DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

2021. 9. évfolyam, 2. szám

Oktatás a Covid idején

GYERMEKNEVELÉS

TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

Oktatás a Covid idején

Főszerkesztő
Kolosai Nedda

Szerkesztő
M. Pintér Tibor

Rovatvezetők
Tanulmány: Csíkos Csaba, Józsa Krisztián
Műhely: Nyitrai Ágnes, Janek Noémi
Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor
Szemle: Lencse Máté

A szerkesztőbizottság tagjai
Dávid Mária
Endrődy Orsolya
Hunyady Györgyné †
Kéri Katalin
N. Kollár Katalin
F. Lassú Zsuzsa
Lénárd András
Orosz Ildikó
Perlusz Andrea
Pintér Krekity Valéria
Podráczky Judit
Peter Sherwood
Barbara Surma
Szabolcs Éva

Angol nyelvi lektor
Peter Sherwood

Német nyelvi lektor
Lehr-Balló Dorothee

Szerkesztőségi titkár
Janek Noémi, Lencse Máté

Olvasószerkesztő
Knausz Imre

Borítóterv
Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Márkus Éva dékán

gyermekneveles@tok.elte.hu
http://gyermekneveles.elte.hu

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar

2021/2. szám szerzői
Árva Valéria
Baloghné Nagy Gizella
Bencéné Fekete Anikó Andrea
Bencsikné Molnár Réka
Császár Lilla
Édes Regina
F. Lassú Zsuzsa
Farkas Pálma
Fenyődi Andrea
Fleisz-Gyurcsik Anita
Flick-Takács Nikolett
Földi Fanni
Gyöngy Kinga
Imre Nóra
Józsa Gabriella
Józsa Krisztián
Karáné Miklós Noémi
Kovács Magdolna
Kruppa Éva
Lo Bello Maya J.
M. Pintér Tibor
Megyeriné Fácska Judit
Miskey-Szabó Réka
Nagy Róbert
Orbán Dóra
Pasztendorf Gabriella
Poros Andrea
Radvai Teréz
Rausch Attila
Révész László
Schreindorfer Linda Anna
Szabó Gábor
Török Balázs
Trentinné Benkő Éva
Varga Gyöngyi
Villányi Györgyné Jutka

Tartalomjegyzék

Tanulmányok

Bencsikné Molnár Réka és Orbán Dóra
Diplomás kisgyermeknevelők szakmai közérzete és jövőképe 5

Dorothee Gutknecht
Ekelmanagement.Professioneller Umgang mit Ekel in der Kita 26

Édes Regina
A gyermekbántalmazás megítélésének és felismerésének vizsgálata kora gyermekkorban a bölcsődékben 39

Fleisz-Gyurcsik Anita
A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése 56

Tematikus tanulmányok

M. Pintér Tibor
Pedagógiai kihívások a Covid idején – Előszó 91

Császár Lilla
CoronArt – Művészet a korona idején 97

Józsa Krisztián és Pasztendorf Gabriella
Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése 131

Gyöngy Kinga
Kisgyermeket nevelő szülők támogatásának hazai és nemzetközi lehetőségei, személyes és távsegítő formái – szakirodalmi áttekintés 145

Józsa Gabriella, Karáné Miklós Noémi és Józsa Krisztián
Pedagógusok tapasztalatai a tanulók motiválásáról a Covid19 járvány idején 169

F. Lassú Zsuzsa és Megyeriné Fácska Judit
„A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket” – Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid19 járvány idején 187

Bencéné Fekete Andrea
Digitális oktatás a család szemszögéből 205

Török Balázs, Nagy Róbert, Imre Nóra és Révész László
A tantermen kívüli, digitális tanulási munkarend az általános iskolákban – Az iskolavezetők szerepe az iskola szervezeti működésében 227

Műhely

Trentinné Benkő Éva és Kovács Magdolna
A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején 256

Fenyődi, Andrea, Poros, Andrea, Lo Bello, Maya J., Kruppa, Éva, Árva, Valéria & Trentinné Benkő, Éva
Online education and 'best' practices in foreign language teacher's education during the 2020/2021 lockdown period 286

Miskei-Szabó Réka
Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből 314

Baloghné dr. Nagy, Gizella, Miskei-Szabó, Réka & Radvai, Teréz
Erfahrungen über den Online-Unterricht während der Pandemie. Bericht der Fachgruppe Deutsch der Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik der Eötvös-Loránd-Universität 332

Farkas Pálma, Schreindorfer Linda Anna, Szabó Gábor, Varga Gyöngyi és Rausch Attila
Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején 354

Villányi Györgyné
A Covid19 járvány okozta életmódbeli változások hatásai az óvodahasználókra – Óvodapedagógusok és szülők tapasztalatainak áttekintése 378

Szemle

M. Pintér Tibor
Oktatásinformatika a felsőoktatásban – Kooperáció és párbeszéd a jó gyakorlatok megteremtésében 399

Földi Fanni
Egy sajátos oktatási módszer kihívásai: Recenzió az Educational challenges in subject didactics education in the context of home education című könyvről 404

Flick-Takács Nikolett
„Használati útmutató" a kutatói szemléletmód kialakításához a tudásalapú társadalmak pedagógusképzésében – Könyvismertetés 408

Mindennapok

Magyar Tudomány Ünnepe: Tudomány: iránytű az élhető jövőhöz 413
A játék fiatalít: Fiatal Játékkutatók Konferenciája 417
4. Művészetpedagógiai Konferencia (ELTE Workshop for Arts Education 2021) – Összefoglaló a nemzetközi konferenciáról 419

Szerzőink 423
Authors 432

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 5–25. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.5.25

Diplomás kisgyermeknevelők szakmai közérzete és jövőképe

Bencsikné Molnár Réka[1] és Orbán Dóra[2]

[1]Újbudai Bölcsődei Intézmények,
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

[2]Újbudai Bölcsődei Intézmények

Absztrakt
Jelen tanulmány a diplomás kisgyermeknevelők szakmai közérzetéről szól, és arra tesz kísérletet, hogy értelmezze azokat a perspektívákat, amelyeket a kisgyermeknevelők a szakmai jövőjükkel kapcsolatban látnak. Ehhez szükséges volt megismernünk az eddigi szakmai életutakat, kitekintve a pályaválasztás motívumaira, a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés élményeire és a bölcsődei intézményrendszer munkakörülményeire. A mintánkban 15 diplomás, az Újbudai Bölcsődei Intézményekben dolgozó kisgyermeknevelő szerepel, akik közül 10 fő OKJ-s végzettséggel is rendelkezik. Ennek következtében kutatásunknak nem várt hozadéka, hogy megvilágításba kerültek a két képzési szint sajátosságai is. Kutatásunkban az egyéni írásbeli kikérdezés módszerét és a félig strukturált interjút kombináltuk. A félig strukturált interjúk elemzése az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével valósult meg, adatfeldolgozási módszerünk a megalapozott elméleten alapul. Elemzésünk e módszer elveit követi, az adatok elemzése – az induktív kategóriaalkotás – Glaser (1992) elemzési stratégiáján alapszik. Az eredményekből kirajzolódó mintázatok rámutatnak azokra a feltételekre, amelyek hosszú távon motiváltan, örömmel a pályán tarthatják a kisgyermeknevelőket, biztosítva a jó szakmai közérzetet. Magas szintű elhivatottságot tükröz, hogy az intézményünkben dolgozó megkérdezett kisgyermeknevelők mindegyike a szakmához kapcsolódó konkrét továbbtanulási, tanulási és jó néhányan konkrét szakmai jövőképpel rendelkeznek. Eredményeink nemcsak a bölcsődei szakterületnek, valamint a szak fejlesztésével foglalkozó szakembereknek szolgálhatnak fontos ismeretekkel, hanem a szülők számára is megvilágításba kerülhet a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakma sokszínűsége.

Kulcsszavak: bölcsőde, kisgyermeknevelők szakmai közérzete, jövőkép, megalapozott elmélet, kvalitatív tartalomelemzés

Bevezetés

Az elmúlt években hazánkban is előtérbe kerültek a kora gyermekkori nevelés intézményeinek működésére és szakmai gyakorlatára irányuló fejlesztések. Kutatásunk szempontjából a legfontosabb az országos bölcsődei férőhelyeket

érintő bölcsődefejlesztési program, hiszen a bölcsődei férőhelyek bővítése a szakemberigényt is növeli. A férőhelyek növelése a magyar bölcsődei rendszer fejlesztése és a családok megsegítése szempontjából kulcsfontosságú, ugyanannyira, mint a bölcsődei szakemberképzést érintő változások és folyamatos fejlesztések. Az évtizedeket felölelő kisgyermeknevelő képzés fejlődéstörténetének mérföldköve, hogy hazánkban 2009-től folyik főiskolai szinten kisgyermeknevelő képzés, amely mellett megmaradt a felsőfokú szakképzés, azaz a szakemberképzést két képzési szint együttélése jellemzi. Ez a kettősség számos kérdést felvet a szakma szempontjából, amelyet Podráczky Judit (2020) tanulmányában részletesen kifejt. Tanulmánya számunkra abból a szempontból is érdekes, hogy egyrészt rámutat arra, hogy „újszerű a diplomás kisgyermeknevelő ideája", másrészt részletesen felvázolja, miért szükséges és fontos a magasabb szintű szakképzettség. Kitér azokra a lépésekre és feladatokra, amelyek a szakemberképzés színvonalának emelésére irányulnak, ezek magukban foglalják a végzettségi szint növelését is.

Tapasztalataink alapján elmondható, hogy a diplomás kisgyermeknevelők körében egyre több a pályaelhagyó, emellett az elmúlt öt évben a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szakra jelentkezők számát figyelve a statisztikák is csökkenő tendenciát mutatnak. Az 1. ábra a csecsemő és kisgyermeknevelő BA szakra jelentkezők számát összesítve országos szinten mutatja a BA képzés bevezetésének kezdetétől fogva, feltüntetve a szakot első helyen megjelölő felvételizők létszámát. Látható, hogy 2016-ban a kezdeti számokhoz képest megemelkedett a csecsemő-és kisgyermeknevelő BA szakra jelentkezők száma, ez annak köszönhető, hogy Balogh Zoltán 2015 áprilisában bejelentette, hogy 2016-tól a kormány kiterjeszti a felsőfokú végzettségű bölcsődei kisgyermeknevelőkre a pedagógus életpályát[1]. A rendelet hatására az egyetemi képzés anyagilag is vonzóvá vált a bölcsődékben dolgozó más végzettséggel rendelkező kisgyermeknevelők számára is. A mintánkban szereplő kisgyermeknevelők 73%-a az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szakán végzett, ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy az ELTE-t milyen mértékben érintik a felvételi létszámok változása. A 2. ábrán látható, hogy míg 2016-ban 1. helyen 777 fő jelölte meg az ELTE Tanító-és Óvóképző Kar csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szakot, addig ez a szám 2020-ban drasztikusan 81 főre csökkent[2]. Itt fontos megemlíteni, hogy ugyan a 2020-as felvételitől lett volna kötelező a középfokú nyelvvizsga és az egy emelt szintű érettségi vizsga teljesítése, a kormányrendelet végül elengedte a középfokú nyelvvizsga-követelményt, az emelt szintű érettségi teljesítésére vonatkozó követelmény azonban megmaradt[3].

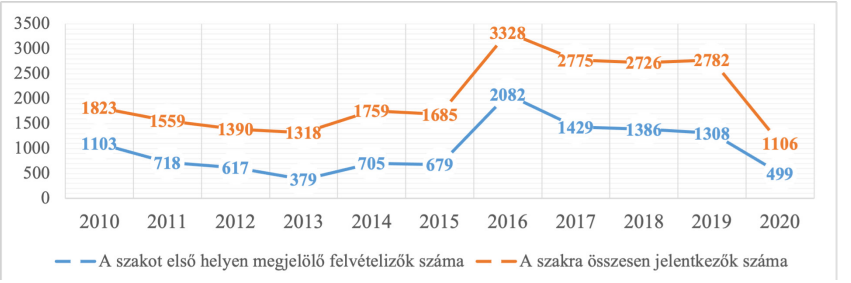
[1] 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

[2] A felvi.hu elmúlt évek statisztikai adatai. Az adatok kizárólag a szeptemberben induló képzésekre vonatkoznak, beleértve a nappali és a levelező tagozatot (államilag támogatott és költségtérítéses forma). Az adatok nem tartalmazzák a pótfelvételizők számát.

[3] A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) korm. rendelet

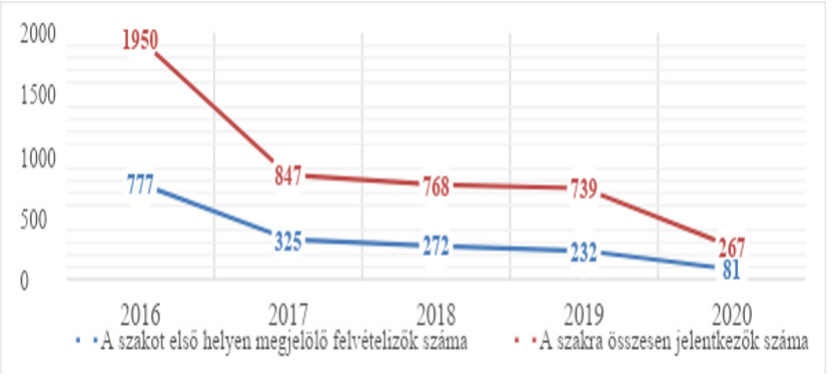
1. ábra

A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA- szakra jelentkezők száma országos szinten



2. ábra

A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA- szakot megjelölő felvételizők száma az ELTE Tanító- és Óvóképző Karon (saját szerkesztés)



Magyarországon a bölcsődei intézményekben többféle szakképesítéssel[4] helyezkedhetnek el a kisgyermeknevelők. Az Újbudai Bölcsődei Intézményekben 143 kisgyermeknevelő dolgozik a gyermekcsoportokban, ebből mindössze 29 kisgyermeknevelő rendelkezik csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-diplomával, ami a kilenc tagbölcsődére vetítve kevésnek számít.

[4] Csecsemő- és kisgyermeknevelő (BA), bölcsődei szakgondozó (OKJ), csecsemő- és kisgyermekgondozó (OKJ), csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó (OKJ), csecsemő- és gyermeknevelő-gondozó (OKJ), kisgyermekgondozó, -nevelő (OKJ), csecsemő- és kisgyermeknevelő asszisztens (FOKSZ), csecsemő- és gyermekgondozó (OKJ); vagy ezen képesítések valamelyikével rendelkező: védőnő, pedagógus, felsőfokú szociális alapvégzettségű személy vagy gyógypedagógiai asszisztens (OKJ) [kizárólag csecsemő- és gyermekgondozó (OKJ) képesítéssel rendelkező személy esetén] (6/2016. (III. 24.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról)

A kisgyermekekkel való foglalkozás a bölcsődében professzionális tudást igényel, a kisgyermeknevelők a gondozás mellett minden fejlődési területet érintő komplex szakmai munkát folytatnak: nevelnek, fejlesztenek. Ennek okán a vezetői prioritások közé tartozik egyrészt a középfokú végzettséggel és a felsőfokú szakképesítéssel rendelkező munkavállalók ösztönzése arra, hogy jelentkezzenek a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szakra, másrészt a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-diplomával rendelkező munkavállalók megtartása. Ehhez ismerni kell a munkavállaló kisgyermeknevelők szakmai közérzetét és jövőképét.

Jelen tanulmány alapjául szolgáló kutatás az Újbudai Bölcsődei Intézmények intézményvezetője, Unger Katalin megbízásából készült, amely kizárólag az Újbudai Bölcsődei Intézményekben dolgozó, csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-diplomával rendelkező kisgyermeknevelők szakmai közérzetére és jövőképére terjed ki. Kutatásunk célja egyrészt az Újbudai Bölcsődei Intézményekben dolgozó csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-diplomával rendelkező kisgyermeknevelők szakmai közérzetének, jövőképének megismerése, a szakmára való távolabbi rátekintés, másrészt a kisgyermeknevelőket közvetlenül megszólítva foglalkozni a szakmai önismeretükkel, a kisgyermeknevelői szakma problematikájával, kérdéseivel.

A kutatás tervezésénél fontos szempont volt, hogy az egyéni interjúknak olyan önismereti-szakmai hozadéka lehet, amely sokat adhat a kisgyermeknevelők számára is.

Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy megismerje a kisgyermeknevelők szakmai közérzetét és értelmezze azokat a perspektívákat, amelyeket a kisgyermeknevelők a szakmai jövőjükkel kapcsolatosan látnak. Ehhez azonban szükséges megismernünk az eddigi szakmai életutakat, kitekintve a pályaválasztás motívumaira, a csecsemő-és kisgyermeknevelő képzés élményeire és a bölcsődei intézményrendszer munkakörülményeire.

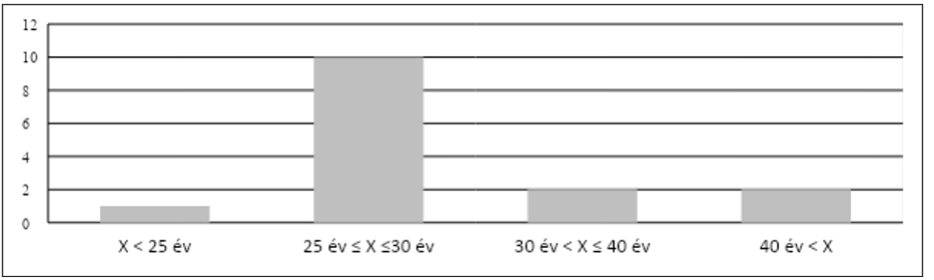
Minta, adatfelvétel

Az alapsokaságot a XI. kerületi Újbudai Bölcsődei Intézmények kilenc tagbölcsődéjében dolgozó csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-diplomával rendelkező kisgyermeknevelők száma jelenti, azaz 29 fő.

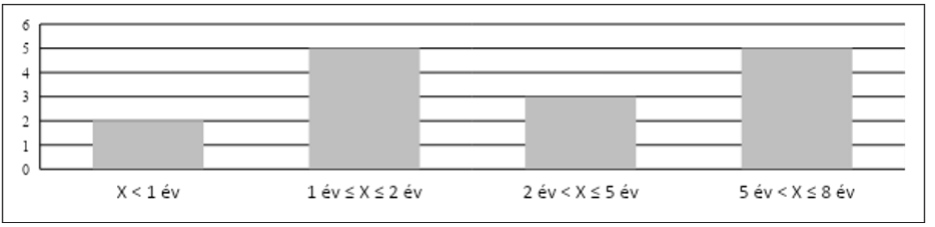
A kisgyermeknevelőket a kutatás megkezdése előtt egy e-mailben részletesen tájékoztattuk a kutatás céljáról és menetéről. A munkavállalók az adataik kezeléséhez adatkezelési nyilatkozatban járultak hozzá. A kutatásban való részvétel önkéntes jellegű volt, a mintába az összes jelentkező bekerült, azaz kutatásunkban összesen 15 kisgyermeknevelő vett részt, akik közül 10 fő csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó OKJ-képesítéssel is rendelkezik.

A 3. és 4. ábra szemlélteti, hogy a kutatásunkban részt vevő alanyok többsége olyan fiatal, aki pár éve van a pedagóguspályán. A kisgyermeknevelők életkorát tekintve a legtöbben 25 és 30 életév közöttiek.

3. ábra
A kisgyermeknevelők életkora



4. ábra
A pedagóguspályán eltöltött évek száma



A kisgyermeknevelők kétharmada gimnáziumban tanult, akik pedig szakközépiskolába jártak, azok közül többen ott végezték el a kisgyermekgondozó-nevelő képzést. (5. ábra)

5. ábra
Képzőintézmények típusának megoszlása, ahol a kisgyermeknevelők tanultak a főiskolai képzés előtt



A járványügyi veszélyhelyzetre való tekintettel az adatgyűjtés online módon zajlott. Az online kérdőívet minden jelentkező e-mailben kapta meg. Az egyéni interjúk szintén online módon zajlottak előre egyeztetett időpontban. Az interjúk rögzítése diktafonnal történt, a hanganyagok szöveges átírásra, azt követően pedig megsemmisítésre kerültek.

Kutatási paradigma

Kutatásunk a kevert módszertanon alapszik. A kevert módszer formái közül a beágyazott felépítést alkalmaztuk, amely során kvalitatív és kvantitatív adatokat is gyűjtöttünk egy alapjaiban véve kvalitatív kutatás keretein belül. Ennél a felépítésnél a másodlagos módszertannak, jelen kutatásban a kvantitatív módszernek kiegészítő szerepe van. Eredményeinek értelmezhetősége a kvalitatív módszertannal szerzett adathalmazba ágyazódva történik (Király et al., 2014, p. 101). A két módszer keverésének a fő területe a tervezési szint volt, azaz a kvantitatív és a kvalitatív szakasz interakciójának szintjét az interaktivitás jellemzi. A kérdőívezés és az egyéni félig strukturált interjúzás párhuzamosan zajlott (a módszerről lásd Király et al., 2014).

Kutatási kérdések

Kutatásunkban az alábbi kérdésekre kerestük a válaszokat:

1. Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek, és hogyan vélekednek a BA-képzéssel kapcsolatosan a kisgyermeknevelők?
2. Milyen szakmai közérzettel rendelkeznek a kisgyermeknevelők?
3. Mik azok a feltételek, amelyek hosszú távon motiváltan, örömmel a pályán tarthatják a kisgyermeknevelőket?
4. Milyen perspektívákat látnak szakmai jövőjükkel kapcsolatosan?

A kutatás módszere és eszköze

Kutatásunkban két adatgyűjtési módszert kombináltunk: az egyéni írásbeli kikérdezés módszerét és a félig strukturált interjút. A kutatásban részt vevő kisgyermeknevelők az egyéni interjú mellett egy online kérdőívet töltöttek ki. Az interjúkészítés folyamata alatt, amely másfél hónapot vett igénybe, folyamatosan lehetőség volt a kérdőív kitöltésére. A kérdőív felépítése az alábbi 1. táblázatban látható.

1. táblázat
A kutatás kérdőívének felépítése

Egyértelmű, rövid válaszokat inspiráló ténykérdések	• Hány éves vagy? • Hol laksz? • Hol van a tartózkodási helyed? • Hány éve vagy a pedagóguspályán?
Feleletválasztást igénylő kérdések	• Az alábbiak közül kérlek, jelöld be, mely intézménytípusban tanultál. (Gimnázium/ Szakközépiskola) • Édesanyád iskolai végzettsége. (Legfeljebb 8 általános/ Szakmunkás/ Érettségi/ Felsőfokú) • Édesapád iskolai végzettsége. (Legfeljebb 8 általános/ Szakmunkás/ Érettségi/ Felsőfokú)

Terjedelmesebb kifejtést igénylő kérdések	• Amennyiben csecsemő-és kisgyermeknevelő BA-szakot végeztél, jelöltél-e meg más felsőoktatási szakot a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak mellett? Ha igen, mely szakot, és azt hányadikként jelölted meg? • A csecsemő-és kisgyermeknevelő BA-szakot munka mellett végezted el? Ha igen, milyen munkát végeztél közben? • Az Újbudai Bölcsődei Intézmények előtt voltak-e korábbi munkahelyeid? Ha igen, melyek azok? • Van a családodban pedagógus? Ha igen, hány pedagógus, és ők milyen korosztállyal foglalkoznak/foglalkoztak?

A félig strukturált interjú felépítése öt részből állt, amelyet a 2. táblázatban szemléltetünk:

2. táblázat
A félig strukturált interjú felépítése

Kérdéscsoportok	A kérdéscsoportokhoz tartozó kérdések
A pályaválasztásra irányuló kérdések	• Miért ezt a pályát választottad?
A képzéssel kapcsolatos kérdések	• Milyen volt a képzés? • Milyen élményeid voltak a képzéssel kapcsolatosan? • Mit adott az egyetem?
A szakmai közérzetre irányuló kérdések	• Milyen a jelenlegi közérzeted ebben a hivatásban? • Milyen árnyoldalai vannak ennek a pályának? • A munkakörülményeket tekintve milyen változások szükségesek? • Honnan kapsz szakmai segítséget, támogatást? • Aki viszonylag hosszú ideig tartósan a pályán tud maradni, mert jól érzi magát, annak mi a záloga?
A hivatással kapcsolatos kérdések	• Mit szeretsz a hivatásodban? • Felmerült-e benned a pályaelhagyás gondolata? • Mit lehetne ezért a szakmáért tenni? • Milyen az ideális pedagógus pálya? • Kinek ajánlanád ezt a pályát?
A szakmai jövőt érintő kérdések	• Hogyan látod a szakmai jövődet?

Az eredmények elemzésének módszertana: a megalapozott elmélet

A *megalapozott elmélet* kifejezés két amerikai szociológus, Barney G. Glaser és Anselm L. Strauss 1967-ben megjelenő – A megalapozott elmélet felfedezése: stratégiák a kvalitatív kutatáshoz (*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, röviden: Discovery*) – könyvükben jelent meg (bővebben Kucsera, 2008). Glaser és Strauss módszere egy újfajta szemléleváltást eredményezett a társadalomtudományi elméletalkotás és az empirikus adatok vonatkozásában. Az adatok fogalmi szintre történő növekedéséből születik a releváns elmélet, amelyhez induktív és abduktív logikájú lépések vezetnek (Sallay & Martos, 2018). Az 1970-es években különváltak Glaser és Strauss útjai, felfogásbeli különbségeik az adatok kódolásának eltérő koncepciói mentén érhetők tetten (Kucsera, 2008).

A félig strukturált interjúk elemzése az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével valósult meg, amely a megalapozott elméleten – *grounded theory*-n – alapul. Elemzésünk e módszer elveit követi, az adatok elemzése *az induktív kategóriaalkotás* Glaser (1992) elemzési stratégiáján alapszik. Glaser elemzési módszerének a sajátosságai a következők:

- Előnyben részesíti a kreativitást.
- Nyitott az előre nem látható, újszerű interpretációkra (Mitev, 2015, p. 102).
- Tisztán induktív módszer. A kategóriák az empirikus anyagból fejlődnek ki.
- Az elemzési stratégia az adatok folyamatos összehasonlításán alapul.
- Szubsztantív és elméleti kódokat használ. A szubsztantív kódok spontán, nyitott kódokat foglalnak magukba, míg az elméleti kódok magasabb szinten állnak, elvontabbak és a szubsztantív kódokból épülnek fel, ezáltal körvonalazódik az elmélet.
- A kódolási eljárás során nyitott és szelektív kódokról beszélhetünk. A nyílt kódolással teljesen szétszedjük az adatot (jelen esetben az interjút). A szelektív kódolás során a nyitott kódokban egyre jobban kivehető kulcskategóriákra összpontosítunk, minden mást ennek rendelünk alá, ezt akarjuk telíteni (Kucsera, 2008; Mitev, 2012; Mitev, 2015; Sántha, 2020).

A kutatás minőségi kritériuma

A kutatás megbízhatóságának eléréséhez a következő eljárásokat alkalmaztuk:

Az adatok szöveghű rögzítése (Szokolszky, 2004). Az interjúkat diktafonnal rögzítettük, majd kutatóként saját magunk gépeltük be, ezzel már gyakorlatilag megkezdtük az elemzést. Jegyzetelés nélkül mind a 15 szöveget meghallgattuk, képet kapva a szöveg teljességéről, tartalmáról. A már begépelt szöveget újra meghallgattuk, ahol kellett a szöveget korrigáltuk és az így elkészült szöveg már technikailag is készen állt az elemzésre (Szabolcs, 2001).

A kutatók közötti egyetértés ellenőrzése (Szokolszky, 2004). A kódolási folyamat megbízhatóságának ellenőrzésére interkódolást alkalmaztunk, azaz, mindketten egymástól függetlenül kódoltuk ugyanazt a dokumentumot, majd a kapott kategóriákat összehasonlítottuk. A kódolási folyamat megbízhatósága kizárólag a szubsztantív kódolás során meghatározott kategóriákra vonatkoztatható, ugyanis a többi fázisban történő kódolásnál a kutató kreativitása fontos szerephez jut, amelynek következtében szubjektív hatások jelenhetnek meg (Sántha, 2012).

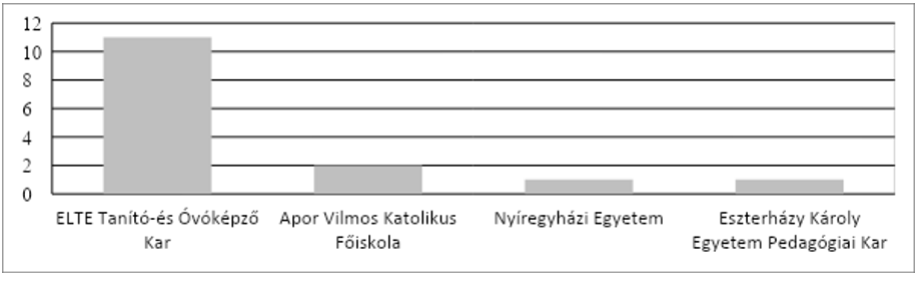
A kutatás dokumentálása A kutatás minden lépését dokumentáltuk, a háttérinformációkat rögzítettük (Szokolszky, 2004).

Az eredmények bemutatása

A kisgyermeknevelők csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzésen szerzett tapasztalatai

A mintánkban szereplő kisgyermeknevelők többsége az ELTE Tanító-és Óvóképző Karán szerzett csecsemő- és kisgyermeknevelő végzettséget. (lásd 6. ábra)

6. ábra
Képzőintézmények, ahol a kisgyermeknevelők tanultak



Megkérdeztük a kisgyermeknevelőket, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelő szak mellett jelöltek-e meg más felsőoktatási szakot. A 15 főből 5 kisgyermeknevelő jelölt meg egyéb szakot, ebből 3 fő nem a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakot jelölte meg elsőnek. Az egyéb felsőoktatási szakok a következők voltak a csecsemő- és kisgyermeknevelők körében: óvodapedagógia, gyógypedagógia, biológia. A szakot 10 fő munka mellett végezte el, ebből 5 fő már kisgyermeknevelőként dolgozott valamely bölcsődében. A 15 főből 7 főnek található a családjában pedagógus végzettséggel rendelkező személy, ez meghatározó tényező volt pályaválasztásuk során.

A megkérdezett kisgyermeknevelők nagy része (10 fő) az OKJ-s képzés elvégzése után tanult tovább. Ennek következtében kutatásunknak nem várt

hozadéka, hogy megvilágításba kerültek a két képzési szint sajátosságai is. Többen megemlítették az OKJ-s képzésen oktató tanáraikat (aktív bölcsődei vezetők), akik saját szakmai személyiségükkel és javaslataikkal a továbbtanulás irányába motiválták a hallgatókat.

Az OKJ-s képzés volt számukra az első találkozás a szaktudással, a szakmai ismeretekkel, a bölcsőde világával. Ez a találkozás úgy tűnik, minden interjúalanyunk számára sikeres volt. Az OKJ-s képzésen, a gyakorlatorientált haladás és a tudást átadó tanáraikkal való együttműködés során vált egyre érdekesebbé, vonzóbbá a szakma, sok pozitív élményről számoltak be a résztvevők. Testközelbe kerülhettek a szakmával és a szakma gyakorlóival, sok élménnyel és megerősödött motivációval haladtak tovább. A kisgyermeknevelők iskolaválasztása sikeres volt, akikkel beszéltünk, elmondásuk szerint, a helyükön érezték magukat a képzési folyamatok elejétől fogva, egyikük sem gondolkodott a pálya elhagyásán.

Úgy érzik, a felsőoktatás az OKJ-s képzéshez képest kevésbé gyakorlatorientált, nem az OKJ „folytatása", az intenzív gyakorlati tapasztalás megtorpan, ezt majdnem mindannyian említették csalódásként: *„A gyakorlati tudás hiányzik a BA-képzésből."; „A főiskolán a gyakorlat nagyon kevés volt."; „Én szerettem volna, ha a gyakorlatból lenne több."; „Nem érzem azt, hogy gyakorlatban sokat adott volna számomra a BA-képzés, az alapokat inkább az OKJ-s képzés adta. A BA-képzésen is nagyon jól éreztem magam, meg voltam elégedve az ELTE oktatásának minőségével."; „Az OKJ-s képzésen sokkal több volt a gyakorlat.; „A BA-képzésen sokkal kevesebb a gyakorlat."; „Sokkal több gyakorlatot kellene beépíteni a BA-képzésbe."*

A BA-képzésen a gyakorlat élményei is mások voltak. Úgy érezték kevésbé vehettek részt a csoport életében, sokáig csupán mint megfigyelők voltak jelen. A négyhetes összefüggő terepgyakorlaton teljesedhettek ki a kisgyermeknevelők, úgy gondolják, több ilyenre lenne szükség a képzés alatt.

Azok a kisgyermeknevelők is, akik nem végezték el az OKJ-s képzést, kevésnek ítélték a gyakorlatot a BA-képzésen.

A megkérdezett kisgyermeknevelők a BA-képzés minőségi, gazdag ismeretanyag átadását emelték ki: *„Igazi ismeretanyagot a főiskolán kap az ember."; „Ami nagyon tetszett a képzésen, hogy a tanárok partnerként kezeltek. Az elméleti oktatás is jó volt."; „A BA-képzés elméletben sokat adott számomra."* Olyan szakirodalmi tájékozottságra tettek szert, amelyet a gyakorlatban is sikeresen alkalmaznak: *„Irodalomban olyan jó könyveket ajánlottak, ezért nagyon hálás vagyok."; „Az irodalom szempontjából nagyon sok pluszt kaptam az egyetemtől."; „A főiskola nagyon sokat adott ismeretben, az irodalmat emelném még ki. Olyan dolgokra hívta fel a figyelmemet, amelyekre eddig nem gondoltam. Ez alapján írtam meg a meséimet."*

A BA-képzéssel kapcsolatban a kisgyermeknevelők néhány tárgyat, ismeretkört is megemlítettek, amelyeket hasznosnak éreztek, örömmel tanultak (a tudásátadás módja és a tananyag maga is vonzerővel bírt), illetve a diploma megszerzése után a mindennapok során hasznosítani tudták azokat.

Ezek a gyermekirodalom, a gyógypedagógia, a pszichológia, az ének-zene és a vizuális neveléshez tartozó tárgyak voltak: *„A képzésen az egyik legjobb az volt, hogy megtanultam furulyázni, amit a gyakorlatban tudok alkalmazni."; „Az ének szempontjából nagyon sok pluszt kaptam az egyetemtől."; „A pszichológiai oldalt emelném ki, mindig is mélyebben érdeklődtem a pszichológia és a gyógypedagógia iránt, a kutatások iránt, itt az egyetemen több féléven keresztül beleástuk magunkat. A mentálhigiénés órák nagy gyakorlati tudást adtak."; „Az egyetem nagyon sok tapasztalatot adott, az élettel kapcsolatosan is. A pszichológia kiemelkedő tudást adott."; „Gyermekirodalomból egy széles spektrumot kaptunk. Ez az OKJ-s képzésen nem volt. A kortárs gyermekirodalmat be tudtam emelni a munkámba és ez nagyon jó volt."; „A gyermekirodalmat, a vizuális neveléssel kapcsolatos órákat nagyon szerettem."*

A közismereti jellegű tárgyak tanulását, komoly számonkérését néhányan feleslegesnek tartották, azonban volt, aki kiemelte ezen tárgyak jelentőségét is: *„Ami bennem volt, hogy a három év alatt minden tudást magamba szívjak, és úgy voltam vele, hogy mindennek megvan az oka, hogy mit miért tanulunk és ez a háttértudás fontos lesz, segít majd abban, hogy több oldalról lássak egy problémát. Legyenek forrásaim szakmailag, ami után tudok olvasni."*

Az interjúkból kirajzolódtak olyan mintázatok is, amelyek a BA-képzés hozadékára irányulnak: *„Nekem sokat adott, sokkal többnek érzem magam."; „A BA-képzés irányt mutatott, merre szeretnék menni. Mindig kell tanulni, tovább fejlődni."; „Kitartást tanított nekem a főiskola."; „Egyébként én élveztem nagyon, átélni az egyetemi közösséget, azt, hogy milyen egyetemre járni."*

A két képzési forma eltérő tapasztalatai megragadhatók azon kisgyermeknevelők számára, akik mindkettőt megismerhették, így azok a hiányok is, amelyeket a későbbi gyakorlati munka során kellett bepótolniuk. Hiányolták a kisgyermeknevelői dokumentációval kapcsolatos készségek fejlesztését, vagy akár a dokumentáció elemeinek olyan ismeretét, ami példákon keresztül kerül feldolgozásra. A gyakorlat hiányát mindannyian említették. Elmondásuk szerint az olyan fontos készségek, amelyek a váratlan és változó helyzetekben fontos vázai a kisgyermeknevelők komplex munkájának – kommunikációs készségek, önismeret – szintén hiányosan szerepeltek a tananyagban. A kisgyermeknevelők számára a szülőkkel való együttműködés során átélt kommunikációs helyzetek jelentik a legnagyobb kihívást a jelenlegi mindennapi munka során. Ehhez muníciót a kommunikációs készségfejlesztés és az önismereti munka adhat. Az elméleti ismeretek vagy gyakorlati fogások nem elegendőek a többszörösen összetett helyzetek kezelésére. A kisgyermeknevelői, felsőoktatásból kilépő kör gyakran a fiatalabb korosztályt képviseli, emberismeretben, életismeretben a legjobb szándék és legmagasabb szintű tudás ellenére sem rendelkeznek sok tapasztalattal. Rásegítés nélkül a személyközi helyzetek lehetnek a szakmai elakadások forrásai. A bölcsődén belül történő támogatások hellyel-közzel tudnak ezen segíteni, amennyiben megvalósulnak, de a felsőoktatás képzései lehetnének az első állomásai a téma megismerésének, a személyes kérdéseken való munkának

még a munka megkezdése előtt. A kisgyermeknevelők szerint a rátermettség vagy alkalmasság kérdései is ebbe a körbe tartoznak, akár az önismereti munka fókuszában is állhatnának, de az egyszerű pszichológiai alkalmassági vizsgálatnak is lenne relevanciája a képzések során. A kisgyermeknevelők említést tettek azokról a társaikról, akik egyénileg nem jól mérték fel a saját terhelhetőségüket, érdeklődésüket, motivációjukat, és mivel ezt a szakmai önismereti folyamatot nem segítette a képzési hely, munkahelyi kudarcok vagy nehéz helyzetek árán kellett saját tapasztalatot szerezniük és így rögtön elhagyták a pályát.

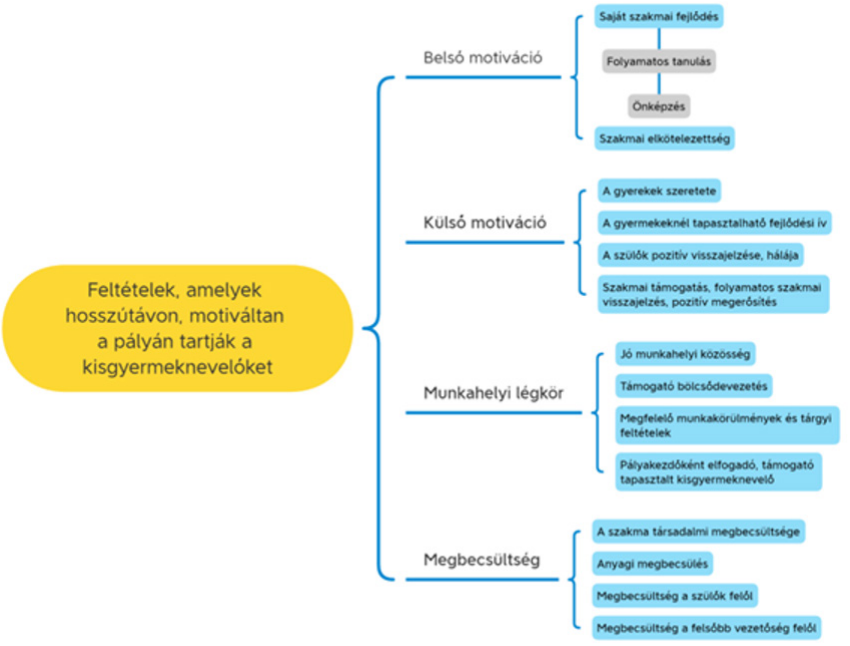
Jelenleg a bölcsődéink többségében olyan kisgyermeknevelők dolgoznak, akik OKJ-s végzettséggel rendelkeznek és még nem kezdték el a felsőfokú képzést, vagy nem is tervezik az elvégzését. Kíváncsiak voltunk, hogy a napi munka során a BA-végzettségű interjúalanyaink meg tudnak-e ragadni a két eltérő képzettségű kisgyermeknevelői csoport között bárminemű különbséget. Az elméleti ismeretek közötti különbségek jelentek meg a beszámolókban, de leginkább az eltérő gyakorlati tudások, készségek térnek el képzésenként egymástól. A munkavállalói elvárásokban a diplomás kisgyermeknevelők számára a portfólió elkészítése és a minősítő vizsga komolyabb próbatétel, mint az OKJ-s kisgyermeknevelők számára előírt gyakornoki vizsga. Ezt többen nehezményezték: *„Mi szenvedünk a gyakornoki vizsgával, amit két év után kell letenni, és aki az OKJ-t végezte el, annak semmi a gyakornoki vizsga. Nekem ez egy éven át húzódó dolog és nem egyszerű. Már itt is sokkal több tudást várnak el tőlem, mint egy OKJ-stól."*

A különbségekkel kapcsolatosan egyöntetű vélemény, hogy nem a végzettség számít, hanem a személyiség és a gyakorlati tudás, legvégső sorban pedig a hatékony együttműködés.

A hivatásszemélyiség gondozása – a pályán maradás (feltételezett) feltételei

A következőkben azokra a feltételekre kívánunk rámutatni, amelyek az interjúalanyok szerint hosszú távon, motiváltan, örömmel a pályán tarthatják a kisgyermeknevelőket, és amelyek hozzájárulhatnak a jó szakmai közérzethez. A 7. ábra azokat, az interjúk során kirajzolódó mintázatokat szemlélteti összesítve, amelyek megjelennek mint (feltételezett) feltételek a csecsemő- és kisgyermeknevelők pályán maradásához és a jó szakmai közérzet biztosításához.

7. ábra
A pályán maradás feltételei a kisgyermeknevelők szerint



A kutatásunkban szereplő kisgyermeknevelőknek – akik kivétel nélkül motiváltan, célirányosan érkeztek a csecsemő- és kisgyermeknevelő pályára – *a folyamatos fejlődés perspektívája*, a lineáris haladás „felfelé" a szakmai tudásokban és a szakmai feladatokban fontos motiváló tényezők és a jelenben zajló munkára hatással vannak. Az interjúalanyok számára az energia- és munkabefektetés a szakmai ismeretek megszerzésébe nem egy lezárt folyamat a munkába állással. A kisgyermeknevelők az egyetem, főiskola elvégzésével közel kerülnek a még megszerezhető ismeretekhez, tudományágakhoz, jelenségekhez, konkrét képzésekhez, saját kompetenciakészletük gyarapodik, önértékelésük nő. Az érdeklődés újabb szakmai témák és területek iránt, valamint a további tanulási motiváció minden alanyunknál megjelent: *„A saját szakmai fejlődésem miatt is szeretem ezt a munkát csinálni."; „Folyamatosan fejlődik az egyén és képezi magát mindennap."; „Mindent szeretnék tudni, jól csinálni, ez hajt legbelül."* A tanulási kedv konkrét (anyagi, szervezési) támogatása intézményi, vezetői, szakmai szinten fontos eleme lehet a diplomás kisgyermeknevelők pályán való megtartásának. A kisgyermeknevelők számára a csoportszoba csak akkor tud elég tágas lenni, ha messzire látnak ki belőle, és ha fejlődhetnek a mindennapi munkájuk során, amelyben a nevelő-gondozó munka mind

a gyermek, mind a kisgyermeknevelő számára perspektívába helyezhető (a gyermek fejlődési útjának kísérése, a családokért így a társadalomért végzett munka, a saját fejlődés élménye). Az itt és most momentumok akkor válhatnak gazdaggá, tartalmassá, ha a kisgyermeknevelő elégedett azzal, ahol van, és amit csinál. Ha tudja, hogy mi az értelme, célja a konkrét cselekvéseinek, hogy hogyan hat ezzel nagyobb rendszerekre. Szélesebb értelmezési keretben látni a napi munka apró történéseit és átélni a jelentőségét minden mozzanatnak – örömmel végzet munkához vezet. Ahhoz, hogy az ismeretek ne „pangjanak", ne maradjanak mozdulatlanok, új ismeretek megszerzése és azok integrálása (kipróbálása, beépítése) szükséges újra és újra.

A *visszajelzések* jelentősége is ide tartozik. A gyerekek szeretete, mint külső motiváció sokszor felbukkant az interjúk során: *„Ami örömet okoz, az arc, mikor látom a visszajelzést a gyerek arcán. Az emberi visszajelzés. Adtál valamit, foglalkoztál vele, ezt úgy vissza tudják adni, hogy az hihetetlen."; „Megtalálod bennük azt az örömet, amire úgy vágyik az ember, az őszinte szeretetet. Jön a gyerek és megölel, pedig te csak egy kisgyermeknevelő vagy."; „A gyerekek szeretete az, ami motivál."; „A gyerekek szeretete tart a pályán. Elvetek magokat, minden hat a gyerekekre."; „Az tart valakit ezen a pályán, ha meg tudja találni a gyerekek örömében a saját ö*römét." A gyermekeknél tapasztalható fejlődési ív szintén motivációs tényezőként jelenik meg a kisgyermeknevelők körében: *„A gyerekeknél jó látni a fejlődési ívet, amit én beleteszek, az visszajön."; „A gyerekek hálája motivál, és a fejlődési ív, amit a gyerekeknél látok."; „Várom a gyerekeknél a fejlődési szintek elérését."*

A szakmai munkával kapcsolatos visszajelzések és a családoktól érkező jelzések szintén nagyon fontosak a kisgyermeknevelők számára. A szakmai visszajelzések szintén támogatják a konkrét feladatokban való fejlődést, de még fontosabb szerepük van az egyén szakmai, szervezeti identitása és végső soron a szakmai közérzet szempontjából: *„Fontos, hogy megköszönjék a munkádat, érezd, hogy megbecsülnek. Amikor megcsináltam a gyakornoki vizsgámat, és az intézményvezető is ott volt és megköszönte a munkámat, én majdnem elsírtam magamat."* A visszajelzések, főleg, ha az szakmailag hozzáértő személy, intézményvezető/bölcsődevezető/szaktanácsadó irányából megfelelő minőségben zajlanak (keretezetten, elegendő időt hagyva rájuk, dialógusban, rendszeresen, elvárhatóan), a szakmaiságot, professzionalizmust erősítik és azt az élményt jelentik a munkavállalónak, hogy közösen, közös szakmai alapokon, egy folyamatos figyelem mellett, fontos munkát végeznek. A kisgyermeknevelők jelezték a visszajelzésekkel kapcsolatos hiányérzetüket: *„A kisgyermeknevelők fejlődéséhez nagyon fontos lenne a pozitív megerősítés, hogy jól csinálja a munkáját, hogy szükség van rá, ez motiválja az embert."; „Sokkal több visszajelzést várnék a felsőbb vezetőségtől a munkámmal kapcsolatosan."* Szükségük van támpontokra és arra, hogy azt érezzék, fontos, amit és ahogyan tesznek nap, mint nap.

A családoktól érkező visszajelzések nem garantáltak, habitus, egyedi, egyéni kommunikációs lehetőségek függvénye, van, aki tud, akar visszaje-

lezni, de nem egyöntetű és nem biztos, hogy olyan módon történik, ami a kisgyermeknevelő számára konkrét szakmai támpontokat adna. Inkább globális, pozitív jelzésekként érkeznek. A korábbi években az intézményünkben folytatott szülői elégedettségi kérdőívekben a szülői visszajelzések már pontosabb és összemérhető dimenziókról adtak képet a kisgyermeknevelők számára, de nem személyre szólóan. A visszajelző kérdőívek eredményeinek értelmezése szakmai lehetőséget teremt a konklúziók levonására. Ezt az alkalmat a vezetőnek szintén érdemes megteremtenie.

A szakmai személyiség támogatásának másik fontos lehetősége a csoportos formában történő közös „szakmázás". A jól működő bölcsődei csoportok általában megteremtik maguk számára a rendszeres megbeszéléseket, de minden kisgyermeknevelő számára fontos lenne a rendszeres, strukturált esetmegbeszélés, közös gondolkodás. A kisgyermeknevelők egy viszonylag szűk felnőtt körrel töltik a napjaikat, leginkább két, három felnőtt működik szorosan együtt a napi munka során. Igen érzékeny területe a szakmai életüknek ez a szoros kötelék. A gyermekekkel zajló gondozás és nevelés során a figyelem, a jelenlét, a kommunikáció leginkább számukra van fenntartva és elengedhetetlen ennek a kiegyensúlyozott, állandó minősége. A felnőttek együttműködése nem vehet ebből el. Ezért a kisgyermeknevelők számára kiemelten fontos az együtt dolgozó párok, csoportbeli munkatársak között a harmonikus munkakapcsolat: *„Tényleg nagyon fontos, hogy egy nagyon jó* társad legyen, akivel megértitek egymást." Ennek a megteremtéséhez egymás megismerésén, a rendszeres kommunikáción át vezet az út. A tágabb bölcsődei munkatársi környezet, az egy intézményben dolgozó kisgyermeknevelők kapcsolódásai szintén sokat adnak a szervezeti identitás kiépüléséhez és a tudásmegosztáshoz, tanuláshoz, fejlődéshez. Kirajzolódott az is, hogy a kisgyermeknevelőknek erre igénye van, és a vezető teremtheti meg ennek lehetőségeit, illetve a szakmai megbeszélőcsoportok, esetmegbeszélések adhatnak hozzá megfelelő keretet. A kisgyermeknevelőknek a saját hivatástudatuk, szakmai ismereteik, határaik és lehetőségeik ismerete, tudatosítása azért fontos, hogy magabiztos, egyenrangú félként lehessenek partnerei a szülőknek gyermekük nevelése során.

A kisgyermeknevelők az interjúk során rendszeresen kiemelték a jó *munkahelyi közösség* fontosságát: *„Ami itt tart, az még a közösség, ami kialakult a munkahelyemen."; A kollégákkal való kapcsolat nagyon fontos, hogy olyan közegbe kerüljek, ahol jól érzem magamat."; „A kollégákkal való kapcsolat nagyon fontos, és jó velük együtt dolgozni."; „Nagyon fontos, hogy az ember megtalálja azt a helyet, azt a bölcsődét, ahol jól érzi magát."* Ez azt jelenti, hogy a napi munka során történő együttműködés minősége, élménye, hangulata nagyban befolyásolja a gyermekekkel végzett minőségi munkát és a motivációt, a szakmai közérzetet és a hosszú távú szakmai terveket. A kisgyermeknevelők véleménye alapján a jó bölcsődei közösség a *vezető* által teremtődhet meg. A vezető munkatársakhoz való viszonyán keresztül tudja a szakmai munkát megfelelően támogatni. A vezetők aktív jelenlétét, megszólíthatósá-

gát, támogatását, nyitottságát és szakmai tudását a kisgyermeknevelők a saját szervezeti közérzetük alapvető pilléreként említették: *„A* bölcsődevezető ne főnök legyen, hanem vezető, mert ha azt jól csinálja, akkor az mindenkinek jó, az a kulcsa, hogy tudja magával vinni az embereket." A szakemberek felé irányuló kommunikáció tisztasága, nyíltsága, közvetlensége egy folyamatos jelenléttel párosulva a szervezet iránti bizalmat, a megtartottságot hívja életre. A vezetők időben megfelelő és minőségi reakciói eseményekre, történésekre, valamint lojalitása a munkatársai iránt nagymértékben erősítik a kisgyermeknevelők biztonságérzetét és a munkamotivációját.

Az interjúkból kirajzolódott, hogy mennyire fontos és meghatározó, hogy a pályakezdő pedagógus elfogadó, támogató, tapasztalt kisgyermeknevelő mellé kerüljön: *„Nagyon jó csoportba kerültem, az én kolléganőm egy közel negyvenéves tapasztalt kisgyermeknevelő volt, aki nagyon sokat segített nekem abban, hogy megtaláljam a helyemet a csoportban. Hagyott engem kibontakozni, de közben segített, hogy önállóan is el tudjam végezni a feladatokat. Nem azt éreztem, hogy ő a főnök, hogy szó szerint követnem kell, hagyta, hogy rájöjjek a dolgokra."; „Nagyon meghatározó és nagyon fontos, hogy kinél kezd a pályakezdő, erre nagyon oda kellene figyelni. Volt pályakezdő, aki azért ment el, mert nem jó személynél kezdett."; „Biztonságot adott, hogy olyan kolléganőhöz kerültem, aki tapasztalt volt."*

A kisgyermeknevelők számára is alapvető, hogy megfelelő munkakörülmények között és tárgyi feltételek mellett dolgozzanak, ezek a tényezők szintén befolyásolják a szakmai közérzetüket: *„Fontos a környezet, hogy a bölcsőde is olyan legyen, ahol az ember szívesen dolgozik."; „Ami engem elijesztene, az a rossz munkakörülmények, és ha nem lenne semmi újdonság, nem lenne oktatás, akkor belefásulna az ember."*

A *társadalmi megbecsültség* érzésének hiánya, mint a szakmai közérzetüknek meghatározó eleme szinte minden adatközlőnél felmerült: *„Még mindig társadalmi szinten nem vagyunk megbecsülve, pedig állítom, hogy itt folyik a legnagyobb munka, itt van a megalapozás. A régmúlt gyermekmegőrző jelleg az ott leragadt, és nincs visszhangja, hogy mennyit fejlődött a bölcsőde."; „A köztudatban sem vagyunk benne, ez egy nehéz munka fizikailag és lelkileg is."; „A kisgyermeknevelő szakma nincs elismerve, mintha nem is létezne, pedig ez a legmeghatározóbb korosztály."*

A szülőktől (bölcsődei) jövő megnyilvánulások, megszólítások azt a képet mutatják, hogy nincs körvonalazott elképzelésük se a kisgyermeknevelők képzettségét se a feladataik összetettségét tekintve: *„Elismerés az, amire mindenki vágyik, aki ebben a szakmában dolgozik. Alapdolog, hogy ismerjenek el, a társadalom is. Ebben benne van az is, hogy a szülők ne szólítsanak dajkának, dadusnak."; „Volt olyan szülő, aki, amikor meghallotta, hogy főiskolán végeztem, akkor teljesen megkönnyebbült, hogy milyen szakképzett emberek vigyáznak az ő gyerekeire. Van mögötte egy tudás."* ; *„A szülők nagy része nem tudja, hogy mit csinálunk a csoportban, mennyit tanulnak a kisgyermeknevelők."* A kisgyermeknevelő megnevezés is csak a bölcsőde irányából érkezik, egyébként

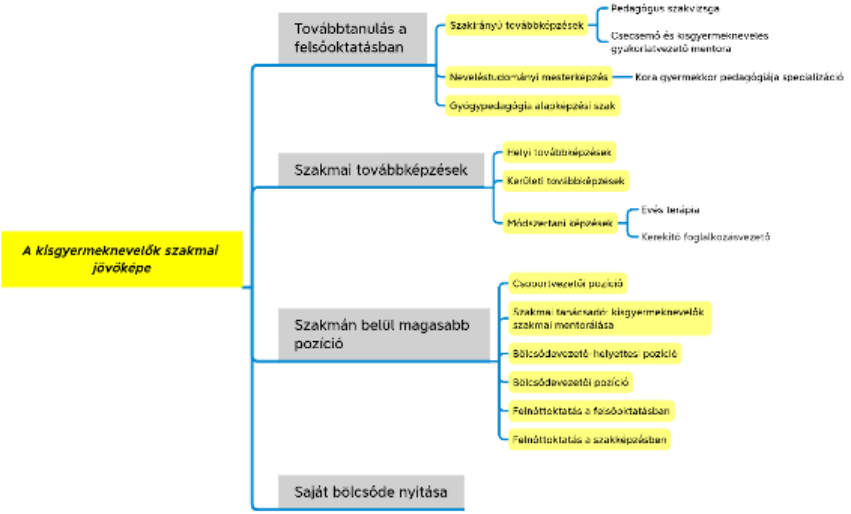
a köztudatban gondozónő, dadus, dada, dajka – néven ismert, ennek a dajkáló, gondozó jelentéseit kifejezve. A gyermekek beszoktatási időszakában a szülők elvileg belelátnak a gondozó-nevelő munkába, mégsem tudják, mi is történik a nap során. Hiszen nem erre figyelnek. Nem kapnak erről kiemelten tájékoztatást, csak azzal kapcsolatban, ami az ő szülői együttműködésüket is érinti.

Az interjúkban az anyagi megbecsülés fontossága is felbukkant: *„Negatívum a fizetés, és hogy nem vagyunk megbecsülve.”; „Fontos a megélhető fizetés.”; „Ha elhagynám a pályát, az a fizetés miatt lenne, nem lehet belőle megélni.”*

A kisgyermeknevelők szakmai jövőképe

A megkérdezett diplomás kisgyermeknevelők nem tekintik végállomásnak és végcélnak jelenlegi munkájukat. Kivétel nélkül mindannyian konkrét továbbtanulási, tanulási és jó néhányan konkrét szakmai jövőképpel is rendelkeznek. (8. ábra)

8. ábra
Kisgyermeknevelők szakmai jövőképe



A továbbtanulás iránya a saját érdeklődésekhez vagy a távolabbi célokhoz rendelhető ismeretek megszerzéséhez kapcsolható. Egyöntetűnek mondható, hogy a csoportban való munka hosszú távon nem jelent valódi perspektívát, de maga a „bölcsőde tudománya” és a bölcsőde világa elég érdekes, gazdag és fontos számukra, nem szeretnék felcserélni valami másra: *„Szeretnék még tanulni, de kizárólag a szakmán belül.”; „Mindenképpen szeretnék valamit tanulni, ami a gyerekekkel kapcsolatos.”.* A diplomás fiatalok látnak

perspektívákat a „bölcsődében". A BA-képzésen látogatott gyakorlati órák élményei többük számára meghatározóak voltak, találkozhattak olyan tapasztalt kollégákkal, akik jól támogatták őket a kezdeti lépésekben vagy éppen arra láttak rá, mi hiányzott számukra.

A mentorálás, a fiatalok segítése a pályán, a szakmában való eligazítás az egyik irány, ami a szakmai jövőképek között megjelenik: *„Én is szeretnék mentori képzést csinálni, hogy én is lehessek a hallgatóknak a szakmai mentora a bölcsődében."; „Szeretnék többet tanulni, egy olyan személy szeretnék lenni, aki segíti a leendő kisgyermeknevelőket, akár egy mentor is lennék."; „Szeretném magamat képezni, a mentorképzés is érdekel."*

A kisgyermeknevelők csoportvezetői, bölcsődevezetői és oktatói aspirációi szintén jelen vannak az elképzelések között: *„Szívesen lennék csoportban csoportvezető, ez ad egy nagyobb felelősséget. Erre nekem szükségem lenne"; „A pedagógusoktatásba több olyan szakember kellene, akik maguk tapasztalták meg a csoportban a dolgokat. Tehát vezetői vagy oktatói munkakörben képzelném el magamat."; „Szeretnék bölcsődevezetői képzést is elvégezni, mert szeretném majd később kipróbálni magamat vezetői szerepben is."*

A kisgyermeknevelők szinte mindig kiemelték a vezetővel való jó, termékeny kapcsolatukat, akik példát és szakmai segítséget jelentenek a mindennapokban számukra. Ezek a pozitív, inspiráló példák alapjául szolgálnak a megkérdezett kisgyermeknevelők távolabbi terveinek.

A megkérdezett diplomás kisgyermeknevelők megfelelően tájékozottak a jelenlegi képzési repertoárt és a továbbhaladás lehetőségeit illetően, ez köszönhető a felsőoktatásban való aktív részvételnek, ahol az információk jóval közelebb vannak a hallgatókhoz. A diplomás kisgyermeknevelők rá is éreznek az ebben rejlő lehetőségekre, a korábbi oktatásban megélt sikereik és a szakmai beválásuk, a pályaválasztásuk sikere a tanulás, a változás, a fejlődés irányába elkötelezetté teszi őket. A felsőoktatásban való továbbtanulás (szakirányú továbbképzések, neveléstudományi mesterképzés és a gyógypedagógia alapképzési szak), valamint a szakmai továbbképzések (helyi és kerületi továbbképzések, valamint módszertani képzések) megjelennek a kisgyermeknevelők tanulási tervei között. Elmondásuk szerint a vizsgázással, tanulással járó nehézségek sem jelentenek akadályt számukra.

A kisgyermeknevelők szakmai kiteljesedésének csúcsa egy saját bölcsőde „megalkotása" lehet: *„Szeretnék egy magánbölcsődét nyitni később, fontos feljebb lépni a ranglétrán, ehhez viszont tudásra van szükség."*

Konklúzió

Összességében, azon túl, hogy a diploma megszerzésével egy komoly cél teljesült, a BA-képzés elvégzésének a megkérdezett kisgyermeknevelők által a jelenben megragadható hozadéka az élethosszig való tanulás iránti elkötelezettség kialakulása, az önbecsülés érzése, a jövőbeni célok realizálásának lehetősége vagy az oda vezető út önálló, tudatos megteremtésének biztonsága.

A BA-t végzett kisgyermeknevelők magabiztosak az elméleti és gyakorlati ismereteiket illetően és azzal kapcsolatban is, milyen lehetőségeik vannak a további szakmai útjukon.

Minden kisgyermeknevelőre igaz, hogy nem „tartható" csak a csoportszobában, mint egy el nem fogyó lelkesedés. Ki kell „engedni" olyan terepekre, ahol új nézőpontokat, módszereket, szemléleteket ismerhet meg. Ahol a tanuló énje újra és újra aktívvá tud válni. Ez teremti meg a lehetőséget arra is, hogy a saját munkájára, esetleg rutinszerűen végzett feladatokra, napi működésre távolabbról rátekinthessen, hogy azok életre keljenek, megújuljanak. Ahhoz, hogy a saját, már meglévő kompetenciáit, ismereteit tudatosan alkalmazza, meg kell „forgatnia" az új ismeretekben.

A bölcsőde diszkréten teszi a dolgát. Pedig tehetné akár büszkén, transzparensen is. A bölcsődében dolgozó szakemberek tapasztalatai, ismeretei fontos és hasznos ajándékok a kisgyermeket nevelő családok számára. Ahhoz, hogy részesülhessenek a bölcsődékben felhalmozott tudásokból, a kisgyermeknevelőknek megfelelő szakmai önbizalommal és kompetencia élménnyel kell végezniük a munkájukat, ami szoros összefüggésben van a családokkal való együttműködés és társadalmi megítélés milyenségével. A családok, a szülők keveset tudnak a bölcsődéről, előfeltételezésekre, a társadalom által jelenleg közvetített belső képekre vagy megérzésekre támaszkodnak. A bölcsődében folyó munkának, a gondozási és nevelési feladatok mibenlétének, a szakértelem mögötti képzési folyamatoknak és azok tartalmainak megismertetésével a szülők és a kisgyermeknevelők közötti kapcsolat más alapokról építkezne. A közös „tudás" szükségtelenné tenné a bölcsődei kisgyermeknevelők társadalmi megítélés következtében kialakult rossz érzéseit, ami a szakmai identitásukra is hatással lehet. A megfelelő tájékoztatáson alapuló társadalmilag megelőlegezett bizalom kiépítése szakpolitikai kérdés és nem kizárólag a bölcsőde feladata, de sokat tehet érte. Csak a szaktudásában és a szakmai személyiségében folyamatosan gondozott, támogatott szakemberi kör tud annak a képnek megfelelni, amit mi, a bölcsődékben hivatásukat gyakorlók, szeretnénk látni, láttatni önmagunkkal kapcsolatban.

Úgy gondoljuk, hogy csak a magasan képzett, szakmai személyiségében folyamatosan gondozott, képzésekkel, önismereti munkával támogatott és társadalmi szinten elismert, megismert bölcsődei kisgyermeknevelők tudják a kora gyermekkor kiemelten fontos korszakát a családokkal partneri együttműködésben jól támogatni.

Zárszó

Kutatásunk nem zárult le a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-végzettséggel rendelkező kisgyermeknevelők szakmai közérzetének és jövőképének megismerésével. Kutatásunk az OKJ-s végzettséggel rendelkező kisgyermeknevelők szakmai közérzetének és jövőképének a feltárásával folytatódik. Jelen kutatás segítséget jelent a két csoportot célzó összehasonlító elemzésben.

Irodalom

6/2016. (III. 24.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról

Dén-Nagy, I, Géring, Zs., Király, G. & Nagy, B. (2014). Kevert módszertanok alkalmazása a munka- magánélet egyensúly kutatásában. *Kultúra és Közösség, 5*(3), 149–158. Corvinus kutatások. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1892/ (2021. 02. 04.)

Király, G., Dén-Nagy I., Géring, Zs. & Nagy, B. (2014). Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség, 5*(2), 95–104. Corvinus kutatások. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1895/ (2021. 02. 04.)

Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle, (3)* 92–108. Magyar Szociológiai Társaság. https://szociologia.hu/dynamic/SzocSzemle_2008_3_092_108_KucsereCs.pdf (2021.02.17.)

Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, *43*(1), 17–30. https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2012.01.02

Mitev, A. (2015). Elméletalkotó technika – A kutató elméletet fejleszt. Grounded Theory. In Horváth, D. & Mitev, A. (Eds.), *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv* (pp. 85–126.). Alinea Kiadó.

Podráczky, J. (2020). A csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés a pedagógusképzés rendszerében – az első 10 év mérlege. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 8*(1), 5–14. https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.5.14

Sallay, V. & Martos, T. (2018). A grounded theory (GT) módszertana. *Magyar Pszichológiai Szemle, 73*(1/2), 11–28. https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.2

Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra, 22*(3), 64–73. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21248 (2021. 02. 17.)

Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány, Oktatás – Kutatás – Innováció, 8*(2), 26–36. https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.2

Bencsikné Molnár, R. & Orbán, D.

Professional well-being and vision of graduate early-childhood educators

The present study concerns the professional well-being of graduate early-childhood educators and attempts to interpret the perspectives of early childhood educators in relation to their professional future. For this, it was essential to get to know their professional way of life, looking at the motives of career choice, the experiences of infant and early-childhood education training, as well as the working conditions of the nursery institutions. Our research includes 15 graduate early-childhood educators working in Újbuda Nursery Institutions, 10 of whom are also OKJ-qualified. The unexpected result of our research was that light was also shed on the distinctive features of the two levels of training. In our research we combined the individual written interviewing and the semi-structured interview. The semi-structured interviews were analyzed using Atlas.ti content analysis software, which is based on grounded theory. Our analysis follows the principles of this method, the analysis of the data – the inductive categorization – is based on the analysis strategy of Glaser (1992). The results point to the conditions that can keep early childhood educators motivated and happy in the long run in their pedagogical career, ensuring healthy professional well-being. a high professional calling is reflected in the fact that all of the early-childhood educators interviewed who work in our institution have continuing education training, some with a specific professional outlook related to the profession. Our results may provide not only important knowledge of the nursery specialty and the professionals working in its development, but the variety within the infant and early-childhood profession also offers highlights for parents.

Keywords: nursery, professional well-being of early-childhood educators, vision, grounded theory, qualitative content analysis

Bencsikné Molnár Réka: https://orcid.org/0000-0002-1758-6816

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 26–38. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.26.38

Ekelmanagement. Professioneller Umgang mit Ekel in der Kita

Dorothee Gutknecht

Evangelische Hochschule Freiburg

Einleitung

In der Früh- und Elementarpädagogik haben die Pflegeaufgaben in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Die wachsende Betreuung von Kindern unter drei Jahren, die Ganztagsbetreuung aber auch der Anspruch Inklusion sind hier wesentliche Ursachen. In der Betreuung von jungen Kindern, aber auch von Kindern mit Erkrankungen, Behinderungen oder Einschränkungen ist ein höherer pflegerischer Assistenzbedarf die Regel. Die Kindertageseinrichtungen sind hierauf meist noch ungenügend eingestellt. Es fehlt oft schon am Equipment: So gibt es zum Beispiel in der Regel weder Stehwickeltische, die ein entwicklungsgerechtes Wickeln ermöglichen, noch eine angemessene ergonomische Ausstattung der Waschräume. Hydraulische Wickeltische, die sich an die Körpergröße der Pädagogin anpassen lassen, sind die große Ausnahme auch dann, wenn Kinder im Altersspektrum bis sechs Jahre pflegerisch versorgt werden müssen (Gutknecht et al., 2018).

Pädagogische Fachkräfte sind zudem in der Regel weder durch ihre Ausbildung noch durch passgenaue Weiterbildungen auf die vermehrten Pflegetätigkeiten vorbereitet. Jahrzehntelang konnten beispielsweise Kinder, die „noch nicht sauber waren", mit eben dieser Begründung vom Kindergartenbesuch ausgeschlossen werden. Eine solche Praxis verträgt sich nicht mit dem heutigen Anspruch der Inklusion. Auch die Erzieher-Kind-Relation ist vielfach noch nicht darauf ausgelegt, dass ein hoher Pflegeaufwand durch den Assistenzbedarf mehrerer Kinder entstehen kann. Dies betrifft nicht nur die Wickel- oder Toilettensituationen, sondern auch die Assistenz in Lebensaktivitäten wie Essen, Schlafen, An- und Ausziehen. Eine professionelle Auseinandersetzung mit den so genannten Care-Aufgaben ist gerade im Kontext Inklusion zwingend erforderlich.

Ekel in Pflegeprozessen

Manche Problemlagen, die bisher nur in den Pflegewissenschaften diskutiert worden sind, müssen durch die Zunahme an Pflegetätigkeiten in Kinder-

tageseinrichtungen auch im frühpädagogischen Bereich reflektiert werden. Hier ist insbesondere der professionelle Umgang mit Ekel-Situationen zu nennen. Auch pädagogische Fachkräfte machen unvermeidlich Erfahrungen mit der Emotion Ekel im Alltag. Sie sind zuständig für Kinder, die gewickelt werden müssen, die Assistenz bei den Toilettensituationen benötigen, vom Po abputzen bis zum Händewaschen. Sie erleben Kinder, die pupsen, rülpsen und verschleimt husten, die Nasensekret absondern, die Hilfe beim Nase putzen benötigen und die übelriechenden Speichelfluss, eitrige Wunden oder auch Mundgeruch haben können. Kotschmieren ist ein Phänomen, das nicht nur bei Kindern mit psychischen Erkrankungen auffallen kann.

Die Auseinandersetzung mit der Emotion Ekel ist deshalb so elementar wichtig, da internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass insbesondere Kinder, die noch keine Ausscheidungsautonomie erreicht haben, in Institutionen ein deutlich erhöhtes Risiko haben, Opfer von Übergriffen durch pädagogische Fachkräfte zu werden (vgl. Ringel, 2017; Gutknecht, 2020 unter Verweis auf Yoo, 2012, Gutknecht & Haug-Schnabel, 2019).

Es besteht zudem das Risiko für die pädagogischen Fachkräfte selbst von hoch belastenden Pflegesituationen mit Ekelepisoden betroffen zu sein und in diesen Situationen mangels Schulung unprofessionell zu handeln. Pflegewissenschaftler*innen haben in den vergangenen beiden Jahrzehnten die Gefahren einer Verdrängung der Emotion Ekel professionstheoretisch herausgearbeitet: Verleugneter Ekel kann sowohl zur Gewalt gegen Patient*innen führen als auch zum Burnout bei den Pflegefachkräften (Ringel, 2017; Pernlochner- Kügler, 2004, Jettenberger, 2017).

In den Pflegewissenschaft gilt das Thema Ekel in der Pflege als unterforscht und immer noch als Tabu. Doch auch im Früh- und Elementarbereich handelt es sich bei Fragen zum Ekel um ein Tabuthema,

– zu dem nur in ersten Anfängen ein Fachdiskurs im Feld über einschlägige Fachzeitschriften besteht (Gutknecht, 2020),
– zu dem es kaum nennenswerte kindheitspädagogische Forschung gibt.

Ekel und seine Funktionen

In der Psychologie gibt es eine etablierte Ekel-Forschung als Teil der Emotionsforschung. Ekel wird hier den sogenannten Primäraffekten oder Basisemotionen zugeordnet (Izard, 1999, Mertens, 2014, Holodynski, 2006). Der Ekelausdruck tritt dabei universell auf und kann somit auch kulturübergreifend verstanden werden (Ekman, 2010). Izard (1999) beschreibt Ekel als Widerwillen, der mit körperlicher Übelkeit und schlechtem Geschmack im Mund einhergehen kann. Als typisch wird von ihm benannt, dass der vom Ekel-Affekt betroffene Mensch das Bedürfnis hat, sich vom Ekelobjekt möglichst rasch zu entfernen, sich abzuwenden oder wegzudrehen.

Ekel hat grundsätzlich eine außerordentlich wichtige Schutzfunktion, denn er warnt vor Gefahren. So können der Geruch (zum Beispiel faulig),

der Geschmack (insbesondere bitter) und die Konsistenz (zum Beispiel gallertartig) von verdorbenen Lebensmitteln Ekel auslösen, was mit starken körperlichen Empfindungen des Abscheus verbunden ist. Es bildet sich vermehrt Speichel, was sich zu intensiver Übelkeit bis hin zum Erbrechen steigern kann. Es kommt zu automatischen Abwehrreaktionen. Kalter Schweiß kann ausbrechen, Kurzatmigkeit, Blutdruckerhöhung und Herzklopfen können auftreten (Pernlochner-Kügler, 2004).

Das typische, so genannte Ekelgesicht, mit der Hebung der Oberlippe wird kulturübergreifend in Ekel-Situationen gezeigt und hat eine Signalwirkung auf die Beteiligten in der Umgebung. Es löst nicht zuletzt durch die Spiegelneuronen und die menschliche Fähigkeit zur Empathie (Häusser, 2012; Rizzolatti et al., 2008) ebenfalls Abwehr und das Bedürfnis nach Distanzierung von der Ekel auslösenden Substanz aus. Der Ekel-Affekt zeigt von der frühesten Kindheit an, was toxisch, infektiös und ungenießbar, also zu meiden ist. Ausgeprägter und starker Ekel ist dabei kaum zu unterdrücken, denn der hier oft ausgelöste Brechreiz wird vom vegetativen Nervensystem gesteuert und ist somit kaum über kognitive Strategien beeinflussbar. Anders ist dies bei kulturell erworbenem Ekel, zum Beispiel vor essbaren Insekten als Nahrungsquelle, dies kann durchaus über kognitive Prozesse des Verlernens und Umlernens überwunden werden. Ekel ist somit einerseits eine angeborene Basisemotion, andererseits aber auch das Ergebnis von Sozialisation, über die bestimmte Objekte zum Ekelobjekt werden. Ekel vor bestimmten Substanzen wird auch in Interaktionen gelernt. Erwachsene zeigen dem Kind ihr Ekelgesicht und signalisieren ihm auf diese Weise: „Diese Substanz ist gefährlich."

Ekel in der Entwicklung

Manche Kinder führen in der Kita Handlungen aus, die von den pädagogischen Fachkräften als überaus eklig empfunden werden. So zeigen sie vielfach keinerlei Ekel vor ihren Körperprodukten. Sie beugen sich tief über die Toilettenöffnung und betrachten ihren Kot, weinen sogar, wenn er weggespült wird. Andere berühren ihre Ausscheidungen, nehmen sie in die Hand, schmieren damit herum. Ekligen Geruch scheinen sie gar nicht zu bemerken. Sie nehmen die Ausscheidungen vielmehr als Teil ihres Körpers wahr, vor dem es keinerlei Grund gibt sich zu ekeln (Pernlochner-Kügler, 2004). Dennoch kann aus diesem Verhalten nicht rückgeschlossen werden, dass Ekel ein anerzogenes Gefühl ist. Pernlochner-Kügler (2004) betont hier in Abgrenzung zu vielen Autor*innen aus dem psychoanalytischen Kontext, dass Kinder, wenn sie beispielsweise Kot in den Mund nehmen, nach dieser unangenehmen Erfahrung, dieses Verhalten nicht wiederholen, somit also keineswegs nur anerzogen handeln.

Ekel kann über alle Sinneskanäle ausgelöst werden über eklige Gerüche, ekligen Geschmack, eklige haptische Erfahrungen sowie über ekelhafte Seh- und Höreindrücke. Seh- und Höreindrücke, die Ekel auslösen, sind dabei meist mit Erfahrungen und kognitiven Einsichten verbunden. Hierzu zählt

der Anblick von Schimmel oder das Hören der Körpergeräusche von anderen Personen beim Urinieren oder Defäkieren auf einer öffentlichen Toilette. In vielen asiatischen Ländern wird über High-Tech-Toiletten Scham und Ekel reduziert, denn hier kann auf Knopfdruck z.B. Wasserfallrauschen eingestellt werden und so die Toilettengeräusche übertönen. Der Hauptsinn für die Ekel-Emotion ist der Geruchssinn. Er zählt zudem zu den ältesten Sinnen, dessen Eindrücke tief im Gedächtnis abgespeichert werden. Riechen und schmecken sind eng verbundene Sinneseindrücke, die zu sofortigen und heftigen Ekelreaktionen wie zum Beispiel Erbrechen führen können. Hier wird die Warn- und Schutzfunktion ganz deutlich.

Der Zusammenhang von Ekel und Scham

Anders als die Basisemotion Ekel gehört die Emotion der Scham zu den so genannten sozialen Emotionen (Holodynski, 2006). Diese Emotionen entstehen im kognitiven Entwicklungsprozess, in dem ein Kind zunehmend realisiert, welche Verhaltensweisen seinen Bezugspersonen gefallen oder nicht. Schon mit circa zwei Jahren (ebd. 2006) kann ein Kind intensive Scham empfinden, wenn es von seinen Bezugspersonen verlacht, ausgeschimpft oder ausgeschlossen wird, weil es eingenässt oder eingekotet hat. Die Scham ist umso stärker, je größer die Befürchtung ist, die Liebe der wichtigen Bezugspersonen zu verlieren oder mit einer Strafe rechnen zu müssen (Gutknecht & Haug-Schnabel, 2019). Sobald Anzeichen beginnender Scham beim Kind zu beobachten sind, müssen sie als Entwicklungssignal verstanden werden und konsequent eine Verhaltensänderung bei den Erwachsenen nach sich ziehen. Nach Gutknecht und Haug-Schnabel (2019, S. 52ff) hat die Fähigkeit Sich-schämen zu können einen positiven Sinn: Das Kind spürt hier, eine für sich selbst akzeptable Balance zwischen Nähe und Distanz finden zu können.

Ekel-Emotionen als Auslöser von Aggression und Gewalt

Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass ältere Kinder, die noch nicht ausscheidungsautonom sind, in Institutionen ein hohes Misshandlungsrisiko haben (Gutknecht, 2020 unter Bezug auf Yoo, 2012).

Fachkräfte können gerade beim Einkoten von Kindern teilweise vollkommen außer sich vor Ekel geraten und jedes Maß in ihrer Reaktion verlieren. Das betroffene Kind hat das Risiko in einem solchen Moment von der Fachkraft nicht mehr als Subjekt, sondern als ein Ekel erregendes Objekt wahrgenommen zu werden. Das Kind erlebt dadurch die Antwortregister von Wut und Feindseligkeit (zur Theorie der Antwortregister siehe Waldenfels, 2007), was eine verstörende Wirkung haben kann. Bereits Izard zeigte die Trias von Ekel, Zorn und Verachtung auf (1999). In der Abbildung ist das so genannte Feindseligkeitsdreieck mit den Auswirkungen Aggression und Gewalt graphisch dargestellt (Gutknecht, 2021; Izard, 1999).



7Ekelbotschaften vermeiden

Über Mimik und Gestik aber auch über Berührungen können pädagogische Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung den Kindern Angenommensein und Geborgenheit kommunizieren, aber eben auch Ablehnung und Ekel (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018). Den Fachkräften ist das meist nur allzu bewusst. Es ist oft ein großes Bemühen im Feld zu sehen, dass ein Kind in der Gruppenbetreuung – selbst dann, wenn Ekelgefühle im Spiel sind – auf gar keinen Fall die Botschaft aufnehmen soll: „Ich ekle mich vor dir!". Vor diesem Hintergrund ist auch zu erklären, warum die Verwendung oder Nicht-Verwendung von Handschuhen beim Wickeln von Kleinkindern vielfach wie eine Art „Glaubensfrage" diskutiert wird. In ihrem Buch *Windel ade. Kinder in Krippe und Kita achtsam begleiten* (2019) fassen Gutknecht und Haug-Schnabel, ihre Beobachtungen aus Forschungsprojekten wie folgt zusammen:

> „Hier kommt es sehr darauf an, wie die Fachkraft das Kind durch die Situation begleitet, denn auch mit Handschuhen lässt sich ein spielerischer, zugewandter Interaktionsstil umsetzen. Fachkräfte, die ohne Handschuhe wickeln möchten, sollten grobe Verschmutzungen mit einem Einmalhandtuch entfernen, die Hände waschen und desinfizieren. Der Verzicht auf Handschuhe ist kein Garant für eine partizipative und responsive Begegnung in der Wickelsituation." (ebd., 2019, S. 71)

Hohe Ekelsensitivität von Fachkräften kann Fürsorgeverhalten reduzieren

Wie stark Sinnesreize wie üble Gerüche, unangenehme Haptik, widerwärtiger Geschmack wahrgenommen werden unterscheidet sich von Mensch zu Mensch und hängt auch an der individuellen Sensitivität und Art der Wahrnehmungsverarbeitung.

In einer pflegewissenschaftlichen Studie untersuchten Özkan, Taylan, Adibelli & Yilmaz (2009) ob sich die Ekelsensitivität auf das Fürsorgeverhalten von angehenden Pflegefachkräften auswirkt. Pflegeschüler*innen haben in der klinischen Praxis häufig Kontakt mit Ekelauslösern, wie z.B. Fäkalien, Schleim oder Urin. Das Forschungsteam vermutete, dass ein hoher Grad an Ekelempfindlichkeit sich direkt auch auf das Pflegeverhalten auswirken könnte. In der Studie wurde ein deskriptives Querschnittsdesign verwendet. Es wurden Daten von 577 Krankenpflegeschüler*innen eines türkischen Universitätskrankenhauses erhoben. Das Erleben der Emotion Ekel wurde von fast 60% der Teilnehmenden berichtet.

Wichtiges Ergebnis dieser Studie war: Je höher die Ekelempfindlichkeit, desto weniger fürsorgliche Verhaltensweisen zeigten die Pflegefachschüler*innen in ihrer Pflegetätigkeit. Fürsorgliche Verhaltensweisen werden danach durch eine hohe Ekelsensitivität negativ beeinflusst. Das Ergebnis dieser Studie (Ökzan et al., 2009) macht deutlich, wie wichtig es ist, dass bereits in Ausbildung oder Studium die Ekelsensitivität von Fachschüler*innen respektive Studierenden eingeschätzt werden muss. Bereits hier muss an der berufsbezogenen Emotionsregulation gearbeitet werden (Krey, 2015).

In einem Forschungsreview von Hadjittofi, Gleeson & Arber (2020) zu den Ekel-Erfahrungen professionell Pflegender wurden insbesondere Einfühlung und Empathie als Hilfen zum Umgang mit und Überwindung von Ekel genannt. Dies steht im Widerspruch zu anderen Aussagen im Feld, die Risiken von sozialer Kälte betonen, die sich einstellt, wenn die betroffene Fachkraft am Anspruch „Empathie“ gescheitert ist. Es gilt Ekelemotionen zu erkennen und auch anzusprechen sowie sich mit Maßnahmen eines professionellen Ekelmanagements auseinandersetzen.

Das Erfordernis eines professionellen Ekelmanagements in Kindertageseinrichtungen

Im Folgenden werden Möglichkeiten beschrieben, die für ein Ekelmanagement explizit in pädagogischen Kontexten für wesentlich erachtet werden. Hier sind Erkenntnisse aus Pflegewissenschaften, Kindheitspädagogik, Psychologie, Medizin und Philosophie handlungsleitend, da bei der Komplexität der Thematik eine interdisziplinäre Perspektive zentral ist.

Analyse unterschiedlicher Ekelsituationen in der Kindertageseinrichtung

Im Rahmen von Teamgesprächen sollten alle Ekelsituationen, die sich im institutionellen Alltag ereignen, sorgfältig analysiert und dokumentiert werden. Dabei muss möglichst systematisch vorgegangen werden: Jeder Raum, jeder wichtige Bereich der Kita sollte dabei betrachtet werden. Dies gilt auch für Außenräume und -bereiche. Es ist wichtig zu erfassen, welche Situationsbereiche als problematisch wahrgenommen werden. Analysefragen sind hier in Anlehnung an Pernlochner-Kügler (2004) insbesondere:

- Welche Wahrnehmungsbereiche sind in den identifizierten Situationen bei den einzelnen Teammitgliedern besonders betroffen (Tast-, Geruchs-, Geschmacks-, Seh- und Hörsinn)?
- Wen belastet was wie sehr?
- Wer kann wen entlasten?
- Wo kann zur Entlastung angeknüpft werden?

Analyse der Ausstattung

Wenn sich die Analyse auf Ausstattungsthemen fokussiert, ist von Relevanz, durch welche Ausstattungsmerkmale potenzielle Ekelsituationen abgemildert werden können. Zentrale Aspekte sind hier insbesondere:

- Nutzung frischer klarer Farben im Raum, da Mischfarben bräunlich, gelblich, grünlich Assoziationen mit ekelerregenden Substanzen begünstigen können (vgl. auch Ringel, 2017, Pernlochner-Kügler, 2004)
- gute Belüftung der Räume, insbesondere der Waschräume und Wickelbereiche,
- leichter und unproblematischer Zugang zu Hilfsmitteln,
- ergonomische Optimierung der Ausstattung, Vorhandensein und Anordnung von genügend großen Waschbecken, Duschen, Abfluss, Toiletten, Urinalen,
- Stehwickeltischen, um entwicklungsgerechtes Wickeln der Kinder im Stehen zu ermöglichen (Gutknecht et al., 2018),
- Personaldusche,
- Vorhandensein von Materialien zum Körperschutz, denn diese können Ekelgefühle deutlich reduzieren helfen. Gemeint sind hier z.B. Handschuhe, Schutzkleidung, Mundschutz oder Papier. Eine offen kommunizierte und selbstverständliche Nutzung ist dabei wichtig.

Spezielles Geruchsmanagement

Die Belastung durch ekelerregende Gerüche muss als sehr hoch eingestuft werden, auch wenn es hier individuelle Unterschiede in der Empfindlichkeit unter den pädagogischen Fachkräften gibt. In einer Arbeitsgruppe des Frühpädagogik Netzwerks Qualität in Kinderkrippen und in der Kinderta-

gespflege an der Evangelischen Hochschule Freiburg, berichteten Fachkräfte, dass sie unangenehme Gerüche oft als „anhaftend" erleben und sie nach Ekel-Erlebnissen auch nach Arbeitsschluss quasi noch „in der Nase haben". Der Geruch, der allem anzuhaften scheint, muss darum gezielt entfernt werden. Günstig ist das Vorhandensein einer Personaldusche und von Spinden, in denen Fachkräfte Wechselwäsche unterbringen können. Auch Berufskleidung kann eine Lösung sein.

In der Situation selbst kann das Team entscheiden, ob eine Experimentierphase mit Düften gestartet werden soll, wo gezielt Gegengerüche eingesetzt werden zum Beispiel Raumsprays, gut riechende Reinigungsmittel, ätherische Öle. Auch die Verwendung von Pfefferminzöl unter der Nase kann eine Lösung sein. Bei allen sich im Raum ausbreitenden Gerüchen kann es allerdings zu unangenehmen und „schwierigen" Duftmischungen kommen, die den Ekel bei einzelnen Teammitgliedern noch weiter steigern können. Daher muss dieses Vorgehen immer im Rahmen eines explorativen Teamprozesses erfolgen.

Perspektivwechsel auf die Abläufe und das professionelle Handling

Tätigkeiten wie die Assistenzhandlungen beim Essen, beim An- und Ausziehen oder auch beim Wickeln erfordern von den Fachpersonen ein achtsames und responsives Handling (Gutknecht et al. 2018). Bei dieser responsiven Assistenz wird Kindern viel Raum zur Kooperation gegeben. Die Bewegungsabläufe sind langsam und ganz auf das Kind abgestimmt. Es hilft Ekelgefühle zu reduzieren, wenn sich die pädagogische Fachkraft auf ihre Handlungen und auf ihre Aufgabe konzentriert, dem Kind möglichst viele Kooperationsmöglichkeiten einzuräumen. Das Kind soll von ihr gut durch die Situation geführt werden. Dabei liegt die Konzentration ganz auf den Bewegungsabläufen und auf der Herstellung gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit. Das in der Pikler-Säuglings- und Kleinkindpädagogik verwendete Konzept der Choreographie der Pflege (Gutknecht, 2021; Kállo, 2015) ist hier ebenfalls außerordentlich hilfreich. Die Konzentration auf die Choreographie kann der pädagogischen Fachkraft dabei helfen, belastende Ekel-Emotionen in dem Moment mit dem Kind stärker auszublenden.

Erhöhung der kindlichen Compliance durch Partizipation und gut gestaltete Mikrotransitionen

Mangelnde Compliance eines Kindes, das eingekotet hat, kann beim Wickeln zu ekelerregenden Situationen führen. Es gibt deutlich mehr Ekelepisoden, wenn das Kind sich insbesondere gegen das Liegen massiv wehrt. Manche Kinder fühlen sich hier gegen ihren Willen in eine Passivität gezwungen, gegen die sie mit aller Macht ankämpfen. Es ist hier sehr wichtig,

dass sich die pädagogische Fachkraft nicht in einen Machtkampf verstricken lässt. Möglicherweise kann sie sich zwar durchsetzen, aber das Muster permanenter Wickelsituationen ohne Compliance verfestigt sich. Nicht selten verteilt sich dabei der Kot überall: Er ist in den Haaren des Kindes, auf der Wickelauflage, an der Fachkraft, was den Ekel massiv verschärft.

Durch freundliche Ankündigungen „Gleich wirst du gewickelt!" kann auch ein Kind mit einer Beeinträchtigung, dass sich kognitiv nur langsam auf Situationsänderungen einstellen kann, lernen, Übergänge zu verstehen. Es fällt ihm dann meist leichter auch mit den Spielunterbrechungen zurechtzukommen, die oft mit den Mikrotransitionen verbunden sind, den kleinen Übergängen im Alltag von einer Situation in die andere (Gutknecht, 2018). Konzentration auf klare, ruhige und freundliche Abläufe vermindert Ekel.

Kindern kommt es entgegen, wenn sie grundsätzlich einbezogen werden und sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten an allen Handlungen aktiv beteiligen können. Dies erfordert, dass die wachsenden Fähigkeiten des Kindes berücksichtigt werden. Ein Kind, das bereits stehen kann, hat vielleicht Freude daran auch ein neues Skript zum Wickeln aufzubauen, bei dem das Stehen als Ressource eingebracht werden kann. Sehr geeignet dafür ist die Nutzung eines Stehwickeltisches, wie es in der Pikler-Pädagogik umgesetzt wird (Gutknecht, 2021).

Umdeuten der typischen Ekel-Antwort

Manche Fachkräfte empfinden Scham darüber, wenn sie die typischen Ekel-Antworten ihres Körpers, wie beispielsweise Abwenden etc., spontan zeigen. Das Schamgefühl verstärkt dann die empfundene Belastung noch. Hier kann es hilfreich sein, wenn dies sicherheitstechnisch möglich ist, das Abwenden als Minimal-Auszeit für sich positiv zu bewerten und zu nutzen. Kurzes Abwenden, aber auch das kurze Verlassen einer verunreinigten Toilette, in der vielleicht ein „Zielpinkeln" veranstaltet wurde, hilft sich kurz zu sammeln und durchzuatmen. Dies gilt auch zum Beispiel vor der Reinigung von Erbrochenem.

Gezielte Auszeiten nach belastenden Tätigkeiten

Die Sensitivität für die Belastung nach Ekelsituationen ist in vielen Kita-Teams nicht ausgeprägt. Oft ist eine Fachkraft mit einer Ekel-Episode mit einem Kind recht lange beschäftigt und muss dann erleben, dass ihr, wenn gerade alles geschafft ist, gleich die nächsten Wickelkinder überantwortet werden, nach dem Motto: *Du bist ja gerade dabei, hier ist noch einer!"* Wickeln wie am Fließband ist für ein professionelles Ekelmanagement ungünstig. Oft wird die betroffene Fachkraft aber auch dringend zurückerwartet, weil in der Regel die Kollegin oder der Kollege allein mit den restlichen Kindern der Gruppe ist, weil der Morgenkreis ansteht oder der Übergang in den Garten.

Hier ist es insgesamt wichtig im Team über kleine Minipausen nachzudenken, die nach ausgeprägten Ekel-Episoden eingeräumt werden könnten, wie kurz an die frische Luft gehen oder einen Kaffee/Tee trinken.

Berufs)biographische Reflexionen – Psychohygiene durch Gespräche

Für das Team ist es wichtig sich gegenseitig Ekelempfindungen zuzugestehen, und über das Etablieren regelmäßiger Gespräche einen offenen Umgang sicherzustellen. Gutknecht und Haug-Schnabel (2019) haben in ihrem Buch zur Begleitung des Kindes auf seinem Weg Ausscheidungsautonomie *Windel adé!* Reflexionsfragen entwickelt, die sich für einen familien- und berufsbiographischen Austausch eignen. Der Team-Dialog zum Thema Ekel dient auch der Psychohygiene der Mitarbeiter*innen:

- Wie wurde in Ihrer Familie mit dem Thema Ausscheidungsautonomie umgegangen? Welche Toilettenpraxis gab es?
- Wie wurde in Ihrer bisherigen Berufsbiografie mit dem Thema Ausscheidungsautonomie umgegangen?
- Wie leicht/schwer fällt es Ihnen, mit den Ausscheidungen der Kinder umzugehen?
- Gibt es Situationen, in denen Sie Ekel empfinden? Wie gehen Sie mit Ihren Ekelgefühlen um?
- Kennen Sie Situationen mit den Eltern der Kinder, in denen Sie Scham empfunden oder unwissentlich ausgelöst haben?

Besonderheiten des Ekelmanagements auf der Heterogenitätsebene Behinderung

Viele Kinder mit Behinderungen, Beeinträchtigungen oder Entwicklungsstörungen sind besonders gefährdet erst sehr spät die Ausscheidungsautonomie zu erreichen oder dauerhafte Probleme mit der Kontinenz zu entwickeln. Damit haben die Kinder ein großes Risiko, Ekel in ihrem Gegenüber auszulösen und Opfer von Übergriffen zu werden. Die Relevanz für ein Toilettentraining zur nachhaltigen Verbesserung der Lebensqualität, für nachhaltige Unabhängigkeit und Würde wird darum sehr hoch eingeschätzt.

Wichtig sind dabei auch die aktuellen Forschungsergebnisse zu den Zeitfenstern. So weiß man heute, dass Kinder, die bis zum Alter von 8 Jahren nicht toilettenfit sind, mit hoher Wahrscheinlichkeit keine Kontinenz erreichen (Cocchiola & Redpath, 2017). Forschung hat zudem auch gezeigt, dass die Kinder ein deutlich höheres Maß an direkter Unterstützung und Anleitung benötigen und eine erheblich längere Lernzeit einzukalkulieren ist.

Die wissenschaftlichen Empfehlungen haben sich auf der Basis von Studien in Hinblick auf die Begleitung der Kinder auf ihrem Weg zur Ausscheidungsautonomie verändert (ebd. 2017). Beim Kind ohne Beeinträchtigung wird üblicherweise abgewartet, bis es von sich aus so genannte „Signale der Bereitschaft" zeigt wie beispielsweise das Interesse an der Toilette, an den

Toiletten- aber auch Ausscheidungsvorgängen. Hier geht es darum, dass das Kind lernt die Signale aus seinem Körper wahrzunehmen und auf dieser Basis diese Signale auch nach außen zu melden.

Wird dieses Vorgehen kritiklos und ohne genaue Analyse auf Kinder mit Beeinträchtigungen übertragen, so kann dies dazu führen, dass keine Ausscheidungsautonomie aufgebaut wird. Cocchiola und Redpath (2017) schätzen Probleme beim Erwerb und bei der Aufrechterhaltung von Fähigkeiten im Bereich der Kontinenz-Entwicklung als erwartbar ein, wenn Kinder Probleme mit der neurophysiologischen Kontrolle und Koordination haben sowie Einschränkungen der kognitiven, sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten und der Emotionsregulation (vgl. auch Cocchiola et al., 2012, im Kontext Autismus, sowie Singh et al., 2016 im Kontext der Cerebralparese).

Singh, Masey, & Morton (2016) empfehlen, mit einer verstärkten Unterstützung beim Erwerb der Ausscheidungsautonomie bald nach dem Alter von 3 Jahren einzusetzen. Gutknecht & Haug-Schnabel empfehlen ein Alter von spätestens 5 Jahren, wenn nicht vorher bereits das Ergebnis vorliegt, dass das Kind aufgrund von organischen Störungen gar keine Signale aus seinem Körper wahrnehmen kann. Hier gibt es unterschiedliche Zeitangaben von Forschenden, aber prinzipiell wird ein früheres Eingreifen auf der Basis genauer Beobachtung und medizinischer Abklärung für erforderlich gehalten. Für die Bestimmung des Zeitpunktes sollten sich Eltern und pädagogische Fachkräfte auch mit dem Facharzt oder der Fachärztin für Pädiatrie abstimmen.

Weitere Forschungsergebnisse zeigen, dass ein Toilettentraining bei Kindern mit Beeinträchtigungen von den Fachkräften oft halbherzig oder unvollständig durchgeführt wird. Auch kommt es häufig zu einer unbeabsichtigten Verstärkung der Inkontinenz durch die Betreuungspersonen. Das Kind erfährt dann, dass es sich nicht lohnt, ausscheidungsautonom zu werden, weil es viel mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung erhält, wenn es weiter einnässt und/oder einkotet (Cicero & Pradt, 2002; Cooper, Heron, & Heward, 2007).

Fazit

Die Bewältigung von Ekel auslösenden Pflege-Situationen ist ein Teil des regulären pädagogischen Alltags. Hilfreich sind daher für den Früh- und Elementarbereich die bisher überwiegend im Bereich der Pflegewissenschaften erarbeiteten Strategien zum Ekelmanagement (Pernlochner-Kügler, 2004; Ringel, 2017). Dies hat neben den zentralen Aspekten des Kinderschutzes auch den Hintergrund, dass der Versuch, Probleme mit der Emotion Ekel zu ignorieren, vorhandene Ekelgefühle beiseitezuschieben, falsch verstandene Idealvorstellungen einer Härte gegen sich selbst, zum Burnout führen können (Krey, 2017). Keine angehende pädagogische Fachkraft, kein/e Praktikant*in sollte unvorbereitet in Ekel-Situationen geraten, ohne Kenntnis über mögliche Bewältigungsstrategien.

Eine Kita stellt jedoch ein anderes Setting als ein Krankenhaus dar. Daher ist es unabdingbar für den pädagogischen Bereich die eigenen, zum Teil bereits vorhandenen disziplinspezifischen Erkenntnisse zu identifizieren und weitere passgenaue Lösungsstrategien in den Blick zu nehmen und zu entwickeln (Gutknecht & Haug-Schnabel, 2019). Dies impliziert auch, eine eigenständige Forschung zu den Themen Ekel und Scham im Setting einer Kindertageseinrichtung umzusetzen. Welche Ekel- und Schamepisoden treten im inklusiven Setting von Kindertageseinrichtungen genau auf? Wie wirken diese Ereignisse in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, in der Zusammenarbeit im Team, in der Zusammenarbeit mit Familien? Ekelepisoden können zu Responsivitäts-Verlusten führen, was als schwerwiegend in der pädagogischen Arbeit zu bewerten ist, da in der Responsivität der Fachpersonen der Hauptwirkfaktor in pädagogischen, aber auch therapeutischen Interventionen gesehen wird (Gutknecht, 2021). Wie lassen sich hier also Responsivitäts-Verluste vermeiden? Darüber muss eine inter- und transdisziplinäre Perspektive auf die Phänomene Ekel und Scham weiterentwickelt werden.

Literatur

Cicero, F. R. & Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 23*(5), 319–331. https://doi.org/10.1016/S0891-4222(02)00136-1

Cocchiola, M. A. & Redpath, C. (2017). Special Populations: Toilet Training Children with Disabilities. In Matson, J. (Ed.), *Clinical Guide to Toilet Training Children: Autism*, Child Psychopathology Series. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62725-0_13

Cocchiola, M. A., Martino, G. M., Dwyer, L. J. & Demezzo, K. (2012). Toilet training children with autism and developmental delays: An effective program for school settings. *Behavior Analysis in Practice, 5*(2), 60–64. https://doi.org/10.1007/BF03391824

Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis (2nd ed.)*. Pearson Prentice Hall.

Ekman, P. (2010). *Gefühle lesen: Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53239-3

Gutknecht, D. (2021). Die Pikler Säuglings- und Kleinkindpädagogik im Fokus des wissenschaftlichen Diskurses. In Schmidt, T., Sauerbrey, U. & Smidt, W: (Eds.), *Frühpädagogische Handlungskonzepte – Eine kritische Bestandsaufnahme* (pp. 129–148). Waxmann. S.

Gutknecht, D. (2020). Herausforderung Ekel in der Kita. *Kindergarten Heute. Ausgabe, 11/12*, 10–13.

Gutknecht, D. (2016). Einführung: Facetten der Inklusion. *Themenheft Kleinstkinder in Krippe und Tagespflege: Vielfalt begrüßen. Inklusive Pädagogik für die Jüngsten*. 8–10.

Gutknecht, D. (2015). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität*. Kohlhammer.

Gutknecht, D. & Haug-Schnabel, G. (2019). *Windel adé. Kinder in Krippe und Kita achtsam begleiten*. Herder.

Gutknecht, D., Stehmeier, S. & Daldrop, K. (2018): Responsives Handling – Teil 1: Mehr als nur Windelwechseln. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. 6*, 8-11.

Hadjittofi, M., Gleeson, K. & Arber, A. (2020). The Experience of Disgust by Healthcare Professionals: A literature review. *International Journal of Nursing Studies, 110*(16):103720. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103720

Häusser, L. F. (2012). Empathie und Spiegelneurone. Ein Blick auf die gegenwärtige neuropsychologische Empathieforschung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *61*(5), 322–335. https://doi.org/10.13109/prkk.2012.61.5.322

Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Springer.

Jettenberger, M. (2017). *Ekel. Professioneller Umgang mit Ekelgefühlen in Gesundheitsfachberufen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54155-5_4

Kállo, È. (2015). Auf dem Weg zur Sozialisation: In Frieden mit mir – in Frieden mit anderen, In Tardos, A. & Werner, A. (Eds.), *Ich, Du und Wir. Frühes soziales Lernen in Familie und Krippe*. 2. überarb. (pp. 85–101), Pikler-Gesellschaft.

Krey, H. (2015). *Ekel ist okay: Ein Lern- und Lehrbuch zum Umgang mit Emotionen in Pflegeausbildung und Pflegealltag*. 2. Aufl. Mabuse-Verlag. Kindle-Version.

Izard, C.E. (1999). *Die Emotionen des Menschen: Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie.* Beltz.

Mertens (2014). *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. 4.* Auflage, Kohlhammer. Kindle Ausgabe.

Özkan, I., Taylan, S., Adibelli, D. & Yilmaz, F.T. (2021). Investigation of the Relationship between Nursing Students' Disgust Sensitivity and Caring Behaviours. *Nurse Education in Practice, 54*:103090. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103090

Pernlochner-Kügler, C. (2004). *Körperscham und Ekel – wesentliche menschliche Gefühle.* LIT Verlag.

Ringel, D. (2017). *Ekel in der Pflege – eine ‚gewaltige' Emotion*. 5. Aufl., Mabuse.

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls.* Suhrkamp.

Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der Kita. Körper – Gender – Sexualität.* Kohlhammer.

Singh, B., Masey, H. & Morton, R. (2006). Levels of continence in children with cerebral palsy. *Pediatric Nursing, 18*(4), 23–26. https://doi.org/10.7748/paed.18.4.23.s17

Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister*. Suhrkamp.

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 39–55. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.39.55

A gyermekbántalmazás megítélésének és felismerésének vizsgálata kora gyermekkorban a bölcsődékben

Édes Regina

ELTE PPK Neveléstudomány mesterszakos hallgató

Absztrakt
Jelen tanulmány a gyermekbántalmazás megítélésével és felismerésével foglalkozó kutatás néhány eredményét teszi közzé. A kérdőíves vizsgálat során 378 bölcsődei kisgyermeknevelő és 110 szülő (nem számított gyermekük életkora) válaszait dolgoztuk fel. A kutatás egyik célja volt feltárni a már pályán lévő szakemberek tapasztalatait, mennyire érzik magukat felkészültnek a különböző képzési területeken végzettek, milyen attitűddel rendelkeznek a témában. A szülők tájékozottságát, attitűdjét és gyermeknevelési szokásait is vizsgáltuk a kérdőív segítségével. A megkérdezett kisgyermeknevelők 34%-a úgy véli, továbbképzésekre lenne szükség a gyermekbántalmazással kapcsolatban és 25,5%-a nem elégedett a tanulmányai során a témával kapcsolatban szerzett információkkal. Az életkor és a munkában eltöltött idő, valamint a bántalmazással kapcsolatos attitűd vizsgálatakor az idősebb korosztály és a hosszabb ideje pályán lévő szakemberek súlyosabbnak ítéltek egyes bántalmazási formákat, mint fiatalabb és/vagy pályakezdő munkatársaik. A szülők esetében a pofon és a gyermekkel való kiabálás súlyosságának megítélése volt megosztó.

Kulcsszavak: kora gyermekkor, gyermekbántalmazás, bölcsőde, gyermeknevelés, szülők

Bevezetés

A Gyermekvédelmi törvény 2017. január 1-től érvényben lévő módosításának 94.§ 3a bekezdésének vonatkozásában a kisebb településeken is kell bölcsődét nyitni ha a településen legalább 5 gyermekkel kapcsolatban igény jelentkezik az ellátásra vagy a település 3 év alatti lakosainak száma meghaladja a 40 főt, ezért is fontos, hogy a szakemberek tájékozottak legyenek és mint gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagok időben felismerjék a bántalmazás jeleit. Mindemellett fontos, hogy 2005 óta zéró tolerancia[1] van érvényben a gyermekbántalmazás kapcsán,

[1] https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv. Az 1997.évi XXXI. tv. 6. § (5): „A gyermeknek joga van emberi méltósága tiszteletben tartásához, a bántalmazással – fizikai, szexu-

ezért is fontos, hogy minél tájékozottabbak legyenek a szakemberek és tudásukat, akár preventív jelleggel is megosszák a szülőkkel, hozzátartozókkal, hogy akár ők maguk időben tudjanak jelezni és megtenni a szükséges lépéseket.

A bántalmazás formái

A bántalmazás formáira, gyermekjogi ismeretekre vagy azok hiányára, a különböző rizikófaktorokra azért fontos külön kitérni, mert minél inkább magabiztos tudása van egy kisgyermeknevelőnek a gyermekvédelemmel és gyermek jogokkal kapcsolatban, annál jobban tudja, milyen jelekre kell figyelnie és ha szükséges meg tudja tenni a megfelelő lépéseket, valamint szükség esetén a tapasztaltakat jelezni tudja a megfelelő szervek felé. Ugyanakkor a szülőket is jobban tudja tájékoztatni, akár preventív jelleggel csoportos szülői beszélgetést is kezdeményezhet, ahol ki tudnak térni a nehezebb gyermeknevelési helyzetekre és különböző jó megoldási módokat beszélhetnek át, így mindenkinek bővülhet a nevelési eszköztára.

A bántalmazás típusait négy csoportba sorolhatjuk; érzelmi, fizikai, elhanyagolás és szexuális bántalmazás.

Az érzelmi bántalmazás kategóriába tartozik a gyermek szándékos megalázása, bezárása; mikor a gyermek szerethetetlennek, értéktelennek érzi magát; mindig maximálisan kell teljesítenie és még akkor sem értékelik vagy ha feltételekhez kötik a szeretetet (például *„Ha majd szobatiszta leszel, szeretni foglak."*, de ha a szobatisztaságot elérte, újabb feladata van ahhoz, hogy szeressék). Ez a folyamatos követelmény a szülő részéről a gyermekben szorongást és később depressziót is okozhat, hiszen azt érzi, hogy bármit csinál is, ő sosem lesz elég jó.

Herczog Mária (2007) az érzelmi bántalmazásról úgy véli, hogy manapság a gyermekekkel és felnőttekkel segítőként dolgozók már nem tagadják a pszichés ártalmak létezését, de sokszor alábecsülik, bagatellizálják a jelentőségét és még mindig a fizikai- szexuális bántalmazás és elhanyagolás prevencióját részesítik előnyben.

James Garbarino és Anne Garbarino (1994 idézi Herczog, 2007, p. 66–67) négy életszakaszra (csecsemőkor, óvodáskor, iskoláskor, serdülőkor) lebontva foglalta össze az érzelmi bántalmazás megnyilvánulási formáit, melyekből tanulmányomban a kutatás kapcsán a csecsemőkori bántalmazást szeretném kiemelni:

1. Elutasítás: a szülő/gondozó elutasítja a csecsemő kötődés igényét, azaz azt az igényét, hogy fizikai és lelki szükségleteinek kifejezésekor a felnőtt rendelkezésére álljon
2. Terrorizálás: esetén a szülő/gondozó nincs tekintettel a csecsemő tűrőképességére, amikor a gyereket hirtelen változások, erős ingerek érik

ális vagy lelki erőszakkal -, az elhanyagolással és az információs ártalommal szembeni védelemhez. A gyermek nem vethető alá kínzásnak, testi fenyítésnek és más kegyetlen, embertelen vagy megalázó büntetésnek, illetve bánásmódnak."

3. Ignorálás (semmibe vétel): amikor a szülő/gondozó tartósan nem válaszol a csecsemő spontán megnyilvánulásaira
4. Izolálás: a szülő/gondozó megakadályozza, hogy más pótszülő helyettesítse őt ezekben a helyzetekben
5. Megvesztegetés: a szülő/gondozó inadekvát magatartást serkent a gyermeknél, esetleg drog vagy alkohol hatásának teszi ki a csecsemőt

Ahogy Pintér Ádám és Tóth Judit Nikoletta írja (2017), a lelkileg feldolgozatlanul maradt bántalmazás hatása akár egész életében végig kíséri az embert. Kihat az érintett testi, lelki és mentális egészségére, tanulási nehézségeket okozhat, később pedig a munka világában, illetve a párkapcsolatban is problémákhoz vezet. A WHO szerint a gyermekbántalmazás végső soron egy ország gazdasági és szociális lemaradásához is hozzájárul(hat).

Hogy mi számít bántalmazásnak (és mi nem), nehéz meghatározni – különösen a fizikai bántalmazás határai nehezen tisztázhatóak. „A fizikai erőszak ártalmasságát elfogadtatni nagyon nehéz, mert Magyarországon – és a világ legtöbb országában – a gyerekek fizikai fenyítése kisebb-nagyobb mértékben elfogadott, tolerált, sőt nem egy helyen támogatott is. Abban azonban többnyire egyetértés van, hogy egy gyereket kínozni, sanyargatni, bántalmazni nem szabad. A gondot az okozza, hogy nem világosak a határok: sokszor teljesen eltérnek azok a nevelési módszerek, fenyítési formák, amelyek még, vagy már nem tartoznak a megengedett, elfogadott módszerek közé." (Herczog, 2007, p. 83).

A fizikai bántalmazáshoz tartozik a Münchausen by proxy szindróma, mikor a szülő egy általa vélt vagy előidézett betegséggel hordja orvostól orvosig a gyermekét, ezzel első látásra az aggódó szülő benyomását kelti. 2014-ben New York-ban egy olyan ötéves kisfiú halt meg , akinek édesanyja még blogot is vezetett arról, milyen sok betegsége van a kisfiának és hősnek tartották a kitartásáért, majd a gyermek halála után derült ki, hogy az anya a gyermek gyomorszondájába sót tett és ez okozta a halálát.

A megrázott gyermek szindróma egy másik olyan bántalmazási forma, melyet nehéz észrevenni. Lényege, hogy a csecsemőt megrázzák és mivel még nem elég fejlettek a nyaki izmok a csecsemő feje előre-hátra csuklik, ezzel súlyos agykárosodást szenvedve. Általában olyankor következik be ez a sérülés mikor sokat sír a csecsemő és a szülő kimerült, nem tudja mit csináljon és hirtelen felindulásból megrázza.

2010-ben indult el a „Sose rázd a kisbabádat" program. Az anyag egy oktató DVD-t és egy szórólapot tartalmaz, mely segítséget kíván nyújtani az édesanyáknak, hogy mit tegyenek, amikor tehetetlennek érzik magukat (Kovács et al., 2011).

„A legveszélyeztetettebb korosztály a csecsemőké. A 0-1 éves gyerekek az áldozatai az összes felismert bántalmazás 13%-ának. Ebben az életkorban a leggyakoribb elkövető az édesanya, a bántalmazás legfőbb kiváltója pedig a gyermek hosszan tartó sírása. Az érintett gyermekek több mint 50%-a 6 évesnél fiatalabb, 17%-ot tesz ki az idősebb gyermekek aránya." (Kerezsi, 1995). A felhasznált forrás régi ugyan, ugyanakkor az időbeli távolság ténye

arra is rámutat, hogy napjainkban is nehéz ezen arányok felmérése, hiszen a legtöbb bántalmazás családon belül történik és nagyon sokszor rejtve marad.

A különféle bántalmazási módok közül talán a szexuális abúzus, amely a leginkább elborzasztja az embereket, illetve a legkevésbé beszélnek róla, különösen, ha kisgyermekekről van szó. „Gyerekek elleni szexuális visszaélésnek nevezzük, amikor egy felnőtt vagy az áldozatnál jóval idősebb gyerek arra használja hatalmát és befolyását, hogy egy gyereket valamilyen szexuális tevékenységbe vonjon be. Mivel egy gyerek az életkoránál és függő helyzeténél fogva sosincs abban a helyzetben, hogy tájékozott, tudatos döntést hozzon egy szexuális cselekményről, ezért minden olyan szexuális tevékenység, amely felnőtt és gyerek között történik, abúzusnak – azaz visszaélésnek, erőszaknak – tekintendő." (Muszáj Munkacsoport, 2016). Szexuális abúzuskor megkülönböztetünk kontakt és nem kontakt formákat is.

A k ontakt formák közé sorljuk a genitális simogatást, közösülést vagy eszközök használatát, illetve az anális vagy orális közösülést. A nem-kontakt forma például a pornográf filmek/képek nézetése a gyermekkel, vagy amikor a gyermek tanúja közösülésnek vagy bármely szexuális aktivitásnak, illetve mikor szexuális indítékú exhibicionizmus (magamutogatás) elszenvedője (vö. Révész, 2004).

Elhanyagolás esetén a gyermek nem számíthat a szüleire, nem kapja meg a szükséges érzelmi vagy fizikai gondoskodást, így a gyermeknek azt a nonverbális üzenetet közvetítik a szülei, hogy nem fontos és nem érdemes a szeretetükre. A testbeszéd, a non-verbális gesztusok önkéntelenek, ugyanakkor mondanivalójuk nagyon erőteljes és a szavaknál is többet árthatnak (Herczog, 2007).

A többi bántalmazási módhoz képest az elhanyagolás kevésbé ismert és kutatott terület. Nincsenek olyan súlyos jelei általában, mint egy verésnek, de például ha az éppen járni tanuló gyermeknek nem biztosítják a szülők a megfelelő mozgásteret, mert egész nap a járókában van, akkor ez kihathat a mozgásfejlődésére. Így mivel nem tudja felfedezni maga körül a világot, közvetve a kognitív képességeinek fejlődésére is negatív hatást gyakorol. Ez természetesen még nem jelenti azt, hogy a szülőtől azonnal el kell venni a gyermekét, de a védőnő tanácsolhatja, hogy járjon a gyermek bölcsődébe, ahol nagy hely van és szabadon mozoghat. A fizikai elhanyagolás számos körülményt és cselekedetet magában foglal: például ha a gyermeknek nincs megfelelő méretű és/vagy tiszta ruhája, nem megfelelőek az életkörülményei, nincs megfelelő mennyiségű és minőségű étel, nem kap orvosi ellátást (Révész, 2004).

A gyermekvédelmi jelzőrendszer

A gyermekvédelmi jelzőrendszer tagja minden olyan személy, aki foglalkozás körében kapcsolatba kerül a gyermekkel, így a szomszéd, a védőnő, a kisgyermeknevelő, gyermekorvos stb. A jelzőrendszer tagjainak kötelességük jelenteni a gyermekjóléti szolgálat felé, ha a gyermek bántalmazását tapasztalják[2]

[2] 1997. évi XXXI. tv. –- A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 1997.

A jelzőrendszer megfelelő működését nehezíti, hogy sokszor a jogszabályban megengedettnél több gyermek és család jut egy szakemberre, így nagyon leterheltek és leginkább csupán a legsúlyosabb eseteket kezelik, aminek kapcsán kevesebb erőforrás juthat a prevencióra.

További nehézséget okoz, hogy a gyermekjóléti szolgálat egyre erősebb hatósági funkciókkal bír, így a segítség helyett gyakran a félelem kontextusában értelmeződik a szerepük. A Gyermekvédelmi törvény 7.§-a kimondja, hogy a gyermeket kizárólag anyagi veszélyeztetettség miatt nem lehet kiemelni a családjából, ennek ellenére „Magyarországon több mint 23 ezer gyerek él a családjától elszakítva, és közülük évente több ezer gyereket anyagi okok miatt emelnek ki." (Gyurkó et al., 2016, p. 23).

Képzési és kimeneti követelmények

Az OKJ-s képzésben, a felsőoktatási szakképzésben és az egyetemi képzésben is hangsúlyt fektetnek a hallgatók gyermekbántalmazással kapcsolatos ismereteinek elmélyítésére.

Az 54 761 02 számú kisgyermekgondozó nevelő OKJ képzés gyermekvédelem tananyagának rövid tartalma: „A gyermekvédelem jogi szabályozása, alapelvei, rendszere és szereplői. A gyermekvédelmi törvényben szabályozott gyermekvédelmi ellátások és intézményei. A gyermekek jogairól szóló nemzetközi megállapodások és hazai jogszabályok. Az ellátottak helye az intézményi struktúrában, a jogosultságok érvényesítésének lehetőségei és akadályai. A gyermek és fiatalkorúak büntethetősége. A gyermek és fiatalkorúak büntetésének irányelvei, a velük szemben alkalmazható büntetési tételek. A családjogi törvény ismerete. A szülői jogok és kötelezettségek; a felügyeleti jog, és a gyámság. A fogyatékos személyek jogai és esélyegyenlőségének kérdései." (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, é.n.).

A Csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőoktatási szakképzés képzési programja a következőket jelöli meg a képzés végére kialakítandó kompetetciákként: „jártasság az adott korosztály nevelési, gondozási, ápolási, táplálási feladatainak és az egészséges fejlődéshez szükséges higiénés, életmódbeli, kulturális, kommunikációs szokások kialakításának ellátásában, valamint jártasság a szociális ellátórendszer működésében és a szociális professzió gyakorlatában." (Károli Gáspár Református Egyetem, 2013. p. 7).

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán működő csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményei az alábbi gondolatokat tartalmazzák: „A jogszabályok és intézményi szabályok szabta keretek között önállóan dönt a munkájával összefüggő problémahelyzetek megoldásáról. Nyitott a gyermekek, családok és a szakmai közeg jelzéseire, partneri kapcsolataiban együttműködő. Megerősíti a családi nevelés értékeit, kompenzálja az esetleges hátrányokat, a gyermek fejlődésének támogatása érdekében erősíti a szülői kompetenciát, együttműködik a szülőkkel, a családdal. Képes a társadalmi jelenségeket, folyamatokat értelmezve

átlátni azok pedagógiai következményeit. Szaktudományos és módszertani ismeretekkel rendelkezik a családról, a családi nevelés elsődlegességéről és a családdal való együttműködésről. Tájékozott a családvédelem és a családsegítés lehetőségeit és módszereit illetően. Rendelkezik olyan tanácsadói ismeretekkel, melyek segítségével a szülőket támogatni tudja a gyermek otthoni nevelésében, szülői szerepük kiteljesítésében. Tisztában van a fejlődés szociokulturális meghatározottságával, kontextusával, komponenseivel és determinánsaival, értelmezni tudja az ebből fakadó különbségeket." (Csecsemő- és Kisgyermeknevelő Alapképzési Szak Képzési és Kimeneti Követelmények, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, é.n.)

A kutatás

1991-ben Magyarország is csatlakozott a gyermekek jogairól szóló ENSZ-egyezményhez (1991. évi LXIV. törvény), majd 1997-ben bevezetésre került a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény (1997. évi XXXI. törvény), hazánkban mégis sokan egyes esetekben a pofont vagy az érzelmi zsarolást alkalmazzák gyermeknevelési eszközként (vö. Menich, 2016), pedig már ez is bántalmazásnak minősül az 1997. évi Gyermekvédelmi törvény 2005-ös módosítása értelmében, mely zéró toleranciát ír elő a gyermekbántalmazással kapcsolatban. Jelen kutatást indikálja, hogy kifejezetten erre a korosztályra vonatkozó kutatás még nincs, kevéssé kutatott, illetve tabu témának számító területről van szó.

Magyarországon 2017-ben felháborodást keltett[3] Kay Kuzma *Az első 7 év* című könyve, melyben arról írt, hogy ha a szülő kifogyott az összes fegyelmezési lehetősége közül, akkor kézzel hogyan verje meg a gyermekét. Ugyan a könyvet 2005-ben adták ki, mégis elgondolkodtató, hogy a már ekkor érvényben lévő 2002-es módosítással ellátott 1997-es törvény azzal, hogy „a gyermek nem vethető alá kegyetlen, embertelen, megalázó testi fenyítésnek, büntetésnek vagy bánásmódnak" (2002. évi IX. törvény) és 2005-ben tovább módosították és tilalom alá került mindenféle testi fenyítés, mégsem került le a boltok polcairól.

Ugyancsak ebben az évben került a boltokba James Dobson amerikai író és pszichológus könyve *Fegyelmezz! Megéri* címmel, mely szintén a gyermekek testi fenyítését szorgalmazta, ám ez lekerült a boltok polcairól[4].

2014 novemberében az UNICEF Magyar Bizottsága végzett egy nem rep-

[3] https://index.hu/belfold/2017/04/18/egy_gyerekveros_szakkonyvet_terjesztenek_vallasi_kiadok/ (Letöltés ideje: 2020. 11. 24.) https://444.hu/2017/04/18/vallasi-kiadok-terjesztenek-egy-konyvet-amiben-technikai-tanacsok-vannak-arra-hogyan-verd-meg-a-kisgyerekedet (Letöltés ideje: 2020. 11. 24.) http://eduline.hu/kozoktatas/2017/4/18/Gyerekveresre_buzdit_a_botranyos_konyv_D7BPMO (Letöltés ideje: 2020. 11. 24.)

[4] https://index.hu/kultur/2017/06/20/leveszi_a_gyerekek_veresere_buzdito_konyvet_a_polcairol_a_libri/ (Letöltés ideje: 2020. 11. 24.) http://hvg.hu/elet/20170620_james_dobson_fegyelmezz_megeri_konyv_peticio_visszavonas_libri (Letöltés ideje: 2020. 11. 24.)

rezentatív kutatást, melyben 10–19 éves általános és középiskolás diákokat kérdezett a gyermekjogokról. A kutatásban 1191 diák vett részt és azt tapasztalták, hogy a 2005 óta a gyermekvédelemben érvényben lévő zéró tolerancia ellenére a válaszadók 44%-a szerint egy pofon vagy ha megütik, nem számít erőszaknak (a kutatásról bővebben lásd Menich, 2016).

