Dunakavics

A Dunaújvárosi Egyetem online folyóirata 2023. XI. évfolyam XII. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

Révész Bence–Horváthné Fábián Myrtill
AZ OTP Bank Nyrt. CAMELS-elemzése 2. rész

Válogatás a Dunaújvárosi Egyetemen 2023-ban tartott Tudományos Konferencia *Tanárképző Központ szekció* előadásaiból.

Az írások szerzői:

Bacsa-Bán Anetta,
Cserné Adermann Gizella,
Cserné Pekkel Márta,
Farkas Imre,
Gubán Gyula,
Gulyás István,
Kadocsa László,
Kántor Zsuzsanna,
Kocsó Edina,
Lantos Tünde,
Maczó Edit,
Nagy Bálint,
Vámosi Zoltán



Dunakavics

A Dunaújvárosi Egyetem online folyóirata 2023. XI. évfolyam XII. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

Megjelelenik évente 12 alkalommal

Szerkesztőbizottság

András István, Bacsa-Bán Anetta, Balázs László,
Nagy Bálint, Németh István, Pázmán Judit, Rajcsányi-Molnár Mónika.

Felelős szerkesztő Németh István
Tördelés Duma Attila

Szerkesztőség és a kiadó címe 2400 Dunaújváros, Táncsics M. u. 1/a.

Kiadja DUE Press, a Dunaújvárosi Egyetem kiadója
Felelős kiadó Dr. habil András István, rektor

http://dunakavics.uniduna.hu/
ISSN 2064-5007

Tartalom

RÉVÉSZ BENCE–HORVÁTHNÉ FÁBIÁN MYRTILL
***AZ OTP Bank Nyrt. CAMELS-elemzése** 2. rész* 5

Válogatás a Dunaújvárosi Egyetemen 2023-ban tartott Tudományos Konferencia Tanárképző Központ szekció előadásaiból.

KÁNTOR ZSUZSANNA
A gyermeki tanulás Z-generációs értelmezése és az óvodai nevelés gyakorlatának perspektívája 21

LANTOS TÜNDE
Az óvodapedagógusok szakmai tanulására ható szervezeti tényezők 31

FARKAS IMRE
A kisiskolák szerepének és lehetőségeinek vizsgálata a település műveltségi szintjének alakulásában, és a községek életében Dél-Fejér térségben 37

KOCSÓ EDINA– NAGY BÁLINT
A Waldorf-pedagógia és filozófiai gyökerei 59

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA
A pedagógus olyan, mint… Metaforák a pedagógusokról 67

BACSA-BÁN ANETTA
„Színezd újra!" – Szakoktató szak újra a Dunaújvárosi Egyetemen 75

MACZÓ EDIT
Az oktatói pálya perspektívái a szakoktató hallgatók körében 83

GUBÁN GYULA
Szakmódszertani tankönyvek szerkezetének vizsgálata, különös tekintettel a gépész tanárképzésre 91

CSERNÉ PEKKEL MÁRTA
Iskolapad vagy online oktatás? 99

KADOCSA LÁSZLÓ–GULYÁS ISTVÁN–VÁMOSI ZOLTÁN
Űrképzés virtuális környezetben 105

KADOCSA LÁSZLÓ–GULYÁS ISTVÁN–VÁMOSI ZOLTÁN
A Virtuális Űrgyakorlatok kurzus értékelése 111

Galéria (Duma Bálint fotói) 121

RÉVÉSZ BENCE *–HORVÁTHNÉ FÁBIÁN MYRTILL **

AZ OTP Bank Nyrt. CAMELS-elemzése
2. rész

Bevezető: A dolgozat témája a legnagyobb magyar kereskedelmi bank, az OTP Bank elemzése a 2019 és 2021 közötti időszakban, egy olyan értékelő és elemző rendszerrel, amely kifejezetten pénzintézetek minősítésére szolgál. A dolgozat bemutatja a bankok elemzésére használt minősítési rendszer elméleti hátterét. Emellett ismertetjük az OTP Bank külső makrogazdasági tényezőit, majd elvégezzük az intézmény belső vizsgálatát. Végül az OTP Bank részletes CAMELS-elemzése következik. A célunk, hogy a minősítési rendszer segítségével értékeljük az OTP Bank működésének eredményeit, és a kapott eredmények alapján következtetéseket vonjunk le.
Kulcsszavak: Bankrendszer, minősítési rendszer, CAMELS, elemzés.

Abstract: The topic of this thesis is the analysis of the largest Hungarian commercial bank in the period between 2019 and 2021, with an evaluation and analysis system specifically designed to qualify financial institutions. The thesis presents the theoretical background of the rating system used to analyse banks. In addition, we will present the external macroeconomic factors of OTP Bank, followed by an internal examination of the institution. Finally, there is a detailed CAMELS analysis of OTP Bank. Our aim was to evaluate the results of OTP's operations using the rating system and draw conclusions depending on the results obtained.
Keywords: Banking system, rating system, CAMELS, analysis.

* *Dunaújvárosi Egyetem, Gazdálkodási és menedzsment alapszak Vállalkozásmenedzsment specializáció, hallgató*
Email: reveszbence2000@gmail.com

* *Dunaújvárosi Egyetem, Társadalomtudományi Intézet, Gazdálkodástudományi Tanszék, mesteroktató*
Email: famy@uniduna.hu

Az OTP Bank Nyrt. bemutatása

OTP Bank történetének rövid bemutatása

Az OTP Bank mai jogelődje 1949. március 1-jén jött létre a szovjet típusú bankrendszerben, Országos Takarékpénztár Nemzeti Vállalat néven. Kezdetben lakossági hitelnyújtással és betétgyűjtéssel kezdett foglalkozni a pénzintézet. Mára 1750 bankfiókkal és 16,3 millió ügyféllel rendelkezik az európai és ázsiai kontinensen. 1970-es években a szocialista rendszerben a tanácsok pénzügyeit kezelte. Fokozatosan bővült a pénzintézet tevékenységi köre. Az 1980-as évek végétől már nem csak a lakossági ügyfelek igényeit elégítették ki, hanem vállalatok számára is nyújtottak különböző pénzügyi szolgáltatásokat. A jegybanki és kereskedelmi banki tevékenységek 1987-től különváltak.

Ekkor jelentek meg az országban az OTP Bank versenytársai. Ugyanis egyre több pénzintézet kapta meg az engedélyt, hogy pénzügyi szolgáltatásokat nyújtson a lakossági ügyfelek számára. Az OTP ekkor már szétágazó és erős hálózattal rendelkezett az országban, és addigi fölényét és szolgáltatásai sokszínűségét kihasználva nem került hátrányba a konkurenciával szemben. Mivel vidéken már számos bankfiókkal rendelkezett, így a választás evidens volt az ottani vállalkozók számára. A rendszerváltás éveit követően felgyorsultak az OTP Bank körüli események. 1990 végén részvénytársasággá alakult. A hitelintézet elkötelezett volt annak érdekében, hogy Magyarország legerősebb bankja maradjon. Az univerzális banki tevékenységek mellett kibővült nyugdíjpénztári, egészségpénztári, alapkezelési, lízing, faktoring, lakástakarék-pénztári és jelzálogbanki szolgáltatásokkal. Továbbá a nem banki tevékenységeket leválasztották az anyacégről és leányvállalatokhoz csatolták. [28] A '90-es évek közepétől a bank hatalmas változásokon ment át. A vállalati versenyképesség növelése érdekében beruháztak a kor legmodernebb integrált számítástechnikai rendszerébe, amely megteremtette annak lehetőséget, hogy az OTP Bank minőségi termékekkel és szolgáltatásokkal szolgálja ki ügyfeleit. 1995-ben kezdődött meg a pénzintézet privatizációja, ami elősegítette a profitorientált gondolkodásmód érvényesülését. Ebben az évben vezették be részvényeiket a budapesti részvénytőzsdére, valamint jelen vannak a londoni és a luxemburgi tőzsdén is. A bank a következő időszakban jelentős figyelmet fordított arra, hogy létrehozzon egy internetes banki szolgáltatást, amely elősegíti a hatékonyabb bankműködést. Ezért bevezetésre került a '90-es évek végén az OTP direkt szolgáltatás. [28]

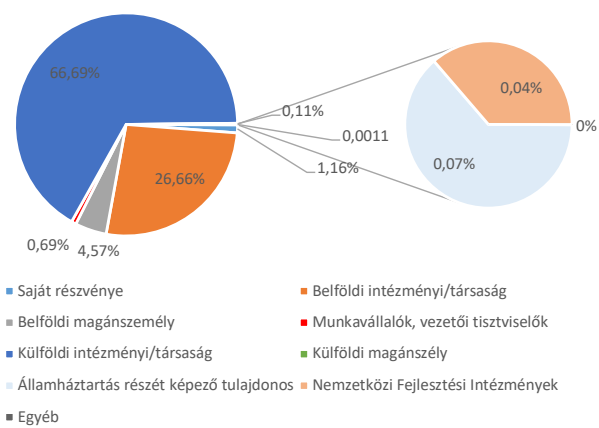
[28] OTP Bank: *Történetünk.* [elektronikus cikk] <https://www.otpbank.hu/portal/hu/Rolunk/Tortenet> [Letöltés: 2023. 04. 01.]

A 2000-es évektől az OTP Bank megkezdte nemzetközi terjeszkedését, elsősorban olyan Közép- és Kelet Európai országokat célzott meg, amelyek hasonló a gazdasági környezettel rendelkeznek, mint Magyarország. 2002-ben meg is történt az első leánybank felvásárlása Szlovákiában, ezt követően több bankakvizíció ment végbe. 2003-ban Bulgáriában, 2004-ben Romániában, 2005-ben Horvátországban, 2006-ban további négy országban vásároltak fel bankokat, Ukrajnában, Szerbiában, Oroszországban, és Montenegróban. [29]

2007-ben bankcsoport egy teljes arculatváltáson esett át, amely már indokolt volt a vállalat multinacionális jellege miatt. A következő években a terjeszkedés lelassult egészen 2014-ig, amikor ismét egy román és egy horvát bankot vásároltak fel. 2016-ban megtörtént az első magyarországi bank beolvasztása, ugyanis az AXA Bank leányvállalatában 100%-os tulajdonrészt szereztek. A következő években a terjeszkedés folytatódott olyan országokban, amelyekben már történt felvásárlás, illetve 2021-re már albán, moldáv és szlovén bankok is csatlakoztak az OTP csoporthoz. [28]

Tulajdonosi megoszlás

4. ábra. OTP Nyrt. tulajdonosi struktúra (2021. december 31.)



Forrás: Saját szerkesztés az OTP BANK Nyrt. éves jelentése alapján

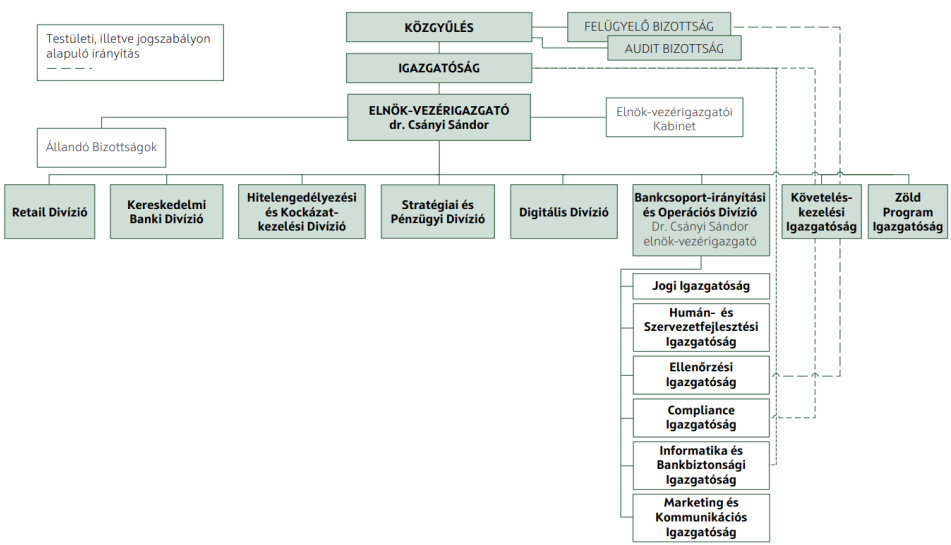
[28] OTP Bank: *Történetünk.* [elektronikus cikk] <https://www.otpbank.hu/portal/hu/Rolunk/Tortenet> [Letöltés: 2023. 04. 01.]

[29] Poór József (2016): *Nemzetköziesedés és globalizáció az emberi erőforrás menedzsmentben.* Budapest: Wolters Kluwer Kft. <https://mersz.hu/poor-nemzetkoziesedes-es-globalizacio-az-emberi-eroforras-menedzsmentben//> [2023. 04. 20.]

Az OTP Bank Magyarország legnagyobb és legerősebb bankja. Tulajdonosi struktúráját vizsgálva az figyelhető meg, hogy külföldi tulajdonban lévő bankcsoportról beszélhetünk. A belföldi intézményi tulajdonhányad csupán 26,66%. A belföldi magánszemélyek 4,57%-os tulajdona mellett az államháztartás is birtokol 0,07%-ot. A külföldi dominancia ellenére a menedzsmentjogok magyar kézben vannak. Továbbá elmondható, hogy ez elmúlt évhez képest a magyar vezetés tudta növelni tulajdonrészét az intézményen belül. A bank menedzsmentje, az igazgatósági tagok, a felügyelő bizottság tagjai, az audit bizottság tagjai egyetlen kivétellel mind magyar állampolgár.

Szervezeti felépítés

5. ábra. OTP Bank szervezeti felépítése



Forrás: https://www.otpbank.hu/portal/hu/IR_Tarsasagiranyitas/SzervezetiAbra

Az *5. ábrán* az OTP Bank szervezeti felépítése látható. Megállapítható, hogy egy divizionális szervezeti felépítésről beszélhetünk, amely két főbb részből áll. A központi egységből, amely az irányítási és a stratégiai döntéshozatal feladatai mellett támogatja a divíziók összehangolt működését. A divíziók feladata magas színvonalú szolgáltatás és termékértékesítés. Az OTP divizionális felépítése abszolút indokolt, ugyanis az intézmény multinacionális jellegű, szerteágazó intézményi kapcsolatokkal rendelkezik, továbbá számos leányvállalata és partnere van az országban.

A bank irányítása megfelel a hazai és nemzetközi elvárásoknak. Középpontban az elnök-vezérigazgató áll, ebből a pozícióból indul ki a legtöbb leágazás. Ugyanakkor a közgyűlés a bank legfőbb irányítási testülete, amely részvényesekből áll. Közgyűlést legalább minden évben egy alkalommal össze kell hívni.

A másik jelentős testület az igazgatóság, amelyet mindig az elnök-vezérigazgató hív össze. Az igazgatóság hatásköre teljesen kiterjed a bank működésére, amelynek főbb feladatai a társaság stratégiai tervezése, a szervezeti átalakítások irányítása, az éves beszámolók elkészítése, a szabályzati rendszer elfogadása vagy változtatása, illetve itt születnek a cégjogi döntések. Az igazgatósági szinten jelölik ki a bank irányvonalát, amely vonatkozik az eredményes működési stratégiára, hatékonyság növelésére, vizsgálják a lehetséges kockázatokat, figyelik a piaci mechanizmusokat, biztosítják a biztonságos működés feltételeit. [30]

A Felügyelő bizottság feladatai, hogy a társaság megfelelően, a törvényeket betartva működjön és ellenőrizze a szervezet belső működését. Az audit bizottság ellenőrzi a pénzügyi beszámolórendszer működését, együttműködik a könyvvizsgálói testülettel, továbbá ellátják a hazai leánybankok audit bizottsági teendőit. [31]

A bankcsoport irányításáért felelős operációs divízió vezetője az elnök-vezérigazgató. Ennek a divíziónak több alárendelt ága van, amelyek szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Az OTP Banknál van jogi, humán és szervezetfejlesztési, ellenőrzési, compliance, informatika és bankbiztonsági, marketing és kommunikációs igazgatóság. A bankcsoport számos divízióval rendelkezik (Retail, Kereskedelmi Banki, Hitelengedélyezési és Kockázatkezelési, Stratégiai és Pénzügyi), amelyek gazdaságilag önállóságot élveznek, de jogilag a központi irányításhoz tartoznak. Tehát, ezek a divíziók központi irányításúak. Rendszeres kontroll és ellenőrzés alatt vannak, és érvényesítik rajtuk a vállalat érdekeit. Tulajdonképpen ez a rendszer úgy van kialakítva, hogy vállalatok találhatóak a vállalatban. [30] A divizionális szervezet előnyei, hogy decentralizáltak. A központi menedzsmentnek nem kell minden részfolyamattal foglalkoznia, a piaci tendenciák változása csak egyes divíziókat érinthet.

[30] OTP Bank: *2021. évi éves jelentés.* <https://www.otpbank.hu/static/portal/sw/file/220413_Eves_jelentes_teljes_pdf.pdf> [Letöltés: 2023. 04. 12.]

[31] OTP Bank: *2020. évi éves jelentés.* <https://www.otpbank.hu/static/portal/sw/file/210416_Eves_jelentes_032.pdf> [2023. 04. 12.]

Az elkülönítésből adódóan az egyes részlegek magasabb hatékonysággal és összpontosítással tudnak működni. Hátránya a divizionális felépítésnek, hogy az információk lassabban áramolhatnak, az egyes részlegek kihasználhatják önállóságukat, és nehézkessé válhat az együttműködés a szervezet vezetése és a divíziók között.

PESTEL-elemzés

A PESTEL-elemzés egy stratégiai megközelítés, amellyel a makro környezet jelenlegi és jövőbeli vizsgálatát végezzük 6 szegmensen keresztül. A vizsgált elemek:
– Political – Politikai környezet.
– Economic – Gazdasági környezet.
– Social – Társadalmi környezet.
– Technological – Technológiai környezet.
– Environmental – természeti környezet.
– Legal – Jogi környezet.

Politikai tényezők

A magyar bankszektorban igen sok és erős pénzintézmény található, de működésüket meghatározzák a mindenkori kormányzati intézkedések és törvények. Viszont az OTP Bank egy multinacionális jellegű intézmény számos másik európai, illetve most már ázsiai országban is jelen van. Nem csak a magyar, hanem az adott másik ország törvényeit is be kell tartania. A vállalat kitett a váratlan kormányzati változásoknak és döntéseknek az egyes országokban. Ezek a hatások többféleképpen jelentek meg az elmúlt években Magyarországon. Kormányváltás ugyan nem történt, de fontos megemlíteni a kamatstop-rendeleteket, ahol a kamatlábak rögzítésre kerültek bizonyos ideig. Továbbá külön bankadókat vezettek be az extra profitnyereségekre hivatkozva. Ezek az elvonások negatívan érinthetik az egyes intézményeket, mert az ilyen típusú beavatkozások csökkenthetik az intézmények versenyképességét és visszavetheti terjeszkedési ambícióit, mind a magyar, mind a külföldi piacokon.

Gazdasági tényezők

A gazdasági környezet megfelelő feltérképezése az egyik legfontosabb eleme a PESTEL-elemzésnek. A bankszektor szereplői szinte össze vannak kötve a gazdasággal. Minden negatív és pozitív változást észlelnek az intézmények. A válság idején előfordulhat, hogy a bankok tőkéhez való hozzáférése csökkenhet. A rossz gazdasági helyzetben, az infláció növekedésével a jegybanknak emelnie kell a jegybanki alapkamatot. Ekkor a kereskedelmi bankok, hogy nyereségesen működjön a hitelezés, emelniük kell a kihelyezett hitelek kamatát. A magas inflációs környezet, illetve a negatív történések hatással vannak a valuták árfolyamára. Ez könnyedén elriaszthatja a külföldi befektetők jelentős részét. Továbbá még érdemes megemlíteni a magyarországi monetáris politika helyzetét, amelyben az elmúlt években a kormányzati és jegybanki intézkedések külön úton haladtak. Ez természetesen nem tesz jót a magyar inflációnak, a forint árfolyamának és az ország gazdasági megítélésének sem. Az OTP Bank helyzete azért érdekes, mert több külföldi országban nyújt pénzügyi szolgáltatásokat. Mindegyik ország más gazdasági állapottal és irányvonallal rendelkezik, ezért érdemes rendszeresen vizsgálni a gazdasági adatokat és felismerni a jövőre vonatkozó lehetőségeket és veszélyeket.

Társadalmi tényezők

A társadalmi tényezők vizsgálatakor szociális változásokra és társadalmi folyamatok vizsgálására érdemes odafigyelni. A bankintézményeknek fontos a demográfiai körülmények vizsgálata, és ezen belül az ügyfelek korosztályos eloszlása. Az OTP Banknál többségében az idősödő korosztály jelenléte figyelhető meg. Épp ezért pár évvel ezelőtt indította el az OTP Junior programot, melynek célja az volt, hogy bővítsék a 25 év alatti ügyfélállományukat. Továbbá a bankoknak folyamatosan montírozniuk kell a kliensek szokásait és igényeit. Termékeiket és szolgáltatásaikat ezért úgy kell kialakítaniuk, hogy a piacon a lehető legszélesebb korcsoporthoz és vagyoni helyzetű emberekhez juttassák el.

Technológiai tényezők

Az elmúlt években tapasztalható, hogy a bankok igen komolyan gondolják a megfelelő technikai és informatikai környezet kialakítását. A digitalizáció minden vállalatnak fontos, ugyanis lecsökkenthetők a felesleges kiadások. Talán az egyik leghasznosabb fejlesztés a chipes bankkártyák megjelenése volt, amellyel ma már egy érintéssel fizethetünk bárhol és bármikor. Fontos előrelépés volt a mobilalkalmazás kifejlesztése és bevezetése is.

Ma már másodpercek alatt megtudhatjuk, hogy mennyi pénz van jelenleg a számlánkon, és amikor csak szeretnénk, utalhatunk ismerőseinknek és befizethetjük számláinkat. Az OTP Bank reklámjaiban gyakran megjelenik a VideóBank-funkció, amelyen keresztül intézni lehet a mindennapi ügyeket. Ezek lehetővé teszik az ügyfelek költségének csökkentését és az időhatékonyságot.

Környezetvédelmi tényezők

A környezetvédelem és technikai felkészültség szoros kapcsolatban van a bankintézmények életében. A digitalizáció elősegíti az intézmény gyorsabb és gazdaságosabb működését. Így csökken például a papír felhasználása, valamint ezáltal csökken a szükségessége a személyes kontaktusnak. Jelenleg már sok hasznos dolgot (pl. csekkbefizetés, utalás, valutaügyletek, részvényvásárlás, kötvényvásárlás) el lehet intézni az OTP weboldalán és mobilapplikációjában.

Jogi tényezők

A jogi tényezők határozzák meg a szektor jogszabályi környezetét. A hazai bankszektorra szigorú törvények vonatkoznak az adatvédelemre, a fogyasztóvédelemre ésa kereskedelmi értékesítésre. A szigorú szabályok biztosítják az ügyfelek védelmét és a tisztességes versenyt a vetélytársak között.

SWOT-elemzés

A következő elemzésben az OTP Bank SWOT-elemzését készítjük el, amely vizsgálja a vállalat belső tényezőit és magába foglalja az erősségeket és gyengeségeket. Továbbá fontos megvizsgálni olyan külső tényezőket is, mint a lehetőségek és veszélyek. A belső környezet feltérképezésével jól láthatjuk az intézmény erősségét és azt, hogy miben kellene fejlődni annak érdekében, hogy a cég tovább erősödjön. A külső tényezők vizsgálatakor a makro- és mikrokörnyezetről kaphatunk átfogó képet arra vonatkozóan, hogy a jövőben az intézmény milyen lehetőségekkel rendelkezik, és milyen veszélyekkel kell szembe néznie. [32]

[32] Hetesi Erzsébet–Veres Zoltán (2016): *Nonbusiness marketing*. Budapest: Akadémiai. <https://mersz.hu/hetesi-veres-nonbusiness-marketing//> [2023. 04. 21.]

6. ábra. Az OTP Bank SWOT-elemzése

Belső tényezők	**Erősségek**	**Gyengeségek**
	• konzervatív üzletpolitika • felelős vezetőség • vezető szerep betöltése az országban • tőkeerős szervezet • magas szintű és széles szolgáltatási portfolió • erőteljes reklámozás	• lassú újítások • elöregedő ügyfélkör
Külső tényezők	**Lehetőségek**	**Veszélyek**
	• termékportfolió növelése • terjeszkedés Ázsia felé • informatikai fejlesztések • nyitás a fiatal ügyfelek felé • piaci részesedés növelése • új ágazatok támogatása	• piacvezetői pozíció elvesztése • piaci részesedés csökkenése • ügyfélkör fokozatos elvesztése • különadók • világválság • háború

Forrás: Saját szerkesztés.

Az OTP Bank Nyrt. legnagyobb erőssége, hogy a magyar piacon vezető szerepet tud betölteni. Elmondható, hogy a vállalat birtokolja az országban kihelyezett hitel- és betétállomány közel kétharmadát. Véleményünk szerint az OTP-t egyszerre jellemzi a konzervatív és innovatív jelző is, mert kimondottan kockázatos fejlesztésekkel nem próbálkoznak. A menedzsment a jól bevált, hagyományos módszereket és eszközöket alkalmazza a piacon. Viszont elkötelezettek annak érdekében, hogy ügyfeleik a legjobb termékeket és szolgáltatásokat vegyék igénybe. Az igényeket gyakran jól felmérve, sikeres új termékek jelennek meg a portfóliójukban. Továbbá nem hanyagolható el az erőteljes marketingtevékenység, melynek segítségével folyamatosan mutatják magukat a piacon annak érdekében, hogy leendő ügyfeleiket megszerezzék. Úgy gondoljuk, hogy a bank gyengeségei közé tartozik, hogy az ügyfélköre az idősödő korosztályhoz tartozik. Ezt igazából észlelték is, és ezért indították el a Junior kampányt, melynek lényege, hogy bevonják a mostani fiatal iskolás ügyfeleket. További hátránya lehet az intézménynek, hogy nehezen nyitnak az új dolgok felé. Manapság egyre népszerűbb a piacon a startup cégek pénzügyi támogatása, sorra jelennek meg olyan cégek, amelyek gyors és egyszerű részvényvásárlási opciót kínálnak, továbbá nagy az érdeklődés a kriptovaluták, és NFT-k iránt. Véleményünk szerint, ha a digitális tér irányába nem történik változás, akkor a vetélytársak csaphatnak le rá és könnyen piaci előnyökhöz juthatnak.

A következőben bank külső tényezőit tekintjük. A bankcsoport előtt sok lehetőség van, ez annak köszönhető, hogy a pénzpiacokon betöltött szerepe igen erős, ami leginkább a nyereséges működésben nyilvánul meg. Ebből kifolyólag megvan a tőke és a lehetőség a további terjeszkedésre. Meglátásunk szerint az Ázsia felé való terjeszkedés egy igen jó üzleti lehetőség. A térségben jelenleg viszonylagos béke, illetve gazdasági előrehaladás tapasztalható.

Nem hiába az Európai Unió manapság gyakran köt szerződéseket a térségben. Tehát a terjeszkedés szempontjából, ez lehet egy jó irány. A lehetőségeknél is érdemes megemlíteni piaci részesedés növelését. Ezt akár többféleképpen is megtehetik, a külföldi terjeszkedésekkel, akár más hazai kisebb bankok felvásárlásával. Ahogy korábban említésre került, nagy lehetőségek rejlenek a digitális tér fejlesztésében. Jó irány lehet az ilyen típusú vállalkozások támogatása, vagy egy olyan divízió létrehozása, amely az online térben való termékek értékesítését segíti elő. Azonban minden vállalatnak szembe kell nézni a külső térből érkező veszélyekkel. Az OTP Bank Nyrt-re is veszéllyel lehet a frissen megalapított Magyar Bankholding tevékenysége. Így kaptak egy nagy vetélytársat, amellyel meg kell küzdeniük a piacvezető pozícióért, hogy ne veszítsék el ügyfélkörük jelentős hányadát. Külső veszély lehet a gazdaság koronavírus helyzet óta fennálló hektikus viselkedése, ami nem segíti elő a tervezhetőséget. Így ebben az időszakban a menedzsmentnek folyton új kihívásokat kell megoldani. Továbbá a magyar állam is gyakran él olyan piaci beavatkozásokkal, amely megnehezíti az egész szektor életét. Ilyen intézkedés volt a kamatstop, és különböző profitelvonások.

Piaci részesedés

A piaci részesedés, ami leginkább tükrözheti a vállalat piaci versenyképességét. Minél magasabb egy cég piaci részesedése, annál inkább képvisel valós piaci erőt, illetve minél nagyobb ez a bizonyos erő, annál nagyobb mértékben képes irányítani a piaci tendenciákat. [33] Ha Magyarországot vizsgáljuk, akkor az tapasztalható, hogy igen erős intézmények versengenek egymással. A hazai kereskedelmi bankok különböző stratégiákkal próbálják megerősíteni, illetve növelni piaci pozíciójukat. Tulajdonképpen ekkor az a cél, hogy minél több ügyfele legyen a banknak. A növekvő ügyfélállomány több profitot eredményezhet. Viszont, ha ennek az ellenkezője következik be, akkor csökken a piaci részesedése, amely veszélyezteti az intézmény versenyképességét. Fontos figyelemmel kísérni a piaci részesedés változását, mert ebből fontos információk derülnek ki arra vonatkozóan, hogy egy vállalat növeli a piaci befolyását, vagy pedig visszaesés tapasztalható, és elveszíti partnereit. Ahhoz, hogy egy bank versenyképes legyen, kiváló minőségű és biztonságos szolgáltatásokat kell nyújtania. Azonban ez ma már egyáltalán nem elegendő. Ugyanis erős marketing tevékenységekkel kell előrukkolniuk ahhoz, hogy megszerezzék leendő ügyfeleiket.

[33] Tóth Tihamér (2016): *Az Európai Unió versenyjoga*. Budapest: Wolters Kluwer. Kft.. <https://mersz.hu/toth-az-europai-unio-versenyjoga//> [2023. 04. 20.]

Figyelemfelkeltő reklámokkal próbálják irányítani az értékesítési trendeket, akár egyszerre több korosztályt megcélozva. Kedvezményeket biztosítva próbálják elcsábítani egymás ügyfeleit, hogy növeljék és fenntartsák piaci részesedésüket.

Az OTP Bank marketing tevékenységét vizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy minden térben igen erősen jelen vannak. Használják a mai modern social media platformokat, mert így a lakosság igen nagy hányadát lefedik hirdetésekkel. Ezek a kis hirdetmények rövidek, figyelemfelkeltők, tájékoztatók és lényegretörők. A ma már hagyományosnak mondható tévében is mindig található egy aktuális hosszabb reklám, amely egy adott kampány része. Így tulajdonképpen az internetet és a televíziózást lefedve az ország bármely pontjára eljuttatják üzenetüket. A sikert mi sem bizonyítja jobban, hogy 2021-ben az országon belüli összes bankintézmény adatait figyelembe véve 20% feletti piaci részesedést értek el.

[34] MONEY: *Bankok és pénzügyi intézmények.* <https://www.money.hu/bankok> [2023. 04. 02.]

Magyarországi kereskedelmi bankok piaci részesedése

A következőkben olyan kereskedelmi bankok piaci részesedését vizsgáljuk, amelyek Magyarországon legalább ötven fiókteleppel rendelkeznek, ezek:
– CIB Bank– 64 fiók
– Erste Bank– 106 fiók
– K&H Bank– 168 fiók
– Magyar Bankholding Zrt.– 925 fiók
– OTP Bank– 356 fiók
– Raiffeisen Bank– 65 fiók
– UniCredit Bank– 53 fiók

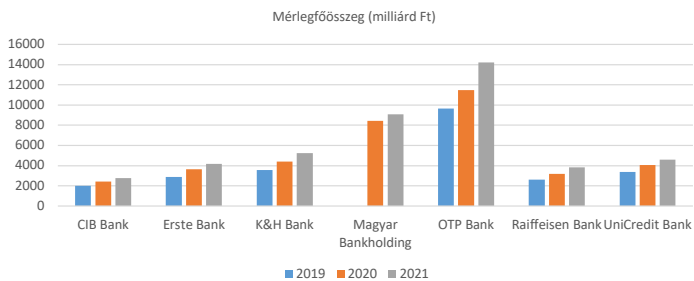
Ebben az összeállításban megfigyelhető, hogy Magyarországon négy nagyobb kereskedelmi bank ért el magasabb fiókszámot, mint 100 darab. Az OTP Bank legnagyobb vetélytársa, a bankfúzióval létrehozott Magyar Bankholding Zrt. A 2020-ban létrehozott óriás bankcsoport jelenleg 925 fiókkal rendelkezik az országban, amellyel jócskán elhagyta az OTP-t. Tehát ebben az összeállításban a Magyar Bankholding Zrt. legerősebb az országban. [34]

Mérlegfőösszeg

[35] https://www.portfolio.hu/bank/20210602/megerkezett-a-friss-magyar-banki-rangsor-igy-tett-be-a-koronavirus-a-legnagyobbaknak-486164

A következő diagramon, a Magyarországon működő legerősebb kereskedelmi bankok mérlegfőösszegének összehasonlítása látható.

7. ábra. Magyarországon működő kereskedelmi bankok mérlegfőösszegei (2019-2021)



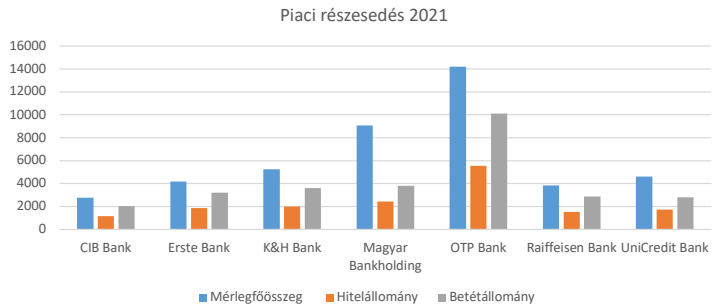
Forrás: Saját szerkesztés [35]

Megállapítható, hogy mindegyik bank a 2019-es évhez viszonyítva minden egyes évben egyre jobb eredményt ért el. Ezek a kereskedelmi bankok 2021-ben összesen 43929 milliárd forint mérlegfőösszeggel rendelkeznek. Az OTP Bank mérlegfőösszege 2021-ben 14207 milliárd forint volt, amivel a piaci részesedése 32,34%.

Piaci részesedés

A következő diagramon már nem csak a mérlegfőösszeg piaci megoszlása, hanem a hitelállományok és betétállományok is láthatók.

8. ábra. Magyarországon működő kereskedelmi bankok piaci részesedése (2021)



Forrás: Saját szerkesztés [36]

A kihelyezett hitelállományt vizsgálva az tapasztalható, hogy az OTP Bank a Magyar Bankholding és a K&H Bankon kívül más pénzintézet nem érte el a 2000 milliárd forintos határt. A kihelyezett hitelállomány piaci részesedése kapcsán megállapítható, hogy az OTP a piac 34,1%-át birtokolja. Ez igen erős részvétel főleg, ha azt is nézzük, hogy a magyar piac második és harmadik legerősebb tagja együttvéve csak a piac 27,2%-át. A betétállományokban az OTP Bank szintén birtokolja a hazai piac kétharmadát. Egyértelműen megállapítható, hogy az ország piacvezető bankja 2021-ben továbbra is az OTP csoport volt.

Az OTP Bank Nyrt. CAMELS-elemzése

Ebben a fejezetben a mutatók segítségével vizsgáljuk a CAMELS egyes komponenseit, mindezt összehasonlítva az OTP Bank és a legfőbb vetélytársak adatival. Tesszük mindezt annak érdekében, hogy a dolgozatban felállított hipotézist igazoljuk. A dolgozat hipotézise a következő: a CAMELS-elemzés módszertana alapján az OTP Bank a vizsgált években kettes értékelésnél rosszabb eredményt nem ért el.

