

O^xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI 10.35405/OXIPO.2019.2.1

ISSN 2676-8771

I. évfolyam 2019/2. szám

WEB: www.kpluszf.com

K+F STÚDIÓ Kft.

IMPRESSZUM

OxIPO

Interdiszciplináris e-folyóirat

Alapítva: 2019-ben.

ISSN 2676-8771

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/5423-5/2019).

Az *OxIPO* interdiszciplináris e-folyóirat a K+F Stúdió Kft. által, társadalmi felelősség-vállalási (CSR) stratégia keretében alapított és kiadott, negyedévente megjelenő Open Access (nyílt hozzáféréssű) internetes periodika, melyben két anonim és két nem anonim szakmai lektor bírál minden tanulmányt.

A Kiadó adatai:

Kiadó: K+F Stúdió Kft.
A kiadó székhelye: 4032 Debrecen, Tarján utca 55.
Mobil: +36-30-4849779
E-mail: info@kpluszf.com
Web: www.kpluszf.com
Kiadásért felelős személy: Mező Katalin (PhD), ügyvezető

A Szerkesztőség adatai:

Levélcím: K+F Stúdió Kft., 4032 Debrecen, Tarján utca 55.
Mobil: +36-30-4849779
E-mail: info@kpluszf.com
Web: www.kpluszf.com
Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (PhD)
Tördelő szerkesztő: Mező Katalin (PhD)

Együttműködő civil szervezet: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (www.kockakor.hu)
Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület (www.peme.hu)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bárdos Jenő (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az MTA doktora, Eszterházy Károly Egyetem)
Csibi Sándor (PhD, Marosvásárhelyi Orvosi, Gyógyszerészeti, Tudomány és Technológiai Egyetem, Románia)
Falus Iván (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az MTA doktora, Eszterházy Károly Egyetem)
Farcas Susana (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)
Hanák Zsuzsanna (PhD, habil., Eszterházy Károly Egyetem)
Horák Rita (PhD, Újvidéki Egyetem, Szerbia)
Kálcsa János Kinga (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)
Kelemen Lajos (PhD, Okoskocka Kft.)
Koltay Tibor (PhD, habil., Eszterházy Károly Egyetem)
Koncz István (PhD, CSc, Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület)
Kozma Gábor (PhD, Gál Ferenc Főiskola)
Lubinszki Mária (PhD, Miskolci Egyetem)
Mező Ferenc (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)
Mező Katalin (PhD, Debreceni Egyetem)
Nagyné Dr. Hegedűs Anita (PhD, SZTE)
Nemes Magdolna (PhD, Debreceni Egyetem)
Orbán Réka (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)
Pénzes Dávid (Drs, Káldor Miklós Kollégium)
Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (PhD, Debreceni Református Hittudományi Egyetem)
Pšenáková Ildikó (Trnava University in Trnava, Szlovákia)
Pukánszky Béla (Prof. Dr. habil., DSc, az MTA Doktora, Eszterházy Károly Egyetem)
Pusztai Gabriella (Prof. Dr. habil. DSc, Debreceni Egyetem)
Simó Ferenc Zoltán (Dr. LL.M., Debreceni Egyetem)
Szabóné Balogh Ágota (PhD, Gál Ferenc Főiskola, Pedagógiai Kar)
Szebeni Rita (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)
Takács Márta (PhD, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Varga Imre (PhD, Gál Ferenc Főiskola, SZTE, JGYPK)
Vass Vilmos (PhD, habil., Budapesti Metropolitan Egyetem, Selye János Egyetem)

TARTALOM

OxIPO I. évf., 2019/2.

LECTORI SALUTEM!.....	5
ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK.....	7
M. Pellesz Nelli és Szűts-Novák Rita: A PEDAGÓGIAI ÉS LÉLEKTANI INTÉZET 1929-ES MEGALAPÍTÁSA, SZELLEMI ELŐZMÉNYEI ÉS MŰKÖDÉSÉNEK ELSŐ ÉVTIZEDE – IMRE SÁNDOR ÉS VÁRKONYI HILDEBRAND DEZSŐ TEVÉKENYSÉGE.....	9
Urbán Péter: KÖZÉPISKOLAI TANULÓK VERSÉRTTELMEZŐI SZEMPONTJAI ÉS AZ ESZTÉTIKAI ÍTÉLŐKÉPESSÉG.....	25
Mező Ferenc és Mező Katalin: MŰVÉSZETI DIAGNOSZTIKA AZ OXIPO-MODELL ASPEKTUSÁBÓL.....	37
Horák Rita, Major Lenke és Borsos Éva: AZ ÖKOLOGIAI LÁBNYOM ALAKULÁSA SZABADKAI EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN.....	49
Medovarszki István: A TANULÁSI SIKERESSÉG ELŐFELTÉTELEINEK DIAGNOSZTIKUS ELEMZÉSI LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLA ELŐKÉSZÍTŐ SZAKASZÁBAN.....	55
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK.....	69
Varga Eszter: AZ ARTIKULÁCIÓS TERÁPIA ÉRTELMEZÉSE AZ IPOO-MODELL ALAPJÁN.....	71
Urbán Dorottya és Chira Csongor: VIRTUÁLIS OSZTÁLYTERMI KERETRENDSZEREK ÖSSZEHAISONLÍTÁSA.....	77
MŰHELY, RENDEZVÉNY.....	89
Mácsár Gábor: A PÁLYAVÁLASZTÁS TÉMAKÖRE A RENDŐRSÉG DUNAI VÍZIRENDÉSZETÉNél ÉS AZ IPOO TANULÁSI MODELL ÖSSZEFÜGGÉSEI – INTERJÚ A DUNAI VÍZIRENDÉSZET LEGENDÁS VEZETŐJÉVEL.....	91
Vályi Péter: TEHETSÉGGONDOZÁS, VIZUALITÁS ÉS KÖRNYEZETI NEVELÉS.....	101
FELHÍVÁS A PROFESSZOROK AZ EURÓPAI MAGYARORSZÁGÉRT EGYESÜLET XIX. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁJÁN VALÓ RÉSZVÉTELRE.....	109

LECTORI SALUTEM!

*Tisztelt Olvasó!**

Az OxIPO folyóiratot 2019-ben a K+F Stúdió Kft. (www.kpluszf.com) hozta létre azzal a szándékkal, hogy elsősorban (de nem kizárólagosan) a humán információfeldolgozás terén kutatók, alkotók, dolgozók (főként: pedagógusok, pszichológusok, nyelvészek, informatikusok, MI kutatók) számára nyújtson lehetőséget tudományos eredményeik, módszertani tapasztalataik, műhelyeik és rendezvényeik bemutatására.

Már a folyóirat létrehozásakor is fontos szempont volt, hogy (a Kiadó társadalmi felelősségvállalási stratégiája részeként) a lap Open Access formában jelenjen meg, és a Szerzők, valamint az Olvasók számára egyaránt ingyenes legyen. Ezt a Kiadó által biztosított infrastruktúra és munka mellett a lap kiadását segítő Szerkesztőség önzetlen és önkéntes tevékenysége teszi lehetővé. *A Szerkesztőség tagjainak ezúttal is tisztelettel köszönjük a Kiadót, a Szerzőket és az Olvasókat nevében is tudománysegítő tevékenységüket!*

Természetesen a lap működéséhez elengedhetetlenül szükség van a Szerzők áldozatos munkájára és bizalmára is, amivel megtisztelik az induló folyóiratot. *A Kiadó és a Szerkesztőség nevében is köszönjük a Szerzőinknek, hogy megtisztelték publikációikkal folyóiratunkat!*

Természetesen az alkotói gárda mellett a mindenkor „felhasználói oldal” is lényeges egy lap működése szempontjából. *Szerzőink nevében is köszönjük tehát Olvasóinknak, hogy felkeresték, s a jövőben is felkeresik a lapot, s reméljük hasznosítani tudják az abban fellelhető információkat!*

Végül, de nem utolsó sorban köszönetet szeretnénk mondani azoknak a szakembereknek, akik a lap nyilvántartásba vétele, adatbázisokban történő rögzítése, ISSN- és doi-számmal kapcsolatos ügyintézése során segítségünkre voltak és vannak! *Kedves Kollégák, segítő közreműködésüket nagyon szépen és őszinte tisztelettel köszönjük!*

Talán már soknak tűnhet a köszönetnyilvánítás, de hangsúlyozni kell, hogy nem lehetünk eléggé hálásak azért, hogy a fent említettek köre egy jó és hasznos cél érdekében önzetlenül, önkéntesen (egymásról olykor mit sem tudva, összességében mégis együttműködve) segítik a maguk módján az OxIPO folyóirat megjelenését!

Az egymástól akár független, mégis közös gondolkodás is eredményes lehet bizonyos esetekben, ám a hatékonyságot fokozhatjuk azáltal, ha megteremtjük a lehetőséget a gondolatcserére, adott esetben a szakmai vitára, s a kapcsolatteremtésre. Jelen folyóirat mellett mindezt nemzetközi konferencia révén szeretnénk lehetővé tenni.

Tisztelettel bízunk felfigyelmét a 2020. márciusában megrendezésre kerülő V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára, melynek egyik témaköre az OxIPO-modell, médiapartnere pedig az OxIPO-folyóirat lesz. A konferencián lehetőség lesz szekcióelőadások, poszterprezentációk tartására is. A 2019-ben megrendezett IV. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián 11 ország 180 résztvevője 120 előadást tartott – reméljük 2020-ban is legalább ekkora érdeklődés fogja övezni a rendezvényt. A konferenciával kapcsolatos részletek, felhívások, regisztrációs lehetőségek az OxIPO folyóirat további számaiban, illetve a K+F Stúdió kft. www.kpluszf.com oldalán lesznek olvashatók.

Végül néhány gondolat az aktuális lapszámmal kapcsolatban. Az elméleti, módszertani és műhelybemutató tanulmányok most is – csakúgy, mint a 2019/1. szám esetében – rávilágítanak az OxIPO-modell sokszínű alkalmazási lehetőségeire. Neveléstörténettől a versértelmezésig, ökológiai lábnyomtól a tanulási sikeresség előfeltételeinek diag-

¹ *Kedves Olvasó! Ha az OxIPO mozaikszó az Ön számára még nem ismerős, akkor javasoljuk, hogy a lappal való ismerkedést jelen számon túl az alábbi témafelvető tanulmány megismerésével kezdje: Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)

nosztikájáig, az artikulációs terápiától a virtuális osztályterembeli keretrendszerekig, s végül: a dunai vízirendészettől a vizualitás és környezeti nevelés terén megvalósuló tehetséggondozásig terjed az izgalmas intellektuális kalandozással kecsegtető tanulmányokban felvetett témák köre.

Üdvözlettel,

Mező Ferenc
alapító főszerkesztő

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

**A PEDAGÓGIAI ÉS LÉLEKTANI INTÉZET 1929-ES MEGALAPÍTÁSA, SZELLEMI
ELŐZMÉNYEI ÉS MŰKÖDÉSÉNEK ELSŐ ÉVTIZEDE**

IMRE SÁNDOR ÉS VÁRKONYI HILDEBRAND DEZSŐ TEVÉKENYSÉGE

Szerzők:

M. Pelesz Nelli
Eszterházy Károly Egyetem

Szűts-Novák Rita
Országos Széchényi Könyvtár

Első szerző e-mail címe:
mpelesznelli@gmail.com

Lektorok:

Molnár György (PhD, Habil.)
Budapesti Műszaki és
Gazdaságtudományi Egyetem

Fizel Natasa (PhD)
Szegedi Tudományegyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Jelen tanulmány a pszichológusi hivatás professzionalizációjának bemutatásán keresztül vizsgálja Imre Sándor és Várkonyi Hildebrand Dezső pedagógiai és pszichológiai tevékenységének szerepét a Lélektani Intézet alapítása során a kolozsvári gyökerekkel bíró szegedi egyetemen.

Kulcsszavak: Imre Sándor, Várkonyi Hildebrand Dezső, Pedagógiai Lélektani Intézet, neveléstörténet

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

*THE FOUNDATION OF THE PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL INSTITUTE IN 1929, ITS
INTELLECTUAL HISTORY AND OPERATION UNTIL 1945*

THE ROLE OF SÁNDOR IMRE AND DEZSŐ VÁRKONYI HILDEBRAND

This paper presents the role of Sándor Imre and Dezső Várkonyi Hildebrand as well as their pedagogical and psychological activities during the establishment and professionalization of the Psychological Institute of the University of Szeged which originated in Kolozsvár.

Keywords: Sándor Imre, Dezső Várkonyi Hildebrand, Pedagogical Psychological Institute, history of education

Disciplines: pedagogy, psychology

M. Pellesz Nelli és Szűts-Novák Rita (2019): A Pedagógiai és Lélektani Intézet 1929-es megalapítása, szellemi előzményei és működésének első évtizede - Imre Sándor és Várkonyi Hildebrand Dezső tevékenysége. <i>OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat</i> , 2019/2, 9–24. doi: 10.35405/OXIPO.2019.2.9

A pszichológusi hivatás professzionalizációja

Tanulmányunk célja egyfajta pillanatfelvétel készítése a magyar pszichológia harmincas évekbeli állapotáról. Mindez azonban nem pusztán a leírás kedvéért tesszük, a téma vizsgálata azért is érdemes, mert ebben az időben olyan empirikus vizsgálatokat folytattak, és olyan műhelyek létesültek, amelyek a mai napig a pszichológiai közélet fontos részét képezik, ezért a kezdeti időszak tanulmányozása a mai tudomány részére is tanulságokkal szolgálhat. A pszichológia professzionalizálódásának kiemelkedő mérföldköve volt a Pedagógiai Lélektani Intézet megalapítása 1929-ben Szegeden, melynek működése során mások mellett Imre Sándor és Várkonyi Hildebrand tevékenysége nyomán olyan sajátos arculatú, magas színvonalú tudományos műhely alakult ki, melynek kisugárzása országos jelentőségű. A tárgyalt időszakban folytatott képességvizsgálatok, és pszichometriai tevékenység bemutatásával megkíséreljük árnyalni a Szegedi Műhelyként aposztrofált, mérési- értékelési kutatási tradíció kezdeteiről kialakított képet.

A hagyományos értelmiségi hivatások mára már egy olyan, több évszázados professzionalizálódási folyamaton mentek keresztül, melynek eredményeként a társadalmi munkamegosztás sajátos, egyedi attribútumokkal rendelkező szerveződési modelljeként tekinthetünk rájuk. Freidson (2001) szerint a valódi professziók legfontosabb elemei a speciális tevékenység, melyet elméleti jellegű tudás- és készségrendszer alapoz meg, ennek megfelelően speciális státusz a munkaerőpiacon, a saját szakmai területen szerzett kizárólagos illetékesség, felsőfokú képzés és tanúsítványai, valamint kikristályosodott szakmai ethosz (Révész, 2013). A különböző társadalomtudományi irányzatok kereteiben zajló professziókutatások számtalan, egyéb szempontokat is figyelembe vevő modellt és elméletet dolgoztak ki az egyes szakmák intézményesülési folyamatainak bemutatására és értelmezésére, abban viszont legtöbbjük egyetért, hogy egy szakma kialakulása és professzióvá érése nem feltétlenül lineáris, magától értetődő folyamat (Fizel, 2018). A szakmai csoportok érdekérvényesítő törekvései, társadalmi presztízsük, a rendszerezett, absztrakt tudás kidol-

gozottsága, az állami beavatkozás mértéke mind olyan módosító tényezők, amelyek időben és térben is egészen eltérő fejlődési utakat eredményeznek az egyes hivatások esetében (Fizel, 2018).

A pszichológia tudománya is meglehetősen egyéni, csak rá jellemző folyamaton ment keresztül napjainkig tartó professzionalizálódási folyamata során, amikor is több más lényeges szempont mellett olyan kérdésekre kellett választ találnia, mint az orvostudománnyal, vagy a pedagógiával való viszonya, a gyakorlati tevékenység és a kutatás aránya, a továbbképzések rendszerének kialakítása, egyén- és szervezetközpontúság kérdései, szelekció vagy támogatás stb. (Pléh, 2010). A magyarországi pszichológia ráadásul a nemzetközi tudományos közélet jelenségeire adott, speciálisan a magyar viszonyok közepette kimunkált reflexióinak köszönhetően olyan sajátos utat járt be, amely során elnyerte mai, minden tekintetben elsőrendű színvonalú, a nemzetközi trendeket követő, mégis egyéni, erősségekkel (tudomány) és gyengeségekkel (egyetemi oktatás) egyaránt bíró arculatát (Pléh, 2010).

A pszichológia professzióvá érése során az egyik legfontosabb jelenség az akadémikus önállósulás alakulása. Amerikában már az 1890-es évektől törekedtek a saját egyetemi tanszékek kialakítására, ám ott is csak a két világháború között sikerült ezt elérniük, csakúgy, mint Európában, ahol az országok nagy része a német mintát követte. A pszichológiai tanszékek eleinte a legtöbb egyetemen a filozófia tanszékek tagozataiként működtek, illetve a pedagógiai műhelyekkel kapcsolódtak össze szorosabban. „*W. Stern és K. Bühler 1929-ben petíciót kénytelenek megfogalmazni, azt kérve, hogy korábban pszichológusok vezette tanszékek ne pedagógusok uralma alá kerüljenek*” (Pléh 2010, 589). Ennek fényében még nagyobb fegyvertény az akadémiai önállósulás folyamatában, hogy ugyanebben az évben a szegedi egyetemen a fentiekkel éppen ellenkező módon, megkezdte működését a Pedagógiai-Lélektani Intézet.

Az intézet megalakulása persze nem volt zökkenőmentes, viták és megtorpanások kísérték létrejöttét. Kialakításában és működtetésében két korszerűs jelentőségű szegedi egyetemi professzor szere-

pe megkerülhetetlen, az egyikük a lélektani tanszék alapítását kérelmező Imre Sándor, másikuk pedig az intézet vezetője, Várkonyi Hildebrand Dezső. Imre Sándor érdeme, hogy felismerte a lélektan önálló szervezeti keretek között történő oktatásának, ezzel együtt a filozófiai tanszék terhei csökkentésének fontosságát. A Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter által irányított minisztérium elképzelései szerint párhuzamos tanszékeket állítottak volna fel, II. számú pedagógia, filozófia illetve irodalomtörténet elnevezéssel, azért, hogy eleget tegyenek annak a katolikus részről megfogalmazott igénynek, amely szerint az új tanszékek biztosítanák a női szerzetesrendek tanári pályára készülő tagjainak katolikus nevelését. Ugyanis a női szerzetesrendek polgári iskolai tanárképző intézeteit előzőleg megszüntették, a Paedagogium és az Erzsébet Nőiskola egyesítése és újjászervezése nyomán létrehozott polgári iskolai tanárképző főiskolát pedig Szegedre telepítették. A tanárképzés során kötelező volt az egyik szak stúdiumait az egyetemen hallgatni, ezért tartotta fontosnak a püspöki kar a női szerzetesek katolikus jellegű képzésének megszervezését párhuzamos, „világnézeti”-nek nevezett tanszékek felállításával. Imre Sándor ez ellen tiltakozott, érvelése szerint az egyetem eszméjétől idegen a felekezeti hovatartozás kérdésének figyelembevétele a tisztán tudományos értékek helyett. Végül kompromisszum született, melynek eredményeként megalakult az egész magyar felsőoktatásban első pedagógiai-lélektani intézet, melynek élére ugyanakkor egy bencés szerzetes-tanárt, Várkonyi Hildebrandot nevezték ki.

Imre és Várkonyi – szegedi professzortársaikkal együtt – egyéniségük különbözősége ellenére, a két világháború között kifejtett pedagógiai és pszichológiai tudományos tevékenységükkel olyan „iskolákat alakítottak ki maguk körül, amelyek sajátos vonásaik révén különleges, egyedi színnel gazdagították a magyar tudományos élet palettáját.” (Németh és Pukánszky, 1997).

A szegedi egyetem paradigmátikus pedagógiai iskolájának programadó oktatóiként mindketten elfordultak a herbartianus akadémiai hagyományoktól, kiemelték az intellektus fejlesztése mellett a

fejlődéslélektani szempontok figyelembevételének fontosságát, nyitottak voltak a különböző reform-pedagógiai irányzatok felé, figyelemmel kísérték a kísérleti pszichológia eredményeit, valamint mindketten tagjai voltak a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Célul tűzték ki a gyermek sokoldalú megismerését, a tanulás bemeneti oldalával (tantervek, tankönyvek, célok és tartalmak) műveik sokaságában éppúgy foglalkoztak, mint a tanult információ felhasználásának, a tanulás eredményességének kérdéseivel.

A tanulás, mint információfeldolgozási folyamat, valamint a tanulásszervezési kérdések elsősorban pszichológiai szempontú megközelítésével a lélektan olyan új eredményeit emelték be a tudományon keresztül a napi pedagógiai gyakorlatba, amely az egyetem mellett működő polgári gyakorlóiskola és az újszegedi Kerti Iskola tevékenységében manifestálódott. Tudományos érdeklődésük középpontja a gyermek, további fókuszba helyezve a lehetséges pedagógiai megközelítéseket, valamint a nevelés mibenlétét, az oktatás tartalmát, módszereit, céljait.

A napjainkban egyre népszerűbb IPOO-modellben (Input-Process-Output- Organization) (Mező, 2011) értelmezett tanulási problémákra tehát már a harmincas években reflektáltak, a kor tudományosságának szintjén ugyan, de napjainkban is érvényes és aktuális módon. Az input kérdéseivel, például a témaválasztással, az process fázis lehetséges problémáival (például: információfeldolgozás és a memorizálás problémáival), vagy a viselkedéses output zavaraiival kapcsolatban éppúgy érvényesek (később részletezendő) megállapításaik, mint az organizációt (tanulásszervezést) megjelenítő tanulási folyamat helyéről, idejéről, vagy akár finanszírozásáról szóló felvetéseik.

Imre Sándor szintézisteremtő neveléstudományának tanulmányozásakor, vagy Várkonyi „műveit – olykor bekötött folyóiratok sárguló lapjain – olvasva nem ritkán rádöbbenünk, hogy milyen sok értékes üzenete szól a mához: szinte kortársunknak érezzük, pedig 100 éve született, s bár [...] már nincs közöttünk, de érezzük alkotó személyiségének jelenlétét.” (Duró, 1988, 169).

A professzorok elsődleges szellemi közege, a két világháború közötti szegedi egyetem légköre tehát meglehetősen gazdag arculatot mutatott. E gazdagság elsődleges forrása, a sajátosan szegedi szellemi pezsgés alapjai paradox módon egy másik város, mégpedig Kolozsvár szellemi életére, egyetemi hagyományaira vezethetők vissza.

A szegedi egyetemi szellemi élet

A szegedi egyetem előzményeinek tárgyalása azért szükséges, mert mindez a folyamat egyértelműen az IPOO-modell input (információgyűjtés) oldalára sorolható (A modellről bővebben lásd Mező, 2011), mert nem túlzás azt állítani, hogy a Mező Ferenc által definiált IPOO-modell a magyar neveléstörténetben mindig is helyet kapott, noha nem így nevezték akkor. Ugyanis bár önálló pszichológiai intézet csak 1941 óta működik az egyetemen, a Pedagógiai Intézet már a kezdetektől fogva létezett, a fentebb már említett pedagógiai lélektan intézetét 1929-ben állították fel (Pukánszky, 2000, 203), így az információgyűjtés és előkészítés már jóval a szegedi költözés előtt elkezdődött.

A kolozsvári, így szegedi egyetem elődjét 1581-ben Báthory István erdélyi fejedelem alapította kolozsvári jezsuita kollégium néven teológiai és filozófiai karokkal, és harminckét tanárral. A kollégium hosszú ideig működött különböző szerepben és néven; Mária Terézia idején kolozsvári Báthory-egyetem, majd II. József akadémiai líceummá minősítette le. Végül a dualizmus idején sürgetővé vált a helyzet a pesti mellett egy új egyetem létrehozására, hiszen az 1848-as unió-törvénnyel kevés lett a befogadóképesség az igényekhez képest (lásd *A Kolozsvárt 1872-ben alapított és Szegeden 1921-ben újra megnyitott m. kir. Ferenc József Tudományegyetem története: kiadatott az egyetem 50 éves fennállásának jubileuma alkalmából*. Budapest: Franklin Ny. 1922).

A magyar egyetemre vonatkozó előírásokat az 1848: XIX. törvénycikkben határozták meg (Laky, 1926, 7.). Eszerint az egyetem egyenesen a közoktatási miniszter hatósága alá esik, és ebben foglaltatott az *oktatás és tanulás szabadságának elve is, miszerint*

a tanuló arra nézve: mely tant és melyik tanártól kívánja hallgatni, szabad választást tehet.

Eötvös József oktatási miniszter indítványára 1872-ben engedélyezték az intézmény felállítását négy karral, de a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem alapító levelének kiállítására végül Trefort Ágoston miniszter idején 1881-ben került sor (Szokolszky, 2009, 10-11). Az okmány kiadása csak 1897-ben, majd szövegének ismertetésére 1898. évi június 5-én az egyetem fennállásának 25. jubileumán tartott ünnepségen nyilvánosan is megtörtént, a pontos szöveg *A m. kir. Ferenc József Tudományegyetem igazgatását érintő fontosabb törvények és rendeletek gyűjteményében* (Laky, 1926) olvasható.

További értékes kordokumentum az egyetemi diák kör lapja, ami 1877-től jelent meg, de vélhetően a csökkenő érdeklődés miatt a századforduló első éveiben adták ki utoljára. *A Kolozsvári Tudomány-Egyetemi Kör évkönyve*, a cirka kétszáz oldalas kiadvány beszámolt az egyre kevésbé pezsgő kulturális életről és gyűléseikről, és a hallgatók verseit, esszéit közölte.

Már 1872-től törekedett a vezetőség magas minőségű oktatás megszervezésére, ezért már kezdetben olyan neveket hívtak pedagógusnak az intézménybe, mint *idősebb Imre Sándor* (Hegyközpályi, 1820–Hódmezővásárhely, 1900.), aki a Ferenc József Tudományegyetem magyar tanszékének első magyar nyelv és irodalom professzora lett egy évben *Felméri Lajossal*, akit az egyetem neveléstudomány tanszékének pedagógiatanárává neveztek ki. Felméri Lajos (Székelyudvarhely, 1840 – Kolozsvár, 1894.), pedagógus, egyetemi tanár tanulmányait Sárospatakon, Budapesten végezte, majd tanulmányutat tett Angliába és Németországba. Kolozsvári állásának betöltését megelőzően 1868-tól Sárospatakon a filozófia tanár volt. 1882-től 1887-ig az Országos Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság elnöke, de tevékenyen részt vett az erdélyi kulturális szervezetek munkájában is. Számos értekezése és cikke jelent meg különböző lapokban (főbb művei: *Úti levelek Skóciából-Sárospatak*, 1870; *Az iskolázás jelene Angolországban-I-II*, Bp., 1881, e munkájáért megkapta az MTA nagyjutalmát; *Nőnevelésünk bajai-Kolozsvár*, 1883; *Az erdélyi Ma-*

gyar Közművelődésügyi Egyesület alakuló gyűlésén mondott beszéd- Kolozsvár, 1885; A neveléstudomány kézikönyve- Kolozsvár, 1890) (Kenyeres, 2001).

A kolozsvári pedagógiai műhely merőben más irányt képviselt, mint az erősen teológiai orientációjú pesti, ahol a tanárok között volt *Kármán Mór*, *Finánczy Ernő* és *Probászka Lajos*. Elhatárolódott a Herbart-i pedagógiai iskola törekvéseitől, és inkább a klasszikus német és angolszász vonalat követte, így az erkölcsi nevelést felváltotta a polgári nevelés, megteremtve a reformpedagógia eszmei előzményeit (Pukánszky, 2003). A reformpedagógia kolozsvári fogadtatásáról egyébként Nóbik Attila írt érdekes tanulmányt (Nóbik, 2000, 181-189.) A szerző, Herbert Spencer (Derby, 1820 – Brighton, 1903.) angol filozófus, biológus, antropológus és szociológus gondolatainak korai magyar recepcióját hivatott bemutatni az erdélyi műhely századvégi szellemében. Az angol filozófus példaképe volt Felmérinek is, írásaiban szívesen idézte könyveit. 1875-ben először jelent meg magyarul Spencer műve; az *Értelmi, erkölcsi s testi nevelés*, ami fokozottan foglalkoztatta a kortárs nevelésügyet. Felméri legfontosabb írásában *A neveléstudomány kézikönyvében* (1890) az elsők között sürgette a gyermek korszerű eszközökkel történő megismerését a nevelés konkrét folyamatának tudományos elemzését (Pukánszky, 2003): „Ha az írókat két csoportra osztjuk, mint a fogakat: metszőkre és őrlőkre, mi tűrés-tagadás, hazai pedagógiai íróink nagy többsége az utóbbiak közé tartozik. Bámulatos buzgalommal őrlik le német mestereiknek egyszerű felelevenített mondókait, amelyekben nyoma sincs a gyermeki természet megfigyelésének.” Kézikönyve gyakorlatilag az első igényes gyermektanulmányozásról szóló munka. Felméri elsősorban a német szerzőket mellőzve főként angol és francia gondolkodók, például *Locke* és *Bain* írásait használta fel, és Spencerhez hasonlóan a testi, értelmi és erkölcsi nevelés kérdésköreit mélyreható alapossgal tárgyalta, felhasználva kora tudományainak gyermekre, emberre vonatkozó interdiszciplináris; orvosi, antropológiai, empirikus pszichológiai ismereteit is (Pukánszky, 1995, 4.). Felméri 1894-es korai halála után utóda a tanszéken *Schneller István* lett, akit később *ifj. Imre*

Sándor követett, róluk bővebben az alábbiakban még szó lesz.

A kolozsvári egyetemen időközben a millenium utáni építkezést követően rövid időn belül elkészült többek között a könyvtár, új klinikai épületeket adtak át, és ezzel párhuzamosan a tanszékek száma (40-ről 51-re) tanári gárda (43-ról 135-re), a hallgatók létszáma (269-ről 2570-re) is jelentősen bővült. Az egyetemi oktatás fellendülését a háború akasztotta meg, először azért, mert már az első évben is sok diák és tanár bevonult a frontra, majd azért, mert az egyetem vezetősége megtagadta az I. Ferdinánd román király nevében tőlük elvárt hűségesküti (Szokolszky, 2009, 12).

Schneller István (1847, Kőszeg – 1939, Budapest) miután rektorként át kellett adnia a román hatóságoknak az egyetemet, Budapestre költözött több állását vesztett kollégájával együtt. A kolozsvári tanárok a Pozsonyból szintén kiűzött Erzsébet egyetem tanáraival karöltve a kormány támogatása mellett a jogfolytonosság fenntartása miatt az 1919/1920. évi második félév óráit a Pedagógiumban és az első kerületi gimnáziumban tartották meg (Pukánszky, 2002, 101-120).

Időközben Szeged szabad királyi város tárgyalásokat kezdeményezett az egyetem Szegeden való elhelyezése ügyében. A nemzetgyűlés 1921. május 29-én elfogadta a 286. számú törvényjavaslatot, minek értelmében a trianoni béke következtében a székhely elvesztése miatt a kolozsvári magyar királyi Ferencz József Tudományegyetem ideiglenesen Szegeden, a pozsonyi magyar királyi Erzsébet Királyné Tudományegyetem pedig ideiglenesen Pécsre nyert elhelyezést. Az egyetem ünnepélyes átadása Horthy Miklós kormányzó részvételével 1921. október 9-én volt, és néhány nap múlva elkezdődött Szegeden az oktatás (Pukánszky, 2002, 101-120).

Az áttelepülést követően az oktatás igen szegényes körülmények között zajlott, de az elhivatott tanároknak köszönhetően hamarosan elviselhetővé váltak a körülmények. Schneller István a saját könyvtárát ajánlotta fel megvételre az iskolának, hogy a hallgatók hozzáférhessenek a szükséges szakirodalomhoz (Pukánszky, 2000, 212).

Schneller felsőfokú tanulmányait a soproni evangélikus teológiai akadémián végezte, de Felmérihez hasonlóan ő is tanulmányutakat tett, tágítva ezzel oktatásüggyel kapcsolatos nézeteit. Járt a halle-i és a berlini egyetemen is. Az egyetem Szegedre költözését követően 1923-ig állt a Pedagógiai tanszék élén. Főként neveléstudományokkal és személyiség-neveléssel foglalkozott, fő műve az 1900 és 1910 között megjelent *Paedagógiai dolgozatok* voltak, de foglalkozott *Herbarttal*, *Kanttal* és közölt írást *Comenius és Apáczai* címmel.

Schneller pedagógiájának alapja, hogy feltétel nélkül hisz az ember erkölcsösödésében, amit háromlépcsős folyamatként ábrázol, időrendileg az "érzéki Éniség"-től fejlődnek a "történeti Éniség-en" keresztül a "tisztá Éniség-ig," ahol az erkölcsi maximum elérhető. Ezen az úton válik az egyéniségből tudatos, erkölcsös személyiség. Schneller erkölcsösödés fogalmának legfontosabb eleme a szeretet hangsúlyozása (Pukánszky 2003, 345), ami nem szentimentális szeretet, hanem mély és racionális: *"Ezen szeretet nyitja meg a szívüket, ezen szeretet alapján bizalommal tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült kölcsönhatás, élet és átélés alapján megtaláljuk a növendéknek máskülönben előttiünk elzárta lényegét is. Csak is az életnek más életébe való áthasonulása alapján, avagy más élettapasztalatainak általunk való igaz átélése alapján értjük meg csak a más."* (Schneller, 1900, 34). Schneller István pedagógiai rendszerének mélyebb elemzését lásd Pukánszky Béla kismonográfiájában (Pukánszky, 1990).

A *Lélektan 80 éves története* (2009, 14) című könyv is utal arra, hogy az egyetemen működő különböző diszciplínák már korábban, a kolozsvári időkben is foglalkoztak lélektanral kapcsolatos megfigyelésekkel. Legkorábban a pedagógia (Felméri Lajos, Schneller István) és filozófia (Böhm Károly, Málnási Bartók György) érdeklődött a téma iránt, de az orvostudományi terület is nyitott volt az új terület feltérképezésére (Lechner Károly).

Schneller végleges utódját Imre Sándort 1925-ben habilitálták egyetemi tanárrá Szegeden, s rögtön ki nevezték a szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének élére tanszékvezető egyetemi tanárnak, ahonnan 1934-ben

távozott a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemre, ahol a pedagógiai intézet vezetője egészen haláláig, 1945-ig.

Imre Sándor (1877—1945)

Ifjabb Imre Sándor felsőfokú tanulmányait 1894–1898 között végezte a kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetemen. Ezt követően német-magyar szakos középiskolai tanári diplomát szerzett, majd ugyanabban az évben 1898-ban lett egyetemi doktor az *Alvinczi Péter kassai magyar pap élete* (1898) című munkájával. A századfordulón Németországi egyetemeken (Heidelberg, Lipcse, Strassburg, Berlin, Jéna) járt tanulmányúton. Miután hazatért, a Kolozsvári Református Főgimnázium tanára, 1904/1905-től habilitált egyetemi magántanár.

1925. március 9-én elmondott beköszöntőjében ezt mondja: *„az egyetemi tanszék arra kötelez, hogy a professzor szinte szakadatlanul hitet tegyen meggyőződéséről a tárgyra nézve...”* Szegeden született írásai erről tanúskodnak. Mindvégig elkötelezett híve a liberalizmus eszméinek, a demokráciának, a személyiség erejének. Neveléstana összeforr nemzetnevelés fogalmával, amiben hangsúlyos a közösségi individuum szerepe: *„a nemzeti célok szolgálatára alkalmassá tétel, a nemzet körében teljesítheti ki ki-ki emberi kötelességét.”* Már 1926. október 20-án indítványozta a pedagógiai-lélektani tanszék felállítását, megteremtve a helyszínt a kísérletek folytatására, átvéve a szerepet a filozófiai tanszéktől. Az indítványt Málnási Bartók György is segítette, de Klebelsberg Kuno vallás-és közoktatásügyi miniszter nélkül a projekt nem sikerült volna. A miniszter a Pedagógiumot és az Erzsébet nőiskola főiskolai tagozatát 1928 őszén Szegedre telepítette, és így már nem fenyegette megszűnés az egyetemet a csökkenő létszám miatt.

Imre Sándor nem csak elméleti síkon, külső támogatóként érdeklődött a pszichológia iránt, hanem már az 1910-es évektől foglalkoztatta a téma, sőt mi több tanította is a Pedagógiumban eltöltött évek alatt. Ennek legfőbb bizonyítéka, hogy Imre Sándor 1910–11. évben tartott lélektan- előadása-

inak anyagát az 1911-12. évben tartott előadások anyagával a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek kiegészítették és megjelentették. Az előadó figyelembe vette, hogy a jelöltek már az elemi iskolai tanítóképző-intézet II. osztályában tanultak lélektan. A különböző iskolákban különböző szintű ismeretekre tettek szert, ezért a növendékek lélektani ismereteit egy színvonalra kívánta hozni és a lélektan egész anyagát vázolta fel. Az előadó külön kiemelte a lélektan pedagógiai jelentőségét és a neveléstanvaló kapcsolatát, a gyermeklélektan vizsgálatok eredményeit kiemelte. De alapvetően orvosi megközelítést is alkalmazott óráink, ugyanis beszélt például az idegrendszer és a szellemi élet kapcsolatáról is (Tóth, 1998, 105). Nagy elődjait, Felmérít és Schnellert követve foglalkozott az értelem, az érzélem, az akarat lélektanával.

1908-1918 között volt a Budapesti Polgári Iskolai Tanítóképző pedagógia tanára, majd igazgatója, ekkor lett az intézet tanárképző főiskolává. Közben 1913-18-ig a *Magyar Paedagógia* szerkesztője. Ez időszakban jelenik meg *A nevelés sorsa és a szocializmus: az iskolai nevelés lehetősége és a szocialisták nézetei a nevelésről* (1909), valamint *Nemzetnevelés: jegyzetek a magyar művelődési politikához* (1912) című könyve is.

Írásaiban már 1904-től találunk lélektanral kapcsolatos gondolatot, hiszen első nagy művében, *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről* című munkájában is már különös gondot fordított a gyermek-, elsősorban a serdülő- központúságra. Azt tartotta, hogy a család szerepe a kamaszkorral egyre csökken, ezért nagyon fontosnak ítélte meg az iskolai fejlesztést, azon belül is az önálló személyiség kibontását és a saját vélemény megalkotásának képességét, a sulykoló tanulás helyett: „Fontos, hogy a nevelés öntudatosan folyjék, meggyőződés hassa át. De ne határozott fölfogást akarjon diktálni, hanem képessé tegye a serdülőket egészséges világnézet önálló megalkotására. Ehhez önálló fölfogású nevelőkre van szükség. [...] Nem egész elmélet követése a fontos, hanem alapelvek felállítása.” (Imre, 1904, 4-5).

Imre hangsúlyozta, hogy a gyermekre hatással vannak az öntudatlan, természetes nevelők, a környezetük, így a nevelés során ezekkel is számolni kell. Ez olyannyira korszerű gondolat, hogy mai napig tárgyalja

a szakma a tanítási-tanulási formák és az életkor kölcsönhatásait, a kisgyermekkorai tanulás új felismeréseit, valamint a kisgyermek, és a serdülőkorai fejlődés érzékeny szakaszait (Molnár, 2014, 80-83).

Kevésbé ismert, de érdekes momentum, hogy Imre Sándort is foglalkoztatta elméletben és gyakorlatban egyaránt, a századfordulót és az amerikai egyenjogúsági törekvéseket követő időszakban divatos téma; a nőnevelés ügye is. 1913-ban megjelent tanulmányában például *A nőnevelés és lélektan* címmel egy német konferencia ambivalens és hiányos eredményeiről számolt be szkeptikus hangon, ahol az Imrét jellemző kulturális nyitottsággal, de szükséges építő kritikával találkozunk.

Legfontosabb és legértettebb vonatkozó írása azonban kétségkívül a halála előtti évben Budapesten töltött időszak végén, a Mérnöki Továbbképző tanfolyamon elhangzott anyagok nyomtatásban megjelent *Az emberekkel bánás lélektani alapjai* (1944) című munkája.

Imre lélektanral kapcsolatos érzései részletesen kifejtésre kerülnek a munkában, aminek tartalma két nagy tematikus részre osztva a következőképpen alakul:

- I.1. A bánásmód jelentősége
2. A kölcsönös hatások befolyása a magatartásra
3. Saját hatásunk meggondolása
4. A lelki tevékenységek sokfélesége és egysége
5. Az együttműködés, összeszokás, egymás megismerése
6. A helyes bánásmód feltételei
- II.7. Megértés; megértő magatartás
8. Parancsolás és engedelmeskedés; gyöngédség, keménység, szigorúság
9. Kölcsönös megbecsülés; kölcsönös tekintély
10. Önérték és szerénység: a békés együttműködés lehetősége
11. A társadalom békéje és a jó bánásmód

Kiemeljük a könyv néhány központi mozgatórugóját, közöljük a hatásokról való vélekedését: „A hatások kölcsönössége néha szembeutó, néha észrevétlen, néha csak később válik tudatossá. Apró-cseprő eseményekre gondoljunk most, egy-egy jó vagy rossz szóra, a hanghordozásra, arckifejezésre, más mozdulatra; mindez hat az

emberre, ugyanúgy, ahogyan az életünk valamennyi mozgásmód alakít bennünket valahogyan. az embernek emberre tett hatásánál maradva, egészen nagyjából azt mondhatjuk, hogy a kölcsönös hatások alakítják két ember személyes viszonyát és tárgyi kapcsolatát” (Imre, 1944, kiad. 1982, 263.).

A jövőbe tekintő pedagógus iránymutatással szolgál az egyén és a társadalom számára: „*Az a jó társ, aki mindig igyekszik érvényesíteni a saját értékeit, de sohasem felejt el csökkenteni jelentkező hiányait; az ilyen tudniillik jó példa a másinak. S az ilyen jó társ azért is, mert éppen magából kiindulva elismeri a másinak értékét. [...] Ennek egyetemes emberi magatartásnak kellene lennie, azaz mindenkinek törekednie kellene arra, hogy növelje a maga körében az önérték és szerénység egymást kiegészítő erejét, a társak között az egybehangzást, a békés együtt-dolgozás lehetőségét*” (Imre, 1944, kiad. 1982, 279.).

A munka rávilágít arra, hogy Imre az oktatásban is fontos szerepet szánt a lélektanról szóló diszkurzusnak, hiszen mindmáig érvényes a megállapítása, miszerint akkor „*léphetünk közelebb a társadalom békés életéhez, ha az emberek tudnak bánni és igyekeznek jól bánni egymással.*”

Nem ő volt az egyetlen, aki feladatokról beszél, *A neveléstudomány magyar feladatai* című könyvét Várkonyi Hildebrand Dezső ismertette a korszak egyetemhez kapcsolódó folyóiratában, a *Szellem és Élet*-ben (1936/1, 91–92.), akinek lélektanral kapcsolatos tevékenységéről a továbbiakban lesz szó.

Várkonyi Hildebrand Dezső (1888–1971)

A korszak másik meghatározó szegedi egyetemi professzora, a protestáns pedagógus Imre Sándor „ellentétpárja”, a katolikus pszichológus Várkonyi Hildebrand Dezső volt. 1888-ban született a felvidéki Kéménden. Katolikus alap- és középfokú iskolái elvégzése után szerzetestanári pályára lépett, Pannonhalmán főiskolai tanár, majd Pécsen oktat. Ekkor kezdett addig elsősorban filozófiai- pedagógiai érdeklődése a pszichológia felé tájékozódni, látásmódja fokozatosan átalakulni. Ezt bizonyítja tanulmányai tematikájának változása: az eleinte filozófiai témájú dolgozatokat (Tér és térszemlélet,

1925; Az indukció filozófiája, 1927) kifejezetten pszichológiai tárgyú tanulmányok követik (A lélektan alapvetése, 1926; A lélektan mai állása, 1928).

Ezzel párhuzamosan kiterjedt fordítói munkához kezd, a hazai tudományos közönség számára magyarul is hozzáférhetővé teszi Meumann, Bühler, Piaget, Dilthey stb. műveit. Ez a tevékenysége végigkíséri tudományos munkásságának egészét: a nemzetközi tájékozódás, a modern pszichológiai irányzatok ismerete és eredményeik kritikus felhasználása pályájának egyik sarokköve lesz. 1928–29-ben a párizsi Sorbonne-on hallgat filozófiát és pszichológiát: tanárai közt több Claparede- tanítvány is volt, hatásuk és a francia funkcionalizmus egyéb jegyei (biológiai és pragmatikus szempontok érvényesítése) kimutathatók további munkáiban.

Várkonyi ugyanakkor nem sorolható be egyetlen irányzat égisze alá sem, Ferriere, Piaget rendszeres ismertetésén túl a modern pszichológia minden jelentős képviselőjének elméletével foglalkozott (Pavlov, Freud, Jung, Adler). Baróti Dezső visszaemlékezése szerint neki köszönhető, „*hogy azt a korszerű lélektani műveltséget, amelynek így vagy úgy, későbbi pályánkon is nagy hasznát vettük, nálunk akkoriban csak a szegedi egyetemen lehetett megszerezni*” (Baróti, 1988, 181). Naprakész nemzetközi tájékozottsága jelentette szintézis- és iskolateremtő tevékenységének alapját.

Nem volt „*saját iskolája*”, Imre Sándorral ellentétben nem dolgozott ki „*saját elméletet*”, hanem egyes központi kulcsfogalmak (nevelés, cselekvés, személyiség), mint rendszeralkotó komponensek köré csoportosította széleskörű interdiszciplináris tájékozottságát.

A fogalmak megértéséhez való közelítés, a problematikák alaposabb feltárásának reménye jelentette a bergsoni megértő pszichológiától kezdve a Gestalt-pszichológia eredményeinek, a pszichoanalízis, a behaviorizmus, a kvantitatív szemléletmód, az alaklélektani kutatások, vagy a biológiai fejlődés- elv eklektikusnak tűnő, ám nagyon is tudatos és rendszerezett felhasználásának indokát. Igyekezett a nagy elméleti rendszerekkel szemben elfogulatlan maradni, objektív megközelítéssel, pozitív kritikával szemlélve, mintegy egybeszervezve a szempontjait.

ból fontos megállapításokat. Holisztikus szemlélete jól tetten érhető mind cselekvés-, mind fejlődés-lélektani munkáiban:

„Minden cselekvés: egység...” (Várkonyi, 1935, 300), „a fejlődés egységes egész, melynek belső összefüggése van” (Várkonyi, 1938), „az emberi lélek nem töredékekből álló mozaikképeket alkot, hanem bizonyos összetevés, egységesítés, szervezés jellemzi működését.” (Várkonyi, 1929). „Tanulmányaiban kétszeres szintézist hajt végre: egyidőben rendezzi egységes rendszerbe az eklektikus szakirodalmat, és egyszerre képes a tárgyalt lelki részjelenségeket a teljes emberi személyiség vonatkozásában láttatni.” (Szokolszky 2009, 66).

Törekedett a középút megtalálására a hagyományos, leíró jellegű, magyarázó lélektan, és az empirikus pszichológia között. Bár nagyon fontosnak és hasznosnak, tulajdonképpen nélkülözhetetlennek tartotta a kvantitatív pszichológia alkalmazását, kizárólagosságra törekvését ugyanúgy elutasította, mint a tisztán metafizikai alapokon nyugvó pszichológiát, melynek meghaladására tett kísérletet (Pukánszky, 2002).