2016-ban az UNICEF 18 évnél idősebb korosztályt vont be egy nem reprezentatív kutatásba, melynek során a nevelési módszerekről, illetve arról kérdezték a kitöltőket, hogy büntetni kellene-e a gyermekbántalmazást. (1. és 2. ábra)

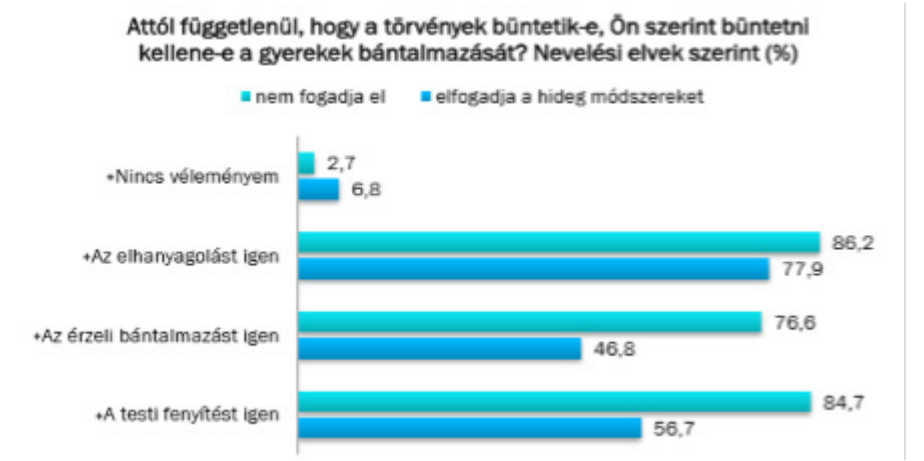
1. ábra

Vélemények az elfogadható nevelési módszerekről (Menich, 2016)



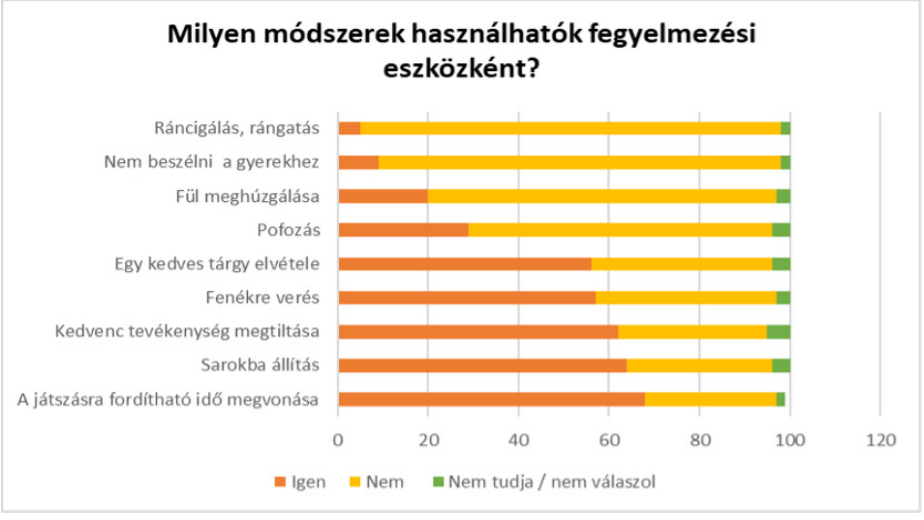
Az első ábrán látható, hogy a felsorolt nevelési formák közül melyekkel értenek egyet vagy nem a vizsgálatban résztvevők. A megkérdezettek 45%-a egyik formával sem ért egyet. Az a kérdés, hogy törvényektől függetlenül, kellene-e büntetni a gyermekbántalmazást megosztotta a válaszadókat. Az elhanyagolást a résztvevők 77,9%-a tartja elfogadhatónak, az érzelmi bántalmazást 46,8%-uk, a testi fenyítést pedig 56,7% gondolja megengedhető, elfogadható nevelési eljárásnak. (2.ábra)

2. ábra
Kellene-e büntetni a gyermekbántalmazást? Vándor, É., & Czeglédi, F. (2017)



2017-ben egy telefonos kérdőíves adatfelvétel keretében országos reprezentatív kutatást végeztek arról, hogy mi a véleménye a magyar társadalomnak a gyermeknevelés során alkalmazható eszközökről. A kutatást az UNICEF a Public Research-csel együttműködve végezte (Vándor & Czeglédi, 2017). (3. ábra)

3. ábra
Vélemények a fegyelmezési eszközök használatáról (Vándor & Czeglédi, 2017)



„A megkérdezettek 36 százaléka úgy vélte, megengedhető, hogy a szülők fizikai fenyítési eszközöket is használjanak, ha fegyelmezni vagy büntetni akarják a gyerekeket. Az ilyen módszereket a válaszadók 53 százaléka egyértelműen elutasította, 11 százalék pedig nem tudja, nem kívánt válaszolni." (Vándor & Czeglédi, 2017).

A fenti kutatások is rámutattak, még mindig nem egységes nézet uralkodik a gyermekbántalmazás tekintetében, fontos a fiatalok tájékoztatása, nézőpont- és attitűdváltásra van szükség, ezért is tartom fontosnak az Isztambuli Egyezmény ratifikálását, mely egy átfogóbb keretrendszert biztosítana a gyermekbántalmazás- és a családon belüli erőszak áldozatainak egyaránt. Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága 2011. április 7-én fogadta el az Európa Tanács nőkkel szembeni erőszak és a kapcsolati erőszak elleni küzdelemről és azok megelőzéséről szóló egyezményét (Isztambuli Egyezmény), melyet Magyarország 2014. március 14-én írt alá. Az egyezmény törvényi ratifikálása elmaradt és végül el is utasították a határozatot[5]. Az egyezmény háromkomponensű megközelítést alkalmazott: megelőzés, védelem és büntetőjogi üldözés.

Megelőzés:
- tudatosságnövelés, nemek közötti egyenlőség, az erőszak témaköreinek a megfelelő anyagok segítségével tájékoztatni a gyerekeket már az iskolarendszerű oktatásban
- megfelelő képzés biztosítása az áldozatokkal és elkövetőkkel foglalkozó szakemberek számára
- együttműködés civil szervezetekkel, médiával

Védelem:
- az áldozatok jogainak központba helyezése
- az érintett személyek (intézmények, ügynökségek, (civil) szervezetek) közötti együttműködés biztosítása
- az erőszak áldozatainak és a tanúk védelmének biztosítása
- általános támogatási szolgáltatások (például: pszichológiai, jogi tanácsadás, menedékhelyek és állandóan elérhető, ingyenes segélyvonalak)

Jogi szabályozás:
- a bűnüldöző szervek azonnali védelmet nyújtsanak az áldozatoknak
- a rendvédelmi szervek azonnal és megfelelően reagáljanak a segélyhívásokra

A kutatás módszere

A kutatás 2020. tavaszán zajlott online formában (az éles kutatást pretesztek előzték meg). Ezt követően a Magyar Bölcsődék Egyesületének honlapján található bölcsőde kereső funkció segítségével 1115 bölcsődei e-mail-címet gyűjtöttem ki, melyekre egy felkérő levél kíséretében elküldtem a kérdőív

[5] Megszavazták az Isztambuli Egyezményt elutasító határozatot (2020.05.05. 6:46) https://index.hu/belfold/2020/05/05/kdnp_isztambuli_egyezmeny_szavazas_parlament/ (Letöltés ideje: 2021. 08. 20.)

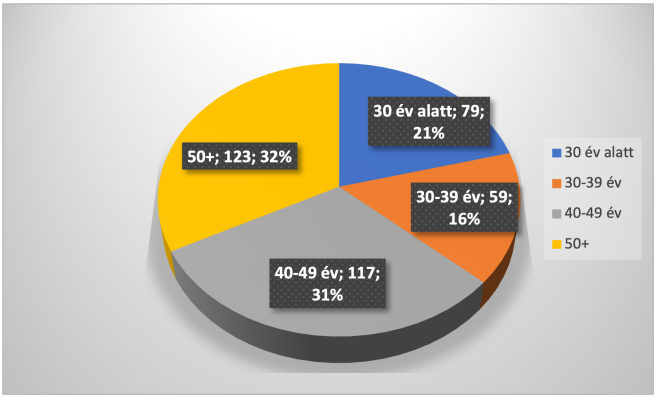
linkjét, melyből 378 kitöltött és használható kérdőív érkezett vissza. A kérdőív összesen 35 kérdésből állt, többnyire feleletválasztós kérdéseket tartalmazott. A kérdések a bölcsődei kollektívára és mindennapokra, a bántalmazási attitűdre, a gyermekjóléti szolgálattal való kapcsolattartásra, a megtapasztalt esetekre és az alapvető személyes adatokra vonatkoztak.

A szülők eléréséhez több megközelítést is alkalmaztam. Megkerestem a Hintalovon Gyermekjogi Alapítványt, hogy segítsék minél több emberhez eljuttatni a kérdőívet, hiszen Facebook-oldalukat rengeteg szülő követi, de sajnos csak egy szűkebb csoportba tették ki, így végül hólabda módszert alkalmazva először az ismeretségi körömben kezdtem terjeszteni. A szülői kérdőív többnyire feleletválasztós kérdésekből állt, összesen 17 kérdést tartalmazott. A kérdések az alapvető személyes adatokkal, a bántalmazási attitűddel, gyerekként tapasztalt nevelési mintákkal, a gyermekbántalmazással kapcsolatos ismeretekkel és tájékozódási módokkal foglalkoztak .

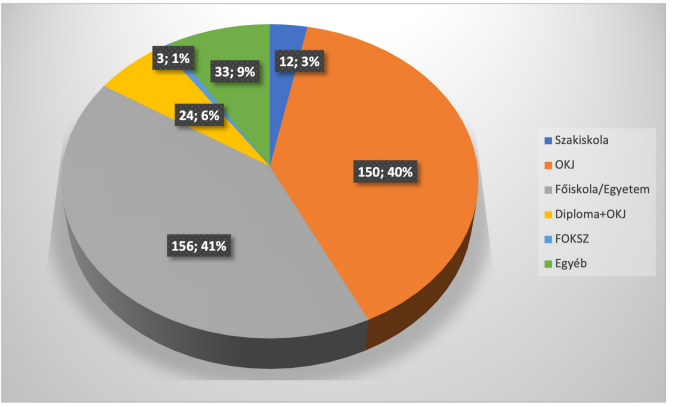
A minta

A kérdőívet N=378 kisgyermeknevelő töltötte ki, a minta 21%-a 30 év alatti, 16%-a 30–39 év közötti, 31%-a 40–49 év közötti és 32%-a 50 év feletti volt. (4. ábra) Az életkori felosztás azért történt 10 évenkénti szakaszokban, mert általánosságban véve húsz éves koruk körül kezdenek el dolgozni a pedagógusok és így tíz éves bontásban láthatóak a pedagógusok nézetei. A mintából látszik, hogy minden korosztály képviseltette magát, ami azért is volt jó, mert nagyon eltérő nevelési elveket valló hátérrel rendelkezhetnek, hiszen az idősebb korosztály a képzése során még kevésbé találkozhatott a gyermekvédelem fogalmával. Végzettségüket tekintve legtöbben (156 fő) főiskolát vagy egyetemet végzett, a második legnépszerűbb képzési szint az OKJ-képzés volt 150 fővel. (6. ábra)

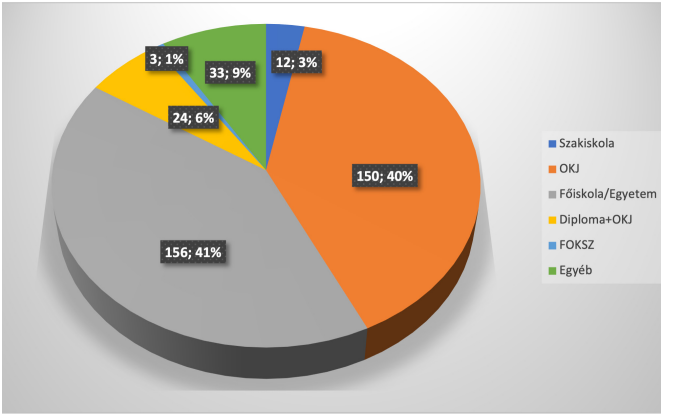
4. ábra
A kisgyermeknevelők életkori megoszlása (N=378)



5.ábra
A szülők életkori megoszlása (N=110)

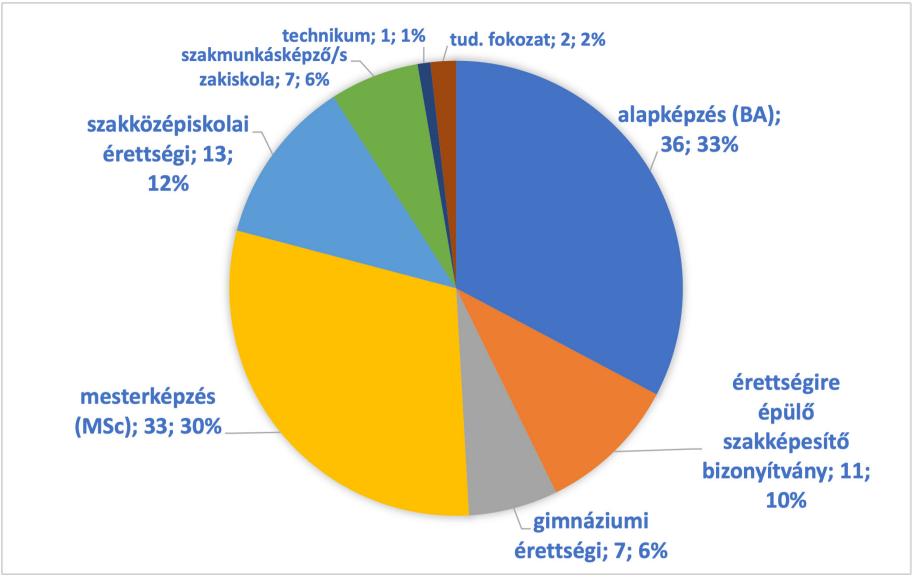


6. ábra
Kisgyermeknevelők végzettségének megoszlása



A szülők 110 fővel képviseltették magukat, a szülői minta 8%-a 30 év alatti, 30%-a 30–39 év közötti, 38%-a 40–49év közötti és 24%-a 50 év feletti volt. (5. ábra) A mintába került szülők esetében nem számított gyermekük életkora, nem csak csecsemőt vagy kisgyermeket nevelő szülők kerültek a mintába. Végzettségüket tekintve nagyon szélest a paletta, hiszen a szakmunkásképző és gimnáziumi érettségitől kezdve a tudományos fokozatig terjed a skála. (7. ábra) De elmondható, hogy a kitöltők többsége értelmiségi, hiszen 33%-uk alapképzést, 30%-uk mesterképzést és 2%-uk tudományos fokozatú végzettséggel rendelkezik.

7. ábra
A szülők végzettségének megoszlása (N=110)



Az eredmények

A kérdőívek elemzése SPSS 25 program segítségével történt. A kisgyermeknevelők leterheltségét két kérdéssel vizsgáltam, melyek a csoportlétszámra és az egy csoportra jutó kisgyermeknevelők létszámára vonatkoztak. Az eredmény szerint átlagosan 13 gyermekre jut 2 fő kisgyermeknevelő, mely megfelel a törvényi előírásoknak (15/1998. (IV.30.) NM rendelet). A megkérdezettek 65,6%-a általában vagy rendszeresen túlterheltnek érzi magát. Erre azért volt fontos kitérni, mert ha egy szakember leterheltnek érzi magát, akkor könnyebben lankadhat a figyelme, nehezebb türelmesnek lennie és ha feszült, fáradt az ember, a gyerekek megérzik, rossz hatással van a csoport légkörére is.

Négy fokú Likert-skálával mértem a kisgyermeknevelők szülőkkel, kollégákkal és a vezetőséggel fenntartott kapcsolatát A kisgyermeknevelőknek a szülőkkel és kollégákkal való kapcsolattartási hajlandósága 3,7-es átlagot mutat, a vezetőségtől való segítségkérés 3,5-ös átlaggal rendelkezik. A kisgyermeknevelők arra az állításra, hogy egymástól kérnek-e segítséget 2,8-as átlagot, míg arra az állításra, hogy a vezetőséghez fordulnak a problémájukkal 2,6-os átlagot jelöltek a Likert-skálán, tehát a mintába került kisgyermeknevelők a vezetőikhez közel annyiszor fordulnak, mint a kollégáikhoz.

A válaszadók saját megítélésük szerint a bölcsődei dokumentáció tekintetében felkészültnek érzik magukat (89,9%) és csak 2,9%-uk mondta azt, hogy egyáltalán nem érzi magát felkészültnek.

A munkajogi ismeretek terén már kisebb volt a felkészültség érzése (62,7%) és a kisgyermeknevelők 6,3%-a egyáltalán nem érzi felkészültnek magát ezen a téren. Az érdekképviselet közel azonos szintet mutat ezzel, itt 63,8%-os az elégedettség és 7,9%-os a teljes elégedetlenség. Az aktuális törvényi változások követése jelenti a legnagyobb kihívást a szakembereknek, hiszen 8,2%-uk egyáltalán nem érzi magát naprakésznek ezen területen, de 59,3%-uk teljesen vagy inkább felkészültnek érzi magát.

A kitöltők területi megoszlását tekintve (7. ábra) legtöbbjük (40%) nagyvárosi bölcsődében dolgozik, 30%-a kisvárosban, 16%-a pedig középvárosban. Tehát elmondható, hogy a nagyobb településeken lévő bölcsődékbe jutott el leginkább a kérdőív.

A tanultakkal való megelégedettség mérésekor (8. ábra) a három leggyakoribb végzettségi típust emeltem ki, melyek a főiskola/egyetem, OKJ és a kettő kombinációja volt. Összességében ugyan olyan mértékben voltak elégedettek vagy elégedetlenek a képzéssel, de a kitöltők harmada (34%) fejezte ki igényét a továbbképzésre.

Egy öt fokú Likert-skálán mértem a kisgyermeknevelők gyermekbántalmazással kapcsolatos attitűdjét, melyet összevetettem életkorukkal és a munkában eltöltött idejükkel. Az életkor és bántalmazási attitűd vonatkozásában a gyermek bezárása (p=0,000), a pofon (p=0,007) és a gyermekkel való kiabálás (p=0,000) statisztikailag szignifikánsan azt mutatta, hogy az idősebb korosztály ítéli meg súlyosabbnak ezen bántalmazási módokat, mint fiatalabb kollégáik.

A munkában eltöltött idő és az attitűd összevetésénél ugyan ez a megítélés jött ki a csecsemő megrázása (p=0,032) és a gyermek bezárása (p=0,018) kapcsán.

A szakemberek majdnem fele (46%) tapasztalt már bántalmazást pályafutása során és az általuk tapasztalt esetek 70%-a el is jutott a Gyermekjóléti Szolgálathoz.

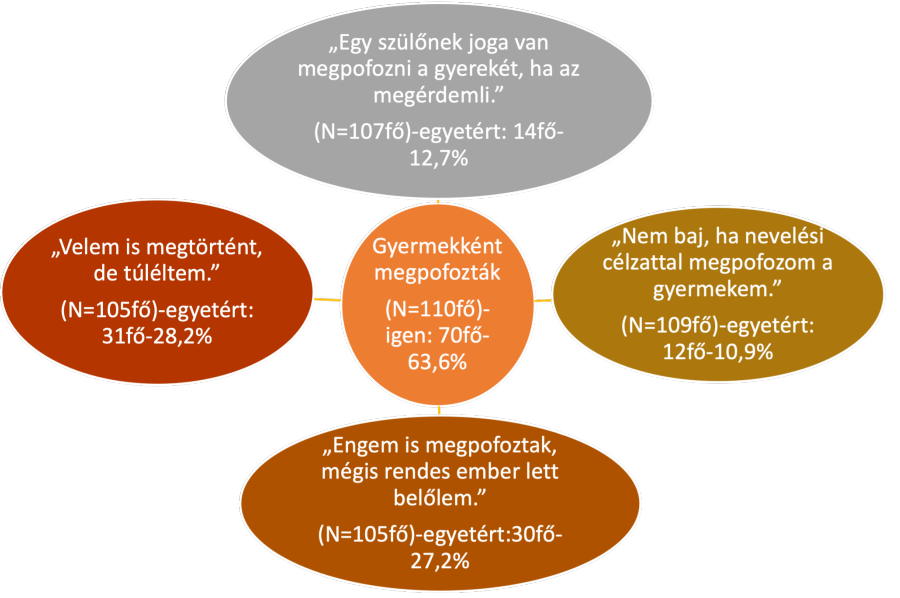
A szülők gyermekbántalmazással kapcsolatos attitűdjét szintén egy öt fokú Likert-skálán vizsgáltam. A pofon súlyossága, valamint a gyermekkel való kiabálás megítélése megosztó volt számukra. A pofont 43%-uk inkább súlyosnak tartja, 27%-uk közepesen súlyosnak ítéli és 30%-uk inkább nem véli súlyosnak. A gyermekkel való kiabálás vonatkozásában a szülők 33%-a inkább súlyosnak tartja, 43%-a közepesen súlyosnak ítéli és 24%-a inkább nem tartja súlyosnak.

Arra a kérdésre, hogy gyermekként megpofozták-e, a szülők 63,6%-a (70 fő) azt válaszolta, hogy igen, 36,4%-uk (40 fő) pedig azt, hogy nem. Ennél a kérdésnél az összes szülő válaszolt. Amikor arra kértem a szülőket, hogy egy négyfokú skála segítségével értékeljenek állításokat a szülői jogokkal, gyermeknevelléssel kapcsolatban (például *„Egy szülőnek joga van megpofozni a gyerekét, ha az megérdemli." „Ha sokszor szépen rászóltam a gyermekemre, hogy valamit ne csináljon, de mégis folytatja, akkor rendben van, ha megpofozom őt." „Nem baj, ha nevelési célzattal megpofozom a gyermekem."*

„Engem is megpofoztak, mégis rendes ember lett belőlem.”) már csökkent a válaszadói hajlandóság. Majd ezen állításokat összevetettem egymással, valamint az egyes bántalmazási módok megítélésével. Az a szülő, akit gyerekként megpofoztak, inkább egyetért azokkal az állításokkal, hogy “velem is megtörtént, de túléltem”, ”engem is megpofoztak, mégis rendes ember lett belőlem”. (8. ábra)

8. ábra

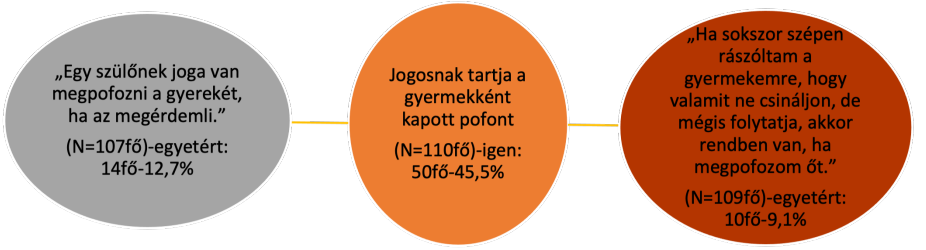
A szülők vélekedése a gyermeknevelésről és fegyelmezésről saját gyermekkori élményeik és jelenlegi elgondolásaik tükrében I.



Felnőttként is elfogadhatónak tartja a pofont, mint fegyelmezési eszközt az a szülő, aki a pofont közepesen súlyosnak vagy inkább nem súlyosnak ítéli (61 fő-57%) valamint azok is, akiket gyerekként megpofoztak és jogosnak is tartják a gyerekként kapott pofont (9. ábra).

9. ábra

A szülők vélekedése a gyermeknevelésről és fegyelmezésről saját gyermekkori élményeik és jelenlegi elgondolásaik tükrében II.



Összegzés

A kutatás során kirajzolódott, hogy a kisgyermeknevelők részéről nagy igény van a gyermekbántalmazás témakörében végzendő továbbképzésekre. A kifejezett igényük mellett gyakori, hogy gyermekbántalmazási esettel találkoznak, így nagyon fontos, hogy magabiztosak és felkészültek legyenek.

Az idősebb korosztály, valamint a hosszabb ideje kisgyermeknevelőként dolgozók súlyosabbnak ítélnek egyes bántalmazási formákat, mint fiatal és/vagy pályakezdő munkatársaik, így a fiatalabb korosztály érzékenyítésére és továbbképzésére nagyobb szükség volna. A kisgyermeknevelők az aktuális törvényi változások, az érdekképviselet és a munkajogi ismeretek terén nem érzik teljesen kompetensnek magukat, fontos lenne továbbképzéseket tartani számukra.

A szülők gyermeknevelési nézeteiből és a gyermeknek adott pofonról való vélekedésükből jól kirajzolódik, hogy a látott nevelési minták erősen hatnak a következő generáció nevelési stílusára, így nagyon fontos lenne a szülőket minél több platformon tájékoztatni, hogy zéró tolerancia van a gyermekbántalmazással kapcsolatban, de leginkább arra felhívni a figyelmüket, hogy gyermekük egészséges testi-lelki fejlődésére milyen hatással van a bántalmazás. Inkább megoldási módokat segítsenek találni számukra, hiszen sokkal eredményesebb, ha interiorizálják, hogy miért nem helyes megütni a gyermeket, mintha csak a törvény szigora miatt nem bántalmazzák gyermeküket.

Érdemes lenne megvizsgálni, miért az idősebb korosztály ítél súlyosabbnak egyes bántalmazási formákat és milyen jó gyakorlatokat lehet kialakítani a szülők tájékoztatására és a kisgyermeknevelők továbbképzésére.

Irodalom

1997. évi XXXI. tv. – A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (1997). https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV (2020. november 20.)

Gyurkó, S., Németh, B. & Sánta, N. (2016). *Gyermekjogi jelentés.* Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány. https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2020/06/gyermekjogi_jelentes_2016.pdf (2020. november 20.)

Herczog, M. (2007). *Gyermekbántalmazás.* CompLex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft.

Janecsekó, K. (2017). Anya csodásan ápol, csak éppen ő is tesz beteggé. index.hu, 2017.04.16. https://index.hu/belfold/2017/04/06/munchausen_by_proxy_szindroma_gyermekbantalmazas_betegge_tett_gyerekek/ (2018. 09. 08.)

Kerezsi, K. (1995). *A védtelen gyermek.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Kovács, Zs., Páll, G. & Kassai, T . (2011). Gyermekbántalmazás és elhanyagolás - folyamatosan napirenden tartandó probléma. *MATROKPLASZT , 54*(2), 84– 90.

Muszáj Munkacsoport (2016). Gyerekek elleni szexuális visszaélés (tények, megelőzés, támogatás). NANE (Nők a Nőkért Együtt az Erőszak Ellen) Egyesület. https://nane.hu/wp-content/uploads/0311_muszaj_kiadvany_web.pdf (2020. november 20.)

Pintér, Á. & Tóth, J. (2017.). A bántalmazott gyermekek – Gyermekjogok és gyermekbántalmazás. *Statisztikai Szemle, 95*(8–9), 848–872. https://doi.org/10.20311/stat2017.08-09.hu0847

Révész, Gy. (2004). *Szülöi bánásmód – gyermekbántalmazás.* Új Mandátum Könyvkiadó.

Menich, N. (2016, Eds.). *„Hol a határ?" Gyermeknevelési szokások Magyarországon.* UNICEF Magyar Bizottság Alapítvány. https://unicef.hu/ezt-tesszuk-itthon/hazai-kutatasok/hol-a-hatar-gyermeknevelesi-szokasok-magyarorszagon/ (2020. november 20.)

Vándor, É. & Czeglédi, F. (2017) Még mindig hiszünk a gyerek verésében. *HVG Élet+Stílus*. 2017.12.27. http://hvg.hu/elet/20171227_Meg_mindig_hiszunk_a_gyerek_bunteteseben (2018. 09. 04.)

Internetes forrás

Apor Vilmos Katolikus Főiskola (é.n.). *Pedagógusképzés Képzési Terület. Csecsemő - És Kisgyermeknevelő Alapképzési Szak Képzési és Kimeneti Követelmények.* http://avkf.hu/wp-content/uploads/2018/02/cskn_ba_kkk.pdf (2020. november 20.)

Károli Gáspár Református Egyetem (2013.) *Tanítóképző Főiskolai Kar. Csecsemő- és kisgyermeknevelő képzési program.*

http://www.kre.hu/tajekoztato_kiadvany2016/tfk/tantargyleirasok/foszk/tantargyleiras_csecsemo_foszk_2013.pdf (2021.10.01.)

Édes, R.

Institutional Perception and Recognition of Child Abuse in Early Childhood

The study presents theory as well as practical results of research on the perception and recognition of child abuse. My survey targeted early childhood educators and parents (regardless of the age of the children): 378 teachers and 110 parents were included in the sample. One of the aims of the research was to explore the experiences of professionals already in the field: how the forms and levels of the education/training received relate to self- reported preparedness and attitudes to the topic. I also examined parents' awareness, attitudes, and parenting habits. 34% of early childhood educators surveyed believe that further training about child abuse is necessary and 25.5% are dissatisfied with the information they have gained during their studies on the subject. When examining age and years of experience as a teacher, as well as attitudes toward abuse, the older age groups and longer-serving professionals rated some forms of abuse as more severe than their younger and/or junior colleagues. Data on the parents' attitudes show that slapping and shouting at the children is a highly divisive issue.

Keywords: early childhood, child abuse, nursery schools, attitudes, parents

Édes Regina: https://orcid.org/0000-0001-8474-4952

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 56–90. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.56.90

A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése

Fleisz-Gyurcsik Anita

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Absztrakt

Az óvoda–iskola átmenet megkönnyítésére a nemzetközi és a hazai szakirodalom számos gyakorlatot ismertet, ezek hazai kutatói reflexiója azonban még nem ismert. Ezért az áttekintésünk célja a hazai óvoda–iskola átmenetet segítő publikált gyakorlatok összegyűjtése, rendszerezése és elemzése. A tanulmányunkban a 2020 márciusáig megjelent hazai szakirodalomban 42 gyakorlatot azonosítottunk, ezeket hét szempont alapján elemeztük. Így láthatóvá vált, hogy a legtöbbet gyakorló pedagógusok dolgozták ki, s a 2000-es évek közepén tették közzé. Leginkább az új intézmény és a leendő tanítók megismertetésére irányulnak. Legjellemzőbb, hogy a szerzők nem ágyazzák be a munkájukat elméleti kontextusba. A működésükben inkább a személyi feltételek hangsúlyosak, mint a tárgyi-környezeti feltételek. A fellelt gyakorlatok eltérő hosszúságú intervallumot ölelnek fel az átmenetből; a leggyakoribb az óvodai nagycsoport teljes tanévére kiterjedő óvoda-iskola átmenetet segítő gyakorlat. A legtöbb gyakorlat esetében nem találtunk utalást hatásvizsgálatra.

Kulcsszavak: óvoda–iskola átmenet, iskolakezdés, szisztematikus áttekintés

Bevezetés

Régóta igazoltnak tekinti a tanítás–tanulás kutatása, hogy kulcsfontosságú a kisgyermekkori fejlődés megsegítése. Például Heckman és munkatársainak (2006) gazdasági elemzése kimutatta, hogy az ebben az időszakban történő beruházások társadalmi-gazdasági megtérüléshez vezetnek hosszú távon. Duncan és munkatársai (2007), illetve Józsa és munkatársai (2019) longitudinális vizsgálatokkal igazolták, hogy az egyes képességterületek iskolakezdéskori fejlettsége szignifikánsan befolyásolja a későbbi tanulmányi teljesítményt, míg fontos szociokulturális változók hatása messze elmarad ettől. A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló és Kritériumorientált Fejlesztő Rendszer (továbbiakban: DIFER) programcsomag tesztjeivel végzett longitudinális vizsgálatok (például Józsa, 2004) eredményei felhívták arra a figyelmet, hogy az iskolát átlagos óvodai középső-, illetve nagycsoportos fejlettségi szinttel

megkezdő gyermekek többsége lemarad azoktól az osztálytásaitól, akik az iskolát megfelelő (átlagosnál magasabb) fejlettségi szinttel kezdik. Ugyanakkor az óvoda és az iskola intézménye, a két tanulási környezet között több jól érzékelhető különbség is van, melyek szintén megnehezítik az átmenetet (például Kende & Illés, 2007). Az óvoda–iskola átmenet, a sikeres iskolakezdés elősegítése a kisgyermekkori fejlődés támogatásának látványos eleme, amely régóta egyaránt foglalkoztatja a gyakorló pedagógusokat és a szülőket is.

Az óvoda–iskola átmenet megkönnyítésére a nemzetközi és a hazai szakirodalom (például Fisher, 2011; Sóstói, 2002) számos gyakorlatot ismertet. A nemzetközi kontextus a jelen tanulmány esetében viszonylag kevés viszonyítási pontot kínál, mivel a különböző országok oktatási rendszereinek felépítése eltérő, így az is nagymértékben különbözik, hogy a gyerekek mikor, milyen óvodai fejlesztés után és milyen körülmények között kezdik el az iskolát, a tartalmi szabályozás milyen célokat és feladatokat rendel az egyes intézményekhez. Noha a hazai szakirodalomban nem ritka az óvoda–iskola átmenet segítése céljából kidolgozott gyakorlatok közlése, ezek szisztematikus áttekintésére még nem került sor. Így nincs átfogó képünk arról, hogyan próbálják az érintett pedagógusok az átmenetet segíteni. Miben hasonlítanak, miben térnek el egymástól a szélesebb szakmai közönség számára hozzáférhető gyakorlatok? Melyik megoldástól milyen eredményesség és hatékonyság várható?

Elméleti megfontolások arra vezethetnek, hogy az óvoda–iskola átmenet központi fogalmának az iskolaérettséget tekintsem – az átmenet tehát az ahhoz vezető folyamat, hogy a gyermek képessé, alkalmassá váljon iskolai tanulásra (vö. Mérei & V. Binét, 1978; Nagy, 1980). Vajon a publikált gyakorlatok is ilyen tágan, fejlődéssegítésként értelmezik az átmenet során adódó feladatokat, vagy pedig szűkebben, csak az intézményváltásra összpontosítanak?

Jelen tanulmány célja tehát az óvoda–iskola átmenetet segítő hazai publikált gyakorlatok áttekintése és vizsgálata a céljaik és a hatékonyságukat biztosító elemek szempontjából. A tanulmányomban nem célom az egyes gyakorlatok részletes bemutatása. Áttekintésemben a gyakorlatok rendszerezése során az ábécérend elvét követem, mivel a gyakorlatok időbeliségét tekintve nem találtam tartalmi, lényegi mintázatokat, trendeket. Először a hazai óvodai nevelés és iskolai oktatás tartalmi szabályozását idézem fel, illetve az óvoda–iskola átmenet és az iskolaérettség meghatározásaival, majd a két intézmény közötti különbségekkel foglalkozom. A háttér felvázolása után a hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok összegyűjtési folyamatát ismertetem. Majd a gyakorlatok feltárásához kidolgozott elemzési szempontok mentén haladva tekintem át ezeket: (1) publikálás ideje; (2); kidolgozóik háttere, (3) megalapozottságuk, beágyazottságuk; (4) megcélzott területek, (5) működési feltételeik, (6) lefedett időszak, illetve (7) hatásvizsgálat szempontjai mentén végzem az elemzést.

Az elemzési szempontrendszer kidolgozásakor elméleti megfontolásokra támaszkodtam. Egyrészt fontosnak tartottam áttekinteni a kisgyermekkori

fejlődést leíró szakirodalmat, annak Nagy József (1980) óta kiemelkedő hazai eredményeit. Azt a hagyományt követtem, amely az átmenetet tágan értelmezi, az intézményváltást, valamint számos kritikus fejlődési folyamatot is figyelembe vesz az óvoda–iskola átmenet értelmezésében. Másrészt az átmenet segítését olyan pedagógiai beavatkozásnak tekintem, amelynek vizsgálható a tervezése, gyökerei; a célrendszere; a működése; és az eredményessége, hatásai, hatékonysága.

A feltárt gyakorlatok többsége gyakorló pedagógusok által kezdeményezett. Leginkább az új intézmény és a leendő tanítók megismertetésére összpontosítanak; az iskolaérettség és az egyéni fejlesztés kérdései kevésbé jelennek meg bennük. Eredményeim szerint a legjellemzőbbek az explicit megalapozottság nélküli gyakorlatok; kevésbé jellemző, hogy a szerzők elméleti keretbe ágyazzák a munkájukat; ritka a tartalmi szabályozás dokumentumaihoz kötött gyakorlat. Inkább személyi feltételeknek kell teljesülniük a működésükhöz, mint tárgyi–környezeti feltételeknek. Változó hosszúságú időszakot ölelnek fel az átmenetből; a leggyakoribb az óvodai nagycsoport teljes tanévének lefedése. A gyakorlatok túlnyomó többségénél nem jelzik a szerzők hatásvizsgálat megtörténtét, eredményeit. Mindezek alapján látható, hogy a feltárt gyakorlatok többsége szűken értelmezi az óvoda–iskola átmenetet – vagyis kevésbé jellemző rájuk, hogy az intézményváltás mellett más kritikus fejlődési folyamatot figyelembe vennének. Ennek oka lehet az óvodai fejlesztés hatékonyságának eltérő értelmezése.

Az óvodai nevelés és az iskolai oktatás szabályozása hazánkban

A gyakorlatok vizsgálatához fontos felidéznem a két intézményre vonatkozó szabályozást. Az óvodai nevelésben hagyományosan részt vesznek Magyarországon a gyerekek. A közelmúltig az utolsó óvodai évfolyam látogatása volt kötelező, de már akkor is sok szülő (57 %) élt a lehetőséggel, hogy három évig járjon a gyermeke ebbe az intézménybe (Török, 2004). A tanulmány írásakor hatályos törvény[1] 2015 szeptember elsejétől kezdődően kötelezővé teszi a részvételt legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson a harmadik életév betöltése után. A magyarországi óvodák nevelési alapelveit az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (2012; továbbiakban: Alapprogram) szabályozza. Ez az óvodai nevelés három fő feladatát határozza meg: (1) az egészséges életmód alakítását; (2) az érzelmi, erkölcsi és értékorientált közösségi nevelést; (3) valamint az anyanyelvi, értelmi fejlesztést és nevelést. A feladatok megvalósítását játékos, mozgásos tevékenységekbe ágyazva írja elő.

A 2019 előtti szabályozás szerint az iskolaérettség megállapításában aktív szerepe volt a gyermeket ismerő óvodapedagógusoknak, szülőknek és az intézményvezetőknek is, akik szakértői vizsgálatot is kérhettek arról, hogy a gyermek alkalmas-e az első osztály megkezdésére. Az iskolakezdés kezdeté-

[1] 2011. évi CXC. törvény a Nemzeti köznevelésről 8. § (2) bekezdése

ről dönthetett: (a) az óvoda vezetője; (b) a szakértői bizottság iskolaérettségi vizsgálattal, amennyiben a gyermek nem járt óvodába; (c) a szakértői bizottság iskolaérettségi vizsgálattal az óvoda és/vagy iskola vezetője, vagy a szülő kezdeményezésére[2]. Több összefoglaló tanulmány (vö. Gerebenné Várbíró & Vidákovich, 1997; Apró, 2013; Gyurcsik et al., 2017) vetette össze a Magyarországon alkalmazott iskolaérettség-vizsgálati módszereket.

A 2011. évi köznevelési törvény[3] a korábbi törvényi szabályozáshoz képest kisebb mozgásteret biztosít, mivel a gyermek „tankötelessé válik abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti". A szülő kérelmére az iskolakezdés kitolható vagy csökkenthető egy évvel – ezt a szülőnek kell kezdeményeznie az iskolakezdés évében január 15-éig az engedélyező szervnél (Oktatási Hivatal), az eljárás pedig egy szakértői bizottság kompetenciája.

Magyarországon az Alapprogram (2012) részletesen, külön fejezetekben tárgyalja a tipikus fejlettség jellemzőit az óvodáskor végén. Három területet különböztet meg: (1) a testi; (2) a lelki; és (3) a szociális érettséget. A testi érettség feltételei közé sorolja a test átalakulását, az összerendezett, harmonikus finom- és nagymozgásokat, valamint a szükségletek kielégítésének szándékos irányítását. A lelki érettség jellemzői közé sorolja a megfelelő fejlettségű kognitív képességeket, a gyermek alapvető ismereteit a környezetéről és önmagáról, illetve a nyitottságot és az érdeklődést. A szociálisan érett gyermek sajátosságai közé sorolja az együttműködés és a kapcsolatteremtés képességét a társaival és a felnőttekkel egyaránt, a szabályokhoz való alkalmazkodás képességét, az önállóságot, a feladattudatot, a feladattartást és a feladatmegértést.

Az általános iskola indulószintje illeszkedik az Alapprogramban (2012) megfogalmazott óvodáskor végi fejlődés jellemzőihez (lásd Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára, n.d.). Az iskolai tantervek az első tanév első félévére előkészítő időszakként tekintenek, mely során a fő hangsúly a gyermekek megfigyelésére és ezek alapján a részképességek fejlesztésére helyeződik. Az első osztályban az óvodában megismert témakörök kiegészülnek újabb ismeretekkel és fokozatosan kezdődik el a nyelvi-irodalmi fogalmak megalkotásának előkészítése. A cél az, hogy az első tanév végéig a gyermekek megtanulják az írott kisbetűket olvasni és helyesen leírni. Fő feladat még a rendezett kézírás kialakítása és az ösztönös nyelvhasználat tudatosítása. A matematikai tanítás során az első osztályban a különböző témakörök megalapozása kerül előtérbe. A gyermekektől az első osztály első félévében még nem várható el az összefüggések felismerése, illetve megengedett a különböző eszközök használata a fejben számolás egyes lépéseinek megértéséhez. Az első osztály második felében kezdődik a zenei elemek tudatosítása (például az egyenletes lüktetés érzetének kialakítása), mely az óvodai neveléshez hasonlóan gyermekdalok éneklésével és eljátszásával történik.

[2] 2011. évi köznevelési törvény 45. § 2

[3] módosított 45. § 2. bekezdése

Az óvoda–iskola átmenet és az iskolaérettség fogalmának meghatározása

Az átmenet az egyik környezetből a másikba kerülést, az egyik nevelési-oktatási szintből a másikba történő váltást jelenti (Fabian, 2007). Ezen belül az óvoda–iskola átmenetet a Pedagógiai Lexikon ötéves kortól hét-nyolc éves korig terjedő időszakként definiálja, amelynek központi kérdése az iskolaérettség (Páli, 1997).

Britto (2012, p. 8) szerint az átmenet három folyamat eredménye: „a gyerekek új tanulási környezetekbe lépnek és alkalmazkodnak azokhoz, a családok megtanulnak együttműködni egy szociokulturális rendszerrel [a formális oktatással], és az iskolák megteszik a megfelelő lépéseket az egyéni és társadalmi sokszínűséget képviselő gyerekek bevezetésére ebbe a rendszerbe". Ahogyan ez a megfogalmazás érzékelteti, mindhárom szereplő esetében új tudást hoz létre ez a folyamat. Britto egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatban az iskolaérettség-definíciókat vizsgálva is azonosította ezt a három dimenziót: (1) a gyerekek, (2) az iskola, valamint (3) a család és a közösség felkészültségét az iskolakezdésre (Britto, 2012, p. 6–8). A szerző két fogalmat tekint vizsgálandónak az iskolaérettség elemzésekor a három dimenzió mentén: az átmenetet és a kompetenciafejlődést.

Meisels (1999 idézi Dockett & Perry, 2002) az iskolaérettség kialakulásának négyféle elméleti megközelítését azonosította. Szerinte az iskolaérettség kialakulása (1) a biológiai érés eredménye – az iskolaéretté válás folyamata nem gyorsítható, időre van szükség ahhoz, hogy a gyermekek a különböző fejlődési szakaszok sorozatán keresztül haladva megérjenek az iskolára; (2) a gyermek tudásának és viselkedésének eredménye – az iskolaérettség egy végpont; a gyermek vagy készen áll az iskolára, vagy nem; amennyiben nem áll készen, a hiányzó készségek és ismeretek megtaníthatók; (3) a közösség, annak értékeinek és elvárásainak eredménye – az iskolaérettség jelentése a különböző közösségekben más és más, így előfordulhat, hogy az egyik iskolában iskolaérettnek minősül a gyermek, míg a másikban nem; a társadalom, a család és az iskola közösen határozza meg az iskolaérettség kritériumait; (4) kölcsönhatás eredménye – az iskolaérettség egy kölcsönhatás a gyermek előzetes tudása és ismeretei, a genetikai adottságai, az érési állapota, illetve a környezeti és a kulturális tapasztalatai között (Meisels 1999 idézi Dockett & Perry, 2002).

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban a sikeres iskolakezdést több, egymással szorosan összefüggő terület határozza meg. Az áttekintett szakirodalom alapján a sikeres iskolakezdést leginkább a kognitív képességek megfelelő fejlettsége határozza meg. Ezen belül az általános tudás (például a tárgyak tulajdonságainak ismerte; a tárgyak közötti hasonlóságok és különbségek felismerése; a gyermek általános tudása önmagáról és a közvetlen környezetéről) és a nyelvi fejlettség (például gondolatok, ismeretek, tapasztalatok érthető és gördülékeny kifejezése; a történetek, a mesék összefüggé-

seinek megértése) tűnik a legfontosabbnak. Az iskolakezdést meghatározó tényezők között nagy szerep jut a szociális és érzelmi képességek megfelelő szintű fejlettségének is. Ezen belül a kapcsolatkialakítás képessége, a feladattartás és a feladatvállalás tűnik a legfontosabbnak. A motoros, illetve a fizikai-testi terület kevésbé tűnik hangsúlyosnak (Commodari, 2013; Hair et al. 2006; Kagan et al. 1995; Wesley & Buysse, 2003; Mérei & V. Binét, 1978; Nagy, 1980).

A hazai kutatók körében előfordul, hogy az iskolaérettség fogalma helyett más fogalmakat használnak, ugyanakkor ezek között csak szemléletbeli különbségek húzódnak meg. Például Mérei Ferenc & V. Binét Ágnes (1978) az iskolaérettség helyett az iskolára való alkalmasság fogalmát használta, amely magába foglalja a helyzetmegértést, a feladattudatot, a kitartást, az értelmi képességeket és a testi fejlettséget is. Nagy József (1980) munkáiban az iskolakészültség fogalma jelenik meg, mivel beiskolázási kritériumként az iskolára való magatartásbeli és tudásbeli felkészültséget tekinti.

A nemzetközi és a hazai kutatások igazolják az iskolaérettség társadalmi meghatározottságát (például Zill & West, 2001; Kende, 2008). Józsa Krisztián (2004), illetve Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007a; 2007b) kutatási eredményei azt mutatják, hogy a szülők iskolai végzettsége szoros kapcsolatban áll a gyermekek elemi alapkészségeinek fejlettségével – vagyis a kevesebb, mint nyolc általános iskolát végzett anyák és az egyetemi végzettségű anyák gyermekei között akár kétévnyi fejlettségbeli különbség is lehet. Ugyanakkor különböző longitudinális kutatások (például Duncan et al., 2007; Józsa et al., 2019) eredményei rávilágítottak arra, hogy a különböző szociokulturális változók (mint a szülők iskolai végzettsége) nem közvetlenül hatnak a későbbi tanulmányi teljesítményre, míg az egyes képességterületek iskolába lépéskori fejlettsége szignifikánsan befolyásolja azt. Fejlesztőkísérletek eredményei igazolják (vö. Józsa & Zentai, 2007a; 2007b; Zentai & Józsa, 2012), hogy a hátrányos helyzetből fakadó lemaradás játékos fejlesztéssel csökkenthető.

A két intézmény közötti különbségek rendszerezése

Több szerző rendszerezte már az óvoda és az iskola közötti különbségeket. Ezek közül csupán a vizsgálat szempontjából legfontosabbakat emelem ki.

Az alaptevékenység megváltozása – az iskola első osztályában a játékos, mozgásos tevékenységformákat és tanulást, felváltja a szándékos tanulás. Továbbá az óvodai nevelés során a gyermekek eldönthetik, hogy mit, hogyan és meddig játszanak, illetve melyik foglalkozáson szeretnének részt venni, ezzel szemben az iskolában kötelező jellegű, 45 perces tanítási órák vannak. Az óvodában az alapkészségek fejlesztése lassú tempóban zajlik, melyet az iskolában feszített tanulási tempó és határozott időkeret vált fel. Az iskolában jelenik meg az írásbeliség (például Veszprémi & Solymos, 2005; Perlai, 2009; Kolátné Kovács & Kormosné Kovács, 2015). Megváltozik a környezet – a gyermekek új környezetbe kerülnek, ahol új, még nem nagyon ismert

felnőttek és gyermekek veszik őket körbe (például Kiss & Szabóné Kálmán, 2002; Pászti, 2007). Az elvárásrendszer átalakul – az iskolában a teljesítményorientáció kerül előtérbe. Ezenfelül az óvodában a formatív visszajelzés a hangsúlyos, melynek célja a tanulási folyamatok segítése, a megerősítés és a személyiség kibontakoztatása, míg az iskolában leginkább a szummatív értékelés jellemző, melynek célja a tanulók teljesítményének értékelése. Továbbá az iskolában a gyerekeknek új, szigorú, kötött szabályrendszert kell követniük (például Ligeti, 2000; Kende & Illés, 2007; Alapprogram, 2012; NAT, 2012; Golyán, 2013).

Elméleti áttekintésem fő tanulságai közé tartozik, hogy a hazai és a nemzetközi szakirodalom az óvoda–iskola átmenet központi kérdésének az iskolaérettséget tekinti. A sikeres iskolakezdést négy egymással szorosan összefüggő terület határozza meg. Az óvoda és az iskola közötti különbségek rendszerezése rávilágított arra, hogy számos tényező megnehezíti az átmenetet.

A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok kiválasztási folyamata és az elemzési szempontok

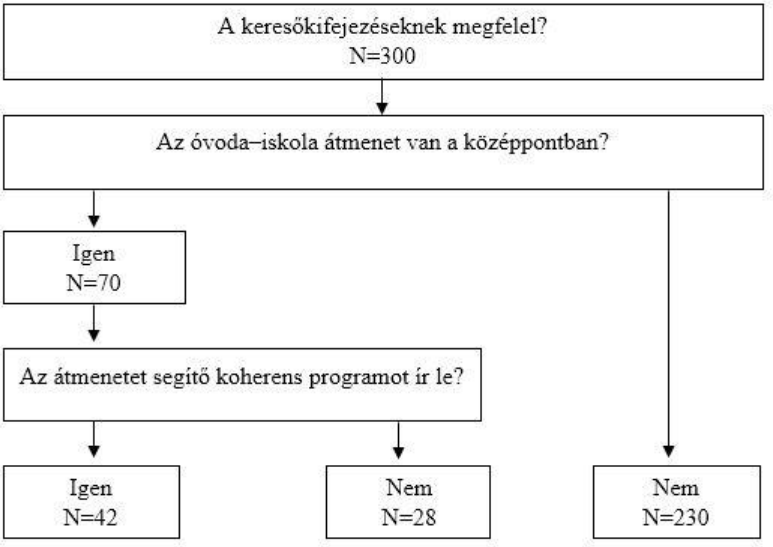
A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok azonosításához néhány főbb tudományos adatbázisban (EPA, HUMANUS, MATARKA, OPKM), illetve az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Iskolatáska jógyakorlat-gyűjteményében kerestem. A keresés során az alábbi keresőkifejezéseket használtam: „óvoda–iskola átmenet"; „óvoda vége"; „iskola kezdő szakasza", „iskola-előkészítés"; „iskolakezdés". Tanulmányomban a 2020 márciusáig publikált gyakorlatokat vizsgálom. Ezekkel a keresési beállításokkal összesen 300 publikációt találtam, amelyek témái tág körben szóródtak. Csak azokat a munkákat választottam ki, amelyeknek a céljai és a tartalmai a hatékony óvoda–iskola átmenet támogatására irányulnak, és amelyek koherens programot mutatnak be.

A magyar szakirodalomból ismert Kerekes és munkatársainak (2011) gyakorlat- meghatározása: „a gyakorlat a köznevelés különböző területein alkalmazott, egyéni vagy intézményi szinten megjelenő, szemléletében és gyakorlatában innovatív módszer, tevékenység, eszközhasználat, pedagógiai vagy szervezetfejlesztési gyakorlat vagy ezek együttese, amely a köznevelési intézmény működésében megtapasztalható és az intézmény nevelési-oktatási vagy szakszolgálati feladatainak ellátását pozitívan befolyásolja" (Kerekes et al., 11). Koherens programnak azokat a gyakorlatokat tekintettem, amelyek összefüggő, kidolgozott eszközrendszerrel próbálják segíteni az óvoda–iskola átmenetet. Így nem került be a válogatásba például olyan gyűjtemény, amely egymástól lényegében különálló, válogatható, kombinálható módszertani tanácsokat ad (vö. Golyán, 2013). Így eddig összesen 42 publikált hazai gyakorlatot azonosítottam (1. ábra), melyeket hét szempont alapján elemeztem: (1) Mikor közölték a szerzők a gyakorlataikat? (2) Kik

érzékelnek megoldandó problémát az óvoda–iskola átmenet során, amelyet pedagógiai beavatkozással kezelni lehet? Kik érzik fontosnak, hogy erről a beavatkozásról beszámoljanak a szakmai közvélemény számára? (3) Mennyire kötődnek az óvoda–iskola átmenet észlelt problémáit kezelni kívánó gyakorlatok e problémák alapos feltárásához, akár tudományos igényű értelmezéséhez? (4) Mire irányulnak, mit kívánnak fejleszteni a gyakorlatok? (5) Mit igényelnek az egyes gyakorlatok? Milyen személyi és környezeti–tárgyi feltételek szükségesek a működésükhöz? (6) Milyen időintervallumot fednek le az átmenetből? (7) Feltárták-e a hatékonyságát? Milyen hatást ért el a gyakorlat alkalmazása során a célcsoport vonatkozásában?

1. ábra

A kutatási mintába került óvoda-iskola átmenetet könnyítő programok kiválasztásának algoritmusa



Eredmények

A gyakorlatok publikálási ideje

Az 1. táblázat bemutatja a vizsgált publikációk időbeli eloszlását. A legkorábbi beszámoló 1984-ből való. A legtöbb 1995-1999, illetve 2010-2015 közötti időszakban jelent meg. Ezeknek az okai lehetnek oktatáspolitikai változások. Az 1993-as LXXIX. közoktatási törvény 24. § (1) alapján az óvoda hároméves kortól fogadja a gyerekeket; illetve bevezette az óvoda iskola-előkészítő szerepét, ugyanis ötéves kortól kötelezővé tette a napi négyórás óvodai nevelést.

Ezenfelül nagy változást jelentett az, hogy bevezette az óvodai pedagógiai programokat, melyeket az óvodák önállóan összeállíthattak vagy a központilag kidolgozott programok közül választhattak. Ezt követően megjelent az 1996-os Alapprogram, mely gyermekközpontú, játék- és tevékenységalapú dokumentum (Molnár et al., 2015). A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 5. § (1) kötelezővé tette hároméves kortól az óvodai nevelést. Majd az Alapprogram (2012) megerősítette az óvodai nevelés hagyományait

1. táblázat
Az összegyűjtött publikált gyakorlatok időbeli eloszlása

	Megjelenés						
	1984-1989	1990-1994	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2015	2016-2020
Gyakorlatok száma	1	5	8	6	3	14	5

A gyakorlatok kidolgozói

A publikációkban közölt információk szerint a szerzők között meghatározóak az érintett gyakorló pedagógusok, összesen a vizsgált publikációkban 36 fő. 24 gyakorlatot tanító közölt; hat köthető óvodapedagógushoz. Meglepően kevés, további hat született óvodapedagógus és tanító együttműködéséből. Egy gyakorlatot óvodapedagógus dolgozott ki gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok és pszichológusok segítségével, illetve egyet iskolapszichológus közölt.

A kutatók által közölt gyakorlatok, átmenetet segítő fejlesztő programok – 4 ilyen került a mintába – kidolgozói között is vannak gyakorló óvodapedagógusok és tanítók. Ez a négy gyakorlat tehát kutatói és gyakorlati szakemberek közös munkájával született. Ezek közül három eredeti fejlesztés: a *DIFER Programcsomag* (Nagy et al., 2004a), az *Óvodaiskola* szervezeti keret (Gáspár, 1990) és a *Kudarc nélkül az iskolában* komplex prevenciós óvodai program (Porkolábné Balogh et al., 1997). Egy gyakorlat adaptált: a *Lépésről Lépésre* gyermekközpontú program (Klaus, 2004).

A gyakorlatok megalapozottsága

Három csoport rajzolódott ki: az explicit megalapozottság nélküli; az elméleti megalapozottságú; és a tartalmi szabályozás dokumentumaiba ágyazott gyakorlatok. (1. függelék)

A vizsgált 42 gyakorlatból 24 nem tárgyalja expliciten, hogy milyen elméleti megfontolásokra, elvekre épül. A szerzők csak a saját gyakorlatukat mutatják be, nem reflektálnak másokéra. A napi nevelőmunkában érzékelhető problémákra keresnek megoldásokat, de a problémák természetét nem elemzik, a publikációkban nincs explicit reflexió a céljaikhoz és eszközeikhez kapcsolódóan.

12 gyakorlat közlői illesztik be azt elméleti keretekbe jó gyakorlatuk bemutatását, ebből négy kutatások eredményein alapul. A kutatói teamek által kidolgozott gyakorlatok, programcsomagok, rendelkeznek pedagógiai koncepcióval (Gáspár, 1990; Porkolábné Balogh et al., 1997; Deliné Fráter, 1997; Nagy et al., 2004a), valamint részletesen kidolgozott tanítási-tanulási programmal; tartalmazzák a tanulási-tanítási egységek leírásait; a tanítási-tanulási eszközöket; illetve az értékelési eszközrendszert (vö. Falus et al., 2012). A kutatói kidolgozású gyakorlatok közül három számol be részletesen a gyakorlat kidolgozási és/vagy továbbfejlesztési folyamatáról (Gáspár, 1990; Porkolábné Balogh et al., 1997; Nagy et al., 2004a). Közülük a *DIFER Programcsomag* épül alapkutatásra, így ez a legkomplexebb, legkidolgozottabb program.

A *DIFER Programcsomag* (Nagy et al., 2004a) kötődik a legkorábbi kutatásokhoz, mivel a *Preventív fejlettségvizsgáló rendszer* (PREFER) fejlesztésének eredményeképp jött létre (Nagy, 1976; 1980) az 1990-es évek elején. A programcsomag számos elemből áll és folyamatosan bővül. Jelen elemzésbe csak a fejlesztéssegítés elméleti kereteit és leírását közlő publikációkat soroltam be, az egyes készségterületek fejlesztőprogramjait nem. A gyakorlati tapasztalatokat összegző tanulmányok közül hivatkozom később néhányra; a bővülő programcsomagról részletesen a saját honlapja tájékoztat (DIFER programcsomag, n.d.).

A *DIFER Programcsomag* (Nagy et al., 2004a) jól kidolgozott, pszichometriai alapokra épül. A kutatók nagymintás, országos adatfelvételekkel (N=10.000+) tárták fel a mérőeszköz működését, jóságát, a DIFER-készségek fejlődési folyamatát, a gyermekek közötti fejlettségbeli különbségeket és a fejlesztőprogramok eredményességét. A PREFER teszttel végzett kutatások során a hatéves gyermekek között ötévnyi mentális fejlettségbeli különbséget találtak (például Nagy, 1980). Következtetésként arra hívták fel a figyelmet, hogy az azonos óvodai csoportos fejlesztésből a gyerekek különböző mértékben profitálnak, ezért szükséges a közös fejlesztés kiegészítéseként a lemaradó gyerekek számára külön fejlesztést biztosítani (Nagy, 1974a;1974b). Az első osztályos tanulók 30 százalékánál szükséges az elemi alapkészségek célirányos fejlesztése (Józsa, 2016).

A *DIFER Programcsomag* (Nagy et al., 2004a) kritikus elemi készségek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. A kritikus elemi készségek közé sorolják a szerzők a következőket: írásmozgás-koordináció; beszédhanghallás; relációszókincs; elemi számolási készség; tapasztalati következtetés; tapasztalatai összefüggésmegértés; szocialitás. Ezek lefedik az elméleti áttekintésben azonosított iskolakezdést meghatározó területeket. Nagy József (2003; 2008) kutatásai alapján a készségfejlesztést addig kell folytatni, amíg az optimális fejlettségi szintet el nem érik a gyerekek. Ha a gyermek még nem érte ezt el az óvodában, akkor a fejlesztés az iskolában is folytatható azonos céllal és módszertannal.

Az *Óvodaiskola* szervezeti keret (*Ovi-Suli*) két évet felölelő kísérlet tanulságaira épül. Kidolgozása az 1980-as évekre nyúlik vissza: 1981-ben vette kezdetét az úgynevezett óvoda-iskolai kísérlet egy elsős csoportban Mihály

Ottó szakmai irányításával Pécsen az Apáczai Csere János Nevelési Központban. A kísérlet első évében a környezet állandóságára fókuszáltak – vagyis a csoportot az óvodában helyezték el. A gyermekekkel egy számukra idegen, ismeretlen óvodapedagógus és tanító foglalkozott. Ezt követően a kísérlet második évében, 1982-ben két elsős csoportot indítottak, melyben már a tárgyi környezet állandóságának megteremtése helyett a pedagógusok személyi állandóságát teremtették meg – vagyis a gyermekekkel együtt ment az iskolába az az óvodapedagógus, aki már a kiscsoporttól kezdve nevelte őket, így a gyerekeket az ismeretlen iskola épületében egy ismert óvodapedagógus és egy idegen tanító fogadta (Gáspár, 1990; Németh, 1993).

Az első két kísérleti év tapasztalataiból levont egyik lényeges tanulság az, hogy az első osztály helyett már nagycsoportban kell elindítani a programot, mivel az 5-8 éves kor egységes szakasz az egyéni fejlődés szempontjából, ugyanakkor az adott szakaszon belül egy-egy gyermek fejlődése között akár 1,5-3 éves fejlettségbeli eltérés is lehet, melyhez az *Óvodaiskola* szervezeti keret képes igazodni (Németh, 1993). Nagy József kutatási eredményei (1980) ennél nagyobb (akár ötévnyi) fejlettségbeli eltérést azonosítottak a 4-8 éves gyermekek között. A két kísérleti év másik lényeges tanulsága az, hogy az óvodapedagógusok nem érezték magukat kompetensnek a tanítói feladatok ellátására, így a kutatók úgy döntöttek, hogy 1983-tól már a leendő első osztályos tanítók kezdenek el az óvodai nagycsoportban foglalkozni a gyermekekkel (Németh, 1993). A kísérleti szakaszt követően több városban is elterjedt (Borsiné Lódri, 1997, 2001; Kis, 2012; Kovács, 2012; Kristofori, 1994; Márványköviné Jászberényi, 1994, 1995; Szalontai et al., 2012; Reidl, 2012; Zsíros, 2012). Az *Óvodaiskola* szervezeti keret a képességfejlesztés helyett az intézményváltásra fókuszál, mivel az átmenetet egyrészt az érzelmi biztonság kialakításával segíti – vagyis az óvodában és az iskolában azonos tárgyi, környezeti és személyi feltételek megteremtésére helyezik a hangsúlyt; másrészt azonos módszertant alkalmaznak az átmenet megkönnyítésére (Mihály, 1999).

A *Kudarc nélkül az iskolában* komplex prevenciós óvodai program (Porkolábné Balogh et al., 1997) kidolgozása szintén az 1980-as években kezdődött. A program fejlődés- és neveléslélektani, neurológiai, illetve gyógypedagógiai megalapozottságú. A kidolgozásának első kísérleti szakasza 1980 és 1984 között valósult meg, amely során keresztmetszeti vizsgálattal négy éven keresztül nyomon követték a nagycsoportos óvodás gyermekek alábbi képességeinek fejlődését: (1) pontos és differenciált vizuális észlelés (például méret, szín pontos felfogása); (2) a hallott információk pontos észlelése és megkülönböztetése; (3) az összerendezett finom- és nagymozgások; (4) a rövidtávú vizuális- és verbális emlékezet; (5), valamint a figyelem fenntartása. Ezenfelül követték az iskolai beilleszkedésüket és a tanulmányi teljesítményüket az általános iskola felső tagozatáig. Külön csoportokat hoztak létre az alsó tagozatot sikeresen teljesítő és a tanulási zavarral küzdő tanulókból. Félévenként összehasonlító elemzéseket végeztek az alsó tagozatot sikeresen

teljesítő és a tanulási zavarral küzdő tanulók óvodáskori pszichológiai teszteken nyújtott teljesítménye alapján. Ezekkel az elemzésekkel feltárták, hogy a tanulási sikerességet milyen pszichikus funkciók eredményezték, valamint a tanulási problémákat melyik fejlettségbeli lemaradása okozhatta. Az eredményeik alapján fejlesztették ki a programjukat, amely az óvodai nevelés teljes időszakát felöleli (Porkolábné Balogh et al., 1997).

A *Lépésről Lépésre* gyermekközpontú programot eredetileg észak-amerikai neveléstudományi és pszichológus szakemberek, illetve pedagógusok dolgozták ki, majd világszerte számos helyen alkalmazták. A hazai adaptálási folyamat 1996-1998 között zajlott, melyről Deliné Fráter Katalin (1997) számol be: a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola munkatársainak és a velük közreműködő óvodapedagógusoknak köszönhetően óvodai programot, majd a Budapesti Tanítóképző Főiskola vezető oktatóinak koordinálásával iskolai programot vezettek be. A programot már a 2000-es évek elején több hazai város nevelési-oktatási intézménye alkalmazta (Görcs, 2000; Jékiné Szabó & Göndöcs, 2002; Földes, 2002).

A *Lépésről Lépésre* gyermekközpontú programot Hunyady Györgyné (1998) a reformpedagógiához vezeti vissza. Megjelennek benne a Montessori-pedagógiából ismert elemek (például egyéni fejlesztés célirányosan kiválasztott eszközök segítségével), a Freinet-pedagógia elemei (például kíváncsiságra építő tanítás-tanulás), rogersi elvek (például a gyermek szabad megnyilvánulásaira, gondolataira, érzéseire épülő tanítás-tanulás) és a Waldorf-pedagógia antropozófiai, filozófiai és ismeretelméleti alapjai. A tanulás értelmezésükben és fejlesztési stratégiáikban Jean Piaget munkássága jelenik meg. E szerint a tanulás a tanuló gyermek kíváncsi és aktív lényében, a külvilágban megjelenő problémák és kihívások és a gyerek közötti interakció eredményeként keletkezik, a gyermekeknek a saját erejüket mozgósítva kell új ismereteket szerezniük. Ezek következtében a *Lépésről Lépésre* gyermekközpontú program sajátossága az úgynevezett óvodai (például művészeti, építő) és iskolai (például író, olvasó, matematikai) tevékenységi sarkok kialakítása, amelyekben a taneszközök szabadon felhasználhatók. A tananyag műveltségterületi blokkokban történő elrendezése lehetővé teszi a projektoktatás megvalósulását. A gyerekek az új ismeretanyagot csoportokban (4-6 fő) sajátítják el, rugalmas időbeosztás mellett; nagy hangsúlyt fektetnek a gyakorlásra. A program sajátos eleme a faelemekből álló építőkocka-rendszer, amely a matematika és a társadalomismeret tanulásában, illetve a szabadidő hasznos eltöltésében szolgál alapul. Az óvoda–iskola átmenetet azáltal segíti, hogy az óvodai és az iskolai program a szemléletében, a módszertanában, a képességfejlesztésben és a tárgyi–környezeti feltételeiben azonos pedagógiai modellt képvisel (Hunyadyné, 1998).

Az elméleti megalapozottságú gyakorlatok között nyolc további illeszti a beavatkozást elméleti keretbe, bár nem a szerzők saját kutatásain alapulnak. Novák Gábor (1998) által bemutatott gyakorlat leginkább a fentebb tárgyalt *Kudarc nélkül az iskolában* komplex prevenciós óvodai programon alapul,

vagyis ugyanazokra a fejlesztési területekre helyezi a hangsúlyt, mint Porkolábné Balogh Katalin és munkatársai (1997). A hasonlóságok mellett a kettő program eltér a felölelt időszakban, a célcsoportjában, a foglalkozások helyszínében és a képességfejlesztésre használt eszközeiben.

A *START* könnyítő óvodai program (Pozsonyi & Tóthné Balogh, 2005a, 2005b) a *DIFER Programcsomaghoz* hasonlóan nagy hangsúlyt fektet a gyermekek fejlettségi szintjének komplex feltárására és a minél korábbi életszakaszban elkezdődő differenciált, egyéni, játékos kognitív képességfejlesztésre. Egymástól eltérnek a felölelt időszakban, a célcsoportjukban, a foglalkozások helyszínében, a képességfejlesztésre használt eszközeikben és a foglalkozásokat vezető személyek mivoltában.

Kutiné Adorján Györgyi (1990), illetve Szalayné Szöllősi Margit (1997) gyakorlata a gyermekek képességeit feltáró tesztekre, illetve különböző feladatgyűjteményekre támaszkodik. Hamrák Anna (1994) az úgynevezett *Lassított iskolakezdési programot* dolgozta ki, mely a reformpedagógia alapjaira vezethető vissza: aktív részvételen, önálló feladatvégzésen, biztonságérzetet nyújtó környezeten és szituációs játékba ágyazott cselekvéses tevékenységeken alapul. Pintér Katalin (2007) az óvoda–iskola átmenet segítésére 1996-ban az *Égig érő fa* programot közölte, amely szintén reformpedagógiai alapokhoz nyúl vissza: gyermekközpontú, az egyéni fejlesztés elősegítésére helyezi a hangsúlyt, jellemzője a rendszeres gyakorlás és ismétlés, valamint a szabad játék. Kőrösné Mikis Márta (2006) a játékos informatikai foglalkozások hatékonyságát igazoló kutatásokra támaszkodik. Bondor Mónika (2019) gyakorlata olyan hazai tanulmányokra épít, melyek azt foglalják össze, hogy a különböző fejlesztő játékokkal hogyan tehetők változatosabbá a tanítási órák.

Hat olyan gyakorlatot találtam, amelyek a tartalmi szabályozás dokumentumaiba ágyazottak, vagyis kimondottan az Alapprogram (2012) vagy a NAT (2012) fő irányelveit tekintik kiindulópontnak. Ezek tartalmi szabályozás dokumentumait konkretizálják, lépésekre bontják, ezáltal megvalósíthatóvá teszik az Alapprogram (2012) és a NAT (2012) fő irányelveit.

Megcélzott területek

A közlemények tartalmát, explicit céljait és tartalmait vizsgálva találtam 31 programot, amely az új intézmény és a tanítók megismertetésére irányul, és 17 programot, amely a képességfejlesztésre irányul. Ezt a két célt 8 gyakorlat ötvözte. (1. függelék)

Az új intézmény és a tanítók megismertetésének hat különböző módja jelenik meg a vizsgált óvoda-iskola átmenetet segítő gyakorlatokban. A leggyakoribb a szülői értekezletek szervezése, melyeken az iskola igazgatója az iskola pedagógiai programját, céljait, házirendjét, követelményeit, elvárásait, valamint a szükséges tanszereket ismerteti; gyakori a tankönyvek bemutatása is. Van, ahol az iskolaigazgató bemutatóját kiegészíti a leendő első osztályos tanítók bemutatása, valamint az iskola gyógypedagógusa, fejlesz-

tőpedagógusa, pszichológusa által tartott előadás; leginkább az iskolaérettség jellemzőiről, a kisiskolás gyermekek fejlődési sajátosságairól (Bischofné Blandl et al. 2012; Czihlár, 1997; Decsiné Lovasi, 1994; Deliné Fráter, 1997; Esztergomi, 2012; Fazekas, 2015; Gáspár, 1990; Kócza, 1995; Kovácsné Papp, 2010; Kozákné Szentgyörgyi, 2011; Krajcsi, 2000; Lovrity, 1984; Murányiné Sipőcz, 2001; Nagy, 2017; Nagy-Borús, 1998; Novák, 1998; Pintér, 2007; Sóstói, 2002; Szabó & Gacsályi, 2013; Szabóné Sóvágó, 2011; Szabóné Szél, 2002; Szalayné Szöllősi, 1997; Szalóky, 1994; Vágásiné Vajda, 2012).

Gyakori az iskolai nyílt napok szervezése is. Ezeken a nagycsoportos óvodás gyerekeknek a leendő tanítók bemutatják az iskola helyiségeit, illetve részt vehetnek az elsősök tanítási óráin és a különböző iskolai foglalkozásokon is (Bischofné Blandl et al. 2012; Czihlár, 1997; Deliné Fráter, 1997; Dömény, 2012; Esztergomi, 2012; Fazekas, 2015; Gáspár, 1990; Gráczer, 2013; Kócza, 1995; Kósáné Ormai, 2017; Kozákné Szentgyörgyi, 2011; Krajcsi, 2000; Murányiné Sipőcz, 2001; Nagy, 2017; Szabóné Sóvágó, 2011; Vágásiné Vajda, 2012; Varga, 1996).

Kilenc gyakorlat eleme, hogy a tanító meglátogatja és megfigyeli az óvodai foglalkozásokat, így betekintést nyer az óvodai nevelés és tanulás folyamatába, megismeri a gyerekek közösségben való viselkedését, illetve az óvodapedagógustól információt szerez a gyermekekről (Gráczer, 2013; Krajcsi, 2000; Kutiné Adorján, 1990; Lovrity, 1984; Murányiné Sipőcz, 2001; Pányiné Segesdi, 2004; Szabóné Sóvágó, 2011; Tóth & Soósné Hűse, 2013; Varga, 1996).

Hat gyakorlatnál jelenik meg a közös óvodai és iskolai ünnepségek, programok (például Mikulás-napi ünnepség) szervezése, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy a leendő elsős gyerekek megismerjék az iskola épületét, a leendő tanítót és a többi iskolás gyermeket (Bischofné Blandl et al. 2012; Fazekas, 2015; Kósáné Ormai, 2017; Kozákné Szentgyörgyi, 2011; Pálfi, 2019; Pányiné Segesdi, 2004).

Három gyakorlat tartalmaz családlátogatást az iskolakezdést megelőző nyári hónapokban (Decsiné Lovasi, 1994; Esztergomi, 2012; Tóth & Soósné Hűse, 2013). Csupán két gyakorlatnál jelenik meg, hogy az óvodapedagógusok az iskolakezdést követő néhány hónapban meglátogatják a gyerekeket az iskolában (Kócza, 1995; Sóstói, 2002).

Abban a 18 gyakorlatban, amelyek a képességfejlesztést helyezték a középpontba, a kognitív fejlesztést találtam a leggyakoribbnak, kevésbé jelent meg a szociális és érzelmi, illetve a motoros terület. A kognitív területen belül leginkább a figyelem és a szókincs fejlesztését célozzák a szerzők; kisebb arányban jellemzőek a gondolkodási műveletek; legkevésbé jellemző a számolás fejlesztése. A szociális és érzelmi területen belül a legjellemzőbb a kapcsolatfelvétel és a feladattartás fejlesztése; megjelenik még a feladatvállalás és az erkölcsi érzék fejlesztése is. A motoros területen belül az írásmozgás-koordináció, illetve a ritmusérzék kap figyelmet (Alföldiné Hende et al. 2013; Bondor, 2019; Deliné Fráter, 1997; Gáspár, 1990; Hamrák, 1994; Kovács & Kakuk, 2013; Kovácsné Papp, 2010; Kőrösné Mikis, 2006; Kutiné Adorján, 1990; Lovrity, 1984; Nagy

et al. 2004a; Novák, 1998; Pap, 2016; Porkolábné Balogh et al. 1997; Pozsonyi & Tóthné Balogh, 2005a; Szalayné Szöllősi, 1997; Szigetiné Sulyok, 2012).

Összességében elmondható, kevésbé jellemző a fejlesztési folyamat részletezése; gyakoribb az általános megfogalmazás, a fejlesztendő területek felsorolása, illetve néhány feladat, játékötlet kiemelése. Ez alól kivétel a *DIFER Programcsomag* (DIFER programcsomag, n.d.).

A gyakorlatok működtetésének feltételei

Az egyes gyakorlatok feltételeit részletesen a 2. függelék mutatja be. Az áttekintett gyakorlatok többségének (31) működése személyi feltételekhez kötődik. Ebből 26 kívánja meg expliciten a pedagógusok és a szülők közötti együttműködést; 21 az óvodapedagógusok és tanítók közötti együttműködést feltételezi. Csak négy kötődik továbbképzésen való részvételhez, tehát a legtöbb gyakorlat a megvalósításhoz nem kíván speciális felkészültséget. Elenyésző az olyan programok száma, amelyek kéttanítós modellt javasolnak (két tanító foglalkozik a gyerekekkel) vagy kétdiplomás pedagógust (a gyerekkel foglalkozó személy óvodapedagógiai és tanítói végzettséggel is rendelkezik).

22 gyakorlat speciális eszközökhöz és/vagy sajátos térrendezéshez kötődik. Az előbbi a gyakoribb: gyakorlatonként változóan szőnyeg, a gyerekek munkáit tartalmazó dossziék, a képességfejlesztéshez kapcsolódó eszközök, babzsák, bábok szükségesek hozzájuk. A sajátos térrendezés esetén az elsődleges szempont, hogy az iskola környezeti–tárgyi feltételei azonosak legyenek az óvodáéval, vagyis a teremben a gyerekek méreteihez illeszkedő, könnyedén mozgatható padok és asztalok legyenek. Számos gyakorlat sajátossága az iskolai tanteremben berendezett játszósarok.

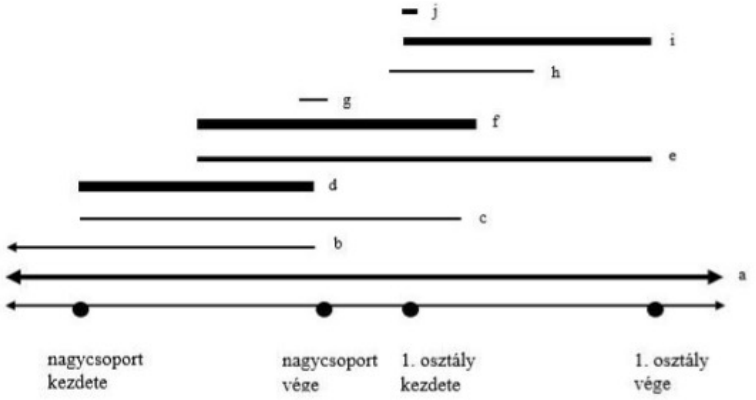
Összességében látható, hogy a hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok Britto által azonosított három dimenzió közül (2012, p. 6-8) leginkább a gyerekek átmenetben való megsegítésére fókuszálnak. A gyakorlatok fele foglalkozik a család megsegítésével az érintett átmenet során. Ezek megkívánják a szülők és a pedagógusok közötti együttműködést. Ugyanakkor a szülők bevonására csak a szülői értekezletek adnak lehetőséget. Az elemzésem rávilágított arra, hogy az iskolák fele az óvodához hasonló környezeti-tárgyi feltételek megteremtésével próbál felkészülni az átmenet megsegítésére.

A gyakorlatok által felölelt időszak

A 2. ábrán látható, hogy a feltárt gyakorlatok milyen időintervallumot fednek le az átmenetből. A vízszintes tengelyen az óvodai nagycsoport utolsó éve és az általános iskola első évfolyama található. A leghosszabb időszakot felölelő gyakorlat a vízszintes tengelyhez legközelebb helyezkedik el. A vonalak vastagsága illusztrálja a gyakoriságot, vagyis minél vastagabb egy vonal, annál több gyakorlat vonatkozik az adott időintervallumra. Három publikáció ja-

vasol az óvoda utolsó éve és az általános iskola első évfolyama közé illesztett iskola-előkészítő osztályt. Ezeket a 2. ábrán nem szerepeltetem.

2. ábra
A gyakorlatok által lefedett időszak



Megjegyzés: a lefedett intervallum szerinti gyakorlatcsoportok:
a: Gáspár (1990); Deliné Fráter (1997); Nagy et al. (2004a)
b: Porkolábné Balogh et al. (1997)
c: Esztergomi (2012); Kócza (1995)
d: Czihlár (1999); Kósáné Ormai (2017); Kutiné Adorján (1990); Krajcsi (2000); Lovrity (1984); Murányiné Sipőcz (2001); Szabóné Szél (2002); Szabóné Sóvágó (2011); Tóth & Soósné Hüse (2013); Varga (2016)
e: Decsiné Lovasi (1994); Dömény (2012); Nagy (2017);
f: Alföldiné Hende et al. (2012); Bischofné Blandl et al. (2012); Fazekas (2015); Kovácsné Papp (2010); Kozákné Szentgyörgyi (2010); Pányiné Segesdi (2004); Pap (2016); Pozsonyi & Tóth Balogh (2005a); Szabó & Gacsályi (2013); Vágásiné Vajda (2012)
g: Gráczer (2013)
h: Kőrösné Mikis (2006); Sóstói (2002)
i: Bondor (2019); Hamrák (1994); Pálfi (2019); Pintér (2007)
j: Nagy-Borús (1997); Szalóky (1994); Szigetiné Sulyok (2012)

A leghosszabb időintervallumot lefedő gyakorlatokat kutatók, elméleti szakemberek dolgozták ki. A gyakorló pedagógusok által közöltek legfeljebb egy tanévet ölelnek fel. A leggyakoribb az óvodai nagycsoport teljes időszakát, illetve az óvodai nagycsoport második félévétől az általános iskola első néhány hónapját felölelő gyakorlat. Az utóbbiak többségét tanítók dolgozták ki. Ezek az intézményváltásra fókuszálnak.

Három olyan gyakorlatot találtam, amely az óvoda utolsó éve és az általános iskola első évfolyama közé illesztett (Szalayné Szöllősi, 1997; Novák,

1998; Kovács & Kakuk, 2013). Ezeket nem helyeztem el a 2. ábrán. E gyakorlatok intenzív iskola-előkészítő osztályként működnek, az iskolára még nem megfelelő mértékben érett gyerekekkel, a gyerekeket az óvodából kiemelve foglalkoznak. A feltárt három gyakorlat kevésbé kidolgozott, az átmenetben a környezet, a tevékenységek és a pedagógusok állandóságára helyezik a hangsúlyt, a képességfejlesztés kevésbé tűnik hangsúlyosnak. A szerzők a bevezetésüket nem támasztják alá elméleti alappal, illetve nem közölnek adatokat a hatásvizsgálatukról sem.

Az iskola-előkészítő osztályok szervezése nem új keletű, az 1970-es évekig nyúlik vissza. A hazai szakirodalomban az iskola-előkészítő osztály mellett jellemző a felzárkóztató, a felkészítő, illetve a fejlesztő osztály kifejezés használata is. Ezek bevezetése és hatékonysága vitatott, azonban a tanulmánynak nem feladata részletes állást foglalni ebben a kérdésben.

Nagy József (2012) azt állítja, hogy már hosszú évtizedek óta bizonyított, hogy a tanulók fejlettség szerinti homogén csoportokba rendezése következtében a szociális és értelmi fejlődésük tovább romlik. Különböző kutatások eredményei (például Józsa, 2007) arra hívták fel a figyelmet, hogy az óvodás- és kisiskoláskorban a gyermekek készségfejlődése kritériumorientált módszerekkel (például Csordásné Anda & Józsa, 2007) nagymértékben segíthető. A sikeres iskolakezdés feltételei megteremthetőek, az egyéni hátrány mértéke csökkenthető elkülönítés nélkül is (például Józsa & Zentai, 2007b).

Ezek ellenére a 2018-as NAT tervezet (Nemzeti Alaptanterv, 2018) felvetette az úgynevezett felkészítő évfolyam bevezetését, mely fő célja a mozgás fejlesztése (például egyensúlygyakorlat, ritmusérzék és izomtónus-fejlesztő gyakorlatok), a kommunikációs képesség fejlesztése, az érzékelés, az észlelés, a figyelem, az emlékezet és a logikai készségek fejlesztése.

Többen (például Villányi, 2018) felvetettek a felkészítő évfolyamhoz kapcsolódó személyi, tárgyi és módszertani kérdéseket. Személyi kérdéseik közé tartozik például az, hogy a tanítók ismerik-e az óvodai módszereket; a tanítói diploma elegendő-e az iskolára éretlen óvodáskorú gyermekek fejlesztéséhez. Tárgyi feltételekhez kötődő kérdéseik javarészt arra vonatkoztak, hogy az osztályteremben, padsorokban ülve történne a fejlesztés vagy gyermekközpontú, a gyermekek számára már ismert óvodai környezetben; hogyan oldaná meg az iskola a pihenést, az alvást a gyerekek számára. A módszertanra vonatkozó kérdéseik arra irányultak, hogy tanórákat vagy fejlesztő foglalkozásokat tartanának; naponta mennyi tanóra vagy fejlesztő foglalkozás lenne (Villányi, 2018). Empirikus kutatásokkal még nem alátámasztott, de a gyakorló pedagógusok állásfoglalásai szerint az iskolai-felkészítő évfolyamok szegregációhoz vezetnek, megbélyegzik a gyerekeket és a személyiségfejlődésükben maradandó károsodást okozhatnak (Bartáné Tóth, 2018).

A gyakorlatok hatásvizsgálata

A feltárt 42 gyakorlat közül csak öt kidolgozói közölnek hatásvizsgálatot. Ezeket egy kivétellel a kutatók dolgozták ki.

A DIFER készségfejlesztő programjainak hatékonyságát fejlesztőkísérletek keretében vizsgálják a kidolgozók. A programcsomagot elsősorban nem a hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztése céljából dolgozták ki, de a különböző longitudinális vizsgálatok (például Józsa & Zentai, 2007a, 2007b) igazolták, hogy az ő alapkészségeik is hatékonyan fejleszthetők vele.

A mesékhez kapcsoló tematikus beszélgetések hatékonyságát Nyitrai Ágnes & Zentai Gabriella (2012) 2007 és 2009 között elvégzett fejlesztő kísérlete támasztotta alá. A kétéves kísérlet végén szignifikánsan jobban teljesítettek az összefüggések megismerésének, megértésének és alkalmazásának készségeit feltáró teszten a kísérleti csoport tagjai, mint a kontrollcsoport (Cohen-féle d=0,84).

Több fejlesztőkísérlet igazolta, hogy a „beszédhangok tulajdonságaik szerinti differenciálása, valamint a beszédhangok sorozatának felfogása" (Fazekasné Fenyvesi & Józsa, 2012, p. 1-2) eredményesen fejleszthető. Ilyen például Fazekasné Fenyvesi Margit & Józsa Krisztián (2011) 2009/2010-es nevelési évben megvalósuló fejlesztő kísérlete, amelyben középső, majd nagycsoportos óvodások vettek részt. A kísérleti csoportban 100, a kontrollcsoportban 82 gyermek volt. A középső csoportos óvodások tíz hónapos fejlesztésének következtében a kísérleti csoportban lévő gyerekek beszédhanghallásának fejlettségi szintje szignifikánsan felülmúlta a kontrollcsoportba tartozó óvodásokét (Cohen-féle d=0,62).

A *DIFER Programcsomag* bővítése során a hatásvizsgálat feltárása továbbra is alapelvként jelenik meg. Például a sorrend megállapításának és a viszonyok felismerésének képessége (például Zentai & Józsa, 2014), illetve a zenei képességek (például Janurik & Józsa, 2016) is hatékonyan fejleszthetők. A fejlesztőkísérletekben kipróbált módszerek játékgyűjtemény formájában jelentek meg (például Fazekasné Fenyvesi, 2006; Józsa, Zentai & Hajduné Holló, 2017; Miskolcziné Radics & Nagy, 2006; Nagy, 2009; Nyitrai, 2009, 2016; Nyitrai & Darvay, 2013; Zsolnai, 2006).

A *START* könnyítő óvodai program hatékonyságát és eredményességét Pozsonyi Márta és Tóthné Balogh Ágnes (2005a, 2005b) az intelligenciakvóciens, a percepciós kvóciens, a rajzkvóciens, a Diszlexia Prevenciós Szűrőteszt eredménye és a passzív szókincs fejlettségi szintjét mérő P.P.V.T. teszteredmények tanév eleji és tanév végi összehasonlításával elemezte a 2002/2003-as tanévben 15 óvodás gyermek bevonásával. A fejlesztés végén nagy fejlődést találtak minden mért területen a gyengébben és a jobban teljesítő tanulók esetében is (Pozsonyi & Tóthné Balogh, 2005a; 2005b).

A *Kudarc nélkül az iskolában* komplex prevenciós óvodai program (Porkolábné Balogh et al., 1997) alkalmazhatóságát és hatékonyságát három tanévet (1985–1988) felölelő longitudinális vizsgálattal tárták fel. Két kísérleti

csoportot indítottak: az egyiket 22, a másikat 27 óvodás gyermek alkotta. Kísérletük a testnevelés és a környezetismeret óvodai foglalkozásokon valósult meg. Az eredményeik alapján a kísérleti csoportban résztvevő gyermekek nagyobb mértékű, intenzívebb fejlődést értek el az összes mért területen, mint a kontrollcsoport tagjai. A két csoport közötti legnagyobb eltérés a testséma kialakulásában és a mozgásfejlettségben mutatkozott meg.

Az *Óvodaiskola* szervezeti keret hatását Sz. Németh Ildikó (1993) és T. Pusztafalvi Henriette (1993) érintett felnőttek kikérdezésével vizsgálta. Sz. Németh (1993) két intézményvezetővel és hat tanítóval, illetve T. Pusztafalvi Henriette (1993) 20 első osztályos gyermeket nevelő szülővel készített interjút. Mindkét vizsgálatban úgy nyilatkoztak az interjúalanyok, hogy hatékonynak tartják az *Óvodaiskola* szervezeti keretet, mivel megoldja az óvoda–iskola átmenet legfőbb problémáját: a környezet megváltozását.

A *Lépésről Lépésre* gyermekközpontú program hatásvizsgálatáról számol be Gyarmati Attiláné (2000) és Földes Petra (2002) tanulmánya. Gyarmati Attiláné (2000) az 1996/97-es tanév tapasztalatai alapján kiemeli, hogy az első osztály végén a kísérleti osztály tanulói matematikából és magyarból jobb teljesítményt értek el, mint a kontrollcsoport tanulói. Nem közöl azonban adatokat a kísérleti- és a kontrollcsoportról, illetve statisztikai próbákról sem. Ezenfelül Gyarmati Attiláné (2000) kiemeli, hogy a kísérletben résztvevő osztályt tanító két pedagógus pozitív változást tapasztalt a gyermekek neveltségi szintjének alakulásában. Földes Petra (2002) interjút közölt egy iskolaigazgatóval, aki arról számolt be, hogy a *Lépésről Lépésre* gyermekközpontú programban tanuló második osztályos hátrányos helyzetű gyerekek ugyanolyan eredményt értek el, mint az átlagos helyzetű kontroll osztály, ugyanakkor ő sem közölt számadatokat, statisztikai próbát.

Összességében látható, hogy a publikált gyakorlatok többségénél nincs információnk a gyakorlat hatékonyságáról, így nem ismert, hogy a publikált gyakorlatok mennyire járulnak hozzá az átmenet megkönnyítéséhez. Az az öt gyakorlat, melyhez kapcsolódik hatásvizsgálat, igazoltan hozzájárul az óvoda–iskola átmenet megkönnyítéséhez, az iskolai tanulás hatékonyságához, azonban ezt csak a *DIFER Programcsomag* esetében lehet számszerűen igazolni.

Összegzés

Az óvoda–iskola átmenet segítése támogató beavatkozás, kérdés azonban, hogy a támogatáshoz programot kidolgozók az átmenetet hogyan – tágan vagy szűken – értelmezik, vagyis a fejlődés és az intézményváltás folyamatait mennyiben veszik célba. Tudományos adatbázisokban 42 ilyen publikált hazai gyakorlatot azonosítottam.

A gyakorlatok többségét gyakorló pedagógusok, leginkább tanítók közölték. Kevésbé jellemző, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók együttesen dolgozzanak ki gyakorlatokat. A gyakorlatok szerzőinek többsége az óvoda–

iskola átmenet során felmerülő nehézségeket a környezet és a személyek megváltozásában látja. Kevesebb gyakorlat célozza a képességfejlesztést. A fejlesztést célzó gyakorlatok többsége a kognitív képességekre helyezi a hangsúlyt, a szociális és érzelmi, illetve a motoros készségek fejlesztése kevésbé jelenik meg, a feltárt gyakorlatok az iskolaérettséggel és az egyéni fejlesztéssel kevésbé foglalkoznak.

Britto (2012) elméleti áttekintésben bemutatott gondolataiból nem lett explicit elemzési szempont, de beágyazva megjelenik két elemzési szempontban is: a megcélzott területek, valamint a gyakorlatok működtetésének feltételei szempontban. Az elemzés során kiderült, hogy a publikált hazai gyakorlatok főleg a gyerekekre irányulnak. A gyakorlatok felénél jellemző, hogy a családot segítik az átmenetben, azonban ez csak szülői értekezletek szervezésével valósul meg. Az iskolák fele az óvodához hasonló környezet megteremtésével készül fel az iskolakezdésre.

Az óvoda–iskola átmenet megsegítésére felkínált megoldási javaslatok ritkán ágyazottak pszichológiai–pedagógiai elméletekbe, kutatással igazolt elvekbe. A működési feltételek esetén a személyi feltételek hangsúlyosabbak, mint a környezeti-tárgyi feltételek. A személyi feltételek az óvodapedagógusok és a tanítók együttműködését, illetve a pedagógusok és a szülők együttműködését feltételezik. Elenyésző azoknak a gyakorlatoknak a száma, amelyek továbbképzéshez kötődnek. A fellelt gyakorlatok az átmenet különböző hosszúságú szakaszait fedik le, leggyakoribb az óvodai nagycsoport teljes tanévére kiterjedő program, amelyek többségét tanítók dolgozták ki.

Az átmenet megkönnyítésére kidolgozott gyakorlatok túlnyomó többségénél nem történt hatásvizsgálat, ez leginkább a kutatók, elméleti szakemberek által közöltek esetén feltárt. Közülük a DIFER Programcsomag hatásvizsgálatának a bemutatása a legrészletesebb, mely eredményes a hátrányos helyzetű gyermekek körében is.

Bár számos intézmény pedagógusai tesznek aktívan az átmenet könnyebbé tételéért (például Kálmán, 2016; Nagy, 2018; Gyurcsik, 2020; Markovics, 2020), nem látható, hogy milyen gyakorlatok milyen okból, céllal születnek és valójában mennyire elterjedtek, milyen az erőforrásigényük, illetve az eredményességük, hatékonyságuk megítélése, értékelése. A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése, a tanulmányban bemutatott elemzés, segítséget ad az egyes megoldások pedagógiai, kutatói reflexiójához.

Irodalom

13/2018 (VI. 14.) EMMI rendelete a 2018/2019. tanév rendjéről. *Magyar Közlöny*. 85. sz.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100190.tv&targetdate=&printTitle=2011.+%C3%A9vi+CXC.+t%C3%B6rv%C3%A9ny

Alföldiné Hende, M., Kasza, J., Ménkű, J., Molnárné Hegedűs, K., Szabóné Nagy, O., Szeremete, G. & Szilvási, M. (2013). Fogom a kezed. *Iskolatáska. Educatio*. https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/jogyak_print_show/jogyakId/1028/1580973443.edu

Apró, M. (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, *23*(1), 52–71.

Bartáné Tóth, M. M. (2018). Problémafelvetés: óvoda-iskola átmenet. *Módszertani Közlemények, 58*(3), 3–6.

Bischofné Blandl, M., Fáth, E., Győriné Meiszter, K., Hidasiné Volk, A., Rainer, P. & Nichterné Ruppert, K. (2012). *Sikeres oktatási és nevelési utak. Ajánlások az átmenetek szervezéséhez.* Magyarországi Németek Országos Önkormányzata.

Bondor, M. (2019). Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése a LÜK játékkal. *Módszertani Közlemények, 58*(3), 15–22.

Borsiné Lódri, E. (1997). Az óvodaiskola. In Benedek, I. (Ed.), Óvodavezetés másképpen?! (pp. 166–189). Okker Oktatási Iroda.

Borsiné Lódri, E. (2001). Innovációs törekvések a Károlyi Mihály utcai Óvodában és Óvodaiskolában. *Módszertani Közlemények*, *41*(2), 72–74.

Britto, P. R. (2012). *School readiness: A conceptual framework.* United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 123–133.

Czihlár, K. (1997). Hogyan várjuk őket? Módszerek és tapasztalatok az első osztályosok fogadására. *Tanító, 35*(7), 15.

Csordásné A, É. & Józsa, K. (2007). *A számolási készség fejlesztése hátrányos helyzetű első osztályos tanulók körében.* VII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 41.

Decsiné Lovasi, M. (1994). Elsős lesz a gyermekem! *Kulcslyuk Kiadó.*

Deliné Fráter, K. (1997). *Lépésről lépésre: óvodafejlesztő program*. Deli Kiadó.

DIFER programcsomag (n.d.). http://www.edu.u-szeged.hu/difer/?pid=bemutatas (2020.07.21.)

Dockett, S. & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *3*(1), 67–89.

Dömény, I. (2012). A korai fejlesztés és a sikeres óvoda-iskola átmenet gyakorlati megvalósulása egy bajai óvodában. In Tóth, S. A. (Ed.), *Hatékonyság, eredményesség és multidiszciplinaritás. Segédanyagok pedagógusképzésben résztvevők számára*. (pp. 45–53). Eötvös József Főiskolai Kiadó.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Duckworth, K., Japel, Ch. & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, *43*(6), 1428.

Esztergomi, K. (2012). Iskolába hívogató a Palánta Általános Iskolában. In Kereszty, Zs. (Ed.), *Gyermekközpontú módszerek. Módszertani válogatás alternatív iskolák jó gyakorlataiból.* (pp. 34–46). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Fabian, H. (2007). Informing Transitions. In Dunlop, A. and Fabian, H. (Eds.), Informing transitions in the early years (pp. 3–17). Open University Press.

Falus, I., Környei, L., Németh, Sz. & Sallai, É. (2012). *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Fazekas, Sz. T. (2015). Óvoda-iskola átmenet. Iskolatáska. *Educatio:* https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/jogyak_print_show/jogyakId/946/1580907501.edu (2020.02.06.)

Fazekasné Fenyvesi, M. (2006). *A beszédhanghallás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

Fazekasné Fenyvesi, M. & Józsa, K. (2011). *A beszédhiba korrekciója a beszédhanghalló készség fejlesztése alapján: egy kísérlet tapasztalatai*. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia.

Fazekasné Fenyvesi, M. & Józsa, K. (2012). A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. *Gyógypedagógiai Szemle, 40*(1), 1–13.

Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: Developing good practice for transition into Key Stage 1. *Early Years,31*(1), 31–42. http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2010.512557

Földes, P. (2002). Lépésről lépésre egy iskolaprogramért. Új Pedagógiai Szemle, 52(5), 138–150.

Gáspár, L. (1990). Óvodaiskola a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban. Óvodai Nevelés, 43(1), 3–5.

Gerebenné Várbíró, K. & Vidákovich, T. (1997). *A differenciát beiskolázás néhány mérőeszköze: a Bender A-, a Budapesti Binet-, a Frostig-, a Goodenough-, a SON- és a PREFER-tesztek összehasonlító vizsgálata.* Akadémiai Kiadó.

Golyán, Sz. (2013). Válogatás az óvoda–iskola átmenet európai tapasztalataiból. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 1*(1), 106–128.

Görcs, I. (2002). Lépésről lépésre. Óvodai nevelés, *5*(7), 279–282.

Gráczer, É. (2013). Ovi-suli. *Iskolatáska. Educatio*. https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/jogyak_print_show/jogyakId/814/1580971687.edu

Gyarmati, A. (2000). A „Lépésről lépésre" Iskolai Program bevezetése intézményünkben. Új Katedra, (1), 21–23.

Gyurcsik, A. (2020). Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok és tanítók szemével. XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia.

Gyurcsik, A., Fehér, O. & Földi, F. (2017). Az iskolaérettség mérésének összehasonlítása Magyarországon és Szerbiában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 5*(3), 93–100.

Hair, E., Halle, T. & Humen, E. T. (2006). Children's school readiness in the ECLS- K: Predictions to academic, Health, and social outcomes in the first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(4), 431–454.

Hamrák, A. (1994). Lassított iskolakezdési program. *Iskolakultúra*, *4*(19), 16–23.

Heckman, J., Grunewald, R., & Reynolds, A. (2006). The dollars and cents of investing early: Cost–benefit analysis in early care and education. *Zero to Three, 26*(6), 10–17.

Hunyady, Gy. (1998). *Lépésről lépésre – iskolai program I., II.* Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

Janurik, M. & Józsa, K. (2016). A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 4*(1), 49–69.

Jékiné Szabó, R. & Göndöcs, G. (2002). Lépésről Lépésre Program a Pécsi Csokonaiban. *Tanító*, *40*(4), 17–18.

Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra, 14*(11), 3–16.

Józsa, K. (2007). Az elemi alapkészségek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Szimpózium előadás. In Korom, E. (Ed.), *PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók* (pp. 55).

Józsa, K. (2014). *A számolás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

Józsa, K, (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, *26*(4), 59–74.

Józsa, K. (2007). Hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztése. In Korom, E. (Ed.), PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók (pp. 119–124). SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Józsa, K. & Zentai, G. (2007a). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. Új Pedagógiai Szemle, *57*(5), 3–17.

Józsa, K. & Zentai, G. (2007b). Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER Programcsomaggal. In Nagy, J. (Ed.), *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia* (pp. 299–311). Mozaik Kiadó.

Józsa, K., Zentai, G. & Hajduné Holló, K. (2017). *A gondolkodás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

Józsa, K., Csima M., Nyitrai, Á. & Podráczky, J. (2019). A korai fejlettségi mutatók szerepe az iskolai sikerességben: egy longitudinális kutatás első lépései. In Juhász, E. & Endrődy, O. (Eds.), *Oktatás – Gazdaság – Társadalom. HERA Évkönyvek* (pp. 848–860). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.

Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary*. Report of the National Education Goals Panel. Government Printing Office.

Kálmán, L. (2016). Óvodapedagógusok, tanítók és szülők nézetei a gyermekek iskolaérettségéről. MA szakdolgozat. Szegedi Tudományegyetem.

Kende, A. (2008). A rugalmas beiskolázás szerepe az oktatási szakadék elmélyülésében. Pszichológiai és szociológiai érvek egy oktatáspolitikai intézkedés kapcsán. In Erőss, G. & Kende, A. (Eds.), *Túl a szegregáción – kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban* (pp. 105–136). L'Harmattan Kiadó.

Kende, A. & Illés, A. (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. Új Pedagógiai Szemle, (11), 17–41.

Kerekes, G., Simon, I. & Szép, L. (2011). *Nemzetközi és hazai bevált gyakorlatok a minőségfejlesztésben.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. (n.d.). https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2020.08.27.)

Kis, I. (2012). Óvodaiskola "Vásárhelyi-módra" 5. *Tanító Módszertani Folyóirat*, *50*(1), 19–21.

Kiss, T. & Szabóné Kálmán, Á. (2002). Az óvoda-iskola átmenet problémáinak kérdése Miskolc városában. Óvodai Élet, *10*(3), 36–40.

Kissné Takács, E. (1996). *Feladatgyűjtemény a képességszintek megállapításához.* Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet.

Kissné Takács, E. (2004). Belső Gondozói Rendszer. Óvodai Nevelés, *57*(6), 184–190.

Klaus, S. (2004). Stepping into the future: A history of the Step by Step program. *Educating Children for Democracy, 8*, 3–13.

Kócza, T. (1995). Iskolánk együttműködése az óvodákkal. *Tanító Módszertani Folyóirat, 33*(2), 10–11.

Kolátné Kovács, V. Cs. & Kormosné Kovács, T. (2015). Gondolatok az óvoda és az iskola közötti átmenetről. *Pedagógiai és Módszertani Tanácsadó*, *11*(4), 57–60.

Kósáné Ormai, V. (2017). Az „akadálymentesített" óvoda-iskola átmenet jellemzői. *Tanító*, *55*(7), 7–11.

Kovács, M. & Kakuk, Zs. (2013). Óvoda az iskolában. Óvodai Nevelés, 66(10), 25.

Kovács, R. (2012). Óvodaiskola "Vásárhelyi-módra" 3. *Tanító Módszertani Folyóirat*, *50*(3), 10–12.

Kovácsné Papp, Á. (2010). Játékos ismerkedés az iskolával. *Tanító Módszertani Folyóirat , 48*(9), 29–31.

Kozákné Szentgyörgyi, I. (2011). Lehet-e törésnek nélkül kisiskolás az óvodásból? *Tanító Módszertani Folyóirat, 49*(7), 6–9.

Kőrösné Mikis, M. (2006). Ikt az oktatás kezdő szakaszában. *Tanító szakmódszertani folyóirat,44*(5), 8–9.

Krajcsi, J. (2000). Egy elsős tanító évindító tapasztalataiból. *Tanító: Módszertani Folyóirat, 38*(6), 26.

Kristofori, A. (1994). Óvodaiskola Kecskeméten. Prevenciós, komplex fejlesztés. Óvodai Nevelés, *47*(10), 340–341.

Kutiné Adorján, Gy. (1990). *Az óvoda-iskola átmenet gondjainak enyhítése egy, a gyermekek megismerésére irányuló eljárással*. Tolna Megyei Pedagógiai Intézet.

Ligeti, Cs. (2000). Amikor iskolás lesz a gyermek. Óvodai Élet, *8*(2), 30–32.

Lovrity, S. (1984). Az óvoda és az általános iskola együttműködése. *Módszertani Közlemények*, *24*(5), 261–268.

Markovics, O. (2020). Óvoda-iskola átmenet nehézségei a pedagógusok szemszögéből. MA szakdolgozat. Szegedi Tudományegyetem.

Márványköviné Jászberényi, Á. (1994). Óvodaiskola Kecskeméten. Óvodai Nevelés, *47*(9), 306–308.

Márványköviné Jászberényi, Á. (1995a). Óvodaiskola Kecskeméten. *Csengőszó, 3*(2), 28–32.

Mérei Ferenc, & V. Binét, Á. (1978). *Gyermeklélektan.* Gondolat Kiadó.

Mihály, O. (1999). Gyakorlati válaszok: fejlesztések, kísérletek Szolnoktól Pécsig. In Horváth, A. & Trencsényi, L. (Eds.), Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok. (pp.205–225). Okker Kiadó.

Miskolcziné Radics, K. & Nagy, J. (2006). *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

Molnár, B., Pálfi S., Szerepi S. & Vargáné Nagy, A. (2015). Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio,24*(3),121–128.

Murányiné Sipőcz, Zs. (2001). Te leszel az én tanító nénim. *Hogyan Tovább?* (2), 15.

Nagy, A. (2018). Harmonikus óvoda-iskola átmenet határon innen és túl. *Paideia*, *6*(1), 179–194. https://doi.org/10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.179

Nagy, J. (1974a). *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó.

Nagy, J. (1974b). *Kompenzáló beiskolázási modell*. Akadémiai Kiadó.

Nagy, J. (1976). *PREFER, preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5-6 éves gyermekek iskolakészültségének mérése*. MTA Pedagógiai Kutatócsoport.

Nagy, J. (1980). *Az 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó.

Nagy, J. (1986). PREFER: *Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4-7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó.

Nagy, J. (2003). Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra,13*(8), 40–52.

Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008* (pp. 53–69). ECOSTAT.

Nagy, J. (2012). Oktatási rendszerünk jövője. *Iskolakultúra, 22*(3), 25–43.

Nagy, J. (2009). *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv. a gondolkodás fejlesztésének segítése mesékkel a 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004a). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára.* Mozaik Kiadó.

Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004b). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó.

Nagy, V. (2017). Óvodából iskolába. *Pedagógiai és Módszertani Tanácsadó,3*(9), 2–15.

Nagy-Borús, E. (1998). Szeptemberi útravaló a szülőknek és az elsősöknek. Új Kép,2(7), 3.

Németh, M. (1993). Az óvodaiskola funkciója és szervezete. In Németh, M. & Golobics, K. (Eds.), Óvodaiskolai program 1. (pp. 9–29). Iskolafejlesztési Alapítvány.

Nemzeti Alaptanterv (2012). 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny. 66.

Nemzeti Alaptanterv Tervezete (2018). https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf

Novák, G. (1998). Intenzív előkészítés. *Köznevelés, 54*(12), 12–13.

Nyitrai, Á. (2009). A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In Nagy, J. (Ed.), Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban (pp. 9–29). Mozaik Kiadó.

Nyitrai, Á. (2009). Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és a 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra*, *19*(11), 3–18.

Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, *26*(4), 75–83.

Nyitrai, Á. & Darvai, S. (2013). A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, *23*(11), 73–85.

Nyitrai, Á. & Zentai, G. (2012). Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében. In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), Új kutatások a neveléstudományokban, *2011* (pp. 99–122).MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.

Óvodai nevelés országos alapprogramja (1996). 137.1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai Nevelés országos alapprogramjának kiadásáról.

Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012). 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

Páli, J. (1997). Óvoda-iskola átmenet. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds,), *Pedagógiai lexikon* (pp. 93–94). Keraban Kiadó.

Pányiné Segesdi, N. (2004). Az óvoda-iskola közti átmenet segítése számítógépes környezetben. Esetleírás. Budapest: *Országos Fejlesztő Intézet.* https://ofi.oh.gov.hu/az-ovoda-iskola-kozti-atmenet-segitese-szamitogepes-kornyezetben-esetleiras

Pap, J. (2016). *Lurkó iskola-előkészítő program. Módszertan.* Novum Könyvklub.

Pászti, É. (2007). A jó iskolakezdés tényezőiről, feltételeitől, hátteréről – óvónői szemmel. Óvodai Nevelés, 60(5), 154–157.

Perlai, R. (2009). Az iskoláskor hajnalán. Az óvoda-iskola átmenet kérdései. Óvodai Nevelés, *62*(7), 236−237.

Pintér, K. (2007). Az óvoda-iskola közötti átmenetet segítő program. *Tanító, 45*(1), 10–12.

Porkolábné Balogh, K., Balázsné Szűcs, J. & Szaitzné Gregorits, A. (1997). *Komplex prevenciós óvodai program „kudarc nélkül az iskolában".* Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt.

Pozsonyi, M. & Tóthné Balogh, Á. (2005a). START óvodai fejlesztő program. Új Pedagógiai Szemle, 55(5), 72–84.

Pozsonyi, M. & Tóthné Balogh, Á. (2005b). A START könnyítő óvodai program, azaz egy tíz éve működő fejlesztő óvodai program bemutatása. *Fejlesztő Pedagógia*, *16*(2-3), 106–112.

Reidl, K. (2012). Óvodaiskola "Vásárhelyi-módra" 6. *Tanító Módszertani Folyóirat*, (7), 11–13.

Rozsnyai, M. (2002). Képességfejlesztő játékok a Lépésről Lépésre programban. *Közoktatás. 13*(3), 6–7.

Schüttler, V. (1997). Mi is az az Ovi-Suli? Beszélgetés Baksay Lászlónéval, az Ovi-Suli vezetőjével. Új Pedagógiai Szemle, 47(7-8), 173–179.

Sóstói, P. (2003). Szemléletváltással az óvodából iskolába való átmenet zökkenőmentességért! In Kováts, D. (Ed.), *Ködöböcz József emlékére* (pp. 157–163). Sárospataki Pedagógiai Füzetek.

Szabó, G. & Gacsályi, L. (2013). Iskolakezdés másképp. *Iskolatáska. Educatio:* https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/jogyak_print_show/jogyakId/790/1580969681.edu

Szabó, M. (2005). Az iskola kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, (3), 80–97.

Szabóné Sóvágó, J. (2011). Nyílt nap szülőknek, tanítóknak a sikeres iskolakezdésért. *Óvodai Nevelés, 64*(5-6), 30–32.

Szabóné Szél, J. (2004). Iskolamarketing a beiskolázás szolgálatában. In Szontagh, P. (Ed.), *Kihívások és válaszok az általános iskolában* (pp. 51–67). Ikerhold Kiadó és Pont Kiadó közös kiadása.

Szalayné Szöllősi, M. (1997). „0." osztály a Józsefvárosban. *Budapesti Nevelő, 33*(1), 39–44.

Szalóky, B. (1994). *Gondolatok a gyermekközpontú napközi otthonról.* Mozaik Kiadó.

Szalontai, E., Kocsis, G., Kovács, S. & Pap Szigetiné Németh, A. (2012). Óvodaiskola "Vásárhelyi-módra" 4. *Tanító Módszertani Folyóirat, 50*(4), 25–28.

Sz. Németh, I. (1993). Pedagógusok attitűdváltozása. In Németh, M. & Golobics, K. (Eds.), Óvodaiskolai program 1 (pp. 45–49). Iskolafejlesztési Alapítvány.

Szigetiné Sulyok, J. (2012). Szivárvány-híd, az óvoda-iskola átmenetet segítő program. *Tanítás-tanulás szakmódszertani folyóirat - tanítók számára, 9*(8) 41–43.

Tóth, I. & Soósné Hűse, T. (2013). Legyen élmény az iskola. *Iskolatáska. Educatio:* https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/jogyak_print_show/jogyakId/782/1580974399.edu

Török, B. (2004). *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei.* Felsőoktatási Kutató Intézet.

T. Pusztafalvi, H. (1993). Szülők az óvodaiskoláról. In Németh, M. & Golobics, K. (Eds.), Óvodaiskolai program 1 (pp. 49–57). Iskolafejlesztési Alapítvány.

Vágásiné Vajda, R. (2012). „Hívogat az Eszterházy": Beiskolázási program az egri Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában. *Módszertani Közlemények*, *55*(4), 1–4.

Varga, I. (1996). Én így kezdem. Módszerek és tapasztalatok a tanulók megismeréséhez I. osztályban. *Tanító Módszertani Folyóirat, 34*(7), 9–10.

Veszprémi, J. & Solymos, A. (2005). Beszoktatás? Avagy: a szemléletváltás első jele a kérdőjel. Újpesti Pedagógiai Szemle, *11*(2), 9–13.

Villányi, J. (2018). NAT véleményezése. Kisgyermeknevelési Szakosztály. http://pedagogiai-tarsasag.hu/wp-content/uploads/2018/09/NAT.pdf

Wesley, P. W. & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*. *18*(3), 351–375.

Zentai, G. & Józsa, K. (2012). Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In Benedek, A, Tóth, P. & Vedovatti, A. (Eds.), *A munka és nevelés világa a tudományban. Program és Összefoglalók* (pp. 154). XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: MTA Pedagógiai Bizottság.

Zentai, G. & Józsa, K. (2014). Óvodás gyermekek gondolkodási képességének fejlesztése: egy fejlesztő program módszerei és eredményei. *Fejlesztő Pedagógia*, *25*(3), 9–14.

Zill, N. & West, J. (2001). *Entering kindergarten: Findings from the Condition of Education 2000 (NCES 2001-035).* US Department of Education, Office of Educational Research and Development.

Zsíros, M. (1995). Folyamatos képességfejlesztés az Óvodaiskolában. *Csengőszó, 3*(4), 7–11.

Zsíros, M. (2012). Óvodaiskola "Vásárhelyi-módra" 2. *Tanító Módszertani Folyóirat, 50*(2), 6–7.

Zsoldos, M. (2009). Kognitív fejlesztő terápia a tanulási zavarok kezelésével. Brigitte Sindelar kognitív fejlesztőprogramja. In M. Tamás, M. (Ed.), *Fejlesztőpedagógia* (pp. 103–123). ELTE Eötvös Kiadó.

Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

1. függelék

A feltárt óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok áttekintése a kidolgozó, a fókusz és a beágyazottság elemzés szempontok alapján ábécérendben

Szerző, év	Kidolgozó	Fókusz		Beágyazottság	
		Képesség-fejlesztés	Ismerkedés	Elméleti	Tartalmi szabályozó dokumentumok
Alföldiné Hende et al., 2013	óvodapedagógus	✔			✔
Bischofné Blandl et al., 2012	tanító		✔		
Bondor, 2019	tanító	✔		✔	
Czihlár, 1997	tanító		✔		
Decsiné Lovasi, 1994	tanító		✔		
Deliné Fráter, 1997	kutató	✔	✔	✔	
Dömény, 2012	óvodapedagógus és tanító		✔		
Esztergomi, 2012	tanító		✔		
Fazekas, 2015	tanító		✔		✔
Gáspár, 1990	kutató	✔	✔	✔	
Gráczer, 2013	tanító		✔		✔
Hamrák, 1994	tanító	✔	✔	✔	
Kócza, 1995	tanító		✔		
Kósáné Ormai, 2017	tanító		✔		✔
Kovács & Kakuk, 2013	óvodapedagógus és tanító	✔			
Kovácsné Pap, 2010	tanító		✔		
Kozákné Szentgyörgyi, 2011	tanító		✔		
Kőrösné Mikis, 2006	tanító	✔		✔	
Krajcsi, 2000	tanító	✔			
Kutiné Adorján, 1990	tanító	✔	✔	✔	
Lovrity, 1984	óvodapedagógus és tanító		✔		
Murányi Sipőcz, 2002	tanító	✔			
Nagy, 2017	óvodapedagógus és tanító		✔		

Nagy et al. 2004a	kutató	✔		✔	
Nagy-Borús, 1998	pszichológus		✔		
Novák, 1998	óvodapedagógus	✔	✔	✔	
Pálfi, 2019	óvodapedagógus		✔		
Pányiné Segesdi, 2004	óvodapedagógus és tanító		✔		
Pap, 2016	óvodapedagógus	✔			
Pintér, 2007	óvodapedagógus és tanító		✔	✔	
Porkolábné Balogh et al., 1997	kutató	✔		✔	
Pozsonyi & Tóthné Balogh, 2005a; 2005b	óvodapedagógus, fejlesztő- és gyógypedagógusok, pszichológusok	✔		✔	
Sóstói, 2002	tanító		✔		
Szabó & Gacsályi, 2013	tanító		✔		✔
Szabóné Sóvágó, 2011	óvodapedagógus		✔		
Szabóné Szél, 2002	tanító		✔		
Szalayné Szöllősi, 1997	tanító	✔	✔	✔	
Szalóky, 1994	tanító		✔		
Szigetiné Sulyok, 2012	tanító	✔			
Tóth & Soósné Hűse, 2013	óvodapedagógus		✔		✔
Vágásiné Vajda, 2012	tanító		✔		
Varga, 1996	tanító		✔		

2. függelék

A feltárt óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok áttekintése a működési feltételeik alapján ábécérendben

Szerző, év	Működési feltételek					
	Személyi				Tárgyi	
	Együttműködés	Továbbképzés	Kéttanítós modell	Kétdiplomás pedagógus	Eszközigény	Tér-rendezés
Alföldiné Hende et al., 2013					✔	
Bischofné Blandl et al., 2012	✔					
Bondor, 2019					✔	
Czihlár, 1997	✔					
Decsiné Lovasi, 1994	✔					✔
Deliné Fráter, 1997	✔	✔	✔		✔	✔
Dömény, 2012	✔					
Esztergomi, 2012	✔					
Fazekas, 2015	✔					
Gáspár, 1990	✔			✔	✔	✔
Gráczer, 2013	✔				✔	
Hamrák, 1994					✔	
Kócza, 1995	✔					
Kósáné Ormai, 2017	✔					✔
Kovács & Kakuk, 2013	✔					
Kovácsné Pap, 2010	✔					
Kozákné Szentgyörgyi, 2011	✔					
Kőrösné Mikis, 2006					✔	
Krajcsi, 2000	✔					
Kutiné Adorján, 1990	✔				✔	
Lovrity, 1984	✔					
Murányi Sipőcz, 2002	✔					
Nagy, 2017	✔					
Nagy et al., 2004a		✔			✔	

Nagy-Borús, 1998	✔					
Novák, 1998	✔					✔
Pálfi, 2019	✔					
Pányiné Segesdi, 2004	✔					
Pap, 2016					✔	
Pintér, 2007	✔		✔			
Porkolábné Balogh et al., 1997		✔			✔	
Pozsonyi & Tóthné Balogh, 2005a; 2005b		✔			✔	
Sóstói, 2002					✔	✔
Szabó & Gacsályi, 2013					✔	
Szabóné Sóvágó, 2011	✔					
Szabóné Szél, 2002	✔				✔	
Szalayné Szöllősi, 1997					✔	
Szalóky, 1994						✔
Szigetiné Sulyok, 2012						✔
Tóth & Soósné Hűse, 2013	✔					
Vágásiné Vajda, 2012	✔					
Varga, 1996	✔					

3. függelék

A feltárt óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok áttekintése a lefedett időszak és a hatásvizsgálat elemzési szempontok alapján ábécérendben

Szerző, év	Lefedett időszak			Hatásvizsgálat
	Óvoda	Iskola	Óvoda és iskola között	
Alföldiné Hende et al., 2013	✔			
Bischofné Blandl et al., 2012	✔			
Bondor, 2019		✔		
Czihlár, 1997	✔	✔		
Decsiné Lovasi, 1994	✔	✔		
Deliné Fráter, 1997	✔	✔		✔
Dömény, 2012	✔	✔		
Esztergomi, 2012	✔	✔		
Fazekas, 2015	✔			
Gáspár, 1990	✔	✔		✔
Gráczer, 2013		✔		
Hamrák, 1994		✔		
Kócza, 1995		✔		
Kósáné Ormai, 2017	✔	✔		
Kovács & Kakuk, 2013			✔	
Kovácsné Pap, 2010	✔			
Kozákné Szentgyörgyi, 2011	✔			
Kőrösné Mikis, 2006		✔		
Krajcsi, 2000			✔	
Kutiné Adorján, 1990	✔	✔		
Lovrity, 1984	✔			
Murányi Sipőcz, 2002	✔	✔		
Nagy, 2017	✔	✔		
Nagy et al., 2004a	✔	✔		✔
Nagy-Borús, 1998		✔		
Novák, 1998			✔	
Pálfi, 2019		✔		
Pányiné Segesdi, 2004	✔			
Pap, 2016	✔			

Pintér, 2007		✔		
Porkolábné Balogh et al., 1997	✔	✔		✔
Pozsonyi & Tóthné Balogh, 2005a, 2005b	✔			✔
Sóstói, 2002		✔		
Szabó & Gacsályi, 2013	✔			
Szabóné Sóvágó, 2011	✔	✔		
Szabóné Szél, 2002	✔	✔		
Szalayné Szöllősi, 1997			✔	
Szalóky, 1994		✔		
Szigetiné Sulyok, 2012		✔		
Tóth & Soósné Hűse, 2013			✔	
Vágásiné Vajda, 2012	✔			
Varga, 1996	✔	✔		

Fleisz-Gyurcsik, A.

A systemic review of Hungarian literature on practices that assist transition from kindergarten to school

International and Hungarian literature describes a number of practices to ease the transition from kindergarten to school, but the reactions of Hungarian researchers to these are as yet unknown. The purpose of my review is therefore to systematically collect and analyze published Hungarian kindergarten-to-school transition-assisting practices. In my study I identified 42 practices published in the Hungarian literature before March 2020 and I analyzed them from 7 angles. Thus, it became evident that most of them were developed by professional educators and were published in the mid-2000s. They are mainly intended to inform new institutions and future educators. The most characteristic feature is that the authors do not embed their work in a theoretical context. They emphasize personal factors rather than instrumental-environmental conditions. The practices I found encompass various time intervals of the transition; most commonly they encompass an entire year in the last year of kindergarten. In the case of most practices I found no reference to an impact study.

Keywords: kindergarten-to-school transition, starting school, systemic review

FLeisz-Gyurcsik Anita: https://orcid.org/0000-0003-4353-2720

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 91–96. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.91.96

Pedagógiai kihívások a Covid idején – Előszó

M. Pintér Tibor

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Magyar Nyelvtudományi Tanszék

2020 tavaszán a Covid19 hatására hazánkban is előtérbe került az online oktatás, amelynek köszönhetően új dinamizmussal tört be az informatikai és módszertani innováció az oktatás mindennapjaiba. A digitális oktatásra való átállás felgyorsította a reformok terjedését, olyan módszerek meghonosodását, amelyek a fejlett oktatási rendszerű országokban már bevált szokásként vannak jelen, ezzel eddig nem látott tempójú digitális fejlődésnek tette ki az érintett pedagógusokat, a diákokat és a szülőket. Bizonyos szempontból a digitális oktatás egy alternatív, egyéni tanulmányi úttá vált (Fekete & Prokoláb, 2020; Vetési, 2020), amelynek során a pedagógus mint segítő, facilitátor jelenik meg a tanulási folyamatban (Prievara, 2020). Ugyanakkor a tantermen kívüli munkarendre történő átállás kényszere a szervezett oktatás olyan elemi feltételeit iktatta ki az oktatási rendszer egészéből, mint a személyes nevelő-gyerek, tanuló-tanár interakció. Az oktatás és nevelés lényegi alapfolyamatának módosításai, közvetítő médiumokra alapozása, 2020 márciusában a tanulásszervezés teljes újragondolását igényelte valamennyi oktatási intézményben.

Az online térbe költöztetett oktatás egyfelől pozitív hatással volt az oktatásinformatika fejlődésére, az oktatásinformatikai javak (eszközök, módszerek) terjedésére, ugyanakkor (feltehetően) negatív hatással volt az oktatás eredményességére, valamint a szociális nevelésre. Az online térbe vitt nevelés és oktatás gyakorlatait és különféle hatásait még vizsgáljuk, a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* a gyermeknevelést, illetve a gyermeknevelők oktatását érintő kutatásokból mutat be néhányat – mutatóul arról, hogy a folyamat utóhatásait több hazai kutatócsoport, több magyarországi műhely is vizsgálja.

A Covid-járványt és hatásait bemutató, oktatáshoz köthető kutatások prezentálása sokrétű folyóiratunk jelenlegi, 2021/2. számában. Az Olvasók találhatnak általánosabb elméleti keretbe helyezett, tágabb merítést bemutató tanulmányokat, a gyermeknevelést, a Covid-járvány alatti oktatást érintő gyakorlati pedagógiai megoldásokat bemutató műhelytanulmányokat, valamint a témához kapcsolódó szakirodalmi ismertetőket és egy online lebonyolított, témába illeszkedő konferencia összefoglalóját.