[36] https://www.portfolio.hu/bank/20220601/itt-a-friss-banki-rangsorlat-valaki-extraprofitot-548293

[37] https://www.otpbank.hu/static/portal/sw/file/200430_Eves_jelentes_087.pdf

Tőkemegfelelés

A tőkemegfelelés megmutatja a bank tőkével való ellátottságát az idegen forrásokhoz és a kockázatos eszközökhöz viszonyítva. Továbbá a bankoknak elegendő saját tőkével kell rendelkezniük annak érdekében, hogy a felmerülő kockázatokat fedezni tudják és megmaradjon fizetőképességük. A következő táblázatban összegyűjtöttünk néhány mutatót, melynek segítségével szeretnénk bemutatni az OTP Bank tőkemegfelelését.

5. táblázat. A tőkemegfeleléshez kapcsolódó mutatók értéke 2019–2021 között

Megnevezés	OTP Bank (%)			Bankszektor átlaga (%)		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Tőkemegfelelési mutató	16,8	17,7	19,1	20,34	20,72	20,13
Tőkeáttétel	17,8	15,4	14,1	10,76	9,12	8,46
Tőkeakkumuláció	11,09	9,01	10,6	13,21	8,1	11,72

Forrás: Saját számítás az OTP Bank Nyrt. és a bankszektor éves jelentései 2019–2021 között. [37]

A vizsgált időszakban az OTP Bank tőkemegfelelési mutatójában folyamatos növekedés figyelhető meg. A növekedés leginkább annak tudható be, hogy a szavatoló tőke évről évre növekedést tudott produkálni. A bankszektori átlag mindig 20% felett volt. Ehhez viszonyítva az OTP Bank mutatói mindhárom évben elmaradtak. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy biztonságos működés érdekében a tőkemegfelelési szint minimuma 8%.

Az OTP Bank a vizsgált időszakban ezt a bizonyos szintet jócskán elérte, több mint kétszeresét teljesítette. Az adatok által elmondható, hogy az OTP Bank egy tőkeerős bank és a fizetésképtelenség kockázata alacsony. Továbbá a magyarországi bankok rendkívül jó tőkemegfeleléssel rendelkeznek, ami szintén bizonyítja a magyar bankrendszer erősségét. A tőkeáttétel vizsgálatánál az OTP Bank mutatói meghaladják a bankszektor átlagát, ugyanakkor az egész szférában csökkenés volt megfigyelhető.

A saját tőke minden évben növekedett, viszont a mérlegfőösszeg nagyobb ütemben fejlődött. Tehát a 3,7%-os csökkenés ezzel magyarázható. Az OTP jócskán megfelel a Bázeli Bizottság által elvárt 3%-os tőkeáttételi szintnek, továbbá a versenytársaknál is magasabb mutatószámot tudott elérni a vizsgált évek során. A tőkeakkumulációt vizsgálva az OTP szintén azonos változásokon megy keresztül, mint a bankszektor más szereplői. 2019-es év után visszaesés következett, amelynek hátterében 2020-as év adózott eredményének csökkenése volt. Majd a 2021-es évben újra növekedés volt tapasztalható a banknál és a szférában egyaránt. Összességében elmondható, hogy ezekkel az eredményekkel bankszektor jó állapotban van.
A következő táblázatban látható a bank forrásösszetétele.

6. táblázat. Források megoszlása 2019 és 2021 között (millió Ft)

Megnevezés	2019	2020	2021
Kötelezettségek	8485086	9476060	11895507
Jegyzett tőke	28000	28000	28000
Eredménytartalék és egyéb tartalékok	1628354	1697133	1845836
Visszavásárolt saját részvény	-2636	-46799	-58872
Kisebbségi érdekeltség	–	–	–
Saját tőke	1653718	1678334	1814964
Források összesen	10138804	11154394	13710471

Forrás: Saját számítás az OTP Bank Nyrt. Éves jelentés 2019–2021 alapján [38]

A vizsgált három évben növekedés tapasztalható. Ugyanis a bank kötelezettségei 40,2%-kal, a saját tőke, azaz szabadon felhasználható források 9,7%-kal növekedtek. Ebben az időszakban a visszavásárolt részvények száma negatív, tehát igazából részvények eladása valósult meg, amit az utóbbi két évben egyre inkább alkalmaztak.
A következő táblázatban a saját tőke és összetétele látható az egyes években.

[38] https://www.otpbank.hu/static/portal/sw/file/220413_Eves_jelentes_teljes_pdf.pdf

[38] https://www.otp-bank.hu/static/portal/sw/file/220413_Eves_jelentes_teljes_pdf.pdf

7. táblázat. Saját tőke és összetétele 2019 és 2021 között

Megnevezés	2019	2020	2021
Jegyzett tőke (%)	1,69	1,67	1,54
Eredménytartalék (%)	98,46	101,12	101,7
Visszavásárolt saját részvények (%)	-0,16	-2,78	-3,24
Kisebbségi érdekeltség	–	–	–
Saját tőke (millió Ft)	1653718	1678334	1814964

Forrás: Saját számítás az OTP Bank Nyrt. Éves jelentés 2019–2021 alapján. [38]

A saját tőke arányának összetételében nem igazán történt nagy átrendeződés az évek során. Viszont az elmondható, hogy a bank korábbi tevékenységének eredményéből származó tőketöbblet növekedésnek indult, így 2021-re elérte a 101,7%-ot.

A tőkemegfelelés vizsgálatában megállapítható, hogy az OTP Bank kimagaslóan jól teljesít. A Bázeli Intézményi előírásokat messze meghaladja, biztonságosan működik, továbbá egy esetleges sokkállapot kialakulásakor minden bizonnyal megfelelően kezelik a helyzetet, ugyanis kielégítő mozgástérrel rendelkezik az intézmény.

A vizsgált időszakban a tőkemegfelelés 1-es osztályzatot kap.

Az írás 3. részét a következő, 2024. januári számunkban közöljük.

KÁNTOR ZSUZSANNA *

A gyermeki tanulás Z-generációs értelmezése és az óvodai nevelés gyakorlatának perspektívája

Összefoglalás: Kutatásomban szeretném feltérképezni a Z-generációs fiatal felnőttek és az óvodai nevelés gyakorlatában dolgozó pedagógusok szemszögéből az óvodás gyermekek tanulásáról alkotott nézeteket, paradigmatikus változásokat. Vizsgálatom középpontjába a gyermeki tanulásról alkotott elképzeléseket, véleményeket helyeztem. Elsődleges célom, hogy egy széles spektrumú helyzetfeltárást végezzek a koragyermekkori tanulás értelmezéséről a kezdő és a tapasztalt óvodapedagógusok körében. Másodlagos célul tűztem ki, hogy feltérképezzem a gyermeki tanulásról alkotott nézeteket a Z-generációs 18–22 éves fiatal felnőtteknél. Harmadik célom, hogy véleményeket gyűjtsek a digitális kultúra létjogosultságáról a koragyermekkori tanulási környezetben. Empirikus vizsgálataim során induktív, leíró kutatási stratégiát alkalmaztam. Az írásbeli kikérdezés módszerét választottam a feltáráshoz, így a három célcsoportra három különböző kérdőívet állítottam össze, zárt és nyitott kérdésekkel. A kutatási eredményekből levonható következtetésekkel kapcsolatban elmondható, hogy a sikeres tanulási kompetenciák mögött minden szereplő más képességeket, kompetenciákat lát szükségesnek. A pedagógusok érzik a 21. századi, megváltozott gyermekkor sajátosságait, problémáit, és a pedagógiai kihívásokat.
Kulcsszavak: Óvoda, gyermekkori tanulás, digitális kultúra, Z-generáció.

Óvodapedagógusként és neveléstudományi mesterszakos bölcsészként pályám során direkt vagy indirekt módon a Béta-generációs (2025–2039 között születendő) gyermekekkel fogok foglalkozni. [1] Fontosnak tartom, hogy előre felkészüljünk a jövő lehetséges fejleményeire. A 21. század ki-hívásai összetettek, mégis a gyermeknevelés szempontjából a család a kiindulópont. A Béta-generáció szülei várhatóan a Z-nemzedék (1996–2007 között születettek) lesz. [2] A nevelés hatékonysága érdekében lényeges lehet feltérképezni a következő szülői réteget.

* *KPTE BTK OTNDI Neveléstudományi program*
Email: kantor.zsuzsanna19@gmail.com

[1] Mccrindle (2020): *Understanding generation alpha.* https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA [Letöltés: 2023. 10. 13.)

[2] Nemes O. (2019): *Generációs mítoszok. Hogyan készüljünk fel a jövő kihívásaira?* Budapest: HVG Könyvek.

[3] https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv (Letöltés: 2023. 10. 31.)

[4] https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor (Letöltés: 2023. 10. 31.)

Kutatásom kiindulópontját mégis a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről [3] adta, amiben az óvodára vonatkozóan azt olvashatjuk 2019 óta a 8.§ (1) első mondatában: *„Az óvoda a gyermek hároméves korától a tankötelezettség kezdetéig **nevelő intézmény**, amely a gyermeket fokozatosan, de különösen az utolsó évében az **iskolai nevelés-oktatásra készíti fel.**”* A törvény szerint visszatérünk az iskolára felkészítésre óvodai környezetben, azonban a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet [4] az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról nem így fogalmaz. Az óvodaképnél azt írja, hogy *„Az óvodában, miközben az teljesíti a funkcióit (óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő), a **gyermekekben megteremtődnek** a következő életszakaszba (a kisiskolás korba) való átlépés belső pszichikus feltételei.”* Ez a jogi ellentmondás előrevetíthet egy olyan félreértést a szakmában, ami visszavezethet az iskolára való felkészítésre? 2019 óta fennáll a veszélye, hogy az óvodapedagógusok visszanyúlnak a régi klasszikus módszerekhez, azért, hogy a törvényt betartsák. Természetesen figyelembe kell venni a törvényt, de a tanulás fogalmáról 2023-ban mást gondol a pedagógia, mint régen, és ezt a tudást figyelembe kell venni, mikor a gyermekkori tanulásról gondolkodunk. A gyermeki tanulás tudáskonstrukciók halmazai az egyénben, amely jellegét tekintve egy aktív, cselekvő folyamat, és mára neurobiológiai értelmezésre alapozott szemlélettel is vizsgálunk.

A kutatás célja

Kutatásom alanyai a leendő szülők, Z-generációs fiatal felnőttek, akik már a felsőoktatási képzésben is jelen vannak, illetve az óvodapedagógusok. Kutatásom elsődleges célja, hogy széles spektrumú helyzetfeltárást végezzek a koragyermekkori tanulás értelmezéséről a kezdő és a tapasztalt óvodapedagógusok véleményében. Másodlagos célul tűztem ki, hogy feltérképezzem a gyermeki tanulásról alkotott nézeteket a Z-generációs 18–22 éves fiatal felnőttek körében. Harmadik célom, hogy véleményeket gyűjtsek a digitális kultúra létjogosultságáról a koragyermekkori tanulási környezetben.

Kutatási kérdésfelvetések

Az induktív, leíró kutatási stratégiám és a probléma megköveteli a kérdésfelvetéseket, ezen kérdések alapján szeretném a jövőben megfogalmazni hipotéziseimet. Kíváncsi vagyok, hogy (1) mi jellemzi a tanulással kapcsolatos attitűdöket? (2) Milyen koragyermekkori élményeik voltak a tanulásról a Z-generáció tagjainak (18–22 évesek)? Hogyan befolyásolta a család a tanulásukat? (3) A kisgyermek tanulási folyamata szempontjából, milyen szerep jellemzi az óvodapedagógusokat? (4) Miként jelenik meg a jövőképükben a digitális kultúra hatása? (5) Hogyan jelennek meg a különbségek a gyermeki tanulás értelmezésére vonatkozó véleményekben? (6) Van-e különbség a kezdő és tapasztalt óvodapedagógusok tanulásról alkotott nézeteik terén? (7) Mit tartanak a gyermek számára legfontosabb készségeknek/képességeknek most és a jövőre nézve? Széles spektrumú helyzetfeltárást szerettem volna végezni, ezért nem törekedtem a hipotetikus dedukció során megfogalmazott állítások igazolására vagy cáfolására.

A kutatás menete és módszerei

Az empirikus leíró stratégia segítségével gyűjtöttem adatokat, elemeztem, hogy tudjak általánosítani az eredményekből. A kvalitatív és kvantitatív vizsgálat menetét meghatározza, hogy többlépcsős mintavételt terveztem. Feltáró módszert választottam, hogy elérjem mind a három célcsoportot. Az írásbeli kikérdezés megvalósítása online felületen tűnt a leggyorsabbnak. Mindhárom kérdőívet zárt és nyitott kérdésekkel tettem változatossá. Kutatási forrásnak survey típusú adatgyűjtés (Google Űrlap) segít a kellő számú mintához. A Z-generáció esetében mindenképp a nagykorúakban gondolkodtam, így a 18–22 éveseket választottam. A kezdő óvodapedagógusoknál fontos szempont volt, hogy kevesebb, mint ötéves tapasztalattal rendelkezzenek. A tapasztalt óvodapedagógusoknál azonban a több, mint 30 éves szakmai gyakorlatra került a hangsúly. Érdekelt, hogy a megkérdezettek hogyan is gondolkodnak a 3–7 éves gyermekek tanulásáról, milyen nézetekkel, nézetrendszerekkel rendelkeznek, feltételezve a vélemények közti különbségeket is.

A vizsgált minta bemutatása

Az *első kérdőív* a 18–22 éves fiatal felnőtteknek szólt, jelenleg a beérkezett 89 mintát veszem alapul. Az adatgyűjtés során kapott eredményeket minőségi és mennyiségi módszerrel elemzem. A kérdőív első részében a személytörténeti kérdéseknél, ami kiemelkedett a későbbi elemzésnél, mint különbség, az a pedagógiai-pszichológiai tanulmányokat végzett vagy végző 45 fő eltérő véleménye a pedagógiát-pszichológiát nem tanult 44 válaszadótól.

A *második kérdőív* a kezdő óvodapedagógusoknak szólt, melyet 49 fő töltött ki. A pályán eltöltött évek tekintetében a kevesebb, mint 2 éve dolgozó óvodapedagógusok 30 fő.

A *harmadik kérdőív* a tapasztalt óvodapedagógusoknak készült, ahol is 73 fős minta gyűlt össze. A több, mint 30 éve óvodapedagógusként dolgozó kollégák személytörténeti kérdéseinél kiderül, hogy az átlagéletkor 59. A ledolgozott évek számának eloszlásában kiemelkedett a 34, 37 és 40 éve pályán lévők aránya.

Összességében 211 db kérdőívet elemezek a továbbiakban. A kérdőívek esetében nem törekedtem a reprezentativitásra, de az eredményeimet érvényesnek vélem és hasznosnak ahhoz, hogy bemutassam.

A kutatás eredményei

A 18–22 év közötti fiatalok (N=89) a jövőjük alakulása érdekében 81% fontosnak tartja a tanulást. 56% szeret tanulni és jó élményeik vannak ezzel kapcsolatban. Úgy véli a válaszadók 57%-a, hogy a jövőben a gyermekek azt tanulhatják, ami érdekli őket. A tudományos alapú ismeretszerzés esetében, azonban csak 38% szerint elengedhetetlen óvodáskorban. Arra a kérdésre, hogy ki segítette az ő tanulásukat, 85% a családot jelölte meg, ezen belül 50% a szülőket, 28% az anya személyét. A pedagógus és a társak lehetőségként, csak 15%-nál merült fel. A szülőkkel töltött minőségi időt 81% válaszadó tekinti nagyon fontos környezeti hatásnak. A külön foglalkozásokat a koragyermekkori fejlődéshez azonban 80% nem tartja szükségesnek. Az anyagi helyzet befolyásoló tényezőjét 67% fogalmazta bele válaszába.

A jövőbeni óvodapedagógusi szerepekre vonatkozó kérdésekből kiderült, hogy a 18–22 évesek (N=89), akik tanultak pedagógiát-pszichológiát, azok közül 38 fő támogatói szerepet vélelmez, míg, akik nem tanultak, azok többségében a gyermekmegőrzői szerepet jelölték (25 fő). Az óvodapedagógusok válaszai a jelenlegi szerepükre vonatkoztak. A kezdők (N=49) a gyermek sikeres tanulását úgy vélik részben (26 fő), hogy megvalósulhat óvodapedagógus nélkül. A tapasztalt óvodapedagógusok (N=73) közül 52 fő fontosnak tartja a gyermekek sikeres tanulási folyamatában az óvodapedagógust. A válaszadó pedagógusok egyöntetűen (kezdő 92%, tapasztalt 93%) fontosnak vélik az óvodapedagógus irányító szerepét a tevékenységek/foglalkozások során.

A Z-generációs válaszadók (N=89) 79%-a az óvodai tárgyi környezetben nem tartja fontosnak a digitális eszközöket. Azonban arra a kérdésre, hogy ma hogyan tanulja egy kisgyermek a világot, 46% a digitális világot említette. 34% hallott már az óvodások tanulását támogató alkalmazásokról, appokról. A 18–22 évesek 70%-a szerint a jövőben szükséges, hogy a fiatalok digitális kompetenciával rendelkezzenek.

Viszont csak 16% véli úgy, hogy 10 év múlva a leginkább szükséges készség, képesség az algoritmikus gondolkodás lesz. A Z-generációs válaszadók (91%) elutasítóak voltak a mobiltelefonokkal, tabletekkel szemben, a sikeres gyermeki tanulás szempontjából. Azonban 52% szerint az óvodások mesefilmeket nézve hatékonyan tudnak ismereteket elsajátítani.

Az óvodapedagógusok (N=122) 95%-a munkája során használ internetet. 25% a gyermeki kérdésekre akár az interneten is kikeresi a választ. A tapasztalt óvodapedagógusok (N=73) 82%-a szakmailag és módszertanilag felkészültnek érzi magát a digitális eszközök használatára. Arra a nyílt kérdésemre, hogy milyen változást vettek észre az elmúlt 30 évben a 3–7 évesek játéktevékenységében, 19% írta, hogy előnyt élvez a gyermekek számára a digitális tér.

Az óvodai nevelés céljával kapcsolatos kérdésnél, hogy „pontosan mire is készít fel az óvoda?" a 18–22 évesek (N=89) 45%-a az iskolára való felkészítést jelölte meg. Az óvodapedagógusok 70% pedig az iskolára és az életre való felkészítést választotta. A feladatlapok óvodai használatát is belefogalmaztam a kérdőívbe, így kiderült, hogy a Z-generációs fiatal felnőttek 26%-a szerint része az ismeretelsajátítási módszereknek az óvodában. A kezdő óvodapedagógusok 59%-a alkalmaz feladatlapokat a mindennapok során, míg a tapasztalt pedagógusok 33%-a tartja fontos segítségnek az „iskolára való felkészítésnél".

Kutatásom a különbségekre is választ keresett, így az óvodapedagógusok felkészültségével kapcsolatban önreflexiók alapján kiderült, hogy a kezdők felkészültnek érzik magukat, hogy a szülőkkel és kollégákkal megfelelően kommunikáljanak, könnyen elfogadtassák magukat és az új tudásukat. Felkészültnek érzik magukat arra is, hogy új módszereket vezessenek be az óvodába és azokat magabiztosan alkalmazzák is.

A több mint 30 éves tapasztalattal rendelkező óvodapedagógusok nyílt válaszaiból kiderült, hogy nem olyan magabiztosak a gyakorlati problémamegoldásra való rávezetésben, a tanulási folyamat támogatásában és a felfedezéses tanulási folyamat alkalmazásában.

Arra a kérdésemre, hogy hová helyezné magát egy tízes skálán a pedagógus, amikor 3–7 évesek tanulására gondolnak, eltérő válaszokat kaptam. Itt arra szerettem volna választ kapni, hogy a pedagógusok saját szerepüket inkább a tudásátadás vagy a tudáskonstrukció folyamatában helyezik el. A skálán az 1-es a tudásátadás, azaz a pedagógus az előzetes tudásra építve, különböző módszerekkel átadja a szükséges ismereteteket a gyermekeknek. A 10-es a tudáslétrehozás (konstrukció), azaz a gyermek maga építi fel tudását tevékenységei által, a pedagógus segítő szerepbe helyezkedik. Az ábra eltéréseket mutat, mert míg a kezdőknél ellaposodik a „görbe", és eloszlanak a vélemények, addig a tapasztalt óvodapedagógusoknál a tudáskonstrukció felé húznak a válaszok.

1. ábra.



Forrás: saját szerkesztés

Megkérdeztem a kitöltőket, hogy mit tekintenek az óvodás gyermek tanulási folyamatában a mai kornak megfelelő legfontosabb képességeknek? Megkértem a válaszadókat, hogy jelöljenek be tetszés szerint legalább öt választ. A zárt kérdésben a választási lehetőségeket a 2012-es Óvodai Nevelés Országos Alapprogramból és az 1989-es Óvodai Nevelés Programjából válogattam, utóbbiakat *-gal jelölöm.

Az *1. táblázat* mutatja a legfontosabbnak tartott képességeket, ezen belül a két csoport közötti eltéréseket. Pár jellemző példát ki is emeltem, hogy könnyebben értelmezhetők legyenek az eredmények.

1. táblázat

Több, mint 30 éve óvodapedagógusok		*Kezdő óvodapedagógusok*	
51 fő	Együttműködő képesség	38 fő	**Kitartás**
45 fő	Feladattudat	36 fő	Együttműködő képesség
44 fő	**Kitartás**	30 fő	**Képzelet**
43 fő	Szóbeli kifejezőképesség*	25 fő	Alkalmazkodó képesség
39 fő	Konfliktusmegoldó képesség*	25 fő	Megfigyelő képesség
38 fő	Megfigyelő képesség	23 fő	Feladattudat
34 fő	Alkalmazkodó képesség	23 fő	Szóbeli kifejezőképesség*
26 fő	**Alkotóképesség**	22 fő	Kapcsolatteremtő képesség
23 fő	Kapcsolatteremtő képesség	22 fő	Konfliktusmegoldó képesség*
21 fő	Térbeli tájékozódó képesség	20 fő	Véleményalkotó képesség
20 fő	**Képzelet**	18 fő	Térbeli tájékozódó képesség

20 fő	Véleményalkotó képesség	15 fő	Erkölcsi ítéletalkotó képesség*
19 fő	Döntési képesség	14 fő	**Alkotóképesség**
15 fő	Tűrőképesség*	13 fő	Tűrőképesség*
9 fő	Teljesítőképesség*	12 fő	Döntési képesség
9 fő	Önérvényesítő képesség*	12 fő	Önérvényesítő képesség*
6 fő	Erkölcsi ítéletalkotó képesség*	9 fő	**Ítélőképesség**
6 fő	Zenei képesség	6 fő	Teljesítőképesség*
5 fő	Komponálóképesség	5 fő	Rendezőképesség
5 fő	Rendezőképesség	3 fő	Zenei képesség
3 fő	Képi-plasztikai kifejezőképesség	3 fő	Képi-plasztikai kifejezőképesség
1 fő	**Ítélőképesség**	1 fő	Komponálóképesség

Forrás: Saját szerkesztés.

A vizsgálatomban megjelent a reflektív gondolkodású pedagóguskép is, mikor felismerik a hiányterületeket, mert prioritást élvez például az együttműködés, a feladattudat, a kitartás, a szóbeli kifejezőképesség. Azonban mind a két csoportnál a művészetekhez és alkotó tevékenységekhez kapcsolódó képességek az utolsó helyen végeztek a listán.

A Z-generáció 18–22 éves tagjaitól kértem, hogy válasszanak ki tetszés szerint három 10 év múlva szükséges készséget, képességet. Az így kialakult „ranglista" a második táblázatban látható.

2. táblázat

Választások darabszáma	**Készségek, képességek, amire a jövőben szükség lehet**
33	Problémamegoldás
32	Másokkal való együttműködés
22	Kreativitás
19	Konfliktuskezelő képesség

17	Kritikai gondolkodás
10	Életvezetési készség
10	Algoritmikus gondolkodás
7	Kezdeményezőkészség
4	Hitelesség

Forrás: Saját szerkesztés.

Azt is kértem a válaszadóktól (N=89), hogy a jövő fiataljainak szükséges kulcskompetenciákból is válasszanak ki hármat. Ezen eredmények a *3. táblázat*ban tekinthetők meg.

3. táblázat

Választások darabszáma	**A jövő kulcskompetenciái**
43	Idegen nyelvi kommunikáció
34	Digitális kompetencia
19	Matematikai, természettudományi és technológiai kompetencia
15	A tanulás tanulása
13	Vállalkozói kompetencia
10	Anyanyelvi kommunikáció
9	Személyközi és állampolgári kompetencia
7	Kulturális kompetencia

Forrás: Saját szerkesztés.

Összességében elmondható, hogy mindegyik csoportnak határozott véleménye van, és találunk közös pontokat. Az igények megjelentek a vizsgálat eredményeiben, és a gyakorlati oldala is megmutatkozott.

Kutatási következtetések, implementációs javaslatok

A Z-generáció tanítás-tanulás rendszerközvetítő folyamatként gondol a gyermeki tanulásra. A tudás-konstrukció és a konstruktivista elmélet szemléletmódja az óvodapedagógusok véleményében jelen van. A család tanulásra gyakorolt hatása döntő a témában, a kapcsolatok építése nélkülözhetetlen. A szociális és életvezetési képességek (life-skills) nagyon fontosak, azonban a művészetekhez, alkotó tevékenységekhez kapcsolódó képességek háttérbe szorulnak az óvodapedagógusok fontossági sorrendjében. A pedagógusok érzik a 21. századi, megváltozott gyermekkor sajátosságait, problémáit és a pedagógiai kihívásokat, de a pedagógus szerep új és összetett kihívásainak nem teljesen tudnak megfelelni. A pedagógusoknak csatornákat kell nyitni, hogy a fiatalokhoz is eljussanak a megfelelő információk. A kutatási következtetéseim egyúttal jelzések is, hogy mire kellene odafigyelni a jövőben.

A kutatásom gyakorlati hasznosságát abban látom, hogy a Z-generációt, mint leendő szülőket pedagógiai és pszichológiai ismeretekkel kell támogatni a tudatos szülővé váláshoz. A családok síkján erősíteni kell azt a szemléletet, hogy a gyermek nem passzív elszenvedője a tanulásnak. A pedagógusképzésben módszertani megújító továbbképzések (tréningek) lehetősége szükséges a végzett pedagógusok számára, akár a „fordított mentorálás" is alkalmas lenne rá (hiszen a frissen végzett pedagógusok új szakmai-módszertani tudással jönnek ki a felsőoktatásból). A gyermeki tanulás konstruktivista sajátosságait meg kell ismertetni a pedagógusokkal és ezáltal erősíteni őket. Célszerű mélyebb ismeretekkel felruházni az óvoda világában dolgozókat például a neuropedagógiai szemléletmódról és kutatási eredményekről. Az újszerű ismeretterjesztő lehetőségek, mint például a podcast, a webinarium stb. könnyebb információs átvitelt biztosítanának. Az óvodapedagógusokat fel kell készíteni a Béta-generáció sajátosságaira. A hiányzó feltételek adottak – a változás mindig belülről kezdődik!



LANTOS TÜNDE *

Az óvodapedagógusok szakmai tanulására ható szervezeti tényezők

Összefoglalás: A nemzetközi szakirodalomban számos vizsgálat, tanulmány olvasható, amely valamilyen szegmens mentén értelmezi a szervezetet, a szervezeten belüli tanulást, a pedagógusok szakmai fejlődését. [1, 2] Bár különböző oldalról, elméleti megközelítésből történtek ezek a vizsgálatok, de kimutatták a szervezet hatását. A magyar oktatáspolitikai törekvések egyik meghatározó területe is a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének erősítése, és ehhez kapcsolódva az intézményen belüli tudásmegosztó tevékenységek ösztönzése. [3] Jelen kutatásban szintén a szervezeti tényezők hatását vizsgálom (óvodai kontextusban) és arra keresem a választ, hogy: Az óvodavezetők, hogyan vélekednek az intézményben dolgozó óvodapedagógusok tanulás iránti motiváltságukról? Milyen motivációs eszközök, technikák állnak rendelkezésére vagy éppen mik azok a gátló tényezők, amelyek kihívást jelentenek a vezető inspiráló, támogatói attitűdjében? Az óvodavezetőkkel (N=18) félig strukturált interjút készítettem, melynek eredményei rávilágítanak arra, hogy az óvodapedagógusok tanulási hajlandóságát személyes és szervezeti tényezők egyaránt befolyásolják és az ösztönző tényezők alkalmazásához (pl. financiális támogatás) a feltétel nem adott.
Kulcsszavak: Óvoda, szervezeti tanulás, tanulási motiváció.

Bevezetés

Az oktatási intézmény minőségi munkájának egyik garanciája a pedagógusok folyamatos képzése, tanulása. A pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatakor nem elég csak a személyes tényezők [4, 5] figyelembevétele.

A pedagógusok szakmai fejlődését a szervezeti tényezők és a rendszerszintű elemek [3] is meghatározzák, együttesen befolyásolják. Jelen kutatásban a szervezeti tényezők hatását vizsgálom óvodai kontextusban.

* *PTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola /doktorandusz hallgató, óvodapedagógus*
E-mail: tunde.lantos@gmail.com

[1] Guskey, T. (2002): Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching,* 8., pp. 381–391. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083 (Letöltés: 2023. 09. 28.)

[2] Darling-Hammond, L.–Hyler, M. E.–Gardner, M. (2017): *Effective Teacher Professional Development,* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

[3] OECD (2011): *Building a high-quality teaching profession,* Paris: OECD. http://asiasociety.org/files/lwtwteachersummit.pdf

[4] Forray K.–Kozma T. (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Zrinszky László (Szerk.): A megújuló felnőtt-képzés. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest: Gondolat, pp. 100–116.

[5] Kerülő J. (2008): A felnőttek tanulási motivációja. In: Juhász Erika (Szerk.): Andragógia és közművelődés. Felnőttnevelés, művelődés. *Acta Andragogiae et Culturae,* 21., Debrecen: Debreceni Egyetem, pp. 77–186.

Elméleti háttér

A nemzetközi szakirodalomban számos vizsgálat, tanulmány olvasható, amely valamilyen szegmens mentén értelmezi a szervezetet, a szervezeten belüli tanulást, a pedagógusok szakmai fejlődését. [1, 2] Bár különböző oldalról, elméleti megközelítésből történtek ezek a vizsgálatok, de kimutatták a szervezet hatását.

A magyar oktatáspolitikai törekvések egyik meghatározó területe is a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének erősítése, és ehhez kapcsolódva az intézményen belüli tudásmegosztó tevékenységek ösztönzése. [3]

A fejlődést támogató tényezőket figyelembe véve, kiemelt jelentőségű a külső környezet, a benne lévő társas környezet erőforrásaival együtt. A pedagógus fejlődésére a szűkebb-tágabb külső társas környezettel való kapcsolataiban (pl. az intézmény vezetője, a közösség vagy aktuális munkafeladatainak végzése során megismert szakemberek, segítő társak) támogató társakra találhat. A szervezetek hatékonysága jelentős mértékben a vezetés minőségén múlik, mint a munka szervezettsége, a külső kapcsolatok milyensége, az egyének szakmai karrierlehetőségei.

A megfelelő tárgyi környezet szintén befolyással van a pedagógus szakmai fejlődésére, a hatékony szakmai munkára. Ha a környezet támogató, akkor a pedagógus fejlődési lehetőségekhez való hozzájutása sokkal valószínűbb és kiszámíthatóbb [6].

A kutatás leírása

Óvodavezetőkkel készített interjúkból (N=18) szerettem volna feltárni, hogyan működik az óvodákban a szervezeti tanulás, mitől tudásmegosztóbb egy közösség, milyen szerepe van ebben a vezetőnek, a vezetésnek? Feltárhatók-e egyáltalán olyan vezetői kompetenciák, szemléletmódok, irányítási eszközök, melyek elősegítik, támogatják a pedagógusok tanulási motiváltságát?

A kutatás célja, hogy az egyéni szakmai fejlődést és annak támogatásához kötődő vezetői vélekedéseket, tapasztalatokat összegezze, gondolkodási utakat tárjon fel.

Az interjú kérdései közül az alábbiak kerültek elemzésre ebben a tanulmányban:

– Hogyan vélekedik Ön az intézményben dolgozó óvodapedagógusok tanulás iránti motiváltságáról?

[1] Guskey, T. (2002): Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching,* 8., pp. 381–391. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083 (Letöltés: 2023. 09. 28.)

[2] Darling-Hammond, L.–Hyler, M. E.–Gardner, M. (2017): *Effective Teacher Professional Development,* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

[3] OECD (2011): *Building a high-quality teaching profession,* Paris: OECD.http://asiasociety.org/files/lwtwteachersummit.pdf

[6] Pásztorné, P. E. (2020): *A pedagógus fejlődésének lehetősége a mentorgyakornok kapcsolat/együttműködése által.* Szolnok: Szolnoki Tankerületi Központ, pp. 9–10. tartalomelemzésben. In.: Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció, 8. évf. 26 – 35.

– Milyen motivációs eszközök, technikák állnak rendelkezésére vezetőként?
– Mik azok a gátló tényezők, amelyek kihívást jelentenek a vezető inspiráló, támogatói attitűdjében?

Minta és módszer

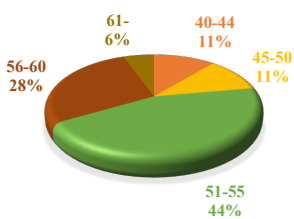
A minta meghatározása több tényezőtől függ. Főleg a kutatásban kitűzött céloktól, a hipotézisektől, azoktól a feltételektől, amelyben végrehajtjuk a kutatást, illetve az alkalmazott módszereket. [7]

A mintavétel ún. rétegzett mintavétellel történt, segítségemre volt a KIR közzétételi lista. [8] A kutatás során a „hólabda"-módszerrel is tágítottam a mintát, amikor is az egyik adatközlőm által jutottam el egy következő személyhez. [9]

Az interjúalanyokkal (N=18) félig strukturált interjút készítettem. Az elemzés során a kvalitatív tematikus tartalomelemzés módszerét alkalmaztam. [10]

Az interjúalanyok esetében az életkort tekintve magasnak mondható az 50 év felettiek száma (72%). Feltételezésem szerint az elöregedőben lévő pedagógustársadalom és a több tízéves szakmai gyakorlat utáni vezetői ambíciók, a szakmában való előre lépés igénye támasztja alá ezt a magas százalékot *(1. ábra).*

1. ábra. Az interjúalanyok életkori eloszlása (N=18)



[7] Kontra J. (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana.* Kaposvár: Kaposvári Egyetem, pp. 33–38.

[8] Barbie E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi.

[9] Cserné A. G. (2000): Pedagógusok a felnőttképzésben. *Módszertani közlemények,* 2000., (2.), pp. 51–56.

[10] Sántha K. (2020): Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. In.: *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció,* 8., pp. 26–35.

A kutatás eredményei

(1) Hogyan vélekedik Ön az intézményben dolgozó óvodapedagógusok tanulás iránti motiváltságáról?