Fontos célja volt a pszichológia tudományos és - gyakorlati jelentőségének bizonyítása: a Szegeden eltöltött évei alatt megjelent közel száz publikáció között egyaránt megtaláljuk az átfogó tudományos műveket és a pedagógiai lélektan eredményeinek, a reformpedagógiák gyakorlatban történő kipróbálásának elméleti háttérét biztosító munkákat.

Munkássága gyűjtőpontjai:

nevelés – személyiség – cselekvés

Gazdag fejlődéslélektani munkásságának kiemelkedő alkotásai a Bevezetés a neveléslélektanba (1937), a Neveléstan (1938), A nevelés néhány alapelve (1939), valamint A gyermek lélektana I–II. (1938, 1940) című, utóbbit egyik fő műveként tartják számon. Boda István szavaival: „Ez a nagyszabású gyermeklélektan mind elméleti, mind gyakorlati szempontból rendkívüli értékű munkával, az utóbbi évek legértékesebb összefoglaló magyar lélektani munkájával gazdagította irodalmunkat... hasonló teljességű és hasonló mélységben vizsgálódó gyermeklélektani munkával... a külföldi irodalmakeban sem találkozhatunk.” (idézi Duró 1988,

168.). A gyermeklélektan központi fogalma a fejlődés: „A gyermeket, mint fejlődő lényt kell felfognunk s ezért a gyermeklélektan: „fejlődéslélektan”. A fejlődés pedig aktív folyamat:”... a gyermek állandóan nagy lelki tevékenységet fejt ki, testi- lelki szervezete állandóan munkában van... nemcsak lelkiileg befogadó és megőrző lény, hanem feldolgozó is egyúttal.” (Várkonyi, 1938).

A folyamat integrációs központja a gyermek személyisége: „mint a lelki jellegzetességek” egységes szerveződése, amelyben „minden összefügg mindennel.” (Várkonyi, 1938). A lelki fejlődés kettős determináltságát hangsúlyozza: „... e működés autonóm, öndeterminációs, önregulációs tevékenység. Ezen tevékenységnek az „érés”, a „növekedés” és a „fázisos kifejlődés” az idő folytonosságában jelentkező alakjai, melyekben a ráhatások érvényesülése szintén belső feltételektől függ s azokból is determináltak.” (idézi Duró 1988, 166.).

A környezeti hatás és önnevelés kérdéseinek elemzésével utat nyit a tanulói aktivitást hangsúlyozó reformpedagógiák elméletei felé. A reformpedagógiai irányzatok képviselőivel összhangban állítja, a nevelés alapvető célja az egyoldalú intellektualizmus helyett harmonikus és kiegyensúlyozott személyiség formálása. Hogy mit ért ez alatt? „A harmonikus és kiegyensúlyozott személyiségben a fő lélektani jellegzetesség, hogy minden képessége egyformán ki van fejlesztve és a legmagasabb fokra van fejlesztve... A harmonikus egyéniségben nincs egyoldalúság, hanem sokoldalúság.” (Várkonyi 1940, 13.). Felhívja a figyelmet az angol iskolák jó gyakorlatára, ahol is hangsúlyt helyeznek az ismeretátadás mellett a jellem fejlesztésére is. Neveléslélektanában kiemeli, hogy bármilyen nevelési szituáció megoldásához először alapvetően a gyermek megismerésére van szükség: megfigyelésre, kérdőívek alkalmazására, tesztekre, személyiséglapok szerkesztésére, képesség- és teljesítményvizsgálatokra, pszichotechnikai eljárásokra, és az iskola megújításához elengedhetetlen pedagógiai kísérletekre (Várkonyi 1937, 17.). A pszichológiai tesztekkel kapcsolatos, éppen a harmincas években kibontakozó kritikai hullám ellenére állítja: „A tesztvizsgálatok nemcsak megengedhetők, hanem egyúttal a nevelés és oktatás legjobb segédeszközeinek bizonyultak” (Veczkó, 1988, 176.). Látásmódját ugyanakkor korszerűség jellemzi abban is, hogy az amerikai pszichológusok

nyomán a tág értelemben vett tanulás körébe tartozónak tekint minden tapasztalatszerzést, rámutatva, az oktatási folyamat tulajdonképpen a tanuló és a tanár együttes tanulása (Veczkó, 1988).

A negyvenes évek során keletkezett munkáiban – ezek A gyermek testi és lelki fejlődése (1942), A lelki élet zavarai (1943), A gyermek és környezete (1944) – egészen új szempontokat emel be a fejlődéslélektani vizsgálatok értékelésébe. Előbbi munkájában a személyiség „egészségességének” gondolata metodológiai nézőpontként merül fel: „*A gyermeklélektanban ezért szükséges mind az egyes lelki tevékenységek fejlődésének külön vizsgálata, mind pedig az egységes szemlélet, mely a személy egészében együtt látja minden egyes tevékenység összjátékát és szerveződését*” (idézi Duró 1988, 169.). A lelki élet zavarai című művében korabeli kuriózumként a gyerekkori pszichopatológiákkal foglalkozik. Bemutatja a jellegzetes rendellenességek típusait és tüneteit csecsemőkortól serdülőkorig (személyiségzavarok, bűnözés, nehezen nevelhetőség, ideges, hisztériás, gyengeelméjű gyermek, öngyilkosság, kóros lelkiállapotok, stb.), elemzi a lehetséges okokat, és javaslatokat tesz a megelőzés és a gyógyítás módjait illetően.

Külön fejezetet szentel a pályaválasztás problematikájának, bemutatja az egyéniség és az életpálya összefüggéseinek, esetleges nehézségeinek természetét, és felhívja a figyelmet a pályaválasztási tanácsadás fontosságára. Itt is az „egész személyiség” szempontját érvényesíti: „*nemcsak az egyén választ pályát magának, hanem az életpálya és a hivatás is lefoglalja magának az egyént és alakítóan hat az egész személyiségre*” (Várkonyi, 1943, 155.). „... Minden hivatás betöltésének lényeges feltétele az egész ember”, „... a hivatás betöltésére való készség és a benne megkívánt gyakorlati, konkrét tevékenységek” (Várkonyi 1943, 157.). Kiemeli az érdeklődés, érték- és munkamód-vizsgálatok folytatásának szükségességét: „*Minden világosan mutatja, mily fontosak a hivatási tanácsadásban a jellemre vonatkozó (karakterológiai) vizsgálatok...*” (Várkonyi 1943, 157.). „*A növendékek tudományos megismerését a növendékek egyéniségére, továbbá nemére, típusaira is ki kell terjeszteni. A típusvizsgálatok igen fontosak. A növendékek megfigyelésénél pszichológiai struktúrájuk kinyomozásakor figye-*

lembe kell venni továbbá a családot, környezetet, amelyben élnek, s jövő hivatásukat...” (Várkonyi, 1940, 8.).

A pszichés rendellenességek és a környezet problematikáját viszi tovább A gyermek és környezete című művében, ahol az öröklés és környezet viszonyát nemcsak kora természettudományos eredményeinek (genetika) felhasználásával ábrázolja, hanem módszeresen elemzi és értékeli a falusi, a városi és munkásgyermek fejlődéslélektani sajátosságait. Kitér a rendellenességekre mind a gyermeki pszichés állapotokkal (fogytékos, kóros lelki elváltozásokat mutató, egyéb különleges bánásmódot igénylő gyermek), mind pedig a gyermeki igényeknek meg nem felelő környezeti hatásokkal kapcsolatban. Kiemeli a kultúra, a szellemi környezet személyiségfejlesztő szerepét, és a személyes kötődés, a harmonikus családi miliő jelentőségét.

Várkonyi gondolkodásának a személyiség mellett meghatározó fogalma volt a cselekvés, amely nemcsak központi fogalomként jelenik meg nagy lélegzetű, kora legfrissebb tudományos eredményeit alkotó módon összegző A Cselekvés lélektana című művében, hanem a gyakorlati pedagógiai tevékenységet szolgáló, elméleti háttérrel biztosító tanulmányainak sorában szerepel. 1934 és 1944 között 37 tanulmányt publikált csak a (beszédes nevű!) Cselekvés Iskolája című folyóiratban és más fórumokon a különböző reformpedagógiai irányzatok által is kedvelt fogalommal és pedagógiai felhasználásával kapcsolatban. Az említett folyóirat kiadója az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolája, tulajdonképpen annak tanári kara. A megjelent publikációk, köztük Várkonyi munkái is, valószínűleg komoly hatást gyakoroltak az ország más területei működő tanárookra is, hiszen szinte valamennyi polgári iskola járatta a lapot, de magán-személyek és középiskolák is megrendelték (Szokolszky, 2009). Várkonyi önálló és folytatásokban megjelent tanulmányai szertágazó témákat tárgyaltak: külön művet szentelt a lelki vagy szellemi elmaradottságban szenvedő, és a koráérett, vagy „csodagyerekek” leírásának, vagy épp a személyiségtipusok vizsgálati lehetőségeinek bemutatásának (Szabó, 2016).

A pedagógiai gyakorlatot legátfogóbban befolyásolók a reformpedagógiai tematikájú művei voltak: A cselekvő iskola lélektani alapjai című, egyik előadását tartalmazó programadó cikkében (1934) mintegy összefoglalja reformpedagógiákkal kapcsolatos felfogásának lényegét. Elítéli a konzervatív, passzív jellegű herbarti régi iskolát, szembeállítva az új, aktív, cselekvő iskola ideáltípusával. Széleskörű szakirodalmi bázist vonultat fel elgondolásainak alátámasztására, bemutatja mások mellett Ellen Key, Foerster, Dewey, vagy Petersen nézeteit, kulcsfogalmai a cselekvés (Ferriere), a tett (Lay), és a munka (Kerschensteiner). Nagy erénye, hogy a sarkos szembenállás helyett alkalmazkodik a pedagógiai realitáshoz: *„A nevelők feladata viszont az, hogy a gyakorlat és az elmélet folytonos bírálatával kísérjék a törekvéseket, gondolatokat, mert hiszen nem minden jó, ami új, és nem minden rossz, ami régi, és a kritika után vegyék fel az értékes eszméket és indítékeket nevelői tevékenységükbe, művészetükbe!”* (Várkonyi, 1934, 110.).

A reformpedagógiai irányzatok fejlődését folyamatosan nyomon követte: 1936-ban részt vett az egyik legfontosabb reformpedagógiai tanácskozáson, a Cheltenhamben rendezett Pedagógusok Világkonferenciáján. Az „Új Nevelés” mozgalmról így ír: *„Manapság azonban az új nevelésmozgalom, amelyet education nouvelle-nek nevezhetnénk, arra törekszik, hogy az iskolát vonzóvá, az életörömekek és az életkedvek a behívó tegye... A modern iskolában, például Montessori iskolájában, az iskolatermek tele vannak virággal. A színek élénkeek, vonzóak; a hang, ami ott uralkodik, nem a porkoláb hangja, vagy a rettenthetetlen bírót, akire rettegve gondol az ifjúság. [...] Vajon az iskolának az-e a feladata, hogy a nevelésnek és a tudománynak azt az adagját, amelyet szükségesnek vél a társadalom az iskola által a növendéknek átadni, valóban [...] rettetető körülmények között nyújtsa-e át; vagy pedig megfordítva: az iskola feladata, hogy azt a nagyon kíváncsi életkedvet és életerőt, amelyre az életben oly nagy szükség van, az iskola ne nyomja el és ölje ki annyira, hanem ellenkezőleg, fokozza. Nem inkább erre van-e szükség?”* (Várkonyi 1940, 12.). Kérdésfeltevése ma is aktuális. Napjainkban az új Nemzeti Alaptanterv, a konstruktív pedagógiai paradigma talaján álló módszertanok kidolgozása és használata során, a képesség- illetve kompetencia-

fejlesztést célul kitűző gyakorlat, tehát az IPOO-modell input, output és feldolgozást, valamint a tanulásszervezés kérdéseit is magában foglaló pedagógiai diskurzusban még mindig kitüntetett szerepe van a fent vázolt gondolatoknak.

Várkonyi nemcsak elméletben foglalkozott a nevelés megújításának lehetőségeivel, hanem a gyakorlati kipróbálást, a hasznosság igazolását is fontosnak tartotta. Az 136-37-es tanévben saját költségén nyitott kísérleti elemi iskolát Újszegeden (Pukánszky, 2002). Az iskola rövid, mindössze két-éves fennállása alatt különösen a vezető tanító, Várkonyi közvetlen munkatársa, Dolch Erzsébet közreműködésének köszönhetően termékeny pedagógiai- pszichológiai műhellyé vált. Bár anyagi gondok miatt hamar megszűnt, a teória és a praxis összekapcsolása Várkonyi tevékenységének központi eleme maradt. A már említett Dolch Erzsébet feladata a Pedagógiai Lélektani Intézetben például experimentális lélektani vizsgálatok végzése, személyiségtesztek készítése volt. Igen sajátos módon, hetente egyszer a városi érdeklődők számára is készített személyiség, ill. pályaalkalmassági tesztet, ún. pszichogramot (Pukánszky, 2002, 111.).

A pszichológiai laboratórium

A Pedagógiai Lélektani Intézetben folyó kutatómunka lényeges eleme volt a pszichológiai laboratórium. Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter elvi, és az intézettől független Rockefeller Alapítvány anyagi támogatásával zajlottak az egyetemi gyakorlatok és az alapítvánnyal együttműködésben végzett kutatások. Klebelsberg érzékelte nemcsak azt a korabeli jelenséget, hogy a tudományos kutatások jellege egyre inkább természettudományos irányba tolódik el, és egyre inkább nemzetközi léptékben folytatják azokat, hanem azt a centrumátrendeződéssel járó folyamatot is, melynek során Európa kultúrában és tudományban addig elfoglalt vezető szerepét lassan Amerika vette át. Klebelsberg a német dominanciával és a szovjet kommunista veszéllyel szemben a demokratikus kibontakozást támogató Rockefeller Alapítvány segítségét elfogadva számos ösztöndíjas kutatásait,

pécsi, budapesti egyetemek, kutatóintézetek működését tette lehetővé (T. Kiss, 2010).

A fentiek sorába illeszkedik a szegedi laboratórium is. Várkonyi elégedetlensége fejeződik ki a magyarországi pszichológia helyzetével kapcsolatban tett megjegyzésében: „[...] *hazánkban a lélektan művelése és hivatalos értékelése messze elmarad más nemzetek törekvései és intézményei mögött*” (idézi Pukánszky, 2002, 106.). A laboratóriumi kutatómunka éppen ennek az áldatlan állapotnak a megszüntetéséhez kívánt hozzájárulni a maga eszközeivel. Magyarországon ugyanakkor –messze nem a kívánt mértékben és színvonalon ugyan– már léteztek érdemi pszichometriai hagyományok.

Az első laboratóriumot Ranschburg Pál alapította 1899-ben, eredetileg a budapesti orvostudományi karon, később egy kisegítő iskolába telepítette át alapvetően gyógypedagógiai irányultságú műhelyét. A kísérleti pszichológia magyarországi kereteinek kialakításában elvülhetetlen érdemeket szerzett Révész Géza is, aki elsőként emelte be a bölcsész-képzésbe a tudományágat. Révész behatóan foglalkozott a tehetség értelmezésével, vizsgálatával, tanulmányaiban kiemelt szerepet szánt a pszichológiai kísérletek eredményeit hasznosító pedagógiának, mert ennek segítségével tartja elképzelhetőnek a tehetségek fejlesztését. Meglátása szerint az akkor legfejlettebb Binet-Simon teszt csak tömegkísérletekben működik, nem derít fényt az egyéni sajátosságokra, ezért az intelligencia fokának megállapítására sem alkalmas (Tóth, 2013). A Binet-Simon intelligenciateszt magyar fordítójáról elnevezett Binet-Éltes tesztsorozat korszerűsítője végül az a Baranyai Erzsébet lett, aki Lénárd Edittel együtt megalkotta a ma is használatos Budapest Binet nevű mérőeszközt (Rózsa, 2006). Baranyai Erzsébet Imre Sándor vezetésével doktorált, a hazai gyermektanulmány és az abból kinövő tehetségvédelem megalapozója, Nagy László munkásságával foglalkozott. Később neveléslélektani tárgykörben publikált, empirikus vizsgálatokat folytatott. A szegedi lélektani intézetben számos olyan doktori értekezés született, amely a kor tudományos színvonalának legmagasabb szintjét képviselte. Reformpedagógiai témájú, matematikai képességeket, gyermekrajzokat

vizsgáló, vagy épp a fáradtság lélektanát tárgyaló művek sora jött létre Várkonyi iskolateremtő tevékenységének köszönhetően. A munkák készítésének hátterét több esetben az intézet laboratóriuma biztosította (Pukánszky, 2002).

A laboratórium színvonalát így jellemezte Várkonyi: „[...] *nem nézhetjük sem felszerelésünket, sem szakkönyvtárunkat amerikai igények és gazdagság szempontjából; viszont európai mértékkel mérve megállapíthatjuk, - s ez a Rockefeller-alap érdeme, - hogy gyűjteményünk megfelel egy egyetemi lélektani intézet átlagos színvonalának [...]*” (Várkonyi, 1934b, 26.). A felszerelések három helyiséget foglaltak el, az elemi segédeszközökön kívül megtalálható voltak különböző antropometriai eszközök, tapintóérzékenység- vizsgáló, esztézio-méter, Bourdonkészülék, monotónia-vizsgáló, csengőpróba, Moede-kalitka, tükörpróba, szuggesztio-méter, és más, érdeklődési irányok, vagy technikai képességek vizsgálatához használt műszerek.

Az eszközök bevallottan fontos célt szolgáltak, éppen a már említett Baranyai Erzsébet fogalmazta meg, hogy elsősorban a magyar gyermek személyiségrajzát és a lélektani adatok pedagógiai alkalmazási lehetőségeit kell felvázolni. Várkonyi ezt azzal egészítette ki, hogy az általános problémák mellett konkrétan a szegedi gyermekek pszichikai sajátosságainak felmérését fogalmazza meg fő feladatául. Különösen a gyermekrajzok és a pályaválasztással kapcsolatos adatok nagy mennyisége jelenthetett kiindulópontot, egy „*mérőléc*” felállításához (Várkonyi, 1934b, 31.). Várkonyi részletesen elemezte az eszközökkel végrehajtott tesztek mutatóit, felhívta a figyelmet a teljesítménytesztek és a képességesztek közti alapvető különbségtétel fontosságára, illetve a tehetséggel kapcsolatos fogalmak terminológiai hiányosságaira. Bírálta a teszt módszer kizárólagosságát hirdetőket, kitért a tesztek pozitívumai, egzaktáguk, értékeik mellett a harmincas években egyre nagyobb teret nyerő tesztkritikára. A pszichológia válasza a tesztek fejlesztése, skálák, struktúrák felállítása és a további finomhangolás volt, azaz a „*totális eljárás*” kidolgozása. „*Ez az eljárás egyenesen az egész személyiség egyedi struktúrájának és mélységi rétegeinek végső lélektani megismeréséhez akar elvezetni [...]*” (Várkonyi, 1934b, 41.). A teszt módszer és a megfi-

gyelés kombinációját tartotta optimálisnak, így a tesztek részletezése mellett műveiben jellemzően több megfigyelési lapot is közöl.

A vizsgálatok közül első helyen az „*értelmiség-vizsgálatokat*” emeli ki, melyek során próbákat végeztek az empátiával, oksági viszonyokkal, fogalmak kombinációjával, az ítélőképesség, vagy a lényegkiemelés mibenlétének meghatározásával kapcsolatban. Általános tanulságként hívja fel a figyelmet az egyes képességek elkülönítésének nehézségeire, a teljesítményt befolyásoló tényezők sokrétűségére, és magának a pszichológiai vizsgálódásoknak már említett, megoldandó feladatként megjelenő hiányosságaira. „[...] a lélektan általában nem tudott megfelelőkép hozzájárni éppen a legmagasabbrendű értelmi tevékenységekhez, a legmagasabbrendű értelmi teljesítményeknek (v.ö. a „*szeniális*” alkotás kérdését) mindeddig igen fogyatékos kielemzésre és általában az értelmi magasrendűség lényegének helyesen-biztosan felismerni és elemezni nem tudása miatt” (Várkonyi, 1934b).

Mélyreható kutatásokat végeztek az olvasástanulás témájában is, a jelentésképzés során létrejövő tudatjelenségek szerveződésének folyamata mellett kísérletet tettek a globális-szóképes és a hagyományos, szótagoló, „összetevő” olvasástanítás összehasonlítására. Várkonyi alapos és korszerű tudományos felkészültséggel, elfogultságtól mentesen járja körbe a problémát, pro és kontra megállapítva a reformpedagógiák körében népszerű globális, és a hagyományos iskolákban elterjedt szótagoló módszerek előnyeit és hátrányait. Végül ebben az esetben is a középutat találja célravezetőnek: „[...] a két módszer egyesítése a lélektani helyzetnek megfelelő út [...]” (Várkonyi, 1934b, 93.), az egyes módszerek különböző szegmensei a hangsúlyosabbak, ezért a gyakorlat, és a további, kellően nagyszámú kísérlet adhat választ a dilemmára.

Az emlékeztetvizsgálatok közül kiemeli a fantáziával foglalkozókat, és felhívja a figyelmet arra, hogy szerencsés módon az alkalmazott tesztek segítségével sikerült kimutatniuk olyan egyéni sajátosságokat, amelyek összefüggésben vannak a process fázis minőségét nagyban befolyásoló produktív-reproduktív gondolkodással, ennek megfelelően különböztet meg inkább ötletes, vagy inkább rend-

szeresen működő fantáziákat. A figyelemvizsgálatok nagy csoportja mellett a gyermekrajzoké kapott több hangsúlyt, ezeket részletes elemzésnek vetették alá, de folytak ehelyütt nem részletezhető karaktertesztek, matematikai intelligenciát vizsgáló, vagy épp a testi és szellemi képességek viszonyát feltérképezni kívánó vizsgálatok is.

Az intézeti kutatásokban kitüntetett szerepet kaptak az ún. „*kiválasztás- és értelmességvizsgálatok*”, amelyek jelentősége nemcsak abban állt, hogy segítségével az egy-egy pályára való alkalmasságot, intelligenciát lehetett mérni, hanem kiindulási alapul szolgáltak az iskolarendszeren belüli differenciáláshoz is. Az intézeti kutatások alapján Várkonyi érdemi reflexiót fűzött azokhoz az elképzelésekhez, amelyek a felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges szelekciós eljárásokat összegezték. Górcső alá vette a náci Németország ideológiai alapú, ám tudományos tekintetben magas szintű pszichotechnikai eljárásokat alkalmazó vizsgálatait, és összehasonlította a Boda István tollából származó magyar tervzettel. Felveti a kérdést: „[...] vajjon igazabbá, mélyebbé, lelkiebbé, emberibbé válik-e ezen folyamat útján a német nép,- és vajjon a történeti szellemi hatalmakkal [...] szemben vállalt álláspontja nem vezet-e tragikus összeütközésekre és végül is történelmi csődre?” (Várkonyi, 1936, 4.). Az utókor már tudja a választ, a szerző viszont kortársként még csak a kérdésfeltevés segítségével jeleníthette meg a témában elfoglalt álláspontját, valamint tárgyilagos, pusztán a tudományos értékeket szem előtt tartó elemzésével támaszthatta alá véleményét. Hangsúlyozza: „*amilyen szembeeszközök e rendeltetnek politikai indoklása és tudományos szempontból megállapítható fogyatékosága, - épp olyan értékes és magasrendű az a lélektani (pszichotechnikai) módszer, mellyel a politika kitűzött célját, a kiválasztást a közzétett eljárások megalósítják*” (Várkonyi, 1936, 5.).

A „*régi iskola*” híveit megnyugtatja, miszerint nem törekszik senki sem az érettségi és más iskolai bizonyítványok eltörlésére, de kiemeli, az iskolai előmenetel nem jó fokmérője az életben való beválásnak. Az iskola értékes, de nem az egyetlen, és nem is legfőbb előkészítője az életnek. Az életben való beválás prognosztizálása számos nehézséggel jár, de az új tesztek éppen erre irányulnak, a cél az

egész személyiség komplex vizsgálata, egyfajta általános intelligencia- és képességvizsgálat, amely az „értelmességen” túl jellembeli sajátosságokra is hangsúlyt helyez. „A jelölt egész habitusának alkalmasnak kell lennie arra, hogy [...] önálló és alkotó (produktív) szellemi munkát tudjon végezni” (Várkonyi 1936, 17.). Felsorolja azokat a készségeket, képességeket, attitűdöket, amelyeket birtokolnia kell a felsőoktatásba lépőnek: mai szóval, kompetenciakészletet állít össze. Felteszi a kérdést az iskola szerepével kapcsolatban is, arra keresve a választ, fejleszti-e a fenti intézmény a kívánatos képességeket, avagy sem. Végső konklúziója szerint a hagyományos iskola minden fontos értéke mellett sem alkalmas erre, talán a reformpedagógiák alapján oktató-nevelő új típusú „cselekvés” vagy „munkaiskolák” igen. Várkonyi művének korabeli recenziója, Kemény Gábor szavaival (Tettamanti Bélát idézve): „az iskolában a jó tehetségek nem tudnak kialakulni” (Kemény, 1936).

Részletesen bemutatja az átpolitizált és bonyolult német tesztek tagadhatatlan előnyeit és nehézségeit, az összehasonlításban felhívva a figyelmet arra a tényre, hogy Boda tervezete nemcsak ideológia-mentességénél fogva, hanem a tesztjei megbízhatóbb, könnyen kivitelezhető voltának, szabatosabb elvi megalapozottságának köszönhetően tudományos szempontból is felülmúlja az előbbieket. Kiemeli a „személyi megfigyelő napló” ma is korszerű módszerét, amely hosszú időn keresztül vezetett, példákkal alátámasztott, részletes jellemzést tartalmaz a jelöltre nézve, és amely hathatósan egészíti ki az intellektusra irányuló teszteket. Véleménye szerint a magyar tervezet „messze felülmúlja” a német változatot, így a német „*Bildungswahn ist Volkstod*” (a. m. a korlátlan művelődés nemzethalált jelent) téves eszméjével szemben alkalmas lehet a Széchenyi István-i „*kiművelt emberfők*” által fémjelzett koncepció megvalósítására (Várkonyi 1936, 11.).

Összegzés

Várkonyi Hildebrand tudományos kutatóként és professzorként is nagy hatást gyakorolt környezetére. „Az egyetemi előadások [...] előfordul, hogy sokirányú továbbgondolásukra, sőt emocionális reakciókra is késztet-

nek. Különösen, ha olyan nyitottak, mint Várkonyiék voltak” [...] Radnóti Miklós és jómagam nem egy Várkonyi-előadást követően kezdtük felidézni és analizálni valamelyik hirtelen feltört gyermekkori emlékünket. Egy ilyen beszélgetést követően született meg egyik verse, már a címével is a témánkra mutató *Gyermekkor* [...]” (Baróti, 1988, 182.). Egész munkásságával befolyásolta a következő pszichológus- és pedagógusnemzedék neveléstudományi gondolkodását, Imre Sándorral együtt olyan egyéniség volt, aki tudósként, tanárként és emberként is igazi szerepmoddellé tudott válni. Örökségük a szorosan vett tudománytörténeti kutatásokon kívül tágabb neveléstudományi érdeklődésre is számot tarthat.

Irodalom

- A Kolozsvári Tudomány-Egyetemi Kör évkönyve, 1877-1903/1904.* Kolozsvár: Stein Ny. 1877–1904.
- A Kolozsvárt 1872-ben alapított és Szegeden 1921-ben újra megnyitott m. kir. Ferencz József Tudományegyetem története: kiadatott az egyetem 50 éves fennállásának jubileuma alkalmából.* Budapest: Franklin Ny. 1922.
- A m. kir. Ferenc József-Tudományegyetem igazgatását érintő fontosabb törvények és rendeletek gyűjteménye,* összegyűjt. és sajtó alá rendezte Laky Dezső. Szeged: Városi Ny. 1926.
- Baróti Dezső (1988): Várkonyi, a professzor In: *Várkonyi (Hildebrand) Dezső Emlékkötet*, Acta Universitatis Szegediensis De Attila József Nominatae Sectio Paedagogica Et Psychologica (pp. 179–186) Szeged: JATE Kiadó.
- Duró Lajos (1988): Várkonyi (Hildebrand) Dezső fejlődéslelektani munkássága In: *Várkonyi (Hildebrand) Dezső Emlékkötet* Acta Universitatis Szegediensis De Attila József Nominatae Sectio Paedagogica Et Psychologica Szeged: JATE Kiadó.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve.* Ajtai K. Albert Könyvnyomdája: Kolozsvár. 3.
- Fizel Natasa (2018): *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947): Esély az együttműködésre - Professzionizáció és intézményesülés* Budapest: Gondolat Kiadó.

- Herbert Spencer (1875): *Értelmi, erkölcsi s testi nevelés*. Kecskemét: Öreg János, ifj. Losonczy László, Tóth Ny.
- Imre Sándor (1904): *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről*, Budapest: Politzer.
- Imre Sándor (1944, kiad. 1982): Az emberekkel bábítás lélektani alapjai, In: *Tallózás a mérnöktovábbképzés klasszikus kiadványaiból: [Budapesti Műszaki Egyetem, 1782–1982]*, vál. és sajtó alá rend. Földiák Gábor, Kiss Iván, Dobos Dezsőné Szabó Éva, 261–280.
- Imre Sándor (1913): A nőnevelés és a lélektan *Magyar Pedagógia*, 22. 623–628.
- Kemény Gábor (1936): Várkonyi Hildebrand: A kiválasztás és értelmességvizsgálat újabb kérdéseiről. [Recenzió az 1936-ban megjelent tanulmányról.] *A Jövő Útjain* 1936. 6. 171–172.
- Magyar életrajzi lexikon [elektronikus dok.]*: 1000-1990, (főszerk.) Kenyeres Ágnes. Budapest, Arcanum, [2001].
- Mező Ferenc (2011): *Tanulás - diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Debrecen: K+F Stúdió.
- Molnár György (2014): Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013 – Tanulás és környezete. *Opus et Educatio*, 1 (1) 80–83.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 97. 3–4. 303–317.
- Nóvik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a XIX. századi Magyarországon, In Dombi Alice, Oláh János, Gyula (szerk.). *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század magyar pedagógiájában*. APC-Stúdió, (A XIX. század jelesei), 181–189.
- Pléh Csaba (2010): *A lélektan története* Budapest: Osiris Kiadó.
- Pukánszky Béla (1990): *Schneller István*. Budapest, OPKM.
- Pukánszky Béla (1995): Imre Sándor neveléstana. In Imre Sándor: *Neveléstan: bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. Budapest: OPKM. 337–341.
- Pukánszky Béla (2000): Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák. In Németh András, Heinz-Elmar Tenorth (szerk.). *Neveléstudomány-történeti tanulmányok* Budapest: Osiris. 203–228.
- Pukánszky Béla (2002): Reformpedagógia Szegeden a két világháború között In Németh András (szerk.). *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest, Osiris Kiadó. 101–120.
- Pukánszky Béla (2003): A magyar neveléstudomány kialakulása és fejlődése 1948-ig. In Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (szerk.), *Neveléstörténet: bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe* Budapest, Osiris Kiadó. 67–74.
- Révész Judit (2013): Tanárképzés és professzionalizálódás. In Kotschy, Beáta (szerk.). *Új utak a pedagóguskutatásban Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*. Eger: Líceum Kiadó. 189–220.
- Ronkovich Józsefné Faragó Eszter (1994): *Imre Sándor pedagógia professzor munkássága a szegedi egyetemen (1925–1934)*, Letöltés: 2018.11.20, Web: http://doktori.bibl.uszeged.hu/3272/1/1994_jankovics_jozsefne.pdf
- Rózsa Sándor, Nagybányai Nagy Olivér és Oláh Attila (2006): *A pszichológiai mérés alapjai*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Schneller István (1900): *Paedagogiai dolgozatok*. I. kötet 34. Budapest: Hornyánszky.
- Szabó Dóra Éva (2016): Várkonyi Hildebrand Dezső fő gondolatai a Cselekvés Iskolája című folyóirat tükrében. In Fizel Natasa (szerk.): *Gutta cavat lapidem Hallgatói tanulmányok a neveléstörténet tárgyköréből* Szeged: Délvidék Kutatóközpont Alapítvány. 26–39.
- Szokolosky Ágnes (szerk.) (2009): *A lélektan 80 éves története a Szegedi Egyetemen, 1929-2009* Szeged: JATEPress.
- T. Kiss Tamás (2010): A tudományos szakemberképzés támogatása nem ismer/t/ határokat?! *Felnőttképzési Szemle* 4(1) 42–58.
- Tóth Gábor (1998): Imre Sándor és a paedagogium. *Magyar Pedagógia* 98. 2. 99–122.
- Tóth László (2013): *A tehetséggondozás és kutatás története*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Várkonyi Hildebrand (1929): Szempontok az alaklélektan bírálatához. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3–4.

- Várkonyi Hildebrand (1934a): A cselekvő iskola lélektani alapjai. A *Cselekvés Iskolája* (1934–1935) 3–4. sz. 101–110.
- Várkonyi Hildebrand (1934b): *Közlemények a szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből* Szeged: Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó Rt.
- Várkonyi Hildebrand (1935): A cselekvések elemzése *Magyar Pszichológiai Szemle* 1935 3–4. sz. 293–322.
- Várkonyi Hildebrand (1936): *A kiválasztás és értelmességi vizsgálat újabb kérdései* Szeged: Szeged városi Nyomda és Könyvkiadó Rt.
- Várkonyi Hildebrand (1937): *Bevezetés a neveléslélektanba* Budapest: Országos Középiskolai Tanár-egyesület.
- Várkonyi Hildebrand (1938): *A gyermekkor lélektana I.* Szeged: Városi Nyomda és Könyvkiadó Rt.
- Várkonyi Hildebrand (1940): *A nevelés néhány alapelve* Kecskemét: Szerzői Kiadás.
- Várkonyi Hildebrand (1943): *A lelki élet zavarai* Budapest: Országos Köznevelési Tanács.
- Veczkó József (1988): A gyermek és környezete Várkonyi Hildebrand Dezső neveléslélektani műveiben, In *Várkonyi (Hildebrand) Dezső Emlékkötet* Acta Universitatis Szegediensis De Attilla József Nominatae Sectio Paedagogica Et Psychologica, Szeged: JATE Kiadó, 171–178.

KÖZÉPISKOLAI TANULÓK VERSÉRTELMEZŐI SZEMPONTJAI ÉS AZ ESZTÉTIKAI ÍTÉLŐKÉPESSÉG

Szerzők:

Urbán Péter
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:
urban.ptr@gmail.com

Lektorok:

Kusper Judit (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Szentgyörgyi Csaba (PhD)
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Sprachenzentrum

...és további két anonim lektor

Absztrakt

A tanulmány a lírai művek középiskolai tematikus megközelítése mellett a nyelvi-poétikai szempontú műértelmezés jelentőségét hangsúlyozza. Egy budapesti középiskola tanulójának körében végzett nem reprezentatív kutatás eredményei valószínűsítik, hogy a nyelvi-poétikai értelmezés készsége fejlettebb esztétikai ítéelőképességgel jár együtt. Az eredmények tükrében hasznosnak mutatkozik, hogy az – IPOO-modellt terminológiájával élve – több időt töltsünk a versértelmezés során a *process* fázisban.

Kulcsszavak: esztétikai ítéelőképesség, poétika, az irodalomtanítás módszertana, IPOO-modell

Diszciplína: neveléstudomány, irodalomtudomány

Abstract

THE INTERPRETATION AND AESTHETIC JUDGMENT OF POETRY BY HIGH SCHOOL STUDENTS

The paper emphasizes the importance of linguistic-poetical interpretations of lyrical works in addition to thematic explanations at high school. The study – conducted among a non-representative sample of students at a high school in Budapest – makes it probable, that proficiency in linguistic-poetical interpretation correlates with a more advanced aesthetic judgment. In the light of the results it seems to be useful to spend more time at the *process* phase (using the terminology of the IPOO-model).

Keywords: aesthetic judgment, poetics, literature didactics, IPOO

Disciplines: pedagogy, literature

Urbán Péter (2019): Középiskolai tanulók versértelmezői szempontjai és az esztétikai ítéelőképesség. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 25–36. doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.25](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.25)

A magyar irodalom tanítását napjainkban jellemző élénk szakmai útkeresés és a témát övező közéleti érdeklődés meggyőzően mutatja e kimeríthetetlen lehetőségeket tartogató tantárgy megújításának igényét. A szóvá tett problémák között rendszerint visszatér például: 1) az irodalomtörténet tanításának kérdése, 2) a tananyag kronologikus elrendezésének megkérdőjelezhető gyakorlata (Vö. Arató, 2001), 3) a feldolgozott művek által felvetett témáknak a tanulók életkorával, érdeklődésével, illetve személyes tapasztalataival való összeférhetlensége, 4) a kortárs, élő irodalom hiánya vagy súlyos alulreprezentáltsága, 5) a lezárt, kész értelmezések átadása ahelyett, hogy a jelentés a mű és befogadó párbeszédéből engednénk megszületni, 6) általában az önként választott örömteli élményforrást jelentő olvasásra nevelés nem mindig kielégítő hatékonysága (Vö. Fenyő, 2016). Tanulmányunk, amelyet sokkal inkább problémafelvetésnek, illetve módszertani útkeresésnek szánunk, mint egyfajta megkérdőjelezhetetlen kinyilatkoztatásnak, ennek a szinte áttekinthetetlenül nagy és szerteágazó problémahalmaznak egy szűkebb területére kívánja irányítani a figyelmet: azokra a szempontokra, olvasói elvárásokra, amelyek alapján a középiskolás diákok lírai műveket olvasnak, illetve értenek meg. A befogadói szempontok közül leginkább a szövegek nyelvi-poétikai aspektusai és azok jelentésteremtő funkciójának működtetése állnak érdeklődésünk homlokterében. Megítélésünk szerint ugyanis ezek a szempontok mellett, hogy a művek legszorosabban vett irodalmiságára, megalkotottságára, művészi jellegére kérdeznek rá, a leginkább alkalmasak arra, hogy a versek által felvetett témát, „mondanivalót” vagy „üzenetet” a lehető legmélyebben, a maga lezárhatatlan komplexitásában tegye hozzáférhetővé az olvasó számára.

Meggyőződésünk szerint a szöveg nyelvi-poétikai megalkotottságára koncentrál, abból kiinduló olvasat lényegesen gyümölcsözőbb a tantárgyi célok, – különösen az önálló olvasóvá nevelés általános célja – tekintetében, mint a leginkább elterjedt három modell (a szerzői életrajzból kiinduló, a moralizáló vagy a pszichologizáló) olvasat. Ezek – bár sokszor mély és termékeny, számos szempontból

hasznos beszélgetésekhez vezetnek – a művek helyett a művek témájával foglalkoznak, túlságosan hamar fordulnak el a szövegtől, túlságosan hamar váltják aprópénzre az abban rejlő lehetőségeket.

A tanulmány első egységében a témába vágó alapfogalmak meghatározását követően egy konkrét példa segítségével tesszük szemléletessé a műértelmezés fentebb említett szintjeit, és a nyelvi-poétikai megközelítésben rejlő gazdag lehetőségeket. A második egységben beszámolunk egy pesti középiskola közel háromszáz tanulójának közreműködésével elvégzett egyszerű mérésről, mellyel arra a kérdésre kerestük a választ, hogy van-e összefüggés a versértelmezés készség szintje, az interpretációban kirajzolódó szempontrendszer és az esztétikai ítézőképesség között. A mérés eredményeinek értelmezése után végül a kutatás és a gyakorlat előtt álló további feladatokat, kihívásokat mérlegeljük.

Az esztétikai ítézőképesség és az értelmezés szintjei

A Kerettanterv a magyar nyelv és irodalom tantárgy fejlesztési céljai között az esztétikai ítézőképesség fejlesztését is felsorolja (Net1). E képesség jelentőségét valószínűleg senki előtt nem kell igazolni, meglete, magas fejlettségi szintje összefüggésben áll a tantárgy egyik legalapvetőbb céljával, a hosszú távon is olvasóvá, igényes kultúrát fogyasztóvá neveléssel. Kiemelt jelentősége ellenére tudatos, tervszerű tanórai fejlesztése több alapvető kérdést is felvet. Már az esztétikai érték pontos meghatározására tett kísérlet során is zavarba ejtő, sok száz éve lezár(hat)atlan filozófiai, művészetelméleti mélységekig vezető dilemmák előtt találjuk magunkat: vajon mennyiben objektív és mennyiben szubjektív kategória? Történetileg változó vagy korokon átívelő, állandó jellegű jelenség? Hogyan függ össze a tetszéssel? És témánk szempontjából talán a legfontosabb: Mik az összetevői, indikátorai, hogyan mérhető?

A tanulmány ugyan nem léphet fel e kérdések megnyugtató megválaszolásának igényével, de, le sem mondhat az esztétikai ítézőképesség diagnosztizálásának legalább a szükséges mértékig kielégítő

lehetőségéről. A mérésünkhöz kidolgozott feladat-sorba egyfelől olyan szövegeket válogattunk össze, amelyek értékét a szakma szentesítette, másfelől éles kontrasztként olyanokat, amelyeknél a művészi értékről komolytalan lenne beszélni, egyes jellemzőiknél fogva viszont – fejletlenebb ítézőképesség birtokában – összetéveszthetők a valódi irodalmi szövegekkel.

Hasonló okokból nem egyszerű a versértelmezések értékelése, objektív minőségi megítélése sem.

A lírai szövegek megértésének mélységet mérendő egy egyszerű, három fokozatú skálát használunk:

1. Egyszerű parafrázis - a tanuló saját szavaival megismétli a versben olvasottakat. Helyes volta a versszöveg nyelvi megértéséről tanúskodik.
2. Allegorikus parafrázis - a tanuló törekszik egy mögöttes jelentés, rejtett üzenet azonosítására. Annak ellenére egyetlen szintnek tekintjük, hogy a jelentés "megfejtése" tekintetében nagy különbségek lehetnek.
3. Nyelvi-poétikai eszközök jelentésképző szerepének felismerése - a tanuló reflektál a nyelv irodalmi működésére, a jelentést poétikai eszközök, például a versritmus vagy a költői képek kreatív értelmezésével teremti meg.

Az egyes értelmezési szinteket a következő fejezetben konkrét példával is szemléltetjük. Tanulmányunkban nem tekintjük szoros értelmében versértelmezésnek a művek témájáról való gondolatmenetet, és azt sem, amikor a tanuló saját olvasmányélményéről a szöveg által kiváltott hatásról ad számot. Az, hogy ezeket nem tekintjük értelmezési kategóriáknak, természetesen semmit sem von le például a személyes olvasmányélményről való tanórai beszélgetések különleges értékéből.

A problémakör megközelítésének termékeny módja lehet, ha azt az IPOO (input – process – output – organizáció) tanulási modell (Mező és Mező, 2007) alapján képzeljük el. A modellbe illesztve az értelmezendő versszövegek jelentik azt a bemenetet (input), amely a tanulói feldolgozás során megfelelően megválasztott tanulásszervezési módszerekkel (process, organisation) befogadott,

megértett szöveggé, művészeti-kulturális élménnyé válik (output). A szöveg megértésének színvonalát a fenti hármas modell alapján értékeljük, kérdésfelvetésünk legnagyobb tétje viszont inkább a megértéshez elvezető „process”, illetve „organisation” minél pontosabb megragadása lenne. Kiinduló problémafelvetésünket az IPOO-modell terminológiájával is megfogalmazhatjuk: Az irodalmi szövegből, mint inputból sokszor túlságosan hamar kívánunk eljutni egyfajta outputig, személyes élmény megfogalmazásáig, gyors és felületes olvasatig, ahelyett, hogy több időt és energiát fordítanánk a magának a szövegnek a feldolgozására, a process fázisra. Így megfosztjuk magunkat attól, hogy a véges számú téma helyett hozzáférjünk a művek végtelen és személyes jelentéséhez.

Vizsgálat

Vizsgálatunkban egy pesti gimnázium 8–12. évfolyamos tanulóival töltöttünk ki egy feladatlapot. A mintát 284 fő alkotta: 63 nyolcadikos, 63 kilencedikes, 56 tizedikes, 52 tizenegyedikes és 50 tizenkettedikes tanuló. A minta a viszonylag nagy elemszám ellenére sem tekinthető reprezentatívnak, így az eredmények sem tarthatnak számot általános érvényre. A problémafelvetés és módszertani útkeresés a dolgozat bevezetésben ismertetett kettős céljának viszont meggyőződésünk szerint megfelel a minta. E vizsgálat tartalmi és módszertani tanulságai közelebb vihetnek a későbbi, immár nagyobb és reprezentatív mintán végzett kutatásokhoz.

A vizsgálatot két hipotézis igazolásának szándékával végeztük el:

1. Az életkor előrehaladtával emelkedik az esztétikai ítézőképesség szintje.
2. A magas esztétikai értéket képviselő szövegek felismerésének képessége együtt jár a magas szintű, nyelvi-poétikai szempontokat is mozgósító értelmezésekkel

A vizsgálati eszköz bemutatása

A vizsgálat során feladatlapot használtunk, mely két egységből állt. Az első egységben a tanulókat hét, általuk nagy valószínűséggel nem ismert vers-

szöveg sorba állítására kértük abból a szempontból, hogy melyiket tartják a legértékesebb legmaradandóbb költeménynek. A sorrend első és utolsó helyre sorolt szövegei esetében rövid indoklást is kér-

tünk. A feladatlapon a versek címmel, de a szerző megjelölése nélkül szerepeltek. Az 1. táblázatban a költemények mellett azok rövid, a vizsgálat szempontjából releváns poétikai jellemzőit is megadjuk.