A Tematikus tanulmányok rovat nyitótanulmányában Császár Lilla (2021) a járványhelyzet szülte bezártság pozitív, kreatív tapasztalataiból ad ízelítőt, amikor hazai és nemzetközi művészek, valamint az ELTE TÓK hallgatóinak vizuális művészeti produktumait mutatja be. Számos kreatív és találékony formáját annak, hogy a megváltozott társadalmi körülmények között hogyan látjuk a másikat és ömnagunkat. A tanulmány vizuális kalandra hív: az Art Challenge, a nagybetűs művészet "aprópénzre váltása", azaz a nemzetközileg is (el)ismert festmények mindennapi használati tárgyakkal történő megjelenítése, a KarantÉn projekt, a kreatív önkifejezés a számos projektek egyike a vizuális kultúra területéről, ahol a szociális szeparáció kifejezetten kreatív ötletekre sarkallta a művészeket (Császár, 2021). A koronavírus-járvány emberéleteket követelő, jelenleg is tartó időszaka alatt az emberi kreativitás és önkifejezés új és produktív módjai is kibontakozni látszanak. E tanulmány ízelítőt ad a művészet soha meg nem szűnő erejéből.

A digitális tanrend negatív hatása az általános és középiskolák tanulóin, illetve a felsőoktatás hallgatóin is megfigyelhető. A jelenléti oktatás hiánya azonban az oktatás legalsóbb szintjein feltehetően erősebben jelent meg. Józsa Krisztián és Pasztendorf Gabriella empirikus kutatásukban (Józsa & Pasztendorf, 2021) azt vizsgálták, hogy a digitális munkarend folyamán milyen eredményességgel valósult meg a kezdő iskolai szakaszban az olvasástanítás. Első és második osztályban tanító pedagógusokat, valamint szülőket kértek arra, hasonlítsák össze az osztálytermi és a digitális olvasástanítást, illetve foglalják össze tapasztalataikat. A kutatás rávilágított arra, hogy a megkérdezett tanítók többsége a hagyományos olvasástanítási módszereket próbálta használni, adaptálni a digitális környezetbe, nem számolva azzal, hogy ezek a módszerek digitális környezetben csak részben lehetnek hatékonyak. Az online oktatás során alkalmazható új módszerek kidolgozása és elterjedése egyelőre még csak gyerekcipőben jár, ugyanakkor vannak e téren is feljesztések. Az olvasástanítás nehézségei azonban nem csak a tanító módszereit tükrözték, a pilotkutatás újra felhívta a figyelmet, hogy a tanítás sikertelensége sok esetben az informatikai eszközök vagy az internet vagy a nyugodt környezet hiányára vezethető vissza, hiszen a kutatás résztvevőinek 10–15%-a számára a digitális munkarend nem volt elérhető. A szerzők megállapítják, hogy ebben a korban a szülőkkel való szoros együttműködés az olvasástanítás eredményessége szempontjából elengedhetetlen, azonban a szülők nagy hányadának nincs elegendő ideje és szakmai tudása ahhoz, hogy megfelelő mértékben segítse a gyermek olvasástanulását. Újra megerősítést nyert, hogy a hagyományos oktatást ma még nem lehet teljes mértékben helyettesíteni a tantermen kívüli digitális munkarenddel, főleg nem ebben a korosztályban (Józsa & Pasztendorf, 2021). Az iskola kezdő szakaszában rendkívül fontos a pedagógus személye, a személyes találkozások, a pedagógus szakmai tudása mellett a hatékony tanítás és tanulás szempontjából.

Gyöngy Kinga a szülősegítés témájának magyarországi és nemzetközi szakirodalmát tekinti át, kitérve a szülősegítés különböző formáira, illet-

ve azok hatásvizsgálataira (Gyöngy, 2021). A szakirodalmi áttekintésben különös hangsúly kerül a három éven aluli kisgyermekeket nevelő szülők támogatásának lehetőségeire. A tanulmány áttekinti a szülők támogatásának változatait, illetve a távsegítés hazai és nemzetközi lehetőségeit, ezek formáit és hatékonyságát. Az interneten keresztüli segítségnyújtás az elmúlt évtizedek egyik vívmánya, melynek fontosságára a Covid19-járvány miatti lezárások kényszerűsége is rámutatott. A tanulmány végén a távsegítés kapcsán a lehetséges távsegítő formák egy speciális formájáról, a szülőknek szóló tömeges nyílt online kurzusokról is szó esik, mintegy előrevetítve a mai oktatáspedagógiai folyamatokban rejlő lehetőségeket.

A koronavírus miatt előtérbe került online oktatás hatásait vizsgálva nem kizárólag a tanulás hatékonyságával, hanem a hatékonyságot befolyásoló motivációval is érdemes foglalkozni. Józsa Gabriella és munkatársai (Józsa et al., 2021) a vírushelyzet következtében létrejött online oktatás kapcsán vizsgálja a tanulási motivációt. Kutatásukban 160 általános iskolai és középiskolai pedagógus vett részt. Kutatásuk célja feltárni a pedagógusok vélekedését a diákok motiváltságáról a digitális oktatás folyamán. Összehasonlításukban kiderül, hogy a pedagógusok és a tanulók motiváltságában milyen különbséget látnak a pedagógusok az osztálytermi és a digitális oktatás során. Fontos tapasztalat, hogy a kezdő és a gyakorlott pedagógusok az online térben is sikeresnek érzik motiválási módszereiket. Úgy tűnik, hogy a digitális térben nem feltétlenül azok a pedagógusok tudnak sikeres motiválási módszereket alkalmazni, akik az osztálytermi környezetben sikeresek tudtak lenni. A tanulók motiváltságában csökkenés figyelhető meg az iskolafokozat, az életkor előrehaladtával mind a jelenléti, mind a digitális oktatás során. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a tanulók motiváltsága és a pedagógusok motivációs stratégiáinak csökkenő eredményessége közötti kapcsolat feltárására további vizsgálatok szükségesek.

A járvány okozta bezártság (és bezárás) nem csak az oktatást érintette, általában hatással volt, hatással van a családok életére. A szülők arra kényszerültek, hogy kiskorú gyermekeikről otthon gondoskodjanak. Az otthonmaradt kisgyermekekkel való törődés sok esetben az infokommunikációs eszközök használatának gyakoribbá válását eredményezte. F. Lassú Zsuzsa és Megyeriné Fácska Judit kutatásában 391, hat év alatti gyermekeket nevelő szülő bevonásával vizsgálta a kisgyermekek médiaeszköz-használatával kapcsolatos általános és pandémia alatti nézeteit és gyakorlatait (F. Lassú & Megyeriné Fácska, 2021). Eredményeik szerint a digitális eszközhasználat általános szabályozásával kapcsolatban négy faktort állapítottak meg, melyek közül a *„megengedő, nem szabályozó”* és az *„ellenőrző, kontrolláló”* faktorok mutattak összefüggést a járvánnyal összefüggő változásokkal. A kutatás eredményei a szülők tudatosságának fokozására hívják fel a figyelmet a kisgyermekek túlzott médiaeszköz használatával összefüggésben.

A digitális oktatás miatt az otthoni tanulás, illetve a szülő tanulásban vállalt felelőssége egyaránt új fénybe került. Az oktatás tulajdonképpen meg-

újult vagy megújulni látszódó folyamatába a pedagógusoknak sem volt egyszerű "beletanulniuk", a szülők pedig saját munkájuk végzése mellett vettek részt gyermekeik tanulási folyamataiban. Amennyiben az óvoda-iskola váltás folyamán létezik úgynevezett gyengéd átmenet, érdemes lenne a pandémia okozta "belemerítési" folyamatot és pedagógiai váltást, pedagógiai átmenetet is vizsgálni. A közoktatásban dolgozó pedagógusok, valamint a felsőoktatásban dolgozó oktatók egyaránt közösségi fórumokon és online módszertani tréningeken igyekeztek segíteni egymásnak ebben a kényszerű pedagógiai váltásban (a magyarországi felsőoktatás váltásának nehézségeiről lásd például M. Pintér et al., 2021). Ez az időszak ugyanakkor a szülőket is kihívás elé állította, mert új kompetenciákat kellett elsajátítaniuk annak érdekében, hogy segíteni tudják gyermekeiket az online tanulási térben.

Bencéné Fekete Andrea feltáró kutatása (Bencéné Fekete, 2021) azt vizsgálja, miként alkalmazkodtak az alsó tagozatos gyerekek szülei (N=113) a váratlan új szerephez. A tanulmányból megtudhatjuk, milyen eszközöket, felületeket használtak a pedagógusok az online tanulás során, olvashatunk a pedagógus-szülő-gyermek kapcsolattartási formák működéséről, valamint a tanulásirányítás, tanulástámogatás módjairól. A kutatás segítségével rálátásunk lehet a digitális iskola első pár hónapjában kialakult szülői tapasztalatokra.

Török Balázs és munkatársai az oktatási folyamatok másik központi szereplőit, az iskolavezetők szerepét vizsgálták a digitális oktatás folyamatában, annak sikerességében (Török et al., 2021). Kutatásukban a vezetői feladatok általános modelljeként az alábbi kulcsfeladatok ellátására fókuszáltak a tantermen kívüli munkarendre történő átállás időszakát megvizsgálva: 1. lehetőségelemzés, 2. kapacitásépítés, 3. közvetítő médiumok választása, 4. tanulásszervezés elvárásrendszere, 5. visszacsatolás alapú irányítás és 6. az elérhetetlen tanulók problémájának kezelése.

A tematikus szám műhelytanulmányai koránt sem kevésbé fontos témákat dolgoznak fel – a műhelyjelleg a téma fókuszált, kevésbé kontextualizált feldolgozottságára vonatkozik. A Tematikus tanulmányok központjában az ELTE TÓK oktatóinak jó gyakorlataiból olvashatunk – hogyan vészelte át a felsőoktatás e korszakot, illetve a tanítás előtt álló hallgatókat milyen tudással vértezik fel. Fontos tapasztalatok olvashatók az angol munkaközösség (Fenyődi et al., 2021; Trentinné Benkő & Kovács., 2021), valamint a német munkaközösség a Covid idejére adaptált felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatából (Baloghné Nagy et al., 2021; Miskei-Szabó, 2021) – rávilágítva egy-egy kisebb oktatói közösség, valamint az egyetemen működő alkalmazkodási folyamatokra is. A műhelymunkák sorát a bölcsődei (Farkas et al., 2021) és óvodai gyakorlatok (Villányi, 2021) oktatáspedagógiai és intézményvezetési tapasztalatai, jó gyakorlatai zárják.

A tematikus szám egy oktatásinformatikai konferencia tanulságai (M. Pintér, 2021), illetve két friss, oktatásmódszertani (Földi, 2021), kutatásmódszertani kötet ismertetésével zárul (Takács, 2021).

A Gyemeknevelés Tudományos Folyóirat Oktatás a Covid idején című tematikus száma sokféleképpen olvasható: a mai, posztmodern irodalom ol-

vasási szokásai mentén létezik egy denotatív, nyilvánvaló jelentés: az olvasók megtudhatják, milyen magyarországi kutatások indultak el a vírusjárvány okozta oktatási helyzet idején. A másodlagos, konnotatív jelentés már korántsem ennyire egyértelmű: a sorok között megannyi siker és kudarc, megannyi ötlet, segítségnyújtási módszer olvasható. Egy tágabb szociális közösség (pedagógusok) harca a tudásért, a tudásátadásért, küzdelem a fiatalokért és a jövőért. A jövőt ugyanis célzottan kell építeni, ennek egyik mérföldköve az oktatás. Ahogy az Írás tartja: "Boldog, aki felolvassa, és boldogok, akik hallgatják…" (Jel 1,3).

Irodalom

Baloghné Nagy, G, Miskei-Szabó, R & Radvai, T. (2021). Erfahrungen über den Online-Unterricht während der Pandemie. Bericht der Fachgruppe Deutsch der Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik der Eötvös-Loránd-Universität. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 332–353. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.332.353

Bencéné Fekete, A. (2021). Digitális oktatás a család szemszögéből. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 205–226. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.205.226

Császár, L. (2021). CoronArt – Művészet a korona idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 97–130. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.97.130

F. Lassú, Zs. & Megyeriné Fácska, J. (2021). *„A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket*" – Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 187–204. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.187.204

Farkas, P., Schreindorfer, L. A., Szabó, G., Varga, Gy. & Rausch, A. (2021). Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 354–377. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.354.377

Flick-Takács, N. (2021). „Használati útmutató" a kutatói szemléletmód kialakításához a tudásalapú társadalmak pedagógusképzésében – Könyvismertetés. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 408–412. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.408.412

Földi, F. (2021). Egy sajátos oktatási módszer kihívásai: Recenzió az Educational challenges in subject didactics education in the context of home education című könyvről. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 404–407. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.404.407

Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, É., Árva, V. & Trentinné Benkő, É. (2021). Online education and 'best' practices in foreign language teacher's education during the 2020/2021 lockdown period. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 286–313. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.286.313

Gyöngy, K. (2021). Kisgyermeket nevelő szülők támogatásának hazai és nemzetközi lehetőségei, személyes és távsegítő formái – szakirodalmi áttekintés.

*Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 145–168. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.145.168

Józsa, G., Karáné Miklós, N. & Józsa, K. (2021). Pedagógusok tapasztalatai a tanulók motiválásáról a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 169–186. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.169.186

Józsa, K. & Pasztendorf, G. (2021). Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 131–144. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.131.144

M. Pintér, T. (2021). Oktatásinformatika a felsőoktatásban – Kooperáció és párbeszéd a jó gyakorlatok megteremtésében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 399–403. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.399.413

M. Pintér, T., Bodnár, É., Dósa, K., Dorner, H., Lénárt, K., Lengyelné Molnár, T., Gorana, M., Ollé, J, Rymarenko, M., Vörös, Z. & Dringó-Horváth, I. (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 71(3–4), 54–74.

Miskei-Szabó, R (2021). Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből. A virtuális osztálytermek szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 314–331. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.314.331

Török, B., Nagy, R., Imre, N. & Révész, L. (2021). A tantermen kívüli, digitális tanulási munkarend az általános iskolákban – Az iskolavezetők szerepe az iskola szervezeti működésében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 227–255. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.227.255

Trentinné Benkő, É. & Kovács, M. (2021). A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 256–285. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.256.285

Villányi, Gy. (2021). A Covid19 járvány okozta életmódbeli változások hatásai az óvodahasználókra – Óvodapedagógusok és szülők tapasztalatainak áttekintése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 378–398. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.378.398

M. Pintér Tibor: https://orcid.org/0000-0002-5212-4107

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 97–130. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.97.130

CoronArt – Művészet a korona idején

Császár Lilla

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Vizuális Nevelési Tanszék

Absztrakt

A koronavírus-járvány globális traumája és megpróbáltatásai közé pozitív tapasztalatok is vegyültek, melyek generációs szinteken, és azokat átívelően is élményközösséggé formáltak minket. Felértékelődött mindaz, ami otthonunk falai között feltölt, élményt és erőt ad, emlékeket idéz, érzelmeket kelt, az elszigeteltségben is összekapcsol. Azaz, például fontosabbá vált a művészet. Nyilvánvalóvá vált a művészetek megkérdőjelezhetetlen, nélkülözhetetlen, egyenesen létfontosságú szerepe, a kényszerpihenőt aktív alkotóidővé formáló, egyúttal a mindennapi életből kimutató, eszképista gyakorlata, ami segíthet elemelkedni az izoláltság és bizonytalanság szorongató valóságából, a krízisen való túljutásban is. Az elmúlt időszak számos kreatív és találékony módot és formát, új lehetőségeket és megoldásokat hozott mind az intézmények, mind a művészek és a közönség részéről, valamint a művészeti oktatás-nevelés területén is. Az írás ezekből válogatva színes, változatos, részleteiben és összefüggéseiben is sokrétű képet ad a közelmúlt művészeti jelenségeiről, reflexióiról.

Kulcsszavak: CoronArt, Covid Art, Art Challenge

1. kép
Jan Miense Molenaer: Női képmás 1635 – parafrázis, 2020
https://www.instagram.com/szepmuves zeti/?hl=hu



A közvetlen emberi, családi tragédiákon túl a járványhelyzet súlyos gazdasági, társadalmi és kulturális hatásai, utóhatásai és talán hosszú távú következményei, eltérő módon és mértékben, de mindannyiunk életét érintik.

A vírushelyzet sajátos paradoxonok sorát idézi elő, illetve hozza felszínre, az izoláció és a globalizáció, a szeparáció (*social distancing*) és a szolidaritás, az önálló stratégia és az együttműködés kettősségét és dilemmáit, melyekhez a kényszerű bezárás és bezárkózás következtében felerősödött online jelenlét további ellentmondásai társulnak, mint a home és office, a privát és publikus, a magánszféra és a nyilvánosság, a részvétel és a kívülmaradás, a munka és a kikapcsolódás egymásba érő, összemosódó színterei, fel- és megoldandó dichotómiái.

Miközben számos kutatás igazolja, hogy az izoláció, a szociális élet és a társas kapcsolatok hiánya általános jóllétünk egyik legnagyobb veszélyfaktora, amely mentális és fizikai egészségünkre egyaránt káros hatású, most éppen a távolságtartás és elszigetelődés jelenti egészségünk megőrzésének esélyét.

A sajátos helyzetben és megváltozott társadalmi megítélésben az online világba visszahúzódó fiatalok korábban kritizált, aggasztó életmódja igazoltá, társadalmilag jóváhagyott, sőt elvárt, értékelt magatartásformává, normává vált. Ugyanakkor a kényszerű izoláció az egyébként online világban szocializálódott fiatalokban is tudatosíthatja a személyes jelenlét jelentőségét és felerősítheti hiányát, vágyát, értékét.

A koronavírusjárvány globális traumájáról, egyes kutatók mint generációképző tényezőről, következményeként pedig az X, Y, és Z-generációk után szemünk előtt formálódó új generáció létrejöttéről, V-generációról, azaz vírusgenerációról (Szabó, 2020), (*Generation C – Generation Covid, Generation Corona*, Yancey-Bragg, 2020), vagy quaranteens, azaz „karantinik" nemzedékéről (D. Kovács, 2020) beszélnek. Mások a Z-generáció elkülönülését, identitását tovább erősítő hatását hangsúlyozzák, és azon belül a klímakrízis szintén bizonytalansággal és szorongással járó globális traumája következtében formálódó Q mint Qlíma csoport mellett egy Q mint Quarantén csoport formálódását feltételezik (Fekete & Nagy, 2020). Ugyan még nehéz lenne messzemenő következtetéseket levonni a jelenségről és hosszú távú következményeiről, biztosan állítható, hogy a közösen átélt traumaélmény generációs szinteken, de azokon átívelően is élményközösséggé formál minket.

Az elmúlt időszak megpróbáltatásai közé pozitív közös élmények is vegyülnek. Felértékelődött mindaz, ami otthonunk falai között feltölt, élményt és erőt ad, emlékeket idéz, érzelmeket kelt. Fontosabbá vált a művészet. A karantén egyértelműen pozitív tapasztalata és hozadéka sokunk számára a művészetekkel, szöveggel, képpel, filmmel, zenével való intenzívebb kapcsolat.

Válsághelyzetben, a túlélési gondok közepette – gondolhatjuk, sajnos némiképp joggal – a művészet és a művészek sorsa háttérbe szorul, és a vírusjárvány okozta kényszerszünet valóban súlyosan és tartósan megnehezítette

a művészek helyzetét, művészeti rendezvények, intézmények, múzeumok, galériák működését. Ugyanakkor épp a krízisben válik nyilvánvalóvá a művészetek megkérdőjelezhetetlen, nélkülözhetetlen, egyenesen létfontosságú szerepe, alkotás és befogadás egyúttal a mindennapi életből kimutató, eszképista gyakorlata, ami segíthet elemelkedni az elszigeteltség és bizonytalanság szorongató valóságából, a krízisen való túljutásban.

A művészekkel és művekkel való élő találkozásokat, kiállításon, koncerten, színházban való személyes fizikai jelenlétet nem lehet pótolni online megnyilatkozásokban, sőt ennek jelentősége és igénye még inkább felerősödik az idő múlásával, ahogy feltehetően a közvetlen érzékelés, taktilitás, a megfogható és alakítható matéria, a kézművesség is felértékelődik majd a kényszerpályát követően nemcsak a művészetben, de a vizuális nevelésben is. A jelenlegi korlátozott helyzetben élményeink átdigitalizálódása mégis számos kreatív és találékony módot és formát, új lehetőségeket és megoldásokat hozott mind az intézmények, mind a művészek és a közönség részéről, valamint a művészeti oktatás-nevelés területén is.

Az alábbi válogatás, néhány kiragadott, jellegzetes és egyedi példával nyilván nem lehet teljes, mégis színes, változatos, részleteiben és összefüggéseiben is sokrétű képet adhat a közelmúlt művészeti jelenségeiről, reflexióiról.

Az eszképizmus egyik legjellemzőbb módjává az online múzeumlátogatások és galériaséták váltak, lehetővé téve számunkra, hogy legalább virtuálisan kiléphessünk szobafogságunkból és akár bebarangoljuk a világ múzeumait és galériáit, mint a New York-i Solomon R. Guggenheim Múzeum és a Modern Művészetek Múzeuma (MoMA), a londoni British Múzeum és a Tate Modern vagy a Courtauld Galéria, a párizsi Louvre vagy a Musée d'Orsay, az amszterdami Rijksmuseum vagy a Van Gogh Múzeum, a Vatikáni Múzeum, a firenzei Uffizi Galéria és a budapesti Szépművészeti Múzeum.

Gyűjteményük online bemutatása mellett a múzeumok és galériák szerte a világon számos eredeti ötlettel, műtárgyaik sajátos szempontú válogatásával és tárlatvezetésével, különös, szokatlan és humoros programmal és promócióval hívják fel magukra a figyelmet, amelyek aztán a közösségi médiában terjedve hatásos vírusmarketingként is működnek.

Különleges és méltán népszerű „tárlatvezetés" például a korábban a Magyar Nemzeti Galériában, újabban a Szépművészetiben évről évre megrendezett összművészeti eseménysorozat, a Textúra, amelyre kortárs írókat kérnek fel, hogy írjanak novellát, színdarabot a múzeum gyűjteményének egy-egy inspiráló, kiemelt alkotásáról, amelyet aztán színészek adnak elő a múzeum és az eredeti mű terében. A hatodik Textúra előadásai online stream-en keresztül is elérhetőek[1]. (2–4. kép[2])

[1] https://www.szepmuveszeti.hu/textura-stream/

[2] Papageno https://papageno.hu/featured/2020/11/szineszek-a-muzeumban-online-folytatodik-a-textura/

2. kép
Harag Anita: Back to Cairo.
Műalkotás: Ízisz siratószobra. Előadja: Péterfy Bori



3. kép
Lövétei Lázár László: Majomszózat
Műalkotás: Id. Jan Brueghel: Paradicsomi táj bűnbeeséssel. Előadja: Keresztes Tamás



4. kép
Berta Ádám: Múzsa vagyok.
Műalkotás: Michele Pannonio: Thalia múzsa (1456–1457). Előadja: Czakó Julianna



A párizsi Louvre Beyoncé és Jay-Z a múzeumban forgatott Apeshit című videóklipje alapján 90 perces audioguide tárlatvezetéseket kínál, 17 állomással (többek között a szamothrakéi Niké, a milói Vénusz, Leonardo da Vinci Mona Lisa-ja, Paolo Veronese Kánai menyegzője, Jacques-Louis David Madame Recamier-je és Napóleon koronázása, Théodore Géricault a Medúza tutaja, Marie-Guillemine Benoist Egy néger nő portréja) érintve a videóklipben látható műalkotásokat[3]. (5–6. kép)

5. kép
Beyoncé és Jay-Z a Louvre-ban

(https://marieclaire.hu/kultura/2018/07/14/a-louvre-specialis-tarlatvezetest-tart-beyonce-es-jay-z-klipje-alapjan/)



6. kép
Tárlatvezetés a Louvre-ban

https://www.louvre.fr/en/routes/jay-z-and-beyonce-louvre



A Los Angeles-i J. Paul Getty Múzeum a Nintendoval és a közösségi médiával karöltve játékos ötletével népszerűsíti gazdag gyűjteményét, és egyúttal szélesíti közönségét. A Nintendo népszerű Animal Crossing: New Horizons játékszoftverének Art Generátorával a játékosok műalkotásokat választhatnak a Getty-kollekcióból és QR-kód beolvasásával importálhatják azokat a játékba. A játék és a múzeum felhívásának eleget téve aztán a @gettymuseum taggel és az #ACArtGenerator hashtaggel osztják meg képernyőképeiket a közösségi platformokon. (7–9. kép)

[3] https://www.louvre.fr/en/routes/jay-z-and-beyonce-louvre

7–9. kép
Animal Crossing Art Generator
https://www.contagious.com/news-and-views/getty-museum-works-on-loan-in-animal-crossing-contagious-campaign-of-the-week







Nagy sikert arattak a chicagói Shedd Aquarium múzeumjáró pingvinjei is, többek közt Wellington, valamint Izzy és Darwin pingvinpár, akiknek múzeumi kalandjait a közösségi médiában közzétett kisfilmeken követhetjük nyomon. (10–11. kép)

10. kép
Múzeumlátogató pingvinek a chicagói Shedd Aquariumban
Youtube https://www.youtube.com/watch?v=wMjnTlLSwT8



11. kép
Wellington a chicagói Shedd Aquariumban
Youtube https://www.youtube.com/watch?v=OAEu8DPq2-Y



Egy Londonban élő olasz házaspár, Filippo Lorenzin, a londoni Victoria és Albert Múzeum független kurátora és Marianna Benetti képzőművész, író kényszerpihenőjükben aprólékosan, kézzel készített miniatűr művészeti galériát építettek futóegereik, Pandoro és Tiramisù számára. A minigalériában tábla figyelmezteti a látogatókat, hogy semmit ne rágjanak meg. Eredeti ötletük pozitív fogadtatása beváltotta az alkotók hozzá fűzött reményeit, hogy felidézzék az emberekben múzeumi élményeiket és talán arra is ösztönzi őket, hogy ezekben a bizonytalan időkben támogassák a múzeumot és más nehéz helyzetben lévő művészeti intézményeket. (12–13. kép)

12–13. kép
Művészetélvező futóegerek, Pandoro és Tiramisu
Pandoro & Tiramisu https://www.instagram.com/pandoro_tiramisu_gerbils/





Múzeumok, aukciósházak, galériák, illetve maguk a művészek is – akár egyénileg, akár csoportosan – a promóció, a művészeti ismeretterjesztés szolgálatában, a közönségükkel való kapcsolat fenntartására, sőt akár a korábbi célközönség bővülését is előidézve online művészeti felhívásokat és kihívásokat tettek közzé, melyek mémként vagy mint egy újabb, rendkívül gyors, ám sokkal ártalmatlanabb és barátságosabb vírusként terjedve érik el világszerte a „fertőzésre érzékenyebbeket", felébresztve a játékos, kreatív elmét és alkotó szellemet.

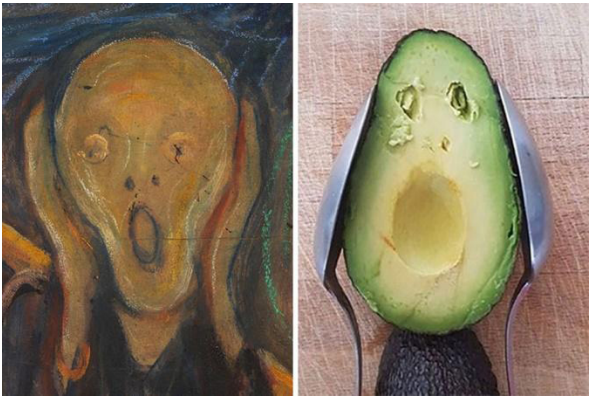
A játékos *Art Challenge*-ek sora a holland Anneloes Officier kezdeményezésével indult a Tussen Kunst & Quarantaine instagram oldalon, amelyhez, népszerűsítve a kezdeményezést, világszerte több múzeum is csatlakozott, többek közt az amszterdami Rijksmuseum, a Los Angeles-i J. Paul Getty Múzeum, a New York-i Metropolitan Művészeti Múzeum és a budapesti Szépművészeti Múzeum is, felhívásaikkal korábban soha nem tapasztalt online boomot eredményezve. (14–19. kép)

A közösségi médiában rendkívüli gyorsasággal terjedő és tömegeket mozgósító kihívások otthon fellelhető anyagokból és hétköznapi tárgyakból híres műalkotások újraalkotására ösztönzik az online múzeumlátogatót, miközben egyúttal népszerűsítik gyűjteményüket.

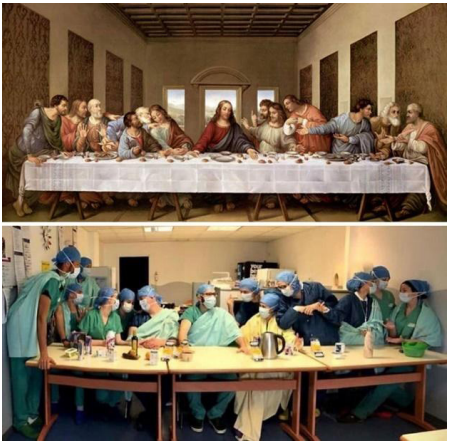
14. kép
Jan Vermeer: Lány gyöngyfülbevalóval 1665 (Jenny Boot)



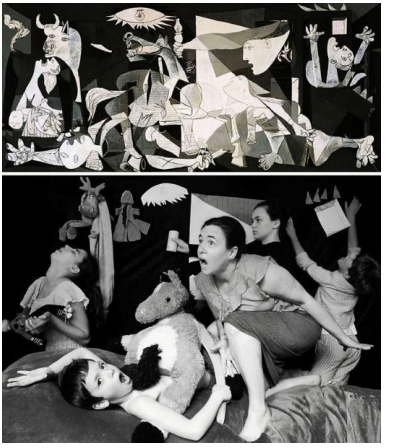
15. kép
Edvard Munch: Sikoly 1893 (Laira Cruz)



16. kép
Leonardo da Vinci: Utolsó vacsora 1498 (Jeanne Rife)



17. kép
Pablo Picasso: Guernica 1937 (Susie Copp)



18. kép
Jan Vermeer van Delft: Tejet öntő nő 1658 (Alex Woollard)



19. kép
Alonso Sánchez Coello, Ana de Mendoza de la Cerda, Princess of Éboli, 16 sz. (Laura Belconde)



Boredpanda https://www.boredpanda.com/recreation-art-quarantine-tussenkunstenquarantaine/

A Szépművészeti Múzeum *Legyél te is műalkotás!* (20–21. kép) felhívása így szólt: *„Elő a rongyosládával, csellóval, seprűvel, dédnagymama nyakékjével, baba- és plüss-gyűjteménnyel, karanténban veszteglő családtagokkal, házi kedvencekkel! Öltözz be és játszd el, hogy Te vagy a műalkotás! Szelfizz, fotózz, a képet dobd fel Instára! Használd a #legyelteismualkotas hashtaget és a @szepmuveszeti taget!”*[4]

[4] https://www.szepmuveszeti.hu/legyel-te-is-mualkotas

20. kép
Jüri Arrak: Repülő 1983 (Szentes Réka)

Szépművészeti Múzeum https://www.szepmuveszeti.hu/legyel-te-is-mualkotas/



21. kép
Szent Notburga 18. sz. (Páncsics Edina)



A *Coronartbalance Art Challenge* Catherine White, Montrealban élő rendező, forgatókönyvíró és művészeti vezető felhívására/kihívására indult hódító útjára az internetes köztérben. Alapötletét a járványhelyzetben erősödő bizonytalanság szülte, lényege szobrok összeállítása a karantén adta lehetőségek közepette körülöttünk található mindennapi tárgyakból, háztartási eszközökből és közben – szó szerinti és átvitt értelemben is – a balansz, az egyensúly megtalálása[5].

22–23. kép
JC Garcia-Lavin

24–25. kép
Valentine Billette



Coronartbalance https://www.instagram.com/explore/tags/coronartbalance/

A pandémia, a krízishelyzet, a hónapokon át tartó bezártság nyilvánvalóan „begyűrűzik" az alkotóművészek munkáiba is, akik művészi érzékenységgel és megközelítéssel szemlélik a világot, reagálnak és próbálnak hatni rá a kifejezés eszközeivel művészetté formálva a hétköznapi valóság elemeit.

5 https://www.instagram.com/explore/tags/coronartbalance

2020 márciusában, a spanyolországi koronavírus-járvány legsúlyosabb időszakában három spanyol publicista (Irene Lorca, Emma Calvo és José Guerrero) kezdeményezésére létrejött a The Covid Art Museum az első online művészeti világmúzeum, amely a világ számos országából hozzáférhető felhőbe gyűjti a járványhelyzetre különféleképpen reagáló művészi megnyilvánulásokat, reflexiókat. (26–33. kép) Az instagaléria az alkotók számára ingyenes művészeti kiállítási platform, másoknak a művészi kifejezéseken keresztül segít szembesülni, megérteni, elfogadni, megkönnyebbülni, feloldódni és az elszigeteltségben mégis megélni az összetartozás, összefogás érzését[6].

26. kép
Pelle Cass: Congress Street



27. kép
Contanzo D' Angelo: Risvegli all' Italiana



28. kép
Santi P. Seoane: Summer 2021



29. kép
Simon Porte Jacquemus: „L'amour" Fashion Show



30. kép
Karman Verdi: Projection



31. kép
Nacho Tellado: Golf



6 https://www.instagram.com/covidartmuseum

32. kép
Banksy: Bathroom during self isolation



33. kép
Banksy: Game Changer



CAM The Covid Art Museum https://www.instagram.com/covidartmuseum/

A kortárs művészeti galériák egy része az online jelenlét mellett alternatív megoldásokat is keres, hogy valamelyest mégis megpróbálja covid-proof, azaz vírushelyzet-kompatibilisen visszaadni látogatóinak a fizikai térben műalkotások között bóklászás, sétálgatás valódi kiállításélményét.

Ezt valósította meg a kortárs alkotók munkáit bemutató Standby (Készenlét) című szabadtéri tárlat, melyet 2020 őszén két helyszínen is megrendeztek, a Kodály köröndnél, és később a MOM Kulturális Központ mellett. A reprodukciók hátterét adó kerítés a bezártság egyértelmű metaforája, egyúttal a kint és bent határán a nyitás, az átjutás és túljutás lehetőségét is magában foglalja. A kiállítás egyrészt figyelemfelhívó gesztus és kiállás a nehéz helyzetbe került művészek mellett, másrészt körkép és korkép jelen világunk aktuális kérdéseire adott sokszínű, változatos alkotói válaszokból, reflexiókból. (34–36. kép)

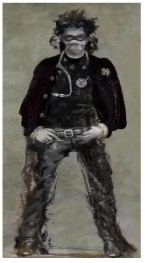
34. kép
Gömör Tamás: Bulinegyed

https://www.facebook.com/Standby



35. kép
Azbej Kristóf: Dear Doctor A & B

https://artportal.hu/program/standby





36. kép
Standby, MOMkult

www.facebook.com/Standby



Kint és bent, nyitott és zárt határmezsgyéjén született a Kieselbach Galéria és Aukciósház tizenöt kortárs művész alkotásait bemutató kirakat-kiállítása.

„A képzőművészek számára természetes léthelyzet a magányban való alkotás, a műtermek falai most mégis másként határolják le a világot. Ebben a csendben új, különleges művek születnek, a korábbiak további jelentésrétegekkel bővülnek – megfogalmazzák a képzőművészet eszközeivel azt, amit elvesztettünk, és amit reméljük, mielőbb visszakapunk. Soha nem volt időket élünk. A jövő művészettörténetében bizonyára lesz egy külön fejezet, ami ennek az időszaknak a munkáit dolgozza fel” – olvasható a Kieselbach Galéria Kortársak Karanténban – Kirakat Kiállítás oldalán[7].

Bár a galéria zárva van, a falakon sorakozó műveket a Falk Miksa utcai és a Szent István körúti nagy kirakatokon keresztül eredeti valójukban meg lehet nézni, de online is megtekinthető a tárlat. A kortárs képzőművészek alkotásai hol meditatívan, hol elbeszélőn, hol kedélyesen, máskor félelmet keltőn, érzékenységgel, humorral, komolyan vagy szatirikusan reflektálnak a jelenlegi ingatag léthelyzetre. (37–43. kép)

37–38. kép
DrMáriás: Müller Cecília nyugalomhipnózisával megmenti a hazát



39. kép
DrMáriás: Orbán Viktor megvédi Baby Yodát



40. kép
Weiler Péter: Közalkalmazott maratonja tengerkék napernyővel



41. kép
Czene Márta: Várakozás



7 https://www.kieselbach.hu/kiallitas/kortarsak-karantenban-kirakat-kiallitas

42. kép
Verebics Ágnes: Szőrmaszk



43. kép
Verebics Ágnes: Vírusdoktornő domina pincsivel



A Zero Flash Show Független kortárs képzőművészeti kiállítás és vásár tovább vitte a tágas kiállítóterekben szabadon szemlélődve sétálgatás gondolatát és erősödő igényét. A szervezők 2020 őszén a Flash Show 0. eredetileg a közép-kelet-európai régió galériáiba tervezett, aztán némileg a lehetőségekhez igazított, végül tizenkét hazai és nemzetközi galéria tizenkét művészének munkáiból összeállított programját budapesti, egyébként bezárt üzlethelyiségek, kulturális és vendéglátóhelyek kihasználatlan kirakatába installálták, lényegében a kereskedelmi marketing egyik legalapvetőbb eszközét a művészetközvetítés szolgálatába állítva. A kiállítást online katalógussal, és egy SoundCloudról elérhető audioguide-dal egészítették ki. Az egyes kirakatok egy-egy eredetileg egyéninek tervezett kiállítást helyettesítettek, mégis egyfajta tematikus szálként szőtte át a művészek munkáit 2020 közös traumaélménye, amely ugyanakkor sokféle, egyéni reflexiót eredményezett, sokrétűen kifejezve a helyzet feszültségét, abszurditását, az elvonulás intimitását, letűnt és jelenlegi életünk kontrasztját. (44–47. kép) A belvárosi helyszínek (Gerbeaud Café, Toldi Club, Vitkovics Mihály utca 3-5., Király utca 27., Kecskeméti utca 14.) közötti bóklászás és „képvadászat" (ami egyébként felidézte a Mediawave fesztivál egy emlékezetes fotókiállítását, Győr kis utcáin sétálgatva a lakóházak ablakaiba elhelyezett képekkel) a limitált lehetőségek között valóban offline kikapcsolódást jelentett.

44. kép
Ada Zielinska: Homeoffice



45. kép
Borsos Lőrinc: Beszéd a forgószélből



46. kép
Péli Barna Alles Good



47. kép
Selma Selman: Self portrait



artportal https://artportal.hu/magazin/kirakatba-szamuzott-kortars-muveszet/

A Covid19 koronavírus-témaként is megjelenik a művészeti színtéren, kurátori és alkotói koncepciókban. A megközelítések egy része tudomány és művészet közös nevezőjére, a vizualizációra épül.

A Ludwig Múzeum Rejtett mintázatok című, időközben átmenetileg bezárt kiállítása a világszerte elismert fizikus és hálózatkutató, Barabási Albert-László tudományos munkásságát vizualizációk, mesterséges intelligenciával létrehozott képek, 3D-nyomtatással előállított adatszobrok formájában mutatja be- (48–49. kép) A kiállításon általánosságban is szerepet kapnak a vírusok, különböző modelleken keresztül szemléletesen bemutatva a biológiai és a számítógépes vírusok terjedésének hasonlóságát, de specifikusan a Covid19 is megjelenik, mindennapjainkra, kommunikációnkra, mozgásunkra gyakorolt hatásának vizualizációjával, például a New York-i emberek mozgásának hétköznapi rendszerében bekövetkezett változást követő animációban.

48. kép
Hálózati vizualizáció, BarabásiLab



49. kép
Hálózati vizualizáció, BarabásiLab

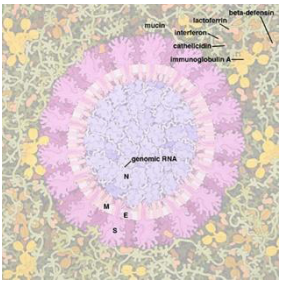


Ludwig Múzeum https://www.ludwigmuseum.hu/kiallitas/barabasilab-rejtett-mintazatok-halozati-gondolkodas-nyelve

Művészet és tudomány kapcsolódik össze a következő három amerikai példában is. Molekuláris szerkezetek, vírusok és sejtreakciók ihlették David S. Goodsell akvarelljeit. A biológus kutató tudományos munkája során kezdett akvarellképeket festeni molekuláris struktúrák és interakciók vizualizálásához. A Covid19-vírus, és azt megelőzően más vírusok, mint a Sars, a HIV, az Ebola vagy az E.Coli szerkezetét is megfestette, elmondása szerint egyúttal azzal a céllal is, hogy ezáltal demisztifikálja és „arcot adjon a láthatatlan ellenségnek" (Vijayan, 2020). Dekoratív és népszerű munkái ugyanakkor művészeti gyűjteményekben, textilmintákban, posztereken, legutóbb pedig kifestő könyv lapjain is megjelentek. (50–53. kép)

50–51. kép
David S. Goodsell: Koronavírus

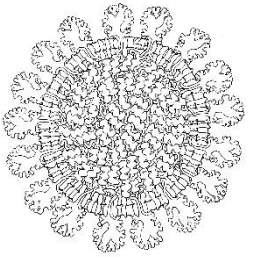




52. kép
SARS-CoV-2



53. kép
Kifestő



PDB101 https://pdb101.rcsb.org/sci-art/goodsell-gallery

Klari Reis 2013 óta naponta egy úgynevezett Petri-csésze festményt tesz közzé The Daily Dish blogján. (54–55. kép) Petri-csészékben epoxigyantához kevert festékporral és tintával készült festményeit szintén molekuláris szerkezetek, sejtmozgások és reakciók ihlették (Crohn-betegsége során saját sejtjei különféle gyógyszerekre adott válaszainak mikroszkopikus látványa indította sejtszerű mikrovilágok alkotására).

54-55. kép:
Klari Reis: Petri-csésze festmények
KLARI https://www.klariart.com/

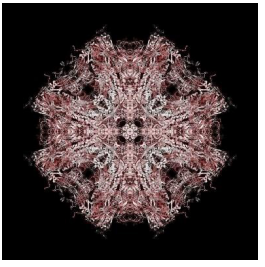


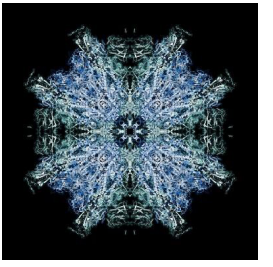


Laura Splan Unraveling and Renatured című projektjében a SARS-CoV-2-vírus és a vírus felületén található úgynevezett spike (tüske) fehérje számítógépes vizualizációjával készít animációkat és printeket. (56–58. kép) A vizualizációs szoftver alkalmazásával a koronavírus-tüskefehérje összehajtott szerkezeteinek, konformációinak kibontásával és újraalakításával kaleidoszkópszerű kompozíciókat, folyamatosan egymásba-játszó-formálódó hipnotikus animációkat hoz létre, közben felfejtve, összebogozva kulturális és biológiai, természetes és mesterséges, vészterhes és idillikus, pusztuló és újjászülető, félelmetes és lenyűgöző összefonódásait és komplikációit.

56–58. kép
Laura Splan: Unraveling and Renatured, videóinstallációk,

Biobat Art Space, Brooklyn Army Terminal, 2020
(Laura Splan https://www.laurasplan.com/)

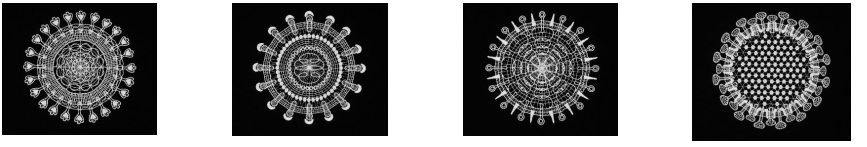




Doilies című projektjében csipketerítőket (számítógépes csipkeszobrokat) készít, melyek mintázatát a hagyományos természet inspirálta növényi motívumok helyett a vírusszerkezetek képezik, ütköztetve a boldog békeidők hangulatát, nosztalgikus és szívmelengető érzések felidézését és a halálos vírussal kapcsolatos asszociációkat és félelemérzetet. (59–62. kép)

59–62. kép
Laura Splan: Csipketerítők vírusszerkezetek alapján https://www.laurasplan.com/

Doilies – Hepadna *HIV* *Influenza* *Sars*



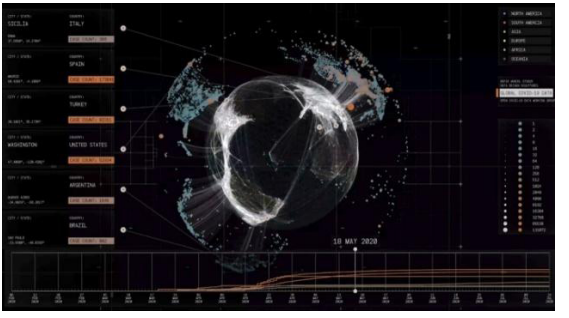
Ahogy a történelem folyamán a nagy világjárványoknak, kolerának, spanyolnáthának, de legtöbbször az emberiség egyik legnagyobb ellenségének tartott pestisnek is állítottak emléket, a koronavírus-járvánnyal kapcsolatban is megszületett az emlékműállítás gondolata.

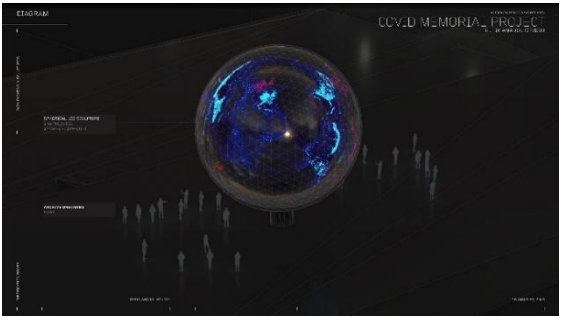
Refik Anadol török származású médiaművész munkáinak nyersanyagát a világban zajló jelenségek és folyamatok óriási adatállományai képezik, amelyből mesterséges intelligencia és számítógépes vizualizáció alkalmazásával épít újfajta „szobrokat", óriásképernyőkön bemutatott vagy falakra, épületekre vetített lenyűgözően áradó-kavargó látványfolyamokat. A jelenségek és történések adatainak művészetté formálása emlékeink reinkarnációi, egyfajta kollektív emlékezet, modus memorandi.

A pandémia narratíváját is az adatok alakítják Anadol Memory Globe emlékművében, amelyet egy lassan forgó hat méter átmérőjű gömbként képzel el, a bolygó körüli légkörben lebegő led fényekkel vizualizálva a vírus időbeli és térbeli terjedését. (63–64. kép) Az emlékmű azonban a tanulságokra, a járvány során elkövetett hibákra, a dezinformáció következtében hiányos adatgyűjtésre, problémás adatkezelésre, precíz, megbízható adatarchívum létrehozásának fontosságára is felhívná a figyelmet (Bogost, 2020).

63–64. kép
Refik Anadol: Memory Globe

The Atlantic https://www.theatlantic.com/technology/archive/2020/11/what-should-a-Covid19-memorial-be/617137/





A koronavírus-járvány végét sajnos még nem láthatjuk, de reméljük és várjuk, mélyen átérezve azt a kísértést és vágyat, hogy minél előbb a történelem emlékműbe fogalmazott lezárt fejezeteként gondoljunk csak rá.

De addig is, míg eljön ez a várva várt idő, alkalmazkodva a mostani helyzethez, megpróbáljuk jelenlévő képzeteinket és emlékeinket megragadni, megérteni, a járvány okozta kényszerhelyzetet nemcsak passzív elszenvedőként, hanem aktív alakítóként megélve és feldolgozva tanulni és hasznosítani a jelen tapasztalataiból.

A pandémia és a karantén komoly kihívások elé állította a művészeti oktatást is. Bár az elzártság, az alkotói magány nem idegen az alkotófolyamattól, a feltöltődéshez, az inspirációhoz, az egyéni koncepciók kiérleléséhez a művészet művelői is legtöbbször a közösségi létből, gondolatébresztő párbeszédekből, eszmecserékből merítkeznek. A művészeti képzések, kurzusok sajátja, sőt lételeme a műhelyjellegű együttgondolkodás, az alkotóműhely inspiratív atmoszférája, a tervezés-teremtés közösen átélt élménye, a kreativitások kölcsönössége, mindezek személyes, szakmai és pedagógiai hozadéka is gyakran túlmutat az iskolai feladatteljesítésen, az elvárt produktum létrejöttén.

Az internet, a digitális tér és kommunikáció már jó ideje meghatározó része a művészeti képzéseknek is, az újdonság és egyben kihívás is, hogy a vírushelyzet nyomán az oktatás kizárólagos színterévé vált, a bezártsággal egyúttal kikényszerítve a nyitottságot, a tanítási-tanulási folyamatról alkotott képünk további tágítását, a 21. század igényei és technológiai lehetőségei irányában.

A művészet tanítása és tanulása sokszereplős összetett folyamatának három főszereplője az oktató, a hallgató, klasszikus értelemben mester és tanítvány, valamint a közösség, amely korszerű pedagógiai szemléletben tanárt és diákokat egy műhely, egy interaktív és reflektív tanulóközösség együttműködő tagjaiként foglal magában. Ha a jelenléti oktatás közvetlen személyes kapcsolatait, a személyes jelenlét támogató biztonságát vagy a kollektív műterem hangulatát nem is pótolhatják, az internetes közösségi felületek, online tanítási-tanulási környezetek valamennyi tanár-diák, diák-diák relációban lehetővé teszik az interakciót és kollaborációt. A hangsúlyok és arányok módosulnak némiképp az új helyzetben, a tanár önálló alkotást, tanulást támogató iránymutató, motiváló, inspiráló mentor-tutor-katalizátor szerepkörei válnak hangsúlyosabbá, segítve a világháló mérhetetlen méretű és gazdagságú tudástárában való eligazodást, mérlegelést, az önálló feldolgozást, a problémafelismerő-feltáró-megoldó kreatív munkát. A szinte folyamatos elérhetőség pedig több időt és lehetőséget kínál az egyénre koncentráló személyes konzultációkra, visszacsatolásokra. A kapott információk, instrukciók, impulzusok aztán saját ötletekké és tapasztalatokká transzformálódnak. Az ötlettől a tervezésen át a megvalósításig a vizuális alkotófolyamat fázisainak írásbeli dokumentálása, a munkanaplók, koncepció-leírások a verbális modalitás hatékonyabb használatát kívánja meg, fejlesztve a kifejezőképes-

séget, az önreflexiót, az ötletek és intuíciók tudatos megfogalmazását és alkalmazását.

Felértékelődött, hiszen egyedülivé vált az online művészet- és kultúrafogyasztás. A művészeti intézmények bezárása a korábban induló digitalizációs törekvéseket felgyorsította és kiszélesítette. Az interneten hozzáférhető múzeumi gyűjtemények, virtuális kiállítások és galériaséták hatásosan idézik fel a múzeumi miliőt és a szemlélődés, felfedezés élményszerű megélését kínálják, egyre bővülő digitális anyagaikkal, múzeumpedagógiai tartalmaikkal pedig segítik a feldolgozást és megértést, ezáltal szerves és természetes részévé válva a művészeti, művészettörténeti tanulmányoknak. A művészeti szcéna kivételes virtuális aktivitása soha nem tapasztalt elérhető közelségbe hozza a kortárs művészeti megnyilvánulásokat, aktuális kérdések és válaszok művészi aspektusait, amelyek a naprakész ismeretszerzésen és műélvezeten túl a válsághelyzet megértésében, feldolgozásában és leküzdésében is segíthetnek.

Ahogyan a válság egyik lehetséges kezelési módja maga az alkotás is, a kényszerpihenő-időt alkotóidőként megélni, a lefojtott energiákat kreatív tevékenységekbe transzponálva felszabadítani, az eddig nem megélt világjárvánnyal, szociális izoláltsággal terhelt időszak életérzéseit és szorongásait kifejezni, a bezártságon a gondolat szabadságával, a korlátozottságon a valóságból kiszakító víziókkal, elrugaszkodott ötletekkel, és amikor lehet, humorral enyhíteni.

A koronavírus-járvány, velejáróival és következményeivel ezért akarva-akaratlanul, közvetlenül és közvetve is tematizálja a vizuális/művészeti kurzusokat, hatást gyakorol az alkotóra és a produktumra egyaránt, megjelenik a feladatokban és folyamatokban, sőt alkotói folyamatokat gerjeszthet, inspirálhat, hiszen mindnyájan részesei voltunk-vagyunk a történéseknek.

Ezt bizonyítja az alábbi sokszínű válogatás, amely az ELTE TÓK óvodapedagógus, tanító és vizuális kultúra tanár szakos hallgatóinak kép- és tárgyalkotás, fotó, grafika és kortárs művészet kurzusain készült munkáiból, a rendhagyó helyzet szülte reflexióiból, változatos kreatív alkotói megközelítéseiből született.

A bezárások kezdetétől a múzeumok, galériák, művészeti vezetők által világszerte közzétett felhívások nyomán az online teret elárasztó *art challenge*-ek a diákokat is elérik és megszólítják, közösségi erejük és „eszköztelenségük", azaz az otthoni mindennapi tárgyakra szorítkozó szokatlan megközelítésük és játékosságuk óriási motivációt jelent. A Coronartbalance Art Challenge során a résztvevők karanténlehetőségeikhez mérten otthonukban rendelkezésre álló hétköznapi tárgyakból, háztartási eszközökből építkeztek és alkottak szobrokat, izgalmas forma- és tárgykapcsolatokat létrehozva, figyelve a formákra, színekre, a kompozícióra, a statikára és az egyensúlyra, miközben a balanszírozás játékos folyamata saját lelki egyensúlyuk megtalálását és helyreállítását is szimbolizálja. (65–73. kép)

65–73. kép
Coronartbalance Art Challenge



Árvai Adél



Bács Kinga



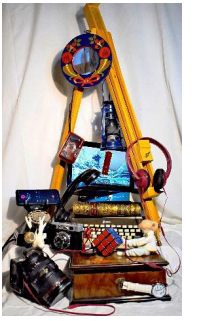
Kalauz Judit



László Levente



Illés Nóra



Dembrovszy Réka



Vlkovszki Ildikó



Szakáll Szabina



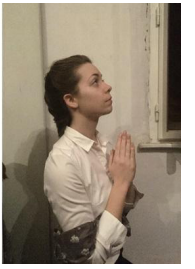
Takács Zsófia

A műalkotásokat szintén otthoni környezetben, napjaink jellemzővé és természetessé váló kellékeivel újraalkotó parafrázisok a művészetet játékosan, humorral, életteljesen megközelítő beállítási, világítási, kompozíciós és aránytani, valamint fotótechnikai gyakorlatok is egyben, miközben ráirányítják a figyelmet az eredeti műre és alkotójára, és egyúttal bevezetnek az ismétlés, kisajátítás, újraértelmezés posztmodern problémaköreibe is. (74–79. kép)

74–79. kép
Parafrázisok




Caravaggio: Fiú gyümölcskosárral (1593) – Gusztáv Barbara

Roberto Ferruzzi: Imádkozó lány – Bács Kinga




Frida Kahlo – Czégény Krisztina




Tamara de Lempicka: Nyár közepén (1928) – Takács Zsófia




Ramon Casas: Dekadens fiatal nő (1899) – Kánnár Kata Luca



Edgar Degas: Tükör előtt (1889)–- Dömötör Rebeka

Nem csak emberábrázolás lehet remake tárgya. Figuratív csendéletek vagy absztrakt kompozíciók térbeli átírása is izgalmas vizuális művelet, illetve műveletek sora, amelyek a formák, színek, arányok, téri pozíciók és kompozíciós elvek megfigyelésétől és értelmezésétől, megszokott környezetünk tárgyaira új nézőpontból új szemmel tekintve analógiák felismerésével, képzettársításokkal vezet az alkotóelemek és viszonyaik rekonstruálásához, síkból térbe transzponálásához. (80–84. kép) A játékos kreatív konstruálás és rekonstruálás az eredeti műhöz, alkotói szándékhoz és folyamathoz fűződő személyesebb cselekvő tapasztalattal gazdagít.

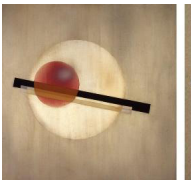
80-84. kép
Festmények térben



Kenne Gregoire: Csendélet – Somogyi Emese – Patai Polla – Garai Renáta




Czigány Dezső: Csendélet könyvekkel és almákkal (1910 k.) - Horváth Kinga




Moholy-Nagy László: AL3 (1926) – Oszter Noémi




Kazimir Malevich: Szuprematista Kompozíció (1916) – Kovács Adél




Bak Imre: A képzelet fényei (2008) - Horváth Anita

Jelenlegi életünk már megszokott tárgyai nézőpontot és léptéket váltva a játékos képzelet alapanyagaivá lesznek a Párhuzamos minivilág feladatban (Tatsuya Tanaka nyomán). A fotósorozatok sajátos világban kapcsolják összse a valóságot és a képzeletet, az életet és a játékot, a karanténhelyzet mindennapi életünk részévé váló kellékeit és a szabad asszociációt, a fellélegzés reményét. (85–96. kép)

85–96. kép
Párhuzamos minivilágok





Árvai_Adél *Dembrovszky Réka* *László Levente*





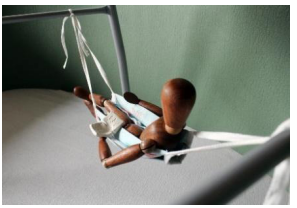

Illés Nóra





Illés Nóra *Dembrovszky Réka*



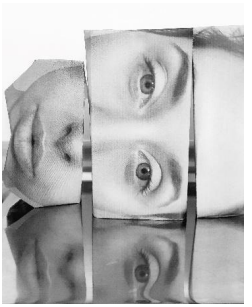


Somogyi Zsuzsanna: Tóbiás karanténban

A járvány megjelenésével az orrot és szájat eltakaró maszk életünk szerves részévé, meghatározó kellékévé vált. A funkcionális egészségügyi védőeszköz felidézi a maszkviselés sokezeréves hagyományait, kulturális, rituális és művészeti, művészettörténeti kontextusban egyaránt. A maszk az emberiség művészi fantáziájának egyik legősibb és legelterjedtebb megnyilvánulási formája, felölelve az ősi bajelhárító, ördögűző, tisztító, gyógyító, vagy éppen fertőzést okozó démonok és ártó szellemek elriasztására szolgáló rituális maszkokat, az ókori szakrális színházak, középkori misztériumjátékok álarcait, a reneszánsz *commedia dell'arte* karaktertípusait, a farsangi felvonulások és karneválok alakoskodásait vagy a távol-keleti bábos és álarcos ázsiai műfajokat éppúgy, mint a kortárs jelenségeket, köztük a virtuális világ filtereket és avatárokat alkalmazó határtalan identitás-konstrukcióit/dekonstrukcióit. Énünket, identitásunkat a testünkkel, legfőképpen arcunkkal azonosítjuk, az azt elfedő maszk egyszerre elrejt és láthatóvá tesz, azonosít és átalakít, elkülönít és összeköt, lehetővé téve viselője számára, hogy ideiglenesen azonossá váljon a reprezentálni kívánt metaforikus másikkal, alteregóval vagy akár önmaga „árnyékával", személyiségének rejtett oldalával.

A KarantÉn projektekben a maszk az önkifejezés eszköze, amely, miközben eltakar, megmutatja, mi történik velünk és mit érzünk a maszk mögött a globális bizonytalanságban. A kinyomtatott önportrék felhasználásával, szoborszerű formálásával, hajtogatásával vagy egyéb manuális alakítással készült maszk, maszkszerű alteregó aztán alkotója kezében, illetve arcán viselve duplikált önarckép, sokszorozott én-reprezentáció kellékévé, kompozíciós elemévé válik. (97–106. kép)

97–106. kép
KarantÉn







Vidéki Dominika *Illés Nóra*







László Levente *Dembrovszky Réka*









Somogyi Zsuzsanna

A fertőzés elleni védekezés eszköze a gumikesztyű is, amely – szó szerinti és átvitt értelemben is – új megvilágításba kerül a tárgytervező, formaalakító,

plasztikai gyakorlatokban. Könnyen formálható, változtatható, felfújható, megtölthető és átvilágítható tulajdonságaival kreatív térbeli koncepciók, tér-forma-installációk inspiráló anyaga és kifejező eszköze lehet. (107–119. kép)

107–119. kép
Gumikesztyű-installációk



Somogyi Zsuzsanna



Vlkovszki Ildikó



Dembrovszky Réka



Somogyi Zsuzsanna



Somogyi Zsuzsanna



Vlkovszki Ildikó



Somogyi Zsuzsanna



László Levente





Árvai Adél

Az Arc-maszk és a Távolságtartó design tárgyalkotó feladatok a járványhelyzet előírásaira összpontosító, védekezést és fizikai távolságtartást elősegítő („távolságőr” – *social distance keeper*) viseletek, jelmezek, öltözék-kiegészítő divat-design elemek, játékos, extravagáns vagy szürreális tervezői ötletek és kísérletek megvalósítására irányulnak, otthon található tárgyak, textilek, háztartási eszközök és anyagok felhasználásával. (120–128. kép)

120–128. kép
Arc-maszk és távolságtartó design



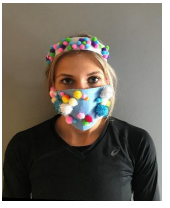
Iván Regina

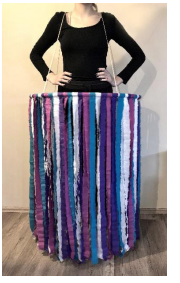


Szabó Dóra



Nagypál Ágnes

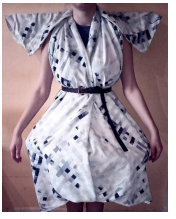




Hargitai Hanna



Borzsák Julianna



Szabó Dóra



Polgár Dorina – Táska gumikesztyűkből



Szalkay Dóra

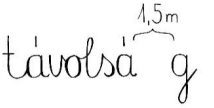
A grafikai kurzusok tematikája a koronavírus-járványhelyzetben jellemzővé és gyakorivá váló szavak, szókapcsolatok, unásig ismert felhívások és információk kreatív egyedi grafikai megjelenítésével egészült ki. (129–141.

kép) A minimalista, letisztult, a lehető legkevesebb jellel, mégis erőteljes, világos és kifejező, olvasható, de egyszerre képként és ábraként is működő szó-képek, kép-szavak, betű-rajz-játékok tervezéséhez többek közt Ji Lee Word as Image frappáns grafikái adtak inspirációt.

129–141. kép
CoronArt Szó-képek







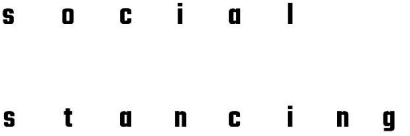
Árvai Adél







László Levente *Vidéki Dominika*





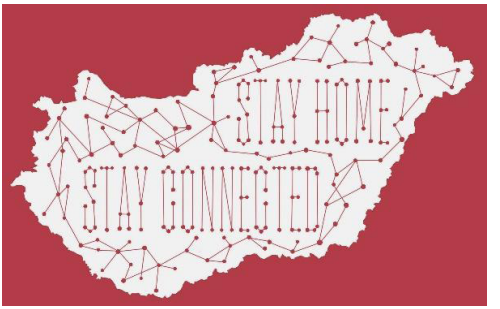
László Levente







László Levente *Vidéki Dominika*

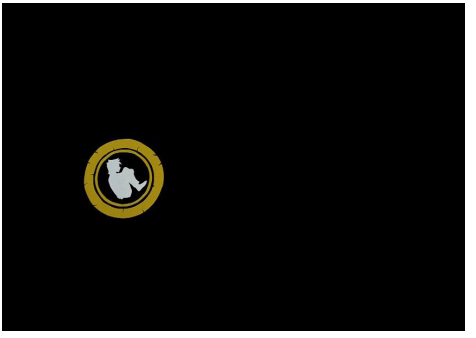




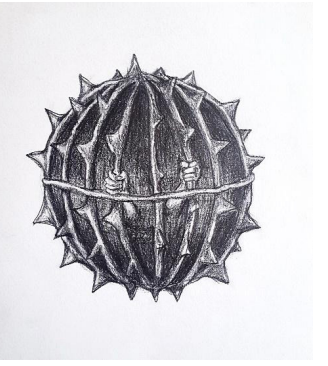
László Levente *Proics Zsófia: Kijárási korlátozás*

Az autonóm grafikai munkák a járvány- és karanténhelyzet megélésének egyéni aspektusait fejezik ki, személyes érzések, gondolatok és asszociációk vizuális megjelenítésével reflektálva a közelmúlt, s jelen történéseire. (142–145. kép)

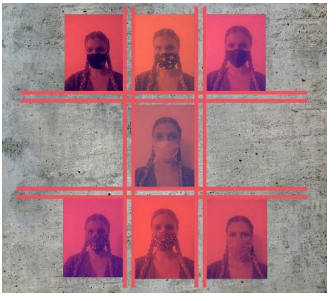
142–145. kép
CoronArt reflexiók



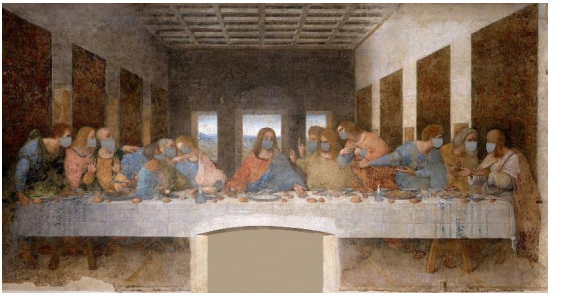
László Levente



Proics Zsófia



Borsos Borbála



Tugyi Tímea

A *művészet a korona idején* válogatás nem lehet teljes, azért sem, mert sajnos még nem tekinthetünk rá lezárt fejezetként. Nem tudjuk, mikor és hogyan térünk vissza a korona előtti életünkhöz és nem tudjuk, mi marad velünk ebből az időszakból a korona után. A ritmusváltásban dolgaink átértékelődnek, más időt, más szerepet kapnak. Vajon van még idő szemlélődni, alkotni, tanulni és tanulságokat levonni, a jó dolgokat átmenteni, vagy ahogyan leállt, olyan hirtelen, magával sodorva indul újra a világ kereke? Szeretnénk már a visszatérés, a nyitás, a fellélegzés élményét megélni és feldolgozni, csak lesz-e rá időnk.

Irodalom

Bogost, I. (2020). How Will the Future Remember COVID-19? Three visions for a hypothetical pandemic memorial. *The Atlantic*. 2020. november 24. https://www.theatlantic.com/technology/archive/2020/11/what-should-a-covid-19-memorial-be/617137/ (2020.12.20.)

Fekete M. & Nagy Á. (2020). A járványhelyzet miatt qlímákra és qaranténokra hasadhat a fiatal korosztály. *Quibit*. 2020. december 3. https://qubit.hu/2020/12/03/magyar-kutatok-a-jarvanyhelyzet-miatt-qlimakra-es-qarantenokra-hasadhat-a-fiatal-korosztaly (2021.02.12.)

D. Kovács, I. (2020). Átformálhatja a világot a karantinik generációja. *24.hu*, 2020. március 28. https://24.hu/kozelet/2020/03/28/koronavirus-digitalis-oktatas-fiatalok-karantinik-z-generacio/ (2021.02.12.)

Seifman, R. (2020). Coronavirus and Art: How Quarantine Impacts Museums. *Impakter*, 2021. május 6. https://impakter.com/coronavirus-and-art-how-quarantine-impacts-museums/ (2021.06.13.)

Smith, A. (2020). This couple made an adorable art gallery for their gerbils. *Lonely Planet*, 2020. április 20.https://www.lonelyplanet.com/articles/art-gallery-gerbils (2020.11.21.)

Szabó, A. (2020). A V, mint Vírus-generáció születése? *PTIblog*, 2020. március 20. https://politikatudomany.tk.hu/blog/2020/03/a-v-mint-virus-generacio-szuletese (2021.02.12.)

Vijayan, N. (2020). Coronavirus and Art in a petri dish. *The Hindu*, 2020. március 29. https://www.thehindu.com/entertainment/art/coronavirus-and-art-in-a-petri-dish/article31182970.ece (2021.02.20.)

Yancey-Bragg, N. (2020). Coronavirus will define the next generation: What experts are predicting about ‚Generation C'. *USA Today*, 2020. május 1. https://eu.usatoday.com/story/news/nation/2020/05/01/gen-c-coronavirus-covid-19-may-define-next-generation/3046809001/ (2021.02.04.)

Császár, L.

CoronArt – Art in the Time of Corona

Art and arts education did not escape the serious challenges created by the coronavirus pandemic and lockdowns. The pandemic and its consequences, whether we want it or not, will directly and indirectly influence the themes of contemporary art and of visual/artistic courses, influencing both creator and product, and appear as part of projects and processes. Moreover they can trigger artistic progress and inspire it, since we all were (and remain) part of the same event. Creative work became a possible way of coping with the crisis, with enforced rest being transformed into time for creativity, suppressed energies channelled into creative activities, the novel emotions and anxieties of the unprecedented global pandemic expressed through it, and alleviation of the feelings of isolation and limitations through the freedom of the imagination, freeing visions that offer distraction from reality, as well as abstract ideas and, wherever possible, humour. Proof of this comes from this lively selection including recent artistic phenomena, art works, and art courses (at the Department of Visual Education of the Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University), born of reflections on the unusual circumstances and a variety of creative approaches.

Keywords: CoronArt, Covid Art, PandeMe, Art Challenges, Art Education

Császár Lilla: https://orcid.org/0000-0002-8116-3439

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 131–144. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.131.144

Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése

Józsa Krisztián[1] és Pasztendorf Gabriella[2]

[1]Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

[2]Kiskunhalasi Fazekas Mihály Általános Iskola, Kiskunhalas

Absztrakt

A Covid19-vírus következtében kialakult járványhelyzet miatt 2020 márciusától Magyarországon is bezártak az iskolák. A Kormány digitális munkarendet vezetett be, a gyermekek otthon tanultak, amit a pedagógusok távolléti oktatás formájában segítettek. Kevés információ áll egyelőre még rendelkezésre arról, hogy az így bevezetett digitális oktatás milyen hatékonysággal bírt. Nem ismert, hogy az osztálytermi oktatáshoz képest milyen mértékben tér el a távolléti oktatás idején elsajátított tudás. A vizsgálat célja ezért az volt, hogy adatokat gyűjtsünk a kezdő olvasástanítás, -tanulás eredményességéről. Az első és második évfolyamon tanító pedagógusok, valamint a szülők tapasztalataira voltunk kíváncsiak a távolléti oktatás idején folyó olvasástanításról. Online kérdőívvel gyűjtöttünk adatokat, a válaszadás önkéntes és anonim volt. A kérdőíveket 117 pedagógus és 83 szülő töltötte ki. Eredményeink rámutattak, hogy a vírus alatti időszakban a pedagógusok elsősorban a tradicionális olvasástanítási módszereket igyekeztek adaptálni a digitális környezetbe, ennek hatékonysága azonban elmaradt az osztálytermi tanítás hatékonyságától. A pedagógusok és a szülők megítélése szerint is lassabban haladtak a gyermekek az olvasástanulással. A tanulók többségének az olvasási motivációja csökkent az osztálytermi helyzethez viszonyítva. Az iskola kezdő szakaszában a hatékony távolléti tanulás elengedhetetlen feltétele a pedagógusok és a szülők szoros együttműködése. A korai olvasástanítás eredményességének növeléséhez új tanítási módszerek kidolgozására és gyakorlati elterjesztésére van szükség.

Kulcsszavak: Covid19, távolléti oktatás, korai olvasástanítás, olvasási készségek, olvasási motiváció

A Covid19-világjárvány 2020 márciusában elérte Magyarországot is, melynek hatására a kormány felfüggesztette a jelenléti oktatást, tantermen kívüli digitális munkarendet írt elő, mely érintette az általános iskola első és második évfolyamát is. A digitális oktatással kapcsolatban az olvasástanítás

vizsgálata kiemelten fontosnak tekinthető, mert az online környezet, a jelenléti oktatás nélküli időszak, az új kihívások jelentősen megváltoztathatják az olvasástanítás hatékonyságát. Molnár és munkatársainak (2021) vizsgálata szerint a koronavírus-járvány hatására a 2020/2021-es tanévben az olvasásszövegértés, a matematika valamint a természettudományok területén a tanulói teljesítmények alacsonyabbak voltak, mint az előző két tanévben.

A pedagógusoknak, a szülőknek és a tanulóknak egyaránt számos nehézséggel kellett szembenézniük a digitális oktatás során. A digitális munkarend minden bizonnyal az iskola kezdő szakaszában tanuló gyermekeket érintette a legsúlyosabban, hiszen az első és második osztályos gyermekek még nem tudnak önállóan tanulni. Az online oktatás során az otthoni tanulásra szánt idő mennyisége megemelkedett, ezzel párhuzamosan még inkább felértékelődött a szülők szerepe a tanulás segítésében (Engler etal., 2021; Józsa et al., 2021; Porubčanová et al., 2021). Emellett a pedagógusok munkaóráinak száma is megnőtt a digitális oktatás idején (N. Kollár, 2021). A távolléti oktatást nehezítették a technikai felszereltségben, valamint a pedagógusok és tanulók informatikai felkészültségében meglévő hiányosságok (Jakab, 2020).

Jelen tanulmányunk fókuszában a Covid19-helyzet miatt kialakult otthoni digitális oktatás vizsgálata áll. Kiemelten összpontosítunk az iskola kezdő szakaszában folyó olvasástanítás és -tanulás eredményességére a szülők és a pedagógusok tapasztalatai alapján.

Olvasástanítás

Az olvasás tanítása, a tanulók olvasni tudása hosszú ideje a hazai oktatás egyik legneuralgikusabb pontjának számít. A nemzetközi PISA-vizsgálatok (Program for International Student Assessment) eredményei alapján a magyar diákok körülbelül 20%-ának súlyos olvasási problémái vannak (OECD, 2016; Ostorics et al., 2016). Ez azt jeleneti, hogy minden ötödik tanulónak komoly szövegértési nehézségei vannak. Ezek a tanulók nem értik meg, amit olvasnak. Nem tudják az olvasástudásukat eszközként használni a többi tantárgy tanulásához, nem képesek a hétköznapi életben szükséges szövegek értő feldolgozására. Az olvasástanításnak joggal van kiemelkedő hangsúlya az iskolában, hiszen az olvasási képesség, a szövegértés az oktatás hatékonysága szempontjából az egyik legfontosabb tudáselem. A tanulók olvasni tudása közvetlen hatással van az iskolai tanulás eredményességére (D. Molnár et al., 2012; Józsa & Steklács, 2009, 2012).

Az olvasási képesség definíciói (áttekintésül lásd például D. Molnár et al., 2012; Józsa & Steklács, 2009) közül külön kiemelendő Nagy József (2004) modellje. E modell rendszerbe szervezi az olvasási képesség összetevőit: rutinokból, készségekből és ismeretekből építi fel az olvasási képesség komplex rendszerét. Olvasási készségeknek nevezi az olvasástechnikai összetevőket: beszédhanghallás, betűolvasás, szóolvasás, mondatolvasás. Az olvasási készségek fejlettsége kritikus előfeltétele a szövegértésnek. Emellett a hatékony

szövegértésnek további fontos feltételét képezik az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció (Józsa & Józsa, 2014).

A pedagógiai gyakorlat szempontjából különösen hasznos Nagy József fenti modellje, mivel kiindulópontot ad a különböző olvasástanítási módszerek, értékelési szempontok kidolgozásához, felépítéséhez (Csapó & Csépe, 2012; Csapó et al., 2015; Józsa, 2006). Ha az olvasás bármelyik összetevőjének fejlődése megkésik, megreked, akkor az gátat jelent a többi összetevő fejlődéséhez is, így kihat a teljes olvasásképességre, szövegértésre (Józsa & Steklács, 2009; Nagy, 2004).

Az olvasási készségek elsajátításában az általános iskola első és második osztályának döntő szerepe van. Ekkor zajlik a szövegértés kritikus előfeltételeinek, az olvasási készségeknek a fejlesztése: a fonématudatosság, a betű-hang integráció fejlesztése, megszilárdítása. Ennek az időszaknak a feladata a betűfelismerő rutin és a szófelismerő rutin kialakítása. A betűfelismerő rutin a betűk automatikus felismerését teszi lehetővé. A szófelismerés a vizuális jelek alapján aktiválja a szó jelentését. A szófelismerés, szóolvasás két szinten valósulhat meg: betűző szóolvasó és rutinszerű szóolvasó készségként. A betűző szóolvasó készség a szavakban lévő betűk szeriális felismerését és egybekapcsolását jelenti, amely nagyon idő- és figyelemigényes folyamat. A folyékony olvasás alapja a hatékony és automatikus szófelismerés. A folyékonyságnak három eleme érdemel külön említést. Gyors és pontos szófelismerés, ennek fő pillére a fonéma-grafféma megfeleltetési szabályok automatizálódása, aminek egyik alapja a gyakori olvasás. A második tényező a hangos olvasás esetén a prozódiai tényezők ismerete, amely az olvasás közben kell, hogy megjelenjen. Ez azt jelenti, hogy el kell jutnia a gyermeknek arra szintre, hogy a jelentésre koncentrálva, értelmezve tudja felolvasni a szöveget. A harmadik fontos eleme a folyékony olvasásnak maga a megértés, amely nélkülözhetetlen tényező a szöveg olvasásában, átélésében. Csak akkor fordítható több kapacitás a jelentés alkotására (a megértésre), ha a figyelmet nem köti le a szófelismerés, a dekódolás folyamata (Józsa & Steklács, 2009).

Digitális munkarend

Az olvasási készségek digitális munkarendben történő tanításának nincs még kialakult hazai módszertana. A pedagógusok többsége a vírus időszakát megelőzően soha nem tanult, nem tanított online környezetben. Az online oktatás hatékony, sikeres működéséhez más kompetenciákra, készségekre van szükség, mint a hagyományos, jelenléti oktatásban (Jakab, 2020). A tantermi oktatáshoz képest az elektronikus eszközökkel támogatott oktatás esetében a pedagógusnak is megváltozik a szerepe, melyben nélkülözhetetlen a magas színvonalú szakmai tudás, a digitális eszközök aktív, kreatív használata. A hagyományos tantermi oktatásban legtöbbször a tanító, a tanár az oktatás főszereplője, ezáltal a tanulók gyakran passzív helyzetben vannak. Azonban az online környezetben más attitűddel kell, hogy rendelkezzen a pedagógus, hogy felkeltse és fenntartsa tanítványainak motivációját, figyelmét (Bánkeszi & Szepesi, 2018).

A tananyagot a tanulóknak nem intézményi környezetben, hanem otthon kellett elsajátítaniuk. Ennek következtében a szülőknek is kihívást jelentett ez az időszak. A fiatalabb korosztályokban a szülői szerep még inkább felértékelődött. A pedagógusoknak a tanítás hatékonysága miatt több feladatba is be kellett vonniuk a szülőket, ilyen például a tanulás támogatása, a motiválás, az értékelés, ellenőrzés, a feladattartás és a fegyelem, az informatikai eszközök kezelése (Farkas et al., 2021).

A különböző korú tanulókkal foglalkozó pedagógusokat összehasonlító vizsgálatok azt mutatják, hogy a pandémiás időszak során az alsó tagozatos tanítók érezték magukat a leghatékonyabbnak. Esetükben feltehetően a szülők segítségnyújtása, támogatása növelte az eredményességet. Ez azt jelenti, hogy alsó tagozaton a szülők nagymértékben segítik gyermekeiket, míg a felső tagozaton, valamint a középiskolában a szülői segítségadás, a szülői kontroll gyakran részben vagy teljesen hiányzik, mely kihat a pedagógusok hatékonyságérzésére is (Jagodics et al., 2020; Józsa et al., 2021).

A tanulók eszközellátottságban és internetelérésben meglévő egyéni különbségei hazai (Jakab, 2020; Kende et al., 2021) és nemzetközi (Stelitano et al., 2020) viszonylatban is nagyok. Ezek a különbség világszerte tovább rontották a hátrányos helyzetű tanulók oktatáshoz való hozzáférését (OECD, 2020).

A vizsgálat célkitűzése

A kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük a pedagógusok és a szülők véleményét a digitális munkarendben megvalósuló kezdő olvasástanításról, -tanulásról, valamint annak eredményességéről.

A vizsgálat módszerei

Empirikus vizsgálatunk fókuszában azok az alsó tagozaton tanító pedagógusok álltak, akik digitális munkarendben tanítottak első és második osztályos gyermekeket olvasásból, továbbá olyan szülők, akik ugyanebben az időszakban az elsős, másodikos gyermeküknek segítették az otthoni tanulását. Az online kérdőívek kitöltésében 117 fő olvasást tanító pedagógus és 83 fő szülő vett részt. Kényelmi mintavételi technikát alkalmaztunk (Gliner et al., 2017), a válaszadás önkéntes és anonim volt. Az adatgyűjtésre a pedagógusok és a szülők esetében is 2021 februárjában került sor. Ez az adatfelvételi időpont azt jelenti, hogy a kérdőívek kitöltésekor a pedagógusoknak az első iskolabezárási időszakról voltak tapasztalataik. A második iskolabezárási periódusra az adatfelvételünket követően, 2021 tavaszán került sor.

A kérdőívet kitöltő tanítók átlagéletkora 49 év volt, nem volt közöttük olyan, akinek ez lett volna az első tanéve. A 2020. tavaszi iskolabezárás idején első osztályban tanított 55%-uk, második osztályban 45%-uk. A pedagógusok 98%-a, a szülők 96%-a nő.

Eredmények és értelmezés

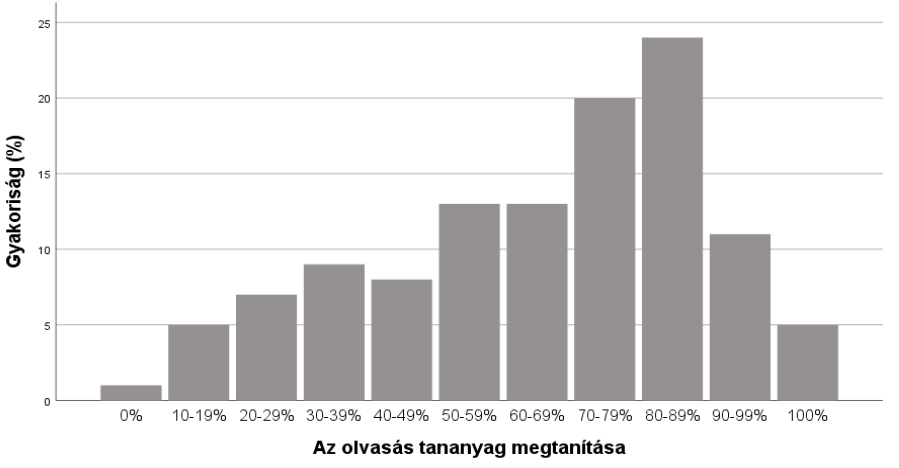
Olvasástanítás a digitális munkarendben a pedagógusok megítélése szerint

Az elemzések egyik központi kérdése az volt, hogy mennyire érezték hatékonynak a pedagógusok a digitális oktatás során az olvasástanítást. Azt kértük tőlük, mondjanak arról véleményt, hogy a digitális munkarend adta lehetőségek között milyen mértékben tudták megtanítani a gyermekeket olvasni. Azt kellett megítélniük, hogy az osztálytermi oktatással összehasonlítva milyen eredményességű volt az olvasástanításuk, a tervezett tananyag hány százalékát sajátították el a gyermekek. A hagyományos, osztálytermi olvasástanítás eredményességét tekintettük 100%-nak, ehhez viszonyítva digitális munkarendben milyen mértékben tanultak meg a diákok olvasni.

A tanítók véleményének százalékos megoszlását az 1. ábra mutatja. Az ábrából egyértelműen kitűnik, hogy nagy különbségek vannak a pedagógusok véleményében, 0 és 100% között minden érték előfordul. A tanítók mindössze 5%-a véli úgy, hogy teljes mértékben meg tudta tanítani az olvasás tananyagot, 17%-uk gondolja 90% felettinek a megtanított tananyagot. A pedagógusok harmada ugyanakkor úgy érzi, hogy a tananyag kevesebb, mint felét tudta csak megtanítani digitális körülmények között. A válaszok átlagát kiszámolva 66%-ot kapunk. Ez azt jelenti, hogy a tanítók – saját megítélésük szerint – átlagosan a tananyag mintegy kétharmad részét tudták megtanítani. Az első és második évfolyamon tanító pedagógusok véleménye között nincs szignifikáns különbség ($F=0,32$, $p=0,57$, $t=0,50$, $p=0,62$). Ugyancsak nincs különbség a fiatalabb és a gyakorlottabb pedagógusok megítélése között ($F=1,76$, $p=0,19$, $t=0,01$, $p=0,99$).

1. ábra

A pedagógusok megítélése arról, hogy az olvasás tananyagot milyen mértékben sikerült megtanítani digitális munkarendben



Az *1. táblázat* tartalmazza a pedagógusok véleményének a megoszlását aszerint, hogy az általuk tanított osztályban meddig jutottak el az olvasástanításban év végére a digitális munkarend idején. Emellett véleményt formáltak arról is, hogy ugyanezzel az osztállyal meddig jutottak volna el hagyományos, osztálytermi keretek között a tananyag elsajátításában. A táblázat adatai ennek köszönhetően összehasonlítást tesznek lehetővé aközött, hogy az olvasási készségek megtanításának az ütemében, eredményességében milyen különbséget látnak a tanítók a digitális és az osztálytermi tanítás között.

Az első osztályban tanító pedagógusok úgy vélik, hogy tanév végére a betűk megtanítása osztálytermi körülmények között minden esetben megtörtént volna. Digitális körülmények között a pedagógusok 91% jutott el az összes betű megtanításáig. Ehhez hasonló, kismértékű különbség mutatkozik a szóolvasó készség elsajátításában is. Jóval nagyobb eltérést éreznek a pedagógusok a mondatértés, valamint a szövegértés megtanítása esetében. Első osztály végére osztálytermi körülmények között a pedagógusok 73%-a jutott volna el a mondatok megértésének tanításáig, digitális munkarendben ez az arány csak 46%. A szövegértés tanításáig hagyományos keretek között a pedagógusok 70%-a jutott volna el, ez az arány digitális munkarendben csak 24%. Ehhez hasonló karakteres különbségek mutatkoznak második osztályban is a pedagógusok szerint. (1. táblázat) Az adatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a tanítók jelentős különbséget éreznek a két tanítási munkarend között abban, hogy milyen mértékben tudtak előre haladni az olvasás tanításával.

1. táblázat

Az olvasás komponenseinek megtanításában való előrehaladás a tanév végére a pedagógus megítélése szerint (%)

Olvasás komponensei	Első évfolyam		Második évfolyam	
	Tantermi	Digitális	Tantermi	Digitális
betűk	100	91	100	98
betűkapcsolatok	92	88	98	92
szavak	92	85	96	84
szókapcsolatok	89	73	96	82
mondatértés	73	46	82	64
szövegértés	70	24	75	32

A pedagógusok szerint a tanulók olvasás iránti érdeklődése, motiváltsága számottevően csökkent az osztálytermi tanításhoz viszonyítva. (2. táblázat) Az olvasás tanulása iránti érdeklődést az osztálytermi helyzettel hasonlítottuk össze. A tanítók 61%-a úgy látja, hogy a gyermekek kevésbé motiváltak az olvasás tanulására a digitális munkarend során. A pedagógusok harmada szerint a motiváltságban nem következett be lényegi változás. Az olvasás iránti motiváltság növekedését mindössze a tanítók 5%-a érzékelte.

Az olvasási motiváció csökkenésének komoly kihatása lehet az olvasási képesség fejlődésére. Az olvasási motiváció csökkenésének a következtében a gyermekek kevesebbet foglalkoznak az olvasással, kevésbé fókuszált a figyelmük, aminek a következtében az olvasási képességük is lassabban fejlődik (lásd Józsa & Józsa, 2014; Szenczi, 2013).

2. táblázat

A tanulók olvasás iránti motivációja a digitális munkarend idején az osztálytermi oktatás során tapasztaltakhoz viszonyítva

Olvasási motiváltság	%
sokkal kevésbé	17
kevésbé	44
ugyanannyira	34
jobban	4
sokkal jobban	1

A pedagógusok számára komoly kihívást jelentett a hagyományos olvasástanítási módszerek online környezetbe történő integrálása. A legtöbb pedagógus (71%) nem tartja hatékonynak a tradicionális olvasástanítási módszereket online környezetben. A tanítók 23%-a ugyanakkor a tantermi oktatáshoz képest nem változtatott lényegileg a módszerein. Mindössze a tanítók 3%-a nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben módosította a megszokott olvasástanítási módszereit. Jellemző volt, hogy a digitális munkarendben az olvasástanítás több eleme kimaradt, amelyet a tanítók nem tudtak megvalósítani, valamint hiányoltak a tantermen kívüli, digitális oktatás olvasástanítási lehetőségeihez képest. Az online környezetben történő segítségnyújtás, támogatás esetében a pedagógusok módszerei közül jellemzőek voltak a digitális interaktív játékok (86%), valamint a tankönyvi, munkafüzeti feladatok feldolgozása és megoldása (83%). A tantermen kívüli tanulási folyamat támogatása során a pedagógusok elsősorban YouTube-videókat (60%), videóhívásokat (58%) említettek. Véleményük összefoglalóan azt tükrözi, hogy a megváltozott oktatási környezet a legtöbb esetben az olvasástanítás módszertani repertoárjának beszűkülését vonta maga után, ami valószínűsíti az olvasástanítás csökkenő hatékonyságát.

A tanítók egyharmada tartja az online környezetben megvalósuló olvasástanítást a tantermi oktatással azonos hatékonyságúnak. Egyetlen pedagógus sem gondolta azonban úgy, hogy sokkal hatékonyabb lenne az ismeret- és a tananyagátadás a tantermen kívüli digitális munkarendben. Nincs különbség az első és a második osztályban tanító pedagógusok között abból a szempontból, hogy mennyire érezték hatékonynak a digitális olvasástanítást ($F=1{,}08$, $p=0{,}30$, $t=1{,}24$, $p=0{,}22$).

A tanítók válaszai egyértelműen kiemelték, hogy a szülői segítség elengedhetetlen ahhoz, hogy a digitális olvasástanítás hatékony legyen. Ezt a

segítséget azonban sok család esetében nem kapták meg a gyermekek. Sok esetben a szülők nem tudtak, vagy nem megfelelő mértékben tudtak segíteni gyermekeiknek. A szülői támogatás részben (34%) vagy teljes mértékben hiányzott (24%). A hátráltató tényezők között többször fordult elő a digitális eszközök vagy az internetkapcsolat hiánya (12%). Természetes, hogy a legtöbb gyermek ebben az életkorban még nem tud önállóan feladatot értelmezni és megoldani. A pedagógusok szerint azonban a szülők egy része (8%) számára is komoly nehézséget jelentett a feladatok megoldása, ezért nem tudtak segíteni a gyermeküknek. A válaszok alapján erősen valószínűsíthető, hogy a családi háttér következtében meglévő különbségek a digitális munkarend alatt még inkább felerősödtek.

A pedagógusok válaszai az egyéni bánásmódot igénylő tanulók digitális oktatásában rejlő kihívásokra is felhívták a figyelmet. Ezt illusztrálja az alábbi két idézet. *„Halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozom, így nem volt lehetőség a digitális oktatásra, csak a papír alapú távoktatásra. A családi háttér pedig a legtöbb gyermeknél nem tette lehetővé új tananyag elsajátítását."* Egy másik idézet: *„Integrált tanulókat tanítok. Sokkal lassabban haladtunk a tananyaggal, mert az iskolában többet tudtunk gyakorolni, hatékonyabb volt az oktatás, otthon a szülőt nem terhelhettem annyira, hogy annyit gyakoroljanak és olyan módon, ahogy velem szoktak."*

A pedagógusok ugyanakkor a digitális oktatás néhány pozitívumát is megemlítették. Páran rámutattak az online, játékos, interaktív feladatok előnyeire, néhányan kiemelték a gyermekek önállóságra nevelését. A megkérdezettek 4%-ának könnyebbséget jelentett az online módon való differenciálás. Néhány tanító a digitális munkarend pozitívumának tartotta a szülőkkel való hatékonyabb együttműködés megvalósulását.

Digitális olvasástanítás a szülők megítélése szerint

A szülők 70%-a számára komolyabb nehézségeket jelentett a digitális munkarendre történő átállás. Mintegy negyedük érezte úgy, hogy az átállás csak kis mértékű terhet és nehézséget jelentett. A két válaszkategóriát együtt tekintve azt mondhatjuk, hogy a szülők 95%-a számára jelentett a digitális munkarend többlet nehézségeket. Mindössze a szülők 5%-a gondolja, hogy ugyanolyan megterhelést jelentett számára a gyermeke otthoni tanulása, mint a hagyományos oktatás. Nem volt olyan, akinek a digitális munkarend könnyebbséget jelentett volna a hagyományos munkarendhez képest. Az első és a második évfolyamos gyermekek szülei között nem volt különbség a digitális átállással járó nehézségek megítélése szempontjából ($F=0{,}008$, $p=0{,}93$; $t=1{,}27$, $p=0{,}21$).

Összehasonlítottuk az olvasástanuláshoz nyújtott otthoni segítség időtartamát a digitális munkarendben és a hagyományos oktatás esetében. A *3. táblázat* adataiból látható, hogy a szülőknek jelentősen megnőtt az időterhelése. A legalább két órát segítő szülők aránya a hagyományos oktatásban 6%

volt, a digitális oktatásban ez 29%-ra nőtt. A segítségnyújtás négyfokú skálán mért időtartamának átlaga a hagyományos oktatásban 1,37-ről a digitális oktatásban 2,06-ra nőtt meg, ami szignifikáns növekedés (t=6,11; p<0,001). A korrelációs együttható alapján gyenge-közepes összefüggés van a digitális munkarend és a hagyományos oktatás során nyújtott segítség időtartama között (r=0,32, p<0,05). Ez azt mutatja, hogy kapcsolat van a hagyományos és a digitális oktatásban nyújtott szülői segítség között: azok a szülők nyújtanak több segítséget a digitális munkarendben, akik az osztálytermi tanulás során is segítenek a gyermeknek.

3. táblázat

A szülők segítségnyújtásának időtartama olvasásból egy nap

Segítségnyújtás olvasásból egy nap	Arány (%)	
	Digitális munkarendben	Hagyományos oktatásban
egy óránál kevesebbet	36	70
egy órát	35	24
két órát	16	5
két óránál többet	13	1

A ráfordított idő növekedésének ellenére a szülők több mint fele (54%) úgy érzi, hogy nem tudott a gyermekének elegendő mértékben segíteni. Egyetlen szülő sem érezte úgy, hogy teljes mértékben tudta volna kompenzálni az osztálytermi oktatás hiányát az otthoni tanulással. Ebből a szempontból sem volt szignifikáns különbség az első és a második évfolyamos szülők között. A szülők a digitális olvasástanításnak több hátrányát is megemlítették. Sokan kiemelték, hogy olyan feladatok hárultak rájuk az olvasástanítással kapcsolatban, amihez szülőként nincs meg a megfelelő szakértelmük, nem értenek az olvasástanításhoz, annak módszertanát nem ismerik. Sokan egyértelműen rámutattak, hogy két különböző szerep a tanítói és a szülői, s a digitális munkarend tanítói szerepet vár el tőlük.

Ezek mellett a szülők negyede említette, hogy a gyermeke nem akart együttműködni a digitális munkarend során, nehezen lehetett odaültetni a számítógéphez, nehezen lehetett rávenni a tanulásra, nem tudták kellő mértékben motiválni az olvasásra. A szülők 20%-a emelte ki, hogy nem jutott elég idő a tanulásra a munkahely, a testvérek, a családi teendők miatt.

Volt szülő, aki megemlítette, úgy érzi, hogy bár szakmailag tudta kompenzálni a jelenléti oktatás hiányát, de hiányoztak a barátok, a csoporttevékenységek, a személyes tanulás előnyei. Emiatt a körülményeket tekintve nem tudta azt adni, amit a jelenléti oktatás tudott volna.

A szülők véleményt formáltak arról, hogy milyennek érzik gyermekük olvasástanulási motivációját, érdeklődését a digitális oktatás során. Úgy tettük fel a kérdést, hogy az osztálytermi oktatáshoz viszonyítsanak, ehhez képest

ítéljék meg a gyermekük motivációját. A szülők szerint a tanulók több mint fele (55%) kevésbé motivált az olvasás megtanulására, mint az osztálytermi oktatás során volt. A gyermekek 32%-ánál nem tapasztaltak különbséget, változást a szülők az olvasástanulási motivációban. Emellett 13%-nyi azon gyermekeknek az aránya, akik a szülők szerint nagyobb érdeklődést mutattak a digitális munkarendben, mint korábban.

A pedagógusok mintegy felénél érezték úgy a szülők, hogy ugyanolyan a pedagógus tanítás iránti lelkesedése, mint osztálytermi környezetben. A pedagógusok 13%-nál a tanítás iránti lelkesedés csökkenését, míg 37%-nál a lelkesedés növekedését érezték a szülők. Nehéz megmondani, hogy valóban változott-e a pedagógusok tanítás iránti motiváltsága, vagy csak a szülők látták őket más szerepben, más helyzetben. Bármelyik is a valós ok, fontos, hogy a szülők mit érzékelnek a pedagógus munkájával kapcsolatban. Pozitívumnak tekinthető, hogy több szülő számolt be a pedagógusok tanítás iránti motivációjának a növekedéséről, mint annak csökkenéséről.

Összegzés

Empirikus vizsgálatunkban azzal foglalkoztunk, hogy a digitális munkarend idején milyen eredményességgel valósult meg a kezdő olvasástanítás. Első és második osztályban tanító pedagógusokat, valamint szülőket kértünk arra, hogy hasonlítsák össze az osztálytermi és a digitális olvasástanítást. Eredményeink szerint sem a pedagógusok, sem a szülők nem találták olyan hatékonynak a digitális munkarendet, mint a hagyományos, osztálytermi oktatást. A tanítók többsége úgy látja, hogy kevésbé tudta megtanítani a tanulókat olvasni ebben a formában, lényegesen lassabban haladtak az olvasástanítással, -tanulással. Úgy ítélik, hogy az osztálytermi oktatáshoz viszonyítva csak körülbelül a tananyag kétharmadát sikerült elsajátítaniuk a tanulóknak. Mindemellett a pedagógusok a terhek, feladatok növekedését érzékelték az online tanítás során, ami érthető, hiszen alapvetően új kihívások, új feladatok elé állította ez a helyzet őket. A legtöbb tanító a hagyományos olvasástanítási módszereket próbálta használni, adaptálni a digitális környezetbe. Ezek a módszerek azonban a digitális környezetben csak részben hatékonyak. Az online oktatás során alkalmazható új módszerek kidolgozása és elterjedése egyelőre még csak gyerekcipőben jár.

A pedagógusok szerint első és második évfolyamon hasonló nehézségeket okoz a digitális munkarendben folytatott olvasástanítás. Egyforma eredményességgel tanítható mindkét évfolyam, s mindkét korosztály kevésbé hatékonyan, mint osztálytermi környezetben. E tekintetben nincs különbség a kezdő és a gyakorlott pedagógusok megítélése között.

A gyermekek 10-15%-a számára a digitális munkarend nem volt elérhető. Nem állt rendelkezésre számukra a megfelelő internetelérés, hiányoztak az informatikai eszközök, nem volt meg az otthoni tanulást biztosító nyugodt környezet. A tanítók a digitális oktatás mellett, illetve részben helyett más

módszerekkel, például papíralapú levelezéssel igyekeztek őket segíteni. Valószínűsíthető, hogy a gyermekek egy csoportjának a tanulásban való lemaradása a digitális munkarend időszaka alatt tovább növekedett.

A pedagógusok és a szülők egybehangzó véleménye szerint a gyermekek nagy részének jelentősen csökkent az olvasási kedve a digitális munkarend idején. Ugyanakkor mind a pedagógusok, mind a szülők úgy látják, hogy voltak olyan gyermekek is, akiknél nőtt az olvasási motiváció. További kutatások válaszolhatnak arra, hogy mi eredményezhette a tanulók egy részénél az olvasási motiváció növekedését, az olvasási motiváció változása miként befolyásolható digitális munkarendben.

A szülőkkel való szoros együttműködés az olvasástanítás eredményessége szempontjából ebben az életkorban elengedhetetlen. A szülők nagy hányadának azonban nincs elegendő ideje és szakmai tudása ahhoz, hogy megfelelő mértékben segítse a gyermek olvasástanulását. A hagyományos oktatáshoz viszonyítva számottevően megnőtt az az időtartam, amelyben az olvasástanítást segítik a szülők. Azok a szülők segítenek többet a gyermekeiknek, akik az osztálytermi oktatás során is segítették őket az olvasástanulásban. Az első és a második évfolyamokon tanuló gyermekek szüleinek véleménye szerint nincs lényegi különbség az otthoni tanulás nehézségét illetően. Sok szülő beszámolt arról, hogy nehéz volt a gyermeket a tanulásra rávenni, nehéz volt a számítógéphez odaültetni.

A vizsgálatunkból levonható következtetések általánosíthatóságában korlátot jelent, hogy az adatfelvétel önkéntes, online formában valósult meg. Nem tudjuk, hogy mennyiben térnek el a digitális oktatással kapcsolatos tapasztalatai azoknak, akik nem tudtak vagy nem akartak bekapcsolódni az önkéntes, anonim adatfelvételbe. A digitális eszközöket és az internetet korlátozottan elérő szülők nagy valószínűséggel kimaradtak a vizsgálatunkból. Jóllehet, ezeknek a családoknak a gyermekei kiemelt figyelmet kell, hogy kapjanak a távolléti oktatás idején.

Összességében elmondható, hogy a hagyományos oktatást ma még nem lehet teljes mértékben helyettesíteni a tantermen kívüli digitális munkarenddel, főleg nem ebben a korosztályban. Az iskola kezdő szakaszában rendkívül fontos a pedagógus személye, szakmai tudása a hatékony tanítás, tanulás szempontjából. A digitális munkarendben megvalósuló olvasástanítás eredményességének a növeléséhez elengedhetetlen az új olvasástanítási módszerek kidolgozása, hatékonyságvizsgálata, és az új módszerek széles körű megismertetése a gyakorló pedagógusokkal és a szülőkkel.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 számú projekt támogatta.

Irodalom

Bánkeszi, K. & Szepesi, J. (2018). Módszertan és eszköztár elektronikus oktatási környezetben. *Könyvtári Figyelő, 64*(3), 377–390. http://epa.oszk.hu/00100/00143/00353/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_3_377-390.pdf

Csapó, B. & Csépe, V. (2012, Eds.). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

Csapó, B., Steklács, J. & Molnár, Gy. (2015, Eds.). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

D. Molnár, É., Molnár, E. K. & Józsa, K. (2012). Az olvasásvizsgálatok eredményei. In Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 17–81). Nemzeti Tankönyvkiadó. https://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf

Engler, Á., Markos, V. & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, *30*(1), 72–87. https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.6

Farkas, A., Földeáki, A., Főző, A. L., Frész, A J., Genáhl, K. J., Horváth, Á., Jánossy, Zs., Kapcsáné, N. J., Krajcsovicz, Á., Neumann, V., Pintér, G., Sió, L., Szabados, T., Szalay, S. Zs., Szilágyi, Á., Timár B. & Tóth T. (2021). *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye.* Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/Modszertani_gyujtemeny_01_08_honlapra.pdf?fbclid=IwAR30VxV9Q2ccD6drMsUb8EXUxHuVWxGmwGUiI3nA_mR01O3EIxMVhB0I-vU

Gliner, J. G., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis.* Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315723082

Jagodics, B., Kóródi, K. & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (2. rész). *Iskolakultúra*, *30*(11), 24–43. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.11.24

Jakab, G. (2020). ISKOLA – járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra*, *30*(9), 64–76. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64

Józsa, G. & Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, *114*(2), 67–89.

Józsa, G., Karáné Miklós, N. & Józsa, K. (2021). A tanulók motiválása a tantermen kívüli, digitális munkarend idején – a pedagógusok tapasztalatai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *9*(2), ***–***.

Józsa, K. (2006, Ed.). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó.

Józsa, K. & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, *109*(4), 365–397.

Józsa, K. & Steklács, J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 137–188). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kende, Á., Messing, V. & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, *31*(2), 76–97. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76

Molnár, G., Hódi, Á., Ökördi, R. & Mokri, D. (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2–8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasásszövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra, 31*(2), 3–22. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.3

N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra, 31*(2), 23–53. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.23

Nagy, J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra, 14*(3), 3–26. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf

OECD (2016). *PISA 2015. Results in focus*. OECD Publishing.

OECD (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. OECD.org

Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I. & Vadász, Cs. (2016). *PISA 2015 összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.

Porubčanová, D., Geršicová, Z., Bočková, K., Pasternáková, l., Barnová, S., Rochovská, I., Dolinská, E., Dudek, M. & Szőköl, I. (2021). *Educational challenges in subject didactics education in the context of home education.* STS Science Centre, Ltd. in coedition with KEY Publishing.

Stelitano, L., Doan S., Woo, A., Diliberti, M., Kaufman, J. H. & Henry, D. (2020). *The digital divide and Covid-19: Teachers' perceptions of inequities in students' Internet access and participation in remote learning*. RAND Corporation, https://doi.org/10.7249/RRA134-3 https://doi.org/10.7249/RRA134-3

Szenczi, B. (2013). Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, *113*(4), 197–220.

Józsa, K. & Pasztendorf, G.

Early reading education during Covid19: Perceptions of teachers and parents

As a consequence of the Covid-19 pandemic, schools in Hungary were closed from March, 2020. The Hungarian government decided to implement digital education: children learning at home were assisted by teachers in the form of remote teaching. We have little information as yet about the effectiveness of digital education during this period. We do not know how the knowledge acquired by students during remote teaching compares to that acquired during face-to-face education. This research therefore aimed to explore the effectiveness of the early teaching and learning of reading. We asked grade 1 and grade 2 elementary school teachers as well as parents about their perceptions of reading education during the period of remote teaching. A voluntary, anonymous online questionnaire was completed by 117 teachers and 83 parents. The findings show that most of the teachers tried to adapt traditional methods of teaching reading to the digital environment during the pandemic, which turned out to be less effective than face-to-face teaching. Both teachers and parents thought that children progressed more slowly with the process of learning to read. For the majority of the students reading motivation was decreased compared to face-to-face learning. The close cooperation of teachers and parents seems essential for effective remote learning in the early years of school. New teaching methods need to be developed and disseminated to increase the effectiveness of early reading education.

Keywords: Covid19, remote teaching, early reading education, reading skills, reading motivation

Józsa Krisztián: https://orcid.org/0000-0001-7174-5067
Pasztendorf Gabriella: https://orcid.org/0000-0002-3193-0046

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 145–168. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.145.168

Kisgyermeket nevelő szülők támogatásának hazai és nemzetközi lehetőségei, személyes és távsegítő formái – szakirodalmi áttekintés

Gyöngy Kinga

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

Absztrakt

A szülősegítés évszázados múltra tekint vissza, melynek különböző formái vannak a nevelési tanácsoktól a különböző szülőtréningekig. Szakirodalmi áttekintésünkben különös hangsúlyt fektetünk a három éven aluli kisgyermekeket nevelő szülők támogatásának lehetőségeire. Áttekintjük a szülők támogatásának változatait, majd a távsegítés hazai és nemzetközi lehetőségeit, ezek formáit és hatékonyságát mutatjuk be. Az interneten keresztüli segítségnyújtás az elmúlt évtizedek egyik vívmánya, melynek fontosságára a Covid19-járvány miatti lezárások kényszerűsége is rámutatott. Írásunk végén a lehetséges távsegítő formák egy speciális formájáról, a szülőknek szóló tömeges nyílt online kurzusokról szólunk.

Kulcsszavak: szülősegítés, digitális saját ütemben végzett szülőtréning, MOOC

Bevezetés

2020 szeptemberében az ELTETÓK oktatói tömeges nyílt online kurzust (MOOC-ot) tartottak érdeklődő szülőknek *Túlélőkészlet kisgyermekes szülőknek* címmel. A kurzus fejlesztése és kiértékelése közben több hullámban tájékozódtunk a Magyarországon és külföldön elérhető szülősegítő formákról. Tapasztalataink szerint a szülőket nagyon sok különböző formájú, minőségű és célú professzionális és amatőr szolgáltatás célozza meg. Írásunkban ezek rendszerezésére és kritikai bemutatására vállalkozunk, különös figyelmet fordítva a három év alatti kisgyermeket nevelő szülők célcsoportjára.

A szülők segítése sokféleképp történhet, a támogatást igénybe vevő szülő igényeitől és a támogatást nyújtó lehetőségeitől függően. A szülői nevelés támogatásának, szülők pszichoedukációjának célja a gyermekek jóllétének előmozdítása, a szülő-gyermek kapcsolat erősítése (Cs. Ferenczi, 2019).

Különbséget kell tennünk a prevenciós és az intervenciós jellegű szülősegítő formák közt. A prevenciós jellegű szülősegítés a gyermek születését vagy

a problémák kialakulását megelőzően nyújt ismereteket, támogatást, hogy a gyermeki pszichopatológia vagy a szülő-gyermek kapcsolat terheltsége ne alakuljon ki. Az intervenció a már kialakult problémák orvoslását tűzi ki célul.

A megvalósítás tekintetében az univerzálisan elérhetőtől a specifikus igényekre válaszoló szülősegítésig többféle formát találunk. A szülők támogatásának vannak rendszerszintű, általánosan elérhető, vagy akár kötelező elemei (1.), klinikai gyakorlatban megvalósuló, célzott problémák esetén igénybe vehető formái, akár társadalombiztosítási finanszírozással (2.), valamint bizonyos célcsoportok számára kialakított formái (3.), melyek költségeit többnyire a résztvevők állják vagy pályázati, önkormányzati, illetve alapítványi forrásból támogatottak.

Eredetileg a legtöbb szülősegítő forma jelenléti, személyes találkozáson alapuló ellátás volt, mára azonban mind az elérhetőség megkönnyítése érdekében, mind a Covid19-járvány okozta 2020–2021-es lezárások miatt több szolgáltatás az online térbe költözött. Különbséget kell tennünk aközött, amikor az online szolgáltatás csupán a jelenléti szolgáltatás időszakos korlátozása miatti kényszerű és alacsonyabbrendű megoldást jelent, melynek célja a szolgáltatás elérhetőségének fenntartása, valamint aközött a megoldás között, amikor a szülősegítést az online tér lehetőségeire szabva adaptálják, és a jelenléti szolgáltatással megegyező hatékonysággal számolva hosszútávú üzemeltetésre rendezkednek be.

Rendszerszintű szülősegítés Magyarországon

Az állami támogatást élvező, rendszerszinten működő szülősegítő formák esetében a világon mindenütt felmerül a beruházás megtérülésének kérdése. A szülősegítés eredményességét vizsgáló publikációk többnyire a gyermekek iskolai- és életben való sikerességét, patológiamentességét tekintik a korai szülőtámogató programok kimeneti változójaként. Közgazdasági értelemben akkor térül meg a prevenciós vagy intervenciós programokba fektetett pénz és energia, ha hosszú távon a gyermek jóllétéhez, egészséges fejlődéséhez járul hozzá (Lannert, 2015). Szélesebb értelemben nemcsak az egyes gyermekek egészséges fejlődése utal a koragyermekkori évekbe való beruházás megtérülésére, hanem a haszon „a nők gyermek- és munkavállalási hajlandóságának növekedésében, a családok stabilitásának megőrzésében, a gyerekek későbbi tanulmányi, munkaerőpiaci és társadalmi sikerességében, valamint a speciális ellátások szükségességének és a társadalmi devianciák csökkenésében mérhető." (Danis, 2020a, p. 24). Ezek a változások azonban csak közép- és hosszútávon jelentkeznek a jól megtervezett rendszerszintű ellátások folyamatos elérhetősége mellett (Danis, 2020a).

A védőnői szolgálat Európában egyedülállónak tekinthető (Szőllősi et al., 2020): az egészségügyi alapellátás részeként a gyermekorvosi ellátás mellett működik. Államilag finanszírozott, mindenki számára elérhető és kötelező családsegítő szolgáltatás, mely elsősorban egészségügyi célokért (preven-

ció, oltásfegyelem megtartása, fejlődési lemaradások, elakadások mielőbbi felismerése), illetve a gyermekek és anyák védelméért dolgozik. A védőnők a várandósgondozás és a kisgyermekes évek során a családlátogatások és a védőnői státuszvizsgálatok keretében tanácsadással támogatják a szülőket (Kereki & Major, 2014). A védőnői ellátás 2012-től egy EU által finanszírozott projekt[1] keretében jelentős fejlesztésen ment át. A státuszvizsgálatokhoz elkészült egy gyermekek fejlettségét mérő kérdőív, amelyet a szülők segítségével töltenek ki a védőnők, ezáltal pontosabb képet alkotva a gyermek fejlettségéről, lehetővé téve az esetleges fejlődési lemaradások mihamarabb észlelését, és erősítve a szülő és a szakember között kialakuló partneri kapcsolatot (Deutsch et al., 2019). A fejlesztés keretében született meg a Koragyermekkor portál[2] is, melynek célja a szülők és szakemberek informálása.

A szülősegítést érdemes megkülönböztetni a gyermekeket közvetlenül célzó fejlesztő foglalkozásoktól. Magyarországon az általánosan kötelező, ingyenes óvodáztatás tipikusan a gyermekek fejlesztését célzó beavatkozás (Paszkoszné Kulcsár, 2013). A Biztos Kezdet program ezzel szemben olyan törvényi szabályozással[3] rendelkező ellátási forma, mely a hátrányos helyzetű szülők megsegítését is célozza (Biztos Kezdet, 2021). A Biztos Kezdet programban a szülői készségek fejlesztését, a gyermeki fejlődésről szóló ismeretek bővítését, a gyermekkel kapcsolatos pozitív szemlélet erősítését célozzák meg a Gyerekházak dolgozói és az általuk szervezett foglalkozások, melyeken a szülő és napközbeni ellátásba még nem járó gyermeke közösen vesznek részt (Sörös, 2016). Amikor a gyermek már bekerül a napközbeni ellátásba, akkor a szülők támogatását a pedagógusok veszik át, például a három éven aluli gyermekek szülei számára a bölcsődék lehetőséget biztosítanak szülőcsoportos beszélgetésekre, illetve a gyermekkel, gyermeknevelléssel kapcsolatban tanácsadást is tudnak nyújtani, ha a szülő igényli.

Koragyermekkori problémák kezelése a szülők bevonásával

A gyermeknél jelentkező problémák sokszínűek, ugyanakkor alapvetően három fő kategóriába sorolhatóak (Danis, 2020a).

1. A biológiai hátrányból eredeztethető fejlődési lemaradás, sajátos nevelési igény korai fejlesztéssel, gyógypedagógusi, gyógytornászi, fejlesztőpedagógusi segítségnyújtással csökkenthető.
2. A szociális helyzet miatti hátrány koragyermekkori inklúziós programokkal (például Biztos Kezdet programmal) kompenzálható.
3. A pszichés jóllét problémái koragyermekkori mentálhigiénés ellátásokkal, szülőtréinggel minimalizálhatóak.

Ezek a problématípusok keverten is előfordulhatnak, halmozódhatnak, emiatt az univerzális ellátás helyett egyéni „kliens utak” (Kereki, 2015) kidol-

[1] TÁMOP-6.1.4/12/1-2012-0001 Koragyermekkori (0–7 év) program.

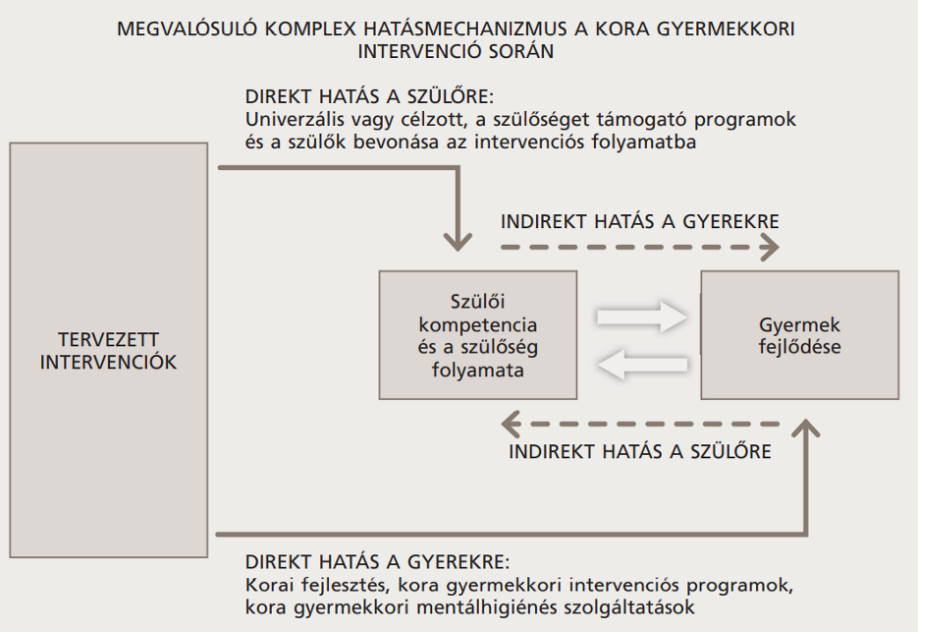
[2] koragyermekkor.hu

[3] Gyvt. 38.§

gozására van szükség. Ezen problémák kezelését hagyományosan szakemberek végezték a gyermekekkel, mára azonban a gyermekkel való kizárólagos foglalkozást felváltotta a szülők bevonásával végzett intervenció. (lásd 1. ábra) A szülői kompetenciák erősítése és a szülőség (*parenting*), nevelő hatást gyakorol a gyermek fejlődésére, miközben a gyermek is hatást gyakorol szüleire, a szülő-gyermek egymásra hatás időbeli előrehaladása révén tranzakciós folyamatok játszódnak le a családokban, melyek kedvező vagy kedvezőtlen irányba vihetik a családi interakciókat, illetve a gyermek fejlődését.

1. ábra

A kisgyermekkori intervenciók hatásmechanizmusai. (Forrás: Danis, 2020a, p. 29).



A korai fejlesztés hálózatának magyarországi kiépítettsége több évtizedes múltra tekint vissza, törvényileg szabályozott, a különböző szakmák együttműködésével megvalósuló folyamat, mely az elmúlt évtizedben kiemelt figyelmet kapott EU-finanszírozott projektek keretében (Danis, 2020a). A szociális hátránykompenzáció érdekében úgyszintén történtek állami szintű erőfeszítések, Ide sorolható, a már említett Biztos Kezdet hálózat fejlesztése.

A koragyermekkori mentálhigiénés segítségnyújtás még a hálózatosodás előtt áll Magyarországon. A koragyermekkori nevelési problémákkal kapcsolatos segítségnyújtás a szülőt célozza meg. Ezek közé tartozik a szülő-csecsemő konzultáció (Németh & Hédervári-Heller, 2020; Hámori, 2020), illetve a szülőknek szóló pszichoterápia (Frigyes & Molnár, 2020). Említésre méltó a dokumentált hatékonyságú, pszichoterápiás módszereket használó

pár- és családterápia (Shadish et al., 1995; Carr, 2009) vagy a segítő kamerával dolgozó (Magyar Videotréning Egyesület által nyújtott) családi videotréning hatásvizsgálatai (például Rackett & Macdonald, 2014; Hoffenkamp et al., 2015).

Bizonyítottan hatékony szülősegítés

A szülősegítésnek van egy olyan ága, mely a szülők tréningjét csoportos formában valósítja meg, nemzetközi gyakorlatban kialakított protokollok alapján működik, és a „bizonyítottan hatékony" jelző megszerzésére törekszik. „Hazánkban is lehetőségünk lenne a már működő, ígéretesnek tűnő gyakorlatok, modellprogramok tudományos nyomon követésére, szisztematikus eredményesség- és hatékonyságvizsgálatára, amely a tapasztalati úton nyert hasznosság érzése mellett a bizonyítékokon alapuló (evidence-based) működésmód biztonságát is nyújtaná." (Danis, 2020b, p. 74). Többnyire az intervenciós jellegű szülőtréningek azok, melyek esetében a gyermeki problémák csökkenésében jól mérhető a szülőtréning hatásfoka.

Gyermeki problémás viselkedésre kidolgozott szülőtréningek hatásvizsgálatai

A gyermeki viselkedésbeli problémák jelentkezése a szülő-csecsemő konzultációval kezelt regulációs zavaroktól eltelkintve későbbi kezdetű, mint a 0–3 éves kor, ezért az externalizációs problémákat – tipikusan az oppozíciós zavart, vagyis dacos ellenszegülést és engedetlenséget, vagy az aggreszszióval is párosuló viselkedészavart kezelő szülőtréningek általában idősebb korcsoportokkal dolgoznak. Az externalizációs problémák csökkenését célzó szülőprogramok metaanalízise szerint, az ezekbe a programokba bevont gyermekek tipikusan (kis)iskolás-, esetleg óvodáskorúak, viszont ezeknek a vizsgálatoknak a szintézise is érdekes tanulságokat tartogat.

A hatásvizsgálatok módszertani igényességéhez szükséges, hogy a vizsgálati személyek random módon legyenek vizsgálati és kontrollcsoportba sorolva (illesztett mintákkal), a minta elégséges nagyságú legyen, a vizsgálat használjon kontrollcsoportot, legyen a beavatkozás előtt és után is tesztelés megbízható és valid mérőeszközzel, valamint legyen utánkövetés (Todres & Bunston, 1993). A szülőtréningek eredményességét befolyásoló tényezők között a szülők alacsony iskolai végzettsége és foglalkoztatottsága, a kezelés előtt a gyermekek viselkedési problémáinak súlyosabb foka, és az anyai pszichopatológia jelenléte mérsékelt hatásfokú tényezőknek tűntek, egyedül az alacsony családi jövedelem tűnt nagy hatásfokúnak (Reyno & McGrath, 2006). Sajnálatos módon általában azok a legveszélyeztetettebbek a lemorzsolódás szempontjából, akik leginkább profitálhatnának a szülősegítő tréningekből, ők a gazdaságilag hátrányos helyzetűek vagy társadalmilag izoláltak.

Vannak kísérletek arra, hogy az idősebb korosztályoknál eredményes szülőtréningeket kiterjesszék a fiatalabb korcsoportokra is, ezáltal a jelentkező problémákat csírájukban kezelhessék. Ezeknél a programoknál azonban nagyon fontos, hogy a tipegő korosztályra legyen adaptálva a program. A nemzetközi gyakorlatban két olyan program van, mely a korai életévekben is hatékonynak tűnik, és költséghatékonyan megvalósítható (Moran et al., 2004, Danis, 2020b). Ezek egyike a Webster-Stratton-féle egyesült államokbeli Incredible Years program[4] , a másik az ausztrál Triple-P program[5] (Sanders, 2008). Mindkét program többszintű, különböző célcsoportokra kidolgozott protokollokkal.

A szülősegítő programok tekintetében fontos kérdés, hogy milyen jellegű és mekkora mértékű pozitív változásokat remélünk tőlük. Ezen kívül minden program esetében kérdés, hogy mekkora a hatásköre, milyen társadalmi réteget és mekkora számban ér el. Az érdeklődőket milyen módon motiválja a részvételre? Az ingyenesség jó incentíva lehet, de sokszor nem elégséges feltétel a résztvevők számának maximalizálására. Lényeges kérdés, hogy a program célcsoportjába tartozók nyitottak-e a részvételre. Még a bizonyítottan hatásos programoknál is felmerül, hogy a való életben meghirdetett szülőtréningek nem tudják ugyanazokat az eredményeket felmutatni, mint amelyeket a hatásvizsgálatok magukénak tudhattak. Sok múlik azon, hogy sikerül-e a segítségre szoruló szülőket elérni, a programba bevonni, hogyan történik a kommunikáció és a kapcsolattartás az érdekeltekkel, mennyi energiát sikerül fektetni a résztvevők programban tartására (Axford et al., 2012).

A hatásvizsgálatok általában a gyermekeknél a problémás viselkedés csökkenését nézik, illetve azt, hogy milyen tényezők járultak hozzá a gyermeknél tapasztalható pozitív változáshoz. Mindazonáltal az ilyen programoknak prevenciós céljai is lehetnek. Egyrészt a szülők érzékenyíthetők arra, hogy nevelésükkel hatást gyakorolnak a gyermekük önértékelésére, másrészt arra is felkészíthetők, hogyan küzdjenek meg a rájuk váró stresszes gyermeknevelési periódusokkal (Todres & Bunston, 1993). A továbbiakban megvizsgáljuk a szülősegítés prevenciós formáit.

A szülősegítés prevenciós formái

A prevenciót többféle értelemben használhatjuk. A szülői létre való felkészítés, az egészséges gyermeki fejlődésről való információk átadása is prevenciós jellegű a szülői létre készülő párok számára: várandós csoportok, szülői hivatásra felkészítés keretében (Danis, 2020a).

A gyermeket nevelőknél előfordulhat, hogy ismeretek vagy készségek hiánya, esetleg téves attitűdök okoznak kapcsolati problémát a szülő-gyermek diádban. Prevenciós jellegű a szülőedukáció is, mely olyan „egyértelmű tartalommal, célcsoporttal és célokkal kialakított beavatkozás, mely a szülői kompetencia erősítését és/vagy a szülői viselkedés megváltoztatását célozza,

[4] https://www.incredibleyears.com

[5] https://www.triplep.net

a gyermekek pozitív fejlődési kimenetének támogatása érdekében." (Cs. Ferenczi, 2019, p. 5). A szülőedukáció a szülői képességekre, érzésekre, vélekedésekre és feladatokra irányul. A szülők olyan tapasztalatokat szereznek általa, melyek hozzájárulnak ismereteik bővüléséhez és feladatkörük, valamint saját és gyermekeik reakcióinak jobb megértéséhez (Cs. Ferenczi, 2019).