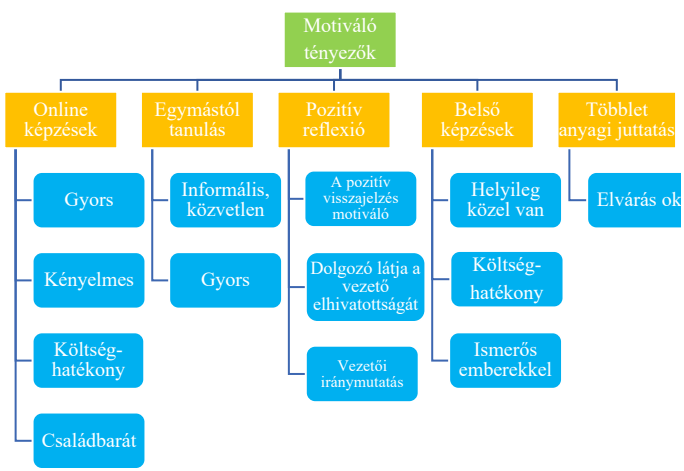
A kutatásban részt vett óvodavezetők 2/3-a úgy nyilatkozott, hogy motiváltak az óvodapedagógus kollégák a tanulás iránt, fontosnak tartják a szakmai fejlődésük érdekében. A motiválatlanságot több esetben az idősebb, 50 év feletti korosztálynál tapasztalják a vezetők, csak elvétve fordul elő, hogy pályakezdőként valaki nem nyitott az újra.

(2) Az óvodavezetői interjúk elemzése során az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének támogató tényezőit öt fő kategória köré rendeztem (2. ábra):

1. az online képzésekhez;
2. az egymástól való tanuláshoz;
3. a pozitív reflexióhoz;
4. a belső képzésekhez;
5. a többlet anyagi juttatásokhoz kapcsolódó témák.

Egy-egy kategóriához több alkategória is kapcsolódik.

2. ábra. A tanulást motiváló tényezők az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének támogatásában

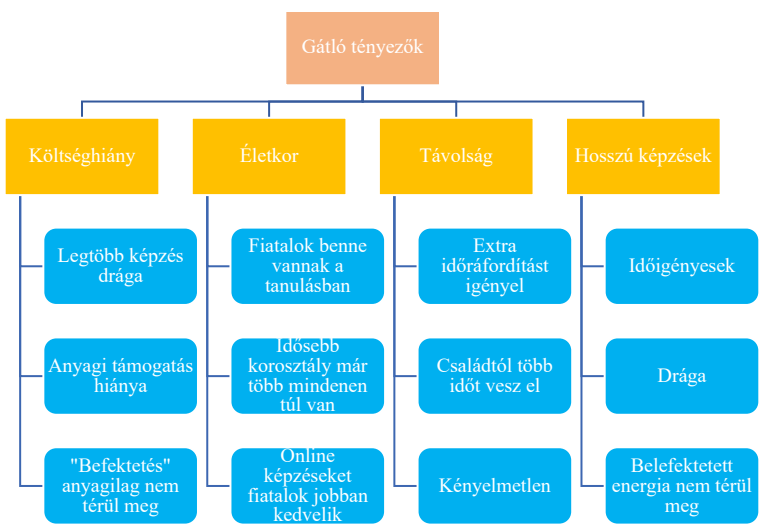


Bakacsi és mtsai (2006) [11] által összegzett szervezeti jellemzők támogatói tényezőivel hasonló módon a jelen kutatás interjúalanyai is kiemelték a tudásmegosztás fontosságát és az erőforrások mozgósítását. Alderman (2008) [12] is kiemeli a financiális támogatást, mint ösztönző tényezőt, bár van egy határ míg ez érvényesülni tud.

(3) Melyek azok a gátló tényezők, amelyek kihívást jelentenek a vezető inspiráló, támogatói attitűdjében?

A tanulási motivációk vizsgálatának fontos része a tanulás eredményességét gátló tényezők megállapítása is. A vezetők által elmondottak nem voltak meglepőek *(3. ábra)*, ismerve a pedagógustársadalom helyzetét napjainkban. A négy fő kategóriába rendelhető terület megmutatja, hogy az intézményvezetőnek milyen demotiváló tényezőkkel kell számolni a kollégák folyamatos szakmai fejlődésének támogatása érdekében.

3.ábra. A tanulást befolyásoló tényezők, mint gátló tényezők



[11] Bakacsi Gyula–Bokor Attila–Császár Csaba–Gelei András–Kováts Klaudia–Takács Sándor (2006): *Stratégiai emberierőforrás-menedzsment.* Budapest: Akadémiai, pp. 307–343.

[12] Alderman, M. K. (2008): *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning,* London: Routledge.

A szakmai továbbképzések finanszírozása sok esetben problémát okoz az intézményvezetőnek, óvodapedagógusnak egyaránt. Az intézmény költségvetéséből kikerült továbbképzési támogatásra fordítható költség nélkül egyéb megoldásokat keres a vezető. Pályázatokon keresztül juttatja képzésekhez a kollégákat, vagy ingyenes képzéseket ajánl, esetleg helyben szervezi azokat.

Sok esetben az életkor is meghatározó, hogy ki milyen képzést választ – mondják a vezetők. Míg a fiatalabb korosztály az online képzéseket preferálja, addig az idősebbek a személyes jelenlétű továbbképzésekre mennek szívesebben. Az idő és pénz hiánya szinte minden interjú kapcsán szóba került. Többségük nem hajlandó munkaidő után, esetleg hétvégén a szabadidejét a képzésre fordítani és pénzt áldozni az amúgy is alulfinanszírozott pedagógusbérből.

Befejezés

Összeségében elmondható, hogy az intézményvezetésnek meghatározó szerepe van az óvodapedagógusi munka minőségének fejlesztésében. Fontos, hogy olyan támogató légkör vegye körül a pedagógusokat, hogy az intézmény szükségleteinek megfelelően képesek legyenek az önművelésre, a tanulásra, hogy tudásukkal folyamatosan segítsék a nevelés minőségének javítását.

Az interjúalanyok válaszából az derült ki, hogy azok a vezetők tudnak érdemben támogatni, akik az „ügy iránti" elköteleződés, a következetesség és a pozitív megerősítés, azaz a szakmai fejlődésben részt vevők hosszú távú, folyamatos támogatása biztosíték a tanulási folyamatban.

Egy jó vezető tisztában van a pedagógus képességeivel, képes motiválni a beosztottját, folyamatosan kommunikál vele a szakmai fejlődéséről, ismeri képzési igényeit.

Szintén kulcsfontosságú feladata egy intézményvezetőnek a tanulást, képzést gátló tényezők csökkentése, megszüntetése (pl. továbbképzési költség támogatása, ingyenes képzések preferálása).

FARKAS IMRE *

A kisiskolák szerepének és lehetőségeinek vizsgálata a település műveltségi szintjének alakulásában, és a községek életében Dél-Fejér térségben

Összefoglalás: Településvezetőként és pedagógusként mindig is kíváncsi voltam arra, hogy egy kistelepülésen élők mit gondolnak a helyi iskola teljesítményéről. Vajon érzik-e, hogy a települési intézmény munkája visszatükröződik a lakosok műveltségén, a falu közösségi életén?
Ezzel a kutatással az volt a célom, hogy a megvizsgáljam a dél-fejér települések lakosságának véleményét az előzőkkel kapcsolatban. A lakosok látnak-e összefüggést a községük műveltségi szintje és a helyi iskola munkája és a között, valamint mennyire aktív részese a helyi pedagógustársadalom a települést működtető közösségi életnek? Ilyen, vagy ehhez hasonló kutatást, vizsgálatot nem találtam, ezért ez dolgozat úttörő ezen a területen.
A szakirodalom feldolgozása során tisztáztam azon alapfogalmakat, melyek kutatás szempontjából meghatározóak voltak. Ilyen például a kisiskola és a műveltség fogalmának meghatározása.
A vizsgálatomat kérdőíves módszerrel végeztem. A kérdőívet a településen élők számára és a községet irányító polgármesterek részére is megosztottam (a polgármesterek esetén a demográfiai kérdéseket mellőztem).
A polgármesterek esetén 10 fő (9 polgármester és a saját településem alpolgármestere), a lakosok esetén 811 fő töltötte ki az űrlapot.
Kulcsszavak: Kisiskola, műveltség, közösségi élet.

* *Dunaújvárosi Egyetem, Informatikai Intézet*
E-mail: farkasi@uniduna.hu

Bevezetés

Településvezetőként és pedagógusként mindig is kíváncsi voltam arra, hogy egy kistelepülésen élők mit gondolnak a helyi iskola teljesítményéről. Vajon érzik-e, hogy a települési intézmény munkája visszatükröződik a lakosok műveltségén, a falu közösségi életén?

Ezzel a kutatással az volt a célom, hogy a megvizsgáljam a dél-fejéri települések lakosságának véleményét az előzőkkel kapcsolatban. A lakosok látnak-e összefüggést a községük műveltségi szintje és a helyi iskola munkája között, valamint mennyire aktív részese a helyi pedagógustársadalom a települést működtető közösségi életnek? Ilyen, vagy ehhez hasonló kutatást, vizsgálatot nem találtam, ezért ez dolgozat úttörő ezen a területen. A szakirodalom feldolgozása során tisztáztam azon alapfogalmakat, melyek kutatás szempontjából meghatározóak voltak. Ilyen például a kisiskola és a műveltség fogalmának meghatározása.

A vizsgálatomat kérdőíves módszerrel végeztem. A kérdőívet a településen élők számára és a községet irányító polgármesterek részére is megosztottam (a polgármesterek esetén a demográfiai kérdéseket mellőztem). A polgármesterek esetén 10 fő (9 polgármester és a saját településem alpolgármestere), a lakosok esetén 811 fő töltötte ki az űrlapot.

A vizsgálat területe

Településünk és a szomszéd községek területét általában úgy szokták nevezni, hogy Dél-Fejér térsége. Ebbe a térségbe tartozik Baracs, Daruszentmiklós, Kisapostag, Mezőfalva, Nagykarácsony, Alsószentiván, Alap, Cece, Vajta és Előszállás települések. Ezen települések összes lakosságszáma 20 962 fő (2022. január elsejei KSH adatok alapján).

2022 júniusában adatot kértem ezen településekről, hogy milyen létszámok mellett működik a településen az általános iskola. Ez látható az alábbi táblázatban.

1. ábra. Dél-Fejér vármegye adatai

Intézményi adatok 2021/2022-es tanévben						
Település neve	**Fenntartó**	**Diákok létszáma (fő)**	**Évfolyamok száma**	**Osztályok száma**	**Pedagógus álláshelyek száma (fő)**	**Üres álláshelyek száma (fő)**
Alap	Magyar Állam	109	8	7	12	1
Alsószentiván	Székesfehérvári Egyházmegye	71	8	6	9	1
Baracs	Magyar Állam	206	8	11	22	1
Cece	Magyar Állam	236	8	10	20,5	0
Daruszentmiklós	Magyar Állam	74	8	8	9	2
Előszállás	Magyar Állam	182	8	8	16	4
Kisapostag	Magyar Állam	18	4	2	3	0
Mezőfalva	Magyar Állam	322	8	15	31	4,45
Nagykarácsony	Székesfehérvári Egyházmegye	81	8	8	12,62	0,75
Vajta	nincs önálló iskolája, Cecére járnak be a gyerekek					



Ebből jól látszik, hogy igen eltérőek az iskolaméretek. A három legnagyobb létszámú iskola központi iskolaként működik jelenleg is. Mezőfalva esetében a létszámot a szomszédos Hantosról bejáró gyerekek száma is növeli. Az viszont megállapítható, hogy többségében kisiskolákról van szó. Ezen iskolák szerepét vizsgáltam a települések műveltségi szintjének alakulásában. Azért a kérdőív mellett döntöttem, mert ezt lehet leggyorsabban a közösségi felületeken a legtöbb ember számára eljuttatni.

Alapfogalmak

Ebben a fejezetben szeretném ismertetni, hogy kutatásom során mire jutottam a két legfontosabb fogalom tisztázása során. Az két fogalom a kisiskola és a műveltség.

Kisiskola

Úgy gondoltam, hogy elsőként azt a fontos fogalmat kell tisztáznunk, hogy mit is jelent az, hogy *kisiskola*. Milyen méretű intézményeket sorolunk ide, és milyen tulajdonságok figyelembevételével lehet ezt a kategóriát meghatározni?

Többen foglalkoznak ezzel a témával, de az általam megtalált szakirodalmak között két név nagyon sokszor fordult elő. Ezek pedig Forray R. Katalin és Andl Helga neve. Forray R. Katalin iskolakörzetesítés, iskolarehabilitáció, falusi iskolák, iskolafenntartás, nemzetiségi-etnikai oktatással foglalkozik. Andl Helga szintén a kisiskolák állapotával, megszűnésével foglalkozik, de ő inkább a Baranya megyei kisiskolák helyzetét vizsgálja. Doktori értekezésében így ír a kisiskola fogalmáról „(…) nincs egyértelműen elfogadott létszám (sarokszám) sem a településekre, sem az iskolákra vonatkozóan; ugyanakkor, ha a kisiskolák kérdéskörében vizsgálódunk, azt tapasztaljuk, hogy a meghatározás jellemzően a *számosságon* alapul – a település lakosságszámának, az iskola tanulói létszámának, az évfolyamok és évfolyamonkénti osztályok számának függvényében értelmeződik." [1]

[1] Andl Helga (2015): *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitika. Kisiskolák Baranya Megyében*. Doktori (PhD) értekezés, Pécs.

Györgyi Zoltán egy 2012-ben megjelent tanulmánya szerint „(…) mind a mai napig nem tudjuk pontosan azt sem, hogy miről beszélünk. Sem a kistelepülés, sem a kisiskola fogalma nem egyértelműen meghatározott, így azt sem lehet számba venni, hogy mi ezek előnye, hátránya.

A különböző fogalmi definíciókra Forray R. Katalin (2008) mutat rá, mintegy jelezve ezzel, hogy vagy definiálnunk kell magát a fogalmat, vagy más megközelítésben kell az iskolai térszerkezettel foglalkozni." [2]

További definíciókat és tulajdonságokat is találhatunk még a kisiskolákkal kapcsolatban. 1997-ben megjelent Pedagógiai Lexikon szócikke a következő definíciót alkalmazza: „A m. nev.-tört.-ben hagyományosan alkalmazott terminus legtöbbször a népiskola szinonimájaként. A jelző alapvetően *a viszonylag alacsony tanulói létszámból (ez sokszor a tanulócsoportok osztatlanságával is együtt járt), ill. az isk.-nak helyt adó település méreteiből* (ti. falusias kistelepülés) *adódott*." [3]

Egy nagyon jó megközelítés és körülírás található a *Kistelepülések kisiskolái* című elemzésben, mely 2006-ban jelent meg. Én ezt a megfogalmazást, tulajdonságok alapján történő besorolást tekintem a kisiskola fogalmának. „A kistelepülési kisiskolák körének meghatározásakor a következő három szempontot kell figyelembe vennünk:
– olyan falvakban működnek, ahol csak egy általános iskolai feladatellátási hely található;
– az iskolában egyetlen évfolyamon sincs egynél több önálló osztály;
– az iskolában nincs nyolc évfolyamos képzés (az iskolába nem jár nyolcadikos diák).

Azok az iskolák tekinthetők tehát kisiskoláknak, amelyek esetében egyfelől teljesül az első feltétel, másfelől teljesül a második és harmadik feltétel közül legalább az egyik. Vagyis: *a kistelepülési kisiskolák az egyiskolás falvak évfolyamonként egy osztállyal működő iskolái, illetve az egy iskolás falvak nyolc évfolyamnál kevesebbel működő iskolái.*"

A fentiekből is látszik, hogy a kisiskola fogalma eléggé tágan értelmezett, pontosan nem meghatározott, rugalmas fogalom. Teljesen egyetértek Andl Helgával, hogy: „A magyarországi iskolahálózat változása szorosan összefügg a településszerkezet alakulástörténetével, a demográfiai folyamatokkal – s ebben a kisiskolák sajátságos szereppel bírnak." [1] Úgy gondolom az általam vizsgált településekből hatra (a hetediken már nincs működő iskola) illik a kisiskola fogalma, három már ezen a, számomra elfogadott és alkalmazott, kategórián kívül esik, de a kistérséghez tartozva a vizsgálatba bevonom őket.

[1] Andl Helga (2015): *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitika. Kisiskolák Baranya Megyében*. Doktori (PhD) értekezés, Pécs.

[2] Györgyi Zoltán (2012): Oktatáspolitikai mozgástér a kis településeken. In: Orsós Anna–Trendl Fanni (Szerk.): *Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendős Forray R. Katalin tiszteletére.* Pécs: PTE BTK, pp. 109–116.

[3] Báthory Zoltán–Falus Iván (Szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon*. Budapest: Keraban.

Műveltség

Meglátásom szerint a település műveltségi szinte az azt alkotó egyének műveltségi szintjéből meghatározható. Ezt nagyon nehéz felmérni, hiszen nincs rá mód, hogy egy település minden lakójának műveltségi szintjét felmérjük. Amire van felmérésünk, az a településen élők (régió, megye, ország) végzettségi adatai, a népszámlálási adatoknak köszönhetően. A kérdés az, hogy a műveltség egyenesen következik-e a végzettségből? Egy másik fogalom megjelenése is zavart kelthet ebben, hiszen sokan úgy gondolják, hogy az intelligencia szinonimája lehet a műveltségnek. Véleményem szerint erről szó sincs. Az intelligencia problémamegoldó, alkalmazkodó, információ-felfogó és -alkalmazó *képesség*. Igaz, ezt könnyen tudnánk mérni, hiszen rengeteg intelligencia teszt létezik. A wikipedián az alábbi megfogalmazás található: „Az intelligenciát sokféleképpen határozták meg, a komplex fogalom a logika, a megértés, a tudatosság, a tanulás, az érzelmi tudás, az érvelés, a tervezés, a kreativitás és a problémamegoldás kapacitásaira vonatkozik. Általánosabban úgy fogalmazható meg, mint az információ felfogásának vagy észlelésének képessége, és tudásként való elraktározása, annak érdekében, hogy a jövőbeni adaptív magatartásformák során egy adott környezetben vagy kontextusban alkalmazható legyen." [4] Ezzel szemben műveltség valami mást jelent, az értelmező-szótár műveltség szó alatt az alábbi található:

1. Szellemi képzettség, lelki finomság. Széles látókörű hozzáállás és működési alap, amivel egy személy élete minden területén magánál és a környezetében élőknél képes a józan észt és a hosszú távú jó és igaz megoldásokat használni céljai elérésére, környezete irányítására. Ez ahhoz vezet, hogy az egész közösségében jobb lesz az egyéni és közös jólét és sikeresség.
2. Rengeteg adattal rendelkezés, amit nem feltétlenül használ a személy maga és társai javára.
3. Iskolázottsággal megszerzett tudás, amire egy személy oktatása, olvasmányai, valamint különféle tanulása során szert tesz.
4. Szellemi értékek összessége, amit egy közösség, társadalom története során kialakít, felhalmoz; a közösség életfelfogása, szokásai, a hétköznapi munkájában alkalmazott módszerek, műszaki és tudományos ismeretek együttesen.
5. Megnyilvánult tudás egy helyen és korban; egy közösség, társadalom élete során használt műszaki és tudományos ismeretekkel, módszerekkel elért eredmény." [5]

[4] https://hu.wikipedia.org/wiki/Intelligencia, [Hozzáférés dátuma: 2022. 03. 14.]

[5] https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/M%C5%B1velts%C3%A9g, [Hozzáférés dátuma: 2022. 03. 14.]

A fentiekből jól látszik, hogy míg az intelligencia egy képesség, addig a műveltség egy valamilyen fajta tudás. Talán úgy is fogalmazhatnám, hogy *az intelligencia aktivizálja a műveltséget.* Király László így fogalmazza meg a két fogalom közötti különbséget: „Az intelligenciához hasonló fogalom, viszont ez – azzal ellentétben – az objektív megismerés eredménye. Ha csak etimológiai szempontból ízlelgetjük magát a szót, máris utal erre a „mű" és a – szóképzéssel ebből keletkezett – „művel" lexéma. Birtoklása cselekedet, megszerzés eredménye: egyfajta „erőforrás", szellemi termék, tulajdonság, az adott személyt minősítő tájékozottsági mérték. Tehát senki sem születik műveltnek, hanem a szocializáció egyes szintjei nyomán fokozatosan azzá válik (formális vagy informális keretek között elsajátítja)." [6]

Az is teljesen nyilvánvaló, hogy a műveltség terület-, társadalom és korfüggő. Mint a tudás is, változik, devalválódik, folyamatos törődést igényel. „Természetesen normatív ez a fogalom, mást és mást jelenthet koronként és társadalmanként, és az is könnyen belátható azonos társadalomban, azonos időben is az egyes csoportok, rétegek és az egyének sem azonos mértékben birtokolják a társadalom összességének műveltségét." [7]

Iskolai oktatás és az iskolázottság szerepe a műveltségben

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy a műveltség milyen viszonyban van az iskolai oktatással? Miért gondoljuk azt, hogy a kisiskola szerepe fontos a település műveltségi szintjének alakulásában? Úgy gondolom, hogy erre két válaszunk is van. Az egyik, hogy a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról már megfogalmazott tíz műveltségi területet, melyek fejlesztése kiemelten fontos. „3. § (1) Az iskolai nevelés-oktatás egységes pedagógiai folyamat, amelyben a Nat területenként határozza meg az iskolai nevelés-oktatás pedagógiai tartalmát." [8]

[6] Király László (2022): „Műveltség", https://ujraertelmezo-szotar.blog.hu/2013/04/15/kiraly_laszlo_muveltseg, [Hozzáférés dátuma: 2022. 03. 14.]

[7] G. Furulyás Katalin (2015): Mit gondolunk a műveltségről? *Kulturális Szemle,* 2015. 10. 28. https://kulturalisszemle.hu/3-szam/nemzetkozi-kitekintes/g-furulyas-katalin-mit-gondolunk-a-muveltsegrol, [Hozzáférés dátuma: 2022. 03. 14.]

[8] https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200110.kor&targetdate=20170901&printTitle=110/2012.+%28VI.+4.%29+Korm.+rendelet , [Hozzáférés dátuma: 2022. 03. 14.]

1. táblázat. Ajánlás a Nat műveltségi területek százalékos arányaira (net.jogtar.hu)

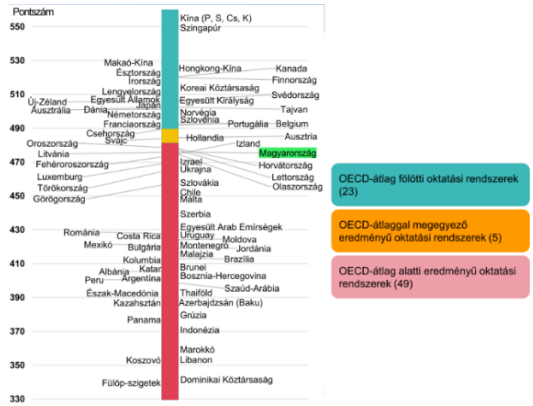
területek	**1–4.**	**5–6.**	**7–8.**	**9–10.**	**11–12.***
Magyar nyelv és irodalom	27–40	15–22	10–15	10–15	10
Idegen nyelvek	2–6	10–18	10–15	12–20	13
Matematika	13–20	13–18	10–15	10–15	10
Ember és társadalom	4–8	6–10	10–15	8–15	10
Ember és természet	4–8	6–10	15–20	15–20	10
Földünk -környezetünk	–	2–4	4–8	5–8	–
Művészetek	14–20	10–16	8–15	8–15	6
Informatika	2–5	4–8	4–8	4–8	4
Életvitel és gyakorlat	4–8	4–10	4–10	4–8	–
Testnevelés és sport	20–25	20–25	15–20	14–20	15

Forrás: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet.

A fentiek alapján az is látható, hogy ezen területek súlyának az eloszlása korosztályonként változó. Az iskola és a műveltség viszonyára adott másik válasz az, hogy az alapműveltséghez szükséges tudást az iskolákban szerezzük be. Az alapműveltséggel szemben támasztott követelmény is folyamatosan változik. Az alapműveltség ahhoz kell, hogy az adott korban rendelkezik azzal a minimális tudással az egyén, hogy boldogulni tudjon, túléljen. Ahhoz, hogy ezen alapműveltség folyamatos fejlesztési igényét fenntartsuk, pontosan kell tudnunk, hogy most hol járunk, mi lenne az elérendő cél. Ennek a feltárására szolgálnak a különböző felmérések, tesztek, melyeket az általános és középiskolás gyerekekkel végeznek el. Ez nem csak az ország területi egységei közötti összefüggésekre, különbségekre mutat rá, hanem a nemzetközi összehasonlításokra is alkalmas. Két ilyen felmérés eredményét vizsgáltam meg. Az egyik a PISA2018, a másik pedig a 2019-es országos kompetenciamérés jelentése.

A PISA-felmérés esetén három területen történik a vizsgálat a 15 éves korosztályban. Ezek a területek a szövegértés, matematika és a természettudomány. Sajnos az idő előre haladtával egyre rosszabb teljesítményt érünk el. Amikor ez a vizsgálatsorozat elkezdődött, a matematika területén még az átlag közé tartoztunk. Az első felmérés során derült fény arra is, hogy a magyar gyermekek szövegértése katasztrofális. Arra tökéletesen jó a vizsgálat, hogy felhívja a döntéshozók figyelemét, hogy mely területekre kell nagyobb hangsúlyt fektetni az oktatásban.

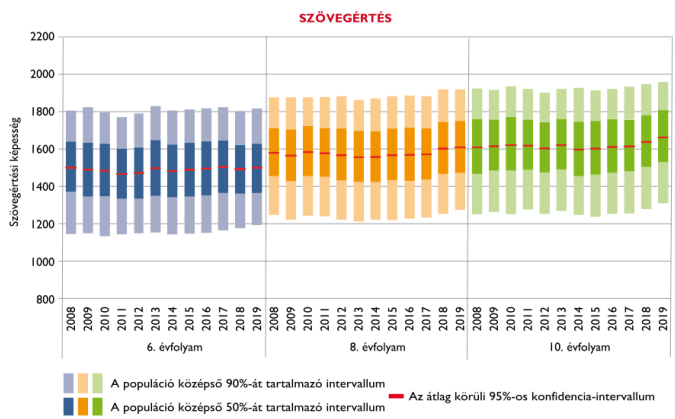
2. ábra. PISA2018-as eredmény szövegértésben (oktatas.hu)



Forrás: PISA2018 Összefoglaló jelentés.

A 2018-as felmérés alapján országunk, az átlag alatt van mind a három területen, de éppen, hogy csak az átlag alá került. Itt most csak a szövegértés eredményét mutatom be, mert ezt ismertetem a kompe-tenci-amérésnél is.

3. ábra. Az elmúlt évek szövegértés eredménye kompetenciafelmérés során (oktatas.hu)



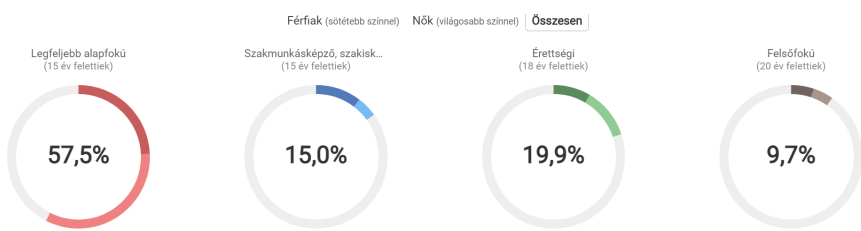
Forrás: A kompetenciamérések eredményei.

Az országos kompetenciamérés esetén a 6. a 8. és a 10. évfolyamos tanulók az ország összes isko-lájának valamennyi feladatellátási helyén ugyanabban az időpontban és azonos körülmények között, az arra kiképzett felmérésvezetők irányításával és felügyeletével írták meg a felmérést. A mérés tartalma a matematikai eszköztudás és a szövegértési képességre terjed ki.

Úgy gondolom, hogy az eredmények azt mutatják, hogy az ország szövegértési kompetenciája egy jól meghatározott érték körül mozog, esetleg enyhe emelkedést mutat az elért pontszámok tükrében. Nagyjából ugyanez a helyzet a matematika területén is.

Véleményem szerint egy település műveltségi szintjének meghatározásában nagy szerepet játszik a községben élők iskolázottsága. Az elmúlt harminc évben a magyar nép iskolázottsága nagyon megváltozott, mint ahogy azt az alábbi ábrák is mutatják.

4. ábra. A magyar népesség iskolázottsága 1990-ben (ksh.hu)



Forrás: A magyar nép iskolázottsága, 1990-ben.

5 ábra. A magyar népesség iskolázottsága 2016-ban (ksh.hu)



Forrás: A magyar nép iskolázottsága, 2016-ban.

A két ábrából jól látszik, hogy a *legfeljebb alapfokú* végzettséggel rendelkezők százalékos romlására a másik három nagymértékben eltolódott. Talán a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma mutatja a legnagyobb változást, közel 225%-os. Ez annak köszönhető, hogy a 2000-es években nagy volt az igény arra vonatkozóan, hogy minél tovább tartsák a fiatalokat az iskolapadban, mert akkor nem növelték a munkanélküliek számát, valamint a *diplomások arányát növelni kellett* ez is komoly elvárás volt. Mára ez a tendencia teljesen megváltozott. Kevés a szakmunkás, az egyetemek hallgatóinak létszáma csökken, vagy esetleg stagnál. A két diagrammból jól látszik, ha a két évben (1990. és 2016.) elvégeztük volta ugyanazt a műveltségi szintmérést, vélhetően az eredmények is hasonlóan nagy eltérést mutattak volna.

A 26 év alattiaknál nem csak a beiskolázottság változott, hanem az alapműveltségi szint is. Csak egyetlen példa említése is megmagyarázza ezt. A személyi számítógép rutinszerű használata 1990-ben még nem is volt ismert, míg 2016-ban már alapkompetenciának számított.

Azt meghatározni, hogy a diplomások aránya a városokban vagy falvakban változott nagyobb mértékben igen nehéz megállapítani. „A diplomások számának és százalékpontban kifejezett arányának növekedését a település nagyobb mérete, magasabb fejlettségi szintje és a főiskolákhoz, egyetemekhez való közelsége egyértelműen kedvező irányba befolyásolja. A felsőfokú végzettségűek térbeli eloszlása fokozatosan egyenletesebbé válik, ami elsősorban abból adódik, hogy 2011-ben Budapest és a nagyvárosok kevesebb diplomást koncentráltak, mint 2001-ben.” [9]

[9] Németh Ádám–Dövényi Zoltán (2018): „Kiművelt emberfők” a térben – A diplomások* területi eloszlása valóban a kiegyenlítődés irányába mutat?, *Területi Statisztika,* 58., (2.), pp. 129–150. DOI: 10.15196/TS580201

A kérdőív lényeges adatai

Az általam megfogalmazott és tisztázandó kérdésekre a választ, a kutatási módszerek közül, a kérdőív segítségével és feldolgozásával szeretném megkapni. A kérdőív segítségével nem mélyreható összefüggések feltárását terveztem (erre nem is alkalmas), hanem csak a településen élők véleményére vagyok kíváncsi. Vajon mit gondol az átlag lakos, van-e összefüggés a helyi oktatási intézmény eredményessége és a település műveltségi szintje, az iskolázottság és a közösségi élet minősége között?

Kérdőív elemei:
– **demográfiai** kérdések (1–6. kérdés);
– **település műveltségi szintjére** vonatkozó kérdések (7–18. kérdés);
– **helyi iskola és a település közösségi életének kapcsolatát vizsgáló kérdések** (19–26. kérdés).

Kitöltők:
– **811** fő, normál eloszlás (a legtöbb 36–55 év között);
– **középfokú** (515 fő), **felsőfokú** (227fő) végzettség, **nő** (560 fő);
– átlagos kitöltési idő: **10:12**.

Két kérdőív: **lakosok, polgármesterek (2 hét).**

Néhány fontosabb kérdés elemzése

A következőkben a teljesség igénye nélkül pár kérdésre adott válasz eredményét szeretném ismertetni a kérdőívből. Első kérdésként a műveltségre kérdeztem rá. Kíváncsi voltam, hogy a válaszadók ismerik-e a műveltség fogalmát, tisztában vannak-e azzal, hogy ez a szó mit fed le. Vagy, ha nem ismerik, akkor bíztam benne, hogy itt elgondolkoznak egy kicsit azon, hogy mi is lehet a szó jelentése. Reméltem, hogy a többség azért megtalálja a jó megoldást. Sajnos nem így lett, az eredmény nem lett túl biztató a későbbiekre nézve. A válaszadók 49,13%-a a harmadik választ jelölte meg, és csak 42,96% jelölte meg a másodikat, ami a jó válasznak tekinthető. Tehát a kitöltők majdnem fel nem volt tisztában a fogalom jelentésével. A polgármesterek által kitöltött kérdőívben is 50–50%-ot kapott a második és harmadik válasz. Ők sem tudták elvonatkoztatni a személyiségi jegyeket, viselkedést a műveltségtől. Igen meglepő az a tény, hogy a műveltséget a tiszteletadás, az illem és a normák betartásával hozták a legtöbben összefüggésben. Már gyerekkoromban is megfigyeltem, hogy a nagyszüleim korú emberek mindig megjegyezték azt, ha valaki köszönt és szépen viselkedett. Azt mondták rá, hogy „milyen okos" egy gyerek. Pedig aztán az is megeshetett, hogy az illető bukdácsolt az iskolában.

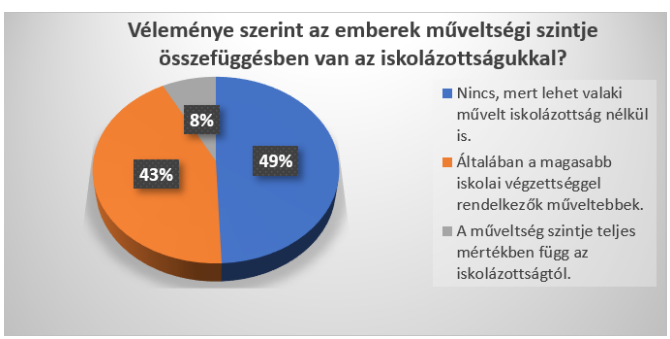
6. ábra. A műveltség fogalmára adott válasz



Itt arra gondoltam, hogy talán nincs is értelme folytatni a kérdőív feldolgozását, ha a legfontosabb kérdésre sem ismerik a kitöltők a választ, de azért nem adtam fel.

Az egyik következő kérdésnél már a műveltség és az iskolázottság kapcsolatát vizsgáltam azért, hogy megtudjam a válaszadóktól, hogy a helyi oktatási intézménynek milyen szerepet tulajdonítanak a műveltségi szint kialakulásában. Először is arra voltam kíváncsi, hogy van-e összefüggés az iskolázottság és a műveltség között?

7. ábra. Iskolázottság és a műveltség kapcsolata



Jól látszik a diagrammon, hogy a válaszadók 49%-a gondolta úgy, hogy lehet valaki művelt iskolázottság nélkül is. Ez a szám a polgármestereknél 30%, és 70%-ot adtak arra, hogy a magasabb iskolai végzettségűeknek magasabb a műveltségi szintje. Valószínű, hogy ennél a kérdésnél az iskolázottságon a közép- és felsőfokú tanulmányok meglétét értették a kitöltők. Ha így van, akkor természetesen a többségnek igaza van, hiszen olvasással megszerzett ismerethalmaz növeléséhez nem kell ilyenfajta iskolázottság.

Amennyiben iskolázottság körébe az alapfokú képzést is belevesszük, akkor már más a helyzet, hiszen az ismeretkör bővítése túlnyomórészt még mindig olvasással történik.

A 21. században nem csak ez az egyetlen beszerzési mód, hiszen az online felületeken rengeteg ismeretterjesztő videó is megtekinthető (szinte bármiről). Már csak az a kérdés, hogy ez mennyire megbízható ismeretet ad, és egyáltalán feltételezhetjük-e, hogy az írott anyagok megbízhatóbbak ennél?

Az eredményből az is látható, hogy a lakosok igen kis hányada (csak 8%-a) gondolta úgy, hogy a műveltség és az iskolázottság szoros kapcsolatban van egymással. Ezt én jónak értékeltem, mert itt látszik talán először, hogy volt fogalma a kitöltő sokaságnak, hogy mi a műveltség.