1. táblázat: a feladatlapon szereplő költemények és főbb jellemzőik. (Forrás: Szerző)

VERSSZÖVEG	NÉHÁNY MEGHATÁROZÓ JELLEMZŐ
Pilinszky János: Költemény <i>Nem föld a föld. Nem szám a szám. Nem betű a betű. Nem mondat a mondat.</i> <i>Isten az Isten. Virág a virág. Daganat a daganat. Tél a tél. Gyűjtőtábor a körülhatárolt bizonytalan formájú terület.</i> (Pilinszky, 1998, 137.)	Nehezen hozzáférhető üzenet Alig mutatja a versszerűség „hagyományos” jegyeit (rím, emelkedettség, időmértékes vagy ütemhangsúlyos ritmus) Gondolatritmus Cím és műegész gondolkodásra készítő viszonya Az azonosság és nem azonosság mély kérdése
A Haza <i>Szeresd a hazát mindenekelőtt! Szívvel, lélekkel szolgálj őt! Hív szolgálatodért cserébe Beléphetsz te is mennyébe!</i> <i>E menny, hol annyi üdvözült: A hősiesség még nem idült! S illatos rózsá-kehelyből áldoznak mégis Szent Helyből.</i>	Könnyen azonosítható, „nemes téma”, a fontos üzenet közhelyes megfogalmazása Könnyen köthető az előzetes irodalmi ismeretekhez, iskolai nevelési célokhoz Hiteltelen emelkedettség Gyenge rímek Képzavar <i>Megj.: A Haza című „költeményt” a feladatlap számára egyfajta félrevezetésként készítettük annak a mérése céljából, hogy a tanuló különbséget tud-e tenni a téma jelentősége, illetve felvetésének színvonala és irodalmi értéke között.</i>
Nemes Nagy Ágnes: Lázár <i>Amint lassan felült, balvállá-tájt egy teljes élet minden izma fáj. Halála úgy letépve, mint a géz: Mert feltámadni éppolyan nehez.</i> (Nemes Nagy, 1997, 87.)	A téma azonosítása befogadói munkát igényel Jól köthető előismeretekhez (a bibliai Lázár) Szép, tiszta rímek Jól hallható jambikus ritmus Erős, gondolkodásra készítő, sokértelmű kép. <i>A feltámadás</i> motívuma átvitt értelmezésére készíttet
Oravecz Imre: Múlt <i>Talán az benne a legrosszabb, hogy ellenőrizhetetlen, hogy nem közös senkivel, és nincs kit megkérdennem, ha elbizonytalanodom, ha nem jut eszembe, mi volt, hogyan volt, és téves következtetésekre jutok, felcserélem a boldat az élővel, az alantast a magasfosszal, a tisztátalant a makulátlannal, a rosszat a jóval, az igazat a hamissal, és menthetetlenül eltévedem.</i> (Oravecz, 2015, 26.)	Kevésbé versszerű (rímek, ritmus) A probléma megértése magasabb szövegértési kompetenciát igényel A múlt ellenőrizhetetlenségének és az elvtévelyedés többjelentésűsége

Kányádi Sándor: A galambok és a patkányok <i>Elnéztem az erőtlen kis patakká apadt folyó medrében az őszi verőben koslató víg patkányokat</i> <i>bátukon libegő galambok kerestek mint a katona fejében a ballada lombok alatt tetvésző asszonya</i> <i>sóbálvánnyá dermedten álltam a hídon talán vélitek gyökeret miért vert a lábam látván milyen békésen érti meg egymást milyen harmóniában az alvilág s az égiek (Kányádi, 2008., 67–68.)</i>	Erős formai szervezethez (szonett) Viszonylag könnyen azonosítható beszédhelyzet egyedi szóhasználat az emelkedettől („őszi verő”) a köznyelviig („koslató”, „tetvésző”) Egyedi, nehezebben „megfejtethető” képek
József Attila: Eszmélet (12.) <i>Vasútnál lakom. Erre sok vonat jön-megy és el-elnezem, hogy’ szállnak fényes ablakok a lengedező szösz-sötétben. Így iramlanak örök éjben kivilágított nappalok s én állok minden fülke-fényben, én könyöklök és hallgatok. (József, 2005, 247.)</i>	Első látásra hétköznapi látvány válik nagyon mély, sokrétű képpé A kép mellett jelentésteremtő tényező a tükrös beszédhelyzet is. Erős képek: szösz-sötét, kivilágított nappalok
Lackfi János: Vaslovag (részlet) <i>Bringa alattam, Vígan baladtam, De megelőzött egy öreg, Maga sorát nem várva meg. Őcsiga-mozgás, Járgánya rozsdás, Szódásüveg a szemüveg, Narancsszíne széldzsekeinek. (Lackfi, 2015)</i> <i>Többször lehangyom, De rám tapadtan Utolért, ha jött a piros, Állán borosta, több napos. Primán mulattam, De aztán lassan Felment a pumpa, jaj, Lajos! Tőled az agyam zárlatos!</i>	szándékosan elrontott, megcsonkított szöveg humoros szituáció elbeszélése ritmusos, rímes játék Nem tekinthető lírai műnek A szöveg Lackfi János <i>Versgyár</i> nevű projektje keretében született szöveg. A költő az olvasók által beküldött témákra készített szellemes verses formájú műveket, amelyeket honlapján tett közzé. A feladatlapon szándékosan elrontva, eredeti kontextustól kiszakítva, megcsonkítva szerepeltettük, hogy humorosságával, gördülékeny ritmikájával, játékosságával, átláthatóságával állítsunk „csapdát” a kitöltőknek.

A feladatlap második egységében Kemény István *Egy kívánság* című költeményének ablak-képét értelmezték a diákok néhány mondatban.

*Ablak lennék a keresztbuzatban,
már tudnám, hogy gyorsulok, de lassan,
és hogy lehet még másfél-két másodperc
a kitörésem előtti pillanatban.*

*A váratlan vihar jellege alatt
még átcsúsztatná egy sugarát a nap,
hogy mielőtt ezer szilánkká török,
megsimogathassam az árnyékos falat.*

(Kemény, 2012, 59.)

A váratlan viharban becsapódó és összetörő ablak sokrétű, magával ragadó és könnyen elképzelhető jelenete, illetve a beszélő szokatlan kívánsága, hogy ezzel az ablakkal azonosuljon, megítélésünk szerint különösen is alkalmas arra, hogy felszínre hozza tanulók versértelmezői szempontjait és stratégiáit, és azt, hogy e szempontok és stratégiák milyen színvonalú értelmezéshez vezetnek.

A feladatlapok értékelésének szempontjai

A tanulók válaszait mindhárom szöveges választ igénylő item esetében azonos kategóriákba soroltuk. Az értékelés kizárólag a tartalmi elemek alapján történt, a válaszok nyelvi aspektusait (stílus, terminológiai szabatosság, helyesírás stb.), terjedelmét, valamint szerkezetét – bár a jelentős különbségek az ezzel kapcsolatos összefüggések feltárására is csábítják a kutatót – nem vettük figyelembe.

Magától értetődő kategóriának kínálkozott a versek témájának azonosítása, amire csaknem minden megkérdezett törekedett. Az értékítéletet váró kérdések esetében sokszor magához a témamegjelöléshez társul az értékelő-minősítő mozzanat (2. táblázat).

Nem nehéz belátni, hogy a téma, bármennyire is fontos tényezője az irodalmi alkotásnak, aligha tekinthető minőségbeli mutatónak. Fontos, hiszen ezen keresztül lépünk kapcsolatba, kezdünk párbeszédbe először a szöveggel, a téma keltheti fel érdeklődésünket, illetve rajta keresztül kapcsolhatjuk a művet saját tapasztalatainkhoz. A „mondanivaló” vagy a „tanulság” jelentős nevelési célok szolgálataiba is állítható. A mű témája azonban korántsem a mű maga. A *Romeo és Júlia* éppúgy a tiltott szerelemről szól, mint például egy gyenge szappanopera forgatókönyve, a fontos téma színre vitele azonban közel sem eredményez minőségbeli rokonságot, sőt, mint a példa nyilvánvalóvá teszi, a téma legkevesbé sem jelzi előre a mű minőségét. Amennyiben a mű témája helyett magáról a műről beszélünk, sokkal inkább megalkotottságát, nyelvi-poétikai aspektusait, irodalmiságát kell középpontba állítanunk.

2. táblázat: Példák a művek témáját középpontba állító tanulói válaszokból. (Forrás: Szerző)

A téma szempontjának megjelenése pozitív választás esetén	A téma szempontjának megjelenése negatív választás esetén
„Ez a vers a hazaszeretetről szól, és mivel a többi vers témája miatt nem a legértékesebb helyre való, ezért ezt választottam.” (A <i>Hazáról</i>)	„Véleményem szerint ennek a szövegnek semmi értelme.” (a <i>Költeményről</i>)
„Komoly, ugyanakkor nagyon is igaz, amiről szól” (A <i>Múltról</i>)	"Százaz szög-egyszerű üzenet" (a <i>Vaslovagról</i>)
„Egzisztenciális kérdéseket vet fel, megkérdőjelezi dolgok mivoltát.” (a <i>Költeményről</i>)	„Nem érzem, hogy egy vasút és az, hogy valaki ott lakik mellette, mennyire fontos és lényeges” (az <i>Eszméletről</i>)
„Nekem az belőle a tanulság, hogy nem szabad lenézni vagy alábecsülni senkit csak azért, mert eltér az átlagostól. Én, ha bármikor ezt csináltam, csak rosszul jöttem ki belőle.” (a <i>Vaslovagról</i>)	„Nincs benne általánosítható, mély igazság.” (a <i>Vaslovagról</i>)
„Nagyon mély vers, nagyon filozofikus.” (az <i>Eszméletről</i>)	„Első olvasásra mindent felfogunk belőle. Még ezt alapiáraton nem is tartanám problémának, ha egy értelmes témája lenne a versnek, nem csak egy történetet mondana el.” (a <i>Vaslovagról</i>)

A tanulói válaszok tartalomelemzése során a második kategória a mű olvasóra gyakorolt hatása volt. Ebbe a kategóriába soroltuk, ha a válasz reflektált például a tetszésre, nem tetszésre, az érdeklődés felkeltésére, olvasói élményre, érintettségére, személyes relevanciára. A következő táblázatban ezekről a kétségtől kiemelkedően értékes olvasó attitűd meglétéről árulkodó válaszokból idézünk néhány példát (3. táblázat).

A harmadik kategóriába azok a gondolatok kerültek, amelyek a szövegek versszerűségére, hagyományos értelemben vett költőiségére kérdeznak rá. Ezek a meglátások mind pozitív, mind negatív vá-

lasztások esetén elsősorban az emelkedett, választékos stílusra, a rímelésre, a versritmusra, a versszakokra tagoltságra, képszerűségre vonatkoznak.

Érdeklődésünket leginkább azok a válaszok keltették fel, amelyek a szöveg jelentésének megfejtésére irányultak. A *megfejtés* szó helyett a megfelelőbb kifejezés a jelentés megalkotása lehetne. Az irodalmi szöveg meghatározó jegyének tekinthetjük ugyanis azt, hogy a jelentés nem valami lezárt, véglegesen rekonstruálandó valami, hanem sokkal inkább az aktuális olvasásban, a mű és az olvasó termékeny párbeszédében létrejövő dinamikus és lezárhatatlan jelenség.

3. táblázat: Példák a művek hatására reflektáló tanulói válaszokból. (Forrás: Szerző)

A téma szempontjának megjelenése <i>pozitív</i> választás esetén	A téma szempontjának megjelenése <i>negatív</i> választás esetén
„Ez a vers a legszemélyesebb nekem.”	„inkább szórakoztat, mint értékes”
„Ez egy békés, megnyugtató vers a számomra.”	„egyszerűen unalmas”
„Sokszor éreztem már így, ahogy a költő is.”	„A fiatal kamaszok esetleg felnevetnek, de talán ők sem.”
"Nagyon könnyen magáénak tudja érezni a művet az olvasó"	„Nem igazán hív játékra.”
„Remekül ragad meg egy különös hangulatot, ami személyesen izgat engem.”	„Zárlatos lett tőle az agyam.”
Magamra, az életemre és a véleményemre is tudtam vonatkoztatni a művet és mondanivalóját"	„Többszöri olvasás után borzalmasan idegesítő kezd lenni”

Egy ilyen, a kortárs művek befogadását például lényegesen megnehezítő olvasói elvárást könnyen kialakíthat az, hogy iskolai pályafutásunk jelentős részében az irodalomtörténet kronológiája szerint haladó tanterv ennek a poétikának megfelelő műveket állít elénk (4. táblázat).

Ezen a ponton kell visszatérnünk a dolgozatunk második pontjában ismertetett hármas modellre, amelyet a jelentésalkotás színvonalának szintezésére dolgoztunk ki. A modellt a feladatlap harmadik a Kemény István-költemény ablakképének értelmezésére vonatkozó feladatára érkezett válaszokból válogatott példákkal szemléltetjük (5. táblázat).

4. táblázat: Példák a művek „költőiségére” reflektáló tanulói válaszokból. (Forrás: Szerző)

A téma szempontjának megjelenése <i>pozitív</i> választás esetén	A téma szempontjának megjelenése <i>negatív</i> választás esetén
„Szinte tökéletesen rímel, így számomra nagyon jó a hangzása.” „Jól szavalható.” „Szabályos versformája van, páros rímek.” „Tetszetős a szókészlete.” „Jó rímek vannak benne, jó ritmusa van.” „Fennköltség észlelhető benne.”	„Durva, egyenetlen az üteme.” „Ez nem vers, kicsit zavaros nekem ez a szöveg.” „Ehhez nem kell vers, mert ilyet mindenki tud mesélni” „A Lajos-zárlatos rím pedig fáj” „Ilyet akárci tudna írni.” „Bénák a rímek.”

5. táblázat: Az értelmezés hármas modellje. (Forrás: Szerző).

Az értelmezés szintje	Példák a tanulói válaszokból
Egyszerű parafrázis (A tanuló saját szavaival megismétli a versben olvasottakat. Helyes volta a versszöveg nyelvi megértéséről tanúskodik.)	„Kemény István ablak akar lenni, és mielőtt megszűnik létezni, a falat simogatni.” „Egy ablak, amit becsap a szélvihar, majd eltörlik.” „Ablak lehessen.”
Allegorikus parafrázis (A tanuló törekszik egy mögöttes jelentés, rejtett üzenet azonosítására.)	„A beszélő halála előtt még egy utolsó jót akar tenni az életében.” „Még lehet valami haszna az életben.” „A halála árán is meg akar tenni valamit.” „Halálvágy még egy utolsó boldog pillanattal” „Eljutni valahová, még ha az ez az életébe kerül is.”
Nyelvi-poétikai eszközök jelentésképző szerepének felismerése (A tanuló reflektál a nyelv irodalmi működésére, a jelentést poétikai eszközök, például a versritmus vagy a költői képek kreatív értelmezésével teremti meg.)	„közvetíthesse a boldogságot” „az ablak a kinhez és a benthez is tartozik” „az ablak nyitottságot jelent” „ az ablak és az élet is törékeny dolog, de általában senki sem gondol bele milyen fontos fényt enged be”

A kutatás eredményei

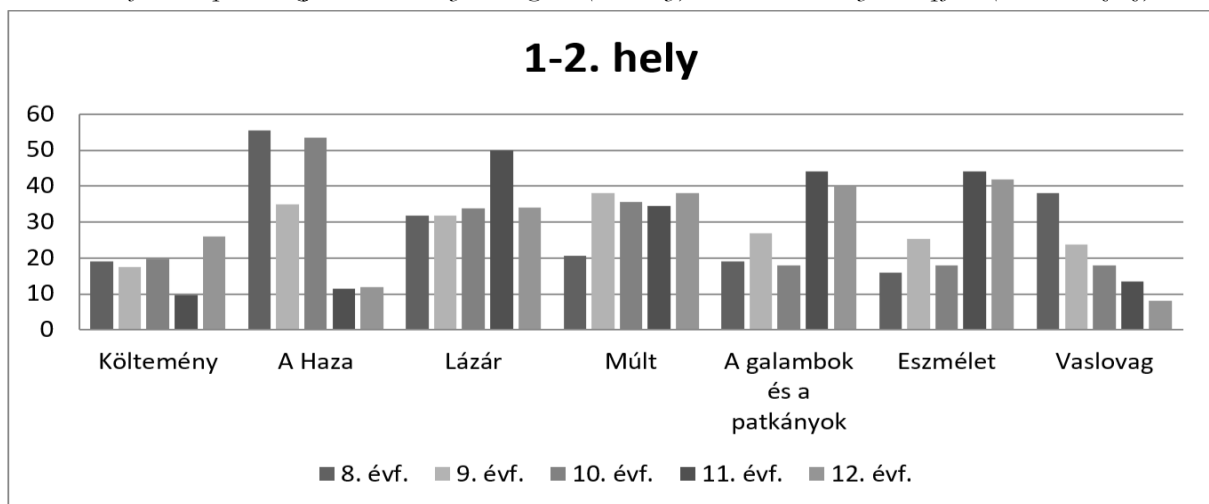
A tanulók esztétikai ítéletei versértelmezései mögött álló, fentebb bemutatott szempontrendszer feltérképezése mellett vállalkozásunk arra irányult, hogy kimutassuk, van-e összefüggés a magas szintű, a nyelvi-poétikai eszközök jelentésképző szerepét mozgósító értelmezés és az esztétikai ítézőképesség szintje között. Az esztétikai ítézőképesség szintjének mutatóját esetünkben elsősorban a feladatlapba épített két „csapda” megítélése jelenti. A pozitív és a negatív megítélés megállapításánál a rangsor 1–2., illetve utolsó két helyét vettük figyelembe. Az adatoknak az évfolyamok eltérő létszámából fakadó

torzulását úgy küszöböljük ki, hogy abszolút létszámok helyett a választások százalékos arányát közzöljük. Néhány esetben viszont szükségesnek látszik majd utalni az egyes arányok mögötti létszáma is.

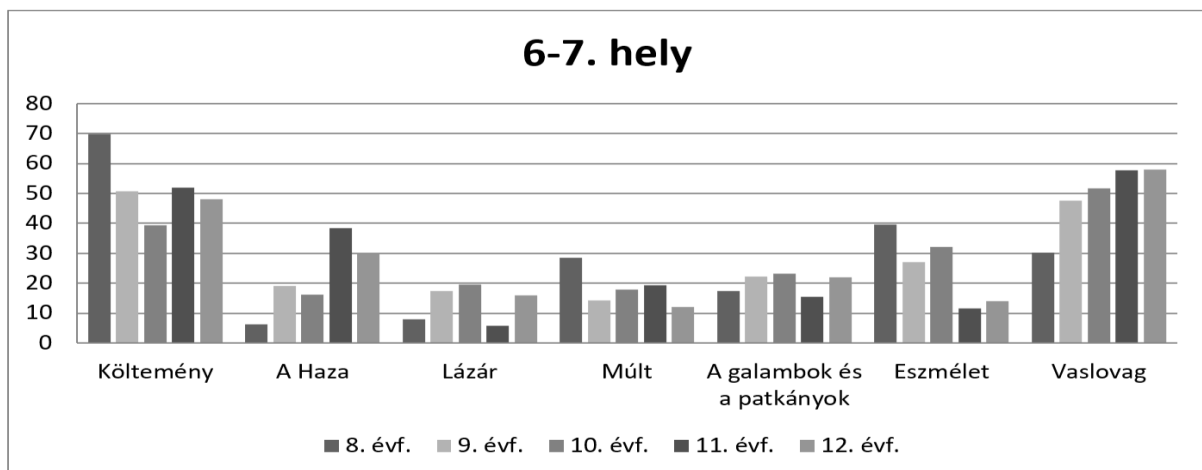
A tanulók pozitív és negatív választásai

A következő ábrák (1. ábra, 2. ábra) a feladatlap első feladata keretében felállított rangsor 1–2. és 6–7. helyén álló költeményeket mutatja abból a szempontból, hogy évfolyamonként milyen arányban sorolták őket a tanulók az első vagy az utolsó helyek valamelyikére.

1. ábra. A feladatlapban megjelenő költemények rangsora (1-2. hely) a tanulói vélemények alapján. (Forrás: Szerző)



2. ábra. A feladatlapban megjelenő költemények rangsora (6-7. hely) a tanulói vélemények alapján. (Forrás: Szerző)



Jól látszik, hogy a *Vaslovag* című szöveg megítélése – ahogyan hipotézisünkben is megfogalmaztuk – folyamatosan csökken. Ez a tendencia mind a pozitív (1. ábra), mind a negatív (2. ábra) tanulói választások esetén megfigyelhető. A legnagyobb ugrás a 8. és a 9. évfolyam között figyelhető meg: míg a nyolcadik évfolyam tanulói 24 százalékban választották első vagy második helyen a költeményt, a kilencedikeseknél ez az arány csak 15 % volt, ami a továbbiakban évről évre egyenletesen 4–5 százalékkal csökken.

Más képet mutat azonban a másik „csapdánk”, *A Haza* című költemény besorolása. Esetében csak részben érvényesül a hipotézisünk szerint várt tendencia. A nyolcadik évfolyam – ahogyan vártuk – kimagasló arányban, 35 százalékban választotta a legjobb versek egyikének, és ami még jellemzőbb: csak 4 százalékuk helyezte a leggyengébb helyekre. Kilencedikben a vers megítélése jelentősen csökkent (22%, illetve 12%), azonban a tizedik évfolyamban váratlanul ismét népszerűvé vált, pozitív választása a nyolcadikosokét megközelítő 30%, negatív választása pedig csupán 9% volt. Az elvárt tendencia pedig csak a 11–12. évfolyamon érvényesült ismét, ahol a költemény megítélése radikálisan csökkent. A 10. évfolyamon mutatott magas népszerűség oka talán abban keresendő, hogy éppen

ekkor kerülnek elő a tanterv szerint a hazaszeretet, a nemzeti érzelmeket legerőteljesebben tematizáló szövegek, például Berzsenyi, Kölcsey vagy Vörösmarty munkái. Így a magasztos téma és a hazaszeretetre buzdító nemes felhívás az esztétikai szempontok fölé kerekedett a megítélésben.

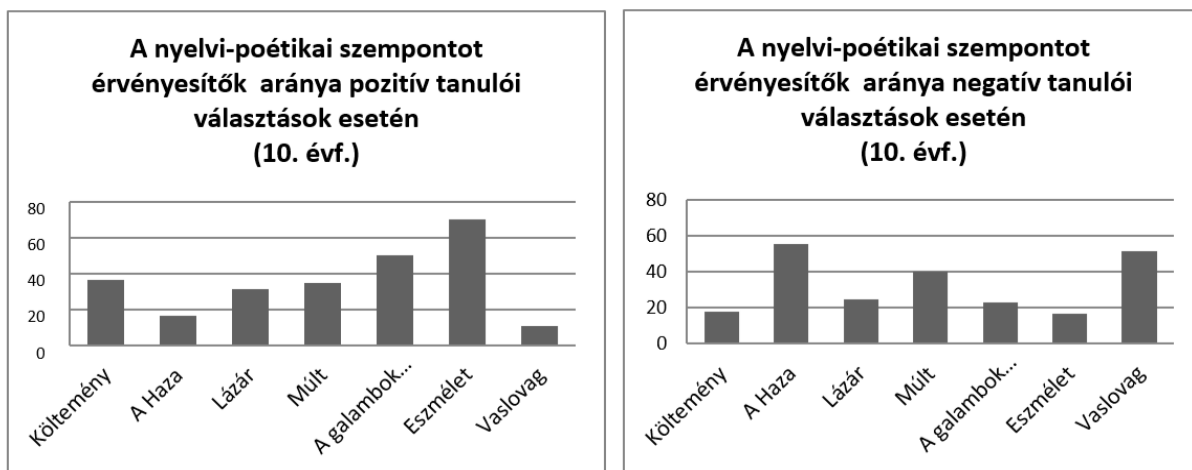
A tanulók által felállított sorrend és a nyelvi-poétikai szempontok megjelenése a versek értékelésében és értelmezésében

A következőkben azt mutatjuk be, hogy vizsgáltunk résztvevői esetében milyen összefüggés mutatkozott a versek választott sorrendje és az általunk korábban a legmagasabb szintű értelmezések megjelenése, azaz a nyelvi-poétikai szempontok jelentésképző szerepének kiaknázása között (3. és 4. ábra).

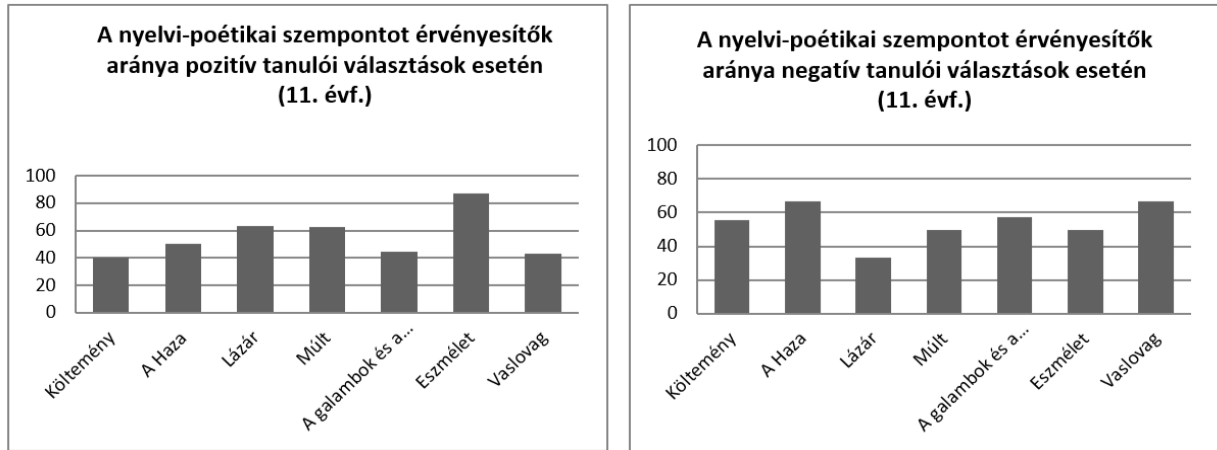
Az ábrák azt mutatják meg, hogy az egyes szövegeket a rangsor első vagy utolsó helyire soroló tanulók milyen arányában találtunk nyelvi-poétikai szempontokat érvényesítő értelmező gondolatokat. Abból a szempontból nem tettünk különbséget, hogy ez az értelmező gondolat a három nyitott kérdést tartalmazó feladatra adott válaszok közül melyikben jelent meg.

A mintát ebben az esetben a 10. és 11. évfolyamos tanulók jelentették ($n=108$).

3. ábra. A nyelvi-poétikai szempontot érvényesítők aránya pozitív és negatív tanulói választások esetén a 10. évfolyamon tanulók esetében. (Forrás: Szerző)



4. ábra. A nyelvi-poétikai szempontot érvényesítők aránya pozitív és negatív tanulói választások esetén a 11. évfolyamon tanulók esetében. (Forrás: Szerző)



Az adatok meggyőzően mutatják, hogy a tematikus szempontból vonzó, ám megalkotottságát tekintve kifejezetten gyenge vers (*A Haza*), illetve a humoros, rímes-ritmusos, de ugyancsak elrontott szöveg (*Vaslovag*) mind pozitív, mind negatív választása esetén látványosan korrelál a nyelvi-poétikai indíttatású gondolatok megjelenésével.

Százalékos részletezés: Azok a tizedikes tanulók, akik *A Hazát* helyezték az első vagy a második helyre, csupán 16,7 százalékos arányban fogalmaztak meg nyelvi-poétikai jelenségre koncentrálnak gondolatot, a *Vaslovag* esetében ez az arány 11,1 százalék volt. Az említett szövegek negatív megítélése is igazolta hipotézisünket: *A Haza* esetében 55,6, a *Vaslovag* esetében pedig 51,7 százalékos arányban találtunk hasonló gondolatokat (3. ábra). Amint a fentebbi kimutatásban már látható volt, a 11. évfolyam tanulói körében jelentősen csökkent a "csapdaként" beillesztett versek megítélése. Ez - ahogyan várható volt - a nyelvi-poétikai értelmezések ugrásszerű emelkedésével járt együtt. *A Haza* című vers a *Vaslovag* negatív megítélését egyaránt 66,7 százalékos arányban kísérte nyelvi-poétikai központi értelmező gondolat. Pozitív választásnál a vizsgált korreláció láthatóságát némiképp csökkentette a 11. évfolyamban az, hogy az említett verseket meglehetősen kevesen rangsorolták az első he-

lyek valamelyikére (4. ábra). *A Hazát* csupán 3, a *Vaslovagot* 7 fő. Nem várt összefüggés mutatkozott viszont az *Eszmélet* című versrészlet pozitív választása esetében, ahol kimagaslóan nagy arányban fordult elő az általunk keresett értelmezéstípus. Ennek oka vélhetően a szakma által is igen előkelő helyen számon tartott József Attila-költemény nagyon erős, sokrétű, szemléletes, ugyanakkor összetettségében nehezen megragadható, sok befogadói munkát igénylő képében keresendő.

Összefoglalás, következtetések

Tanulmányunkkal arra szándékoztunk rámutatni, hogy a lírai művek tanórai megközelítését is meghatározó tematikus szempontoknál lényegesen termékenyebb kiinduló pontnak mutatkozik a szövegek nyelvi-poétikai megalkotottsága. Megítélésünk szerint – ahogyan ezt a bevezetésben az IPOO-modell segítségével is szemléletessé tettük – a nyelvi-poétikai szempontok felől közelítő értelmezés végül a tematikus, problémaközpontú elemzéseket is összetettebbé, elmélyültebbé, gazdagabbá teheti.

Első hipotézisünk szerint az életkor előrehaladtával a tanulók egyre biztosabb esztétikai ítélőképességgel rendelkeznek. Középiskolai vizsgálatunk ezt a hipotézist nagyrészt visszaigazolta, ugyanakkor azt is világossá tette, mennyire fontos

szerepet játszanak az adott évfolyamban felmerülő témák a tanulók ítéletalkotásában.

A második hipotézisünk az esztétikai ítéloképesség szintje és a versértelmezések színvonala közötti korrelációra vonatkozott. A bemutatott mérés ezt is igazolta, emellett egy, az eredeti kérdéseink között nem szereplő, ám megfontolandó összefüggést felszínre hozott, hiszen a vizsgált korreláció különösen magas arányban érvényesült József Attila *Eszmélet* című versének részleténél.

Eredményeink fényében nem volna haszontalan a magyar irodalom tanításához olyan tananyagok kidolgozása, amelyek a lírai művek nyelvi-poétikai aspektusainak jelentésképző potenciálját állítják középpontba. Elsősorban a sokszor csak díszítőelemként felsorolt költői képek iskolai értelmezésének megújítása jelenthetne lényeges előrelépést. Az ezzel összefüggő esztétikai ítéloképesség fejlesztése hosszabb távon pedig hozzájárulna a tantárgy alapcéljához, az olvasóvá válásához is.

Vizsgálatunk, amelynek a fenti hipotézisek vizsgálata mellett a módszertani útkeresés is célja volt, reményeink szerint a további kutatást is elő fogja mozdítani. Szükségesnek látszik például a tanulásokat hasznosítva a mérés megismétlése nagyobb, reprezentatív mintán is.

Irodalom

- Arató, L. (2001). A szöveg vonzásában. *Iskolakultúra*, 5. 75–77.
- Fűzfa, B. (2016). *Élményközpontú irodalomtanítás: Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*, Szombathely, Savaria University Press.
- József, A. (2005). *Összes versei 1927–1937*. közze-tsz Stoll Béla, Budapest, Balassi.
- Kányádi, S. (2008). *Egyberostált versek és műfordítások II.* Budapest, Helikon
- Kemény, I. (2012). *A királynál: Versek*. Budapest, Magvető.
- Lackfi, J. (2015). *Vaslovag*. Letöltés: 2018. 12. 15. Web: <http://www.lackfi-janos.hu/vaslovag/>
- Mező, F. és Mező, K. (2007). *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján* (Második, átdolgozott kiadás). Debrecen: Tehetségvadász Stúdió, Kocka Kör Tehetseggondozó Kulturális Egyesület.
- Nemes Nagy, Á (1997). *Összegyűjtött versei*, Budapest, Osiris.
- Net1: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára (az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete, Letöltés: 2018.12.15.) Web: http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
- Oravecz, I. (2015). *Távozó fa*. Budapest, Magvető.
- Pilinszky, J. (1998). *Összes versei*, Budapest, Osiris.

MŰVÉSZETI DIAGNOSZTIKA AZ OXIPO-MODELL ASPEKTUSÁBÓL

Szerzők:

Mező Ferenc (PhD)
K+F Stúdió Kft.

Mező Katalin (PhD)
K+F Stúdió Kft

Első szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Hanák Zsuzsanna (PhD, Habil.)
Eszterházy Károly Egyetem

Kelemen Lajos (PhD)
Okoskocka Kft.

...és további két anonim lektor

Absztrakt

E cikknek két célja van. Az első annak bemutatása, hogy miként lehet a művészeteket felhasználni az iskolás gyerekek kognitív képességeinek és nem kognitív tulajdonságainak diagnosztizálására. Másrészt a cikk az OxIPO-modellre, mint a művészeti diagnosztika egy lehetséges elméleti hátterére összpontosít. Az OxIPO-modell szempontjából a művészeti tevékenység (beleértve a művészeti diagnosztikát is) egyfajta információfeldolgozás, és a művészeti diagnosztika négy fő elemből áll: 1) Input: a feladat utasítása (pl. „Rajzolj egy embert!”), a környezet egyéb ingerei (pl. papír és ceruza, szoba stb.) és a korábbi élmények és emlékek, 2) Processt: a művész kognitív-érzelmi megküzdése (pl. elaboráció) és a művészeti termék létrehozásának folyamata, 3) Output: művészeti termék (pl. egy kép); 4) Organizáció: a szükséges személyek, eszközök, hely, idő, pénz stb. biztosítása a művészet és a diagnosztika céljából.

Kulcsszavak: művészet, diagnosztika, OxIPO-modell, iskola

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

ART DIAGNOSTICS FROM THE ASPECT OF THE OXIPO-MODEL

This paper has got two aims. The first is to show on that, how can we use the arts to diagnostic of cognitive abilities and non-cognitive characteristics of schoolchildren. Other hand, this paper focuses on the OxIPO-model as a possible theoretical background of art diagnostic. From aspects of the OxIPO-model the artistic doing (including the diagnostics by art) is a kind of information-processing, and art diagnostic has got four main components: 1) Input: the instruction of the task (e.g. 'Draw a Man!'), the other stimuli of environment (e.g. paper and pencil, the room etc.) and the earlier experiences and memories, 2) Process: cognitive-emotional coping (e.g. elaboration) of artist, and the process of creating of art product, 3) Output: the art product (e.g. a picture), 4) Organising: to provide of needed persons, tools, place, time, money etc. for the art and the diagnostic.

Keywords: art, diagnostic, OxIPO-model, school

Disciplines: pedagogy, psychology

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Művészeti diagnosztika az OxIPO-modell aspektusából. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 37–48.
doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.37](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.37)

Hétköznapijainkban talán nem is tudatosul bennünk, hogy a művészetek milyen sokrétű módon hatják át az életünket. Gyermek, tanulók és felnőttek esetében is kedvelt aktivitásnak számít a műalkotás (lásd például: rajzolás), a műélvezet (leghétköznapiabb megnyilvánulása például: zenehallgatás), illetve a műelemzés (gondoljunk például egy-egy mozifilmre vagy könyv-élményt elemző beszélgetésre). Tekintve, hogy a művészet kultúránk alapvető eleme, a művészeti nevelést a kultúra(nk)ra nevelés meghatározó összetevőjének kell tekintenünk.

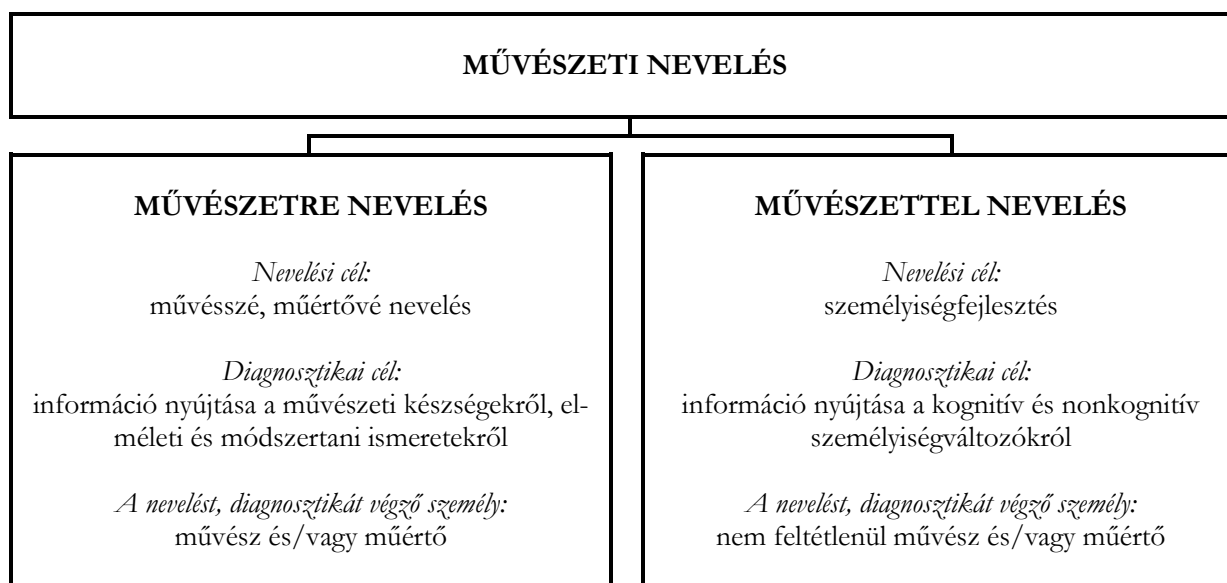
A művészeti nevelés hazai programját a Nemzeti Alaptanterv (a NAT) körvonalazza – a művészeteknek különleges fontosságot tulajdonító módon (Gönczy, 2015). A művészeti nevelés szerepet játszhat a kulcskompetenciák fejlesztésében is, és tulajdonképpen mindegyik műveltségi területhez kötődhet (nemcsak a művészeti területekhez). A művészeti nevelés lényeges lehet a kiemelt figyelmet igénylő tanulók – köztük a hátrányos helyzetű tanulók (Hanák, 2015a, L. Ritók, 2017) és a tehetséges tanulók (Mező, 2003) – esetében,

és a korai iskolaelhagyás megelőzésében (Hanák, 2016) is.

A művészeti nevelés azáltal is sokoldalú és meglehetősen hatékony pedagógiai eszközzé válhat a tanítók, tanárok kezében, mert egyaránt használható művészetre nevelésre, művészettel nevelésre és a tanulók megismerésére (művészeti diagnosztikára) is (1. ábra).

A *művészetre nevelés* hazai alapjai lényegében adottak. Az óvodai foglalkozásokon és iskolai tanórákon és szakköri foglalkozásokon túl az Alapfokú Művészet Iskolák kapnak pótolhatatlan szerepet a művészetre nevelésben. Ráadásul a művészetre nevelés korrelátuma a művészettel nevelés is (de: a művészettel nevelés nem minden esetben jelent művészetre nevelést!). Összességében: „Az alapfokú művészetoktatás az érdeklődő tanulók számára biztosítja készségeik, képességeik fejlesztését, alkotó és önkifejező képességeik kibontakoztatását, tehetségük gondozását. Olyan fejlesztőpedagógiát képvisel, amelyben a hangsúly a követelmények teljesítésével történő képesség- és személyiségfejlesztésen van.” (Szűcs, 2013, 7. o.).

1. ábra: a művészeti nevelés típusai, nevelési és diagnosztikai céljai, megvalósítói (forrás: a Szerzők)



A művészettel nevelés a művészeti tevékenységek azon személyiségfejlesztő hatására épít, melyet többszörösen alátámasztották már hazai kutatások is (vö.: Bagdy, 2013; Bredács és Kárpáti, 2012; Deszpot, 2005; Illés, 2009; Kárpáti és Pethő, 2011; Kiss, 2014; Kolosai, 2013; Mező és Miléné, 2003a; Skrapits, 2012).

Mindez nemcsak általában a művészetek, hanem egyes, szűkebb értelemben vett művészeti ágak esetében is jól dokumentált, kutatott terület. Az irodalomművészet tekintetében lásd például Czeizel (2000, 2001, 2012), Nemoda (2008), Karádi és Pethő (2015), Pethő (2015); a vizuális művészetek terén Babály és Kárpáti (2015, 2016), Czeizel (2007, 2009), Kárpáti (2015a,b), Mező és Miléné (2003b), Mező és Kiss Papp (2011), a zeneművészet esetében Asztalos (2012, 2016), Czeizel (2014), Deszpot és Vass (2015), Dombi (2014), Laczkó (2001), Mező és Miléné (2003c), Turmezeyné (2015a,b), Turmezeyné és Balogh (2009), Turmezeyné, Máth és Balogh (2005), Turmezeyné és Máth (2014), a táncművészettel kapcsolatban pedig Demarcsek (2012), Demarcsek, Mező és Mizerák (2012) műveit. Lényeges, hogy e kutatási eredményeket alátámasztják a művészetoktatás gyakorlati tapasztalatai is (Szűcs, 2013).

Hangsúlyozni kell, hogy a művészettel nevelés az iskolai tanulmányi teljesítmények hátterében álló olyan kognitív képességekre (például észlelésre, figyelemre, emlékezetre, gondolkodásra, fantáziára) és nonkognitív jellemzőkre (például önismeretre, önértékelésre, érdeklődésre stb.) is kedvező hatást gyakorolhat, melyek a pedagógiai tevékenység fókuszában állnak (Szebeni, Dorner és Hanák, 2015), s amelyek művészeti tevékenység során is megnyilvánulhatnak. A művészeti tevékenység ezáltal a tanulók megismerésének eszköze is lehet.

A művészeti diagnosztika a tanulók megismerését művészeti tevékenységeken keresztül valósítja meg. A művészeti diagnosztika egyrészt a művészetre nevelést szolgáló ismeretekkel szolgálhat a vizsgálati személyekről (például tehetséges-e az illető egy adott művészeti területen?), illetve a

művészettel neveléshez is nyújthat támpontokat (például információt nyújthat a tanuló kognitív képességeiről, érdeklődési köréről, megadott témával kapcsolatos attitűdjéről stb.). A tanulók megismerése persze mindig lényeges, ám különösen nagy jelentősége van az óvoda-iskola átmenet időszakában (amikor a tanítóknak még kevés tapasztalatuk van az egyes diákokról), hiszen a tanulás-tanítás kezdeti sikerei-kudarcai meghatározhatják a teljes iskolai karriert. A 2011. évi CXCV. törvény ugyan biztosítja a gyermekek jogát a képességeiknek megfelelő oktatáshoz, e jog azonban csak akkor érvényesülhet, ha a tanító tájékozott azzal kapcsolatban, hogy milyen képességei vannak a tanulóknak. A tanulók megismerése tehát az egyéni differenciálás alapját jelenti az iskolai gyakorlatban.

Megjegyzés: a fent vázolt probléma kezelésére az iskolaérettségi vizsgálatok jelenthetnek ugyan némi megoldást, de alapvető gondot okoz ezzel kapcsolatban az, hogy az iskolaérettség értelmezésével kapcsolatban napjainkig nincs kialakult konszenzus, s vizsgálati protokoll (Révész-Kiszela, 2018). Az iskolaérettséget (ön)szabályozási mechanizmusként értelmező felvetésektől (Lőrincz és tsai, 1962, Séra és Bernáth, 2004) a kognitív képességekre fókuszáló javaslatokon át (Fazekasné, 2000) a személyiséget bio-szociális rendszernek tekintő megközelítésekig (Nagy, 2000) terjedő meglehetősen széles skálán „mozognak” az iskolaérettség meghatározására szolgáló törekvések, s az iskolaérettség megítélése időnként változhat (Hanák, 2015b).

A tanulók megismerését nehezítő körülmény, hogy miközben a hazai személyiség-, illetve intelligenciavizsgálatok elsősorban pszichológus kompetencia keretében alkalmazhatók, addig az iskolapszichológusi ellátottság még korántsem megoldott kellő mértékben. Ezt az ellentmondást töb-

bek között egy pedagógus kompetenciakörben alkalmazható, a tanulók megismerését szolgáló (a tanórákba is szervesen illeszkedő művészeti) diagnosztikai eszköz oldhatná fel.

Jelen tanulmány további részében a Magyar Képzőművészeti Egyetem „Művészeti mérőeszköz fejlesztés” című, EFOP-3.2.6-16-2016-00001 azonosítószámú „A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” megnevezésű projekt keretében megvalósuló K+F+I tevékenységének elméleti alapjait vázoljuk. A fejlesztés alatt álló művészeti diagnosztikai eszköz(család) elméleti alapjául az OxIPO-modell szolgál. Az alábbiakban először körvonalazzuk a művészeti diagnosztika alapjait, majd annak OxIPO-modellt érintő aspektusait.

Művészeti diagnosztika

A művészeti diagnosztika célja, hogy a vizsgálati személyek által végzett művészeti tevékenységek révén nyújtson információkat e személyek kognitív és non-kognitív jellemzőiről.

A művészeti diagnosztika e meghatározásának az alábbi korrelátumai vannak:

Fogalomhasználati korrelátum: jelen tanulmány szóhasználatában a „művészeti diagnosztika” kifejezést preferáljuk a „művészeti diagnosztika” helyett. Ennek az a magyarázata, hogy nem a „művészetet” akarjuk diagnosztizálni, hanem a művészeti tevékenységet használjuk diagnosztikai célokra, és e célt a „művészeti diagnosztika” kifejezés írja le pontosabban.

Célmeghatározásra vonatkozó korrelátum: a művészeti diagnosztika közvetlen célja a vizsgálati személyek sajátosságairól szóló információszerezés; közvetett célja pedig az, hogy az információk alapján lehetővé tegye a vizsgálati személyek pedagógiai értelemben vett differenciált fejlesztését és/vagy klinikai értelemben vett terápiáját.

Vizsgálati személyekre vonatkozó korrelátum: a művészeti diagnosztika a művészeti tevékenységet

végző személyre fókuszál. A művészeti diagnosztika esetében vizsgálati személy attól a pillanattól kezdve addig a pillanatig tartó intervallumban lehet valaki, amint művészeti(!) célú tevékenységre végzésre képes – tágabb értelemben pedig az is információ értékű, ha valaki még vagy már nem képes művészeti tevékenységre.

Művészeti tevékenységekkel kapcsolatos megjegyzések: a művészeti tevékenység egyaránt lehet műalkotás létrehozása, műélvezete, műértése. A műalkotás folyamatának és/vagy produktumának elemzése során a kreatív, művészeti területnek megfelelő módszertani repertoárra vonatkozó információk is rendelkezésünkre állhatnak. A műélvezet az észlelésen túl az esztétikai, ízlésbeli jellemzőkre is rámutathat. A műértelmezés pedig a megadott vagy a vizsgálati személy által spontán módon kialakított szempontok szerinti analízis és szintézis műveleteire is rávilágíthat. Ezekon kívül mindhárom művészeti tevékenységtípus alkalmas lehet kognitív és nonkognitív jellemzők feltárására.

Kognitív és nonkognitív jellemzőkkel kapcsolatos megjegyzés: a művészeti tevékenység tanulmányozása alapján olyan kognitív képességekről is kaphatunk diagnosztikus információkat, mint például az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet. Emellett nonkognitív személyiségjellemzők is megfigyelhetők, tesztelhetők lehetnek a művészeti tevékenységbe ágyazott diagnosztika során. Például: a művészettel, művészeti ágakkal, műalkotásokkal, művészeti témákkal és alkotókkal kapcsolatos preferenciák, attitűdök, vagy önismereti és önértékelési, illetve motivációs jellemzők stb. A csoportban végzett művészeti tevékenység az interperszonális kompetenciákkal, viszonyokkal kapcsolatban is informatívak lehetnek.

Módszertani megjegyzések: a művészeti diagnosztika lényegében a klasszikus pedagógiai és pszichológiai diagnosztika módszereit alkalmazza. Ezek: megfigyelés, kísérlet, interjú, tartalomelemzés, kérdőívfelvétel, tesztelés.

Különbséget jelent azonban, hogy a művészeti diagnosztika esetében teljesülnie kell a művészeti területnek megfelelő modalitás kritériumának, illetve a művészeti jelleg kritériumának. Az első kritérium lényege, hogy a vizsgálat során megoldandó feladat az adott (vizuális, zene- stb.) művészet domináns érzékszervi modalitásához (például: látáshoz, halláshoz stb.) vagy domináns válaszbeli modalitásához (például egy látható vagy hallható mű létrehozásához) kötődjön. A művészeti jelleg kritériuma pedig arra vonatkozik, hogy a művészeti diagnosztikát célzó vizsgálati feladat műélvezeti, műértési és/vagy műalkotási jellegű legyen. Leegyszerűsítve: egy vizuális ingerek megkülönböztetését, megjegyzését, elemzését stb. igénylő pszichológiai teszt önmagában nem feltétlenül művészi jellegű is egyben. Abban azonban lehetnek hangsúlybeli eltérések még a művészeti diagnosztikai eszközök esetében is, hogy a művészet központi vagy kiegészítő tevékenységként jelenik-e meg a tesztelés során. A közismert Emberrajz teszt esetében a művészeti tevékenység például központi jelentőségű (a teszt során a vizsgálati személynek rajzolnia kell egy embert, olyan szépet, amilyet csak tud), más esetekben pedig elsősorban a kognitív képességek mérését szolgáló vizuális feladatokkal számolhatunk (például a kreativitást vizsgáló Körök-teszt esetében), ahol a művészi kivitelezés mellékes.