Tipikus fejlődésmenet, illetve a patológia hiánya esetén is előfordulhat, hogy a szülők elveszettnek érzik magukat a gyermeknevelés kihívásai közepette. Az is elképzelhető, hogy a gyermeknél látunk már problémás viselkedést, de nem olyan súlyos, hogy klinikai diagnózist kaphatna. A súlyosabb viselkedésprobléma kialakulásának megelőzését, illetve a szülő-gyermek kapcsolat javítását is célozhatják a preventív jellegű szülősegítő formák.

Léteznek csoportos, tematikával rendelkező, készségfejlődést, illetve attitűdváltozást elérni szándékozó, szakemberek vezette szülőtréningek. Ezek közül alábbiakban bemutatunk néhányat, melyekről Magyarországon megjelent könyv, illetve amelyek elérhetők tréning formájában is. A három éven aluli gyermekek szüleinek (is) szóló szülőtréningek közt találunk hatásvizsgálattal rendelkezőket és olyanokat is, melyek hatékonyságát még nem sikerült vizsgálatokkal igazolni.

A humanisztikus pszichoterápiában gyökerezik a Gordon-módszer (Gordon, 1995), melynek szülőket célzó változata a P.E.T., vagyis szülői eredményesség tanítása[6] (*parental effectiveness training*). A Gordon-módszernek több hatásvizsgálata volt, ezekről metaanalízis is készült (Cedar & Levant, 1990). A hatásvizsgálatok képesek voltak egyértelmű, de kis változást tetten érni a szülők tudása, attitűdje, magatartása és a gyermekek önértékelése tekintetében, és ezek a hatások a programok befejezése után – akár 26 hétig – is fennmaradtak (Cedar & Levant, 1990). A Gordon-módszert a magyar bölcsődékben a kisgyermeknevelők továbbképzésére használják, a gyakorlati tapasztalatok alapján a módszer elemei – a probléma tulajdonosának azonosítása, értő figyelem, közléssorompók kerülése – a legkisebb korosztállyal is működőképesek (a Gordon-módszer magyar kisgyermeknevelésben való alkalmazásának tapasztalatairól lásd Pusztainé Berényi, 2015).

A gyermekekkel való beszélgetésért és a gyermekek megértéséért küzdő Haim Ginott elképzeléseire épülő szülőtréningeknek[7] szintén van hatásvizsgálata (Mireille et al., 2014), noha kontrollcsoport nélküli. Haim Ginott módszerének leírásai Magyarországon könyv formában elérhető saját könyvében (Ginott, 2015), illetve tanítványainak tolmácsolásában *Beszélj* úgy, *hogy* érdekelje, *hallgasd* úgy, *hogy elmesélje* (Faber & Mazlish, 2013), illetve *Testvérek féltékenység nélkül* (Faber & Mazlish, 2014) címmel.

Az EMK, vagyis Erőszakmentes vagy Együttműködő kommunikáció módszere[8] Marshall Rosenberg elképzeléseire épül (Rosenberg, 2001). An-

[6] https://www.gordontrening.hu/gordonszuloknek

[7] https://fabermazlish.com

[8] https://emk.hu

nak ellenére, hogy az EMK-t már majdnem fél évszázada oktatják szülőknek (Rosenberg, 2005), ezeknek a szülőcsoportoknak még nem született tudományos folyóiratban publikált hatásvizsgálata. Az EMK empátiára gyakorolt hatását vizsgálták ápoló hallgatóknál (Nosek et al., 2014) és széles körben használták rabok (Suarez et al., 2014), valamint házaspárok (Islam & Naher, 2017; Vazhappilly & Reyes, 2017) kommunikációs készségeinek fejlesztésére.

Az adleri gyökerű pozitív fegyelmezés[9] (Nelsen, 2013)) a fentebb említett szülőtréningekhez hasonlóan békés eszközökkel kíván tisztelettudó gyermekeket nevelni. Angol nyelven tréning, könyv, online felület, audio- és videófelvételek valamint applikáció is elérhető a kurzus tartalmaihoz (Gfroerer et al, 2013), magyarul könyv és tréning segíti a szülőknek a pozitív fegyelmezés készségeinek elsajátítását. Hatásvizsgálatot nem találtunk a módszerhez, azonban egy önbevallásos szülői pozitív fegyelmezési skála már készült a tréninghez (Carroll & Hamilton, 2016).

Az egyszerűsítés filozófiáját valló Kim John Payne szülőtréningje az *Egyszerű nevelés* (*Simplicity parenting*) névre hallgat, a szerző terápiás tapasztalatain alapuló módszer. Hatásvizsgálattal nem rendelkezik, magyarul könyvek *Egyszerűbb gyermekkor – Hogyan neveljünk nyugodtabb, boldogabb, magabiztosabb gyerekeket?* (Payne, 2013), *Melegszívű fegyelmezés* (Payne, 2018) címmel, valamint tréning[10]/ formájában egyaránt elérhetőek a szerző tanácsai.

A *Kapcsolódó nevelés* program[11] a Wipfler-féle *Hand in Hand Parenting* magyarra fordított változata. Az Amerikai Egyesült Államokból származik, mára Magyarországon is elérhető. A program öt módszer – gyerekidő, sírás és hiszti meghallgatása, határszabás, nevetés meghallgatása, páros meghallgatás – segítségével törekszik a szülő-gyermek kapcsolat erősítésére és az erőszakmentes gyermeknevelésre (Shore & Wipfler, 2021). Olyan tanulmány is született, amely az egyes módszerek kutatási megalapozottságát kereste a szakirodalomban (Aced-Molina, 2012). A szervezet angol nyelvű honlapja szerint a hatásvizsgálatok megkezdődtek (Oatis et al., 2014).

A fenti egyesült államokbeli programokon túl létezik több évtizedes múltra visszatekintő magyar szülősegítés is a Pikler Ház kínálatában. A Pikler-örökséget gondozó Pikler Ház munkatársai többféle szülőtámogatást nyújtanak: egyrészt többféle szülőedukációt, másrészt egy különleges formában zajló JátékTér nevű szolgáltatást.

A Pikler-pedagógia szülők számára való közvetítése mindig is fontos volt Pikler Emmi és munkatársai számára, ezért könyveket is írtak a szülők számára. Ezek közül az ismertebbek a *Mit tud már a baba?* (Pikler, 1940), illetve az *Anyák könyve* (László & Péterné Pikler, 1967). A Pikler Ház munkatársai (Tardos Anna, dr. Majoros Mária, dr. Borbély Sjoukje, Mózes Eszter és Tényi

[9] http://pozitiv-fegyelmezes.hu/szuloknek

[10] https://egyszerubbgyerekkor.hu

[11] https://kapcsolodoneveles.hu

Vera) készítettek egy tizenkét részes gyermekfilmet, illetve egy képeskönyvet *A baba első lexikonja I–II.* címmel (Tardos et al., 1983).

A Pikler Ház szülőedukációs előadásai meghatározott témák köré szerveződnek. A négyalkalmas *Gyermekváró*[12] program során a várandós szülők csoportos felkészítése történik a gyermek születésére, ezen belül is a gondozásra, az újszülött sajátosságaira, viselkedésére, megfigyelésének jelentőségére. A *Testvér születik*[13] csoport ugyancsak négyalkalmas, itt a kistestvér születésére való felkészülés a téma Pikler Emmi elgondolásai alapján. A *Műhelybeszélgetések*[14] egy előadássorozat, alkalmankénti csatlakozási lehetőséggel.

A kisgyermekes szülőknek kínálnak egy Magda Gerber által megálmodott, német nyelvterületen elterjedt JátékTér[15] nevű szolgáltatást is, melynek során a szülők 6–24 hónapos kisgyermekükkel egy játszószobában töltenek el egy órát. A szülőnek az a feladata, hogy megfigyelje, gyermeke hogyan játszik önállóan, más gyermekek társaságában. A JátékTér vezetőinek egyike a gyermekek biztonságára felügyel és kíséri játékukat, másikuk pedig a szülők felfedezéseit, megfigyeléseit támogatja. A JátékTér foglalkozások kiegészülnek szülői konzultációkkal. Ezeknek a foglalkozásoknak célja a szülők attitűdformálása és a megfigyelési készségeik fejlesztése. A Pikler szülőtámogató szolgáltatások népszerűek a kisgyermekes szülők körében, de sajnos nincs hatásvizsgálatuk.

A távsegítés formái

A távsegítés már az internet előtt is létezett, az írott szó, illetve hang- vagy filmfelvételek rádiós, televíziós közvetítése révén. Ezek a formák azonban csak az egyirányú kommunikációt tették lehetővé, a nevelési tudás birtokosától a szülők felé. Ez alól kivételt jelentett azon szülők szűk köre, akik kérdéseiket levélben fogalmazták meg a szakembereknek, magazinok nevelési rovataiba, és akiknek levele nyilvános választ kapott (például Falk & Tardos, 1985).

Napjainkban az online tartalmak között a legkönnyebben megtalálhatók és fogyaszthatók a nevelési kérdésekre választ kínáló rövid írásos anyagok. Ezek problematikája ugyanakkor épp a rövidségük, mivel komplex problémákra nehéz egyszerű válaszokat adni – kimondottan úgy, hogy nem feltétlenül illik ugyanaz a megoldás a különböző családok nehézségeire. Az ingyenesen hozzáférhető írások az interneten nagyon különböző szerzőktől származnak. A szerzők között vannak szülői tapasztalattal rendelkező laikusok, kompetensebb, az átlagnál tájékozottabb tartalomgyártók, valamint

[12] https://www.pikler.hu/gyermekvaro

[13] https://www.pikler.hu/testver-szuletik

[14] https://www.pikler.hu/muhelybeszelgetesek

[15] https://www.pikler.hu/jatekter

szakértők egyaránt. A nevelési irányzatok és elvek tekintetében a szerzők különböznek abban, hogy saját pedagógiai álláspontjuk mellett érvelnek, vagy hajlandóak-e több különböző megközelítés, módszer előnyeit és hátrányait is ismertetni. Az internetes cikkeken túl a blogok – vagy akár a vlogok – túlnyomóan egyirányú kommunikációs formák. Noha lehetőség van kommentelés révén visszajelezni, hozzászólni a tartalomhoz, azonban a témát alapvetően a blog írója, illetve a vlogoló határozza meg, mivel a blogírás és a videókészítés sokszor saját szülői élményeinek feldolgozását segíti.

Az interaktívabb közösségi média felületein – a Facebook-on, illetve bármilyen hasonló rendszerben működő fórumon –, rengeteg nevelési kérdéssel foglalkozó szülői csoportot találunk. Ezek között vannak szakértők által moderált oldalak, valamint olyanok is, ahol a szülők adnak tanácsot egymásnak. A veszélyt az jelentheti, hogy a szülők gyakran figyelmen kívül hagyják, hogy egy-egy nevelési megoldás nem csak azért működik számukra, mert jól választottak a nevelési eszköztárból, hanem azért is, mert gyermekük temperamentuma vagy egyéb adottságai hasonlóak az övékhez, azaz jól illeszkednek egymáshoz, illetve környezeti, társas tényezők is támogatják őket a nevelésben. Így a jól működő szülőnek az a meggyőződése, hogy ami neki működött, az másnak is fog, a nevelés soktényezős hatásai közül többet figyelmen kívül hagy, vagy saját szülői szerepét túlértékeli a folyamatban. Az online közösségek önsegítő funkciója ugyanakkor mindenképp elismerésre méltó jellemző. A kisgyermekkel otthon levő szülőknek a kapcsolódás érzését ad(hat)ják, a tagok támogat(hat)ják egymást az eddig nem tapasztalt életállapot kihívásai közepette.

Kapcsolat nélküli offline távsegítési forma: nevelési könyvek

A szülőknek írt gyereknevelési irodalmaknak tekintsük át egy szeletét, például a gyermekek irányítását. Harmincöt, 90%-ban 2000 után megjelent, Magyarországról elérhető, a három éven aluli kisgyermeknevelést is érintő gyermeknevelési könyvet tekintettünk át ebben a témában, amelyek könyvkötészeti adatait a tanulmány végén, egy külön jegyzékben szerepeltetjük.

A laikus irodalomban a módszerek leírásai konkrétak. Ismertetnek problémás eseteket, jól körülírt megoldási javaslatokkal. Vannak olyan szerzők, akik a kontraproduktív viselkedésmódokat is ismertetik. A konkrétság egyben hátrányt is jelent, mivel fennáll a veszély, hogy a nevelési tanács merevvé válik, varianciákat nem ismer el (például Hogg & Blau, 2003; Lansbury, 2015), „receptkönyvvé" silányul.

Számos laikus kisgyermeknevelési mű felfogható vitairatnak is. Hardyment (2007) történeti művében a gyermeknevelési tanácsokat John Locketól Gina Ford-ig tekinti át. Bemutatja, hogy a laikus irodalomban a nevelési tanács generációnként változik az aktuálisan követendőnek tartott gyermeknevelési divatok mentén. Ez azt jelenti, hogy az érvelés ellenpontja is megváltozik. A laikus irodalmakban gyakori, hogy a szerző egy állásponttal vagy

nevelési gyakorlattal szemben építi fel érvelését. Találunk olyan műveket, melyek a ráhagyó, megengedő, kényeztető neveléssel szemben foglalnak állást (például Grosshans & Burton, 2009; Winterhoff, 2012; Rogge, 2013; Cloud & Townsend, 2016), és olyanokat is, melyek a tekintélyelvű neveléssel szemben (Faber & Mazlish, 2013; Nelsen, 2013; Ginott, 2015)

A szerző kilététől és nézőpontjától függően e könyvek eltérnek stílusukban, hangsúlyaikban egymástól, mint ahogy abban is, hogy az író milyen nevelési problémákra ad választ. A nevelési problémák körét merítheti a szerző saját szülői tapasztalataiból (például Chua, 2011; Druckerman, 2012; Süveges, 2012), vagy kisgyermeknevelő/dada (*nanny*) tevékenységéből (például Hogg & Blau, 2003.; Frost, 2011; Lansbury, 2015), illetve szülőkkel vagy gyermekekkel végzett terápiás munkájából (például Byron & Baveystock, 2006; Latta, 2014; Payne, 2013; Ginott, 2015).

A saját, jól bevált gyakorlatukon túl a laikusoknak szóló gyermeknevelési könyvek szerzői hivatkozhatnak empirikus kutatások eredményeire. Ezt többféleképp teszik. Egyrészt mások kutatási eredményeit értelmezik a nagyközönség számára (például Gerhardt, 2009; Aamodt & Wang, 2012; Bronson & Merryman, 2014), illetve mások kutatási eredményeit használják fel az általuk választott nevelési módszerek alátámasztására (például Vida, 2011; Siegel et al., 2015).

Ritkán előfordul az is, hogy egy szerző klinikai mintán empirikusan kidolgozott intervenciós módszerét ismerteti a szélesebb közönséggel (Kazdin, 2009). Összességében tehát keresik az empirikus eredményekkel való kapcsolatot, de inkább az empíria és a gyakorlat határmezsgyéjén helyezkednek el. A laikus szülők számára a tájékozódás a széles kínálatban nem feltétlenül egyértelmű vagy egyszerű.

Videós tartalmak a szülők támogatására

Multimédiás tartalom lehet az írásos cikkek analógiájára az online előadás, illetve a blogok videós megfelelője a vlog, amelyről korábban szóltunk már. Számos pszichológus, pedagógus szakértő előadása elérhető ingyenesen a YouTube videómegosztón, akár egy-egy önálló előadás, akár egy-egy szervezet által tematikusan rendezett előadássorozat.

Számos olyan ismeretterjesztő vagy dokumentumfilm érhető el napjainkban, amely a csecsemők és kisgyermekek sajátosságait, élményvilágát, fejlődését mutatja be (például Thomas Balmes *Babák – az első* év című 2010-es dokumentumfilmje, vagy a Netflix 2020-as *Babies* című 12 részes dokumentumfilm-sorozata).

A kisgyermekes szülők világáról is készült már valóságshow, ezek közül a segítő szándékúakról szólunk. Jo Frost nevelőnői tapasztalatai alapján a *Szuperdada visszatér* (*Extreme Parental Guidance*) című sorozatban segíti a szülőket, hogy engedetlen gyermekeikkel szót értsenek. A klinikai szakpszichológus Tanya Byron egy videókamerákkal felszerelt házba költözteti be az

intervenciót kérő családokat a *Vásott kölykök* (*The House of Tiny Tearaways*) című BBC Three tévésorozatában. A valóságshow-k egyszerre próbálnak az ismeretterjesztés és a szórakoztatás céljának megfelelni. Különlegességük, hogy betekintést engednek az intervenciós folyamatba, azonban a szórakoztatóipar feszültségre és drámai pillanatokra való éhsége, és ezeknek a műsorokban való hangsúlyozása torzíthatja a laikusok intervencióról alkotott elképzeléseit.

Preventív online szülőségítő applikációk, kurzusok

Léteznek szakértők által tervezett, de a szakértőkkel való interakció lehetőségét nem kínáló angol nyelvű telefonos applikációk (például a Kinedu vagy a BabySparks), melyekkel a szülő gyermekének fejlődését követheti és támogathatja. A Kinedu 0–2 év közötti gyermekek napi szintű fejlesztését elősegítő, fizetős telefonos applikáció. A regisztráció során ki kell tölteni a gyermekről, hogy mikor született és hányadik hétre, az applikáció számításba tudja venni a koraszülöttséget is. A fejlődési mérföldköveket lehet regisztrálni, az újonnan megszerzett készségeket rögzíteni. A különböző fejlődési területeken elért előrelépések nyomon követhetők a grafikus megjelenítés segítségével. A gyermek aktuális fejlettségnek megfelelően egy óriási videós gyakorlatgyűjteményből naponta négy gyakorlatot ajánl az applikáció. A gyakorlat kivitelezését és hasznát 1–1,5 perces videóban mutatják be. Készíteni lehet jelölni a javasolt gyakorlatokat, ezekhez néha kérdést is kap a szülő, hogy a gyermekén a gyakorlat közben mit látott. Ezek a kontroll kérdések még inkább segítenek a gyermek fejlettségi profilját leírni. Személyre szabhatóak a napi gyakorlatok, ha túl könnyűnek vagy nehéznek találunk egy-egy gyakorlatot. Lehet új gyakorlatot kérni, ha olyan eszközhasználatra épül, amely nem áll rendelkezésre. Az egyes elérendő képességekhez tipikus fejlődésmenet statisztikák, időintervallumok is társulnak, hogy a szülő észrevegye a fejlődésbeli elmaradást. A napi gyakorlatokhoz szülőségítő cikkek is társulnak, amelyek egy-egy egészségügyi vagy nevelési kérdésben nyújtanak további kapaszkodót. Az applikáció a tartalommal interaktív, de nem kínál személyes kontaktust szakemberekhez, tanácsadókhoz. Pozitívuma, hogy hangsúlyt fektet a gyermekkel közös időre, a fejlődés megfigyelésére és regisztrálására.

A szülőségítés egy másik formája az interaktivitást is tartalmazó tanácsadás vagy specifikus szülői készségfejlesztés, mely leggyakrabban ingyenes és fizetős tartalmakat felvonultató üzleti modellben valósul meg. (1. táblázat) Az ingyenes tartalmak a marketing részét képezik. A tartalmat a felhasználó is generálja fórumban, facebook csoportban. Többszintű tagsági rendszerben az előfizetés mértékétől függ a tartalmakhoz való hozzáférés. A szolgáltatók igyekeznek magas minőségű tartalom előállítására, miközben folyamatosan erőfeszítéseket tesznek az új vevők beszervezésére. A pozitív felhasználói visszajelzések a marketing részeként is megjelennek. A szakér-

tő konzultációs ideje a legdrágább termék ezekben a szolgáltatásokban, az egyéni problémára való adaptálás többnyire a szülő feladata. Nincs információ arról, hogy a szülők milyen problémákkal keresik fel ezeket a szolgáltatásokat, milyen módon vesznek részt bennük és milyen arányban oldódnak meg a gyermekeknél a problémák.

1. táblázat

Példák magyarországi üzleti modellben működő szülői készségfejlesztési programokra

honlap – oktató	témakör és cím	elemek	interaktivitás
anyagyere.hu - Dénes Ivett	*Bababarát* alvástanácsadás	hírlevél, minitréningek, magazin, könyv, online videós tananyagok zárt tagsági oldalon, online tanácsadás csoportban, egyéni konzultáció	facebook csoportok (többszintű tagsági rendszer)
gyereketeto.hu / skillo.hu - Sárosdi Virág	*Fejlesztő játékok, tanfolyamok szülőknek a gyermekük készségfejlesztéséhez*	hírlevél, tanfolyamok (gyermek fejlesztésére, illetve szülői készségfejlesztésre), fejlesztőeszközök, LapBook, zárt tagsági oldal a tananyagokkal	tanfolyam- előfizetőknek
babakezek.hu - Zentai Kata	*Babajelbeszéd* és *a Beszélő Babakezek módszer*	hírlevél, webináriumok, tanfolyamok	tanfolyami zárt csoport
domokoskata.hu - Domokos Kata	*Anyatöltő* - édesanyák megoldásközpontú támogatása, life- és business coaching	hírlevél, könyvek, kurzusok, egyéni coaching	facebook csoportok (ingyenes és fizetős)

Online evidence-based szülőtréningek – külföld

Az interneten keresztül a felhasználók elérését nemcsak az üzleti szférában, hanem a pszichopatológia tekintetében veszélyeztetett populációk esetében is felismerték a szolgáltatók. A nehezen elérhető populációk megszólítására, majd a Covid19-járvány miatti lezárások kényszerűségéből megszaporodtak a webalapú tréningek. Az eredetileg szülőcsoportokkal dolgozó bizonyítottan hatékony programoknak mára vannak hibrid vagy teljes mértékben online, saját ütemben végezhető verziói is. A hibrid verzióban a szülő „önadagolásos" (*self-administered)* módon végzi a tréninget, azonban a motivációját fenntartandó telefonhívásokat kap a tréning szolgáltatójától (például

Taylor et al., 2008; Day & Sanders 2018). Ezeknél a programoknál a távolléti szolgáltatásra való áttérés abból a szempontból elő volt már készítve, hogy például az *Increadible Years* program már a személyes találkozókon alapuló csoportokban is videórészletekkel és hanganyagokkal illusztrálta a szülők számára az elsajátítandó viselkedésformákat (Taylor et al., 2008), azaz már ekkor is erősen támaszkodtak médiatartalmakra.

A *Triple-P* program esetében a már bizonyítottan hatékony jelenléti formát hasonlították össze az online megvalósított tréninggel. Az óvodáskorú gyermekek szüleinek nyújtott távolléti tréning legalább olyan olyan hatékonynak bizonyult, mint a jelenléti tréning (Prinz et al., 2021). Pozitívum ezeknél a programoknál, hogy a különböző tréningvariációkról is van elérhető hatásvizsgálat, például a *Triple-P* program esetében a szülőknek szóló podcastok hatékonyságát is vizsgálták. Az eredmények arra utalnak, hogy érdemes a személyes találkozásokon túl, más formákat is használni a tartalom kialakításánál, mivel ezek révén is lehet változást hozni a gyermekek életébe (Morawska et al., 2014).

Több metaanalízis is áttekintett digitális szülőtréningeket napjainkig (Christa et al., 2013; Breitenstein et al., 2014; Corralejo & Rodríguez, 2018; Hansen et al., 2019). Már a 2010-es évek elején is úgy tűnt, hogy a digitális formában kínált szülőtréningek is képesek a társas támogatásra, a szakemberekkel való konzultációra és szülői kompetenciák fejlesztésére (Christa et al., 2013). A hosszabb (több üléses, több hetes) tréningek teljesítési arányai általában alacsonyabbak a rövidebbeknél (Breitenstein et al., 2014). Két metaanalízis is arra hívta fel a figyelmet, hogy kérdéses, hogy a veszélyeztetett populációk számára a digitális tréningek mennyire elérhetőek és teljesíthetőek (Corralejo & Rodríguez, 2018; Hansen et al., 2019).

Ritka, hogy a publikációk negatív eredményt ismertetnek, de ilyet is találtunk. Az *ezParent* program a bizonyítékokon alapuló *Chicago Parent Program* digitális adaptációja a kezdeti bíztató eredményeket felmutató pilot vizsgálat után a nagyobb mintán 2015-ben elvégzett randomizált hatásvizsgálatban nem bizonyult eredményesebbnek, mint a kontrollcsoport (Breitenstein et al., 2021). 2–5 éves gyermekek szüleit egészséges tanácsadáson informálták a vizsgálatban való részvétel lehetőségéről. A súlyosabb problémákat mutató gyermekek családjaiban a szülői készségek javulásához hozzájárult ugyan a program, de csoportszinten nem volt szignifikáns különbség az intervenciós *ezParent* és a hagyományos védőnői információkat kapó kontrollcsoport közt. A szerzők szerint a teljesen önálló ütemezésű (ön-adagolós) forma is lehetett az oka annak, hogy a program nem volt hatékony, megoldásként a szerzők a szakértő elérhetősége melletti hibrid formát javasolták (Breitenstein et al., 2021).

Ausztrál szülőknek ingyenes, csak online elérhető program a *ParentWorks*[16]. A program a gyermek viselkedési problémákra fejlesztett, integrált családi intervenció [*Integrated Family Intervention for Child Conduct*

[16] https://parentworks.org.au; a világ más területeiről nem elérhető

Problems (Dadds & Hawes, 2006)] online, szélesebb populációra adaptált változata 2–16 éves gyermeket nevelő szülőknek. A regisztrációkor, a kurzus befejezésekor és 3 hónappal a befejezést követően a résztvevők kérdőívet töltenek ki, melynek segítségével a tervezők a program hatékonyságát mérni tudják. A program összesen 6 modult tartalmaz, melyből öt törzsmodulnak számít, a modulok egyéni ütemezésben teljesíthetőek. Regisztrációkor az első két modul elérhető, majd hetenként jelenik meg az új modul, hogy a szülők ki tudják próbálni a javasolt stratégiákat. Egy modul 20–30 perces időráfordítást igényel. 2018-ra közel háromezer szülő vett részt a programban (Dadds et al., 2019). A program fontos jellemzője, hogy az apák részvételére buzdít: a résztvevők 40%-a férfi volt! A résztvevőket a teljesítés függvényében csoportokba sorolták: 55% regisztrált, de nem fejezett be egyetlen modult sem (tájékozódók). 39% teljesített legalább egy modult, de vagy félbehagyta a kurzust, vagy nem töltötte ki a kurzuszáró kérdőívet (félbehagyók). A kezdeti nagy lemorzsolódás után hétről-hétre csökkent a modulokat teljesítők száma. A 2967 résztvevőből mindösssze 218 teljesítette a kurzust (teljesítők).

Megvizsgálták, hogy milyen tényezők hatottak a kurzus teljesítésére. A félbehagyóknak kisebb gyermeke volt, súlyosabb viselkedési problémával, amelyre több diszfunkcionális szülői viselkedéssel válaszoltak. Tehát a szülő számára abban az esetben volt motiválóbb a kurzus teljesítése, amikor gyermeke kisebb viselkedési problémával rendelkezett és már idősebb volt, ekkor kitartóbbnak bizonyult abban, hogy gyermeke problémás viselkedésével megküzdjön.

A félbehagyók között több volt az egyetemi diplomás, mint a tájékozódók közt. Érdekes módon a teljesítők körében az egyedülálló szülők magasabb arányban voltak, mint a másik két csoportban. Az eredmény rámutat arra, hogy az online kurzus alkalmasabb lehet az egyedülállók számára, mint a jelenléti tréningek, hiszen a szülőnek nem kell gyerekvigyázót találnia a tréning idejére, mivel akkor végezheti a kurzust, amikor számára megfelelő. A körülnézők között volt a legmagasabb a szülők körében észlelt pszichológiai nehézségek aránya. Gyakori probléma, hogy a pszichés nehézségek megakadályozzák a szülőt, hogy részt vegyen abban a programban, ami segítene nehézségeinek csökkentésében (Dadds et al., 2019). Ez azért szomorú, mert a gyermekek profitálnának abból, ha a nehézségekkel küzdő szüleik elvégeznék a tréninget.

Azoknál a gyermekeknél, akik szülei súlyosabb viselkedési problémákat jeleztek a program kezdetekor, nagyobb javulást találtak, mint azoknál, akiknél kevesebb problémát jeleztek a tréning kezdetén a szülők (Piotrowska et al., 2020).

Angol nyelvű MOOC szülőknek

A MOOC tömeges nyílt online kurzus, a szülősegítés esetében egy lehetséges keret a tartalom közvetítéséhez. Ez az oktatási forma képes az egyetemek kapuit az érdeklődők tömegei előtt kinyitni egy-egy rövidebb kurzus erejéig. A hagyományos egyetemi oktatáshoz képest ez jelentős változást hoz az ismeretek továbbadásában.

A Coursera oldalán Alan Kazdin a Yale Egyetem oktatója tart online kurzust, melynek címe *Everyday Parenting: The ABCs of Child Rearing.* A kurzusra ezidáig 136 000-nél többen iratkoztak be. A kurzus gyakorlatorientált, a szerző klinikai és kutatási eredményein alapszik (melyeket már könyvében is tárgyalt: Kazdin, 2009). A gyermek nemkívánatos viselkedésének megváltoztatásához szükséges szülői technikákat, valamint az ezekkel kapcsolatos tévhiteket mutatja be, az előzmények, a viselkedés és a következmények kontextusában. Az oktatóvideókhoz kvízek is tartoznak. A kurzus jól érthető, és jól hasznosítható: a szülő által azonosítandó, részleteiben átgondolandó konkrét problémára nyújt lépésről-lépésre kipróbálható és kipróbálandó gyakorlati megoldásokat a viselkedésformálás módszereivel.

Az EdX felületén a San Diego-i University of California oktatója, David Barner tartja a *The Science of Parenting* című kurzust, melynek napjainkig mintegy 40 000 hallgatója volt. A kurzus olyan témákat vesz végig, melyek a szülők számára érdekesek lehetnek, ezek egymáshoz közel álló témák mentén csoportosulnak modulokba (1. Természet és öröklés, örökbefogadás és viselkedésgenetika; 2. Nyelvelsajátítás; képernyő; napközbeni gyermekellátás és óvoda; zene; 3. Erkölcs; önkontroll; családi struktúra; 4. Autizmus és oltás; alvás; diéta és szoptatás; 5. Tanulás és iskola: lemaradók; tanulási stílusok; akkceleráció; otthonoktatás). Nem definiálja, hogy csak szülők vehetnek-e részt a kurzuson, ugyanakkor alkalmanként olyan feladatot ad, amelyet saját gyermek vonatkozásában lehet végiggondolni. A kurzusban említett példák többségében óvodás-kisiskolás korosztály szerepel. Az átadni kívánt tartalom komplex, így a témában való előzetes jártasság megkönnyíti a megértést. A kurzust szakértői interjúk színesítik. A modulzáró kvízek és a projektek csak akkor végezhetők el, ha a személy befizeti a kurzus díját, betekintés mellett nem. A modulzáró projektekben fejlődéslélektani vizsgálatokat ismernek meg a hallgatók, melyeket kitölthető feladatlapok segítségével elemeznek.

A bemutatott két tömeges kurzus példája jól szemlélteti a szülősegítés sokféle arcát: a Kazdin-féle kurzus az intervenciós jellegű szülősegítés jó példája, míg a Barner-féle *A szülőség tudománya* című kurzus, inkább ismeretterjesztő, prevenciós vagy tudománydisszeminációs kurzusnak tekinthető.

Összefoglalás

A szülősegítés számtalan formában, finanszírozásban és tartalommal megvalósulhat. A szülők támogatása sokféle lehet. Néha elegendő az információk nyújtása vagy a támogató meghallgatás. Máskor képzésre, tréningre vagy személyes tanácsadásra lehet szükség. Bármelyik formáról is legyen szó, a cél az, hogy a szülők értsék szülői feladataikat és képesek legyenek ezeknek megfelelni (Daly, 2011).

Írásunkban kísérletet tettünk a szülősegítés módjainak áttekintésére és rendszerezésére. A rendszerezés alapja lehet a hozzáférhetőség, a finanszírozás, a nevelt gyermek életkora, a kurzus jellege (prevenciós vagy interven-

ciós), a hazai viszonylatban való elérhetőség, a hatékonyságról szóló információk, a jelenléti vagy online forma, illetve a támogató közösség megléte. Napjainkra az online szülősegítő formák megszaporodtak és jó eredményekkel kecsegtetnek, mint a jelenléti kurzusok alternatívái.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönettel tartozik Tóth-Mózer Szilviának, Serfőző Mónikának és Gyöngy Miklósnak a kézirathoz nyújtott építő megjegyzéseikért.

Irodalom

Aced-Molina, R. (2012). *A Review of Literature Supporting the Parenting by Connection Approach*. http://www.handinhandparenting.org/wp-content/uploads/2013/08/Full-Lit-Review-2012.pdf (2021.05.03.)

Axford, N., Lehtonen, M., Kaoukji, D., Tobin, K., & Berry, V. (2012). Engaging parents in parenting programs: Lessons from research and practice. *Children and Youth Services Review*, *34*(10), 2061-2071. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.06.011

Biztos Kezdet (2021). A Biztos Kezdet Gyerekházakra vonatkozó minimum követelmények. https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=28352 (2021. 04.30.)

Breitenstein, S. M., Fehrenbacher, C., Holod, A. F., & Schoeny, M. E. (2021). A Randomized Trial of Digitally Delivered, Self-Administered Parent Training in Primary Care: Effects on Parenting and Child Behavior. *The Journal of Pediatrics*, *231*, 207-214. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.12.016

Breitenstein, S. M., Gross, D., & Christophersen, R. (2014). Digital delivery methods of parenting training interventions: a systematic review. *Worldviews on Evidencē Based Nursing*, *11*(3), 168-176. https://doi.org/10.1111/wvn.12040

Carr, A. (2009). The effectiveness of family therapy and systemic interventions for child-focused problems, *Journal of Family Therapy, 31*(1), 3-45. https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2008.00451.x

Carroll, P., & Hamilton, W. K. (2016). Positive Discipline Parenting Scale: Reliability and validity of a measure. *The Journal of Individual Psychology*, *72*(1), 60-74. https://doi.org/10.1353/jip.2016.0002

Cedar, B., & Levant, R. F. (1990). A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *The American Journal of Family Therapy*, *18*(4), 373-384. https://doi.org/10.1080/01926189008250986

Corralejo, S. M., & Rodríguez, M. M. D. (2018). Technology in parenting programs: A systematic review of existing interventions. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(9), 2717-2731. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1117-1

Cs. Ferenczi, Sz. (2019). Bevezetés. In Cs. Ferenczi Sz. (Ed.), *Szülői pszichoedukációs csoportok vezetése. Pszichoedukációs csoportvezetők képzését támogató munkatankönyv* (pp. 4-6). Katolikus Szeretetszolgálat. https://www.szeretetszolgalat.hu/sites/default/files/szuloi_pszichoedukacios_csoportok_vezetese.pdf

Dadds, M. R., & Hawes, D. J. (2006). *Integrated family intervention for child conduct problems: A behaviour-attachment-systems intervention for parents*. Australian Academic Press.

Dadds, M. R.; Sicouri, G.; Piotrowska, P. J.; Collins, D. A.J.; Hawes, D. J.; Moul, C.; Lenroot, R. K.; Frick, P. J.; Anderson, V.; Kimonis, E. R. & Tully, L. A. (2019). Keeping Parents Involved: Predicting Attrition in a Self-Directed, Online Program for Childhood Conduct Problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 48*(6), 881-893. https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1485109

Daly, M. (2011). *Building a coordinated strategy for parenting support*. Queen's University. https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7986&langId=en

Danis, I. (2020a). A csecsemő- és kisgyermekkori lelki egészség támogatásának indokoltsága – egy új fókusz a kora gyermekkori intervencióban. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán -Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete* és *gyakorlata I. Fejlődéselméletek* és *empirikus eredmények* (pp. 20-44.) Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet. https://semmelweis.hu/mental/files/2020/12/Kora-gyermekkori-lelki-egeszseg_I-kotet.pdf

Danis, I. (2020b). A kora gyermekkori szülő-gyermek kapcsolatot és lelki egészséget támogató nemzetközi programokról, módszerekről – Fókuszban: a kapcsolat- és kötődésalapú intervenciók a kora gyermekkorban. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete* és *gyakorlata II. Módszerek, irányzatok, modellprogramok* (pp. 70-104). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet. https://semmelweis.hu/mental/files/2020/12/Kora-gyermekkori-lelki-egeszseg_II-kotet.pdf

Day, J. J., & Sanders, M. R. (2018). Do parents benefit from help when completing a self-guided parenting program online? A randomized controlled trial comparing Triple P Online with and without telephone support. *Behavior therapy*, *49*(6), 1020-1038. https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.03.002

Deutsch, K., Betlehem, J., Bánfai, B., Jeges, S., Lampek, K., Tancsics, D. D., & Csima, M. (2019). Parental and health visitor assessment of children development and factors affecting children development assessment in Hungary. *Kontakt/ Journal of nursing and social sciences related to health and illness, 21*(4), 360–366. https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2019/04/05.pdf

Faber, A. & Mazlish, E. (2013). *Beszélj* úgy, *hogy* érdekelje, *hallgasd* úgy, *hogy elmesélje. Gyakorlati tanácsok a sikeres szülő-gyerek kapcsolathoz.* Reneszánsz kiadó.

Faber, A. & Mazlish, E. (2014). *Testvérek féltékenység nélkül*. Reneszánsz kiadó.

Falk J. & Tardos A. (1985). *Kedves Tipegő! Családi Lap füzete*. Lapkiadó Vállalat.

Frigyes, J., & Molnár, J. E. (2020). Anya-csecsemő terápia a Vadaskert Kórház szakambulanciáján – Szemléleti és módszertani bemutatkozás. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I., & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora*

gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és *gyakorlata II. Módszerek, irányzatok, modellprogramok* (pp. 148-159). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet. https://semmelweis.hu/mental/files/2020/12/Kora-gyermekkori-lelki-egeszseg_II-kotet.pdf

Gfroerer, K., Nelsen, J., & Kern, R. M. (2013). Positive Discipline: Helping Children Develop Belonging and Coping Resources Using Individual Psychology. *Journal of Individual Psychology*, *69*(4), 294–304.

Ginott, H. (2015). *Szülők* és *gyermekek*. Edge 2000.

Glenn L. I. (2006). „OER PPP - Power of Positive Parenting, Fall 2006". *Family, Consumer, & Human Development - OCW.* Course 2. https://digitalcommons.usu.edu/ocw_fchd/2

Gordon, T. (1995). *P.E.T.; Tanítsd gyermeked* önfegyelemre*!* Studium Effektive.

Gyermekvédelmi törvény (1997). *1997.* évi *XXXI. törvény a gyermekek védelméről* és *a gyámügyi igazgatásról*.

Hámori, E. (2020). Csecsemő-szülő kapcsolatdiagnosztika és konzultáció. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I., & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete* és *gyakorlata II. Módszerek, irányzatok, modellprogramok* (pp. 122-139). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet. https://semmelweis.hu/mental/files/2020/12/Kora-gyermekkori-lelki-egeszseg_II-kotet.pdf

Hansen, A., Broomfield, G., & Yap, M. B. (2019). A systematic review of technology-assisted parenting programs for mental health problems in youth aged 0–18 years: Applicability to underserved Australian communities. *Australian Journal of Psychology*, *71*(4), 433-462. https://doi.org/10.1111/ajpy.12250

Hardyment, C. (2007). *Dream babies. Childcare advice from John Locke to Gina Ford*. Frances Lincoln Limited Publishers.

Hoffenkamp, H. N., Tooten, A., Hall, R. A., Braeken, J., Eliëns, M. P., Vingerhoets, A. J., & van Bakel, H. J. (2015). Effectiveness of hospital-based video interaction guidance on parental interactive behavior, bonding, and stress after preterm birth: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *83*(2), 416-429. https://doi.org/10.1037/a0038401

Islam, S., & Naher, R. (2017). Effectiveness of nonviolent communication (NVC) workshop on marital adjustment. *Dhaka University Journal of Biological Sciences*, *26*(1), 69-75. https://doi.org/10.3329/dujbs.v26i1.46351

Kazdin, A. E. & Rotella, C. (2009). The Kazdin method for parenting the defiant child. With no pills, no therapy, no contest of wills. Mariner Books.

Kereki, J. (2015, Ed.). *Kliensút Kalauz*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Kereki, J. & Major, Zs. B. (2014, Eds.). Őrzők. Egészségügyi alapellátók gyakorlatközpontú kézikönyve. Országos Tisztifőorvosi Hivatal. http://mek.oszk.hu/15800/15817/15817.pdf

Lannert, J. (2015). Szülősegítés a kora- és kisgyermekkorban Magyarországon és máshol. E*sély, 2015*(4), 42-61. http://www.esely.org/kiadvanyok/2015_4/2015-4_1-4_Lannert_Szulosegites.pdf

László M. & Péterné Pikler E., (1967). *Anyák könyve*. Medicina.

Moran, P., Ghate, D., Van Der Merwe, A., & Policy Research Bureau. (2004). *What works in parenting support? A review of the international evidence*. DfES Publications. https://dera.ioe.ac.uk/5024/1/RR574.pdf

Morawska, A., Tometzki, H., & Sanders, M. R. (2014). An evaluation of the efficacy of a triple P-positive parenting program podcast series. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *35*(2), 128-137. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000020

Nelsen, J. (2013): *Pozitív fegyelmezés*. Reneszánsz kiadó.

Németh, T. & Hédervári-Heller, É. (2020). Az integrált szülő-csecsemő/kisgyermek konzultáció (ISZCSK) és terápiás kezelés kezdete és fejlődése Magyarországon. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.) *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete* és *gyakorlata II. Módszerek, irányzatok, modellprogramok* (pp. 106-121). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet. https://semmelweis.hu/mental/files/2020/12/Kora-gyermekkori-lelki-egeszseg_II-kotet.pdf

Nieuwboer, Christa C.; Fukkink, Ruben G.; Hermanns & Jo M.A. (2013). Online programs as tools to improve parenting: A meta-analytic review. *Children and Youth Services Review, 35*(11), 1823-1829. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.08.008

Nosek, M., Gifford, E., & Kober, B. (2014). Nonviolent Communication training increases empathy in baccalaureate nursing students: A mixed method study. *Journal of Nursing Education & Practice, 4*(10), 1-15. http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v4n10p1

Oatis, P., Wipfler, P., Klorer, M., McKitrick, T., Canterbury, E., Roe, J., & Buderer, N. (2014). Listening-based parenting strategies promote stronger parent-child connection. Poszter. Mercy Children's Hospital, Toledo, OH. https://www.handinhandparenting.org/research-downloads/

Paszkoszné Kulcsár, A. (2013). Az óvoda helye és szerepe a mai magyar köznevelési rendszerben.Nevelés-oktatás határon innen és túl - XV. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia, 2013. október 8-10. Hajdúszoboszló. https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/13-kiadvany-2013/325-2013-paszkoszne-kulcsar-andrea-az-ovoda-helye-es-szerepe-a-mai-magyar-koznevelesi-rendszerben

Payne, K. J. (2013). *Egyszerűbb gyermekkor. Hogyan neveljünk nyugodtabb, boldogabb, magabiztosabb gyerekeket?* Kulcslyuk Kiadó.

Payne, K. J. (2018). *Melegszívű fegyelemezés – kisgyerekkortól kamaszkorig*. Kulcslyuk Kiadó.

Pikler, E. (1940). *Mit tud már a baba?* Medicina Kiadó.

Piotrowska, P. J., Tully, L. A., Collins, D. A., Sawrikar, V., Hawes, D., Kimonis, E. R., Lenroot, R. K, Moul, C., Anderson, V., Frick, P. J. & Dadds, M. R. (2020). ParentWorks: Evaluation of an online, father-inclusive, universal parenting intervention to reduce child conduct problems. *Child Psychiatry & Human Development*, *51*(4), 503-513. https://doi.org/10.1007/s10578-019-00934-0

Prinz, R. J., Metzler, C. W., Sanders, M. R., Rusby, J. C., & Cai, C. (2021). Online-delivered parenting intervention for young children with disruptive behavior problems: a noninferiority trial focused on child and parent outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. https://doi.org/10.1111/jcpp.13426

Pusztainé Berényi, K. (2015). Gordon kommunikáció alkalmazási lehetőségei a legkisebbekkel és szüleikkel. [előadás]. *IV. BabaArt. Művészeti napok* és *szakmai konferencia*. 2015. november 9. KMO.

Rackett, P., & Macdonald, B. (2014). Fun with mum': using video interaction guidance to enhance early relationships and diminish maternal postnatal depression. *Educational and Child Psychology*, *31*(4), 82-92. https://bit.ly/3xqnYss

Reyno, S. M., & McGrath, P. J. (2006). Predictors of parent training efficacy for child externalizing behavior problems–a meta- analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(1), 99-111. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01544.x

Rosenberg, M. B. (2005). *Raising Children Compassionately: Parenting the Nonviolent Communication Way.* PuddleDancer Press.

Rosenberg, M. B.(2001). *A szavak ablakok vagy falak - Erőszakmentes kommunikáció.* Agykontroll Kft.

Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, *22*(3), 506-517. https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506

Schore, T. & Wipfler, P. (2021). *Hallgasd meg! -* Öt *egyszerű eszköz a gyereknevelés mindennapos kihívásaihoz.* HVG könyvek.

Shadish, W. R., Ragsdale, K., Glaser, R. R., & Montgomery, L. M. (1995). The efficacy and effectiveness of marital and family therapy: A perspective from meta-analysis. *Journal of marital and Family Therapy*, *21*(4), 345-360. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1995.tb00170.x

Sörös, I (2016). A Biztos Kezdet Gyerekházak szerepe a társadalmi felzárkóztatásban. [előadás]. *A Kora Gyermekkori Nevelés „A szakmai megújítás* útjai*, lehetősége" Nemzetközi Tudományos Konferencia*, 2016. Május 25-26. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar.

Suarez, A., Lee, D. Y., Rowe, C., Gomez, A. A., Murowchick, E., & Linn, P. L. (2014). Freedom project: Nonviolent communication and mindfulness training in prison. *Sage Open*, *4*(1), 1-10. https://doi.org/10.1177/2158244013516154

Szöllősi, K, Odor, A., Kissné Garajszki, Talabér, J., Fogarasi-Grenczer, A., Altorjay, P., Póta, Gy. & Szabó, L. (2020). The health visitor network in Hungary: a unique

system in Europe. *Turkish Archives of Pediatrics/Türk Pediatri Arşivi*, *55*(Suppl 1)10. https://doi.org/10.14744/TurkPediatriArs.2020.03271

Tardos A., Kálló É. & Kovács P. (1983). *A baba első lexikonja I-II.* Móra.

Taylor, T. K., Webster-Stratton, C., Feil, E. G., Broadbent, B., Widdop, C. S., & Severson, H. H. (2008). Computer-based intervention with coaching: An example using the Incredible Years program. *Cognitive Behaviour Therapy*, *37*(4), 233-246. https://doi.org/10.1080/16506070802364511

Todres, R., & Bunston, T. (1993). Parent education program evaluation: A review of the literature. *Canadian Journal of Community Mental Health*, *12*(1), 225-257. https://doi.org/10.7870/cjcmh-1993-0013

Vazhappilly, J.J. & Reyes, M.E.S. (2017). Non-Violent Communication and Marital Relationship: Efficacy of 'Emotion-Focused Couples' Communication Program Among Filipino Couples. *Psychological Studies* 62, 275–283. https://doi.org/10.1007/s12646-017-0420-z

Az áttekintett laikusoknak szóló gyermeknevelési irodalom ábécé sorrendben (a szakirodalomban szereplőket itt nem szerepeltetjük újra)

Aamodt, S. & Wang, S. (2012). Üdvözöllek *a gyereked agyában - Mi jár a fejében a fogantatástól a diplomáig?* 21. Század.

Bronson, P. & Merryman, A. (2014). *Amit rosszul tudtunk a gyermekekről*. Kulcslyuk.

Byron, T. & Baveystock, S. (2006). *Kicsi angyalkák*. Alexandra.

Chua, A. (2011). *Battle hymn of the tiger mother*. Bloomsbury Publishing PLC.

Cloud, H. & Townsend, J. (2016). *Gyerekhatárok - Mikor mondjunk igent* és *mikor mondjunk nemet gyermekeinknek?* Harmat.

Denkin, E. (2000). *Miért nem akkor látsz, amikor jó vagyok? Hogyan neveljünk magabiztos, viselkedni tudó gyereket? 26 alapelv*. Alexandra.

Druckerman, P. (2012*). Nem harap a spenót. Gyereknevelés francia módra*. Libri.

Frost, J. (2010). *Szuperdada 2. Amit minden szülő tudni szeretne*. Park.

Frost, J. (2011). *Szuperdada 1. Hogyan hozzuk ki a legjobbat gyermekeinkből*? Park.

Gerhardt, S. (2009). *A szükséges szeretet*. Oriold és Társai Kft.

Glaser, U. (2012). *Trükkláda szülőknek*. Centrál Médiacsoport.

Grosshans, B. A. & Burton, J. H. (2009). *Ki az* úr *a háznál?* Park.

Hayes, E. (2003). *A hiszti. Hogyan* értsük *meg gyermekünk* érzelmeit*?* Alexandra.

Hogg, T. & Blau, M. (2003). *A suttogó titkai I. A csecsemő gondozása* és *nevelése.* Európa.

Hogg, T. & Blau, M. (2004). *A suttogó titkai II. A kisgyermek nevelése*. Európa.

Hogg, T. & Blau, M. (2007). *A suttogó mindent megold. Alvásról, evésről, viselkedésről* és *sok minden másról kezdő* és *haladó szülőknek*. Európa.

Lasbury, J. (2015). *Nincs rossz gyerek. Kisgyermekek fegyelmezése megszégyenítés nélkül*. Jaffa.

Latta, N. (2014). *Szeress szívvel, nevelj* ésszel*! 10 aranyszabály, mielőtt az agyadra megy a gyereked*. Kulinária.

Mähler, B. & Musall, P. (2011). *Kimerült szülők - Kiút a családi mókuskerékből*. Tudatos Lépés kft.

Rogge, J.-U. (2013). *Kell a gyereknek a korlát*. Park.

Runkel, H. E. (2015). *Ordításmentes gyereknevelés*. Jaffa.

Siegel, D. & Payne Bryson, T. (2015). *Drámamentes fegyelmezés. A káosz lecsillapítása* és *a fejlődő gyermeki elme integrált szemléletű gondozása*. Ursus Libris.

Süveges, G. (2012). *Apaszem.* Helikon.

Swanson, N. (2008). *Hogyan neveljünk jó gyereket?* Útikalauz *szülőknek*. Athenaeum.

Valliéres, S. (2012). *Pszichotrükkök 0-3* éves *korig*. Libri.

Vida, Á. (2011). *Babapszichológia. Lélek, viselkedés, fejlődés 2* éves *korig.* Kulcslyuk.

Winterhoff, M. (2012). *Miért válnak zsarnokká a gyerekeink? - Avagy: a gyermekkor elrablása*. Dialóg.

Wyckoff, J. (2017). *Fegyelmezés szeretettel.* Így *kezeld a nyafogást, a hisztit, az evés körüli cirkuszt, a képernyőfüggőséget* – és *még sok mást!* Jaffa.

Gyöngy, K.

Possibilities of supporting parents with young children in Hungary and in English-speaking countries worldwide, offline and online – A review of the literature

Parent support dates back centuries, with various forms ranging from parenting advice to various kinds of parent training. In this literature review, particular emphasis is placed on the support of parents raising young children under the age of three. Different forms of parental support available in Hungary are reviewed; the Hungarian and international solutions to online parent help are then presented in terms of form and effectiveness. At the end of the paper, a relatively new form is presented: the MOOC, that is massive open online courses for parents.

Keywords: parent support, digital self-administered parent training, MOOC

Gyöngy Kinga: https://orcid.org/0000-0001-6416-8548

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 169–186. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.169.186

Pedagógusok tapasztalatai a tanulók motiválásáról a Covid19 járvány idején

Józsa Gabriella[1], Karáné Miklós Noémi[2] és Józsa Krisztián[3]

[1]Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Program; Kecskeméti SZC Kandó Kálmán Technikum

[2]Petőfi Sándor Katolikus Gyakorló Általános Iskola és Óvoda

[3]Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

Absztrakt

A tanulmány a vírushelyzet következtében létrejött online oktatáshoz kapcsolódóan vizsgálja a tanulási motivációt. A kérdőíves adatfelvételben 160 pedagógus vett részt, akik az általános iskola alsó és felső tagozatán, valamint középiskolában tanítanak. A kutatás célja az volt, hogy feltárja a pedagógusok vélekedését a diákok motiváltságáról a digitális oktatás során. Összehasonlítottuk, hogy a tanulók motiváltságában milyen különbséget látnak a pedagógusok az osztálytermi és a digitális oktatás során. Megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok mennyire tartják hatékonynak az online térbe helyezett oktatás során alkalmazott motivációs stratégiáikat. Elemeztük, hogy a motiválási módszerek hatékonyságában milyen különbségek mutatkoztak meg az alsó és felső tagozat, valamint a középiskola között. Megvizsgáltuk továbbá, hogy a pedagógusok miként vélekednek saját motiváltságukról a digitális oktatáshoz kapcsolódóan, és ez milyen összefüggésben van tanítványaik motiváltságával. A tanuló iskolafokozata mellett további elemzési szempontunk volt a pedagógus gyakorlottsága, magabiztossága az IKT-eszközök használatában, valamint az intézmény településtípusa.

Kulcsszavak: digitális oktatás, tanulási motiváció, pedagógusi vélekedések

Bevezetés

A koronavírus okozta világjárvány miatt egyik napról a másikra bevezetésre kerülő digitális munkarend nagy kihívás elé állította a pedagógusokat, a diákokat és a szülőket egyaránt. Az oktatási intézmények bezárásával szükségessé vált a jelenléti oktatásról a digitális környezetben megvalósuló tanításra, tanulásra történő átállás. A diákok motiválása tantermi oktatás során sem egyszerű feladat, azonban személyes jelenlét nélkül még nehezebbé vált megtalálni azokat a módszereket, eszközöket, melyekkel a motiváció fenntartása sikeressé

válhat. A pedagógusok többségének nem volt korábbi tapasztalata ezen a területen. Tanulmányunk központi kérdése ezért az, mennyire hatékonyan tudták a pedagógusok motiválni tanítványaikat a digitális munkarend idején.

A digitális munkarend azt jelenti, hogy a személyes jelenlétű oktatásról, tanulásról távoktatásra, különféle digitális eszközök használatára tér át az oktatás minden szereplője. Ez megköveteli, hogy mind a pedagógusok, mind a tanulók gyakorlottak legyenek a digitális eszközök tanulási célú használatában, és még ennél is alapvetőbb követelményként merül fel az ehhez szükséges eszközök megléte. Az eszközellátottság mellett a család, a szülők részvétele, támogatása is kritikus jelentőséggel bír az otthontanulásban, a motiváció fenntartásában (Garcia & Weiss, 2020). A „digitális oktatás legnagyobb kihívása ott tartani a gyereket a képernyő előtt" nyilatkozta Székely Erika, egy kétgyermekes édesanya Ambrus és munkatársai (2020) összeállításában. „Egyik éjszaka arra riadtam, vajon jó helyre töltöttem-e fel a matematika munkafüzet negyvennegyedik oldalát" – emlékszik vissza a szülő. A tapasztalatok ugyanakkor azt mutatják, hogy sok diák mellett nem is volt segítő szülő vagy azért, mert nem tudtak segíteni, vagy azért, mert érdektelenek voltak (Ambrus, 2020). Mindezt tovább nehezíti az a tény, hogy a közoktatásban töltött évek előrehaladtával a legtöbb diák tanulás iránti motiváltsága csökken. Kutatások szerint, minél magasabb évfolyamra jár egy tanuló, annál kevésbé lelkesedik az iskolai tanulás iránt (Józsa et al., 2020).

Digitális oktatás

A digitális innovációk alkalmazása az oktatásban már jó pár éve megjelent hazánkban is. Az Európa 2020 stratégiában szó van a digitális kompetencia fejlesztéséről, az új módszerek alkalmazásáról (Török, 2013), majd 2016-ban a Kormány elfogadta Magyarország Digitális Oktatási Stratégiáját (DOS), azóta számos tanulmány látott napvilágot a digitális oktatásról és a hozzá kapcsolódó fejlesztésekről (például Fehér, 2020; Molnár et al., 2020). Több kutatás is felhívta a figyelmet arra, hogy a digitális eszközhasználat jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulás hatékonyságához, és növelheti a tanulók motiváltságát is (például Molnár & Csapó, 2019; Szabó et al., 2020). A digitális terek a mai ifjúság számára természetes miliőként jelennek meg, azonban kevés tanuló tudja hasznosan beépíteni ezen innovációkat saját tanulási folyamataiba (Námesztovszki et al., 2013).

Az UNESCO adataiból tudjuk, hogy 2020 tavaszán a világjárvány miatt 188 ország függesztette fel jelenléti oktatását (Váradi & Józsa, 2021), hazánkban is egyik napról a másikra kellett megtenni a digitális átállást az oktatás minden szintjén. A köznevelési intézmények igyekeztek kidolgozni saját digitális stratégiájukat, melyben a fő kérdés az volt, milyen rendszerek és módszerek lesznek a legmegfelelőbbek az otthoni tanulási folyamat támogatására. Ebben az egyik alapvető kérdés az volt, a nevelőtestületek milyen platformot választanak az online oktatás színteréül, ahol a tartalom ered-

ményes átadása, közvetítése a tanulók felé már a pedagógusok egyéni, felelősségteljes szakmai döntése, feladata volt. A digitális pedagógia tervezési folyamatainál előtérbe került a rendelkezésre álló eszközök feltérképezése, a képességek fejlesztése, az érdeklődés fenntartása. Törekedni kellett arra, hogy a tanulók ne csak passzív hallgatói, befogadói, hanem aktív használói, fogyasztói legyenek a digitális tartalmaknak (Lénárd, 2020). Az online oktatásban való részvétel, az online tanulás egy sajátos viselkedésformát igényel: egyrészt fontos az elköteleződés az online tanulás iránt, másrészt kulcsfontosságú tényező az önszabályozás képessége (Ithriah et al., 2020).

A járványhelyzet online pedagógiája rávilágított a hazai oktatás negatívumaira és pozitívumaira egyaránt. Mindenki számára láthatóvá váltak a korábbi oktatáskutatói figyelmeztető előrejelzések. A digitális eszköz önmagában csak színes szemléltetőeszközként funkcionál, ha nem megfelelő módon és környezetben használják. Csupán az eszközpark korszerűsítésével nem nőnek a pedagógiai eredmények. Emellett sok esetben egyértelművé vált az eszközhasználathoz kapcsolódó tudás hiánya, amely nehezítette a digitális környezetben való tanítást és tanulást. Nyilvánvalóvá vált az is, hogy a „digitális bennszülöttek" többsége jóval előrébb jár a digitális kompetenciák fejlettségében, mint a korfáját tekintve elöregedő pedagógustársadalom zöme. Azok az iskolák tudtak igazán jól és hatékonyan működni ebben a krízishelyzetben, ahol a pedagógusok gyorsan, innovatívan és rugalmasan tudtak alkalmazkodni a megváltozott helyzethez, a digitális világhoz (Jakab, 2020).

A digitális oktatásra való átállás felgyorsította a reformok terjedését, olyan módszerek meghonosodását, amelyek a fejlett oktatási rendszerű országokban már bevált szokásként vannak jelen. Ide tartozik többek között a felfedező tanulás, problémaközpontú tanórák, egyéni tanulási útvonalak biztosítása, ahol a pedagógus mint segítő, facilitátor jelenik meg (Prievara, 2020). A rendszeresség, a kiszámíthatóság, a türelmes környezet egyaránt előmozdítja a diákok tanórai aktivitását az online térben is. Az órai aktivitás akkor bizonyul fenntarthatónak, ha mindenkit sikerül bevonni a tanulási folyamatba, az óra menetébe, ha állandó visszajelzést, visszacsatolást és értékelést kapnak a tanulók. A tapasztalatok azt mutatják, hogy előremutató a gamifikáció (játékosítás) alkalmazása, ami a különböző számítógépes játék- és játéktervezési elemek használatát jelenti a tanítás folyamatában. Célja az extrinzik és az intrinzik motiváció ötvözése az elkötelezettség, a motiváció és az aktivitás elősegítése (Kyewski & Krämer, 2018).

A pedagógusok az online oktatáshoz kapcsolódóan pozitív és negatív tapasztalatokról egyaránt beszámoltak. Voltak, akik megnövekedett munkateherről és a sikerélmény csökkenéséről számoltak be. Nőtt a kiégés veszélye, a túlterheltség, a kiszámíthatatlanság. A magánélet teljesen összefolyt a munkahelyi tevékenységekkel, feladatokkal. Mindezek azért is veszélyt jelentenek a pedagógustársadalomra, mert a hatékonyságot befolyásolhatja a mentális, pszichés állapot. Pozitív tapasztalatként többen a tanár-diák interakciók növekedését emelték ki. Pozitívumként jelent meg az új pedagó-

giai módszerek alkalmazása, melyek közül kiemelkedett a változatos online platformok használata, videók megtekintése, munkafüzeti feladatok online térbe helyezése. A pedagógusok úgy tapasztalták, nehézzé vált a tanulók teljesítményének értékelése, enyhébb osztályzatok születtek, és feltételezhető, hogy romlott a tanulás hatékonysága (N. Kollár, 2021). A pedagógusok és a szülők egybehangzóan úgy ítélik meg, hogy az olvasástanítás az osztálytermi tanításhoz viszonyítva kevésbé hatékony a digitális munkarend időszakában (Józsa & Pasztendorf, 2021). A tanulói teljesítmények visszaesését tesztekkel végzett mérések is kimutatták. Az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén az átlagos tudás- és képességszint alacsonyabb volt, mint az előző két tanévben (Molnár et al., 2021).

Kassa Tünde (2020) gyakorló pedagógus szerint minőségi változás volt érzékelhető a 2020 márciusában, illetve a 2020 őszén kezdődő digitális oktatásban. Feltehetően elindult a pedagógusok körében az IKT-eszközök magabiztosabb használata, illetve már sem a tanulók, sem a pedagógusok nem feltérképezetlen környezetbe kerültek. Mindezek ellenére a hazai oktatás tekintetében még mindig nehezíti az online oktatás folyamatát a digitális módszertani hiányosság (Cifrusz et al., 2020). Vannak olyan, az iskolában használatos módszerek, amelyeket sikeresen lehet integrálni az online világba, azonban legtöbbször a siker érdekében el kell térni az osztálytermi környezetben bevált gyakorlattól. Az eddigi tapasztalatok szerint az egyik legfontosabb a sikeres digitális oktatás megvalósulásában a tanár-diák kommunikáció. A leghatékonyabb módszernek a hibrid oktatás mutatkozik, amely élőhívásos órák megtartását és önálló munkavégzést, tanulást egyaránt magában foglal. A felsőoktatásban tanuló hallgatókkal végzett vizsgálatok is rámutatnak az oktatókkal és társakkal folytatott valós idejű interakciók jelentőségére az online oktatás során (Asztalos et al., 2021). A tapasztalatok szerint az egész napos online élőhívásban megtartott tanítási órák heti öt napon keresztül motiválatlanná teszik a tanulókat, mert ezzel elveszti a digitális oktatás azon pozitívumát, amely az önálló tanulásra sarkall, önszabályozást segíti elő. Kiemelten jó módszernek bizonyul az érdeklődés fenntartására a „break-out room" használata csoportbontásokra, a kutatómunkák és projektfeladatok alkalmazása, illetve az így létrejött diákmunkák bevonása a tananyagba (Kassa, 2020).

Motiváció és online tér

A világjárvány megfékezése érdekében az oktatási intézmények is bezárásra kényszerültek, azonban a tanítás, tanulás nem szünetelt, hanem online oktatás formájában folytatódott az általános iskola alsó tagozatától egészen az egyetemi oktatásig. Több országban kedvezményeket tettek a diákok értékelésében a járványidőszak alatt (például Franciaország, Spanyolország stb.), amit egyfelől igazságos döntésnek véltek, másfelől aggodalommal fogadtak, ugyanis a motiváció csökkenését eredményezheti. Ennek oka, hogy az osz-

tályzatok motiválhatják a diákokat a tanulásra (Di Pietro et al., 2020). Köztes megoldást választott például az észt Oktatási Minisztérium, mely felszólította az iskolákat, hogy a távoktatásra való átállás első pár hetében mellőzzék a tanulók teljesítményének értékelését (Err, 2020). Voltak olyan országok is, ahol nem voltak adottak a digitális távoktatás feltételei. Kenyában például úgy döntöttek, semmisnek tekintik és megismétlik a teljes tanévet, azaz, minden tanuló arra az évfolyamra iratkozott be újra, amire egy évvel korábban is járt.

Összehasonlító vizsgálatok mutattak rá, hogy az online térben sikeresen tanuló diákok lényeges jellemzője a belső motiváltság (Shroff & Vogel, 2009; Wighting et al., 2008), mely összefüggést mutat az önszabályozással (Hartnett, 2016). Digitális környezetben a technológiát önmagában motiválónak tekintik, hiszen az újdonság erejével hat, megmozgatja a fantáziát, kihívást jelent, felkelti az érdeklődést. Ezen jellemzők összessége az, ami miatt segít a motiváció előmozdításában (Lepper, 1985). Azonban a digitális eszközök használata a motiváció csökkenését is magában rejti. Egyrészt elvész az újdonság ereje, amint a tanulók megszokják a technológiát, másrészt a technikai problémákkal szembeni frusztráció csökkentheti az online térben való tanulás iránti motiváltságot. A jelenléti oktatással összehasonlítva online környezetben magasabb a lemorzsolódás veszélye (Hartnett, 2016). Az ARCS (*attention, relevance, confidence, satisfaction*) modell szerint az online környezetben történő motiváláshoz is szükséges (1) a tanuló figyelmének fenntartása a kíváncsiság, érdeklődés, izgalom által, amit érdekes grafikák, animációk válthatnak ki. Azonban egy idő után a diákok ezt megszokják és elvesztik érdeklődésüket. (2) A világos célok meghatározása, a relevancia kulcsfontosságú eleme a motiválásnak. A tanulás iránti erősebb motiváció akkor érhető el, amikor a tanuló szabadon választhat a számára hasznosnak tűnő tevékenységek között. (3) A motiváció úgy valósulhat meg, ha sikerélményhez juttatjuk a tanulókat, vagyis olyan körülményeket teremtünk, ahol sikereiket saját képességeiknek és erőfeszítéseiknek tulajdonítják, nem pedig a szerencsének vagy a túl könnyűnek feladatnak. (4) Végül az elégedettség szükséges ahhoz, hogy a tanulók pozitívnak érezhessék tanulási tapasztalataikat. Ez azt jelenti, hogy olyan külső megerősítéseket kell használni, amik nem károsítják a belső ösztönzőket. Ilyen lehet például a személyes elismerés. Továbbá fontos, hogy a diákoknak érezniük kell, hogy a befektetett munka mennyisége összhangban van a célokkal, a tartalommal és a számonkéréssel (Keller & Suzuki, 2004).

A pedagógus személyisége, kompetenciái, pozitív visszacsatolásai és azok minősége meghatározóak a tanulók motiváltságában. A hatékony tanulás feltétele online térben is a megfelelő motiváció, amely során a pedagógus felkelti a figyelmet, ráhangolja tanulóit a tananyagra és tudásszomjukat a megfelelő mederben terelgeti. Energetizál, aktivizál, irányít és integrál egyben, amely végig kell, hogy kísérje az egész tanítási-tanulási folyamatot (Námesztovszki et al., 2013).

Az eddigi tapasztalatok alapján a tanulók motiváltságára online térben a következők hatottak pozitívan: különböző szemléletes, interaktív applikáa-

ciók beépítése a tanulási folyamatokba, tervezhetőség, tudatos szervezés és időbeosztás, változatos feladatok elvégzése, folyamatos tanári visszacsatolás, értékelés, illetve mindezekkel szorosan összefüggve különböző oktatási platformok kipróbálása (Fegyverneki, 2017).

A digitális oktatás számos előnyt kínál az idősebb, önálló tanulók számára: személyre szabhatják tanulásukat, lehetőségük van irányítani saját tanulási folyamataikat, megérteni, hogy mit akarnak megtanulni és milyen támogatásra van szükségük hozzá. Az online tér nagyobb rugalmasságot biztosít azáltal, hogy saját tempójukban tudnak tanulni. Azonban ezek az előnyök a fiatalabb diákok számára nem elérhetők, hiszen még nem tudják megszervezni tanulási tevékenységüket, időgazdálkodásuk és önszabályozásuk még fejletlen, ezért nem tudják kiaknázni a távoktatás előnyeit. Ezenkívül a pedagógusok felkészültsége és pozitív hozzáállása kulcsfontosságú eleme az online térben való tanulás sikerének. A digitális térben oktatóknak képesnek kell lenniük kompenzálni a fizikai jelenlét hiányát, ahol minden résztvevő jól érzi magát, és a tanárok könnyen elérhetőek a diákok számára a motiváció fenntartása és a tanulás eredményessége érdekében (Di Pietro et al., 2020).

A digitális átállás is rámutatott a magyar oktatási rendszerben erőteljesen jelen lévő szelekciós mechanizmusokra, továbbá megfigyelhetővé vált a családi háttér iskolai eredményességben betöltött szerepe. Nőttek a társadalmi egyenlőtlenségek, csökkent az esélykiegyenlítés lehetőségének megteremtése. A társadalom rétegződését figyelembe véve, a magasabb szocioökonómiai státuszú családokban nevelkedő gyermekek extra előnyökhöz jutottak, amely nem volt másként az online oktatás előtt sem (Fekete & Porkoláb, 2020). A kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkező diákok korlátozott hozzáféréssel bírnak az online oktatáshoz szükséges eszközökhöz, illetve az internetes szolgáltatásokhoz való hozzáférésük is korlátozott, melyet a szakirodalom „digitális megosztottság"-nak nevez (García & Weiss, 2020). Ezek a gyermekek nagyobb eséllyel vannak kitéve stresszes otthoni környezetnek, például nagyobb valószínűséggel kell osztozniuk más családtagokkal a digitális eszközön vagy a szobán, melyben tanulnak. Emellett azok a szülők, akik a pandémia miatt pénzügyi és munkahelyi bizonytalanságba, netalán válságba kerültek, valószínűleg kevésbé tudták gyermekeik tanulását, tanulás iránti elköteleződését támogatni (Di Pietro et al., 2020; Porubčanová et. al., 2021).

A családi támogatásnak az otthoni tanulás során döntő szerepe van. Engler és munkatársainak (2021) vizsgálatában a tanulókkal való otthoni együtt-tanulás gyakorisága nem függött a szülők iskolai végzettségétől. Hasonló eredményre jutottak Szilveszter és munkatársai (2021) is, miszerint önmagában a szocioökonómiai státusz nem szignifikáns előrejelzője a tanulás sikerességének, azonban a tanulásba fektetett erőfeszítés, családi rutin és rendezettség igen. Láthatjuk tehát, hogy az online oktatás feltételeinek megteremtéséhez szükséges a család gazdasági és kulturális tőkéjének megléte, azonban Engler és munkatársainak (2021) véleménye szerint ebben a különleges helyzetben minden szülő igyekezett gyermeke tanulmányi előmenetelét előmozdítani.

Eredményük azt mutatja, hogy az otthoni tanulást leginkább a családdal való minőségi együtt töltött idő határozta meg.

Porubčanová és munkatársai (2021) által írt monográfia az ókorig visszanyúlóan ad áttekintést az otthoni tanulás történeti előzményeiről. Az otthontanulás, otthonoktatás nem jelentett teljesen ismeretlen helyzetet a pandémia időszakának kezdetén. Napjainkig kiható módon a 70-es évek Amerikájában kezdett elterjedni, 2012-ben az iskoláskorú gyermekek 3,4%-a tanult ilyen formában az USA-ban (Ray, 2017). Az egyes országok eltérő módon viszonyulnak az otthonoktatáshoz. Néhány országban, mint például Norvégia, Kanada, Új-Zéland, azért döntenek az otthonoktatás mellett, mert az iskola nagy távolságra van a gyermekek otthonától. Más országokban a formális oktatástól való félelem (például agresszió, szerfogyasztás, vallás) okán tartják távol a gyermekeket az intézményes oktatástól. Mindezek mellett a számítógép és internet elterjedése jelentősen segítette az otthonoktatás lehetőségének megteremtését (Mihály, 2006). A hazai otthonoktatás melletti döntés hátterében megtalálható az iskolarendszerrel szembeni kritika, az iskolában szerzett rossz tapasztalat. A szülő pozitív otthonoktatás élménye, de az otthonoktatás melletti döntés általában a szülők társadalmi státusán és személyes érzésén alapul (Veszprémi, 2020). A hazai otthonoktatás gyakorlatáról, előnyeiről és hátrányairól Nágel (2012) adott áttekintést. Az otthonoktatás ezen szakmai tapasztalatai szélesebb körben nem ismertek, így a digitális munkarend bevezetése során ezekre kevéssé lehetett támaszkodni.

Az empirikus vizsgálat célja és módszerei

A vizsgálat célkitűzései

Vizsgálatunk célja, hogy feltérképezzük a pedagógusok véleményét a diákok motiváltságának alakulásáról az online oktatás időszakában a jelenléti oktatáshoz viszonyítva. Kutatásunk legfontosabb kérdése, vajon érzékelnek-e a pedagógusok különbséget a tanulók motiváltságában az osztálytermi és a digitális oktatás között? Elemzésünkben összehasonlítjuk a köznevelés különböző szintjein - alsó- és felső tagozaton, valamint középiskolában - tanító pedagógusok tapasztalatait ezen a téren.

A vizsgálat körülményei

Az adatgyűjtés online kérdőíves módszerrel történt 2021. április elején. Az adatfelvétel időszakában, 2021. március 8-tól minden iskolafokozaton digitális munkarend volt életben. Ennek köszönhetően a kérdőívek kitöltése során a pedagógusoknak a digitális oktatásról napi tapasztalata volt, mert egy hónapja már így tanítottak, az osztálytermi oktatásról pedig visszaemlékezés alapján formáltak véleményt. Megjegyezzük, hogy ez már a második digitális oktatási időszak volt, a korábbira 2020 tavaszán került sor. A pedagógusok-

nak tehát már volt korábbi tapasztalata az előző tanévből ezen a téren. Az adatgyűjtéshez kényelmi mintavételi technikát alkalmaztunk (Gliner et al., 2017). A válaszadás önkéntes és anonim volt.

A vizsgálat mintája és eszköze

Az online kérdőív első része a tanulási motiváció fenntartásával és a jelenléti oktatással való összehasonlításával foglalkozik. A második részben a különféle háttérváltozókra kérdeztünk rá. A kiértékelés és elemzés kvantitatív módszerrel történt.

A kérdőívet összesen 160 pedagógus töltötte ki. A válaszadók 92%-a nő. Ez az arány összhangban van azzal, hogy az általános iskolákban tanító pedagógusok 87%-a volt nő 2017-ben, a középiskolákban a férfi tanárok aránya magasabb, ott eléri az egyharmadot (Tóth, 2019), a nők túlsúlya minden képzési szinten meghatározó. A válaszadók közül a legtöbben nagyvárosban dolgoznak (40%). Közel azonos arányban érkeztek válaszok a fővárosban (19%) és középméretű városban (18%) dolgozóktól, illetve hasonló arányban dolgoznak kisvárosban (12%) és községben (11%) is.

A pedagóguséletpálya-modell szerinti a következőképpen oszlott meg a minta: gyakornok (11%), pedagógus I. (34%), pedagógus II. fokozatban (44%), mesterpedagógus (10%), kutatótanár (1%). Ezek az arányok jó közelítéssel megfelelnek a pedagógusok életpályamodell szerinti megoszlásának. Az elemzéseinkhez két kategóriát képeztünk a pedagógusokból. A gyakornokokat és a pedagógus I. fokozatban lévőket nevezzük kezdő pedagógusoknak, ők a minta 45%-a. A pedagógus II., a mesterpedagógus és a kutatótanár fokozatokat nevezzük gyakorlott pedagógusnak, ez a kategória a minta 55%-a.

Az iskolafokozatot tekintve az alsó tagozaton tanítók adják a kitöltők 61%-át, felső tagozaton tanító pedagógus a válaszadók 26%-a, középiskolai tanár pedig 13%. Az önkéntes válaszadás alapján kapott mintázatból úgy tűnik, hogy a magasabb iskolafokon tanító pedagógusok esetében némileg kisebb a válaszadási hajlandóság. Mindemellett mindhárom kategóriában kellően nagy a válaszadók száma ahhoz, hogy statisztikailag elemezhető legyen.

Eredmények és értelmezés

Osztálytermi tanítás

Vizsgálatunk fő fókusza az osztálytermi és a digitális oktatás közötti különbségek feltárása. Ezért kérdéseink egy része az osztálytermi tanításra irányult. A pedagógusok négyfokú skálán értékelték, hogy az osztálytermi tanítás során mennyire érzik sikeresnek magukat a diákok motiválásában. Négy válaszalternatíva közül választhattak: 1. egyáltalán nem, 2. többnyire nem, 3. többnyire igen, 4. teljes mértékben. A válaszadók 21%-a teljes mértékben sikeresnek véli magát a diákok motiválásában, 73%-uk jelölte a többnyire igen

választ, és csak 6%-uk gondolja úgy, hogy többnyire nem tudja sikeresen motiválni tanulóit jelenléti oktatás során. Nem volt olyan, aki azt mondta volna magáról, hogy egyáltalán nem sikeres az osztálytermi motiválásban. A pedagógusok többsége tehát eredményesnek véli magát a diákok motiválásában az osztálytermi oktatás során. A kétmintás t-próba szerint nincs különbség az osztálytermi motiválás eredményességében a kezdő és a gyakorlott pedagógusok között (t=-0,251 p=0,802), legalábbis saját megítélésük szerint. Ez azt jelentheti, hogy már a kezdő pedagógusok is ugyanolyan sikeresen motiválnak, mint a gyakorlottak, vagy a fiatalkori lelkesedésük a motiválás terén akkora előnyt jelent, mint a gyakorlott pedagógusoknak a több éves tapasztalat. Az iskola településtípusa alapján sem találtunk különbséget a jelenléti oktatásban való motiválás sikerességében (F=1,567 p=0,187).

A különböző iskolai szinteken tanító pedagógusoknak eltérő a vélekedése a motiválási módszereik sikerességéről a hagyományos, jelenléti oktatásban. Az alsó tagozatban tanító pedagógusok vélik magukat a leghatékonyabban motiválónak (M=3,23), felső tagozaton ugyanezen mutató átlaga 3,07, a középiskolában tanító pedagógusoké pedig 2,95. A diákok életkorának előrehaladtával csökkenő tendenciát mutat a pedagógusok véleménye a motiválási módszereik sikerességéről. A különbségek vizsgálatára varianciaanalízist végeztünk. Az ANOVA eredménye azt mutatja, hogy a különböző iskolai szinteken tanító pedagógusok között szignifikáns különbség van a jelenléti oktatás során érzett motiválás eredményességében (F=3,35 p=0,02). A Tukey's b utóelemzés szerint az alsó tagozatos tanítók és a középiskolai pedagógusok között szignifikáns különbség van, azonban a felső tagozaton tanító tanárok nem különböznek számottevően sem az alsós, sem a középiskolai pedagógusoktól. A korábbi kutatások a tanulók motiváltságában mutatnak csökkenést az iskolai évek előrehaladásával (Józsa, 2013; Józsa et al., 2014). A jelen vizsgálatunk eredménye párhuzamot mutat a korábbi vizsgálatok eredményeivel. Érdekes és fontos kérdés, milyen összefüggés lehet a kettő között? Miért csökken a tanulók motiváltsága és miért érzik magukat kevésbé hatékonynak a motiválásban a pedagógusok az iskolai évek előrehaladtával? Miként befolyásolja egymást ez a két jelenség?

Digitális tanítás

Az online oktatás esetében is négy válaszalternatívából választhattak a vizsgálatban résztvevő pedagógusok, meg kellett ítélniük, mennyire érzik hatékonynak a motivációs módszereiket. A válaszadók többsége úgy nyilatkozott (70%), hogy az online oktatás ideje alatt is megfelelő mértékben tudta motiválni tanulóit. Azonban – az osztálytermi tanítással összehasonlítva – már többen érezték úgy, hogy nagyrészt nem tudták saját diákjaikat motiválni a digitális oktatásban: 27% szemben az osztálytermi helyzet 6%-ával. Csupán egy pedagógus írta, hogy egyáltalán nem tudta motiválni tanítványait az online oktatás során, osztálytermi oktatásban egyetlen pedagógus sem érezte így.

Nem találtunk különbséget a kezdő és gyakorlott pedagógusok között a digitális oktatásban való motiválás sikerességében (t=-0,525 p=0,60), a kép tehát e tekintetben azonos az osztálytermi motiválással. Az iskolafokozat szerinti összehasonlításban is ugyanazt a tendenciát látjuk online oktatásnál, mint a jelenlétinél, a különbség azonban ebben az esetben nem szignifikáns az iskolafokozatok között (F=2,79 p=0,07). Legsikeresebbnek (M=2,79) az alsó tagozaton tanító és legsikertelenebbnek (M=2,52) a középiskolában tanító pedagógusok érzik magukat a tanulási motiváció fenntartásában. A kettő között helyezkednek el a felső tagozaton tanítók 2,69-es átlaggal.

Az iskola településtípusának vizsgálatakor nem találtunk szignifikáns különbséget a digitális oktatásban érzett motiválási módszerek sikerességében (F=1,02 p=0,38), azonban a községi iskolák pedagógusai érezték legkevésbé hatékonynak motiválásukat (M=2,56). Ennek többféle oka is lehet. Egyrészt a kisebb településeken élő diákoknak rosszabb lehet az internet és eszközellátottsága, esetleg több testvér van, akikkel osztozni kellett a szobán, eszközön, így nem minden esetben tudtak részt venni a diákok az órákon. Másrészt előfordulhatott, hogy a gyermek otthoni tartózkodása a digitális oktatás során maga után vonta, hogy a szülők bevonták őket az otthoni, házkörüli munkákba vagy akár a kisebb testvérre való vigyázásba.

A tanulók motiváltsága az osztálytermi és a digitális oktatás során

A tanulók osztálytermi és digitális oktatás során érzett motiváltságát ötfokú skálán hasonlították össze a pedagógusok: a tanulók 1. sokkal kevésbé érdeklődők, mint az osztályteremben (14%); 2. kevésbé érdeklődők, mint az osztályteremben (46%); 3. ugyanannyira érdeklődők, mint az osztályteremben (32%); 4. nagyobb mértékben érdeklődők, mint az osztályteremben (7%) és 5. sokkal nagyobb mértékben érdeklődők, mint az osztályteremben (1%). E szerint a pedagógusok 60%-a látja úgy, hogy a digitális oktatásban a tanulók többségének csökkent az érdeklődése a jelenléti oktatáshoz képest. Csupán 8% azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik a motiváció erősödését tapasztalták az online oktatás során. A kezdő és gyakorlott pedagógusok megítélésében e tekintetben nincs szignifikáns különbség (t=0,03 p=0,98).

A különböző iskolafokozatokban dolgozó pedagógusok megítélésében szignifikáns a különbség abban, hogy változott-e a diákok motiváltsága az online oktatásban a hagyományos oktatáshoz viszonyítva (F=4,61 p=0,01). A különbségek értelmezését lehetővé tevő Tukey's b próba szerint az alsó tagozatos tanítók szignifikánsan kisebb motivációvesztést tapasztaltak a középiskolában tanító pedagógusokhoz képest. A felső tagozatos tanárok értékelése nem különbözik szignifikánsan sem az alsó tagozaton, sem a középiskolában tanító pedagógusokétól.

Annak megítélésére, hogy az online oktatás alatt ugyanannyira lehet-e a tanulókat motiválni, mint jelenléti oktatásban, 1–5-ig terjedő skálán kellett bejelölni a pedagógusoknak az egyetértésüket vagy egyet nem értésüket. A

2,63-as átlag (SD=1,06) azt mutatja, hogy az „ugyanúgy lehet motiválni”-nál kicsivel negatívabb az összkép. Az iskolafokonkénti válaszok átlaga szerint az alsó tagozaton (M=2,65) és felső tagozaton (M=2,69) tanítók szerint nagyjából ugyanannyira lehet online környezetben is motiválni a diákokat. A középiskolai tanárok átlaga (M=2,38) azt jelzi, hogy szerintük valamivel nehezebb a motiválás a digitális oktatásban. A varianciaanalízis alapján azonban nincs szignifikáns különbség az eltérő iskolafokozaton tanító pedagógusok megítélése között (F=0,66 p=0,52), ahogy nem találtunk számottevő eltérést a kezdő és gyakorlott tanárok között sem (t=-0,15 p=0,88).

Az alsó- és felső tagozaton tanító, valamint a középiskolában tanító pedagógusok motivációs stratégiáinak a sikerességét a hagyományos és a digitális oktatásban páros t-próbákkal hasonlítottuk össze. Mindhárom iskolafokon tanítók úgy vélekednek, hogy a jelenléti oktatás során sikeresebben tudták motiválni tanítványaikat, mint az online oktatásban. (1. táblázat)

1. táblázat

A motiválás hatékonysága a hagyományos és digitális oktatás során a pedagógusok véleménye szerint

Iskolai fokozat	Oktatás	Átlag	Szórás	Páros t-próba	
				|t|	p
Alsó tagozat	Hagyományos	3,23	0,49	7,19	0,001
	Digitális	2,79	0,50		
Felső tagozat	Hagyományos	3,07	0,41	3,96	0,001
	Digitális	2,69	0,47		
Középiskola	Hagyományos	2,95	0,15	2,63	0,016
	Digitális	2,52	0,11		

A tanulók jelenléti és online oktatása során történő motiválásának a sikeressége között szignifikáns, de csak gyenge összefüggés van (r=0,24 p=0,03). Az eredmények különböznek az eltérő iskolai fokon tanítóknál. Csak az alsó tagozatban van szignifikáns összefüggés (r=0,26 p<0,05), a korreláció sem a felső tagozatos (r=-0,02 p=0,88), sem a középiskolai pedagógusok (r=0,19 p=0,32) esetében nem szignifikáns. Ezek a korrelációk azt mutatják, hogy nem feltétlenül azok a pedagógusok érezték magukat hatékonynak a diákok motiválásában digitális környezetben, mint akik az osztálytermi környezetben.

A digitális oktatás eredményességét is ötfokú skálán értékelték a tanárok. Az alsó és felső tagozaton tanító pedagógusok véleménye megegyezik (M=3,02), míg a középiskolákban oktatók véleménye szerint (2,57) kevésbé mutatkozik eredményesnek a digitális oktatás, a különbség szignifikáns (F=2,64 p=0,03).

A pedagógusok motiváltsága

A pedagógusokat arról is megkérdeztük, hogy saját magukat mennyire érzik motiváltnak az online oktatásra. Nincs számottevő különbség a kezdő és gyakorlott pedagógusok között a saját maguk motiváltságának megítélésében (t=-0,99 p=0,32). Nem találtunk szignifikáns eltérést sem az iskolafokozat szerinti (F=2,28 p=0,11), sem a településtípus szerinti (F=1,30 p=0,27) összehasonlításban.

Megvizsgáltuk, milyen összefüggés van aközött, hogy a pedagógusok mennyire érzik saját magukat motiváltnak az online oktatásra és mennyire tudják sikeresen motiválni diákjaikat a digitális oktatás során. A kettő között csak gyenge összefüggést (r=0,21 p<0,05) találtunk. Az iskolafokozatok szerinti összehasonlítás azt mutatja, hogy az alsó (r=0,27 p<0,01) és felső (r=0,32 p<0,05) tagozaton tanítóknál gyenge, de szignifikáns együttjárás van a saját motiváltság és a tanuló motiválásának sikeressége között. A középiskolai tanároknál azonban nincs összefüggés a kettő között (r=-0,19 p=0,40).

A digitális munkarend megvalósítása szempontjából lényeges kérdés az is, hogy mennyire érzik magabiztosnak magukat a pedagógusok az IKT-eszközök használatában, hiszen ez jelentősen befolyásolhatja azt, hogy mennyire könnyen alkalmazkodnak az online oktatáshoz, mennyire sikeresen tudják diákjaikat motiválni az órákon való részvételre és a tanulásra. A válaszadó pedagógusok 64% többnyire, 20%-uk pedig teljes mértékben magabiztosnak érzi magát az infokommunikációs eszközök használatában, ez együtt a válaszadók 84%-a. Csupán a pedagógusok 16%-a mondta, hogy nem magabiztos a digitális eszközök használatban. Nem találtunk szignifikáns különbséget (t=1,14 p=0,26) a kezdő és gyakorlott pedagógusok között az IKT-eszközök használatában érzett magabiztosság terén. Az online oktatás során a tanulók motiválásában érzett sikeresség és a digitáliseszköz használatban érzett magabiztosság között nem találtunk összefüggést (r=0,01 p=0,94), azonban a saját motiváltság és az eszközhasználat között szignifikáns kapcsolat van (r=0,26 p<0,01). Azt feltételezhetjük, hogy az a pedagógus, aki magabiztosabbnak érzi magát a digitális eszközök használatában, az motiváltabb az online oktatásra. Azonban a tanulók motiválásának sikerességével a pedagógus eszközhasználatának a magabiztossága nincs összefüggésben (r=0,01 p=0,941).

Összegzés

2020 tavaszán a Covid19 hatására hazánkban is előtérbe került az online oktatás, amelynek köszönhetően új dinamizmussal tört be az informatikai és módszertani innováció az oktatás mindennapjaiba, ami eddig nem látott tempójú digitális fejlődésnek tette ki az érintett pedagógusokat, diákokat és szülőket. Ezáltal a digitális oktatás egy alternatív tanulmányi úttá vált (Fekete & Prokoláb, 2020; Vetési, 2020), de vajon hogyan alakult a diákok motiváltsága az online oktatás alatt?

Tanulmányunk célja az volt, hogy feltérképezzük, miként vélekednek a pedagógusok a diákok online oktatás alatt tapasztalt motiváltságáról a jelenléti oktatással összehasonlítva. Kutatásunkban a pedagógusok gyakorlottsága, a tanított diákok iskolafokozata (általános iskola alsó- és felső tagozat, középiskola) és az iskola településtípusa mentén elemeztük a jelenléti és digitális oktatásban érzett különbségeket, a pedagógusok saját digitális eszközhasználatában érzett magabiztosságát és az online oktatásban a pedagógusok saját motiváltságát.

Eredményeink azt mutatják, hogy a kezdő és a gyakorlott pedagógusok egyformán sikeresnek érzik a motiválási módszereiket. Sem a jelenléti, sem a digitális oktatásban nincs különbség a kezdő és a gyakorlott pedagógusok vélekedése között. Továbbá hasonlóan vélekednek arról is, hogy a jelenléti oktatáshoz képest a diákok kevésbé motiválhatók a digitális oktatásban. Ugyancsak nem találtunk eltérést a kezdő és gyakorlott tanárok között a digitális eszközök használatának magabiztosságában annak ellenére, hogy a szakirodalom szerint a több éve pályán lévő, idősebb pedagógusok számára nagyobb kihívást jelentett a digitális oktatásra való átállás (Fekete & Porkoláb, 2020; Kende et al., 2021). Józsa és munkatársai (2021) vizsgálatunkhoz hasonló eredményre jutottak zenepedagógusokkal végzett kutatásukban, miszerint az életkor és a pályatapasztalat alapján nincs számottevő különbség az online oktatáshoz való hozzáállásban.

Iskolafokozat szerinti összehasonlításban azt találtuk, hogy a pedagógusok mindhárom iskolai szinten sikeresebben tudják motiválni a tanítványaikat a jelenléti oktatásban a digitális oktatáshoz képest. Míg az alsó tagozatban összefüggés tapasztalható a jelenléti és az online oktatásban a motiválásban érzett sikerességben, addig a felső tagozaton és a középiskolában tanító pedagógusoknál nincs kapcsolat a kettő között. Úgy tűnik, hogy a digitális térben nem feltétlenül azok a pedagógusok tudnak sikeres motiválási módszereket alkalmazni, akik az osztálytermi környezetben.

A tanulók motiváltságában csökkenés figyelhető meg az iskolafokozat, az életkor előrehaladtával mind a jelenléti, mind a digitális oktatás során, ami egybecseng a szakirodalommal (például Józsa, 2013). Eredményeink szerint nem csak a diákok motiváltságában van csökkenés, hanem abban is, hogy a pedagógusok mennyire érzik sikeresnek saját motivációs stratégiáikat. A pedagógusok úgy vélik, hogy magasabb iskolafokon kevésbé tudják motiválni a tanítványaikat, s mindez az osztálytermi és a digitális tanítás során is fennáll. A tanulók motiváltsága és a pedagógusok motivációs stratégiáinak csökkenő eredményessége közötti kapcsolat feltárására további vizsgálatok szükségesek.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 számú projekt támogatta.

Irodalom

Ambrus, B., Dallman, K. & Indri, D. J. (2020). Szülői és diákszemmel a távoktatásról. *Új Köznevelés, 76*(4), 19–22. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/uj_kozneveles_2020_04_online.pdf

Asztalos, R., Bánhegyi, M., Fajt, B., Pál, Á. & Szénich, A. (2021). Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban. *Iskolakultúra*, *31*(6), 84–100.

Cifrusz, D., Misley, H. & Horváth L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio, 7*(3), 220–229.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of covid-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets.* Publications Office of the European Union.

Engler, Á., Markos, V. & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio, 30*(1), 72–87. https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.6

Err (2020). *Ministry of Education asks schools to temporarily waive student assessments.* https://news.err.ee/1065652/ministry-of-education-asks-schools-to-temporarily-waive-student-assessments

Fegyverneki, G. (2017). Digitáliskultúra-azonos pedagógia: a motiváció és a tananyagszerkesztés új útja? Egy digitális projekt tapasztalatai. In Polonyi, T. & Abari, K. (Eds.), *Digitális tanulás és tanítás* (pp. 121–134). Debrecen.

Fehér, P. (2020). „Húsz év múlva" – A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 8*(2), 348–370, https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.348.370

Fekete, T. & Porkoláb, Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra, 30*(9), 96–112.https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.96

Garcia, E. & Weiss, E. (2020). *Access to online learning amid coronavirus is far from universal, and children who are poor suffer from a digital divide*. Working Economics Blog.https://www.epi.org/blog/access-to-online-learning-amid-coronavirus-and-digital-divide/

Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis*.Routledge/Taylor & Francis.

Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0700-2

Ithriah, S. A., Ridwandono, D. & Suryanto, T. L. M. (2020). Online Learning Self-Efficacy: the role in E-Learning Success. *Journal of Physics: Conference Series*, 1569, 022053. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1569/2/022053 https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1569/2/022053/pdf

Jakab, G. (2020). ISKOLA - járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra*, *30*(9), 64–76. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64

Józsa, G., Szűcs, T. & Váradi, J. (2021). A zenetanárok digitális attitűdjére ható tényezők vizsgálata. In Váradi, J. (Ed.), *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangversenylátogatásban.* (megjelenés alatt)

Józsa, K. (2013). Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In Molnár, G & Korom, E. (Eds.), *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése* (pp. 85–104). Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Józsa, K., Barrett, K. C., Amukune, S., Calchei, M., Gharib, M., Iqbal Hashmi, S., Podráczky, J., Nyitrai, Á. & Wang, J. (2020). Implications of the DMQ for Education and Human Development: Culture, Age and School Performance. In Morgan, G. A., Liao, H.-F. & Józsa, K. (Eds.), *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 133–158). Szent István Egyetem.

Józsa, K. & Pasztendorf, G. (2021). Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 131–144.

Józsa, K., Wang, J., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2014). Age and cultural differences in mastery motivation in American, Chinese, and Hungarian school-age children. *Child Development Research,* Article ID 803061, 1–16. https://doi.org/10.1155/2014/803061

Kassa, T. (2020). *Digitális oktatás: (Hogyan) lehet jól csinálni?* https://www.youtube.com/watch?v=6dpAGgyW_TU (2020.04.14.)

Keller, J. M. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: A multinationally validated process. *Journal of Educational Media, 29*(3), 229–239. https://doi.org/10.1080/1358165042000283084

Kende, Á., Messing, V. & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, *31*(2), 76–97. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76

Kyewski, E. & Krämer, N. C. (2018). To gamify or not to gamify? An experimental field study of the influence of badges on motivation, activity, and performance in an online learning course. *Computers & Education, 118*, 25–37. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.006

Lénárd, A. (2020). Digitális technológia a tanítási órákon. In Katona, N. (Ed.), *Digitális pedagógia a közoktatásban* (pp. 41–44). Eszterházy Károly Egyetem. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/digitalis-pedagogia-a-kozoktatasban.pdf

Lepper, M. R. (1985). Microcomputers in education: Motivational and social issues. *American Psychologist, 40*(1), 1–18. https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.1.1

Mihály, I. (2006). Az otthon tanulás gyakorlata; a múlt, a jelen – és a jövő? Új Pedagógiai Szemle, 56(6), 83–90.

Molnár, Gy. & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform. *Iskolakultúra*, *29*(4–5), 16–32. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16

Molnár, Gy., Hódi, Ágnes, Ökördi, R. & Mokri, D. (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasásszövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra, 31*(2), 3–22. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.3

Molnár Gy., Turcsányi-Szabó, M. & Kárpáti, A. (2020). Digitális forradalom az oktatásban – Perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány, 181*(1) 59–67.

N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, *31*(2), 23–53. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.23

Nágel, Zs. (2012). Otthonoktatás. *Taní-tani Online*, http://www.tani-tani.info/otthonoktatas_1

Námesztovszki, Zs., Glušac, D. & Branka, A. (2013). A tanulók motiváltsági szintje egy hagyományos és egy IKT eszközökkel gazdagított oktatási környezetben. *Oktatás–Informatika, 4*(1–2). http://www.oktatas-informatika.hu/2013/03/namesztovszki-zsolt-glusac-dragana-branka-arsovic-a-tanulok-motivaltsagi-szintje-egy-hagyomanyos-es-egy-ikt-eszkozokkel-gazdagitott-oktatasi-kornyezetben/

Porubčanová, D., Geršicová, Z., Bočková, K., Pasternáková, l., Barnová, S., Rochovská, I., Dolinská, E., Dudek, M. & Szőköl, I. (2021). *Educational challenges in subject didactics education in the context of home education*. STS Science Centre, Ltd. in coedition with KEY Publishing.

Prievara, T. (2020). Pedagógiai tervezés. In Katona, N. (Ed.), *Digitális pedagógia a közoktatásban* (pp. 14–20). Eszterházy Károly Egyetem. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/digitalis-pedagogia-a-kozoktatasban.pdf

Ray, B. D. (2017). A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice, 11*(4), 604–621, https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395638

Shroff, R. H. & Vogel, D. R. (2009). Assessing the factors deemed to support individual student intrinsic motivation in technology supported online and face-to-face discussions. *Journal of Information Technology Education, 8*, 59–85.

Szabó, N., Józsa, K. & Janurik, M. (2021). Digitális eszközök használata az énekzene órán: egy első osztályos tanulókkal folytatott kísérlet eredményei. *Magyar Pedagógia, 121*(1), (megjelenés alatt).

Szilveszter, Á, Kassai, R. Takács, Zs. & Futó, J. (2021). Az otthoni tanulás sikerességét bejósló tényezők a Covid–19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio, 30*(1), 88–102. https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.7

Tóth, A. (2019). Ezek a tanárok hiányoznak az iskolákból: miért választja ilyen kevés férfi ezt a pályát? https://eduline.hu/kozoktatas/20190110_meg_mindig_keves_a_ferfi_tanar_az_iskolakban (2019.12.12.)

Török, B. (2013). Az IKT oktatási szerepének változása az „Európa 2020" fejlesztési stratégia kontextusában. Új Pedagógiai Szemle, *63*(11–12), 29–38. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00161/pdf/EPA00035_upsz_2013_11-12_029-039.pdf

Váradi, J. & Józsa, G. (2021). A kutatás előzménye, mintája és módszere. In Váradi J. (Ed.), *Az online tér megjelenése a zeneművészeti oktatásban és a hangversenylátogatásban.* (megjelenés alatt)

Veszprémi, A. (2020). (Azért is) fókuszban az otthonoktatás – Beszámoló a PedLabor 2020. márciusi konferenciájáról. Új Pedagógiai Szemle, *70*(7–8), 145–159. http://upszonline.hu/index.php?article=700708014

Vetési, E. (2020). A digitális tananyagfejlesztés speciális szempontjai. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat,8*(2), 192–201. https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.192.201

Wighting, M. J., Liu, J. & Rovai, A. P. (2008). Distinguishing sense of community and motivation characteristics between online and traditional college students. *Quarterly Review of Distance Education, 9*(3), 285–295.

Józsa, G., Karáné Miklós, N. & Józsa, K.

Motivating students during Covid19 school closures – Teachers' experiences

The study examines learning motivation during online education introduced due to the Covid19 situation. The questionnaire was filled out by 160 teachers who were from the junior and senior section of elementary schools and also from secondary schools. The research aimed to explore teachers' views on students' motivation concerning digital education. Students' motivation during classroom learning was compared with their motivation during digital education based on the perceptions of teachers. We also examined teachers' beliefs concerning the effectiveness of their motivating strategies during online education. We analyzed the differences in the effectiveness of motivational methods in the junior and senior elementary schol and also in secondary school. In addition, we looked at teachers' views on their own motivation in relation to digital education, and its association with the motivation of their students. Variables included the students' level at school, proficiency (beginner, proficient) and the confidence of teachers in using ICT devices, as well as the type of the settlement where the school was situated.

Keywords: digital education, learning motivation, teachers' beliefs

Józsa Gabriella: https://orcid.org/0000-0001-9134-1764
Karáné Miklós Noémi: https://orcid.org/0000-0003-3334-2093
Józsa Krisztián: https://orcid.org/0000-0001-7174-5067

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 187–204. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.187.204

„A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket” – Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid19 járvány idején

F. Lassú Zsuzsa[1] és Megyeriné Fácska Judit[2]

[1]Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

[2]Zuglói Egyesített Bölcsődék

Absztrakt

A 2020-ban kezdődött koronavírus-járvány az első év tavaszán teljes lezárást okozott a gyermekintézményekben. A szülők a világon mindenütt arra kényszerültek, hogy kiskorú gyermekeikről otthon gondoskodjanak, ami gyakran felborította a családok életet. Az otthonmaradt kisgyermekekkel való törődés és a munka nehezen sikeredő összeegyeztetése miatt az érintett családok gyermekei gyakrabban használtak, használnak digitális eszközöket. Kutatásunkban hat év alatti gyermekeket nevelő szülőket (N=391) vizsgáltunk a kisgyermekek médiaeszköz-használatával kapcsolatos általános és pandémia alatti „vészhelyzeti” nézetei és gyakorlata vonatkozásában, online kérdőív segítségével, kényelmi mintavétellel. Eredményeink szerint a megkérdezett családokban a kisgyermekek nagy része a járvány előtt is IKT-eszközhasználó volt, és a pandémia a vizsgált gyerekek 46%-ánál képernyőidő-emelkedéssel járt. A digitális eszközhasználat általános szabályozásával kapcsolatban a kutatásban sikerült négy faktort feltárni, melyek közül a *„megengedő, nem szabályozó”* és az *„ellenőrző, kontrolláló”* faktorok mutattak összefüggést a járvánnyal összefüggő változásokkal. Az általános *„megengedő, nem szabályozó”* attitűd (amely az idősebb és kevésbé iskolázott szülők és az idősebb gyerekek esetén jobban jellemző), a járvány alatt is összefüggést mutat az IKT-eszközhasználat növekedésével a gyermekek körében Az általános „ellenőrző, kontrolláló” attitűd esetén, kutatásunk szerint, a szülő a krízisben sem engedte a gyermekek túlzott képernyőhasználatát. Eredményeink a szülők tudatosságának fokozására hívják fel a figyelmet a kisgyermekek túlzott médiaeszköz használatával összefüggésben.

Kulcsszavak: Covid19 járvány, koragyermekkor, megnövekedett digitális eszközhasználat, szülői szabályozás

A 21. század gyermekei kora gyermekkortól digitális eszközhasználók. A digitális eszközök használatában való jártasság, a digitális kompetencia fon-

tossága már nem vitatott az iskoláskorú gyermekek nevelésével és oktatásával összefüggésben, sőt egyes szerzők már a digitális korszak gyermekeiről beszélnek – annak ellenére, hogy a digitalizációra alapuló generáció-megközelítés nem feltétlenül megalapozott (lásd Lénárd, 2015). Az iskoláskor előtti időszak ugyanakkor még mindig olyan fejlődési korszaknak tekintett, amelyben a valós (offline) térben való (nagy)mozgások és a valós tárgyakon végzett manipuláció kiemelkedő jelentőségű (lásd Porkolábné, 1992; Zeng et al., 2017). A valós, offline mozgást, manipulációt és a társas kapcsolatokban való tájékozódást szorítja vissza a digitális eszközhasználat minden életkorban, legkárosabb hatása mégis a hat év alatti gyermekek fejlődésében valószínűsíthető (Healey & Mendelsohn, 2019). Különösen kitettek ennek a veszélynek azok a gyerekek, akik tartós vagy átmeneti okokból kevesebb figyelmet kapnak gondozóiktól, például egy világjárvány idején. Jelen tanulmányban a 2020 tavaszán elindult Covid19 járvány okozta korlátozások hatásával összefüggésben vizsgáljuk a hatévesnél fiatalabb gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatában bekövetkezett változásokat. Kutatásunk célja, annak megmutatása, milyen hatással volt a pandémia időszaka a kisgyermekek digitális eszközhasználatára, valamint a szülők tudatosságára a médiahasználat korlátozásában.

Digitális eszközhasználat hatásai kora gyermekkorban

Egy 2015-ben végzett amerikai kutatás adatai alapján az egy év alatti gyermekek 96,9%-áról nyilatkozott úgy a szülő, hogy a gyermek használ(t) valamilyen elektronikus médiaeszköz:t okostelefontetot, tablet, laptop stb. (Kabali et al., 2015). Kutatások alapján a médiaeszközök kora gyermekkori használata egyértelműen együtt jár a fizikai játékok használatának csökkenésével, a tanulási és magatartási zavarok és az elhízás valószínűségének megnövekedésével (Healey & Mendelsohn, 2019). A megnövekedett kora gyermekkori digitális eszközhasználat emellett összefüggésbe hozható az agresszió nagyobb toleranciájával és ezen keresztül a gyakoribb agresszív viselkedéssel, csökkent empátiás készséggel (például Anderson & Bushman, 2001). Bár vannak kutatási eredmények a digitális eszközök előnyös hatásairól, különös tekintettel a mozgásukban vagy érzékelésükben akadályozott gyermekek körében fejlesztési céllal használt technológiák esetén (Hsieh, 2008), a tipikusan fejlődő kisgyermekek és óvodások esetén nem igazolható az elektronikus médiaeszközök előnye a hagyományos szerepjáték eszközökkel és mozgásos játékeszközökkel, valamint a könyvből való meséléssel szemben (Milteer & Ginsburg, 2012; Parish-Morris et al., 2013). A túlzott képernyőhasználatot a kutatók és a nevelési szakemberek egyaránt korai függőségként értelmezik (Kardaras, 2017).

Konok Veronika és munkatársai (2020) érintőképernyős mobileszközök használatának hatását vizsgálták óvodáskorú gyermekeknél és eredményeik szerint az érintett gyermekek egyrészt a szelektív figyelem, másrészt a társas helyzetekben alkalmazott összetett kognitív képességek (tudatelmélet)

tekintetében mutattak elmaradást az ilyen eszközöket nem használó társaikkal szemben. Eredményeik értelmezésénél a kutatók kiemelik a kora gyermekkori digitális eszközhasználat káros hatását a társas kompetenciákra, amennyiben azok a társas helyzetektől vonják el a gyermekeket (Konok et al., 2020). Más kutatók szintén azt találták, hogy a tipikus képernyőhasználó gyermek kevesebbet beszél a szüleivel, a kortársaival és még önmagában is, mint a nem elektronikus játékot használó társa (Sosa, 2016).

Az érintőképernyős digitális eszközhasználattal legtipikusabb problémaként ugyanakkor a kézügyesség és téri tájékozódás csökkenését szokták összefüggésbe hozni, ami a két kéz egyidejű vagy váltott, a három dimenziós térben történő használata helyett általában csak az egyik (a domináns) kézzel végzett és kétdimenziós mozgásokat igényel (Greaves et al., 2012), és így hozzájárul a gyakori digitális eszközhasználó gyermekek iskolai tanulási nehézségeihez, különösen az írás és olvasás, téri tájékozódás területén (Hastings et al., 2009). Az Amerikai Gyermekgyógyászati Társaság 2019-es klinikai jelentése és ajánlása így fogalmaz: „ironikus, hogy amikor a pszichológusok és más fejlődéstudományi szakemberek felismerik a test fontosságát a tanulásban, a játékok egyre inkább kétdimenzióssá válnak” (Healey & Mendelsohn, 2019, p. 5). Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a kisgyermekek digitális eszközhasználatára vonatkozó kutatások túlnyomó többségében kizárólag káros hatásokat azonosítottak, az esetleges korai fejlesztő hatások főleg a sajátos nevelési igényű gyermekek esetén azonosíthatók. Ennek ellenére a digitális eszközhasználat gyakorisága kora gyermekkorban egyre növekszik.

A magyar kisgyermekek digitális eszközhasználata

Egy 2018-ban végzett vizsgálat alapján a 8-38 hónapos gyermekek szülei szerint a gyermekek 72%-a már használ valamilyen okoseszközt, többnyire okostelefont (Koscsóné & Kiss, 2020). A digitális eszközhasználó (DE) gyerekek 40%-a már másfél éves kora előtt kézbe vehette és „használhatta” szülei okostelefonját, a többiek 1,5-2 éves koruk között játszhattak vele először. A kutatásban vizsgált DE gyerekek szülei többnyire olyan helyzetekben adják oda az eszközt a gyerekeknek, amikor nem tudnak velük foglalkozni, és az eszközhasználatot valójában nem tudják ellenőrizni: például amikor anya/apa főz, takarít, autót vezet, vagy amikor a gyermek önállóan játszik. Ehhez az ellenőrizetlenséghez hozzájárul még, hogy a szülők kevesebb mint 20%-a telepített a készülékre szülői felügyeleti programot, ugyanakkor a DE gyerekek 70%-a önállóan be tudja kapcsolni és használni az eszközt. Mindez összefüggésben áll azzal a ténnyel is, hogy a megkérdezett szülők alig 10%-a tájékozódott arról, hogy milyen káros hatásai vannak a korai digitális eszközhasználatnak, és milyen megfontolásokat, ajánlásokat érdemes figyelembe venni kisgyermekek esetén. A szülők a gyermekorvosi és pszichológusi ajánlásokkal szemben az okoseszközt digitális cumiként használják, többnyire megnyugtatásként és figyelemelterelésként, illetve kevesebb mint 10%-uk használja fejlesztési, tanulási célra. Mindennek

ellenére a szülők (főleg a 30-39 közötti korosztályból) nagy része azt gondolja az okoseszköz használatának fejlesztő hatása van a gyermekekre, és csak kevesen (főleg a fiatalabb 18-29 éves szülők) gondolják ezeket a kütyüket károsnak a kisgyermekek fejlődésére (Koscsóné & Kiss, 2020).

Hasonló eredményre jutottak B. Németh Mária és munkatársai (2021), akik óvodáskorú gyermekek szüleit kérdezték a gyermekek digitális eszközhasználatával összefüggésben feltételezett pozitív és negatív hatásokról. A vizsgálatban részt vevő szülők 86,79%-a azt gondolja, hogy a digitális eszközhasználat óvodás korban hozzájárul a tudás megszerzéséhez, 32,9%-uk említi a fejlődés és tanulás lehetőségét, kisebb arányban az információhoz való hozzáférést (15,79%), és csak elenyésző volt azoknak az aránya, akik azt értékelik pozitívan ezekben az eszközökben, hogy az leköti és szórakoztatja a gyermeket (5,37%). A szülők tehát óvodás korú gyermekeik kezébe adják a „kütyüket" és utólag pozitívan próbálják megindokolni döntésüket. Annál inkább szükség van erre az önigazolásra, mivel a válaszadók többsége látja a rizikót is a korai digitális eszközhasználatban. A szülők 63,24%-a gondolja veszélyesnek az óvodáskori IKT-használatot a függőség és agresszió kialakulásával összefüggésben, több mint egyharmaduk látja a veszélyét a valós, fizikai játékoktól és mozgástól való eltávolodásban és a társas kapcsolatok csökkenésében, ezzel összefüggésben pedig a testi és lelki zavarok, szocializációs problémák kialakulásában (B. Német et al., 2021).

Janek Noémi (2019) szinte egyedülálló módon, a szülők mellett magukat az óvodás korú gyerekeket is vizsgálta kutatásában félig strukturált interjú és rajzvizsgálat módszerével, elsősorban az internettel és az ahhoz kapcsolódó eszközhasználattal összefüggésben. Százhúsz óvodást, elsősorban 5-7 éves gyermeket kérdezett ki és rajzoltatott azzal a nyílt kérdéssel, hogy „Szerinted, milyen az internet?". Eredményei alapján a gyermekek nagy része digitális eszközhasználó, és azok is rendelkeznek tudással az eszközök használatáról és az elérhető tartalmakról, akiknek nincs saját IKT-eszközük. A megkérdezett gyerekek főleg videókat néznek és játszanak ezeken az eszközökön, és többségük egyedül is használja azokat. Ebben a kutatásban sem volt jellemző a szülői kontroll megjelenése a gyermekek médiaeszköz használatával kapcsolatosan, és a szülők kis része olyannyira nem tudja szabályozni a gyermek eszközhasználatát, hogy az akár függőséget is jelezhet (Janek, 2019).

A Covid19 járvány hatása a gyerekek digitális eszközhasználatára

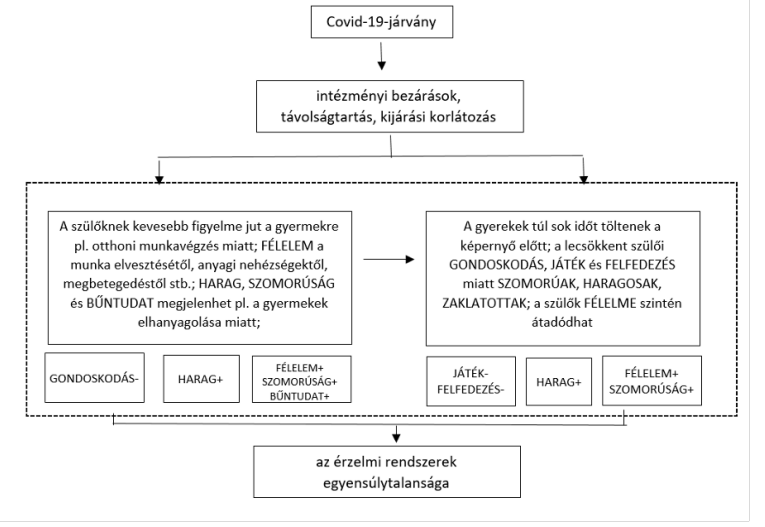
A 2020-ban kezdődött és világszerte milliók életét követelő koronavírus járvány az első év tavaszán teljes lezárást okozott a gyermekintézményekben. Szülők a világon mindenütt arra kényszerültek, hogy kiskorú gyermekeikről otthon gondoskodjanak, ami gyakran vezetett a gyermekek direkt vagy indirekt elhanyagolásához, rosszabb esetben mentális és fizikai egészségének veszélyeztetéséhez, még szélsőségesebb esetben családon belüli erőszakhoz,

bántalmazáshoz (Bérubé et al., 2020), különösen azokban az esetekben, amikor a szülő a járvány előtt sem volt mentálisan egészséges, a pandémia pedig fokozta a mentális sérülékenység tüneteit (Lee et al., 2021).

Ugyanakkor még a leggondoskodóbb családokban is megnövekedett a stresszszint a betegségtől való szorongás vagy maga a betegség átélése, a munkahely esetleges elvesztése, a tér és a kapcsolatok beszűkülése, konkrét halálesetek következményeként. Mindezek közvetetten és közvetlenül is érintik a gyermekeket, akikkel szüleik az otthoni munkavégzés alatt sokkal kevesebbet tudtak foglalkozni, a kijárási korlátozások miatt kevesebb nagymozgásra, a családi élet terének esetleges zsúfoltsága miatt kevesebb vadulós játékra volt lehetőség, ami a kora gyermekkorban a társas kapcsolódás fontos eleme. Szintén a társas kapcsolatokat rombolta a kortárscsoporttal való találkozás lehetőségének csökkenése. Mivel kötötték hát le a gyerekek magukat és a szüleik őket? Többnyire digitális eszközökkel, amelyek túlzott használatát a pandémia a felnőtteknél is fokozta (Király et al., 2020). Az eddig elvégzett kutatások alapján a szakértők világszerte arra hívják fel a figyelmet, hogy a korlátozások és bezártság a gyermekek mentális egészségét még a felnőttekénél is jobban veszélyeztetik, hiszen éretlen idegrendszerük kevéssé képes az érzelmi szabályozásra, így kevésbé tudnak megbirkózni a járvány okozta megnövekedett stresszel (Montag & Elhai, 2020). Különösen kontraproduktívnak, a káros hatásokat tovább növelőnek tartják a megnövekedett monitoridőt, amely a fontos érzelmi szabályozó rendszerek működését hátráltatja. (1. ábra)

1. ábra

A Covid19 járvány feltételezett hatása az elsődleges érzelmi rendszerek egyensúlytalanságára (Montag & Elhai, 2020, 3.o. alapján)



Mindezeket összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az eddigi kutatások alapján a koronavírus-járvány világszerte megnövelte a digitális eszközhasználatot, főleg az iskoláskorú gyermekek esetén, azonban jó okunk van feltételezni, hogy a gyermekintézmények bezárásával a hat év alatti gyermekek is nagyobb monitoridőnek lettek kitéve, amit a szülők megnövekedett terhei és a bezártság valószínűsít. Mivel a Covid19 járvány vonatkozásában eddig kevés hazai vizsgálat készült erről a korosztályról (például Visnjic-Jevtic et al, 2021), ezért kutatásunkkal egyik elsőként kívántunk utánajárni a pandémia hatásának a kisgyermekek és óvodások digitális eszközhasználatára.

Kutatás

Kérdőíves kutatásunk célja a hat év alatti gyermekek és családjaik digitális eszközhasználatának vizsgálata a Covid19 járvány okozta hatásokkal összefüggésben. Kutatási kérdéseink a következők voltak:

– Mi jellemezte a pandémia előtt a családok digitális eszközhasználatát?
– Mi jellemzi általában a szülők hozzáállását a kisgyermekek és óvodások digitális eszközhasználatával kapcsolatban?
– Hogyan hatott a pandémia a szülők munkavégzésére és ezzel összefüggésben változott-e a szülői gondoskodás, felügyelet mértéke a gyermekek felé, különös tekintettel a kisgyermekek és óvodások digitális eszközhasználatára?

A kérdések megválaszolására online kérdőívet állítottunk össze, amelyet levelezőlistákon és a közösségi médián keresztül osztottunk meg a szülőkkel. A válaszadók toborzása kisgyermeknevelőkön és óvodapedagógusokon keresztül történt kényelmi mintavétellel, hólabdamódszerrel. A kérdőívben a szülők és családok demográfiai adatait, a családok digitális eszközellátottságát, az IKT-eszközök kisgyermekkori használatával kapcsolatos nézeteiket és gyakorlatukat, valamint a pandémia családra és digitális eszközhasználatra való hatását vizsgáltuk zárt végű kérdésekkel és skálákkal. A kérdőív kitöltése anonim volt és bármikor megszakítható, a vizsgálat során semmilyen személyazonosításra alkalmas érzékeny adatot nem gyűjtöttünk. A kutatásban való részvétel tájékozott beleegyezés alapján, önkéntesen történt, 18 év feletti válaszadók körében. A válaszokat 2020. április és 2021. március közötti időtartamban gyűjtöttük, lényegében lefedve a korlátozás bevezetése, lazítása és az újabb szigorítások bevezetése majd újbóli szigorítása folyamatát.

A kutatásban 391 fő vett részt, 21-57 év közötti szülők vagy szülői szerepben gyermeket nevelők. A válaszadók 93%-a mint anya vett részt a vizsgálatban, mindössze 6,4% volt az apák részvétele, és 1-1 fő testvér, illetve nagyszülő volt. A megkérdezett szülők 47,3%-a csak egy gyermeket nevel, 38,6%-uk kettőt, és három vagy több gyermeke a családok 14,1%-ának van. A megkérdezett szülők 93,8%-a párkapcsolatban, 6,2%-a egyedül neveli gyermekét – amely adat pozitívabb számot mutat a 2011-es népszámlálási adatoknál, ahol a hatévesnél fiatalabb gyermekek 10%-a nevelkedett egyszülős családban (KSH, 2011).

A megkérdezett szülők nagy része (63,8%) felsőfokú végzettséggel rendelkezik, ami szintén nem fedi le a népszámlálási adatok alapján elvárt gyakoriságot, és a hasonló online kutatások állandó korlátozó jellemzője. Középfokú végzettséggel a válaszadók 34,1%-a, alapfokú végzettséggel mindössze 2,1%-uk rendelkezett.

A kérdőív egy része egy (kiválasztott) gyermekre vonatkozóan kérdezte a szülők nevelői gyakorlatát a digitális eszközhasználattal összefüggésben. Ez a választott gyermek az esetek 20%-ában három év alatti volt, 80%-ban 3-6 év közötti. A választott gyermekek 55%-ban fiúk és 45%-ban lányok voltak. Az eredmények rögzítését és feldolgozását az IBM SPSS Statistics 26 program segítségével végeztük.

Eredmények

Eszközellátottság és eszközhasználat

A megkérdezett szülők 100%-a válaszolta, hogy már a járvány előtt is rendelkeztek (digitális) médiaeszközökkel, legalább egy okostelefon vagy egy televízió minden családban volt. A 391 megkérdezett közül 213 fő (54,4%) jelölte be az okostelefon/tablet és televízió/DVD-lejátszó kombinációk mellé az asztali számítógép/laptop/notebook eszközök valamelyikét, azaz a családok több mint felében minimum háromféle „képernyő” állt rendelkezésre. A pandémia alatt a családok 24%-a vásárolt új digitális eszközt, többnyire az otthonoktatás és otthoni munkavégzés érdekében. Azonban a 93 családból, akik új eszközt vásároltak 26-an (27%) vettek kifejezetten szórakozási célú eszközt (játékkonzolt), azt azonban nem tudhatjuk, hogy a járvány nélkül is vásároltak volna-e ilyen eszközöket.

A kutatásba bevont hat év alatti gyermekek 28%-a már a járvány előtt is rendelkezett saját IKT-eszközzel, 64 kisgyermeknek (16%) van saját televíziója, 18%-nak van saját tabletje vagy olyan okostelefon, amit ő (is) használ, 14 hat év alatti gyermek (3,5%) rendelkezett saját játékkonzollal, és két kisgyermeknek volt saját laptopja vagy asztali számítógépe is.

Az eszközhasználatra vonatkozó általános kérdésekben arra kértük a szülőket, hogy skálán ítéljék meg, mennyire jellemző rájuk, hogy önmaguk is használják a digitális eszközöket a gyermekek jelenlétében, hogy törekszenek csak munkára használni azokat, hogy próbálnak lépést tartani a technológiai újításokkal stb. Az ötfokozatú skálán értékelt kérdésekre adott válaszok átlagából látható, hogy a válaszadó szülők, bár többségükben naponta használnak digitális eszközöket gyermekeik jelenlétében (átlag 4,24), általában közepes mértékben arra törekednek, hogy ezt az eszközhasználatot inkább a munkavégzésre szorítsák (átlag 2,76). A megkérdezett szülők inkább nem támogatják hat év alatti gyermekeik digitális eszközhasználatát, inkább nem használják a digitális eszközöket megnyugtatásra (átlag 1,98), és legkevésbé engedik az étkezések alatti kütyüzést (átlag 1,77). A gyermekek pandémia előtti digitális eszközhasználatára, annak szabályozására a második kérdésblokkban kérdeztünk rá. Megnyugtató eredmény, hogy a vizsgálatban részt vevő szülők átlagosan közepesnél jobban szabályozzák és ellenőrzik a gyer-

mekek által fogyasztott tartalmakat (átlag 4,3), és - a korábbi kutatásban kapott eredményekkel ellentétben (Koscsóné & Kiss, 2020) - ritkán használják az IKT-eszközöket jutalmazásra vagy unaloműzésre (átlag 2,5).