A bizonytalanságomat növelte a következő kérdés eredménye, ahol arra kérdeztem rá, hogy a település műveltségi szintjét mi határozza meg.

Válaszként alakosság iskolázottságát, műveltségi szintjét vagy a kettő összegét adtam meg. Itt már a kérdés megszerkesztésekor gondoltam, hogy a kettő együttesét választják a legtöbben, mert ha lövése sincs, hogy melyik, akkor a legjobb választás, hogy mindkettő.

8. ábra. A település műveltségi szintje



Nagyon érdekes volt az, hogy ennél a kérdésnél a válaszadók 60%-a azt jelölte, hogy a település műveltségi szintjét a lakosok iskolai végzettsége és a műveltségi szintje együttesen adja (polgármesterek 70%-a ugyanezt jelölte), mikor az előző kérdésnél meg a többség azt jelölte be, hogy lehet valaki művelt iskolai végzettség nélkül is. Szóval úgy éreztem nem igazán következetes a válaszadók többsége. A műveltség, mint ahogy azt a szakirodalmi bevezetőben leírtam, egyfajta lexikai tudás, amit olvasással és tanulással szerzünk meg. Éppen ezért, a műveltség szükségszerűen összefüggésben kell, hogy legyen az iskolázottsággal, mert aki tovább ül az iskola padjában, igazolhatóan többet kell, hogy tanuljon, és ebből több információ kell, hogy tartósan rögzüljön. A műveltség bővítéséhez szükséges alapképességeket is az iskolában szerezzük be.

A következő kérdésemben a műveltségi szint és a helyi iskola viszonyát vizsgáltam. A kérdése adott válaszból kiderül, hogy a kitöltők úgy gondolják, hogy a település műveltségi szintjének kialakulásában **nagy mértékben** vagy **teljes mértékben** szerepet játszik a helyi általános iskola. Ez a két válasz jelent meg a polgármesterek által kitöltött kérdőívben is, 70–30% arányban.

9. ábra. A helyi iskola és a műveltségi szint közötti kapcsolat



A kérdésben szereplő első választ nem véletlenül fogalmaztam meg így: *Nincs, mert az itt tanuló gyerekek túlnyomó része nem fog a településen lakni.* Ezt mindazért tettem, hogy a válaszadó ne a saját példája alapján válaszoljon, hanem gondolja végig, hogy a település jelenlegi lakosságának vajon hány százaléka járt ugyanazon településhez tartozó általános iskolába?

2. táblázat. A népesség a születéskori lakóhely, a tényleges lakóhely településtípusa és korcsoport szerint, 2011

Tényleges lakóhely településtípusa, korcsoport, éves	Születéskori lakóhelye							Születéskori lakóhelyén lakik	Összesen	Százalékosan
	főváros	megyeszékhely, többi megyei jogú város	többi város	község, nagyközség	Magyarország összesen	külföld	ismeretlen			
Községek, nagyközségek										
–14	14 392	25 070	29 878	130 249	199 633	4 585	170	278 950	483 338	**57,71%**
15–19	7 869	14 282	16 725	66 193	105 089	2 393	99	76 156	183 737	**41,45%**
20–29	14 458	28 520	39 107	143 467	225 593	8 867	251	118 482	353 193	**33,55%**
30–39	23 131	46 848	69 548	224 235	363 824	14 387	325	65 249	443 785	**14,70%**
40–49	21 098	35 965	63 797	236 497	357 452	14 962	403	44 726	417 543	**10,71%**
50–59	20 272	30 121	63 452	285 250	399 173	12 755	407	42 931	455 266	**9,43%**
60–69	16 999	17 962	45 085	222 426	302 544	14 390	321	27 702	344 957	**8,03%**
70–	9 848	12 846	40 009	238 590	301 390	15 453	406	34 702	351 951	**9,86%**
Együtt	128 067	211 614	367 601	1 546 907	2 254 698	87 792	2 382	688 898	3 033 770	**22,71%**
Összesen										
–14	111 295	145 809	193 422	170 127	620 749	19 502	792	806 616	1 447 659	**55,72%**
15–19	62 351	91 425	126 952	106 861	387 669	12 007	513	193 345	593 534	**32,58%**
20–29	144 177	209 156	288 323	231 763	873 589	52 639	1 071	302 237	1 229 536	**24,58%**
30–39	219 816	301 872	449 062	372 899	1 343 878	70 287	1 426	165 322	1 580 913	**10,46%**
40–49	166 623	216 019	384 374	383 688	1 151 010	63 397	1 340	100 446	1 316 193	**7,63%**
50–59	174 190	199 716	411 149	517 660	1 303 054	48 313	1 481	85 834	1 438 682	**5,97%**
60–69	149 270	140 377	321 180	455 312	1 066 489	54 034	1 274	55 165	1 176 962	**4,69%**
70–	112 573	123 936	315 422	477 279	1 029 916	63 057	1 852	59 324	1 154 149	**5,14%**
Összesen	1 140 295	1 428 310	2 489 884	2 715 589	7 776 354	383 236	9 749	1 768 289	9 937 628	**17,79%**

Forrás: 2011. évi népszámlálás – 4. Demográfiai adatok (https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_demografia)

A lakóhely-változtatással kapcsolatban végeztem egy kis kutatást. Sajnos teljesen pontos korrekt számítást nem találtam, de a 2011-es népszámlálási adtok között van egy tábla, mely megmutatja korcsoportonként, hogy a lakosság hány százaléka lakik a születéskori lakhelyén (az összesen rész az országra vonatkozó település fajtától független összesített adatot mutatja). Ebből az látszik, hogy a 30 év fölötti lakosoknál (a kérdőívet kitöltő 811 főből 600 fő 35 év feletti) ez a szám drasztikusan lecsökken. Tehát minél idősebb valaki, annál nagyobb valószínűséggel nem a születéskori lakóhelyén lakik. Ez a megállapítás 70 éves korig igaz, utána némi növekedés látható. 14 éves korig, amíg az általános iskolai tanulmányait folytatja a diák, 57,71%-a lakosoknak helyben marad községek, nagyközségek esetén (ott, ahol a kisiskolák működnek). Együttesen ez a szám 22,71%, ami azt jelenti, hogy a kistelepülések alig 1/5-nél többen maradnak a születéskori lakhelyükön.

Megfogalmazódott bennem az a kérdés, hogy a lakosok a műveltségi szint növelését milyen területen várták el a pedagógustól, mit gondoltak, hol volt ennek helye. Csak iskolai keretek között, vagy esetleg azon kívül, szabadidős tevékenységekben. Igaz, a kérdés az iskolákra szólt, és nem a pedagógusra, de feltételeztem, hogy ennek ellenére mindenki tisztában volt azzal, hogy az iskolai élet mozgatórugói az ott dolgozók. Bár a szabadidős tevékenységekben (ünnepek, rendezvények stb.) a diákok részvétele is nagyon fontos.

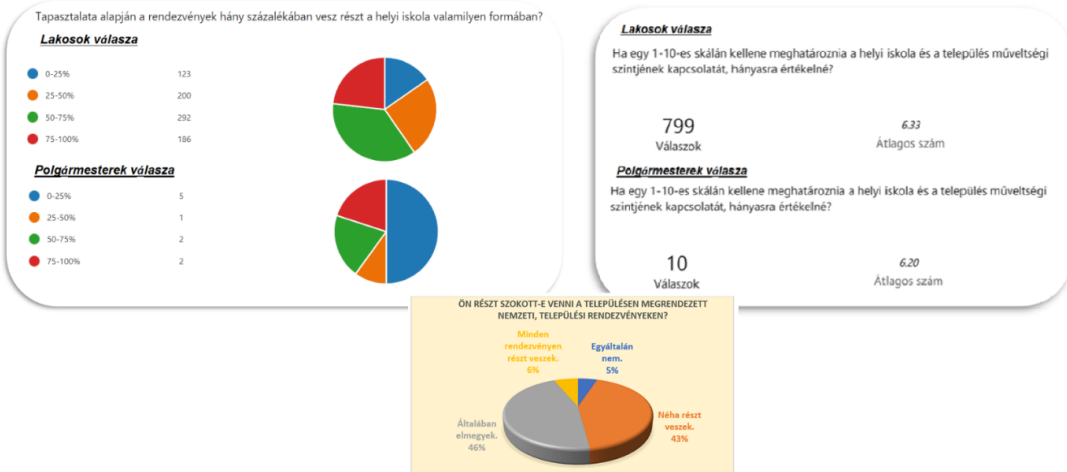
10. ábra. A pedagógus műveltségi szint növelésének területei



A válaszolók többsége úgy gondolta, hogy mindkét területen tud tenni a tanár a műveltségi szint növelésében (a polgármestereknél ez 100%-ot kapott). Ez talán burkoltan azt is jelenthette, hogy el is várják ezen tevékenységeket a pedagógustól. Ha a kutatási témám címét megvizsgáljuk, és figyelembe vesszük a KSH népességszámlálási 2011-es adatokat, akkor tanórán kívüli tevékenység, mint lehetőség áll fenn a pedagógusok számára, hogy a műveltségi szintre hatással legyenek. A kérdés az, hogy van-e rá idejük, és ezen tevékenységek milyen népszerűségnek örvendenek a településeken. Ez a közösségi életre vonatkozó kérdésekre adott válaszokból derült ki.

Az egyik következő kérdésem arra vonatkozott, hogy a községi rendezvények hány százalékán vesz részt a helyi iskola valamilyen formában. Ennek a kérdésnek fő célja az volt, hogy megtudjam, mennyire aktívak a környező települések iskolái, pedagógusai. Nálunk gyakorlatilag elképzelhetetlen rendezvény az iskola közreműködése nélkül. Kíváncsi voltam rá, hogy ez mennyire általános. Itt úgy gondoltam, hogy a kollégáim válaszainak eredményét együtt mutatom a lakosok válaszainak eredményével. Érdekes képet mutatott a két kördiagramm egymás alatt.

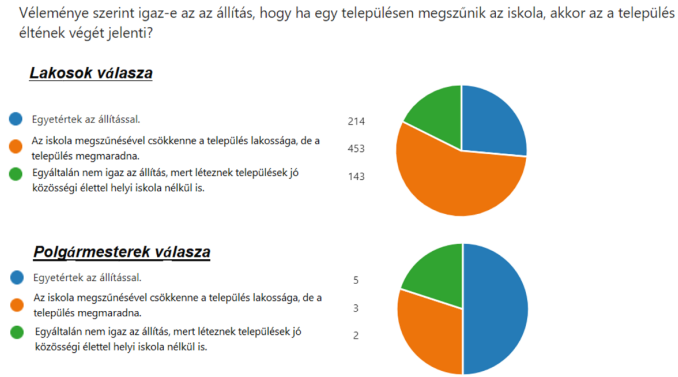
11. ábra. Rendezvényeken való részvétel és az kisiskola kapcsolata a műveltséggel



A fenti ábrán szándékosan három diagrammot rakta egybe, mert ezzel azt kívántam bemutatni, hogy a helyi iskola a közösségi életben mennyire vesz részt és ez hogyan hathat ki a település műveltségi szintjére. Jól látható a lakosok nagy része részt szokott venni a rendezvényeken, és szerintük a rendezvények túlnyomó többségén az iskola is részt vesz valamilyen formában. Valamint az is kiolvasható, hogy a helyi oktatási intézménynek erős hatása van a település műveltségi szintjére.

A vizsgálatom egyik fő kérdése az volt, hogy a lakosok hogyan gondolkodnak az iskola és a település közös jövőjét illetően. Igaz-e az az állítás, hogy ha megszűnik a településen az iskola, akkor a község is hanyatlásnak indul? A következő ábrán a két egymás alatt elhelyezkedő kördiagrammon jól látható, hogy a települések vezetői jobban tartottak attól, hogy ha megszűnik a településen működő iskola, akkor a település is megszűnik. A település lakosai közül 55,92% úgy gondolta, hogy lenne változás a település létszámában, de nem szűnne meg az iskola. Erre jó példa a 10 község közül Vajta, ahol ez a helyzet fennáll. Egy ellenpélda pedig Alsószentiván, ahol mindent megtesznek azért, hogy megmaradjon az iskola, de a település lakosság létszáma mégis csökkenő.

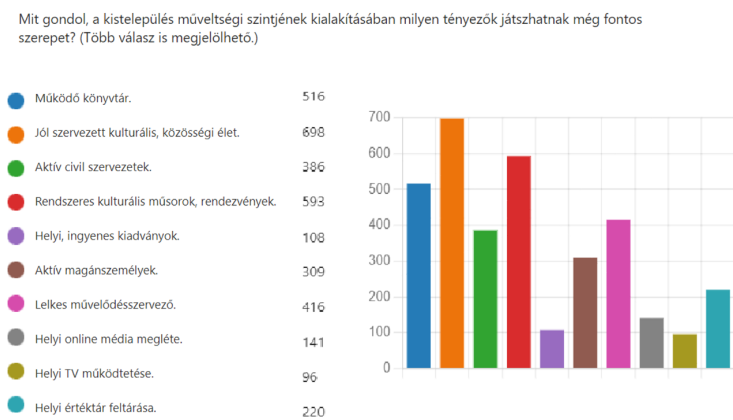
12. ábra. Az oktatási intézmény és a település közös jövője



A következő kérdés a legfontosabb volt abból a szempontból, hogy a kisiskoláknak milyen lehetőségük van a műveltségi szint növelésére egy településen. Melyek azok a területek, ahol a kitöltők a műveltségük gyarapodását várják. Próbáltam összeszedni 10 olyan területet, ahol lehetőségünk nyílik a lexikai tudásunk bővítésére egy településen. Nagyon vártam ennek a kérdésnek az eredményét. Úgy lett, hogy a közösségi életre vonatkozó válaszok kerültek az első két helyre, legnagyobb meglepetésemre. A 811 kitöltőből majdnem 700-an a jól szervezett kulturális, közösségi életet tartották a legfontosabb műveltségiszint-növelő tényezőnek. Ezt jó megjegyezni, mert a közösségi élettel kapcsolatos kérdéseknél láttuk, hogy milyen a rendezvényekre járás hajlandósága. A polgármesterek esetében 10-ből 10-en jelölték meg ezt (tehát náluk is ez volt a legfontosabb). Lehet, hogy az eredményre hatással voltak az elmúlt évek eseményei, melyek a társasági, közösségi életet korlátozták. A pandémia ideje alatt ilyen tevékenységeket csak korlátozott mértékben lehetett szervezni. Én magam is közösségi ember vagyok, és nagyon szeretek társaságban lenni, de úgy érzem, hogy a műveltségem szintjét az ilyen események nem nagy mértékben változtatják. Biztos, hogy hatással voltak rá, de ennek mértéke nem számottevő. A második helyen ezzel szorosan összefüggően a rendszeres kulturális műsorok, rendezvények szerepeltek, ami szintén a társasági együttléttel van kapcsolatban. A kollégáknál ez a válaszlehetőség 9 jelölést kapott úgy, mint a működő könyvtár-válasz.

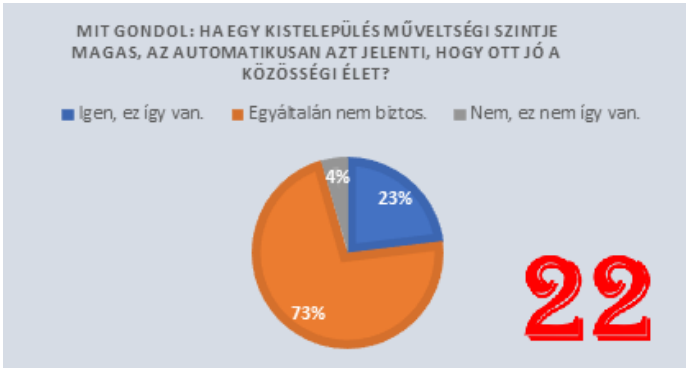
Az eredményben számomra nem csak az volt meglepő, hogy melyek kapták a legtöbb szavazatot, hanem az is, hogy mik kapták a legkevesebbet. Az utolsó háromban szerepel két olyan, ami szerintem a 21. századi ember számára kézenfekvő lett volna, mint műveltségiszint-növelő tényező. Az egyik a helyi TV működtetése. Az emberek napjainkban átlagosan több, mint 5 órát ülnek a tv előtt. (magyarnamzet.hu, 2022) Főként filmeket néznek és hírműsorokat. Talán a TV a kikapcsolódás egyik eszköze, és nem kifejezetten a lexikai tudásunk bővítésére használják a legtöbben. A másik ilyen tényező a helyi online média megléte volt. Az interneten is rengetegidőt töltünk. Egyes mérések szerint a fiatalok több, mint 3 órát töltenek az interneten naponta (főként a közösségi médiában). (vg.hu, 2017)

13. ábra. A műveltségi szint kialakulásában szerepet játszó tényezők



Az eredmény még abban segített nekem, hogy ha egy helyi iskola a település műveltségi szintjének növelésében szeretne részt venni, akkor itt megtudtuk, hogy mely csatornák azok, ahol ez megtehető. Például, ha egy községben nincs közösségi élet, akkor egy-két kolléga felvállalhatná ennek szervezését. Ha nincs könyvtár, vagy nem jól működik, akkor ennek irányítását az iskola magára vállalhatná. Úgy gondolom ötlet lenne bőven ezen a 10 területen kívül, a kérdés csak az, hogy mikor? A csökkenő létszám mellett a kollégák egyéb, oktatáson kívüli, feladatai is szaporodtak. Az esti órákra marad a készülés másnapra, dolgozatösszeállítás és -javítás. Saját ismeretségi körömben azt látom, hogy a kollégák maximum 10%-át lehetne erre ösztönözni, és érez magában ilyen motivációt.

14. ábra. Műveltségi szint és a közösségi élet közötti kapcsolat



Az előző kérdés eredményeként azt kaptuk, hogy a legfontosabb tényező a települési műveltségi szint növelésében a jól működő közösségi élet. Ennél a kérdésnél pedig az eredmény arra utalt, hogy egyáltalán nem biztos, ha egy településnek magas a műveltségi szintje, akkor ott jó a közösségi élet. Erre a kérdésre a polgármesterek 90%-a is ezt válaszolta. Ezek szerint ez azt jelenti, ha megpróbáljuk a következtetéseket sorba fejteni, akkor ahhoz, hogy a település műveltségi szintjét növeljük több közösségi rendezvényre van szükség. Amikor a műveltségi szint elér egy értéket, akkor már megeshet, hogy a közösségi élet minősége romlik. Ennek hatása pedig az lesz, hogy a műveltségi szint csökken. Ha ezt szinten szeretnénk tartani vagy a növelésében gondolkodunk, akkor megint a közösségi élet fellendítésén kell dolgoznunk. És ez így megy körbe-körbe, és válik egy állandó szabályozandó folyamattá. Én ezt egy kicsit a 22-es csapdájának tartom.

Összegzés

Életemben először készítettem el ilyen nagy létszámú közönség számára online kérdőívet. Először történt meg az is velem, hogy közzétettem online felületen, és ennek alapos feldolgozása, kiértékelése is első ízben volt feladatom. Nagyon érdekes volt a kérdőív életét végigkísérni a közösségi felületen. Az még érdekesebb volt, hogy sokan érdeklődtek felőle (főleg a kitöltés száma érdekelte őket). Voltak olyanok is, akik kérték, hogy az eredményt (az elkészült dolgozatot) majd osszam meg velük. Jól eső érzés volt, hogy sokan segítettek az űrlap elérhetőségének megosztásában, a kitöltés népszerűsítésében. Kiderült számomra az is, hogy a lakosok úgy érzik a településük iskolájáról, hogy fontos szerepe van a közösségi életben.

A település életét befolyásolja a helyi oktatási intézmény, de megszűnése esetén a település tovább élne. Az is igazolásra került, hogy az iskolázottságnak van kimutatható szerepe a műveltségi szintben és a közösségi élet minőségében. Az iskolák lehetőségi a műveltségi szint növelésére a közösségi élet formálásában van (legalábbis ezt várják a lakosok). Azt ugyan nem tudom, hogy a pedagógusok mikor tudnák ezen tevékenységüket végezni, mert a rengeteg plusz munka, ami a munkaerőhiány miatt van, és a rengeteg adminisztratív feladat még késő esti órákban is munkára ítéli őket (saját tapasztalat).

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a dolgozatban szereplő megállapításaim, véleményem szerint, egy reprezentatív minta alapján Dél-Fejér megye lakosaira vonatkoznak, azon belül is arra tíz településre, akik részt vettek a kérdőív kitöltésében, nem az egész ország népességére.


DEBENHAMS

KOCSÓ EDINA *–NAGY BÁLINT **

A Waldorf-pedagógia és filozófiai gyökerei

Összefoglalás: Napjainkban is sokakban él egy olyan életreform igénye, mely a természet felé fordulás vágyával és a modern világtól eltávolodva keresi békéjét. Ezeknek az embereknek egy része az antropozófia által biztosított közösségben találja meg a helyét. Számukra a szabad Waldorf-iskola adja azokat a kereteket, melyben gyermekük számára egy boldog, egyszerűbb gyermekkor megélésére látnak lehetőséget. A Waldorf-pedagógusok elkötelezettek a tanulók személyiségének fejlesztésében, a kreatív gondolkodás ösztönzésében és a szabad kifejezés lehetőségének megteremtésében.
Kulcsszavak: Waldorf-iskola, Waldorf-pedagógusok, életreform, személyiségfejlesztés, kreatív gondolkodás.

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: kocsoe@uniduna.hu

** *Dunaújvárosi Egyetem, Informatikai Intézet, Matematika és Számítástudományi Tanszék*
E-mail: nagyb@uniduna.hu

[1] Pukánszky B.–Németh A. (1996): *Neveléstörténet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/

Honnan ered a „Waldorf”?

Bár a Waldorf-pedagógia közvetlenül Rudolf Steiner nevéhez fűződik, mégsem az ő nevével terjedt el ez a reformpedagógiai irányzat. Walldorf egy németországi, türingiai település, ahol Jacob Astor született, a majdani Waldorf-Astoria cigarettagyár tulajdonosa, aki 1919-ben Stuttgartban alapított iskolát munkavállalói gyermekeinek. Az iskola vezetőjének Rudolf Steinert kérték fel, s az első iskola nevéről lett minden későbbi steineri koncepciójú alapítvány elnevezése Waldorf-iskola. [1]

Rudolf Steiner (1861–1926) a századforduló és a reformpedagógia fejlődése második szakaszának sajátos prófétája, osztrák származású tudós és filozófus volt, aki számos területen tevékenykedett élete során.

Gyerekkorában hosszú gyalogutakon edződött, hogy iskolába járhasson, majd kitüntetéssel érettségizett. A bécsi Műszaki Főiskolán matematikai és természettudományos tanulmányokat folytatott. Sokat foglalkozott Goethe

természettudományos írásainak kiadásával, és filozófiai tanulmányokat végezett a *goetheanizmus* területén. Nézeteinek alakulásában Goethe-n túl nagy szerepet játszottak a német kultúrakritika meghatározó alakjai, például Nietzsche, Wagner és Lagarde. 1891-ben Rostockban filozófiai doktorátust szerzett, disszertációjának címe „Igazság és tudomány" volt. Időnként oktatói, magán- és házitanítást vállalt, munkásképző iskolában tanított történelmet, irodalmat és természettudományt. A társadalmi elidegenedés „ellenkultúrájaként" [2] kialakuló életreform mozgalmak közepette fejlődött Teozófiai Társaság titkárává választották 1902-ben, de saját nézeteihez mindvégig ragaszkodott. Ebben az időszakban fektette le az *antropozófia* (*antropo*: ember, *sofia*: bölcsesség), a „szabadság filozófiájának" alapjait, kezdetekben az emberiség fejlődéstörténeteként értelmezve. Tevékenysége ezután ennek a fejlődéstörténetnek a továbbgondolására, kiterjesztésére koncentrálódott. Az antropozófia elvei mentén széleskörű rendszerelméleteket dolgozott ki a biodinamikus mezőgazdasági technológia, a természetgyógyászat, a gyógyszerkészítés, a pedagógia és a gyógypedagógia, valamint a társadalomelméletek területén.

A Waldorf-pedagógia filozófiai gyökerei: teozófia és antropozófia

Steiner pedagógiai elméleteinek gyakorlati megvalósítására kapott lehetőséget, amikor Emil Molt, a Waldorf-Astoria gyár vezetője, egyben barátja és tisztelője felkérte az iskola létrehozására. A Waldorf-pedagógia „megértéséhez" érdemes rátekintenünk annak filozófiai alapjaira, kialakulásának társadalmi és kulturális viszonyaira.

A Waldorf-pedagógia a századforduló jelentős divatirányzatából, a teozófiából és a tanaiból átalakított, továbbfejlesztett antropozófia filozofikus eszméiből származik. Ezek az irányzatok többedmagukkal azoknak az életreform mozgalmaknak voltak a részei, leszármazottjai, amik a technikai racionalizmus, a virágzásnak induló modern tudomány személytelen ridegsége ellenpólusaiként jelentek meg. Visszafordultak az anyatermészethez, a természetes életkörülményekhez, és egyben az annak elemi részét képező, az ember belső világának megtalálásához. [3] Keresték a kozmosz és az ember spirituális kapcsolódását, mellyel egyfajta „kvázivallásos", okkultista hitvilágban szerveződtek közösséggé. [4]

A teozófia a *theosz* és *szofia* szavakból ered, jelentése isteni bölcsesség. Szoros értelmezésben egy olyan vallásbölcseleti irányzat és felekezet, mely a hinduizmus és a panteizmus elemeinek keveréke (Magyar Katolikus Lexikon, é. n.).

[2] Németh, A. (Szerk.) (2002): *Reformpedagógia-történeti tanul-mányok: Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok.* Budapest: Osiris. https://www.szaktars.hu/gondolat/view/nemeth-andras-szerk-reformpedagogia-torteneti-tanulmanyok-2002/ (Letöltés: 2023. 05. 25.)

[3] Németh, A. (2005b): Reformpedagógia és életreform. In: *Iskola-kultúra* 15., (2.), pp. 3–4. https://epa.hu/00000/00011/00090/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_02_003-004.pdf

[4] Németh A. –Pukánszky B. (2004): *A pedagógia problématörténete.* Budapest: Gondolat. https://www.szaktars.hu/gondolat/view/nemeth-andras-pukanszky-bela-a-pedagogia-prob-lemator-tenete-2004

Szellemi rendszer, de nem vallás, bár a vallások összehasonlításával is kutatja a gyökereket, amelyek ismeretének igényével választ keres és kíván adni az emberiség nagy kérdéseire: kik vagyunk, honnan jövünk, miért vagyunk itt és hová megyünk? A teozófus felfogást a megértés, a tolerancia és az igazság őszinte keresése jellemzi azért, hogy tisztábban láthatóvá váljanak a létezés nagy titkai. A teozófiát Minya Klára tudományos elemzés céljából vizsgálta (2009) [5] és „az okkultizmus és a tudomány flörtjeként" fémjelzi, egy inspiráló világnézeti rendszernek tekinti. A modern teozófia megteremtőjét, Helena Petrovna Blavatsky-t a New Age mozgalom nagyanyjának is nevezik. Célja volt, hogy kivezesse az emberiséget az egyre erősödő materialista gondolkodásból. A magyar Teozófiai Társulat nem vallási jellegű szervezetnek vallja magát, bár tagjai között éppúgy vannak vallások követői, mint egyéni hitüket szervezett keretek nélkül gyakorlók. [6] A teozófiai társulásoknak három célja van: 1) az egyetemes Testvériség magjának kialakítása faji, vallási, nemi, kaszt vagy szín szerinti különbségtétel nélkül; 2) az összehasonlító vallás, filozófia és tudomány tanulmányozásának ösztönzése; 3) a természet megmagyarázhatatlan törvényeinek és az emberben lappangó erőknek a vizsgálata. [7] Pálvölgyi (é. n.) [8] szerint a teozófia panteista és monista, tanításában az okkult filozófia és a reinkarnáció gondolata alapvető szerepet játszik.

Stenier teozófiából formált antropozófiája már a *belső ember* tudománya, ami a teozófia okkultista világfelfogásán alapszik. [9] Wolkenberg Alajos kortárs bírálatában megállapítja, hogy Steiner a teozófiát *„a nyugati tudományosság és gondolkodás színébe és rendszerébe"* kívánta átöltöztetni eltávolítva annak keleti vonatkozásait. [10] A tudomány és a különféle vallási megközelítések között egy nagyon mély szintézist akart megalkotni. Központjában az *antropo,* az ember áll. Steiner olyan *„szellemtudománynak, szellemszemléletnek hívja az antropozófiát, melynek megértéséhez a gondolkodásnak nem puszta gyakorlata, de művészete szükséges"*. [10] Míg a teozófia a világmindenség titkait, addig az antropozófia inkább az embert és az ő szellemi világhoz való kapcsolódását helyezi érdeklődése középpontjába. Steiner szisztematikája szerint az ember egy anyagi-szellemi körforgásban, a növények, állatok, bolygók és csillagok kozmoszában él és fejlődik (Pálvölgyi, é. n.), így *„az emberi*

[5] Minya K. (2009): *A teozófia néhány tanítása a szellemi világokról.* https://mek.oszk.hu/07400/07456/07456.pdf (Letöltve: 2023. 05. 17.)

[6] Teozófiai Társulat (é. n.): *A Teozófiai Társulat küldetése.* https://www.teozofia.hu/ (Letöltve: 2023. 05. 23.)

[7] Theosophical Society in England and Wales (2023): *The Theosophical Society.* https://theosophicalsociety.org.uk/ (Letöltve: 2023. 05. 23.)

[8] Pálvölgyi F. (é. n.): A Waldorf-pedagógia személyiségképe és nevelési hatásrendszere. https://btk.ppke.hu/uploads/articles/180416/file/A%20Waldorf-pedagógia%20személyiségképe%20(PF).pdf (Letöltés: 2023. 05. 25.)

[9] Németh A. (2005a): A századelő magyar életreform törekvései. In: *Iskolakultúra,* 15., (2.), pp. 38–51. https://epa.hu/00000/00011/00090/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_02_038-051.pdf

[10] Wolkenberg A. (1923): *A teozófia és antropozófia ismertetése és bírálata.* Szent István Társulat. https://www.szaktars.hu/szentistvantarsulat/view/wolkenberg-alajos-teozofia-es-antropozofia-ismertetese-es-biralata-1922/

létezés valódi lényege nem fogalmazható meg kizárólagosan a materializmus eszközeivel" (Németh, 2001): a fizikai és a szellemi létezés nem választható el egymástól. Az ember hármas, testi, lelki és szellemi tagoltsága összefügg a világ fejlődésével és a szociális élettel. Az emberi alak hármas tagozódása a fej, mell, végtagok. A lelki szféra hármas tagozódása a gondolkodás, érzés, akarat. A szellemi szféra hármas tagozódása (ébrenlét, álom, alvás) a szépségnek, a bölcsességnek és az erőnek felel meg, valamint a szellemi, a jogi és a gazdasági életnek. (Magyar Antropozófiai Társaság, é. n.)

A Waldorf-pedagógia alapgondolatai

Steiner pedagógiai szemlélete is ebből a testi, lelki, szellemi egységből gyökerezik. Tanai szerint az emberi lénynek négy egymásra épülő rétege és fejlődési periódusa van. Ahogy egymásra rakódik a fizikai, az éteri (élet), az asztrál (érzés) és az Én test, úgy fejlődik hétéves ciklusokban az ember, a gyermek. Hétéves korunkig a fizikai szervek kialakulásával szívjuk magunkba a környezetünk rezdüléseit, az érzékszervek befogadása dominál. A serdülőkorig tartó időszakban az utánzás példaképkövetéssé válik, kifejlődik az éntudat, ami később teljesedik világtudattá. A harmadik szakaszban, 14–21 éves kor között a fogalmi gondolkodás megerősödésével kialakul a már véleményt alkotó független emberi lény. Végül 28 éves korunkra befejeződik a fejlődés: egy magasabb szintű emberi lélekben teljesedünk ki. Mindezekhez igazodva: „*Amit egy embernek egy bizonyos életkorban tudnia kell, vagy azt, amire képesnek kell lennie, annak az emberi természetből kell adódnia.*" [11] Ezt a természetes fejlődést kell szolgálnia a nevelésnek, mindig szem előtt tartva, hogy a gyermek szellemi lény is, nem csak fizikai. (2, 12]

Steiner célja az volt – ahogyan maga vallotta –, hogy új impulzust hozzon az oktatásba, amely lehetővé teszi a különböző hátterű gyermekek számára, hogy kifejlesszék azokat a képességeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy sikeresen megbirkózzanak a posztindusztriális világ követelményeivel és kihívásaival. Steiner úgy vélte, hogy a kultúrák technológiai fejlődésével párhuzamosan, ha mi, emberek szeretnénk ellenállni a dehumanizálás irányába ható nyomásnak, egyre tudatosabban kell arra törekednünk, hogy teljes emberré váljunk. [13]

[2] Németh, A. (Szerk.) (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok: Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Budapest: Osiris. https://www.szaktars.hu/gondolat/view/nemeth-andras-szerk-reformpedagogia-torteneti-tanulmanyok-2002/ (Letöltés: 2023. 05. 25.)

[11] Steiner R. (1992): *Szabad iskolák és a társadalmi Hármas Tagozódás.* Budapest: Jáspis, pp. 65–66.

[12] Mészáros I.–Németh A.–Pukánszky B. (Szerk.) (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris. https://www.szaktars.hu/osiris/view/meszaros-istvan-nemeth-andras-pukanszky-bela-bevezetes-a-pedagogia-es-az-iskolaztatas-tortenetebe-osiris-tankonyvek-2000/

[13] Easton, F. (1997): Educating the Whole Child, "Head, Heart, and Hands": Learning From the Waldorf Experience. *Theory Into Practice,* 36., (2.), DOI:0040-5841/97$1.25

A technológiai fejlődés pedig nem állt meg. A Steiner korában ezirányban is megfogalmazódó életreform gondolatok ma mintegy reneszánszukat élik.

Steiner, reformpedagógiájában leválasztja a megtanulandókat az állam által diktált tanmenetről. Sőt, visszafordítja: *„Az államnak és a gazdaságnak úgy kell alakulniuk, hogy az emberi természet követelményeinek feleljenek meg.”* [11] A Waldorf-iskolai mozgalom részeként a *„Szabad-Waldorf-iskolák egységes és részletesen kidolgozott közös tanterv alapján működtek – és működnek ma is”*. [2] A társadalmi hármas tagozódás eszméjével a gyermekek nevelését, oktatását egy olyan rendszerbe helyezi át, ahol a vezérelv a francia forradalmi ihletésű „szabadság, egyenlőség, testvériség” hármasában fogalmazódik meg. Steiner a hármas tagozódású társadalomban látta a tartós béke megteremtésének kulcsát is. Ebben a rendszerben egy iskolában a pedagógia a szellemi és kulturális szféra szabadságát jelenti, a szükség alapon működő fenntartási keretek jogi szférája az egyenlőséget adja, s a gazdasági szférában az önkéntes szülői hozzájárulás a testvériség szerepét tölti be. Ennek megfelelően a Waldorf-iskolák a szülők, a tanárok és a tanulók együttműködésére épülnek, gyakran egyesületi formában. Az iskolák fenntartási költségeit a szülők által fizetett, önkéntesen vállalt mértékű tandíj és az esetleges állami támogatás fedezi. Az iskolák irányítását a szülői és a tanári testületek közösen végzik. [14]

A fentiekben ismertetett szociális hármas tagozódás egy fontos nagy egységben kell, hogy megvalósuljon. Abban a segítő, gondoskodó közösségben, amit a tanárok, valamint a szülők és gyermekeik alkotnak – de ez a támogató hálózat nemcsak egy-egy adott iskolában, hanem országos és nemzetközi szinten is jelen van. Az az elképzelés, hogy az iskola hatékonyságát növeli a közösséghez való tartozás nem csak Steiner, de más, a reformpedagógiai mozgalmakat megelőző filozófusok szemléletében is megjelenik, mint például Dewey és tanítványa Hanifan. [15] A társadalmi tőkét erősítő közösség kiépítése ugyancsak célja, feladata és velejárója a Waldorf-pedagógiának – középpontjában a szabad akaratból létező gyermekkel. Az iskola mint tanulási közösség kialakítása a Waldorf-pedagógia egyik legnagyobb vívmánya – Easton (1997) szerint. A közösségépítést a gyermekek szabadságra és felelősségre nevelésében kulcsfontosságúnak vallják, és a Waldorf-pedagógusoknak van hozzá egy közös küldetéstudata, közös filozófiai, nevelési elvei és gyakorlata, rituáléi.