Művészeti diagnosztika az OxIPO-modell aspektusából

A Mező-féle OxIPO-modell (részletesen lásd: Mező és Mező, 2019) szerint a humán információfeldolgozásnak legalább négy komponense van – ezek: Organizáció: szervezés, Input: információ bemenet, Process: információ feldolgozás, Output: információ kimenet. Az egyes komponensek ismeretében következtetések tehetők az ismeretlen változókra (például: az input és az output ismeretében a processre, az emocionális és kognitív feldolgozás jellegére következtethetünk).

Az OxIPO-modell átfogó értelmezési keretként (a különböző művészeti ágakat rendszerbe foglaló

elméleti alapként, keretrendszerként) használható a művészeti diagnosztika esetében is (lásd: 2. ábra).

2. ábra: művészeti teljesítmények az OxIPO-modell aspektusából (forrás: a Szerzők)

Művészeti teljesítmény = Organizáció x (Input+Process+Output)

A művészeti diagnosztika az OxIPO-modell aspektusából a következők alapján értelmezhető (tervezhető, valósítható meg vagy akár elemezhető):

Művészeti teljesítmények tekinthetünk bármilyen műalkotás létrehozására, illetve műélmény átélésére (műélvezetre, illetve műértésre) vonatkozó tevékenységet. A műalkotás létrehozása esetében egy vagy több személy törekszik esztétikai minőség létrehozására többé-kevésbé tudatosan (még, ha ez a tudatosság csak arra szorítkozik is, hogy szabad asszociációk révén alkossunk műveket, vagy a véletlenszerűséget is felhasználjuk alkotásunk létrehozása során).

A „tudatosság” kritériuma miatt a természeti képződmények nem tekinthetők műalkotásnak. A véletlenszerűen létrejött alkotások pedig csak abban az esetben tekinthetők műalkotásnak, ha legalább a műalkotói szándék megvalósult a mű létrehozása kezdetén: például: a művész azzal a szándékkal borít egy vödör festéket a vászonra, hogy a véletlenszerű(?) festékömlés esztétikai élményt nyújtson a befogadóknak. A teljesen véletlenül a vászonra borult festék ilyen értelemben nem műalkotási folyamat eredménye, de sajátos módon olyan esztétikus lehet, hogy (főnévi értelemben vett) műalkotásnak tekinthetők a későbbiekben a potenciális befogadók.

A műélvezet, illetve műértés alkalmával egy vagy több személy az általuk észlelt műalkotások kognitív és emocionális feldolgozása során él át esztétikai élményt (műélményt).

Az OxIPO-modell aspektusából a művészeti diagnosztika két nagy csoportját különböztethetjük meg e művészeti teljesítmények alapján. Ezek: a műalkotást igénylő vizsgálatok és a műélményen alapuló vizsgálatok (1. táblázat).

A műalkotást igénylő diagnosztika esetében inputnak tekinthető az elhangzó instrukció (az emberrajz vizsgálatok esetében például: „Rajzolj olyan szép embert, amilyet csak tudsz!”) és outputnak tekinthető az elkészült emberrajz. Ezzel szemben a műélményre (műélvezetre, műelemzésre) fókuszáló vizsgálatok – például a Rorschach-próba (közismert nevén: tintafolt teszt) – esetében inputnak tekinthető az instrukció mellett a műélményt kiváltó alkotás, és outputnak tekinthető a vizsgálati személyek válasza.

Az OxIPO-modell (IPOO-modell néven) eredetileg az iskolai tanulás során használható stratégiák diagnosztikájához készített keretrendszer

volt, amelyben többek között az input (= a tananyag) és az output (= a felelet, dolgozat, mozdulatsor stb.) ismeretében lehetett következtetéseket levonni a vizsgálati személyben végbemenő információ-feldolgozó (process) folyamatokra.

Három jellegzetes információfeldolgozási folyamatot különböztethetünk meg az OxIPO-modellben: a produktív, a reprodukív és az improduktív információfeldolgozást. Ezek a művészetdiagnosztika esetében is értelmezhetők. A 2. táblázat foglalja össze az OxIPO-modell produktív, reprodukív és improduktív információfeldolgozási szintjeinek értelmezési lehetőségeit az iskolai tanulás, a műalkotás és a műélmény átélése kapcsán.

A művészeti diagnosztika esetében különböző megbízhatósági, objektivitási és érvényességi szinten történhet az eredmények interpretációja, értelmezése. Ezek a következők: 1) explicit szintű megállapítások, 2) explicit tényezők alapján következtetés implicit jellemzőkre, 3) intuitív következtetés implicit jellemzőkre.

1. táblázat: művészetdiagnosztikai vizsgálatok két típusa az OxIPO-modellben a vizsgálat által igényelt művészeti teljesítmény alapján (forrás: a Szerzők)

Művészeti teljesítmény	=	Organizáció	x (	Input	+	Process	+	Output	)
Műalkotás		A műalkotást lehetővé tevő körülmények biztosítása (a vizsgálatvezető feladata).		Instrukció és a környezeti ingerek (beleértve a rendelkezésre álló eszközöket is). Például: „Rajzolj egy embert! Olyan szépet, amilyet tudsz!”		A mű alkotása (például rajzolása) és az input emocionális/kognitív feldolgozása.		Az elkészült mű. Példa: az emberrajz. 	
Műélmény (műélvezet, műértékelés)		A műélményt lehetővé tevő körülmények biztosítása (a vizsgálatvezető feladata).		Instrukció és a bemutatott művek és a környezeti ingerek. Példa: „Mesélj arról, hogy mit látsz ebben a foltban?” 		A mű (input) emocionális/kognitív feldolgozása.		A mű(vek)kel kapcsolatban megfogalmazott válasz Példa: „Tintapaca”, vagy: „Egy nyuszi ül egy fészekben...”, vagy: „Ősrobbanás” stb.	

2. táblázat: az OxIPO-modellben értelmezett információfeldolgozási szintek az iskolai tanulás, a műalkotás és a műélmény jellegű teljesítmények esetében (forrás: a Szerzők)

Az információfeldolgozás szintje az input és az output függvényében	Iskolai tanulás	Műalkotás	Műélmény (műélvezet/műértés)
Produktív szint:* input < output	Információt termelő, kreatív tanulás: a diák több információval rendelkezik a tanulási folyamat végén, mint, ami az eredeti tananyagban volt.	Elsajátított művészi sémák továbbfejlesztése, kombinációja, új művek alkotása	Önálló műélmény átélése, megfogalmazása, művészi szimbólumok megértése.
Reproduktív szint:* input = output	Produktum: új összefüggések, információk megértése, kreatív alkotás tudományos ismeretterjesztő művek és/vagy eszközök terén	Produktum: művészi területnek megfelelő alkotás. Például: kép, plasztika, szobor, vers, novella, dalszöveg, dallam, zenemű, táncmozdulat, koreográfia stb.	Produktum: egy mű befogadó számára új mondanivalójának és/vagy új észtetikai jellegének felfedezése (objektív vagy szubjektív megközelítéssel).
Improduktív szint:* input > output	Magolós, megértés nélküli tanulás: a tanuló elsajátítja a tananyagban lévő információkat, ám jóformán megértés nélkül recitálja azokat.	Elsajátított művészi sémák ismétlése. Például: ábra, vers, táncmozdulat, zenemű ismétlése, másolása.	Korábban megismert műélmény (például: „tankönyvízű” versértelmezés) megértést nélkülöző ismétlése. Szimbolikus mű esetében csak a direkt jelenítés felfogása, a mögöttes tartalom megértése nélkül.
	Információvesztéssel járó tanulás: a diák a tananyagban lévő információk jelentős részét elveszíti a tanulási folyamata során.	Nem történik műalkotás.	Műélmény hiánya.

* A tanulásfejlesztés szempontjából tanulási ideálnak a produktív tanulás tekinthető, s amennyiben nem az jellemzi a tanulót, akkor az OxIPO minimum program (más néven: IPOO minimum program) tanulás módszertani tréningen történő részvétel javasolható számára. Műalkotás és műélmény szempontjából preferálható a produktív, alkotó szint. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy az igazán kreatív alkotások inkább fiatal és felnőtt korban jellemzők.

Explicit szintűnek tekinthetünk egy művészeti diagnosztikai megállapítást, amennyiben közvetlenül, objektíven megfigyelhető térbeli, időbeli paraméterek (mint például egy rajz vonalainak egymáshoz való illeszkedése, eltapsolt ritmusok utánzásának pontossága, mozdulatsor pontos kivitelezése, szókincs) vizsgálatán alapul. Az explicit szintű vizsgálatok tekinthetők a legobjektívebbnek a felsorolt három lehetőség közül.

Az explicit tényezők alapján történő implicit jellemzőkre következtetés történik olyankor, ha jól észlelhető jellegzetességek alapján logikailag és/vagy korábbi kutatási eredményekkel és/vagy alternatív vizsgálatokkal alátámasztható módon közvetlenül nem megfigyelhető jellemzőkre teszünk megállapításokat. Példa: egy ábra vonalainak pontatlan illeszkedése (explicit információ) alapján történő következtetés vizuomotoros problémára (mint implicit jellemzőre).

Végül intuitív következtetés révén is tehető (igencsak szubjektív!) következtetés implicit személyiségjellemzőkre. Példa: a fekete színű ceruza preferálása esetén (valójában talán indokolatlan!) következtetés arra, hogy a vizsgálati személyt bántalmazták (explicit info: fekete-fehér rajzai vannak a vizsgálati személynek, implicit következtetés: komor a lelkivilága, mert bántották). Az értékelést végző személy szubjektív szerepe problémát jelent az ilyen interpretációk alkalmazásával, ami magában foglalja a helytelen diagnosztikai megállapítások valószínűségének növekedését is. Határozott állításokat kijelenteni ennyire szubjektív értelmezés alapján nem szabad, ugyanakkor további vizsgálatok kiinduló hipotéziséhez információkat nyújthat ez a megközelítés is.

Organizáció: művészeti diagnosztikai szempontból a művészeti teljesítmények létrejöttét lehetővé tevő körülmények spontán kialakulása és/vagy szándékos megteremtése, fenntartása. Ilyen körülmények többek között: a helyszín (ahol a művészeti diagnosztika, illetve a műalkotás/műélmény átélés történik), a művészeti teljesítmény létrehozásához rendelkezésre álló eszközök és humán erőforrások (például: modellek, mesterek, asszisztensek stb.), idő (mikor, mennyi idő áll rendelkezésre a művé-

szeti diagnosztikára, a műalkotásra, a műélmény átélésére), finanszírozás (milyen anyagi források szükségesek, s elérhetők?), stb.

Input: a művészeti teljesítmény létrehozását meghatározó tényezők, amelyek részben ösztönző jellegűek, részben teljesítményt formáló jellegűek lehetnek. A művészeti diagnosztika során közvetlen inputnak tekinthetők a vizsgálati személyt érő azon ingerek, amelyek a feladattal történő találkozáskor érik őt. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy közvetett módon a vizsgálati személy korábbi emlékei, képzei is inputként jelentkezhetnek egy-egy feladat megoldásakor. Vizuális művészeteket alkalmazó diagnosztika esetében közvetlen inputnak tekinthető az instrukció (emberrajz teszt esetében: „Rajzolj egy embert!”), az üres papír és az íróeszköz. Zene-művészet esetében közvetlen input lehet az „Énekelj utánam...” felhívás és az előénekelte dal. Táncművészeti példa: „Táncolj erre a zenére!” és a zene és a tér lehet a közvetlen input. Míg irodalomművészeti kontextusban az „Írj egy ...-ról szóló verset!” instrukció tekinthető direkt inputnak. Hangsúlyozzuk, hogy a közvetlen (a vizsgálatvezetők által kontrollálható) inputok mellett számos nem kontrollált input is befolyásolhatja egy-egy vizsgálat kimenetelét. Ilyenek lehetnek például: a vizsgálatvezető személye, a vizsgálati személy közérzete és hangulata, vizsgálatához fűződő attitűdje, a berendezés, a fényviszonyok, a hang- és illathatások stb.

Process: egyrészt az az emocionális/kognitív információfeldolgozás, ami a művészeti teljesítményt kíséri, másrészt a művészeti diagnosztikai feladat megoldásának folyamatát is processnek tekintjük. Legáltalánosabb értelemben a process körébe sorolhatjuk azokat a műveleteket, amelyek az inputokból (az információ bemenetből, az ingerekből) outputot (az ingerekre adott választ) állítanak elő. Ez egyben azt is jelenti, hogy az egyébként implicit jellegű process-eseményekre (például az emlékezés-re) az inputok (például: egy ábra és a hozzá tartozó „Jegyezd meg ezt az ábrát, s holnap rajzold le!” instrukció) és az outputok (a példánál maradva: a lerajzolt ábra) ismeretében tehetünk következteté-

seket (itt: az emlékezés megtörténtére, vagy akár pontosságára stb.).

Output: az a „végtermék”, produktum, ami a művészeti teljesítmény révén létrejön (például egy rajz, egy zenemű, egy novella, egy tánckoreográfia, vagy az ezekről alkotott és megfogalmazott műélvezet, -értékelés). Bármilyen művészeti te-rülethez tartozó produktum értelmezhető outputként – akár komplex művészeti produktum is.

Az OxIPO-modell művészeti diagnosztikai alkalmazása szempontjából lényeges annak meghatározása is, hogy a vizsgálat vezetője vagy alanya szempontjából elemezzük-e a modell alapján a művészeti tevékenységet. A művészeti diagnosztika ugyanis a szereplői (a vizsgálati személy, illetve vizsgálatvezető) tekintetében is elemezhető, tervezhető az OxIPO-modell aspektusából (3. táblázat).

Zárógondolatok

A művészeti diagnosztika a tanulók megismerését szolgáló hatékony eszköz lehet a pedagógusok kezében.

A Magyar Képzőművészeti Egyetem művészeti mérőeszköz fejlesztését célzó kutatása erre a felismerésre építve a képző-, a zene-, az irodalom- és a táncművészetek terén is alkalmazható diagnosztikai eszközrendszer kidolgozását tűzte ki célul. A kutatás az EFOP-3.2.6-16-2016-00001 azonosítószámú „A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” megnevezésű projekt keretében valósul meg a K+F Stúdió Kft. közreműködésével. A művészeti mérőeszköz fejlesztésének teoretikus alapját az OxIPO-modell adja (Mező és Mező, 2019).

Az OxIPO-modell művészeti diagnosztikai (és mérőeszköz fejlesztési) célú elméleti keretként szolgáló alkalmazására azért nyílik mód, mert e modell lehetővé teszi:

- a rendszerszemlélet érvényesülését: a többféle lehetséges művészeti terület (a vizuális, a zene-, az irodalom- és a tánc-művészetek) és diag-

3. táblázat: művészeti diagnosztika vizsgálatok elemzése az OxIPO-modell alapján a vizsgálatban résztvevők szempontjából (forrás: a Szerzők)

Művészeti diagnosztika...	Input	Process	Output
...a vizsgálati személy szempontjából:*	A feladat instrukciója és a környezeti ingerek.	Műalkotás és/vagy műelemzés és/vagy műélvezet.	A vizsgálati személy által alkotott mű és/vagy műelemzés és/vagy az általa megélt műélmény
...a vizsgálatvezető szempontjából: *	A feladat instrukciója, a környezeti ingerek és a vizsgálati személy viselkedése és feladathoz történő viszonyulása, a vizsgálati személy outputja (műve, műelemzése vagy műélménye)	Az input elemzése, értékelése.	A vizsgálati személy kognitív/nonkognitív tulajdonságairól alkotott vélemény.

* A vizsgálati helyzet megszervezése a vizsgálatvezetők feladata – kivétel: ha a vizsgálat tárgya az is, hogy a vizsgálati személy milyen szervezői kvalitásokkal rendelkezik.

nosztikai feladat számára az OxIPO-modell áttekinthető, egységes értelmezési keretet nyújt, és biztosítja a rendszerszemléletű diagnosztikai célú gondolkodást,

- a legkülönbözőbb művészetek input/output feladatelemként történő alkalmazását: vizuális műélmény (= input) alapján így például lehetséges zenei válasz (= output) kérése. Ennek révén egyrészt a modális/intermodális információ-feldolgozásra, másrészt a process során végbemenő emocionális/kognitív feldolgozás színvonalára is következtethetünk, végül: a vizsgálati személy adottságaihoz (például rendelkezik-e ép látással), érdeklődéséhez (például művészeti ágakra irányuló preferenciáihoz) iga-

zodó, akár összművészeti feladatokat is alkalmazhatunk a diagnosztika során.

- a szervezési kvalitások megismerését: a művészeti teljesítmény szervezésével (organizációjával) kapcsolatos diagnosztikai információk is rendelkezésre állhatnak.

A művészetekkel tehetünk a kisiskolások eredményes tanulásának támogatásáért.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről

Asztalos Kata (2012): A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. *Iskolakultúra*, 2012./10. 78-92. Letöltés: 2017.10.02. Web: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_076-092.pdf

Asztalos Kata (2016): *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5-17 éves korban - online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben. PhD-értékezés.* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. Letöltés: 2019.09.01. Web: <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2998/1/>

AsztalosKata_PhDertekezés.pdf

Babály Bernadett és Kárpáti Andrea (2015): A téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia* 115:(2) pp. 67-92.

Babály Bernadett és Kárpáti Andrea (2016): Vizuális-téri képességek fejlesztése: egy alkotó-konstruáló tevékenységen alapuló térszemlélet fejlesztő program hatékonyságvizsgálata. In: Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékképzés, az értékközvetítés és az értéktérképzés világa.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 127-138

Bagdy Emőke (2013): *Álmok, szimbólumok, terápia.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Bredács Alice és Kárpáti Andrea (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia* 112. évf. 4. szám 197–219.

Czeizel Endre (2000): *Költők, gének, titkok.* Galenus, Budapest.

Czeizel Endre (2001): *Aki költő akar lenni, pokolra kell annak menni?* GMR Reklámügynökség, Budapest.

Czeizel Endre (2007): *Festők, gének, szégyenek.* Galenus, Budapest.

Czeizel Endre (2009): *A magyar festőművész-géniusok sorsa.* Galenus, Budapest.

Czeizel Endre (2012): *Magyar költő géniusok sorsa.* Galenus, Budapest.

Czeizel Endre (2014): *Zeneszerzők, gének, csodák.* Galenus, Budapest.

Demarcsek Zsuzsa (2012): A tánc terén tehetségek. In: Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc és Mizerák Katalin (2012): *Tánc-OK: a táncos tehetség azonosítása és gondozása.* Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 27-239.

Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc és Mizerák Katalin (2012): *Tánc-OK: a táncos tehetség azonosítása és gondozása.* Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.

Deszpot Gabriella (2005): *A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Doktori disszertáció, Budapest.

Deszpot Gabriella és Vass Éva (2015): Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas-módszer vizsgálatára. *Parlando*, 2015/1., 15. Letöltés: 2017.09.10. Web:

http://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot_Vass_KokasKutatasok.pdf 15

Dombi Józsefné (2014). A zenepedagógia értékei. Kutatások az individuális oktatás területén. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra: II. Neveléstudományi és szak módszertani konferencia.* Komárno: International Research Institute, pp. 226-233.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhang-hallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50/7–8., 279–284.

Gönczy László (2015). A zenei nevelés közoktatási funkcióit és programját meghatározó oktatáspo-

- litikai és pedagógiai tévképzetek. *Gradus*.2(1).135-143. Letöltés: 2018.12.23. Web: <http://gradus.kefo.hu/index.php/gradus/article/view/152/151>
- Hanák Zsuzsanna (2015a): Mit értünk hátrányos helyzet alatt? In: Hanák Zsuzsanna (szerk.): *Elméleti gondolatok és jó gyakorlatok a hátrányos helyzetű fiatalok támogatásához. Szöveggyűjtemény az Egri Roma Szakkollégium számára*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger. 9-14.
- Hanák Zsuzsanna (2015b): Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében. *Képzés és Gyakorlat (Training and Practice)*, 13 (2015, 1-2.), 221-230.
- Hanák Zsuzsanna (2016): *A korai iskolaelhagyás problematikája és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban*. Habilitációs értekezés, Eszterházy Károly Főiskola
- Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. sz. 233–240
- Karádi Zsolt és Pethő József (szerk.) (2015): *Korszerű tudomány, korszerű közoktatás: tanulmányok a nyelv- és az irodalomtudományok köréből*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- Kárpáti Andrea (2015a): Integratív esztétikai nevelés: eredmények és lehetőségek. In: Bodnár Gábor, Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakkpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 4. ELTE BTK Szakmodszertani Központ, Budapest. 190-215.
- Kárpáti Andrea (2015b): Vizuális nevelési modellek. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakkpedagógiai körkép 3.: Művészetpedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. pp. 149-168.
- Kárpáti Andrea és Pethő Villő (2011): Művészeti nevelés. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 511 - 543.
- Kiss Virág (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*, 2014/1. 69-81.
- Kolosai Nedda (2013): Művészettudomány. *Gyermeknevelés*. 2013, I. évf. 2. szám 57–72.
- L.Ritók Nóra (2017): Művészeti nevelés és hátrányos helyzet. *Tani-tani online*. Letöltés: 2017.08.10. Web: http://www.tani-tani.info/081_ritok
- Laczó Zoltán (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 437–451.
- Lőrincz István, Palkó István, Petrován Oszkár (1962): Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 19./3., 325-337.
- Mező Ferenc (2003): Tehetség – Művészet. In: Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc. 8-77.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Mező Ferenc és Kiss Papp Csilla (2011): A képzőművészeti tehetségek gondozása. In: Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése: Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához*. Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanács, Debrecen. 451-467.
- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.) (2003a): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc.
- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (2003b): Megfigyelési szempontsor a képzőművészeti tehetség korai azonosítására. In: Mező Ferenc, Miléné Kisházi Edit (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet Miskolc 162-164.
- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (2003c): Megfigyelési szempontsor a zeneművészeti tehetség korai azonosítására. In: Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása*

- és gondozása. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc. 165-168.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. *Osiris Kiadó*, Budapest.
- Nemoda Judit (2008): Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia*, I. évf, 2008. 3-4. szám. Letöltés: 2017.08.21. Web: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- Nemzeti Alaptanterv (NAT)*
- Pethő József (2015): Az anyanyelvi ismeretek és készségek fejlesztése a tanárképzésben. In: Karádi Zsolt és Pethő József (szerk.): *Korszerű tudomány, korszerű közoktatás: tanulmányok a nyelv- és az irodalomtudományok köréből*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza. pp. 53-66.
- Révész-Kiszela Kinga (2018): *Intervenció program hatása az iskolaérettségre a tanulási- és motoros képességek tükrében*. Doktori (PhD) értekezés. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Séra László, Bernáth László (2004): Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*, *Osiris Kiadó*, Budapest.
- Skrapits Borbála (2012): *Komplex művészeti nevelés vizsgálata hazai példákon keresztül*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kézirat, Budapest.
- Szebeni Rita, Dorner László és Hanák Zsuzsanna (2015): *Tanári-tanulói személyiség- és képességfejlesztés elméleti és módszertani lehetőségei*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Szűcs Tibor (szerk.) (2013): *Tanulmány az alapfokú művészeti iskola és a művészeti szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfeleltethetőségéről*. Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika (2015a): A zenei képességek és fejlődésük. In: Vas Bence (szerk.): *Zenepszichológia tankönyv*. PTE Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet, Pécs. pp. 93-126.
- Turmezeyné Heller Erika (2015b): A zenei élmény befogadása. In: Szabó Márta (szerk.): *Szolfézs- és zeneismeret-tanárok, ének-zene tanárok és karvezetők továbbképzése*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 153-162.
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Nyitra: Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika és Máth János (2014): *A zenei írás-olvasási képességek fejlődésének longitudinális vizsgálata 2-8. osztályosok körében*. MATEHETSZ Géniusz Projekt Iroda, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): *Zenei képességek és iskolai fejlesztés*. Magyar Pedagógia, 105. 2. 207-236.

AZ ÖKOLÓGIAI LÁBNYOM ALAKULÁSA SZABADKAI EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

Szerzők:

Horák Rita (PhD)
Újvidéki Egyetem (Szerbia)

Major Lenke (PhD)
Újvidéki Egyetem (Szerbia)

Borsos Éva (PhD)
Újvidéki Egyetem (Szerbia)

Első szerző e-mail címe:
horakrita83@gmail.com

Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

A kutatásra az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán került sor. A kutatást online kérdőívézéssel végeztük el. Azt vizsgáltuk, hogy mekkora a szabadkai tanítók illetve óvodapedagógus szakon tanuló hallgatók ökológiai lábnyoma, hiszen ezek a pedagógusok kell majd, hogy kialakítsák az iskolások illetve óvodások környezetvédelemmel kapcsolatos tudását és szokásait. A kutatásban több mint 100 egyetemista vett részt. Az eredménynek kiemlézése után megállapítottuk, hogy a kérdőívet kitöltött hallgatók ökolábnyoma megfelel a szerbiai átlagnak. Ezekből arra következtethetünk, hogy több környezetvédelem kurzusra lenne szüksége a hallgatóknak illetve, hogy a környezetvédelemmel kapcsolatos szokások és attitűdök az egyetemista korra már kialakulnak és csak nehezen változtathatóak meg.

Kulcsszavak: ökológiai lábnyom, környezettudatosság, környezetvédelem, tanító, óvodapedagógus

Diszciplína: módszertan, környezetvédelem

Abstract

THE DEVELOPMENT OF AN ECOLOGICAL FOOTPRINT BY STUDENTS IN SUBOTICA

The research was made in the University of Novi Sad Teacher Training Faculty (Hungarian Language) in Subotica. It was made using an on-line questionnaire. We wanted to know how big is the ecological footprint of students' in the faculty - future teachers' and kindergarten teachers'. They had to develop children's environmental protection knowledge and their environmental awareness. 100 students filled in the questionnaire. The results showed that the students' footprint is as big as the Serbian average. It can be concluded that more courses related to environmental protection are needed because the students have developed behavioural forms that can be very hard to change.

Keywords: ecological footprint, environmental awareness, environmental protection, teacher, kindergarten teacher

Disciplines: methodology, environmental protection

Horák Rita, Major Lenke és Borsos Éva (2019): Az ökológiai lábnyom alakulása szabadkai egyetemisták körében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 49–54. doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.49](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.49)

A környezet pusztítása, a globális környezeti problémák napjainkban egyre többet foglalkoztatják az embereket. Sokan úgy vélik a környezeti problémákat nem lehet csak új technológiák, eljárások, alternatív energia források felhasználásával megoldani, hanem az emberiség viselkedésén, a környezethez viszonyulásán kellene változtatni. A szokásaink, leginkább kisgyermekkorban alakíthatóak, formálhatóak (Megyeriné és tsai 2012), ezért fontos egyrészt az otthoni, szülőktől tanult viselkedés illetve az óvodákban és az iskolákban az óvodapedagógus illetve a tanító hozzáállása, szerepe, találékonysága és példamutatása. Hogy a pedagógus megfelelően helyt tudjon állni ezen a téren fontos, hogy az egyetemi képzése során ilyen jellegű ismereteket szerezzon, hiszen a tantervek és a tankönyvek csak nagyon kevés környezetvédelemmel kapcsolatos tartalmat kínálnak fel és a környezetvédelem tanítása jórészt a tanító találékonyságán és hozzáállásán múlik (Czékus és Horák, 2011, 2012, 2013). Marjainé Szerényi (2011) szerint, a fiatalság nagy hatást gyakorol a környezetre, ezért fontos kutatni a jelen generáció környezethez viszonyulását, hogy meghatározhassuk, hogyan tudnánk őket környezettudatosabbá tenni. Ugyanez a szerző kiemeli a környezeti nevelés fontosságát is. Lükő (2003) a környezeti nevelés céljaként a környezeti tudat és a környezettudatos magatartás kialakítását tűzi ki, amelyet a tudás, tapasztalatok és a szokások alapoznak meg. Šehović (2012) tanulmányában kiemeli, hogy a ökológiai tudás közel sincs a kívánt szinten, valamint, hogy maga a tudás nem elegendő a változásokhoz, viszont, a tudás megléte jelentős nevelési lehetőségeket rejt magában. A környezeti nevelés fontosságával számos szerző foglalkozott már (Nahalka, 2007; Nagy, 2008 és Major, 2012).

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán négy éves alapképzés után szereznek oklevelet a tanítók és az óvodapedagógusok. A környezetvédelemmel kapcsolatos tárgyak választható tárgyakként szerepelnek a második, harmadik és negyedik évfolyamok tantervében mindkét szakon (óvodapedagógus és tanító). Bár mindenképpen előrelépés, hogy a Kar programjának részét képezi a környezetvédelem, a kurzus választ-

hatósága végett sajnos nem mindenkinek van alkalma ilyen jellegű ismereteket szerezni, így a hallgatók egy része megfelelő környezetvédelmi ismeretek nélkül kerül az oktatásba.

Az ökológiai lábnyom kiszámítása lehetővé teszi, hogy egy adott terület, népesség vagy személy fogyasztási és hulladékfeldolgozási szükségleteit meghatározzuk hektárban kifejezve (Wackernagel és Rees, 2001). Az ökolábnyom összetevői: 1) a fosszilis energiafogyasztásból (pl. kőolaj, szén) származó szén-dioxid kibocsátás elnyeléséhez szükséges terület, 2) lakóterületek, 3) élel-miszerek előállításához szükséges területek, 4) erdőgazdálkodás területe, 5) halászat által használt területek.

A Global Footprint Network 1961 óta minden évben beszámol a nemzetek ökológiai lábnyomáról. Ez a jelentés szerint Szerbia lakosságának ökológiai lábnyoma 2,9 ha, vagyis a biokapacitásához képest (1,7 ha) az ország -1,2 ha ökológiai deficitben (hiányban) van. Az adatok Magyarországon picit magasabbak az ország ökológiai lábnyoma 3,2 ha, a terület biokapacitása 2,7 ha, az ökológiai deficit 0,9 ha. (National Footprint Accounts 2018 edition (Data Year 2014)).

A kutatásunkban a hallgatók ökológiai lábnyomát vizsgáltuk a különböző szakok és évfolyamok között, hogy meglássuk mekkora hatást gyakorolnak a jövőbeli tanítók illetve óvodapedagógusok a környezetre, illetve megfigyeltük vajon kihat-e az ökolábnyom változására a környezet-védelmi kurzusok hallgatása.

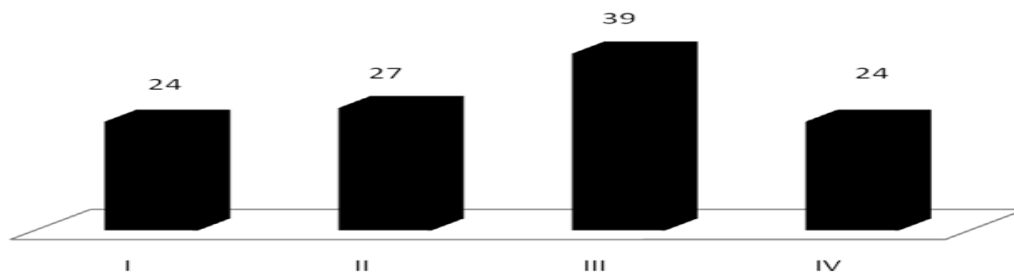
Cél

A kutatás célja az volt, hogy felmérjük az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara hallgatóinak ökológiai lábnyomát és megfigyelni mutatkozik-e összefüggés a választható tárgyak vonatkozásában.

Minta és módszer

A kutatás során online kérdőívet töltöttek ki a tanító és óvodapedagógus hallgatók. A kérdőív kérdései a <http://www.kothalo.hu/labnyom/> oldalon találhatóak meg. A kutatásban 114 hallgató vett részt, közülük 66 tanító és 48 óvodapedagógus. Az évfolyamok szerinti eloszlást az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: A tanító és óvodapedagógusok évfolyamonkénti eloszlása (Forrás: a szerzők)

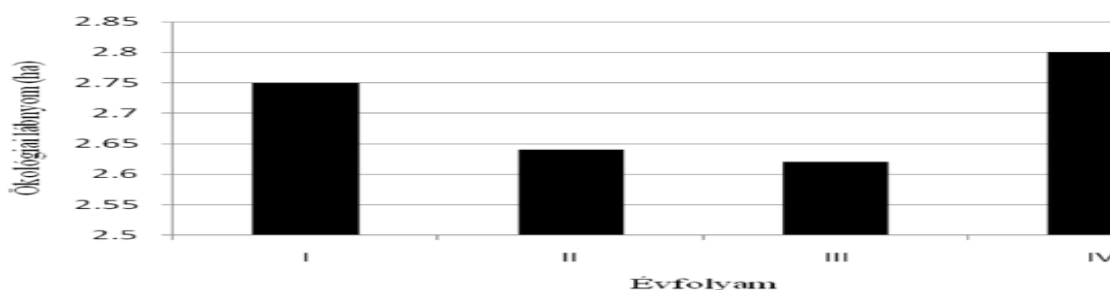


Eredmények

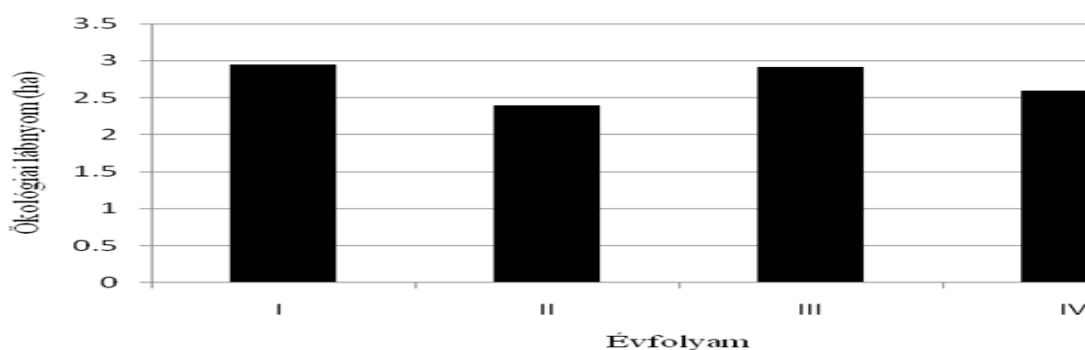
Az online kérdőívet 66 tanítószakos hallgató töltötte ki. Az eredmények elemzése után megállapítottuk, hogy nincs jelentős különbség az évfolyamok között. Legkisebb ökológiai lábnyoma a harmadik évfolyam hallgatóinak volt (2,62 ha). A megkérdezett tanítók ökológiai lábnyoma átlagosan 2,7 ha (lásd: 2. ábra). A 3. ábra szemlélteti a Ma-

gyar Tannyelvű Tanítóképző Kar óvodapedagógus hallgatóinak ökológiai lábnyomát. Átlagosan 2,72 ha a négy évfolyam ökolábnyoma. Legkisebb ökolábnyoma a tanítókhoz hasonlóan a második évfolyamnak van, de ez a különbség statisztikailag nem mondható jelentősnek az évfolyamok között.

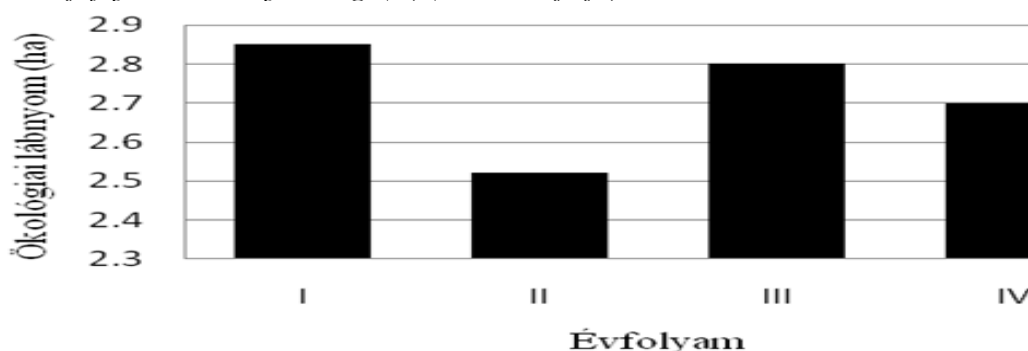
2. ábra: Az tanítók ökológiai lábnyoma (ha) (Forrás: a szerzők)



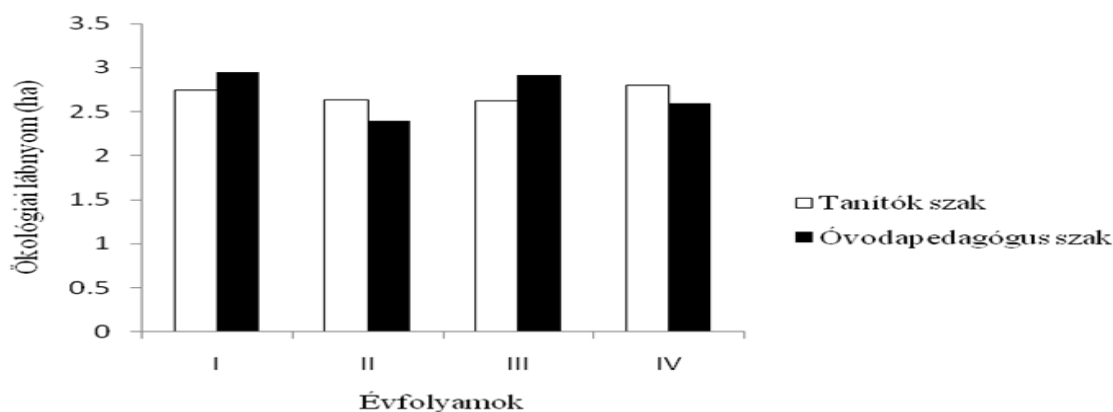
3. ábra: Az óvodapedagógus szak hallgatóinak ökolábnyoma (Forrás: a szerzők)



4. ábra: Az évfolyamok ökolábnyom átlaga (ha) (Forrás: a szerzők)



5. ábra: Az évfolyamok ökolábnyomának összehasonlítása (Forrás: A szerzők)



Az eredményeket összesítve megállapíthatjuk, hogy legkisebb ökolábnyoma a másodéves hallgatóknak van. A kutatásban résztvevő hallgatók ökológiai lábnyoma tanítói és óvodapedagógus szakon átlagosan 2.72 ha. A kapott eredményeket a 4. és 5. ábra szemlélteti. A kutatás során megvizsgáltuk van-e összefüggés az ökológiai lábnyom nagysága és a válsztható kurzusok lehallgatása között. Megállapítottuk, hogy nincs statisztikailag jelentős összefüggés a vizsgált paraméterek között.

Konklúzió

A vizsgálat során megállapítottuk, hogy a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak ökológiai lábnyoma 2,72 ha. Ez az átlag valamivel a szerbiai

2,9 ha alatt van (National Footprint Accounts 2018 edition (Data Year, 2014)). Mivel a környezetvédelemmel kapcsolatos kurzusok felvétele és az ökolábnyom csökkenése között nem mutattunk ki pozitív korrelációt, ez nem az oktatás hatékonyságát támasztja alá. Azonban úgy véljük, hogy annak ellenére is, hogy nem mutatható ki jelentős ökolábnyom csökkenés a vizsgált paraméterek között, fontos, hogy a jövőbeli tanítók és óvodapedagógusok megfelelő ismeretek szerezzenek a környezetvédelemmel kapcsolatban. Hasonlóképpen vélekedik Fűzné Kószó (2002) is egyik tanulmányában ahol kiemeli, fontos, hogy az oktatásban környezeti ismeretekkel rendelkező, képzett pedagógusok dolgozzanak, hiszen ők lesznek azok a személyek akik a későbbiekben a a gyerekekkel foglalkoznak majd az általános iskolákban illetve az óvodákban és amennyiben a környezetvédelemmel kapcsolatos ismereteik

hiányosak, csak nagyon korlátozott mértékben lesznek képesek környezettudatosságra és környezetvédelemre nevelni a diákjaikat, akik készségei ebben a korban még könnyen formálhatóak lennének. Tény, hogy a környezeti nevelés máig napig nem kap megfelelő helyet a tantervi szabályozásban, ennek oka egyrészt a tananyag hiányossága, a nem megfelelő felkészítés és gondolkodás, tanárképzés hiányossága (Weiland és Morrison, 2013). Azonban az is igaz, hogy az utóbbi években a felsőoktatási intézmények hangsúlyosabban kezdenek foglalkozni a fenntarthatóság kérdésével (Jowett et. al., 2014) nem csak a tanító és tanár képzést illetően.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon második, harmadik és negyedik éven környezetvédelem, ökológia és környezetvédelem a gyakorlatban nevű kurzusok foglalkoznak ezzel a kérdéskörrel, de más kurzusokba is igyekszünk beépíteni a környezetvédelmet. Emellett néhány éve megkezdte működését a fenntarthatóság nevű műhelyünk, ahol külön foglalkozunk az érdeklődőkkel. Az élethosszig tartó tanulás keretein belül akkreditált pedagógus továbbképzés formájában a már dolgozó tanítókat és óvodapedagógusokat látjuk el megfelelő ismeretekkel és ötletekkel. Mihály (2001) szintén kiemeli a felnőtt képzési programok fontosságát a környezeti nevelés hatékonyságával kapcsolatban. A kutatásunk további céljai között szerepel, hogy nagyobb mintán elemezzük a tanító és óvodapedagógusok ökolábnymát, valamint, hogy a szerbiai és magyarországi hallgatókat is bekapcsoljunk ebbe.

Irodalom

- Cekuš G. és Horak R. (2011): Povezivanje prirode i društva sa nastavnim predmetima prvog i drugog razreda. Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja. *Tematski zbornik* 64–79.
- Cekuš G. és Horak R. (2012): Povezivanje prirode i društva sa nastavnim predmetima 3. razreda. Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja. *Tematski zbornik*, 2. 56–70.
- Cekuš G. és Horak R. (2014): Povezivanje prirode i društva sa nastavnim predmetima 4. razreda. Povezivanje nastavnih predmeta i stručno usavršavanje učitelja. *Tematski zbornik*, 3. 43–56.
- Jowett, T., Harraway, J., Lovelock, B., Skeaff, S., Slooten, L., Strack, M. és Shephard, K. (2014): Multinomial-Regression Modeling of the Environmental Attitudes of Higher Education Students Based on the Revised New Ecological Paradigm Scale. *The Journal of Environmental Education*, 45 (1).1–15.
doi: [10.1080/00958964.2013.783777](https://doi.org/10.1080/00958964.2013.783777)
- Fűzné Kószó M. (2002): A környezeti nevelés koncepciói. *Iskolakultúra*, 12. 40–50.
- Major L. (2012): A környezeti nevelés szerepe a környezettudatos magatartás formálásában. *Iskolakultúra*, 9. 67–79.
- Marjainé Sz. Zs., Zsóka Á., Kocsis T. és Széchy A. (2012): A fiatalok fogyasztásbeli és életmódbeli szokásai a környezeti nevelés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 62 (11–12) 15–36.
- Megyeriné RA. (2012): *A környezettudatosság fejlesztésének tényezői és jelenlegi szintje egy hazai középváros (Vác) példáján*. Doktori értekezés; Szeged. 32–33.
- Mihály I. (2001). Mindennapi környezetvédelem-léttévképzési programok a nagyvilágban. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. (1).131–139.
- Nagy C. E. (2008): *A környezeti nevelésben alkalmazott oktatási színterek, korszerű módszerek hatása a környezettudatos magatartás kialakítására*. Szakdolgozat. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár.
- Nahalka I. (1997): Tanítható-e a környezetvédelem? *Új Pedagógiai Szemle*, 47 (4). 125–132.
- Lükő I. (2003): *Környetpedagógia- Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Šehović S. (2012): Uloga ekološkog obrazovanja u zaštiti i unapređivanju životne sredine. *Journal of Regional Cooperation*. ISSN: 2217-4826
<http://danube-cooperation.com/danubius>
2012/06/18/uloga-ekoloskog-obrazovanja-u-zaštiti-unapređivanju-zivotne-sredine/
- Wackernagel, M. és Rees, W. E. (2001): *Ökológiai lábnyomunk*, Budapest, Föld Napja Alapítvány.

Weiland, I. S. és Morrison, J. A. (2013): The Integration of Environmental Education into Two Elementary Preservice Science Methods Courses: A Content-Based and a Method-Based Approach. *Journal of Science Teacher Education*, 24 (6). 1023–1047. doi: [10.1007/s10972-013-9336-1](https://doi.org/10.1007/s10972-013-9336-1)

Internetes hivatkozások:

Ökológiai lábnyomszámítás. Letöltés dátuma: 2019. 03.01. Web: <http://www.kothalo.hu/labnyom/>

A TANULÁSI SIKERESSÉG ELŐFELTÉTELEINEK DIAGNOSZTIKUS ELEMZÉSI LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLA ELŐKÉSZÍTŐ SZAKASZÁBAN

Szerző:

Medovarszki István
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:
medo.istvan@gmail.com

Lektorok:

Virág Irén (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Zentai Gabriella (PhD)
Békéscsabai Tankerületi Központ

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Az általános iskola első osztályának előkészítő szakaszában nagy segítség a pedagógusoknak a fejlesztő munka tervezésében, ha tisztában vannak a tanulók alapképességeinek, intelligencia szintjének és kreativitásának fejlettségével. Az egyéni tanulói igényeknek megfelelő, személyre szabott tanítás-tanulás nem képzelhető el a tanulók alapos diagnosztikus vizsgálata nélkül. Az alábbi cikkben egy komplex tanulói képességprofil felállításának menetét és az alkalmazott tesztek sajátosságait mutatjuk be, valamint az IPOO-modell képességszintdiagnosztikájában való értelmezésének lehetőségét. A kutatásban a békéscsabai *Jankay Tibor Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola* első évfolyamára beiskolázott három párhuzamos osztály tanulói ($n=66$) vettek részt, és a képességprofilok felállítása során különböző mérőeszközök összesen tizenhét szubtesztjét alkalmaztuk. A tanulmány első részében a felhasznált tesztekre és azok alkalmazásának indokaira fókuszálunk, a második felében pedig az eredmények összetett statisztikai értelmezésével szeretnénk képet alkotni az egyes részképességek kapcsolatairól is. A komplex tanulói képességprofilok felállítása során a következő tesztek alkalmaztak: *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer*, *Raven színes progresszív mátrixok*, *Goodenough-rajzteszt*, *Torrance-kreativitásteszt körök altesztje*, *eDia* (Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport), *Kognitív profil teszt*.

Kulcsszavak: diagnosztikus mérés, általános iskola, előkészítő szakasz, kiemelt figyelmet igénylő tanulók azonosítása, IPOO-modell

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

DIAGNOSTIC CRITERIA FOR ESTABLISHING THE LIKELIHOOD OF SUCCESS AMONGST PUPILS ABOUT TO START SCHOOL

In the primary school at the preparation stage, it is crucial and a basic expectation that all teachers must be aware of and be familiar with the basic skills and the level of creativity of each child that they teach. Without the detailed diagnostic check of each child it is not possible to tailor our lessons to the individuals and a personalized teaching-learning cannot be delivered. In the below article the set up of a complex skill profile and the features of the applied tests can be seen. It also shows the possibility of the IPOO model interpretation in skill diagnostics. In this survey, 66 students participated from the three parallel 1st grade classes from the Jankay Tibor Bilingual Primary School and for setting up their skill profiles 17 subtests of various measuring tools were used. In the first part of the study, the focus is on the tests used and on the

reasons and motivations for the choice of the tests. In the second part of the study the focus is on the connections of sub-capacities by the interpretation of the complex statistical results. The following tests were used during the preparation of the complex students' skill profiles: diagnostic development review and criterion-oriented development system, Raven's Coloured Progressive Matrices, Goodenough Drawing test, Torrance Test of Creative Thinking – Circles Subtest, eDia (University of Szeged Theoretical Education Research Group) and Cognitive Profile test.