A két kérdésblokk összes kérdését faktoranalízissel vizsgálva négy szülői magatartásminta és hozzáállás körvonalazódik. A főkomponens-analízissel feltárt négy faktor a variancia 62,28%-át magyarázza. (1. táblázat)

1. táblázat

A digitális eszközhasználat általános gyakorlatára és szabályozására vonatkozó kérdések faktoranalízisének eredménye

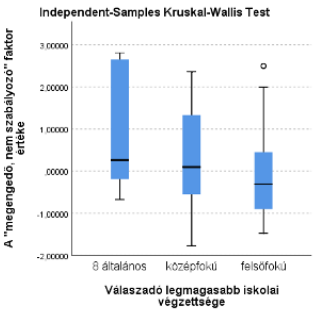
A Főkomponens Analízis eredményea				
	Komponensek			
	Megengedő, nem szabályozó	**Ellenőrző, kontrolláló**	**Geek & gamer**	**Digitális luddita**
Gyermekem unaloműzésre használta a digitális eszközöket.	,800	,120	,034	-,139
A gyermek(ek) kérésére mindig odaadom a digitális eszközöket.	,796	-,150	,147	,042
Előfordult, hogy médiaeszközök odaadásával jutalmaztam vagy elvételével büntettem gyermekem.	,791	,011	,030	,075
A gyermek(ek) megnyugtatására is használom a digitális eszközöket.	,758	-,147	,096	,043
Gyermekem önállóan kezelte a digitális eszközöket.	,704	,150	,110	-,112
Gyermekem napi szinten használt valamilyen médiaeszközt.	,681	,256	,114	-,091
Szoktunk együtt játszani a gyermekemmel valamelyik digitális eszközön.	,631	-,010	,321	,088
Étkezések alatt engedem a digitális eszközök használatát.	,567	-,085	,208	,215
Ellenőriztük, hogy gyermekünk milyen tartalmat néz(nek) készülékei(ke)n.	,013	,900	-,010	,017
Odafigyeltem az ajánlott korhatárjelzésre, amikor gyermekem médiaeszközt használt, filmet nézett vagy játszott.	,012	,828	,083	,201
Nyomon követem a legújabb modelleket (telefon, tab, játékkonzol), ennek megfelelően vásárolok.	,138	-,123	,834	,002
Én magam is naponta használok digitális eszközöket a gyermek(ek) jelenlétében.	,201	,253	,707	-,006

Törekszem arra, hogy csak munkára használjam a digitális eszközöket, nem kikapcsolódásra.	-,131	,121	-,010	,878
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.				
a. Rotation converged in 4 iterations.				

Az 1. faktorba a *„megengedő, nem szabályozó”* attitűdöt mutató szülői válaszok rendeződtek, amelyek arról szólnak, hogy a gyermek unaloműzésre, megnyugtatásra, napi szinten, akár étkezések közben is megkaphatja az IKT-eszközt, amelyet a szülő gyakran jutalomként ad oda és amelyet a gyermek önállóan kezelhet, de a szülő együtt is játszik a gyermekkel. Ez az attitűd és viselkedés kissé jellemzőbb az idősebb szülőkre (szülői életkor és a *„megengedő, nem szabályozó”* attitűd faktor korrelációja r=0,190 p≤0,01) és az idősebb gyerekekre (gyermek életkora és a *„megengedő, nem szabályozó”* attitűd faktor korrelációja r=0,293 p≤0,01). (1. táblázat)

A válaszadó iskolázottságával összefüggésben (2. ábra) a megengedő attitűdöt valószínűbbnek találtuk az alacsonyabban iskolázott szülők körében, mint a felsőfokú végzettségűeknél (p≤0,01). Szintén összefüggést találtunk a szülő párkapcsolati státusza és a megengedő attitűd között. Az elvégzett Mann-Whitney-próba alapján az egyedülálló szülők (egy kivételével mind anyák) szignifikánsan magasabb értékeket mutatnak a megengedés terén, mint a párkapcsolatban élők (p≤0,01), azonban az alacsony elemszám miatt az eredményt korlátozottan vehetjük figyelembe, kiegyensúlyozottabb mintán kell az eredményt ellenőrizni.

2. ába
A szülő iskolai végzettsége és a „megengedő, nem szabályozó” attitűd összefüggése



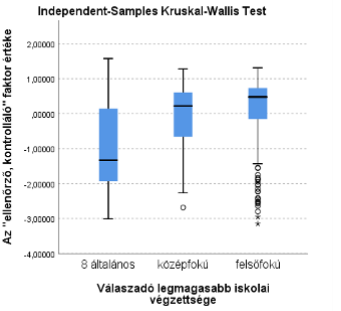
A 2. faktorba az „ellenőrző, kontrolláló” attitűdöt mutató szülői válaszok rendeződtek egybe, ahol az átlagnál magasabb faktorsúllyal szerepelt a korhatár ajánlás figyelembevétele és médiafogyasztás szoros ellenőrzése, ugyan-

akkor a válaszadó nem zárkózik el a gyermekkel közös játéktól és gyermekének sem tiltja az IKT-használatot.

A magasabb iskolai végzettségűek az *„ellenőrző, kontrolláló”* attitűdöt jelentő faktorban magasabb értékkel jellemezhetők, mint a középfokú vagy általános iskolai végzettséggel rendelkezők (p≤0,01). Az *„ellenőrző, kontrolláló”* attitűd ugyanakkor ebben a mintában nem függ össze sem a gyermek, sem a szülő életkorával, vagy kapcsolati státuszával. (3. ábra)

3. ábra

A válaszadó legmagasabb iskolai végzettsége alapján mért különbségek az „ellenőrző, kontrolláló” szülői viszonyulással összefüggésben



A 3. faktorba a *„geek & gamer”* (kocka) szülői válaszok rendeződtek, ahol legnagyobb faktorsúllyal szerepelt a technológiai fejlődés nyomonkövetése (0.834) és az IKT-használat gyakorisága (0,707), közepes faktorsúllyal a gyermekkel való együttjátszás (0,321). A *„geek & gamer”* faktor sem a vizsgált gyermek, sem a szülő életkorával vagy iskolai végzettségével nem mutatott összefüggést, ugyanakkor a nagyon kevés férfi válaszadó ebben a faktorban a nőknél magasabb értékkel jellemezhető (p≤0,001).

Végül a 4. faktorba azok a *„digitális luddita”* hozzáállást tükröző válaszok kerültek, amelyek átlag fölötti faktorértékkel tartalmazták az IKT-eszközök minimális otthoni használatát, emellett a szülő maga sem igazán követi a technológiai újításokat, nem nagyon engedi a gyermeknek a digitális eszközhasználatot (*„Gyermekem napi szinten használt valamilyen médiaeszközt”* faktorsúlya -0.91), de azért például étkezés közben odaadja az eszközt („Étkezések alatt engedem a digitális eszközök használatát” faktorsúlya 0,215), viszont inkább nem ellenőrzi a tartalmakat (*„Ellenőriztük, hogy gyermekünk milyen tartalmat néz(nek) készülékei(ke)n”* faktorsúlya 0.17). Ez a faktor semmilyen demográfiai jellemzővel nem mutatott összefüggést.

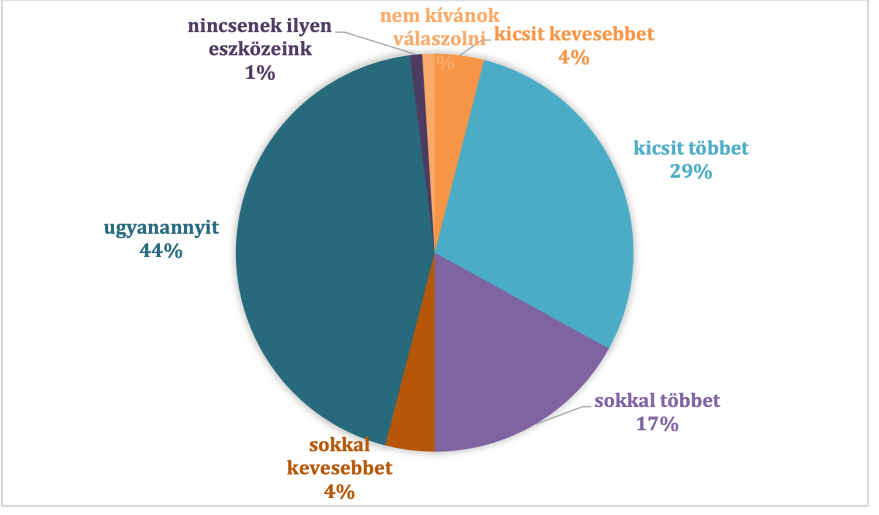
A pandémia hatása a családokra és az IKT használatra

A válaszadó szülők 11%-a nyilatkozott úgy, hogy ő vagy partnere elvesztette munkáját a járvány okozta korlátozások következtében. A középfokú végzettségű válaszadók kétszer annyian (13,2%-ban) veszítették el a munkájukat, mint a felsőfokú végzettségűek (6,1%). A válaszadók 32%-a kérdőív kitöltése idején továbbra is bejárt dolgozni – ez sokkal valószínűbb volt a középfokú (54,4%) mint a felsőfokú végzettség esetén (32,5%), utóbbiak nagy része (65,3%) távolléti munkarendben, otthonról folytatta a munkáját. A válaszadók között 19 anya volt a pandémia alatt gyes-en, gyed-en, a többi válaszadónak a gyermeknevelési intézmények 2020. márciusi bezárásával meg kellett oldani az érintett gyermekek napközbeni felügyeletét, csak 11%-uk bízta a gyermeket az intézményi ügyeletre. A válaszadók 69%-a önmaga oldotta meg a gyerekek felügyeletét – itt a válaszok a válaszadók szülői státusza alapján tértek el. Az apáknak 40,8%-a, míg az anyák 70,9%-a maradt otthon a gyerekekkel (az esetek nagy részében home office keretében), azonban az apák kis száma (N=10) miatt ez az összehasonlítás korlátozottan figyelembe vehető.

A válaszadók szerint a gyermekek jelentős része (44%) a korlátozások bevezetése után is ugyanannyi időt töltött digitális médiaeszközök használatával, mint előtte. Több mint a gyermekek 46%-ának nőtt a képernyőhasználata, 29%-uk kicsivel többet, 17%-uk sokkal többet nézi/nyomkodja az IKT-eszközöket, mint korábban, és mindössze 8,9%-nál csökkent a képernyőidő. (4. ábra).

4. ábra

A gyermekek digitális eszközhasználatának változása a pandémia alatt



A képernyőidő változása a gyermek életkorával összefüggésben enyhe, de szignifikáns pozitív korrelációt mutat (r=0,169, p≤0,001) vagyis az idősebb gyermekek digitális eszközhasználata jobban növekedett a pandémia alatt, mint a kisebbeké (r=0,169, p≤0,001), akiknél korábban is jobban korlátozták a használatot. Ennél erősebb az összefüggés azonban a szülő digitális eszközökkel kapcsolatos általános beállítódása és gyakorlata között, melyet a korábbiakban négy faktorba soroltunk. Ezek közül két faktor mutat szignifikáns korrelációt a gyermekek pandémia alatti digitális eszközhasználatának változásával. Nem meglepő módon a „*megengedő, nem szabályozó*" attitűd közepes erősségű pozitív korrelációt mutat az képernyőidő változásával (r=0,437, p≤0,001), míg az „*ellenőrző, kontrolláló*" attitűdöt összefogó faktor enyhe negatív korrelációban áll az említett változóval (r=-0,155, p≤0,001). Tehát aki eddig alapvetően nem szabályozta, nem kontrollálta a gyermek médiaeszköz-használatát, annak a gyermeke a bezártság alatt növelte a képernyőidőt, míg a tudatosan szabályozó, kontrolláló (de nem teljesen tiltó) hozzáállás a képernyőidő enyhe csökkenésével járt a kényszerű otthonlét ideje alatt.

Egy másik kérdésblokkban külön megkérdeztük a szülőket a digitális eszközhasználat és a pandémia okozta változások összefüggéseiről, az ezzel kapcsolatos nézeteikről, tapasztalataikról, arra kérve őket, hogy egy ötfokú skálán jelöljék, mennyire igazak rájuk a munka és gyereknevelés összeegyeztetésével kapcsolatos kijelentések a pandémia időszakában (például: „*Munkám miatt kevesebb idő jut/jutott a gyermekeimre*", „*Arra törekszem, hogy gyermekem kívánságát helyezzem előtérbe*").

A válaszadó szülők – saját bevallásuk szerint – a járvány idején is törekedtek arra, hogy a gyermekükkel való kapcsolatot és a gyermek kívánságait helyezzék előtérbe a munkával szemben (átlag ötfokú skálán 3,88). Előfordult azonban, hogy felborult a napirend (átlag 2,87) és kevesebb idő jutott a gyermekeikre (átlag 2,23), ezért időnként többet engedték a médiaeszközök használatát, mint korábban (átlag 2,79). A demográfiai háttérváltozók és a korábban feltárt digitális eszközökkel kapcsolatos általános attitűdök közül a „*megengedő, nem szabályozó*" attitűd újból erős, szignifikáns korrelációt mutat a pandémiához köthető változások irányával – aki eddig is megengedő volt, az most még jobban ráhagyta gyermekére a médiahasználatot. Minél inkább jellemezte a szülőt ez a megengedő hozzáállás, annál inkább úgy nyilatkozott, hogy munkája miatt most még kevesebb ideje jutott a gyermekére (r=0,417, p≤0,001), többet is engedte neki a médiahasználatot (r=0,715, p≤0,001), sőt ő maga többször adott gyermeke kezébe digitális eszközt, mint korábban (r=0,607, p≤0,001). A megengedéssel összefüggésben jobban megjelent az is, hogy a családoknak felborult a napirendje a pandémia alatt (r=0,409, p≤0,001). Ugyanez az „*ellenőrző, kontrolláló*" attitűddel pont ellenkezőleg függött össze, noha a korrelációk itt sokkal gyengébbek. Minél inkább kontrolláló volt a megkérdezett szülő, annál kevésbé esett szét a családi napirend (r=-0,116, p≤0,01), annál kevésbé volt jellemző, hogy a szülő maga adott digitális eszközt a gyereknek megnyugtatásul (r=-0,130, p≤0,01), és így

a gyermekek képernyőhasználata a már említett módon nem nőtt, hanem csökkent (r=-0,155, p≤0,001)

Szülői megjegyzések és kiegészítések

A kérdőív végén a szülőknek lehetőségük volt válaszaikhoz megjegyzést, kiegészítést fűzni. A válaszadók közül 65 fő (16%) élt ezzel a lehetőséggel. Azok között, akik válaszoltak erre a kérdésre, a válaszok első csoportja (26%) a családi jellemzők és változások részletezése volt, például, hogy a válaszadó gyes-en, gyed-en van és ezért nem érintette őket annyira a bezártság, vagy hogy egyik szülő elveszítette az állását, vagy hogy a nagyszülők nem elérhetőek a járvány miatt, illetve, hogy a szülő egyedül neveli a gyermekét és ez még nehezebb így a bezártság alatt. A válaszok nagy része (32%) az általános képernyőhasználattal kapcsolatos, például, hogy az adott család ebben mennyire szigorúan, milyen óraszámban engedélyezi a gyermeknek az IKT-eszközhasználatot, de akár a tévénézést. például: *„A főszabály szerint csak szombaton lehet tabletezni egy órát. Ez a járvány miatt nem változott.*” vagy *„Digitális eszköz használata alatt esetünkben azt értem, hogy a laptopon nézhet a korának megfelelő, általam kiválasztott mesét, velem együtt, nem azt, hogy felügyelet nélkül és játékra használhatja”.*. A válaszok egy kis része (5%) általánosságban szólt a gyermeknevelésről, például arról, hogy „Szerintem semmi sem káros, ha mértékkel, együtt csináljuk a gyermekkel és minden lehet káros, ha mértéktelenül, felügyelet nélkül hagyjuk rá.” A válaszok jelentős része (33%) részletezte a járvány okozta változásokat a médiahasználattal összefüggésben. Egy hosszabb idézettel szeretnénk érzékeltetni az otthoni munkavégzés és a gyermeknevelés összeegyeztetésének tipikus, sokak által megélt nehézségeit: *„Mindig nagyon odafigyeltem arra, hogy a lehető legkevesebb inger érje a gyerekeimet a digitális világból, amíg ilyen kicsik. Viszont a járvány óta a home office és az állandó meetingek teljesen felborították az életünket. Sajnos sokszor előfordult, hogy a férjemmel egyszerre kellett belépni a meetingre és a TV maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket. Ez nagyon frusztráló és nehéz máshogy megoldani, mert a család többi tagja vidéken él és nem tud napi szinten segíteni. Remélem, hogy hamarosan vége lesz ennek és visszakerül az életünk a normális kerékvágásba. Mai napig küzdünk vele, hogy ebben a helyzetben legalább a hétvégén kerüljük ezeket az eszközöket.*” A válaszok kis része (4%) a kérdőívre magára vonatkozott, például dicsérve vagy további javaslatokat adva a fejlesztésre.

Az eredmények elemzése

Eredményeink részben megerősítik, ugyanakkor nagyban árnyalják a korábbi kutatási eredményeket a kisgyermekek digitális eszközhasználata és a szülők ezzel kapcsolatos tudatossága tekintetében. Ahogyan a korábbi kutatások, úgy mi is azt találtuk, hogy a kisgyermekek viszonylag korán talál-

koznak digitális médiaeszközökkel és sokan már hatéves koruk előtt saját IKT-eszközzel rendelkeznek (B. Német et al., 2021; Janek, 2019; Koscsóné & Kiss, 2020). Kutatásunkban azonban a kényelmi mintavétel olyan szülőket toborzott össze, akik a korábbi kutatásokkal ellentétben sokkal tudatosabbnak és megfontoltabbnak tűnnek a gyermekek digitális eszközhasználata kérdésében. Ha a skálán értékelt kérdések átlagait vizsgáljuk, akkor azt mondhatjuk, hogy a szülők közepesnél nagyobb mértékben törekednek a médiaeszközök kontrolljára, a korhatár ellenőrzésre, és alig, vagy csak ritkán alkalmazzák a digitális eszközöket unaloműzésre vagy jutalmazásra. A skálán értékelt kérdések faktoranalízise ugyanakkor fontos szemponttal gazdagítja a képernyőidő szabályozásának kérdéseit.

Az általunk feltárt négy faktor kettő, egymástól elvileg független dimenzióját ragadja meg a szülők digitális technológiához való viszonyának. A „*kocka – luddita*" dimenzió az IKT-eszközökkel kapcsolatos kompetenciákat és magabiztosságot jeleníti meg, két szélsőséges végpontján a technológiai fejlődést követő, kihasználó „*kockákkal*" és a technológiát csak kényszerből használó, nem túl kompetens „*ludditákkal*". A digitális eszközök és a gyereknevelés kapcsolata jelenik meg a másik dimenzióban, ahol a két végponton a „*megengedő, nem szabályozó*" és az „*ellenőrző, korlátozó*" attitűdök állnak. Ezt a két dimenziót további kutatásokban kell kibontani, jelen kutatásnak nem ez volt a célja.

Vizsgálatunk elsősorban a megengedés- és a kontrolldimenzió fontosságát tárta fel a pandémia viszonyában, eredményeink szerint ezek a változók függtek leginkább össze a járvány következtében megváltozott családi élettel és a gyermekek IKT eszközhasználatának változásával. Úgy tűnik, hogy azokban a családokban, ahol korábban is tudatosan korlátozták és ellenőrizték a gyermekek médiaeszköz használatát, a járvány nem okozott nagy felfordulást. A kutatásban nem vizsgáltuk, de elképzelhető, hogy ezekben a családokban egyébként is több időt fordítanak a gyereknevelésre, tudatosabbak és kompetensebbek a szülők a nehézségekkel való megbirkózásban, ezért itt a járvány okozta változások esetleg még jobban növelték az odafigyelést, a törődést. Ezt részben alátámasztja az iskolázottsággal talált összefüggés. Eredményeink szerint az alacsonyabb végzettségű szülőkre jobban jellemző volt a megengedő attitűd és így az ő gyermekeik körében jobban megnőtt a képernyőidő a pandémia alatt. A magasabban iskolázott szülők válaszai nagyobb tudatosságot és több kontrollt tükröztek a járvány előtti és alatti viselkedésre vonatkozóan, bevallásuk szerint az ő gyermekeik körében nem vagy alig nőtt a képernyőidő a korlátozások alatt. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a felsőfokú végzettségű válaszadók esetleg sokkal tudatosabbak abban is, hogy mit várnak el tőlük egy ilyen kutatásban, és válaszaik nem annyira a valóságot, mint a társadalmi és pedagógiai elvárásoknak való megfelelést tükrözik.

Összegzés

Az általunk vizsgált családok mindegyike digitális eszközhasználó, azonban az ehhez kapcsolódó kompetencia és magabiztosság, valamint a szülői tudatosság mértéke egyénileg változó. Az általunk megkérdezett szülők többsége tudatosan korlátozza a gyermekek IKT használatát, ugyanakkor az alacsonyabban iskolázott, egyedülálló és/vagy idősebb szülőket alapvetően megengedőbbnek és kevésbé korlátozónak találtuk.

A pandémia jelentős változásokat hozott a családok életében. A szülők nagy része otthoni munkavégzésre kényszerült és ezzel egyidőben a kisgyermekeket is elsősorban otthon, a szülők látták el. Ez a változás a családok többségében megnövelte a leterheltséget, és a szülők sokszor érezték, hogy nem jut elég idő, figyelem a gyermekekre. Az, hogy ez mennyire jelentett lazább kontrollt a gyermekek médiahasználatában, az eredmények szerint attól függött, hogy alapvetően mennyire volt a szülő az IKT-használatban megengedő vagy kontrolláló.

Az általánosságban megengedőbb szülők a járvány alatt még megengedőbbé váltak, az ő gyermekeiknél nőtt az eszközhasználat, amíg a kontrollálóbb szülők gyermekei esetén esetleg még csökkent is. Mindez nem a járvány és a megnövekedett terhek, hanem az alapvető szülői kompetenciák és tudatosság fontosságát emeli ki a gyermekek médiahasználatával összefüggésben. Fontosnak tartjuk ezért a szülők digitális kompetenciáinak és tudatosságának növelését, melyet egyaránt kezdeményezhetünk a gyermeknevelési intézményeken és a gyermekjólléti szolgáltatásokon vagy az egészségügyi szolgáltatásokon (például védőnői hálózat) keresztül.

Kutatásunk számos korláttal rendelkezik. Legnagyobb korlátja a minta kiegyensúlyozatlansága, az alacsonyabb végzettségű és az egyedülálló válaszadók, valamint az apák alacsony aránya. Jelen kutatásban nem volt módunk reprezentatív mintát összeállítani, a pénzügyi forrás hiánya a kényelmi mintavételt tette lehetővé. Mindazonáltal eredményeink hozzájárulhatnak további, reprezentatív kutatások tervezéséhez, a feltárt összefüggések validálása és pontosítása céljából.

Irodalom

Anderson, C.A., Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*(5), 353–359. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366

B. Németh, M., Hódi, Á., Juhász, F., Sárik, A., & Tóth, E. (2021). Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *9*(1), 8-38. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.8.38

Bérubé, A., Clément, M. È., Lafantaisie, V., LeBlanc, A., Baron, M., Picher, G., Turgeon, J., Ruiz-Casares, M. & Lacharité, C. (2020). How societal responses to COVID-19 could contribute to child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 104761. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104761

Greaves, S., Imms, C., Krumlinde-Sundholm, L., Dodd, K. & Eliasson, A. C. (2012). Bimanual behaviours in children aged 8-18 months: a literature review to select toys that elicit the use of two hands. *Research in Developmental Disabilities, 33*(1), 240–250. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.09.012

Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A. & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing, 30*(10), 638–649. https://doi.org/10.1080/01612840903050414

Healey, A. & Mendelsohn, A., AAP COUNCIL ON EARLY CHILDHOOD (2019). Selecting Appropriate Toys for Young Children in the Digital Era. *Pediatrics*, *143*(1):e20183348. https://doi.org/10.1542/peds.2018-3348

Hsieh, H. C. (2008). Effects of ordinary and adaptive toys on pre-school children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *29*(5), 459-466. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.08.004

Janek, N. (2019). „Google-bácsi mindent tud" – eredmények és tapasztalatok az óvodások digitális eszköz- és internethasználatának vizsgálatáról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *7*(2–3), 95-110. https://doi.org/10.31074/20192395110

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M, Nunez-Davis, R., et al. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics, 136*(6), 1044–1050.

Kardaras, N. (2017). *A képernyő rabjai.* Jaffa Kiadó.

Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., Griffiths, M. D, Gjoneska, B., Billieux, J., Brand, M., Abbott, M. W., Chamberlain, S. R., Corazza, O., Burkauskas, J., Sales, C. M. D., Montag, Ch., Lochner, Ch. Grünblatt, E. & Demetrovics, Zs. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry*, *100*, 152180. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2020.152180

KSH (2011). *A 2011-es népszámlálási adatok adattáblái. A családtípusok jellemzői*. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_csaladtipusok_jellemzoi (2021. 06. 13.)

Konok, V., Peres, K., Ferdinandy, B., Jurányi, Z., Bunford, N., Ujfalussy, D. J., Réti, Z., Kampis, G., & Miklósi, Á. (2020). Hogyan hat a mobileszköz-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *8*(2), 13-31. https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.13.31

Koscsóné Kolkopf, J., & Kiss, H. (2020). „Digitális Honfoglalás" avagy 0-3 évesek a digitális világban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *8*(2), 202-218. https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.202.218

Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D., & Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19

pandemic. *Children and Youth Services Review*, *122*, 105585. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105585

Lénárd, A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *3*(1), 74-83. https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.74.83

Milteer, R. M., Ginsburg, K.R; Council on Communications and Media; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *Pediatrics*, *129*(1). www.pediatrics.org/cgi/content/full/129/1/e204

Montag, C. & Elhai, J. D. (2020). Discussing digital technology overuse in children and adolescents during the COVID-19 pandemic and beyond: On the importance of considering Affective Neuroscience Theory. *Addictive behaviors reports*, *12*, 100313. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100313

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A. & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *164*(5), 425–431.

Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Collins, M. F. (2013). Once upon a time: parent–child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain & Education, 7*(3), 200–211. https://doi.org/10.1111/mbe.12028

Porkolábné Balogh, K. (1992). *Kudarc nélkül az iskolába*. AlexTypo.

Sosa, A. V. (2016). Association of the type of toy used during play with the quantity and quality of parent-infant communication. *JAMA Pediatrics,170*(2), 132–137. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3753

Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. *BioMed Research International*, 2017. https://doi.org/10.1155/2017/2760716

F. Lassú, Zs. & Megyeriné Fácska, J.

‘Television was the only way left to entertain them’ – Changes in the use of ICT and media devices in families of young children during the Covid-19 pandemic

The coronavirus-19 epidemic that began in 2020 resulted in the complete shutting down of institutions serving children in Hungary in the spring of 2020. Parents worldwide had to take care of their children at home and this very often upended family life. Caring for young children at home and reconciling work was a challenge for families which often led to an increase in children’s use of digital devices. In our study, we examined parents raising children under the age of six (N = 391) for general and pandemic “emergency” views and practices related to their young children’s use of media, using an online questionnaire and convenience sampling. Our results show that the majority of young children in the families surveyed were ICT device users even before 2020, and during the pandemic an increase in screen time in 46% of the children studied was recorded. Regarding the general regulation of digital device use, the research revealed four factors, of which the “permissive, non-regulatory” and “controlling, regulating” factors showed a correlation with epidemic-related changes. The general permissive attitude (which is more common among older and less educated parents and older children) was also associated with an increase in ICT device use among children during the epidemic, while general parental control, even during the crisis, did not allow children to use screens excessively. Our results call for awareness-raising among parents about the excessive use of media by young children.

Keywords: Covid-19 epidemic, early childhood, excessive use of ICT/digital media devices, parental control

F. Lassú Zsuzsa: https://orcid.org/0000-0003-2213-0810

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 205–226. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.205.226

Digitális oktatás a család szemszögéből

Bencéné Fekete Andrea

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet Gyermeknevelési Tanszék

Absztrakt

A Covid19-vírus pillanatok alatt alakította át életünket és változtatta meg az iskolák és családok hétköznapjait. A pedagógusoknak egyik napról a másikra kellett átállniuk a digitális oktatásra, ezzel egy időben sok olyan fórum indult el, ahol a résztvevők módszertani segítséget nyújtottak egymásnak, és összegyűjtötték a rendelkezésre álló eszközöket. Egymást tanítva, a tudásmegosztás és egy új kapcsolattartási forma segítségével hazánkban is elindult az online oktatás. Ez az időszak a szülőket is kihívás elé állította, mert új kompetenciákat kellett elsajátítaniuk annak érdekében, hogy segíteni tudják gyermekeiket az online tanulási térben. A jelenlegi, nem reprezentatív feltáró kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy miként alkalmazkodtak az alsó tagozatos gyerekek szülei (N=113) ahhoz, hogy váratlanul új szerepbe kerültek, sok esetben tanítókká váltak munkájuk mellett, otthoni környezetükben. A vizsgálat fókuszában a digitális iskola első periódusa áll, mégpedig a szülők szemszögéből. A kutatás keretében vizsgáltuk, milyen eszközöket, felületeket alkalmaztak a pedagógusok az online tanulás során. Bemutatásra kerülnek a pedagógus-szülő-gyermek kapcsolattartási formák, valamint a tanulásirányítás, tanulástámogatás módjai. A kutatás segítségével a szülők szemszögéből nyerhettünk betekintést a digitális iskola első pár hónapjába. Összességében elmondható, hogy a szülők megítélése szerint a gyerekek sikeresen teljesítették a számukra kitűzött feladatokat.

Kulcsszavak: tantermen kívüli digitális oktatás, szülők szerepe, digitális kompetencia

Napjainkban a munka világában és a magánéletben is teret hódítottak az online eszközök, szinte elképzelhetetlenek hétköznapjaink okostelefon, laptop és internet nélkül. Az életterünk és az iskola világa is átkerült a virtuális térbe.

Digitális oktatás alatt az információs és kommunikációs technológiai eszközökkel támogatott tanulást és tanítást értjük; minden olyan, a tanítás-tanulás folyamatában alkalmazott eszköz használatát, amellyel gyorsan és hatékonyan át lehet adni az új ismereteket, valamint amely segíti a gyors információfeldolgozást. Ez az oktatási forma történhet hagyományosan, tantermi keretek között, illetve tantermen kívül, az online térben.

A digitális oktatás feltétele a megfelelő eszközök mellett a pedagógiai módszertani paradigmaváltás. A 21. században megjelent a „digitális szülő" fogalma, amely arra hívta fel a figyelmet, hogy a szülőknek is kell rendel-

kezniük digitális kompetenciával, hogy a gyerekekkel lépést tudjanak tartani (Sárkány, 2019). Az online iskola a tantermi oktatás elemeiből is merített, ahol már korábban is alkalmaztak IKT-eszközöket, számítógépet, okostelefont, tabletet, de jelenleg az online felületen, virtuális osztályteremben, digitális együttműködés formájában kerül sor az óra megtartására. Ez a lehetőség azonban nem szigorúan a tantárgy tervezett tanítására alkalmas, hanem a tanuló önirányításának is teret ad (Hargitai et al., 2020).

Az online oktatási környezet összefoglalva a tanulásmódszertant, a technológiai eszközrendszert és a tanulási- és pedagógiai paradigmákat fedi le (Papp-Danka, 2011). A virtuális térben történő tanuláshoz további fogalmak kapcsolódnak. Az e-learninget sok helyen, sokféleképpen értelmezik, egységes meghatározása nincs. Benedek András könyvében már 2013-ban olvasható, hogy az e-learning webalapú, interneten keresztül történő távoktatást jelentet. A tágabb értelmezés, megegyezik az Európai Unió által elfogadott meghatározással, mely szerint korszerű multimédia-technológiák és internet alkalmazását jelenti, mely segíti az oktatás minőségének javítását, biztosítva a forrásokhoz való könnyebb hozzáférést, az információcserét és az együttműködést (Benedek, 2013).

A digitális környezet a társadalmi kommunikáció és az integráció új formája, amely nem csak hatékony infokommunikációs eszközök alkalmazását jelenti, hanem digitális közegre épülő új társadalomszerveződést, hálózati kultúrát, amely ma már meghatározza mindennapjainkat. A digitális médiumok rugalmasabban és sokszínűbben teszik lehetővé az információk közvetítését (Jakab, 2020). A vegyes típusú oktatást az online iskolát megelőző időszakban is már alkalmazták, elsősorban a felnőttoktatásban (Benedek, 2013).

A *blended learning* a hagyományos, jelenléti oktatást és a távoktatás elektronikus tanulási környezetét és tananyagát ötvözi, ahol kooperatív technikák alkalmazásával, változatos módszerekkel, egyéni képességeket figyelembe véve történik a tanítás-tanulás (Forgó & Komló, 2021). Egyidejűleg van jelen az irányított és az önszabályozó tanulás, a szinkron kommunikáció vegyül az aszinkron kommunikációval. A szinkron kommunikáció esetében egy időben csatlakozik a két fél a kommunikációs csatornához, míg az aszinkron kommunikációnál az üzenetet a másik fél később kapja meg (Papp-Danka, 2014).

Ebben a tanulási modellben is fontos szerepet kap a személyes kontaktus, az órák megadott helyén és idején való személyes részvétel, s az online tér tanulástámogató felületein keresztül a diákok szintén kapcsolatba léphetnek a tanárokkal és egymással is. A diákok az önálló munka során a tananyaghoz kötődően készíthetnek projektfeladatokat, podcastokat, blogokat, vlogokat, határidős beadandókat, így az online térben történő tanulás kiválóan alkalmas a kreativitás fejlesztésére is. Loveless (2002, 2007) szerint (idézi Bereczki, 2019), a digitális eszközök fokozhatják a kreatív tanulási folyamat hatékonyságát, a képi, videó- és hangfelvevő, lejátszó eszközök alkalmazása során a tanulók ötleteket kaphatnak, kipróbálhatják gondolataikat, tesztelhetik feltevéseiket a tananyaghoz kapcsolódóan. Digitális tartalmakat, animációkat,

videókat, prezentációkat, blogbejegyzéseket készíthetnek a felhasználók. A kommunikációs technológiák alkalmazása – chat, e-mail, és videó konferencia – segítik az együttműködést, ösztönzik a közös munkát. A digitális eszközökkel megvalósítható az objektív értékelés is, mert a tanulók szélesebb körben oszthatják meg munkájukat, ötleteiket és kaphatnak visszajelzést. Az új felületek, új módszerek számos lehetőséget kínálnak arra, hogy hatékonyabb, és a mai fiatal generáció számára érdekesebb legyen a tanulás.

A hirtelen váltás azonban nem bizonyult könnyű feladatnak. A tantermen kívüli digitális oktatás egyik napról a másikra váratlan kihívást jelentett a tanítás-tanulási folyamat résztvevői számára, és új elvárást támasztott a szülőkkel szemben is, akik a gyerekeik tanulási tevékenységének jóval aktívabb részeseivé váltak.

Digitális szülők, tanárok, diákok

Több kutatás bemutatta, hogy a digitális környezet milyen lehetőségeket nyújt a kisgyermekek számára (Lénárd, 2019), az IKT eszközök alkalmazásának lehetőségeit óvodás korban (Németh et al., 2020), milyen lehetőségek rejlenek a digitális környezetben működő iskolában (Jakab, 2020), milyen szerepe van a pedagógusnak a digitális társadalomban (Buda, 2017), és hogyan fejleszthető a kreativitás a digitális eszközökkel támogatott tanulás környezetben (Bereczki, 2019). Az elmúlt hónapokban a kutatók arról kérdezték a pedagógusokat, hogy milyen tapasztalatokat szereztek (Malatyinszki, 2020), hogyan szervezték meg a digitális átállást, és hogyan működött a virtuális tanterem (Thékes, 2020). Fekete Mariann (2020) a digitális átállás első heteinek hazai tapasztalatait tárta fel, szentimentanalízis segítségével, és rámutatott az online tanításhoz kapcsolódó módszertani, szakmai nehézségekre,, a problémákra, az IT ismeretek és a digitális tananyagok hiányára (Fekete, 2020).

Egy kutatócsoport vizsgálta az otthoni tanulás sikerességét bejósló tényezőket az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező családok esetében (Szilveszter et al., 2021), valamint a Covid19 hatására bekövetkezett változásokat a családok életében, az időgazdálkodásban történt változást, az otthoni tanulás új módszereit és a digitális átállás által okozott nehézségeket (Engler et al., 2021).

A tanulás az online térben is társas tevékenységként valósul meg, hiszen ugyanolyan mértékben jönnek létre a kapcsolatok, csupán közvetett módon. A társas tanulás ember-gép-ember interakcióval történik, mely során a téridő rugalmas kezelése lehetővé teszi a tanulók egyéni képességeit figyelembe vevő fejlesztést (Benedek, 2013). Korábban a távoktatási formát elsősorban a felnőttoktatásban, esetleg a felsőoktatásban alkalmazták, a közoktatásban nem volt hagyománya (Malatyinszki, 2020).

A digitális tanulás a tanárok és diákok esetén hol azonos, hol különböző digitális kompetenciákat követel meg. A különbségek a tanulási célokban és

a mérési-értékelési követelmények kidolgozásában nyilvánulnak meg, mert ezek a pedagógus kompetenciájához kapcsolódnak. Mindegyik félnek nyitottnak kell azonban lenni az új befogadására, és elkötelezettnek a tanítás-tanulás iránt. Rengeteg új lehetőség rejlik az online tanulásban, és sok élményt biztosít a játékra alapozott ismeretszerzés is (Benedek, 2013).

Az átalakulás folyamata magában rejti az oktatás tárgyának, tartalmának és módszereinek változását. Csépe Valéria és Török András az okoseszközök oktatásban történő alkalmazásának lehetőségeit, előnyeit és veszélyeit vizsgálták, elsősorban kognitív, idegtudományi szempontból (Csépe & Török, 2020).

A digitális térben történő tanulás során minden résztvevő szerepköre megváltozott. Alapvetően a pedagógus nem a tudás egyetlen birtokosa, hanem, a tanítás-tanulási folyamat irányítója, segítője; és ennek a támogató szerepkörnek a jelentősége a digitális oktatás során látványosan megnövekedett. A diákoknak is új elvárásoknak kell megfelelniük, a digitális világhoz fűződő hozzáállásuk átalakult az online iskolának köszönhetően, most már nem csak a szórakozást, játékot jelentik számukra a digitális eszközök.

Az új kihívások azonban váratlanul érték az oktatás minden résztvevőjét, hiszen az NAT-ban nem szerepel első osztálytól a digitális kompetencia fejlesztése és a szülők sem biztos, hogy a digitális iskola elvárásainak megfelelő informatikai tudással rendelkeztek ahhoz, hogy gyermekeiknek segíteni tudjanak. A pedagógusok is nehézségekkel küzdöttek, ezt igazolja egy 2021-es, pedagógusok körében végzett nem reprezentatív kutatás (Páli, 2021), mely szerint a válaszadók (N=139) többsége – az informatikatanárok kivételével – minimális informatikai tudással rendelkezett az online oktatás kezdetén, ezt követően legtöbben autodidakta módon fejlesztették digitális kompetenciáikat. A megkérdezett pedagógusok úgy gondolták, hogy közepesen tudták csak átadni az új ismereteket a tanulóknak, és csak a létfontosságú problémákra születtek megoldások a tantermen kívüli digitális oktatás idején. A pedagógusok számára nem elegendő az, ha megfelelő digitális kompetenciával rendelkeznek, mert még szükségük van didaktikai és módszertani tudásra, ismeretre, annak érdekében, hogy a tanítás-tanulás folyamatában eredményesen, a gyerekek számára érdekesen tudják alkalmazni a digitális eszközök által nyújtott lehetőségeket (Turzó-Sovák, 2020).

Az online iskolában átalakultak a gyerekek feladatai is, hiszen a tanulási stílusok, módszerek is folyamatos változáson mentek keresztül a digitális környezethez való alkalmazkodás során. A mai gyermekekre jellemző, hogy egyre felületesebben olvasnak, ugyanakkor egy időben, párhuzamosan több feladatot is képesek elvégezni, multitaskingolnak. Gyorsan dolgoznak, ezt várják el másoktól is, a válaszokat és a visszajelzéseket is azonnal igénylik. Érdeklődők, információt keresnek a világhálón, böngésznek, a kíváncsiság vezérli őket, de inkább a képi, videó- és hangalapú anyagokat részesítik előnyben, nem a szöveget, amelyet olvasni kell. Ügyesen használják a szociális média által biztosított kommunikációs lehetőségeket (Sárkány, 2019).

Ezekre a változásokra azonban nemcsak szülőként érdemes jobban odafigyelni, hanem az oktatási módszereknek is át kell alakulniuk, amennyiben a pedagógusok szeretnék fenntartani a digitális nemzedék figyelmét. A mai gyerekeket ugyanis egyre kevésbé köti le a szöveges, offline tananyag, ezért az iskola idővel az unalom és a motiválatlanság forrásává válhat. Nem egyszerű feladat azonban a digitális tanulás/oktatás határait megszabni, hiszen a számítógép alkalmazásának nagyon sok előnye van, de számos veszélyt is rejt. A digitális eszközökkel történő tanulás fejleszti a digitális szövegértést (Racskó, 2017), a digitális kompetenciát (Lénárd, 2019), de a virtuális világban történő önálló barangolás veszélyt is jelenthet a tanulók számára (Engler, 2020).

Malatyinszki Szilárd (2020) a pedagógusok szemszögéből (N=315) vizsgálta meg a digitális oktatás eredményeit, tapasztalatait. A megkérdezett pedagógusok 90%-a rendelkezett a megfelelő eszközökkel, de 15%-uk egyáltalán nem vett részt korábban semmilyen oktatáson, ahol a digitális eszközök alkalmazását elsajátíthatta volna. A válaszadó pedagógusok 72,1 %-a közel érezte magát a digitális oktatáshoz, de nincs 10% azoknak az aránya, akik úgy vélekedtek, hogy az általuk oktatott tantárgyak teljes mértékben digitális módon is oktathatók.

A pedagógusok véleménye szerint a tanulóknak a legnagyobb nehézséget az időgazdálkodás és a tanulásmódszertani hiányosságok okozták. Úgy vélik a megkérdezettek, hogy a tanulók több mint 50%-a készségszinten tudja alkalmazni az eszközöket, és nem jelent gondot számukra az oktatási tartalmak kikeresése. A tanulók 42,2%-ánál azonban sok hiányosságot véltek felfedezni, 7% pedig egyáltalán nem készült fel a digitális oktatásra.

Thékes István (2020) a karaténiskola első két hetét követően kérdezte meg az iskolaigazgatókat (N=44) az első tapasztalataikról és a rájuk váró feladatok megvalósításának lehetőségeiről, terveiről. Az intézményvezetők irányításával a pedagógusok egy hétvége alatt próbáltak megismerkedni azokkal a felületekkel, amelyeket alkalmasnak találtak az online oktatásra. Legtöbben a Google Classroom (63,6%) mellett döntöttek, az üzeneteket pedig a Kréta rendszeren keresztül küldték a szülőknek és a gyerekeknek (79,5%). Ezen kívül elsősorban Facebook zárt csoporton keresztül tartották a kapcsolatot, mivel a szülők és a gyerekek ezt a platformot ismerték a legjobban. A digitális tananyagok megosztására leginkább alkalmazott felületek az Okosdoboz (81,4%), Mozaweb (72,1%) és a Learning Apps (72,1%) voltak. A számonkérésre elsősorban a Redmenta (56,4%) felületét találták alkalmasnak. Az online órákat a Skype (59,5%) és a Zoom (52,4%) felületén tartotta a megkérdezett igazgatók véleménye szerint a pedagógusok többsége. A kutatás szerint a szülők nem élték meg reménytelenül negatívan a változást, mert csak 9,1%-uk találta rendkívül negatívnak az online oktatásra történő átállást (Thékes, 2020).

A szülői tapasztalatok vizsgálata a hazai és nemzetközi kutatásokban

A karantén során kialakult helyzetet a kutatók, mint fent is látható, sok szempontból vizsgálták, de kevés tanulmány elemezte a helyzetet a család szemszögéből. A digitális iskolában a szülők a pedagógusok munkatársává váltak, vagy mint „tanulótársak" jelentek meg, akik segítettek, vagy együtt tanultak a gyerekeikkel. A tantermi oktatás során a szülői szerepkör elsősorban a törődésben, kikérdezésben valósult meg, amelynek nem volt feltétele az IKT-háttér és a digitális kompetencia. A Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért (KINCS) reprezentatív kutatást végzett (N=1000) 2020 áprilisában, melynek célja a családok helyzetének feltárása volt a karantén idején. A minta a magyar lakosságot tekintve nemre, életkorra, iskolai végzettségre és településtípusra volt reprezentatív. A kutatás középpontjában nem a távolléti oktatás állt, de sok részletét felderítette. A válaszadók 51%-a egyetértett azzal a döntéssel, hogy az iskolák átálltak a digitális oktatásra (Engler, 2020).

A megkérdezettek 42%-a, 422 fő nevelt otthonában gyermekeket, így az oktatáshoz kapcsolódóan az eredmények csak az ő válaszaikat tartalmazzák. A kutatás arra kereste a választ, hogy a különböző tevékenységek a családok számára mennyire okoztak nehézséget a karantén idején. A legnagyobb problémák egzisztenciális és egészségügyi irányultságúak voltak. Egzisztenciális jellegű nehézséget jelentett a munkahely és az anyagi biztonytalanság, valamint az egészségügyi ellátás. A családosok esetében az otthoni munka és a gyerekekkel történő tanulás, a család és a munka összeegyeztetése, a család ellátása, az otthoni tanulás támogatása, és a gyermekek felügyelete okozta a legnagyobb nehézséget. A gyermekeket nevelők véleménye szerint (N=422), az átlagértékek alapján felállított nehézségi rangsorban 1. a munkahelyi bizonytalanság, 2. a pénz előteremtése és beosztása, a 3. várandós ellátás, a 4. aaz otthonról történő tanulás segítése, illetve az 5. legnagyobb nehézség a család eltartása.. Minél magasabb volt a gyermekek száma a családban, annál nagyobb nehézséget jelentett a tanulás megoldása a szülők számára (Engler, 2020).

A kutatók arról is érdeklődtek, hogy milyen segítséget igényelnének a családok az otthoni tanuláshoz. A megkérdezettek mindössze egy tizede kérne támogatást, elsősorban a kisebb városokban, falvakban élők, akik négy vagy több gyermeket nevelnek. A házi feladat ellenőrzésében, illetve gyakorlás során biztosított támogatást a válaszadók 9%-a rendszeresen, 13%-a gyakran és 16%-a ritkán kérne. 62% azonban egyáltalán nem igényel támogatást, ezek a szülők többségében nők, alacsonyan iskolázottak, kistelepülésen, kedvezőtlen anyagi körülmények közt élnek, a harmincas éveikben járnak. Gyermekeikkel a megkérdezettek több mint a fele tanul rendszeresen, közülük azok a szülők felülreprezentáltak, akik nem kértek egyáltalán segítséget az otthoni tanuláshoz. Feltehetően, akik rendszeresen részesei voltak korábban is a gyermekeik tanulási folyamatának, ismerik a megfelelő módszereket is.

A kutatás eredményei arra is rávilágítottak, hogy az összezárt családokban jelentősen nőtt a közös étkezések, szabadidős tevékenységek száma, és a házimunkából is mindenki kivette a részét. A családok fontosnak tartották a tanulmányok nyomon követését, de nem ez állt a középpontban.

A Covid19 átalakította a családok hétköznapjait. A közös tanulás a megkérdezettek 40%-ánál vált gyakoribbá, mint a karantén előtti időszakban. Az alsó tagozatos gyermekekkel foglalkoztak jelentősen többet a szüleik, míg az életkor előrehaladtával ez csökkenést mutatott (Engler, 2020).

Malatyinszki Szilárd (2020) két héttel a digitális oktatás kezdetét követően kérdezte meg a szülőket (N=900). A kitöltők 90,4%-a nő volt, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők voltak felülreprezentáltak. A szülők 40%-a 0–2 órát, 30%-a 2–3 óra, 20% 3–5 óra közötti időt töltött gyerekével együtt tanulással. A megkérdezettek 9%-a naponta több, mint 5 órát tanult gyermekével. A kutatási eredmények arra világítottak rá, hogy a szülőktől nagy energiabefektetést kívánt a gyerekekkel történő tanulás a munka és a háztartás vezetése mellett. Legnagyobb nehézséget a családoknak az általános iskolásokkal, főként az alsó tagozatos gyermekekkel történő tanulás okozott (Malatyinszki, 2020).

A hátrányos helyzetű családok számára különösen nagy kihívást jelentett az otthoni, önálló tanulás, Szilveszter Áron és munkatársai által 2020 tavaszán készült kutatás (2021) arra kereste a választ, hogy a szocioökonómiai státusz, a háztartási rendezettség, a családi rutin, és a gyerekek tanulásba fektetett erőfeszítése közül melyik tényezők jelzik előre a tanulás sikerességét. A kutatók az eredmények alapján arra a következtetésre jutottak, hogy nem a szülők magas iskolai végzettsége, anyagi helyzete volt meghatározó a tanulás sikerességében a digitális oktatás idején, sokkal inkább a megfelelő adaptáció volt meghatározó. A családok részéről nagyfokú rugalmasságot igényelt az új szokásrendszer kialakítása, mely hatással volt a gyermekek tanulásba fektetett erőfeszítésének mértékére, illetve motivációjuk fenntartására (Szilágyi et al, 2021).

Engler Ágnes és munkatársai (2021) is arra a következtetésre jutottak, hogy nem a szülők kvalifikáltsága a befolyásoló tényező, mert minden szülő igyekezett a legtöbbet segíteni gyermekének a tanulásban. A szülők munkavégzésének módja és a gyermekek száma viszont befolyásolta a közös tanulás mennyiségi mutatóit (Engler et al. 2021).

Brom és munkatársai (2020) Csehországban vizsgálták az 1–9. osztályos gyermekek szüleinek tapasztalatait az online oktatás idején. Kutatási eredményeik szerint a cseh családok alapvetően jól birkóztak meg a digitális oktatás állította kihívásokkal, és az online oktatást pozitív élményként fogták fel. A cseh gyermekek általában napi 2– 4 órát töltöttek tanulással, ennek felét szülői segítséggel, amely elsődlegesen a feladatok értelmezésében és ellenőrzésében nyilvánult meg. Esetükben a leggyakrabban a technikai feltételek, valamint a megfelelő pedagógiai vagy tantárgyi tudás merült föl, mint probléma, illetve sokaknál nem állt rendelkezésre megfelelő mennyiségű

idő a gyermekekkel való tanulásra. Brom és munkatársai (2020), valamint Simonsen és munkatársai (2020) kihangsúlyozták, hogy fontos, hogy a pedagógusok ne csak feladatokat adjanak, hanem lehetőséget biztosítanak az interaktív online tanulásra is (Brom et al., 2020; Simonsen et al., 2020). A fenti kutatások arra mutattak rá, hogy Magyarországon és Csehországban is volt számos nehézség, de a családok ennek ellenére összességében sikeresen birkóztak meg az online oktatás kihívásaival. Nem minden országban volt azonban a szülők szemszögéből pozitív a digitális oktatás helyzete.

Kínában jelentősen negatívabb volt a szülők vélekedése, ők a hagyományos oktatást preferálták. Ellenállásuknak három fő oka volt: az online oktatás sokszor kevésbé hatékony, a gyermekeknek pedig, főleg fiatalabb korban nincs meg a kellő önfegyelme az önálló tanuláshoz, miközben a szülők a szükséges szaktudással nem rendelkeznek ahhoz, hogy gyermekeik tanítói legyenek (Chuanmei et al., 2020). Indiában is 2020. áprilisában fokozatosan vezették be az online oktatásat.

Grover és munkatársai (2021) Indiában, 2020. június 21 és július 17 között végzetek egy kutatást, mely során a 289 gyermek gondviselőjét kérdezték meg. A tanulók 93,8%-a angol nyelvű magániskolában tanult. A válaszadók 67,8% nő volt, átlagéletkoruk 37,2 év, 67,5%-uk diplomával rendelkezik, 75,4%-uk városban él. A gondviselők 81,7%-a szerint az online oktatás kevésbé kényelmes, 78,5% szerint pedig kevésbé kielégítő, mint a hagyományos. A gondviselők 80,6%-a számolt be arról, hogy a gyermekek figyelme és koncentrációja nem volt megfelelő, 82,4% pedig úgy látta, hogy mind a gyakorlati, mind az elméleti tudás átadása sérült az online oktatás során. 52,2% szerint a legnagyobb problémát az interneten való szörfözés és játék jelentette a tanórák alatt, de felmerült problémaként a növekedett stressz, a bezártság és a személyes higiéniára való igény csökkenése is (Grover et al., 2021).

Cakin és Külekci Aykavuz (2021) Törökországban, kvalitatív kutatás keretében vizsgálták általános iskolában tanuló gyermekek szüleinek véleményét 2020. júniusában az online oktatásról. A húsz válaszadó életkora 28 és 50 év között oszlik meg, közülük 11 anyuka és 9 apuka, akiknek iskolai végzettsége teljesen eltérő. A kutatásból kiderült, hogy a török szülők nem tartják megfelelőnek az online oktatást az ismeretek átadására; mivel a földrajzi, anyagi és technológiai lehetőségek nagyon eltérőek lehetnek, az egyes tanulók hátrányba kerülhetnek. Brom és munkatársai (2020), Chuanmei és munkatársai (2020) és Grover és munkatársai (2021) által publikált kutatási eredményekhez hasonlóan ez esetben is kiemelt szerephez jutott a szülők képzettségének hiánya az egyes tantárgyakat illetően, de kihangsúlyozták a tanárok általi támogatás hiányát, valamint a tananyag nehéz elérhetőségét is (Cakin & Ayvuz, 2021). A fentiekben bemutatott hazai és nemzetközi kutatások is arra utalnak, hogy a szülők az online iskola aktív szereplőjévé váltak, azonban az első iskolabezárásokat követően létrejött digitális iskolát még nem tartották elég hatékonynak. Külföldön is és hazánkban is nagy kihívás elé állította a szülők az új tanulástámogató szerep.

Saját kutatásunkban Magyarországon élő, az általános iskola alsó tagozatán tanuló gyerekek szüleit kérdeztük meg a tantermen kívüli oktatás során szerzett tapasztalataikról.

A kutatás célja, kérdései

A jelenlegi, nem reprezentatív, feltáró kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy miként alkalmazkodtak az alsó tagozatos gyerekek szülei az online oktatás új elvárásaihoz. Váratlanul szokatlan szerepbe kerültek, sok esetben át kellett venniük a pedagógusok feladatát otthoni környezetükben. A kérdőív online felületen készült, mely tartalmazott zárt és rövid szöveges válaszokat igénylő nyitott kérdéseket egyaránt.

A kutatási kérdések arra irányultak, hogy:

- Milyen eszközöket, milyen felületeket alkalmaztak a pedagógusok az online tanulás során? Ismerték-e már korábban és alkalmazták-e már ezeket a platformokat?
- Milyen módszerekkel tartották a kapcsolatot a tanulókkal és a szülőkkel, és hogyan irányították az otthoni tanulást?
- Mely tantárgyak esetében volt valós idejű online óra?
- Milyen mértékben okozott nehézséget a feladatok megoldása és az új ismeretek megtanulása? Igényelték-e és kaptak-e a szülők módszertani tanácsot a tanuláshoz, a napirend kialakításához és a szabadidő eltöltéséhez?
- Hogyan értékelték a szülők a kapcsolattartás minőségét, illetve gyermekeik tanulási teljesítményét?

Adatgyűjtés, az elemzés módszerei

Az adatfelvételre 2020 júniusában került sor online felületen, önkényes mintavétellel. A kitöltőket írásban tájékoztattuk a kutatás céljáról és folyamatáról. A kérdőív kitöltése 25–30 percet vett igénybe, a válaszadás önkéntes és anonim volt. Az alsó tagozatos gyerekek szüleitől 113 értékelhető kérdőív érkezett vissza. Az elemzések SPSS szoftver segítségével, leíró statisztikai számításokkal készültek, a kódolás Microsoft Excel programmal történt. A kutatás segítségével a digitális iskola 2020-as tavaszi hónapjai tárulnak fel a szülők szemszögéből.

A kutatás mintája

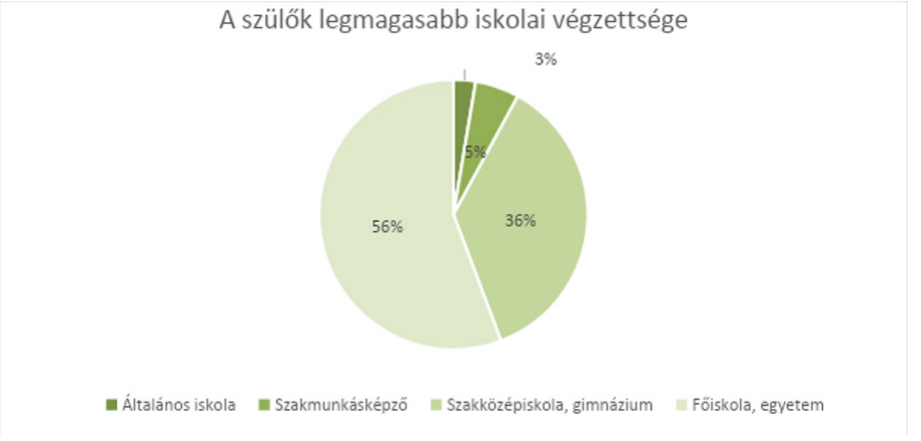
A kutatási kérdésekre 113 fő válaszolt. A kutatásban önkéntesen résztvevő, alsó tagozatos gyermekek tanulását segítő személyek 92%-a nő, 8%-a férfi. A kérdőív kitöltésére elsősorban az anyák (84%) vállalkoztak, feltehetően az ő feladataik közé tartozott elsősorban a gyerekek tanulásának támogatása a digitális oktatás idején. A válaszadók között találhatók még apák (5%), a fennmaradó 11%-ot pedig nagymamák, nagypapák, idősebb testvérek, egyéb rokonok és ismerősök alkotják.

A kitöltők életkorát tekintve a legtöbb válaszadó 31–40 év (50%) és 41–50 év (34,5%) közötti felnőtt. A válaszadók 9%-a 20–30 év közötti fiatal, feltehetően ők az idősebb testvérek, rokonok és ismerősök, valamint az 51–60 év (2,7%) között és 60 éves kor feletti (3%) segítők a nagyszülők, rokonok és ismerősök. A pandémia első hulláma idején az idős emberek javasoltan nem tartózkodhattak az iskolás gyermekek közelében, így nem segíthettek rendszeresen a digitális oktatás során.

A kitöltők legmagasabb iskolai végzettsége: 55,8%-a diplomával, 36,3%-a érettségi bizonyítvánnyal rendelkezik, 5,3% szakmunkásképzőben, 2,7% általános iskolában fejezte be tanulmányait. (1. ábra) Ez az arány az önkéntes kitöltésből adódik, és abból, hogy az online felületeken a kérdőívek kitöltésére inkább a magasabb iskolai végzettségűek vállalkoznak.

1. ábra

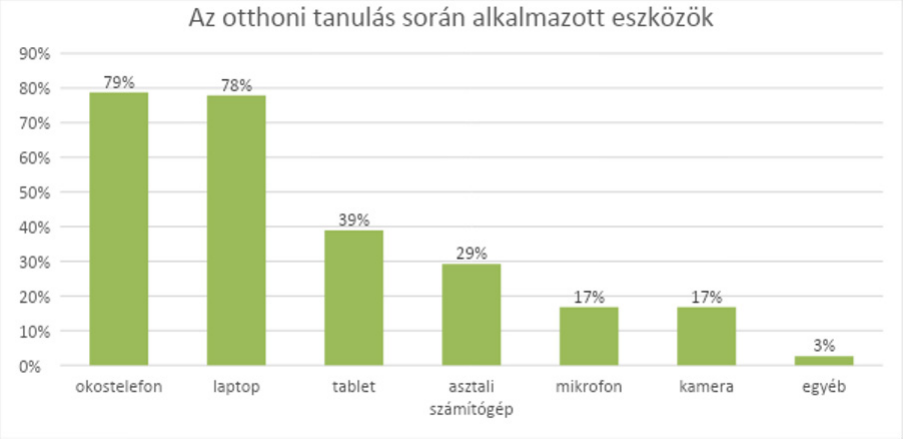
A válaszadók eloszlása iskolai végzettség szerint (N=113)



A gyermekek iskolája a legtöbb kitöltő esetében városban (69%) található, ebből 10% fővárosi iskolában tanul, a tanulók 30%-a pedig falusi intézményben. A gyerekek 38,1%-a faluban él, de közülük 10% bejár városi, illetve fővárosi iskolába. Az alsó tagozatos osztályok között az eloszlás viszonylag egyenletes, mert a kitöltők 20%-a első, 28%-a második, 24%-a harmadik, 28%-a negyedik osztályos tanuló tanulását segítette a digitális oktatás idején.

A kutatás során megkérdeztük a szülőket arról, hogy gyermekeikkel milyen eszközöket alkalmaztak az otthoni tanulás során. Ebben az esetben több eszköz megjelölésére is lehetőséget biztosítottunk. Az alábbi, 2. ábrán látható, hogy a kisiskolások leggyakrabban az okostelefont (79%) és a laptopot (78%) alkalmazták a tanulás során.

2. ábra
Az otthoni tanulás során alkalmazott eszközök (N=113)



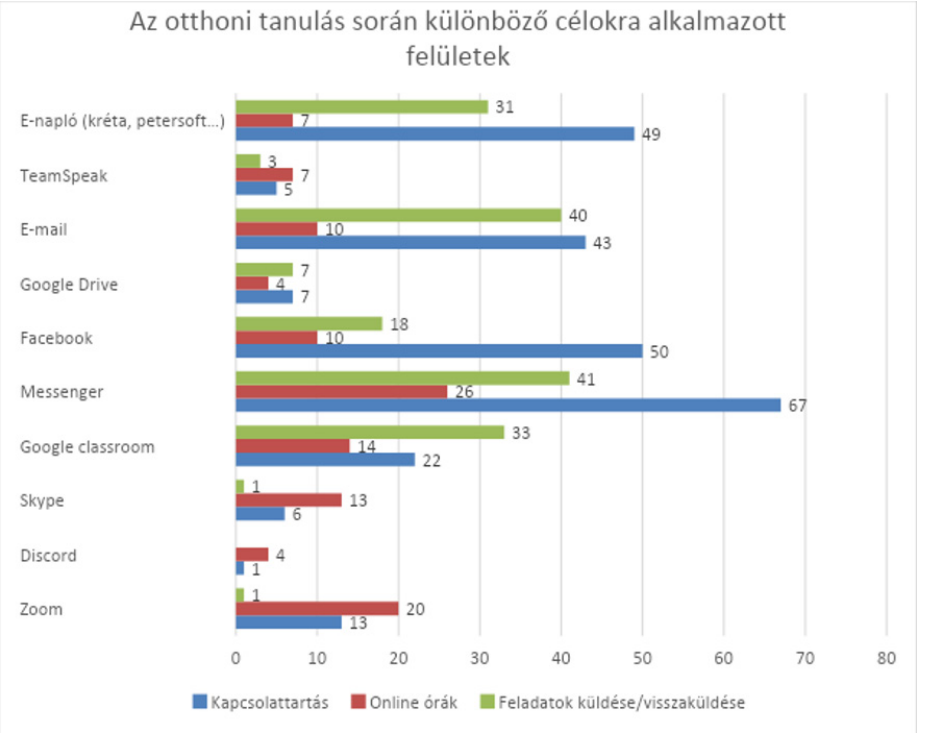
A tanulók 39%-a tableten, 29%-a pedig asztali számítógépen dolgozott, melyhez 17%-uk mikrofont és kamerát használt. A kutatás nem tért ki arra, hogy ezek az eszközök saját tulajdonúak voltak-e, illetve, hogy a gyermek használta-e kizárólagosan a családban, vagy osztoznia kellett rajta a testvérekkel és a szülőkkel. Az egyéb eszközök között megtalálható volt még a fényképezőgép, a nyomtató és a szkenner.

Arra is rákérdeztünk, hogy a digitális oktatás megkezdése előtti tantermi oktatás idején a tanulók milyen eszközöket alkalmaztak az otthoni felkészülés során. A válaszadók 66%-a szerint gyermeke egyáltalán nem használt IKT-eszközt az otthoni tanulása során, 21% laptopon, 20% okostelefonon, 12% tableten és 5% asztali számítógépen dolgozott már. Ezek az adatok azt jelentik, hogy nagyon sok tanuló számára újdonság volt az, hogy egyik napról a másikra önállóan kellett tanulnia a digitális eszközök segítségével, annak ellenére, hogy az eszközhasználathoz feltehetően nem rendelkezett megfelelő kompetenciával, hiszen a digitális kultúra tantárgy csak az új, 2020-as Nat szerint tanulmányaikat folytató tanulók számára kerül 3. osztálytól bevezetésre, felmenő rendszerben.

A következő kutatási kérdés arra irányult, hogy az otthoni tanulás során milyen felületeket, illetve milyen célból alkalmaztak az tantermen kívüli digitális oktatás a során a diákok. Az alábbi, 3. ábrán látható, hogy a pedagógussal a kapcsolatot a szülők és a tanulók elsősorban Messengeren (59%) és Facebookon (45%) tartották, ez az adat megegyezik Thékes (2020) kutatási eredményeivel; valamint erre a célra alkalmazták még a Google Classroom (19%), a Zoom (12 %) felületét és néhányan Skype segítségével kommunikáltak.

3. ábra

Az otthoni tanulás során a különböző célokra alkalmazott felületek (N=113)



Online órák megtartása a kezdeti időszakban, 2020. március végétől júniusig, még nem volt gyakori, ezt igazolják az általunk megkérdezett szülők válaszai, mert 36%-uk azt jelezte, hogy egyáltalán nem került sor online órák megtartására egyetlen tantárgyból sem. A szülők 40%-a írta, hogy a magyar nyelv és irodalom órák esetében volt online óra, 36%-a szerint matematika órákon is online tanultak a gyerekek. Az idegen nyelv esetében a tanulók 13%-a, környezetismeret és ének-zene tantárgyak esetében 11%-a kapott online segítséget tanítójától. Testnevelés esetében a tanulók 7%-a, vizuális kultúrából 4%-a, technika és életvitel tantárgyból 2%-a vett részt online órán.

Ahogy a fenti diagram is mutatja, az online órák megtartása a legtöbb tanuló (23%) esetében Messengeren keresztül történt, a megkérdezettek 18%-ánál a Zoom felületén, 12%-ánál Skypon keresztült irányították a pedagógusok a tanítást. Ez az eredmény hasonlít Thékes István (2020) kutatása során kapott adatokhoz, mert ott a szinkron órák megtartására Skypeon (59,5%) és Zoom (52,4%) felületen került sor. Az általam megkérdezettek néhány esetben alkalmazták a Facebook (8%) és a Discord (4 %) felületét is.

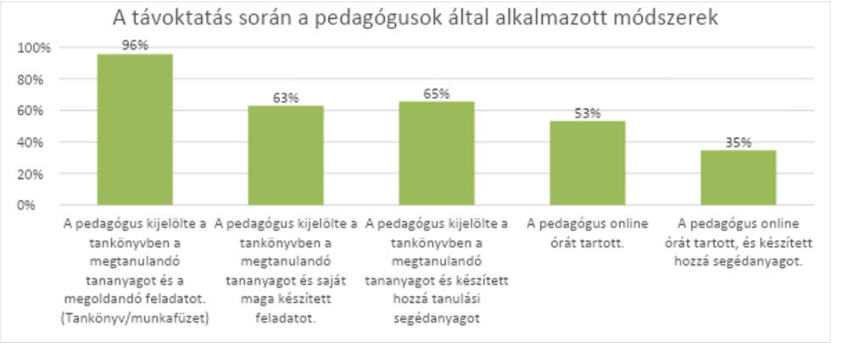
A feladatok küldése leggyakrabban Messengeren keresztül történt (41%), sokan a Google Classroom felületén (12 %) kapták és küldték vissza a felada-

tokat, de a Facebookot (8%) is használták erre a célra. Megemlítették még a megkérdezettek, hogy YouTube csatornán keresztül, kisfilmek segítségével gyakorolták a gyerekek a néptáncot, az angol kiejtést, énekórán a dalokat. A természet megismeréséhez is sok segítséget nyújtottak a mesék és a rövidfilmek. A Wordwall, és a Learning Apps felületek játékos gyakorló lehetőséget nyújtottak matematika, nyelvtan, irodalom és idegen nyelv tantárgyakhoz. A Mozaweb felülete feladatok megoldását, tankönyvek használatát tette lehetővé, emellett még különböző weboldalakat alkalmaztak játékos feladatokra.

A valós idejű írásbeli számonkérés jellemzően a Redmenta felületén történt. Sok szülő kiegészítő információként leírta, hogy ezeket a felületeket elsősorban nem a gyerekek használták, hanem a szülők. Önállóan, segítség nélkül nem tudtak a kisiskolás gyerekek megküzdeni a tananyaggal. A fenti eredmények ismételten egyezést mutatnak Thékes (2020) kutatásával, mert az általa megkérdezett igazgatók a Redmentát (56,4%) említették meg, mint a számonkérés során alkalmazott felületet.

A következő, 4. ábra azt mutatja, hogy a szülők milyen tapasztalatokat szereztek a pedagógusok által alkalmazott tanítási metódusokról.

4. ábra
A távoktatás során a pedagógusok által alkalmazott módszerek (N=113)



A fenti diagramon látható, hogy mindössze a szülők 53%-a vélekedett úgy, hogy online órákon tanultak a gyerekek. A legtöbb esetben (96%) a tanulóknak önállóan, illetve szülői segítséggel kellett tanulniuk, a tanító kijelölte a tankönyvben és a munkafüzetben a megtanulandó tananyagot. Ebben az esetben nagyon sok feladat hárult a szülőkre, főként az első és második osztályos tanulók esetében, akik még olvasásból nem biztos, hogy olyan szinten állnak, hogy önállóan tudják értelmezni a feladatokat.

Gyakran előfordult, hogy a tanító kijelölte a tankönyvben a megtanulandó anyagot és önállóan készített hozzá segédanyagot (65%), vagy kijelölte a megtanulandó anyagot, és saját maga készített hozzá feladatot (63%).

Az online órák látogatásának gyakoriságára kérdezett rá a következő kérdés. A válaszok alapján a tanulók 53%-a minden online órán jelen volt, 12% nyilatkozott úgy, hogy a legtöbb órán ott volt, 4% az órák felén, 3% pedig csak néhány órán tudott együtt dolgozni a pedagógusokkal. Az okok között az internetkapcsolat, vagy a gép meghibásodását jelölték meg a szülők, de sok esetben a többgyerekes családoknál a gyerekeknek párhuzamosan mentek az órái és/vagy a szülő nem tudott egyszerre segíteni mindegyiknek, vagy egy gépen kellett osztozni a családnak, illetve azt is megemlítették, hogy a szülőnek kellett dolgozni a gépen munkavégzés céljából.

A korábbiakban említett, KINCS által, 2020 áprilisában végzett reprezentatív „A koronavírus családokra gyakorolt hatása című kutatás (N=1000, ebből N=422 a gyermeket nevelők véleménye) eredményei alapján az első digitális átállás idején a pedagógusokkal való kapcsolattartás a család kommunikációjában háttérbe szorult, a válaszadók 29%-a egyáltalán nem, 32%-a pedig csak egyszer-kétszer beszélt a pedagógusokkal az első hónapban.

A kutatás azonban nem tárta fel, hogy melyik félen múlt a kommunikáció gyengesége, de egy korábbi kérdésből egyértelműen kiderült, hogy a pedagógusokkal való kapcsolattartásra nagy volt a szülői igény a távolsági oktatás idején. A szülők 18%-a rendszeresen szeretett volna beszélni a pedagógusokkal, a 21 %-a pedig gyakran élt volna ezzel a lehetőséggel.

Egy következő kérdés arra irányította a figyelmet, hogy a szülők 56%-a rendszeresen, 22%-a gyakran érdeklődött gyermekeitől az iskolai történésekről. Ez azt jelenti, hogy a szülők nem voltak érdektelenek, de az információkat nem a pedagógusoktól, hanem a gyerekektől szerezték (Engler, 2020).

Az általunk megkérdezett alsó tagozatos gyermekek szülei esetében kedvezőbb a kép. Az alábbi, 5. ábrán látható, hogy a szülők 45%-a rendszeresen, naponta tudott beszélni a pedagógussal, 28%-a pedig hetente többször.

5. ábra

A szülőkkel történő kapcsolattartás gyakorisága (N=113)



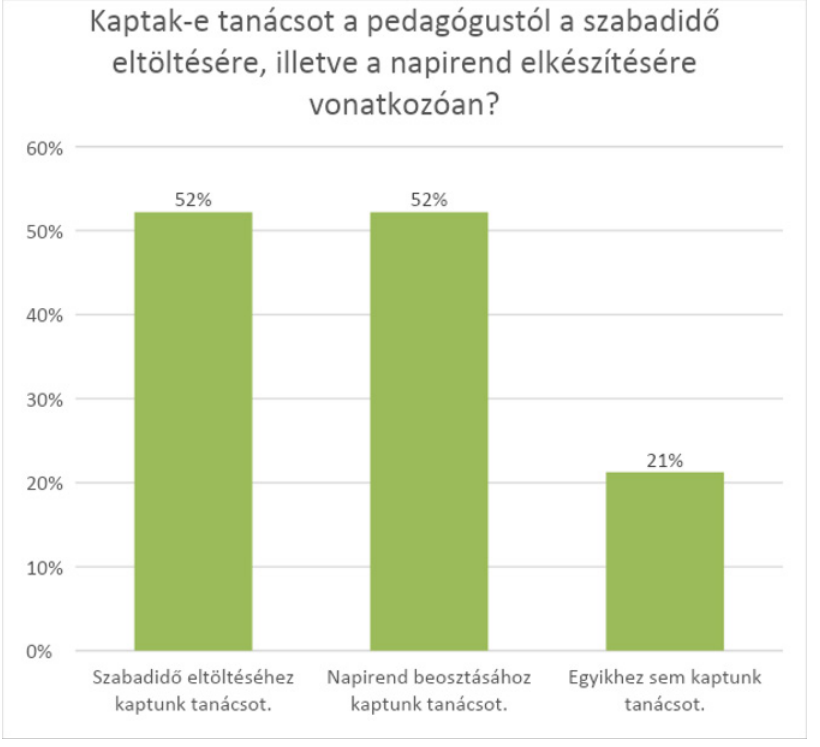
Hetente egy alkalommal a szülők 9%-a tudott beszélni a pedagógussal, ritkábban, mint hetente a megkérdezettek 10%-ának volt lehetősége megbeszélni a problémákat gyermekük tanítójával. A megkérdezett szülők 8%-a mondta azt, hogy egyáltalán nem volt kapcsolata a gyermeke tanítójával.

A tantermi oktatás során az órák végét csengő jelzi, és következik a szünet, az étkezés, délután pedig a játék, a mozgás és a szabadidős tevékenység. Az új helyzetben a gyerekek többnyire a digitális eszköz előtt ültek, és a szülők feladatává vált a gyerekek változatos napirendjének kialakítása, hogy a tanulás mellett jusson megfelelő idő a rendszeres étkezésre, pihenésre és játékra is.

Megkérdeztük a szülőket, hogy kaptak-e tanácsot a pedagógustól a szabadidő eltöltésére, illetve a napirend kialakítására vonatkozóan. Az alábbi, 6. diagram mutatja, hogy a megkérdezett szülők 52%-a kapott tanácsot gyermeke szabadidős programjainak tervezéséhez, 52%-ának nyújtottak segítséget a tanítók a napirend kialakításához, a szülők 21%-a azonban egyáltalán nem kapott segítséget az iskolától az otthoni életritmus tervezéséhez.

6. ábra

Szabadidő eltöltésével és a napirend összeállításával kapcsolatos tanácsok (N=113)



A kutatás során megkérdeztük a szülők véleményét arról, hogy milyen mértékben okozott nehézséget a gyermek otthoni tanulása és a feladatok megoldása. 77% úgy nyilatkozott, hogy minden tantárgy esetében meg tudták tanulni az új ismereteket, illetve a feladatok megoldása is sikeres volt. A családok 22%-a érezte úgy, hogy csak néhány esetben küzdöttek nehézségekkel.

A korábban bemutatott KINCS (2021) által végzett kutatás esetében az otthoni tanulás nehézségeinek megítélésében szignifikáns eltérés mutatkozott (p=0,005) a gyermekek számának függvényében . Minél magasabb a gyermekek száma a családban, annál nagyobb problémát jelentett a szülők számára a tanulás támogatásának megoldása. Érdekes módon a szülők iskolai végzettsége nem volt befolyásoló tényező (Engler, 2020).

A szülők körében folytatott kutatás eredményei alapján ezzel szemben szignifikáns kapcsolat mutatkozott a szülők iskolai végzettsége és a megoldott feladatok aránya között (p=0,003). A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők és gyermekeik nagyobb arányban tudták megoldani a tantermen kívüli oktatás során kapott feladatokat. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők nyilatkoztak úgy, hogy a feladatok több mint felével egyáltalán nem tudtak megbirkózni. Az általunk végzett kutatás esetében az elemzés során a többi adat összevetése esetében nem fedezhető fel összefüggés. Nem befolyásolta szignifikánsan a tanulók eredményességét sem a megoldott feladatok aránya, sem az órákon való részvétel gyakorisága, sem a pedagógusnak a szülővel való kapcsolattartása, de a megkérdezett családok esetében érdekes módon a pedagógusok által alkalmazott módszerek sem voltak szignifikáns hatással a tanulás sikerességére.

Végül megkérdeztük a szülők véleményét arról, hogy hogyan értékelik a gyermekük tanulási eredményét a tantermen kívüli digitális oktatás idején. Az alsó tagozatos tanulók 58%-a ugyanúgy teljesített a szüleik szerint, mint általában. Sokkal eredményesebb lett a tanulók 20%-a, ezzel szemben 20%-uk sokat rontott korábbi eredményén. Összességében véve a megkérdezett szülők véleménye alapján a gyerekek többsége eredményesen vette az akadályokat az online iskolában, de a kutatás arra is felhívja a figyelmet, hogy a nyári pihenést követően kiemelt figyelmet kell fordítani a karantén idején gyengén teljesítő tanulók felzárkóztatására.

A szülőket felkészítő program bemutatása

A fenti kutatások eredményei arra világítottak rá, hogy a szülők igénylik a segítséget, ahhoz, hogy új szerepükhöz kapcsolódó feladataikat el tudják látni a digitális iskolában, ahol még szorosabb együttműködésre van szükség a család és az iskola között.

Érdemes megfontolni ezért a szülők és a gyermekek számára közös felkészítő program szervezését. Fontos a gyermek jelenléte is, hogy érezze, ő saját maga a felelős tanulásáért, feladatai elvégzéséért, a szülő pedig a segítője ebben a folyamatban. Az első lépés, hogy feltérképezzük, milyen digitális

eszközök állnak a családok rendelkezésre, illetve milyen módon lehet pótolni vagy helyettesíteni a hiányzó eszközöket. Segítséget nyújthatnak egymásnak a szülők, a családok, ehhez azonban szükségük van egymás gyors elérésére, egy olyan kommunikációs csatorna működtetésére, ahol a valós információ mindenkihez eljuthat. Így a pedagógus válláról az együttműködő közösség kicsit leveheti a terhet.

A gyerekek és a szülők eltérő digitális kompetenciával rendelkeznek, ezért lehetőséget kell biztosítani az eszközök közös kipróbálására annak érdekében, hogy önállóan is tudják alkalmazni a platformokat a tanulás folyamatában. A kezdeti nehézségeket ki lehet küszöbölni azzal, ha egy mindenki számára ismert és elérhető, felületet választunk, amely alkalmas a szinkron és aszinkron kapcsolattartásra, kommunikációra, oktatásra, feladatok és megoldások küldésére, ellenőrzésére, számonkérésre. Az a cél, hogy egy felületen könnyen elérhető legyen minden funkció, mert nehézséget okozhat a különböző platformok váltogatása.

A pedagógus is magánember, szülő, és másik osztályokba járó gyermekek pedagógusa is, ezért nem várhatjuk el tőle, hogy éjjel-nappal elérhető legyen a digitális iskolában. Megkönnyíti a tanulás folyamatát az időbeli határok előzetes meghúzása, és a szerepek egyeztetése. A tanítónak a legfontosabb feladata a tanítási időben a gyermekekkel történő foglalkozás, ezt a szülőknek is tiszteletben kell tartania. A konfliktusok megelőzésének érdekében előre meg lehet adni, hogy mikor van rendszeresen közös tájékoztató a mindenkit érintő kérdésekkel kapcsolatosan, illetve meg lehet egyezni abban, hogy mikor van lehetőség egyéni konzultáció kérésére, és mi a módja a valóban sürgős probléma elintézésének.

A szülők támogatása szükséges a gyerekek számára, de nagyon fontos, hogy a tanulóknak is szükségük van privát szférájuk megtartására. A napirend rendszeresen tartalmazhat olyan időszakot , amikor a pedagógus a szülő nélkül tud beszélni, együtt dolgozni a gyerekekkel, de nem szabad megfeledkezni a barátokkal a virtuális térben töltött idő jelentőségéről sem.

Fontos, hogy a szülők megértsék, és megerősítsük őket abban, hogy a gyermeküknek az a legfontosabb, hogy érzelmi biztonságot nyújtó, szerető szülők maradjanak a digitális iskola idején is. Szeressék gyermeküket, neveljék következetesen, megfelelő korlátokkal. Vezessék rá, majd erősítsék meg a jó úton, dicsérjék minél többet, hogy lelkes, boldog és ne szorongó gyermek legyen. Fontos, hogy a szülő nem tanár-tanító, hanem a pedagógus irányítása nyomán a gyermek segítője, aki úgy tudja támogatni gyermekét a tanulásban, ha az életkori sajátosságoknak megfelelő módszereket alkalmaz.

A szülőknek ehhez azonban segítség szükséges, hiszen nem tanulták a „pedagógus mesterséget". Számukra részletes segédlet elkészítésére van szükség, amely tartalmazza, hogy mikor, miben és hogyan segítsenek gyermeküknek. Megoldókulcsra is szükség van, amely tartalmazza a helyes megoldási folyamatot, valamint a végeredményeket egyaránt azért, hogy ne érezzék kudarcnak, ha a gyermekük előtt nem tudják megoldani a feladatot.

A szülők örülnek, ha meghatározott időközönként lehetőséget biztosítunk a tapasztalatcserére, amikor megoszthatják élményeiket, és megvitathatják nehézségeiket. A szülő számára is nagyon fontos a dicséret és a megerősítés, hogy az esetleges bizonytalanságát eloszlassuk és a motivációját is erősítsük sikerélményekkel.

Fontos, hogy az iskolás gyermek szülője nem a gyermeke helyett tanul, nem neki kell megoldania a feladatokat. Többet segít azzal, ha motivál, lelkesít, és megbeszéli a gyermekkel a tanulás menetét, segítséget nyújt az ütemezésben. Azzal is támogatja a gyermeket, ha a tanulás során néha rápillant, a feladat befejezését követően a tanultakat meghallgatja, a megoldások ellenőrzését segíti. Fontos, hogy ne csak tanulásról szóljon a digitális iskola, hanem a szülő a gyermek pihenő társa is legyen, mivel a közös játék élményt nyújt a szünetekben és a szabadidőben egyaránt.

Összegzés

Összességében elmondható, hogy a szülők megítélése szerint a gyerekek sikeresen teljesítették a számukra kitűzött feladatokat a tantermen kívüli oktatás idején, annak ellenére, hogy a vészhelyzet előtt a kisiskolások 74%-a egyáltalán nem használt digitális eszközt a tanulás során. A tantermen kívüli online oktatás hatékonyságának növelése érdekében azonban fejleszteni kell a tanulók, a szülők és a pedagógusok digitális kompetenciáját, valamint ki kell dolgozni az online tanítás-tanulás módszertanát a megváltozott szerepek figyelembe vételével.

A pedagógusok rendelkeznek a megfelelő eszközökkel, a tantárgyak azonban nem minden esetben oktathatók személyes jelenlét nélkül. Malatyinszki Szilárd szerint (2020) a megoldást egy olyan, mindegyik fél által ismert platform jelentené, amely egyszerűen használható és integrálja az online felületek legfontosabb lehetőségeit. Úgy véljük, hogy vannak már ilyen felületek, Google Classroom és Meet, Discord és a Krétának erre kifejlesztett felülete, a Digitális Kollaborációs Tér (DKT), ahol minden rendelkezésünkre áll a tanítás-tanulás folyamatához, de természetesen lehet bővíteni a funkciókat, annak érdekében, hogy minél több élményt tudjon nyújtani a gyermekeknek a tanulás. Nagyon fontos azonban, hogy az eszközök használatára, és az online tanulás módjára mindenkit fel kell készíteni, és a digitális oktatás módszertanát az eddigi tapasztalatok alapján ki kell dolgozni.

A karanténiskola arra is felhívja a köznevelés figyelmét, hogy már első osztálytól be kell vezetni a tanulókat a digitális eszközök tanulás céljából történő alkalmazásának a rejtelmeibe. Mindenkinek az a vágya, hogy minél előbb visszatérhessen újból a tantermi oktatáshoz, de nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy karanténiskolában sok olyan új módszer is bevezetésre került, amelyeket a személyes jelenléttel történő oktatásban is célszerű lenne megtartani. Például a jelenléti oktatás idején is lehet alkalmazni az online felületeket az otthoni feladatok kiadására és visszaküldésére. Nagyobb teret lehet adni az

önálló ismeretszerzésnek, szabad utat hagyni a tanulóknak a problémamegoldási utak önálló feltárására. Több önálló feladatot lehet adni a gyerekeknek, amelyeket nem a napköziben kell közösen megoldani,, hanem egyedül és online vissza lehet küldeni. Önálló csoportmunka esetében az online felületen keresztül együtt lehet dolgozni akár földrajzilag távol élő tanulókkal. Sok új platform kipróbálásra került, Linoit, Worwall, MindMup, Kahoot és különböző blogokat, podcastokat készítő felületek, amelyek lehetővé teszik a kreatív alkotást, segíti a tanulók önálló alkotását és otthoni tanulását.

Nem szabad megfeledkezni a hátrányos helyzetű tanulókról sem, akiknek sem eszközük, sem segítőjük nincsen. A jelenlegi kutatás is rávilágított arra, hogy a szülők iskolai végzettsége befolyásolja a tanulás hatékonyságát és a feladatok megoldásának sikerességét. A kedvezőtlen szociokulturális helyzettel rendelkező tanulók számára biztosítani kell a tanuláshoz szükséges digitális eszközök használatát, meg kell tanítani az eszközök alkalmazását és tanulástámogató segítséget is kell nyújtani számukra annak érdekében, hogy a digitális oktatással kiegészített osztálytermi tanulás során (is) egyenlő esélyekkel indulhassanak.

Irodalom

Benedek, A. (2013). *Digitális pedagógia 2.0.* Typotex Kiadó.

Bereczki, E. O. (2019). A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? *Iskolakultúra, 29*(4–5), 50–70. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.50

Bíró, Gy. (2020). A hazai digitális távoktatás tapasztalatai a COVID-19-es járványhelyzet időszakában egy kvalitatív felmérés tükrében. In Kozma, G. (Ed), *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból* (pp. 18–41.) Gerhardus Kiadó. https://gfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/covid-kotet-k5.pdf (2021.08.28)

Brom, C., lukavsky, J., Greger, D., Hanemann, T., Strakova, J. & Savricek,R. (2020). Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. *Frontiers in Education*, *103*(5), https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00103

Buda, A. (2017). *Pedagógusok az információs társadalomban. IKT és OKTATÁS. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale Kiadó.

Cakin, M. & Kulekci Akyavuz, E. (2021). Educational adventure of students in the COVID-19 period in Turkey: Determination of parents' views. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, *3*(1), 109–125. https://doi.org/10.46328/ijonses.87

Chuanmei, D., Cao, S. & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes.Children and Youth *Services Review*, 118. https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2020.105440

Csépe, V., & Török, Á. (2020). Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *8*(2), 133–145. https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.133.145

Engler, Á. (2020). Távolléti oktatás a családok szemszögéből. *Civil Szemle,* Különkiadás 117–132. http://epa.oszk.hu/04100/04123/00005/pdf/EPA04123_civil_szemle_2020_ksz_117-132.pdfht (2021.04.29)

Engler, Á., Markos, V. & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio, 30*(1), 72–87. https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.6

Fekete, M. (2020). Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*, *30*(9), 77–95. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.77

Forgó, S. & Komló, Cs. (2015). *Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás*. Eszterházy Károly Főiskola. http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/6-blended-learning-tudasszervezes-halozatalapu-tudasmegosztas-forgo-sandor-komlo-csaba-isbn_565d55661de45.pdf (2021.02. 21.)

Grover, S., Goyal, S. K., Mehra, A., Sahoo, S. & Goyal, S. (2021) . A Survey of Parents of Children Attending the Online Classes During the Ongoing COVID-19 Pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics, 88*(3), https://doi.org/10.1007/s12098-020-03523-5

Hargitai, D. M., Sasné Grósz, A. & Veres, Z. (2020). Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A Covid-járvány kihívásai. *Statisztikai Szemle*, *98*(7) 839–857. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/2020/2020_07/2020_07_839.pdf (2021.08.28)

Jakab, Gy. (2020). Digitális környezetismeret. *Taní-tani Online*, 08.16. http://www.tani-tani.info/digitalis_kornyezetismeret (2021.02.03.)

Lénárd, A. (2019). A digitális környezet következményei és lehetőségei kisgyermekkorban. *Iskolakultúra, 29*(4–5), 99–114. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.99

B. Németh, M., Hódi, Á., Juhász, F., Sárik, A., & Tóth, E. (2021). Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *9*(1), 8–38. https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.8.38

Sárkány, K. (2019). Digitális oktatási tér. *Új Köznevelés, 5*(3–4), https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/digitalis-oktatasi-ter (2020.12.19.)

Malatyinszki, Sz. (2020). *A digitális oktatás megélése*. http:/doi.org/10.13140/RG.2.2.36400.38408

Papp-Danka, A. (2011). Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. *Oktatás-Informatika, 3*(1–2), 43. http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesi-lehetosegei/ (2021.01.12.)

Papp-Danka, A. (2014). *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó.

Páli, A. (2021). *Digitális oktatás során alkalmazott módszerek bemutatása.* Szakdolgozat. MATE Neveléstudományi Intézet.

Racskó, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. Gondolat Kiadó.

Simonson, M., Zvacek, S. M. & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Information Age Publishing.

Szilveszter, Á., Kassai, R., Takács, Zs. & Futó, J. (2021). Az otthoni tanulás sikerességét bejósló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio, 30*(1), 88–102. https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.7

Turzó-Sovák, N. (2020). Pedagógushallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *8*(2), 164-173. https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.164.173

Thékes, I. (2020). A COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése. In Kozma, G. (2020, Eds.), *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból* (pp. 7–18.) Gerhardus Kiadó.

Benczémé Fekete, A.

Digital education from the perspective of the family

Overnight the Covid-19 pandemic completely altered our lives as well transforming the daily schedules of schools. Teachers needed to shift rapidly to dig0ital education, while at the same time, numerous forums were initiated to provide technical help for each other and gathered the tools and applications available. Parents, too, faced new challenges, since they also had to acquire new skills in order to meet the new requirements of the schools. In this non-representative research the goal was to examine how the parents of lower grade students (N=113) managed to adapt to the role of a pedagogue all of a sudden, in their home environments. The research focused on the initial period of digital education from the perspective of the parents. We examined the tools and applications utilized during the era of online education. The forms of pedagogue-student-parent communication were introduced, as well as the means of coordinating the educational process. The research also examined how the daily schedules of the students were created and what new ways of spending their free time arose. With the help of the research we can gain an insight into the months of digital education from the parents' perspective. Generally, it was be concluded that parents and children met the requirements of the online period successfully.

Keywords: digital education outside classroms, parental roles, digital competences

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 227–255. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.227.255

A tantermen kívüli, digitális tanulási munkarend az általános iskolákban – Az iskolavezetők szerepe az iskola szervezeti működésében

Török Balázs[1], Nagy Róbert[2], Imre Nóra[3] és Révész László[4]

[1]*Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szociológiai Intézet; Eszterházy Károly Katolikus Egyetem – Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés, Minőségügy Munkacsoport*

[2]*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Informatika Kar, Digitális Technológia Intézet, Digitális Kultúra Tanszék*

[3]*Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*

[4]*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet*

Absztrakt

A kutatás célja a tantermen kívüli tanulási munkarend kialakítása kapcsán az általános iskolák szervezeti működésének vizsgálata az intézményvezetői döntéshozatalra vonatkozó információk alapján. 2020 májusában 34 általános iskola intézményvezetőjével félig strukturált telefonos interjút készítettünk. Az intézmények a Komplex Alapprogram[1] megvalósítói, kiválasztásuk településtípus, intézményméret, pedagógiai hozzáadott érték figyelembevétele alapján történt. A kutatás alapján a vezetői feladatok általános modelljét állítottuk fel a tantermen kívüli tanulási munkarend kialakítására: 1. lehetőségelemzés, 2. kapacitásépítés, 3. közvetítő médiumok választása, 4. tanulásszervezés elvárásrendszere, 5. visszacsatolás alapú irányítás és 6. elérhetetlen tanulók problémájának kezelése. A digitális platform alkalmazásának egységesítettsége indikatívnak bizonyult az intézmény szervezeti teljesítőképessége vonatkozásában. A szervezeti működés módja azonban nem köthető az intézmény sikerességéhez: a megvitatásos alapon döntést hozó intézményvezetők ugyanúgy lehettek teljesítőképesek, mint az autoritásra – hierarchikus döntéshozatalra – építő intézményvezetők. Meghatározó fontossága a döntés informáltságának volt. Ez az eredmény felveti annak kérdését, hogy az olyan ideáltipikus szervezeti modellek, mint például a tanulószervezet modellje, általánosíthatók-e a vezetési stílus vonatkozásában.

Kulcsszavak: szervezeti működés, vezetői döntéshozatal, digitális munkarend

[1] Ez a tanulmány a EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.

Bevezetés

A Covid19 vírus terjedésének következményei számos társadalmi rendszer vonatkozásában mérlegelés tárgyává váltak, így az oktatási rendszer működését érintően is. Kutatásunk a magyarországi általános iskolák vezetőinek megkérdezése alapján rajzol képet a tantermen kívüli, digitális munkarend időszakában megfigyelhető változásokról[2]. A kutatás számos vizsgálati témát érintett, jelen tanulmány az iskolavezetők szerepét vizsgálja a tantermen kívüli munkarend kialakításában, érintve az iskola szervezeti működésének kérdéskörét.

A 2020 és 2021 folyamán kiadott EMMI-rendeletek „a tantermen kívüli, digitális munkarend" fogalmi keretében határozták meg az iskolák működési módját vészhelyzet idején. A tantermen kívüli digitális munkarend napjainkban (2021) már a köznevelési törvény része, azonban annak értelmezése és operatív megvalósítása sok tekintetben az iskolák feladata volt és maradt. Ebből következően, a tantermen kívüli, digitális munkarend kialakítása az egyes intézmények számára koncepciók kialakítását, döntések meghozatalát, azoknak megfelelő működési mód bevezetését és a tapasztalatokon alapuló korrekciót jelentette. Ebben a folyamatban az iskola szakmai működéséért viselt felelőssége révén meghatározó szerepet kapott az intézményvezető.

A kutatás mintája, módszere

A 2020. május 20–31. között megvalósult telefonos interjús adatfelvétel lebonyolítása során 34 általános iskola intézményvezetőjét kerestük meg, melyek közül 30 tankerületi, 4 egyházi fenntartásban működött. (1. táblázat) Az intézmények az Eszterházy Károly Egyetem szakmai irányítása mellett[3] megvalósuló Komplex Alapprogram résztvevői köréhez tartoztak.

1. táblázat
Az intézmények megoszlása megyénként

Megye	Intézmény
Borsod-Abaúj-Zemplén	6
Budapest	1
Fejér	4
Heves	9
Jász-Nagykun-Szolnok	1

[2] EMMI határozat (2020): Az emberi erőforrások minisztere 3/2020. (III.14.) határozata tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetéséről a köznevelési intézményekben. 3/2020. (III.14.) EMMI rendelet. EMMI határozat (3/5/2021.): Az emberi erőforrások minisztere 17/2021. (III.5.) EMMI határozata a köznevelési intézmények működését érintő egyes veszélyhelyzeti intézkedésekről.

[3] https://www.komplexalapprogram.hu/

Komárom-Esztergom	3
Nógrád	1
Pest	9
Összesen	34

A mintába került intézmények egyenlően oszlottak meg a község és város kategóriákban. (2. táblázat)

2. táblázat
Az intézmények megoszlása településtípusonként

Településtípus	Intézmény	Arány (%)
község	17	50
város	15	44
megyeszékhely	1	3
Budapest	1	3
Összes	34	100

Az intézmények kiválasztásakor figyelembe vettük azok szakmai teljesítőképességét, amelyet a pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) mutatója reprezentált. A PHÉ mutató jelezte, hogy a telephelyet érintő 2019. évi országos kompetenciamérés szövegértés eredménye szignifikánsan eltér-e az azonos képzési és településtípusú, valamint iskolanagyságú telephelyek 2019. évi átlagos szövegértési és matematika eredményétől. (3. táblázat) Mivel a kutatás problémafeltáró fókuszú, a kutatási cél megvalósítása érdekében, nagyobb arányban választottunk nehézségekkel küzdő – PHÉ-mutatójukat tekintve eredménytelenebb – intézményeket.

3. táblázat
Az intézmények eredményessége a 2019. évi 6. osztályos országos kompetenciamérés alapján (készítette: Török Balázs)

	Szövegértés eredmény		Matematika eredmény	
Szignifikáns eltérés a PHÉ mutató alapján*	**Intézmény**	**Arány (%)**	**Intézmény**	**Arány (%)**
Szignifikánsan eredménytelenebb (PHÉ: -1)	16	47	16	47
Nincs szignifikáns különbség (PHÉ: 0)	10	29	11	32
Szignifikánsan eredményesebb (PHÉ: +1)	6	18	5	15
Nincs adat	2	6	2	6
Összes	34	100	34	100

*Szignifikáns eltérés mutatót a tanulók telephelyre vonatkozó átlagos képességpontja és az országos átlag 95%-os konfidencia intervallumainak összevetése alapján kalkulálta az Oktatási Hivatal (OH), mind szövegértési, mint matematikai kompetencia területenkén. Ha a telephelyi kompetenciamérés eredmény 95%-os konfidencia intervalluma teljes egészében az országos átlag 95%-os konfidencia intervallum tartományán belülre esett, akkor nincs szignfikáns eltérés a telephelyi átlag és az országos átlag között, ekkor a PHÉ érték mutatója 0. Ha a telephelyi kompetenciamérés eredmény 95%-os konfidencia intervalluma teljes egészében az országos átlag 95%-os konfidencia intervallumon kívül esett, akkor van szignifikáns eltérés, a PHÉ mutatója +1 vagy -1 értéket vesz fel. Ha a telephelyi kompetenciamérés eredmény 95%-os konfidencia intervalluma részben átfedésben volt az országos átlag 95%-os konfidencia intervallum tartományával, akkor a PHÉ mutató értéke statisztikai módszerrel - tudomásunk szerint 2 mintás t-próbával - került megállapításra. A mutatókat az OH generálta, a kutatás idején az OH ennél összetettebb PHÉ mutatót nem készített.

Az adatfeldolgozás módszere

A kutatásban 34 általános iskola intézményvezetővel rögzítettünk mintegy 30 perces telefonos interjút. A legépelt interjúkat a CITAVI6 tudásmenedzsment szoftverben rendeltük intézményekhez, ahol az intézményekben készült korábbi kvalitatív adatfelvételek anyagai is elérhetők voltak. Az elemzéshez kialakított taxonómia a kutatás általános exploratív témastruktúráját követte, jelen tanulmányban azonban a szervezeti működésre, vezetői aktivitásra vonatkozó vizsgálati dimenziók mentén kapott adatokat elemezzük. Az elemzésben a Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés, Minőségügy Munkacsoportjának munkatársai vettek részt.

Elméleti alapvetés

Elméleti alapvetésünk egyfelől a tantermen kívüli tanítási munkarend kutatásban alkalmazott értelmezését mutatja be, másfelől ismerteti azokat az elméleti kereteket, melyek alapján a szervezeti működést, a vezetői döntéseket vizsgálat tárgyává tettük. Az iskolák társadalmi környezetének leírásában az oktatáskutatásban megszokott fogalmi kereteket alkalmaztuk, ezért ennek ismertetésére nem térünk ki.

A tantermen kívüli munkarend értelmezése

A tantermen kívüli oktatás számos kontextusban értelmezhető. Kutatási témánk szempontjából az oktatás alapfolyamatát, a szervezett tantermi interakciót érintő változások bizonyultak jelentősnek. A tantermen kívüli munkarend idején érdemben megváltoztak a tanulási célú interakció felépítésének lehetőségei, ami a következő tézisekben foglalható össze:

– A tanulócsoport határai nem térbeli együttlét alapján képződtek, ezért a tanárok kevésbé támaszthattak jelenbeli elvárásokat (Goffman, 1967).
– A tanulói viselkedés kevésbé lehetett irányított és kontrollált (Mead & Morris, 1934), a szervezeti elvárások és szervezeti nyomásgyakorlás révén kimunkált normatív rend közvetetten vált érvényesíthetővé (Vanderstraeten & Biesta, 2006).

– A közvetlen térbeli és időbeli jelenlét híján csökkentek a gesztusokban és a kölcsönös szemkontaktusban rejlő kommunikációs lehetőségek a tanulási helyzetekben (Simmel et al., 2009).
– Az interakció határai nem voltak biztosítottak a jelenlét révén, ezért bővült a lehetőség az interakció elkerülésére: a másik fél nem-érzékelése, elutasítása kevésbé volt észlelhető, mint tantermi szituációkban (Brunczel, 2009; Luhmann, 2009, 2012).

A tanítás elemi feltételeinek megváltozása következtében az intézményi feladatellátás módozatainak újragondolása vált vezetői szinten feladattá. A helyzet a következő kihívások elé állította az iskolákat: Szükségessé vált az intézményi célok értelmezése a tantermen kívüli oktatás feltételei között (lehetőségelemzés). A céloknak megfelelően az infrastrukturális és emberi erőforrások tervezése és elosztása, továbbá a tantermen kívüli tanítást lehetővé tevő közvetítő médiumok és eljárásrendek azonosítása, kimunkálása és bevezetése. A működés stabilizálása érdekében a pedagógusokra, tanulókra, szülőkre vonatkozó szervezeti elvárások módosítása a tantermen kívüli oktatás helyi munkarendjének megfelelően. Mivel a tantermen kívüli munkarend kialakítása sok tekintetben feltételezéseken alapulhatott, ezért indokolttá vált a visszajelzéseken alapuló vezetési módszerek alkalmazása. A kutatás során azonosítottuk a vezetőket érintő kihívásokat, melyek a tanulmány tartalmi kereteiben is tükröződnek.

Szervezeti működés

Elemzésünkben a vezetői döntésekre koncentrálunk, keresve az összefüggést a tantermen kívüli oktatás kialakításának folyamatában létrejövő igazgatói döntések (választások) és az intézményi teljesítőképesség között. Az elemzés Niklas Luhmann rendszerelméleti koncepcióján alapszik (Seidl & Schoeneborn, 2010). Ennek kiindulópontja, hogy a szervezet eredendően a társadalmi szférához tartozik, amely sajátos működési móddal jellemezhető, ezért nem vezethető vissza egyénekre, „szubjektumokra". A szervezetek tehát *társadalmi rendszerek*, nem pedig emberi, pszichikai rendszerek vagy azok kombinációja (Brandhoff, 2009). Ebből következően a szervezet vizsgálata nem az egyéni tudattartalmak vizsgálatán, hanem a szervezeti kommunikáció értelemösszefüggéseinek elemzésén alapulhat. További elméleti alaptézis, hogy a szervezetek lényegében olyan *jelenbeli folyamatoknak tekinthetők*, amelyek konstruálják (előidézik) magukat a szervezeteket. A szervezetet alkotó jelen idejű műveletek olyan megkülönböztetéseket használnak, amelyek kijelölik, hogy ki/mi tartozik a szervezet illetékességi körébe és ki/mi nem. Az elmélet azt is feltételezi, hogy a szervezeteket egy sajátos megkülönböztetés – a döntés – jellemzi, ezért a szervezetek *döntési rendszereknek* is tekinthetők. Kutatásunkban ennek megfelelően a szervezeti döntéseket tekintjük az egyik elemzési egységnek.

Döntési paradoxon

Luhmann (2000) ismeretelméletileg is megalapozott fogalmi keretében a döntés paradoxicitást keletkeztető egysége a szervezeti működésnek. A szervezeti döntés jellemzője ugyanis, hogy a szükségszerűség és véletlenszerűség közötti szélsőértékek közötti, alternatívákat kínáló cselekvési térben jöhet létre. A szervezeti működés szempontjából a döntés biztosítja a céloknak megfelelő továbblépést, emellett azonban másik funkciója is van: ez a bizonytalanság abszorpciója. A bizonytalanság abszorpció nem más, mint az alternatívák keltette esetlegesség elfedése az egymáshoz kapcsolódó döntések folyamatában. A bizonytalanság abszorpció oly módon jut érvényre, hogy a korábbi *döntést a későbbi döntések már tényszerű alapnak tekintik*, nem kérdőjelezik meg, annak ellenére sem, hogy semmilyen korábbi döntés nem támaszkodhatott teljeskörű információkra, így tehát a korábbi döntés is *bizonytalanságon alapult*. Mivel a döntésekkel csak bizonytalansági relációban álló alternatívák dönthetők el, ezért igazolhatatlan, hogy a korábbi döntés éppen a leginkább kedvező alternatíva választásán alapult. A szervezet működése során tehát feltételezni kell a döntések által hordozott, megszüntethetetlen bizonytalanságot (Luhmann, 2000; idézi Seidl & Becker, 2006, p. 26).

A döntések érvényességének fennmaradásához szükséges bizonytalanság abszorpció a szervezet strukturáltságának függvényében eltérő módokon biztosítható. Az inkább hierarchián alapuló szervezetekben a vezetői szerepkör (pozíció, tekintély) biztosítja a döntés megkérdőjelezhetetlenségét. Az inkább kollegiális kommunikáción alapuló szervezetekben a megvitatási eljárásokon alapuló döntéshozatali eljárás teszi lehetővé a döntés érvényességének fenntartását a későbbiek során (Luhmann, 2000, p. 316).

Döntési premisszák

A szervezetalkotó folyamatokban a döntések egymásutánisága, kapcsolódóképessége strukturáló tényező. Luhmann „döntési premisszának" nevezi azokat a múltbéli struktúraképző döntéseket, melyek a későbbi döntések előfeltételeit alkotják. Három döntési premisszatípust különít el, melyek a folytatólagosság révén megalapozzák és egyben korlátozzák is a későbbi döntési helyzeteket:

1. *Programok:* a helyes döntéshozatal kritériumait határozzák meg. Egyik fajtája feltételek teljesüléséhez rendel cselekvéseket, ilyen például az iskolai tűzrendészeti eljárásrend. Másik fajtája elérendő célokat definiál, ilyen például az a célkitűzés, hogy az iskola kompetenciamérés eredményei javuljanak a jövőben. A későbbiekben az eseményekhez, rögzített célokhoz mérten lehetséges az alternatívák közül választani, és a helyes/helytelen döntések között különbséget tenni.
2. *A tagok pozícionálása***:** a szervezet tagjainak felvétele és kinevezése. A tagok szerepkörének alakítása – a munkakör definiálása – gyakorta éppen a döntési folyamatokban elvárt szerepre utal: döntési jogosultságot, döntést befolyásoló kompetenciát definiál.

3. *Kommunikációs csatornák:* más döntések eljárásrendi előfeltételei. Tipikus példa erre a hierarchia és a mátrixszervezet, ezért a „a szervezet szervezete" megfogalmazás is ismert a kommunikációs csatornákra vonatkozóan (Seidl & Becker, 2006, p. 28).

Elemzésünkben az iskolák szervezeti működését a tantermen kívüli munkarendhez kapcsolódó döntéshozatali folyamatok mentén tekintjük át, fókuszálva a lehetőségelemzés, a kapacitásbővítés, és a közvetítő médiumok használatára, valamint a tanulásszervezés elveinek kialakítására és a visszacsatolás alapú irányítási eljárások szerepére.

Vezetői feladatértelmezés

A tantermen kívüli munkarend kialakítását, a döntéseket alapvetően befolyásolták a vezetők koncepcionális előfeltevései. Az eltérő koncepcionális keretek érvényre jutását az tette lehetővé, hogy a 2020-as bevezetésekor a digitális munkarend rendszerszinten – jogszabályilag – definiálatlan volt. Előfeltevéseiket tekintve az intézményvezetők egy csoportja a tantermen kívüli munkarendet mint rendkívüli helyzetet értelmezte, átmeneti időszaknak tekintette, amelyre nem szükséges az erőforrások mozgósításával fenntartható eljárásrendeket kialakítani. Elképzelésük szerint, a tanulói eredményességet és továbbhaladást nem befolyásolják érdemben a rendkívüli időszakok, mert a tanulói eredményesség és továbbhaladás trendektől meghatározott, amelyek a rendkívüli időszakoktól függetlenül is érvényesülnek. A tantermi munkarend visszaálltával az oktatás ott lesz folytatható, ahol abbamaradt, az esetleges hiányosságok – ha észlelik azokat – kiküszöbölhetők lesznek.

Ezzel szemben az intézményvezetők egy másik csoportja arra az álláspontra helyezkedett, hogy az iskolázás alapvető céljainak a lehetőségekhez mérten a rendkívüli időszak körülményei között is érvényesülnie kell. Ebből eredően a tantermen kívüli munkarendet – a lehetőségeikhez mérten – teljes értékű tanulmányi időszakként kívánták definiálni. A tananyag átadását, a tanulmányi elvárások érvényesítését, az értékelést a lehetőségekhez mért legnagyobb hatékonysággal végezték/végeztették. Ez utóbbi vezetői csoportban voltak olyanok, akik a tantermen kívüli munkarend időszakában sajátos lehetőséget láttak, ezért keresték az oktatás azon formáit, melyek a későbbiekben is növelhetik – vagy akár meg is haladhatják – a tantermi oktatás hatékonyságát.

A két eltérő vezetői koncepció érvényre jutása a szülői tapasztalatokban is tükröződött. Egyes iskolák szülői a gyerekek alulterhelését észrevételezték, hiányolták az online órák tartásának gyakorlatát, úgy látták, hogy gyermekeik a normál tanulási időszaktól eltérő, alacsonyabb tanulmányi teljesítményekkel is boldogulnak, a korábban megszokottnál könnyebben szereznek jobb jegyeket. Összességében tehát az iskola tanulmányi elvárásainak csökkenését észlelték. Más iskolák szülői ezzel szemben azt jelezték vissza az igazgatónak, hogy gyermekeik fokozott terhelésnek, akár túlterhelődésnek

vannak kitéve. Az egyes pedagógusok kezdetben összehangolatlan tantárgyi elvárásai összességében akár teljesíthetetlen feladattömeget is róhattak a tanulókra.

Megjegyezzük, hogy a tantermen kívüli munkarend reprezentációja a társadalmi nyilvánosságban inkább abban az irányban hatott, hogy a tanulás szempontjából teljesértékűnek tekintsék ezt az időszakot. Az oktatási kormányzat megnyilatkozásai nem hagytak kétséget afelől, hogy a tantermen kívüli oktatás egyenértékű a más munkarendek szerint folytatott tanítással. A rendkívüli helyzet társadalmi következményeinek elemzését végző közgazdászok csak az iskolabezárást tekintették kiesett tanulmányi időszaknak, ahol tehát az oktatás folyamatossága fenntartható volt, ott legfeljebb hatékonyság csökkenésről gondolkodtak. A digitális technológiák terjesztésében érdekelt érdekcsoportok pedig természetszerűleg azokat a híranyagokat szaporították, melyek a digitális technológiát megoldásként mutatták be, eltekintve annak probléma generáló hatásaitól.

Az elemzett interjúk alapján megfigyelhető, hogy a vezetők koncepcionális előfeltevései hatással voltak a döntésképességükre. Akik a tantermen kívüli munkarendet átvészelendő, rendkívüli helyzetként konceptualizálták, azok kevésbé voltak aktívak az új munkarend kialakításában, kevesebb döntést is hoztak. Sok tekintetben a pedagógusokra bízták a munkafolyamatok kidolgozását. Velük szemben azok a vezetők, akik a tanórán kívüli munkarendet teljesértékű tanulási folyamatként kívánták kialakítani, aktívabbak voltak, több döntést hoztak. Mindebből az következik, hogy a vezetői koncepciók és feladatértelmezések függvényében alakult az iskoláknak mint szervezeteknek a működése. A megváltozott feltételrendszerre tehát az intézmények annak függvényében reagáltak – aktívan vagy kevésbé aktívan –, hogy az intézményvezető milyen elképzelések mentén gondolkodott a tantermen kívüli munkarendről, mennyire tekintette azt az intézmény működését érintően meghatározó fontosságú kihívásnak.

Lehetőségelemzés, kapacitásgazdálkodás

A szervezetet alkotó döntések meghozatala alternatívák figyelembevételén alapszik. Az egyes alternatívák abban a tekintetben különböznek, hogy milyen előfeltételeket igényelnek (*diszpozicionalitás*), mekkora erőforrást kötnek le a megvalósítás során (*erőforrásigény*), és milyen várható eredményekkel járnak (*posztpozicionalitás*). Az interjúk alapján megfigyelhető volt, hogy 2020-ban az időszűkében kialakított tantermen kívüli munkarend iskolai konceptualizálása alig terjedt ki a következmények mérlegelésére, a posztpozicionalitás vizsgálatára. A helyzet váratlanságából adódóan a hatásokra inkább az új munkarend bevezetését követően reflektáltak az iskolák. A tantermen kívüli munkarend szervezeti folyamataiknak kialakításakor azonban figyelembe vették a korábbi tapasztalataikat, és kalkuláltak a rendelkezésre álló erőforrásaikkal. E két szempont vezetői érvényre juttatását terjedelmi okokból a digitális közvetítő médiumok tanulásszervezésbe integrálása kapcsán mutatjuk be.

Fejlesztéspolitikai előzmények

Az információs és kommunikációs technológiák oktatási rendszerbe történő integrálása az 1990-es években kezdődött, amely az egyes országok oktatáspolitikájának és a szupranacionális szervezetek stratégiai iránymutatásának megfelelően országonként különbözőképpen alakult. A magyarországi viszonyokat röviden a következőképpen jellemezhetjük:

Az 1990-es évek óta lezajlott fejlesztési programok az intézmények és a pedagógusok szakmai autonómiáját érintetlenül hagyva valósultak meg, ezért az oktatás digitalizációja oktatásmódszertani szinten nem idézett elő érdemi és rendszerszintű hatást. Például a 2012-es PISA-mérések nem jeleztek a digitalizációra fordított forrásoknak megfelelő tanulói eredményeket. Az 1990-es évek óta az oktatásirányítás az intézmények számára egyre csekélyebb autonómiát biztosított az infrastrukturális beruházások, eszközbeszerzések, szoftverbeszerzések terén, ezért a digitalizáció területén korlátozott maradt az iskolák önfejlesztő és stratégiaalkotó képessége. Az infrastruktúrát és emberi erőforrásokat érintő egyenetlen időközökben megvalósuló digitalizációs fejlesztési projektek nem alkottak integrált, egy irányba ható fejlesztési környezetet az iskolák számára, ezért esetleges maradt az iskolai gyakorlat alakulása az IKT oktatási alkalmazása terén. Az ezredforduló táján és azt követően az oktatás terén nem jelentek meg – vagy alacsony minőségben jelentek meg – azok a közszolgáltatások, melyek korszerű platformot biztosítottak volna az iskolai tanításhoz. A szolgáltatások tartalmi és technológiai színvonala is szerepet játszott abban, hogy a dedikált oktatási közszolgáltatások (Sulinet Digitális Tudásbázis és a Nemzeti Köznevelési Portál) helyett, az ingyenes (például Google) technológiai megoldásai váltak népszerűvé a tantermen kívüli munkarend időszakában.

A digitalizáció korábbi tapasztalatainak figyelembevétele

A fenti összefoglaló állítások visszaigazolódtak az intézményvezetői interjúkban. A megkérdezett általános iskolai igazgatók többsége inkább *nem megfelelőnek vagy egyenetlenül fejlettnek* tekintette a digitalizáció iskolai és oktatási közszolgáltatási feltételeit.

- *„Jól sikerült ez a digitális átállás, de (…) nem annak köszönhetően, hogy ezt megelőzően hosszú évek során felfejlesztették az iskolákat erre a digitális világra, mert ha azt mondom Önnek, hogy Budapesten sokáig (…) a digitális eszközbeszerzést befagyasztották. Nem lehetett pályázni.”* (Intézményvezető, 2020f, p. 9–10).
- *„igazából a kultúrája és a módszertana a távoktatásnak – mint ahogy sehol máshol – itt sem volt meg.”* (Intézményvezető, 2020f, p. 1)
- *„az iskola nagy része nem volt erre felkészülve, és az Office 365 a saját gépükön sem működött, mivel csak az iskolában használtuk”* (Intézményvezető, 2020b, p. 1)

– *„A KRÉTA használói vagyunk, de ezt nem tartottuk elsőként megfelelőnek.”* (Intézményvezető, 2020b, p. 2)
– *„A felső szabályozás részéről sokkal egyszerűbb lett volna, ha a kereteket egységesen, az oktatáspolitika szintjén leszabályozták volna.”* (Intézményvezető, 2020b, p. 6)
– *„Nincs kidolgozva megfelelő minőségű és mennyiségű digitális tananyag, hogy hasznát vehessük, illetve általánosságban, a digitális oktatás ott bukik meg, hogy nincsenek eszközök, amiket a gyerekek kezébe tudnánk adni.”* (Intézményvezető, 2020j, pp. 2–3)

A megkérdezett intézményvezetők körében, ha kevesebben is, de voltak olyanok, akik megfelelőnek vagy *kifejezetten jónak ítélték* iskolájuk digitális infrastruktúráját és emberi erőforrás ellátottságát.

– *„Nekünk nagyon jó az ellátottságunk, a rendszergazdánk mindenkinek a rendelkezésére állt, akinek beállítási vagy egyéb problémái voltak.”* (Intézményvezető, 2020g, p. 2)
– *„A rendszergazda rárakta minden gépre a távoli beavatkozás programját is, hogy ha bármi is van távolról is tudjon segíteni a kollégáknak.”* (Intézményvezető, 2020b, p. 1)
– *„Szerencsénkre nálunk van 3–4 olyan kolléga, aki nagyon patent ebben, napi szinten alkalmazza ezeket a dolgokat, és ők hajlandók voltak mindenkinek segíteni. Viszonylag zökkenőmentesen rá tudtunk állni sok munkával, de eredményesen.”* (Intézményvezető, 2020d, p. 7)

Elemzésünk fogalmi keretében *programoknak* neveztük a szervezeti döntések eljárásrendekben és/vagy célrendszerben adott premisszáit. Az interjúk tanúsága szerint az iskolák többsége nem rendelkezett olyan átfogó digitalizációs stratégiával – koherens célrendszerrel és folyamatmenedzsmenttel – amely kereteket biztosított volna a tantermen kívüli digitális munkarend kialakításához. Az iskolai digitalizáció eklektikus jellegéből adódóan az iskolák eltérőek a digitális technológiák intézményi integrációja vonatkozásában. Ez is szerepet játszott abban, hogy az oktatásirányítás ajánlásokon túlmenően nem vezérelte a digitális munkarend kialakításának folyamatát. A korábbi fejlesztések inkonzisztenciája miatt nem voltak rendszerszinten kidolgozott és egységesített digitalizációs megoldások, leszámítva az adminisztratív funkcióterületeket. Bár az oktatásirányítás a tantermen kívüli munkarend feltételeinek megteremtése érdekében a KRÉTA rendszer funkcionális bővítésével gyors ütemű fejlesztésbe kezdett, 2020-ban ez korlátozott eredményeket hozhatott, mert az iskolák többsége még a KRÉTA kapacitásbővítése előtt meghozta az oktatási platform használatára vonatkozó döntéseit. Megjegyzendő, hogy 2020-ban az indokoltnál kevesebb szerepet vállalt a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, amely országos szinten lenne hivatott a digitális technológia oktatási integrációját elősegíteni. A tantermen kívüli munkarend 2020-as kimunkálása idején a Központ leginkább egyes pedagógusok jó gyakorlatait publikálta honlapján, ezzel formálva a pedagógusok szakmai önértelmezését, azonban keveset tett az iskolák mint szervezetek támogatása érdekében.

A kutatásban elemzett interjúkban egyes intézményvezetők arról számoltak be, hogy iskolájukban a digitális technológiák integrációjának folyamata a korábbi években elakadt az emberi erőforrások korlátozott terhelhetősége miatt. A digitális eszközök tanítási felhasználása ugyanis extra munkát igényel a pedagógusoktól. Az eszközök használatának megismerése, a módszertani gyakorlat frissítése, a tananyagtartalmak előállítása egyes igazgatók szerint nem volt elvárható az adminisztratív és oktatási feladatokkal megterhelt pedagógusoktól. Bár az igazgatók világosan látták, hogy a digitális technológia sok tekintetben alkalmas a szakmai munka megújítására és a tanulási eredményesség növelésére, figyelembe véve kollégáik terhelhetőségét nem hoztak olyan döntéseket, amelyek a digitális technológiák használatát érdemben előre mozdították volna.

Más volt a helyzet azonban a tanórán kívüli munkarend kialakítása során. Kihasználva a rendkívüli helyzet adta lehetőségeket, döntéseik révén elvárássá tették a digitális eszközökre alapozott tanítást. Legjelentősebb változást azoknál a kollégáiknál értek el, akik korábban elzárkóztak a digitális eszközök oktatási használatától. A tantermen kívüli munkarendet megalapozó döntéseikkel elérték, hogy lényegében az intézmény valamennyi pedagógusa használjon digitális eszközöket a tanításban. Ha szükséges volt, egyéni támogatást biztosítottak a digitális eszközhasználatot most kezdő kollégáknak.

– *„Tehát ezt gyakorlatilag egy-két nap alatt kellett beindítani. Ez nagyon sok. Lehet, hogy így hatékonyabb egyébként, mert hogyha sokat készülünk vele, akkor csak a morgolódás van, mármint a pedagógusok részéről. Itt viszont nem volt mese, el kellett indulni és kész. Menet közben tanultuk meg, menet közben.”* (Intézményvezető, 2020d, p. 7)
– *„Sokat kellett szenvedni, és minden érvet fel kellett hoznom eleinte, hogyha más képes a digitális tanteremben dolgozni, akkor mi is képesek vagyunk.”* (Intézményvezető, 2020k, p. 13)
– *„Volt olyan kollégám, akinél az volt az online oktatás, nagyon sok esetben, hogy tankönyv 28–30 oldalt olvasd el, írjál vázlatot. Mondtam neki, hogy na ez az, ami kuka. (…) Nyugodtan behívok valakit az utcáról egy ripszropsz érettségivel megtudja csinálni. (…) Jobb belelátást tesz lehetővé nekem, mint vezetőnek így Classroomon keresztül, hogy ki, mit dolgozik, jobban ellenőrizhető, jobban számonkérhető, nyilvánosabb.”* (Intézményvezető, 2020e, p. 7)
– *„Az idősebbeknek rettenetesen nehéz volt az átállás. Az ő számukra ez egy óriási fejlődés volt mindenféleképpen.”* (Intézményvezető, 2020i, p. 2)
– *„ Hatalmasat fejlődött, tehát akik idáig, s az egyik tanár bácsi, akire gondolok nyugdíj előtt áll, és hát ugye a háta közepén szeretné látni, vagy szerette volna látni, és akkor, amikor mondom nem lesz semmi baj, mondom, meg fogod tudni csinálni Aakkor kételkedett még önmagában, én segítettem neki létrehozni a termet, segítettünk, feltöltöttük gyerekekkel, és amikor aztán megkérdeztem, hogy mi a helyzet, és mondja, már kérdőívet is készített, tehát tanult tovább.”* (Intézményvezető, 2020k, p. 8)

Az erőforrások tervezése

A tantermen kívüli iskolai munkarend nagyobb mértékben meghatározott az infrastrukturális feltételektől, mint a normál munkarend. A kommunikációs lehetőségek bővítése, a tananyagtartalmak kijuttatása, a feladatmegoldások begyűjtése akár interneten, akár papír alapon eszközöket és új eljárásrendeket igényelt. Példaképp említjük azt a kistelepülési intézményt, ahol a tanulók-szülők-iskola közötti papír alapú kommunikáció településközi bonyolításában egyes szülők, települési bonyolításában a gyermekjóléti szolgálat, a polgárőrség is részt vett. A digitális eszközökre és szolgáltatásokra épített tantermen kívüli munkarend bevezetése erőforrásigényes. Digitális eszközök, internetelérés és a felhasználók számára nyújtott támogatás előfeltételei a munkarend megváltoztatásának. Az intézményvezetői interjúkból az vált világossá, hogy az iskolavezetés felmérte a tanulók digitális technológiához való hozzáférési lehetőségeit, és ennek megfelelően szervezte a tanulást. Az iskolák egy részében szülői kérdőív segítségével alkottak képet erről. Azok a diákok, akik otthonukban megfelelő digitális eszközháttérrel rendelkeztek, elektronikus tanulási környezetben tanultak. Akiknél hiányoztak a digitális tanulás feltételei, azok papíralapon kapták feladataikat. Ez utóbbi csoportból – iskolánként 15–20 fő a gyerek számára – az iskola digitális eszközöket kölcsönzött, így ezek a tanulók be tudtak kapcsolódni az elektronikus tanulási folyamatokba.