[2] Németh, A. (szerk.) (2002). *Reformpedagógia-történeti tanulmányok: Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok.* Budapest: Osiris. https://www.szaktars.hu/gondolat/view/nemeth-andras-szerk-reformpedagogia-torteneti-tanulmanyok-2002/ (Letöltés: 2023. 05. 25.)

[11] Steiner R. (1992): *Szabad iskolák és a társadalmi Hármas Tagozódás.* Jáspis. pp. 65–66.

[14] Németh A.: Iskolaügy és pedagógia a XX. században. In: Mészáros I.–Németh A.–Pukánszky,B. (Szerk.) (2001): *Neveléstörténet.* http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/

[15] Pusztai G. (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga A. (Szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* Pécs: PTE BTK.

A közösség szellemét a szülők bevonása is nagyban erősíti. Nemcsak a gyermek jár iskolába, de a szülő is szerves részét képezi az iskola mindennapi életének, ami egyaránt megnyilvánul fizikai, szellemi és lelki téren. Az állami fenntartás hiányában – bár manapság az állami intézményekben is – szükség van a szorgos és tevékeny kezekre az épület, a termek és a berendezések megteremtésére, karbantartására ugyanúgy, ahogy az iskolai programok szervezésében, az iskola irányításában is részt vesznek a közösség tagjai. A programokkal teret és lehetőséget kívánnak adni, hogy a szellemi áramlatokba, tevékenységekbe bekapcsolódhassanak a szülők, a tanárok és a gyerekeknek szólókba a gyerekek is. A nyílt szervezésű rendezvényeken pedig a (még) kívülálló, de a Waldorf-világ irányába nyitott és érdeklődő emberek is ismerkedhetnek egymással és a steineri szellemiséggel.

A Waldorf-pedagógia sajátsága, hogy az osztályokat az általános iskola nyolc évfolyamán ugyanaz a nevelő, az osztálytanító kíséri végig, aki Steiner elképzeléseiben egy nemes értelemben vett tekintély, a gyermek fő példaképe, a világ reprezentációja. Legfontosabb feladata, hogy szeretettel megismerje tanítványait a maguk teljességében: személyiségüket, képességeiket, egymással való kapcsolataikat, családi hátterüket, problémáikat. Steiner nagy figyelmet fordít a tanítási módszereknek a gyermek kibontakozó képességeinek ritmusával való összehangolására is. *„A tanárnak képesnek kell lennie arra, hogy felismerje, majd közelebb vigye a gyermekhez azokat a műveltségtartalmakat, amelyek a javát szolgálják.”* [4] A tanítást művészetnek, a tanárokat művészeknek tekinti. Olyan művészek, akik a gyermek steineri világképen alapuló fejlődéselmélete szerinti ütemben a tanulókat bevezetik a festő-, képző-, előadóművészet kapuján, amin keresztül eljutnak nemcsak a tudományokig, de az ember (a gyermek) belső világához is. A Waldorf-pedagógusok arra törekednek, hogy a gyermek esztétikai, spirituális és interperszonális érzékenységét olyan módon fejlesszék, amely gazdagítja, élénkíti és megerősíti az intellektuális tudást. Azáltal, hogy az gyermeket kerek egészként bevonják a tanulási folyamatba, „a szívet és a kezeket, valamint a fejet”, azt tapasztalják, hogy a gyermekek érdeklődőbbek és jobban lelkesednek a tanulásért. [13]

[4] Németh, A.–Pukánszky, B. (2004): *A pedagógia problématörténete.* Budapest: Gondolat. https://www.szaktars.hu/gondolat/view/nemeth-andras-pukanszky-bela-a-pedagogia-prob-lematortenete-2004

[13] Easton, F. (1997): Educating the Whole Child, "Head, Heart, and Hands": Learning From the Waldorf Experience. *Theory Into Practice,* 36., (2.), DOI:0040-5841/97$1.25

A Waldorf-pedagógia Magyarországon

Rudolf Steiner első fáját hazánkban Nagy Emilné dr. Göllner Mária ültette el 1926-ban: saját kis-svábhegyi házukban adott otthont és alapította meg az antropozófiai pedagógia első magyar Waldorf-iskoláját. Göllner Mária földrajzból, történelemből, filozófiából doktorált, a Bethlen-kormány egykori igazságügyi miniszterének volt a felesége, és édesanyjával együtt alapította meg az első magyar börtönújságot. Bár az első magyar Waldorf-iskola 1933-ban bezárt, s Göllner Mária a második világháború után elhagyta Magyarországot, 1988-ban a Waldorf-mozgalom újabb korszaka kezdődött, s megnyílt a Solymári Waldorf Óvoda, majd a következő évben az iskola. [9, 16] A Magyar Waldorf Szövetség napjainkra Magyarország legnagyobb és egyben legrendezettebb alternatív pedagógiai hálózatát látja a Waldorf-mozgalomban. (Magyar Waldorf Szövetség, é. n. a) Hazánkban jelenleg több mint 74 óvoda, 44 általános iskola és 18 gimnáziumi intézmény működik Waldorf-intézményként. [17]

Összegzés

A Waldorf-iskolák jó alternatívát nyújthatnak azoknak a szülőknek, akik szeretnék, hogy gyermekeik olyan nevelésben részesüljenek, amely támogatja az egészséges, élő és természet egyensúlyában történő fejlődésüket, majd a világra, a megismerésre nyitott és szellemi rugalmasságot mutató emberekké váljanak. [18]

[9] Németh A. (2005a): A századelő magyar életreform törekvései. In: *Iskolakultúra,* 15., (2.), pp. 38–51. https://epa.hu/00000/00011/00090/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_02_038-051.pdf

[16] Vekerdy, T. (1994): Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák. A Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon. In: *Iskolakultúra,* 4., (19.), pp. 50–54. (Letöltve: 2023. 05. 23.) https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29733/29451

[17] Magyar Waldorf Szövetség (é. n. b): *Waldorf-intézmények.* https://waldorf.hu/ (Letöltés: 2023. 05. 25.)

[18] Turós M. (2018): A Waldorf-pedagógia képe az emberről és az életkori sajátosságairól. *Iskolakultúra,* 28., (10–11.), pp. 113–120. (Letöltve: 2023. 05. 23.) http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31798



CSERNÉ VALÉRIUS ANTALNÉ *

A pedagógus olyan, mint… Metaforák a pedagógusokról

Összefoglalás: Az iskolai tanítással-tanulással kapcsolatban minden egyetemistának van tapasztalata, így kialakul bennük valamilyen elképzelés, hit, meggyőződés a pedagógus tevékenységéről. Egy Z-generációs, nappali tagozatos csoporttal való közös munkánk során többször érintettük a nevelés-oktatás különböző szintjein dolgozó pedagógusok jellemzőit, amiről időnként ellentétes vélemények hangzottak el, ezért döntöttünk egy olyan szituáció előidézése mellett, amiben megjelenhettek ezek az emlékek, általánosítások. Vizsgálatunkban a metaforaelemzés módszerét használtuk. „A metaforavizsgálat gyakori a tudományos kutatásban, amikor olyan jelenségekről van szó, amelyek másként nem vagy nehezen közelíthetők meg, amikor a fogalom nehezen értelmezhető". [1] A metaforák új módon nyitják meg előttünk az oktatás, nevelés világát. Olyan eszközök lehetnek, amelyek segítenek meglátni a jót, a rosszat, a pozitívot, a negatívat, a növekedést korlátozó mítoszokat, valamint a lehetőségek tárházát bővítő elképzeléseket. [2] A vizsgálatot a kis minta miatt (N=25) kvalitatív módszert alkalmazó esettanulmánynak tekintjük, aminek legfontosabb eredményeit bemutatjuk az írásban.
Kulcsszavak: Metaforák, kvalitatív vizsgálat, pedagóguskép.

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ, tudományos főmunkatárs, c. egyetemi tanár*
E-mail: cserneadermann@gmail.com

[1] Vámos Á. (2003a): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra,* 13., (4.), pp. 109–112.

[2] Jensen, D. F. (2006): Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods,* 5., (1.), doi:https://doi.

A „jó" pedagógusról

Milyen a jó pedagógus? Gyakran elhangzik ez a kérdés a felnőttek és a gyerekek egymás közti beszélgetésében, de akár olyankor is, amikor az intézményben értékelni kell az ott dolgozó pedagógusokat. Amikor egy hallgató belép pedagógusképzésre, legyen ő jövendő óvónő vagy középiskolai tanár, szintén megkerülhetetlen, hogy megismerjük azt a képet, ami benne él arról, hogy milyen a jó pedagógus.

Magam is szinte mindig feltettem ezt a kérdést, amikor jövendő tanárokat tanítottam, de akkor is, amikor más szakosoknak andragógia kurzust tartottam. Hogyan lehet erre a kérdésre válaszolni? A leggyakoribb, hogy tulajdonságlistákat írnak fel a válaszadók, ebből akár egyszerű statisztikákat is készíthetünk azokról a jellemző preferenciákról, ahogy az „ideális" pedagógus képe él a hallgató fejében. Az egyik keresőprogram az interneten a „Milyen a jó pedagógus" keresésre 640 ezer találatot ad ki, tehát nagyon nagy népszerűségnek örvend a téma. Egy dologra viszont nem feltétlenül gondolunk: ha a sok pozitív tulajdonság között akárcsak egy negatív is megjelenik, az összes többi jellemzőre olyan hatást gyakorol, ami erősen rontja ezt a megítélést. A jó pedagógustól elvárt tulajdonságok vizsgálata sem egyszerű az egyes szereplőkben, tehát ha meg is kérdezzük például a tanulókat erről a kérdésről, nem jutunk messzire sem a pedagógusjelöltek kiválasztásában, sem a működő pedagógusok értékelésében.

Mivel ez a klasszikus módszer nem jelent megoldást arra, hogy hogyan lehet jellemezni a jó vagy kevésbé jó pedagógust, sőt, kicsit túláltalánosítva a pedagógusok személyét, egyre többen próbálkoznak más kutatási módszerekkel. Így jutottunk el mi is ahhoz, hogy kipróbáljuk a metaforavizsgálat módszerét ahhoz, hogy megtudjuk, hogyan jellemzik az egyetemisták emlékeik alapján az egykori pedagógusaikat.

A metafóra, mint vizsgálati módszer a pedagógiában

„A metaforavizsgálat gyakori a tudományos kutatásban, amikor olyan jelenségekről van szó, amelyek másként nem vagy nehezen közelíthetők meg, amikor a fogalom nehezen értelmezhető". [1] A metafora, mint kvalitatív kutatási eszköz a pedagógia számos területén alkalmasnak bizonyult a vizsgált fogalmakkal és személyekkel kapcsolatos attitűdök, vélekedések megismerésére. A metaforavizsgálat célja, hogy segítsen feltárni és megérteni a belső, rejtett motívumokat, nézeteket és gondolkodásmódot, hogy egyéni jellemzést adjon a vizsgált személyekről, fogalmakról, jelenségekről.

A metaforavizsgálat által a pedagógusok szubjektív élményeinek, elfedett attitűdjeinek mélyebb megismerésére nyílik lehetőség. A jelentésátvitel segítségével olyan interpretációkat is megismerhetünk, amelyek saját élményeik leképeződései. [3]

[1] Vámos Á. (2003a): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra,* 13., (4.), pp. 109–112.

[3] Szivák J. (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.* Budapest: Műszaki.

„Az utóbbi évtizedben a metaforák alkalmazása a kvalitatív vizsgálatok egyik központi elemévé lépett elő. A metafora alkalmas többek között a gondolkodás feltérképezésére, segítségével akár ki is léphetünk a konvencionális gondolkodás keretei közül, hiszen lehetővé teszi a vizsgálati tárgy megértését egy másik tárgy vonatkozásából." [4]

A metaforák új módon nyitják meg előttünk az oktatás, nevelés világát. Olyan eszközök lehetnek, amelyek segítenek meglátni a jót, a rosszat, a pozitívat, a negatívat, a növekedést korlátozó mítoszokat, valamint a lehetőségek tárházát bővítő elképzeléseket. [2]

Vámos Ágnes szerint a metaforák gyűjtésére többféle eljárás áll rendelkezésre. Mindegyiknek az a célja, hogy a vizsgált személy a szókép valamelyik formájához (hasonlat, metafora, metonímia, megszemélyesítés stb.) forduljon, amikor válaszol. [1]

Dudás Margit a felsőoktatásba belépő tanárjelöltek pedagógusképét vizsgálta, szerinte *„a tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhetők, nem mindig fejezhetők ki verbálisan*". [5]

Mielőtt rátérnénk saját vizsgálatunkra, egy különleges területen mutatunk be egy példát a metaforavizsgálatok eredményeire.

A javítóintézetekkel és a javítóintézetben dolgozó pedagógusok önmagukkal kapcsolatos metaforáit tárta fel Izsák Hajnalka. A vizsgálat, amit idézünk, Izsák Hajnalkának, a szerző doktorandusz hallgatójának a disszertációjából származik., aki egy budapesti javítóintézetben dolgozó pedagógusokkal készített interjúja során tette fel a kérdést: A javítóintézetben dolgozó pedagógus olyan, mint….

[1] Vámos Á. (2003a): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra,* 13., (4.), pp. 109–112.

[2] Jensen, D. F. (2006): Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods,* 5., (1.), doi:https://doi.

[4] Sántha Kálmán (2016): Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában. *Magiszter,* 14., (2.), pp. 4–11.

[5] Dudás M. (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus I. (Szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Budapest: Gondolat, pp. 46–121.

Az eredményeket az alábbi táblázat foglalja össze:

1. táblázat. A javítóntézeti tanár metaforái

Forrásfogalmak	Metaforák
1. Gondozó, gondoskodó	*kertész* *gondozó, gondoskodó* *tyúkanyó* *oroszlánszelídítő* *állatkerti gondozó* *idomár*
2. Családtag	*szigorúan szerető szülő* *szigorú nagynéni* *anya* *anya és apa egyben (egy személyben)*
3. Gyógyító	*elmegyógyintézeti ápoló* *pszichológus*
4. Rabszolga, igavonó	*taposómalomban dolgozó (ember)* *ló (lovasszán)*
5. Vezető	*falkavezér* *kiképzőtiszt* *edző*
6. Őrző-védő	*a jó pásztor* *smasszerőrmester* *smasszertyúkanyó*
7. Sokrétű műveltséggel rendelkező ember, több szakterületen jártas szakember	*polihisztor* *reneszánsz ember* *egy pszichológus, egy szülő és egy kiképzőtiszt egyben*
8. Oktató, törvénytudó szakember	*tanár* *jogász*
9. Élsportoló	*olimpikon*

Forrás: Izsák Hajnalka (2022) PhD-disszertáció.

Röviden összefoglalva a fenti metaforák a pedagógusok rendkívül sokrétű tevékenységére utalnak: óvnak, gondoskodnak, védelmeznek, gyógyítanak, vezetnek, irányítanak, nevelnek és tanítanak. A diszszertációban ennél sokkal részletesebb elemzést is olvashatunk, de most egy másik vízre evezünk, a Z-generációs egyetemistákat kértük, hogy foglalják metaforába a pedagógusokkal kapcsolatos képeiket.

Egyetemisták metaforái egykori pedagógusaikról

Az alább bemutatandó vizsgálatot 2023.májusában végeztük az ELTE közösségszervező szak másodéves közösségszervezés szakos, humánszervező specializációra járó hallgató körében. A hallgatók a tanterv szerint kötelező, „ A felnőttképzés módszerei" kurzusra jártak. A nappali tagozatos hallgatók életkora 20 és 22 év közé esett, a csoport létszáma 30 fő volt. A kérdéseinkre összesen 25 fő válaszolt.

A vizsgálatunk célja eredetileg az volt, hogy megtudjuk, mi a véleményük arról, hogy milyen egy felnőttoktató, hiszen elvileg a munkaköri kompetenciájukba, ha a diplomának megfelelő állásban helyezkednek el, szükségük lesz a felnőttoktatóval kapcsolatos elképzelésekre is, akár ők maguk oktatnak, akár képzéseket kell tervezniük a humánerőforrás fejlesztése céljából. Mégis úgy véltük, kezdjük az elején. Mit tud erről egy Z-generációs, 20–22 éves nappali tagozaton tanuló egyetemista, aki 12–13 év iskolai, 3–4 év óvodai múltjával hordoz magában képeket, emlékeket saját pedagógusairól? És mivel 3 félévet eltöltött az egyetemen is, az oktatókról is lehet valamilyen képe.

A vizsgálat módszere: Egyszerű kérdések az óvodától az egyetemen át a felnőttképzés valamennyi szintjén dolgozó pedagógusokról, oktatókról. A kérdés szerkezete: az alany, akiről infót akarunk a kitöltőtől vagyis a célfogalom, „olyan mint" után a válasz, majd indoklása.

„A tanító olyan, mint…….. Indoklás:……"

Metaforaelemzés során a célfogalmakat forrásfogalmakba soroltuk a válaszok alapján egyszerű leíró statisztikai módszerekkel kísérve.

Kezdjük az óvónővel! Az óvodáról minden válaszadónak pozitív emlékei lehetnek, eszerint jellemezte az óvónőket.

2. ábra. Az óvódapedagógus metaforái

Forrásfogalom	Metaforák
Közeli családtag	édesanya, anyuka, pótanya, második anyuka, nagymama
Nem családtag felnőtt, aki vigyáz a gyerekre	nevelő, felnőtt barát, bébiszitter, dadus
Kisállat védelmezője	madár-anyuka, kiskutya gazdája
Tárgy	meleg takaró, szeretetgombóc

Itt álljunk meg egy pillanatra, érdemes az óvódákról, a korábbi angyalkertekről néhány metaforát idézni a soproni óvóképzős hallgatók körében végzett vizsgálatból:

„Az óvoda anyaméh, mert óvó és biztonságos"; „Az óvoda egy kert, mert gondozni kell a gyermekeket, akik értékesek"; „Az óvoda egy boldog sziget, mert a külvilág rossz érzései háttérbe szorulnak és a játék a fő foglalkozás" „Az óvoda az otthon, mert szerető környezet van, ahol a gyermek biztonságban van". [6] Ezek a metaforák az óvodától éppolyan pozitív érzelemmel telítettek, mint az ELTÉ-s hallgatók metaforái.

A tanító metaforáiban még mindig dominálnak a pozitív érzelemmel átszőtt képek, ugyanakkor volt olyan metafora, ami túlélőként jellemezte a tanítókat nehéz tevékenységük miatt.

3. ábra. A tanító célfogalom forrásfogalmai és metaforái

Forrásfogalom	Metaforák
Családtag	szülő, apuka, nagymama, keresztanya, távoli családtag
Iránymutató	vezető, nevelő, mentor,
Védelmező	biztos pont, 3. szülő, a bicikli kitámasztó kereke
Szeretetforrás	barát, plüss maci
A tudás forrása	bagoly, tudós
Erős ember	túlélő

Forrás: Saját szerkesztés.

[6] Kissné Zsámboki R.–Patyi G. (2018.): Angyalkertek egykor és ma – Az óvoda-pedagógus hallgatók metaforáiban megjelenő óvodakép pedagógiatörténeti vonatkozásai és jelenkori sajátosságai. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice,* 16., (4.), pp. 17–28.

A következő kategória, amelynek a jellemzését metaforákkal kértük, a tanár volt. A tanár fogalmában nem különböztettük meg a felső tagozatos és a középiskolai tanárokat, mivel a hallgatói csoportból többen jártak 8 osztályos iskolába.

4. ábra. A felsős és a középiskolai tanár célfogalom forrásfogalmai és metaforái

Forrásfogalom	**Metaforák**
Érzelmi támogató	rokon, barát, lelkesítő tanító
Iránymutató	vezető, tanácsadó, kormányzó, építész
Segítő	mentor, mankó
Negatív személyiség	mumus, diktátor, katonai vezető, nem kívánatos szülő,
Tudás forrás	könyv
Tekintély	fontos személy
Jó vagy nem	sorsjegy

Forrás: Saját szerkesztés.

Ennél a kategóriánál is többségben vannak a pozitív jellemzések, de már sokkal kevésbé az érzelmekre utalnak, főleg a tanulási folyamatok irányításában betöltött funkciójuk kerül előtérbe. Ez az egyetlen kategória, ahol negatív képek is megjelennek, de lehetséges, hogy ez a megítélés a kamaszkorral is kapcsolatban van. A sorsjegy-metafora a szerencsére utal, a válaszadó szerint szerencse kérdése, hogy milyen tanárt fog ki az ember. Az egyetemi oktató célfogalom forrásfogalmai és metaforái:

5. ábra. Az egyetemi oktató célfogalom forrásfogalmai és metaforái

Forrásfogalom	**Metaforák**
Tudásforrás	tudós, könyv, könyvtár, lexikon, oktató
Segítő	mentor, segítő, támogató
Kölcsönös kapcsolat	bölcs barát, jó főnök
Tekintély	tiszteletre méltó ember, tekintélyes személy
Tárgy	video

Forrás: Saját szerkesztés.

Az egyetemi oktatóról főleg pozitív képek jelentek meg, különösen érdekes, hogy pozitív érzelmi kapcsolatokra is utalnak, eszerint a hallgatóknak nem a távolságtartás, hanem az együttműködés is a tapasztalatuk körébe tartozik.

Néhány indoklás a hallgatói megfogalmazásokból:

– „Igazából ez az első dolog, ami eszembe jut az óvónőkről, mert az a kép él bennem, hogy szeretettel óvják, nevelik, tanítják a gyerekeket, mint a tyúkanyó a csibéit."
– „A tanító olyan, mint a biciklin a kitámasztó kerék, mert folyamatosan segítenek és támogatnak, hogy a későbbiekben egyedül is menjen az, amihez most még segítség kell."
– „A tanár olyan, mint egy mankó, mert ebben a korban már önállóan igyekeznek boldogulni a diákok, de ha segítségre van szükségünk, tudunk kihez fordulni."
– Az egyetemi oktatóról, másfél év felsőoktatási tapasztalat után főleg a tudás szerepel a metaforákban némi önismerettel: „egy könyv, aki óriási tudással rendelkezik, aminek egy részét át tudja adni annak, akit érdekel."

Összegezés

A fenti, kis populáción végzett vizsgálat érdekes, és zömében pozitív képet adott a hallgatók emlékeire alapuló metaforák segítségével. Úgy véljük, érdemes lenne folytatni a metaforakutatás kiterjesztésével más szakokra, így például levelező hallgatókra, különböző szakosokra, generációk szerinti vizsgálatok, pedagógus és nem pedagógus/tanárképzésre járó hallgatók eredményeinek összehasonlítása….

BACSA-BÁN ANETTA *

„Színezd újra!" – Szakoktató szak újra a Dunaújvárosi Egyetemen

Összefoglalás: A szakoktató képzés a Bologna-folyamat egyik vesztese volt, hiszen a műszaki képzési területhez csatlakozott a pedagógus képzési terület helyett. Ez az elköteleződés a szak szakmai tartalmának kialakításában is megmutatkozott, a szak arányaiban főként a műszaki BSc területekhez sorolódott elsősorban és csak másodsorban szolgálta a műszaki pedagógusképzés igényeit. Mindez azt eredményezte, hogy 2007–2021 között valamennyi képzőhelyen alig jelentkeztek erre a képzési formára, leginkább azért, mert az alapozó tárgyak komoly akadályt jelentettek a jelölteknek és igen nagy fokú volt a lemorzsolódás. A műszaki szakoktató képzés zsákutcáját és beiskolázási sikertelenségét látva, több javaslat született a képzés típusának, szakterületi besorolásának megváltoztatására, ennek egyik reményteli lehetősége a Szakoktató BA képzés, amely 2020-ban, a szakmaipedagógus-képzők lobbijának hatására körvonalazódott és öltött testet a szakmai tanárképző intézetek összefogásának nyomán. A szakoktató alapképzési szak a pedagógusképzési területre került, ezáltal új lehetőségek nyíltak a szak és a szakot indító intézmények számára. Az írás ennek mentén kívánja feltárni a szakoktató szakban rejlő perspektívákat.
Kulcsszavak: Szakképzés, szakoktatóképzés, oktatáspolitika.

A szakmai pedagógusképzés szakjai közül a mérnöktanár-képzés az elméleti, míg a szakoktató képzés a gyakorlati tárgyak oktatására készíti fel a pedagógus-jelölt kollégákat a szakképzés, felnőttképzés és vállalati képzés igényei mentén [1]. A szakoktatók képzésének történetét az alábbi ábrával szeretnénk felidézni *(1. ábra).*

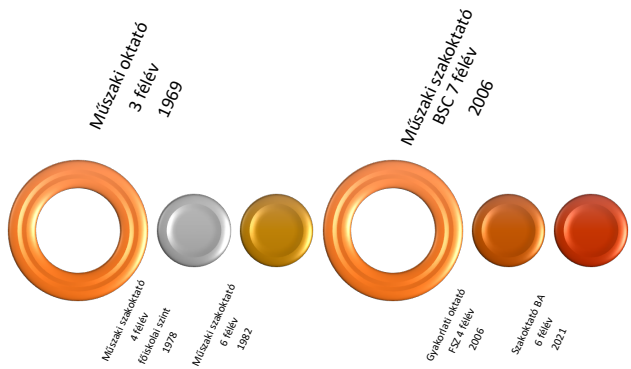
* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: bana@uniduna.hu

[1] Bacsa-Bán Anetta (2021b): *Szakmai pedagógusok: Szakoktatók és mérnöktanárok a 21. század első évtizedeinek gyorsan változó világában.* Dunaújváros: DUE Press.

[2] Orosz Lajos (1991): A műszaki pedagógusok képzésének története In: Szövényi Zsolt (Szerk.): *A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988.* Budapest: OKI, pp. 9–54.

[3] A művelődési miniszter 3/1965. (VI. 4.) MM számú rendelete a műszaki tanárok és technikus-tanárok képzéséről.

1. ábra. A műszaki oktató – műszaki szakoktató szak fejlődésének mérföldkövei



Forrás: Bacsa-Bán, 2020; 2021a

A mérnöktanárok, műszaki tanárok, technikustanárok képzésnek története, illetve képzési előzménye közel 150 éves, gyökerei a műegyetemi szaktanár-képzéshez nyúlnak vissza. Rajtuk kívül azonban sok műszaki pedagógus dolgozik a szakképzésben: a szakmai gyakorlatok irányítói, több ezer műhelyoktató. [2] Az ő pedagógiai képzésük érdekében az első „szerény" lépések 1967-ben történtek meg. Ebben az évben hozták létre a Budapesti Tanítóképző Intézetben – átmeneti jelleggel – az ipari szakoktatók kétéves pedagógiai levelező tanfolyamát. [3]

Erre a képzésre a szakmunkásképző iskolák felügyelő hatóságainak kijelölése alapján olyan szakmunkás képesítésű szakoktatókat vettek fel, akiknek nem volt középiskolai végzettségük.

Évente 100 hallgató képzését tudták vállalni, akik 25 fős csoportokban hetenként két alkalommal 5–5 órás konzultációkon vettek részt. A pedagógiai gyakorlatokat a MüM által kijelölt szakmunkásképző iskolákban végezték. Sikeres záróvizsga után „szakoktatói tanfolyami bizonyítvány"-t kaptak. [2]

Műszaki oktató 1969

A Művelődésügyi Minisztérium értekezlete 1969-ben a műszaki pedagógusok képzésének decentralizálásáról és kiterjesztéséről is döntött. Ennek két oka volt: az egyik, hogy folyamatos ellátást nyújtsanak a szakképzés számára, míg a másik ok az volt, hogy a műhelyoktatók pedagógiai képzésére megoldást találjanak. [2]

Ezen igény mentén tervezték a műhelyoktatók pedagógiai képzését. Az új, ún. műszaki oktató szak levelező tagozaton három féléves tanulmányi idővel indult el.

A műszaki oktató szak felvételi feltétele a középfokú technikumi vagy szakközépiskolai végzettség (vagy gimnáziumi érettségi és szakmunkás-bizonyítvány) volt, ehhez kapcsolták a kötelező legalább kétévnyi műhelyoktatói gyakorlatot. [2]

A 3 féléves képzés keretében ideológiai és pedagógiai tárgyakat tanultak, s főképp a szakmájuknak megfelelő gyakorlati foglalkozások oktatási módszertanát dolgozták fel. A jelöltek pedagógiai, módszertani tárgyú záródolgozatot is írtak.

A záróvizsgán elnyert műszaki oktatói oklevél nem volt főiskolai jellegű, azaz nem felelt meg a főiskolai vagy a mai BSc szintnek. Ugyanakkor óriási hiánypótló szerepet töltött be a képzés, ezt mi sem bizonyítja jobban, minthogy a tanárképző intézetek és pedagógiai tanszékek munkájának eredményeként 1980-ig mintegy 4000 hallgató szerzett ilyen típusú „oklevelet”. [2]

A szak létesítésének egyik célja az volt tehát, hogy a pedagógiai képesítés nélkül - csak középfokú szakmai felkészültséggel – oktatók, a képzés nyomán mind pedagógiai, mind szakmai ismeretekkel legyenek felvértezve, azaz a gyakorlati oktatás szakmai és pedagógiai színvonala emelkedjék a középfokú szakmai oktatásban. [4]

Műszaki oktatók 6 féléves képzése

Az 1970-es évek végén továbbfejlesztették a műszaki oktatók képzését, amelynek leginkább a 3 féléves időtartama bizonyult elégtelennek, e kérdés 1976-tól kezdődően az OOT (Országos Oktatási Tanács) ülésein rendszeresen napirenden volt. 1976-ban a kétéves nappalis képzés is felmerült. Az OM javaslatára 1978. júniusában az OOT a tanulmányi időt 1978 szeptemberétől 4 félévre és főiskolai szintre emelte. 1980-ban az OOT-n már beszámoltak a 4 féléves levelező képzés tanterveinek, tantárgyi programjainak elkészítéséről és a felvételi vizsgák rendjének kialakításáról; s ekkor

[2] Orosz Lajos (1991): A műszaki pedagógusok képzésének története. In: Szövényi Zsolt (Szerk.): *A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988.* Budapest: OKI, pp. 9–54.

[4] Horn Miklós (1991): Szaktanár- és szakoktatóképzés a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolán. In: Szövényi Zsolt (Szerk.): *A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988.* Budapest: OKI, pp. ó 133–156.

azt is javasolták, hogy a tanulmányi időt emeljék 6 félévre, mert a 4 féléves képzés nem tudja biztosítani a főiskolai képzési szintet. Végül a módosított 6 féléves főiskolai szintű képzést a művelődési miniszter 8/1982-es MM utasításban rendelte el. [2]

Műszaki szakoktató főiskolai szintű képzés

A képzés levelező tagozaton folyt a BME-n, az NME-n és a kijelölt műszaki főiskolákon az alábbi szakmacsoportokban: gépipari, közekedési, vegyipari és könnyűipari. A műszaki szakoktatói szakra azok pályázhattak, akik szakközépiskolai, ill. középfokú technikumi képesítéssel, vagy gimnáziumi érettségivel és emellett szakmunkás-bizonyítvánnyal, továbbá legalább kétéves oktatói vagy szakmunkás gyakorlattal rendelkeztek. [5]

A 6 féléves oktatás létrejöttének egyik indoka a felvételre jelentkezők elégtelen belépő tudása volt, ugyanakkor a megváltoztatott képzésre jelentkezők esetén azzal is szembesültek a képzők, hogy a felvételizők többségének nagyon hiányos az általános műveltsége is.

A képzés eredményességét, társadalmi hasznosságát, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy 1972 és 1987 között a képző intézmények 6 433 műszaki oktatói oklevelet adtak ki, csak viszonyításképpen ugyanekkor 1444 mérnöktanári, 4 314 műszaki tanári oklevél került kiadásra, azaz a műszaki pedagógusképzés csaknem felét ezen időszakban a műszaki oktatók képzése jelentette. Míg 1964 és 1987 között végzett 13 512 műszaki pedagógusból is jelentős e létszám. A szakoktatóképzés az eltelt időszakban az oktatást tekintve is, de szakmai és pedagógiai tartalmát tekintve is sokat fejlődött, új, tartalmában és szerkezetében is korszerűbb lett.

A műszaki szakoktató szak 3 éves, főiskolai levelező tagozatos alapképzése egészen a Bolognai-folyamat szerinti 7 féléves műszaki szakoktató BSc szak létrejöttéig működött. Főiskolai oklevelet adó képzésként, alapvető célja mindig is az volt, hogy hozzájáruljon a középfokú szakképzés színvonalának emeléséhez. Ennek érdekében pedagógiailag és szakmailag felkészítsen a szakközépiskolákban, a szakmunkásképző iskolákban és a szakiskolában folyó gyakorlati képzés vezetésére.

[2] Orosz Lajos (1991): A műszaki pedagógusok képzésének története In: Szövényi Zsolt (Szerk.): *A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945–1988.* Budapest: OKI. pp. 9–54.

[5] Magyar Erzsébet (1985): *A hazai műszaki pedagógus-képzés története (1945–1985).* doktori értekezés, Szeged.

Gyakorlati oktató FSZ képzés

A műszaki szakoktató szak hagyományos képzése továbbra is csak levelező tagozaton történt 2002 és 2007 között. A beiskolázás széleskörű szakmai területről volt lehetséges. A szak megújítása a felsőfokú szakképzés (FSZ) keretében lett volna elképzelhető a következő tanévtől, miután a „Gyakorlati oktató” képzés indítását jóváhagyták és a tanárképzést folytató intézetek elkészítették az Oktatási Hivatalhoz benyújtandó kérelmet, dokumentumokat, programokat. Ez a program azonban nem járt sikerrel.

E gyakorlati oktató FSZ szak életre hívó szüksége abból fakadt, hogy a már akkreditált Műszaki szakoktató BSc szak elsődlegesen a tanműhelyekben, tanirodákban, tankonyhákon stb. folyó gyakorlati képzés számára képez szakoktatókat. A viszonylag magas belépési követelményeket támasztó, a képzés során mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek fejlesztését előtérbe helyező képzés indokolatlannak bizonyult a kis- és középvállalkozások, valamint a szolgáltatások körében folyó gyakorlati képzések számára.

Az itt folyó iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli gyakorlati képzéseknek elsősorban nem diplomás szakemberekre van szükségük, hanem olyan középfokú szakképesítéssel és pedagógiai végzettséggel egyidejűleg rendelkező szakemberekre, gyakorlati szakoktatókra, akik készek és képesek a fenti pedagógiai feladatok ellátására.

A gyakorlati oktató FSZ képzés szorosan kapcsolódott volna a műszaki képzési terület különböző szakágaihoz, összhangban a kompetenciaalapú OKJ szakmacsoportjaival.

Olyan gyakorlati oktatók képzését tűzte ki célul, akik szakirányú kompetenciáikra épülő pedagógiai kompetenciáik birtokában képesek a kisvállalkozások keretében folyó egyedi vagy kiscsoportos (2–6 fő) szakmai gyakorlatok vezetésére. A képzési idő 2 évben került meghatározásra a tervezet szerint, ahol a megszerezhető 120 kreditből maximum 60 kredit beszámítható lett volna a BSc képzésbe.