Keywords: diagnostic measurement, primary school, preparation stage, identifying students who need raised attention, IPOO model

Disciplines: pedagogy, psychology

Medovarszki István (2019): A tanulási sikeresség előfeltételeinek diagnosztikus elemzési lehetőségei az iskola előkészítő szakaszában. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 55–68.
doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.55](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.55)

Napjainkban tudományos és laikus körökben is folyamatos diskurzus tárgyát képezi, hogy a nagy nemzetközi tanulói teljesítményméréseken (OECD PISA, TIMSS, PIRLS) a magyar tanulók teljesítménye elmarad a legjobban teljesítő országok tanulóinak eredményeitől. Hazánkban – nemzetközi összehasonlításban is ritkaságnak számító módon – az országos kompetenciamérés keretében minden évben méri a tanulók matematikai és szövegértés kompetenciáit 6., 8., és 10. évfolyamon. Ezt megelőzően az első osztályos tanulók körében a DIFER mérés azok körében ajánlott, akik az óvodai és tanítói jelzések alapján további segítséget igényelnek az eredményes továbbhaladáshoz. A tanulói teljesítmények nyomon követéséhez és a pedagógiai hozzáadott érték meghatározásához a köznevelési intézményeknek rendelkezniük kell olyan helyi jó gyakorlatokkal és tesztadaptációkkal, melyek támogatják azt, hogy a pedagógiai folyamatok akár a köznevelés teljes időtartama alatt elemezhetővé váljanak. Jelen cikkben az általános iskolába belépő tanulók bemeneti mérésének egy konkrét általános iskolai gyakorlatát fogjuk az eredmények elemzésével együtt bemutatni.

A hazai köznevelési rendszerben a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer az első mérés-értékelési eljárás, mellyel a tanulók iskolás éveik alatt találkoznak. Az EMMI a tanév rendjéről szóló rendeletében határozza meg az általános iskolák teendőit azokkal a tanulókkal kapcsolatban, akik az óvodától kapott tájékoztatás vagy az első osztály elő-

készítő szakaszában szerzett tapasztalatok alapján a dinamikus fejlődésük érdekében külön támogatásra szorulanak. A fejlesztés irányának és területeinek kijelöléséhez első lépésként a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszert vehetik igénybe, mely minden magyarországi köznevelési intézményben rendelkezésre áll (13/2018. EMMI rendelet 11. § 6. bekezdés). A DIFER rendszernek kiterjedt szakirodalma van, a teszt széleskörben ismert és alkalmazott, így ebben a cikkben csak érintőlegesen kerül bemutatásra. A DIFER alkalmazásával a pedagógusok hasznos információkat szerezhetnek a tanulók alapképességeinek fejlettségéről, a teszt kiértékelése után pedig hű képet kapnak arról, hogy a tanulók mely képességtérületeken sajátították el és gyakorolták be optimális szinten az eredményes iskolai haladáshoz nélkülözhetetlen elemi készségeket. A DIFER hét szubtesztje – *írásmozgás-koordináció, beszéd-hanghallás, relációs-zókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés és szocialitás* – komplex tükröt mutat a tanulók elemi alapképességeiről, mely információk nélkülözhetetlenek az egyéni tanulói igényeknek megfelelő, differenciált tanulási folyamatok megtervezéséhez (Nagy és mtsai, 2004).

Az intelligencia mérése is komoly szakirodalmi háttérrel áll rendelkezésünkre (Caroll, 1993; Lányiné Engelmayer és mtsai, 1996; Mérei és Szakács, 1996). Az intelligencia meghatározására számtalan definíció áll a rendelkezésünkre. Érvényesnek tekinthetjük *Sir Francis Galton* gondolatait, miszerint az intelligencia az

érzékelési és észlelési készségek fejlettségét jelenti. A lélektani kutatások intelligenciához kapcsolódó eredményeinek gyarapodása során ennél a meghatározásnál árnyaltabb képet tár elénk *Alfred Binet*, aki szerint az intelligencia a kognitív képességek és a problémamegoldó képesség fejlettségének mérője. *David Wechsler* eredményei alapján az intelligencia egy nagyon összetett képességrendszer, melynek fejlettsége meghatározza azt, hogy az egyén milyen minőségű döntések meghozatalára képes, és a környezetével milyen interakciós kapcsolatokat tud kialakítani. *Luis Leon Thurstone* kutatásai mutatnak rá, hogy az ideális intelligenciatesztek nem csupán a *Charles Spearman* által leírt általános intellektuális képességet (g-faktor), vagy az adott egyedi tevékenységek eredményes végrehajtásához szükséges intellektust (s-faktor) mérik, hanem egy általa csoportfaktornak nevezett összetett képességrendszert. Véleménye szerint a csoportfaktort az alábbi hét kognitív képességterület alkotja: *szókincs folyékonysága, verbális felfogás, számolás, memória, indukció, térbeli tájékozódás és a felfogás sebessége* (Mező, 2016). Számos intelligenciateszt közül válogathatunk a tanulói profilok felállítása során, választásunk a *John C. Raven* által kidolgozott intelligenciatesztre esett (Raven és mtsai, 2003). A tesztelés lebonyolításában az iskola pszichológusa volt a segítségünkre, mivel az intelligencia teszt felvételéhez és kiértékeléséhez a pedagógusok nem rendelkeznek speciális, szakmai kompetenciákkal.

A *Florence Goodenough* által kidolgozott emberalak ábrázolás minősítési eljárás alkalmazását követően határozhatjuk meg tanulónk rajzkvóciensét. Ez a rajzteszt a *részletezettség, komplexitás, arányok* és *motoros koordináció* területeit méri (Goodenough, 1926). Az IQ és az RQ feltételezett összefüggése ellenére csupán kiegészítő vizsgálatként alkalmaztuk a rajztesztet a kutatás során, nem kívántuk a Raven CPM-et helyettesíteni vele, azonban az IQ-RQ korrelációt mindenképpen vizsgálataink tárgyává kívántuk tenni. A két érték közötti komolyabb eltérés egyéb kognitív vagy pszichés diszfunkció jelenlétét sugallhatja a pedagógusok részére, melynek feltárására intézményen kívüli szakemberek bevonása lehet indokolt (Torda, 1988).

A DIFER teszt kiegészítőjeként alkalmaztuk a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjának fejlesztéseként elérhető *eDia iskolakezdő mérő-*

csomag online mérési rendszert, mellyel az *olvasás előképességeit* és a *korai numerikus készségeket* és *induktív gondolkodás* fejlettségét vizsgálhattuk. A teszteket számítógépes támogatással vettük fel, figyelembe véve az online mérés-értékeléssel, különösen az eDia rendszerrel kapcsolatos kutatások megállapításait, miszerint az első osztályos tanulóknak nem jelent különösebb nehézséget az infokommunikációs eszközök használata, és ezek alkalmazása során a teszt megbízhatósága megfelelő marad (Molnár, 2015). A tanulókról kapott kép további szélesítése érdekében a szintén online felvehető Kognitív profil teszt négy résztesztjét – *figura teszt, figyelem, képemlékezet, térészlelés* – választottuk a tanulók további képességterületeinek feltérképezésére. Az iskolai kudarcok elkerülése érdekében fontos, hogy sokoldalú kép alakuljon ki tanulóinkról, melynek felhasználásával pontos információt kapunk azokról a részképességterületekről, melyek esetlegesen fejletlenebbek, így a tanulók a későbbiekben célzott fejlesztésben részesülhetnek (Gyarmathy, 2009).

Az alkalmazott tesztek ismertetése

A tesztek és a kapott eredmények leírása előtt néhány gondolatot szánnunk kell az IPOO-modell bemutatásának és szólnunk kell a tanulói képességszorongatásában történő értelmezésének lehetőségeiről is. A *Mező Ferenc* és *Mező Katalin* által 2007-ben kidolgozott tanuláselmélet a tanulást információfeldolgozásként értelmezi (Mező és Mező, 2007). Az IPOO-modellnek azonosíthatóan kognitív pszichológiai gyökerei vannak. A kognitivisták tanuláselmélet szerint a tanulás az emberi elme belső tevékenységének eredménye. E tanuláselmélet az információ mentális folyamatokban történő feldolgozására koncentrál, és arra, hogy a tanulás folyamán hogyan változik meg a gondolkodás és a belső mentális struktúra. *Báthory Zoltán* írta le a tanítás-tanulási folyamat rendszerszemléletű modelljét, mely modell pedagógiai kibernetikai és pedagógiai rendszerszemléleti előzményekkel bír: „A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje a bemeneti (input), a folyamat (process) és a kimeneti (output) tényezőket, a környezetet és mindezen komponensek közti információáramlást, információ-visszacsatolást és a kölcsönhatásokat foglalja rendszerbe.” (Báthory,

1992: 12). Az IPOO-modellben négy fő fázist lehet elkülöníteni, melyek a következők: *input* (információ-szerzés), *process* (az információ feldolgozása), *output* (az információ felhasználása) és az *organizáció* (tanulásszervezés). Bár a modell eredetileg tanulásmódként került kidolgozásra, azonban az IPOO-modellben meghatározott négy szakasz egyéb neveléstudományi vonatkozásban is értelmezhető. Kutatásunkban a tanulók diagnosztikus vizsgálata volt a cél és az IPOO-modellt adekvát módon alkalmaztuk a tanulói képességprofilok felállításának menete során.

A modell input fázisát a tesztfelvételre, az *process* fázist a tesztelés során megvalósuló kognitív folyamatokra, az *output*-ot pedig a tesztek eredményeire alkalmaztuk. Organizációnak tekinthető a tesztek kiválasztásának folyamata, a tesztfelvétel környezetének és az alkalmazott eszközöknek a biztosítása. A szervezés körébe tartozik az is, hogy a vizsgálatvezető ismerje az alkalmazni kívánt eljárások sajátosságait, illetve, hogy tisztában legyen azzal, hogy milyen kognitív területek, tanulási részképességek elemezhetők az adott vizsgálati eljárással. A tanulmány következő egységében az input fázisra, azaz az alkalmazott tesztek sajátosságaira fókuszálunk.

A diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer

Az általános iskolába belépő gyermekek nagyon sokszínű személyiségjegyekkel és még eltérőbb készség-képesség fejlettséggel, kognitív és affektív érettséggel kezdik meg általános iskolai tanulmányaikat. Egyes képességterületeken akár több éves különbségek is mutatkozhatnak egy adott évfolyam tanulói között (Józsa, 2004; Nagy, 2000). Ezen képességekülönbségek diagnosztikus azonosítására dolgozta ki 1975-ben Nagy József a Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszert, melynek két részesztje a tudás és a magatartás komponenseit mérte. A PREFER továbbfejlesztett változata lett 2004-ben a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer, mely az iskolai tanulás során kiemelten fontos részképességeket mérte. A teszt hét szubtesztet tartalmaz, melyek felvétele során a pedagógusok teljes képet kaphatnak a tanulók elemi alapképességeiről. Jelentősége abban áll, hogy a fejlesztés célzottan lesz megvalósítható az egyéni differenciálás során. A DIFER által vizsgált hét alapképesség a kö-

vetkező: *írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, reláció-szókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás*. A programcsomag a kiértékelést követően arról ad információt, hogy a tanulók az elemi alapképességek elsajátításának mely szintjén állnak. Ennek meghatározásához öt szintet határoz meg: előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimum (Nagy és mtsai, 2004). Az iskolai fejlesztés célja így az, hogy minden tanuló eljusson az optimális elsajátítás szintjére, mely nélkülözhetetlen az iskolai sikerességhez. Mivel minden tanuló eltérő képességprofillal rendelkezik, így fejlesztésük is csak az egyéni igényeiknek történő megfelelés elvének alkalmazásával lehet eredményes.

Raven színes progresszív mátrixok

Az intelligenciakutatás története során számos eltérő és egymásnak ellentmondó elemzést és következtetést fedezhetünk fel az emberi intellektus definiálása során. Az intelligenciával foglalkozó kutatók két nagy csoportba sorolhatók az intelligencia természetét illetően vallott nézeteik alapján: *szingularisták* és a *pluralisták*. A szingularista paradigma szerint az intelligencia a részképességek elemeiből áll össze, és egységes rendszerként meghatározza egyéb szellemi képességeinket is. A szingularisták szemlélete szerint az általános intelligenciát meghatározó faktort nevezzük g-faktornak, mely többé-kevésbé egységes mérője az intellektusnak. Ennek értelmében amennyiben a vizsgált személy egy adott tevékenységben jól teljesít, úgy nagy valószínűséggel egy másik területen is hasonló eredményt fog elérni. A pluralisták s-faktornak nevezett speciális faktorokat határoznak meg, melyek determinálják, hogy különböző feladatokban hogyan teljesít az egyén, és ezek a faktorok egyedi tevékenységekben manifesztálódnak. A pluralista intelligenciafelfogás szerint az intelligencia egy nagyon összetett, bonyolult rendszer, az intellektuális képességek egymástól elkülönülnek és függetlenül érvényesülnek. A pluralista felfogás jellemző példája a Howard Gardner által leírt intelligenciamodel, mely nyolc olyan területet határoz meg, melyekben minden egyén elér egy bizonyos szintet, azonban ezen szintek fejlettsége minden személy esetében eltérő minőségű. A gardneri intelligenciafelfogás szerint megkülönböztethetők *nyelvi-verbális, logikai-matematikai,*

térbeli-vizuális, zenei, testi-kinesztetikus, interperszonális, intraperszonális és természeti képességek (Gardner, 1999).

A John C. Raven által kidolgozott színes intelligencia-teszt használatának leírása szerint „A faktoranalitikus vizsgálatok kimutatták, hogy az általános értelem leginkább az észlelési, nem verbális relációk kibontásán és felhasználásán alapuló problémák eredményével vág egybe.” A színes progresszív mátrixok teszt a 6-11 éves tanulók körében alkalmazható eredményesen, és erős korrelációt mutat az életben elért eredményekkel és sikerességgel. A gyermekek számára készített színes változat háromszor (A, AB, B csoport) 12 darab matricát tartalmaz. Minden egyes táblán egy-egy matrica található, melyből hiányzik egy terület. A vizsgált személynek fel kell ismernie a vízszintes és a függőleges irányú mintázatok rendezőelvét, és ennek megfelelőek kell kiválasztania a hat lehetséges válaszból a megfelelőt. Az első 12 teszt-feladat homogén matricákat tartalmaz, az AB és B csoportok matricái négy egységet mutatnak, melyek közül az egyik hiányzik. E két csoport első négy-négy feladatában a négy kisebb matrica azonos, a további feladatokban a négy ábra egy egységet alkot. A színes Raven-teszt népszerűsége abban rejlik, hogy perceptív tesztként a verbális képességeket nem méri, így kultúrafüggetlen és a szociális vagy társadalmi háttér sem befolyásolja az eredményeket. Ezen kívül jelentős előnye az, hogy viszonylag gyorsan felvehető és a kiértékelése is pillanatok alatt elvégezhető. Egyszerű felépítése és a verbalitás mellőzése miatt könnyedén adaptálható lenne számítógépes környezetbe is, így egyidőben egy adott tanulócsoport több tagja is részt vehetne a vizsgálatokban. Nagy hátránya, hogy hazánkban intelligencia tesztet csak pszichológus végzettséggel rendelkező szakember vehet fel, így ez az iskolai környezetben történő alkalmazását erősen korlátozza.

Goodenough emberalak-rajz elemzés módszere

A gyermekek intelligenciájának egy másik irányú vizsgálatára ad lehetőséget a Florence Goodenough által kidolgozott emberalak-ábrázolási elemző módszer. Az emberi test alakja, sajátosságai és anatómiai szabályosságai kiemelt figyelmet kapnak a gyermekek egyéni fejlődése során. Az emberrajzok a gyermeki alkotómunkák egyik legkorábban megjelenő és leggyakrabban

visszatérő motívumai, az egyszerű firraktól az összetett és komplex művekig bezárólag. Az emberi test élethű ábrázolásához a gyermekeknek fejlett módon kell érzékelniük az őket körülvevő teret, tisztában kell lenniük az irányokkal és a testsémákkal (Torda és Darvas, 2001). A gyermekek kognitív fejlődésével párhuzamosan az emberábrázolásuk színvonala is fejlődik, így a rajzok elemzését követően megkapott rajzkvóciensből következtethetünk az általános intelligencia fejlettségére is. Az IQ és az RQ nagymértékű eltérése a pszichés fejlődés zavarára utalhat, mely diagnózis további elemzéseket, vizsgálatokat és terápiát tehet szükségessé. A teszt egyik nagy előnye, hogy nem veszi figyelembe az eltérő háttérből származó különbségeket, mivel az emberi test ábrázolása és anatómiai szabályosságának felismerése határozottan kultúra-independenciát mutat. A teszt 3-13 éves kor között alkalmazható, felvétele és kiértékelése is gyors és egyszerű. A Goodenough-rajzteszt elemzése során az ábrázolásokat két csoportba sorolhatjuk. Az „A” csoportba kerülnek a nem felismerhető firkalások, míg a „B” csoport tagjai egyértelműen emberalakként értékelhetők. A rajzokat négy szempont mentén, szigorúan meghatározott feltételek megléte alapján kell értékelni. A teszt vizsgálja a rajzok *részletezettségét, komplexitását, az arányokat és a motoros koordináció* fejlettségét. A rajzok elemzése során összesen 46 pont adható, melyek összesítését követően meghatározható a rajzkor, ahol a Goodenough által kidolgozott rendszer alapján minden pont három hónapnyi fejlődésnek feleltethető meg. A valós életkor és a rajzkor ismeretével már könnyedén kiszámítható a rajzkvóciens is.

A kreativitás vizsgálata Torrance-körök segítségével

Az intelligenciatesztek a kognitív képességeknek csak egy szűkebb szeletét képesek mérni, ugyanis ezen tesztek többsége a *konvergens* gondolkodás elemzését teszik csupán lehetővé. A konvergens gondolkodás során a vizsgált személy egy adott probléma egyoldalú megoldására fókuszál, ezen tevékenységében meghatározott mintázatokat és szabályosságokat kell felismernie, és többnyire előre meghatározott választási lehetőségek-ből kell megtalálnia a helyes megoldásokat. Ezzel szemben a *divergens* gondolkodás egy összetettebb kognitív folyamat, mely során az adott probléma több ol-

dalról történő vizsgálatára, és egyedi megoldások megtalálására van szükség, jellemzően nyílt végű feladatokon keresztül. Fontos kiemelnünk, hogy a divergens problémamegoldás során az adott problémának több, egyedi megoldása lehetséges. A divergens gondolkodás – így a kreativitás – minősége megmutatkozik a *fluencia*, a *flexibilitás*, az *originalitás* és a *komplexitás* mutatóiban. Így a kreativitásra mint az intelligencia kiegészítőjére tekinthetünk, arra a tevékenységre, melynek fő célja az értéktéremtés, az alkotás és az újítás. Ellis Paul Torrance dolgozta ki a Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) elnevezésű kreativitás tesztet. E teszt egyik eleme a körök teszt, ahol a vizsgált személynek egy üres köröket tartalmazó lapon kell kiegészítenie a köröket úgy, hogy azok az új ábrák fontos részét képezzék. Ez az alteszt a vizuális kreativitást méri, így a verbális képességek fejletlenségéből, és a kulturális különbségekből fakadó hátrányok nem befolyásolják a teszteredményeket. A tesztfelvétel gyors, minden tanulóknak 20 perc áll a rendelkezésére a feladatok végrehajtására, és a tesztek kiértékelése is viszonylag egyszerű, azonban megjelenhet benne az értékelést végző személy szubjektuma. A körök teszt értékelése során külön pontokat kap a fluencia (a rajzok száma), a flexibilitás (az adott tárgykörbe besorolható rajzok száma), az originalitás (az adott tanulócsoportban csak nála megtalálható rajzok száma) és a komplexitás (több kör felhasználásával készített rajzok száma). Főként a teszt originalitás mutatója jelzi számunkra, hogy a vizsgált személy mennyire képes egy adott problémával kapcsolatban egyedi, csak rá jellemző megoldásokat adni. Az originalitás vizsgálatával képet kaphatunk arról, hogy tanulóink mennyire képesek az egyedi gondolkodásra, azonban az originalitás pontszáma függhet a fluenciától: azaz minél több választ ad a tanuló, valószínűleg annál magasabb originalitás értéket is mérünk majd nála (Mező és Mező, 2017).

eDia iskolakezdő mérőcsomag

Napjaink iskolája hajlamos azt feltételezni a tanulókról, hogy tudásuk és értelmi-érzelmi fejlődésük szempontjából homogén csoportot alkotnak, és ennek megfelelően szervezi az iskolai tevékenységeket, nincs különbség a tananyag tartalmában, a tanulási folyamatok megszervezésében és a tanítás-tanulásra fordított idő-

ben sem. Mindenkinek ugyanazt, ugyanakkor és ugyanúgy akarja megtanítani, ami a tanulásról vallott modern felfogások szerint nem lehet hatékony (Molnár, 2015). Az egyéni differenciálás és készségképességfejlesztés megszervezéséhez nélkülözhetetlen, hogy tanulóink előzetes tudását, képességeiknek aktuális fejlettségét pontosan ismerjük. Az elemi alapkészségek (írás, olvasás, számolás) kialakítása és fejlesztése során szükséges tudnunk, hogy mi az az alap, melyre tanórai gyakorlatunkat felépíthetjük. Az általános iskola alapozó szakaszát kezdő gyermekek alapkészségeiben szignifikáns különbségek lehetnek, egyes képességterületeken ezek a fejlettségben tapasztalható eltérések akár több évet is jelenthetnek. A Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja által kifejlesztett *eDia* (Elektronikus diagnosztikus mérési rendszer) *iskolakezdő mérőcsomag* az olvasás előkészítéseit illetve a korai számolási készséget és az induktív gondolkodást méri. A tesztek online formában teljesíthetők, csoportosan, egyszerre több tanulót vonhatunk be a vizsgálatba. A teszt felvétele viszonylag gyors, a teljes tesztelés három tanóra alatt megvalósítható, a kiértékelést a program végzi. Felmerülhet, hogy az eredmények az IKT használatából fakadóan torzulnak, azonban ennek veszélyét egy megelőző gyakorlással kompenzálni lehet, ahol a tanulók az egér használatát játékos formában begyakorolhatják. A programcsomag nagy előnye például a DIFER-rel szemben, hogy a tesztet felvevő személy szubjektivitása nem befolyásolja az eredményt. Az olvasás előkészítése közül hatékonyan méri a fonológiai tudatosságot, a fonológiai egységekhez való hozzáférési képességet, a fonémák azonosításának és azok megkülönböztetésének képességét, illetve a hangokkal, szótagokkal végzett műveletek készségét. A matematikai tudás mérése során vizsgálja az elemi számlálást, a műveletvégzést, a mennyiségrelációk értelmezését, és a mennyiségek és számok összekapcsolásának képességét. Az induktív gondolkodás során a vizsgált személynek megadott minták alapján kell szabályokat alkotnia, és a felállított szabály alapján további feladatokat megoldania. Az induktív gondolkodás fejlettsége meghatározhatja az iskolai sikerességet, és alapjául szolgál más kognitív területek fejlődéséhez, ilyen például az intelligencia, a problémamegoldó képesség vagy az adaptív tanulás.

Kognitív profil teszt

A tanulási sikeresség alapfeltétele, hogy a tanulók olyan biztos és megfelelően fejlett alapkészségekkel rendelkezzenek az iskolába lépés időpontjában, melyek lehetővé teszik azt, hogy az iskolai tananyag elsajátítása során végzett tevékenységeikben hatékonyak és eredményesek legyenek. A problémamentes tanulás vagy a konstruktivista tanulásmélet által értelmezett fogalmi váltások, valamint a tananyaggal és a tanuló környezetével való pozitív interakciós kapcsolat kialakítása nem képzelhető el a tanulási alapkészségek megfelelő fejlettsége nélkül. A Kognitív profil teszt azokat a tanulási alapkészségeket vizsgálja, melyek a tanítás-tanulás folyamatában a gyermekek eredményességét determinálják. A teszt alapját az International Cognitive Profil Test képezi, mely a diszlexia megjelenési jegyeit vizsgálta. A teszt magyar adaptációja Gyarmathy Éva nevéhez fűződik, aki a tesztet magyar nyelvűre és a hazai tanulói populáció sajátosságaira alakította át (Smythe, 2002; Gyarmathy, 2009). A teszt több alteszttel rendelkezik, melyek az információfeldolgozás képességét és az iskolai alapkészségeket elemzik. Gyarmathy fel fogása szerint az 5-7 éves korosztály még nem rendelkezik azzal az előzetes tudással, mely lehetővé teszi azt, hogy az IKT támogatott diagnosztika eszközszerét használják. Ezért vagy szinkron-kontakt tesztfelvételle van szükség, vagy a vizsgálatvezető kiválogathatja azokat a feladatokat, melyekkel online környezetben is eredményesen mérhetők ebben a korban a részképességek. Mivel az első osztályos gyerekek a 6-7 éves populáció tagjai, így a második lehetőséget választottuk és gondos mérlegelés után a tesztrendszer négy altesztjét választottuk ki. A Kognitív profil teszt alkalmazásával így a tanulók *figurális absztrakciós képességét, koncentrációs képességét, térészlelését* elemeztük, valamint az *emlékezet, szekvencialitás és szimultán megjegyzés* területeiről is teljes képet alkothattunk. A figyelem tesztet papír alapon végeztük el, ugyanis az online tesztben identifikálандó betűpárokat a gyerekek az egér használatával az első kísérletre nehezen jelölték meg.

Kérdések

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy melyek azok a konkrét teszt és tesztfelvételi eljárások, melyek

alkalmazásával az általános iskola előkészítő szakaszában a legteljesebb képet alkothatjuk az iskolába belépő első osztályos tanulókról. Fontosnak tartjuk, hogy minden gyermekről komplex képességprofilal rendelkezünk, és lehetőségünk legyen arra, hogy későbbi mérések eredményeivel való összehasonlítással valid képet kapjunk a tanulók fejlődéséről is. Figyelembe vettük az oktatásirányítók és a tudományos élet képviselőinek ajánlásait is, törekedtünk a tanulói részképességek teljes feltárására. Helyi pedagógiai jó gyakorlatunk kialakítása során arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy mik azok a mérési módszerek, melyek komplex módon feltárják saját tanulóink elemi alapkészségeit.

Minta

A vizsgálatban a 2018-2019-es tanévben a békéscsabai Jankay Tibor Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első évfolyamára beiskolázott három osztály tanulói vettek részt ($n=66$). A bemutatott tesztek együttes alkalmazása pilot vizsgálat volt intézményünkben, mely a későbbi helyi gyakorlatunk kialakításának alapját képezi. A minta alacsony elemszáma miatt azonban csak korlátozott következtetések levonására volt lehetőségünk. A résztvevő tanulók közül 36 lány (54,5%) és 30 (45,5%) fiú. Bár a vizsgálat időpontjában mindannyian első osztályosok voltak, érdemes különös figyelmet szentelni az életkoruk elemzésére is (lásd: 1. és 2. táblázat). Az életkori adatokból megfigyelhető, hogy a tanulók iskolakezdési időpontjában nem érvényesül az az oktatáspolitikai cél, hogy a hatodik életévüket betöltő gyerekek iskolába menjenek. Sőt, az ebben a tanévben iskolát kezdő tanulók átlagosan már majdnem hét évesen ($M_{kor} = 6$ év és 11,85 hó) kerültek az iskolapadokba.

Amennyiben nem vizsgálánk a tanulók egyéni képességeinek eltéréseit, már az életkori mutatókból is egyértelműen fel kellene fedeznünk azt, hogy a gyerekek között hatalmas eltérések tapasztalhatók, nem képeznek homogén csoportot, így a tanítás-tanulási folyamatokban erősen meg kell jelenjenek az adaptív és személyre szabott tanulást támogató differenciált tanulásszervezési megoldásoknak.

1. táblázat: A bevont tanulók életkori mutatói (forrás: a Szerző)

Változó	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Variancia	Min.	Max.
A tanulók életkora (év, hó)	6 év 11,85 hó	7 év	7 év	4,24 hó	1 év 6,007 hó	6 év 1 hó	7 év 9 hó

2. táblázat: Életkori gyakoriságok (forrás: a Szerző)

Év	6 év										7 év									
Hónap	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	0	1	2	3	4	5	6	7	9	
Előfor- dulás	1	1	1	3	1	3	5	6	1	2	11	10	7	1	4	1	4	3	1	
Relatív gyakori- ság	1,5	1,5	1,5	4,5	1,5	4,5	7,6	9,1	1,5	3,0	16,7	15,2	10,6	1,5	6,1	1,5	6,1	4,5	1,5	
Kumulált gyakori- ság	1,5	3,0	4,5	9,1	10,6	15,2	22,7	31,8	33,3	36,4	53,0	68,2	78,8	80,3	86,4	87,9	93,9	98,5	10,0	

Az adatfelvétel körülményei

Az eszközök ismertetésekor nem törekszünk a teljes leírásra, ugyanis az alkalmazott tesztek igen széles szakirodalommal rendelkeznek, és a köznevelési gyakorlatban elérhetők és használhatók. A tesztek kiválogatásakor fontos szempont volt, hogy minimális időfelhasználás mellett a lehető legtöbb információt összegyűjthessük tanulóinkról (lásd: 3. táblázat). A diagnosztikus mérések IPOO-modellben történő értelmezésekor a tesztek felvétele és a tesztfelvételek időpontjának megszervezése, a szükséges eszközök rendelkezésre bocsátása, a számítógépes és online erőforrások és applikációk biztosítása az organizáció fázisában jelentek meg.

A DIFER felvétele egyéni vizsgálat keretében zajlott, és igazodott az útmutató előírásaihoz. A kiértékelés a megadott sztemerdekot követte, minden tanuló esetében azonos volt. Csoportosan, papír alapon, a tradicionális tesztfelvételi módszereket követve rögzítettük a Torrance-köröket és a Goodenough-rajztesztet. E tesztek kiértékelése tanulóként külön-külön történt, azonban enyhe mértékben, de érvényesülhetett a vizsgálatvezető szubjektivitása. A további tesztek (eDia, Kognitív profil teszt) IKT-támogatással, több esetben online környezetben kerültek felvételre. Felmerült a digitális technikák alkalmazásából származó torzítás veszélye, azonban a tesztfolyamat során azt tapasztal-

tuk, hogy a tanulók számára nem jelentett különösebb nehézséget a digitális eszközök használata. Az a tény, hogy az online és a papír alapú tesztfelvétel közel azonos eredményeket ad, és hogy az informatikai kompetenciák fejlettsége nincs szignifikáns hatással az eredményekre, más kutatások eredményeivel vágott egybe (Powers és O'Neill, 1993, Molnár, 2015). Ennek biztosítása érdekében a tesztsorozat első lépéseként megismerkedtettük a gyermekeket az új technológiák használatának alapvető, és az eredményes teszteléshez nélkülözhetetlen elemi ismereteivel. Az online vagy digitálisan támogatott tanulói diagnosztika során a kockázatok mellett az előnyös oldal egyik domináns eleme az, hogy az értékelés független a kiértékelő személyétől.

A DIFER rögzítésekor a tanulók egyénileg jelentek meg a vizsgálati teremben, a tesztszituáció indítása során minden esetben motivációs, bátorító beszélgetésre került sor, melynek célja az oldott, bizalomteli hangulat és légkör megteremtése volt. Minden tanuló esetében nagyjából 35-55 percet vett igénybe a teszt felvétele. A tesztelésre a délelőtti négy tanóra keretében került sor, ezekben az órákban a tanulók még kellően frissek és könnyebben motiválhatók voltak.

Csoportosan, papír-ceruza alapon rögzítettük a kreativitás (Torrance-körök), a figyelem (Kognitív profil teszt) és az Goodenough-féle emberalak ábrázolási feladatokat. A tanulók így egyszerre, viszonylag időtaka-

rékos módon voltak képesek kitölteni a feladatlapokat. A Torrance-körök feladatban a tanulók 20 percig tevékenykedhettek, mindhárom tanulócsoportban ugyanazokat az instrukciókat kapták, és a kiértékelést is egy személy végezte. A figyelem tesztre egységesen két perc volt a rendelkezésre álló idő, ennyi idő alatt kellett megtalálniuk egy 33x13-as betűmátrixból az AA és FF betűpárokat. A rajzteszt feladatnál egy A4 méretű rajzlapra készítettek el egy emberalak rajzot, a vizsgálatvezető annyit kért, hogy olyan szép rajzot készítsenek, amelyet csak tudnak. Az egymással összehasonlítható eredmények biztosítása érdekében ezeket a rajzokat is egyazon személy elemezte szigorú szabályokhoz igazodva.

Szintén csoportosan (12-14 fő per alkalom), de individuális, online környezetben teljesítették a tanulók az eDia és a Kognitív profil tesztet. Az online tesztelés előnye volt, hogy a tanulók egyszerre többen dolgozhattak, és a tesztek kiértékelése is gyorsan megtörtént, az eredmények digitális formában voltak hozzáférhetőek. Ezen tesztekre is a tanítási napok délelőtti felében került sor, a tanulók digitális környezetben végezték tevékenységeiket. Biztosított volt, hogy önállóan és elmélyülten dolgozhassanak, a zavaró tényezőket kiküszöböltük, így a tanulók figyelme koncentrált és fókuszált tudott maradni. Az eDia feladatsoraira tanulóként két tanítási órát kellett felhasználnunk (a játékos számítógéphasználati órán túl), további egy tanóra szükségeltetett a Kognitív profil teszt lebonyolítására.

Az eDia feladatsorokban a tanulók a szoftver által kapott instrukciók alapján dolgoztak, emiatt a tanulóknak headset-eket kellett biztosítanunk. A kognitív profil teszt megoldása során a tanulók a vizsgálatvezető személy előzetes utasításait követték.

A tanulók diagnosztikus mérése szerepelt az intézmény tanév rendjéről szóló nevelőtestületi döntésében, a vizsgálat végrehajtását pedagógiai konszenzus övezte. Az első osztályokban tanító pedagógusok tájékoztatást kaptak a vizsgálat időbeosztásáról és a tesztek sajátosságairól. A tanév eleji szülői értekezleteken a szülőket is tájékoztattuk a bemeneti méréseket illetően, akik hozzájáruló nyilatkozat kitöltésével járultak hozzá a vizsgálatokhoz. A vizsgálatok menetét előre rögzítettük, szeptember és október hónapokban pontos menetrend szerint dolgoztunk.

A tesztek felvétele az alábbi sorrendben történt:

- DIFER
- Raven CPM
- Torrance-körök
- eDia olvasás előkészítési
- eDia korai numerikus készségek és induktív gondolkodás
- Emberalak ábrázolás
- Kognitív profil teszt

Az eredmények matematikai statisztikai elemzését IBM SPSS Statistics v23 szoftver alkalmazásával végeztük el.

3. táblázat: A tesztek felvételére fordított idő (forrás: a Szerző)

Teszt	Egyéni (E) vagy Csoportos (Cs)	Tesztfelvétel időtartama	Kiértékelés időtartama
DIFER	E	35-55 perc	vizsgálat közben
Goodenough-rajzteszt	Cs	30 perc	tanulónként 5-8 perc
Torrance-körök	Cs	20 perc	tanulónként 15-20 perc
eDia olvasás előkészítési	Cs	25-40 perc	digitálisan 24 órán belül
eDia korai numerikus készségek és induktív gondolkodás	Cs	30-45 perc	
Kognitív profil teszt – figyelem teszt	Cs	10 perc	tanulónként 1-2 perc
Kognitív profil teszt – figura teszt	Cs	25-35 perc	digitálisan azonnal
Kognitív profil teszt – képelemzés	Cs		
Kognitív profil teszt – térészlelés	Cs		

Eredmények

Az IPOO-modell értelmében a következő tematikai egységben a process fázist követő outputokat, azaz a tesztek eredményeit elemezzük. A tesztekhez kapcsolódó alapstatisztikát a 4. táblázat mutatja. Azt már korábban megfogalmaztuk, hogy az intézményünkben első osztályt kezdő tanulók vizsgált mintájában komoly eltérések tapasztalhatók: a legfiatalabb és a legidősebb tanuló között húsz hónapos különbség figyelhető meg. Iskolai tevékenységeink során gyakran vélünk felfedezni összefüggéseket a tanulók életkora és a diag-

nosztikus teszteken elért eredményeik, valamint iskolai teljesítményük között. Az elemzést követően azonban kijelenthetjük, hogy nem figyelhető meg összefüggés a teszteredmények és az életkor között (lásd. 5. táblázat). Ezért a pedagógiai gyakorlatban a differenciálás alapját nem képezheti az első osztályos tanulók életkor szempontjából történő homogén csoportokba sorolása (lásd. 6. táblázat). Az iskolaérett tanulók esetében a tanulási részképességek fejlettségében ugyanis nem figyelhető meg olyan minőségi különbözőség, mely az életkorukból következne.

4. táblázat: A tesztekhez kapcsolódó alapstatisztika (forrás: a Szerző)

	<i>IQ</i>	<i>RQ</i>	<i>eDia</i> (olv.)	<i>eDia</i> (mat.)	<i>Figura</i>	<i>Figyelem</i>	<i>Képelemlekezet</i>	<i>Térészjelés</i>	<i>DIFER</i>
Átlag	94,77	104,96	54,96	62,67	8,73	5,42	9,86	3,26	75,40
Medián	93	104,5	55	62,20	9	5	10	3	75,25
Módusz	91	94	50	51,94	8	6	10	3	75
Szórás	9,85	14,39	19,86	16,59	2,35	2,56	4,20	1,10	10,10
Variancia	96,92	207,05	394,4	275,06	5,52	6,56	17,63	1,20	101,99
Minimum	79	77	0	9,38	2	1	0	1	55,39
Maximum	130	141	100	96,88	14	10	20	6	93,63

5. táblázat: Az életkor korrelációi a teszteredményekkel (forrás: a Szerző)

Változó	<i>IQ</i>	<i>RQ</i>	<i>eDia</i> (olv.)	<i>eDia</i> (mat.)	<i>Figura</i>	<i>Figyelem</i>	<i>Képelemlekezet</i>	<i>Térészjelés</i>	<i>DIFER</i>
r^*	-0,015	0,042	-0,057	0,030	-0,125	0,142	-0,139	0,136	-0,049

*nem szignifikáns korrelációk, minden esetben: $p > 0,05$

6. táblázat: A legfiatalabb és a legidősebb tanuló eredményei (forrás: a Szerző)

Tanuló	<i>IQ</i>	<i>RQ</i>	<i>eDia</i> (olv.)	<i>eDia</i> (mat.)	<i>Figura</i>	<i>Figyelem</i>	<i>Képelemlekezet</i>	<i>Térészjelés</i>	<i>DIFER</i>
Legfiatalabb	110	127	66,67	77,16	13	7	13	3	87,25
Legidősebb	95	121	46,67	74,70	11	9	10	5	75,98

Láthatjuk, hogy a tanulók életkorának és részképességeik fejlettségének együttjárása nem volt igazolható. Vizsgálatunk következő részében arra kerestük a választ, hogy a tanulók nemverbális tesztben mért intelli-

genciája és az emberalak-rajz elemzése után kapott RQ érték mutat-e korrelációt. A pedagógiai közbeszédben jelentős annak a vélekedésnek a túlsúlya, mely szerint az intelligenciahányados és a rajzkvóciens között kimu-

tatható összefüggés van. Amennyiben a két eredmény között jelentős a különbség, úgy az valamilyen pszichés diszfunkció jelenlétére utalhat. A kutatásba bevont tanulók esetében ezt nem tudtuk igazolni, ugyanis az IQ és az RQ között alacsony korrelációs együtthatót mértünk ($r = .289$; $p < .020$, további korrelációkat lásd: 7. táblázat). Mindezek ellenére az iskolai gyakorlatban különleges helyet kell szánunk az intelligencia mérésének, ugyanis a korai tehetségazonosítás során árulkodó jel lehet egy-egy tanuló kiugróan magas intel-

ligenciaszintje. Továbbá a magas intelligencia melletti tanulmányi alulteljesítés is erőteljes jelzés lehet a tehetségek azonosítása során. Az intézményesült oktatásban meg kell teremteni annak a személyi feltételeit, hogy rendelkezésre álljanak azok a szakemberek (pl.: teljes állásban foglalkoztatott iskolapszichológus), akik az intelligencia mérésében segítséget nyújthatnak. Amennyiben erre nincs lehetőség, az iskoláknak kell olyan külső partneri együttműködések megvalósítaniuk, melyek ennek a célnak a teljesülését szolgálják.

7. táblázat: Korrelációk a raven CPM IQ és a teszteredmények között (forrás: a Szerző)

Változó	eDia (olv.)	eDia (mat.)	Figura	Figyelem	Képelemkezet	Térészjelés
r	0,217	0,392*	0,294*	0,172	0,256*	0,169

* $p \leq 0,05$

Az elemzés további szakaszában olyan tesztekhez hasonlítottunk össze, melyek hasonló részképességtérületeket mérnek, és a kutatás megkezdése előtt feltételeztük, hogy a tanulóink ezeken a teszteken hasonló eredményekkel teljesítenek. Választásunk először az eDia rendszer olvasás előkészítési tesztjének fonémaazonosítás és fonémaműveletek altesztjére, valamint a DIFER beszédhanghallás szubtesztjének eredményeire esett. Mindhárom esetben beszédhangokkal kellett a tanulóknak műveleteket végezniük, e tesztekkel az auditív észlelés fejlettsége meghatározza a kapott eredményeket. Méréseink azonban nem igazolták a három altesztben nyújtott teljesítmények együttjárását, csupán közepes vagy annál alacsonyabb korreláció volt kiolvasható a statisztikai elemzés eredményeiből. Sőt a

0,5-nél magasabb korrelációs együttható is csak a fonémaazonosítás és a fonémaműveletek alteszteknél jelent meg, mely tesztek azonban ugyanannak a tesztrendszernek a különböző elemei (lásd: 8. táblázat).

A továbbiakban a két tesztrendszer (eDia és DIFER) esetében a matematikai készségek fejlettségének elemzését helyeztük a középpontba. Vizsgálataink tárgya ekkor az elemi számolás, elemi számlálás és elemi műveletvégzés lett, és a két tesztrendszer ezekhez a kognitív részképességekhez kapcsolódó tesztjeinek eredményeit hasonlítottuk össze. Mint a fonémákkal végzett tesztek esetében, itt is csekély, vagy alacsony korrelációt mértünk. Erősebb összefüggés szintén csak az eDia két altesztje között mutatkozott – az elemi számlálás és az elemi műveletvégzés között (lásd: 9. táblázat).

8. táblázat: Fonémákkal végzett műveletek eredményei (forrás: a Szerző)

Változó	eDia-fonémaazonosítás	eDia-fonémaműveletek	DIFER-beszédhanghallás
eDia olvasás előkészítési – fonémaazonosítás	1	0,586*	0,420*
eDia olvasás előkészítési – fonémaműveletek		1	0,424*
DIFER – beszédhanghallás			1

* $p \leq 0,01$

9. táblázat: Elemi matematikai műveletek tesztjének eredményei (forrás: a Szerző)

Változó	eDia-elemi számlálás	eDia-elemi műveletvégzés	DIFER-elemi számolás
eDia elemi számlálás	1	0,637*	0,232
eDia elemi műveletvégzés		1	0,449*
DIFER – elemi számolás			1

* $p \leq 0,01$

Az alkalmazott tesztek között négy olyat tudtunk azonosítani, ahol a tanulók vizuális észlelésén alapuló kognitív képességeit tudtuk mérni. A Raven színes progresszív mátrixok olyan intelligenciateszt, ahol a tanulóknak előre megadott mintázatok és sorozatokat kell felfedezniük. A sikerességet meghatározza, hogy a vizsgált személy milyen minőségben tudja azonosítani a sorok és oszlopok rendezőelvét, és a felfedezett szabályok alapján milyen hatékonysággal tudja kiválasztani a jó megoldást a felkínált lehetőségek közül. A sorok és oszlopok rendezőelvének felfedezése és a szabályok alkalmazásának képessége szintén komoly szerepet kap az eDia rendszer induktív gondol-

kodás tesztjében, mégpedig a figurális sorok és a figurális analógiák résztesztekben. Hasonló kognitív folyamatokat mér a Kognitív profil teszt figurateszt mérőeszköze. Mindegyik esetben a tanulók vizuális észlelésén alapuló kognitív képességeit mértük, melyek során a tanulóknak szabályokat kellett felismerniük, és a sorok hiányzó tagjait a szabályok alkalmazásával kellett megtalálniuk. Bár a tesztek színes geometriai formákat alkalmaznak, melyek közül egyet kell a hiányzó helyekre kiválasztani, a teszteredmények között ebben az esetben sem volt kimutatható közepesnél magasabb korreláció (lásd: 10. táblázat).

10. táblázat: Vizuális észlelésen alapuló tesztek eredményei (forrás: a Szerző)

	<i>IQ</i> (Raven CPM)	<i>Figurateszt</i>	<i>Figurális sorok</i> (eDia)	<i>Figurális analógiák</i> (eDia)
<i>IQ</i> (Raven CPM)	1	0,294**	0,344*	0,223
<i>Figurateszt</i>		1	0,428*	0,205
<i>Figurális sorok</i> (eDia)			1	0,542*
<i>Figurális analógiák</i> (eDia)				1

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,05$

Nem meglepő módon a DIFER teszt szocialitás pontszáma erősen korrelál a tapasztalati következtetés pontszámával. Tehát a pozitív, inspiráló és támogató szociális háttérrel, így fejlettebb szociális alapkompenciákkal is rendelkező tanulók rendre jobb teljesítményt értek el azokban a feladatokban, ahol előzetes ismereteikre kellett támaszkodniuk, és ebből a tudásukból további következtetéseket kellett levonniuk. A szocialitás pontszáma a relációszókincs fejlettségével is

kimutatható összefüggést jelzett. Ennek értelmében a rendezett szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók szókincse fejlettebb, gondolataikat jobban ki tudják fejezni, valószínűleg a verbális feladatokban eredményesebben lesznek képesek teljesíteni, mint azok a tanulók, aki nem ilyen rendezett szociális körből érkeztek. (Snow és mtsai, 1998; Kende és Illés, 2007; Józsa és Steklács, 2009). A teszteredmények összefüggéseiből válogattunk a 11. táblázatban.