– *„Legnagyobb gondot esetleg a gyerekeknek az okozhatta, hogy nem volt megfelelő számú digitális eszköz. (…) Most azért itt a vége fele, már egy olyan három hete körülbelül, pályázati pénzből hat gyereknek sikerült egy-egy tabletet kiosztani. Ezzel is támogatva a digitális oktatást számukra."* (Intézményvezető, 2020c, p. 6)
– *„Egyébként biztosítottunk eszközöket néhány gyereknek, akik kérték, és jelezték, hogy nincsen."* (Intézményvezető, 2020l, p. 5)
– *„Ahol csak okos telefon volt a családoknál, ott tudtunk iskolai eszközt biztosítani. Ez okafogyottá tette a papír alapú tananyag biztosítását a gyereknek."* (Intézményvezető, 2020b, p. 2)
– „(…) akinek lehet, hogy van a háztartásban három gép is, de van, ahol csak egy, és arra vannak öten." (Intézményvezető, 2020c, p. 7)

A tanulók eltérő otthoni digitális hozzáférési lehetőségei a tantermen kívüli munkarend időszakában oly módon alakította át az iskolák működését, ami értékrendi – ideológiai – kérdéseket is felvet. Az iskolák lényegében a társadalomban kialakult digitális eszközhasználati egyenlőtlenségnek megfelelően vezérelték a diákok tanulását – a tanulás fenntartása így lehetett költséghatékony és célracionális. Akik azonban az esélyegyenlőség érvényesülését minden más szempontnál fontosabbnak tekintik, úgy gondolhatják, hogy a tanulók differenciált tanulástámogatása tovább erősítette a társadalmi különbségeket. Az a tanuló, aki hozzáfért a digitális technológiához, korszerűbb tanulási környezetben fejleszthette magát, mint aki nem rendelkezett ilyen hozzáféréssel – ily módon az iskola fenntartotta a társadalmi különb-

ségeket. Más értékpreferenciák alapján azonban az állítható, hogy minden tanuló a helyzetének megfelelő támogatást kapott azzal, hogy az iskola az eltérő tanulói és szülői igényeknek és lehetőségeknek megfelelően alakította ki a tantermen kívüli munkarendhez illeszkedő tanulási környezetet. Megjegyzendő, hogy hasonló differenciáló hatást fejtettek ki a tanulók számára elérhető otthoni emberi erőforrások is. Akinek a szülője segítette, vezérelte és ellenőrizte az otthoni tanulását, az kedvezőbb tanulási környezetben fejlődhetett, mint aki esetében a családi támogatás nem volt elérhető.

Az intézményvezetők a tantermen kívüli munkarend erőforrás hátterének megteremtésekor arra kényszerültek, hogy egyidejűleg számos tényezőt vegyenek figyelembe és egyeztessék azokat. A pedagógusokat, tanulókat, szülőket érintő kommunikációs folyamatok megtervezése, a tartalmak publikálása, megosztása, az eltérő kompetenciaszintek figyelembevétele olyan soktényezős döntési teret eredményezett, amely egyetlen személy – a vezető által – nem minden esetben volt áttekinthető. Mivel a döntéseket idő szűkében kellett meghozni, azért kockázati tényezőnek bizonyult az is, ha a döntési alternatívákat mérlegelő megvitatások lassítják, gyengítik a vezető döntési képességét. A következőkben a tantermen kívüli munkarendhez kapcsolódóan a közvetítő médiumok – digitális platformok – kiválasztása kapcsán mutatjuk be az intézmények döntéshozatalai eljárásait.

Közvetítő médiumok alkalmazása

Az információs technológiák oktatási integrációs folyamatait Magyarországon sajátos esetlegesség jellemezte. Az olyan rendszerszintű közszolgáltatások, mint a Sulinet Digitális Tudásbázis, majd annak utódprojektje, a Nemzeti Köznevelési Portál kevéssé voltak alkalmasak a rendszerszintű terjesztésre. Még ha professzionális, korszerű szolgáltatásként álltak is volna rendelkezésre, ismertségük és gyakorlati bevezetettségük hiányában akkor sem jelentettek volna megoldást a digitális munkarend központi infrastrukturális megalapozására. A magyarországi oktatási ágazatot érintő központi informatika-fejlesztések eredményességére jellemző az a 2018-as PISA-felmérésből származó adat, mely szerint a tanulók 30–35 százaléka jár olyan iskolába, ahol az igazgató egyetért vagy nagyon egyetért azzal az állítással, miszerint hatékony online tanulástámogató-platform érhető el az iskola számára. Ugyanez az adat az OECD-átlag esetében 55 százalék (OECD, 2020, p. 12). Az oktatási kormányzat feltehetően tisztában volt ezzel a helyzettel, ezért maradt passzív a digitális munkarend rendszerszintű definiálása kérdésében. Bár az Oktatási Hivataltól és egyéb országos szervezetektől megfogalmazódtak ajánlások, a digitális munkarend kialakítását megalapozó döntéseket 2020-ban 3601 feladatellátási helyen külön-külön kellett kimunkálni. Mindebből következően az iskolákra hárult a tantermen kívüli, digitális munkarend kialakításához nélkülözhetetlen platformválasztás felelőssége is. Elemzésünkben ennek a folyamatnak a tapasztalatai alapján mutatjuk be az iskolák működését.

– *„Meg kellett szervezni az egész online oktatást. Megtervezni azt, hogy egyáltalán milyen platformokon kommunikáljunk a gyerekekkel, egymással. Erre volt két napunk, hogy megtanítsuk a kollégákat, mert nem mindenki ismerte ezt. Egyáltalán azokat a szabályokat kitalálni, amivel kellett aztán a későbbiekben dolgozni. Ez szerintem mindenütt így volt."* (Intézményvezető, 2020e, p. 1)
– *„Csak magunkra számíthatunk. Ha mi nem fogunk össze, és nem közösen gondolkozunk, akkor ez nem ment volna. A belső tudásmegosztás olyan szinten indult meg a pedagógusok között, ami minden gátat áttört. Mindenféle anyag előkerült a laptopokról, ami megosztásra került, hogy segítsük a helyzetünket."* (Intézményvezető, 2020b, p. 7)

Az interjúk tanúsága szerint az intézmények három típusba voltak sorolhatók attól függően, hogy egységesítették-e a digitális munkarendben használt közvetítő médiumot, a digitális tanulási platformot.

1. Az első típusba azok az intézmények tartoznak, melyekben a digitális munkarend egységesített digitális platformon, szervezetileg irányított módon került kialakításra. Egyes intézmények már az EMMI-rendeletet megelőző időszakban használatba vettek olyan e-learning-keretrendszert, amelynek funkcionális bővítése és használatának általánossá tétele alapját képezte a digitális munkarendnek.
2. A második típusba azokat az intézményeket soroljuk, melyek 2020 márciusában még nem rendelkeztek a digitális munkarendhez megfelelő médiumokkal és eszközrendszerrel, és nem volt folytatható hagyományuk sem ezen a téren, azonban gyors döntéssorozatban, rövid időn belül kialakították az egységes közös platform-használat gyakorlatát (platformválasztás, gyorsított képzések stb.).
3. A harmadik kategóriába azokat az intézményeket soroljuk, melyekben hiányzott az egységes digitális platform használatának gyakorlata, többnyire ad hoc jellegű megoldásokkal kísérleteztek, a médium választási döntések jellemzően az egyes pedagógusok szintjén születtek, aminek következtében felhasználói – tanulói és szülői – oldalon nehezen kezelhető komplexitás jellemezte a kialakult tanulási környezetet.

Az interjúk tartalmi elemzése azt jelzi, hogy a tanulási folyamat szervezése szempontjából előnyösebbnek bizonyult az egységesített, szervezetileg összehangolt digitális platformhasználati gyakorlat. Másképp megfogalmazva: kevésbé volt hatékony a tanulásszervezés azokban az iskolákban, ahol a platformválasztás intézményi szinten szabályozatlan maradt. Más országok gyakorlatának ismeretében hozzátehetjük, hogy a nemzeti oktatási rendszer egésze számára felkínált egységes oktatási platformok tehermentesíthetik az iskolákat, és csökkenthetik a platformválasztásban rejlő kockázatokat. Az ingyenes szolgáltatások ugyanis lényegében a szoftverpiac felhasználótoborzó folyamataiba illeszkednek, így sem a szolgáltatások minősége, sem azok tartalma, sem ingyenessége nem garantált – ellentétben valamely dedikált oktatási közszolgáltatással. Az iskolák platformválasztásának egyik hiányos-

sága éppen abban volt megfigyelhető, hogy döntéseiket kevéssé jellemezte stratégiai megfontolás. A számukra aktuálisan ingyenesen elérhető szolgáltatások igénybevételekor nem mérték fel, hogy az intézmény a piaci szektor szolgáltatásaihoz kapcsolódik, ami akár a döntéseket formáló lényeges szempont is lehet.

Az egységes platform alkalmazásának egy további előnye is kitűnt az interjúkból. Hatékonyabb, szervezettebb az együttműködés a pedagógusok között az egységes platform megléte esetén. Ahol többféle platformot alkalmaznak, ott kevésbé alakul ki az az intézményi tudástőke, amely a digitális szakmai együttműködést bármely esetben lehetővé teszi. Emellett a sokféle platform használata a tanulók és a szülők munkáját is lassíthatja.

A döntések szervezeti összefüggései

A tantermen kívüli munkarend definiálása, a digitális munkarend kialakítása vezetői döntéseket igényelt. Elemzési fogalomrendszerünkben döntési premisszának tekintettük azokat a szervezeti struktúrákat – kommunikációs csatornákat –, melyek lehetővé teszik a döntési és a véleményezési jogkörök szervezeti pozíciókhoz kapcsolását és a döntési folyamat lebonyolítását. Az interjúk tanulsága szerint az intézményvezetők eltértek abban a tekintetben, hogy milyen szervezeti struktúra igénybevételével hoztak döntést. Voltak intézményvezetők, akik egyszemélyi döntést hoztak, mások megvitatások, egyeztetések eredményeként döntöttek. Arra is akadt példa, hogy a vezető a szervezeti struktúrát átmenetileg módosította – tanácsadó testületet szervezett – annak érdekében, hogy megfelelően informáltan hozzon döntést. Említésre méltó, hogy volt olyan intézményvezető is, aki nem hozott döntéseket, amivel a platformválasztás döntését lényegében a pedagógusokra hárította át.

A hierarchia – mint az elvárások közvetítésére alkalmas döntési premissza valamennyi intézményben rendelkezésre állt, azonban eltérő módon került igénybevételre. Az egyik általános iskola intézményvezetőjének visszatekintéséből az látszik, hogy a korábbi döntésekhez kapcsolódóképes alternatívák mérlegelése alapján egy személyben döntött arról, hogy miként értelmezi a digitális munkarend vonatkozásában a tanítás mediatizálását.

– *„Március 16. volt, ha jól emlékszem az az első nap, hétfői nap, amikor a tantermen kívüli oktatás előkészítése, illetve érvénybe léptetése megtörtént. Ezen az első napon, illetve azon a hétvégén, amikor ez kikörvonalazódott számomra, elég fontos döntést kellett meghozni. Meg kellett nézni, meg kellett vizsgálni melyek azok a digitális felületek, platformok, amiket használunk, amit biztonsággal minden tanuló, azonos eséllyel el is ér otthonról. A legelső és legfontosabb volt a sorban, hogy a pedagógusok kommunikációs felületét egységesen át kellett gondolnom, és a legelső nap március 16-án, ennek megfelelően azt a döntést hoztam, hogy kerestünk egy felületet, ez a ZOOM felület volt, amit minden pedagógus gépére egy-*

ségesen rátelepítettünk, kipróbáltunk, hiszen nem tudtuk meddig fog ez a rend felállni, csak azt tudtuk, hogy csak együtt tudunk eredményeket elérni ebben a távolléti oktatásban." (Intézményvezető, 2020b, p. 1)

Egy másik intézményvezető ugyancsak a hierarchia biztosította vezetői autoritást vette igénybe, hogy mederbe terelje a platformválasztási folyamatokat és egységesítse a platformhasználatot.

– *„A digitális oktatás úgymond elkezdett minden létező platformon, a Facebooktól kezdve a Messengerig mindenhol ment. Na most itt avatkoztam én közbe, hogy leállítottam ezt, másnap szinte rögtön az egészet, mikor ezt tapasztaltam, és akkor azt mondhatnám, hogy szinte ilyen személyi döntés volt, hogy Google tanterem. Azt találtam könnyen kezelhetőnek. Mindenkinek elkészítettem tulajdonképpen a tantermi osztályokat. A kollégák megkapták róla az értesítést, ők beléptek, és a gyerekek kiértesítésével ők foglalkoztak. A tantestület többsége elfogadta, úgy mondom, két fő ágált ellene, mert ők nagyon ragaszkodtak a melyikhez is? A Messengeren való oktatáshoz, illetve a Facebookon való töltögetéshez, nekem pedig ettől a két platformtól borsódzik a hátam. Ez igazából nem oktatási felület, és hát végül is őket is sikerült. Lehet, erőszakkal, de sikerült rátéríteni erre, hogy digitális tanterem, amit a tankerület is elfogadott, hogy a digitális tantermünkben dolgozunk, illetve a Krétában."* (Intézményvezető, 2020k, pp. 1–2)

Az interjúalanyok közül példaként kiemelt igazgatók más szempontok alapján is sikeresnek bizonyultak a tantermen kívüli munkarend kialakításának során, ezért az általuk alkalmazott döntési folyamat logikáját célszerű áttekinteni:

1. A vezető az intézményi célt/programot – a tanulók elérését és a tanítás folyamatosságát – tartja szem előtt a döntéshozatal során: *„melyek azok a digitális felületek, platformok, , amit biztonsággal minden tanuló, azonos eséllyel el is ér otthonról."*
2. A döntés alapja, a szervezeti érdek és a tagok érdekeinek egyidejű érvényre juttatása. (A szervezeti érdek az átlátható, interoperábilis rendszer bevezetése. A tagok érdeke a felhasználóbarát digitális platform.)
3. A lehetőségeihez mérten informált döntést hoz, egyidejűleg többféle alternatívát is mérlegel*: „meg kellett vizsgálni melyek azok a digitális felületek, platformok".*
4. Döntése kapcsolódik korábbi döntésekhez: *„meg kellett vizsgálni melyek azok a digitális felületek, platformok, amiket eddig is használtunk".*
5. A szervezeti hierarchiát mint döntési premisszát igénybe veszi a döntés meghozatalakor.
6. A vezetői jogosultság alapján, ha szükséges szervezeti nyomásgyakorlással kikényszeríti a döntés érvényre jutását*: „Hát végül is őket is sikerült. Lehet, erőszakkal, de sikerült rátéríteni erre, hogy digitális tanterem".*
7. A pedagógusok számára megteremti a munkavégzés felételeit. *„a ZOOM-felület volt, amit minden pedagógus gépére egységesen rátelepítettünk, kipróbáltunk".*

A kommunikatív döntéshozatal növeli az informáltságot és lehetővé teszi a felelősség megosztását. A megvitatások során az alkalmazottak szerepet kapnak a döntések előkészítésében, az alternatívák feltárásában és értékelésében. Erre a döntéselőkészítési formára is találtunk példát egy Budapesten működő iskolában:

– „16-án egy értekezletet hívtunk össze, ami még személyes jelenlétet jelentett, és kis csoportokban kezdtünk el arról beszélgetni – nyilván minden csoportnak egy informatikához jobban értő vezetője volt – hogy hogyan tudnánk a legjobban megvalósítani (a digitális oktatást). És néhány órán belül sikerült kialakítanunk egy egységes álláspontot. Elhatároztuk, hogy mi a Classroom-ban fogunk dolgozni. Létrehoztuk az osztályokat, azon belül a tantárgyakat – és nagyjából így."

K: Milyen szempontokat kellett mérlegelni ennek a döntésnek a meghozatalánál?

– *„Azt, hogy ez egy viszonylag használható rendszer legyen mindenki számára, egységes legyen, ne legyen káosz az eredménye. Jól elkülöníthetőek legyenek a feladatok, a tantárgyankénti bontás meglegyen, a visszajelzés lehetősége adott legyen a kollégák számára. Az értékelés lehetősége adott legyen."* (Intézményvezető, 2020i, p. 1)

A kommunikatív döntés előfeltétele a szakmai munkacsoportokban megvalósuló együttműködés, aminek feltehetően előzményei voltak az intézményben. Az informált döntés előkészítése érdekében a változásokra reagálni képes ad hoc munkacsoportok szervezése némileg a mátrix szervezetszerű működésre utal.

A kutatási eredmények alapján felvethető, hogy a hatékony szervezeti működés függetleníthető a szervezeti modellektől – mint döntési premisszáktól. Láttuk, hogy az olyan szervezeti stresszhelyzetekben, ahol egységnyi idő alatt nagy mennyiségű döntést kell meghozni, egyaránt eredményesnek bizonyulhatnak a kommunikatív döntéshozatali eljárásokat és a vezetői autoritáson – hierarchián – alapuló döntési eljárásokat alkalmazó szervezetek is. Elemzésünk felveti annak kérdését, vajon az iskolák vonatkozásában kidolgozható-e olyan szervezeti ideáltípus, amelynek kialakítása javasolható az intézményvezetők és a testületek számára. Elemzési szempontjaink alapján úgy látjuk, hogy az intézmények sikeres működése nem magán a szervezeti struktúrán múlik, hanem sokkal inkább az önreferencialitás képességén. Az önreferencialitáson azt értjük, hogy a szervezet képes elkülönülni környezetétől, képes szabályozni érzékenységét a környezet irányában, emellett rendelkezik az önirányításhoz szükséges képességekkel. A célok elérése vonatkozásában tehát kevésbé tűnik fontosnak a szervezet azon jellemzője, hogy az önvezérlő képességét inkább kommunikatív vagy inkább autokratikus döntéshozatali eljárásokban gyakorolja.

Eredményeink alapján akár a tanulószervezet ideáltipikus modelljének általánosíthatósága is megkérdőjelezhető. Mint ismert, az angolszász oktatási rendszerek feltételeihez erősen illeszkedő tanulószervezeti modell fogalmi

keretében az optimális szervezeti működés egyik fő ismérve, hogy a vezető milyen mértékben vonja be a döntések előkészítésébe a munkatársakat, pedagógusokat vagy éppen a diákokat (OECD, 2018; Kools et al., 2020) Kutatási eredményeink alapján azonban úgy tűnik, a platformválasztás terén nem önmagában a döntéshozatal egyeztetéseken alapuló jellege fontos, sokkal inkább a vezetői döntés informáltsága. A platformválasztás sikeressége inkább a szakismereteken, mint megvitatásokon múlik. A szakismeretet igénylő kérdések esetén a megvitatások nem annyira a döntés tartalmi megfelelőségét, mint inkább annak legitimáltságát erősíthetik. Felvethető az is, hogy az utóbbi években a bürokratikus kapacitásait erősítő magyar oktatási rendszerben az iskolák szervezeti kultúrája is változik, bizonyos helyzetekben feltehetően nagyobb jelentőségre tesz szert a vezetők döntési autonómiája.

A kutatásban alkalmazott rendszerelméleti fogalmi keretek alapján mindkét szervezeti modell hordoz magában kockázatokat. Felvethető, hogy stresszhelyzetekben a kommunikatív döntéshozatal alacsonyabb szervezeti hatékonysághoz vezethet. Luhmann szervezetelméleti alapvetéséből tudjuk, biztos döntés nem hozható, hiszen ahol hiányzik a bizonytalanság, ott nincs döntési helyzet. Minden döntés elkerülhetetlenül megőriz egyfajta bizonytalansági tényezőt is – lehetett volna másképp is dönteni. Ahol rövid idő alatt sok döntést kell hozni, ott a megvitatás nem csak az aktuálisan adott alternatívák mérlegelésére biztosít lehetőséget, hanem arra is, hogy a múltbeli döntéseket megkérdőjelezzék. Ha a szervezeti kultúra lehetővé teszi az ilyen irányú felvetéseket, az csökkentheti a szervezet döntésképességét és ezzel mérsékli operatív hatékonyságát is. Ugyanígy az autoriter döntéshozatalnak is megvannak a sajátos kockázati tényezői. A nem megfelelően informált döntéshozó a szervezet egészére vonatkozó érvényességgel hozhat stratégiailag hibás döntéseket. Elég arra utalni, hogy a digitális-platform-választás során piaci feltételek között versengő vállalkozások termékeit veszi igénybe az iskola, ami természetszerűleg hordozza magában a szolgáltatások bizonytalanságát – legalábbis amennyiben azt nem fizetett szolgáltatásként veszik igénybe.

Az eredmények alapján további vizsgálati kérdés, hogy az intézmények mennyire jellemezhetők a döntéshozatali modell alapján. Lehetséges ugyanis, hogy bizonyos kihívásokra a szervezet megvitatásokon kiérlelt döntésekkel reagál, míg más jellegű kihívások esetén a szervezet a vezetői autoritáson alapuló – egyszemélyi – döntéssel reagál, ezzel mentesítve a szervezetet az alternatívák mérlegelésén alapuló túlterhelődéstől, bizonytalanságtól. Lehetséges tehát, hogy a szervezetek egy része képes váltani a döntési premisszák – szervezeti modellek – között, azaz a környezeti hatásoktól függően képes centralizált (hierarchizált) vagy éppen kommunitárius döntéshozatali eljárások alkalmazására.

A döntések szervezeti összefüggései kapcsán szólnunk kell arról is, hogy az intézmények egy részét egyfajta döntésképtelenség vagy inkoherens döntéssorozat jellemezte a platformválasztás tekintetében. Mint elméleti alap-

vetésünkben megmutattuk, a döntéseknek éppen az a lényege, hogy megszüntessék (elfedjék) a bizonytalanságot. Voltak intézmények, amelyekben a vezető a platformválasztást érintő döntéssel nem kívánta megszüntetni a fennálló bizonytalanságot. Ennek hátterében azt feltételezzük, hogy mivel minden döntés újabb bizonytalanságot is előidéz, a vezetők kockázatokat észlelnek: döntésük egyidejűleg létrehozza a döntéssel egyet nem értés lehetőségét is. Például, ha a pedagógusok többsége elutasítja a digitális eszközök használatát, az egységes platformhasználatot célzó vezetői szándék csoportos ellenállást szülhet. A döntések elkerülése bizonyos esetekben tehát vezetői mérlegelés alapján történik.

– *„Én Classroom-ot szerettem volna, ha egységesen használja az intézmény, de a helyi sajátosságokat figyelembe véve ez nem működött. Tehát ezek így nehézségeket okoztak, ezért fölmértem és az volt az álláspont, ami kialakult, hogy nem egységesített (a digitális platform használata), minden pedagógus azt használ, amit szeretne, illetve amit használni tud, vagy esetleg már használt előtte is. De ebben nincs semmi megkötés. Facebook csoportok, a Messenger-beszélgetések, a KRÉTA-napló, e-mail-ek, tehát ilyen formákban."* (Intézményvezető, 2020j, p. 2)
– *„Fölmértük azt, hogy kihez milyen formán juttassuk el a tananyagot. Van, akihez e-mailen, van, aki Messengeren, van, aki Facebook-on, van, aki KRÉTA-n"* (Intézményvezető, 2020a, p. 1)
– *„Fölsoroltak 40 féle formát, hogy mit használunk, abból a 40-ből 38, tehát valaki mindegyiket használja. Ez mindenféle platform. Olyanok is vannak, amiket nem is hallottam még, és a kollegák alkalmazzák. Nagyon sokfélét. Mindenki kialakította az egyéni rendszerét."* (Intézményvezető, 2020d, p. 2)

A vezetők döntéseinek kapcsán megjegyzendő, hogy találtunk olyan intézményt is, ahol a platformválasztási döntés a felhasználók (pedagógusok, szülők) visszajelzésein túl, előre nem látott technológiai nehézségek miatt is megkérdőjeleződött. Az intézményvezető időben történő reagálása megelőzhetővé tette, hogy a platformok sokfélesége később egyfajta digitális megfáradásnak teremtsen alapot – az iskolában egységes platform került bevezetésre.

Tantermen kívüli tanulásszervezést érintő elvárásrendszer kialakítása

A tantermen kívüli munkarendre történő átállás kényszere a szervezett oktatás olyan elemi feltételeit iktatta ki az oktatási rendszer egészéből, mint a személyes tanuló-tanár interakció. Az oktatás lényegi alapfolyamatának módosítása, közvetítő médiumokra alapozása, a tanulásszervezés újragondolását igényelte valamennyi általános iskolában 2020 márciusában. Az interjúk alapján azonosítható volt néhány jellemző alapvető folyamat, trend, amely a folyamatokat szinte valamennyi intézményben befolyásolta:

– A család és az iskola illetékességi körének pontosítása, a tanulás vonatkozásában a kettő közötti határok újradefiniálása. Ez különösen az alsó tagozatosok esetében volt fontos kérdés.
– A személyes jelenléti interakció hiánya és a feladatadás gyakorisága következtében a tanulók körében nőtt a tanulásban motiválatlanok aránya. (Elenyésző arányban voltak olyanok is, akik a digitális eszközhasználat keretei között motiváltabbakká váltak).
– A digitális médium használata a tanulócsoportokon belüli további differenciálódást indított el. A digitális munkarendben egyszerűbben távol maradhattak tanulók, a tanításban több figyelem juthatott az aktívabb tanulóknak.
– A tanulási motiváció növelése érdekében a pedagógusok keresték az online interaktív kapcsolattartás lehetőségét. Mivel az online médiumok használata szokatlan volt a pedagógusok számára, ezért ezen a téren jelentős szerepe volt a vezetői támogatásnak, elvárásoknak.

Jelen tanulmányban nem térhetünk ki az iskolákban kialakított tantermen kívüli munkarend részletes ismertetésére (a tanulók elérése, a tanuló-tanár kommunikáció biztosítása, a tanulás irányítása, a tanulási eredmények visszajelzése, értékelése), azt azonban röviden megkíséreljük bemutatni, hogy az új munkarend milyen módon alakította a szerepelvárásokat a pedagógusok irányában.

Pedagógus szerepelvárások módosulása a tantermen kívüli munkarend következtében

Az igazgatók szakmai elvárásokat fogalmaztak meg iskoláik pedagógusai irányában, hogy a tantermen kívüli munkarend keretei között is hatékony maradjon az iskola. Az elvárások megfogalmazása csak részben lehetett egységes intézményi szinten, ugyanis a tanárok feladatköre (tanított tantárgy), a digitális eszközellátottság, az eszközhasználati kompetenciák és a motiváltság tekintetében jelentős mértékben különböző helyzetben voltak az egyes tanárok. Az igazgatók az adottságok figyelembevételével és vezetési stílusuknak megfelelően igazították elvárásaikat az egyes pedagógusokhoz. Megjegyezzük, hogy az intézményvezetők szakmai elvárásait olyan oktatásirendszer-szintű tényezők is befolyásolták, mint a növekvő pedagógushiány.

– *„Én most nem beszélek a bértábláról, mert beszélhetnék most a bértábláról is, (…) A kollégák nagy része – hogy is mondjam – nem hogy újabb terheket vesz fel, hanem azt mondja: ne haragudjál, mit akarsz még tőlem? Hogyha én most nagyon elkezdek erősködni ebben, abban, amabban, akkor elmegy olyan más iskolába, ahol ugyanezt a helyet hirdetik, hogy töltse be. A matematika, a fizika, a nyelv, az informatika tanárok szívességet tesznek, ha dolgoznak, és nekem kell arra figyelni, hogy ő elégedett legyen a munkakörében.”* (Intézményvezető, 2020f, p. 7)

Tananyagszerkesztés

Az igazgatók egyöntetűen arról számoltak be, hogy a tantermen kívüli munkarend megkívánta a tananyag csökkentését. A tanárok irányában megfogalmazott általános elvárássá vált, hogy a legfontosabb tananyagrészeket emeljék ki, és azokat alaposan tanítsák meg, egyben készüljenek fel arra, hogy a jelenléti oktatás visszaálltakor pótolják a hiányosságokat. A tanárok egy része emellett fokozottabb mértékben vált tananyag szerkesztővé, mert maga állított elő az oktatásban használt digitális tartalmakat. A tananyagszerkesztés tekintetében központi szereplők voltak az iskolai nyelvtanárok, akiknek tanítási gyakorlatában gyakoribb volt a digitális tananyagtartalmak alkalmazása. A tananyagszerkesztéshez kapcsolódó pedagógusi tapasztalatok megfeleltek a korábbi kutatási eredményeknek – a digitális tartalmak előállítása meglehetősen időigényes.

– *„Most egy órám is rámegy csak arra, hogy megkeresem, kidolgozzam a bemutatót hozzá, plusz gyakorlót feladjak hozzá, plusz megkeresem azt, hogy hol hallgathatná meg. Szóval eltelik egy óra ésmég nem vagyok kész. (…) Így sokakkal, de sokkal több idő megy így el rá, mintha itt lennénk az iskolában. Ez a hátránya".* (Intézményvezető, 2020h, p. 6)

A tanítási módszerek bővülése

Az online tanulási helyzetekben a frontális óravezetés kevésbé volt eredményes, mint az osztálytermi helyzetekben, ezért a pedagógusok keresték a lehetőséget a hatékonyságot növelő pedagógia alkalmazására.

– *„Beszéltem a gépnek, és a diákok, mivel nem láttam, hogy mit csinálnak, közben párhuzamosan egy másik gépen talán, vagy ennek a gépnek a képernyőjén már játszott, miközben én beszéltem. És akkor mondtam nekik, hogy gyerekek, hát ennek nincs sok értelme. Mert ezt egy hangfájlban is meg tudom csinálni."* (Intézményvezető, 2020f, p. 5)

A digitális munkarend keretében a pedagógusok egyre több interneten elérhető tanulástámogató szolgáltatással ismerkedtek meg. A demonstrációs anyagok, játékos oktató videók és alkalmazások lehetővé tették, hogy a tanulás élményszerűvé váljon diákjaik számára. Ugyanebben az irányban hatott a Komplex Alapprogram keretében korábban nyújtott Digitális Alprogram pedagógus-továbbképzés. Az ott megismert felhőalapú szolgáltatások, oktatóprogramok, együttműködést támogató platformok számos pedagógus módszertani eszközkészletét bővítette. Trendként volt megfigyelhető, hogy a tanárok olyan jellegű feladatokat és foglalkozásokat terveztek diákjaik számára, amely aktivizálta őket, amelyben a tanulók egyéni kreativitása is szerepet kaphatott. Több intézményvezető is beszámolt arról, hogy tanulói projektek keretében foglalkoztatták a diákokat, és projektteljesítményeik alapján értékelték őket. A módszertani repertoár bővítése tehát lehetővé tette, hogy a tanulói motiváció fennmaradjon vagy kevésbé csökkenjen, mint az a távoktatás keretei között megszokott.

Tanár-tanuló kommunikáció erősítése

A tantermen kívüli munkarend bevezetését követően a szülők, vezetők és pedagógusok is észlelték, hogy a diákoknak hiányzik a kortárs közösség, illetve, hogy az egyéni tanulás, az egyedül végzett feladatmegoldás fokozatosan demotiváló hatású. Ezt a trendet a személyes online tanórák, találkozások alkalmai révén igyekeztek megtörni a tanárok.

– *„Hiányzik nekik a gyerek társaság, a közösség, hiányzik nekik a tanítás maga, sőt, a pedagógusok is hiányoznak. Egyébként nekünk is hiányoznak nagyon. Mind a két iskolaépületünkben ki van téve ilyen méteres betűkkel, hogy hiányoztok, mert tényleg így van. A személyes kapcsolatok nagyon fontosak szerintem a nevelésben, meg az oktatásban."* (Intézményvezető, 2020d, p. 4)

Több igazgató is arról számolt be, hogy a tanár-tanuló interakció erősödésével az iskolai és a családi élet is közelebb került egymáshoz. A diákokkal folytatott beszélgetések eredményeként a tanárok akaratlanul is többet tudtak meg azok családi hátteréről, mint amennyi a normál munkarend melletti tanulás esetén megszokott. A pedagógusok feladatkörében tehát növekedett a gyerekekre irányuló személyes figyelem és támogatás jelentősége.

Értékelés, kontroll

A tantermen kívüli munkarend feltételei között megváltoztak a pedagógusok ellenőrzési és értékelési lehetőségei. A házi feladatok ellenőrzésekor sok tanár világosan látta, hogy a szülők aktív szerepet játszottak annak elkészítésében. Az online viszonyok közötti számonkérések, felelések nyilvánvalóan jóval nagyobb mérési hibát tartalmaztak, mint az a normál munkarend idején megszokott. A tanulói eredményesség értékelésének megbízhatóság csökkenésére a tanárok úgy reagáltak, hogy növelték a formális értékelések gyakoriságát, játékosabbá tették az értékelést, új szempontokat vontak be, vagy ha más megoldás nem volt, az értékelést adminisztratív feladatként kezelték, és annak reális megvalósítását átütemezték a jelenléti oktatás időszakára.

– *„Mennyire tartja megbízhatónak az értékelést jelenlegi rendszerben? – Nehéz kérdés, mert azt akartam mondani, hogy semennyire. Megmondom őszintén, mert én is gyakorló pedagógus vagyok, látom azt, hogy mit csinál a gyerek, meg éppen mit csinál a szülő, vagy mit csinál a szomszéd."* (Intézményvezető, 2020a, p. 4)
– *„Teljesen átértékelődött az értékelési rendszerünk. A mi intézményünkben szeptembertől és aktívan októbertől a NAT belső munkacsoportnak fejlesztésébe, fejlesztő értékelés rendszerében dolgozunk. Ez most teljes egészében bevetésre került. Hiszen a formatív és egyéb értékelési módokat mind elő kellett venni."* (Intézményvezető, 2020b, p. 4)
– *„Teret nyert egyre inkább a játékosítás, jelvényeket osztogatnak a kollégák, és havi szinten összesítjük a gyerekeknek a teljesítményét, úgymond együttműködését."* (Intézményvezető, 2020b, p. 4)

– *„Kollégáknak is azt sulykoltam, hogy azzal sem kell különösen foglalkozni, hogy most hirtelen kitűnő lesz a gyerek, nem kell vele foglalkozni (...). Ez az év, tudja majd, amikor visszanézi évek múlva az adott tanulónak a matematika jegyeit ötödiktől nyolcadikig majd ilyen lesz, hogy kettes, négyes, kettes, kettes. Mindenki tudja, hogy az a négyessel zárt év, az a 2020-as év.*" (Intézményvezető, 2020e, p. 2)

Az értékelés szempontjából döntő jelentősége annak van, amikor a pedagógus a tanuló továbbhaladását megakadályozó döntést hoz. Az interjúk tanulsága szerint a tanárok azoknál a tanulóknál, akik a tantermen kívüli munkarendben semmiféle aktivitást nem mutattak, éltek a külön beszámoltatás, az osztályozó vizsga alkalmazásának lehetőségével – melynek súlyát az elégtelen év végi osztályzat fenyegetése adta.

Visszajelzéseken alapuló irányítás

Az intézmények szervezeti működésének általános jellemzője volt, hogy a tantermen kívüli munkarend idején növelték kommunikációs aktivitásukat és kapacitásaikat a szülők irányában, melynek formája jellemzően email, kérdőíves megkérdezés és telefonos kapcsolattartás volt. Ennek egyik okát már a korábbiakban ismertettük, amikor jeleztük, hogy a döntések mindig megőriznek valamit abból a bizonytalanságból, aminek megszüntetését célozták, illetve újabb bizonytalanságot hozhatnak létre. Az iskolákban kialakított tantermen kívüli munkarend akár otthoni tanulási munkarendnek is nevezhető lenne, ami természetszerűleg érintette a szülőket is. Ez az érintettség különösen nagy mértékű volt az alsóbb évfolyamos tanulók szüleinek esetében. Mivel az iskolákban hozott döntések – például az online tanítási alkalmak, azok gyakorisága és időtartama – a szülőket közvetlenül érinthették, az intézményvezetők számos kommunikációs csatornán fogadták a szülők visszajelzéseit.

A szülőkkel folytatott kommunikáció fontos szerepet töltött be abban, hogy a szervezet tisztázza illetékességi határait, felmérje, hogy a tanulási elvárások révén milyen mértékben gyakorolt hatást a gyerek, a család otthoni életére. Ebben a kommunikációban vált felmérhetővé az intézményvezetők számára, hogy az egyes pedagógusok feladatadási gyakorlatából következően milyen mértékű otthoni összmunkaterhelés hárul a diákokra. Az iskolák közvetlen tapasztalatokat szereztek a szülők együttműködési hajlandóságáról. A pedagógusok számára átláthatóvá vált, hogy a tanulók milyen mértékben részesülnek otthoni tanulástámogatásban.

– „A szülői munkaközösséggel első perctől, kéthetente egyeztetek. (…) A havi, majd a heti visszajelzések rendszere a szülők visszajelzései, igényei alapján kerültek kialakításra."
– *„A szülőkkel közösen dolgoztuk ki, megkérdeztük a szülőktől, hogy mire van szükségük, miről szeretnének visszajelzést kapni. Visszajelzés és nem értékelés hangsúlyozom. A visszajelzés, hogy az email-re azt küldjék visszsza, megkapták-e, jól működik-e, jól csinálják, ebben meg kellett erősíteni a szülőket.*" (Intézményvezető, 2020b, p. 4)

Az elérhetetlen tanulók problémájának kezelése

Minden oktatási rendszer működése a tanulókat érintően differenciáló hatású – amit az esélykiegyenlítő célkitűzések önmagukban is bizonyítanak. Az egyéni adottságok, a családi háttér és az iskolai elvárásrendszer differenciáló hatásait a jelenléten alapuló oktatásszervezés munkarendjében részleges kontroll alatt tartja az oktatáspolitika, az iskola és a pedagógus[4]. A tantermen kívüli, digitális munkarend időszakában azonban átalakult a tanítás, a diákok otthon, a pedagógusok jelenlétének hatása nélkül kényszerültek tanulásra. Csökkent a szervezeti irányítás, nyomásgyakorlás lehetősége, ami elsősorban azoknak a tanulóknak változtatta meg a tanulási gyakorlatát, akik igénylik a közvetlen munkavezérlést, a következetes tanári kontrollt.

A vezetői interjúkból világossá vált, hogy a tantermen kívüli munkarend sajátos differenciáló tényező a tanulókat érintően. Kedvezőtlen hatások jelentkeztek például az alsóbb évfolyamos diákoknál és a speciális igényű tanulóknál. Ők online munkaformákban kevéssé voltak taníthatók, sokan közülük nem is kezelték önállóan a számítógépet.

– *„Ez egy teljesen más, ingerszegény környezet, melyben teljesen másképpen viselkednek a tanulók. Ebben a rendszerben a magas motivációval rendelkező jó családi hátterű idősebb tanulók azok, akik a legkevesebb kárt szenvedik el, de ez a távoktatás a kicsiknél egyáltalán nem működik."* (Intézményvezető, 2020j, p. 1)

Az interjús adatokat megerősítette a Komplex Alapprogram eredményeinek monitorozása céljából 2021-ben készült pedagógus adatfelvétel is. A mintegy 600 pedagógusra kiterjedő felmérés nyitott kérdéseire adott válaszok úgy összegezhetők, hogy a pedagógusok szerint az online oktatás károkat is okozhat egyes tanulói csoportok körében: a digitális oktatás sok hátránnyal járt a sérült-fogyatékos tanulók esetében, emellett a hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye sokat romlott.

A tantermen kívüli munkarend megkönnyítette a tanulás elkerülését, és az intézményvezetők szerint a korábban motiválatlan, alacsony képességszintű, jellemzően hátrányos helyzetű tanulók közül sokan éltek a tanulás elkerülésének lehetőségével. Bár az igazgatók a jogszabályoknak megfelelően értesítették az oktatásból eltűnt tanulók szüleit, esetenként egyéni foglakozásra berendelték őket, egészében azonban mégis növekedett a lemaradásuk. A tanulmányi eredményesség értékelésének pontatlansága miatt és a hiányzások nehéz regisztrálhatósága miatt a szervezeti nyomásgyakorlás a korábbiaknál kevésbé érvényesülhetett irányukban, ezért a tanulmányi hátrányok fokozódtak a tanulást elkerülő tanulók körében.

– *„Nem rossz képességű gyerek, csak nagyon lusta. Akkor ezeket úgy berendelésekkel megnógattuk. Ha nem akart ide bejönni, akkor tessék leülni, és tessék beadni! Akkor volt olyan diák, akinél ez segített, és látta, hogy nem lehet kikerülni a dolgokat."* (Intézményvezető, 2020f, p. 2)

[4] Magyar Országgyűlés (2021. 03. 23.): 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. 4.§ 13. a)

Összegzés

Az oktatási digitalizációt célzó korábbi fejlesztéspolitikák egyenetlenségének és az oktatási közszolgáltatások szűk körű elterjedtségének következménye, hogy az iskolák egyedi megoldásokon alapuló tantermen kívüli munkarend kialakítására kényszerültek. A tanulásszervezés átalakításának folyamata a szervezeti teljesítőképességgel összefüggésben alakult, ezért tanulmányunkban ennek áttekintésére vállalkoztunk. A szervezeti működés szempontjából indikátornak tekintettük, hogy az intézményben miként alakult az egységes digitális platform bevezetésének az ügye abban a stresszhelyzetben, amely a tantermen kívüli munkarend elrendelésével kialakult 2020 márciusában. Kutatási eredményeink alapján három intézményi forgatókönyv vált megragadhatóvá a tantermen kívüli munkarendhez kapcsolódó digitális platformválasztást illetően:

1. Az első típusba tartozó intézményekben a digitális munkarend egységesített digitális platform felhasználásával, szervezetileg irányított módon került kialakításra. Egyes intézmények már az EMMI rendeletet megelőző időszakban használatba vettek olyan e-learning keretrendszert, amelynek funkcionális bővítése és használatának általánossá tétele alapját képezte a digitális munkarendnek.
2. A második típusba azokat az intézményeket soroltuk, melyek 2020 márciusában még nem rendelkeztek a digitális munkarendhez megfelelő technológiákkal és eszközrendszerrel, és nem volt folytatható hagyományuk sem ezen a téren, azonban gyors döntéssorozatban, rövid időn belül kialakították az egységes közös platform-használat gyakorlatát (platformválasztás, gyorsított képzések stb.).
3. A harmadik kategóriába azokat az intézményeket soroljuk, melyekben hiányzott és nem is jött létre az egységes digitális platform használatának gyakorlata, ezért többnyire ad hoc-jellegű megoldásokkal kísérleteztek. A platform választási döntések – ha voltak ilyenek – jellemzően az egyes pedagógusok szintjén születtek, aminek következtében felhasználói (tanulói és szülői) oldalon nehezen kezelhető komplexitás jellemezte a kialakult tanulási környezetet.

A szervezeti döntések vizsgálata kapcsán felvethetővé vált az a kérdés, hogy vajon a hierarchikus (autoriter) vagy a kommunikatív (megvitatáson alapuló) döntéshozatalt alkalmazó intézmények sikeresebbek a tantermen kívüli munkarend bevezetése során. Eredményeink azt mutatják, hogy például a *digitális platformhasználat szakértelmet igénylő, sok döntésből álló, komplex folyamatának szervezeti megvalósítása terén egyaránt teljesítőképesnek bizonyultak az autoriter, illetve a kommunikatív döntéshozatali szervezeti struktúráit alkalmazó intézmények*. Kutatási eredményeink alapján úgy látszik, hogy nem önmagában a döntéshozatal módjának van jelentősége, hanem sokkal inkább annak, hogy a vezetői döntés milyen mértékű informáltságon alapszik. A platformválasztás sikeressége inkább a szakismereteken múlik, mint a szervezeti formákon.

A kapott eredményeknek üzenete lehet a szervezeti ideáltípusok vonatkozásában is. A tanulószervezeti modell ideáltípusát kimunkáló angolszász, és az azt terjesztő OECD szakpolitika alapvető tanulószervezeti ismérvnek tekinti, hogy a vezető bevonja munkatársait a döntések előkészítésébe (OECD, 2018; Kools et al., 2020). Kutatásunk eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy *a hangsúly inkább a szervezet önreflexivitásán és önirányító képességén* van a tantermen kívüli munkarend esetében. Ha ez megfelelően működik, akkor a szervezet az előtte álló kihívásokhoz illeszkedő adaptált szervezeti keretben ad választ. Kritikus stresszhelyzetben kihasználja az informált autoriter irányítás adta lehetőségeket, más esetekben pedig kommunikatív döntéselőkészítés eszközével irányítja folyamatait. A kommunikatív döntéshozatalt tehát csak ideáltipikus értékválasztás alapján lehet önértéknek tekinteni, a vizsgálatunk alapján, erre a mintára vonatkoztatva megállapításainkat, ez a döntési forma nem hatékonyabb, mint az informált autoriter döntéshozatal.

A kutatás eredménye, hogy az általános iskolákat autonóm, önálló szervezeteknek célszerű tekinteni, melyek belső állapotuktól függően adnak egyedi válaszokat az őket érintő kihívásokra. A vezetői koncepciók célrendszere, az intézmény problémaértelmezése, a lehetőségelemzésben figyelembe vett tények eltérő megvalósítási forgatókönyveket eredményeznek az egyes intézményeknél, annak ellenére, hogy az oktatási kormányzat lényegében azonos feladat elé állította őket a tantermen kívüli munkarend kialakítása kapcsán. Noha az utóbbi években a bürokratikus kapacitásait erősítő magyar oktatási rendszerben az iskolák szervezeti kultúrája is változott, erősebb irányítási kontrollt érzékelnek a környezetükben, bizonyos helyzetekben mégis a vezetők koncepció alkotó képessége és döntési autonómiája válik meghatározó fontosságúvá. A vezetőképzést és a fejlesztéspolitikát is érintő tanulsága az elemzésünknek, hogy az iskolákat komplex, autonóm, állapotfüggően reagáló rendszereknek célszerű tekinteni a fejlesztési projektek és egyes helyi szinten konceptualizálható feladatok során.

Megerősítjük azt a tézist, miszerint a tantermen kívüli, digitális munkarend az intézmények szervezeti működésén keresztül módosította az oktatás differenciáló hatásspektrumát. A magas önirányító képességgel rendelkező intézmények sikeresebbekké váltak az új munkarend kialakítás révén, míg ahol az átállás kevésbé volt eredményes, ott növekedett a hátrány. Ugyanez figyelhető meg a tanulókra vonatkoztatva is. Az iskolák szokványostól eltérő tanulásszervezése növelte a tanulók közötti különbségeket. Akik motiváltak, otthoni támogatást kapnak és képesek az önálló tanulásra, azok kevesebb hátrányát érezték a tantermen kívüli munkarendnek, mint azok, akik a tantermi oktatás keretei között is leginkább a szervezeti nyomásgyakorlás hatására tanulnak, és a tantermen kívüli munkarend idején részben vagy teljes mértékben tanulás elkerülővé váltak.

A kutatási eredmények alapján az oktatáspolitikákat érintő felvetés, hogy a tantermen kívüli munkarend vonatkozásában az iskolákat nagyban teher-

mentesítené, ha országos digitális oktatási közszolgáltatásokat érnének el. Akár kockázati tényezőnek is tekinthető, hogy az általános intézmények tömegesen váltak felhasználóvá a piaci szektor ingyenes szolgáltatásaihoz kapcsolódva, ami megítélésünk szerint ad hoc megoldásként működhetett, mégis stratégiailag sebezhetővé teszi a magyar oktatási rendszer digitális technológiákat érintő integrációs folyamatait.

Irodalom

Brandhoff, B. (2009). Autopoietic systems, not corporate actors: A sketch of niklas luhmann's theory of organisations. *European Business Organization Law Review*, *10*, 307–322. https://doi.org/10.1017/S1566752909003073

Brunczel, B. (2009). Niklas Luhmann társadalomelmélete és a politikai gyakorlat. *Replika: Szociológiai Viták és Kritikák: Társadalomtudományi Folyóirat*, (66), 111–123.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Aldine Pub. Co.

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education, Research, Development and Policy, 55*(1), 24–42. https://doi.org/10.1111/ejed.12383

Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (2009). *Szociális rendszerek: egy általános elmélet alapvonalai: Társadalomelmélet – kommunikációtudomány*. Gondolat Kiadó – AKTI.

Luhmann, N. (2012). Strukturauflösung durch interaktion: Ein analytischer bezugsrahmen / structural breakup by interaction: an analytical frame of reference. *Soziale Systeme: Zeitschrift* Für *Soziologische Theorie 17*(1), 3–30.

Mead, G. H. & MORRIS, C. W. (1934). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

OECD (2018). *Developing schools as learning organisations in Wales. Implementing education policies, 2617–6572*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264307193-en

OECD (2020, Ed.). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. OECD Publishing.

Seidl, D. & Becker, K. H. (2006). Organizations as distinction generating and processing systems: Niklas Luhmann's contribution to organization studies. *Organization*, *13*(1), 9–35. https://doi.org/10.1177/1350508406059635

Seidl, D. & Schoeneborn, D. (2010). Niklas Luhmann's Autopoietic Theory of Organisations: Contributions, Limitations, and Future Prospects. SSRN Electronic Journal, Working Paper No. 105, https://doi.org/10.2139/ssrn.1552847

Simmel, G., Blasi, A. J., Jacobs, A. K. & Kanjirathinkal, M. J. (2009). *Sociology: Inquiries into the construction of social forms*. Brill.

Vanderstraeten, R. & Biesta, G. (2006). How is Education Possible? Pragmatism Account of Communication and the Social Organisation of Education. *British Journal of Educational Studies*, *54*(2), 160–174. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00338.x

Idézett interjúk:

Intézményvezető (2020a). Interjú készítője, P. Molnár. Besenyőtelek.

Intézményvezető (2020b). Interjú készítője N. P. Képes. Bükkábrány.

Intézményvezető (2020c). Interjú készítője P. Pozsgai. Cece.

Intézményvezető (2020d). Interjú készítője E. Fekete. Ceglédbercel.

Intézményvezető (2020e). Interjú készítője G. Farkas. Cegléd.

Intézményvezető (2020f). Interjú készítője F. Toronyai.

Intézményvezető (2020g). Interjú készítője Németh, Zoltánné. Parád.

Intézményvezető (2020h). Interjú készítője G. Farkas. Monorierdő.

Intézményvezető (2020i). Interjú készítője F. Toronyai. Pilis.

Intézményvezető (2020j). Interjú készítője G. Farkas. Nyergesújfalu.

Intézményvezető (2020k). Interjú készítője M. Oprável. Kisköre.

Intézményvezető (2020l). Interjú készítője D. Lucza. Nagyút.

Török, B., Nagy, R., Imre, N. & Révész, L

Digital learning outside the classroom in primary schools during Covid19 – The role of school leaders in school organisation

The aim of the research was to investigate the organisational functioning of primary schools in the context of the development of extra-curricular learning work arrangements, based on information on the decision-making of heads of institutions. In May 2020, semi-structured telephone interviews were conducted with heads of 34 primary schools. The institutions are implementers of the Complex Basic Programme and were selected on the basis of the type of municipality, size of the institution and pedagogical added value. Based on the research, a general model of managerial tasks for the development of an extracurricular learning work system was established: (1) opportunity analysis, (2) capacity building, (3) choice of online media, (4) setting expectations for learning, (5) feedback-based management and (6) dealing with the problem of inaccessible learners. The coherence of the use of the digital platform has proved to be indicative of the organisational performance of the institution. However, the way in which the organisation operates is not linked to the success of the institution: heads of institutions that made decisions on the basis of discussion could be as capable as those that relied on authority - hierarchical decision-making. Informed decision-making was of crucial importance. This raises the question of whether ideal-typical organisational models, such as the learning organisation model, can be generalised in terms of leadership style.

Keywords: organisational functioning, managerial decision making, digital work order

Török Balázs: https://orcid.org/0000-0001-7062-5952
Nagy Róbert: https://orcid.org/0000-0002-2282-1219
Imre Nóra: https://orcid.org/0000-0002-3796-3762
Révész László: https://orcid.org/0000-0001-8821-3155

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 256–285. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.256.285

A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején

Trentinné Benkő Éva[1] **és Kovács Magdolna**[2]

[1]*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék*
[2]*Eötvös Loránd Tudományegyetem Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola*

Absztrakt

A 2020–2021-es évek a koronavírus világjárvány miatt kihívásokkal teli és embert próbáló időszak volt világszerte. A folyamatosan változó karanténhelyzet a magyar oktatás számára is komoly kihívásokat jelentett. A köznevelési és felsőoktatási intézmények bezárása néhány nap alatt kényszerű átállást igényelt a jelenlétiről a sürgősségi távolléti oktatásra. A magyar pedagógustársadalom bizonyította rugalmasságát, innovatív szemléletét és elhivatottságát. Tanulmányunk lehetséges megoldásokat kínál az egyik legnehezebb kihívásra: a pedagógusképző intézmény és az általános iskola közös tanítási gyakorlatának tervezésére, szervezésére és megvalósítására a veszélyhelyzet idején, jelenléti, távolléti és hibrid tanrendben. A bemutatott nyolc alternatíva közül a szerzők a fordított mentorálás és a csoportos társtanítás vizsgálatára részletesen is kitérnek. A résztvevői kutatás tapasztalatai azt bizonyítják, hogy az alkalmazott technikák támogatják a hallgatók pedagógiai kompetenciáinak széleskörű fejlődését, és pozitívan befolyásolják a pedagógiai kísérletben szereplő hallgatók és oktatók motivációját, reflektív szemléletét és tudatosságát ezekben a kiszámíthatatlan időkben is.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, tanítási gyakorlat, mentorálás, koronavírus (Covid19), résztvevői kutatás

Bevezetés és háttér

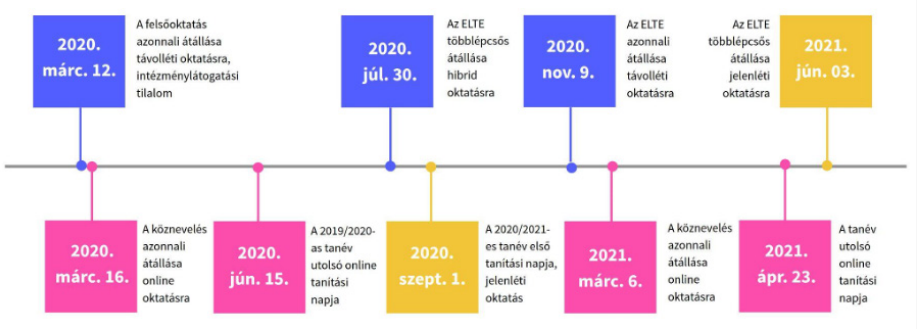
A koronavírus-világjárvány gyökeres változásokat hozott a 2020–2021-es évek oktatásába. A gyors és kényszerű áttérés a jelenléti tanításról a távolléti formára, a szükség szerinti hibrid megoldások, a kiszámíthatatlanság, a központi szabályozások betartása a helyi egészségügyi helyzet egyidejű kezelése mellett, az infrastrukturális háttér és személyi feltételek biztosítása minden résztvevő számára nehézséget okozott a köznevelésben és a felsőoktatásban egyaránt. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (ELTE TÓK) a folyamatosan változó körülmények között is törekedett képzései megszokott magas szín-

vonalának megtartására. Az egyik legnagyobb nehézséget a tanítási gyakorlatok zökkenőmentes megszervezése jelentette. A kar főként az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolával (a továbbiakban ELTE Gyakorló Iskola) együttműködve szervezi az általános iskolai tanítási gyakorlatait, köztük az angol nyelvi csoportos műveltségterületi tanítási gyakorlatot is. A Covid-időszakban, a 2020-as év tavaszi és őszi félévében egy negyedéves végzős és 2021 tavaszán egy harmadéves hallgatói csoport teljesítette a csoportos angoltanítási-gyakorlatát.

A képzés rendszerszinten támogatja a hallgatókat gyakorlati fejlődésükben. A tanító szakos hallgatók már képzésük második félévétől kezdve többféle szakmai gyakorlati kurzuson vesznek részt, és mire a műveltségterületi csoportos tanítási gyakorlatukat megkezdik, már hat, tartalmában egymásra épülő egyéni megfigyelést, gyakorlatot, és két félév csoportos tanítási gyakorlatot tudnak a hátuk mögött (ELTE TÓK tantervi tájékoztató). A műveltségterületi tanítási gyakorlat az alsó-, illetve felső tagozatos tanulók nyelvtanításának gyakorlatába vezeti be a hallgatókat a módszertanos oktató és a gyakorlatvezető (a továbbiakban: oktatók) támogatásával. A kétféléves, 3–3 kreditpontot érő csoportos kurzus célja, hogy a tanító szakos hallgatók kezdeti gyakorlatot szerezzenek a 6–12 éves korosztály angoltanításában. A gyakorlati képzések fontos törekvése, hogy a hallgatók tudatosan alkalmazzák az elméleti és tantárgypedagógiai ismereteiket a napi oktató-nevelő munkában, szerezzenek tapasztalatokat a tanítási órák tervezésében, szervezésében, megvalósításában, különös tekintettel a korszerű tanulásirányításra, a tanulók differenciált fejlesztésére, valamint teljesítményének értékelésére.

A koronavírus-járvány különösen nagy kihívás elé állította a két intézményt. A tanítási gyakorlat sikerének elengedhetetlen feltétele, hogy mindkét intézmény szoros együttműködése fennmaradjon, megtartsa az elmélet és a gyakorlat egységét, a kurzus strukturáltságát, átláthatóságát (Prekopa et al., 2015). A tanítási gyakorlat elvégzéséhez a résztvevők – az általános iskolás tanulók, a hallgatói csoport és az oktatók – egyidejű munkája szükséges. Nagyban nehezítette az együttműködést, hogy a köznevelésre és a felsőoktatásra nem ugyanazok a szabályozások vonatkoztak: a két intézmény egymástól függetlenül, eltérő időben zárt be, állt át digitális, illetve hibrid oktatásra, vagy állt vissza távolléti formáról jelenléti tanrendre.

1. ábra
Főbb oktatáspolitikai döntések és egyetemi utasítások a koronavírus járvány idején (forrás: Nemzeti Jogszabálytár és ELTE JOKT)

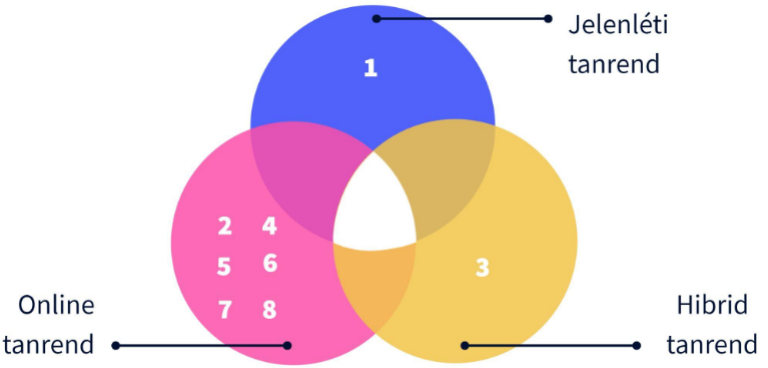


Az 1. ábrán látható, hogy a felsőoktatás, köztük az ELTE is, 2020. márciustól 2021. júniusig többnyire távolléti oktatásban működött. Ezt csak egy rövid hibrid oktatási időszak szakította meg a 2020. őszi szemeszterének első négy hetében. Ezzel szemben a köznevelésben két időszakra tehető a távolléti oktatás: 2020. márciustól júniusig 12 hét (2020. tavaszi félév nagy része), illetve 2021. márciustól áprilisig nyolc hét (2021. tavaszi félév fele). A központi járványügyi rendelkezések maximális betartása mellett a tanítási gyakorlatok megvalósítása további nehézségekbe ütközött. A résztvevőknek a jogszabályokon túl alkalmazkodniuk kellett minden érintett szereplő – tanulók, hallgatók, pedagógusok és oktatók –, valamint családtagjaik mindenkori egészségi állapotához, veszélyeztetettségének mértékéhez, illetve a rendelkezésre álló technikai feltételekhez is. A siker érdekében mindenkinek részt kellett vállalnia a megvalósításban egy napról-napra változó, bizonytalan helyzetben. Mindez nagyfokú rugalmasságot, empátiát és szervezőképességet igényelt mindenkitől, de elsősorban az oktatóktól, ugyanakkor kivételes lehetőséget teremtett a problémaalapú tanulás bemutatására (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2017).

A tanítási gyakorlat alternatív megoldásai

Az elmúlt három koronavírus járvánnyal érintett félév angol nyelvi műveltségterületi tanítási gyakorlata során nyolc alternatív modellt és különböző változatait próbálták ki a szerzők, melyekkel a veszélyhelyzet aktuális körülményei ellenére is sikerült megvalósítani az angol műveltségterületi csoportos tanítási gyakorlatot. Ezek közül kettő, a fordított mentorálás és a csoportos társtanítás a következő fejezetben részletesen is bemutatásra kerül.

2. ábra
A tanítási gyakorlat megoldási alternatívái a felsőoktatás tanrendje szerint



A nyolc tanítási gyakorlati alternatívát a 2. ábra jeleníti meg. (Időrendi sorrendben a felsőoktatás tanrendje alapján: 1. jelenléti tanítási gyakorlat, 2. tanítási gyakorlat a távoktatás alatt, 3. hibrid tanítási gyakorlat, 4. fordított mentorálás, 5. társmentorálás, 6. online tanítási gyakorlat, 7. aszinkron megfigyelés és reflexió, 8. csoportos szinkron társtanítás). A tanítási gyakorlatok különböző megoldásai mindig az aktuális járványügyi helyzetre való tekintettel valósultak meg. A felsőoktatásra vonatkozó szabályok miatt a legtöbb esetben ezek a verziók az online tanrendben vagy hibrid formában lettek kipróbálva.

Jelenléti tanítási gyakorlat

Általában az angol műveltségterületes tanítási gyakorlat mindennapjait a ciklikusság és az előre kiszámíthatóság jellemzi, annak érdekében, hogy a hallgatók megfelelően fel tudjanak készülni a feladataik magas színvonalon történő elvégzésére. Minden csütörtökön egy hallgató tanít az adott általános iskolai tanulói csoportban, akit egy társa úgynevezett helyettes tanítóként segít. A csoporttársak a tanórát az adott szempontok mentén megfigyelik, majd a megbeszélés során, a tanító hallgató, a helyettes, az oktató, illetve a szakvezető támogatásával közösen elemzik, értékelik. A látottakra reflektálnak, a tapasztalatokat megvitatják és következtetéseket vonnak le. Az ezt követő előkészítési szakaszban a csoport tagjai a következő héten tanító hallgatótársuk felkészülését segítik elképzeléseikkel, ötleteikkel, melyeket előre összegyűjtenek, kidolgoznak. 2019 ősze óta a hallgatók értékelése a gamifikáció elveit követve történik a hashtag.school felület segítségével (Prievara, 2015). A játékosítás az oktatás számos területén ismert modell, célja, hogy motiválóbbá és hatékonyabbá tegye a tanulási folyamatot játékelemek, játékdinamizmusok használata által (Fromann, 2017). A hallgatók a kurzusok végén célzott visszajelzést adnak, mely kiindulópontja a további tanítási gyakorlatok finomhangolásának.

A koronavírus megjelenése előtti utolsó, 2019 őszi félévének végén a tanítási gyakorlatot elvégzett hallgatók visszajelzései szabad szöveges formában megfogalmazva, még papíron érkeztek. Fejlődésük fő mozgatórugójaként legtöbben (88%-uk) a személyes odafigyelést, elfogadást, támogatást és a biztatást emelték ki. A reflektálók fele a humor feszültségoldó hatását húzta alá, míg mások az egyéni képességeiknek megfelelő kihívásokkal való szembesülést tartották kifejezetten motiválónak a gyakorlat során.

Tanítási gyakorlat a távoktatás alatt

A 2020. tavaszi félév hagyományos keretek között indult, amellett, hogy mind az ELTE, mind az ELTE Gyakorló Iskola fokozottan ügyelt a fertőzés terjedésének megelőzésére. A felsőoktatás távolléti oktatásra való 2020. március 12-i átállása, illetve a köznevelés március 16-i online tanrendre való áttérése után minden tanítási gyakorlat és arra történő felkészülés leállt, amíg mindkét intézmény ki nem alakította a további munka technikai kereteit. Az általános iskolában a családok különböző technikai felszereltsége miatt a tanulók oktatása távoktatási rendszerben zajlott, amiben a hallgatók is részt tudtak venni. Feladatuk olyan komplex digitális oktatási tananyag kiscsoportos kidolgozása volt, amely alkalmazkodott a tanulók új munkarendjéhez, figyelembe vette az egyéni különbségeket, lehetőséget kínált a tanulási folyamat támogatására és a differenciálásra. Az időközben intézményileg használatba vett Microsoft Teams ideális online platformot biztosított a tanulók és hallgatók munkájának koordinálására, segítésére egyaránt. Ezáltal a tanulók is viszonylag zökkenőmentesen tudták folytatni tanulmányaikat és a pedagógushallgatóknak is volt lehetőségük tapasztalatot gyűjteni a távoktatásban, ezáltal sikeresen teljesíteni a tanítási gyakorlati kurzust.

Hibrid tanítási gyakorlat

A koronavírus-járvány miatt az ELTE a 2020. őszi félévet hibrid oktatásban kezdte meg, míg a köznevelés jelenléti tanrendben indította el a tanévet. Mindkét intézmény igyekezett a legszükségesebbre csökkenteni a hallgatói jelenlétet az épületekben, és ez több akadályt gördített a tanítási gyakorlat megszervezése elé.

A gyakorlat hagyományos szerkezetét és hangulatát minél jobban megőrizve a tanító és a helyettes tanító hallgatók személyes jelenléttel tartották meg az órájukat a tanulóknak, azonban a többi csoporttárs és az oktató nem lehetett jelen az osztályteremben. Emiatt a tanórák rögzítésre kerültek és a felvételt a hallgatók az ELTE TÓK épületében biztonságos keretek között együtt tekintették meg a módszertanos oktatójukkal. A GDPR-előírásokat betartva a felvételek a megtekintés után azonnal megsemmisítésre kerültek. A megbeszélés és az előkészítés eleinte hagyományos módon, személyes jelenléttel zajlott, hiszen a támogatott felidézés sokkal pontosabb megfigyeléseket és a tanító hallgatótól sokkal tudatosabb önreflexiót eredményez

(Szivák, 2014). A járványhelyzet romlásával azonban a közös kivetítős megtekintés, megbeszélés és előkészítés lehetősége is megszűnt. Az ELTE Gyakorló Iskolában akkor még nem volt lehetőség a tanórák online közvetítésére, így a tanórát a gyakorlatvezető rögzítette, a legfontosabb eseményekre fókuszálva a felvételt megvágta, és a Teams platformon közvetítette. Az ezt követő megbeszélés és az előkészítés is online zajlott. A teljes tanóra közös megtekintése helyett a kiválogatott órarészletek megfigyelése alkalmat adott bizonyos pedagógiai helyzetek alaposabb és mélyebb elemzésére.

A hallgatók visszajelzései alapján ez a hibrid megoldás állt a legközelebb a várva várt önálló tanítási élményhez, és a félév végi értékelő kérdőív eredményei is ezt erősítették meg. A leginkább megosztó véleményt a tanítások videós rögzítése eredményezte: a hallgatók több mint fele (56%) pozitívnak, kevesebb mint fele (44%) negatívnak vagy vegyes érzelmi töltettel élte meg, hogy felvétel készült róla tanítás közben. Ugyanakkor, abban a többségük (78%) egyetértett, hogy a felvételek megtekintése nagyban segítette őket az egyéni fejlődésükben és a pedagógiai döntéseik tudatosításában.

Fordított mentorálás

2020. november 9-én a járványügyi helyzetre való tekintettel az ELTE ismét átállt távolléti oktatásra, és ezzel megszűnt a tanítási gyakorlat személyes jelenléttel való végzésének lehetősége is. Ezzel szemben a tanulók továbbra is az iskolában tanultak, ami első pillantásra feloldhatatlan ellentétnek és megoldhatatlan kihívásnak tűnt a tanítási gyakorlat megszervezésének szempontjából. A módszertanos oktató felvetette a fordított mentorálás ötletét, figyelembe véve, hogy a hallgatói tanítást gyakorlatvezetői tanításra cserélve minden hallgatói feladat online megvalósíthatóvá válik. Az elképzelését, mely szerint a hagyományos mentor-mentorált szerepeket felcserélve tovább folytatható a tanítási gyakorlat, a mentorpedagógus támogatta, így kezdetét vette egy izgalmas pedagógiai kísérlet. A fordított mentorálás (*reverse mentoring*) keretében a hallgatók készítik fel a szakvezető kollégát az általuk megtervezett óra megtartására, különös tekintettel annak módszertani és technikai megvalósítására (vö. Zauchner-Studnicka, 2017). A soron következő tanórát a szokott módon a hallgatók tervezték meg és készítették elő, azonban a szakvezető tartotta meg a tanulóknak személyesen, amiről videófelvétel készült. A felvételt az addigra már megszokott módon a hallgatók online tekintették meg és közösen elemezték. A fordított mentorálással kapcsolatos tapasztalatok a *Résztvevői kutatás* című fejezetben részletesen is kifejtésre kerülnek.

Társmentorálás

A 2020. őszi félév második felében az angol műveltségterületi tanítási gyakorlatban résztvevő tanulócsoportban egy gyermek igazoltan megfertőződött koronavírussal, ezért az operatív törzs az intézményvezető javaslatára online tanrendet rendelt el az osztályban. Így már nem csak a hallgatók, hanem

a tanulók is online oktatási rendszerben dolgoztak, még ha csak a tanítási gyakorlat utolsó tanórájának erejéig is. Ezáltal megvalósulhatott az online tanítás a Teams platformján keresztül. Az angol műveltségterületes csoportban több olyan hallgató is volt, aki tanulmányai mellett részmunkaidőben tanított. Volt köztük olyan is, aki gyermekek online tanításával foglalkozott; ezáltal több tapasztalattal rendelkezett az online tanításról, mint társai. Ezt a lehetőséget kihasználva, az oktatók támogatásával ez a tanóra társmentorálással lett előkészítve. Az online órát megtartó hallgatók felkészülésében, óraszervezési, illetve technikai nehézségeinek orvoslásában társaik segítettek (Morris, 2017), minden más a megszokott módon zajlott. A hallgatók visszajelzései a társmentorálásról teljes mértékben pozitívak voltak. Mindegyikük kiemelte a stresszcsökkentő, biztonságérzet-növelő hatását annak, hogy bármikor fordulhatnak segítségért egy tapasztaltabb társukhoz. Egyikük külön megemlítette, hogy ez a gyakorlati képzés természetes velejárója. A 2020. őszi félév a hallgatók számára különösen sok változást hozott, ám a tanítási gyakorlat többszöri újragondolását mégis pozitív élményként élték meg.

Online tanítási gyakorlat

Az ELTE a 2021. tavaszi félévre is távolléti oktatást rendelt el, a köznevelés viszont továbbra is jelenléti tanrendben zajlott. A műveltségterületi tanítási gyakorlatba újonnan belépő harmadéves hallgatói csoport az alsó tagozatos angol tanítási gyakorlatát ezért a *Hibrid tanítási gyakorlat című* alfejezetben már ismertetett hibrid módon kezdte meg. A tanórákat a hallgatók tartották meg személyes jelenléttel, a csoporttársaik pedig online közvetítéssel élőben követhették az eseményeket. A megbeszélés és az előkészítés szintén a Teams platformon zajlott. A hallgatói munka értékelése az online környezetben is a gamifikáció alapelveit követte (vö. Urha et al., 2015).

2021. március 6-tól a köznevelés távolléti oktatásra állt át, ami ezúttal sokkal gördülékenyebben zajlott, mint egy évvel korábban; így hamarosan a hallgatók már online tanórákat tarthattak a tanulóknak. A megbeszélés és az előkészítés szintén online zajlott. A zökkenőmentes és sikeres megvalósítás érdekében minden résztvevő tulajdonosi hozzáférést kapott az ELTE Gyakorló Iskola saját Teams-felületéhez, így minden online pedagógiai helyzet megfigyelhetővé és könnyen kezelhetővé vált.

A hallgatók úgy gondolták, hogy az online tanítás által előnyös tapasztalatokra tettek szert, illetve az addigi online tanulói tapasztalataik segítették őket a tanításra való felkészülésben. Véleményük szerint ugyanakkor *„sokkal nehezebb volt a szükséges kapcsolatot megteremteni a gyerekekkel, több mindent kellett előkészíteni, többet kellett gyakorolni az online tanításhoz”*. A visszajelzések alapján *„a válaszidő hosszabb volt, a szemléltető eszközök sok tervezést igényeltek”*. *„A gyerekekhez való kapcsolódás”* mellett a legfőbb kihívást *„az egész csoport megmozgatása”* jelentette számukra, és észlelték, hogy

„mivel nem mindenki kapcsolt kamerát, könnyű volt abba a hibába esni, hogy mindig ugyanaz a négy gyerek került felszólításra". Hiányolták a szokásos interakciókat, és megállapításra került, hogy az *„online térben rettenetesen nehéz bevonni a gyerekeket, főleg egy tanításban nem túl tapasztalt embernek"*. A jelenléti oktatás során minden jóval egyszerűbbnek bizonyult, *„pörgősebb"* órákat tartottak és *„sokkal könnyebb volt egyénileg is figyelni a gyerekekre"*. A hallgatók tudatosságát, reflektív hozzáállását jól mutatja, hogy már ebben a korai szakaszban is felismerték, hogy *„az online térben sokaknak sikerült elbújni"* és előfordult, hogy ezt ők tanítóként észre sem vették.

Aszinkron megfigyelés és reflexió

A 2021. tavaszi online tanítási időszak utolsó heteiben már látható volt, hogy a jelenléti tanításra való visszaállást követően olyan események következnek be az ELTE Gyakorló Iskola életében (a tantestület szervezett tömeges oltása, a felső tagozat költözése), amelyek szinte lehetetlenné teszik az amúgy is kihívások elé állított tanítási gyakorlatot. Ezen felül, sok család döntött úgy, hogy gyermekeiket 2021. május 3-tól még nem engedik iskolába, ezért a tanulói csoportok létszáma, összetétele, tudásszintje és haladási üteme eleinte szinte kiszámíthatatlanná vált. A hibrid tanítási órák megvalósítása ilyen előre nem látható és nem tervezhető körülmények között nem elvárható a harmadéves hallgatóktól, ezért ismét új alapokra kellett helyezni az angol műveltségterületes tanítási gyakorlatot. A hátralévő alkalmak szinkron és aszinkron napokra lettek felosztva. Az aszinkron órákon a hallgatók egy előre kijelölt, illetve egy általuk választott tanítási órarészlet felvételét nézték meg és azokra adott szempontok mentén írásban reflektáltak.

Csoportos szinkron társtanítás

A 2021. tavaszi félév utolsó néhány tanítási gyakorlati napja alkalmas volt szinkron alkalmak megtartására, sajnos a fent (1.7.) említett okok miatt tanulók nélkül. A hallgatóknak azonban már volt gyakorlatuk egymás tanításában, ezért csoportos társtanításos feladatot terveztek számukra az oktatók, egy kis módszertani csavarral. Két csoportban dolgoztak, a feladatuk egy-egy tanóra közös megtartása volt a saját csoportjaikon belül. Egy előre kijelölt tananyaghoz és a főbb fejlesztési célokhoz a két csoport közösen rendelt további célokat, feladatokat, és épített fel egy közös online tanórát. A tanóra egyes részeit ezután kiosztották egymásnak a csoportokon belül, és az azonos órarészt tanító, különböző csoportban lévő hallgatók párban dolgozták ki a további részleteket. A szinkron alkalommal a két csoport a Teams felületén, annak két csatornájában azonos időben tartotta meg saját csoporttársainak a tanórát, miközben az oktató és a szakvezető mindkét, párhuzamosan futó órát figyelemmel követte. Az órát online megbeszélés és elemzés követte. A csoportos szinkron társtanítással kapcsolatos részletes tapasztalatok és értékelések a *Résztvevői kutatás című* fejezetben olvashatók.

Az alternatív megoldások összegzése

Az ELTE TÓK és az ELTE Gyakorló Iskola az elmúlt három szemeszterben proaktivitással és rugalmassággal igyekezett az angol műveltségterületi tanítási gyakorlati képzést a tőle megszokott színvonalon folytatni és ehhez számos megvalósítási ötletet sorakoztatott fel és próbált ki. Ezeket a 3. ábra foglalja össze a bal oldali oszlopban felsorolt szempontok alapján.

3. ábra

A tanítási gyakorlat megvalósítási lehetőségei résztvevők és tanrendek szerint



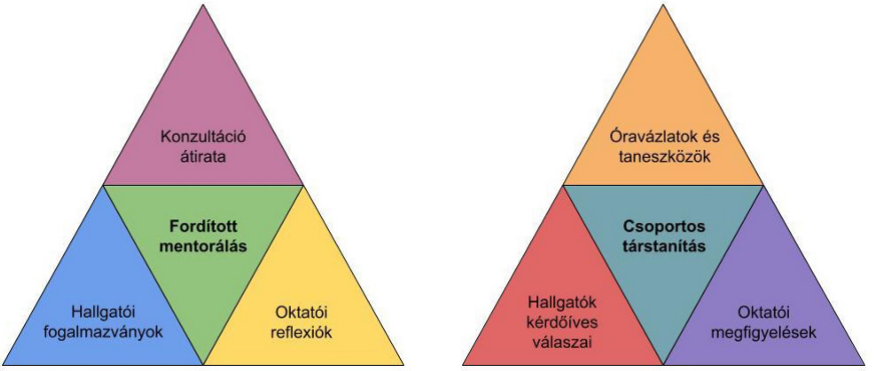
A tanítás szempontjából, a legtöbb variáció a hallgató tanítására helyezte a hangsúlyt, hiszen a fő cél az, hogy a hallgatók tanítási tapasztalata gazdagodjon a gyakorlat által. Kivétel ez alól a fordított mentorálás, ahol a szakvezető tanította a tanulókat, illetve a csoportos társtanítás, ahol a hallgatók egymást (is) tanították. A tanóra vagy a tanulási folyamat megfigyeléséből szinte minden résztvevő kivette a részét minden változatban, illetve az aszinkron megfigyeléses feladatban az állt a középpontban. A megbeszélés terén minden típus egyforma, hiszen minden résztvevő egyaránt fontos szerepet vállalt benne. A tanítás előkészítését vizsgálva szintén a fordított mentorálás és a társmentorálás emelkedik ki, ahol a hallgatók felkészítő tevékenységén van a hangsúly. A kipróbált alternatív megoldások közül tehát a tanítás és az előkészítés esetében mutatkozik a legalapvetőbb különbség. A következő fejezetben két megoldás – a fordított mentorálás és a csoportos társtanítás – gyakorlati megvalósítása részletesen is bemutatásra kerül.

Résztvevői kutatás

A továbbiakban az oktatók által legértékesebbnek és leginnovatívabbnak tartott két tanítási gyakorlati alternatíva megvalósítása kerül bemutatásra: a fordított mentorálás és a csoportos társtanítás egy résztvevői kutatás keretében gyűjtött adatok és tapasztalatok segítségével. (4. ábra)

4. ábra

A résztvevői kutatás (fordított mentorálás és csoportos társtanítás) triangulációja



Fordított mentorálás az angol műveltségterületi tanítási gyakorlaton

A hagyományos mentorálással ellentétben, ahol a tapasztaltabb kolléga segíti, tanítja, veszi pártfogásába a kevésbé tapasztalt pályakezdőt vagy pedagógus-jelöltet, fordított mentoráláskor (*reverse mentoring*) a folyamat ennek éppen ellenkezője: adott helyzetben a pályakezdő vagy egyetemi hallgató támogatja mentorát (Bencsik & Juhász, 2016). Ez nem csak a gyakorlat hatékonyságát növeli, de a hallgatói motivációra is pozitív hatással van (Argente-Linares et al., 2016). Így történt ez, amikor a felsőoktatás online, a köznevelés pedig jelenléti oktatásban működött. A tanórára a soron következő tanító hallgatók minden részletre kiterjedően felkészültek, majd egy online konzultáción bemutatták elképzeléseiket a gyakorlatvezetőnek, és felkészítették őt a tanóra személyes megtartására. A konzultáción elhangzottakat a módszertanos oktató rögzítette és átiratot készített belőle. A megtartott tanórát a gyakorlatvezető videóra vette. Az akkorra már megszokott módon a tanórát a csoport együtt online megtekintette, majd a látottakat megbeszélte, elemezte.

A konzultáció átiratának vizsgálata

A tanítást előkészítő online konzultáción a gyakorlatvezető, az oktató, a két tanító és a két helyettes tanító hallgató vett részt. A gyakorlatvezető verbális megnyilvánulásai leginkább visszajelzések, tisztázó kérdések, javaslatok,

problémafelvetések, megjegyzések, informáló magyarázatok és kérések voltak. Céljuk az volt, hogy a hallgatók minél több szempontból gondolják át az általuk megtervezett órát. A mentor megnyilatkozásai gyakran többféle funkciót is elláttak, ezért a tanítási óra sikere szempontjából a 41 legfontosabb került további vizsgálatra. Ezek közül néhány példa az 1. táblázatban került felsorolásra.

1. táblázat
Példák a mentorpedagógus megnyilvánulásaira

Példák a mentorpedagógus megnyilvánulásaira az órát tervező hallgatók felé
Hogyan instruáljam őket? Belefér az időbe, hogy…?
Az ellenőrzés hogyan történjen?
Hogyan veszem át a fonalat utána?
Egy kérdésem van. Az IKT lesson leggyengébb pontja: mi történik, ha áramszünet van?
Hogy fognak működni a tabletek? Hogy fognak megnyílni a linkek?
Addig a többiek mit csinálnak?
Nem tudom, csak azon gondolkodom... érdemes lenne…
Ez lenne az új anyag, ide kell egy struktúra... mi legyen a mondatszerkezet, amit a gyerekek használnak?
Ez egy szenzációs ötlet, de ezzel fizikai problémám van. Ez egy nagyon pici hely, nagyon zsúfolt... esetleg ki tudunk menni a folyosóra, előtérbe, ott nincsenek útban asztalok, székek, akadályok.
Ez a kedvenc részem, zseniális ötlet…
Átnéztem az órát újra, és még van pár kérdésem, hogy minden pontosan úgy menjen, ahogyan Önök csinálták volna.

A gyakorlatvezető verbális megnyilvánulásainak szinte fele (42%) kérdés volt, többségében (72%) nyitott kérdés, melyek a tanóra adott részleteinek további tisztázására irányultak. A zárt kérdések bár formájukat tekintve kérdések voltak, de leginkább a javaslattal és a kéréssel mutattak jelentésbeli rokonságot. A második leggyakoribb megnyilvánulás a visszajelzés (21%) volt. Ezek a megbeszélés elején a hallgatók tervezetére irányultak, céljuk az egyes területek tudatosítása, kiemelése volt. A megbeszélés második felében a visszajelzések a gyakorlatvezető saját reflexiójának részévé váltak, a hallgatói munkák pozitív megerősítésének eszközéül szolgáltak. A kérések (11%) tették ki a harmadik legtöbb megnyilvánulási formát, a megbeszélés végéhez közeledve a mentorpedagógus kijelölte a tanóra előtt még szükséges lépéseket, elvégzendő feladatokat. A megnyilvánulások csupán 10%-a észrevétel.

A konkrét javaslat (7%), problémafelvetés (5%) és az informáló magyarázat (5%) fordult elő a legritkábban, hiszen a mentorálás során fontos, hogy a hallgató maga gondolkozzon el egy adott jelenségen és jöjjön rá a vizsgált eseményben rejlő lehetőségekre. A gyakorlatvezető megnyilvánulásainak eloszlása az 5. ábrán látható.

5. ábra

A gyakorlatvezető megnyilvánulásai a konzultáció alatt



A tanításra való felkészítést végző hallgatók verbális megnyilvánulásai között jóval több (58 darab) olyan található, amely fontos volt az óra sikere szempontjából. A 6. ábráról leolvasható, hogy a legnagyobb számban a javaslatok (26%) és az informáló közlések, magyarázatok (22%) voltak megtalálhatók, közel azonos arányban, amivel kitették a hallgatói megnyilvánulások csaknem felét. Ennek oka, hogy a hallgatók gyakran fogalmazták meg mondandójukat javaslatként, melyhez azonnal magyarázatot is fűztek. Ez teljesen szinkronban van a mentori kérdések számával és céljukkal. Az észrevételek (14%) nagy többségében a tanítási körülményekre vonatkoztak és gyakran kérésekhez (12%) társították őket. A hallgatók vonakodva fogalmazták meg direkten kéréseiket a mentor felé, inkább javaslatokat tettek neki. A konzultáció alatt leginkább a mentor kérdezett, a hallgatók ritkán (10%), és akkor is kizárólag eldöntendő kérdést tettek fel a mondandójuk pontosítása érdekében. Problémákat sem nagyon vetettek fel (9%), és visszajelzést (7%) is inkább a megvalósítás várható sikerére vonatkozóan adtak. Az egyik hallgató meg is fogalmazta a megváltozott dinamikával kapcsolatos érzéseit: *„... már így is olyan érzésem van, mintha én nehezíteném a Tanárnő helyzetét a feladataimmal... nagyon fura a helyzet...”*

6. ábra
A hallgatók megnyilvánulásai a konzultáció alatt



Mindezek fényében, valamint a konzultáció általános hangulata és tartalma alapján megállapítható, hogy a résztvevők egyenrangú partnerek közötti felelős szakmai párbeszédre, kollaborációra törekedtek. A mentor az általa megtartandó tanóra – hallgatók által tervezett módon történő – megvalósítása érdekében érdeklődött, pontosításokat kért. Megnyilvánulásaival észrevételenül tisztázta a célokat, segítve, irányítva a hallgatók gondolkodását, akik így komplexebb egészként láthatták a tervezett órájukat fejlesztve ezzel pedagógiai tudatosságukat.

A hallgatói fogalmazások vizsgálata

A fordított mentorálás kapcsán a módszertanos oktató szabadszöveges megfogalmazású levelet, visszajelzést kért a hallgatóktól a történtek reflexiója, tudatosítása, a tapasztalati tanulás támogatása céljából (Hunya, 2014). A hallgatói véleményeket csak a kurzus befejeztével osztotta meg a mentorpedagógussal. A strukturálatlan fogalmazások kiértékelését szógyakoriság-vizsgálat előzte meg. Az egyéni hallgatói véleményeket összeillesztve (összesen N=9 hallgató) létrejött 1000 szavas terjedelmű szöveg többszöri adattisztítása során a következő szavak kerültek eltávolításra: „ahogy, attól, azért, egy-egy, előtt, és, már, során, szó, tehát, tényleg”. A leggyakoribb 50 szó a 7. ábrában látható. A szavak megjelenítésének mérete utal az említések gyakoriságára, mely az adott szavak mellett fel is van tüntetve.

7. ábra
Szógyakoriság-elemzés a hallgatói levelek alapján



A hallgatói szövegben gyakoriak az „én (14), számomra (8), saját (4)" szavak (összesen 26 említéssel); ezek a hallgatókra történő utalások jelzik, hogy személyes reflexiókról van szó. A „Magdi (19), tanárnő (18), tanár (5)" (42 említés) kifejezések nagyrészt a mentorpedagógust és kisebb részben a módszertanos oktatót is jelentik, míg a „tanár" egyes esetekben általános alanyt jelöl. Érthető a reflexió témáját (fordított mentorálás) tekintve, hogy a „gyerekek" említése (6) jelentősen elmarad a szokásostól. Egyértelműen a tanítási gyakorlathoz szorosan kapcsolódó szavak: a „mentorálás (5), tangyak (4), megbeszélés (3), feladatok (4), megtartani és tartotta (3+3), látni (4), fordított (4), online (4)", míg az iskolai tanórákra vonatkozó „óra, órák" (20+4) önmagában is nagyon gyakran kerül említésre. Az igék nagyon fontosak és relevánsak: "gondolom (7), éreztem és érzem (7+5), örültem (4), tudtam (4), köszönöm (3)". Pozitív konnotációjú szavakból sok található a hallgatói fogalmazásokban: „sikerült (7), lehetőség (5), hasznos (4), jól (4), örültem (4), szükséges (3), köszönöm (3)"; míg egyértelműen negatív jelentéstartalommal kizárólag a „sajnos" (6) és a „nehéz" (5) bír. A „sokat" (6), „sokkal" (7) szavak megítélése nem egyértelmű. A kontextusukat megvizsgálva megállapítható, hogy vegyesen utalnak pozitív és negatív tartalmakra. Pozitív: „nagyon sokat tanultam, ez volt a leghasznosabb gyakorlat", „nagyon sokat tanulhattam tőle a két félév során", „sokat segítettek", „sokat tanultunk", „sokat jelentett nekem" öt pozitív mellett, egyedüli negatívként jelenik meg a „sokat vesztettek funkciójukból" kifejezés. A „sokkal" szó megoszlása egyenletesebb, szinte fele-fele arányú: „a sokkal mélyebben", „sokkal többet jelentett", „sokkal tapasztaltabb", „sokkal jobban ismer" mind pozitív utalások, míg a „sokkal nehezebb", „sokkal inkább a negatív oldal", „sokkal több stressz" negatív érzésekre utal.

A szabad megfogalmazású levelek más szempontú elemzésére is sor került. A hallgatók visszajelzései a következő témákra vonatkoztak: érzelmek, tapasztalatok, a gyakorlat folytonos változása, hasznossága, nehézségek, kihívások, a jelenléti és távolléti oktatás különbségei, illetve az egyes verziók előnyei és hátrányai. A járványból adódó állandó és kényszerű változásokat az oktatók megoldandó feladatként fogták fel, és az újratervezéseket, próbálkozásokat innovatív kísérletként értelmezték önmaguk számára, illetve a hallgatók felé is így próbálták azokat kommunikálni. Ugyanakkor, érthető módon, a hallgatók által megfogalmazott érzések jóval szélesebb skálán mozogtak. Egyikük teljesen negatívan élte meg, hogy nem a hagyományos és megszokott jelenléti formában végezhette el a gyakorlatot. A többiek árnyaltabban ítélték meg a veszélyhelyzet miatt bevezetett újításokat. Az ezzel járó kihívásokat többen érdekes és jó lehetőségként értékelték a kezdeti csalódottság után. Értékes és hasznos szakmai tapasztalatnak találták az oktatók által ajánlott alternatív megoldásokat.

– „Úgy érzem, hogy a tanulási lehetőség a közvetlen tapasztalatban rejlik és ez most teljesen elveszett ... A helyzet adott volt, senkinek semmi befolyása nem volt felette. Mindenki mindent megtett, amit tudott ... ez még mindig a lehető legjobb volt így az egyéb eshetőségek közül."
– „A videós megtekintést iszonyat hasznosnak találtam, örültem volna, ha erre az elejétől fogva lett volna lehetőség. Nagyon tanulságos volt visszanézni az órámat."
– „Nagyon hasznos volt megtapasztalni az online óratartást, hiszen ebben még nem volt részem előtte. Mivel nem lehet tudni, hogy a következő szemeszterben szükség lesz-e rá vagy valamikor a jövőben, így nagyon jó volt, hogy ebben is kipróbálhattam magam és már gyakorlottabb vagyok."
– „Szerintem ez volt az a félév, amikor mindenbe belekóstoltunk, aminek én nagyon örültem."

A fordított mentorálásra vonatkozóan a hallgatók részletesen kitértek a tervezési folyamatra, a szokatlan szerepfelosztásra, a technikai megvalósításra, és ebben a témakörben is hangsúlyosak voltak a személyes tapasztalatok és érzelmek megfogalmazásai. Ez utóbbiak most is nagy változatosságot mutattak és explicit módon jelentek meg: a csalódottságtól kezdve, a megfelelési kényszeren, tökéletességre való törekvésen és izgatottságon át, egészen a lelkesedésig, elégedettségig és az (ön)bizalom kifejezéséig terjedtek.

– „Normál esetben az a 45 perc, mialatt letanítjuk az órát, már csak a gyümölcse az azt megelőző előkészületeknek. Legutóbb sajnos ezeket a gyümölcsöket nem tudtuk személyesen learatni."
– „Izgalmas volt más valakit tréningelni egy órára, főleg, hogy egy olyan személyről volt szó, akire szakmailag nagyon is felnézek."
– „Ettől volt nagyon nehéz ez a feladat, szerettünk volna maximálisan megfelelni a Tanárnőnek, hogy neki már tényleg csak megtartani kelljen az órát."
– „Ez nagy nyomást jelentett, azt éreztem, hogy ha nem készítünk elő mindent tökéletesen és nem látjuk el a Tanárnőt minden szükséges instrukci-

óval, akkor a mi hibánk lesz, ha esetleg valami hiba csúszik az órába. Ezt nem akartam, kínos lett volna, ha a Tanárnő miattunk nem tudja a tőle megszokott igényes formáját hozni."

– „Egyrészt több stresszel járt, hiszen Tanárnő volt az, aki tartotta az órákat, így mindent pontosan le kellett írni, eszközöket előkészíteni. Másrészt pedig hasznos és nagyon jó volt nézni, ahogy egy tapasztalt tanár megtartja az órát azokkal a gyerekekkel, akiket sokkal jobban ismer és ismeri a gyerekek tulajdonságait."
– „Az óra előtt nem izgultam, úgy éreztem a magam részéről mindent megtettem és biztos voltam benne, hogy ha esetleg valamiről meg is feledkeztem, a tanárnő fel fogja magát találni, legyen szó bármilyen helyzetről."

A szöveges visszajelzésekben egyértelműen a felkészülés, a tervezés témája került fókuszba, ezzel kapcsolatban érkezett a legtöbb szakmai szempontból izgalmas, releváns hallgatói vélemény. Az érintettek odaadásról, felelősségvállalásról, reflektív hozzáállásról, autonómiáról és bajtársiasságról tettek tanúbizonyságot. Az adott esetben nemcsak a hivatás, az általuk tervezett tanóra és a tanulók irányában vállaltak felelősséget és bizonyították szakmaiságukat, elkötelezettségüket, hanem az órát helyettük megtartó mentortanító felé is. A tervezésre vonatkozóan kiderült, hogy más számára órát tervezni jóval összetettebb, nagyobb tudatosságot igénylő feladat. Megjelent elvárásként a precizitás, a megfontoltság, a részletekre való odafigyelés, az alaposság és rugalmasság, valamint a realitásra való törekvés is. (Az idézetekben a kulcsszavak kiemelései a szerzőktől származnak).

– „A tangyak legnehezebb része az, amikor meg kell tervezni és elő kell készíteni az általunk tartott órát. Ezt mindig *nagy megfontoltsággal és precizitással* kell megtenni."
– „Ebben az esetben egy nagyon *precíz, egyértelmű, minden részletre kitérő* tervezetet kell írni, ha azt szeretnénk, hogy az, aki tartani fogja az órát tényleg a mi elképzeléseink szerint tartsa."
– „Ilyenkor nem elég egy olyan tervezetet írni, amiben egyszerűen leírjuk a feladatokat és nem baj, ha nem teljesen egyértelmű, mi úgyis tudjuk majd mit hogyan fogunk mondani/csinálni."
– „Nem várhatjuk el a tanító (helyettesítő) kollégától, hogy mindent rögtönözzön, ami hiányzik a tervezetünkből, vagy nem valósítható meg úgy, ahogyant az leírtuk. Egy óra tervezésekor mindenki a *saját személyiségéhez passzoló* feladatokat tervez... Ha valaki másnak tervezünk, meg kell találni az olyan feladatokat, amelyek *működnek* az óránkat tanító személyiségével."
– „Igyekeztünk mindent *precízen* előkészíteni, de a Tanárnőnek még így is voltak kérdései az óra előtti napon, méghozzá nagyon is jogos kérdései, ez nagy szerencse volt, mert ha ezeket a kérdéseket nem tette volna fel, akkor könnyen érhette volna meglepetés az órán."
– „Természetesen nem lehet mindenre felkészülni... amikor a tervezőnek nincs befolyása az óra letanításába, *több oldalról is meg kell vizsg*álni

mindent, mielőtt az kikerül a tanítónak. Ez egy olyan *alaposságra, rugalmasságra, de elengedésre* is tanít, amelyet a saját óráink megtervezésébe is fontos lenne átemelni."

A tervezési folyamat magában foglalta nemcsak a csoportos és egyéni felkészülést, hanem a konzultációs óraelőkészítést is, melyen a mentorpedagógus, az órát tervező hallgatók és helyetteseik, valamint a módszertanos oktató voltak jelen. Ez utóbbi leiratot is készített a megbeszélésről. A korábban bemutatott véleményeken túl, az alábbi visszajelzések is a fordított mentorálás gyakorlatába engednek betekintést, ezúttal a csoporttársak szemszögéből.

– „A hallgatók „kiképezték", felkészítették a mentort az óra megtartására... Az óra meglehetősen nehéz volt a sok IKT használat miatt, ezért Tanárnő sok kérdést tett fel a tanítójelöltek ötleteinek megvalósításával kapcsolatban. Nagyon szép volt látni, hogy valóban érdekelt volt abban, hogy minél közelebb kerüljön a tervezethez. Úgy tekintett önmagára, mint az ötletek megvalósításának eszközére, nem próbált semmit erőltetni. ... Ez egy nagyon érdekes élmény lehet, azonban személy szerint én kissé zavarban lennék, ha valaki nálam sokkal tapasztaltabbat kellene oktatnom."
– „A fordított mentorálás furcsa aspektusa a tanuló-tanár kapcsolat változó dinamikája. Egyikünk sem szokott olyan helyzethez, hogy a diák megmondja tanárának, mit kell tennie. Ez az egész folyamatot hatástalanná teheti, mert előfordulhat, hogy a hallgató nem mondja el azt, amit valójában gondol, azért, hogy a megszokott hallgató-tanár dinamika megmaradjon."
– „Az órát megtervező hallgatók és a tanárnő kiválóan tudtak együtt dolgozni, a felmerülő kérdések, az eredeti elképzelések megvalósítása érdekében. Sokat segítettek, hogy képet kaphassunk, mi megfigyelők, a megtervezett óra sikereiről, nehézségeiről. Ehhez szükség volt a tanárnő sok éves, sokrétű tapasztalatára, nyitottságára, kreativitására. A hallgatóktól szintén nyitottság és kreativitás volt várható, hiszen nem maguknak terveztek órát, ez egy egészen új, izgalmas kihívás lehetett. Azt gondolom, hogy fontos tapasztalat lehet, hogy úgy kell megírni egy óratervet, hogy az valóban teljesen egészében értelmezhető legyen egy kolléga által."

A fordított mentorálás során nagy hangsúlyt kapott a hallgatók elemzése, értékelése is az általuk tervezett, de a mentor által megtartott órára vonatkozóan. A szövegekben is tetten érhető ez a vonulat. Megfigyelhető itt is egyfajta drukk, aggodalom azzal kapcsolatban, hogy megfelelően előkészítették-e az órát és az eszközöket a mentoruk számára. Ugyanakkor, a videós visszanézés során megbizonyosodhattak tervezésük pozitív eredményeiről is. Megtapasztalhatták, hogy saját órájukat más által levezetve is sokat tanulhatnak, értékes tapasztalatokat szerezhetnek. Megtalálhatók a megfigyelés és értékelés jellemző kifejezései, van példa autonóm, reflektív megnyilatkozásokra is. Figyelemreméltó a sok pozitív szóbeli és emotikonnal is megerősített visszajelzés (a kulcsszavak kiemelései a szerzőktől származnak).

– „Az óra visszanézése nagyon izgalmas volt, végig attól tartottam, hogy valamelyik feladat vagy eszköz véletlenül hibásan lett megtervezve és ezzel csak itt fogok szembesülni a videóban. *Szerencsére* nem így lett, a Tanárnőt öröm volt nézni ahogy az órát tartotta, nekem *nagyon kerek egésznek* tűnt."
– „Azt éreztem ezt az órát *ennél jobban nem lehetett volna megtartani,* majd aztán kiderült, hogy mégis, amikor Magdi Tanárnő elmondta a megbeszélésen, hogy szándékosan hibát ejtett az órában. ... Túlságosan *elvarázsolt a Tanárnő tanítási stílusa,* egyáltalán *nem tudtam volna belekötni,* mindegy, legközelebb megpróbálok majd kevésbé *elfogult* lenni..."
– „Összességében azt gondolom, hogy *sikerült kihozni az órából, amit akartunk,* a kisebb hibák ellenére *a gyerekek élvezték* és az óra céljai is többségében *megvalósultak*."
– „Mikor Teams-en visszanéztük az órát, én *nagyon élveztem, jó volt látni*, hogy egy olyan *profi tanár* valósítja meg az ötleteinket, mint a tanárnő. – Én úgy láttam, hogy a *tervezett céljaink megvalósultak*, a *gyerekek jól érezték magukat*, és úgy gondolom, hogy ez a legfontosabb. Szerintem ebből a nehéz helyzetből *sikerült a legjobbat kihozni*."
– *„Hálás vagyok*, hogy láthatom a tanárnőt tanítani… nagyon sokat tanulhattam tőle a két félév során, azonban hiányzott az, hogy lássam őt tanórai környezetben – a reakcióit a gyerekre, egy-egy helyzetre stb. – hiszen *abból is rengeteget lehet tanulni*."

A hallgatói visszajelzések elemzésének zárásaként, álljon itt pár összegző vélemény. Elmondható, hogy a hallgatók hálásak voltak és pozitívan értékelték oktatóik törekvéseit arra vonatkozóan, hogy a nehéz helyzet ellenére is sikerüljön igazi tanítási gyakorlati élményeket, valós, értékes és releváns tapasztalatokat nyújtani, a kényszerű és nemkívánatos változásokat izgalmas kihívásokká alakítani. Az itt nem idézett feedback-ekben a hallgatók által kiemelt pozitívumok közé sorolták az oktatói rugalmasságot, bátorítást, motiválást, lelkesítést.

– „Azt gondolom erről a kísérletről (fordított mentorálás), hogy nagyon hasznos lenne ezt a későbbiekbe is átemelni. Az óra tervezője megfigyelheti külső szemmel az óráját, így talán könnyebben észre véve annak hibáit és erősségeit. Mindemellett egy tapasztalt, gyakorlott tanár tanítási stratégiájának, stílusának megfigyelésére is lehetőség nyílik, amely szintén nagyon fontos tapasztalat kezdő/hallgató tanítóknak."
– „A fordított és peer mentoring is olyan szituációk voltak, melyek kipróbálására nem hiszem, hogy sok más helyen lehetőségünk lett volna. Teljesen más nézőpontba helyezték a tanítási gyakorlatot és egyik pillanatról a másikra egy teljesen új szemszögből kellett megközelíteni azt, amihez már hozzászoktunk."
– „Mindkét helyzet (fordított- és társmentorálás) pozitív élmény volt... Tetszett, hogy egy más szerepbe helyezhettük magunkat."
– „Ilyen lehetőség eszembe se jutott, örülök, hogy kipróbálhattuk. Szokat-

lan helyzetekkel kellett szembe néznünk, de összességében sokat tanultunk belőlük, talán még többet is, mint egy „átlagos" tangyakon."

– „Az emberséget és a szeretetteljes emberi vonásokat ápolni kell! Azt a szeretetet és gondoskodást, amit Önöktől kaptunk nem lehet jegyekben, tudásban mérni, ez annál sokkal több! Nekem ez a pedagógus minta volt a legértékesebb. Igyekszem az iskolában a saját osztályaimnak továbbadni mindazt, amit kaptam! <3"

A gyakorlatvezetői és oktatói reflexiók vizsgálata

A fordított mentorálásra a hallgatókon kívül a gyakorlatvezető és az oktató is reflektált, hogy a történteket minél pontosabban és több szempontból lehessen értékelni. Egymástól függetlenül fogalmazták meg a tapasztalataikat, gondolataikat, amelyek a hallgatói motiváció és aktivitás, a szerepek és feladatok megváltozása, illetve a technikai megvalósítás témái köré csoportosultak. A hallgatók figyelme, munkafegyelme és általános motivációja mindkettejük reflexiója alapján eltért a korábban tapasztalttól. A tanító és helyettes tanító hallgatók még jobban átérezték felelősségüket, hiszen munkájuk alapossága egy másik tanító sikerességét befolyásolhatta; csoporttársaikat pedig a szokásostól eltérő dinamika ragadta meg. Az oktató fogalmazta meg, hogy az előkészületi munkán és megbeszélésen túl az óra megfigyelését is fokozott figyelem kísérte. *„Az órarészletek közös megnézése alatt feltűnt, hogy a tanítást előkészítő hallgatók nagy beleéléssel figyelték az órát, mosolyogtak, nagyon koncentráltak."*

A fordított mentorálás csak a tanítás szempontjából különbözik a hagyományos (és a többi alternatív) gyakorlati megvalósítástól, de ezzel alapjaiban változtatja meg a résztvevők közötti szerepeket. A gyakorlatvezető reflexiója szerint ő ezt a folyamat minden állomásán érzékelte. Mivel mentori feladatai mellett tanítóként is gondolkodott, a tervezet javításával és az óraelőkészítő konzultációval kapcsolatban is megfogalmazta a két feladatkör között fennálló feszültséget. Mentorként a feladata tükröt tartva rávezetni a hallgatókat bizonyos kérdésekre, hagyva, hogy ezáltal erősödjön saját tanítási stílusuk; ugyanakkor tanítóként ezekre a kérdésekre gyors és egyértelmű választ kellett kapnia ahhoz, hogy úgy tudja megvalósítani az órát, ahogyan azt a hallgatók elképzelték.

> „...szem előtt kell tartanom többek között nem csak az óra céljait, feladatait, a módszertani tudatosságot, a tanulók előzetes tudását, vagy a megvalósíthatóságot, hanem azt is, milyen mértékben javasolhatok, módosíthatok, vagy „avatkozhatok bele" az előkészületekbe, hogy azok nagyrészt a hallgatók elképzeléseit tükrözzék és a tervezők ezáltal sajátjuknak érezzék a módosításokkal együtt is. Ez a fajta pedagógiai kettősség: tisztában lenni saját mentori szerepem minden aspektusával, ugyanakkor tudatosan elhatárolódni tőle, számomra nagy kihívás."

Mind az oktató, mind a szakvezető megfogalmazta, hogy a legnagyobb változás az óra utáni megbeszéléskor jelentkezett: a gyakorlatvezető leírása szerint a megbeszélést moderáló, illetve a tanításra reflektáló feladatai között nehezen találta az egyensúlyt. Az oktató pedig észrevette, hogy a hallgatók vonakodtak megemlíteni olyan részeket az órából, amik kérdéseket vetnek fel, vagy beszélgetést indítottak volna el.

> „A megbeszélés során a hallgatói hozzászólások nehezebben mentek, mint általában, többször nekem kellett válaszolni, tovább lendíteni a beszélgetést, elemzést, értékelést. Ennek oka, érthető módon, minden bizonnyal az volt, hogy nehéz volt a szerepeket kettéválasztani. Jelen esetben kerültük a tanító személyiségére, tanítási stílusára vonatkozó megjegyzéseket, észrevételeket."

A gyakorlatvezető és az oktató a tapasztalatokat megbeszélve arra a következtetésre jutott, hogy a legközelebbi fordított mentorálási megbeszélést teljes mértékben az oktató fogja moderálni annak érdekében, hogy a szerepek megváltozása és az oktató-hallgató, mentor-mentorált helyzetből adódó hierarchia ne álljon a reflektivitás útjába. Összességében mindketten pozitív tapasztalatként értékelték a fordított mentorálást és a benne rejlő lehetőségeket. Az előnyök közé sorolták a pedagógiai rugalmasságot, a kooperáció fejlődését, a tanítva tanulás lehetőségét minden résztvevő számára. A hallgatói véleményekkel egyezően úgy találták, hogy érdemes beépíteni a jövőben is a kurzusba. Az oktató így fogalmazott: *„egyetértettünk abban, hogy ez egy nagyszerű pedagógiai kísérlet, egyszerre egyesít többféle innovációt, mint a fordított mentorálás, videós elemzéssel kísért támogatott felidézés..."*

Csoportos szinkron társtanítás az angol műveltségterületi tanítási gyakorlaton

A tanító szakos hallgatók képzésük során gyakran tartanak társaiknak órarészleteket. A csoportos szinkron társtanítás azonban több szokatlan elemet is tartogatott: a hallgatók ugyanabban az időben ugyanazt a 45 perces órát két online csoportban, párhuzamosan tartották meg, a csoportok kialakítása előzetesen és tudatosan történt. A csoportokban a tanítók váltották egymást, és akik éppen nem tanítottak, azok tanulói szerepben segítették társukat. A hallgatók felkészülése így eltért a szokásostól: az órát közösen, együtt tervezték meg és építették fel, de az azonos órarészletet tanító, különböző csoportban lévő hallgatók párban készítették el a szükséges taneszközöket és dokumentumokat, a tanóra maga pedig kiscsoportban zajlott. A szinkron alkalom előtt volt lehetőség konzultációra a mentorral az esetleges kérdések tisztázása céljából. Az online platform (Teams-csatornák) lehetővé tette a gyakorlatvezetőnek és az oktatónak, hogy felváltva megfigyelhessék mindkét óra egyes részeit. Az órákat közös megbeszélés és elemzés követte. A csoportos online szinkron társtanításra két alkalommal került sor a 2021.

tavaszi félévben. A hallgatók kikérdezésén és az oktatók reflexióján kívül a tanórához kapcsolódó dokumentumok vizsgálata is megtörtént.

A hallgatói óravázlatok és taneszközök vizsgálata

A hallgatók az adott tanórákat közösen építették fel, ezért a két csoport ugyanazon órájához tartozó óraterv megegyezett, a különbség a taneszközökben és a gyakorlati megvalósításban rejlett. Egy tanóra részekre osztása a szétaprózódás veszélyét hordozza, hiszen előfordulhat, hogy az egyes hallgatók csak a saját részükre koncentrálnak. Ezt elkerülendő az órákat a hallgatóknak együtt kellett megtervezniük. A kész óratervekben szoros kapcsolat mutatkozott az óra általános, illetve az egyes részek céljai, feladatai között, ami azt tükrözi, hogy a hallgatók a mentor által kijelölt tananyagot és főbb fejlesztési célokat további célokra, feladatokra bontották, majd ezek köré építették fel az órát, választották ki az online tanításhoz leginkább alkalmas módszereket, munkaformákat, tevékenységeket. Így sem az óra didaktikai felépítése, sem a részek közötti időbeli egyensúly nem borult fel és nem sérült. Az egyes lépések közötti átmenetet a hallgatók többféleképpen tervezték meg. Néha egyszerűen átadták a szót egymásnak *„X nénivel most pedig meg fogjátok hajtogatni ezt az origami szívet.”*. Volt, amikor a tanulókkal próbálták megfogalmaztatni az adott feladat létjogosultságát, *„Mit gondoltok, miért ezt a puzzle-t választottam?”*, de leggyakrabban ők maguk verbalizálták a következő didaktikai lépést a tanulóknak *„Lássuk, ki mire emlékszik az előbbiekből.”*. A közös tervezésből adódóan a feladatok rendkívül változatosak, időigényben és módszertanilag átgondoltak, relevánsak voltak; támaszkodtak az autentikus angolszász gyermekirodalomra, törekedtek a képességfejlesztésre és a kommunikáció-központúságra. Szókincsbővítést, mesefeldolgozást terveztek, illetve a tartalomalapú nyelvtanítás (*CLIL, Content and Language Integrated Learning*), (Marsh-Langé 2000; Mehisto et al., 2008; Coyle et. al., 2010) terén szerzett kompetenciáikat is megmutatták a természetismeret, vizuális nevelés, civilizáció, IKT és irodalom tantárgyakhoz kapcsolódóan.

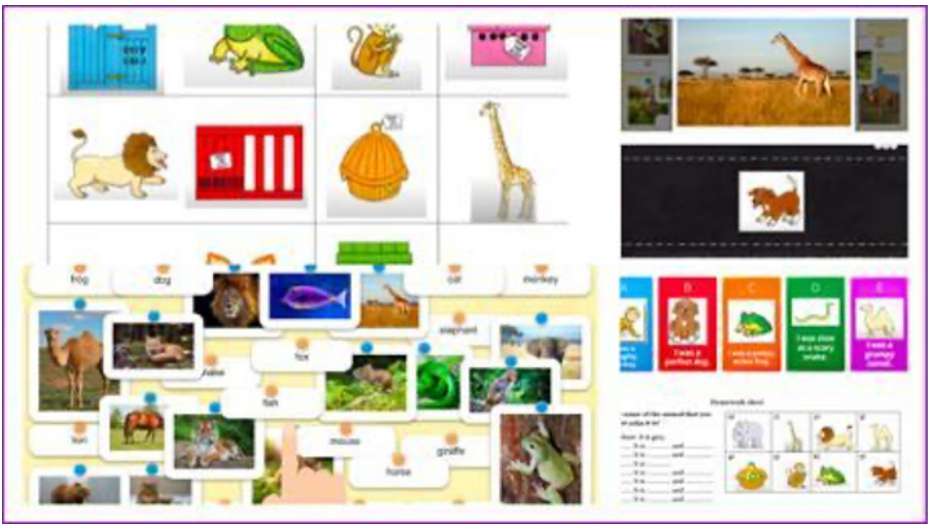
A szinkron társtanítás online platformon valósult meg, így a hallgatóknak minden taneszközt erre a környezetre kellett optimalizálni. Sokféle eszközt terveztek a két órához, összesen 13-at, melyek a tanulói bevonódás szempontjából két csoportra oszthatók: figyelemfelkeltő és -fenntartó eszközök, illetve a tanulói aktivitást igénylők. A kevesebb tanulói aktivitást igénylő hat taneszköz leginkább az offline használható eszközök, képek, illusztrációk, bemutatók, diasorok közé tartozott; szemléltetésre, közlésre, az információk összegzésére használták a hallgatók. Ezekből látható egy csokorra való a 8. ábrán.

8. ábra
Hallgatók által készített PowerPoint diák



A tanulókat cselekvésre bíró hét tervezett taneszköz online manipulálható volt, többek között online puzzle- és keresztrejtvény-készítő felület, szavazó-, illetve interaktív játék- és feladatmegoldó alkalmazások. Minden tervezett taneszköz IKT-val támogatott volt, egyetlen kivétellel; az origami feladat során papírt használtak és élőben közösen hajtogatták meg a papírszívet. A változatosság dominált, a hallgatók szívesen kísérleteztek és bátran használtak különböző alkalmazásokat nemcsak szótanításra, gyakorlásra, ellenőrzésre és házi feladatnak, hanem mesemondásra és önértékelésre is. Néhány példa látható a 9. ábrán.

9. ábra
Példák a hallgatók által használt applikációkra és feladattípusokra



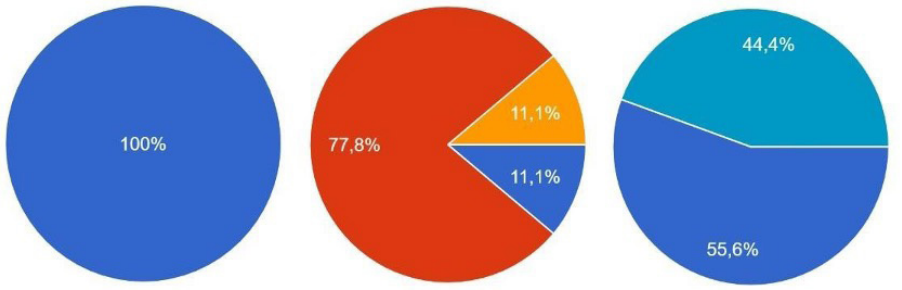
A társtanítás esetében feltételezhető volt, hogy a feladat (egymás tanítása) megszokott volta miatt esetleg kevésbé lesz motiváló hatású, és emiatt kevesebb

befektetett munkát, igényességet lehet majd tapasztalni a tanórához szükséges dokumentumok minőségében. A tanítási órát előkészítő dokumentumok elemzése alapján megállapítható, hogy a hallgatók kiemelkedő alapossággal, lelkiismeretesen, szorgalmasan és tudatosan építették fel és készítették elő az órákat.

A kérdőívre adott hallgatói válaszok vizsgálata

A kurzus végeztével a hallgatók online kérdőívet töltöttek ki, melyben kifejthették véleményüket a csoportos társtanítással kapcsolatban is. A csoporttársak tanítását a tervezés szempontjából egyértelműen és egyhangúlag könnyebbnek tartották a hallgatók; sokkal nagyobb kihívást jelent gyerekek számára tanórát tervezni. (10. ábra, bal oldali grafikon) Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy kiket volt könnyebb online tanítani, már árnyaltabb válaszok születtek. Bár a válaszadók nagy többsége (78%) szavazott a társtanításra, volt olyan, akinek a gyerekek tanítása könnyebb volt, és olyan is, akinek egyformán könnyű volt mindkét feladat. Szerencsére az *„egyik sem könnyű, online tanítani nehéz"* választ senki nem jelölte meg. (10. ábra, középső grafikon) A gyerekek jelenléti, offline tanításával összevetve a következő eredmények születtek: a többség (56%) számára a kisiskolások tanítása minden szempontból jóval nehezebb, míg a többiek (44%) véleménye az, hogy van olyan terület, amelyben a gyerekek jelenléti tanítása, másban pedig a társak online tanítása jelentett nagyobb kihívást. (10. ábra, jobb oldali grafikon)

10. ábra
A társtanítással kapcsolatos hallgatói vélemények a gyerekek tanításával összevetve

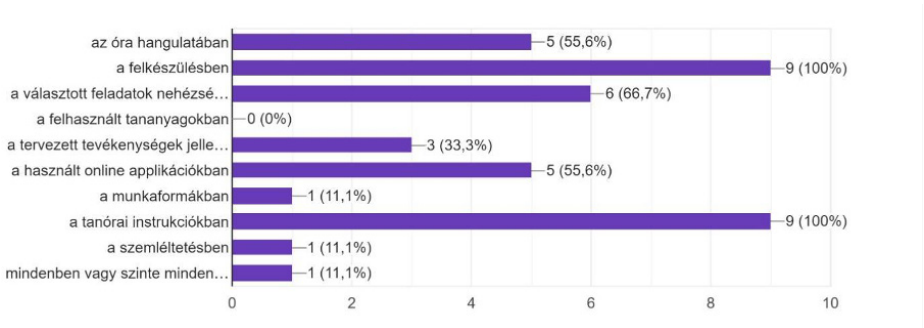


A hallgatók szöveges válaszai is egyértelműen azt tükrözték, hogy a csoporttársak tanítása, még online módon is, sokkal kevésbé volt stresszes és érzelmileg megterhelő, mint a gyerekeké. Ez természetesen érthető, hiszen életük első angol óráját tartották ebben a félévben. Az összes válasz kivétel nélkül az érzelmeket, a lelkiállapotot hangsúlyozta, különböző témákkal és magyarázatokkal összekötve. A néhány szó szerinti válasz betekintést enged a hallgatók érzéseibe, gondolkodásába és a tanítással kapcsolatos szemléletébe.

– „Amikor a csoporttársaimat tanítottam, kevésbé kellett a feladatok nehézségén aggódnom, illetve azon, hogy megfelelő nyelvezetet használok/várok el."
– „Amikor egymást tanítottuk, tudtam, hogy valaki biztosan tudni fogja a kérdésemre a választ, míg ez a gyerekeknél egyáltalán nem volt biztos."
– „Kevésbé izgultam. Kevésbé féltem hibázni a csoporttársaim előtt."
– „Csoporttársakkal kommunikálni sokkal egyszerűbb, mivel ismerjük egymást."
– „Amikor gyerekeket kell tanítani, sokkal nagyobb a stressz, mert annak nagyobb súlya van. Csoporttársak tanításánál nem kell valódi új tudást átadni."
– „A csoporttársaimnál nem éreztem az a módszertani 'nyomást', hogy minden megfelelően kell mondanom. Tudtam, hogy bennük 'nem tehetek kárt', ha rossz példát mutatok."

A két eltérő tanítási szituáció (gyerekek, illetve csoporttársak tanítása) közötti főbb különbségekre utaló kérdésre a következő eredmények születtek. A hallgatók egyértelműen a felkészülésben és a tanórai instrukciókban érezték a legjelentősebb különbséget, ezen felül néhányan a választott feladatok nehézségében, a használt online applikációkban, továbbá a tervezett tevékenységek jellegében egyaránt eltérést jeleztek. (11. ábra)

11. ábra
Eltérések a gyerekek és csoporttársak számára tervezett és tartott órákban



Az eltérésekre, különbségekre a kérdőív más kérdése is kitért. A szöveges válaszok nagyban megerősítették az előzőekben leírtakat a lelki teher, izgalom, instrukciók adása, feladatok nehézsége, felelősség terén.

– "Sokkal kevésbé izgultam, mivel tudtam, hogy kiknek tartok órát, őket már jobban ismerem, mint a gyerekeket és nem volt gond, ha nehezebb nyelvtant vagy szavakat használtam az óra során."
– "Jobban át tudtam magam adni, mivel nem volt rajtam akkora nyomás, illetve tudtam, hogy a többiek segítenek minden feladatnál."
– "Tudtam, hogy meg fognak érteni, ezért kevésbé gondolkodtam azon, hogyan fogalmazzam meg az instrukciókat. Ugyanúgy tanítói szerepbe tudtam helyezkedni, ilyen szempontból nem volt különbség."

Figyelembe véve, hogy a társtanításos rendszerrel a félév során a hallgatóknak plusz tanítási tapasztalata is lett, felmerült a kérdés, hogy a két különböző verzióból melyik tanóra volt számukra élvezetesebb tanítóként (gyerekekkel vagy csoporttársakkal). A válaszok megoszlása azt tükrözte, hogy mindkét formának volt relevanciája, értelme, élvezeti értéke. A válaszadók több mint fele egyformán érdekesnek és élvezetesnek tartotta mindkét célcsoport tanítását, maximum másképpen; páran a gyerekeknek tartott órát, míg egy hallgató a társtanítást preferálta, hozzátéve, hogy ez nem azt jelenti, hogy a gyerekeknek tartott órát ne élvezte volna. (lásd 12. ábra)

12. ábra
Hallgatói vélemények a tanulók, illetve társaik tanításáról (N=9 fő)



Adódik a kérdés, hogy a csoportos társtanítás során melyik szerep volt a hallgatók számára az érdekesebb, a tanítói vagy a tanulói. A hallgatók más kérdésekre adott válaszai között is volt számos megjegyzés, ami az egymás tanítása során felvett eltérő szerepekre utalt: *„érdekes tapasztalat volt gyerekként átélni egymás óráit”*, *„nehéz volt néha gyerekként kezelni a csoporttársakat, nehéz volt eldönteni, hogy most azt várom-e, hogy gyerekként viselkedjenek vagy felnőttként”*, illetve, *„rossz kisgyerekként viselkedtünk, próbáltuk imitálni a tanórai helyzetet. Kedvesen, de bele-belekötöttünk egymás munkájába”*. Az erre az aspektusra irányuló eldöntendő kérdésre adott válaszok alapján, a hallgatók többségének (78%) mindkét szerep érdekes volt, legfeljebb más szempontból; a többiek (22%) a tanulói szerepet élvezetesebbnek találták. A kérdésre, hogy milyen meglepő, érdekes tapasztalatokat szereztek egymás tanítása során, válaszként pár verbatim idézet olvasható a továbbiakban:

– „Ahhoz képest, hogy a részfeladatok nem voltak mindig összeegyeztetve, végeredményben mégis mindkét esetben jól ívelt óra állt össze.”
– „Ugyanolyan felkészülten, érdekes feladatokkal érkezett mindenki, mintha gyerekeket tanítottunk volna.”
– „Meglepő volt, hogy valóban bele tudtam képzelni magam egy alsós gyerek helyébe és ugyanúgy vagy szinte ugyanúgy tudtam élvezni.”

– „Kíváncsian vártam, hogy a kicsit kukacoskodó 'gyermeki kérdésekre' hogyan reagálnak. Érdekes volt látni, hogyan kezelik ezeket a helyzeteket a szaktársaim."
– „Mindenki (kivéve 1-2 embert) segítőkész volt, és nem nehezítette meg direkt a munkámat. Volt olyan, aki kekec volt, az nem annyira tetszett, de gondolom, csak jópofa akart lenni vagy szimulálni a gyerekekkel való kontaktot."
– „Meglepődtem, hogy mennyire bevonódtunk mindannyian az órába. Volt már korábban arra példa, hogy más órán, más csoport passzívan állt a társtanításhoz."

A gyakorlatvezetői és oktatói megfigyelések vizsgálata

Az online platform lehetőséget adott arra, hogy az azonos időben, párhuzamosan zajló csoportos órákat mind az oktató, mind a gyakorlatvezető megfigyelje. A tanítási helyzet újszerűsége miatt az az előzetes tervek ismeretében mindketten szabadon látogatták mindkét hallgatói csoportot a Teams csatornákban, hogy megfigyelhessék az egyes órarészek gyakorlati megvalósítását. A kamerájuk és mikrofonjuk kikapcsolásával biztosították, hogy magát a tanítást ne zavarják meg. Spontán módon kialakult szabályos rendszer szerint, általában egymást váltogatva figyelték meg a tanítási blokkokat a 45 perces órákon belül. Szakmai szempontból érdekes, indokolt esetben együtt is az adott csatornában maradva követték az eseményeket megfigyelőként. Észrevételeiket később a hallgatókkal közösen értékelték. A megfigyelések főként három szempontra fókuszáltak: a hallgatók közötti kommunikációra, az egyéni tanítási stílusok kibontakozására és a motiváció megnyilvánulásaira.