A gyakorlati oktató FSZ képzés során elsősorban kompetens szakembereket akartak adni az iskolarendszerű szakképzés számára a nem csoportos, nem alapképzési gyakorlati képzőhelyein (kisvállalkozásoknál, egyedi munkahelyek üzleteiben, műhelyeiben, irodáiban) szakmai gyakorlatok vezetésére; az iskolarendszeren kívüli szakképzés számára a tanfolyami kurzusainak, programjainak gyakorlati foglalkozásainak vezetésére; és a mesterképzés (az OKJ végzettségre és gyakorlatra épülő, nem felsőfokú képzés) szakmai gyakorlatainak vezetésére.

Műszaki szakoktató BSc

A Bologna-folyamat hatására a műszaki szakoktatóképzés is megújult, bachelor szintű képzésként a műszaki képzési területhez csatlakozott a pedagógus képzési terület helyett. Ez az elköteleződés a szak szakmai tartalmának kialakításakor is jelentőssé vált, a pedagógiai tartalom háttérbe szorításával. A szak arányaiban főként a műszaki BSc területekhez sorolódott elsősorban és csak másodsorban szolgálta a műszaki pedagógusképzés igényeit. A képzést eredetileg mind a nappali, mind a levelező tagozatos képzési formában szerették volna a képzést létrehozó szakmai pedagógusképzők elindítani, ugyanakkor nappali tagozaton nem sikerült hallgatót beiskoláznia egyetlen képzőhelynek sem. Mindezek mellett sajnos a műszaki képzési területnek megfelelően a magas műszaki ismeretek jelenléte a képzésben azt eredményezte, hogy levelező tagozaton is csak csekély létszámmal és néhány képzőhelyen tudott elindulni. E Bologna-rendszerű műszaki szakoktató képzés túlzott mértékű szakmai és alapozó tárgyi ismeretet jelentett a hallgatóknak.

Szakoktató BA

A műszaki szakoktatóképzés zsákutcáját és beiskolázási sikertelenségét látva, több javaslat született a képzés típusának, szakterületi besorolásának megváltoztatására, amely 2020-ban, minisztériumi javaslat nyomán körvonalazódott és testet is öltött a szakmai tanárképző intézetek összefogásának nyomán. A szakoktató alapképzési szakot a pedagógusképzési területre sorolták át. A képzési időtartam 6 félévre csökkent és ezeknek megfelelően a korábban kidolgozott Iskolai szakoktató KKK is aktualizálódna. Ennek legfőbb okai a következők:

– a szakoktatóképzés integrálása alapként szolgálhat a képzési és kimeneti követelmények egységesítéséhez, a specializációkkal az új OKJ helyetti Szakmajegyzék szakmacsoportjaihoz való illesztéséhez, valamint a felsőoktatási képzési kínálat racionalizálásához;
– a pedagógus képzési területhez való átsorolás segíti egyrészt a szakoktatóképzés iránti érdeklődés növelését, másrészt a tanulási utakat tekintve a szakmai tanári területen való továbblépését;
– a specializációkon belüli további szakterület megnevezésével a foglalkoztatás támogatása a cél, a szakterületek vonatkozásában pedig a Szakmajegyzék szakmacsoportokhoz való illeszkedés biztosítása;
– bementi feltételként szükséges szakmai kompetenciák elvárása teszi megalapozottá a gyakorlatorientált szakoktató képzést. [6]

[6] Molnár György–Berki Éva (2020): *Javaslat az iskolai szakok-tató képzéshez.* (Kézirat)*Magyarországon 1945–1988.* Budapest: OKI. pp. 9–54.

[5] Magyar Erzsébet (1985): *A hazai műszaki pedagógus-képzés története (1945–1985).* doktori értekezés, Szeged.

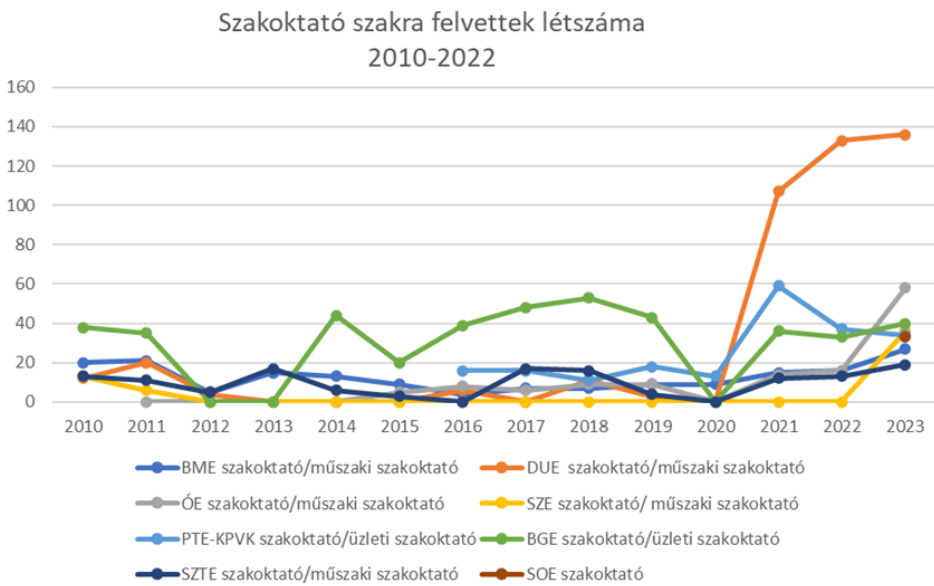
Az alapképzési szakon belül a szakoktató szak az alábbi specializációkkal indult el: műszaki, agrár, üzleti, szolgáltatási – ez utóbbi a képzőhelyek nagy igénye és 2007-től szüneteltetett képzési terület volt.

A képzés célja a Szakmajegyzék műszaki, agrár, üzleti és szolgáltatási szakterületi szakmacsoportjaiba tartozó szakképesítések iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli képzéseiben folyó szakmai gyakorlati tárgyak oktatása, az összefüggő szakmai gyakorlatok megtervezésére, szervezésére, vezetésére, lebonyolítására felkészült szakoktatók képzése, akik felkészültek a pedagógus kompetenciaelvárások teljesítésére és a tanulmányaik szakmai tanár mesterképzésben való folytatására. A képzés része a szakmai gyakorlati tantárgyakhoz kapcsolódó tanműhelyi, tangazdasági, tankonyhai, tanbolti, tankórházi, szakképző intézményen belüli és kívüli összefüggő szakmai (vállalati képzőhelyeken folytatott csoportos üzemi, tanműhelyi, …) gyakorlatok lebonyolítására, a felsőoktatási szakképzés, a felnőttképzés és átképzés, valamint a közoktatás gyakorlati képzési feladataira történő felkészítés.

Az összefüggő szakmai gyakorlat legalább hat hét időtartamot elérő, szakmai gyakorlóhelyen (iskolai, vállalati) szervezett gyakorlat. A gyakorlat a szakmai specializációnak megfelelő és a pedagógiai kompetenciák fejlesztését is biztosítja. A hallgatók a szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalataikat portfólióban rögzítik, a gyakorlathoz kísérő szeminárium kapcsolódik.

A képzés folyamán a hallgatók különböző tantárgyaikhoz (NAT szakterületi és Szakmajegyzék szakmacsoportos/ágazati ismeretek, pedagógiai-pszichológiai gyakorlati ismeretek, Szakmajegyzék szakmai gyakorlati ismeretek) kötődően folyamatosan oldanak meg olyan projektfeladatokat, melyek feltétele a tantervben meghatározott iskolai gyakorlatokon való részvétel. A képzés utolsó félévében kötelező összefüggő iskolai és munkahelyi gyakorlaton kell részt venni. Ennek során a hallgatók elsajátítják szakterületük gyakorlati képzésének sajátosságait és feladatait a szakképző intézményekben és gyakorlati képzőhelyeken. A gyakorlat folyamán mentoraik irányításával önálló oktatási és szakmai tevékenységet folytatnak. A képzés népszerűségét mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy 2021-től egyre több képzőhely egyre nagyobb számú hallgatóval lép a képzési palettára *(2. ábra)*.

2. ábra. Szakoktató szakra felvett hallgatók száma képzőhelyenként



Összegzés

A műszaki pedagógusokkal szemben támasztott követelmények teljesítését elősegíti, hogy képzésük anyaga a műszaki ismeretekkel rendelkező gyakorló pedagógus tapasztalataival összefonható (Szatmáry, 1985). Ezen elvárások 35 éve fogalmazódtak meg, ugyanakkor ma is – kivétel nélkül – helytállóak.

A szakmai pedagógusok képzésének történetében tükröződnek a mindenkori felsőoktatás-politikai változások is, talán még inkább, mint a pedagógusképzés egészének változásai. A neveléstörténetben, a felsőoktatás történetében a képzés, az intézményrendszer előzményeit, gyökereit mutatják az ágazatok szakmai irányításának, a technikusképzésnek, a felsőoktatási intézményrendszer átalakulásának, megvalósulásának tényei. [7]

[7] Rádli Katalin (2011): Szakmai tanárképzés és oktatáspolitika. In: *Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő NFKK Füzetek. 7.*, Budapest: Aula.

MACZÓ EDIT *

Az oktatói pálya perspektívái a szakoktató hallgatók körében

Összefoglalás: A pedagógus pályára lépők számának csökkenése a '90-es évektől megfigyelhető folyamat. [1] Az országos tanárhiány a szakmai elméletet és alapozó tárgyakat oktatók területén az egyik legsúlyosabb. [2] Az Innovációs és Technológiai Minisztérium által kidolgozott és 2020-ban érvénybe lépő Szakképzés 4.0 elnevezésű stratégiai program többek között ezért célozta meg a szakmai- és felnőttképzés rendszerszintű megújítását, hogy az ismeretek korszerűsítésén túl a szakmájukban képzettek számára vonzóvá tegye a szakképzésbe való bekapcsolódást oktatóként. [3] A 2021 szeptemberében indított szakoktató szak nagy érdeklődést váltott ki a szakmát oktató, ám diplomával nem rendelkezők körében – leginkább a középszintű érettségi elegendő bemeneti feltétele miatt –, mivel azonban a jelentkezők jelentős hányada nem az oktatásból, hanem a versenyszférából érkezett, a tanárképző intézményekre nagy felelősség hárul a tekintetben, hogy képzési tartalmukkal és módszereikkel az oktatói pálya iránti elhivatottságot kialakítsák, ezáltal pedig az eredeti célkitűzést, a szakmaipedagógusok csökkenő létszámának megállítását elérjék.

A Dunaújvárosi Egyetem szakoktató szakos hallgatóinak körében 2022 és 2023 szeptemberében lefolytatott, teljes populációt megcélzó, kérdőíves kvantitatív kutatások célja az volt, hogy feltérképezzük, a képzés tartalma milyen irányban formálta az eredeti, egyéni célkitűzéseket – tekintettel a résztvevők elágazó érdeklődési- és tapasztalati körére –, valamint megnézzük, milyen arányú a törekvés a végzés után a szakmai képzésbe való tényleges bekapcsolódásra. Emellett arról is képet kívántunk kapni, milyen előzetesen kialakult pedagógus- és pályaképpel érkeznek a hallgatók, voltak-e a felmenőik között pedagógusok, s ezek a különböző gyökerű pedagógusképek befolyással vannak-e az oktatói pálya választásának szándékára.

Kulcsszavak: Szakképzés, szakoktatóképzés, pályamotiváció.

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: maczoe@uniduna.hu

[1] Paksi Borbála–Schmidt Andrea–Magi Anna–Eisinger Andrea–Felvinczi Katalin (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio,* 24., (1.), pp. 63–82.

[2] Lannert Judit–Németh Szilvia (2023): A tanárhiány kezelésének helyi gyakorlatai – pedagógusi, intézményvezetői és szakértői interjúk alapján. *Educatio,* 32., (1.), pp. 121–135.

[3] ITM (2019): *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira.* 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozat. https://ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0.pdf, https://ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0_II.pdf [Letöltve: 2023. 11. 12.]

Új célok a szakmai képzés megújításáért

A Szakképzés 4.0 elnevezésű stratégiai program alapvetően 3 fő pillér köré építette fel fejlesztési koncepcióját: vonzó tanulási környezet kialakítása, a szakmákon belüli karrierlehetőségek kiépítése, valamint olyan naprakész tudású oktatók képzése, akik az adott ágazatuk technológiai innovációival tisztában vannak, s képesek ennek elméleti és gyakorlati alapjait továbbadni. A felsőoktatási képzőhelyek számára ez utóbbi annak szükségességét fogalmazza meg, hogy a képzésben résztvevőknek elengedhetetlen a digitális kompetenciáik fejlesztése – tekintettel a robotika, automatizáció és mesterséges intelligencia nagyarányú és gyors ütemű térnyerésének –, a digitális tananyagokkal való megismertetésük – amely egyben felkészíti őket a későbbi közösségi tananyagfejlesztésre is –, valamint a korszerű szakmai ismeretekkel való felvértezésük, melyet a vállalati szakemberek bevonása tud biztosítani.

A program kiemelt hangsúlyt helyez a pályaismeretet megalapozó tárgyak oktatására is, mely abban nyilvánul meg, hogy a különböző pályaszocializációs- és tanítási gyakorlatok, valamint az összefüggő szakmai gyakorlat a képzési struktúra egészét átfogja a bemeneteltől kezdve.

A szakmai középfokú képzésnek több kihívással is szembe kell néznie. A szakoktatói állomány átlagéletkora egyre magasabb és a szakképzett oktatók hiányát kénytelenek a nyugdíj mellett visszafoglalkoztatottakkal pótolni, ami számos esetben együtt jár azzal, hogy az idősebb kollégák módszertana már nem illeszkedik a mai Z-generáció tanításához elvártakkal, s ez hátrányosan hat az oktatói eredményességre is. Emellett a mérnöktanárok és szakoktatók megtartása szintén nagy feladata a szakképzésnek a versenyszféra elszívó ereje miatt.

A pedagógusbéreket közel 50–100%-kal is lekörözik a piaci jövedelmek, aminek eredményeképpen az elmúlt 10 év távlatában a szakmai tanárok fele hagyta el a pedagóguspályát. Az is problémás, hogy a szakmát oktatók és a vállalati szakemberek között gyakran nincs megfelelő együttműködés, átjárhatóság, holott az érvényben lévő legújabb innovációkról, az elvárt szaktudásról épp utóbbiak tudnának naprakész információkkal és ismeretekkel szolgálni az oktatást végzők számára. [3]

A vállalati szakemberek bevonásánál azonban elengedhetetlen, hogy bizonyos pedagógiai felkészültséggel rendelkezzenek, hiszen a tanulókkal foglalkozva oktatási és nevelési feladatokat látnak el. [4] 2019 szeptembere óta lehetőség van iskolán kívül, ún. külső gyakorlati képzőhelyként gyakorlati oktatást ellátni azoknak, akik rendelkeznek a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara képzésében megszerzett gyakorlati oktatói tanúsítvánnyal.

[3] ITM (2019): *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*. 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozat. https://ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0.pdf, https://ikk.hu/files/Szakkepzes_4.0_II.pdf [Letöltve: 2023. 11. 12.]

[4] Bacsa-Bán Anetta (2021): *Szakmai pedagógusok: Szakoktatók és mérnöktanárok a 21. század első évtizedeinek gyorsan változó világában.* Dunaújváros: DUE Press.

Ez a végzettség egy 50 órás (25 óra elméleti és 25 óra gyakorlati) képzést foglal magába, ahol a résztvevők pedagógiai, szociálpszichológiai és kommunikációs felkészítést kapnak az adott fiatal generáció oktatásához (A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Kamarai Gyakorlati Oktatói Képzési és Vizsgaszabályzata, 2019). A 2021-ben indított alapdiplomás szakoktató szakra jelentkezők közül sokan rendelkeztek ilyen mestervizsgával, számukra épp ezért jelentett jó lehetőséget az előzetes tudásukra épülő diplomát adó képzés.

Szakoktatók a felsőoktatásban

Korábbi vizsgálatok igazolták, hogy a pedagógusképzés a társadalmi integráció egyik fontos színtere, mert jellemzően nagyobb létszámú a jelentkezés azok körében, akik kedvezőtlenebb gazdasági háttérrel rendelkező családból származnak; számukra ez a pálya az értelmiségi rétegbe való bekerülés lehetőségét jelenti [5, 6].

A szakoktató szakra belépő hallgatóknál vizsgála-taink igazolták, hogy ún. „nem tradicionális" hallgatók, vagyis alacsonyabb szocio-demográfiai mutatókkal rendelkeznek: alacsony körükben az értelmiségi felmenőkkel bírók száma, s a felsőoktatásból való távolmaradásuk egyik fő oka a korábbi gyengébb tanulmányi eredményük. [7, 8] Többségében ezek a hallgatók tehát nem hoznak a családjukból olyan tapasztalatokat, előzetes ismereteket, amelyek felkészítenék és megkönnyítenék számukra a felsőoktatásban való mozgást, teljesítést. [9] A csökkenő tendenciával foglalkozó kuta-tások nagy hangsúlyt fektetnek a pedagóguspálya percepciójának feltérképezésére, melynek fontos elemét képezik a pedagógusról és pályáról alkotott nézetek hivatásmotivációval való összevetése. [10, 11]

[5] Köcséné Szabó Ildikó (2009): *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben.* Doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.

[6] Thun Éva (2012): A magyarországi nőnevelés-történet fő kérdései feminista és pedagógiai historiográfiai szempontból vizsgálva. In: Garaczi I. (Szerk.): *Érték és sors: nemzetpolitika, kulturális örökség, identitás.* Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. pp. 353–370.

[7] Pusztai Gabriella (2013): *Kapcsolatok a felsőoktatási intézményben. In: Láthatatlan kéztől a baráti kezekig.* Budapest: Új Mandátum, pp. 105–129.

[8] Tőzsér Zoltán (2012): A „nemtradicionális" hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra,* (1.), pp. 89–94.

[9] Csikósné Maczó, Edit–Rajcsányi-Molnár, Mónika (2020): The Situation and Chances of Roma students in Secondary and Tertiary Education in Hungary. *Central European Journal Of Educational Research,* 2., (1.), pp. 26–35.

[10] Holecz Anita–Csongrádi Beáta (2009): *Tanító szakos hallgatók pályaelkötelezettsége és determináló tényezői. In: Bárdos Jenő–Sebestyén József (Szerk.): Integritás és integrálhatóság: Inter- és multidiszciplináris szemlélet, többnyelvűség, multikulturalitás az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában.* IX. Országos Neveléstudományi Konferencia. 269.

[11] Jancsák Csaba (2011): *Tanárképzésben tanuló hallgatók. In: Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011),* pp. 105–172.

A tanárrá válás hosszú fejlődési folyamat eredménye, de a pedagógusképzésre belépők tanárszerepekről kialakult véleményét elsősorban a diákként megélt tapasztalatok határozzák meg [12], illetve kutatások szerint a pedagógusfelmenőkkel rendelkezők nagyobb arányban választják a pedagógusszakokat. [1, 13] Mivel a szakoktató szak indításának egyik fő célja, a végzés utáni szakképzésbe való bekapcsolódás, ezért a szakoktató szakon tanulók hivatásmotivációjának kialakítása döntően befolyással lesz ennek sikerére.

A kutatás eredményei

A Dunaújvárosi Egyetemen 2022-ben és 2023-ban a szakmaipedagógus-képzésünk teljes hallgatói létszámát megcélzó online kérdőíves kvantitatív kutatást végeztünk. A 2022-ben lefolytatott vizsgálat célja annak feltérképezése volt, milyen okból választották a belépő hallgatók a képzést, és szerepel-e a későbbi terveik között az iskolarendszerű szakképzésbe való bekapcsolódás. A 2023-as kutatás arra irányult, milyen előzetesen kialakult pedagógus- és pályaképpel érkeznek a szakmaipedagógus-képzésre a hallgatók, s a különböző gyökerű pedagógusképek miként alakítják az oktatói pálya iránti elköteleződést.

A 2022-es vizsgálatban 103-an vettek részt, 59%-uk nő, 41%-uk férfi volt, a legtöbben (27,2%) a 45–50 éves korosztályba tartoztak. A 2023-as kutatásban a 138 kitöltőnek 68%-a volt nő, 32%-a férfi, s a résztvevők fele a 41–50 éves korosztályból származott. Mindkét vizsgálat esetén az országos tendenciát láttuk visszaköszönni az elöregedő pálya tekintetében.

Az előzetes, képzés előtti legmagasabb iskolai végzettségnél elmondható, hogy mindkét évben a belépők többsége érettségivel és egy szakmai végzettséggel rendelkezett (2022: 53,4%; 2023: 44,9%), és közel 5%-nak volt csak diplomája. A szülők iskolai végzettségére a 2023-as kutatásunkban kérdeztünk rá, ahol 82,6% válaszolta azt, hogy egyik felmenőjének sincs diplomája. Közel egyharmaduknak (31%) volt pedagógus a felmenői között, akiktől a többség (23%) hallott jót és rosszat is a pályáról, a szakma megítélésében azonban összességében többen voltak azok, akik jót hallottak (10%), mint azok, akik inkább rosszat vagy legtöbbször rosszat (3%).

Az oktatási tapasztalat tekintetében a 2022-ben felmértek 25%-nak volt iskolarendszerű képzésben szerzett tapasztalata, míg 59%-nak nem iskolarendszerű

[1] Paksi Borbála–Schmidt Andrea–Magi Anna–Eisinger Andrea–Felvinczi Katalin (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio,* 24., (1.), pp. 63–82.

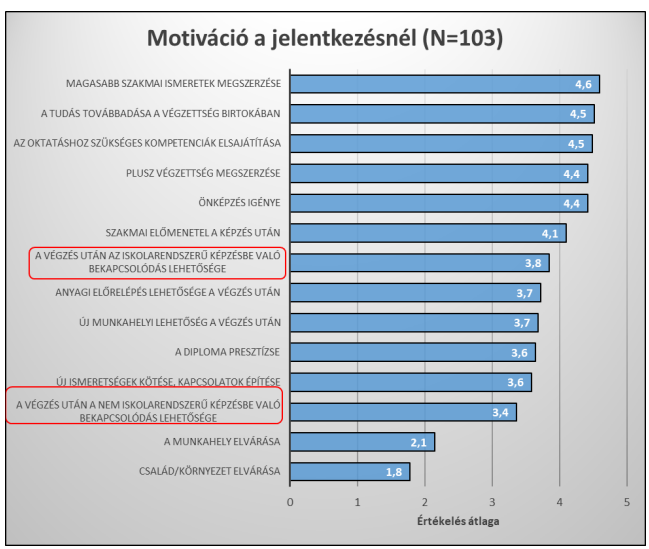
[12] Dobos Orsolya (2022): *A pedagógussá válás támogatása alternatív iskolákban.* Doktori értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.

[13] Pócsik Orsolya (2015): Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon. *Iskolakultúra,* 25., (7–8.), pp. 102–112.

képzésből származó; a 2023-as válaszadókból pedig 61% nyilatkozta, hogy van oktatói tapasztalata. Látható tehát, hogy mindkét évfolyam tekintetében a válaszadóknak több, mint a fele rendelkezik ilyen előzetes tapasztalattal, ezért tartottuk fontosnak megkérdezni azt is, hogy a korábbi terveikben megjelent-e a pedagógusszakra való jelentkezés. A válaszadók 51,4%-a úgy nyilatkozott, hogy nem szerepelt terveikben a pedagóguspálya, s az okoknál közel az egyharmaduk (34%) magánéleti indokokat jelölt meg, másik egyharmaduk (29%) pedig a nem elégséges tanulmányi eredményeire hivatkozott.

A jelentkezés háttérmotivátorait azért tartottuk fontosnak feltárni, hogy lássuk, a képzésünk mennyire illeszkedik az elvárt hallgatói igényekhez. Az *1. ábrán* látható, hogy a 2022-es vizsgálatban résztvevő szakoktatóknál kiemelt fontossággal bírnak a szakmaisághoz kötődő ismeretek, illetve az oktatáshoz szükséges magasabb ismeretek és kompetenciák elsajátítása, míg az iskolarendszerű képzésbe való bekapcsolódás mindössze 3,8-as átlagértéket kapott csak, a nem iskolarendszerű képzésbe való bekapcsolódás pedig még ennél is alacsonyabbat (3, 4), ami alátámasztja, hogy a szakoktató szakra való jelentkezésnek nem ez utóbbi az elsődleges célja. A diploma megszerzése inkább egyéni terveik valóra váltásához nyújt jó alapot, szolgál eszközként.

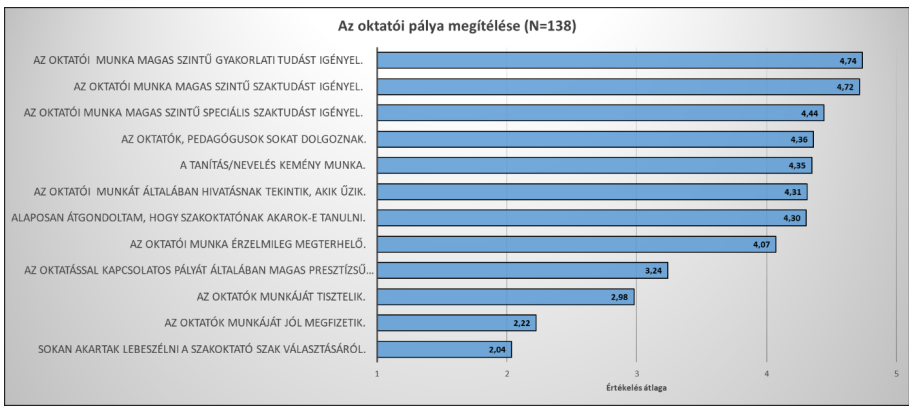
1. ábra. Szakoktató szakos hallgatók motivátorai a képzésre való jelentkezésnél (N=103)



Forrás: Saját szerkesztés.

A szakmaiság kiemelkedő fontosságáról adott visszaigazolást a szakoktatói pályára vonatkozó megítélés eredménye is. Ennél a kérdésnél is látható, hogy a megkérdezettek szerint a szakoktató pályához leginkább a magas szintű gyakorlati, szakmai és speciális szakmai tudás szükséges *(2. ábra)*. Egyértelműen kirajzolódik, hogy bár a képzés leginkább az oktatói kompetenciák megalapozását kívánja elősegíteni a pedagógiai-pszichológiai tárgyak oktatásával, addig a hallgatói igények inkább a szakmához kötődő ismeretek magasabb szintre emelését fogalmazzák meg elvárásként.

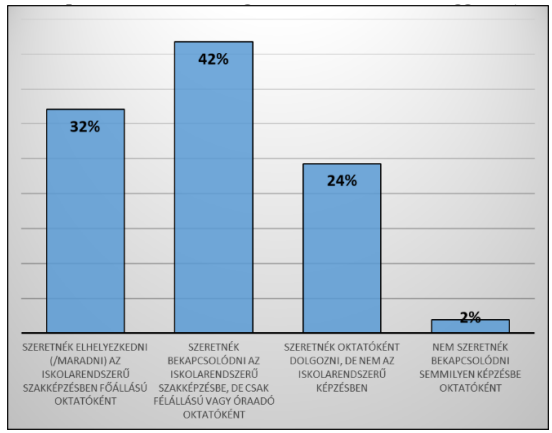
2. ábra. Szakoktató szakos hallgatók pályaképe (N=138)



Forrás: Saját szerkesztés.

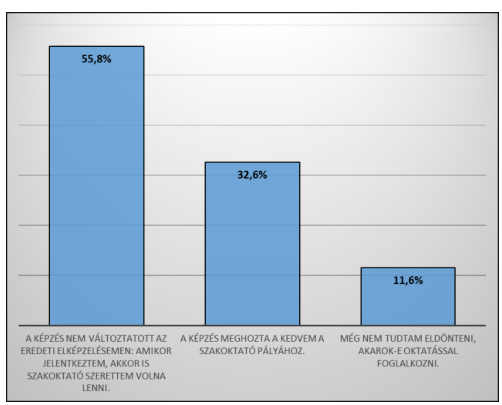
A szakoktatásba való bekapcsolódás szándékát mindkét évben végzett vizsgálat esetében monitoroztuk. A *3. ábrán* a 2022-es felmérés válaszai láthatók, ahol az oktatói szándék a válaszadók 98%-nál jelen van, de az iskolarendszerű képzésben való oktatást csak egyharmaduk (32%) tartja vonzónak főállásként, a többség (42%) félállásúként vagy óraadóként helyezkedne csak el benne. A 2023-as kutatásnál már úgy tettük fel a kérdést, hogy a képzés tartalmával is összevetettük a szándékot, s azt kaptuk eredményül, hogy 32,5%-nál a képzés felkeltette a pálya iránti érdeklődést *(4. ábra)*. Ennél az eredménynél felmerülhet persze, hogy a válaszadók igyekeztek megfelelni a kutatók elvárásainak válaszaikkal, ám a kérdőívek terjesztésekor többször is hangsúlyoztuk, hogy az anonimitás miatt nem lesznek beazonosíthatók a kitöltők, így bízunk abban, hogy a kapott eredmények megközelítőleg valósak. Itt közel 12% az, akikben még nem kiforrott az oktatási szándék. Ezt összevetve a 2022-es eredményekkel, a kép kedvezőbb, mert korábban a válaszadók negyedére (24%+2%) volt ez igaz. Képzőként magunk is tapasztaljuk, hogy az újonnan belépő évfolyamoknál lényegesen kiforrottabbak az oktatói karriertervek, konkrétabbak a végzés utáni célok.

3. ábra. A képzés tartalma és a végzés utáni tervek összefüggései (N=103)



Forrás: Saját szerkesztés.

4. ábra. A képzés tartalma és a végzés utáni tervek összefüggései (N=138)



Forrás: Saját szerkesztés.

Összegzés

A 2022 és 2023-as évben lefolytatott vizsgálatok eredményei alapján elmondható, hogy a Dunaújvárosi Egyetem szakoktató képzésére érkező hallgatók többségénél korábban nem szerepelt a pedagóguspályára való jelentkezés. Felmenőik között kevés a felsőfokú végzettséggel rendelkező, így a pedagógus is, akiktől betekintést nyerhettek volna a tanári pályára. A jelentkezők több mint fele azonban már rendelkezik valamilyen oktatói tapasztalattal, a többségnek azonban nem az iskolarendszerű képzésből származik. Mivel a válaszadók között sokan vannak, akik a versenyszférában dolgoznak vagy a szolgáltatóiparban tevékenykednek saját vállalkozással, ezért az oktatásba leginkább a kamarai oktatói tanúsítvánnyal kapcsolódtak be gyakorlati oktatóként, vagy külsős cégeknél képzők meglévő magas szakmai ismereteiknek köszönhetően.

A szakmaiság kiemelt fontossággal bír számukra a szakoktató képzés során is, leginkább ebben várnak fejlesztést a képzőhelytől. A pályaképük is ezen alapszik: számukra a jó szakoktató az, aki magas szakmai ismeretekkel bír, a módszertan és egyéb szempontok másodlagosak. Az oktatás a többségnek szerepel a végzés utáni terveiben, de kevesebben vannak azok, akiknél ez főállásként fogalmazódik meg az iskolarendszerű szakképzésben. Mivel a képzés sokak számára vonzóvá tette az oktatói pályát, így képzőként nyitottnak kell lennünk a hallgatói igényekre. A gyakorlati képzések tartalma, a jó gyakorlóhelyek és képzett gyakorlatvezetők megtalálása lényeges szemponttá válik, egyrészt a szakmai fejlődés biztosítása miatt, másrészt az oktatói pálya iránti motiváció növelésében, ami megoldást nyújthatna a csökkenő létszámú szakmaipedagógusok problémájára.

GUBÁN GYULA *

Szakmódszertani tankönyvek szerkezetének vizsgálata, különös tekintettel a gépész tanárképzésre

Összefoglalás: A hazai iparosodás és a vele párhuzamosan meginduló szakképzés kezdetekor, az 1840-es években, az akkori módszertani megfontolások többnyire általános tanítási elveket fogalmaztak meg azon tanítók számára, akik a természettudományos tárgyak és a rajz oktatását végezték. Igazából ezeket még nem is tekinthetjük „szakmódszertannak". Sokkal inkább az egyes szakterületek tanításához általános pedagógiai ajánlásként foghatjuk fel a korabeli írásokat. Módszertani könyv nem létezett a szakmai képzés területén.
A szakmódszertani kultúra lassan fejlődött, „tudományos" áttörésről az 1950-es évektől kezdve beszélhetünk. Ekkor vált nyilvánvalóvá – a bővülő, gazdagodó szakmai sajtóban megjelenő cikkek alapján – hogy a különféle módszertani megoldások egyre eredményesen támogathatják a szakmai képzést. Látványos fejlődés kezdődött – mondhatnánk úgy is, hogy oktatástechnológiai forradalom – a szaktárgyak tanítását segítő oktatási eszközök területén, amelynek gyorsuló változása napjainkra az oktatási rendszerünk, a szakképzési rendszerünk teljes módszertani újragondolását kívánja.
Ebben a részkutatási eredményt bemutató tanulmányunkban az 1871-ben meginduló szakmai tanárképzésben felhasznált szaktárgyi oktatási módszertan könyvek szerkezetét és a kapcsolódó módszertani kultúra fejlődését vizsgáljuk.
Kulcsszavak: Gépész tanárképzés, oktatástörténet, tankönyvek.

A szakirodalmi elemzésből kiderül, hogy Magyarország iskoláiban, a közoktatási intézményeiben az 1800-as évektől kezdődően a több-tankönyvűség érvényesült. Sokszínű volt a tankönyvpiac az 1867. évi kiegyezés utáni időszakban, a dualizmus korában. [1] Ez a megállapítás nem igazán jellemző a szakmai képzésre, hiszen szinte alig jelent meg módszertani kérdésekkel fog-

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: guban.gyula@uniduna.hu

[1] Karlovitz János (2007): *Tankönykutatási perspektívák.* Budapest.

lalkozó könyv és a tanításhoz felhasznált tankönyvek terén sem volt nagy választék. Továbbá, eltérően a közoktatási tárgyak tanítására vonatkozó esetenként több száz éves tanítási tapasztalattól, nincs komoly múltra visszatekintő szakmai tapasztalat, szakmai háttér. Csupán elsődleges módszertani útkeresésnek lehetünk tanúi, amely lassú ütemben zárkózik fel a nagyobb múlttal rendelkező közismereti tárgyak metodikai tapasztalataihoz.

A hazai szakképzés kezdetekor, az 1800-as évek első évtizedeiben, kevés figyelem fordult a szaktárgyak oktatásának módszereire, a szakmai képzés nem bővelkedett szakirodalmi háttérrel, kevés módszertani könyv, cikk jelent meg ebben a kérdéskörben. A hazai iparosodás és a vele párhuzamosan meginduló szakképzés kezdetekor, az 1840-es években, az akkori módszertani megfontolások többnyire általános tanítási elveket fogalmaztak meg azoknak a tanítóknak a számára, akik a természettudományos tárgyak és a rajz oktatását végezték. Igazából még nem is tekinthetjük ezeket „szakmódszertannak". Sokkal inkább az egyes szakterületek tanításához ajánlott általános pedagógiai megközelítésekként foghatjuk fel a korabeli írásokat. Módszertani könyv a szó mai értelmét figyelembe véve nem létezett a szakmai képzés területén. Ebben a részkutatási eredményt bemutató rövid tanulmányunkban az 1871-ben meginduló szakmai tanárképzésben felhasznált szaktárgyi oktatási módszertani könyveknek a szerkezetét és a kapcsolódó módszertani kultúra fejlődését vizsgáljuk.