11. táblázat: Közepesenél erősebb korrelációs kapcsolatok a teszteredményekben (forrás: a Szerző)

Változók	r
Szocialitás (DIFER) – Tapasztalati következtetés (DIFER)	0,763*
Induktív gondolkodás – Elemi számolás (DIFER)	0,705*
Szocialitás (DIFER) – Relációszőkincs (DIFER)	0,693*
Elemi számolás (DIFER) – Arab számok (eDia)	0,657*
Osztályozás (eDia) – Elemi számolás (DIFER)	0,623*
Szocialitás (DIFER) – Tapasztalt összefüggésmegértés (DIFER)	0,527*
RQ – Írásmozgás koordináció (DIFER)	0,521*
Korai számolási készség (eDia) – Elemi számolás (DIFER)	0,505*

* $p \leq 0,01$

Korlátozások

Tanulmányunkban az iskola előkészítő szakaszát megelőző diagnosztikus képességazonosítás egy helyi jó gyakorlatát mutattuk be. A bevont minta kislétszámú volt, azonban helyi sajátossággént nem is törekedtünk semmilyen értelemben a reprezentativitásra, csupán intézményünk első osztályos tanulóinak tanulási előképességeiről kívántunk összetett képet kapni. A tesztek alkalmazása során több meglepő eredményt kaptunk, melyek közül kiemelkedik, hogy nem találtunk lényegi összefüggést az tesztmegoldások minősége és az életkor, valamint az intelligenciahányados között. Számos olyan tesztet alkalmaztunk, melyek előzetes véleményünk szerint hasonló képességterületeket hivatottak mérni (fonémaműveletek vagy elemi számolás), azonban ezen tesztek eredményei nem korreláltak. Ennek okaként határozottan felmerült bennünk, hogy a DIFER tesztet személyes keretek között, társas kapcsolatban vettük fel, míg a többi teszt rögzítésére online környezetben került sor. Törekvésünk volt az is, hogy megtaláljuk azokat a teszteket, melyek adott esetben helyettesíthetők, kiválthatják egymást, így a komplex kép megalkotásához kevesebb tesztalkalomra lenne szükségünk a jövőben. Ez a célunk nem teljesült, így döntés előtt állunk, vagy önállóan tesszük le a voksunk az egyik teszt mellett, vagy más tanuló-csoportokban is tovább elemezzük a tesztek közötti összefüggéseket. Lehetőségként felmerül, hogy megtartjuk az eDia rendszer és a DIFER alkalmazását is, ezzel kapva összetettebb képet tanulóinkról.

Konklúziók

Napjaink modern iskolájával szemben elvárásként jelenik meg az az igény, hogy az oktatás-nevelés minden területén mutasson inkluzív tudatosságot. Ez a befogadáson túl azt is magában hordozza, hogy minden egyes tanuló a saját, egyéni igényeinek megfelelő képzésben és nevelésben részesülhet. Az egyéni sajátosságoknak megfelelő pedagógiai gyakorlat azonban nem képzelhető el a tanulók alapos megismerése nélkül. A tanulói megismerésnek több színtere lehet, a pedagógus megfigyelésétől és értéktételeztől is erősen függhet a differenciálás megszervezése. Ennél szofisztikáltabb megoldásként áll előttünk, hogy a diagnosztikus megismerés során használjuk fel a pedagógia és a pszichológia tudományainak számunkra hozzáférhető tesztjeit. A tanulmányban bemutatott tesztek többsége – a Raven CPM kivételével – a köznevelés szereplői számára is elérhető, felvételük és kiértékelésük intézményi keretek között megoldható. Helyi gyakorlatunk tapasztalatai alapján további komplex tesztrendszer megismerésére, vagy akár saját mérőeszközök kidolgozására és elemzésére van szükség a kognitív érettség és a személyiségjegyek teljes feltérképezéséhez.

Irodalom

Báthory, Z. (1992). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlat.* Tankönyvkiadó, Budapest

- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Csapó, B., Csikos, Cs., és Molnár, Gy. (szerk. 2015). *A matematikai tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Csapó, B., Steklács, J., és Molnár, Gy. (szerk. 2015). *A olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Csapó, B., és Zsolnai, A. (szerk. 2015). *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. Basic Books. New York, Amerikai Egyesült Államok
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: World Book Co
- Gyarmathy, É. (2009). Kognitív Profil Teszt In *Iskolakultúra 3-4.*, Budapest, 60-73.
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. In *Iskolakultúra 14. 11. sz.*, Budapest, 3–16.
- Lányiné Engelmayer Á., Nagy É., Nagyné Réz I., Ringhofer J. és Szegedi M. (1996). Az intelligencia mérése gyermekeknél. In Kun, M. és Szegedi, M. (szerk.). *Az intelligencia mérése*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 227-305.
- Mező, F., és Mező K. (2007): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*, Kocka Kör Tehetőségigazgató Kulturális Egyesület, Debrecen
- Mező, F. (2016). Az IQ-paradoxon. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1., 43-60.
- Mező, F., Mező, K. (2017). Az originalitás mérő és becslő módszereinek konkurens validitása. *Különleges Bánásmód*, III. évf., 2017/3., 27-38.
- Mérei, F. és Szakács, F. (1995): A Raven-féle vizsgálati elv és teszt. In Torda Ágnes (szerk.) *Pszichodiagnosztika I. Tanulmányok a gyógypedagógiai lélektan pszichodiagnosztikai eljárásainak köréből*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 52.
- Molnár, Gy. (2015). A képességmérés dilemmái: A diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely 15.*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége., Budapest 16-28.
- Molnár, Gy., és Korom, E. (szerk. 2013). *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt, Budapest
- Nagy, J. (2000). *A XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovics, T. és Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *DIFER Programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*, Mozaik Kiadó, Szeged
- Raven, J., Raven, J.C., és Court, J.H. (2003). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Section 1: General Overview. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Smythe, I. (2002). *Cognitive factors underlying reading and spelling difficulties: a cross linguistic study*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Psychology, School of Human Sciences, University of Surrey, Guildford.
- Torda, Á. (1988): Az emberalak ábrázolásának minősítése Goodenough-féle eljárással. In: *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze* (szerk. Gerebenné Várbíró, K. – Vidákovich, T.) Akadémiai Kiadó, Budapest, 73-88.
- Torda, Á. és Darvas, Á. (2001). *Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuomotoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez*, ELTE BGGYFK, Budapest

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

AZ ARTIKULÁCIÓS TERÁPIA ÉRTELMEZÉSE AZ IPOO-MODELL ALAPJÁN

Szerzők:

Varga Eszter
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:

varga.eszter1992@gmail.com

Lektorok:

Mező Ferenc (Phd)
Eszterházy Károly Egyetem

Hanák Zsuzsanna (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Manapság egyre több olyan gyermekkel találkozunk, aki artikulációs zavarral küzd. A logopédusok munkája elengedhetetlen a megfelelő hangok kialakításában. A tanulmány az artikulációs terápiát mutatja be az IPOO-modell értelmezésében. A tanulmány célja az artikulációs zavar fogalmának, típusainak és terápiájának ismertetése. Ezen kívül az IPOO-modell bemutatására is sor kerül.

Kulcsszavak: artikulációs zavar, artikulációs terápia, IPOO-modell

Diszciplína: gyógypedagógia

Abstract

INTERPRETATION OF ARTICULATION THERAPY ON THE BASIS OF THE IPOO MODEL

Today, more and more children are encountered who have articulation disorders. The work of speech therapists is indispensable. The study presents articulation therapy with the help of the IPOO model. The purpose of this study is to describe the concept, types and therapy for articulation disorders. In addition, the IPOO model will be presented.

Keywords: articulation disorder, therapy, IPOO model

Disciplines: special education

Varga Eszter (2019): Az artikulációs terápia értelmezése az IPOO-modell alapján. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 71–75. doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.71](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.71)

Az artikulációs zavar elnevezés helyett a pöszeség kifejezés terjedt el a köznyelvben, azonban a szakma inkább az előbbi megnevezést használja jelenleg. A következőkben említett szerzők még a pöszeség fogalmát alkalmazzák (a fogalomértelmezések a Kovács, 1974 által összeállított Logopédiai jegyzet I. tankönyvben jelennek meg):

- Nadoleczny szerint a pöszeség bizonyos hangok vagy hangkapcsolatok helyes képzésének vagy kiejtésének képtelensége.
- Lényegében az előzőhöz hasonló szemléletet tükrözi Kanizsai meghatározása is, aki szerint a zavar a hangképzés egy-egy mozzanatára terjed ki.
- Sarbó és Murányi a pöszeséget a beszéd tisztasága zavarának tekinti.
- Hvatcev értelmezésében a pöszeségnél az artikulációs forma és a beszéd tartalom egysége bomlik meg.
- Schilling szemlélete szerint a pösze gyermekek esetében a hibát nem egy-egy helyes hang képzésének képtelensége jelenti, hanem az, hogy nem képes azt fonémaként alkalmazni.

Kovács Emőke (1974, 96.) meghatározása szerint „a pöszeség a beszéd tisztaságának olyan zavara, amelyre jellemző az adott nyelvközösség artikulációs normáitól való eltérés...A pöszeséget világszerte a legsűrűbben előforduló beszédhibának tartják.” Azonban a legáltalánosabban elfogadott Montágh Imre és társai (2002) pöszeség meghatározása, mely a következő: „az anyanyelv beszédhangjainak következetesen helytelen kiejtését pöszeségnek (artikulációs zavarnak) nevezzük.” (Montágh és társai, 2002, 66.).

Gósy Mária (2004) szerint a pöszeség több beszédhiba együttes megnevezése. Egyik fajtája a beszéd elhagyása, a másik a beszéd torzítása, a beszédhang nagy mértékű hibás artikulációja, ami gyakorlatilag már egy másik beszédhang.

A pöszeség esetében három csoportot lehet megkülönböztetni a pöszeség oka, kiterjedtsége és tünete alapján, a következőkben ezek részletesebb kifejtésre kerül sor.

Az artikulációs zavar típusai

Az artikulációs zavart feloszthatjuk az ok, a kiterjedtség és a tünetek szerint. Emellett még a sérülés helye is nyújthat számunkra felosztási alapot (Thoroczkay Miklósné, 2016).

Az artikulációs zavar oka alapján lehet működéses (funkcionális) és szervi (organikus) eredetű. Utóbbit még további két részre oszthatjuk: centrális és perifériás.

Az organikus (vagy szervi) pöszeség a beszéd szervek fejlődési rendellenességeinek következtében kialakult artikulációs hiba. A beszéd szervek sérülései közül a leggyakoribbak a lenőtt nyelvfék, a fognyövési rendellenességek, a túlságosan vastag nyelv, illetve az ezeknél sokkal súlyosabb ajak- és szápadhasadék (helytelenül sokan még napjainkban is nyelvcsúj, farkastorok kifejezéssel említik). A beszédjavítást megelőzően vagy azzal párhuzamosan szükséges a helyes beszéd anatómiai feltételeinek megteremtése.

A funkcionális (vagy működéses) pöszeség egyik legfőbb jellemzője, hogy a beszéd szervek épek, azonban a beszédfejlődés során állandósul a helytelen hangképzés. A funkcionális pöszeséget a jól képzett logopédus aránylag könnyen, gyorsan javítja ki (Donászy, 1985).

Mértéke szerint beszélhetünk súlyos fokú általános (diffúz) és enyhe fokú részleges (parciális) artikulációs zavarról.

A megjelenési területe (a sérülés helye) szerint fonetikai szintű (beszédhangzókat érintő) és fonológiai szintű (a nyelvtani szabályok rendszerét is érintő) artikulációs zavar jelenhet meg.

Megjelenési tünete alapján megkülönböztethető:

- felcserélt képzés (paralália): állandó (konstans) vagy változó (inkonstans);
- torzított képzés: a fogak közé csúszik a nyelv (interdentális), fognyomáshoz (addentális), füttyszerű (stridens), oldalsó (laterális), nyelvhati (dorzális-palatális), orrhangzós (nazális);
- kihagyás, elhagyás (alália).

Az artikulációs terápia

Az 53/2016. (XII. 29.) EMMI rendelet egyes oktatási tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról alapján a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 25. § (3) bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép: „(3) A logopédiai ellátás keretében el kell végezni a harmadik és ötödik életévüket betöltött gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének szűrését. A hároméveskori logopédiai szűrés a nyelvi fejlettségre (receptív és expresszív nyelv), az ötéveskori szűrés elsősorban a beszéd-artikulációra, illetve az írott nyelvi (írás és olvasás) készségére irányul.”

A logopédus feladatai a szűrést követően a következők:

- az anamnézis felvétele,
- a kóreredet feltárása,
- a tüneti kép pontos leírása,
- a logopédiai vizsgálatok elvégzése,
- esetlegesen felmerülő szakvizsgálatok kérése,
- differenciál-diagnózis felállítása,
- egyéni fejlesztési terv kidolgozása,
- a terápia lefolytatása,
- a terápia lezárásakor a státusz rögzítése,
- az utógondozás és az ellenőrző vizsgálatok megtervezése,
- további kiegészítő terápiák szükségességének jelzése,
- egyes esetekben nyomon követés, utógondozás (Thoroczky Miklósné, 2016).

A terápia elsődleges célja és feladata az artikulációs hibák kiküszöbölése, a beszéd tisztaságának a helyreállítása. Ezek mellett nagyon fontos a társuló tünetek és nyelvi zavarok rendezése. A logopédusok alapelve, hogy nemcsak a tünetet kezeljük, hanem a komplex fejlesztést helyezzük előtérbe. A terápia részletes ismertetéséhez Thoroczky Miklósné 2016-os Beszédhangzók fejlesztése módszertani kézikönyvét vesszük alapul. A kezelés menetében több egymástól elhatárolt, de módszertanilag egymásra épült és egymással szoros kapcsolatban lévő szakasz segíti a terápiát. A következőkben a módszertani egységek (előkészítő szakasz,

hangfejlesztés, rögzítés, automatizálás, motoros differenciálás) bemutatására térünk ki. Fontos megemlíteni, hogy minden szakaszban igyekszünk a fejlesztést életkori szinthez igazítottan, játékosan végezni.

1. Előkészítő szakasz

Az előkészítő szakasz első lépéseként az általános képességek fejlesztése történik. Ameddig a gyermek nem rendelkezik tudatos figyelemmel, észlelési szintje nem életkorának megfelelő, nem tud tárolni és visszaidézni, következtetései esetlegesek, tehát ezeknek a területeknek a fejlesztését is be kell terveznünk a terápia menetébe. Ebben a szakaszban történik továbbá még a motoros készségek és az auditív percepció fejlesztése. Az artikulációs mozgásügyesítő gyakorlatok részeként ajak-, nyelv-, illetve fúvó-, és szívógyakorlatokat végzünk. A nyelvgyakorlatokat mindig a kialakítandó hangnak megfelelően végezzük (pl. a sz, z, c hangok esetében nyelvhinta végzése). Az auditív figyelem fejlesztése során először a környezet hangjainak, majd az emberi hang (mély-magas, halk-hangos) felismerésére és megkülönböztetésére helyezzük a hangsúlyt. Amennyiben paralália (hangcsere) fordul elő, fontos hogy a kialakítandó és az alkalmazott hang hallási megkülönböztetése szerepet kapjon a terápia során.

2. Hangfejlesztés

A hangfejlesztés alkalmával az előkészítés folyamán begyakorolt képességeket használjuk fel. Célunk a hiányzó hang önálló, izolált ejtésű kialakítása. A hangokat mindig hívóképpel (pl. s hang-vonat) együtt gyakoroljuk, s már ebben a szakaszban kialakítjuk a hármas asszociációt: látom-hallom-érezem (kimondom), mely az iskoláskorban a betűtanulás alapfeltétele. A hangfejlesztés történhet indirekt (pl. s hang esetében a vonat hangjának utánzása), illetve direkt (pl. s hang esetében nyelvkánál felemelése a felső fogmederhez, ajkak kerekítése) módon.

3. Rögzítés

A rögzítés folyamán a fonetikai szabályok figyelembevételével történik a hangzókapcsolatok, szótagsorok megszilárdítása. Feladatunk, hogy az önállóan, izoláltan ejtett, de már stabilá vált fonémát módszeresen

kapcsoljuk a magánhangzókhoz. A legkönnyebben ejtethető formáktól a fonetikai szabályoknak és a fokozatosságnak a betartásával a legnehezebben ejtendő kapcsolatokig haladunk. A rögzítés folyamata a következő: először az új hangzó elől, majd hátul, végül pedig középen helyezkedik el.

4. Automatizálás

Az automatizálás folyamán beépítjük a megszilárdult hangkapcsolatokat a beszédbe. Célunk, hogy a hang helyes ejtése automatikussá váljon. Az automatizálásnál is a rögzítésben leírtakat követjük, tehát a könnyebben kiejthetőtől megyünk a nehezebben artikulálható kapcsolatokig. Az automatizálás menete a szógyakorlatokkal kezdődik, amelyek során először az új hangzó szókezdő, majd szóvégi, szóközi helyzetben van. Végül mássalhangzótorlódásban is automatizáljuk a kialakított hangot. Miután a szavakban történő automatizálás megtörtént, a mondatgyakorlatokkal folytatjuk. Ebben az esetben a fokozatosság elvét alkalmazzuk, tehát egyre nehezebb feladatokat végzünk.

5. Motoros differenciálás

Gyakran előfordul, hogy a terápiás folyamatban kialakított, rögzített és automatizált hangok az eddig cserélten ejtett hangzópár jelenlétében nehezen épülnek be a folyamatos beszédbe. A motoros differenciálás akkor kezdődik, amikor a gyermek már a cserélten ejtett hangzópár mindkét hangját helyesen tudja kiejteni. Ebben az esetben is fontos a fokozatosság elvének alkalmazása. Először izolált ejtésben a hívókép-sorok leolvasásával (pl. s-vonat, sz-kígyó) kezdjük meg ezt a szakaszt. Ezután hangzókapcsolatokban gyakoroltatjuk a változtatott szótagsorokat (pl. si-szu). A motoros differenciálás egymásra épülő gyakorlatait a következőképpen végezzük: szavakban (pl. színes), szó szerkezetekben (pl. kis szék), oppozíciós szavakban (pl. só-szó), mondatokban, történetekben, bővülő mondat szerkezetekben, spontán megnyilatkozásokban.

Artikulációs terápia és IPOO-modell

Mező Ferenc és Mező Katalin 2007-ben tette közzé a tanulásfejlesztés empirikus kutatása alapján kidolgozott IPOO (input – process - output – organizáció)

tanulási modellt (Mező és Mező, 2007). A modell kidolgozói a tanulást információfeldolgozásként értelmezik, ezért összetevőit is az információkezelés folyamata alapján határozzák meg. Ha a tanulást információkkal való műveletek folyamatának tekintjük, akkor az alábbi fázisokat kell végigjárni, esetenként visszatérve egy-egy korábbi fázishoz:

- 1) információgyűjtés (input);
- 2) információfeldolgozás (process);
- 3) információalkalmazás, felhasználás (output) és
- 4) tanulásszervezés (organizáció), amely az előzőek eredményességét meghatározza.

A tanulásszervezés szorzi viszonyban áll a másik három elem (input, process, output) összegével, ami azt is jelenti, hogy a legkiválóbb tanulásszervezés sem tudja helyettesíteni az információkkal való megfelelő műveleteket, ugyanakkor a tanulásszervezés mellőzése a többi tényező magas szintű jelenléte mellett sem vezethet eredményes tanuláshoz. A különböző fázisokban nyújtott teljesítmény erősítheti, vagy gyengítheti is egymás hatását. Mindegyik fázis sajátos ismeretek, képességek és módszerek érvényesítését igényli. Ezeknek a tanulási alapoknak az aktuális tanulási helyzettel való kölcsönhatása alapvetően befolyásolhatja a tanulás sikeres vagy sikertelen voltát.

Az artikulációs terápia minden folyamatában (előkészítő gyakorlatok, hangfejlesztés, rögzítés, automatizálás, motoros differenciálás) megjelennek az IPOO-modell különböző fázisai.

Az IPOO-modell alapján az *input* fázisnak az artikulációs terápiában azt tekinthetjük, amikor a logopédus megmutatja a gyermeknek, hogyan végezze az adott tevékenységet. A logopédus nemcsak megmutatja, hanem minden esetben meg is beszél a gyermekkel a gyakorlatok folyamatát. Az előkészítő gyakorlatok esetében az ajak- és a nyelvgyakorlatok során is folyamatosan megbeszéli a gyermekkel, hogyan kell az ajkait vagy a nyelvét formálni (pl. a csacsi hangja íá- először széles, mosolygós az ajkad, utána pedig nagyra nyisd ki a szádat). A hangfejlesztés során a kialakítandó hang megfelelő képzését mutatja be és magyarázza el a logopédus (pl. s hang esetében ajakkerekítés, nyelvkanál beemelése a felső fogme-derhez). A rögzítősorokat (pl. su-sü-so-ső-sa-sá-se-sé-si) a gyermek a logopédus után

mondja. Az automatizálásnál és a motoros differenciálásnál is az utánmondás módszerét alkalmazzuk.

A *process* fázis jelen esetben annak feleltethető meg, amikor a gyermek a bemutatott gyakorlatokat ismétli, gyakorolja. Minden feladatot a tükör előtt kell végezni, így a gyermek vizuálisan is össze tudja kapcsolni az éppen végzett cselekvést. Fontos megjegyezni, hogy a logopédiai foglalkozásokon a szakemberek mindig adnak házi feladatot a gyermekeknek, hiszen sajnos a kevés óraszám miatt elengedhetetlen az otthoni gyakorlás. Ennél a fázisnál szükség van a szülők együttműködésére, és fel kell hívni a figyelmüket a gyakorlás fontosságára. Ez a *tanulásszervezés* (organizáció) függ össze.

Az *output* fázisban a gyermek hangképzése történik. Ez lehet helyes vagy helytelen. Minden logopédiai foglalkozáson ellenőrizzük a kialakítandó hang kiejtését, és arra törekszünk, hogy minél hamarabb sikerüljön elsajátítania a gyermeknek a helyes képzést.

Összegzés

A tanulmányban az artikulációs zavar fogalmával, típusaival, illetve terápiájával ismerkedhettünk meg, emellett az artikulációs terápia és az IPOO-modell kapcsolata is bemutatásra került.

Manapság egyre több gyermeknél jelenik meg artikulációs zavar, amely az iskolai teljesítményt is erősen be-

folyásolhatja. Emiatt is fontos, hogy minél hamarabb bekerüljenek a gyermekek a terápiába, és megtanulják a hangok helyes képzését.

Irodalom

- Donászy, M., Gereben Ferencné, Laczik Imréné és Vinczéné Bíró, E. (1985). *Gyakorlóanyag a pőszesség javításához*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Gósy, M. (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris kiadó.
- Kovács, E. (1974). *Logopédiai jegyzet I.*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Mező, F. és Mező, K. (2007). *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Debrecen: Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetőség gondozó Kulturális egyesület.
- Montágh, I., Vinczéné Bíró, E. és Montághné Riener, N. (2002). *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Thoroczkay Miklósné (2016). *Beszédhangzók fejlesztése. Módszertani kézikönyv*. Logopédia Kiadó

VIRTUÁLIS OSZTÁLYTERMI KERETRENDSZEREK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Szerzők:

Urbán Dorottya
Eszterházy Károly Egyetem

Chira Csongor
Eszterházy Károly Egyetem

Első szerző e-mail címe:
urbaandorottya@gmail.com

Lektorok:

Námesztovszki Zsolt (PhD)
Újvidéki Egyetem (Szerbia)

Szabó Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Főiskola

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Az e-learning megjelenése új lehetőségek kapuját nyitotta meg a tanulás és tanítás világába. Korszakunkban, ahol a telekommunikáció és a virtuális tér használta már nem olyan novum, melyeket ne lehetne értelmezni, már nem jelenthet gondot ezek használata sem. Az okostelefonok, tabletek, számítógépek világában felvetődik a kérdés; hogy hogyan tudnánk a gyerekek kezében lévő tudást integrálni az oktatásba és ez által javukra fordítani? Egy hasznos és jó megközelítése lehet a válaszadásnak, az, ha az online osztálytermi programok felől közelítünk. Tanulmányunkban négy olyan online keretrendszert mutatunk be melyekkel közelebb hozhatjuk az iskolát és az oktatás egészét a tanulókhoz, továbbá bemutatjuk milyen mértékben érvényesül rajtuk keresztül az IPOO-modell.

Kulcsszavak: Online oktatás, Class Dojo, Easyclass, Google Tanterem, Apple Classroom

Diszciplína: pedagógia, pszichológia

Abstract

A COMPARISON OF VIRTUAL CLASSROOM FRAME SYSTEMS

The emergence of BYOD and blended learning have opened up entirely new teaching and learning possibilities. We are living in an era where the use of telecommunication and cyberspace (which are not incomprehensible novelties anymore) should not pose a problem. One of the most important questions in the world of smartphones and tablets is how this handheld knowledge can be integrated into education in a way that is beneficial for students. A useful and smart approach is one focusing on online classroom programs. This study discusses four online programs, which can be used to bring school and education itself closer to students, while describing to what extent they adhere to the IPOO model.

Keywords: Online education, online classroom, digital pedagogy, blended learning, Class Dojo, Easyclass, Google Classroom, Apple Classroom

Disciplines: pedagogy, psychology

Urbán Dorottya és Chira Csongor (2019): Virtuális osztálytermi keretrendszerek összehasonlítása. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 77–88. doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.77](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.77)

Az internet és a telekommunikációs elterjedésével egy olyan digitális környezetet alkottunk magunk köré, melyben az oktatási intézmények tanulóinak más igényei vannak. A tanulás ma már nem csupán az osztályteremben történik, hanem azon kívül is. Erre adnak remek lehetőséget az online osztálytermi platformok, amelyek segítenek összekapcsolni az oktatást és a tanulást az iskolák falain kívül is, ezzel elősegítve a bármikor és bárhol tanulást. Az oktatás új perspektívát nyer ez által. Az egyszerűsített munkafolyamatok révén az oktatók energiája a tanulókra koncentrálódhat így azok konstruktív, személyre szabott feladatokat és visszajelzéseket kaphatnak. Az online tanuló és vizsgázó diákok jobban teljesítenek, mint a hagyományos tantermi környezetben készülők. E tények ösztönöztek minket a népszerűbb virtuális osztálytermi programok bemutatására és összehasonlítására.

A huszonegyedik századra az internetes kommunikáció, valamint a webes jelenlét annyira a hétköznapi élet részévé vált, hogy annak szerepe a tanítási-tanulási folyamatokban is megkerülhetetlen lett. Külföldi és magyar szakirodalmak egyaránt vizsgálják az online tér, azon belül leggyakrabban a közösségi média hétköznapi életre gyakorolt élettani és pszichológiai hatásait, kiemelve annak oktatásban betöltött szerepét is. A terület jellegéből adódóan folyamatosan változó, és a tanítási-tanulási folyamatban résztvevő minden szereplő hétköznapi életét évről évre jobban meghatározó digitális környezet számtalan feladatot és megközelítési lehetőséget ad a témában mélyebben elmerülő kutatóknak. Ezek többsége azonban nem érinti kiemelten az online tantermeket, pedig azok újszerűsége és folyamatos innovativitása tudományos igényű kutatások tárgyát jelenthetnék. Emellett a 2016-ban a *köznevelési, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési rendszer digitális átalakításáról és Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról* is született kormányrendelet, ami szintén csak felületesen érinti kutatásunk tárgykörét.

A pedagógusok és a tanulók is töretlenül szélesebb körben használnak mobil eszközöket és internetes applikációkat. Érthetően adódik a kérdés: miként lehetne ezeket becsatornázni a pedagógiai munkába? Milyen lehetőségeket kínálnak a felhasználóknak a különféle online tantermi alkalmazások? Alkalmasak-e az

online tanterem programok az információszerzés és információkezelés különböző fázisainak megszervezésére?

Jelen tanulmány egy rövid elméleti felvezető után négy népszerű virtuális tanterem szolgáltatást nyújtó programot, a *Class Dojo*-t, az *Easyclasst*, valamint két multicéget, a *Google* és az *Apple* osztályterem alkalmazását mutatja be és hasonlítja össze. Az összehasonlítás saját szempontrendszer szerint történik. Összevetjük a platform indulásának évét, az elérhető nyelvek számát, köztük kiemelten a magyar nyelvűséget, a felhasználók számát, tanóra és otthoni alkalmazhatóságát, a szülői hozzáférést, a tartalmak megoszthatóságát, a tanári visszajelzésekre és értékelésre nyújtott lehetőséget, valamint a programba feltölthető dokumentumok fajtáját, minőségét. Végül értékeliük, milyen mértékben érvényesül az IPOO-modell (Mező, 2011), azaz melyik tanulási stílusok érvényesülnek a különböző online tantermi alkalmazásokban.

A virtuális osztályterem

A kutatás megfelelő kontextusba helyezéséhez szükséges bizonyos alapfogalmak jelentését tisztázni. A címben használt *online tanterem* terminus is ilyen. Gyakran kerülnek említésre rossz formában például digitális, vagy virtuális osztályterem néven, ami okozhat némi félreértést az olvasókban. Az említett fogalmaktól élesen elválasztva *online tanterem* alatt nem csak a digitális eszközök, mint például okostábla, vagy számítógép, tablet és okostelefon tanítási-tanulási folyamatokba való beépítését értjük, hanem kifejezetten a tantermi oktatást internet alapú platformra transzportáló online alkalmazásokat.

Ezek természetesen elérhetőek a felsorolt eszközökről, de nem a hordozó a lényeg, hanem a program. Ilyen értelemben *online tanteremnek* nevezzük azokat az alkalmazásokat, amik olyan internetalapú kommunikációs programok, melyek alkalmasak tanárok, diákok és szülők kapcsolattartására, oktatási-tanulási tevékenységek koordinálására, iskolához kapcsolódó konkrét feladatok interaktív megoldására. Fontos szegmens az interaktivitás, és az azonnaliság. Míg a fizikai térben kiépített, digitális táblával és okoseszközökkel ellátott

tanterem az iskola épületéhez köt, addig ezek tartózkodási helytől és időtől függetlenül elérhetőek.

A tanulmány tanulásszervezési egységével foglalkozó elemző részét az IPOO-modell (Mező, 2011) alapján is végezzük. A modell szerint a tanulást információfeldolgozásként értelmezzük, így az információszerzés és feldolgozás különböző szakaszokra bontható. Ezen szakaszokból tevődik össze a mozaikszo is: információgyűjtés (*Input*), információfeldolgozás (*Process*), információ alkalmazása és felhasználása (*Output*), és az ezek eredményességét nagyban meghatározó tanulás- és oktatárszervezés (*Organization*).

Történetiség-kontextus

A *web 2.0* újdonságai a hétköznapi élet átalakítása mellett az oktatás számára is új színtereket nyitnak meg. A közösségi média legfontosabb jellemzői, a tartalommegosztás és az interaktivitás a tanítás-tanulás során is fontos lehetőségeket nyújtanak. A 2000-es évek generációja azon a technológián nőnek fel, amit a szüleik is ismernek, viszont velük ellentétben ők már beleszülettek ebbe a technikai környezetbe, így sokkal könnyebben alakítják kompetenciává elméleti és használati tudásukat (Tari, 2011.) Marc Prensky ezeket a fiatalokat *digitális bennszülötteknek* nevezi, akik egész életüket úgy élték le, hogy számítógépek, televíziók, videójátékok, kamerák, mobiltelefonok és a digitális kor egyéb vívmányai vették körül őket, ezért már „anyanyelvi szinten” beszélnek az internet digitális nyelvét. Ezekből következik, hogy a mai diákok másképp is gondolkodnak a világról, másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint szüleik, vagy tanáraik. Nem feltétlenül velük szemben, de szinte biztosan az ő világukon kívül helyezkednek el a *digitális bevándorlók*. (Prensky 2001.) Ők azok, akiknek még idegen az internet világa, és ha információra van szükségük nem az internet az első gondolatuk, ahonnan azt az információt beszerezhetik. Prensky szerint az oktatás mai problémái közül az egyik legfontosabb, hogy nagyon sok a digitális bevándorló tanár, akik más nyelvet beszélnek, mint megváltozott tanítványaik, akik már nem azok, akikre a módszereiket kitalálták, és akikre az oktatási rendszert tervezték. A ma diákjai már hozzá vannak szokva, hogy az információkhoz

gyorsan hozzá tudnak jutni, szeretnek egyszerre több mindennel foglalkozni, jobban kedvelik az ábrákat, képeket, mint a hosszú szövegeket, valamint igénylik az azonnali visszajelzéseket, megerősítéseket. Ezekhez egyértelműen a digitális világ szoktatta őket, ebbe a világba illeszkedhet az online tanterem által kínált tanulási tér.

Lehetőségek

Az internet rugalmassága, könnyen kezelhetősége és gyorsasága miatt ideális terep az oktatás számára. Az online tanterem segítségével a diákok aktívan, kooperatívan tudnak részt venni saját, és egymás tanulási folyamataiban. Ezeken a felületeken a munka nem tanárközpontú, hanem a csoporton, osztályon van a hangsúly, így adott a lehetőség, hogy aktívan, kreatívan vegyenek részt a tanulás folyamatában.

Ha megfelelően használják, az online térnek rengeteg előnye lehet az oktatási környezetben. Eleve plusz motivációt adhat a fiataloknak, hogy saját digitális környezetükbe csempészik be az iskola világát. Ezzel együtt azonban nem magától értetődő, hogy az internet előnyei automatikusan előkerülnek. Az önmagában nem biztos, hogy elég, hogy létrehoznak a közösségi médiában egy osztály csoportot, vagy osztály blogot, amire a diákokat csak úgy ráengedik. A Canberrai Egyetemen tanárképzéssel foglalkozó Magen Poore a digitális környezetben zajló tanításra készíti fel tanárjelöltjeit (Poore, 2015). *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* című művében az online média nagy platformjainak (pl. blogok, wikik, közösségi oldalak) oktatásban használható lehetőségeit mutatja be. Poore a lehetőségek mellett kitér a közösségi média jelentette veszélyekre, illetve négy nagy kategóriát említ, melyeken belül további készségfejlesztési lehetőségeket ajánl az információfeldolgozásra. Az általa felállított szempontok szerint is megvizsgáltuk az online tantermi alkalmazásokat.

Az *intellektuális előnyökkel* kezdjük a felsorolást, köztük az elemzés, értelmezés, szintézis, kritika négyesével. Az online tanterem lehetőséget adnak a bemeneti információ felbontására, sémák és jellemzők felismerésére, majd újbóli összeállítására, hogy végül új, vagy más jelentést adjanak neki. Általános előnye

ezeknek a programoknak, hogy a megerősítés, minősítés, kiértékelés hármára azonnal és közvetlenül felületet biztosít.

Az intellektuális előnyök után a *kommunikáció, az együttműködés, a részvétel és szocializáció* területén kiaknázható lehetőségeket vesszük sorra. Ezek közül legegységesebb a kommunikáció terén megmutató előnye, hiszen az online tantermekhez regisztrációs lehetőségként felkínált közösségi média eleve azért jött létre, hogy kommunikáljanak, kapcsolatot tartsanak, párbeszédet folytassanak ezen keresztül. Közösségi jellegéből adódó pozitívuma jelentkezik az együttműködés és a csapatmunka terén. Ha a tanár jól irányítja a folyamatokat, az online tantermekben a feladatokat együttműködve, közösen végezhetik a tanulók.

Ehhez szorosan kapcsolódik a részvétel lehetősége, hiszen a kooperáció csak úgy képzelhető el, ha abban mindenki lehetőséget kap a részvételre. Az online tantermek egyik legizgalmasabb előnye ez, hiszen szakítva a tanulás egyéni jellegével, sokféle lehetőség nyílik a közös munkára, amiben mindenki részt vehet, és az elért eredmények, sikerek öröme is közösen megélhető élménnyé válik.

Harmadikként a *motivációs előnyöket* vizsgáljuk. Ennek alapja az a tapasztalat, hogy a fiatalok a szabadidejük jelentős részét a közösségi média világában töltik, és az a tény, hogy ez a világ számukra ennyire vonzó, az iskolai munkában is becsatornázzható. Első motivációs előny lehet az irányítás és a tulajdonlás. A diákok saját maguk hozzák létre felületeiket a digitális tantermekben, saját képükre alakíthatják azt és saját tartalmakkal tölthetik meg. A tanteremből kilépve nagyobb igyekezetre ösztönözheti őket, ha tudják, hogy munkájuk nyilvános és mások is megnézik. Motiválhatja őket, ha munkájukat nem csak a tanáruk véleményezi, hanem a csoporttársak is. Önbizalmat adhat, ha akár nagyobb közönségtől kapnak pozitív visszajelzést. Külön motiváló, hogy kreativitásuknak is helyet biztosít a közösségi média, nyilvánossá tehetik az online tanteremben alkotott saját kreatív produktumaikat, videóikat, vagy szövegeiket.

Végül a *menedzsment- és adminisztratív előnyöket* zárjuk az általános elemző szempontrendszeret bemutató felsorolást. Az online tantermi programok az oktatási

előnyök között a pedagógiai munkával járó szervezési és irányítási feladatok elvégzésében is segítséget nyújthatnak. Először is könnyű és azonnali visszajelzést biztosít. A legtöbb alkalmazás rendelkezik komment funkcióval. Ezeken keresztül, aki látja az adott produktumot, azonnal tud reagálni is arra. Az online tantermekben a dokumentumok visszakereshetők, a szerkesztési folyamatok nyomon követhetők, így a tanár könnyedén közbe tud avatkozni, ha valami problémát észlel. Fontos, hogy ezek az alkalmazások az iskolákon kívül is elérhetők. Így a tanár-tanár, tanár-diák és a tanár-szülő kommunikációhoz nem kell az intézmény falai között tartózkodni. A szülők számára is lehetőség, mert gyors és közvetlen kapcsolat alakítható ki az iskolával, és a tanárral. Ha nyilvános egy tanterem, vagy szülő is tagja a csoportnak, ahol a munka zajlik, akkor még a diákok közös projektjeinek alakulását is nyomon tudják követni. Nagy előnye az is, hogy a diákok azonnal beadhatják egyéni munkáikat is, nem kell azt ki-nyomtatni és papír alapon beadni (Poore, 2015).

A számos előny összegzéseként elmondható, hogy az aktív és közösségi tanulás élménye nemcsak korszerűbb, de eredményesebb, ha azt a tanár megfelelő kontroll alatt tudja tartani. Az együttműködő, interaktív folyamat során a tudást és a jelentést tapasztalatok révén szerzi a diák, és az így szerzett tudás sokkal jobban be tud épülni és használhatóbbá, könnyebben előhívhatóvá válik.

Fejlesztési javaslatok

Az online tanterem alkalmazások még a digitális pedagógia területén is újszerű szakaszban vannak. A vizsgált alkalmazások közül a legrégebbi Class Dojo is még csak hét éve érhető el. Népszerűségük azonban folyamatosan növekszik, elemzésünk idején a vizsgált alkalmazások felhasználóinak száma több százmillió. Ennek ellenére hazánkban az online tantermekkel szemben sokkal népszerűbbek a közösségi oldalak. Hiába a sok edukációs célra kifejlesztett online közösségi tér, a legtöbben valamelyik közösségi oldalon (főleg Facebookon) szerveznek iskolai tematikájú csoportokat.

Az online tantermek lehetnének az igazi alternatívái a Facebookon működő osztály-csoportoknak. Itt tag

lehet minden osztályba járó diák és tanár, megoszthatók a feladatok és a szervezési munkák is átláthatóan, jól strukturálhatóan és visszakereshetően végezhető. Ezzel kiküszöbölhető lehetne a Facebook szervezési szempontokból élvezett előnye, de ehhez a digitális pedagógusnak is ismerniük kellene a felületeket, hiszen csak úgy ösztönözhető a tanulók arra, hogy inkább ezeket a programokat használják a közösségi média helyett. Az online tér nyújtotta lehetőségek ismertetése a pedagógusképzés részét kellene képezze, hogy azok hatékonysága maximalizálható legyen.

Az online tantermi programok és az IPOO-modell

Az IPOO-modell (Mező, 2011) tanulásszervező, információszerző és feldolgozó fázisai megjelennek az online tantermi programok vizsgálata során. A programok mind használhatók információszerző forrásként (*Input*). A különböző felületeken a tanár jelen lehet információközlő ágensként, de lehet mentor szerepben is, aki csak ellenőrzi a tanulók közösen előállított, szerkesztett és felhasznált adatbázist.

Az alkalmazások teret adnak az információk feldolgozásának is (*Proces*). Az online tér ezen felületei alkalmas tanulási térnek tekinthetők, ahol a diák a meglévő információk feldolgozását elvégezheti. A direkt tanulás és a tananyag feldolgozása mellett a vizsgált tantermi programok lehetőséget biztosítanak műveltető feladatok elvégzésére is. A tanárnak lehetősége van tesztek, kreatív feladatokat készíteni a tanulók számára, amik akár információelőállításal is járhatnak, így a tanulási folyamat produktívvá tud válni.

A fentiekhez szorosan kapcsolható az információk alkalmazása és felhasználása (*Output*). Az elsajátított tudás ellenőrizhető és mérhető a vizsgált programok mindegyikében. Online tesztek, quizek vagy akár dolgozatok is készíthetők az alkalmazások segítségével. A programok előnye, hogy a hagyományos számonkérési módszerekhez képest kevesebb stresszel és ösztönzőbb feladatokkal, de akár ugyanolyan hatékonysággal ellenőrizhető az elsajátított tudás.

Ezek az online terek a keretét biztosítják a tanár szervező tevékenységének (*Organisation*). A pedagógus az alkalmazásokon keresztül tudja kézben tartani és szervezni a tanulási folyamatokat, naprakész tud lenni a

feladatok aktuális állapotával, a diákok aktivitásával kapcsolatban. A tanulás mellett egyéb, csoportszervező feladatok elvégzésére is alkalmasak a vizsgált programok.

Online tantermi programok

Class Dojo

A Class Dojo, olyan online kommunikációs alkalmazás, mely lehetővé teszi a tanárok, szülők és diákok közötti állandó kapcsolattartást. Az alkalmazás segítségével napközben bárikor megoszthatnak egymással különböző tartalmakat (fényképeket, videókat, dokumentumokat, megjegyzéseket, osztályzatokat). A Class Dojo fejlesztői csapatokban dolgoznak, ezáltal könnyedén oszthatják meg egymással, tapasztalatiakat, ötleteiket, a fejlesztők 20%-a maga is fő állású tanár. A vállalat 2011-ben kezdte meg működését és mára az Amerikai Egyesült Államok K-8 típusú iskolái 90%-ban használják alkalmazásukat. 35 nyelvre fordították eddig le, azonban még magyarul nem érhető el, viszont így is 700 millió gyereket érnek el világszerte. Használható számítógépen és letölthető okoseszközökre is ingyenesen. Széleskörű lehetőséget és megosztási lehetőséget biztosít. A tanulók kitüntetésekért szerezhettek, ezeket és érdemjegyeiket, az alkalmazáson keresztül megoszthatják Facebookon, Twitteren vagy Instagramon is. Az online tantermek kialakítása teljesen személyre szabható, különböző kiegészítők tölthetők le hozzá, melyekkel más-más hangulatot lehet elérni. Az osztályteremben minden tantárgyat külön lehet kezelni-létrehozni. A tanulók választhatnak egy-egy avatárt, ami őket képviseli az osztályteremben, ugyanígy a szülők is. A szülő és a diák avatárja összeköttetésben áll, így a szülő azonnali értesítést kap, ha gyermeke valamilyen jelvényt szerzett. Az alkalmazás használható valós időben is, a tanítási órán és tanár egyszerre láthatja az összes tanuló avatárját és különféle pozitív és negatív jelvényeket adhat nekik:

- *Pozitív jelvények:* szép munka, jó csapatjátékos, helyes megfejtés, +1 pont és gyakorlatilag bármi, amit szeretnénk, ugyanis ezeket a tanár szabadon állíthatja össze.

- *Negatív jelvények:* nincs kész a házi feladat, beszélgetsz az órán, otthon felejtett taneszköz.

Minden jelvénynek saját képe van és annak értékét (+/- hány pontot ér) a tanár határozza meg. A kiosztott jelvényekkel feláll egyfajta hierarchia az virtuális osztályban és nyomon követhető a tanuló teljesítménye %-ban naponként, vagy akár nagyobb egységekben is. Automatikus diagrammos kimutatást az alkalmazás, mely kiválóan használható akár szülői értekezleten vagy a tanórán motivációként is. Ezen felül a rendszer rendelkezik egy eszköztárral mellyen keresztül a tanárnak lehetősége nyílik a tanulóka, csoportba rendezni, véletlenszerűen kisorsolni valakit az elvégzendő feladatra, időt mérni, utasításokat adni, valamint információkat megosztani a szülőkkel (lásd: 1. ábra).

Easyclass

Az Easyclass, olyan Learning Management System (LMS), amely lehetővé teszi az oktatók számára, hogy digitális osztályokat hozzanak létre, amelyek révén a tananyagokat online tárolhatják. Továbbá szabadon

hozzáférhetnek az előre elkészített feladataikhoz, kvízeikhez és vizsgáikhoz. A tantárgyakat külön tudják kezelni, emellett figyelemmel kísérhetik a határidőket, eredményeket, továbbá biztosítja, hogy a hallgatók azonnali vagy gyors visszajelzését kapjanak munkáikra, melyeket egy helyen elérhetnek. Eszközeik új lehetőségeket kínálnak az oktatóknak a különböző tevékenységekben való részvételre, és új dimenziót nyitnak az interakció és a hatékony tanulás számára. A vállalat 2013 szeptemberében kezdte meg működését, robbanásszerűen terjedt az egyetemisták körében és egy év alatt elérték a 220 ezres felhasználóikört, már több mint 800 000 aktív oktató és diák használja. A szolgáltatás jelenleg tíz nyelven elérhető és teljesen ingyenes, a fejlesztők elmondása szerint ingyenes is marad.

A szoftvert fejlesztő csapat tagjai: Olaszország, Magyarország, Románia, USA, Egyesült Királyság, Svájc, Franciaország, Törökország, Szaúd-Arábia és Libanon területéről dolgoznak. Ez a fajta diverzifikáció lehetővé teszi, hogy nagyobb rálátást nyerjenek a globális tanulási közösségek igényeire.

1. ábra: Class Dojo eszköztára (forrás: Class Dojo)



Az Easyclass összefűzi a diákokat, az oktatókat, a feltöltött tananyagokat, a feladatok és beadandók ellenőrzését, az online teszteket, a naptárba integrált közös teendőket és a vitalehetőségeket.

Mindemellett lehetőséget nyújt az online kapcsolattartásra és telefonos elérhetőségre is. Leegyszerűsítve, legjobban a közösségi média és az online kurzusok ötvözetére hasonlít.

Az Easyclass működése: az oktatónak lehetősége van létrehozni, különböző *tantárgyakat/courses* az online osztálytermen belül, melyeket feltölthet saját tartalmával a *my files* fülecske alá (dokumentumok, prezentációk, képek, hanganyagok), amikhez a diákok szabad hozzáférést kapnak. A feltöltött tartalmak alá megjegyzéseket is írhatnak, ezzel létrehozva mintegy interaktív üzenőfalat, fórumot. Külön fül alatt találhatóak a *beadott a feladatok/assignments*, melyek osztályozása és szöveges értékelése is online történik. Az itt kapott pontszámok automatikusan bekerülnek a *naplóba/gradebook* és nyilvánossá válnak az osztálykö-

zösség számára, azonban az osztályzat mellé járó szöveges értékelést csak az érintett diák látja. A platformba alapértelmezett kvíz/teszt program van integrálva a *kvízek/quizzes* fülecskébe, ennek segítségével az oktató könnyedén készíthet ellenőrző feladatsorokat, akár képekkel ellátva. A válaszadás után a tanuló azonnali visszajelzést kap teljesítményéről, melynek pontszámbeli értéke megjelenik a naplóban.