A szokásostól eltérő munkaszervezés a hallgatók közötti kommunikációban is megmutatkozott. A legnagyobb hangsúly a hallgatók önállóságán és együttműködésén volt, hiszen közösen kellett a tanórát megtervezniük. A Teams platformon megszervezték maguknak az előkészítő megbeszéléseket, és miután az órát felépítették, önállóan felosztották a feladatokat a csoportokon belül. Szükség esetén a két hallgatói csoport tagjai egymással is kapcsolatban voltak, a tanórák közben egyeztették az időbeli haladást. A csoportokon belül is példaértékű munka folyt, minden hallgató nagyon komolyan vette az előkészítő munkát, valamint az órák megvalósítását egyaránt. Szükség esetén szakmailag is kisegítették egymást, amennyiben technikai jellegű gond adódott az egyik csapatban egy megadott játék során.

A hallgatók mindvégig kompetensen használták a platform által nyújtott digitális lehetőségeket; file-okat, interaktív játék- és szavazó linkeket küldtek ki az éppen tanuló szerepben lévő társaiknak chat üzenetekben, illetve prezentációk diáit, mesekönyv oldalait, feladatokat, reáliákat (valós tárgyakat), képeket, papírhajtogatási oktató folyamatot mutattak társaiknak képernyő megosztással. Az oldott munkalégkörnek köszönhetően pedig még a legvisz-

szahúzódóbb hallgatók is bátrabban fejezték ki magukat angol nyelven. A hallgatók jól érzékelhetően kevésbé izgultak tanításkor és természetesebben éltek a már elsajátított technikákkal a váratlan helyzetek megoldásakor.

A párhuzamosan futó órák közötti legszembetűnőbb különbség a tanítási stílusok tekintetében jelentkezett. A két csoport azonos tanórákat tervezett, ám a különböző tanítói személyiségeknek köszönhetően eltérő tanórákat és órarészleteket láthattak az oktatók. Ugyanakkor mindegyik inspiráló, jó hangulatú, alkotó légkörű és élvezetes óra volt, az éppen tanító hallgatótól függően hol kicsit „lazább", hol visszafogottabb stílusban megvalósítva. Mindvégig sajátos interakció zajlott a csatornákban. Az éppen tanító hallgató pedagógusszerepben, a társai tanulószerepben vettek részt a tevékenységekben mindkét csatornában és csoportban. Volt pár hallgató, aki egy megismert, már megfigyelt tanuló bőrébe bújva értelmezte önmaga számára a tanulói szerepet és autentikus viselkedéssel (is) igyekezett az online tanítási folyamatot valóságosabbá tenni. Volt, aki egyéni válaszaival, releváns kérdéseivel, nonverbális megnyilvánulásaival, feladatmegoldásaival, időnként életkori sajátosságokat is megjelenítve járult hozzá az élmény teljességéhez. Ezen próbálkozásoknak az éppen tanító csoporttárs általi fogadtatása és értékelése vegyes és egyénenként változó volt.

További jelentős eltérés volt tapasztalható a csoportok között a következő területeken: motiváció megteremtése, köztes magyarázat, spontán reakciók, 'small talk' kialakulása, kérdésfeltevés, a feladatok levezetése, kibontása, lezárása, visszajelzések, megerősítések, a tapasztalt reakciók és érzékelt tudásszint alapján további kiegészítések megtétele, a többi tantárgyhoz való kapcsolódás kiemelése, illetve 'follow up' feladat beépítése. Számos ponton mutatkozott eltérés az applikációk, kiválasztott interaktív játékok, prezentációk alkalmazásában is, kiemelten is a 'warmer' alkalmazása, a mesefeldolgozás, illetve a CLIL-típusú kreatív kézműves tevékenység online megvalósítása, valamint az (ön)értékelés során. Bizonyos játékokban a két csoportban a feladatokon együtt dolgozó hallgatói párok ugyanazon online játék alkalmazás különböző játékverzióit, sablonjait vagy más képeit használták: ilyen eltéréseket a jigsaw puzzle (eltérő képek), illetve a mesét előkészítő szótanítás során (eltérő játéktípus) azonosítottak a megfigyelők.

Az oktató és a gyakorlatvezető számára is egyértelmű volt, hogy a csoportos társtanítás megszervezésének és lebonyolításának újszerűsége sokat lendített a hallgatók motivációján, ami a félév végének közeledtével, főként az elhúzódó járványhelyzet és távolléti oktatás miatt fogyatkozóban volt. Kiemelték az oldott munkalégkört, a tanító hallgatók pedagógiai tudatosságát és a tanuló szerepben lévő hallgatók támogató magatartását. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy a hallgatókra nehezedő lelki teher csökkenésével, nagy érdeklődéssel, lelkesen és képességeik legjavát nyújtva vegyenek részt a szinkron csoportos társtanítás kísérletében.

Összegzés

A koronavírus-járvány alapjaiban változtatta meg a megszokott pedagógiai gyakorlatot a köznevelésben és a felsőoktatásban egyaránt. Az egyéni bizonytalansági tényezőkön túl a központi oktatáspolitikai, illetve helyi intézményi rendelkezések jelentősen megnehezítették a pedagógushallgatók tanítási gyakorlatának sikeres megvalósítását. Jelen tanulmány az ELTE TÓK tanító szakos angol műveltségterületi csoportos tanítási gyakorlatának innovatív útkeresését mutatta be. A szerzők nyolc olyan alternatív módot mutattak be, amelyek révén a folyton változó körülmények között is igyekeztek biztosítani az optimális lehetőségeket a hallgatók pedagógiai fejlődéséhez. Az alternatívák közül kettőt, a fordított mentorálást és a szinkron csoportos társtanítást a trianguláció segítségével alaposabb vizsgálatnak is alávetettek.

A veszélyhelyzet miatt érintett három, egymástól teljesen különböző tapasztalatokat nyújtó félév alatt a hallgatók nagyon sokat tanultak önmagukról, egymásról, a tanulókról, a pedagógiáról és a szakmódszertanról, a jelenléti és távolléti tanításról, digitális alkalmazásokról, óratervezésről és megvalósításról különböző körülmények között. A hallgatók a gyakorlatuk során pontosan ismerték a körülményeket, amelyek egy adott alternatív modell alkalmazásához vezettek. A gamifikáció által lehetővé vált a saját magukhoz mért fejlődés számszerűsítése, a hozzáadott érték megjelenítése. Módszertani repertoárjuk is bővült, hiszen többféle technikát is láthattak ugyanolyan vagy hasonló tanítási helyzetek megoldására, és lehetőségük nyílt azok megtapasztalására és megvizsgálására is. A szerzők hiszik, hogy mindezen tanítási gyakorlati tapasztalatok pozitívan járultak hozzá a hallgatók pedagógiai tudatosságának és hatékonyságának fejlődéséhez. A visszajelzések alapján nőtt a hallgatók alkalmazkodó- és problémamegoldó képessége, önismerete, motivációja, és javult számos kompetenciájuk a nyelvpedagógiához kapcsolódóan is. Önállóbbá, rugalmasabbá és magabiztosabbá váltak a tervezésben és a megvalósításban. Nem utolsó sorban pedig példát láttak az egész életen át tartó tanulás, kísérletezés és reflektálás szükségességére és elkerülhetetlenségére.

Irodalom

Argente-Linares, E., M. Carmen Pérez-López & Celia Ordóñez-Solana (2016). Practical Experience of Blended Mentoring in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 24*(5), 399–414, https://www.doi.org/10.1080/13611267.2016.1273449

Bencsik, A. & Juhász, T. (2016). A mentorálás, mint a tudásátadás formája Magyarországon. *Gradus*, *3*(1), 179–184. http://real.mtak.hu/110297/ (2021.06.20.)

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

ELTE JOKT koronavírussal kapcsolatos tájékoztatói https://www.elte.hu/content/koronavirussal-kapcsolatos-tajekoztatok-cikkek.c2c.316 (2021.07.11.)

ELTE TÓK tantervi tájékoztató, tanító szak, nappali tagozat https://www.tok.elte.hu/dstore/document/876/NTK_taj_2019_Bp_KKKvm.pdf (2021. 07.11.)

Fromann, R. (2017). *Játékoslét – A gamifikáció világa*, Typotex.

Hunya, M. (2014). *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat.* Oktatáskutató és fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat (2021.06.16.)

Káplár-Kodácsy K. & Dorner H. (2017). Felnőttkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőttkori tanulásszervezési forma. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció, 5*(3), 31–49. https://www.doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.3

Marsh, D. & Langé, G. (2000, Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.* University of Jyväskylä.

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Macmillan.

Morris, L. V. (2017). Reverse Mentoring: Untapped Resource in the Academy? *Innovative Higher Education,42*, 285–287. https://doi.org/10.1007/s10755-017-9405-z.

Nemzeti Jogszabálytár gyűjteménye a veszélyhelyzettel kapcsolatos jogszabályokról, kormányrendeletekről https://njt.hu/search/vesz%C3%A9lyhelyzet:-:-:-:-:-:-:-:-:-/1/10 (2021.07.11)

Prekopa, D., Seresné B. E. & Tókos K. (2015). *Hazai „jó gyakorlatok" a pedagógusképzés gyakorlati elemeinek megújítására.* http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii1/32_hazai_jo_gyakorlatok.pdf (2021.06.15.)

Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár*. Neteducatio.

Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf (2021.06.15.)

Urha, M., Vukovic, G., Jereba & E., R. Pintara (2015). The Model for Introduction of Gamification into E-learning in Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *197*, 388–397. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.154

Zauchner-Studnicka, S. A. (2017). A Model for Reverse-Mentoring in Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology 11*, 551–558. doi.org/10.5281/zenodo.1129019

Trentinné Benkő, É. & Kovács, M.

Alternative Approaches to the Teaching Practice: Offline, Online and Hybrid Solutions during the Coronavirus Pandemic

The years 2020 and 2021 were critical periods worldwide due to the coronavirus pandemic. The ever-changing quarantine situation resulting from the epidemic posed severe challenges for Hungarian education too. The closure of educational institutions required an enforced transition from physical attendance at school to remote teaching in matter of days. In achieving this, the Hungarian teaching community demonstrated high levels of professionalism, flexibility, innovation and determination. This article presents some possible best practices and offers solutions to one of the most difficult challenges: the planning, organisation and implementation of a course of teaching practice during the pandemic, carried out jointly by a teacher training institution and a primary school. Of the eight alternatives proposed for offline, online and hybrid teaching, the article focuses on reverse mentoring and team peer-teaching. Experiences based on this research project suggest that these techniques successfully develop student teachers' pedagogical competencies, and have a positive impact on motivation, reflection and pedagogical awareness for all participants (students and tutors alike), even in such unpredictable times.

Keywords: teacher education, teaching practice, mentoring, coronavirus (Covid19), participatory research

Trentinné Benkő Éva: https://orcid.org/0000-0002-0525-7361
Kovács Magdolna: https://orcid.org/0000-0001-9280-9162

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 286–313. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.286.313

Online education and 'best' practices in foreign language teacher's education during the 2020/2021 lockdown period

Fenyődi, Andrea[1], Poros, Andrea[1], Lo Bello, Maya J.[1], Kruppa, Éva[1], Árva, Valéria[1] & Trentinné Benkő, Éva[1]

[1]ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education
Department of Foreign Language and Literature

Abstract

The 2020/2021 Covid-19 pandemic generated substantial changes in education throughout the world. Rapid changes had to be executed without sufficient time for replanning the course of teaching. In addition to applying and extending familiar methods and techniques, instructors and institute leaders developed creative ideas for addressing this emergency situation. A crucial question concerns whether educators switched to methodological approaches and tools that differed from those utilised previously. In addition to providing an overview of the educational programme's methodological background, this paper presents some of the particular changes that were introduced in the context of courses in foreign language teacher's education at Eötvös Loránd University's Faculty of Primary and Preschool Education (ELTE TÓK).

Keywords: Covid-19 pandemic, higher education, foreign language teaching, teacher education, online teaching methods

Introduction

The Covid-19 pandemic reached Hungary in the spring of 2020 and immediately presented educational institutions with the kind of unexpected and difficult situation experienced in most countries (Rodrigez et al., 2020; Zhang, 2020; Lepp et al., 2021; König et al., 2020; Nugroho & Mutiaraningrum, 2020). Beyond weighing institutional, organizational and technical solutions, both students and educators had to adapt to changes in time management, communication and social functions while finding answers to the constant arisal of unexpected issues. In March 2020, only one week was provided for planning, preparing and organising all main changes in tertiary education in Hungary. Obviously, digital technologies and platforms had previously been present to some extent in higher education. Beginning in the early 2000s,

digital educational study systems started to spread and were gradually developed, thereby offering more and more opportunities as complements to in-class instruction or sites for online courses. Instructors used these extant platforms based upon their preferences and the needs of the students.

Upon transitioning to online education, an intense period of learning followed for both instructors and students. Although the students' generation is often viewed and referred to as 'digital natives', this period proved challenging for them, too, as research shows that they are proficient in using social media and entertaining media but much less good at handling practical, educational tasks (Malatyinszki, 2020). The routine for instruction had to be established from day to day and including the intensive contribution and in-put of both parties. As Hodges et al. (2020) point out, online education in the Covid Era lacks the conscious, thorough planning and design of teaching due to the rapid shift that was necessitated. Based upon historical examples when sudden changes and catastrophes placed restrictions on education, Hodges et al. therefore recommend that this subtype of education be named 'emergency remote teaching' (heretofore referred to as ERT). Given that this type of situation demands rapid and creative solutions, flexibility, improvisations, and the ability to adapt extant resources to these special circumstances Hodges et al. state that "We have to be able to think outside standard boxes to generate various possible solutions that help meet the new needs for our learners and communities (para. 14). Despite the harsh conditions, lack of time or resources, ERT can inspire human creativity and innovation, qualities that are indispensable for instructors when fostering self-development and collaboration, weighing experiences and sharing knowledge among both colleagues and learners. To evaluate this process, at the end of the semester, ELTE conducted a student questionnaire containing questions regarding the effectiveness of online education. Further research was carried out to reveal students' and instructors' experiences. Considering the given circumstances, the transition to online education was considered successful and the students' feedback was incorporated into the next semester's plans.

The autumn 2020 term began with a period of hybrid education before turning exclusively to online teaching in November, a decision that extended to the rest of the academic year. At this point, students and instructors managed the situation more skilfully and could even appreciate its advantages, for example the increased access to class materials or lack of travel. However, they also keenly felt the absence of certain factors, such as the fine elements of metacommunication, a more intensive level of socialising, and the stronger peer support. One of the most important aspects of the Faculty's pre-school and primary teacher education programme, the teaching practice, experienced some drawbacks. Although the mentor teachers and students strove for the most creative and flexible ideas in solving the challenges arising from the changing situation, by the end of the academic year many students expressed their wish "to see a 'real' child", or "to feel 'real'

teaching". Yet the interesting argument can also be made that, during their teaching practice, students also gained beneficial insights into the advantages, challenges and opportunities of conducting online education. They gained more knowledge about different forms of motivation, attention, concentration, or group dynamics, as well. They will be able to make use of this experience in their future professional life when facing situations that need special solutions.

At the beginning of online education, the instructors of the English Language team (EL team) at the Department of Foreign Languages and Literature at ELTE TÓK had to answer the following, significant question: how can the guidelines and principles that they consider to be the basis of language teaching and their teaching methodology be applied? In addition to adopting new educational contents, it is understandably important for students to practise the target language: most classes were therefore held synchronously with the expectation that students would be active participants. Another reason for choosing synchronous online education was the students' need for face-to-face contact, thereby making teaching more personal and enabling instructors to look after the well-being of students at a time when they were likely to suffer from isolation.

The EL team share common principles and values in teacher training. Training teachers is executed in a way that is communicative, cooperative, collaborative and creative in its approach. Instructors teach in a way that also serves as a model for students in their future work as teachers. While teaching online, the EL team's instructors were determined to continue as much of their teaching practice as possible, despite the changing circumstances. Preserving this approach meant that the student trainees were able to go through their training process in a way that was as close to the original, classroom version as possible. This paper therefore compiles the EL team's insights into the good practices and creative ideas that they acquired throughout the challenging period of the 2020/2021 Covid-19 pandemic.

Overview of the English Language Programme for primary and pre-school teacher training, Department of Foreign Language and Literature, ELTE TÓK

ELTE TÓK provides two, main programmes for studying the English language as either a major or specialisation: future primary school teachers can choose to major in English-language training while pre-school teacher can specialise in English. The two main components of these programmes comprise classroom practice and educational and didactic theory. Students who graduate in primary education will be qualified to teach English as well as all general primary subjects and will possess the theoretically-based knowledge, skills and competences in pedagogy and psychology needed to com-

plete teaching and education service in Mathematics, Hungarian Language and Literature, Science, Visual Education, Music Education, P. E. and Crafts for the first four forms. With the addition of a subject specialisation, (English as a Foreign Language in our case) this qualification can be extended to the first six forms in primary school.

Respectively, the objectives of the modules for the primary and pre-school training programmes are to enable trainees to teach EFL to young learners from the first to the sixth form of elementary school or to educate kindergarten-aged children while applying the knowledge gained through courses in English language, bilingualism and CLIL, children's literature and bilingual (P. E., Science, Visual art and music) teaching methodologies. Last but not least, trainees demonstrate and develop their skills by means of practice modules. Throughout the practice module, students have the opportunity to teach at all class levels (forms 1 to 6) in schools under different mentorship. Pre-school education students attend practice at kindergartens.

The English-language modules utilise a combination of seminars, discussions and demonstrations with the aim of providing all students with a firm foundation in the principles and practices of either English-language teaching and learning or bilingual pre-school education. Constructed in adherence to the communicative approach, courses facilitate speaking skills and collaboration among students. English-language courses are communicative, interpersonal, wide-ranging and dynamic classes conducted in an environment that encourages interactivity, cooperation and socio-constructive learning. At the department, theory and principle are applied in ways that reveal their relevance to both primary and kindergarten classroom practice. Together with their instructors, trainees discuss and critically debate all subject areas. These discussions are not only important for the development of the trainees' English language skills, but also further the development of subject knowledge. Many practical activities are not only demonstrated, but also tested by students in class so they can both experience and test how given activities would work in their own classrooms. Other than the fact that classroom interaction, cooperation, cooperative activities, and practicality are demonstrated and applied in the classes, "to maintain a learning environment conducive to successful instruction" (Brophy, 1996, as cited in Macías 2017, p. 154), a constant attempt is made to model designing, implementing and managing activities, or giving instructions in the classroom. All the methods, work forms, aids, communication strategies, classroom arrangements serve the four main aims of, "establishing and reinforcing rules and procedures, carrying out disciplinary actions, maintaining effective teacher and student relationships, and maintaining an appropriate mental set for management" (Marzano & Marzano, 2003, p. 88). The classroom management that is deliberately applied in our teaching is best described and summarised by Scrivener: "Behind each selection of a technique is an intention – the thing that you want to happen" (2012, p. 1). As a result, all classroom

work is done interactively and by using the work forms that are suitable for and adapted to specific tasks and activities. The applied teaching strategies and social forms of teaching aim to enhance student participation and increase student talking time (STT). Yet another goal is to train reflective practitioners who can assess their own actions and thus engage in the process of continuous learning: that is, to become professional educators.

When faced with online education, the biggest challenge for the EL team was to translate our teaching policy into online platforms while continuing to teach during lockdown according to the aforementioned teaching strategies and classroom management principles. As was mentioned, the EL team decided to continue teaching mostly synchronously to keep up with students' groups to promote communication and interaction. After consulting with experts and attending online courses about various online applications and their usage, in March 2020, the EL team concluded that Zoom served their needs the best. Firstly, participants in a Zoom conference can use breakout rooms where smaller meetings can be held for students to work in pairs or groups. Zoom allows participants to share different screens, thereby making it an excellent platform for student class presentations. In Zoom, multiple people can share their screens at the same time thus students in their breakout rooms can also share documents (uploaded material, handouts). Secondly, Zoom also offers whiteboards where lecturers and facilitators can take notes or draw on screen. The host of the meeting, the teacher, can 'wander' amongst the online virtual workspaces and monitor students' work, similar to a 'real' classroom. However, to reduce the number of various platforms being used, ELTE supported the use of Microsoft Teams, which was gradually being developed to suit educational needs.

Given its screen-sharing options, Zoom enables participants to utilise other online platforms and applications, such as the following online applications which have proved useful: Kahoot, Rollthedice, Quizlet, Edmodo, Moodle, Mentimeter, LearningApps, Wordwall, Padlet, Prezi, Slideshare, PowerPoint, Spin the Wheel, Dangerously Easy, Quizizz, Crosswordlabs, Puzzel, Storyboardthat, Skribble.io, Jigsawplanet and Jambord, and many more. Different applications serve different purposes: some are ideal for student and teacher presentations such as Prezi, PowerPoint, Slideshare and Padlet. Others were perfect for vocabulary practice, e.g., LearningApps and Wordwall, which offer a good number of online vocabulary practice exercises. Rollthedice and Spin the Wheel eased the burdens of classroom management by expediting grouping or pairing. Kahoot, Quizlet, Edmodo, Teams and Moodle furthermore offer different types of tests that were only used for practice purposes in the beginning. For examination testing, the faculty used more and more online programs for traditional ways of testing, but also sought other means of end-term assessment, as will be discussed in some parts of the following section.

‚Best' practices in online education

In this section, the instructors of the EL team present some practical ideas and approaches that could be called 'best practices', were it not for the circumstances produced by ERT. Given the rapid implementation time, the limitations posed by technology and a lack of experience, and newly arising difficulties that defined the situation, it is not sound to state that we will present optimal techniques: at most it can be said that the following practices proved 'best' in that they allowed the EL team to uphold their basic principles of instruction. When creating these tasks, the instructors' main goals were to present and practise new knowledge while keeping students interactive, creative, communicative and reflective, i.e., motivated.

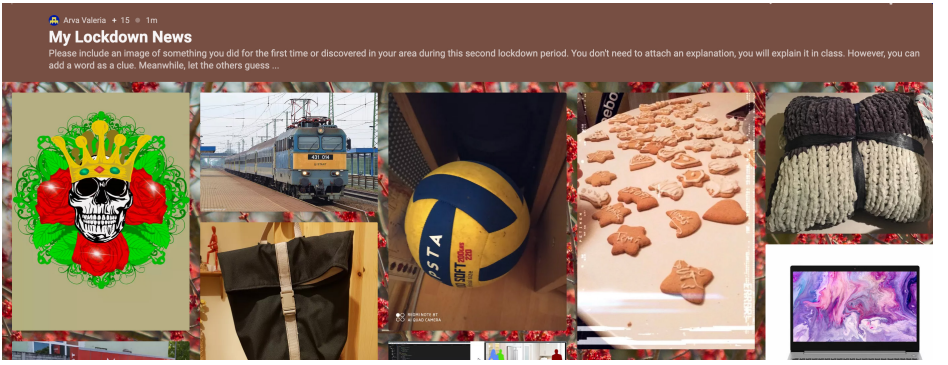
1) Language Preparation Course for English-Hungarian Bilingual Education

This course aims to develop language competences that are necessary for teaching in bilingual primary education. There is a strong emphasis on speaking skills and vocabulary development. The course is organised around bilingualism, school life and subjects. Throughout the academic year, it was essential to achieve the broad goals of the course and keep its communicative and collaborative character.

'My Lockdown News': An online warmer exercise on Padlet

Padlet offers opportunities for cooperative group work and sharing ideas or materials. At the beginning of the second term of the course, Language Preparation Course for English-Hungarian Bilingual Education, this forum was transformed into an online warmer exercise that operated as a pinboard for sharing students' memories of the 2020 autumn/winter lockdown period. This activity's aim was to strengthen group cohesion by means of memories while also letting peers learn about hobbies and how students had spent their time at home. Before the first class, each student was sent a link to a Padlet board generated for this purpose and asked to upload an image of something they had done for the first time or discovered in their environment during the second lockdown period spanning November 2020 and February 2021. One rule was for students not to attach names to the pictures. Students could then view the pictures and start guessing what the picture meant in the first lesson. Each picture was discussed before the 'author' explained what it represented. The emerging, lively discussion reinforced group dynamics and provided a smooth transition into the second term. Padlet proved to be a convenient and effective tool for displaying and viewing the pictures together.

Figure 1
Padlet board: My Lockdown News



Online school-visit projects and reports

When holding this course online, one of the greatest challenges was maintaining the 'School Project' (exploratory visits to schools), a core aspect of the course that enriches first-year students with valuable, first-hand experience in bilingual and international schools, institutions where they are likely to seek employment following graduation. For legal and health reasons, visiting the school buildings were out of the question, even though primary schools were only online for two months in March 2021. Thanks to the enthusiasm and cooperation of the EL team's school contacts, students were able to continue the course's 'School Project' with the help of online technology. Organised into groups of four, the students managed to complete the project and explore four schools. The project consisted of the following stages: 1) A brainstorming session discussing what to look for during visits by means of an online whiteboard and Zoom live meeting; 2) Organising ideas in an online mind-map (group work) via Zoom breakout rooms and an online mind-map application; 3) A Zoom live meeting for establishing guidelines and reviewing how to write a report; 4) Sending an email to contact teachers/principals at the schools; 5) Conducting virtual visits or interviews on Zoom live meetings or via streaming; 6) Holding group presentations about the visits while gathering peer questions and feedback during a Zoom live meeting that also utilised Power Point; 7) The writing of group reports that were shared on Moodle; 8) The instructor's feedback regarding the reports was likewise posted on Moodle; 9) Reports were sent by email to the contact teachers at the schools.

In addition to the tasks listed above, student groups prepared video interviews with their contact teachers. It must be mentioned that one international school went out of its way to provide a rich experience for the student visitors: on top of the interview with the principal, a number of sixth-form pupils were assigned to help the student visitors. With the help of an ipad,

these pupils not only guided the visiting students around the building, but also made it possible for them to participate in a real lesson. Upon returning from their school visit, the four groups shared their information with the rest of the group through oral presentations that were supplemented by power point slides. These presentations took place on Zoom and led to lively exchanges of feedback, questions and discussions. Finally, the written reports were submitted and (following review) sent to the teachers at the respective schools.

2) Early Childhood Language Development and English for Specific Purposes

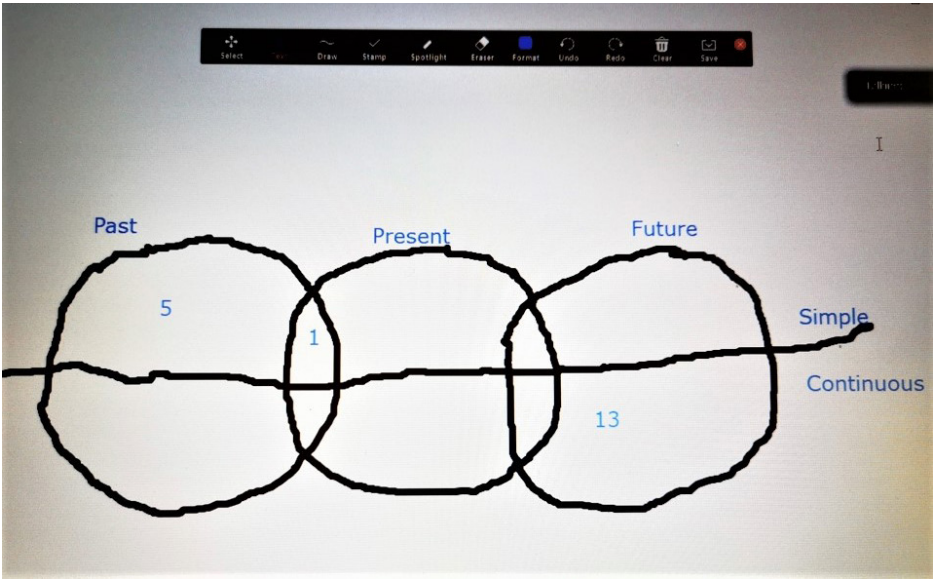
Feeding babies: Be a YouTube influencer

The aim of this course is to develop students' professional English and general language skills and some aspects of English children's culture. One goal is to improve students' listening skills in a way that is integrated with their topic-based language development. Among students, YouTube videos by British influencers are popular listening comprehension exercises. To wrap up the topic of 'Feeding Babies', students were required to present a baby-food recipe in the form of a short video in which they recorded themselves preparing a healthy meal suitable for a young child. Students took great pleasure in performing this task: they chose suitable recipes, paid attention to describing what they were doing and copied the language and style utilised by real-life influencers. They also demonstrated their IT skills in terms of video editing and providing the recipes in subtitles.

3) Young Learner EFL Methodology

The programme's EFL methodology classes may comprise the best examples of implementing the EL team's policies since all methodological elements – from classroom management to teaching grammar, developing skills, and assessment, etc. – are all taught according to an interactive, practical approach wherein trainees can both familiarise themselves with the underlying theory for teaching young EFL learners and put this knowledge into practice through micro-teaching sessions or demonstrations.

Figure 2
A drawing on the Zoom whiteboard used for demonstrating verb tenses when presenting how to teach grammar



The entire course is therefore mainly practical in nature. The different work forms, skills work, written exercises, games, etc. could all be transferred to the online world. In fact, some activities could be conducted without any alterations. A good number of tasks, activities, and games, however, had to be adapted to the online world and needed far more preparation and thought compared to in-person teaching. Once the teacher has photocopied the cards and handed them out in class, role cards, for example, can be easily implemented in face-to-face teaching. In online teaching, role cards had to be scanned, uploaded (usually in different files so as to keep the provided information secret from other role players) or sent to individual students. Every task became far more complicated and time-consuming, but was naturally worth the effort. It can be concluded that one of the most difficult tasks during the course was to adapt live activities to online teaching without using web applications.

Figure 3
Online wordsearch using the Zoom whiteboard

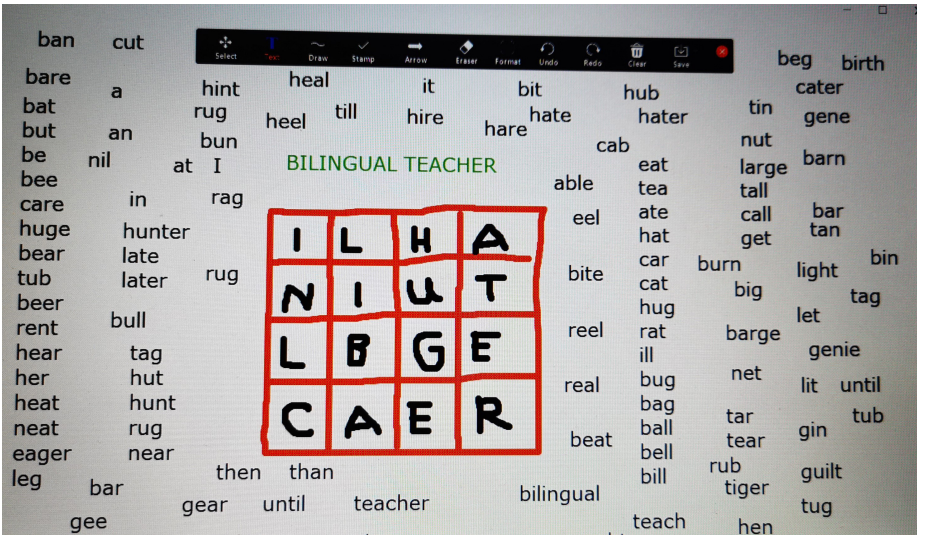


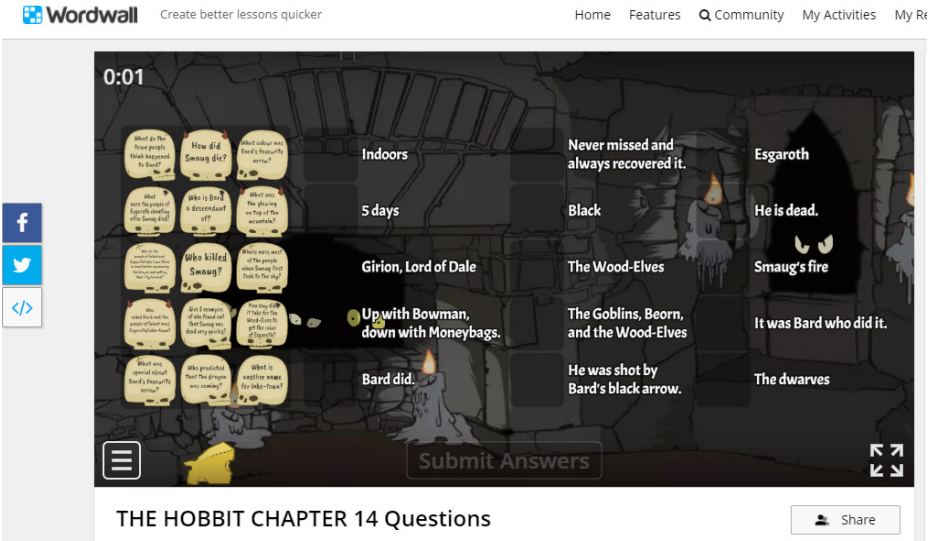
Figure 4
An example of how to play the 'Fly Swatter' game online. Instead of placing cards on the floor, a picture is taken of the cards. In lieu of a fly swatter, learners touch the picture on their screens. This solution may seem trivial, yet it is a good example of how 'in-person' activities can be adapted to online teaching.



4) Juvenile Literature

The aim of this course on Juvenile Literature is to acquaint students with the most outstanding pieces of juvenile literature read by the English-speaking world.

Figure 5
A Wordwall Hobbit: Chapter 14, 'Questions and Answers' pairing game



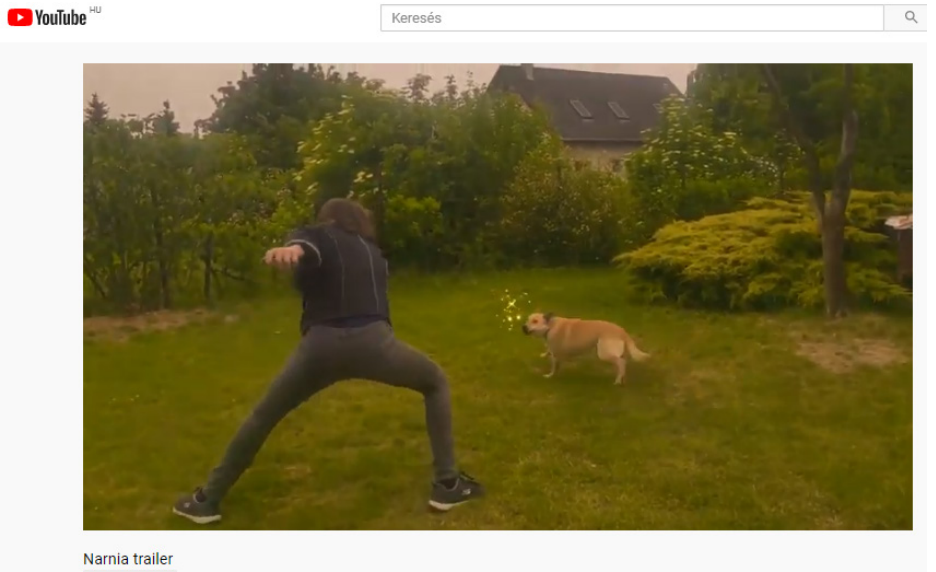
During the course, students are expected to give presentations on the life and work of the authors of the novels discussed. As one of the requirements of the classes held during lockdown, students had to choose one piece of juvenile literature from the course and prepare a two- to three-minute-long trailer to entice viewers to read the book. These trailers were to briefly introduce the main characters, capture the book's atmosphere and relay the basic premises regarding the content of the literary piece. This exercise served as yet another opportunity to revise course content.

Figure 6
A trailer of Coraline (E. Várhelyi)



The trailers were presented via screen-sharing while the audience was filled in and edited a grid that was specially created as both a while-watching and feedback document for the trailer-presentation.

Figure 7
A trailer based on the Narnia series (G. Ostorházi)



5) Bilingual Pre-School Music Education

The main aim of this course is to develop bilingual music vocabulary and terms, read music-related literature in English, and acquaint students with songs, circle games, music games and rhythm games from the English-speaking world. The course involves a lot of singing, playing games, and preparation of handmade musical instruments. Due to the latency online teaching has to face, singing or playing any kind of instrument only works when one participant is unmuted. During collective song-learning, singing or musical sessions only one participant was unmuted while the others had their cameras switched on and sang muted. Although TPR songs were acted out, the movements practiced, and games were played, everybody was sadly completing these activities alone. A video of all the songs and music games learnt in the course was provided and uploaded to Microsoft Teams class material.

Figure 8

A LearningApps music vocabulary pelmanism game

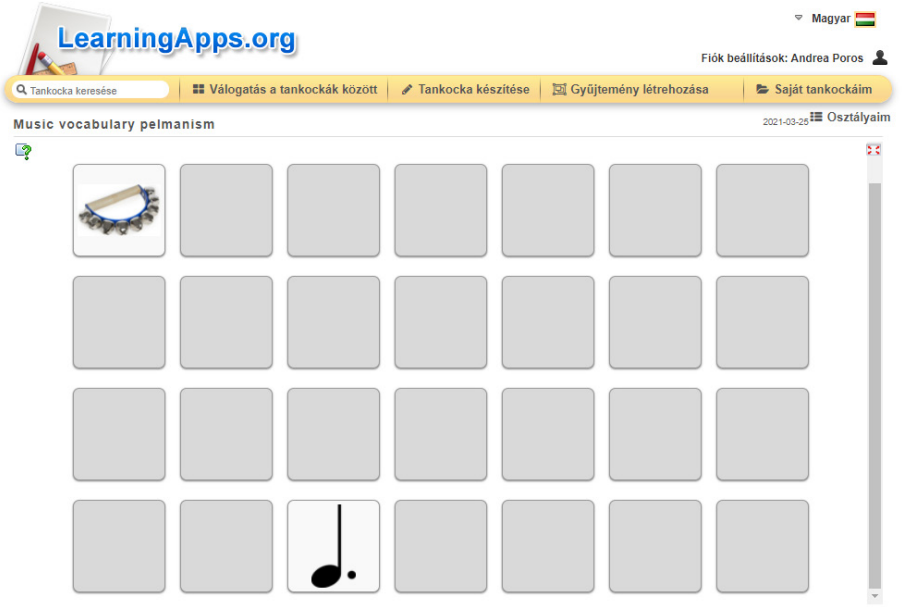
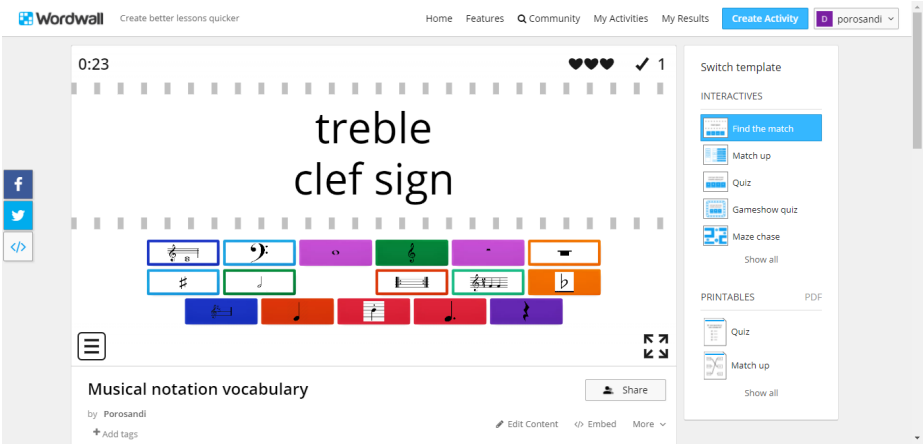


Figure 9
A Wordwall Musical notation 'Find the Match' game



6) Bilingual Pre-School Visual Arts

The Bilingual Pre-School Visual Arts course develops visual arts vocabulary and terms while familiarising students with the related literature in English. Students are required to design and hold visual arts sessions to demonstrate successful language acquisition. During the pandemic, online craft activities were carried out in breakout rooms. Students prepared various craft activities after the materials for each activity had been uploaded to Microsoft Teams well in advance. Students were expected to acquire all materials. The steps and instructions were provided by the students who were in charge of the art sessions. With their cameras on in order to show what and how tasks were being conducted, the teacher students commented on their peers' work and talked to their 'class', thus enhancing acquisition.

Figure 10
A Wordwall Art vocabulary practice, 'Labyrinth' game

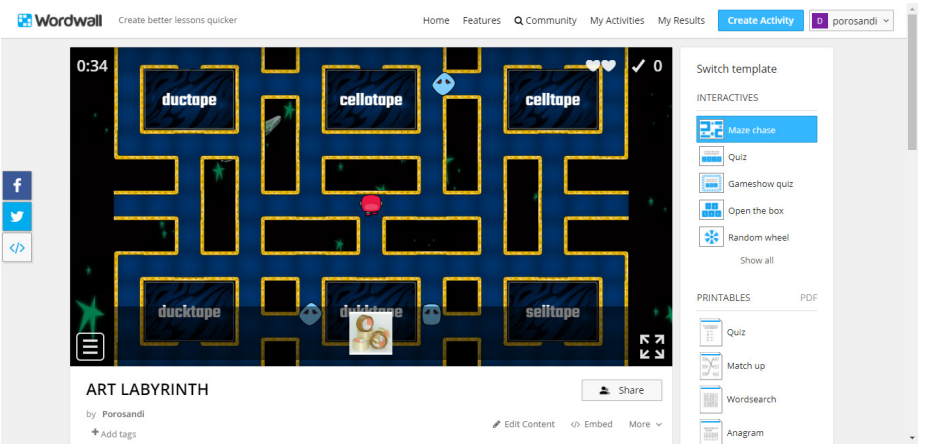


Figure 11
Visual arts projects from the online Easter lesson, 2020



7) Methodology of Bilingual Pre-School Session: Physical Education

During the lockdown, one of the most difficult tasks was to teach the methodology of bilingual physical education for primary and pre-school student teachers. It is essential for students to attempt the planned activities in the form of microteaching to ascertain whether the instructions are precise, easy to understand, and tasks are sufficiently challenging, interesting, well-organised, and safe. During lockdown, students had to plan activities and present them to peers online, then reflect upon one another's work. To amass ideas, more focus was put on the Internet as a resource: students were asked to gather activities from websites, although some features were given to create an 'activity profile' for each game or task. These features included a name, a short description and picture, a list of skills the task develops, possible, anticipated problems, and variations or alterations of the task in preparation for different pedagogical situations. When listening to one another's presentations of the session plans, students chose ideas for different categories, such as 'the most interesting/challenging/creative activity', or 'the best at using tools' or 'the best for developing social skills', or the ones they would try in class. Students were therefore pushed to pay attention, make personal choices, and broaden their stock of ideas while developing listening and speaking skills.

8) Science Education in English in Pre-school Settings

Beyond broadening their vocabulary and methodological knowledge about science education, in this course students familiarise themselves with the scientific thought process and the ways in which children explore and construct knowledge. Creating mind maps, concept maps, and topic webs around different central concepts helps students not only to reflect upon their extant or newly acquired knowledge, but also plan teaching procedure. Students were additionally required to find aspects of science in rhymes or stories in order to develop an eye for linkages between different contexts. Particularly for pre-school teachers, topic webs proved a great help in connecting different fields of development or planning projects.

Figure 12

A mind map created online in connection with the song, 'Over in the Meadow' (R. Garai)

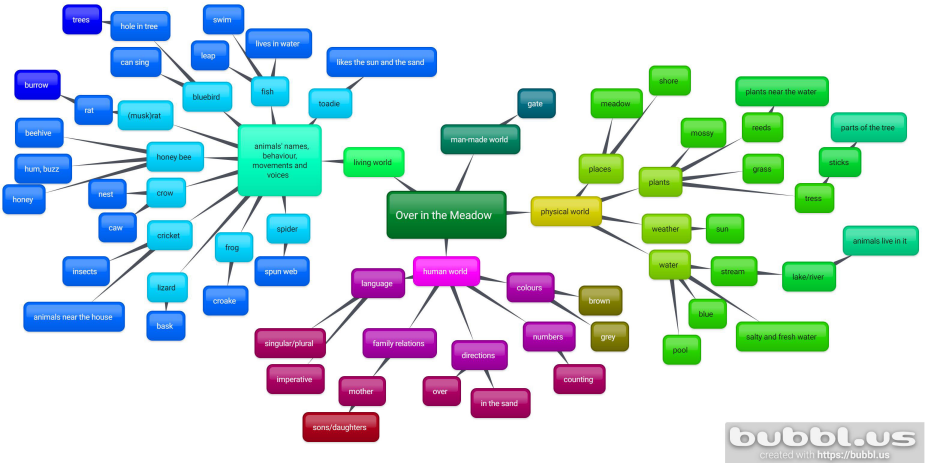
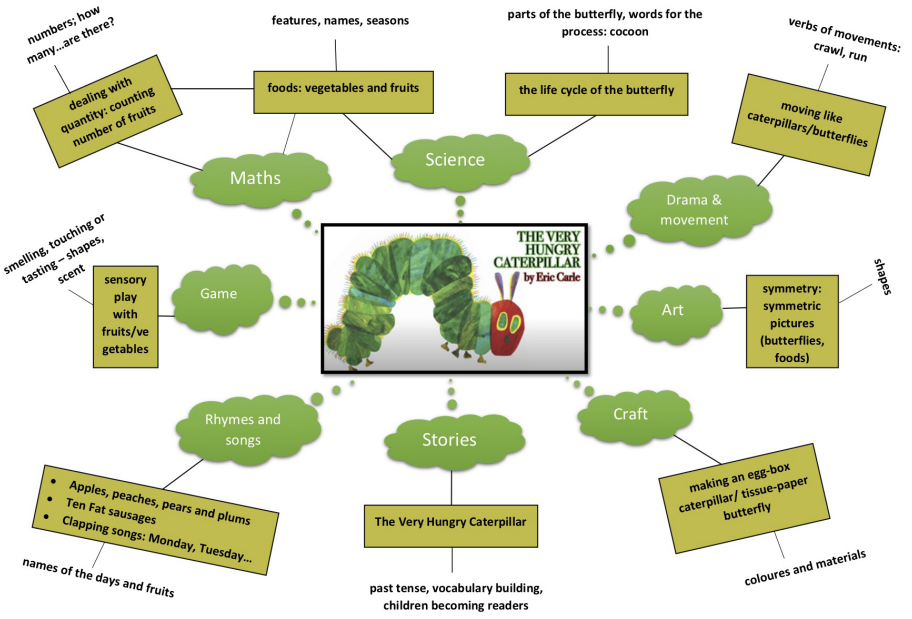


Figure 13

A topic web of Eric Carle's The Very Hungry Caterpillar (R. Garai)



9) The Theory and Practice of Bilingual Education

Most teachers would likely agree that assessment, evaluation, and testing comprise the most severe challenges in remote teaching (Munoz & Mackay, 2019; Dendir & Stockton Maxwell, 2020). The following section contains a compilation of a few examined techniques for diverse assessment forms, including self- and peer assessment.

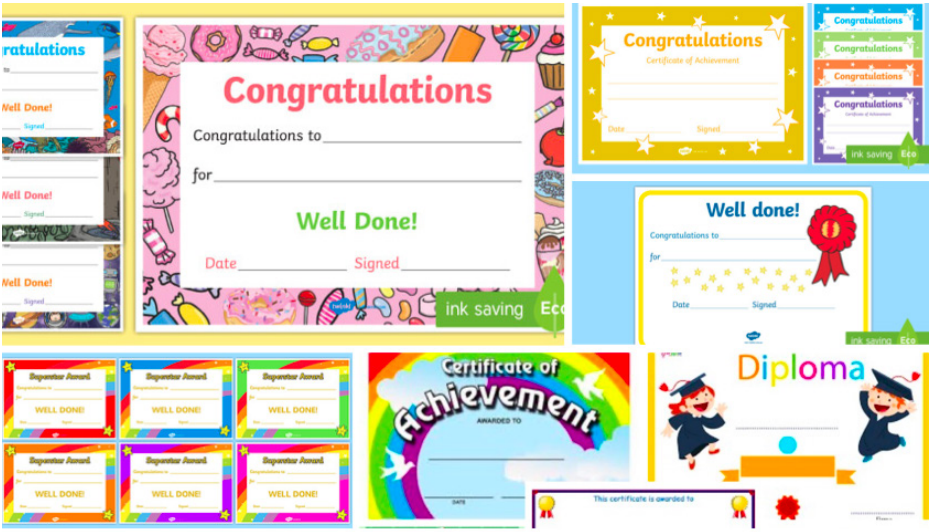
At mid-term, the instructor introduced students to an Open Book type practice quiz with the aim of revising course content, supporting students' awareness of the learning process, and furthering their development. Students could ascertain to what extent they had acquired the competencies needed to accomplish the course while the instructor received a clear image of achieved vs expected learning outcomes (LeO) (Vámos, 2011). Students were informed in advance that the assignment's purpose was merely to practise and prepare for the end-of-term exam. In the beginning of the lesson, students accepted the following terms: they can use all their resources, i.e. the coursebook, notes, the uploaded materials, and everything shared in the collaboration space, but must complete the tasks alone. Although students could also consult Internet sources to create their answers, they agreed not to use the Internet to search for exact answers and solutions or 'copy-paste' paragraphs, article excerpts or Wikipedia pages. Instead, students could consult several sources to create their own answers. After understanding the rules, students completed the quiz with their cameras and microphones turned off. The instructor remained in the conference call in case information or technical help was needed.

The quiz questions were all related to the course and the topics discussed during online, synchronous lessons. The quiz aimed to trigger memories, check knowledge and understanding, inspire imaginative, logical thinking, problem-solving, and creativity while investigating preconceptions, opinions, decisions, and demanding reflections. Several professional and personal competencies (knowledge, skills, attitudes, autonomy and responsibility) and beliefs related to CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Coyle, Hood, & Marsh, 2010) and bilingualism were targeted and challenged. The practice quiz included tasks that varied in complexity, type, and content area, thereby challenging both lower and higher-order thinking skills (HOTS and LOTS). It utilised students' cognitive processes identified in the revised Bloom's taxonomy, i.e. remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, and creating (Anderson & Krathwohl et al., 2001; Krathwohl, 2002).

Students were allowed to work on and finish the test after the lesson and could even resend the completed assignment if they wanted to review it later. To maximise the learning potential of the practice quiz, peer assessment was initiated and organised, providing everyone with the chance to revise course content, learn from one another and practise their teacherly skills.

Students corrected and reflected upon one another's assignments in pairs. A blank certificate was provided to fill in with the relevant name and the achieved scores (Figure 14).

Figure 14
Blank certificates congratulating students on completion of the practice quiz



At the end of the term, the students had to fill in a self-assessment grid that served as a checklist to define whether and to what extent they had fulfilled the course requirements listed in the first column. Next to each particular task, assignment or condition, students had to write their comments and reflections regarding the completion in the second column. This assessment tool helped both students and the instructor to see each student's work, energy, effort, time, and enthusiasm put into the course. The categories ranged from active participation during live classes (including detailed parameters such as camera usage, oral and written interaction, involvement in the activities) to homework tasks and various assignment types. While individual students commented on their performance in cooperative activities and assignments, they were unconsciously practising peer assessment by referring to their group mates. When they identified their top three choices by selecting particular classmates' online games and CLIL videos, they evaluated their peers' work while proving that they had accomplished the task of playing the others' games and viewing their videos.

Assessment in CLIL is frequently accomplished with the help of meaningful tasks, such as a project or experiment that demonstrates and evaluates competencies in both areas of focus: content and the target language. In the CLIL foundation course, it is important to model the relevant methodology

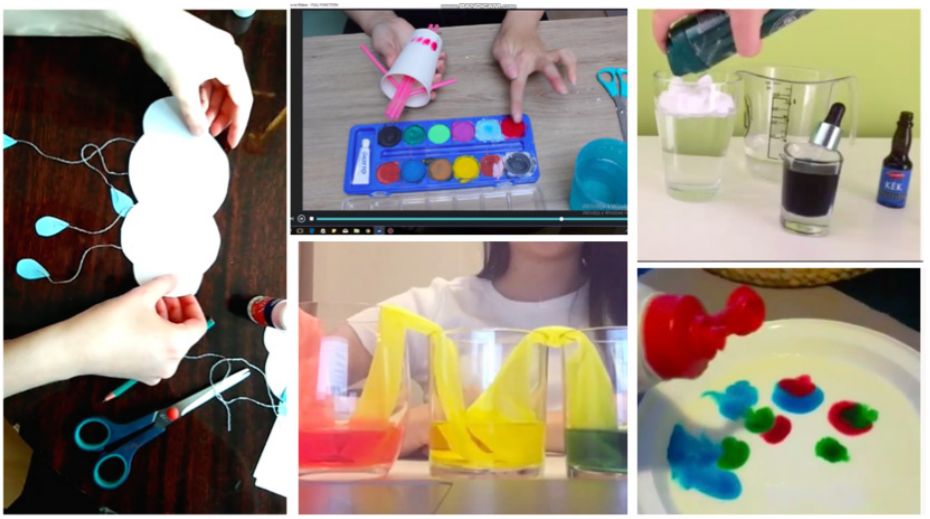
to be used in early childhood education for students. During remote teaching, online games, group presentations, and videos played a significant role. When the instructor invited the students to play games and participate in fun activities, they showed great interest. When they were tasked with creating a similar game, most students displayed extraordinary talent and were genuinely eager to find and use innovative applications and game types. One of their tasks was to design online games that exercise a given theory (see Figure 15). In their reflections, students commented on the value of learning theory by means of games and playful activities.

Figure 15
Online games created by students



Other assignments included creating metaphors, writing a children's story, compiling a recipe, giving titles to pictures, pretend-visiting, and introducing bilingual kindergartens. One of the students' favourite tasks was making, editing, and sharing a narrated tutorial video on a self-chosen CLIL topic, a science experiment, or an art and craft activity. This video replaced the usual, offline micro-teaching sessions. The students' excellent tutorial videos demonstrated outstanding teacherly personalities, advanced professional competencies, great ideas, thoughtful planning, and thorough preparation (see some screenshots in Figure 16).

Figure 16
Tutorial videos created by students



At the end of the term, an oral exam summarises the teaching-learning process. Throughout the past ten years, students of this course have always prepared a visual mind map for the exam to help them share their knowledge and insights. This custom was no different in the online context either. Similar to the offline exam practice, these mind maps took many forms: some were digitally made with the help of various applications, others were drawn, some looked like posters or puzzles, while others were 3D objects or video clips. Since the students were asked to send their mind maps before the exam, the examiner could prepare for the discussion. The mind maps' complexity, structure, choice, and use of technical terms, topics and subtopics, as well as their appearance, showed the students' knowledge of the course content, their way of thinking, and the amount of work, energy, thought, and creativity they had put into making them (see Figure 17). According to the students' reflections, making the mind maps effectively helped their exam preparation since they had to understand and link relevant connections. The mind maps also proved to be an invaluable support in the oral discussion at the exam.

Figure 17
Mind maps (made by P. Ságodi, E. Józsa, B. Gaál, Zs. Répás, and K. Forgács)



10) Games in English for Children

Designing structured learning based on video games

An adapted version of the course, Games in English for Children was available in September, 2021 and offered to all teacher trainees and students who are interested in early childhood English-language acquisition. Not only about games, the course is a game in itself as students complete quests (in the form of presentations or research), defeat enemies (quizzes/tests), and earn experience points to attain course completion. Designing the syllabus and lesson plans as game-designed documents renders the creator of the learning process a Game Master.

As Lee Sheldon states (Sheldon, 2012), the easiest point system can heavily impact both students and teachers. Every serious game has a final goal, thereby providing the player's motivation to overcome all obstacles. The story behind the goal and quest imbues every act by the players during the game with a sense of purpose while making them feel a part of something special (Fromann & Damsa, 2016). The goal of this course is to aid students in becoming a professional, bilingual teacher who ultimately contributes to world peace and understanding by teaching children English. To accomplish this aim, a classroom is needed.

Figure 18
The empty classroom



The empty classroom allows students to build the entire story while basing their feedback and rewarding system upon smaller, more easily achieved goals that comprise levels. Every level (module) ends with an award ceremony during which the protagonist (student) receives an item denoting the completed quest. The higher the levels, the more goals must be met, therefore students are increasingly exposed to more positive experiences (Kovácsné Pusztai, K., 2018). Starting the course with zero XP (Experience Points) may sound challenging, but this 'struggle' gives students the opportunity to experience and visualise growth and progress throughout the semester. Different levels can only be completed by reaching a given XP: this transparent reward and feedback system (Rigóczki, 2016) builds upon collection, a method that develops motivation for effective learning (Kenéz, 2016). Students acquire extra points for solo quests (extra assignments) which then allow them to skip other assignments they may not like or find difficult to complete. A special aspect of this game-based learning experience is that the classroom items symbolise some of the characteristics and skills necessary for being a good bilingual teacher.

Figure 19
The fully equipped and furnished classroom



Upon completing all the levels and collecting all the items for the classroom, the protagonist has everything to make the world peaceful by educating children.

Instagram as an education platform for teacher candidates – @examoninsta

Using smart phones in education is not a new concept. Embedding smart phones into the learning process may develop students' attitude towards learning and improve their working moral during classes (Havassy, 2016). Research has shown that social media has a positive effect on the learning outcomes and complacency of students (Cao, Hong & Ajjan, 2013) while also having a significant effect on the quality of joint work, cooperation among students and their commitment towards the task (Al-rahmi, Othman, & Musa, 2014; Chugh & Ruhi, 2018). The goal of @examoninsta, an Instagram account where students can post the results of research they have conducted based upon articles, papers, podcasts, videos, etc. in a chosen area, is to expand upon the weekly topic. This practice allows students' thinking processes to unfold, thereby leading to future research goals.

Figure 20
A post from @examoninsta (own editing)



Only a smartphone with Internet access and the Instagram app is needed. The teacher sets up an account, such as @examoninsta, where the students can log in. By applying for a topic, they become the influencer for that week. The students' (the influencers') task is to create five posts, one each day in the chosen topic. After reading, listening and/or watching the mediums they previously found, the task is to highlight one important and interesting thought from each one. This message should be short but powerful, yet contain the most important details (see Figure 20-1). The influencer's goal is to draw the audience's attention to the topic, thereby enticing them read or listen to the whole article or podcast.

The influencers have the opportunity to complete the post with some of their own thoughts or questions (Figure 20-2) or use an '@' to tag their own Instagram account. The hashtags reference the keywords for the content which are needed for information management. By indexing the information and clicking on it, the audience has the opportunity to look at other posts in the same topic (Figure 20-3). Finally, students must include a list of references to identify the work cited (Figure 20-4).

By using social media, each student has the chance to receive social feedback (Poore, 2013). When testing the method for the first time, students had

to mobilise competencies such as, 'Native language communication', 'Foreign language communication', 'Digital competencies' and 'Learning to learn'. This method provided an opportunity to broaden the interests of students on an individual level, gain more knowledge in a given area, practise citation, and to get to know one another better.

Conclusion

The pandemic proved a very difficult period not only for teachers, but also for learners and parents alike. Teachers had to learn how to use, apply, and control a good deal of different applications so as to convey the teaching material, transition between live and online teaching, and promote the learners' growth while supporting them both mentally and emotionally. Despite their more mature status, even university students experienced loss as regards their personal and professional relationships. This is especially relevant to students in pre-school and primary teachers' education, a field that demands face-to-face practice and the self-experience of teaching techniques and methods.

Although the situation has certainly involved certain hardships, the situation has also opened up new opportunities, an aspect that contains its own advantages. Like the rest of the world, the instructors of ELTE TÓK's EL team have reacted to this emergency situation. Like teachers around the world, they have increased their mastery of the online world and discovered what opportunities online education provides. The abundance of online applications aided them in generating very useful exercises and tasks that may be later incorporated into F2F or blended learning, too. Despite the stress and the pressure on educators, the EL team has gained in self-confidence and self-efficacy while feeling positive about managing the difficulties and answering the challenges. As a part of this process, student teachers were offered a different kind of self-experience: exploring and learning about digital and online teaching. When given additional opportunities, they made creative individual or collaborative products that displayed their special knowledge and skills. Teaching practices have therefore been extended and enriched during the pandemic as previous 'best' practices have been tested and adapted. These experiences may lead to new ways of organising courses, including online elements and parts, which, for example, could decrease costs and save time for those who need to commute or economise on paper usage. In foreign language teaching, it has been proven that all aspects of language acquisition can be developed online, too. However, further research must be conducted to ascertain what effect the lack of personal presence and experience, or the necessity of autonomous learning have had on learners' knowledge and attitudes.

References

Al-rahmi, W., Othman, M., & Musa, M. (2014). The Improvement of Students' Academic Performance by Using Social Media through Collaborative Learning in Malaysian Higher Education. *Asian Social Science*, *Vol. 10, No. 8*, 210-221.

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman.

Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, *83(4)*, 265-285.

Cao, Y., Hong, P., & Ajjan, H. (2013). Using social media applications for educational outcomes in college teaching: A structural equation analysis. *British Journal of Educational Technology,* Volume 44, Issue 4), 581-593. doi: 10.1111/bjet.12066

Chugh, R., & Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies, Volume 23*, 605-616.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning.* Cambridge University Press.

Dendir, S., & Stockton Maxwell, R. (2020). Cheating in online courses: Evidence from online proctoring, *Computers in Human Behavior Reports*, Volume 2, https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100033

Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógia Szemle*, *3-4*, 76-81.

Havassy, A. (2016). Az okostelefon használatának néhány lehetősége és tapasztalata a gimnáziumi oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, *9-12,* 80-87.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, 27 March. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning

Kenéz, A. (2016). A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban. In Fehér, A., Kiss, V. Á., Soós, M., & Szakály, Z. (Eds.), *Hitelesség és Értékorientáció a Marketingben* (pp. 276–288). Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar.

Kovácsné Pusztai, K. (2018). Játékosítás (gamification) az oktatásban. (https://prezi.com/view/qsVCyUOFgWTvm7M8Nzo6/) Info Didact.

König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43:4, 608-622, https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice, V 41(#4), Autumn, 2002.* Ohio State University. https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf

Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Education Sciences*, *11*, 47. https://doi.org/10.3390/educsci11020047

Malatyinszki, Sz. (2020). A digitális oktatás megélése. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36400.38408

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61,* 6-13.

Munoz, A., & Mackay, J. (2019). An online testing design choice typology towards cheating threat minimisation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(3). https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss3/5

Nugroho, A., & Mutiaraningrum, I. (2020). EFL teachers' beliefs and practices about digital learning of English. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture,* 5 (2), 304-321. http://dx.doi.org/10.30659/e.5.2.304-321

Poore, M. (2013). *Using Social Media in the Classroom.* SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore.

Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.

Rigóczki, Cs. (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, *3-4,* 69-75.

Rodriguez-Segura, L., Zamora-Antuñano, M. A., Rodriguez-Resendiz, J., Paredes-García, W. J., Altamirano-Corro, J. A., & Cruz-Pérez, M. Á. (2020). Teaching Challenges in COVID-19 Scenery: Teams Platform-Based Student Satisfaction Approach. *Sustainability*, *12*(18), 7514. MDPI AG. http://dx.doi.org/10.3390/su12187514

Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques.* Cambridge University Press

Sheldon, L. (2012). *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Course Technology PTR.

Vámos, Á. (2011). A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2. *Bologna füzetek 6.* Tempus Közalapítvány.

Zhang, C. (2020). From Face-to-Face to Screen-to-Screen: CFL Teachers' Beliefs about Digital Teaching Competence during the Pandemic. *International Journal of Chinese Language Teaching*, Vol. 1, No. 1, p. 35-52. https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.03

Fenyődi Andrea: https://orcid.org/0000-0002-0262-8438
Poros Andrea: https://orcid.org/0000-0002-2026-2628
Lo Bello Maya J.: https://orcid.org/0000-0003-1571-1123
Árva Valéria: https://orcid.org/0000-0002-6346-6241
Trentinné Benkő Éva: https://orcid.org/0000-0002-0525-7361

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 314–331. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.314.331

Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből

A virtuális osztálytermek szerepe a tanításban

Miskei-Szabó Réka

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Absztrakt
Jelen tanulmány pedagógusok és egyetemi hallgatók online oktatással kapcsolatos tapasztalatait vizsgálja a 2020/2021-es koranavírus-járvány miatti korlátozások idején. A tanulmány egy kismintás kutatáson alapszik. Az interjúkból nyert adatok betekintést engednek többek között az online oktatással kapcsolatos tapasztalatokba, a virtuális osztálytermek működésébe a megismert platformok és eszközök jelenléti oktatásban betöltött jövőbeni szerepébe.

Kulcsszavak: Covid19, online oktatás, nyelvoktatás, virtuális osztálytermek

Bevezetés

Jelen tanulmány fókuszát a 2020/2021-es Covid-járvány következtében bevezetett online oktatással, különös tekintettel a virtuális osztálytermek használatával kapcsolatos tapasztalatok képzik. A tanulmány egy kismintás pilotkutatáson alapul, amely 2021 tavaszán készült öt gyakorló tanító és öt negyedéves tanító szakos hallgató bevonásával. A járvány gazdasági, pénzügyi és egészségügyi vetületei mellett a pandémia oktatásra gyakorolt hatásra is nagy érdeklődésre tart számot. Ezt bizonyítja a számtalan megjelent tanulmány, amely mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban bekövetkezett változásokat és megoldási lehetőségeket vizsgálja. Jelen tanulmány további kutatások előkészítését szolgálja, mivel igyekszik feltérképezni azokat a hallgatói és tanítói tapasztalatokat, élményeket és attitűdöket, amelyek befolyásolhatják a koronavírus utáni oktatás jellemzőit. Ezenkívül a tanulmány igyekszik rámutatni a felsőoktatás és a közoktatás közötti kapcsolódási pontokra a végzős hallgatók rendkívüli gyakorlatuk során gyűjtött tapasztalatai által. A kis elemszám miatt az eredmények természetesen nem tesznek lehe-

tővé messzemenő következtetéseket, de remélhetőleg megfelelő kiindulási alapként szolgálnak az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék által tervezett nagyobb volumenű kutatáshoz. Fontos még kiemelni, hogy jelen tanulmány elsősorban a nyelvtanítással kapcsolatos lehetőségeket vizsgálja. A megkérdezett pedagógusok és hallgatók mindegyike német műveltségterületen vagy nemzetiségi oktatásban dolgozik

Az online oktatás az eddigi kutatások tükrében[1]

A korai idegennyelv-oktatás sajátosságai és kihívásai a pandémiás időszakban

A korai idegennyelv-oktatás átfogó bemutatása túlmutat jelen tanulmány keretein, azonban fontos röviden felvázolni, milyen komplex feladatról van szó, amely nem kis kihívás elé állította a pedagógusokat az online oktatás ideje alatt.

Az idegennyelv-oktatással kapcsolatos modern elvárásoknak egyik központi eleme, hogy nagy hangsúly kerüljön a kommunikációra, ezen belül is a szóbeli kommunikációra, tehát beszédcentrikus legyen. Ez az online oktatás vonatkozásában azt jelenti, hogy fontos szerepet játszanak a szinkron online órák, ahol fejleszthető a beszédkészség és más kapcsolódó kompetenciák, például a pragmatikai ismeretek. Bárdos Jenő ezzel kapcsolatban rámutat, hogy „[...] a módszernél fontosabbnak tűnik a motiváltság és a tanári rátermettség. A kommunikatív kurzusok kezdettől fogva használati (és nem grammatikai) »szabályokat« tanítanak, amelyekben figyelembe veszik, hogy ki kivel beszél, milyen helyzetben és milyen stílusban." (Bárdos, 2004, p. 12–13).

A korai nyelvtanulásban kulcsfontosságú a játék, a játékos tanulás aspektusa, amely többek között a motiváció fenntartásában is fontos szerepet játszik (Widlok et al., 2010). Erre az online keret is lehetőséget ad különféle applikációk segítségével. Ugyanakkor a pedagógusoktól nagy időráfordítást és kísérletezést igényel a már bevált játékok online környezetre való adaptálása (N. Kollár, 2020). Nagyon hasonló a helyzet a képek használatával is, melyek szerepe a nyelvtanulás korai fázisában alapvető fontosságú (Widlok et al., 2010). Az internet végtelen számú lehetőséget biztosít ennek kiaknázására, ugyanakkor ennek előkészítése is roppant időigényes online keretek között, illetve több mérlegelési pontot is rejt magában, gondoljunk például a szerzői jogok figyelembevételére, mely Magyarországon még gyerekcipőben jár.

Fontos kitérni még a komplex és több érzékszervet bevonó nyelvi fejlesztés fontosságára kisgyermekkorban (Nauwerck, 2014; Lütgeharm, 2020). Ez volt

[1] Az itt szereplő szakirodalmi áttekintés rövidített változata egy nem publikált, kutatási pályázatra benyújtott anyagnak.

az a szempont, melynek megvalósítása talán a legnagyobb kihívást jelentette az online környezetben, hiszen a közös mozgás, éneklés és verselés mind szűk keretek közé voltak szorítva az online rendszerek késleltetése miatt.

A pandémia alatti online oktatás eddigi tapasztalatai

A következő alfejezetben arról esik részletesebben szó, hogy az eddig publikált vizsgálatok milyen tapasztalatokat – nehézségeket és sikereket – tártak fel.

N. Kollár Katalin vizsgálatában, melyet iskolapszichológusok bevonásával és 160 pedagógus részvételével végeztek, több fontos tanulságra világít rá. Kiemeli többek között a pedagógusok alkalmazkodóképességének fontosságát mint a hatékonyság egy meghatározó tényezőjét, a pedagógiai rátermettséget és a módszertani felkészültséget (N. Kollár, 2021). Ezenkívül rámutat arra is, hogy nagy kihívást jelentett a pedagógusoknak annak kialakítása, hogyan tudják az osztályteremben bevált, jól működő gyakorlatokat átvinni az online térbe. Ezzel kapcsolatban a munkaközösségeknek tulajdonít nagy szerepet (N. Kollár, 2021). A vizsgálatból kiderül ezenkívül, hogy a tanárok elégedettek ugyan az online oktatás alatt végzett munkájukkal, de „kevesebb örömet és sikerélményt nyújtott számukra" (N. Kollár, 2021, p. 39). Nádori Gergely ezzel kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy a digitális oktatásból a legjobban a tanulás és a tanítás élményszerűsége hiányozhatott. Bármi is történik a képernyőn, az nem ugyanaz, mintha benne vagyunk, részesei lehetünk (Nádori, 2021). Az idegennyelv-oktatásában nagy szerepet játszanak a változatos munkaformák, az együttműködést igénylő feladatok (páros munka, csoportmunka). Ennek fontosságát hangsúlyozza Proháczik Ágnes is, hiszen „a tanulók/hallgatók csak így tudják elsajátítani a társas tevékenységhez szükséges készségeket" (Proháczik, 2020, p. 211). Ezek a munkaformák kevéssé jelentek meg az online oktatás során, ami a diákok magányosságát, illetve magára utaltságát is erősítette (N. Kollár, 2021).

A digitális eszközök használatával kapcsolatban Jakab György megfogalmazza, hogy önmagában az IKT-eszközök használata nem elegendő a minőségi oktatás megvalósításához, bár a használatukhoz kapcsolódó tudás és gyakorlat elengedhetetlen: „A digitális (pala)táblák alkalmazásával ugyan szemléletesebbé lehet tenni az iskolarendszer hagyományos tudásközvetítő módját, de ha ez nem párosul a pedagógiai kultúra radikális átalakításával, akkor lényegi változás csupán az eszközök korszerűsítésétől nem remélhető." (Jakab, 2020, p. 65). Kiemeli, hogy „digitális transzformációnak", azaz átalakulásnak, átállásnak kell történnie, amely mindenképpen folyamatként értelmezhető (Jakab, 2020, p. 65). Átfogó definíciót találunk ezzel kapcsolatban Racskó Rékánál (2017):

> „A digitális átálláson tehát azt a folyamatot értjük, amely során az IKT-műveltség kiteljesedése valósul meg a humán teljesítménytámogató technológia eszközrendszerének alkalmazásával, az információs társadalom technológiái-

nak (IKT-eszközök) elterjesztése és integrálása révén. Ennek során kiemelt szerepet kapnak az eszközök és azok virtuális környezetei (applikációk, internet), illetve azok a készségek és kompetenciák, amelyek által ezek az elemek magabiztos, kritikus és problémacentrikus alkalmazása valósul meg a tanulás-tanítás céljából, a tartalomhoz való kötöttség nélkül, a megfelelő oktatási célokhoz kapcsolódó új tanulási környezetek kialakításával." (Racskó, 2017, p. 38).

A fenti idézetben megfogalmazott elvárásokat erősítik meg az IKT-eszközökkel magas szinten foglalkozó gyakorló tanárok is és hangsúlyozzák, hogy akkor érdemes az IKT-eszközök alkalmazása mellett dönteni, ha segítségükkel a tanulók jobban el tudnak mélyedni az anyagban, vagy ha egy problémát kényelmesebben, egyszerűbben vagy hatékonyabban oldanak meg, illetve ha hosszabb ideig foglalkoznak egy kérdéssel (Prievara, 2015, 2017).

N. Kollár Katalin rámutat arra is, hogy nemcsak a tanárok digitális kompetenciájának volt és van nagy szerepe az online oktatás során, hanem a diákokénak és sokszor a szülőkének is (N. Kollár, 2021). Malatyinszky Szilárd tanulmányában vizsgálta a pedagógusok tapasztalatait a diákok eszközhasználatával és digitális kompetenciájával kapcsolatban. A következő eredményeket érdemes kiemelni:

„Az értékelések alapján teljes mértékben felkészült a diákok 5,1%-a, szintén felkészült, de még tanulnia kell ezt az oktatási formát 45,7%-nak. E több mint 50%-nyi diák készségszinten tudja használni az eszközöket és nem jelent számukra technikai problémát a megfelelő oktatási tartalmakhoz, felületekhez való hozzájutás. Sok hiányosságot tapasztaltak a diákok 42,2%-ánál, míg 7% egyáltalán nem felkészült a digitális oktatásra." (Malatyinszky, 2020, p. 5).

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a tanárok mellett szükséges a diákok digitális kompetenciájának fejlesztése egyaránt, annak ellenére, hogy a most online oktatásban részt vett tanulókat digitális bennszülötteknek szokás nevezni. Ennek a feladatnak a szükségességét hangsúlyozza az OECD PISA-(2018) felmérése is, mely szerint a „magyarországi tanulók mintegy 60%-a közepesnél lényegesen rosszabbul, vagy egyáltalán nem képes digitális információkat feldolgozni, értelmezni és használni" (OECD PISA, 2018 idézi Proháczik 2020, p. 209). Prievara Tibor (2015) könyvében szintén az itt említett ellentmondásra hívja fel a figyelmet, gondolatait még jóval a járvány kitörése előtt publikálta, de az általa felvetett szempontok jól jellemzik azt a szituációt, amellyel szembe kerültek a pedagógusok az online oktatás bevezetésekor. A diákok online életét az online kommunikáció az írásbeli- és hangalapú chat, az online játék és az online közösségi élet jellemzi (Facebook, Instagram). Az internetes lehetőségek más felhasználási módjait (például közös munka, online prezentáció vagy dokumentumszerkesztés, blogírás) kevésbé ismerik, információkeresésre is csak ritkán használják az internetet, de akkor hatékonyabban, mint a felnőttek. Emiatt a „digitális bennszülött" mítoszát is érdemes lenne újragondolni.

Összefoglalva elmondható, hogy a pandémiás időszak és ennek tanulságai messzemenőkig megerősítették az élethosszig tartó tanulás relevanciáját és szükségességét. Ez gyakori hivatkozási alap a nyelvtanulással kapcsolatban is.

Digitális eszközök az idegennyelv-tanulásban és -tanításban

Az IKT-használat bizonyos szinten viszonylag régóta jellemzi az idegennyelv-tanítást. A modern nyelvoktatás egyik központi kérdése az autentikus (azaz valós környezetben elhangzott, megjelent) anyagok használata, amelyhez gyakran elengedhetetlen valamilyen eszköz. A technika fejlődése iránt érdeklődő és az IKT-eszközök használatára nyitott pedagógusok már a pandémia előtt igyekeztek ezeket bevonni a nyelvtanításba (hiszen ez a nyelvvizsgákra felkészítés és kommunikatív nyelvoktatás alapja), viszont a koranavírus-járvány még soha nem látott módon lendített ezen a folyamaton.

IKT-szakértők már korábban is hangsúlyozták például a virtuális osztálytermek használatának előnyeit. A magyar nyelvű szakirodalmat tekintve Nádori Gergely és Prievara Tibor már 2012-ben publikálták IKT-módszertani ajánlásaikat, melyben a virtuális osztálytermeknek is külön figyelmet szenteltek. Többek között kiemelik, hogy a virtuális osztálytermek a közös munka mellett a szocializációnak is teret engednek, megteremtik az azonnali visszajelzés lehetőségét és a differenciált oktatás is könnyen megvalósítható segítségével (Nádori & Prievara, 2012). Ezek a virtuális osztálytermek nem képezték széles körben a napi gyakorlat részét a járvány előtt. Az online oktatás első fázisában (2020 tavaszán) is sokszor csak a pedagógus egyéni kezdeményezésére kezdték használni az osztályokban majd a második felvonásban (2021 tavaszán) már sok helyen intézményi szinten döntöttek egyik vagy másik felület mellett. Az intézményi regisztráció nagyban megkönnyítette az adminisztrációs feladatokat és az átláthatóságot is. Az ADOM diákmozgalom által készített nagymintás kérdőíves felmérés[2] szerint a KRÉTA és a Google Classroom örvendett a legnagyobb népszerűségnek a virtuális osztálytermek közül (Gyetvai, 2020). Ezt az eredményt megerősíti az ELTE kutatói által készített infografika is, amely *DiO – Digitális oktatási tapasztalatok* (Horváth et al., 2020) címmel online elérhető. Fontos ezzel kapcsolatban megjegyezni, hogy a KRÉTA használata sok helyen kötelező és nem feltétlenül használták virtuális osztályteremként, csupán a feladatok adminisztrálására. Ebben a felmérésben szerepel még a Moodle és az Edmodo mint tanulásmenedzsment-rendszerek (*Learning Management System, LMS*). Mindkét említett felmérésből látszik, hogy az online oktatás első fázisában még a Facebook és az e-mail is nagy súllyal szerepelt a felhasznált eszközök között.

Szintén nagy népszerűségre tettek szert a korábban szinte csak magánoktatásban használt videokonferencia-szoftverek. Ezekről is elmondható, hogy

[2] A felmérés az első bezárás gyakorlatát mutatja, a második fázis valószínűleg még nagyobb népszerűséget mutatna a virtuális osztálytermek használatának tekintetében.

igazán nagy súllyal és széles körben a második bezárás alkalmával kezdték használni a pedagógusok, amikor már nagyobb tapasztalatokkal rendelkeztek arról, mi működik jól az online térben. Az ADOM által publikált felmérésben a következők szerepelnek ebben a népszerűségi sorrendben (zárójelben a felhasználó válaszadók száma olvasható: Messenger-hívás (1044), Zoom (353), Discord (311), Microsoft Teams (294), Facebook live (135), Skype (91), Google Meet (41), Hangouts (21) (Gyetvai, 2020, 17).

Ahogy az eddig megjelent publikációk is felhívják a figyelmet, ezek a változások önmagukban még nem árulnak el sokat a digitális eszközök használatának minőségéről, illetve az oktatás hatékonyságáról és fejlődéséről. Az eszközök alkalmazásához elengedhetetlen a tudatos pedagógiai tervezés és a módszertani felkészültség (Hirsch, 2020), hogy a modern nyelvoktatás kívánalmainak megfelelően differenciált, az egyéni tanulói igényeket figyelembe vevő, autentikus anyagok és megfelelő eszközök bevonásával működjön a nyelvtanulás.

A pandémiás időszak utáni (idegennyelv)-oktatás lehetőségei

A távolléti oktatás egy nagyon pozitív hozadéka az online felületek használata, melyekre az előző fejezetben részletesen kitértünk. A tapasztalatok alapján egyre bátrabban folyamodnak a pedagógusok az online applikációkhoz, melyek nagy könnyedséget jelentettek a távolléti oktatás során. Feltételezhetjük, hogy a jelenléti oktatásban is, az iskolákban rendelkezésre álló készülékekkel továbbra is segítségül fogják a pedagógusok hívni az online felületeket. Egyrészt az órai munkához, másrészt házi feladatok kiosztásához, illetve értékeléséhez. Nagyon nagy valószínűséggel az élet számos területén, így az oktatásban is, tudatosabban, rendszeresebben be fogják vezetni a hibrid megoldásokat (blended learning) is.

Az eddig megjelent tanulmányok is felteszik a kérdést: Mit lehet megtartani az online oktatás során gyűjtött tapasztalatokból? Mi az, ami az osztálytermi tanulás-tanítás során is releváns lehet? Több kutató arra hívja fel a figyelmet, hogy az online oktatás nagy hozadéka a felelősségvállalás a saját tanulási folyamatokért, azaz a tanulói autonómia fejlődése. Prievara (2015) definíciója szerint:

> „A tanulói autonómia alatt olyan önszabályozó tanulást értünk, amely nem csupán a tanulási folyamat affektív, kognitív, motivációs és viselkedésbeli szabályozását jelenti. Az autonóm tanuló képes a tanulási folyamat tartalmáért is felelősséget vállalni. Az irányítás ebben az esetben egyre kevésbé lesz a tanár kezében, fokozatosan több beleszólást kell engednünk a diáknak saját tanulási folyamatai szervezésében." (Prievara, 2015, p. 48).

Minden résztvevő tapasztalata lehet, hogy az online oktatás során sok múlott azon, hogy a tanulók mennyire tudták megszervezni a saját időbeosz-

tásukat, mennyire tudták elosztani a feladatokat és mennyire tudtak navigálni a különböző platformok és applikációk között. Nádori Gergely (2021) arra hívja fel a figyelmet Hogyan tovább? című blogbejegyzésében[3] , hogy fontos lenne olyan kereteket biztosítani a tanulóknak, amelyek között továbbra is élni tudnak a tempó és az időbeosztás szabadságával. Ez azt is jelenti, hogy partnernek kell tudni tekinteni a tanulókat a tanulásban, ami fontos mérföldköve a felsőfokú tanulmányokra való felkészülésnek, illetve a munkaerőpiacra való belépésnek is. Ebben az összefüggésben fontos fogalom a differenciálás, ugyanakkor vizsgálandó kérdés, hogy mennyiben tudott ténylegesen teret kapni ennek megvalósítása az online oktatás során és milyen jó gyakorlatokat lehetne e téren továbbadni.

A kutatás bemutatása

A résztvevők és az adatgyűjtés

A pilotkutatásban öt gyakorló pedagógus és öt negyedéves tanító szakos hallgató vett részt. A gyakorló tanítók átlagos tanítási tapasztalata 19 év. A legtapasztaltabb pedagógus 26 éve, a legfiatalabb 4 éve tanít közoktatásban. A résztvevő gyakorló pedagógusok mindegyike alsó tagozaton, illetve hárman felső tagozaton is tanítanak németet. Egy résztvevő alsó tagozaton más tárgyakat is tanít. A tanítók közül hárman Tolna megyében (két különböző iskolában), ketten Baranya megyében (egy iskolában) tanítanak. Az iskolák közül egy megyeszékhelyen, kettő pedig kisvárosban (10 000 fő alatti városban) található. A megyeszékhelyen található iskola gyakorlóiskola. Egy tanító német kétnyelvű, kettő nemzetiségi nyelvoktató, három pedig idegen nyelvi osztályban tanít. Minden válaszadó nő volt.

A hallgatók mindegyike németes: hárman műveltségterületes, ketten nemzetiségi szakirányos hallgatók. Mindannyian végzős hallgatók, az interjú idején a tízhetes gyakorlatukat végezték. Az interjúban két szerepkörben is nyilatkoztak az online oktatással kapcsolatos tapasztalataikról, tehát hallgatóként és tanítóként is reflektáltak a helyzetre. A megkérdezett hallgatók közül háromnak a gyakorlaton kívül is van már tanítói tapasztalata, az egyetem utolsó évében már elhelyezkedtek, jellemzően napközis tanítóként. Három hallgató budapesti, kettő pedig vidéki iskolában teljesítette a gyakorlatát. A megkérdezettek között négy nő és egy férfi volt.

Az interjúk 2021 áprilisában készültek, többségében még az iskolák bezárása alatt, az utolsó interjút az újranyitás első hetében vettük fel. Az interjúk mindegyike online, különböző platformokon készült. Az interjúk hossza 25 és 51 perc között mozgott.

Az eredmények értékelésénél mindenképpen figyelembe kell venni, hogy önbevallásos válaszokról van szó. A kutatás jelen szakaszában csak a tanítói

[3] www.tanarblog.hu

szempontot volt lehetőség megismerni. A kutatás továbbfejlesztésénél mindenképpen szükséges a szempontok bővítése, a minta kiszélesítése, illetve esetlegesen további mérési eszközök bevonása.

Eredmények

Általános tapasztalatok

Az interjúk első felében a résztvevők általános tapasztalatai kerültek előtérbe az online oktatással kapcsolatban. Összességében elmondható, hogy a válaszadók benyomásai alapján egy nagyon színes kép rajzolódik ki, intézménytől, tapasztalattól, felkészültségtől függően sokféle szempontot emeltek ki válaszaikban. Elmondható, hogy kevés ismétlődő válasz érkezett, ami a megélés sokszínűsége mellett a kis elemszámnak is köszönhető. A válaszadókban közös volt a téma és más kollégák megoldásai iránt való érdeklődés, a kutatás relevanciájának megerősítése.

A következőkben a pozitív és negatív tapasztalatokról készült áttekintés olvasható. A dőlttel szedett szövegrészek az interjúkból vett idézetek, amelyek az adott szempont szemléltetésére szolgálnak, amennyiben ez releváns.

A válaszadók a következő pozitív tapasztalatokról számoltak be a pandémia miatti iskolabezásárok alatt:

– Új kihívások, sok újdonság megismerése.
  "Sok pluszt csináltam, de sok pluszt is adott." / "Egyre rugalmasabb lettem." / "Nem voltam elveszve."
– Technika használata a tanulás során.
  "Ha már nyomja a kütyüt, olyanra használja, ami hasznos." / "Láttam, hogy fejlődik."
– Pozitív visszajelzés a tanulóktól, például a használt applikációkkal kapcsolatban.
– Az online oktatás szervezettségi szintje, például iskolaszintű közös tanulási felület bevezetése, tantárgyak redukálása, szinkron órák lehetősége.
– Egyéni szükségletek figyelembevétele, például kevésbé jó technikai infrastruktúrával rendelkező tanulóknak külön feladatok biztosítása.
– Kevésbé változatos munkaformák, viszont olyan szempontok figyelembevétele, amelyek kevésbé markánsan jelentek meg korábban, például IKT-eszközök használata.
– A fegyelmezési problémák hiánya.

A fenti szempontok értékelésénél feltűnhet, hogy nem minden pont minősíthető egyértelműen pozitívnak, hiszen megjelenik akár a megfelelő technikai eszközök hiánya, vagy a munkaformák redukálása jellemzően a frontális oktatásra. Az utolsó említett szempont, a fegyelmezési problémák hiánya is további vizsgálatokra szorul, hiszen valószínűsíthető, hogy az új tanulási környezetekben kevésbé váltak láthatóvá bizonyos problémák, amellett, hogy mások viszont valóban eltűntek. Fontos ezenkívül kitérni arra is, hogy

bár itt egyértelműen pozitív tapasztalatként szerepel az IKT-eszközök, applikációk, tanulási platformok használata, azonban kutatók hangsúlyozzák, hogy ezek csak megfelelő módszertani felkészültség és tervezőmunka esetén válnak a tanulás és a tanítás igazán hatékony kísérőivé.

A következőkben az inkább negatív tapasztalatként értelmezhető válaszok olvashatóak a pandémia miatti online oktatásról:

– Hiányzó szabályozások a tanulási- és tanítási folyamatban, például a szinkron óráról való hiányzás szankcionálása, késői vagy hiányzó feladatleadás esetei.
– Megnövekedett felkészülési időből fakadó egészségügyi következmények, például bizonyos krónikus fájdalmak kialakulása, látásromlás.
– Hosszú előkészítő folyamat, például a meglévő anyagok digitalizálása, az online oktatásban használható tananyagok keresése, elkészítése, adaptálása, szinkron órákkal kapcsolatos sokrétű feladatok megoldása.
"Az online oktatás előtt tudtam, hogy mikor mihez nyúljak." "Az, hogy az elsős figyelmét lekössem 45 percen keresztül, háromszoros munkámba telik." "Idegenkedtem tőle, bár korábban is használtam." "Nem ad annyi pluszt, úgyis fel kell rakni a Krétába, mert nem tud mindenki csatlakozni."
– A tanulás sikerességének bizonytalansága.
"Nem tudom biztosan, hogy megtanulták-e a szavakat, kijavították-e a hibákat, lemásolták-e a mondatokat."
– Az időgazdálkodás kérdéskörei, például. akusztikai problémák, mikrofon- és kamerahasználat a szinkron órán.
"Nem érzem magam hatékonynak." / "Ez és ez az anyag, ennek meg kell lennie."
– Technikai nehézségek, a személyesség hiánya.
"Volt olyan, hogy elsírta magát (egy tanuló), mert nem tudta bediktálni a kis pontját."
– Prioritások meghatározása.
"Nem a német az első. Legfontosabb a matek és a magyar."
– Bizonyos nyelvfejlesztési feladatok nehézsége, például a hallásértés feladatok, a differenciálás, a csoportmunka megszervezésének nehézségei.
– A hátrányos helyzetű tanulók bevonása.
– A motiváció fenntartása.
"Most érzékelem, hogy az én saját motivációm lesz egyre kevesebb. Most úgy kell magam ráerőszakolni (a munkára)."

A két listát összehasonlítva megállapítható a negatív tapasztalatok túlsúlya. Ez a jelen kutatásban annyit jelent, hogy többféle nehézséget jelentő szempontot, ide tartozó tartalmat soroltak fel a résztvevő pedagógusok. Pontos képet ebben az esetben is egy nagyobb mintán készült kvantitatív adatelemzéssel, illetve az empirikus adatok további elemzésével kaphatunk.

A válaszokból kiderül, hogy vannak körülmények, amelyek segítették a tanítók online oktatásra való átállását. Példaként említik a digitális eszközökkel kapcsolatos továbbképzéseket, az eszközökkel kapcsolatos korábbi

tapasztalatokat, az intézményvezetők és az iskola informatika tanárainak segítő hozzáállását, valamint a családi hátteret a tanulók esetében, tehát mind a szülők szocioökönómiai státuszát, mind a szülők technikai felkészültségét.

A korábban már említett kíváncsiság mellett általánosan jellemző volt, hogy a megkérdezettek saját bevallásuk szerint nagy erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy változatos online órákat tartsanak és érdekessé tegyék az elvégzendő feladatokat. Sok időt fektettek a tananyagok felkutatásába és a tanulást segítő applikációk megismerésébe, valamint gyakorló feladatok előállításába.

Virtuális osztálytermek és LMS-rendszerek

Az interjúkban külön tematikus egységet alkotott a virtuális osztálytermek, illetve a hallgatók esetében az LMS-rendszerek (mint például az ELTE által előnyben részesített Moodle vagy a Canvas) használata az online oktatás során. Bár a szakirodalom különbséget tesz a két eszköz között, funkciójuk és több tulajdonságuk összekapcsolja őket, ezért itt egy alfejezetben szerepelnek.

A virtuális osztálytermekkel, mint az online oktatás egészével kapcsolatban is pozitív és negatív tapasztalatokat is említenek a pedagógusok, valamint a hallgatók is. A megkérdezettek az alábbi gyakoriság szerint használtak virtuális osztálytermet, illetve videószoftvert az interjú készítésének idejében[4]:

- Google Classroom (5)
- KRÉTA (1)
- Google Classroom és Zoom (2)
- Google Classroom és Google Meet (4) (+ KRÉTA)
- KRÉTA, DKT és Facebook (1)
- Facebook (1)
- Microsoft Teams (3)

A felsorolásból látható, hogy többféle kombinációban használják az említett felületeket a pedagógusok. Jellemzően virtuális osztálytermet és videószoftvert is alkalmaztak, de olyan is van, aki csak virtuális osztálytermet. A Facebook kiegészítő vagy elsődleges eszközként is megjelenik. Ez jellemzően a szülőkkel való kapcsolattartás megerősítésére, illetve olyan hátrányos helyzetű gyerekek esetén volt fontos, akikkel – például eszközhiány miatt – nem volt lehetséges más platformon kapcsolatot tartani. Az eredményekből kiderül, hogy a legnépszerűbb eszköz a Google terméke volt. A virtuális osztálytermek kiterjedtebb használata a közoktatási intézmények második bezárásának alkalmával történt meg. Ekkor sok intézmény felismerte, hogy szükség van közös, egységes felületekre mind a tanárok, mind a tanulók terheinek csökkentése érdekében. A válaszokból kiderül, hogy ezt a döntést minden résztvevő üdvözölte, jelentős könnyebbséget jelentett munkájukban, hiszen

[4] Zárójelben a felhasználók száma szerepel.

az adminisztrációs terhek – például a tanulók feljelentkeztetése a felületekre – egyaránt csökkentek, illetve egyszerűbbé vált a folyamat.

A válaszadók a virtuális osztálytermek használatával kapcsolatban a következőket emelték ki:

– Mind a tanulók, mind a tanárok munkája könnyebben kontrollálható.
– A választott felület felhasználóbarát, a szülőknek sem jelent gondot a használat.
– A felület használata precíz, átlátható munkát tesz lehetővé (például feladatok kiosztása, adminisztrálása.
– Nagyobb munkatempót tesz lehetővé.
"Kénytelen azt a mennyiségű anyagot, amit kiszabok, megcsinálni." "Tart a gyereknek 20 percig vagy két napig, de meg kell csinálni." / "Soha életemben a negyedikes könyvet nem csináltam végig."
– Stabil rendszer.
– Komplex rendszer, más funkciókkal szinkronizálható, például naptár[5].
– Egy egységes rendszer bevezetése után könnyű segítséget kérni a kollégáktól.
– Sok hasznos funkcióval rendelkezik, például feladatlista – az elvégzett és az elvégzendő feladatokról –, értékelés, csatolmány, határidők kezelése, privát üzenetek.
– Igényes órák megtartását teszi lehetővé.
– Segítségével ugyanaz elvégezhető, mint a jelenléti oktatásban, csak más módon.
– Egyszerre sok résztvevő tud bekapcsolódni.

A számos pozitív tapasztalat mellett nagyjából hasonló súllyal szerepeltek a negatív tartalmú megjegyzések.

– A tesztek automatikus javítási funkciójából fakadó nehézségek.
– Beállítási nehézségek, például a csoportos üzenetküldésnél.
– Az intézményi előfizetés előtt jogi problémákból fakadó nehézségek, például a kiskorú felhasználók miatt.
– Nem elegendő beépített funkció, kifejezetten fiatal tanulóknak.
– A felület kezelésének nehézségei, például a fájl feltöltése.
– Feladatok, szövegek javításának körülményessége.
– Sok csoport esetén hiányzó áttekinthetőség.
– A visszajelzés és az értékelés eszköztára nem elég változatos, például emotikonok versus személyes jelenlét.
– Feladat megértésének ellenőrzése: a visszakérdezés lehetősége jellemzően aszinkron módon történik meg.

A fenti két áttekintésnek nem az a célja, hogy minősítse a piacon elérhető virtuális osztálytermek fejlettségét, sokkal inkább azt hivatott vázolni, milyen szempontokat vesznek figyelembe, illetve milyen szempontok mentén értékelik a választott felületet a pályán lévő tanítók és a tanító jelöltek, tehát

[5] Jellemzően a Google Classroom esetében.

közvetett módon kiderül, mikor érzik sikeresnek ezek használatát. Összességében elmondható, hogy sokféle szempontot fogalmaztak meg a résztvevők, ugyanakkor az interjúk egy érdekes tapasztalata, hogy a válaszadók nehezen tesznek különbséget a virtuális osztálytermek és egyéb applikációk vagy programok között annak ellenére, hogy az interjú elején minden esetben példákkal illusztrálva tisztáztuk a fogalmat. Ez valószínűleg arra vezethető vissza, hogy a virtuális osztálytermekben sokszor tesznek elérhetővé olyan feladatokat, amelyek más applikációval készültek, sok esetben ezeknek a használata a napi rutinná vált. Az interjúk során szinte minden esetben kérdezés nélkül sorolták fel a válaszadók, milyen más eszközöket használtak a tananyagok színesebbé tételére. Bár ez nem képezte a vizsgálat tárgyát, érdekes fokmérője lehet a tanárok digitális kompetenciájának fejlődésére, az eszközhasználat részletesebb vizsgálata. Egyértelműen a legnépszerűbb eszközökhöz tartozik a LeraningApps és a Wordwall, amelyeket a válaszadók többsége említett. Emellett többen éltek a Google Forms felület tesztkészítő lehetőségével. Egy-egy említést kapott a Genially, Wordart, Quizlet, Redmenta és Padlet. Az offline eszközök közül a PPT-prezentáció szerepelt többször, valamint a Screencastify nevű Chrome-alkalmazás.

A hallgatókkal készített interjúk egy fontos kérdése volt, hogy tudott-e profitálni az egyetemen bevezetett online oktatás valamelyik szegmenséből, tudott-e valamit átemelni az ott szerzett tapasztalatokból a saját tanítási gyakorlatába. A megkérdezett öt hallgatóból ketten tudtak ezzel kapcsolatban megfogalmazni valamit. "*Nem is gondolkoztam, hogy tudnék-e valamit átvinni.*" Mindkét válaszadó platformokat és eszközöket emeltek ki, melyek megkönnyítették a tanítást. A Microsoft Teams, a Zoom és a LearningApps adta lehetőségek szerepeltek a válaszokban. Ezenkívül az egyik hallgató kiemelte, hogy az egyetemi kurzusokon volt alkalma hozzászokni a kamera használatához.

A hallgatók az LMS-rendszerekkel kapcsolatban hasonló szempontokat emeltek ki, mint a gyakorló pedagógusok a virtuális osztálytermek vonatkozásában, ugyanakkor ők valamivel kevésbé differenciáltan tudtak reflektálni azok előnyeire, kevés korábbi tapasztalatot tudtak felidézni. Ez a némileg váratlan körülmény más az ELTE TÓK-on zajlott kutatásban is megjelent (ld. Serfőző et al., 2020).

A szülők és tanulók részvétele az online oktatásban

A vizsgálat részét képezte a pedagógusok nézeteinek feltérképezése a tanulók és a szülők részvételével, illetve szerepével az online oktatásban. Az ebben a kérdéskörben született válaszok az elvárásoknak megfelelően nagyon változatos képet mutatnak. Néhány felmerült szempont beemelésével jól lehet illusztrálni ezt a sokszínűséget.

A pedagógusokban hamar felmerült a kamera bekapcsolásával kapcsolatos elvárás, amely talán minden oktatási kontextusban, közoktatásban és

felsőoktatásban egyaránt egy sokat vitatott kérdés. A résztvevők körében is felmerült ez az igény, amelyre egyes iskolákban a második lezárás alkalmával reagáltak is és irányelvként fogalmazták meg, hogy amennyiben a tanuló nem kapcsolja be a kameráját, hiányzónak tekintendő. Ennek szükségességét az egyik válaszadó is megerősíti: *Ha látom is, akkor tudunk kommunikálni, sokkal emberközelibb. Akkor látom, hogy van értelme.*

Az alsó tagozatos tanulókkal kapcsolatban többen is megfogalmazták, hogy csak kisebb fegyelmezetlenségek merülnek fel, úgy fogalmazott egyikük, hogy *még nincs simliskedés.* Ugyanakkor felső tagozaton már több problémával kell megküzdeniük a pedagógusoknak, példaként említhető a házi feladat fordítóprogrammal való megoldása, a feladatok elmulasztása (*Ellustázták ezt a tárgyat.*). Egy válaszadó megfogalmazza, hogy felső tagozaton, akár hatodik osztályban már látszik a feladatok megoldását, hogy nincs ott a szülő, kevesebb segítséget kapnak a gyerekek. Több válaszadó is említett, hogy a gyerekek jól boldogulnak az online oktatás kihívásaival, többen vannak, akik már egyedül próbálják visszaküldeni a feladatokat, feltölteni a szükséges fényképeket (például füzetben elkészített megoldásról). Egy hallgató megjegyezte, hogy a fotók minőségén ez látszik, viszont kifejezi, hogy *Örülök neki, hogy próbálkoznak.* Az interjúkból kiderül, hogy különösen azok a tanulócsoportok boldogulnak jól, akiknek még a jelenléti oktatás alatt volt lehetőségük megismerkedni a használt felületekkel.

A szülők szerepvállalásával kapcsolatban is van egyfajta kettősség. Sok szülő, aki munkája során is használ digitális eszközöket, jól boldogul, nem okoz számára nehézséget a gyermekek támogatása, ugyanakkor másoknál viszont nagyon kevéssé fejlett digitális kompetenciáról beszélhetünk. Az ilyen esetekben az egyik válaszadó külön szülői konzultációval, képernyőképekkel igyekezett orvosolni a nehézségeket. Előjött a beszélgetésekben az online szinkron órák iránti szülői igény is.

Összességében a megkérdezett pedagógusok mind a gyerekek, mind a szülők szerepvállalását inkább pozitívnak értékelik. Tisztában vannak a helyzet nehézségeivel (*Bedobták őket a mélyvízbe, hogy ott tanuljanak meg úszni.*) és látják a megtett erőfeszítéseket is (*Próbáltak megfelelni.*).

Jövőkép

Az interjúk záró kérdése arra vonatkozott, mit tartanak a résztvevők az online oktatás gyakorlatából megtartásra érdemesnek a jelenléti oktatásban is. Ez az a kérdéskör, amely sok kutatót és a médiát is foglalkoztatja. Az iskolák bezárása alatt gyakran hallható volt az a megállapítás, amely szerint az oktatás örökre megváltozott. Az online oktatás alatt született megoldások nagy hatással lesznek a jelenléti oktatás körülményeire. Az itt bemutatott pilotkutatás alapján az fogalmazható meg, hogy viszonylag nehezen tudtak a résztvevők olyan aspektusokat kiemelni, amelyeket megtartanának a hagyományos oktatásban is. A legtöbbször említett lehetőség az applikációk

használata volt, például a tankockák készítésére alkalmas LearningApps és a hasonló feladattípusokat kínáló Wordwall. A megkérdezettek ezeket az iskolában is, de kiegészítő feladatként, otthoni megoldásra is szívesen adnák. Kiemelik ezeknek a feladatoknak a motiváló és fejlesztő jellegét.

A virtuális osztálytermek használatát a többség nem tartja szükségesnek a jelenléti oktatásban, összesen hárman utaltak arra, hogy a hiányzó tanulók munkájának segítésére alkalmas lehet, mivel megkönnyíti a kommunikációt, illetve nem jelent túl nagy terhet a szülőnek, hogy követni tudja a házi feladatokat. Egy résztvevő említette, hogy a felületet továbbra is használni lehet tananyagok megosztására, amelyet így nem kell nyomtatni vagy e-mailben küldeni.

A videószoftvereket szintén a hiányzó tanulók bevonására alkalmaznák, de egy-egy említéssel előkerült a versenyre való felkészítés, fogadóórák megtartása, illetve közös délutáni olvasás a gyerekekkel.

Egy pedagógus kifejezetten ellenezte a virtuális osztálytermek jelenléti oktatásban való használatát, véleményét a következőkkel indokolta: *Ha mindig felrakjuk oda a leckét, nem fogják megtanulni, hogy fel kell írni.* Ezzel kapcsolatban felmerül tehát az autonómia és a felelősségvállalás kérdése is. Érdemes lenne annak a mélyebb vizsgálata, melyik gyakorlat fejleszti jobban a tanulói autonómia kialakulását, illetve beszélhetünk-e egyáltalán erről valamelyik esetben.

Jó gyakorlatok

Az interjúalanyok beszámolóikban említettek olyan bevált eljárásokat, megoldási lehetőségeket, amelyek nevezhetők „jó gyakorlatoknak", így külön alfejezetben is érdemes bemutani azokat.

Az egyik hallgató számolt be arról a gyakorlatról, hogy a kötelező órák mellett az iskolában, ahol már tanítóként dolgozik, biztosítanak online napközi foglalkozást is, ahol felügyelet mellett tudják elkészíteni a tanulók a házi feladatukat, ami a szülők terheit is csökkentheti. Ezt követően marad idő kötetlen beszélgetésre is az online alkalom során. Jól illusztrálja ennek szükségességét a hallgató példája, miszerint az egyik tanuló rendszeresen önállóan készítette el a házi feladatot és csak a végén jelentkezett be 20 percre a kötetlen beszélgetés idejére. Egy másik válaszadó is hangsúlyozta, hogy *Nagyon igénylik [a gyerekek], hogy együtt legyenek.* Hasonló gyakorlatokat más résztvevők is említettek. Van olyan iskola, ahol rendszeresen közös online meseolvasást tartottak, máshol pedig a tanórák előtt biztosított a pedagógus külön gyakorlási lehetőséget a lemaradással küzdő tanulóknak. Ezenkívül valahol a gyerekek esténként önálló kezdeményezésre kapcsolódnak be egy-egy közös beszélgetésbe.

Szintén az egyik hallgató említette, hogy a gyakorlata során sikerült végigvinnie egy projektmunkát, melynek végterméke egy online magazin volt, adaptálva az online oktatásra való átálláshoz. Az együttműködést igénylő fel-

adatok minden válaszadó szerint háttérbe kerültek ebben a periódusban, így ez a példa további kutatásra is érdemes lenne.

Az online jelenléttel kapcsolatos szabályok sajnos csak kevés esetben kerültek elő a felkészülés során, holott többen is beszámoltak arról, hogy néhány esetben problémát okozott a szinkron órák esetében a chatfunkció vagy a kamera nem megfelelő használata, vagy az óra irányításának átvétele nem megfelelő beállítási paraméterek esetén MS Teamsben. Ezeknek a szituációknak a tisztázására volt olyan iskola, ahol egy ún. netikettet vezettek be, amely tartalmazta az online jelenléttel kapcsolatos viselkedési szabályokat. Mind az osztályfőnökök, mind a szülők feladata volt, hogy beszéljenek ezekről a feltételekről a gyerekekkel. A legtöbb esetben csak akkor merültek fel ezek a szabályok, amikor épp egy konfliktus adódott az óra során.

Szintén fontos momentumnak tekinthető és az interjúk alapján nem általános gyakorlat, hogy az iskola biztosított felkészülési napot az online oktatásra, amelynek keretében a választott virtuális osztálytermet és videószoftvert, illetve a netikettet is megismerték a tanulók.

Nagy segítség továbbá, különösen az alsó tagozat elején járó tanulóknál, ha a szinkron órákon nemcsak az órát tartó tanító van jelen, hanem egy segítő is, aki lehet a napközis kolléga vagy adott esetben a pedagógiai asszisztens vagy hallgató is és elsősorban technikai nehézségek megoldásán dolgozik. Ezek a feltételek sajnos ritkán adottak, ugyanakkor a válaszadó beszámolójából kiderült, hogy ennek nemcsak a jelenléti oktatásban van relevanciája.

Sokan számoltak be arról is, hogy az oktatás jóformán csak a frontális óravezetésre korlátozódott a bezárások alatt, ugyanakkor voltak olyan válaszadók is, akik kiemelték, sikerült megtartaniuk például azokat a rituálékat, amelyek a jelenléti oktatásban már kialakultak, akár az óra eleji mozgás vagy éneklés. A sok változás mellett ezek minden bizonnyal az ismerősség és ezáltal a biztonság érzését tudják erősíteni a tanulókban.

Összefoglalás

A tanulmány első részében az online oktatás néhány nyelvoktatással kapcsolatos vetülete került előtérbe, így szó esett a korai idegennyelv-oktatás a téma szempontjából releváns sajátosságáról, az eddig publikált tapasztalatokról, a digitális eszközökről, végül pedig a járvány utáni nyelvoktatás lehetőségeiről. A tanulmány második fele egy gyakorló tanítók és végzős tanító szakos hallgatók bevonásával készült kismintás kutatás eredményeiről ad áttekintést. A kutatásban hasonló szempontok jelennek meg, mint jelen írás elméleti, illetve szakirodalmi részében.

Az eredmények azt mutatják, hogy az online oktatással kapcsolatos tapasztalatok nagyon változatosak, sok egyéni megoldás és akár jó gyakorlat is született a megkérdezettek körében. Érdekes, hogy a résztvevők nehezen választják el az online oktatással kapcsolatos fogalmakat, a felhasznált platformok, virtuális osztálytermek, videókonferenciás programok és applikációk

egy egységet alkotnak válaszaikban. Ugyanakkor a válaszadók saját bevallásuk szerint többnyire sok energiát fektettek abba, hogy érdekes, színes órákat tarthassanak, fejlesszék digitális kompetenciájukat, megismerjenek eszközöket. Elmondható, hogy az online oktatás során a munkaformák változatos használata és a differenciálás eszközei kevésbé jelennek meg. A kooperációt igénylő feladatok a résztvevők véleménye alapján nehezen kivitelezhetőek, nagyon alapos előkészítést igényelnének. Meglepő eredmény, hogy a hallgatók keveset tudtak hasznosítani saját gyakorlatukban abból, amit az egyetemi oktatásban láttak, számukra nehezen összevethető a két tanítási szituáció. Az interjúkból leszűrhető kép sok pozitívumot tartalmaz, de nagy hangsúllyal kerülnek elő a problémák is.

Ahogy a bevezetőben már előkerült, az itt bemutatott kutatás csupán egy pilotprojekt, kismintás, egyetlen eszköz és szempont felhasználásával készült, ezért az eredmények korlátozottan használhatóak, mindemellett jó alapul szolgálhatnak egy nagyobb kutatás megtervezéséhez.

Irodalom

Bárdos, J. (2004). *Nyelvpedagógiai tanulmányok.* Iskolakultúra (Iskolakultúra Könyvek, 24.) http://mek.oszk.hu/02400/02443/

Buda, A. (2017). *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale.

Gyetvai, V./ ADOM diákmozgalom (2020): *Felmérés a 2020-as távoktatásról*. https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasrol_ADOM-Diakmozgalom.pdf (2021.05.11.)

Hirsch, N. (2020). *Unterricht digital. Methoden, Didaktik und Praxisbesipiele für das Lernen mit Online Tools*. Verlag an der Ruhr.

Horváth, L., Czirfusz, D. & Misley, H. (2020). DiO – Digitális oktatási tapasztalatok: https://create.piktochart.com/output/45101660-dio_report

Jakab, Gy. (2020). Iskola – járvány idején. *Iskolakultúra, 30*(9), 64–76. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64

N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra, 31*(2), 23–53. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.23

Malatyinszki, Sz. (2020). *A digitális oktatás megélése.* https://www.researchgate.net/publication/342378435 (2021.05.09)

Molnár Gy., Turcsányi-Szabó, M. & Kárpáti A. (2020). Digitális forradalom az oktatásban. Perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány, 181*(1), 56–67. https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.6

Nauwerck, P. (2014). Didaktik und Methodik des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten. In: Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (Eds.), *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttértanulmányok* (pp. 25–48). Eötvös Kiadó.

Nádori, G. & Prievara, T. (2012). *IKT-módszertan.* http://mek.oszk.hu/15900/15959/15959.pdf

Nádori, G. (2021). Hogyan tovább? *TanárBlog*, 2021. május 5. http://tanarblog.hu/cikk/hogyan-tovabb (2021.05.09)

Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története.* Neteducatio Kft.

Prievara, T. (2017). Mi működik és mennyire, 1. rész – a digitális technológiák. *TanárBlog,* 2017. február 18. http://www.tanarblog.hu/cikk/mi-mukodik-es-mennyire-1.-resz-a-digitalis-technologiak (2021. 05. 11.)

Proháczik, Á. (2020). A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio, 7*(3), 208–219. http://dx.doi.org/10.3311/ope.390

Racskó, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban.* Gondolat Kiadó/Iskolakultúra.

Serfőző, M., F. Lassú, Zs., Svraka, B. & Aggné Pirka, V. (2020). *Az online térben is az emberi tényező a legfontosabb. Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról.* https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1140/T%C3%81VOK%20r%C3%B6vid%20besz%C3%A1mol%C3%B3_k%C3%A9sz.pd ([2021.05.11.)]

SchoolEducationGateway: *Felmérés az online tanulásról és a távoktatásról – eredmények* (2020). https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm (2021.05.11.)

Widlok, B., Petravić, A., Org, H. & Romcea, R. (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. Goethe Institut.

Miskei-Szabó, R.

Experience of online teaching from the perspective of primary school teachers and university students. The role of virtual classrooms in teaching

This study examines primary school teachers' and university students' experience of online teaching during the restrictions caused by the COVID 19 pandemic in 2020-21. This study is based on a small-sample. Data from the interviews give an insight into the general experience of the participants, the functioning of virtual classrooms, and the future role of platforms and tools introduced during online teaching.

Keywords: Covid19, online teaching, language teaching, virtual classrooms

Miskei-Szabó Réka: https://orcid.org/0000-0002-6714-379X

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 332–353. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.332.353

Erfahrungen über den Online-Unterricht während der Pandemie. Bericht der Fachgruppe Deutsch der Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik der Eötvös-Loránd-Universität

Baloghné Nagy, Gizella, Miskei-Szabó, Réka & Radvai, Teréz

Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen Eötvös Loránd Universität
Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik

Absztrakt
Der weltweite Ausbruch der COVID-19-Pandemie hat zahlreiche Forscher dazu veranlasst, die Auswirkungen dieser Situation auf die Bildung zu untersuchen, u. a. das Funktionieren, die Bedingungen und die Effizienz des Online- bzw. Fernunterrichts. Neben einer Übersicht über die aktuellsten Ergebnisse der relevanten Fachliteratur berichtet die vorliegende Studie über die gesammelten Erfahrungen und mögliche Lösungsvorschläge, die von der deutschen Fachgruppe des Lehrstuhls für Minderheiten- und Fremdsprachen an der Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE TÓK) während der Einstellung des Präsenzunterrichts zur Anwendung gekommen sind.

Schlüsselwörter: Fernunterricht, Online-Lehre, Fremdsprachenunterricht, Hochschulbildung, autonomes Lernen

Einleitung

Der folgende Beitrag setzt sich zum Ziel, Erfahrungsmosaiken der Fachgruppe Deutsch innerhalb des Lehrstuhls für Minderheiten- und Fremdsprachen an der Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE TÓK), die während des Online-Unterrichts in der Zeit der Corona-Pandemie (2020/2021) entstanden sind, zusammenzufügen und vorzustellen. Insgesamt waren drei Semester und drei Prüfungszeiten von der Epidemie betroffen, die besondere Maßnahmen, Unterrichtssituationen und Bewertungsszenarien mit sich brachten. Während der ersten Welle im März 2020 hatten die Lehrkräfte der ELTE durch die Vorverlegung der Frühlingsferien eine Woche Zeit, sich auf den Online-Unterricht vorzu-

bereiten. Die Notlösungen, die in dieser Periode entstanden sind, konnten und mussten in den folgenden zwei Semestern verfeinert werden. Die Ideen, die in diesem Beitrag vorgestellt werden, sind das Ergebnis dieses Lern- und Reflexionsprozesses.

Aus neueren Publikationen wir deutlich, dass die besonderen Umstände im Hochschulwesen viele Forscher inspiriert haben. Viele sind also bestrebt, die Vorgänge zu analysieren und Rückschlüsse aus den Erfahrungen zu ziehen, von denen man auch in einer Post-Covid-Ära profitieren kann, damit man die Qualität des Präsenzunterrichts verbessern und ähnliche Situationen in Zukunft effizienter bewältigen kann (Buda et al., 2020). Deshalb wird im zweiten Kapitel versucht, einen Überblick über diese Forschungsergebnisse und Forschungsberichte zu geben. Das anschließende Kapitel ist praxisorientiert, indem Lösungen und Vorschläge des Lehrstuhls im Zusammenhang mit den einzelnen Kursen formuliert werden. In dieser Einheit wird ein Überblick über die Ergebnisse zwei kleiner Untersuchungen gegeben, mit denen die Eindrücke der Studierenden und MentorInnen erfasst wurden, die am ersten deutschsprachigen Kindergartenpraktikum teilgenommen haben. Diese Untersuchungen waren erforderlich, weil sich die Organisation und Durchführung der Praktika als besonders große Schwierigkeiten erwiesen haben.

Das Hochschulwesen während des Online-Unterrichts – Überblick über die ersten Forschungsergebnisse

Für die Beschreibung der Periode, in der Bildungseinrichtungen wegen der Pandemie geschlossen waren, wurde eine Vielfalt von Begriffen (z.B. in den Medien oder von den Institutionen selbst) verwendet. Der neutralste Begriff, der der aktuellen Situation am besten entspricht, ist der Online-Unterricht. Darunter werden der virtuelle und der internetbasierte Unterricht verstanden, der mit Hilfe von unterschiedlichen Instrumenten verwirklicht werden kann: Computer, Smartphones, virtuelle Klassenzimmer und digitale Kooperationen sind einige Möglichkeiten (Urdan & Weggen, 2000 zitiert von Hargitai et al., 2020). Ein wichtiges Merkmal des Online-Unterrichts ist der erhöhte Grad an Autonomie, die für den Lernerfolg unerlässlich ist. Eine große Herausforderung ist die Erwartung an die Studierenden am Anfang des Studiums, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Die Wichtigkeit des effizienten selbständigen Lernens erschien aber viel markanter während der Pandemie, da der Kontakt zu den Dozierenden und Kommilitonen begrenzt war (Hargitai et al., 2020).

Obwohl das Interesse für die Themen Online-Unterricht, Verwendung der IKT-Mittel, digitale Lernumgebungen und Lernapplikationen während der Epidemie deutlich gestiegen ist, sind sie eigentlich keine Neuheiten in der Didaktik und Methodik. Das gilt ebenfalls für den Fremdsprachenunterricht. Ein frühes Beispiel aus diesem Bereich ist das Projekt der Gießener

Justus-Liebig-Universität, an der DaF-Studierende bereits in den 1990er Jahren per E-Mail und dann - einhergehend mit der technischen Entwicklung – mit Hilfe anderer Tools Studierende an den Partneruniversitäten in Hongkong, Wisconsin und Wrocław tutoriert haben. Rösler fasst wichtige Merkmale dieser Lernform wie folgt zusammen:

> „Plötzlich war Landeskunde nicht mehr ein entfernter Gegenstand aus dem Lehrwerk, sondern etwas, worüber der Gesprächspartner berichtete und worauf man reagierte. Die Informationen waren subjektiv, es gab auch faktische Fehler, aber sie waren etwas, mit dem man sich kommunikativ auseinandersetzte und mit Informationen über den eigenen Kontext reagierte. Interkulturelle Kommunikation fand statt." (Rösler, 2014, p. 598).

Wenn man im Nachhinein diese Studien betrachtet, kommt es einem in gewisser Hinsicht unglaublich vor, dass das Unterrichtswesen ganz unvorbereitet mit den Herausforderungen des Online-Unterrichts konfrontiert wurde. Pankász hebt 2016 in seiner Doktorarbeit hervor, dass es eine zentrale offene Frage des Hochschulwesens ist, inwieweit die online-Lernumgebung, die Verwendung von E-Learning-Materialien und der IKT-Mittel bzw. die Kompetenzen der Dozierenden gefördert werden (Pankász, 2016). Das lebenslange Lernen ist ein Konzept, das auch im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen häufig betont wird. Eine weitere Schlüsselkompetenz ist die digitale Kompetenz, deshalb machen Majó-Petri und seine Kollegen deutlich, dass sie auf jeder Ebene des Unterrichts und in jeder Form präsent sein soll (Majó-Petri et al., 2020). Das Ziel wäre, das Konzept „Learn Anything, Anytime, at Any Age" zu verwirklichen, wozu die oben erwähnte Studie die MOOC-Systeme1 für geeignet hält, falls diese Systeme das effiziente und autonome Lernen unterstützen (Majó-Petri et al., 2020). Die Schlussfolgerung der Studie ist, dass im ungarischen Hochschulwesen hybride Unterrichtsmethoden eingesetzt werden könnten (Majó-Petri et al., 2020). Das autonome und handlungsorientierte Lernen, das auf der aktiven Teilnahme (Dorner, 2007) und auf der Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen basiert, ist eine Voraussetzung und erfahrungsgemäß zugleich eine große Schwierigkeit auch für Studierende, worauf im praxisorientierten Teil dieser Arbeit noch eingegangen wird. Aus einer Untersuchung, die 2018 durchgeführt wurde, geht hervor, dass Studierende oft über keine Lernstrategien verfügen, und das Lernen, das zu Hause außerhalb der Kurse stattfindet, weniger aktiv und effizient ist (Hargitai et al., 2020, p. 845).

Auch an der ELTE TÓK wurde eine Untersuchung am Anfang der Epidemie (März und April 2020) durchgeführt, die ähnliche Ergebnisse brachte. Die Autoren konnten drei Problemkreise bestimmen, die für die Studierenden Schwierigkeiten bereiteten: persönliche Kontakte und Kommunikation,

[1] Massive Open Online Courses

das selbstgesteuerte Lernen und die Technik (Serfőző et al. 2020). Zum ersten Problemkreis gehört u.a., dass ein großer Teil der Teilnehmenden (65%) den Eindruck hat, dass kein wahrer Unterricht stattfindet, sondern nur Aufgaben vergeben werden und Kenntnisse getestet. Zum zweiten Problemkreis gehören z.B. die große Anzahl der Plattformen, die Termine und die Selbstmotivation. Die Autoren kommen zum Ergebnis, dass man differenzierte Lösungen braucht, damit die Studierenden die Kurse erfolgreich absolvieren können (Serfőző et al., 2020). Diese Folgerung ist im Einklang mit dem, was Majó-Petri und seine Kollegen in ihrem Artikel zum Ausdruck gebracht haben. MOOC-Kurse können dabei helfen, die Kurse mit Hilfe der digitalen Möglichkeiten zu personalisieren. Digitale Lösungen schaffen ihrer Ansicht nach eine erfolgreichere Lernumgebung als das traditionelle Klassenzimmer (Majó-Petri et al., 2020).

Außer der Lernumgebung soll auch die Rolle der Lehrenden immer noch betont werden, zeigen Buda und seine Mitarbeiter in ihrer Arbeit und weisen dabei u.a. auf die Ergebnisse der OECD-Studie aus dem Jahr 2005 hin. Lehrkräfte brauchen aber neue Fähigkeiten und Kompetenzen, um Kenntnisse auch unter den neuen computer- und webbasierten Verhältnissen vermitteln zu können (Buda et al., 2020). Sie gehen darauf ein, dass Lehrende während des Online-Unterrichts stärker belastet waren, da die Umstellung (Digitalisierung von Materialien, Vorbereitung von Hilfsmitteln, Erweiterung der Bewertungsinstrumente usw.) ziemlich zeitaufwendig war (Buda et al., 2020). Die Landeskonferenz der Studentenvertretung (HÖOK) bestätigt die Überforderung der Dozierenden wegen der zu hohen Stundenzahlen. Dieses Problem zeigt sich aber nicht nur auf Seiten der LehrerInnen, sondern auch seitens der Studierenden, was dazu führt, dass für das selbständige Arbeiten wenig Raum bleibt (Kovács & Fodor 2020). Das hat natürlich zur Folge, dass die Lernerautonomie, die in dieser Einheit mehrmals aufgetaucht ist, wenig gefördert wird. Auch von der HÖOK werden die MOOC-Kurse empfohlen, die vielen Erwartungen des erfolgreichen Lernens gerecht werden (z.B. demokratische Wissensvermittlung, Förderung des lebenslangen Lernens, strukturierte Bearbeitung des Lernstoffes (Kovács & Fodor, 2020). Die Landeskonferenz hält des Weiteren für wichtig, dass die IKT-Kompetenz der Studierenden und der Dozierenden gefördert wird. In der Bewertung der Dozierenden sollte auch dieser Aspekt erscheinen, desweiteren wäre auch eine einheitliche E-Learning-Struktur erforderlich (Kovács & Fodor, 2020). Dass die IKT-Kompetenz der Dozierenden förderungsbedürftig ist, wird auch von Serfőző und ihren Kollegen bestätigt, da die technische Vorbereitung der Lehrkräfte eine sanfte Kritik von den Teilnehmenden ihrer Untersuchung bekam (Serfőző et al., 2020).

Auch die Untersuchung der ELTE PPK setzte sich mit der Arbeit der Lehrkräfte an der Universität auseinander. Sie fanden, dass vor allem die Lerntätigkeiten geändert wurden und dass der Informationserwerb einen größeren Akzent bekam. Ein negatives Phänomen ist, dass die Vorkennt-

nisse der Studierenden bzw. die Differenzierungsmöglichkeiten wenig beachtet wurden. Allerdings wurden aber neue Unterrichts- und Bewertungsmethoden erlernt (Kálmán et al., 2021). Die Erträge des Online-Unterrichts werden auch von Kövecsesné Gősi Viktória und ihren Mitarbeitern betont. Ein erfreuliches Ergebnis ist die Einstellung der Lehrenden gegenüber dem Online-Unterricht, sie sind nämlich motiviert, den Präsenzunterricht aufgrund der Erfahrungen durch alternative Formen zu ergänzen. Interessant ist allerdings, dass die Befragten das problemlösende und kreative Denken, sowie die Unterstützung der individuellen Lernwege hervorgehoben haben. Das seien die Bereiche, in denen sie sich am meisten entwickeln konnten. Die Entwicklung der digitalen Kompetenz steht nur an der dritten Stelle (Kövecsesné Gősi et al., 2020).