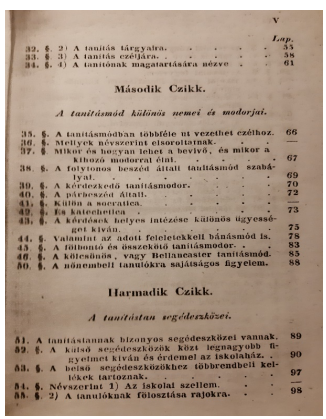
A szakmódszertani könyvek megjelenése

A módszertani tudás és gyakorlat fejlődésére a szervezett szaktanárképzés megjelenéséig (1870) elsősorban a szakmai tanítás során szerzett gyakorlati tapasztalatok hatottak. Írott „módszertani" támogatásról nem nagyon beszélhetünk. Így ez nem tudta hatékonyan segíteni a mindennapi tanári munkát. Pedig egy az 1874-ben megjelent a pedagógiai sajtó állapotáról szóló összefoglalás – sajnos „szakmai sajtóról" nem beszélhetünk még – 1841–1868 között 28 pedagógiai lapot említ. [2] A tanulmányban található értékelés így szól: „Ezekben áll 1868 használható volta a pedagógiai sajtó tükrében." „Gazdag volt irodalmunk" a belső becs azonban a külterjedelemmel sem 1868 előtt nem volt…. sem most sincs kedvező arányban." „A sok versenytárs azt eredményezte, hogy a megoszlott és különben sem nagy olvasó közönség még a jobb közlönyöket sem tudta fenntartani."

[2] A pedagógiai szakmai sajtó – nem „műszaki", szakmai - 1841-1868 között 28 pedagógiai lapot említ. (Adalékok Magyarország Nevelés- és oktatásügyi történetéhez Írta: Kiss Áron Buda-Pest nyomtatott Kocsi Sándornál Sándor utcza 13. szám (Oszk 270.788) Buda-Pest 1874)

Az első összefoglaló próbálkozások közül kiemelhető az „*Általános tanítástudomány (didactica generális) mesterképző intézetek számára.*” c. könyv [3], amely szerkezetét tekintve teljeskörűen vizsgálja az oktatást. Első része az iskolamesterképző intézetekről, a második rész első czikke az általános elméleti tanítástannal, a második czikke az általános gyakorlati tanítástannal foglalkozik. A harmadik rész első czikke az általános tanítástan rendszerével, ezen belül is a tanulók felkészítésével, a sikeres iskolai oktatás meghallgatására, a szorgalomra ösztönzéssel, valamint a tanítás tárgyáról és céljáról szól. A második czikkben pedig a tanításmód különös nemeiről és modorjairól olvashatunk. Például a 46. § A kölcsönös tanításmódról szól (Bellancasteri forma ano) ahol is a mester több csoportra osztja a gyereksereget. 85. o. A harmadik czikk a tanítástan segédeszközeit tárgyalja. A negyedik rész az iskolamester kötelességeit foglalja össze, amelyben elsősorban a helyi „társadalmi” érintkezés formáit taglalja.

1. ábra. Általános tanítástudomány” (didactica generális) mesterképző intézetek számára.



V

Lap.

32. §. 2) A tanítás tárgyaira. 35
33. §. 3) A tanítás czéljára. 38
34. §. 4) A tanítónak magatartására nézve . . 61

Második Czikk.

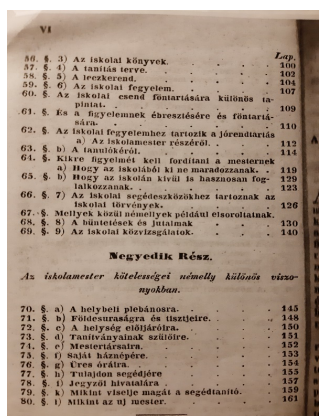
A tanításmód különös nemei és modorjai.

35. §. A tanításmódban többféle út vezethet czéhoz. 66
36. §. Melyek nézvezérint elsorolattanak. . . —
37. § Mikor és hogyan lehet a bevivő, és mikor a kihozó modorral élni. 67
38. §. A folytonos beszéd általi tanításmód szabályai. 69
39. §. A kérdezkedő tanításmodor. 70
40. §. A párbeszéd általi. 72
41. §. Külön a socratica. . . . . —
42. §. Es katechetica 73
43. §. A kérdések helyes intézése különös ügyességet kiván. 75
44. §. Valamint az adott feleletekkeli bánásmód is. 78
45. §. A fölbontó és összekötő tanításmodor. . . 83
46. §. A kölcsönös, vagy Bellancaster tanításmód. 85
50. §. A nönemüeli tanulókra sajátságos figyelem. 88

Harmadik Czikk.

A tanítástan segédeszközei.

51. A tanításnak bizonyos segédeszközei vannak. 89
52. §. A külső segédeszközök közi legnagyobb figyelmet kiván és érdemel az iskolaház. . 90
53. §. A belső segédeszközökhez többrendbeli kellékek tartoznak. 97
54. §. Névszerint 1) Az iskolai szellem. . . . — 98
55. §. 2) A tanulóknak fölosztása rajokra. . .



VI

Lap.

56. §. 3) Az iskolai könyvek. 100
57. §. 4) A tanitás terve. 102
58. §. 5) A irezkerend. 104
59. §. 6) Az iskolai fegyelem. 107
60. §. Az iskolai csend fóntartására különös tapintat. 109
61. §. Es a figyelemnek ébresztésére és fóntartására. 110
62. §. Az iskolai fegyelemhez tarozik a jórendtartás
a) Az iskolamester részéről. 112
63. §. b) A tanulókéról. 114
64. §. Kikre figyelmet kell fordítani a mesternek
a) Hogy az iskolából ki ne maradozzanak. . 119
65. §. b) Hogy az iskolán kivül is hasznosan foglalkozzanak. 123
66. §. 7) Az iskolai segédeszközökhez tartoznak az iskolai könyvek. 126
67. §. Melyek közül némelyek például elsorolattnak.
68. §. 8) A büntetések és jutalmak . . . 130
69. §. 9) Az iskolai közvizsgálatok. . . . 140

Negyedik Rész.

Az iskolamester kötelességei némelly különös viszonyokban.

70. §. a) A helybeli plebánosra. 145
71. §. b) Földesuraságra és tisztjeire. . . . 148
72. §. c) A helység elöljáróira. 150
73. §. d) Tanitványainak szülőire. 151
74. §. e) Mestertársaira. 152
75. §. f) Saját háznépére. 153
76. §. g) Üres óráira. 154
77. §. h) Tulajdon segédjére 155
78. §. i) Jegyzői hivatalára 157
79. §. k) Miként viselje magát a segédtanító. 159
80. §. l) Miként az uj nuester. 161

A szakmódszertan fejlődésének fontos állomásait jelentették azok a könyvek, amelyekben a pedagógia, lélektan és nevelés együttes megjelenését láthatjuk. Mennyey József „Nevelés és tanítástan néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára.” c. háromkötetes pedagógia tankönyve [4] első ízben 1866/67-ben jelent, s ezt még több kiadás követte. Az összességében közel 650 oldalas mű terjedelem és kidolgozottság terén meghaladja az átlagot. Az első kötet általános neveléstani fejezetét az ember testi és szellemi nevelésével foglalkozó rész követi majd „tanodaisme”,

[3] *Általános tanítástudomány (didactica generális) mesterképző intézetek számára.* Budán, a Magyar kir. Egy, Nyomda betűivel, 1844, p. 161.

[4] Mennyey József (1866): *Nevelés és tanítástan néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára.* I–II–III. Kalocsa.

végezetül pedig „tanmódisme" (általános módszertan) zárja a könyvet. Az első kötet (253. o.) IV. részében a „*Tanmódisme*" foglalkozik a tartalmi és módszertani kérdésekkel. „*A tanmódban a következők jőnek figyelembe és szóba: tanterv, tanmenet, tanalakok, tanhangulat.*" A II. fejezet A. pontjában pedig a Tanítási elveket foglalja össze. A második és harmadik kötetben az egyes népiskolai tantárgyak rendkívül alaposan kidolgozott módszertanát olvashatjuk. A harmadik kötetben olvashatjuk a számolás tanmódját, az alaktan és rajzolás tanmódját, valamint a reálismeretek tanmódját. (Itt találhatjuk a természetrajz, gazdaság és kézműtan tárgyakra vonatkozó módszertani ajánlásokat is.)

Taschek Gyula „*A rajzoktatás módszertana vezérkönyvül polgári, ipari, felsőbb leány és középiskolákban valamint tanítóképző intézetekben működő rajztanárok használatára.*" című könyvének szerkezete [5] az alábbi: Első rész: A rajzoktatás módszeréről általában, Második rész: a rajzoktatás czélja és feladata (iskolatípusonként). Harmadik rész: a rajzoktatás módszere. Negyedik rész: tanítási idő, rajztermek, s a rajzoktatás tanítási tanulási segédeszközei, Ötödik rész: a rajzoktatókról és a működésük eredményéről való beszámolás módjáról.

Dr. Kiss Áron és Dr. Öreg János „*Nevelés és oktatás*" [6] c. könyvben a nevelés-didaktika-pszichológia együtt jelenik meg. A kötet főbb tartalmi elemei: Bevezetés, Testi nevelés, Értelmi nevelés (az oktatás módszerei: tanmód v. methodus, a tanmenet, a tanalakok), Kedélyi és szépítészeti nevelés, Erkölcsi akarat nevelése, Vallásos nevelés.

Mindenképpen említésre méltó tankönyv történeti és módszertani anyag az 1907-ben Vigh Albert szerkesztésében [7] megjelent tanfolyami anyag – előadások alapján, **kézzel írott** – amely a szaktanárok részére készült. „Az iparoktatási intézetek művezetőinek ez volt első tanfolyama. a tanári tanfolyamon pedig első ízben történt, hogy előadókat ipari életben működő szakférfiak is meghívattak" (id. mű 7. o.) „A képzésen 15 intézetből 45 „tanerőnek" nyílt alkalma ezúttal tanulmányok tételére." (id. mű 7. o.) Igen értékes a tanfolyam tananyaga. Szinte napra készen mindössze néhány évvel követi a korszak jelentős ipari találmányait. (pl.: Rudolf Diesel 1893-ban jelentette be újfajta hőerőgép találmányát és ez 1907-ben már bő kifejtésben szerepel a továbbképzés anyagában.

Dr. Mirkó János [8] könyve egy mezőgazdasági képzéshez adaptált nevelés és tanítástan, mai szemmel nézve is módszertan könyv. Sok szakmai példával, különösen a tanítás fejezetben olvashatunk a hogyan kérdésre mutató megjegyzéseket, ajánlásokat. pl.: „A módszeres egység egy-egy órán feldolgozandó összefüggő anyagot jelent" (122. o.).

[5] Taschek Gyula (Szerk.) (1892): *A rajzoktatás módszertana vezérkönyvül polgári, ipari, felsőbb leány és középiskolákban valamint tanítóképző intézetekben működő rajztanárok használatára.* Gyergyó–Ditró, saját kiadás, 161 oldal 50 ábra.

[6] Kiss Áron–Öreg János (1895): *Nevelés és oktatás.* Budapest: Dobrowsky és Franke kiadó, p. 240.

[7] Vígh Albert (Szerk.) (1907): *Az állami ipari szakiskolák fémipari szaktanárainak és művezetőinek 1907 évi tanfolyamai.* Budapest.

[8] Mirkó János (1944): *Nevelés és tanítás a gazdasági szakoktatási intézményekben.* Kassa, p. 250.

Említi a vonatkoztatás v. koncentráció elvét, a tanításmenet formátumát és a gyakorlati tanítási óra tagolását: munkáltató, szemléltető gyakorlati részek (141. o.).

2. ábra. Tanmenet vázlat fejléce

Tárgykörök	Szükséges órák/hetek	Órák sorszáma	Módszeres egységek	Utalások (szemléltetés kapcsolat, házi olvasmány, film)	Megjegyzés

A szakmai irodalom szempontjából az 1950-es évek változást jelentettek. Az újjászervezett és iskolarendszerű szakmai képzés eredményes megvalósításához egyaránt szükség volt a szakemberek szakmódszertani felkészítéséhez, a módszertani szakirodalom gyors megjelentetéséhez és az ilyen irányú kutatások megindításához. Sorra jelentek meg a módszertani tanulmányok, az egyes szakmákhoz tartozó módszertani könyvek, kutatási eredményekről szóló beszámolók. A következő évtizedekben a szakmai pedagógia eddig nem tapasztalt fejlődését, gazdagodását figyelhetjük meg. Erre a kezdeti időszakra vonatkozóan példaként két jellemző szakmai anyagot [9] mutatunk. Az első „A Szovjetúnió Szerszámgépipari Minisztériuma „Tanításmódszertani segédkönyvek" A forgácsolószerszámköszörűs egyéni és brigádoktatásához. c. rövid mindössze 40 oldalas publikáció, amelyet nyersfordításban, bizalmas használatra készítettek.

A gyors munka eredményeként „a fordításból eredő műszaki és stilisztikai hibáktól el kell tekinteni, ezek a módszertan lényegét nem befolyásolják" megjegyzéssel jelentették meg. A tanulót oktatómunkások képezik, a „korábban betanult műveletek begyakorlása véget, továbbá a sztahanovista munkamódszerek és a középhaladó normák elsajátítása céljából" (4. o.).

A segédkönyv tartalmazza (nyolc fejezet) a tanfolyam elméleti részének programját, a gyakorlati oktatás programját és rövid előadáskivonatokat az elméleti oktatási program valamennyi témájához.

[9] *A Szovjetúnió Szerszámgépipari Minisztériuma „Tanításmódszertani segédkönyvek" A forgácsolószerszámköszörűs egyéni és brigádoktatásához.* (A szerszámgépipari minisztérium alá tartozó kiváló minőségű gyártmá-nyokat készítő gyárak gépmunkásai részére.) Nehézipari könyv és folyóiratkiadó vállalat, 1951.

[10] *Tankönyvhasználati útmutató a vasipari szakmák számára.* Budapest: Munkaerőtartalékok Hivatala (MTH). Budapest: Nehézipari Könyvkiadó, 1954.

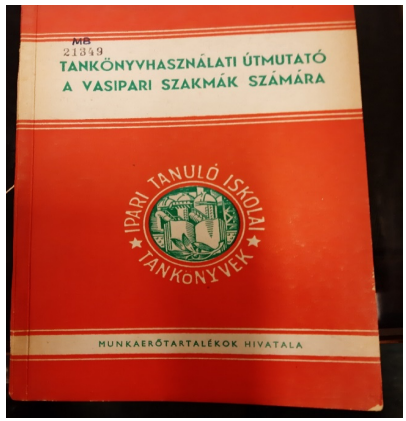
[11] Ferencz L.–Dudás I. (1960): *Módszertani útmutató az esztergályos tanulók gyakorlati oktatásához. I. kötet.* Foglalkozási vázlatok, vezérfonalak és oktatási útmutatók. A Munkaügyi Minisztérium megbízásából. Budapest: Műszaki.

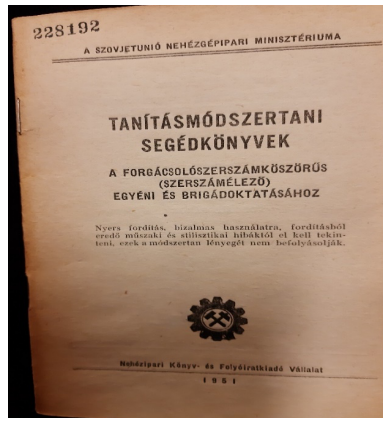
[12] Körösfői L.–Szatmáry B. (1977): *A vállalati, szövetkezeti oktatók feladatai a „szakmai gyakorlatok" tanításának módszeri.* Kézirat, p. 95.

[13] *Tanulmányok a szakmunkásképzés didaktikája köréből 2. A tanulási tevékenység lépéseinek tervezése az egyes oktatási témákban.* Budapest: MüM Módszertani Intézet Tk., 1974, p. 162.

[14] Vendégh S–Daubner Gy. (1982): *Gyakorlati Oktatási Kézikönyv A szakmunkásképző iskolák, valamint a szakmunkásképzést folytató szakközépiskolák szakoktatói számára.* Budapest: Munkaügyi M. szakoktatási és továbbképzési intézet, p. 214.

3. ábra. Tankönyvhasználati útmutató. Tanításmódszertani segédkönyvek.





A „*Tankönyvhasználati útmutató*" c. könyv [10] műfajilag érdekes, mert meglévő tankönyvekhez közöl hibajegyzéket és tanítástervi (témákhoz és hetekre bontott) ajánlásokat tanterv és óravázlat formában.

Az 1960–70-es években intenzív szakmódszertani fejlődésnek lehettünk tanúi a szakmai oktatásban. Egymás után jelennek meg a pedagógiai munkát támogató szakmódszertani könyvek, útmutatók és lendületet kapott a szakmódszertani kutatás is. Például a „Módszertani útmutató az esztergályos tanulók gyakorlati oktatásához" első kötete [11] amely egy dossziéban elhelyezett komplett szakmai anyag, amelyet NDK iparitanuló képzés irodalmából fordítottak.

Megkezdődtek a módszertani kutatások, lendülete kapott a fejlesztés is a szakképzés háttérintézményeiben. A publikált szakkönyvek a gyakorló pedagógusok számára jelentettek segítséget, de a szaktanárképzés keretein belül is felhasználásra kerültek a módszertani oktatás keretei között. Megjelentek a szakképzés didaktikájához és a vállalti képzéshez kapcsolódó szakmai könyvek is. [12, 13] Jól mutatja fejlődést a Gyakorlati oktatási kézikönyv megjelenése [14], amely öt fejezetből áll.

A gyakorlati oktatás feladatait, a tanítási folyamat sajátosságait, a gyakorlatok megszervezésének kérdéseit, a tanítás-tanulás módszereit és a szakoktató felkészülésének menetét foglalja össze.

A könyv 23 táblázatot és 27 ábrát is tartalmaz. Ezt a területet gazdagítja Szatmáry Béla *„Tanulmányok a szakmai gyakorlati oktatás módszertana köréből”* c. kézirata is, [15] amely átfogó fejezeteket tartalmaz a tárgy sajátosságáról, a megismerési folyamatról, a szakértelem változásáról, a koncentrációról, a tanulási szakaszokról, a tanulásirányítás eszközeiről, módszereiről valamint a foglalkozások felépítéséről, az értékelésről. Az ebben az időben kialakuló egyetemi és főiskolai szaktanárképzési rendszer új lendületet adott a módszertani fejlesztéseknek. A leendő szaktanárképzés számára sorban készültek a szakmódszertani jegyzetek, [16, 17, 18] amelyek még az ezredforduló után is alapirodalomnak számítottak a képzésekben. Befejezésül az elemzett módszertani könyvek alapján a vizsgált időszakra vonatkozóan tehetünk néhány megállapítást:

– A kezdeti didaktikai és pszichológiai általános megközelítést az 1890-es évek után felváltják a rajzoktatás tanításához szükséges ismeretek, majd a technológiák bemutatása
– Az 1900-as évek módszertani könyvei már gazdagabb módszertani ajánlásokat tartalmaznak, elsősorban az egyes gyártmányok, az egyes témakörök tanítására vonatkoztatva.
– A módszertani könyvek szerkezeti felépítése tartalmi bővülést mutat. Az egyes témakörök tanításának bemutatása mellett az általános oktatástervezési kérdéseket is beillesztik a szakmai könyvekbe. Egyre több eszközhasználati javaslatot és konkrét példát, módszertani elemzéseket láthatunk a könyvekben, esetenként tanítási alternatívákat is ajánlanak. Megjelennek a tantárgyi célok és sajátosságok valamint a pedagógus felkészülésével kapcsolatos elemek a szakkönyvekben.

[15] Szatmáry Béla (1987): *Tanulmányok a szakmai gyakorlati oktatás módszertana köréből.* Kézirat, Tk., Bp., 146 oldal, 12 fejezet.

[16] Göndöcs K.–Földi J. (1975): *Anyag és gyártás-ismeret tanítás módszertana.* Budapest, p. 157.

[17] Szatmáry Béla (1975): *A gépszerkezettan taní-tásának módszertana.* Tk, Budapest, p. 139.

[18] Szatmáry Béla (1971): *Az ipari szakmai gyakorlatok tanításának módszertana.* kézirat. Tk., Budapest.



CSERNÉ PEKKEL MÁRTA *

Iskolapad vagy online oktatás?

Összefoglalás: Az elmúlt években az élet valamennyi területén változások történtek, különösen igaz ez az oktatásra is. Először a pandémia miatt vált szükségessé, hogy alkalmazkodjunk egy új helyzethez, hiszen az iskola helyett az online tér vált az oktatás helyszínéül, majd a gazdasági körülmények megváltozása okán következett be ismét ugyanez, több felsőoktatási intézményben. Az oktatás két elemi szereplője, tanár és diák az iskolai keretek között sokféleképpen találkozik, azonban az online tanítási-tanulási környezet befolyásolja a két fél viszonyát, együttműködését, valamint testi és lelki következményei sem elhanyagolhatók. A tanulmányban több aspektusból vizsgáljuk a jelenléti és online oktatást, valamint a tanárokra és diákokra gyakorolt hatását rövid és hosszú távon.
Kulcsszavak: Online oktatás, jelenléti oktatás, tanári szerepek.

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: csernepm@uniduna.hu

Bevezetés

Számos változás következett be életünk megannyi területén az elmúlt évek alatt, nem volt ez másként az oktatásban sem. Kezdetben a pandémia miatt vált szükségszerűvé, hogy azonnal alkalmazkodjunk az új élethelyzethez, hiszen az iskolák kapui hónapokra bezárni kényszerültek, az oktatás új helyszíne az online tér lett. 2022 őszén az ország több felsőoktatási intézményében következett be ismételten ugyanez, a gazdasági körülmények megváltozása miatt. Volt olyan egyetem, ahol már a szorgalmi időszak végét sem várták meg és az oktatási épületek, illetve kollégiumok részleges vagy teljes bezárásával, az iskolai szünetek, valamint a tanév rendjének módosításával próbálták áthidalni a gazdasági nehézségeket. A pandémia időszaka alatt kidolgozott és továbbfejlesztett tananyagok segítségével így leginkább online formában, de az oktatás mégis működőképesen zajlott.

A digitális pedagógia lehetőségei az oktatásban

A digitális technológia állandó fejlődése hatással van nemcsak mindennapjainkra, de áthatja és átalakítja a pedagógiai munkát az oktatás valamennyi színterén. A digitális eszközök nagyfokú elterjedése miatt nemcsak a szülőknek és az informatikatanároknak, illetve digitális kultúra tanároknak van nagy felelőssége, hanem magának az iskolának és valamennyi pedagógusnak is. A gyerekeknek meg kell tanítanunk saját életkoruknak megfelelően ezen eszközök megfelelő használatát és azt, hogy milyen módon válhatnak hasznossá számukra akár a tanulásban, akár a hasznos időtöltés során, sőt arra is, hogy miként tudják kiszűrni a számukra releváns és valid információkat, valamint megvédeni magukat ebben a sokszor veszélyes digitális környezetben. A szülőket támogatva a mai pedagógusoknak egyfajta látásmódot is ki kell alakítania valamennyi tantárgyhoz kötődően a digitális világgal kapcsolatban. A mai szülőknek be kell építeniük a nevelési elveikbe, szemléletmódjukba, értékrendjükbe, úgy, hogy életkorukból adódóan nincsen minta előttük, hiszen ők az első generációja annak a szülői csoportnak, akik ilyen kihívással állnak szemben.

A Covid-világjárvány előtt is létezett a digitális pedagógia, hiszen az IKT-eszközök térhódítása változásokat hozott a tanítási-tanulási folyamatban az 1990-es évektől, de a pandémia kitörése miatt kizárólag az osztálytermen kívüli online tér vált az oktatás egyedüli helyszínévé, de csak kevesen ismerték a digitális pedagógia elméleti hátterét. A nemzetközi és hazai publikációkban [1, 2, 3, 4] többféle megfogalmazás jelent meg, ugyanakkor a digitális pedagógia egy folyamatosan változó jelenség, melyre többek között hat az informatika fejlődése, a környezeti kultúra és gazdaság, az információs társadalom, de legfőképpen a média, az internet térhódítása és azon belül is a közösségi médián belüli kommunikáció. A Nemzeti Alaptanterv elvei között ehhez igazodó számos változás következett be. Az előbb említett tényezők pozitív hatását érdemes kihasználni, vagyis a digitális pedagógia számos eleme támogatja a tanulói kreativitást, segítséget nyújt és a tágabb lehetőségek körében ugyanakkor az ismeretek gyorsabb megszerzésére, de ezzel párhuzamosan hatékonyabb együttműködést tesz lehetővé a társakkal, elősegíti az oktatási folyamatok kialakulását, az egymástól való tanulás lehetőségét.

[1] Benedek A. (Szerk.) (2008): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT-környezetben.* Budapest: Typotex.

[2] Kis-Tóth L.–Lengyelné Molnár T. (2014): *IKT-innováció*. Eger: Líceum Kiadó.

[3] Molnár Gy. (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztés lehetőségei. *Szakképzési Szemle,* Letöltés dátuma: 2022. 09. 08. forrás: http://www.mszt.iif.hu/documents/szsz0803-molnar.pdf

[4] Szűts Z. (2020): A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle,* 2020., (5–6.). Letöltés dátuma: 2022. 10. 12. forrás: https://upszonline.hu/index.php?article=700506007

A digitális pedagógia a tanulók hibázásra, tévedéseire nem negatívumként tekint, hanem egyfajta kísérletezésre, mely során számos tekintetben fejlődnek, a problémamegoldási képességük javul, jobban átlátják és aktívan részt vesznek az egyes folyamatokban, korábbi ismereteik még inkább megerősödnek, ezáltal még hatékonyabbá válik maga a tanulási folyamat.

Az intézmények egy része a blended learning oktatási formára való átállással próbálta átvészelni a gazdasági nehézségekkel teli időszakot, mely tulajdonképpen nem más, mint a hagyományos osztályteremben történő oktatás ötvözve a távoktatás elemeivel. Míg a hagyományos oktatásban a főszerepet a kommunikáció tölti be, addig a távoktatás során számos módszert és eszközt alkalmazhatunk egyszere. Sok előnye mellett talán a legfontosabb, hogy a tanulók saját tempójukban tudják elsajátítani a tananyagot, időben és térben is egyéni tanulási utakat bejárva. Hátránya lehet azonban, hogy a pedagógusnak kevésbé van lehetősége irányítani a tanulók tevékenységét.

A tanár itt is egyfajta koordinátori szerepet tölt be, azonban nehezebben megvalósíthatók az egyes munkaformák alkalmazása – például a csoportmunka vagy a páros munka –, a jelenléti oktatásban való megvalósításhoz képest, holott ez számos társas kapcsolatra és a kommunikációra és pozitív hatással lehet.

A távoktatási formák közül az e-learning jelenleg a legelterjedtebb, melyet leginkább a felsőoktatásban és a nonformális tanulásban alkalmaznak. Csupán az osztálytermen kívül, a virtuális térben történik az oktatás, de ugyanakkor támogatja az osztálytermi tanulást is. Több típusa is létezik, melyek közül most csak kettőt említenék meg: valós idejű online oktatás és az aszinkron online képzések módszere.

A valós idejű online óratartás során megvalósítható a frontális ismeretátadás mellett a feladatok kiadása és ütemezése, valamint az egyéni vagy kis csoportos konzultáció is (például a Microsoft Teams, vagy a Zoom ingyenes platformokon). Az aszinkron online oktatás lényege, hogy a tanár által már korábban elkészített oktatóvideók vagy előre feltöltött tananyagok, tanulási segédletek, gyakorló feladatok, tesztek, diasorok megtekintését követően a diákok valamilyen formában – online vagy jelenléti módon – konzultálhatnak akár egymással akár a tanárral, illetve a tanár visszajelzést kaphat a tanulók tudásáról jelenlétben vagy online formában megvalósított számonkérések segítségével. Előnye, hogy időtől és helytől független a tanítási-tanulási folyamat nagy része, hátránya ennek a módszernek, hogy nagy mértékben támaszkodik a tanulók pozitív tanulási motivációjára.

A Dunaújvárosi Egyetemen 2006 óta hatékonyan működik a digitális technikák és technológiák alkalmazása a Moodle-rendszeren keresztül, ahol is elektronikus tananyagok, tematikusan összeállított polimédia-anyagok, gyakorló feladatsorok, önellenőrző tesztek segítik a hallgatókat a tantárgyak teljesítésében és a tanulmányi előmenetelükben. [5, 6]

[5] Bacsa-Bán A. (2022a): A teljes körű online oktatás első tapasztalatai hallgatói és oktatói szempontból. In: Bacsa-Bán Anetta: *Hozzáadott érték: egy felsőoktatási intézmény képzéseiben.* Dunaújváros: DUE Press. pp. 99–136.

[6] Bacsa-Bán, A. (2022b): Higher Education in Hungary in the Time of the Pandemic. In: *ANDRAGOSKA SPOZNANJA,* 28., (1.), pp. 25–42.

A digitális pedagógia elméletének alapelvei a tanítás és tanulási folyamatban: a tervezett, a kontrollált és a tudatos eszközhasználat. [7]

A tanterem továbbra is az oktatás helyszíne és ezt nem felváltják, hanem kiegészítik a digitális platformok és online kommunikációs technológiák. A tanítási-tanulási folyamat során az online térben is ugyanazon célok fogalmazódnak meg, az új ismeret átadásán túl, mint a tanteremi oktatás esetén: viselkedés formálása, kommunikáció, empátia, tolerancia, kooperáció biztosítása, meghatározott jártasságok és készségek kialakulásának biztosítása, a személyiségnek tudatos formálása, képességek optimális fejlesztése.

Ahhoz, hogy a tanóra azon didaktikai feladatai is megvalósuljanak, vagyis, hogy a diákok figyelmét az oktató fel tudja kelteni, motivációjuk felébredjen olyan személyiségjegyekkel kell, hogy rendelkezzen, melyek az online formában történő óratartás esetén is hat a diákokra. Különösen nehéz ezeket megvalósítani, ha személyesen az adott tanulói csoporttal még nem találkozott az oktató. A további didaktikai feladatok, mint például az óra céljának meghatározása, az előzetes ismeretek felmérése, felidéztetése, az új ismeretek bemutatása, kielemzése, a fogalomalkotás, következtetések levonása, a megtanult ismeretek rendszerezése és rögzítése és a visszacsatolás a tanteremi óratarásához hasonlóan történik, ugyanakkor belátható az már a pandémia alatt szerzett tapasztalatok alapján is, hogy ezen folyamat alatt a legnehezebb a diákok figyelmének, érdeklődésének fenntartása. Hiszen nem feltétlenül látjuk a diákok gesztusait, testbeszédét, arckifejezésüket sem.

A tanári szerepek változása

A digitális világ változása a tanári szerepekre amúgy is nagy hatással volt, hiszen míg a 20. századi tanármodell szerint az oktató egy tudóstanár szerepét töltötte be, és ekkor még a fő cél tudás átadása volt, addig a 21. században a tanári tevékenység leginkább facilitátori, a tanár segítő, ösztönző szerepet tölt be. A rendszerváltás óta a tanári szerepek megváltoztak, de ez a koronavírus-járvány miatt mind inkább átértékelődött. Trencsényi László 1988-ban megjelent írásában a tanárszerepet három jól szétválasztható területként definiálja: nevelői, szaktanári és adminisztratív feladatok ellátásával azonosítható szerep [8]. Ezeket a szerepeket párhuzamosan, vagy váltogatva kell a pedagógusnak teljesítenie, amik egymással gyakran konfliktusba is kerülhetnek.

[7] Szűts Z. (2020): *A világháló metaforái.* Budapest: Osiris.

[8] Trencsényi L. (1988): *Pedagógus-szerepek az általános iskolában.* Budapest: Adadémiai, pp. 39–62.

Megjelentek a menedzseri, a szolgáltatói, a mentori, a mentálhigiénés és kreatív-alkotó szerepkörök. Fontos azonban kiemelni, hogy a digitális pedagógia küldetése a pedagógusok támogatása abban, hogy ezeknek az új szerepeknek mind inkább meg tudjanak felelni. Ennek azonban az a veszélye is megvan, hogy a kényszerűségből bekövetkezett az oktatási forma megváltozása, a tanulók és a tanár között tovább növelheti az úgynevezett digitális szakadékot.

Az új típusú tanítási módszer alkalmazása, valamint az informatika és az IKT-eszközök fejlődése az iskola rendeltetésének újszerű meghatározását vonta maga után, hiszen a tudás megszerzését már nem csak az iskola biztosítja. Az új technológiák mellett újabb kirekesztő elemek jelenhetnek meg – például a digitális írástudás hiánya és a szociális helyzet – ugyanakkor új tanítási módszerek formálódhatnak például a nyelvtanulás terén, vagy a fejlesztő programok használata révén. Előtérbe kerül a kreativitás, az egyéniség megmutatkozása, az önállóság fontossága.

A korábban említett nehézség mellett, a digitális oktatás további negatív hozadéka az, hogy a tanulóknak jóval kevesebb kapcsolata van diáktársaikkal és tanáraikkal. Ezáltal a szociális készségek romlása is bekövetkezhet, illetve további testi és lelki következményei is lehetnek, romolhat a tanulmányi teljesítményük, a mentális és fizikai egészségük is.

Mindenképpen fontos itt megemlítenünk a digitális oktatás pozitív következményeit is: a tanároknak és a diákoknak sem megy el az ideje az iskolába való utazással és szinte szükségszerű, hogy változatosabbá váljanak a tanárok tanítási módszerei is. A tanulók tanulási tevékenysége is módosul, hiszen az okoseszközök elősegítik a tanulási folyamatot azáltal, hogy mindig elérhető és használható számukra az amúgy is a mindennapok során nagy szerepet betöltő okostelefonjuk, és az egyes platformokon megtartott órákról felvétel készíthető, így egy esetleges hiányzás esetén a felvétel bármikor visszanézhető. Az interaktívabb óratartás a verbális és vizuális megértést segíti elő, így a változatosabb óratartás az egyénre szabott tanulási módokat is támogatja, ezáltal a tanulókat egyéni sikerélményhez is könnyebben hozzájuttathatja. Tanári oldalról viszont a másokkal való együttműködés lehetőségét teremti meg, valamint segíti a szakmai fejlődésüket.

Összegzés

Írásunkban szerettünk volna egy átfogó képet adni azokról a módszertani változásokról, melyeket az utóbbi években bekövetkezett tanári szerepváltozások hoztak magukkal. Az elmúlt időszakban továbbra is megerősítést nyert az, hogy még a felsőoktatásban sem váltható ki a tanári jelenlét bármely módszer alkalmazásával. Az viszont rendkívül fontos, hogy technológiai fejlődést nyomon követve, a rendelkezésünkre álló programok, módszerek, technikák, platformok adta lehetőségeket kihasználjuk, mintegy

kiegészítéseként a tanári munkánknak. Ezeknek a lehetőségeknek a tudatos alkalmazása, valamint a technika fejlődése és az egyre bővülő digitális erőforrások bővülése és elterjedése nem csak a diákokat ösztönzik az életen át tartó tanulásra, hanem a tanártól is elvárt a digitáliskompetencia-fejlődés.

Összefoglalásként elmondható, hogy a digitális oktatás alkalmazása lehetőséget teremtett az oktatásban a paradigmaváltásra és ez bizonyos mértékig szükségszerű is volt, hiszen a tények, adatok közlése helyett a képességek és kompetenciák fejlesztésére kellett fókuszálni, az egyszeri tankönyvi tudás átadását a Life Long Learning szemlélet követte. A tanulás már nem homogén csoportban történik, hanem rugalmasan, személyre szabott igények figyelembevételével, ezáltal a frontális oktatást felváltotta az oktatási módszerek változatos alkalmazása is. Reményteli a jövőre nézve, hogy az oktatási módszerek átalakulása megteremtette a blended learning lehetőségét és hosszú távon az egyik megoldás is lehet a szelektív iskolák átalakulására és elősegíti a komprehenzív iskolák kialakítását is.