A *naplár/calendar* menüpont segítségével összességében láthatják a diákok, hogy mi vár rájuk a következő napokban, hetekben, hónapokban. Az oktató tölti ki, jelöli meg a teendőket az alkalmazást pedig értesítést küld a diákoknak a közelgő „eseményről”. Továbbá fontos még megjeleníteni az *üzenőfal/class wall* fülecskét, ahol képeket, dokumentumokat, videókat és szöveges bejegyzéseket tehetnek közzé a diákok és az oktató is, ezzel remek lehetőséget biztosítva akár a ki-
rándulásokon, közös programokon készült élmények megosztására vagy az esetleges kérdéseik megbeszélésére (lásd: 2. ábra).

2. ábra: Az easyclass számítógépes kezelőfelülete (forrás: easyclass)

The screenshot shows the EasyClass web application interface. The top navigation bar includes links for Home, Courses, Groups, MyFiles, and Inbox. The left sidebar contains a list of features: Class Wall, Discussions, Assignments, Quizzes, Gradebook, Members, Class Library, and Add Members. Below this is an 'Access Code' section with the code S89Q-8U6T and a 'Reset?' link. The central content area is titled 'English Class: M5' and features a 'Write an Update' box, a 'Post announcement' checkbox, and buttons for 'Upload', 'MyFiles', and 'Link'. Below these are three posts: a welcome message, a file upload titled 'Possessive Adjectives.ppt', and a sentence completion exercise. The right sidebar displays an 'Upcoming' events calendar with dates from Thursday, December 18, 2014, to Thursday, May 21, 2015, listing events such as 'English Exam, Second Month', 'Online Quiz', 'Simple Future // Online Exam', 'General Revision', 'Educational Technology Summit', 'Theatre Event', 'Past Continuous // Online Quiz', and 'Possessive Pronouns'.

Google Tanterem

A Google Tanterem egy ingyenes internetes szolgáltatás az iskoláknak, tanároknak és tanulóknak, mely eléréséhez csupán Google-fiókra van szükség. A Tanterem megkönnyíti a tanulók és az oktatók számára az iskolákon belüli és kívüli kapcsolattartást. 2014 májusában kezdte meg működését a G Suit-on belül és mára már több mint 70 millió felhasználója van világszerte. A Google fiókbeállításában 150 nyelv közül választhatunk, melyek bármelyikén tudjuk használni a Tanterem alkalmazást, többek közt magyar nyelven is. 2018. augusztus 7-én a Google bejelentette a Google Tanterem frissítését, mellyel javították a felületet minőségét és lehetővé tették az osztályok más osztályokból való újra felhasználását, valamint a tanárok számára a tartalom témakör szerinti rendezését. (Google, 2018) Továbbá olyan új funkciók jelentek meg, mint például:

- *A teendők* – Az oldalon a tanárok áttekinthetik a diákok összes munkáját. A felület külön fül alatt kezeli az ellenőrizendő és javított feladatokat.
- A diákok láthatják a kijelölt és befejezett munkáikat minden osztályban.
- Osztályadatok szerkesztése – A tanárok szerkeszthetik az osztályleírást, szakaszt, tárgyat és szobát a *beállítások* menüpont alatt.

Az eszközcsoomag célja a pedagógusok és a diákok képzése. A virtuális tanteremben az oktatóknak lehetőségük van osztályok létrehozására, feladatok kiosztására, osztályozni és visszajelzést küldeni. Bármely böngészővel, például a Google Chrome, a Firefox, az Internet Explorer vagy a Safari segítségével elérhetők az osztálytermek az interneten keresztül. Továbbá 2015-től Android és Apple mobil eszközökre is letölthető az alkalmazás, így diákok bármilyen eszközön bejelentkezhetnek a feladataik elvégzéséhez, a tananyagok letöltéséhez és a visszajelzések megtekintéséhez. A pedagógusok így könnyedén nyomon követhetik a hallgatók fejlődését. A Tanteremben a tanárok akár közösen is kioszthatják a napi feladatokat, ugyanis egy-egy osztályhoz több oktató is rendelhető ezzel megkönnyítve a kommunikációt és az együttműködést.

A Google Tanterem a fentebb említett számos hasznos funkció mellett:

- segítséget nyújt az adminisztratív feladatok hatékonyabb kezelésében
- költségek nélküli tanulási menedzsmentet biztosít
- lehetővé tesz, hogy a munka bárhol és bármikor, bármilyen eszközön elvégezhető legyen (Google Classroom, 2018)

Az oktató által jóváhagyott alkalmazások tömegesen integrálódnak az Tanterembe. Ezek az alkalmazások végtelen lehetőségeket kínálnak a kreatív tanuláshoz.

A Google Tanterem használata: belépéskor három lehetőség közül választhatunk: jelentkezés egy osztályba, saját osztály létrehozása vagy belépés a már meglévő osztályunkba. Ha a saját osztályba való belépést választjuk, akkor további három fülből választhatunk: fal, feladatok és személyek. Továbbá a megjelenő főoldalon tudunk hozzájutni a: teendő, naptár, osztályok és beállítások menüponthoz valamit itt tudunk alkalmazásokat integrálni a felületre is. Bal oldalt, pedig a *közelgő* négyzetben, azok a feladatok jelennek meg, melyeket a naptárban előre jegyeztünk vagy az beadandók, amiket tanulók beküldtek (lásd: 3. ábra).

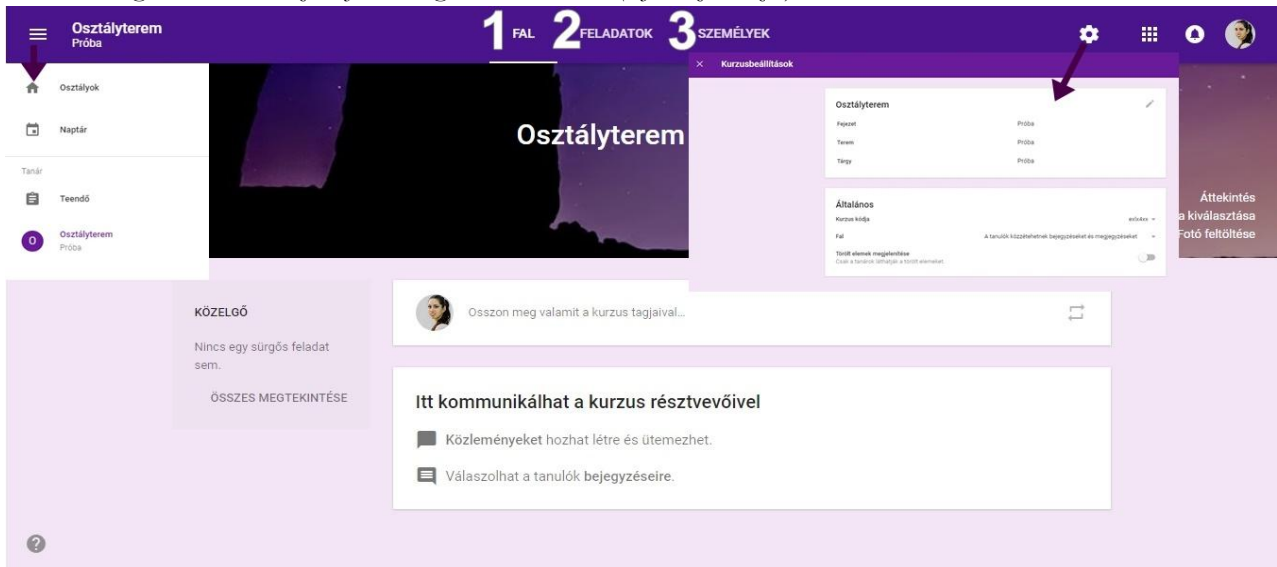
A *fal* fül felelős az osztálytermi kommunikációért. Itt tudják kommentálni a tanulók az oktató által feltöltött tartalmakat, itt jelennek meg azok a kérdések és szavazások is melyeket szintén az oktató tett közzé, de a tanulók is hozhatnak létre saját bejegyzéseket.

A bejegyzések tartalma lehet szöveg, fájl (dokumentum, prezentáció, kép), videó vagy link. A *feladatok* fül alatt tud különböző tartalmak létrehozni a tanár egyénre szabottan vagy akár az egész osztály részére. A feladat lehet konkrét feladat, kérdéssor vagy tananyag, ezeket a tartalmakat pedig témakörönként lehet rendezni.

A *személyek* fülben tud hozzárendelni még tanárokat az osztályhoz, valamint itt tudja felvenni a diákokat is e-mail cím alapján.

A *beállításokban* folyamatosan szerkeszthetők az osztály adatai, valamit itt található az osztály kódja is, ami egy hét karakterből álló betű és számkombináció, a-

3. ábra: Google Tanterem kezelési felülete legördülő menüvel (saját szerkesztés)



melynek tudatában további tanulók csatlakozhatnak az osztályhoz, így nem szükséges a tanár direkt meghívása.

A *naplár* az a felület, ahol megjelennek a tanulók feladatai és tanár is figyelemmel tudja kísérni a határidőket.

A *teendő*-be érkeznek be a tanulók beküldött feladatai, melyek két csoportra osztoznak automatikusan: ellenőrizendő és javított feladatokra. Itt lehetősége nyílik az oktatónak pontokat, osztályzatokat és szöveges értékeléseket adni a leadott munkákra.

Ezen felül lehetőségünk van saját ízlésünkre formálni a főoldalt, a *téma kiválasztása* pont alatt, ahol választhatunk a Google alapértelmezett képei, mintái közül vagy saját képet is feltölthetünk. A Tanteremben használt össze fájl a Google Drive-on keresztül elérhető és tárolható.

Apple Classroom

Az osztályteremben az iPad vagy Mac nagy teljesítményű tanári asszisztensré válik, ezzel segítve a tanulók irányítását iPadeken keresztül. A szoftver 2016 márciusában került piacra és 34 nyelven elérhető közöttük magyarul is. Az alkalmazás több mint 60 tanulóval tud együttműködni egy osztályon belül. A tanulókhoz a leckék iPaden keresztül jutnak el. Az órán könnyen

elindítható ugyanaz az alkalmazás mindegyik hallgató eszközén egyidejűleg, ezzel egyidejűleg másik alkalmazás is indítható diákcsoportok számára. Ezenkívül a tanárok dokumentumokat küldhetnek és fogadhatnak az osztályon belül, és megoszthatják a tanulók munkáját Apple TV segítségével az osztályban, ezáltal akár az órai feladatot is betudják mutatni a diákok. A tanárok azt is láthatják, hogy a tanulók melyik alkalmazást használják éppen, elnémíthatják/lezárhatják a tanulók eszközeit.

Az óra kezdetén a tanulóknak a nevükre kell koppintaniuk az iPaden és bejelentkezni az egyéni jelkódjuk vagy a jelszavuk segítségével, az óra végén pedig kijelentkezni, így egy eszközt több tanuló is használhat. Az adatok Apple ID-vel való bejelentkezés miatt a felhőben tárolhatók így nem okoz gondot, az iPad alap tárhelye és a felhasználóváltás sem. (Apple, 2018)

Az Apple Osztályterem használatának lépései és lehetőségei

A tanórán minden tanulónak rendelkeznie kell iPaddel illetve a tanárnak is. A tanár számára oktatási asszisztensként szolgál a szoftver, ez által könnyedén nyomon követheti is irányíthatja az órát. A tanár által létrehozott osztályterem rendelkezik egy négy számjegyből álló kóddal, melyet beírva csatlakozhatnak a tanulók a virtuális osztályteremhez.

Az alkalmazás megnyitása után lehetőségünk van:

- Weboldal, EPUB-könyv, EPUB-fejezet vagy iTunes megnyitására. Megjegyzés: az EPUB az Electronic Publication angol kifejezés rövidítése.

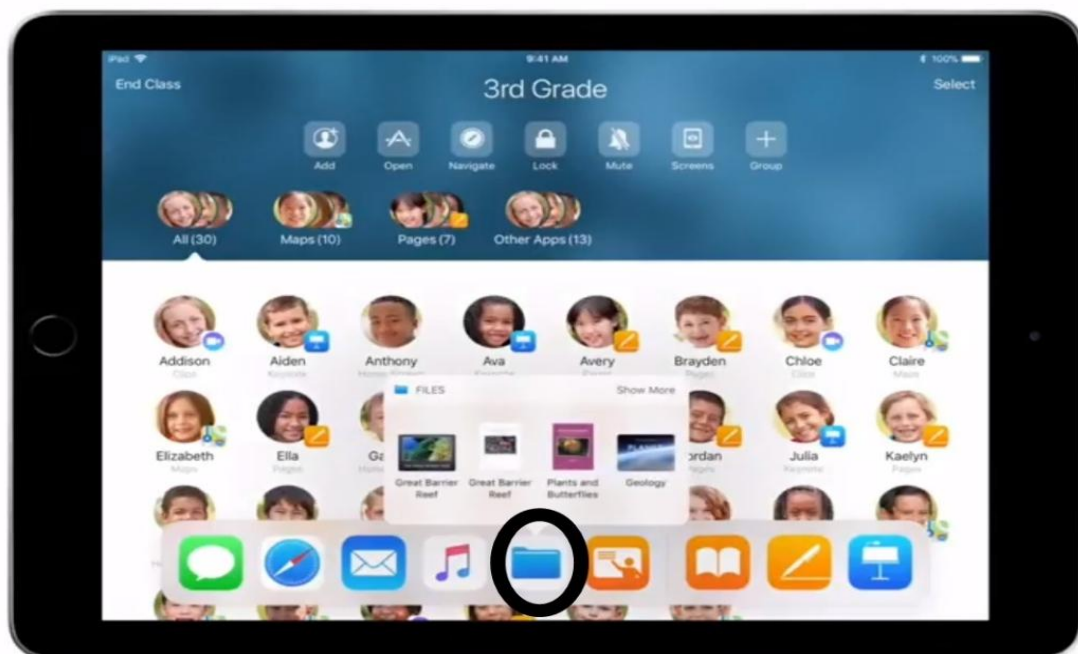
dítése, mely ingyenesen hozzáférhető elektronikus publikációkat jelent..

- Linkek és dokumentumok megosztására, mint a tanár, mint a tanulók részéről.
- Csoportok létrehozására.
- iPadek zárolására, így a tanulók nem juthatnak információkhoz (hasznos lehet ellenőrző kérdéseknél). A zárolást feloldhatja a tanár vagy automatikusan feloldódik, ahogy az

eszköz a Bluetooth-kapcsolat hatótávolságán kívülre kerül.

Az oktató a *file* képgombból (lásd: 4. ábra) az órai tananyagot fogd és vidd módszerrel az osztályra „húzza”, és pillanatokon belül mindenki eszközén megjelenik az anyag, ezáltal tudják követni a tanárt. Ugyanezzel a technikával tud megosztani minden tanulóval egyszerre, akár weboldalakat vagy egy-egy könyv fejezetet is.

4. ábra: Apple Osztályterem kezelési felülete, a file opcióval kiemelve (forrás: apple)



A csoportos munkaforma kialakítása is hasonlóan egyszerű. A *group/csoport-ra* kattintva új csoportnévvel ellátott csoportok hozhatók létre, melyekben a tanulók behelyezése kijelöléssel történik. A csoportok a feladatok részleteiről és csoporttársaikról szintén tabletjükön értesülnek. A csoportosítás lehetővé teszi a közös munkát így amit az egyik tanuló megcsinál az láthatóvá válik minden csoporttársa számára. Amint elkészültek a csoportok a feladattal értesítés érkezik a tanárnak, illetve a kész munkát is megtudja tekinteni saját eszközén, majd megosztani akár az egész osztállyal. Ez az egyik módja az órán végzett feladatok megosztásának, a másik pedig egy kivetítőn való vetítés. Az óra végén

a tanár lezárhatja a *lock/zárolás* opcióval a tanulók eszközét ezzel segítve a szünetben a társas kapcsolatok kialakítását.

A Class Dojo, az Easyclass, a Google Tanterem és az Apple Classroom összehasonlítása

A tanulmányban négy alapjaiban hasonló, ám részleteiben és megvalósulásában különböző online osztálytermi programot vizsgáltunk. A legfontosabb különbségnek a felhasználás módját látjuk. Ugyanis még a Class Dojo lehetőséget nyújt a szülőkkel való kapcsolattartásra – ha osztályzatot, pontot vagy éppen fi-

gyelmeztetést kapott a tanuló, a szülő telefonján megjelenik az értesítés – addig az említett három program nem. Az Easyclass mind egy kellemes ötvözete a közösségi médiának és az online kurzusok világának. A tanulók szabadon mozoghatnak, kommunikálhatnak az online tér adta lehetőségekben, azonban feladataik elvégzésére is adekvát problémamegoldást biztosít a rendszer. Az Apple és Google fejlesztésében csak a név – tanterem vagy classroom – közös, ugyanis a két program teljesen különböző megközelítésből segíti a tanulást. A Google Tanterem a maga egyszerű, bevált és jól megszokott kezelhetőségével hamar szimpatikussá válhat az egyéb Google szolgáltatásokat felhasználók számára. Gyakorlatilag mind azt, amit eddig külön érthettünk el, a kérdőíveket; feladatokat; fájlok létrehozását és tárolását most mind egy fül alatt tudjuk kezelni és megosztani a tanulókkal. A feltöltött feladatokra a tanulók reflektálhatnak, a tanár pedig le tudja

osztályozni a beküldött munkákat. Talán ez a program hasonlít legjobban a Easyclasshoz. Az Apple Classroom azoban, sem a szülőknek, sem a tanulóknak nem ad állandó tájékoztatást a diákok jelenlegi tanulmányi állapotáról. A program hasznossága az órai alkalmazás mibenlétében rejlik. Az Apple Classroom, ugyanis tanítási asszisztensként könnyíti meg a tanárok munkáját és teszi interaktívá az órai munkát a diákok számára. Felhasználása kizárólag iPaden valósulhat meg, a tanár a diákok tabletjére küldött információk alapján tartja meg az órát, ami komoly akadályt jelenthet.

Az 1. táblázatban összegeztük a még lényeges hasonlóságokat és különbségeket.

Mind a négy segíti és támogatja és színesebbé teszi az oktatást, mind a tanárok, mind a diákok számára. Alkalmazásuk hozzájárul a tanulók világnézetének kialakításához.

1. táblázat: Online tantermi programok összehasonlítása (forrás: saját szerkesztés)

Program neve	Class Dojo	Easyclass	Google Tanterem	Apple Classroom
Létrehozás	2011	2013	2014	2016
Elérhető nyelvek száma	35	10	150	34
Magyar nyelv	x	x	√	√
Felhasználók száma	700 millió	800 000	70 millió	nincs adat
Tanórai alkalmazásra alkalmas	√	√	√	√
Otthoni alkalmazásra alkalmas	√	√	√	x
Segíti a szülővel való kapcsolattartást	√	x	x	x
Emlékezteti a tanulót a feladataira	x	√	√	x
Lehetővé teszi a tartalmak egymás között való megosztását a tanulók számára	√	√	√	√
A tanár leosztályozhatja vele a tanulók munkáját	√	√	√	√
A programba feltölthető: szöveges dokumentum, kép, videó, prezentáció	√	√	√	x
Legjelentősebb funkciója	Tanulók motiválása a napi szintek elérésével, szülők értesítése.	Kapcsolattartás diák-diák és tanár-diák között, anyagok megosztása.	Oktató anyagok megosztása, feladatok beadása.	Tanítói asszisztens.

Irodalom

- Kárpáti, A., Szálas, T., Kuttner, Á. (2012). Közöségi média az oktatásban. Facebook-esettanulmányok. *Iskolakultúra* 22, (10.). 11–42.
- Mező, F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Debrecen: K+F stúdió Kft.
- Molnár, Gy. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 172, (9). 1038–1047.
- Poore, M. (2015). *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Budapest: Wolters Kluwer Kiadó.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon MCB University Press*, Vol. P, 5. 1–6.
- Tari, A. (2011). *Z generáció*, Budapest: Tercium Kiadó.

Internetes hivatkozások:

- Chaykowski, K. (2017). How ClassDojo Built One Of The Most Popular Classroom Apps By Listening To Teachers. *Forbes*. (Letöltés: 2018. december 19.) (Web: <https://www.forbes.com/sites/kathleenchaykowski/2017/05/22/how-classdojo-built-one-of-the-most-popular-classroom-apps-by-listening-to-teachers/#216fd2871e5e>).
- Google Classroom. *APKMirror*. (Letöltés: 2018. december 19.) (Web:

<https://www.apkmirror.com/apk/google-inc/classroom/>).

- Kahn, Jordan (August 12, 2014). Google Classroom now available to all Apps for Education users, adds collaboration features. *9to5Google*. – (Letöltés: 2018. december 19.) (Web: <https://9to5google.com/2014/08/12/google-classroom-now-available-to-all-apps-for-education-users-adds-collaboration-features/>).
- Lardinois, F. (2016). Google says its G Suite for Education now has 70M users. *techcrunch.com*. (Letöltés: 2018. december 19.) (Web: <https://techcrunch.com/2017/01/24/google-says-its-g-suite-for-education-now-has-70m-users/?guccounter=1>).

Manage teaching and learning with Classroom. *edu.google.com*. (Letöltés: 2018. december 19.) (Web: https://edu.google.com/products/classroom/?modal_active=none).

Honlapok

- <https://www.classdojo.com/>
- <https://support.apple.com/en-us/HT206151>
- <https://help.apple.com/classroom/mac/1.0/?lang=en-gb#/cl6d39b9338>
- <https://www.easyclass.com/>

MŰHELY, RENDEZVÉNY

A PÁLYAVÁLASZTÁS TÉMAKÖRE A RENDŐRSÉG DUNAI VÍZIRENDÉSZETÉNél ÉS AZ IPOO TANULÁSI MODELL ÖSSZEFÜGGÉSEI

INTERJÚ A DUNAI VÍZIRENDÉSZET LEGENDÁS VEZETŐJÉVEL

Szerző:

Mácsár Gábor
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:
macsarekszer@gmail.com

Lektorok

Plachy Judit (PhD)
Miskolci Egyetem

Bognár József (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Az élethosszig tartó tanulás stratégiája minden szakterületen dolgozót egyaránt érint. Az a tudás, amivel eljutottunk odáig, ahol most vagyunk, pár év leforgása alatt már nem elég ahhoz, hogy ott is tartson bennünket abban a beosztásban, pozícióban. A megszerzett tudás devalválódik, így a legegyszerűbb, legjobbban működő tanulási modellek alkalmazása felértékelődik. Ilyen tanulási modell az IPOO minimum modell. Célkitűzés: megállapítani, hogy hogyan lehet a szakmai kiválasztást hatékonyabbá tenni. Megnézni, hogy milyen ismeretek oktatására és bővítésére van szükség és mindez milyen egyéb sport, valamint szabadidős csapatépítő eszközökkel támogatható. Arra is kerestük a választ, hogy az oktatás során milyen összefüggések figyelhetők meg az IPOO tanulási modellel és ez hogyan alkalmazható a rendvédelmi szervek esetében. Módszer: Interjú készítése a Dunai Vízügyi Rendőrség volt vezetőjével. Eredmények: A szakterületen dolgozók kiválasztásának és speciális képzésének nagy jelentősége van. A motiváció szoros összefüggésbe hozható a víz közelségével, szeretetével. A szakmai mentorok oktatók éppannyira fontosak, mint a fegyelmezettség és kommunikációs készség. Következtetések: Az alapvető elvárható emberi tulajdonságok mellett, a folyamatos képzés, továbbképzés és versenyrendszer szervezése a felkészültség mellett, javítja az eredményességet és erősíti a szervezethez való kötődést, csökkenti a kiégést és pályaelhagyást. Az észlelés hatékonyságának és az intézkedő képesség javításának a monotónia tűréssel szembeni ellentétének kezelése is a képzések jövőbeni feladata. Erre jó oktatási példa lehet az IPOO modell.

Kulcsszavak: pályaválasztás, kiválasztás, vízügyi rendőrség, motiváció, karriercélok, pályaalakultság, IPOO tanulási modell

Diszciplína: pályaválasztás, kiválasztás, vízügyi rendőrség, motiváció

Abstract

CAREER CHOICE IN THE DANUBE WATER POLICE AND ITS CONNECTION TO THE IPOO MODEL. INTERVIEW WITH THE LEGENDARY LEADER OF THE DANUBE WATER POLICE

The strategy of Lifelong Learning is important for every employee. Learned knowledge can be forgotten over time, therefore we have to use specific learning models - for example, the IPOO model - for the prevention of burn-out in the police. Aim: To make professional selection more efficient. Specification: What kind of professional knowledge is needed in the different workplaces and what kind of sport or freetime activities have positive effects in this process. How the IPOO Model fits into this project. Method: Take an interview with a retired

head of the Danube water police. Results: The employees' training and motivation have significant importance in their career. Conclusion: The IPOO model enables us to achieve our goals.

Keywords: career choice, selection, water police, motivation, IPOO learning model

Disziplines: pályaválasztás, kiválasztás, vízrendőrség, motiváció

Mácsár Gábor (2019): A pályaválasztás témaköre a rendőrség Dunai Vízügyi Igazgatóságánál és az IPOO tanulási modell összefüggései. Interjú a Dunai Vízügyi Igazgatóság vezetőjével. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 91–100. doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.91](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.91)

Az élethosszig tartó tanulás stratégiája minden szakterületen dolgozót egyaránt érint. Az a tudás, amivel eljutottunk odáig, ahol most vagyunk, pár év leforgása alatt már nem elég ahhoz, hogy ott is tartson bennünket abban a beosztásban, pozícióban. A megszerzett tudás devalválódik, így a legegyszerűbb, legjobban működő tanulási modellek alkalmazása felértékelődik. Ilyen tanulási modell az IPOO-modell (Mező, 2011). Kerestük a szakterület elhagyás és kiegészítés okait, melyet főként a monotóniátűrés hiánya és a szülő-településre visszatérésben leltünk meg. A pálya elhagyás tekintetében pedig az adminisztratív terhek nyomása és a stressz faktor volt jelentős súlyú.

A téma aktualitása a pályaválasztás, és a hozzá kapcsolódó motivációs bázis, és karrier lehetőség. A tanulmány tartalmazza a motiváció elvesztését, kiegészítést és a pályaelhagyást. A speciális képzési igény összehangolása a vízrendőri munkakörrel és annak kompetenciáival.

Célkitűzés

A kutatás célkitűzése a pályaválasztás, ezen belül a kiválasztás pályamotiváció és karriercélok tekintetében való vizsgálat lefolytatása, interjú segítségével a magyar vízrendőrségnél.

A kérdések összeállításánál nyílt kérdésekre adott válaszok alkalmazása szerepelt, amely tartalmazta a statisztikai elemzés célját is.

Módszer

A személyes találkozást megelőzte egy egyeztetés és a témakör ismertetése. A beszélgetést bemelegítő kér-

désekkel kezdtük. Az interjú mélyebb és pontosabb válaszadásának lehetősége érdekében az egyszerű, de célratoró, a témakör köré csoportosítható kérdésfeltevésre törekedtünk.

Az interjú kérdéssor biztosította a folyamatos kérdéseket, lehetővé tette, hogy előre megtervezett logikus sorrendben tegyem fel kérdéseimet. Megakadályozta a válaszadó témától való elkalandozását. A beszélgetés végén lehetőség volt arra, hogy egyéb észrevételeit az interjú által ébresztett gondolatait kifejtse a beszélő (Falus és tsai., 1996).

A beszélgetés szempontsorának szerkesztése:

1. Témakör tanulmányozása
2. Fő kérdések, témakörök rögzítése
3. Interjú gerincének felépítése: bevezető beszélgetés, témakör ismertetés, bemelegítő kérdések, fő kérdések, elmélyítő kérdések, egyéb a témával kapcsolatban felmerülő kérdések, lezáró kérdések, köszönetnyilvánítás, egyeztetés, tájékoztatás (Falus-Ollé 2008).

Az interjú, azokon az előfeltételezéseken alapszik, hogy úgy véljük...

...a víz és a fegyelem szeretete hozza erre a pályára a rendőröket és a személyek kiválasztása is ebből a körből kerül ki.

...az új technikák bevezetésekor speciális képzést kapnak a rendőrök.

...mivel nem követelmény az úszástudás és a vízből mentési tudás, így arra belső képzés keretében képzik a rendőröket, a kiválasztás után.

...a pályaelhagyás a kiegészítés és a monotóniátűrés hiányával van összefüggésben.

...rendeznek speciális versenyeket, amiken felméri az éles helyzetekhez közeli állapotnak megfelelően, a tudásszintjüket.

...van összefüggés az oktatás metodikája és az IPOO tanulási modell között.

Az interjú rögzítése

Az interjú során az interjú arany engedélyével hangfelvétel készült a beszélgetésről. Az interjú megkezdése előtt pontosításra került az interjú alanyának beosztása, Az interjú időpontja: Budapest, 2017. november 9.

A felvétel visszahallgatásakor került legépelésre.

Az interjú alany tájékoztatást kapott arról, hogy a megjelenés előtt rendelkezésére bocsátjuk az anyagot, mellyel kapcsolatban észrevételt, javaslatot tehet.

Az interjú feldolgozása:

A főkérdésekre és az elmélyítő kérdésekre kapott válaszok feldolgozása, értékelése. Következtetések levonás, összegzése.

Interjú

Interjú dr. Vízvári György egykori rendőrezredessel, a Dunai Vízügyi Rendőrkapitányság korábbi vezetőjével.

– *Sok szeretettel köszöntöm! Köszönöm, hogy elfogadta a felkérést és meghívást erre az interjúra. Vágjunk bele a kérdésekbe. Miért lett rendőr? Hogyan lett vízirendőr?*

– Konkrétan vízirendőr akartam lenni. Autószerelőnek tanultam. Ilyen jellegű szakközépiskolát végeztem, 4 éves korom óta uszodába jártam, úsztam, vízilabdáztam.

– *Ki tanította meg úszni?*

– Tillermann Klára, a Margitszigeten. Nagybátyám vásárolt egy motorcsónakot a 70-es évek végén. Akkor ott összeismerkedtem a vízirendőrökkel. Velük beszélgetve kérdésként merült fel bennem, hogy hol fogok én annyit motorcsónakázni, hogy meg is unjam. Apám persze kicsit segített, elvitt az akkori vízirendőrség vezetőjéhez. Nekem akkor már megvolt a sportcélú vízijártasságim, akkor jelentkeztem, elvittek előbb katonának, majd a katonaság után leszolgáltam 16 hónapot és onnan átálltam a rendőrséghez. Átvettek a határőrség állományába.

– *Először akkor rendőr lett és aztán?*

– Járőrként kezdtem.

– *Milyen kiválasztási szempontok voltak ekkor?*

– Úszni tudni kellett. Nem minden rendőrnek csak a vízirendőrnek. Kellett a gépek ismerete, műszaki ismeret az mindenféleképpen meg az elkötelezettség a hajózás irányában. Tehát ez egy becsípődés vízirendőrnek lenni.

– *Ma is így működik?*

– Nem! 10 év után szembesültem vele, hogy amikor végeznek a rendőrök a szakközépiskolában közel 200 rendőr hallgató kerületenként elosszák őket 10 fő II. kerület, 20 fő V. kerület és így tovább és marad 8 fő, akit megkap a vízirendőrség.

– *Azokat, akik tudnak úszni?*

– Nem! Megérkezik 8 vagy 10 ember az üres státuszokra. Leültették őket és kérdeztük, hogy miért szeretnének vízirendőrök lenni. Ők pedig azt válaszolták, hogy egyáltalán nem akarnak vízirendőrök lenni. És ez mindig így volt és ebből talán egy vagy kettő maradt meg. Az összes többi haza akart menni a fatornyú falujába.

– *Ön tulajdonképpen hány évet szolgált?*

– 30 évet és abból 16 évet voltam a vízirendészet vezetője napra pontosan. 1984-ben kezdtem a vízirendészetnél, összesen 20 évet szolgáltam vízirendőrként.

– *Akkor volt valami képzés, amit kapott? Milyen jellegű képzés volt?*

– Szolgálati célú kisgéphajó vezetői, az kifejezetten állományon belül volt, ezt úgy kell elképzelni, hogy szakemberek bevonásával az akkori rendészeti feladatokra hangolva történt az akkori jogszabályoknak megfelelően. Azután volt az úgynevezett nagyhajó vezetői képzés, az már polgári képzés keretében. Ennek a célja az volt, hogy olyan tudást szerezzünk, amit máshonnan nem lehet megszerezni. Ezt a speciális tudást csak ilyen iskolai körülmények között lehet megszerezni.

– *Itt van egészségügyi képzés is? Megtanítják, hogy hogyan kell megállítani egy hajót? Vagy például mit kell csinálni vízbeesett emberrel, hogy kell kimenteni?*

– Igen, és ilyenek azért elő is fordultak. Ezt ne úgy képzeljük el, hogy aki nem akar megállni, az elé akkor odaállunk hanem, hogy úgymint megáll valahol.

– *Mesélne valamit arról, hogy ki miatt kezdte el a pályát?*

– Édesapám sportoló volt, vízilabdázott, 1952-ben volt Helsinkiben olimpiai bajnok. 1947-től az akkori Belügyminisztérium sport századában dolgozott. Ő régi dózsás volt, 4 órát dolgozott a sport században és utána ment el edzésre. A budapesti rendőrség gépjármű javítójában dolgozott még olimpiai bajnokként is. Amikor az aktív sportolást abbahagyta, ez a 60-as évek elején volt, akkor került át a rendőrségen belül gazdasági területre. Anyaggazdálkodáson volt és a Tagló utca vezetését már ő vitte. Ez 1964-65-ben volt. 1987-ben ment el nyugdíjba.

– *Példaképnek tekintette őt?*

– Igen. Egy rendkívül művelt, olvasott, nagyon karakteres ember volt. Én most érzem, hogy nagyon sok vonását vettem át, az emberekhez való viszonyát, ez egy tudat alatti dolog volt. Amit tőle láttam, azt követtem, mert egy jó példának tartottam.

– *Jó nevelő volt?*

– Igen, határozottan jó nevelő volt. Ő nagyon sok mindenben példaképem, sajnos már 14 éve halott. A mai napig felhívnom őt és megbeszelném vele, ha valami kérdésem van. Még évekig úgy volt, hogy veszem fel a telefont és hívom apát, mert ezt az öreggel meg kell beszélni. Ezek olyan hülyeségnek tűnnek, elmondom, hogy amikor meghalt, levettem róla a szemüvegét és azt én eltettem, megőriztem. Az ott van az íróasztalomon. Az az ő szemüvege és azt képzelem, hogy ő néz engem, azon a szemüvegen keresztül, a mai napig és lát engem. Sokat vagyok sportolók között az uszodában és jó érzés visszamenni arra a helyre, ahol apám edzett. Apám is ebben a medencében küzdött.

– *A vízirendőröknek a vizsgákat meg kellett-e ismételni időközönként? Fel kell-e frissíteni a meglévő ismereteiket, vagy hogyan történt ez?*

– A vízirendőrt nem képezte korábban senki, egy bizonyos ideig. Az én vezetésem alatt is úgy 10 évnek el kellett telni, hogy legyen szakmai feladatokra történő képzés.

– *Akkor nem volt semmi továbbképzés?*

– Semmi, csak a hajóvezetői. Azt el tudtam érni az akkori rendőri vezetésnél, hogy volt egy ún. hajóvezetői pótlék, hasonlóan a közterületi, zenekari, bűvárpotlékhoz. Ez semmi mást nem takart, hogy azt a plusz tudást, speciális ismeretet, amit sehol máshol nem le-

het megszerezni, ez a hajóvezetés, a vízközeg ismerete, ezt premizálni kell. Ez 1993-94-ben volt, amikor elismerték, hogy ez egy önálló szakterület, egy külön szakma.

– *Ki tanította ezt először?*

– Én. Ha hiszi, ha nem, én kezdtem el.

– *Ez mikor volt?*

– 1991.-ben nevezett ki Dr. Pintér Sándor akkori Budapest Rendőrfőkapitánya, akkor rendőr ezredes volt. Már járőrként is szembesültem vele, hogy ott voltak az öreg járőrök, akik az akkori új szolgálati törvény hatálybalépésekor mentek el nyugdíjba, ők sajnos megálltak azon az ismereti szinten, mint amikor felszereltek rendőrnek, azzal a szakmai tudással. Csak ami egy-egy eseménynél rájuk ragadt, vagy átadtak egymásnak az a plusz ismeretük volt, vagy olyankor kényszerültek beléni a jogszabályi változtatásokba. Intézményes keretek között nem volt semmilyen képzés. Elküldték hajóvezető tanfolyamra és akkor le volt tudva a vízirendőr-képzés. Én 1984. áprilisában úgy kerültem oda, hogy nem volt fiatalember ott, hanem csak az öregek voltak, őket rávenni képzésre nem nagyon lehetett. Ki is lógtam ott a sorból becsületesen. Persze jó is volt, amit az öregektől meg lehetett tanulni, ha volt hozzá türelmük. A hajóellenőrzéseknél a gyakorlat nagyon fontos, pl. hogy, mit kérjek egy hajó vezetőtől, vagy a személyzettől. Ezeket nem lehet máshol megtanulni. Egy ellenőrzésnél egy öreg járőr azt mondta nekem, hogy most ma te nézed meg a Gyöngyös motoros hajót egyedül leellenőrizni, én ott ülök, hátul a hajó szalonjában és Te önállóan csinálod. Te beszélsz a kapitánnyal. Kapitány úr, akkor kérném szépen a hajó papírjait. Azonnal, hozom, és melyik papírját tetszik kérni? És mondtam, hogy, hát a...a, hát mindet. Kinyitotta a szekrényt és kivett egy kb. 70 cm-es papírhalmozatot és oda tette elém. Tessék, és nekem fogalmam nem volt, hogy mit kell néznom, a tizedéről sem, hogy mi csoda. Az öreg mondta, hogy látod, itt kezdődik a szakma, látod? Most pedig látod nekünk a kormolási naplóra nincs szükségünk...

– *Akkor Ő volt, aki betanította?*

– Pontosan, ez egy példaértékű oktatás volt. Azt nem szabad elfelejteni, hogy egy vízirendőr, aki felmegy egy hajóra egy szakmailag nagyon magasan kép-

zett emberrel van paritásban. Ha neked nincs meg hozzá a megfelelő felkészültséged - és ezt a saját bőrömmön tapasztaltam-, annál nagyobb égés a Földön nincs, amikor gúnyolódik rajtad, mert mosolyog és utána mit mond, hogy esze nincs az egész szakmához. Én akkor azt mondtam, hogy (szükséges felszerelések megléte, okmányok ellenőrzése, szabálytalanságok, rendellenességek feltárása, balesetveszély feltárása, hatékony kommunikáció, intézkedések foganatosítása: figyelmeztetés, szabálysértés, bírság, feljelentés, jogszabályok nyomonkövetése stb.) ezt folyamatosan sulykolni, tanítani kell. Különben úgy járunk, ahogy az öregekkel, akik szépen lassan lecsúsztak a jogszabályváltozásokról például. Megbeszéltem a főkapitánnyal, hogy a hajóvezetői pótlékot csak akkor lehessen folyósítani, ha én ezt egy személyzeti parancsban elrendelem. Akkor, még mint vezető, volt személyzeti jogköröm. Ez hatalmaskodásnak hathat, de ez jó volt és nagyszerűen működött. Mindamellet minden évben találkoztam a saját embereimmel egyenként és tisztában voltam a képességeikkel és korlátaikkal egyaránt.

– *Hogy épült fel akkor a vízirendőrség az országban?*

– Volt a Duna, volt a Tisza és a Balaton, mint önálló szervezet, a kisebb tavak, patakok, folyók a főkapitányságokhoz tartoztak, pl. a Fertő tó, vagy a Velencei tó. Itt körzeti megbízotti feladat ellátás volt a vizek ellenőrzése. Később ott őrsöket is létrehoztak. A képzéshez visszatérve még egy gondolattal, a kollégákkal összeállítottunk egy programot és kérdéssort. Ez témakörönként sok kérdésből állt, ez tartalmazott taktikai elemeket, hajóellenőrzést, kis hajó, nagy hajó vízirendészeti ellenőrzése, mit kell nézni, szituációkat és jogszabályi háttérrel, ismerettel. Ennek ismeretét mindig egy úgynevezett vizsga keretében ellenőriztük. Előtte a tisztek egy oktatás keretében végigvették a kérdéseket, témaköröket, és közérthető nyelven ismertették a jogszabályokat. Előadásokat, képzéseket, gyakorlati oktatásokat tartottak az állomány részére. Az állomány folyamatos képzését így biztosítottuk. Ezután én nekiindultam és valamelyik kollégámmal végigmentem és végighallgattam az összes rendőrt. Minden évben egyszer, és ha akkor elfogadhatóan produkáltak az ismeretekből - ebben volt hajóvezetési gyakorlat is-, akkor engedélyeztem a hajóvezetői pótlék

folyósítását. Ha nem, mert lusta volt, vagy nem készült fel, vagy nem tudott semmit, pl. a jogszabályváltozásokból, - akkor nem engedélyeztem. Ez most egy nagy hatalmasságnak tűnik, de ez valóban működő motivációs rendszer is volt. Ez a képzési forma és ellenőrzés azóta már meg is szűnt. Annak ellenére, hogy ez egy kicsit erőltetett volt, mert itt újra elő kellett venni a tankönyvet és néha morogva csinálták, adtuk nekik a jogszabályokat kinyomtatva, kötve, fűzve, hogy tanuljanak, olvassák, időt biztosítottunk rá a szolgálati időből, ami belefért. A lényeges eleme az volt, hogy én is találkoztam személyesen az összes rendőrrel minden évben, megismertem őket, a képességeiket és azt, hogy hogyan intézkednek. Nem ilyen poroszos módszer szerint zajlott ez, hanem inkább beszélgetős formában, életszerűen. Tudom én azt, hogy egy parancsnok és egy beosztott között ez amúgy is egy kiélezett, stresszes vizsgaszituáció volt. Ezt a feszültséget minden esetben próbáltam azért oldani.

– *A vízből mentést ki tanította?*

– Oda általában kívülről hoztunk embert. Azt mindig helyi szinten oldottuk meg, ezért ne kelljen külön Budapestre utazniuk. Elmentek Mohácsra és Pécsre a helyi uszodába és ott zajlott a képzésük.

– *Hogy zajlott a mentés?*

– Többnyire eszközzel mentettünk, hajóval, csáklával, kötéllel, mentőgyűrűvel. Ezt gyakoroltuk. Azt nem nagyon szerettem volna, ha beugranak a rendőrök a vízbe, hiszen utána is el kell látniuk a szolgálatot, illetve ennek kockázata is van. Amúgy az nem is vízirendőr, aki a hajóból nem esett be még a vízbe.

– *Mennyit változtak az emberek meglátása szerint az elmúlt 30 év alatt, akikkel intézkedni kell egy vízirendőrnek?*

– A motoros vízi sporteszközök használói attitűdjében voltak változások. Ezeket mondhatjuk gyökeres változásoknak. A rendszerváltás után volt ez, amikor előkerültek ezek a frissen gazdagodott emberek, ott azért érezhető volt egy hangulatváltás, pl. kommunikációban az ilyen típusú emberek, akiket nehéz volt kezelni. Alapvetően a vízirendőrök ott látnak el szolgálatot, és akkor, amikor és ahol az emberek a szabadidejüket, pihenésüket töltik. Ezt úgy kell mindig kezelni, hogy egy sokkal érzékenyebb közegben találkozik a rendőr az emberrel.

– *Mi jut eszébe a természetes vizek és a rekreáció összefüggésében?*

– A legnagyobb bánatom nekem az, hogy megszűntek azok a polgári szerveződések, mint pl. az úttörő mozgalomhoz köthető úttörőflotta, volt az ifjúgárdának is víziflottája, volt az iskoláknak is vízitúra szervezése, voltak hajóik. Voltak hatalmas létszámú nemzetközi vízitúrák, pl. a Sobijeski János vízitúra, Duna túra, ott több száz hajó ment végig, akiket kísértünk mi rendőrök. Ezek nagy tömegsportesemények voltak. Ma már ezek nincsenek. Budapest környékén napjainkban a vadkacsa vízisportkör túrái vannak. Ők próbálják a gyerekeket összefogni, és megszerettetni velük az evezés örömeit. Ma már nincs hajógyártás, nincsenek hajótároló helyek. Vannak még vízitúrák, de a korábbi időszakhoz képest jóval kisebb számban.

– *Milyen volt korábban a hajógyártás, készítés?*

– Volt korábban hajóépítés a Római parton, Csepelen, a Balatonnál, tehát sok hajókészítő üzem működött. A 80-as évek végéig ezek a hajóépítő üzemek nagy reneszánszukat élték, aztán kiöregedtek, eltűntek, befejezték a szakmát és nem volt megfelelő utánpótlás.

– *Milyen eszközöket használtak a vízből mentés oktatásakor?*

– Hasonlóan, mint már mondtam, a hajóval történő manőverezést, a csákyahasználatot, az uszodában pedig a bábu, amit teleengednek vízzel, annak mentését gyakorolják.

– *Voltak vízből mentő versenyek?*

– Nem voltak.

– *Nem is volt?*

– Nem, soha. Én csináltam, mint sporttiszt egy utolsót a Komjáti uszodában, talán emlékszel még a BRFK-n 2012-ben a BM Országos Úszóbajnokság.

– *Régebben voltak úszóversenyek?*

– Igen voltak. Nem tudom, mostanában vannak?

– Igen, azóta vannak, most is van BM Országos Pontszerző Úszóbajnokság, pontosan 2012 óta. Hogyan oldják a stresszt a vízirendőrök?

– A vízirendőrnek az a stresszoldás, amikor beül a hajóba és tud motorcsónakozni, a parancsnok benn marad az irodában, én meg kinn vagyok a vízen.

– *Milyen motivációs bázissal érkeztek a vízirendőrök ebbe a szakmába?*

– Úgy, hogy a kiválasztás és toborzás abból a körből ment, akik a Lékai János Hajózási Szakközépiskolából, a Flotillától leszerelt katonákból gyűjtöttük, illetve akinek a családjában, rokonságában, ismerősei körében hajósok voltak, rengeteg horgász, halász, egyszóval a víz közelében élőket toboroztuk. Általában a szakközépiskolákba is úgy mentünk el toborozni, én is nagyon sokfelé jártam annakidején, itt osztályfőnöki óra keretén belül meséltünk a vízirendészetről. A vízitúrázók, vízi úttörők közül nagyon sokan jöttek át vízirendőrnek. Volt egy Rikkel József nevű úttörővezető, ő fogta össze a Magyar Úttörő Szövetségen belül a flottát, aki egy csodálatos ember, pedagógus, szervező volt, nagyon sok gyereket nevelt a víz szeretetére, meg a hajózásra. Olyan emberek közül is jöttek vízirendőrnek, akiknek valamilyen becsípődésük van a hajózás iránt, vagy pl. hajó makett készítő, volt olyan, akinek a lakása ablaka a Dunára nézett és emiatt választotta ezt a szakmát.

– *Mennyi volt a pályaelhagyás aránya és annak okai?*

– Akit kényszerrel tettek oda, azok mind elhagyták a vízirendészetet. Ez a szakma megkövetel egyfajta monotóniatűrő képességet is. (A monotóniatűrő képességhez: régen, amikor Mohács alatt belépett egy nagyobb hajó Magyarország területére, azt végig kellett kísérni a teljes hazai Duna szakaszán, ekkor a régi lapátos gőzhajók a maximális sebesség 4 km/h volt, ezt a vízirendőrség végezte.) Akik önmaguk választották, a mai napig ott dolgoznak, vagy onnan mentek el nyugdíjba.

– *Tud-e mondani olyan embereket, személyeket, akik karizmatikus példaképek, akik hatnak, vagy hatottak a kollégákra, mint minta, akikre fel lehet nézni?*

– Természetesen voltak óriási tapasztalattal rendelkező hajóskapitányok, vagy olyan személyek, akik már leszálltak a hajókról, nagyon sokan voltak ilyenek.

– *A rendőrök között is vannak ilyen személyek?*

– Pl. Oszvald Ferenc rendőr alezredes, aki sajnos ma már nem él, ő egy kitűnő ember volt. Parancsnokok, vagy tisztek között nem nagyon volt olyan személy. Akkoriban, amikor én is beosztott voltam, a vízirendészet gyűjtőhelye volt a levitézlett állambizton-

sági embereknek, itt nagyon sok volt a Dunán a nemzetközi hajómozgás.

– *Milyen kockázatainak vannak a vízirendőrök számára a vízből mentésnek?*

– Ha jól megtanulta a mentést, akkor szinte semmi. Teljesen gyakorlati dolog, jó technikát igényel és csekély a kockázat. Ha valakinek ez nem megy, ne is kezdjen bele a mentésbe. Ez a régi öreg járőröknek a kisujjában volt. Ennek az az oka, hogy akkoriban, amikor ők elkezdtek hajózni, a technikai felszereltség a hajók és azok mozgatása jóval nehezebb volt, mint manapság. Azokkal az ősi technikai eszközökkel, aki egyszer megtanult menteni, az mindennel tudott, ami modernebb és jobb volt.

– *Mennyit változtak a technikai eszközök, amióta a Dunai Vízirendészet működik?*

– Jelentős változások mentek végbe ezen időszak alatt. Amikor már hozzá lehetett férni a nyugati technikához, jóval könnyebb volt a feladatok végrehajtása. Itt érdemes megemlíteni a rádiótechnikát, amely első fejlesztései a budapesti rádiótechnikai gépgyár végezte. Ők gyártották az első magyar fejlesztésű rádiókat az MRKB rádiókat, amiket később a BFRK is tovább fejlesztett. Ez pl. a tárcsás rádiótelefont, ezután voltak a fecske-, sirály rádiók. Ezek nem sokat értek egy idő után, de nyílt terepen egész jól lehetett őket használni, azért a rádióvédelem egy komoly védelem a hajózásban, hiszen segítséget tudok kérni rajta. A technika fejlődéséről annyit, hogy először Wartburg, utána Lada (1989-2000) motorok beszerelésével működtek a hajók. Ez elég hitvány technológia volt, de működött. 1992-ben tudtam elérni, hogy ezeket a hajókat selejtezzük le, adjuk el. Azok az amerikai vízijárművek, hajók, amiket akkoriban beszereztünk, a mai napig működnek. Sajnos azonban ezeknek a hajóknak is kb. 10 év a kihordási, elhasználódási ideje.

– *Hogy követték a technikai fejlődést a kollégák, ki oktatta az új technika használatára őket?*

– Az a cég, akivel megkötöttük a szerződést, és akiknek a hajóit megvásároltuk, azok oktatták a technika használatára a kollégáinkat. A technikai ismereteket begyakoroltatták, a napi karbantartások elvégzésére kioktatták a rendőröket. Ezt nem is lehetett másként,

hiszen ezek már drága 10-12 millió forintos hajók voltak.

– *Ön szerint milyen egy jó vízirendészeti vezető? Milyen tulajdonságokkal rendelkezik emberileg és szakmailag?*

– A vezetői kvalitások megléte elengedhetetlen. Minden, ami eddig felmerült.

– *Amikor az elején beszéltek, hogy azért lett vízirendőr, mert annyit szeretett volna hajózni, amennyit csak lehet, vagy amíg meg nem unja. Megunta már?*

– Amikor jött az 1985-86 tele. Ekkor mínusz 25 C fok volt az átlaghőmérséklet. Befagyott a Duna, a jégtáblák összetorlódtak, ekkor utoljára fagyott be úgy a Duna, hogy álltak a jégtáblák, akkoriban 70 kg voltam és nyitott motorcsónakokkal végeztük a feladatunkat. Ekkor volt, hogy a jég nekivitt bennünket a Szabadság híd lábának, onnan lefordultunk és vitt neki az oda kötött hajóknak és bizony a halálfélelem rajtam volt. Épphogy a hajók alá nem sodort be bennünket a jég, mert időben el tudtunk onnan jönni, mivel a Dunán pontosan akkor jött a Rendező 2-es (ez jégtörő hajó) és kimentett minket. Kész csoda volt. Ekkor lett elegendő. Nem volt hajónk, műanyag hajóval nem lehet télen szolgálatot ellátni. Dr. Pintér Sándor akkori Országos Rendőrfőkapitány Úrral lebeszéltem, hogy a Moszkva nevű hajót a Balatonról áthozzuk a Dunára, mivel a Balatonon 3 ilyen nagy fémtestű hajó volt. A hajót áthoztuk a Dunára, amit „stílusosan” Duna névre kereszteltünk, (a hajót dr. Valenta László avatta fel) cserébe két műanyagtestű hajót adtunk a Balatonra. Az új fémtestű hajó felújítását követően (melynek rendbepozíciójára 40 millió forintot kaptunk főkapitány úrtól) 1995-ben már télen is tudtunk szolgálatot adni a Dunán. Addig pedig az állami hajókkal, mint pl. a hajó útjelző berendezéseket karbantartó kitűző szolgálatok hajóival láttak el a rendőrök szolgálatot, tehát felültek reggel és este szolgálat befejeztével szálltak a hajóról. A vízirendészet munkájának alfája és omegája a hajó és az ahhoz tartozó üzemanyag. Ha ezek közül a technikai eszközök, feltételek közül valami nem biztosított, nem tudja ellátni feladatát. Sajnos a hajózási szakközépiskola azóta bezárta kapuit, a Flotilla megszűnt, éppúgy, mint a korábbi vízitúrázó csapatok, akik az utánpótlás bázist biztosították, a kiválasztásról, toborzásról már nem tud dönteni a vezető, így olyan ember-

anyaggal dolgozik, amelyet kap. Ebből következtethető a motivációjuk.

– *Mit csináltak, hogyan kezelték annak idején az árvízveszélyes időszakot, árvizek kapcsán?*

– Itt elsősorban a vízirendőrök mentettek, életet és vagyont, a rendfenntartási feladatokat láttuk el, nem volt senki segítség egy árvíznél. A viharkárok kapcsán is rengeteget dolgoztunk azok enyhítésén. Rajtunk kívül csak egy olyan szolgálat volt, amit úgy hívtak, hogy Ár és Belvízvédelmi Készenléti Szolgálat (ÁBKSZ). Most annyian vannak egy árvíznél, hogy nem lehet összehasonlítani. A tűzoltóságnak nem volt hajója. Azóta nemcsak a Katasztrófavédelemnek vannak hajói, hanem a Vám és Pénzügyőrségnek is lett egy csomó hajója. Ezekre a hajókra, mivel kegyetlen drága üzem, rendkívül sok pénzt el lehet számolni.

– *Ez kihez tartozott?*

– Az akkor a Vízügyi Minisztériumhoz tartozott, vagy a Közlekedési Minisztériumhoz, Közlekedés Postaügyi Minisztériumhoz vagy Környezetvédelmi Minisztériumhoz (átstrukturális, átszervezés), aztán egyszer csak másodpercek alatt széthordták az egészet, oda ahol árvízveszély volt. Ott volt készletezve minden, amit árvíz esetén igénybe lehetett venni, lapátok, zsákok, a homok, stb. egy helyen volt Csepelen minden az ÁBKSZ telepén. Ez megszűnt például.

– *Mik a legnagyobb sikerei és mit élt meg kudarcként, miket érez kudarcnak?*

– A legnagyobb sikernek azt érzem, hogy amit felépítettem az jól és hatékonyan működött. Minden kihívás és probléma ellenére. Felépíthettem és vezethettem a Budapesti Rendőr-főkapitányság Dunai Vízirendészeti Rendőrkapitányságát, abban az időszakban jól működött, minden kihívás és nehézsége ellenére. Úgy érzem mindent megtettem az embereimért és a munkafeltételek optimális biztosításáért. A szakterületünk elismertségeért nyilván ez egy olyan hatalmas szervezetben, mint a BRFK nem egy húzó ágazat, de véleményem szerint fontos feladatot és magas szakmai színvonalon láttunk el. Jó volt látni a kollégák fejlődését, számos mai vízirendőr vezető kiválasztásában bábáskodhattam. Célba ért néhány jó értelemben vett „piszkálódó”, noszogató ösztönzés. Nagyon

változtak a feltételek. Én úgy éreztem, hogy megtettem mindent, amit lehetett.

Sajnálom, hogy nem tudtam túl sokáig élvezni a munkám hozadékának gyümölcsét. A kiválasztási rendszer, a korábban említett beszűkülő meritési lehetőségek (iskolák bezárása és sportmozgalmak elszorítása) és további belső tényezők (gazdasági megszorítások, logisztikai feladatok súlyozása) miatt már elvesztettem a motivációm a mindennapi „szélmalomharc” szintjén. Most kiválasztás nem olyan hatékony, mint korábban. Visszatérve a témához, sajnos kudarcként élttem meg azt, hogy rendkívül értékes embereket vesztettem el a feltételrendszer romlása és a megszorítások miatt. Ez egy komoly fájdalom volt nekem és akkor adódott egy lehetőség számomra, hogy a közigazgatásnak egy olyan magas szférájába belelehettem, mint egy minisztériumnak az üzemelése, működtetése, az egy csoda volt. Nagyon nagy élmény volt, sajnos rövid ideig tartott. Utána jött a közlekedésrendészet, na arra azt mondtam, az egy igazi kemény parancsnoki munka volt, azt rendkívül élveztem, de ez már nem ide tartozik.

– *Van e még valami, amit el szeretne mondani?*

– Nincs.

– *Köszönöm, hogy elfogadta a felkérésemet, és válaszolt kérdéseimre!*

– Én köszönöm a meghívást, és örömmel jöttem, jól esett egy kicsit újra szakmáználni!

Eredmények

Az interjú összegzése után a következő eredmények fogalmazhatók meg:

- A vízirendőrség utánpótlásának bázisa jelentősen megváltozott, a társadalmi mozgalmak és iskolák beszűkülése által (Rókusfalvi, 1969).
- A pályamotiváció az optimális feltételrendszer biztosítása nélkül elképzelhetetlen (Dancs, 1989). A szakmai motiváció a rendőrök szakterületi kiválasztásakor elkerülhetetlen. Az iskolarendszeren kívüli képzések, továbbképzések szerepe ére különösen nagy hangsúlyt kell fektetni (McLellend, 1987).

- A modern eszközök alkalmazására való kép-zés és annak gyakorlata, jól funkcionáló rendszerben működik (Bábosik, 1999).
- A hajóvezetői ismeret és a gyakorlati körülményekhez való alkalmazkodás, valamint az úszótudás megléte is szempont, valamennyi vízirendőr munkája során.
- Akik nem érzik biztonságban magukat a vízen és annak közvetlen közelében, azok elhagyják ezt a rendészeti szakterületet.
- Elengedhetetlen a nagyfokú fegyelem és a jó kommunikációs készség megléte a veszélyes üzem, a víz közege miatt (Györgyiné, 2005).
- Fontos, hogy a jövőben is legyenek ezen a területen példaképek, akik mintát jelentenek a rendőrök számára (Martonné, 2003).
- A monotóniátűrés mellett nagyon fontos a változás észlelésének képessége, észrevétele.
- Megváltozott azon személyek habitusa és viselkedése, akik a szabadidő hasznos eltöltéseként, szórakozásként kerülnek a természetes vizekkel kapcsolatba, ez egy új típusú kommunikációt és toleranciát, valamint intézkedési módot igényel a rendőröktől.
- A motiváció elvesztése következményeként tekinthető a pályaelhagyás, kilépés és más területre történő áthelyezés kérése (Fejes, 2015).
- Az oktatások során az IPOO tanulási modellt alkalmazva rendkívül hatékony eszköz áll rendelkezésre a tanultak eredményesebb elsajátításához.

Összegzés

A vízirendőr képzés során szükség van új ismeretközlésre, a megértés, gyakorlás, hibajavítás, visszacsatolás, balesetvédelmi és karbantartási tudás átadása és befogadása kapcsán (Réthy, 2003). Kísértetiesen hasonlít a metodika az IPOO tanulási modelljéhez, ahol információ beáramlás (input), információfeldolgozás (process) az információ alkalmazása, s ezek szervezettsége (organizáció) révén produktumváltozás, vagyis eredmény jön létre (Mező, 2011).

Rengeteg új szakma lát napvilágot évről évre. A nagyapáink fejszéje sajnos annak ellenére, hogy a legkiválóbb acélból készült és még meg is tanítottak vele bánni, ma már nem igazán hatékony eszköz, ha a sok fát kell kivágni (Super, 1990). A változások követése, új eszközök és új technikák, új tudás megszerzésére ösztönöznek mindnyájunkat. Az új ismeretek elsajátításához is a leggyorsabb és leghatékonyabb eszközöket kell választanunk, hiszen a tudás mennyisége is változik egy-egy adott területen, egyre rövidebb időtartam alatt. Az IPOO modell hatékonysága a sokoldalú felhasználási lehetőségeiben rejlik (Mező K., 2015)

Következtetések

A jelenlegi vízirendőrségi utánpótlás nem kielégítő, így a megváltozott lehetőségek és a helyi sajátosságok, vízi sportok szerelmesei, hajózás, úszás, környezetvédelem irányába kell nyitni a rendészetnek, a megelőzés tekintetében a katasztrófavédelem és a vám és pénzügyőrség, valamint a vízügy és környezetvédelem irányába történő szorosabb együttműködés megerősítése szükséges. Ugyanakkor be kell látni, hogy nem hatékony az utánpótlás kényszerrel történő direkt irányítása erre a szegmensre (Maslow 1987).

A jogszabályok gyakorlati alkalmazására és a tapasztalt mentori rendszer fenntartására, emellett jelentős szerepe van a visszaellenőrzésnek (Daniel, 2010). Az állomány tagjainak kommunikációs készségének fejlesztésére, a gyakorlati ismeretek megszilárdítását célzó versenyek, csapatépítő tréningek alkalmazására is szükség van és ez még a szervezethez való kötődést is erősíti. (pl. vízből mentési verseny, manőverezési verseny, szakmai totók, bajnokságok).

A pályaelhagyást és kiégés okait, egyénenként kell vizsgálni. A vezetők felelőssége és érdeke, hogy nyílt kommunikációval, továbbá ösztönzéssel, megelőzni vagy csökkenteni lehessen, az értékes emberek lemorzsolódását, elvesztését (Kovács, 2006). Olyan nentorokra van szükség, aki képes arra, hogy ha a környezetben vagy a természetben, tárgyokban, eszközökben változás állt be, vegye észre és vizsgálja meg azt. Legyen képes reagálni a változásokra és szükség esetén intézkedni (Bognár és tsai, 2009).

Az interjú vizsgálatot a jövőben a balatoni és a tiszai vízirendőrség vezetőivel is el lehet végezni, így egy komplett képet lehet kapni országos viszonylatban, melyből a térségi következtetések mellett komplex eredmények alapján vonhatunk le tendenciákat.

A vizsgálat gyakorlati haszna abban áll, amit a bevezetőben már említettünk, a „lifelong learning” ma már elengedhetetlen a különféle szakterületek működése szempontjából. Az IPOO-modellre épülő képzés, kiképzés ennek a folyamatnak a megvalósulását nagyszeműen tudná támogatni.

Korlátozások

A tanulmány korlátai között szerepel, hogy csak a dunai vízirendőrségre vonatkozó adatokat tartalmaz. A realisabb kép amiatt lehetséges, hogy az interjú alanya már nincs állományban, így nyíltan beszélt a problémákról. A következő időszak célkitűzései között szerepel, hogy a Tisza és a Balaton térségének vízirendészeti vezetőivel is megismételjük az interjút. Ennek következtében globálisabb képet kaphatunk a területi sajátosságok kapcsán és össze tudjuk hasonlítani a pályaválasztás témakörével kapcsolatban ezen területen dolgozók problémáit.

Irodalom

- Bognár J., Trzaskoma-Bicsérdy G., Révész L. (2009): A kiválasztás. In Szatmári Z. (szerk.): *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 733–741.
- Bábosik, I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Dancs, I. (1989): *A pályamotivációt befolyásoló tényezők vizsgálata a szakoktatásban*. Akadémia Kiadó Bp.
- Daniel, H. P. (2010): *Motiváció 3.0*. HVG Kiadó Zrt. Budapest.
- Falus, I., Tóth, I-né, Kömyei, M., Bábosik, I., Réthy E-né, Szabolcs, É., Nahalka, I., Csapó, B., Mayer, M-né, Nádasi, M., (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Keraban könyvkiadó, Budapest (179–181)
- Falus, I., Ollé, J. (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata, Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest. 59–66.
- Fejes, J. B. (2015): *Célok és motiváció, Tanulási motiváció a célorientáció elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Györgyiné Koncz, J. (2005). *Pályaismeret, pályaintegráció*. Károli Egyetem Kiadó., Budapest.
- Kovács M. (2006): *A kiegészítés jelensége a kutatási eredmények tükrében*. Lege Artis Medicinae, 11. 981–987.
- Martonné Tamás, M. (2003): *Pályaválasztás és szelekció*. In Iskolapszichológia 12. ELTE Eötvös Kiadó Bp.
- Maslow, A. H. (1987): *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row
- McClelland, D. (1987): *Human Motivation*. Cambridge University
- Mező, F. (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező, K. (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Rókusfalvy Pál (1969): *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. A pályaválasztás előkészítésének pedagógiai, pszichológiai problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy E.-né (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Super, D. E. (1990). *A life-Space, life space approach to career development*. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.). *Career Choice and development: Applying Contemporary Theories to practice*. (2nd ed.) (97–261). San Francisco: Jossey-Bass.

TEHETSÉGGONDOZÁS, VIZUALITÁS ÉS KÖRNYEZETI NEVELÉS

Szerzők:

Vályi Péter
Eszterházy Károly Egyetem

Lektorok:

Varga Attila
Eszterházy Károly Egyetem - OFI

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
valyipeti@gmail.com

...és további két anonim lektor

Absztrakt

A környezeti neveléssel foglalkozó szakirodalmak ajánlások, stratégiák egész tárházát szolgáltatják számunkra. Ezek a megközelítések széles skálán mozognak az oktatás-nevelés tereinek megválasztásában, stimulálandó attitűdök vonatkozásában. Egyvalamiben azonban mégis egyezést mutatnak, még hozzá abban, hogy a közös ügyünk csak akkor vihető véghez sikeresen, ha az oktatás területén tevékenykedő összes ágens együttesen lép fel és integrálja saját szakterületén a környezet kérdését.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, iskolakert, környezeti nevelés, vizuális nevelés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

TALENT DEVELOPMENT, VISUALITY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

The literature of environmental education provides a long list of recommendations and strategies for us. These approaches are developing rapidly across a wide range of areas within the educational field, all with the aim of producing positive attitudes. Despite all these different approaches there is a point which is shared by them all; i.e. that the whole community of the teachers has to collaborate to reach a common goal which needs to integrate the question of environmental education into our pedagogical practice.

Keywords: talent management, school garden, environmental education, visual education

Discipline: pedagogy

Vályi Péter (2019): Tehetséggondozás, vizualitás és környezeti nevelés. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 101–107. doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.101](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.101)

Bevezetés / a gyakorlat elméleti keretezése

Brian Holmes esztéta és kultúrakritikus szerint, az igazán érdekes, és releváns művészet ökológiai kihívások egész sorával megbirkózni kényszerülő társadalminkban, ami valódi cselekvés formájában manifesztálódik. Továbbá közvetlenül a társadalmi történesekbe, annak dinamikájába csatornázódik (Varga, 2016). Ez az állítás, még, ha vitatható is művészetelméleti, piaci, kereskedelmi szempontok mentén, megfeleltethető Jensen & Schnack *nevelési cselekvési kompetencia* koncepciójának, amely hasonló analógián, az eddig megszokotthoz viszonyítva, radikális paradigmaváltást javasol univerzálisan az oktatás-és neveléstudománynak, azon belül is a környezeti nevelésnek. Felfogásuk szerint az oktatást új alapokra kell helyezni, ahol a cselekvés, mint kulskompetencia kell, hogy középpontba kerüljön, domináns fejlesztendő készségként. (Jensen, Schnack 1997) Ugyanakkor, csak, hogy gazdagítsuk az egybeesések számát, David W. Orr akadémikus, környezeti nevelés kutató is hasonló szükségszerű módosítások végrehajtását sürgeti, meghivatkozva Barry Lopez szavait, amik elmarasztalók, modern társadalmainkkal szemben, főként a helyi környezeti ismereteink, kézi szerszámaink használatában való jártasságunk, lakóhelyeinkhez való kötődésünk tekintetében. Az Orr által lehetséges válaszként kifejtett fejlesztési keretrendszer kevésbé direkt, akció alapú, óvatos, de lényegét tekintve szintén a kint és bent dichotómiájának meghaladását támogatja „a valódi világtól” való elzárkózottság ellenében (Orr 1998, in Takács-Sánta 2007).

A környezeti neveléssel foglalkozó szakirodalmak ajánlások, stratégiák egész tárházát szolgáltatják számunkra. Bár ezek a szakirodalmak széles skálán mozognak az oktatás-nevelés tereinek megválasztásában, stimulálandó attitűdök vonatkozásában, egy valamiben azonban mégis egyezést mutatnak, méghozzá abban, hogy ez a közös ügyünk csak akkor vihető véghez sikeresen, ha az oktatás területén tevékenykedő összes ágens együttesen lép fel és integrálja saját szakterületén a környezet kérdését (NKNS, 2013). Az előbbi ajánlás, vagy pedagógus társadalomhoz intézett felhívás korán sem egyenlő a produktivizmus szellemiségében készített hírek kiüresített üzeneteivel, hiszen a tét nem ke-

vesebb, mint az emberiség sorsa és életben maradása a Föld nevű bolygón (Varga 2007, Vida 2012). A pedagógus közösségünk legfőbb feladata talán elsősorban ebben nyilvánul meg: gondosan ügyelni arra, hogy a probléma ne veszítsen jelentőségéből, ne devalválódjon, továbbá felfedni azokat az antagonizmusokat, amelyek sok esetben eleve a magatehetetlenségre predestinálnak minket, ezeken felül lehetőséget, stratégiát kell szolgáltatnunk a diákok számára.

A tanulmány témájául választott gyakorlat ezekre az aktuális elméleti keretekre fókuszálva próbál meg a komplexitás és transzdiszciplinaritás segítségével reagálni. A művészeti iskolába járó tanulók tehetséggondozásán túl egy olyan projektfeladat létrehozása volt a célunk, amely nemcsak új ismeretek elsajátítását biztosítja, hanem azok más területeken való alkalmazását is lehetővé teszi az megszerzett ismeret, személyesen megélt tapasztalat absztrahálásán keresztül.

A gyakorlat és a köré épülő kutatás jellemzően balti országokban végzett, MUVIN projekthez kapcsolódik (Action Competence, Conflicting Interests and Environmental Education, 2003).

Fogalmak

Tehetséggondozás: A tehetség nagytudású egyén, akit folyamatos cselekvésvágy, naiv érdeklődés, nyitottság jellemez (Czeizel, 1997). Tehetséggondozás, vagy tehetségfejlesztés az, amikor a kötelező ismeretek, tananyagok ismeretén, elsajátításán túl történik fejlesztés, másszóval gazdagítás (Passow, 1958).

Iskolakert: Az iskolakert jelentésmezőjének sokrétű megközelítési lehetőségének ellenére, célszerű kísérletet tenni egy általános definíció megalkotására, amely nem az egyes hozzárendelt speciális célokra fókuszál, hanem általánosságban próbálja meg megragadni az iskolakert fogalmát. Ennek megfelelően az iskolakert egy olyan mesterségesen létrehozott féltermészletes tér az iskola egészén belül, ahol változatos oktató-nevelő munka zajlik (Winkel 1997, Iskolakertekért Alapítvány 2018).

Vizuális nevelés: A vizuális nevelés célja a vizuális befogadás, megismerés, a vizuális kommunikáció eszközeinek magabiztos ismerete és használata, valamint

esztétikai szemléletformálás. Ezen felül egy komplex szakmai ismeretanyag átadása, amely segítséget nyújt a művészettörténeti korszakok, stílusjegyeinek, szignifikáns alkotásainak értelmezésében, kontextualizálásában (Liebermann, 2009).

Környezeti nevelés: A környezeti nevelés egy átfogó nevelési stratégia, amely nem azonos a természettudományok oktatásával. Direkt és indirekt formában felelősségkészség és környezeti, természeti ügyeinkkel szemben érzékeny közösségek létrehozása az egyének attitűdjeinek stimulálásán keresztül (Mágori, 2001).

Az IPOO modell alkalmazása a gyakorlat során

Az IPOO modell, mint tanulási stratégia tökéletesen illeszkedik a projektfeladat eredeti koncepciójához. Az input, tehát a bemeneti fázis a formális és nonformális ismeretszerzés szakaszával egyenlő, ahol a diákok a projektek megvalósításához szükséges ismereteket sajátíthatják el. A process, tehát maga a feldolgozó szakasz a tanultak gyakorlati alkalmazása, divergens gondolkodás, problémamegoldás felhalmozott fizikai és nem fizikai eszközkészlet kreatív alkalmazása és az objektumok elkészítése. Az output, vagy outputok, maguk a kész, képzőművészeti inaktivitásukból kiszakított madárházak, madáretetők, mint a tanulási folyamat érzékelhető és értékelhető produktumai. A sikeres projektfeladat nélkülözhetetlen előfeltétele a szervezés a rendelkezésre álló időkeret meghatározása, jelen esetben az egyes munkafolyamatok időrendi sorrendbe állítása és egymásra szervezése.

Gyakorlat bemutatása

Re-ház (madárház, madáretető építés állattársaink számára)

Az újrahasznosítás, fenntarthatóság, környezet- és tájismeret a vizuális nevelésben.

A gyakorlat működtetői

A gyakorlat vezetői olyan vizuális- és környezetkultúra, földrajz szakterületen dolgozó pedagógusok, akik a tanári praxis során többször is észlelték a vizuális- és környezetkultúra tárgyon belül feszülő ellentmondásokat,

egyenlőtlenségeket. Az asszimetria a két terület, vizualitás és környezet által alkotott hierarchikus viszonyban figyelhető meg. Ameddig az egyik részterület, a vizuális kultúra súlyozottan fejlesztendő a látni, ábrázolni tanítás által, addig a környezet ennek a tanulási folyamatnak az eszköze és legkevésbé sem a tárgya. Sajnálatos módon állapota, eltartóképessége, problémái vonatkozásában nem kerül feldolgozásra. A környezeti diskurzusokban instrumentalitásnak (Antal 2014), vagy tárgyasításnak is nevezett emberi attitűd hagyományai a képzőművészetekben és általánosságban a vizuális nevelésben is megtalálhatóak. Egyrészt erre az antropocentrikus, ennél fogva fel- vagy, kihasználó attitűdre reflektálva, másrészt a korunkat keretező elméletekre, mint amilyen az antropocén (Crutzen, 2016) reagálva hívták életre a FeFe-t, azaz a Fenntartható Fejlődés Kurzust. Érzékenyen viszonyulva korunk környezeti, társadalmi történéseihez, tesznek kísérletet a komplexitás jegyében a tehetséggondozás, tanítás, nevelés egy alternatív formájára.

A diákok összetétele, előképzettsége

A projektfeladat résztvevői egy művészeti iskola 13. évfolyamos tanulói. A létszám 14 fő, ebből 9 fő lány, 4 fő fiú. Szakmai tevékenységük osztályátlagban kifejezve 3,7. A legeredményesebb tanuló 4,5-ös átlaggal rendelkezik a csoportban leggyengébben teljesítő tanuló átlaga 2,3-2,5 között ingadozik.

Eddigi tanulmányaik során főként klasszikus rajzfestészeti (tanulmányrajzkészítés, kockológia, portré, félalak, festészet) feladatok megoldásával foglalkoztak, továbbá a szakiránynak megfelelően, alkalmazott grafikai (arculatterv, illusztráció, sokszorosító grafikai technológiák) szakmai feladatokkal.

Célok

- Komprehezív és nem kivonó, szelektáló tehetséggondozási stratégia kidolgozása. Diákok lappangó, vagy eddig nem észlelt képességeinek monitorozása és fejlesztése. (Nahalka 2004)

- A gazdagon strukturált feladatok keretein belül komplexitásra törekvés, egymást tudatosan kiegészítő és támogató ismereteken keresztül divergens tanulási forma kialakítása.

- Konvergens gondolkodás mellett a divergens problémanalízis gyakorlatának az elsajátítása. (Erdély 1998, Landau 1974)

- Iskolakert integrálása a projektfeladat kivitelezése során, helyi állatpopuláció feltérképezése céljából.

- Funkció és helyspecifikum orientált tervezési, kivitelezési gyakorlat, ami tárgy és produktumorientált ugyan, de nem klasszikus műtárgykészítés.

- A felhasználható anyagok kiválasztásában alap-szempon a helyben, vagy természetben fellelhetőség, vagy újrahasznosítás, átalakítás, eltérítés az eredeti cél-tól.

- A tervezés és kivitelezés során építészeti szem-pontok figyelembevétele (szerkezet, stabilitás, installál-hatóság, biztonság, funkció)

- A tervek gyakorlati kivitelezése során manuális és elektronikus kéziszerszám használata, és azok baleset-védelmi előírásoknak megfelelő alkalmazása.

- A re-házak, (madárházak, madáretető) helyi ma-dárfajok sajátosságainak megfelelő kialakítása.

- Kapcsolatfelvétel lokális szervezetekkel, intézmé-nyekkel a tárgyak számára leginkább alkalmas elhelye-zés céljából.

A gyakorlat részletes bemutatása

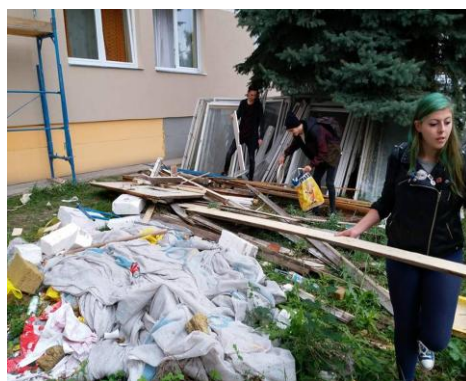
- Kiindulópont a partneri pedagógus-diák viszony-rendszer tisztázása, mi, illetve mi nem várható el a csoport tagjaként, csoporttagként közreműködő peda-gógusoktól. (jogok és kötelezettségek tisztázása a felek részéről) Közös, részvételi alapon meghozott dönté-sekkel a feladat végleges meghatározása, a bedobott hívószavak felhasználásával. (mit, milyen módon, mi-lyen eszközök alkalmazásával, milyen értékelési szem-pontrendszer mentén). Munkaforma, ütemezés, részfeladatok meghatározása (individualizált, páros, vagy esetleg csoportos, időközi beszámolók időbeli el-helyezése a munkafolyamat aktuális állásáról).

- Ötletbörze, koncepciók rögzítése, azok megvaló-síthatóságának mérlegelése a fellelhető, közösen meg-határozott módon beszerezhető (újrahasznosított, ké-szen talált, átalakítható, eltéríthető) anyagok, eszközök mennyiségének (természetes anyagok esetén mérsékelt felhasználás) és milyenségének (állat és környezetbarát) megfeleltetve. Végleges verziók kiválasztása, az ötletek

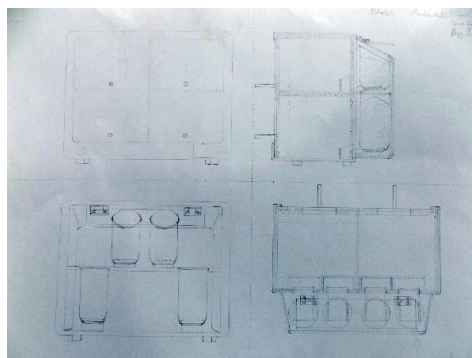
folyamatos közzététele csoport előtti időközi prezen-tációk formájában.

- Helyismereti séta, városbarangolás, állandó és vonuló madárfajok monitorozása és anyagbe-szerzés. Az Egerben adott, város terein fellel-hető anyagok megismerése, feltérképezése, hasznosíthatósága a projekt során. Természe-tes anyagforrások (nád, bambusz) kapacitásá-nak megállapítása, elkerülendő a túlfogyasz-tást. Kapcsolatteremtés a lakossággal, a fel-adatmegvalósításának céljából. (Kidobásra szánt háztartási, építkezési hulladék újrahasz-nosítása, beemelése a projektbe.) (1.kép)

1.kép. Városi séta, anyagbeszerzés. (Forrás: Szerző)



2. kép. Madárbáz tervrajza. (Forrás: Szerző)



- Kivitelezési fázis az előre elkészített, méretarányos tervrajzok és színes látványtervek alapján. A hely-, il-letve madárfaj specifikumnak megfelelő építészeti

megoldásoknak megtartása és megvalósítása, a kiválasztott anyagok, kéziszerszámok felhasználásával. Az építés során használatos eszközök rövid balesetvédelmi szempontok szerinti ismertetése. Felhasznált eszközök: manuális, illetve elektronikus fűrészek, fűrőgépek, csiszológépek, tűző és szögbelövő gépek, és egyéb kéziszerszámok. Lásd: 2. kép.

- A tárgyak bemutatása prezentáció formájában a csoport tagjai előtt, komplex önreflexió a teljes munkafolyamat figyelembevételével a tervek, prekonceptiók és kész tárgyak, kihívások, megoldott és megoldatlan problémák viszonylatában. Kapcsolatfelvétel a témában autentikus helyi szervezetekkel, intézményekkel a madárházak végleges elhelyezését illetően. Együttműködés a helyi madártani szövetkezettel, a madárházak elszállítása az Eszterházy Károly Egyetem Természettudományos Tanszékére, majd onnan a kijelölt befogadó intézményekhez történő végleges kihelyezése (óvodák, iskolák) (3.kép).

3. kép. Madárház. (Forrás: Szerző)



Fejlesztettség

- Az intézmény szaktanárainak becsatornázása a további projektfeladatok megtervezésébe, kivitelezésébe. Az egyes tudományterületek tudatos összekapcsolása, az átjárási lehetőség maximalizálása tantárgy és tantárgy között. Törekvés a komplexitásra, transzdiszciplinaritásra.

- A divergens gondolkodás, ebből adódó divergens tanulási stratégia fejlesztése további projektfeladatok tervezésének, kivitelezésének céljából.

- Globalitás, lokalitás dichotómia megszüntetése. A világban működő globális jelenségek artikulálása helyi szintű társadalmi, környezeti jelenségekben. A holizmus képének megteremtése. A helyünk és szerepünk fontosságának tudatosítása.

- Problémafelvetések aktualizálása, olyan időszerű társadalomtudományos, természettudományos elméleti keretrendszerek megismére, amelyek hozzájárulhatnak korunk megértéséhez, működéséhez. (pl: technológiai szingularitás, online-offline létezés, virtualitás, média-ökológia)

- Az iskolakert lehetőségeinek fejlesztése. Nem területi, hanem funkcionális fejlesztés, kiteljesítés. Olyan pedagógiai elemek, célok hozzárendelése, amelyek által több gyakorlat végezhető a külső iskolai helyszínen. (rekreáció, fejlesztőpedagógia, integráció, terápia)

- Hasonló, környezeti neveléssel, komplexitás élményével kapcsolatos nemzetközi kutatások monitorozása, eredmények kiértékelése, saját munkafolyamat, eredmények folyamatos összegzése, összevetése más kutatások eredményeivel. (Finnország, Dánia, Ausztrália)

- A virtualitás tudatos integrálása, internetes platform létrehozás közös gondolkodásra, gondolatok, ötletek tárolására és megosztására.

- Bekapcsolódás a helyi közösség életébe, kapcsolatfelvétel városi szervekkel, civil szervezetekkel, önkéntesekkel. Új ismeretek elsajátítása tapasztalati úton.

- A cselekvő szerepvállalás lehetőségének a növelése, bekapcsolódás városi ügyek (természeti, társadalmi) feltérképezésébe, megoldásába. Cselekvési kompetencia fejlesztése, cselekvési képesség tudatosítása.

Eredmények, tapasztalatok

Az klasszikus tárgyi követelményekkel, feladatokkal szemben (tanulmányrajz, színes kompozíció, kreatív feladatvégzés) a tanórai időkeretek között (2x45 perc, 4x45 perc) tanúsított (szórt, hullámzó) motiváltsághoz viszonyítva jelen esetben kimagasló aktív részvételi arány és egyenletes munkamorál volt megfigyelhető a

14 diák esetében a projekt kezdetétől egészen a befejezésig (16x45 perc).

A szakmai tudásuk, készségeik tekintetében heterogén összetételű társaság minden tagja megtalálta a projektfeladat végrehajtása során azokat a részterületeket, (számolás, méretre vágás, statikai-építészeti ismeretek, ornitológiai ismeretek, forrás és dokumentumelemzés) ahol a közösség hasznos tagjaként az egész részeként tudásának és képességének megfelelően járulhatott hozzá a tárgyak elkészítéséhez.

A tehetséggondozás ezen formája, amely nem, már meglévő képességek, hozott ismeretek alapján szelektál és hierarchizál kimutathatóan motiválóbb, továbbá általánosságban eredményesebb az eltérő szakmailag releváns és nem releváns képességgel rendelkező diákok körében.

A projektfeladatok prezentációját és közös kiértékelését követően kikérdezésre kerültek a tanulók a projekt alatt tapasztalat élményeiket, benyomásaikat illetően. Ezek közül kiemelésre méltó az a több esetben (8válaszoló esetében) is olvasható vélemény, amely szerint különösen jó érzés volt valaminek az ügyében cselekedni, valóban megtenni valamit gyakorlatban és nem leképezni, színlelni azt.

Lévén, hogy alkalmazott művészeti képzésről beszélünk, fontos realizálni azt a tényt is, hogy a tárgy centrikus alkotói-kivitelezői aktus klasszikus iskolai koncepciója, végleges célját tekintve szintén meghaladható. A tárgyak, funkciójuk tekintetében tudnak izgalmasabbak lenni, mint dizájn csomagba helyezett, gondolat- és érzelmébresztő (akár interaktív) hatásmechanizmusok egy műteremben, vagy kiállítótérben. Gondos tervezés által megtalálható az a csatorna, amely kiszabadítja a tárgyakat (műtárgyakat) a rájuk szabott szűk értelmezési keretből, fizikai térből, és ez által passzív, befogadásra-interpretációra szoruló tárgyakból aktív, társadalmi hasznossággal bíró tárgyakká válnak a nyílt közösségi térben, iskolakertben a szükséges szakmai kritériumok teljes, vagy részleges betartása mellett is.

Konklúzió

Összegzésként a kitűzött célok és megvalósult eredmények összehasonlításában kijelenthető, hogy a fog-

lalkozás újszerűségének, integráló, aktív munkamódszerének köszönhetően a vártnál is pozitívabb fogadtatásban részesült a csoport tagjainak részéről. A környezet, természet, városi állatvilág helyzetével szemben látszólag közömbösséget mutató korosztály korán sem így viszonyul a kérdéshez. Továbbá fontos megemlíteni a cselekvést, mint valódi és nem szimulált részvételi lehetőséget a nyílt társadalmi térben, amely talán a legfőbb motivációs tényező a tanulók esetében.

Irodalom

- Action Competence, Conflicting Interests and Environmental Education (2003) (olvasható: https://www.ucviden.dk/ws/files/10041047/Engelst_udgave_af_MUVIN_bogen.pdf)
- Crutzen, Paul (2016): *A Pioneer on Atmospheric Chemistry and Climate Change in the Anthropocene*, Springer, Svájc
- Erdély Miklós (1991): *Művészeti írárok*, Képzőművészeti Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*. 1 (2) 90–106.
- Jensen B.B., Schnack K. (1997): *The action competence approach in environmental education* (olvasható: 2018.11.10. itt: <https://ensi.org/global/downloads/Publications/405/Jensen%20Action%20Competence%20Approach%20in%20Environmental%20Education.pdf>)
- Landau, Erika (1974): *Kreativitás pszichológiája*, Tankönyvkiadó vállalat, Budapest
- Liebermann Mária (2009): *A vizuális nevelés tantárgy tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban* (olvasható: 2018.11.10. itt: <http://ofi.hu/tudastar/kommunikacio/vizualis-nevelis>)
- Mező Ferenc (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F stúdió Kft., Debrecen.
- Nahalka István (2004): *A komprehenzív iskola breváriuma*, SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógustovábbképzési Kht., Budapest
- Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia 2013 (2013), Kinizsi Nyomda, Debrecen

Takács-Sánat András (szerk.) (2007): *Paradigmaváltás ?!- Kultúránk néhány alapvető meggyőződésének újragondolása*, L'Harmattan Kiadó, Budapest

Varga Tünde: *Politikai ökológia és az antropocén nyilvános tér, beszélgetés Brian Holmes-szal* (olvasható: 2018.

11.20. itt: <http://tranzitblog.hu/politikai-okologia-es-az-antropocen-nyilvanos-ter/>)

Vida Gábor (2012): *Honnan hova Homo? Az antropocén korszak gondjai*, Semmelweis Kiadó, Budapest

**FELHÍVÁS A
PROFESSZOROK AZ EURÓPAI MAGYARORSZÁGÉRT EGYESÜLET
XIX. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁJÁN VALÓ RÉSZVÉTELRE**

A 16 éve működő Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület (PEME) megalakulása óta kiemelt küldetésének tekinti a tudományos pályájukon elindult PhD-hallgatók, az azt tervező egyetemisták és a fiatal kutatók szakmai segítségét. E célból az elmúlt években tizennyolc nemzetközi tanácskozást szerveztünk és az azokon elhangzott előadásokat tizennyolc elektronikus könyvben megjelentettük, melyek a PEME www.peme.hu honlapján olvashatók.



A sikeres tudományos pálya megalapozását és a jövő vezető kutatóinak kinevelését ez alkalommal is támogatni kívánjuk azzal, hogy 2019. november 14-én (csütörtökön) nemzetközi tudományos konferenciát szervezünk a fiatal kutatók számára, s az elhangzott előadások alapján készült tanulmányokat (lektorált, ISBN számmal ellátott) elektronikus kötetben a konferencia után rövidesen most is megjelentetjük.

A résztvevőket a szekció-elnökségek a tudományos pályára való felkészülésben szakmai tanácsaikkal, s a jövőre vonatkozó javaslataikkal is segítik. Mindezek mellett mentori kapcsolatok kiépítésére, s az Egyesület PhD-műhelyéhez való csatlakozáshoz is lehetőséget kapnak az előadók.

E konferencián szívesen látjuk az összes hazai és határon túli fiatal magyar kutatót és doktori cselekményben részt vevő hallgatót, valamint a tudományos pályára készülő mesterszakos diákokat is.

Előadással és/vagy posztterekkel nevezhetnek az alábbi tudományterületeken és témakörökben folyó PhD-képzések résztvevői, fiatal kutatók és tudományos pályára készülő egyetemi hallgatók:

- Gazdaság- és szervezéstudományok
- Társadalom- és természettudományok, interdiszciplináris kutatások
- Művészettudományok, irodalomtudományok, klasszikus- és modern filológia
- Orvos- és egészségtudományok
- Alkalmazott tudományok, tréning- és terápiakutatás
- Műszaki- Föld- és Hadtudományok
- Föld- és környezettudományok, Tájépítészet
- Pszichológia, Szociálpszichológia - Neveléstudományok – Kommunikáció - Filozófia
- Jogtudomány (elmélet, jogalkotás, jogalkalmazás, társadalmi felelősségvállalás)
- Történelem – Politológia – Szociológia – Néprajz - Helytörténet
- Andragógia, Gerontológia – Gerontagógia, Hit-tudomány

Hagyományaink szerint a konferenciát plenáris üléssel indítjuk, amelyen aktuális tudománypolitikai előadások hangzanak el, majd a fiatal kutatók szekcióüléseken mutatják be vizsgálataikat, illetve poszttereiket. Az előadások 15 percesek lesznek, amelyeket szekcióviták követnek.

*A tervezett tanácskozásra
Budapest, a Villányi út 11-13. alatti
Konferenciaközpontban
2019. november 14-én (csütörtökön)
10-17 óra között kerül sor.*

A tudományos tanácskozásra valamennyi fiatal kutató, tudományos érdeklődésű mesterszakos hallgató bármelyik meghirdetett témakörrel jelentkezhet. A jelentkezések alapján a PEME Szakmapolitikai Műhelyei által felkért vezető kutatók tesznek javaslatokat a téma elfogadására, s a szekciókba való besorolásra.

Jelentkezni maximum 3 oldalas tudományos vázlatlaltal, (amelyben lehetőség szerint fogalmazódjék meg a kutatás eredményeinek tervezhető hasznosulási terepe is) és rövid (8-10 soros) szakmai „életút-mérleg”-gel, vagy tervvel, valamint poszter-elképzeléssel lehet.

E rendezvényünkkel a tudományos eredmények bemutatásához fórumot és lektorált megjelenési lehetőséget kívánunk biztosítani a jelentkezőknek.

A konferencián elhangzott előadás alapján készített végleges tanulmány, vagy poszter elektronikus úton való leadásának határideje 2019. november 30.

Az előadás alapján írt tanulmány: minimum 5, maximum 12, A/4 oldal, Cambria betűtípus, 11-es betűméret, szimpla sorköz, hivatkozás az akadémiai rend szerint készüljön Word formátumban. A kézirat képeket, grafikonokat tartalmazhat, de egy tanulmány terjedelme a 300 KB-ot nem haladhatja meg.

A konferencia hivatalos nyelve a magyar. A dolgozat benyújtható angol nyelven is, azonban az előadást a magyar anyanyelvű egyetemeken hallgatóinak magyar nyelven kell megtartaniuk. Határon túli hallgatók esetében a magyar mellett az angol nyelvű prezentáció is megengedett. Az elektronikus könyvben megjelenő tanulmányok nyelve magyar. Minden jelentkező csak egyszer adhat elő, de társszerzőként több előadott tanulmányt is jegyezhet.

Jelentkezési határidő: 2019. október 31.

Visszajelzés a jelentkezés elfogadásáról:

2019. november 05-ig

A részvételi díj: 15.000,- Ft/fő.

A részvételi díj befizetésének határideje:

2019. november 09

A részvételi díjat az alábbi bankszámlára kérjük utalni:

PEME OTP 11705008-20484109

Az átutalást legkésőbb a konferencia megkezdéséig igazolni kell. Az elfogadott jelentkezés utáni esetleges visszalépés esetén a szervezők a jelentkezési díj 50%-ára igényt tarthatnak.

A Jelentkezési lapot (mely a www.peme.hu honlapról is letölthető), a fentebb jelzett tudományos vázlatot és az „életút-mérleg”-et a következő címre kérjük küldeni: office@peme.hu.

Érdeklődni ezen az e-mail címen, illetve a 06-20-918-8513 és a 06-30-494-8456 telefonszámokon lehet.

Tisztelt Fiatal Kutató Kolléganő/Kolléga!

Szeretnénk azt, ha – az eddigi konferenciáinkhoz hasonlóan – most is magas szintű szakmai tanácskozás részesei lehetnének, és azt is, hogy a konferencián elhangzott előadásához kapcsolódó tanácsok adásával és tanulmánykötettel is segíthessük az Ön tudományos jövőjét.

Az Elnökség nevében szeretettel várjuk jelentkezését!

Budapest, 2019. szeptember 16.

Dr. Demetrovics János
akadémikus, tiszteletbeli elnök

Dr. Gyarmati Péter
tudományos alelnök

Dr. Koncz István
elnök