KADOCSA LÁSZLÓ *–GULYÁS ISTVÁN **–VÁMOSI ZOLTÁN ***

Űrképzés virtuális környezetben

Összefoglalás: Űrmissziók a gyakorlatban virtuális eszközökkel – tantárgy fejlesztésének folyamata. A kurzus tanulási környezetének bemutatása. A gyakorlatban alkalmazott szoftverek típusainak jellemzői. A virtuális valóság laboratórium kialakítása, eszközrendszere. A kurzus hatékonyságának vizsgálata attitűd kérdőív segítségével. A vizsgálat eredményeinek bemutatása.
Kulcsszavak: Űrképzés, virtuális valóság, hatékonyság vizsgálat.

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: kadocsa@uniduna.hu

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: gulyasi@uniduna.hu

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: vamosiz@uniduna.hu

Tanulásszervezési modell a kurzus kialakítása során

Hibrid tanulási környezetet alakítottunk ki, melynek komponensei:
- *online tanulási környezet:* Moodle-keretrendszerbe feltöltött videók, amelyek az alkalmazott szoftverek navigációját mutatják be, szöveges tananyagok, ppt-k, ábrák, feladatok alapján a hallgatók egyénileg készülnek fel a gyakorlatora.
- *kontakt tanulási környezet:* amelyet a szoftverek alkalmazását követő csoportos megbeszéléseken kívül, teljes mértékben virtuális térben valósult meg, head szettek, és VR-szoftverek alkalmazásával.

A Dunaújvárosi Egyetem Virtuális Valóság Laboratóriumában megelevenednek az elmúlt évek űreseményei. Programunk VR-környezetben valósághű átélési élményt kínál az űrben végzendő tevékenységek gyakorlása során, amely érzelmi és intellektuális reakciókat, élményeket vált ki és tartós tudást eredményez. Lehetővé válik: a Nemzetközi Űrállomást bejárni, pontosabban „belebegni", ahogy a valóságban zajlik, a holdraszállást átélni, a Hubble űrteleszkópon szerelési, karbantartási tevékenységet végezni, illetve a Mars járművet vezetni és a robotkar segítségével kőzetmintát vételezni, valamint barangolnia az Univerzum a Naprendszertől a Tejútrendszeren át az Ősrobbanásig.

A 21 db NASA-szoftver számtalan lehetőséget kínál az űrben végzendő tevékenységek megismerésére, készségeinek begyakorlására, kompetenciáinak kialakítására.

Az alkalmazott szoftverek kiválasztásának módszerei

A tantárgyunkhoz alkalmazott szoftverek/programok kiválasztása sok időt, energiát és széleskörű szakmai ismeretet igényelt, mivel számos kritériumnak meg kellett felelnie egy-egy választott alkalmazásnak. Az időtényező főleg a VR-alkalmazások napról-napra bővülő köre miatt volt kritikus, mivel nyilvánvalóan az összes témánkat érintő szoftver áttekintése lehetetlen volt. Ennek oka, hogy egyes szoftverek több órányi kép, videó és interaktív környezetet tartalmaznak, amelyek előzetesen meg kellett vizsgálnunk.

Éppen ezért a programok kiválasztásának feltételeit elsőként két területre, azaz pedagógiai és az informatika kritériumokra alapoztuk. Azaz azokat a feltételek határoztuk meg, amelyek elengedhetetlenek az általunk felépített űrrel kapcsolatos új tudás, ismeret és új kompetenciák átadásához. Az összeállított kritériumlista kellően leszűkítette a keresést az elérhető szoftverek köréből. A fennmaradó alkalmazások vizsgálatához felállítottunk egy adattáblázatot, ahova minden kritériumjellemzőt összegyűjtöttünk. Ezen pontok alapján kezdtük áttekinteni a szoftvereket és rögzíteni egyenként a jellemzőket.

A vizsgálat a kritériumokon túl kiterjed arra is, hogy egy-egy szoftver részben, vagy egészben alkalmas a képzési programba történő beemelésre. Esetenként a már említett időtényező volt döntő, máskor pedig egy-egy szoftver tartalmi részelemei voltak meghatározók, alkalmazhatók. Erre tekintettel minden egyes szoftvert, amelyet alkalmasnak találtunk időegységgel láttunk el, amely annak elsajátításához szükséges időt mutatta.

A kiválasztási folyamat másik meghatározó eleme volt a szoftverek strukturálása. Minden szoftvert kategóriákba soroltuk a fenti kritériumoknak való megfelelés miatt.

Ezek a kategóriák voltak a szimuláció, a videó, az interakció, szabad gyakorlás és a workroom-tartalom. Erre azért volt szükség, hogy a hallgatók ne egyhangú, ugyanazon sémák alapján felépített szoftverekkel találkozzanak, hanem a felépített módszertan jól strukturált, figyelemfelkeltő impulzusokat tudjon biztosítani. Ezért a csak figyelemre és odafigyelésre, az audiovizuális elemek rögzítésre összpontosító képzési elemek után, mindig egy interaktívabb és mozgalmasabb elem következik.

A szoftverek kiválasztását több mint 20 tartalmi elemből határoztuk meg. Erre azért volt szükség, mivel figyelembe kellett vennünk azt is, hogy a hallgatók összpontosító képessége a napi 9 óra alatt, főleg a fizikai fáradtság miatt is, egyre csökken.

Így a délelőtti gyakorlati szoftverek kiválasztásához az összetett és nagyobb koncentrációt igénylő programokat terveztük, míg a délutáni képzési elemekre már csak az egyszerűbb feladatvégrehajtást igénylő alkalmazásokat ütemeztük.

A szoftverek kiválasztási folyamata a gyakorlati teszteket és az adattáblázat feltöltését követően, az adatok kiértékelésével és az egyes puzzle-elemek, helyre illesztésével fejeződött be.

Mindezekre tekintettel elmondhatjuk, hogy a szoftverek megadott kritériumok és feltétel melletti kiválasztása és ezek ütemezett összeállítása hasonló metodikát mutatott, mint egy féléves órarend összeállítása. A leírtak szerinti kiválasztási folyamat összetettségére tekintettel három VR-szakember végezte, akik mind gyakorlati, tapasztalati és pedagógiai, módszertani szempontból párhuzamosan tudták elemezni az aktuálisan vizsgált szoftver megfelelőségét, illeszkedését a tervezett új oktatási programhoz.

Végezetül figyelemre méltó, hogy a képzési programunk nem csupán a szoftverek tudatos szelektálásának eredménye, de fellehető a szoftverelemek tartalmi kapcsolata, dramaturgiai szempontjai is, hiszen tudatosan a Földről indulva fokozatosan visszük végig a Marsra a hallgatókat, mint ahogy az igazi űrmissziók megvalósítása során is történik.

Az alkalmazott VR-szoftverek típusai

– *Valósághű videók szoftverei:* Alcove; SPHERES; Space Explorers; OVERVIEW; Welcome to Light Fields. Valós környezetben rögzített videófelvételek mutatnak be különböző tevékenységeket, vagy kísérleteket, illetve a földön végzett rutinfeladatok megvalósulását a világűrben. Ilyenek például a hajmosás, vagy az alvás, miközben bekötve lebegünk az űrben. Sztereóvideók segítségével járhatjuk be a nemzetközi űrállomást (ISS) is. *(1. ábra)*

– *Interaktív gyakorlatok szoftverei:* Mission: ISS; SLS Virtual Tour; Mission: Mars; A Mars Adventure: Redturtle; Home – A VR Spacewalk; MarsVR: Mars Desert Research Station VR; International Space Station Tour VR; The Lab; Google Earth VR; First Steps for Quest 2; Meta Horizon Workrooms (Facebook metaversum).

Ilyen tevékenységek például, amikor az egyik népszerű feladatban űrsétát teszünk az állomás körül, és amennyiben szükséges kicseréljük a sérült napelemeket. De hasonlóan izgalmas lehet egy műhold, vagy más hasznos teher kiemelése a raktérből, illetve a műhold pályára állítása. *(2. ábra)*

1. ábra. Nemzetközi űrállomás – képernyőrészlet a szoftverből



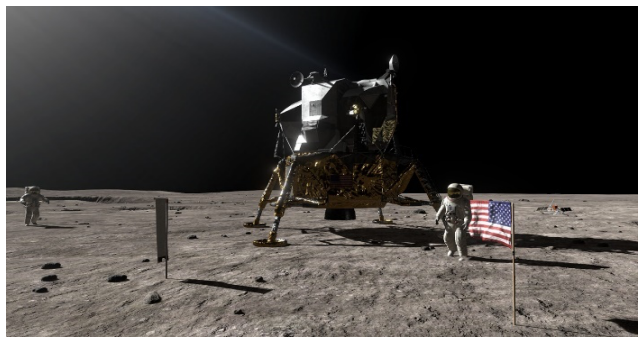
2.ábra. Nemzetközi űrállomás – képernyőrészlet a szoftverből



Szimulációk szoftverei: Apollo 11; Lunar Odyssey; Shuttle Commander; Rocket Explorer; Mars Flight VR;

Ezek a gyakorlatok a legfárasztóbbak, a valós kihívások nehézségeivel vetekednek, ugyanakkor a legélménydúsabb része a képzésnek. A gyakorlatok során valószínűleg többszöri ismétlésre lesz szükség például az űrsikló landolásának gyakorlása során. Itt ténylegesen a szemünkre, kezünkre és a műszerekre kell hagyatkoznunk, ha egy kicsit elcsúszik a célkereszt, már nem a kijelölt területen történik meg a leszállás. Izgalmas feladatok közé tartozik a Marsjáró robot irányítása, amivel különböző kőzeteket, talajmintákat vizsgálunk meg. Átélhetjük, hogy milyen lehet egy marsi homokvihar ha kedvezőtlenre fordul az időjárás. *(3. ábra)*

3. ábra. Apollo 11 holdkomp – képernyőrészlet a szoftverből



A kialakítottuk a VR-laboratórium hardver és online elemeit

– 11 db Oculus Quest 2 headset,
– 11 db Dell Fejlesztői munkaállomás (Quadro 5000 videókártya; 64 GB Rendszermemória; Xeon processzor; 2 db 27col Monitor; Wifi-s kialakítás),
– 21 db VR űrképzési szoftver (NASA által készített, illetve támogatott szoftverek),
– Moodle-tartalmak: Instrukciós videók; Feladatleírások; Űrkutatási háttéranyagok.

4. ábra. A DUE VR-laboratóriuma gyakorlat közben – saját felvétel



A kialakított laboratórium alkalmas az űrkutatási szoftverek lejátszásán túl, további szoftverek fejlesztésére.



KADOCSA LÁSZLÓ *–GULYÁS ISTVÁN **–VÁMOSI ZOLTÁN ***

A virtuális űrgyakorlatok kurzus értékelése

Összefoglalás: A kutatás célja, hogy az űrképzési programhoz kifejlesztett „Űrképzés a gyakorlatban virtuális eszközökkel" című kurzus hallgatók általi megítélését felmérjük – a kurzus minden elemére kiterjedően – a felmerülő továbbfejlesztési szükségletek feltárása érdekében. Továbbá arra is kerestük a választ, hogy a hallgatók hogyan ítélik meg a VR-technológia szerepét az oktatás digitális átalakításában, módszertani megújításában.
Kulcsszavak: Űrgyakorlatok, virtuális eszközök, VR-technológia.

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: kadocsa@uniduna.hu

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: gulyasi@uniduna.hu

* *Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ*
E-mail: vamosiz@uniduna.hu

A kutatás módszere, mintaválasztás, adatgyűjtés

Szakirodalom- és szoftver-kutatásra alapozott kurzusfejlesztés eredményességét, hallgatók általi elfogadottságát attitűdvizsgálattal igazoltuk.

A kurzus zárását követően (2023. június 30.) a képzésben résztvevő hallgatók (63 fő) körében anonim, online kérdőívet töltettünk ki, amelyet 38 fő küldött vissza. A mintát a képzésben résztvevő hallgatók közül az online, anonim kérdőívet kitöltők alkották. Az adatgyűjtés módja az attitűdvizsgálat keretében online kiküldött kérdőívek kitöltetése volt.

A kérdőív 20 db kérdést tartalmazott, alábbi kérdéstípusok formájában:

– *eldöntendő kérdés:* 3 db, szociológiai adatok,
– *többválasztásos kérdés:* VR-eszközhasználat gyakorisága,
– *5 fokozatú Likert-skála:* Kurzus elemeire vonatkozóan (10 db); kurzus körülményeire vonatkozóan (8 db); a VR oktatási szerepére vonatkozóan (8 db),
– *10 fokozatú Likert-skála:* az alkalmazott VR-szoftverre vonatkozóan (21 db),
– *Nyílt kérdés:* hallgatói reflexiók.

Az adatok értékelése

Az adatok kiértékelése SPSS-programcsomag alkalmazásával valósult meg.

A képzésen résztvevő 63 fő hallgató online kérdőív formájában kapta meg a kutatáshoz kapcsolódó kérdéseket, melyet részben az óra keretében töltöttek ki. A képzésben résztvevők és a kérdőívet kitöltők aránya alapján a relatív gyakoriság 61%

A szoftverek értékelésénél alkalmazott 10-es skála meghatározása fontos volt a választási lehetőségek számossága miatt. Fontos szempont volt az is, hogy a válaszok páros számúak legyen annak érdekében, hogy a kitöltő pozitív vagy negatív irányba értékelje az adott programot. Ez jelentős értékű mutató a jelenlegi szoftverkörnyezet értékelési és a jövőbeni fejlesztési irányok meghatározása miatt is. A számonkérés, a tananyag és a kompetenciák mérése esetén 1–5-ig terjedő skála került alkalmazásra, mivel hagyományosan az oktatásban alkalmazott értékelés is 1–5 skálán mozog. A válaszok alapján létrejövő adathalmazt rendszereztük, majd elsőként leíró statisztikai eszközökkel vizsgáltuk a kapott eredményeket.

A képzési programot, amelyben 21 VR-szoftver került felhasználásra az új kompetenciák fejlesztéséhez két csoport, a szakirányú továbbképzésben résztvevők (posztgraduális) és a nappali egyetemi hallgatók végezték el a Dunaújvárosi Egyetem és Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem hallgatói részéről. A szoftverek hatékonyságát is összességében megfelelőnek *(2. ábra)* ítélték a hallgatók.

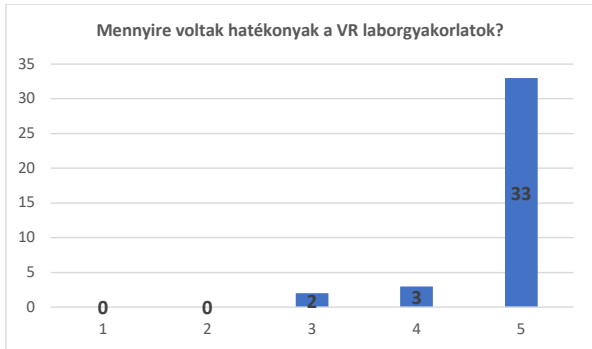
A kurzus a VR-laboratóriumban valósult meg, amelyet a résztvevő hallgatók döntő többsége „nagyon hatékonynak" minősített *(1. ábra)*, valamint a kurzust vezető oktatók szakmai tudását és segítőkészségét, tutori tevékenységét a laborgyakorlatok során szintén nagyon magas pontszámmal értékelték *(3. ábra)* az öt fokozatú skálán.

A Medián-adatok alapján látható, hogy a hallgatók többsége pozitívan fogadta az új képzési módszert, valamint a minimális és maximális adatok szerint a szakirányú továbbképzési szakos hallgatók voltak inkább befogadók.

A virtuális valóság és a kiterjesztett valóság használatát az oktatásban, a digitális átalakulásban betöltött szerepét fontosnak ítéltek mindkét csoport hallgatói. A közeljövőben való megvalósulását viszont pesszimistábban látják, elsősorban az infrastrukturális feltételek hiánya és a szoftverfejlesztések erőforrásszükségessége miatt.

A VR-eszközök használata annak ellenére, hogy a résztvevők többsége a kurzus során használta először, nem okozott nehézséget, többségük számára néhány óra múlva rutinszerűvé vált.

1. ábra.



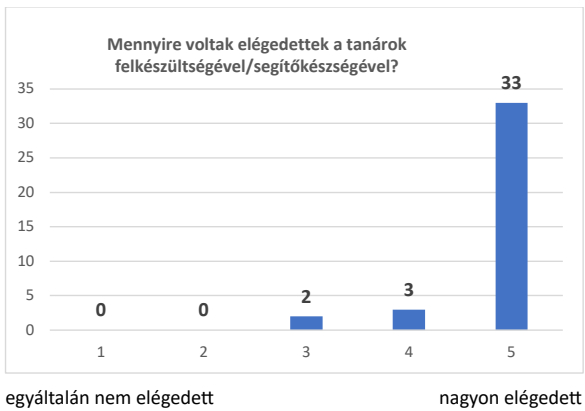
A hallgatói válaszok alapján a képzés hatékonyságát legtöbben nagyon hatékonynak ítélték. Az űrképzéshez választott virtuális valóság technológiához fűzött remények és elvárások meghozták a pozitív eredményt és a képzés elérte célját, azaz az új kompetenciák eredményes kialkítását. Az eredményekből látható, hogy a mennyire voltak hatékonyak a VR-laborgyakorlatok, kérdés alapján a legtöbben, vagyis 33 fő nagyon hatékonynak érétkelte a kurzust, ez az összes válaszadó 87%-a. 3 fő hatékonynak és 2 fő közepesen hatékonyak minősítette a laborgyakorlatokat. Az eredmények összességében igen pozitívok a laborgyakorlatok hatékonyságának megítélése tekintetében.

2. ábra.



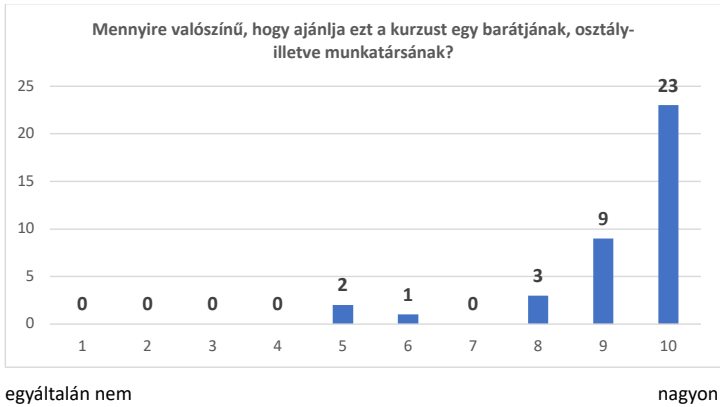
Az eredményekből látható, hogy a mennyire voltak hatékonyak a VR-szoftverek, kérdés alapján a legtöbben, vagyis 22 fő nagyon hatékonynak értékelte a szoftvereket, ez az összes válaszadó 58%-a. 12 fő hatékonynak és 3 fő közepesen hatékonyak, valamint 1 fő kevésbé hatékonynak értékelte. Az eredmények összességében pozitívak az alkalmazott szoftverek hatékonyságának megítélése tekintetében.

3. ábra.



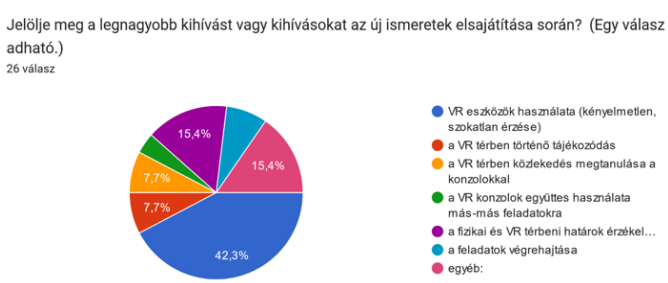
A tanárok felkészültségével-kérdés alapján a legtöbben, vagyis 33 fő nagyon elégedettnek értékelte, ez az összes válaszadó 87%-a. 3 fő elégedettnek és 2 fő közepesen elégedettnek értékelte. Összességében a hallgatók nagyon elégedettek voltak a tanárok felkészültségével, segítőkészségével.

4. ábra.



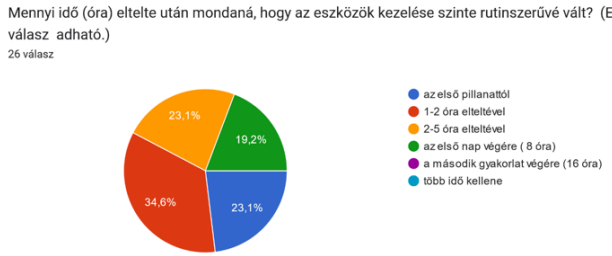
Az eredményekből látható, hogy a legtöbben, vagyis 23 fő nagyon ajánlaná a kurzust, ez az összes válaszadó 87%-a. 9 fő ajánlaná és 3 fő többnyire ajánlaná a kurzust. Az eredmények összességében igen pozitív a kurzus hatékonyságának megítélése.

5. ábra.



Az eredményekből látható, hogy a legtöbben, vagyis 42,3%-a a VR-eszközök használatának az elsajátítását, valamint 15,4%-a a VR-térben történő tájékozódást, valamint szintén 15,4%-a a fizikai és a VR-tér határainak közös érzékelését jelölte meg a kihívások között. Az eredmények összességében az új technológiai és érzékelési kihívások kezelését emelték ki.

6. ábra.



A válaszadók 34,6%-a az 1–2 órát, valamint 23,1%-a a 2–5 órát, és szintén 23,1%-a pedig az első pillanattól kezdve értéket jelölte meg. Az eredmények összességében és átlagosan az 1–2 óra használat után már rutinszerű használatot mutat.

7. ábra.



Az eredményekből látható, hogy a mennyire érzik a VR-t az oktatás digitális átalakulásának fontos tényezőjének-kérdés alapján a legtöbben, vagyis 12 fő nagyon fontosnak érétkelte, ez az összes válaszadó 46,2%-a. 4 fő fontosnak és 3 fő közepesen fontosnak, valamint 2 fő kevésbé fontosnak értékelte. Az eredmények szerint igen pozitív a VR oktatásban betöltött szerepének megítélése.

Általánosságban megállapítható, hogy az oktatásba bevont és vizsgált szoftvereknél és a két egyetemi hallgatói adatok együttese alapján, valamint az 1-től 10-ig terjedő skálán a várható értékeknél 3 szoftver volt, ami meghaladta a 8-as értéket (The Lab, Google Earth VR, BBC Home ISS). Kiemelendő, hogy a vizsgált Google Earth VR, BBC Home ISS esetén a szórás értéke közepes a többi vizsgált szoftverhez képest annak ellenére, hogy a modus mindkét esetben 10-es értéket mutat, a medián pedig meghaladja az átlagot.

Ebből arra lehet következtetni, hogy néhány hallgatónak (3 fő) jelentősen eltért a véleménye a vizsgált szoftverektől. Megállapítható továbbá, hogy a várható érték alapján toronymagasan a Welcome to Light Fields program teljesített (átlag: 6,21). Ennek a programnak a megítélése nagy heterogenitást mutat, a szórás pedig ebben az esetben az egyik legnagyobb (2,98). A Worksrooms metaprogram esetén a legmagasabb volt a szórás annak ellenére, hogy a modus 10, a Medián pedig 9-es értéket vett fel. Mindezek alapján látható, hogy ez a két program a legmegosztóbb a hallgatók között, azaz a Welcome to LightFields és Worksrooms Meta.

Elemeztük a különböző korú és végzettségű diákok válaszait és ezek eredményeit is. A szakirányú továbbképzési program hallgatói által adott válaszok alapján a 3 legmagasabb értéket a korábban említett BBC HOME ISS mellett a Lunar, Space Explorer és a Mission ISS érte el. Mindegyik esetben a teljes sokasághoz képesti várható érték magasabb. Ezek közül a Spcace Exlorer és a BBC Home érte el a legkisebb szórást, amely mutatja a csoport közel azonos véleményét. A szakirányú továbbképzési program hallgatói vélemények alapján a Worksroom Meta szoftvert értékelték legalacsonyabbra (6,58). Továbbá két további szoftver ért el az átlagnál alacsonyabb értéket a Mars VR és a Welcome to fieleds (7,5).

A nappali tagozatos hallgatóknál a Lab és a Google Earth szoftverek értek el 8-as érték feletti várható értéket. Ugyanakkor míg a The Lab szórása a legalacsonyabb lett, addig a Google Earths szórása a 7. legalacsonyabb (2,75) lett. Ez alapján a The Lab a legjobban alkalmazható program a DUE-s hallgatók véleménye alapján. Így elmondható, hogy a nappali tagozatos hallgatók kritikusabb véleményt alkottak a szoftverekről, mint a szakirányú továbbképzési programban részvevők.

Az összesített adatokat vizsgálva 6 esetben 7 alatti várható értéket ért el a szoftverek felmérése, sőt a Welcome to Light fields várható értéke nem érte a 6-ot (5,62). Kiemelendő, hogy olyannyira negatív volt a szoftver megítélése, hogy a modus értéke egy lett. A két csoport által megítélt szoftverek közül a legnagyobb különbség a Worksroom Meta esetén volt megfigyelhető. A szakirányú továbbképzési hallgatók általi értéke 6,58, míg a nappalis hallgatók értéke 7,88 lett. A különbség ugyanakkor a két mintás T próba alapján (ahol alfa= 5%) nem szignifikáns. A többi szoftver esetén a várható értékkülönbségek jóval kisebbek voltak.

Vizsgáltuk külön-külön statisztikai oldalról az oktatási anyagokra, a számonkérésre és gyakorlatokra, valamint a kompetenciafejlesztés sikerességére megadott válaszokat is, ahol 1–5 közötti értékek voltak megadhatók. Az oktatási anyagokat a hallgatók megfelelőnek tartották. Minden oktatási anyagot 4,3-nál magasabbra értékeltek. A legmagasabb értéket az instrukciós videók kapták. Ugyanakkor a modus és a median mindegyik esetén 5 lett. A statisztikai elemzés alapján a gyakorlati és számonkérési feladatokat is megfelelőnek tartották. A várható értéke mindössze egy esetben nem érte el 4,3-as értéket. A gyakorlatokkal szemben az esszé feladatot kissé alacsonyabbra értékelték (4,29), de ebben az esetben is a modus és a median is 5-ös értéket vett fel. Egy hallgató 1-re értékelte az esszé feladatot, amely ennél a kis csoportos létszámnál ez jelentős eltérést eredményezhet.

Az oktatás során elsajátítható kompetenciák vizsgálatára irányuló kérdések közül 3-at értékeltek 4,5 felett. A legmagasabb értéket a 3D-s megjelenítés érte el, de a folyamatok szimulációja és az interaktív gyakorlatok is magas értéket értek el. A VR oktatásban történő felhasználásának közeljövőben történő felhasználását kissé bizonytalannak érezték a hallgatók. Egyedül ez a tényező kapott 4 alatti értéket. Ugyanakkor a modus mindegyik tényező esetén 5, vagyis a többség e tekintetben is nagyon pozitív véleménnyel van a képzésről, annak kompetenciabővítő hatásáról. 4 tényező esetén is a minimumérték a legalacsonyabb értéket érte el, vagyis a csoport véleménye eltérő, azaz nem szignifikáns a véleményük.

Összegzés, következtetések

Összességében a hallgatói visszajelzések és a kurzus eredményességének ismeretében sikeresnek minősíthetjük a programunkat. A statisztikai adtok és a megfogalmazott hallgatói vélemények megerősítik az elképzelésünk helyességét a kurzus kialakítására vonatkozóan. Hogy kevésbé legyen megterhelő a VR-térben való tevékenység, célszerűnek látjuk a gyakorlatok időbeli eloszlását módosítani, csökkentve az egy-egy alkalomra jutó terhelés mértékét, főleg a nappali tagozatos hallgatók esetében. A VR-szoftverek hasznosságának hallgatók általi megítélésé néhány esetben (2–3) kevésbé bizonyult pozitívnak, ezeknek a cseréje indokolt, az igényeknek megfelelően. Terveink szerint a VR-laboratórium új helyszínen épül újjá, nagyobb teret biztosítva a virtuális térben való tevékenységek végzésére, illetve az egyes munkaállomások számára.

Néhány hallgatói vélemény (hasonló szellemben nyilatkoztak a többiek is):

– Ez volt eddig a UniSpace program talán eddigi legelőkészítettebb kurzusa, ahol érezni lehet, hogy nem egy már futó tárgy tematikáját akarták cipőkanállal betuszkolni a tantervbe. Üresjáratok nélkül, percről-percre kiszámolt program alapján haladtunk a jelenléti foglalkozásokon, amit az oktatószemélyzet olyan profi támogatással vezetett, mintha ez a mindennapi rutinjuk része lenne.

(BME szakirányú továbbképzésben résztvevő felnőtt hallgató.)

– Ez a tantárgy messze felülmúlta már csak megnevezéséből adódóan magasnak beállított szintet! Ha csak fele ilyen jó lenne a többi tárgyunk, akkor ez lenne a legérdekesebb és leghasznosabb képzés! Minden eleméből sütött, hogy foglalkoztak vele, koncepcionálisan és a legapróbb részletekig végiggondolt csomagot kaptunk. Ezért hálás köszönettel tartozok, higgyék el, hogy igazán remek munkát végeztek. Örülök, hogy részese lehettem az első évfolyamnak, bízok benne, hogy az utánunk érkezők is hasonlóan fognak érezni. Óriási a potenciál, csak nehéz még megtalálni, hogy mire is lehetne fenntarthatóan hasznosítani a sok-sok beletett munkaórát. Remélem sikerül bevonzani cégeket különféle projektekre, kár lenne csak a látványos elemét hasznosítani, bár ez is már bőven különleges.

(BME szakirányú továbbképzésben résztvevő felnőtt hallgató)

Az első élmény a Laborban (The Lab) kezdődött, ahol kicsit hozzá tudtunk szokni a környezethez és megtanultuk használni a kontrollereket és számos feladatot tudtunk teljesíteni, ezzel is sikerélményt szerezve. Kifejezetten tetszettek az űrben lévő interaktív feladatok, mint például űrhajó vezetése, űrséta és a Marson való tevékenykedés. Ha meg kellene említenem, akkor a kedvencem a Marson lévő feladatok voltak, mint például az ott található kövekből való mintavételezés és a drón irányítása.

(Nappali tagozatos Bsc szakos DUE hallgató)

Számomra egy teljesen új világ nyílt meg. A laborgyakorlat jól felépített részekből állt könnyen követhető volt még egy laikus számára is. Tanáraink egytől egyig nagyon segítőkészek voltak mindenben, hogy ezt a tantárgyat teljes mértékben el tudjuk végezni. Bármilyen kérdésünk volt az óra során igyekeztek a tudásukhoz mérten legjobb megoldást javasolni. A jövőben, ha lenne ráépülő tantárgy akkor nagyon szívesen jelentkeznék rá.

(Nappali tagozatos Bsc szakos DUE hallgató)

A Dunaújvárosi Egyetemen és ismereteink szerint nemzetközi szinten is az elsők között került megtartásra egy teljes szemeszteren át VR-környezetben a képzési programunk. A begyűjtött és összegzett adatok átfogó és értékes képet adnak a technikai, pedagógiai, módszertani és oktatástechnológiai összefüggésekről.

A képzési programunk hatékonynak, a hallgatók által elfogadottnak minősült, a kialakított oktatási feltételek pedig megfelelnek a 21. századi korszerű digitális tanulási környezetnek Ezen túlmenően sikerült rávilágítani azokra tényezőkre is, amelyeket tovább kell fejlesztenünk, vagy ki kell egészítenünk. A kapott eredmények tehát igazolták a képzési program hatékonyságát és meghatározták a szükséges fejlesztési, korszerűsítési irányokat is technológiai és módszertani oldalról egyaránt.

A kutatási eredményeink hozzájárulhatnak ahhoz is, hogy a következő csoportok résztvevői számára „személyre szabott” programot kínáljunk a VR-eszközök felhasználói kompetenciák szintjei alapján, amellyel időt tudunk nyerni a közös elvárt színt elérése érdekében. Továbbá fokozni kell a tanári támogatást (mentorálás, tútorálás) a gyakorlati órák során akár szoftveres úton, akár az online térben hatékonyabb képzési anyagok biztosításával.

Ezen túlmenően pontosan látható, hogy mely VR-szoftverek voltak hatékonyak és élményszerűek az új kompetenciák elsajátításához és melyek kevésbé.

Erre tekintettel feladatunk, hogy a kevésbé hatékony szoftverek helyett újabb alkalmazásokat keressünk, amelyek a rendelkezésre álló időintervallumban a tanulási folyamatba kellően illeszthetők lesznek.

Továbbá arra is választ kaptunk, hogy a hallgatók a VR-technológia szerepét az oktatás digitális átalakításában, módszertani megújításában fontosnak és hatékonynak tartják, de rövid távon kérdéses a megvalósítás esélye a technikai feltételek hiánya miatt.

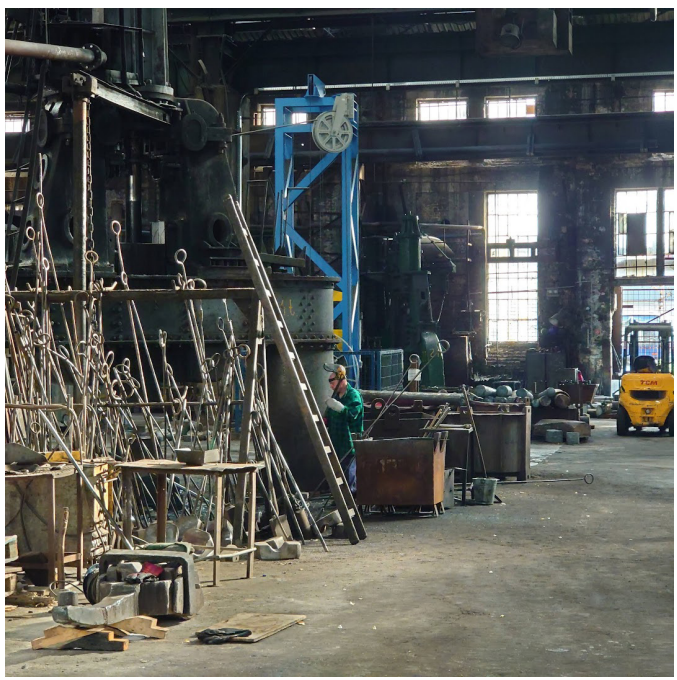
Galéria

Duma Bálint fotói













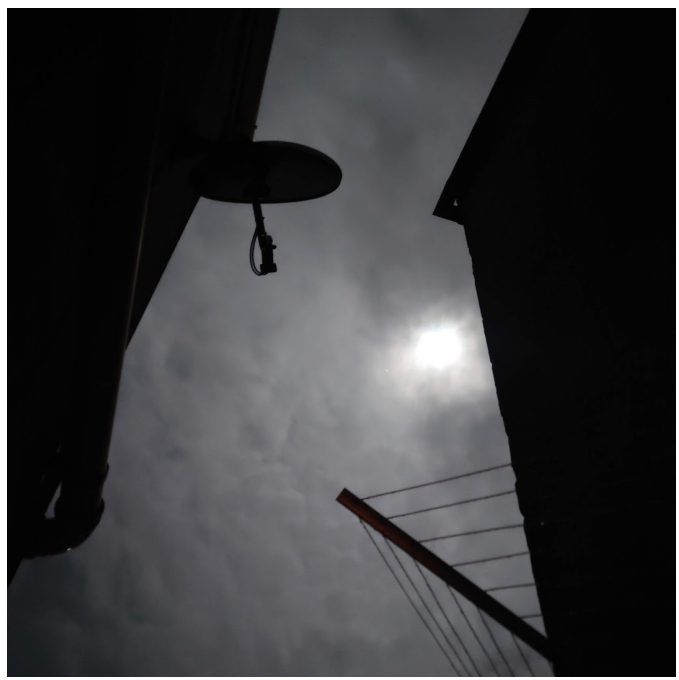







TOP 100
UNIVERSITY
RANKINGS
GRADUATE EMPLOYABILITY RANKINGS






REEN
MOUNT.
18