Ein beachtenswertes Ergebnis der Landeskonferenz der Studentenvertretung ist, dass auch diejenigen Studierenden, die nicht zufrieden mit dem Online-Unterricht waren, ein Viertel der Stunden durch online - Alternativen ersetzen würden. Das lässt sich auf mehrere Umstände zurückführen, z.B. auch darauf, dass rund 40% der Studierenden in Ungarn neben dem Studium auch arbeiten, um den eigenen Lebensunterhalt und das Studium finanzieren zu können (Kovács & Fodor, 2020). Auch eine Untersuchung von Vlčková zeigt, dass die Studierenden die Vorteile des E-Learnings erkennen können: „86% der Studierenden sind der Meinung, dass elektronische Materialien für das Studium/den Unterricht effektiv sind" (Vlčková, 2013, p. 177). Die Relevanz einer gemischten oder hybriden Form brachte auch die folgende Studie aus der Schweiz:

> "Zusammengefasst wünschen sich beide Perspektiven für die Zukunft eine digital angereicherte Präsenzlehre. Diese kann allerdings sehr unterschiedlich aussehen und kann von den Anteilen von Präsenz- und Online-Anteilen stark divergieren. Blended Learning als die Form der gezielten Verknüpfung von Präsenz- und Online-Elementen könnte hierzu einen konzeptionellen Rahmen geben." (Dilger et al., 2020, p. 45).

Digitale Umstellung am Lehrstuhl - Erfahrungen und Ideen

Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Arbeit des Lehrstuhl dadurch gekennzeichnet ist, dass die Vermittlung von Fachkenntnissen auch die Vermittlung von Sprachkenntnissen bedeutet. Die Akzente liegen im ersten Jahr des Studiums (der Kindergarten- und Grundschulpädagogik) auf der Sprachförderung bzw. der Fundierung der Fachsprachenkenntnisse und ab dem zweiten Studienjahr auf der Erweiterung der Fachkenntnisse, die in der Fremdsprache vermittelt werden. Diese Umstände setzen zum Teil andere methodologische Überlegungen und Instrumente im Vergleich zu einem Kurs in der Muttersprache der Studierenden voraus und auch die Herausforderungen stellen sich anders dar.

Bei der Umstellung auf den Online-Unterricht wurden die folgenden Ziele vom Lehrstuhl formuliert und verfolgt: Als Hauptziel galt, die gleiche Qualität des Studiums wie im Präsenzunterricht zu garantieren. Ebenso wichtig erschien die Chancengleichheit zu sichern, deshalb wurden Plattformen und Applikationen eingesetzt, die auch auf langsameren Computern mit älteren Betriebssystemen funktionieren. Damit ist eng verbunden, dass Plattformen bevorzugt wurden, die von der Universität angeboten und empfohlen wurden, d.h. die LMS-Systeme Moodle und Canvas bzw. Microsoft Teams für die Videomeetings. Dabei spielen auch die Synchronisierung mit dem Einheitlichen Studienverwaltungssystem Neptun und damit die einfache Handhabung der Kurse sowie der Datenschutz eine Rolle. Darüber hinaus wurde großer Wert auf die Kommunikation mit den Studierenden und auf die Bereitstellung der Materialien gelegt, d.h. eine begrenzte Zahl von Plattformen wurde verwendet und sie wurden konsequent eingesetzt. Es sollte also vermieden werden, die Kommunikationskanäle und Funktionen zu mischen, z.B. kann das LMS Moodle für den Aufbau der Sitzung, für die Veröffentlichung und Verteilung der Materialien, der Hausaufgaben und der zusätzlichen Übungen benutzt werden, wobei die restliche Kommunikation zwischen den Dozierenden und Studierenden nach wie vor per E-Mail abläuft. Abschließend ist die Überprüfung der bereits vorhandenen Materialien erforderlich. Bei jedem Kurs kann mit Bestandteilen gerechnet werden, die sich leicht auf digitale Plattformen übertragen lassen oder für die diese Art der Lerninhaltsübermittlung sogar vorteilhafter erscheint und mit Bestandteilen, bei denen die Umstellung Schwierigkeiten bereitet. Die Behebung dieser Schwierigkeiten ist mit den entsprechenden Tools bzw. mit der Modifizierung von Erwartungen möglich. Dafür werden in den nächsten Unterkapiteln Beispiele gezeigt.

Grammatik- und Sprachkurse

Angehende LehrerInnen haben sechs Semester lang, angehende KindergärtnerInnen zwei Semester lang Grammatikkurse. Bei Lehramtsstudierenden bekommt Grammatik einen größeren Akzent und die erworbenen Kenntnisse werden im Rahmen eines Rigorosums getestet. In der anderen Ausbildung ist die Grammatik ein Bestandteil der Filterprüfung am Ende des zweiten Semesters. Das bedeutet, dass die Aneignung der nötigen Kenntnisse besonders bei den Lehramtsstudierenden ein längerer und komplexer Lernprozess ist, der durch die Epidemie wesentlich modifiziert wurde.

Zu den Schwierigkeitsbereichen zählt bei den Grammatikkursen die Erklärung seitens des Dozierenden, ohne die die Stunde im Fernunterricht nicht als gleichwertig mit der Präsenzstunde angesehen werden kann. Am Anfang der Corona-Krise herrschte noch eine verhältnismäßig große Unsicherheit hinsichtlich der möglichen und effizienten Lernplattformen und Tools, obwohl von der Universität ziemlich schnell Vorschläge formuliert

wurden. Außerdem hatten Dozierende wenig Informationen darüber, wie gut die Studierenden technisch ausgestattet sind und wo die Grenzen der synchronen und asynchronen Stunden bzw. Aufgaben liegen. Neben der Frage der technischen Voraussetzungen war das Zeitmanagement ein relevanter Aspekt der Umstellung auf den Online-Unterricht.

Es war also von großer Bedeutung, niveauvolle und gut handhabbare Alternativen für die mündlichen Erklärungen zu suchen. Mehrere Tools und Programme haben sich bewährt, die eventuell auch im Präsenzunterricht als ergänzende Materialien oder als alternative Lösungen dienen können. Das wichtigste gemeinsame Merkmal dieser Möglichkeiten ist, dass man sie unabhängig vom Kurs mehrmals und im eigenen Tempo ansehen, speichern und mit Hilfe von verschiedenen elektronischen Geräten abrufen kann.

– Ein auch wegen der eingebauten Visualisierungsmittel attraktives Tool war *Mysimpleshow,* mit dem man einzelne Grammatikthemen spektakulär vorstellen konnte und das sich als eine gute Alternative zu einer herkömmlichen Präsentationen erwiesen hat. Ein Nachteil des Tools ist allerdings, dass die Erstellung einer Präsentation ziemlich zeitaufwändig ist.
– Damit Studierende ein ähnliches Erlebnis wie im Präsenzunterricht haben können und da die Erfahrung zeigt, dass man sich besser auf den Inhalt konzentrieren kann, wenn man den Vortragenden sieht und die Aufmerksamkeit immer auf den relevanten Teil der Folie gelenkt wird, wurden auch Erklärungsvideos erstellt. Ein empfehlenswertes Tool dafür ist das *Prezi Video*, das auch zahlreiche Visualisierungsmittel anbietet.
– Technisch weniger anspruchsvolle aber immer noch gute Alternativen sind, wenn der Bildschirm und der Ton, d.h. die Folien einer Präsentation und die mündliche Erklärung aufgezeichnet werden oder wenn eine PPT-Präsentation mit Ton versehen wird. Bei der letzteren Variante kann es bei Systemunterschieden allerdings zu Schwierigkeiten kommen.
– Eine einfache aber effiziente Lösung ist, wenn bereits existierende, von anderen Sprachlehrenden erstellte Videos eingesetzt werden. Hier sollte unbedingt auf die Qualität geachtet werden, aber diese Videos können auch den Nutzer inspirieren, ähnliche, zu den eigenen Unterrichtszwecken besser passende Materialien zu erstellen.

Obwohl die oben erwähnten Möglichkeiten das Lernen unterstützt haben und es möglich war, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, haben die Studierenden den Wunsch nach synchronen Stunden formuliert. Das hängt u.a. auch damit zusammen, dass sie generell äußerst überlastet waren. Auch aus der Untersuchung, die an der ELTE TÓK unter der Leitung von Serfőző durchgeführt wurde, ist diese Erfahrung ersichtlich. Die Aspekte, die sich trotz der Überforderung als nützlich erwiesen haben, sind z.B. die Möglichkeiten der Differenzierung, die mit Hilfe der LMS-Systeme leicht einzusetzen waren. Außerdem war es auch einfacher, zusätzliche Übungen anzubieten und dadurch das autonome Lernen und die Selbständigkeit zu fördern.

Außer der Grammatikkurse bilden die Sprachkurse den anderen Schwerpunkt des ersten Studienjahres beider Ausbildungsgänge, die von der Fachgruppe Deutsch angeboten werden. Da hier die Förderung der Fertigkeit Sprechen im Vordergrund steht, waren die synchronen online Stunden von Anfang an unerlässlich. Sie fanden über Microsoft Teams statt, das von der Universität als Lernplattform angeboten wurde. Da dieses Programm während der Epidemie kontinuierlich entwickelt wurde, konnte es eine sehr brauchbare Lernumgebung sichern, in der dank der eingebauten Funktionen auch Partner- und Gruppenarbeiten mit wenig Vorbereitung durchgeführt werden konnten. Eine andere sprachliche Fertigkeit, der in diesen Kursen viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist das Hörverstehen. Da die vom Lehrbuch angebotenen Aktivitäten in dieser Hinsicht weniger gut einsetzbar waren, mussten andere authentische Materialien verwendet werden. Eine gute Quelle ist dafür die Webseite der Deutschen Welle, die regelmäßig Texte und Hördateien samt Manuskript, Glossar und Übungen zur Verfügung stellt. Die Epidemie verlangte, dass diese Möglichkeiten besser ausgeschöpft werden und sich Studierende vor allem selbständig damit auseinandersetzen. Das hat auch ermöglicht, mehr Zeit auf dieser Webseite zu verbringen und unter den Materialien zu stöbern. Dieser Umstand ist für das Konzept des lebenslangen Lernens von Bedeutung. Wenn Studierende diese Materialien besser kennen lernen, können sie darauf auch später selbst zurückgreifen, um ihre Sprachkenntnisse aufzufrischen. Außerdem ist auch in diesem Fall ein großer Vorteil, dass man die Hördateien mehrmals anhören kann, was im Klassenzimmer nur begrenzt möglich ist.

Literatur

Die Literaturkurse finden im vierten und fünften Semester der Lehrerausbildung statt. Im vierten Semester mussten die Studierenden die Themen mehrheitlich mit Hilfe von Materialien selbständig bearbeiten, aber sie haben in den gelegentlichen Onlinesitzungen auch Hilfe bekommen. In der asynchronen Phase wurden u.a. Erklärungsvideos von Muttersprachlern verwendet, um das neue Lernmaterial zu präsentieren. Neben der Vermittlung neuer Kenntnisse im Bereich der deutschen Literatur ist damit auch das Ziel deutlicher verwirklicht worden, das globale und selektive Hörverstehen durch authentische Materialien zu schulen und damit die Sprachkenntnisse aktiv zu halten.

Eine kurze Umfrage am Ende des Semesters ergab (im Moodle, eingebaut in die letzte Kontrolle, also nicht-anonym), dass die Studierenden die in Moodle bereit gestellten online - Materialien als vielfältig und hilfreich bewertet haben. Einige – eher leistungsschwächere – haben bemerkt, dass sie es schwierig fanden, einige Themenkreise "allein", also nur mithilfe der Materialien auf der Plattform aufzuarbeiten, und freuten sich auf die synchronen Stunden in Teams, weil diesen einfacher zu folgen war. Viele ha-

ben auch erwähnt, dass die wöchentliche Einteilung der Inhalte vorteilhaft war, einerseits wegen der klaren Strukturierung, andererseits konnten sie auf diese Weise regelmäßig an den Materialien arbeiten und wurden nicht mit einer längeren Aufgabe als Voraussetzung für die Seminarnote überfordert. Dies steht im Einklang mit aktuellen Forschungsergebnissen zum Thema: den Studierenden fällt es demzufolge nicht leicht, eine effektive Zeiteinteilung zu schaffen und es mangelt ihnen auch an Lernstrategien (Hargitai et al., 2020; Dilger et al., 2020).

Aufgrund der Rückmeldungen wurde der Kurs im fünften Semester synchron gehalten. Die verwendeten Plattformen waren das LMS Canvas und Teams für die Videomeetings. Aus mehreren Untersuchungen stellte sich heraus, dass die Studierenden schwer mit der Vielzahl der Plattformen umgehen konnten. Für die Mehrheit der Teilnehmer waren die LMS Moodle oder Canvas auch aus den früheren Semestern bekannt. Die zwei Plattformen sind nötig, weil das LMS für die Administration des Kurses, d.h. Veröffentlichung und Kontrolle von Aufgaben, Materialien, Tests usw., Durchführung von Umfragen, Bewertung usw., geeignet ist, aber keine synchronen Sitzungen ermöglicht. Im Vergleich dazu ist das Programm MS Teams eine sehr praktische Plattform für die synchronen Stunden, dafür aber weniger gut ausgestattet für die Organisation von Universitätskursen.

Was den Inhalt des Kurses anbelangt, wurden die thematischen Einheiten beibehalten. Der Unterschied ist am Reichtum des Materials erkennen, da das LMS die Möglichkeit bietet, viel zusätzliches oder fakultatives Material zugänglich zu machen und so Differenzierung einzubauen.

Methodik-Didaktik

Methodik-Didaktikseminare der Fachgruppe Deutsch

Die Fachgruppe Deutsch am Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen der ELTE TÓK bietet Methodik-Didaktikkurse für angehende KindergartenpädagogInnen mit der Fachrichtung ungarndeutsche Minderheitensprache und für angehende DeutschlehrerInnen der Grundschulklassen 1-6 an. Zu den letzteren gehören zwei Studierendengruppen mit unterschiedlichen Ausbildungswegen: die angehenden Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache und die für Deutsch als Minderheitensprache. Die zweite Form existiert sowohl für Lehramtsstudierende der Grundausbildung als auch für postgraduierte Studierende mit der Fachrichtung Deutsch als Minderheitensprache. Die Ausbildungen der KindergartenpädagogInnen und die der LehrerInnen haben zwar gemeinsame Züge wegen der Allgemeingültigkeit grundlegender Prinzipien der Sprachdidaktik, beruhen aber auf unterschiedlichen didaktisch-methodischen Prinzipien, da das Alter und dementsprechend der Entwicklungsgrad, bzw. die Fähigkeiten und die Fertigkeiten der betroffenen Zielgruppen in den Kindergärten und in den

Grundschulklassen 1-6. auch anders sind. Deshalb werden im Weiteren die Erfahrungen der Online-Periode bei den einzelnen Ausbildungsformen getrennt dargestellt.

Methodik-Didaktikseminare für KindergartenpädagogInnen

Die Kurse für KindergartenpädagogInnen umfassen einerseits eine theoretische Fundierung im Rahmen des Seminars Grundlagen der Zweisprachigkeit, andererseits eine methodisch-didaktische Seminarreihe, in der nach der Behandlung der theoretischen Grundkenntnisse in praxisähnlichen Situationen die Vorbereitung auf das Praktikum erfolgt. Diese Didaktikseminare des Deutschen als Minderheitensprache finden in zwei aufeinander folgenden Semestern (von insgesamt sechs) mit unterschiedlichen Kursbenennungen statt. Im ersten Seminar erwerben die Studierenden Basiskenntnisse über die Institution ungarndeutscher Nationalitätenkindergärten, über die Theorie der frühen Sprachförderung und Nationalitätensprachförderung. Das zweite Seminar hat eine Überleitungsfunktion zum Kindergartenpraktikum: Im ersten Teil der Unterrichtseinheit werden die Themenbereiche der Sprachförderung und deren Didaktik auf theoretischer Ebene behandelt; im zweiten Teil wird von den Studierenden in Form von einer Simulationsprobe ein geleitetes Angebot zum vorher theoretisch behandelten Thema gehalten (z.B. Förderung des Hörverstehens, Beibringen eines Kinderreimes), wobei die Studierendengruppe in der Rolle der Kindergartengruppe mitwirkt. Es kommt dann zur Selbstreflexion der StudentIn in der KindergärtnerIn-Rolle und zur Fremdreflexion der MitstudentInnen und der UniversitätsdozentIn. Das Leitziel ist Theorie und Praxis zu verknüpfen, damit die universitäre, theoretisch fundierte Ausbildung eine Brücke zur Praxis schlägt.

Dieser im Präsenzunterricht gewöhnliche Seminaraufbau konnte auch online verwirklicht werden. Schwierigkeiten hatte man bei der Moderation, bei der pädagogischen Leitung der Angebote: bei einigen Spielen war ohne persönliche körperliche Anwesenheit im gleichen Raum die Beteiligung der MitstudentInnen nicht möglich und so konnten einige Spiele nicht richtig ausprobiert werden. Bei diesen Angebotsteilen hat der/ die angehende KindergartenpädagogIn narrativ vorgetragen, wie das Spiel im Präsenzunterricht verwirklicht werden könnte. Dank der Kreativität und der motivierten Beteiligung aller Studierenden kam es zu innovativen Lösungen, um diese Hindernisse zu bewältigen. Die Möglichkeit des aktiven Mitspielens wurde mit Hilfe von Online-Plattformen gelöst. Memoryspiele, Paarsuchsspiele u.a. haben die Studierenden mit Learningapps-Spieltypen erstellt, um die aktive Teilnahme der MitstudentInnen am Angebot zu unterstützen. Diese Aufgaben wurden im Laufe der Onlineperiode gesammelt und sind sowohl im Präsenzunterricht als auch in der Kindergartenpraxis anwendbar. Die Lieder hat man meist auch online gemeinsam singen können, die meisten Rhythmusspiele konnten wir auch mitmachen. Bei Bewegungsspielen oder

bei Kreisspielen konnte man aus technischen Gründen vor dem Bildschirm sitzend leider nicht alles richtig vorzeigen und nachmachen. Hier nutzten wir die Möglichkeit, wenn dazu eine Videosequenz zur Verfügung stand, Bewegungsspiele mit Hilfe von Videoaufnahmen vorzustellen. Die meisten Bastelaufgaben haben wir auch reibungslos mitmachen können: jeder konnte nach den Anleitungen der KindergärtnerIn z.B. eine Origamitulpe falten. Bei eventuellen Schwierigkeiten, wenn das „Kind" einen Schritt verpasst hat, konnte die Erzieherin zwar weiterhelfen, aber diese Probleme online zu lösen, ist natürlich nicht effektiv.

Seminare mit starkem praxisorientierten Charakter online abzuhalten, ist keine optimale Lösung. Das eine Hauptziel dieses Seminartyps mit gleichzeitig theoretischem und praktischem Charakter, die Studierenden sanft in die Routine der Kindergartenpraxis einzuführen, konnte nicht in jeder Situation verwirklicht werden.

Methodik-Didaktikseminare für GrundschullehrerInnen

Die Methodik-Didaktikseminare haben eine ähnliche Struktur in der LehrerInnenausbildung wie die in der Kindergartenpädagogenausbildung. Die theoretische Fundierung findet aber bei ihnen sowohl für die Lehramtsstudierenden für DaF als auch für die Studierenden mit der Fachrichtung ungarndeutsche Nationalitätensprache in Form von einer Vortragsreihe für ein Semester statt. Beide Studierendengruppen behandeln in diesem ersten Didaktiksemester die grundlegenden Kenntnisse ihres eigenen Spezialgebiets. Obwohl auch allgemeingültige didaktische Prinzipien unter den behandelten Themen vorkommen, werden für die DaF-LehrerInnen und die LehrerInnen für ungarndeutsche Minderheitensprache andere Schwerpunkte gesetzt. Der Vortrag als Unterrichtsform war online auch problemlos zu verwirklichen. Die Leistungsmessung erfolgte nach einer gemeinsamen Zusammenfassung mit der betroffenen Studierendengruppe in Form von eines online - Abschlusstests auf der Plattform MS Teams.

Nach dem ersten Didaktiksemester haben beide Studierendengruppen ein weiteres Didaktikseminar. Es hat für sie auch eine Überleitungsfunktion zum Grundschulpraktikum, wie es bei den KindergartenpädagogInnen der Fall ist. Der Seminaraufbau folgt auch einer ähnlichen Logik: im ersten Teil der Unterrichtseinheit werden die Themenbereiche der Sprachförderung im DaF-Bereich, bzw. im Fach Deutsch als Minderheitensprache und deren Didaktik behandelt; im zweiten Teil wird von den Studierenden in Form einer Simulationsprobe eine Unterrichtsstunde zum vorher theoretisch behandelten Thema gehalten (z.B. Förderung des Leseverstehens, Beibringen eines Kinderreimes, Wortschatzerweiterung, Vermittlung von Volkskundeinhalten), wobei die Studierendengruppe in der Rolle der Schulklasse/Schülergruppe mitwirkt. Es kommt dann zur Selbstreflexion der/des Studierenden in der LehrerIn-Rolle und zur Fremdreflexion der MitstudentInnen und der

UniversitätsdozentIn. Das Leitziel bei den LehrerInnen ist auch Theorie und Praxis zu verknüpfen, um eine Brücke zur Praxis zu schlagen.

Die Verwirklichung dieses im Präsenzunterricht gewöhnlichen Seminaraufbaus konnte auch bei den LehrerInnen online verwirklicht werden. Die Erfahrungen, die eventuellen Schwierigkeiten und Gewinne waren ähnlich wie bei den KindergartenpädagogInnen.

Besonders in den Simulationsstunden für die erste und zweite Klasse gab es ähnliche Problemstellen wie bei den ErzieherInnen, da die Erstklässler noch nicht alphabetisiert sind, deswegen ähnelt das methodische Repertoir der Lehrperson dem der/des KindergartenpädagogIn. In der zweiten Klasse kommt es zur Lese- und Schreibschulung im Deutschen, die eine starke persönliche individuelle Unterstützung der Lehrperson voraussetzen sollte.

Bei den Unterrichtssituationen, wo die Studierenden in der Rolle der Lehrperson auf Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Inhalte hatten, haben sie auch narrativ vorgetragen, wie das Spiel/die Aufgabe verwirklicht werden könnte. Dank aber auch ihrer Kreativität und aktiven Beteiligung am Seminargeschehen fanden sie auch viele innovative Lösungen, um diese Problemstellen zu bewältigen.

Die weiteren Methodik-Didaktikseminare unterscheiden sich in ihrem Aufbau und in ihrem Lerninhalt bei den zwei Studentengruppen. Die DaF-LehrerInnen haben weitere zwei Seminare in den folgenden zwei Semestern. Das nächste ist ein Begleitseminar zum Schulpraktikum unter der Betreuung der Mentorin der jeweiligen Praktikumsschule und einer UniversitätsdozentIn. In diesen Unterrichtsstunden werden die Themen der aktuellen Unterrichtsplanungsvorgaben und die der Unterrichtsbeobachtung ausführlich behandelt, es wird den didaktischen Schwerpunkten im Praktikum nachgegangen. Da das Praktikum auch teils online stattgefunden hat, musste man auch diese Seminare online halten.

Im letzten Semester hat die DaF-LehrerInnengruppe ein letztes Didaktikseminar als Begleitseminar zum zehnwöchigen langen individuellen Schulpraktikum. Dieses konnte online reibungslos abgewickelt werden. Man konnte die Praktikumserfahrungen wie im Präsenzunterricht auch online austauschen. Das andere Ziel des Seminars, die erworbenen Didaktikkenntnisse zusammenzufassen und dadurch eine Vorbereitung auf die Diplomprüfung und auf das eigene Berufsleben zu bekommen, wurde auch erreicht.

CLIL(iG)-Seminare der Fachgruppe Deutsch

Wichtiger Bestandteil der Ausbildung mit der Fachrichtung ungarndeutsche Minderheitensprache für Lehramtsstudierende und für KindergartenpädagogInnen bilden die CLIL-Fächer. In den Nationalitätenkindergärten wird auf folgende Fördergebiete ein Akzent gelegt: muttersprachliche Sprachförderung/Förderung der Minderheitensprache, Musik, visuelle Erziehung, Umwelt-/Sachkunde, Bewegungsförderung, Fremdsprache. Diese Fachbe-

reiche werden dann in der schulischen Primarstufe als einzelne Unterrichtsfächer umgesetzt. Im Sinne des CLIL-Ansatzes ist es wichtig, die fachdidaktischen Kenntnisse über die einzelnen Sachfächer zu vermitteln. Dabei geht es nicht mehr um reine Sprachförderung, um Fremdsprachenunterricht, sondern um die Vermittlung spezieller Sachinhalte in der Minderheitensprache/Fremdsprache. Am Lehrstuhl gehen wir auf diese Herausforderung ein und bieten Didaktikseminare sowohl für KindergartenpädagogInnen als auch für LehrerInnen der Minderheitensprache mit speziellem Inhalt zu den einzelnen Sachfächern: Musikdidaktik, Sachkundedidaktik, Sportdidaktik/Didaktik der Bewegungsförderung.

Bei den Sportdidaktikseminaren konnten die theoretischen Grundlagen auch online behandelt werden. Aber es liegt in der Natur der Simulationsstunden, dass die Bewegungsabläufe mit- und vorgezeigt und nachgemacht werden, was online unmöglich ist. Diese Seminare wurden zwar auch in Form von Simulationsprobestunden gehalten, aber die Studierenden haben dabei eher theoretische Fachdidaktikkenntnisse erworben. Der Fachwortschatz und die spezielle Lehrersprache, die Anleitungskultur der Lehrkräfte konnte erweitert werden.

Bei den Sachkundedidaktikseminaren kamen dieselbe Probleme wie bei den Sprachförderangeboten im Kindergarten und bei der Minderheitensprachförderung in der Primarstufe noch stärker zur Geltung: in den Simulationssituationen hatte die unterrichtende StudentIn oft keine andere Möglichkeit, als den betroffenen Unterrichtsschritt narrativ darzustellen. Die MitstudentInnen konnten sich das Unterrichtsgeschehen wie im Kino einen Film vorstellen. In der Sachkundedidaktik ist aktiv entdeckendes, experimentierendes Lernen von großer Bedeutung und es konnten keine Experimente durchgeführt werden, es kam zu wenig Wahrnehmungsaktivitäten und selbständigen Lernmomenten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es in den Didaktikseminaren nicht in jeder Situation möglich war, online individuelle Hilfe anzubieten. Pädagogen können online keine aktiv tätige Beihilfe leisten, was in diesem Kindes-/Schüleralter noch sehr wichtig wäre. Der Beziehungsaspekt einer Botschaft beeinflusst wesentlich die Qualität der Kommunikation. Nicht nur die verbalen Kommunikationsmittel sind bei der frühen Sprachförderung bedeutende Elemente. Ohne Metakommunikation, ohne Körpersprache, die bei Kindern, besonders bei Anfängern in der Fremdsprache, selbstverständliche Semantisierungsmittel sind, kann die Kommunikation online nicht ohne Schwierigkeiten stattfinden. Da diese Semantisierungsmittel ein wesentlicher Teil der Informationsübertragung sind, ist der Kommunikationsprozess in diesen Problemsituationen neu zu durchdenken. Online stehen einem nicht mehr all die herkömmlichen Medien bei der Informationsübertragung zur Verfügung. Stattdessen verfügt man über neue Medien. Mit diesen digitalen Mitteln, Tools, Plattformen sollten sich sowohl die SprachpädagogInnen, als auch die SchülerInnen und die Eltern als Lernhelfer bekannt machen. Man braucht neue Verschlüsselungs- und Entschlüsselungsstrategien im Kommu-

nikationsprozess. Die Ausarbeitung dieser Strategien ist die Aufgabe der Unterrichtspädagogik. Sie dienen unter anderem auch der Erziehung zum autonomen Lernen. Dieses „Erbstück" der digitalen Periode ist ein Katalysator der weiteren methodisch-didaktischen Entwicklung.

Ungarndeutsche Studien

Ungarndeutsche Kinderliteratur

Am Seminar über ungarndeutsche Kinderliteratur nehmen Studierende im letzten Semester ihrer Studien teil, deshalb ist es bei der Planung der Online-Lehre von großer Bedeutung, auch die digitalen Kompetenzen der Studierenden zu entwickeln, damit sie diese in ihrer späteren Praxis verwerten können. Es wurde vor Augen gehalten, Studierende sowohl mit digitalen Werkzeugen zur Präsentation von Inhalten als auch mit Applikationen zur Erarbeitung von Lerninhalten vertraut zu machen. Zur Veranschaulichung von Reimen und kurzen Geschichten in der Mundart wurden die Präsentationsmittel auf videomaker.simpleshow.com oder powtoon.com empfohlen, wobei die letzte Applikation den Vorteil hat, dass die Animation mit einer eigenen Audiodatei versehen werden kann, also ist es möglich, den Text im Dialekt aufzunehmen und hinzuzufügen.

Der übliche Mini-Unterricht oder die Mini-Beschäftigung, den/die die Studierenden im Seminar halten sollen, wurde durch die Erstellung von spielerischen online-Aufgaben auf Wordwall.net oder LearningApps.org ersetzt. Diese Aufgaben eignen sich zur Wortschatzentwicklung, Textarbeit, Vertiefung der behandelten Inhalten und auch zur Motivation. Es entstand eine Sammlung von LearningApps-Aufgaben, die auch online auf der Webseite des Lehrstuhls verfügbar gemacht wurde. Dadurch wurde auch das aktuelle Thema angesprochen, wie ungarndeutsche Kinderliteratur den heutigen Kindern näher gebracht werden kann und wie man so oft wie möglich kurze Dialekttexte im Unterricht oder während der Beschäftigung verwenden kann. Eine Auswahl der Ergebnisse des Projekts zum Thema digitale Aufgaben für den Unterricht der modernen ungarndeutschen Kinderliteratur (Märchen von Josef Michaelis) ist auf der Webseite der Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung der Eötvös-Loránd-Universität zu finden[2]:

Kindergarten- und Grundschulpraktikum

In den drei betroffenen Semestern wurden unterschiedliche Lösungsvorschläge ausgearbeitet und eingesetzt, wobei jedoch anzumerken ist, dass diese das eigentliche Schul- oder Kindergartenpraktikum nicht vollständig ersetzen können. Es wurde aber versucht, Ersatzformen zu finden, von denen die Studierenden am meisten profitieren können.

[2] https://www.tok.elte.hu/content/unterrichtsideen-und-materialien-von-studierenden.e.400

Grundschule

Der Ausbruch der Pandemie betraf das Schulpraktikum im Sommersemester 2019/2020, als sich die Schulen rasch und relativ unvorbereitet auf den Fernunterricht umstellen mussten. Es erforderte auch eine enge Mitarbeit zwischen MentorInnen und Dozierenden, die Anforderungen des Kurses in dieser veränderten Lage sinnvoll umzuformen. Als erste Lösungsmöglichkeit wurde den Studierenden im dritten Jahrgang das Erstellen von offline Materialien als Aufgabe gestellt, die nach Kontrolle der MentorInnen an die SuS der Praktikumsschule verschickt werden konnten. Diese "offline Stunden" sollten in einem mit Audiodateien versehenen ppt-Format mit Links zu interaktiven Aufgaben verwirklicht werden. Den SuS standen visuelle Hilfsmittel, wie z. B. farbige Pfeile zur Verfügung, um das Wechseln zwischen den Folien zu erleichtern oder die zu erarbeitenden Links zu finden. Die Wahl dieser Unterrichtsform lässt sich dadurch begründen, dass die SuS in der ersten und zweiten Klasse noch nicht selbständig online arbeiten konnten und dieses einfachere Modul konnte relativ problemlos auch von den Eltern gehandhabt werden. Die darin verwendeten Aufgabentypen waren den SuS schon bekannt. Nach einer Zeit wurde die relative Eintönigkeit der Aufgaben manchmal als Nachteil empfunden, da die Studierenden die von den MentorInnen angebotenen Muster befolgen sollten und wenig Spielraum für Variationen und Abweichungen gelassen wurde. Aber die Vorteile haben hier deutlich überwogen: die Studierenden konnten sich mit den verwendeten Applikationen (learningapps.org, wordwall.net, Jigsaw Planet) gründlich vertraut machen, was für ihre spätere pädagogische Laufbahn von Wichtigkeit ist.

Im darauffolgenden Wintersemester 2020/2021, fand das Schulpraktikum in Präsenz statt, da die Schulen wieder eröffnet wurden, jedoch mit einigen Einschränkungen wegen der epidemischen Lage: nicht die ganze Seminargruppe mit den Dozierenden, sondern nur einzelne Studierende konnten wöchentlich teilnehmen und Unterrichtsstunden halten. Obwohl die Nachbesprechung der Unterrichtsstunde in einem kleineren Kreis stattfand, bereitete das den Teilnehmenden keine Schwierigkeiten und die Effizienz des Kurses litt nicht. Obwohl sie an der Praktikumsstelle nicht empfangen werden konnten, begleiteten die Dozierenden der Fakultät die PraktikantInnen durch Beratung und Korrektur der Unterrichtsentwürfe; die Kommunikation erfolgte reibungslos per E-Mail oder in MS Teams als Videomeeting.

Eine Mischform von Präsenz- und Distanzpraktikum brachte das Sommersemester 2020/2021 mit sich, da der Unterricht an den Grundschulen noch in Präsenz anfing, aber einen Monat nach dem Semesteranfang ab 8. März wieder auf Fernunterricht umgestellt wurde (was bis zum 19. April dauerte). Dank dieser Situation und weil sie in mehreren Klassen eingeteilt worden waren, hatten alle Studierenden die Möglichkeit, eine Präsenzstunde zu halten und die kollegiale Hospitation und die Nachbesprechung der Unterrichtsstunden unter der Leitung der MentorInnen zu erleben. An-

schließend nahmen sie auch aktiv am Distanzunterricht der SchülerInnen teil, sie haben in einer dritten Klasse synchrone Deutschstunden per Videokonferenz gehalten, wodurch sie mit wertvollen methodischen Erfahrungen bereichert wurden und das steigerte auch die allgemeine Zufriedenheit mit dem Kurs. Nach der Wiedereröffnung der Grundschulen kehrten die Studierenden aufgrund der Verordnungen der Universität nicht in die Grundschulen zurück, stattdessen bekamen sie schriftlich zu lösende Aufgaben, wie z.B. digitale bzw. Präsenz-Entwürfe zu erstellen.

Kindergartenpraktikum

Die angehenden Nationalitätenkindergärtnerinnen müssen insgesamt drei Praktika absolvieren. Die ersten zwei sind einwöchige Praktika im vierten und fünften Semester und das dritte ist ein achtwöchiges Praktikum im sechsten Semester. Während der drei Semester, die von der Corona-Epidemie betroffen waren, gab es Perioden, in denen die Regelungen den Kindergärten erlaubt haben, Studierende zu empfangen. Wenn der Kindergartenbesuch nicht gestattet war, wurden alternative Lösungen angeboten, die den Einblick in den Kindergartenalltag einigermaßen gewährleisten.

Videoanalysen

In den ersten zwei Corona-Semestern mussten die Kindergartenbesuche durch Videoanalysen ersetzt werden. Die Materialien, die zur Verfügung standen, waren 7-12 Jahre alt, allerdings ermöglichten sie einen guten Einstieg in die Praxis. Die Studierenden konnten ihre bereits in den früheren Seminaren erworbenen theoretischen Kenntnisse mit Beispielsituationen aus dem Kindergartenalltag vergleichen.

Einerseits wurden 10-15 Minuten lange Videos eingesetzt, die mit Unterstützung des Goethe-Instituts aufgezeichnet wurden und sich auf einen Aspekt der frühen Sprachförderung fokussiert haben. Zum Hauptthema gehörten auch jeweils 3-4 Beobachtungskriterien, die die Auseinandersetzung mit dem Gesehenen erleichterten. Beispiele für diese Kriterien sind u.a. die Atmosphäre der Beschäftigung, Veranschaulichungsmittel, gesteuerte und spontane Sprachproduktion oder Sprachenlernen mit Gesellschaftsspielen. Die Videos wurden durch Microsoft Stream für die Studierenden zugänglich gemacht.

Das andere Videomaterial war der Film *Deutsch am ganzen Tag - Ideen zum Zweitspracherwerb im Kindergarten*[3], der unter der Leitung von Ágnes Klein angefertigt wurde. Im Film werden die Möglichkeiten der alltagsintegrierten Sprachförderung vorgestellt. Beispiele dafür sind die Spieltätigkeit, Beschäftigungen z.B. mit dem Schwerpunkt Umweltkunde, Mathematik, Literatur oder Musik bzw. der Stuhlkreis.

[3] Der Film ist auf der Webseite des UDPI zugänglich: https://www.udpi.hu/hu/tamop/deutsch-am-ganzen-tag-kindergarten

Die Corona-Krise hat gezeigt, dass diese und ähnliche Videos immer noch einen festen Bestandteil in der Ausbildung haben können. Ein Ziel des Lehrstuhls in den nächsten Jahren ist, dieses Inventar weiter auszubauen, d.h. neue, aktuelle Videos zu erstellen. Da es zum Video *Deutsch am ganzen Tag* keine Beobachtungskriterien gab, wurde dazu den Studierenden ein Raster mit verschiedenen Beobachtungsaspekten (z.B. Ablauf und Ziele der Beschäftigung, Reaktion der Kinder) geschickt.

Im zweiten Semester des Online-Unterrichts mussten die Studierenden auch einen Entwurf zu einem gewählten Thema erstellen. Die zuständige Mentorin wurde außerdem gebeten, diese Arbeit zu bewerten und zu begleiten.

Diese Aufgaben haben gezeigt, dass herkömmliche Praktika immer noch von zentraler Bedeutung sind, aber Videoanalysen können effektive Mittel dafür sein, Studierende in die Praxis einzuführen.

Online-Tutorierung

Im Hintergrund der Ausarbeitung eines zusätzlichen praktischen Elements stehen die weiteren Änderungen, die die epidemische Lage mit sich brachte. Am Anfang des Sommersemesters 2020/2021 bestand noch theoretisch die Möglichkeit, in Kindergärten zu hospitieren, aber die praktische Verwirklichung bereitete Probleme, weil die meisten Kindergärten keine externen Besucher empfingen. So konnte - anders als beim Unterrichtspraktikum - die Kindergartenhospitation im Februar nicht starten, weil noch die Organisationsarbeit und Suche nach Praktikumsstellen lief.

Als Lösungsvorschlag für die Schwierigkeiten der vorangegangenen Semester wurde eine neue Ergänzung zum Kindergartenpraktikum eingeführt, um den Studierenden einen Einblick in den Kindergartenalltag zu gewähren, auch wenn die Teilnahme an Praktika unmöglich ist. Die Mentorinnen, die das einwöchige deutsche Praktikum gehalten hätten, wurden Anfang März gefragt, ob sie bereit wären, eine Art online -Tutorierung anzubieten. Von der Mehrheit der Mentorinnen erhielt die deutsche Fachgruppe eine Zusage, also wurde organisiert, dass jede Mentorin mit 1-2 Studierenden in Verbindung trat und mit ihnen auf MS Teams Besprechungen hält. Die Voraussetzung war, dass die Meetings insgesamt mindestens 4 Stunden dauern sollten und mindestens zweimal sollten sich die Teilnehmenden treffen, obwohl eher drei Anlässe empfohlen wurden.

Das geplante Ziel dieses Tutoriums war, die Studierenden trotz der Unmöglichkeit der Hospitation mit praktischen Erlebnissen und Informationen zu bereichern und sie mit pädagogischen Fachkräften in Verbindung zu setzen, was zumindest einen Teil des eigentlichen Praktikums sinnvoll ersetzen kann.

Als Messung der Effektivität und als Grundlage für spätere Verbesserungen der Methode ist eine Umfrage unter den betroffenen Mentorinnen und Studierenden durchgeführt worden. Die zwei parallel gestalteten Fragebö-

gen wurden auf Google Forms erstellt, und die Befragung wurde anonym, online durchgeführt. Sechs Mentorinnen von sieben und neun von 13 mentorierten Studierenden haben ihn ausgefüllt.

Zuerst wurde die allgemeine Zufriedenheit der Mentoren mit der Leistung der Studierenden und die Zufriedenheit der Studierenden mit der Leistung der Mentoren erfragt, was auf beiden Seiten sehr positiv ausgefallen ist (5,8 bzw. 6 Punkte auf einer 6er Skala). Danach erfolgte die Bewertung der eigenen Leistung, die zwar niedriger bewertet wurde, aber immer noch positiv ausfiel. Die verbal angegebenen Gründe für die nicht-maximalen Punktzahlen seitens der Mentoren waren eher technische Probleme oder wie ein Teilnehmer formulierte, ihre Befangenheit wegen des Online-Formats. Die Studierenden haben sich auch kritisch bewertet, einige haben angegeben, dass sie mehr Fragen hätten stellen sollen. Die meisten berichteten aber darüber, dass sie sich aktiv an den Besprechungen beteiligt und sich vorher mit Fragen vorbereitet haben.

Alle Mentoren waren zufrieden mit der Klarheit der Aufgabenstellung und dass sie bei der Auswahl der zu behandelnden Themen relativ freie Hand hatten - von der deutschen Fachgruppe hatten sie nur eine Liste als Anregung für Themen erhalten, ohne obligatorische Elemente. Die seitens der Studierenden und Mentorinnen am häufigsten diskutierten Inhalte waren folgende: der deutsche Sprachgebrauch im Kindergartenalltag, die Einführung der deutschen Sprache bei jüngeren Kindern, Übung von bekanntem Wortschatz, Feste feiern, bewegte Sprache und Arbeit mit Kinderreimen.

Einen deutlichen Unterschied zeigte die Einschätzung der Nützlichkeit des Online-Tutoriums. Alle Mentoren haben die Effektivität des Online-Tutoriums im Vergleich zum Kindergartenpraktikum in Präsenz mit 3 oder 4 auf einer 6er Skala bewertet (im Durchschnitt: 3,3). Demgegenüber lag seine Nützlichkeit für die Studierenden bei 5,1, also die studentische Einschätzung war eindeutig sehr positiv.

Es interessierte uns natürlich, ob die Befragten andere Lösungsvorschläge zum Ersetzen des Praktikums statt der Videokonferenz hatten. Es ergab sich nur ein Vorschlag, nämlich den Studierenden im Sommer, nach dem Ausklang der Pandemie, Praktikumstage anzubieten; Vorschläge zum Ersetzen des Praktikums im Fernunterricht gab es leider keine.

Der letzte Themenkreis bezog sich auf die künftige Anwendung dieser Methode. Auf beiden Seiten wurde nachgefragt, ob sie die Beibehaltung der Online-Tutorierung auch unter normalen Umständen, nach der Pandemie für möglich halten. Die Meinungen gehen hier interessanterweise auseinander. Die KindergartenpädagogInnen lehnen es eher ab, drei Personen nennen Gründe oder Ausnahmefälle, bei denen sie es für begrenzt möglich halten, diese sind z.B. bei gesundheitlichen Problemen, nur vor dem Praktikum oder während des Praktikums als eine Form des Kontakthaltens mit den Mentorierten. Demgegenüber halten es sieben von neun Studierenden auch während des Praktikums in Präsenz durchaus sinnvoll, z.T. weil sie in

einem Online Meeting länger mit der Mentorin Gedanken austauschen können als im Kindergarten, wo wegen der täglichen Aufgaben der PädagogInnen ein längeres Gespräch schwieriger zu verwirklichen ist. Einige freuten sich über die Gelegenheit, sich mit erfahrenen pädagogischen Fachkräften in Verbindung zu setzen, die sie wahrscheinlich wegen der Distanz nie persönlich getroffen hätten.

Grundsätzlich könnte aufgrund dieser Umfrage das Online-Tutorium als Wissensvermittlung von praktischen Kenntnissen auch in Zukunft Anwendung finden, umso mehr, als die Studierenden über einen eindeutigen Lernzuwachs infolge der Besprechungen berichteten.

Zusammenfassung und Ausblick

Im Ganzen gesehen hat der Lehrstuhl als Antwort auf die Umstellung auf Fernunterricht wegen der Corona-Krise wirksame Methoden und eine Vielfalt digitaler Lehrangebote erarbeitet. Obwohl die Nutzung von E-Learning-Angeboten und IKT-Mitteln kein neues Thema in der gängigen Fachliteratur ist, hat die rasche Umstellung das Hochschulwesen relativ unvorbereitet getroffen, trotzdem haben sowohl Studierende als auch Dozierende das Corona-Management der Hochschulen überwiegend positiv bewertet.

Viele Studien und auch eigene Erfahrungen beweisen, dass Dozierende von dieser unerwarteten Situation motiviert waren und viel Energie in die Vorbereitung investiert haben, was aber auch einen höheren Arbeitsaufwand sowohl bei der Gestaltung der Kursinhalte im Fernunterricht als auch bei der Prüfungsgestaltung bedeutete. Andererseits haben auch Studierende das Arbeitspensum als größer empfunden, wahrscheinlich wegen der umfangreichen unstrukturierten Aufgaben und der Schwierigkeiten mit der eigenen Zeiteinteilung.

Während der drei Semester, die von der Epidemie betroffen waren, mussten die Kursinhalte ständig überarbeitet und verfeinert werden, um den Herausforderungen des Online-Unterrichts gerecht zu werden. Dazu gehört auch, den Kontakt mit den Kursteilnehmern zu halten und ihr Feedback zu beachten.

Sehr problematisch erwiesen sich die Organisation und der Ersatz der Unterrichts- und Kindergartenpraktika, da der praxisorientierte Teil der Ausbildung nur begrenzt stattfinden konnte. Hier mussten sowohl Dozierende als auch Studierende viel daran arbeiten, trotz der Umstände von den Möglichkeiten profitieren zu können. Allerdings können auch hier Elemente identifiziert werden, die man im Präsenzunterricht beibehalten kann, z.B. mehr Videoanalysen in den Methodikseminaren oder online Konsultationen mit den MentorInnen. Auch der allgemeine Wunsch nach präsenzbasierter Lehre schließt nicht die Beibehaltung von erfolgreichen Online-Elementen aus. Wie es auch in anderen Studien prognostiziert wird, erscheint eine hybride Methodik als die Zukunft der Hochschulbildung (Majó-Petri et al., 2020).

Literatur

Buda, A., Szabó, J. & Erdei, G. (2020). A pandémiás helyzet hatása az oktatásra a Debreceni Egyetemen. *Opus et Educatio, 7*(4). 423–431. http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/410/716

Dilger, B., Kordts-Freudinger, R., Schneider, Ch. & Tinsner-Fuchs, K. (2020). *Befragung Lehre auf Distanz an der HSG im Frühjahrssemester 2020 aus Sicht von Studierenden und Dozierenden. Ereignisbericht.* Universität St. Gallen. https://www.alexandria.unisg.ch/262227/1/Lehre.auf.Distanz_Umfrage.pdf

Dorner, H. (2007). Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben - A tudásépítő funkciók elemzése. *Multimédia az oktatásban 2007 konferencia*, 303–311. http://uni-obuda.hu/conferences/multimedia2007/55_DornerHelga.pdf

Hargitai, D. M., Sasné Grósz, A. & Veres, Z. (2020). Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A COVID-járvány kihívásai. *Statisztikai Szemle, 98*(7), 839–857. https://doi.org/10.20311/stat2020.7.hu0839

Kálmán, O., Káplár-Kodácsy, K., Horváth, L. & Rónay Z. (2021). *Az oktatók közötti kapcsolatot is javítja a távolléti oktatás.* https://www.ppk.elte.hu/tavolleti-oktatas-kutatasi-tapasztalatai.

Kovács, P. & Fodor, R. (2020). *HÖOK Távoktatás jelentés*. https://hook.hu/hu/felsooktatas/tavoktatas-jelentes-2851

Kövecsesné Gősi, V., Lampert, B., Pongrácz, A. & Lőrincz, I. (2020). Egyetemi oktatók tapasztalatai a COVID 19 okozta veszélyhelyzet távoktatási félévében**.** In Németh, A., Orsovics, Y., Csehiová, A. & Tóth-Bakos, A. (Eds.), *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings* (pp. 103–109). Selye János Egyetem. https://doi.org/10.36007/3730.2020.103

Majó-Petri, Z., Prónay, Sz., Huszár S. & Dinya, L. (2020). Digitális transzformáció az egyetemeken – Egy tömeges, nyílt, online oktatási működési modell, és az egyetemisták digitális oktatáshoz fűződő attitűdjének vizsgálata. *Információs Társadalom*, *20*(1), 72–94. https://doi.org/10.22503/inftars.XX.2020.1.4

Márkus, É. & Radvai, T. (2017). Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK. In Hannes, Ph., Ströbel, A. (Eds.), *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südeuropa: Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung* (pp. 615–634). Verlag Friedrich Pustet.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers OECD-Education Committee*, https://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf

Radvai, T. (2016). Das „ungarn(deutsche)" Schulwesen und die praktische Ausbildung von Minderheitenpädagogen an der ELTE TÓK Budapest. In Ilse, V., Suresh, I., & Winkler, M. (Eds.), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donauraum* (pp. 93–107). Peter Lang Verlag.

Rösler, D. (2014). Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen. *Info DaF, 41*(6). 595–607. https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0603

Serfőző, M., F. Lassú, Zs., Svraka, B. & Aggné Pirka, V. (2020). *Az online térben is az emberi tényező a legfontosabb. Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról.* https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1140/T%C3%81VOK%20r%C3%B6vid%20besz%C3%A1mol%C3%B3_k%C3%A9sz.pd

Vlčková, I. (2013). Innovative Unterrichtsformen im DaF-Unterricht an der Technischen Universität Liberec: Teilergebnisse einer Umfrage unter Studierenden. *ACC Journal, 19*(3), 171–180. https://dspace.tul.cz/handle/15240/21062

Baloghné dr. Nagy, Gizella, Miskei-Szabó, Réka & Radvai, Teréz

Experiences of the online teaching during the pandemic. A report by the German section of the Department of Foreign Languages and Literature, Eötvös Loránd University

The outbreak of the covid pandemic resulted in an upsurge of interest in research related to the investigation of its effects on education, including the functioning, conditions and efficiency of online or distance learning. Apart from reviewing the most recent research literature in the field, this study aims to give an account of the experiences gained and solutions applied by the German section of the Department of Foreign Languages and Literature (Faculty of Primary and Pre-School Education, Eötvös Loránd University) during the partial and full closure of universities and schools.

Keywords: distance education, online teaching, language teaching, higher education, autonomous learning

Baloghné dr. Nagy Gizella: https://orcid.org/0000-0002-6383-9300
Miskei-Szabó Réka: https://orcid.org/0000-0002-6714-379X
Radvai Teréz: https://orcid.org/0000-0002-9299-3083

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 354–377. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.354.377

Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején

Farkas Pálma[1], Schreindorfer Linda Anna[12], Szabó Gábor[13], Varga Gyöngyi[14] és Rausch Attila[5]

[1]ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudomány mesterszak

[2]Székesfehérvári Csemete Alapítvány

[3]Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat és Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

[4]Gödöllői Egyesített Palotakert Bölcsőde

[5]ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Absztrakt

A kisgyermekek digitális eszközhasználata egy új és vitatott területe a pszichológiai és neveléstudományi kutatásoknak, a digitális eszközhasználatnak és tartalomfogyasztásnak nincsen kialakult szokásrendszere a kisgyermekes családokban (Konok et al., 2020). A szülők nem minden esetben vannak tisztában a kiskorú gyermekekre leselkedő veszélyekkel, esetleges kockázatokkal, miközben a szülőknek és a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek egyaránt határozott igénye van a megfelelő eszközhasználati szokások ismeretére és tanítására (Chaudron et al., 2020). A kutatásunk célja az volt, hogy pontosabb képet kapjunk a bölcsődei ellátásban résztvevő gyermekek digitális eszközhasználatáról, valamint, hogy feltérképezzük a szülők véleményét a digitális eszközök gyermekükre gyakorolt hatásáról, egyben célunk volt megismerni prevenciós/produktív eszközhasználati nézeteiket is. Vizsgálatunk papír alapú kérdőívét 234 bölcsődés korú gyermeket nevelő szülő töltötte ki. A kutatás megmutatja a megkérdezett családok digitális eszközhasználatának főbb jellemzőit és lehetőséget teremt arra, hogy eredményeinket felhasználva a szakemberek a bölcsődés korosztály digitális eszközhasználatának preventív szemléletű, biztonságos tartalomfogyasztásra épülő ajánlásokat fogalmazhassanak meg.

Kulcsszavak: digitális technológia, bölcsődés gyermekek, eszközhasználati szokások, mobileszközök

Bevezetés

Az elmúlt évtizedben egyre szélesebb körben váltak hozzáférhetővé és terjedtek el digitális eszközök a családokban, így a kisgyermekek is egyre gyakrabban találkoznak ezekkel, veszik kézbe és használják játékra vagy tartalomfogyasztásra a mobiltelefonokat, tableteket, számítógépeket. Nem csoda, hogy a gyermekek digitális eszközhasználatának kérdéseivel foglalkozó kutatások száma is növekvőben van. Míg óvodás korcsoportra vonatkozóan hazai kutatási eredmények régebb óta rendelkezésünkre állnak, a bölcsődés korú gyermekre irányuló kutatások köre hazánkban most kezdett el bővülni (például Koscsóné Kolkopf & Kiss, 2020).

Az óvodásokra vonatkozó vizsgálatok arra engednek következtetni, hogy a digitális eszközhasználatnak és tartalomfogyasztásnak nincsen kialakult szokásrendszere, illemtana (Hódi et al., 2019). A fogyasztókra, legfőképpen a kiskorú gyermekekre leselkedő veszélyek, esetleges negatív kockázati tényezők nem kapnak kellő hangsúlyt, miközben számos kutatás rámutatott arra, hogy a szülőknek és a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek egyaránt határozott igénye van a megfelelő eszközhasználati szokások ismeretére és tanítására (vö. Koscsóné Kolkopf & Kiss, 2020). Mindemellett a digitális eszközök előnyei tagadhatatlanok, használatukkal az életünk számos területen pozitív irányban változott, ezért is fontos pedagógiai szempontból a produktív használati szokások kialakítása, módszertani ajánlások beemelése a napi gyakorlatba (Németh et.al., 2020; Visnjic-Jevtic et. al., 2021), amely mind a jelenlegi és elkövetkező felelős szülő generáció – és ezáltal gyermekeik – segítségére lehet épp úgy, mint a velük kapcsolatban álló kisgyermeknevelők, pedagógusok, szakmai szolgáltatást nyújtó szakemberek számára.

Digitális technológia kisgyermekkorban

Az elmúlt évtizedekben különösen felgyorsult a technikai fejlődés, melynek köszönhetően a digitális technológia az élet szinte minden területén jelen van: többek között az emberi kommunikáció, az oktatás és a tanulás is jelentős átalakuláson megy keresztül. A mobileszközök elterjedése pedig a kisgyermekek eszközhasználatára is hatással van (Rausch & Pásztor, 2021). A felgyorsult digitalizáció következtében a csecsemők és kisgyermekek fejlődési környezete is jelentősen megváltozott. A családok és így már a kisgyermekek életének, mindennapjainak részét képezik a digitális eszközök, okostelefonok, számítógépek és nélkülözhetetlenné vált az internethozzáférés (vö. Csapóné, 2019).

Az, hogy egy ember hogyan és mikor találkozik digitális eszközökkel nemcsak az életkortól, hanem nagyon is függ a gazdasági, szociokulturális háttértől, földrajzi elhelyezkedéstől, illetve egy adott országon belül egy adott térség fejlettségétől is (Lénárd, 2015). Egyre több kutatási eredmény jelenik meg a témában (például Burroughs, 2017), ezért egyre több információ érhető el a szülők számára is, ennél fogva tudatosabb, átgondoltabb lehet az

eszközhasználattal kapcsolatos mindennapi gyakorlatuk (Bentley et al., 2016 idézi Koscsóné Kolkopf & Kiss, 2020). Ez mégis nagy kihívást jelent a szülők számára, hiszen a mobiltelefonok, tabletek folyamatos online jelenlétet biztosítanak számukra. A modern eszközökkel egy pillanat alatt készíthetnek fotót gyermekükről és oszthatják meg azonnal ismerőseikkel a közösségi média felületein. Így lehet az, hogy sok gyermeknek már 6 hónapos korára van „digitális lábnyoma". Azonban nem árt a dolgot továbbgondolni, vajon mennyire fog ennek örülni gyermekük, mikor már ő is tudatos eszközhasználó lesz (Steyer, 2012).

Nyilvánvaló, hogy a kisgyermekek IKT használata széles körben elterjedt az utóbbi években, valamint növekszik az egyre fiatalabbak, csecsemők körében egyaránt. Ami kevésbé érthető és sokkal kevésbé kutatott, az a legújabb alkalmazások szerepe, különösen a csecsemők digitális médiafogyasztásának vizsgálata az egyre kiterjedtebb média-ökoszisztémában. A kifejezés új keletű, melyet leginkább a résztvevői határoznak meg: tartalom-előállítók, tartalomszolgáltatók, tartalomterjesztők, forgalomirányítók, valamint a hirdetési piacon megjelenő hirdetők, médiaügynökségek, készülékgyártók és a technológia szolgáltatók (Polyák, 2015 idézi Gálik & Csordás, 2020). Burroughs (2017) szerint – aki tanulmányában a YouTubeKids nevű alkalmazást vizsgálta –, a legnépszerűbb és legjövedelmezőbb YouTube-csatornák a teljes YouTube-platformon a gyermekek felé irányulnak. 2016-tól a YouTube megtekintések 10%-a gyermeki szórakoztatásnak minősített tartalomból származik, és egyes országokban a szám a teljes YouTube-platform összes megtekintésének felét jelenti (Mulligan, 2016 idézi Burroughs, 2017). A technológia fejlődésével az IKT-eszközöket is könnyebb használatra tervezik. Látható, hogy a gyerekek egyre alacsonyabb életkorban kerülnek kapcsolatba a digitális eszközökkel, a különféle tartalomszolgáltatóknak, technológiai cégeknek már elsősorban a gyermekek körében van lehetőségük a felhasználói kör további bővítésére (Burroughs, 2017).

Jelenlegi élethelyzetünk, környeztünk és életvitelünk okán szinte elkerülhetetlen, hogy a gyermek ne találkozzon ezekkel az eszközökkel. Sokan gondolják úgy, hogy azért adják a gyermeknek, hogy nehogy lemaradjanak a 21. században, mások digitális gyermekfelügyelőnek használják, ha sír a gyermek, vagy ha egy hosszú útra indul a család. Az elmúlt időszak – mint például a járványügyi helyzet – komoly kihívások elé állította az eszközhasználatról tudatosan gondolkodó szülőket is. Sok szülő dolgozott otthonról, amikor szükség volt egy kis csendre, akarva akaratlanul előkerültek a digitális eszközök, hogy szórakoztassák gyermekeiket, lekössék figyelmüket (Steinwandt et al., 2020). A jóléti társadalmakban a 3–4 éves gyermekek 16%-nak van saját tabletje, de a többiek nagy része is rendszeresen megkapja szülei digitális eszközeit. A 6-7 évesek 71%-a használja a YouTube-ot szülői kontroll nélkül. A digitális eszközök használata már az életünk része, így szolgálhat kikapcsolódásra is. A jelenség akkor válhat problémává, amikor már csak ez jelenti a boldogságot és nincs felette kontroll. A gyermekek számára ezt a

kontrollt a szülőknek kell megteremteni, hogy később már a gyermek saját magát tudja szabályozni. Ha a szülő nem szab határt, később a gyermek sem lesz rá képes (Fejérváry, 2020).

A Digitális Jólét Programban (Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája, 2016) is arról olvashatunk, hogy a tudatosság kulcsfontosságú a digitális eszközhasználat során. A szülők az internet tudatos használatával és az ott előforduló veszélyekkel sok esetben nincsenek tisztában. Amennyiben nem rendelkeznek megfelelő információkkal, úgy nem várható el tőlük az sem, hogy gyermekeiknek közvetíteni tudják azokat. A tudatos használat, a képernyő előtt eltöltött idő korlátozására már különböző applikációk is a szülők segítségére vannak, ilyen például a Digitális jóllét applikáció. Egyelőre Android-alapú eszközökre tölthető le a Google Play Áruház applikáció kínálatából (Google Play Áruház, 2020). Az említett alkalmazás használata során átfogó képet kaphatnak arról, mennyi időt töltenek a digitális térben, milyen szokások jellemzik őket. Napi lebontásban megnézhetik, melyek azok az alkalmazások, amiket a legtöbbször használnak, milyen gyakran néznek rá a telefonjukra, illetve oldják fel annak zárolását. Az alkalmazás időzítésekkel korlátozhatják, hogy naponta mennyit használják azokat, az alvásidő mód pedig emlékezteti őket, hogy zárják ki az online világot éjszakára, míg a fókuszmód segítségével egy koppintással szüneteltethetik a zavaró alkalmazásokat.

A gyermekek eszközhasználatával kapcsolatban elgondolkodtató, hogy a tech-ipar emberei közül sokan nem adnak ilyen eszközöket a saját gyermekeiknek. Ezek az eszközök úgy vannak fejlesztve, hogy akár függőséget is okozhatnak. Az alkalmazásokban a megfelelő pontokon elhelyezett ingerek célja pont az, hogy ne tegyük le az eszközt. Ezért is fontos a már fent említett tudatosság, és a napi szinten kialakított rendszerhez való következetes hozzáállás. Szintén fontosak az időközönként beiktatott nagyobb elvonulások is, amelyekre leginkább a hétvégék alkalmasak, hogy ezek a napok csak a családról szóljanak a teljes figyelem jegyében (Orlowski, 2019). Koscsóné Kolkopf Judit és Kiss Heléna (2020) tanulmányukban arra hívják fel a figyelmet, hogy az okoseszközök kezelése nem egyenlő ezek tudatos és felelős használatával. Lehet, a gyerekek már egészen kis korban képesek kezelni az érintőképernyőt, éppen ezért fontos megtanítani a gyermekeket a veszélyeire és szabályaira.

Kisgyermekek digitális eszközhasználatának jellemzői

Hazánkban a bölcsődés korú gyermekek IKT eszközhasználatára fókuszáló kutatások száma alacsony, de a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2018) által végzett kutatás eredményei alátámasztják azt, hogy már a 3 éven aluli gyermekek IKT-eszközhasználata és digitális tartalomfogyasztása is jellemző. Az idézett kutatás célja, hogy részletesebb képet kapjanak a kisgyermekek televízió- és internethasználati szokásairól, valamint további ismereteket szerezzenek az érintett korosztály által leginkább preferált tartalmakról. Je-

lentésükben, valamivel több, mint 1000 szülő válaszai alapján, megállapítják, hogy a három év alatti gyermekek már okostelefonon keresztül ismerkednek az internettel. A válaszokból azt a következtetést vonták le, hogy azok a szülők, akik hasznosnak tartják a különböző eszközöket gyermekük szempontjából, úgy gondolják, hogy a digitális eszközök, alkalmazások segítségével bővíthetik a legkisebbek ismereteit, fejleszthetik szókincsüket és az idegen nyelv tanulására is pozitív hatással lehet. A felmérésben résztvevő szülők az iránymutatást, a közös élményszerzést fontosnak tartják az digitális eszközök használatakor, valamint jelen szeretnének lenni a gyermek első digitális tapasztalatszerzésénél (NMHH, 2018).

Az ELTE Alfa Generáció Labor munkatársai (Konok et al., 2020) – az előbbi felméréssel közel azonos időben végzett kutatásuk alapján – hasonló adatokat közölnek. Ők 2010 után született gyermekek digitális eszközhasználati szokásait vizsgálták, de a mennyiségi mutatók mellett arra is kíváncsiak voltak, hogy az eszközhasználat hogyan hat a gyermekek fejlődésére.

A több mint ezer szülő megkérdezésével készült felmérés szerint a vizsgált korosztály 44 százaléka rendszeresen használ napi fél órában mobilt vagy tabletet, tehát a gyerekek egyre korábban és nagyobb arányban használnak digitális eszközöket, így már a kétévesek fele kütyüzik. A kutatás arra is rávilágított, hogy a gyerek mobilozási/tabletezési szokásaira a szülő véleménye és személyes példája is hatással van, tehát a digitális nevelési stílus nagyban befolyásolja a gyermek digitáliseszköz használati szokásait. A Szerzők elsőként utalnak a digitális szülői nevelési stílusok létezésére. Adatvezérelt megközelítést alkalmazva különálló *digitális szülői stílusokat* azonosítottak, amelyek hasonlítottak az általános szülői nevelési stílusokra (*tekintélyelvű, mérvadó, elkényeztető, elhanyagoló*). Az eredmények azt igazolták, hogy az elkényeztető és mérvadó szülők gyerekei többet kütyüznek, míg a tekintélyelvűeké kevesebbet. Az eredményeikben azt fogalmazták meg, hogy a kütyüzés hatással van a gyerekek kognitív- és önkontroll folyamataira, valamint társas készségeire egyaránt. A kutatás szerint az érintőképernyős eszközök túlzott használata a fejlődő agyat túlingerli, amely többek között negatívan hat a figyelmi kontrollfunkciók, fejlődésére egyben a társas-kognitív és társas-érzelmi fejlődésre (Konok et al., 2020).

A digitális eszközök fejlődésre gyakorolt hatása megjelenik Fehérné Kovács Zsuzsanna, Kas Bence és Pintye Mária (2018) tanulmányában is, akik a nyelvi zavarok okainak feltárására irányuló kutatásuk során azt fogalmazták meg, hogy a telekommunikációs eszközök használata deformálja a szülő és a gyermek közötti interakciókat, akadályozza a kognitív és a nyelvi fejlődést. A kutatás azt az összefüggést találta, hogy a nyelvi fejlődésben késést mutató gyerekek a tipikusan fejlődő társaiknál jóval korábban kezdtek tévét nézni (7, illetve 12 hónaposan), és naponta jóval több időt töltenek a képernyő előtt (3, illetve kevesebb, mint 2 órát). Azoknál a gyerekeknél, akik 12 hónapos kor előtt kezdtek tévét nézni, és naponta 2 óránál többet töltöttek a képernyő előtt, hatszor magasabb volt a nyelvi késés előfordulása. A háttértévézés beszűkí-

ti az anya-gyerek interakciók mennyiségét, rontja annak minőségét. Az anya romló beszédkedve, a szókincse változatosságának, színességének csökkenése a gyerek szókincsének fejlődését egyaránt hátráltatja. Azok a gyerekek, akik 18 hónapos korban, vagy már korábban használnak ilyen eszközöket, nagyobb arányban mutatnak késést a nyelvi fejlődésükben, tehát a digitális eszközhasználat komoly rizikófaktort jelent (Fehérné Kovács et al., 2018).

A kora gyermekkori digitális eszközhasználat témáját és hatásait a világ számos országában, változatos megközelítésekkel kutatják a szakemberek. Újabb és újabb eredmények jelennek meg a gyermekkori eszközhasználat hatásairól. Tsouklidis és munkatársai (2020) az elektronikus eszközök alvásra gyakorolt hatását kutatták. Az Egyesült Államokban, Kanadában, Svájcban, Norvégiában és Belgiumban végzett vizsgálatok eredményeiből arra a megállapításra jutottak, hogy összefüggés lehet a technológia nem megfelelő használata és az előforduló gyors szemmozgás (REM), a testtömeg-index (BMI) szintjének változásai, az elhízási és egyéb neurológiai hiányosságok között (Tsouklidis et al., 2020). Detnakarintra és munkatársai (2020) tanulmányukban az anya-gyermek interakciók, a szülői stílusok és az elektronikus képernyőidő közötti hosszú távú összefüggéseket vizsgálva az anya-gyermek interakciót, a szülői stílusokat és a képernyő-időt különböző életkorokban értékelték, és útelemzéseket végeztek a változók közötti kapcsolatok tisztázása érdekében. Eredményeik szerint a 18 hónapos korban megnövekedett anya-gyermek interakció pozitívan társult a kevesebb képernyőidővel 2 és 3 éves korban (Detnakarintra et al., 2020).

Érdekes felvetésekkel szolgál Benjamin Burroughs (2017) kutatása is, aki a médiaipar és a kisgyermekek mindennapi képernyőhasználatának (*viewing patterns*) és életének egyre növekvő kapcsolatát vizsgálta. Burroughs a YouTubeKids alkalmazásra, annak fejlesztésére és a fejlesztés szempontjaira összpontosít tanulmányában. Leírja, hogy az applikáció jóval több, mint 10 millió letöltéssel rendelkezik, és célja a fiatalok figyelmének lekötése, egyben bevétel termelése. Ezek a csatornák a feltörekvő mobil- és táblagép-technológiák „előnyeit" használva nagyon fiatal gyerekeket és csecsemőket (0–5 évesek) céloztak meg. A mobil- és táblaeszközök egy helyre fókuszálják a televíziós, számítógépes és mobil tartalmakat, melyeket a szülő így egy helyről tud szabályozni és dönteni ezek további felhasználásáról. A YouTubeKids alkalmazást létrehozók a platformot a szülők azon aggodalmára reagálva alkották meg, hogy a gyermekek túl sok felnőtteknek szóló tartalmat néznek a tágabb YouTube-hálózaton. Ezzel a gyermekeknek szánt alkalmazással a szülők ki tudják választani a felhasználó korosztályát és időkorlátját. Az eredmény azonban az, hogy a gyerekeket most közvetlenül elérik a reklámokkal, ezzel fontos szempontot hozva a kisgyermekek digitális eszközhasználati szokásait kutató tudományos diskurzusokba, miszerint az eszközhasználat révén tartalomfogyasztóvá váló alacsony életkorú gyermekek egy újabb csatornán keresztül fogyasztókká válnak. A kutatás médiatudományos szempontok mellett politika- és gazdaságtudományi megközelítésben értékeli a jelenséget. A tanulmányból kiderül, hogy

a digitális oktatási applikációk és a gyerekeknek szánt alkalmazások már most is sokmillió dolláros iparágak, több mint 80 000 oktatási alkalmazás jelenik meg az iTunesStore platformon. Burroughs úgy tartja, hogy az algoritmusok egyfajta pótszülőként szolgálhatnak, amelyek formálják a gyermek médiafogyasztási szokásait, és mind kifejezetten, mind implicit módon kondicionálják a kisgyermekek fogyasztását. A digitális eszközöket a szülői élet részének tekintik, mivel a csecsemőket és a kisgyermekeket szórakoztatják, de ha ezt a feladatot a YouTubeKids alkalmazás biztonságosnak vélt kereteire engedik át, akkor az algoritmusok segítségével egyre több és hatásosabb tartalomajánlás lép működésbe, amely növelheti a képernyőidőt. Minél fiatalabb a gyermek, annál nagyobb hatással van az algoritmus és az alkalmazás szerkezete a megtekintési idő növelésére (Burroughs, 2017).

Kérdés persze, hogy mit tehet a szülő, ha egyfelől fontosnak tartja gyermeke digitális tapasztalatszerzését, ám mégsem szeretné veszélynek kitenni őt. Hódi Ágnes és munkatársai (2019) tanulmányukban bemutatják, hogy a témát napirendre tűző gyermekgyógyászokat tömörítő szervezetek (Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia 2016; Kanadai Gyermekgyógyászati Társaság 2017) úgy látják, hogy szükséges korlátozni a gyermekek napi képernyőidejét. Javaslatukat azzal indokolják, hogy a valós, nem virtuális térben zajló interakciók pozitívabb hatást gyakorolnak a gyermekek fejlődésére és jólétére. Ugyanakkor a nagy-britanniai Gyermekgyógyászok és Gyermek-egészségügyi Szakmai Szervezete (Royal College of Paediatrics and Child Health) szerint a képernyőidő hatásmechanizmusa kontextusfüggő, számít az időszak, a tartalom, a felügyelet is, és még nem vagyunk elegendő megbízható információ birtokában, ahhoz, hogy pontosan lássuk a képernyő előtt eltöltött idő hogyan befolyásolja a gyermekek fejlődését. Ennek következtében nem is lehetséges általános, mindenre kiterjedő ajánlások megfogalmazása, azon túl, hogy a lefekvés előtti egy óra lehetőleg képernyőmentes legyen. Ugyanakkor a képernyőidő korlátozása szerintük is a tudatos médiafogyasztás része (Hódi et al., 2019).

A kutatás célja és kérdései

A kutatásunk célja pontosabb képet kapni a hazai bölcsődei ellátásban résztvevő gyermekek digitális eszközhasználatáról, továbbá megvizsgálni, hogy különböző szocioökonómiai tényezők milyen kapcsolatot mutatnak a gyermekek digitális eszközhasználatával. További célunk volt a szülők véleményének megismerése az IKT-eszközök gyermekükre gyakorolt hatásáról, valamint a szülők prevenciós/produktív eszközhasználati nézeteinek feltárása.

Az eszközhasználattal kapcsolatban általánosságban vizsgáltuk, 1. mikor jelent meg először a gyermek életében a digitális eszköz, 2. milyen gyakran használják a digitális eszközöket és mennyi időt töltenek képernyő előtt a bölcsődés korú gyermekek, 3. milyen tartalmakat fogyasztanak a gyermekek és szüleik, illetve milyen helyzetekben, milyen célból használják az eszkö-

zöket. A szülők nézeteivel kapcsolatosan a kutatásban feltártuk, hogy 4. a szülők véleménye szerint tudatosan használják-e, valamint kontrollálják-e gyermekük digitális eszközhasználatát, 5. a szülők figyelemmel követik-e gyermekeik online jelenlétét, illetve tisztában vannak-e az esetleges kockázatokkal, negatív hatásokkal, 6. különböző szocio-ökonomiai tényezők (szülők iskolai végzettsége, lakóhely) mutatnak-e kapcsolatot a kisgyermekek digitális eszközhasználatával.

A vizsgálat módszerei

Minta

Vizsgálatunkban olyan szülők véleményét kérdeztük saját-, és gyermekük digitális eszközhasználatáról, akik jelenleg bölcsődei ellátást vesznek igénybe. A minta kiválasztásánál szempont volt, hogy abban különböző településtípusok jelenjenek meg, így fővárosi, megyeszékhelyi, nagyvárosi és kisvárosi bölcsődéket kerestünk fel, ugyanakkor mintánk nem tekinthető reprezentatívnak.

A kérdőívet 234 szülő töltötte ki, adataink kizárólag a 0–4 éves gyermekek szokásairól nyújtanak információt, mert abban az esetben is, ha a családban több gyermeket neveltek, kérdéseink kizárólag a bölcsődés gyermekre vonatkoztak. A kitöltők többsége a 31–40 éves korcsoportba tartozott (66%), 19% ennél fiatalabb, 15% 40 évnél idősebb életkorú volt. 93%-ban az édesanyák válaszoltak a kérdéseinkre.

A válaszadók többsége (65%) felsőfokú végzettséggel rendelkezik, jelentős részben (32%) voltak közöttük középfokú végzettségűek, kisebb részben pedig (3%) általános iskolát végzettek. A kérdőívet kitöltők magasabb arányban élnek a fővárosban (25%), megyeszékhelyen (19%), 20 ezer lakosnál nagyobb nagyvárosban (25%), valamint kisvárosban (23%), lényegesen kevesebben községben (7%).

A kérdőívben rákérdeztünk a kitöltők gyermekeinek számára és életkorára, ez alapján elmondható, hogy a vizsgálatban résztvevők közel 60%-a (117 fő) egy, 34 %-a (80 fő) kettő és 15%-a három vagy több gyermekes családban él. A kérdőívet kitöltő szülők bölcsődei ellátásban részesülő gyermekeinek átlagéletkora – melyet hónapban adtak meg – 31 hónap (2,5 év).

A kérdőív felépítése

A kutatáshoz 43 zárt kérdésekből álló, papíralapú kérdőívet hoztunk létre, amely három tematikus részre tagolódott. A bevezető rész a szocioökonómiai kérdéseknek adott helyet, melyben az alapvető demográfiai ismérvek (például nem, életkor, gyermekek száma) mellett rákérdeztünk a szülők társadalmi-gazdasági részvételét mutató adatokra egyaránt. Így rákérdeztünk a szülő legmagasabb iskolai végzettségére, lakóhelyének, ingatlanának típusára, valamint, hogy mennyi könyvvel, és milyen típusú internet-elérhetőség-

gel, milyen digitális eszközökkel rendelkezik a család. A második részben elsőként a szülők, majd a gyermekek digitális eszközhasználatát térképeztük fel, melyben többek között arról tájékozódtunk, naponta mennyi ideig és mire használják a digitális eszközöket, a nap mely részében használják, illetve, hogy a szabadidős célú használat során vannak-e kiemelt napszakok. A befejező harmadik rész ismét szülőkre vonatkozó kérdéseket tartalmazott, ebben a részben a digitálisezsköz használatban mutatott tudatosságra, az esetleges szabályokra, valamit a szülői attitűdre vonatkoztak kérdéseink. Ebben a blokkban megfogalmazott kérdések egy részében az óvodás életkorú gyermekek körében végzett hasonló témájú kutatás (Hódi et al., 2019) egyes kérdéseit vettük alapul. Úgy gondoltuk, hogy ezeket az információkat a bölcsődés gyermekek vonatkozásában egyaránt érdemes lehet feltérképezni, és a kapott eredményt összevetni a két korosztály tekintetében. Adatgyűjtésünk során szóhasználat tekintetében az egyszerűségre törekedtünk, de próbáltunk változatos kérdéstípusokat alkalmazni, így a kérdőív tartalmazott egyszeres és többszörös választású, feleletválasztós kérdéseket, Likert-skálát és feleletmátrixot egyaránt.

Eljárások

A kutatás során összesen 310 db kérdőív került kiosztásra, melyből 234 db kitöltött kérdőív érkezett vissza, ami 75 %-os kitöltési, részvételi arányt jelent. A papíralapú kérdőívek kiosztását – az időigényes feldolgozás ellenére – az indokolta, hogy úgy gondoltuk, ezzel a módszertani megoldással tudjuk biztosítani bármely szocioökonómiai háttérrel rendelkező szülő elérését, azaz kérdőívünket azok a szülők is ki tudják tölteni, akik nem rendelkeznek internet hozzáféréssel, illetve nem rendelkeznek megfelelő digitális eszközökkel. 2020. október elején juttattuk el a kérdőíveket a bölcsődékbe, ahol a kiosztásban és az összegyűjtésben az intézményvezetők és a kisgyermeknevelők segítségére támaszkodtunk. Kutatásunk az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságának engedélyével zajlott, a vizsgálat előkészítése, az adatfelvétel és adatelemzés során a neveléstudományi kutatások kutatásetikai előírásainak megfelelően jártunk el. A részvétel anonim és önkéntes volt. A kérdőívet kiegészítette egy szülői tájékoztató és beleegyező nyilatkozat, melyben a kitöltők aláírásukkal fogadták el, hogy részt vesznek a kutatásban és ennek kapcsán adataikat – amelyek alapján személyazonosságuk nem állapítható meg – felhasználjuk a munkánk során. A kitöltött kérdőívet és az aláírt beleegyező nyilatkozatot külön-külön kihelyezett lezárt dobozokban gyűjtötte a bölcsőde, melyekbe kizárólag bedobni, de kivenni nem lehetett azokat. Ezt követően részben személyesen mentünk el és hoztuk el, részben postai úton kaptuk meg a kitöltött nyomtatványokat. Az adatrögzítést és kódolást Google Táblázatokban végeztük, a leíró statisztikai elemzésekhez, összefüggésvizsgálatokhoz az SPSS statisztikai elemzőprogramot használtunk.

Eredmények

Bölcsődés gyermekek digitális eszközhasználata

Első kutatási kérdésünk arra vonatkozott, milyen életkorban kerültek először kapcsolatba a kitöltők gyermekei valamilyen digitális eszközzel. A választási lehetőségek életkori csoportokat tartalmaztak, mely adatait az 1. táblázatban összegeztük. Ebben látható, hogy a vizsgálatban szereplő gyermekek közül mindössze 13-an (5,6 %) nem kerültek még kapcsolatba digitális eszközzel és elmondhatjuk, hogy a 232 kitöltő közül 200 kitöltő gyermeke már 24 hónaposan, tehát 2 évesen vagy azt megelőzően került közvetlen kapcsolatba digitális eszközzel. Ez a megkérdezett szülők gyermekeinek 85%-át jelenti.

1. táblázat
Első digitális eszközhasználat életkor szerinti megoszlása

Életkori csoportok	Kitöltő (N)	Arány (%)
Még nem került kapcsolatba digitális eszközzel	13	5,6
6 hónapos kor alatt	14	6,0
6–12 hónap	64	27,5
13–18 hónap	83	35,8
19–24 hónap	39	16,8
25–36 hónap	18	7,8
36 hónap felett került kapcsolatba digitális eszközzel	1	0,4
Összesen	**232**	**100**

Vizsgálatunkban arra is kerestük a választ, hogy a legfiatalabb korosztály naponta mennyi időt használja a családban előforduló digitális eszközöket. Gyakoriság tekintetében a különböző eszközök eltérő számot mutattak. A napi használat az okostelefonok esetében a legmagasabb (34 gyermek), majd a tablet (14 gyermek), és a laptop (9 gyermek) következik. A heti és hetente többszöri használat kapcsán is ez a sorrend a jellemző. A személyi számítógép, okosóra, e-book használata a korosztály szempontjából elhanyagolható. Az „egyéb" eszközök tekintetében 9 fő nevezte meg a televíziót, ők minden esetben napi használatot jelöltek meg. A képernyőidőre vonatkozó kategóriák szerinti eloszlást – melyek 1 órás intervallumban kerültek meghatározásra – a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat
A gyermekek digitális eszközhasználatának időtartama

Időintervallumok	Kitöltő (N)	Arány (%)
1 óránál kevesebb	184	82,9
1–2 óra	29	13,0
2–3 óra	7	3,1
3–4 óra	1	0,5
4–5 óra	0	0,0
5 óra +	1	0,5
Összesen	222	100,0

A kitöltők közül 184-en jellemzően (82,9 %) azt válaszolták, hogy gyermekük napi 1 óránál kevesebbet ugyan, de napi szinten tölt időt digitális eszközzel, 29 gyermek (13%) napi 1-2 órát használja a kütyüket, és összességében 9 gyermek (4,1 %) esetében jelöltek meg naponta 2 óránál hosszabb képernyőidőt.

A kérdőívben megkérdeztük a szülőket arról, milyen digitális alkalmazásokat töltöttek le okoseszközeikre, amelyeket – adott esetben – gyermekük önállóan, illetve a szülők gyermekükkel együtt is használnak. A letöltések között volt kapcsolattartó applikáció, mint a Messenger, Viber, Skype. Több szülő írta a YouTube, YouTubeKids, NetflixKids alkalmazásokat, amelyeket leginkább a mesék, dalok, mondókák miatt használják. Továbbá logikai fejlesztő, készségfejlesztő, angol nyelvi fejlesztő játékokat, puzzle, rajzoló, színező, formakirakó, állathangokat utánzó programokat töltenek le digitális eszközeikre (ezeknek az applikációknak nem adták meg a nevét). A kitöltők között voltak, akik meg is nevezték a letöltött applikációt, mint a BookrKids, HeyKids, Baby Tv, Sago Mini, BimiBoo, Talking Tom, Happy Touch, Bogyó és Babóca, illetve a TikTok. A szülők által megnevezett applikációkból arra következtethetünk, hogy a gyermekek leginkább meséket néznek és fejlesztőjátékokat játszanak a digitális eszközökön.

Arra a kérdésre, hogy mi alapján választották ki ezeket, a megkérdezettek közül 12 fő (5,3%) válaszolta azt, hogy reklámban látta, 32 fő (14%) barättól, ismerőstől hallott róla, 22 fő (10%) olvasott utána, 2 főnek (1%) pedig szakemberek javasolták a használatot. Az egyéb válaszadás lehetőségét 12 fő (5,3%) jelölte meg, az ő válaszaik a következők voltak: a GooglePlay áruházban, interneten talált rá, ő is használja, már rajta volt a készüléken, testvérétől látta, saját ötlet alapján választotta a gyermek érdeklődési körének megfelelően.

A digitális eszközhasználat összefüggései a családi háttérrel

Kérdőívünkben nem csak a gyermekek, hanem a szülők digitális eszközhasználatára is rákérdeztünk, különválasztva az egyéni és a gyermek jelenlété-

ben vagy vele közösen történő használatot. A kérdések között megjelentek a posztolási szokások, illetve, hogy mely napszakokban használják eszközeiket leggyakrabban. Ezek közül először a megkérdezett szülők digitális eszközhasználatának célját ismertetjük, az erre vonatkozó kérdésnél több választ is meg lehetett adni, valamint egyéni válaszadásra is lehetőség volt.

3. táblázat
A kitöltők digitális eszközhasználati szokásai

Digitális eszközhasználat	Abszolút gyakoriság (N)	Relatív gyakoriság (%)
Kapcsolattartás (telefon, video chat, chat)	224	96,6
Fotó, videó készítése	197	84,9
Hírolvasás, információkeresés, olvasás	190	81,9
Munkavégzés	174	75
Közösségi média használata	172	74,1
Filmnézés, zenehallgatás, játék	125	53,9
Egyéb	8	3,4

Amint az a 3. táblázatban is látható szinte az összes megkérdezett használja kapcsolattartásra (telefon, videohívás, chat) a digitális eszközét, ezt 224-en (96,6 %) jelölték meg. Ez a pandémia alatt várható is volt. Ugyanilyen kiemelkedően magas arányt ért el a fotó, hír, munkavégzés és közösségi média. Ehhez képest némileg kevésbé jelent meg a filmnézés, zenehallgatás, valamint a játék kategóriája. Az egyéb opciót 8-an (3,4%) töltötték ki, fényképnézegetést, számlabefizetést, online oktatást, tanulást, vásárlást és adás-vétel lebonyolítást jelöltek meg. Az online oktatást ketten, míg a többit egy-egy kitöltő válaszolta.

Külön kérdésként tettük fel azt, hogy gyermekeik jelenlétében hogyan és mire használják digitális eszközeiket. A válaszadásnál itt is több válasz megjelölésére volt lehetőség, valamint az egyéb opciónál egyéni válaszaikat is megadhatták. Az eredményeket a 4. táblázatban láthatjuk részletesen.

4. táblázat
A kitöltők digitáliseszköz használati szokásai gyermekeik jelenlétében

Digitális eszközhasználat	Abszolút gyakoriság (N)	Relatív gyakoriság (%)
Nem használja a gyermek jelenlétében	7	3,0
Kapcsolattartás (telefon, video chat, chat)	210	90,5
Fotó, videó készítése	181	78
Hírolvasás, információkeresés, olvasás	57	24,6
Munkavégzés	60	25,9
Közösségi média használata	54	23,4
Filmnézés, zenehallgatás, játék	48	20,7
Egyéb	4	1,7

A gyermekkel történő használat során is legnagyobb számban – 210 fő (90,5%) a kapcsolattartást jelölték meg, de hasonlóan magas arányt (78%) mutat a fotó- és videókészítés kategóriája is. A hírolvasás, információkeresés, munkavégzés, közösségi médiahasználat, valamint a filmnézés, zenehallgatás közel azonos arányban jelentek meg. A kitöltők közül csupán 7 fő (3%) válaszolta azt, hogy nem használja gyermeke jelenlétében az eszközt.

A kutatásban résztvevőket arról is kérdeztük, hogy a munkára fordított időn kívül körülbelül mennyi időt használják digitális eszközeiket. A kategóriák 1 órás intervallumban kerültek meghatározásra. A válaszadók közül legtöbben, 113-an (48,3%) napi 1-2 órát, míg 75-en (32,1%) 1 óránál rövidebb ideig használják eszközeiket. Kevesebb, azaz 29 szülő (12,4%) választotta a napi 2–3 órát, míg 10 fő napi 3–4 óra közötti időt tölt képernyő előtt. A napi 4–5 óra közötti kategóriát 1 fő, míg az 5 óránál többet 2 fő válaszolta.

Rákérdeztünk a szülők posztolási szokásaira is, mely kérdés a közösségi média felületeire való családi fotók feltöltésének gyakoriságát tárta fel. Erre vonatkozóan 225 kitöltő közül 71-en (31,5%) válaszolták, hogy nem szoktak közösségimédia-felületre fotókat feltölteni, 145-en (64,4%), hogy alkalmanként, 5-en (2%), hogy hetente, 4-en (1,7%), hogy hetente többször. A naponta többször és a naponta egyszer válaszokat senki nem jelölte meg. Az eredményekből kirajzolódik, hogy a válaszadók több mint fele alkalmanként szokott posztolni családjáról és több mint negyedük pedig egyáltalán nem szokott élni a posztolás lehetőségével.

A kérdőívben kitértünk a szokások napszakonkénti bontására is, mivel feltételeztük, hogy ezekben lesz eltérés. Többszörös választással jelölhettek meg hét lehetőséget arra a kérdésre, hogy *„Mikor használja leggyakrabban eszközeit?”*. Az eredményeket tekintve elmondhatjuk, hogy a szülők az esti

órákban használják leginkább eszközeiket, a 229 kitöltő közül 72 fő (31,4%), míg a változó használatot 63 fő (27,5%) jelölte. A nincs kiemelt napszak lehetőségét 42-en (18,3%) jelezték vissza, és 39-en éltek a több választás lehetőségével, melyből jellemző kombináció nem rajzolódott ki.

A családi háttér és eszközhasználati szokásokra összefüggéseinek ellenőrzéséhez megvizsgáltuk a képernyőidő, valamint az eszközhasználat gyakorisága és a kérdőívben gyűjtött egyes háttérváltozók közötti kapcsolatot. Spearman korrelációs elemzést végeztünk a hétköznapi és hétvégi képernyőidő kapcsolatának kimutatásához a szülők iskolai végzettségével, valamint az otthon található könyvek számával, aminél egyik esetben sem találtunk szignifikáns összefüggést ($p>0,05$). Utóbbi két háttérváltozónál Khi-négyzet próbával elemeztük az eszközhasználat gyakoriságával való összefüggéseket, a vizsgálatok egyik esetben sem mutattak ki szignifikáns kapcsolatot ($p>0,05$).

A szülők prevencióról és szabályokról való véleménye

Kiemelt célkitűzésünk volt feltárni a szülők véleményét a digitális eszközök gyermekükre gyakorolt hatásáról, emellett a témával kapcsolatos prevenciós nézeteiket is meg akartuk ismerni. Felmérésünk befejező, harmadik részében kaptak helyet az erre vonatkozó kérdések. Felmértük, milyen korban javasolják az eszközzel való megismerkedést, valamint a szülők nézeteit arra vonatkozóan, hogyan vélekednek a digitális eszközök lehetséges hatásairól.

Elsőként szerettük volna megtudni, hogy tájékozódnak-e a szülők a digitális eszközök esetleges hatásairól, mielőtt azt gyermekeiknek adják. A 234 kitöltőből 195 fő (83%) válaszolt igennel, és 29 fő (12%) adott nemleges választ. Arra a kérdésre, hogy hallottak-e már arról, hogy mennyi képernyőidő javasolt a 0-3 éves korosztálynak 140 fő (60%) válaszolta, hogy hallott róla és be is tartják az ajánlásokat, míg 31 fő (13%) szintén hallott róla, de nem tartják be azokat. A kutatásban résztvevő szülők közel negyede, 56 fő (24%) nem hallott még az említett ajánlásról.

Kíváncsiak voltunk arra is, vannak-e szabályok a gyermekek digitális eszközhasználatával kapcsolatban. A családok zömében vannak szabályok a digitális eszközök használatra vonatkozóan, a különbség abban mutatkozik meg, hogy azok mire vonatkoznak. A legtöbb szülő – 88 fő (39%) – időkorlátra vonatkozó szabályokat fogalmazott meg, míg 51 fő (22%) mondta azt, hogy kizárólag kapcsolattartásra használhatja gyermeke az eszközt. Azonos számban 33 fő (15%) jelölték a feltételhez (például *„ha megetted az ebédet”*), valamint a bizonyos napszakhoz kötött használatot. További 26 fő (11%) válaszából az derült ki, hogy nincsenek szabályok az eszközhasználatot illetően.

Likert-skála segítségével mértük fel a szülők vélekedését arra vonatkozóan, hogy szerintük mely életkor lenne a legoptimálisabb a gyermekek számára a digitális eszközök megismerésének kezdő lépéseire. 1-5-ig terjedő skálán pontozhatták, mennyire értenek egyet a felsorolt állításokkal. A szülők erre vonatkozó nézeteit az 5. táblázat mutatja be.

5. táblázat

A kitöltők nézetei arra vonatkozóan, mikor ismerkedjen meg a gyermek a digitális eszközzel

Állítás	Átlag	Szórás
Az a jó, ha a gyermekek minél korábban megismerkednek a digitális eszközökkel.	2,1	1,1
Az a jó, ha a gyermekek minél korábban megismerkednek a digitális eszközökkel, de csak felnőtt jelenlétében használhatják.	2,8	1,3
Az a jó, ha a gyermekek minél korábban megismerkednek a digitális eszközökkel, de csak ellenőrzött tartalmakat használhatnak.	3,2	1,4
Az a jó, ha a gyermekek minél később ismerkednek meg a digitális eszközökkel.	3,6	1,3

Az első állítással, mely a digitális eszközök minél korábban történő megismerésére vonatkozott kevésbé értettek egyet a szülők, az ötös skálán mért átlagérték 2,1. A 234 kitöltőből 92 fő (40%) egyáltalán nem, 5 fő (2%) teljesen mértékben egyetértett a mondat tartalmával, míg viszonylag jelentős számban 77 fő (33%) semleges véleményt fogalmazott meg. A második állításban a digitális eszközök felnőtt jelenlétében történő használatát pontozhatták a szülők, ennek átlaga szintén alacsony értéket (2,8) mutat. A válaszadók közül 53 fő (23%) egyáltalán nem értett egyet vele 58 fő (25%) semleges választ adott, 40 fő (17%) teljesen egyetértett az állítással. A harmadik állítás a korai eszközhasználatot és annak ellenőrzöttségét mérte fel, a kitöltők közül 62 fő (27%) teljes mértékben, 43 fő (18%) egyáltalán nem értett egyet, és 46 fő (20%) számára közömbös volt ez az állítás. Azzal a kijelentéssel értettek leginkább egyet a szülők, hogy minél később ismerkedjen meg a gyermek a digitális eszközökkel, ennek átlagértéke 3,6. A válaszadók közül 82 fő (35%) teljesen egyetértett, míg 18 fő (8%) egyáltalán nem értett egyet vele.

Az eredményekből az látszik, hogy a kérdőívet kitöltő szülők abban egyetértenek, hogy az a jó, ha a gyermekek minél később ismerkednek meg a digitális eszközökkel. Azonban, ha már ismeri az eszközt, akkor azt csak felnőtt jelenlétében használja, és csak ellenőrzött digitális tartalmakat fogyasszon.

A kérdőív további részében megfogalmazott állítások a digitális eszközök gyermekekre gyakorolt hatásaira vonatkoznak. E kérdéskör felmérésére ismét ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztunk, eredményeit a 6. táblázat mutatja.

Az első állítással 64 fő (27%) értett teljesen egyet, tehát a megkérdezett szülők negyede nem támogatja a digitális eszközhasználatot 3 éves kor alatt, míg 67 fő (29%) semleges választ adott, az átlagérték 3,2. A második kijelentés 2,5-ös átlag mellett polarizáltabb képet mutat azzal kapcsolatban, hogy a gyermekeknek minél korábban meg kell ismerkedniük a digitális eszközökkel. A válaszadók közül 12 fő (5%) teljes mértékben, míg 59 fő (25%) egyáltalán nem értett egyet az állítással.

6. táblázat

A kitöltők nézetei, arra vonatkozóan, milyen hatásai lehetnek a gyermekekre a digitális eszközöknek

Állítás	Átlag	Szórás
A digitális eszközök használatát 3 éves kor alatt nem támogatom.	3,2	1,3
A digitális eszközök életünk részei, ezért a gyermekeknek minél korábban meg kell ismerkedni velük.	2,5	1,1
A digitális eszközök könnyen függőséget okoznak.	4,6	0,7
A digitális eszközök használata elveszi az időt a mozgástól.	3,9	1,2
A gyermekek életkorához igazodó megfelelő digitális eszközök, applikációk használata fejlesztő hatású lehet.	3,6	1,1
A digitális eszközök korlátlan használata negatívan hathat a beszéd- és mozgásfejlődésre.	4,2	1,1
A nem ellenőrzött tartalmak már ilyen kis korban is veszélyt jelentenek. (megijedhet, nyugtalan lehet)	4,7	0,6

Leginkább a harmadik állítással értettek egyet a szülők, miszerint a digitális eszközök könnyen függőséget okoznak. Átlagértéke az egyik legmagasabb 4,6. A kitöltők közül 172 fő (75%) értett teljesen egyet ezzel, a teljes elutasítást senki sem jelölte meg. Szintén egyezett a szülők véleménye azzal kapcsolatban, hogy a digitális eszközök használata elveszi az időt a mozgástól, itt az átlagérték 3,9. A válaszadók közül 111 fő (48%) teljesen egyetértett, míg 13 fő (5%) egyáltalán nem értett egyet ezzel az állítással. Abban is egy véleményen voltak, hogy a gyermekek életkorához igazodó, megfelelő digitális eszközök, applikációk használata fejlesztő hatású lehet, itt az átlag 3,6 lett a skálán. A szülők közül 80 fő (78%) nagyrészt egyetértett ezzel az állítással, 69 fő (30%) adott semleges választ, 14 fő (6%) egyáltalán nem értett egyet ezzel. Magas átlagértéket kapott (4,2) az az állítás, amely arra vonatkozott, hogy a digitális eszközök korlátlan használata negatívan hathat a beszéd- és mozgásfejlődésre. A megkérdezettek közül 134 fő (58%) értett teljesen egyet, 41 fő (18%) nagyrészt egyetértett, míg 8 fő (3%) egyáltalán nem értett egyet ezzel a kijelentéssel. Az utolsó állításnál volt a legnagyobb egyetértés a szülők között, hogy a nem ellenőrzött tartalmak már ilyen kis korban is veszélyt jelentenek a gyermekre. Szinte egységesen válaszoltak, 194 fő (84%) egyetértett, csupán 3 fő (1%) volt, aki nem így gondolta. Így az itt kapott 4,7-es átlagérték lett a legmagasabb.

A kérdőív prevenciós részének zárásaként a szülőket megkérdeztük arról is, hogy mennyi időben maximalizálnák a napi digitális eszközhasználatot különböző életkorú gyermekek (1 éves kor alatt, 1-2, illetve 2-3 éves

korú gyermek) esetében. A kitöltők közül 1 éves kor alatt 169 fő (72%) egyáltalán nem javasolná a gyermekek digitális eszközhasználatát, 48 fő (21%) 30 percnél kevesebbet, míg 13 fő (6%) 30-60 perc közötti időtartamot tartana helyesnek. Az 1-2 éves korosztálynak 83 fő (36%) nem javasolná, 101 fő (44%) 30 percnél kevesebbet ajánlana, míg 43 fő (19%) 30-60 perc közti időszakot tartana helyesnek. További 2 fő (0,9%) 60 perc fölött jelölte meg az eszközhasználat ajánlott időtartamát. A 2-3 éves gyermekre vonatkozóan 35 fő (15%) még ebben a korban sem javasolná az eszközhasználatot, 92 fő (40%) 30 percnél kevesebbet, 88 fő (38%) 30-60 perc közti időtartamot tartana helyesnek, míg 12 fő (5%) 60 perc fölött határozná meg a napi digitális eszközhasználatot.

Diszkusszió

A kisgyermekek digitális eszközhasználata egy új és vitatott területe mind a pszichológiai, mind pedig a neveléstudományi kutatásoknak. A témában eddig megjelent kutatások szerint a digitális eszközhasználatnak és tartalomfogyasztásnak nincsen kialakult szokásrendszere a kisgyermekes családokban (Konok et al., 2020). A szülők nem minden esetben vannak tisztában a kisgyermekekre leselkedő veszélyekkel, esetleges kockázatokkal, miközben számos kutatás rámutatott arra, hogy a szülőknek és a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek egyaránt határozott igénye van a megfelelő eszközhasználati szokások ismeretére és tanítására (Chaudron et al., 2020). Ennek ismeretében határoztuk meg kutatásunk céljait azért, hogy pontosabb képet kapjunk a hazai bölcsődei ellátásban résztvevő gyermekek digitális eszközhasználatáról, valamint, hogy megvizsgáljuk, a különböző szocioökonómiai tényezők milyen kapcsolatot mutatnak a gyermekek digitális eszközhasználatával. További célunk volt, hogy megismerjük a szülők véleményét, ezen készülékek gyermekükre gyakorolt hatásáról, valamint információt szerettünk volna kapni a szülők prevenciós/produktív eszközhasználati nézeteiről. A vizsgálatunkhoz papíralapú kérdőívet alkalmaztunk, ezért fontosnak tartottuk a kialakult járványügyi helyzetben – a bölcsődékbe nem lehetett külsős személynek bemenni –, hogy legyen személyes kapcsolatunk az intézményekkel.

A kitöltők 53%-a felsőfokú végzettségű, ami a 2016. évi mikrocenzus adatai szerint is a diplomával rendelkezők erős felülreprezentálását jelenti, mivel a teljes népességben ez az arány mindössze 22%. A településtípusokat tekintve a főváros – nagyváros – kisváros volt hangsúlyos. Bár célunk volt a településtípusok és az iskolai végzettség közötti esetleges összefüggések feltárása, a mintában kialakult aránytalanságok miatt erre nem volt lehetőségünk, így összességében eredményeinket nem tekinthetjük reprezentatívnak. Kérdőíves vizsgálatunk további korlátjának tekinthető, hogy a kutatáshoz készített kérdőív több kérdése is szülői becslésre, egyéni megítélésre irányul, melyek eredményei tartalmazhatnak szubjektív és elvárásoknak megfelelő válaszo-

kat az anonimitás megléte mellett is. Jelen esetben a 0-4 éves korú gyermekek, de hasonló korosztály esetében az alkalmazott kérdőíves adatfelvételi módszernél jelen van ez a torzító tényező (Koscsóné Kolkopf, 2020), ugyanakkor megjelentek olyan kutatási módszerek, melyek kizárják ezt a torzító hatást (például Konok et al., 2020).

Vizsgálatunk alapján beigazolódott, hogy a bölcsődei ellátásban részesülő gyermekek egyre korábban ismerkednek meg és egyre hosszabb időintervallumban használják a digitális eszközöket. Elmondhatjuk, hogy a megkérdezett szülők gyermekeinek 85%-a már 24 hónaposan, tehát 2 évesen vagy azt megelőzően került közvetlen kapcsolatba digitális eszközök valamelyikével, viszont a különböző szocioökonómiai tényezők (például könyvek száma) és a gyermekek digitális eszközhasználata között a vizsgált populációban nem találtunk összefüggéseket.

Első kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy mikor jelent meg először a vizsgált gyermekek életében valamelyik digitális eszköz. Eredményeink szerint 200 kitöltő gyermeke már 24 hónaposan, tehát 2 évesen vagy azt megelőzően került közvetlen kapcsolatba digitális eszközzel, ami a megkérdezett szülők gyermekeinek 85%-át jelenti. Ez az érték jelentősen meghaladja az ELTE Alfa Generáció Labor kutatási eredményeit, ahol azt állapították meg, hogy a vizsgált gyermekeknek a fele már 2 éves kortól kütyüzik (Konok et al., 2018). A válaszadók gyermekeinek 5,6 %-a (13 gyermek) még nem került kapcsolatba digitális eszközzel.

Következő kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen gyakran és mennyi időt használják a családban előforduló digitális eszközöket a bölcsődés korú gyermekek. A napi használat az okostelefonok esetében mutatta a legmagasabb értéket (34 gyermek), majd a tablet (14 gyermek), és a laptop (9 gyermek) következett. A heti és hetente többszöri használat kapcsán is ez a sorrend a jellemző. A személyi számítógép, okosóra, e-book használata a korosztály szempontjából elhanyagolható. Az „egyéb" eszközként a televízió jelent meg itt is minden esetben napi használat a jellemző. Eredményeink megegyeznek a *Digitális Honfoglalás* című (Koscsóné Kolkopf & Kiss, 2020) kutatásban foglaltakkal, miszerint a digitális eszközök közül a gyermekek életében az okostelefonok és a tabletek bírnak meghatározó jelentőséggel.

A képernyő előtt töltött időtartamra vonatkozóan 184-en (82,9 %) azt válaszolták, hogy gyermekük napi 1 óránál kevesebbet tölt a digitális eszközök valamelyikével, 29 gyermek (13%) napi 1-2 órát használja a kütyüket, és összességében 9 gyermek (4,1 %) esetében jelöltek meg naponta 2 óránál hosszabb képernyőidőt.

A szülők és gyermekeik tartalomfogyasztására leginkább internet-alapú használat a jellemző. Az eszközök használati céljára megfogalmazott kérdéseink eredményei azt mutatták, hogy elsődlegesen kapcsolattartásra (96,6%), fotózásra (84,9%) és információkeresésre (84,9%) használják az eszközöket, de a szülők jelentős arányban (75%) a munkavégzést és a közösségi médiahasználatot (74,1%) is megjelölték. A szülők több mint fele 125 fő (53,9%)

a filmnézést és 8 fő (3,4%) az egyéb opciót választotta, melynél fényképnézegetést, számlabefizetést, online oktatást, tanulást, vásárlást és adás-vétel lebonyolítást jelöltek meg. Az eredményekből egyértelműen kiderül, hogy a digitális eszközök a mindennapi élet segítőjeként, munkavégzés és szórakozás céljából vannak jelen a válaszadók életében.

A digitális eszközhasználat tudatosságára vonatkozó kérdések segítségével célunk volt feltárni a szülők véleményét a digitális eszközök gyermekükre gyakorolt hatásáról, valamint prevenciós eszközhasználati nézeteikről, arról, tájékozódtak-e az eszközök esetleges hatásairól, mielőtt azt gyermekeiknek adták. Az eredmények azt mutatják, a szülők tudatosak ezen a téren, hiszen 83%-uk informálódott az esetleges következményeket illetően, és tisztában vannak a 0-3 éves korosztálynak javasolt képernyőidővel, illetve szabályokat állítottak fel, mielőtt gyermeküknek adták az eszközt. A gyermekek naponta 1 óránál kevesebbet ugyan, de időt töltenek az eszközzel, azonban azt felnőtt jelenlétében használják és ellenőrzött digitális tartalmakat fogyasztanak. Leginkább mesét néznek és távoli rokonokkal való kommunikációra használják a digitális eszközöket.

Az elmúlt időszak – a járványügyi helyzet – komoly kihívások elé állította az eszközhasználatról tudatosan gondolkodó szülőket is, de ennek hatása még kevésbé érzékelhető az eredményekből, melyek azt mutatják, hogy a kutatásban vizsgált szülők zömének is fontos a tudatos eszközhasználat, a képernyő előtt eltöltött idő és tartalom korlátozása. Ebben már segítséget nyújthatnak különböző applikációk is, melyeket mindenképpen érdemes használni annak fényében, hogy a gyermekgyógyászokat tömörítő szervezetek (Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia 2016; Kanadai Gyermekgyógyászati Társaság 2017) úgy látják, *szükséges korlátozni* a gyermekek napi képernyőidejét. Javaslatukat azzal indokolják, hogy a valós, nem virtuális térben zajló interakciók pozitívabb hatást gyakorolnak a gyermekek fejlődésére és jólétére (Hódi et al., 2019). Gyermekkorban fontos fejlődési szakasz a szimbolikus gondolkodás és annak megélése, a szimbolikus játék. A gyermek saját maga által kigondolt szerepjáték és annak eljátszása az ő problémáinak megélését, frusztrációinak feldolgozását jelenti. Ha a digitális eszközök használatából eredően különböző játékokkal, videókkal és egyéb hasonló tartalmakkal nagyobb arányban kerül kapcsolatba, a fent említett szimbolikus játék kimarad, vagy nagyon csekély mértékben lesz jelen, ezért önmagával kevesebb "munkát folytat lelkileg" ez pedig nehezebben szocializálódó, érzékenyebb és feszültebb viselkedéshez vezethet (Fejérváry, 2020).

A szülők véleménye egyezett abban, hogy jobb, ha a gyermekek minél később ismerkednek meg a digitális eszközökkel. Ezek a készülékek könnyen függőséget okoznak, elveszik az időt a mozgástól, illetve negatívan hatnak a gyermek beszéd- és mozgásfejlődésére, a nem ellenőrzött tartalmak pedig már ilyen kis korban is veszélyt jelentenek a gyermekek számára. Közös álláspontot képviseltek abban is, hogy a gyermekek életkorához igazodó, megfelelő digitális eszközök, applikációk használata akár fejlesztő hatású is lehet.

Az életkornak, a minőségi és a mennyiségi mutatóknak azonban hangsúlyos szerepük van ezzel kapcsolatban, mert a kutatási eredmények a gyermekek fejlődését veszélyeztető kockázatokat valószínűsítenek az érintőképernyős eszközök és multimédia-készülékek korai használata során. Nem beszélve arról, hogy a 18 hónapos korban vagy már korábban képernyős eszközöket használó gyermekek jóval magasabb arányban mutatnak nyelvfejlődési késést (Fehérné Kovács et al., 2018).

Kutatásunkban törekedtünk árnyalt képet adni a hazai bölcsődei ellátásban résztvevő gyermekek digitális eszközhasználatáról. A kérdőívet kitöltők alacsony száma (234 fő), életkori eloszlása (65%-ban 31-40 év közötti) nemük, és iskolai végzettségük aránya miatt kutatási eredményeink kizárólag a 234 kitöltőre vonatkozó megállapításokat tartalmaznak, mintánk nem reprezentálja a választott településeken élő szülőket és családokat. Bár vizsgálatunk nem volt reprezentatív, mégis fontos információkat tudhattunk meg a bölcsődés korú gyermekeket nevelő családok digitális eszközhasználati szokásairól, valamint arról, hogyan vélekednek a szülők ezeknek az eszközöknek a gyermekükre gyakorolt hatásairól, mennyire tudatosan használják ezeket.

Összefoglalás

Kutatásunk célja volt, hogy pontosabb képet kapjunk a hazai bölcsődei ellátásban résztvevő gyermekek és családjuk digitális eszközhasználati szokásairól, továbbá érdeklődésünk fókuszában állt a szülők vélekedéseinek feltérképezése a digitális eszközök gyermekükre gyakorolt hatásáról, valamint prevenciós/produktív eszközhasználati nézeteikről. Kutatási eredményeink szerint már a bölcsődés korosztályú gyerekek is nagy arányban találkoztak és ismerik a digitális eszközöket, használják is azokat, ugyanakkor legnagyobb arányban szüleik jelenlétében történik a digitális eszköz használata. Tartalomfogyasztási szokásaikról elmondható, hogy leginkább meséket-mozgóképes tartalmakat fogyasztanak, használati szokásaikról pedig, hogy legnagyobb arányban rokonokkal való kapcsolattartásra használják az eszközöket. Kutatásunkból az is kiderül, hogy a szülők nagy része úgy gondolja, a digitális eszközökkel való minél későbbi találkozás a legmegfelelőbb a gyermekek számára, továbbá a válaszadók túlnyomó többsége 1 éves kor alatt nem is javasolná használatukat, ugyanakkor a kérdőívben adott válaszokból megállapítható, hogy a gyermekek már 6-24 hónapos koruk között kapcsolatba kerültek az eszközökkel, valamint napi szinten az életük részeként jelen vannak azok. A szülők prevenciós nézeteiről elmondható, hogy leginkább időbeli korlátokkal próbálják szabályozni az eszközhasználatot, de kialakult és tudatos szabályrendszer, illetve preventív nézetek csak kis mértékben kapnak szerepet a szokásaikban és azok alakításában. Az esetleges kockázatok nem minden esetben kapnak kellő hangsúlyt, miközben számos kutatás mutatott rá arra, hogy a szülőknek és a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek egyaránt határozott igénye van a megfelelő eszközhasználati szokások ismeretére és tanítására.

A digitális eszközök előnyei és hátrányai egyaránt jelen vannak életünkben, pedagógiai munkánk során is. Használatukkal az életünk és munkánk számos területen pozitív irányban változott és változik jelenleg is, a digitális eszközökkel számos előnyre tehetünk szert. Ezért is fontos pedagógiai szempontból a produktív használati szokások kialakítása, módszertani ajánlások beemelése a napi gyakorlatba (Németh et.al., 2020; Visnjic-Jevtic et. al., 2021), mert a megfelelő és biztonságos használat közös érdekünk, ennek segítségével a korai életkorban történő szokások kialakítása, a produktív használatra nevelés sokkal eredményesebb lehet. A módszertani ajánlás a bölcsődékben segítségére lehet a kisgyermeknevelőknek, pedagógusoknak és egyéb szakmai szolgáltatást nyújtó szakembereknek, ugyanis a gyermekek életében ez a korai életszakasz első intézményesült szociális színtere. Kutatásunk – véleményünk szerint – hasznos adaléka és kiindulópontja lehet további, akár szorosan, akár lazábban kapcsolódó témában történő kutatásoknak. Úgy gondoljuk, hogy az eltérő fejlődésmenetű, és/vagy sérült gyermekek megfelelő pedagógiai felügyelettel ellátott digitális eszközhasználatában sok lehetőség rejlik. Gondolunk itt például eszközzel támogatott fejlesztésre, amely segítségül szolgált már kommunikációban a mozgássérült, illetve egyéb pszichés zavarral küzdő és autizmus spektrumzavarral élő gyermekek esetében, valamint a tableten történő jelnyelv tanítására/tanulására alig- vagy egyáltalán nem beszélő gyerekek esetében (Hsieh, 2008).

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült

Irodalom

Burroughs, B. (2017). YouTubekids: The appeconomy and mobile parenting. *Social media + society, 3*(2). https://doi.org/10.1177/2056305117707189

Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. JRC; ISPRA. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239, https://doi.org/10.2788/00749

Csapóné F. Sz. (2019). Szülők támogatása a kisgyermekek megfelelő médiahasználatában. In Fehér, Á. & Megyeriné, R, A. (Eds.), *A digitális világ hatása a gyermekekre – III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete.* (p. 21). Apor Vilmos Katolikus Főiskola.

Detnakarintra, K., Trairatvorakul, P., Pruksananonda, C. & Chonchaiya, W. (2020). Positive mother-child interactions and parenting styles were associated with lower screen time in early childhood. *Acta Paediatrica*, *109*(4), 817–826. https://doi.org/10.1111/apa.15007

Fehér, Á. & Megyeriné Runyó, A. (2019, Eds). *A digitális világ hatása a gyermekekre. III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola.

Fejérváry, K. (2020). Cybergyerekek. *Demokrata*, 2020.10.16. https://demokrata.hu/tudomany/cybergyerekek-299920/

Gálik, M. & Csordás, T. (2020, Eds.). *A média gazdaságtanának kézikönyve.* Nemzeti Hírközlési és Média Hatóság, Médiatudományi Intézet.

Google Play Áruház. Digitális jóllét. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.wellbeing&hl=hu&gl=US

Hódi, Á., Tóth, E., B Németh, M. & Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon–szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány*, *7*(2), 22–41. https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.2

Hsieh, H. C. (2008). Effects of ordinary and adaptive toys on pre-school children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 29*(5), 459–466. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.08.004

Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, *14*(1), 91–109. doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332

Koscsóné Kolkopf, J. & Kiss, H. (2020). „Digitális Honfoglalás" avagy 0-3 évesek a digitális világban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 8*(2), 202–218. https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.202.218

Fehérné Kovács, Z., Kas, B. & Pintye, M. (2018). *Szempontok a nyelv-és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez.* Családbarát Ország Nonprofit Kft.

KSH (2017): *Távközlés, televízió- és internetszolgáltatás – IKT-eszközök és használatuk a háztartásokban, a vállalkozásoknál és a közigazgatásban*, 2017. Központi Statisztikai Hivatal. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt17.pdf

Lénárd, A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 3*(1), 74–83.

Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája (2016). Digitális Jólét Nonprofit Kft., https://digitalisjoletprogram.hu/files/86/d8/86d889e8f382b45b80bcca4d5945bbca.pdf?fbclid=IwAR1x4LjGjgo_jUoR7X50QTuW9lRd9HSTq0HcgsIbtMTx8SS6yB6l0JkUqig

Nemzeti Média-és Hírközlési Hatóság (2018). *A három éven aluli gyermekek médiahasználati szokásai.* http://nmhh.hu/dokumentum/195599/3_even_aluliak_mediahasznalata.pdf

Németh, I. P., Bacsa-Bán, A., Rajcsányi-Molnár, M. (2020, Eds.): *Civil Szemle – Különszám. Oktatás, digitalizáció, civil társadalom*. Civil Szemle Alapítvány, . https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BCl%C3%B6nsz%C3%A1m%20el%C5%91lappal.pdf

Orlowski, J. (2019, rendező). *Társadalmi dilemma* (film). Netflix Inc., Los Gatos.

Rausch, A. & Pásztor, A. (2021). Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei. *Neveléstudomány, 9*(3), 5–17. https://www.doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.1

Steyer, J. P. (2012). *Szólj vissza a facebooknak! Gyakorlati útmutató a gyereknevelés hez a digitális korszakban*. GABO Kiadó Kft.

Stienwandt, S., Cameron, E. E., Soderstrom, M., Casar, M. J., Le, C. & Roos, L. E. (2020). *Keeping Kids Busy: Family Factors Associated with Hands-on Play and Screen Time During the COVID-19 Pandemic*. https://doi.org/10.31234/osf.io/prtyf

Tsouklidis, N., Tallaj, N., Tallaj, Y. & Heindl, S. E. (2020). Lights Out! The Body Needs Sleep: Electronic Devices and Sleep Deficiency. *Cureus, 12*(7). https://www.doi.org/10.7759/cureus.9292

Visnjic-Jevtic, A., Varga Nagy, A., Ozturk, G., Şahin-Sak, İkbal T., Paz-Albo, J., Toran, M. & Sánchez-Pérez, N. (2021). Policies and practices of early childhood education and care during the COVID-19 pandemic: Perspectives from five countries. *Journal of Childhood, Education & Society*, *2*(2), 200–216. https://doi.org/10.37291/2717638X.202122114

Farkas, P., Schreindorfer, L. A., Szabó, G., Varga, Gy. & Rausch, A.

The use of technology of children in nursery care

The use of technology in early childhood children is a new and controversial area of psychological and educational research, there are no established habits for using these tools and for the consumption of digital contents (Konok, Bunford, & Miklósi, 2020). Parents are not always aware of the dangers and potential risks of technology, while both parents and professionals have need to know and teach appropriate use habits for children (Chaudron et al., 2020). The aim of our research was to get an accurate picture of the digital device use of young children in nursery care and to explore the relationship between different socio-economic factors and children's use of ICT. In addition, we wanted to explore parents' opinions on the impact of digital tools on their children, and we also wanted to find out their views on preventive / productive ICT use. For our study, we used a paperbased questionnaire filled out by 234 parents raising children in nursery care. This research shows the main characteristics of the digital technology use of the families with young children and creates an opportunity for professionals to formulate recommendations for a preventive approach to the use of digital technology in early childhood.

Keywords: digital technology, children, ICT use, mobil devices

Rausch Attila: https://orcid.org/0000-0001-5252-9430

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 378–398. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.378.398

A Covid19 járvány okozta életmódbeli változások hatásai az óvodahasználókra – Óvodapedagógusok és szülők tapasztalatainak áttekintése

Villányi Györgyné

Magyar Pedagógiai Társaság

Absztrakt

A Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztály vezetésével széles körű online felmérés készült 2020. első felében az életbe lépett óvodai bezárásokkal kapcsolatos változások feltérképezése érdekében. A kérdőíveket Bakonyi Anna, Kosztel Krisztina és Villányi Györgyné Jutka készítették. A kérdések tartalmaztak statisztikai adatkérést, online óvodai nevelési tervezést, módszertani és megvalósítási módokat, valamint kapcsolattartási, szervezési lehetőségek feltárását is. Az óvodapedagógusoknak és a szülőknek készült kérdőívekben arra kerestük a választ, hogy hogyan élték meg a karanténban, a virtuális térben működő sajátos helyzetet. Kíváncsiak voltunk arra, milyen tapasztalatokkal, érzésekkel lettek gazdagabbak, vagy éppen szegényebbek, s melyek azok a pozitív tudástartalmak, melyek átvihetők, sőt átviendők későbbre is, a mindennapi óvodai életbe. A Facebookon 2020. május 12-e és június 09-e között kiküldött kérdőíveket 1298 óvodapedagógus töltötte ki . A szülők 2020. május 11-e és június 03-a közötti időszakban válaszoltak a kérdésekre, 681-an.

Kulcsszavak: „távnevelés” óvodáskorban, kapcsolatok sokfélesége, életmódbeli változások

Bevezetés

A „Maradj otthon, otthonról dolgozz!” felhívás sok új feladat elé állította a kisgyermekneveléssel foglalkozó felnőtteket.

Mi a feladata ebben a helyzetben az óvodának, az óvodapedagógusnak? A megváltozott körülmények miatt néhol kényszerből és néha tehetetlenségből vagy éppen okszerű tisztán látás és helyismeret alapján sokféle megoldás született. A kérdésre mindenki másképpen válaszolt , és másképpen is valósította meg, mint ahogyan eltervezte.

A kérdőívek összeállítása előtt helyi problématérképek ismeretében elemeztük a tennivalókat. Mindezek alapján a következő kérdésekre kerestük a

válaszokat: Ha a szülő tanácsot szeretne kérni, mikor, mivel és mennyi ideig érheti el az óvodapedagógust? Milyen szolgáltatásra van szüksége a szülőnek – nevelési tanácsadás vagy problémamegoldás, vagy meghatározott időben egy kis mentesítésre , vagyis *„gyermekmentes"* időre van szüksége a szülőnek a mindennapi háztartási tevékenységei megoldása érdekében vagy az éppen aktuális távmunkája miatt? A legfontosabb kérdés, mire van szüksége a gyereknek ebben az időszakban*?* Mit tudunk számára nyújtani, hogy ne sérüljön, és a fejlődése ne akadjon meg a megváltozott életmód következményeként. Mi tehetünk, hogy továbbra is érzelmi biztonságban jól érezze magát. " – A családokat és a tudományos műhelyeket e nehéz időszakban legfőképpen hasonló kérdések foglalkoztatták .

Az óvodapedagógusok az online továbbképzések során megtanultak tervezni, csoport naplót készíteni, portfóliót összeállítani számítógépen, a gyermeki fejlődést nyomon követését grafikonokkal szemléltetni. A pedagógusoknak szánt felkészítések folyamán újraértelmezett játékokat is megismertek, illetve felhívtuk a figyelmet, hogy részképeségfejlesztő játékok sokasága található az interneten, érdemes tágítani a tudáshorizontjukat. Sok óvodában úgy használják a csoportszobában a számítógépet, mint „egy játék a többi között", amin mesét, énekes tevékenységeket láthatnak, mennyiségi és környezetismereti tevékenységek színes tárházával foglalkoznak a gyerekek. A köztudatban gyorsan elterjedt a *„távoktatás"* fogalom , amely azonban nem teljesen fedi a gyermekek iskolai tanulásával kapcsolatos tennivalók tárházát. Ugyanez vonatkozik a *„távnevelés"* kifejezésre, mindannyian ebben a sajátos időszakban ismerkedtünk a kifejezésekkel. A távoktatás fogalma és gyakorlata a felnőttképzés terén – a felsőoktatásban és az egész életen át tartó felnőttkori tanulás világában évtizedek óta él. A következő szakirodalmi idézet is ezt támasztja alá. „(A távoktatás során) a tanulásvezetési – irányítási funkciók megváltoznak, a pedagógus szerep is. A tutorok egyszerre képesek többek tanulását vezetni, irányítani ugyanakkor külön-külön egyéni útmutatást adni." (Csoma, 2014, p. 6). A tanuló és tanítója közötti térbeli és időbeli távolsági létre és ennek többféle megvalósítási módjaira hívja fel a figyelmet kötetében Kovács Ilma. „Távoktatás szempontjából azonban nem csak az a fontos, hogy mindenki hozzáférjen a megfelelő modern eszközhöz (...), hanem hogy egyrészt a pedagógiai szükségletek megfelelően adaptálják azokat, másrészt pedig, hogy ezek az eszközök, módszerek az adaptáció után megfelelő módon illeszkedjenek a rendszerbe. " (Kovács, 1996, p. 50).

A *nevelés* közvetlen ráhatás útján valósul meg, növel, fejleszt, alakít, óvodás korban pedig a minta, a mintaadás és a minta átvétel jelent elsősorban tanulási folyamatot. Mindezek az online térben kicsit másképpen alakulnak, más hatásrendszerrel bírnak, mint a közvetlen valóságos térben. Ráadásul a „távnevelési" feladatok között sok olyan tevékenység, tennivaló válik másfajta módon megvalósíthatóvá, amely nem is neveléshez tartozik, csak kiegészíti a nevelési folyamatot, vagyis segítheti, vagy éppen gátolhatja a nevelési célok megvalósítását. Ide tartozik egyebek között a szülői nevelési tanács-

adások tartalma, a Coviddal kapcsolatos rendelkezésekkel járó szabályok óvodai rendbe való beillesztése.

Az iskoláskor előtti nevelésben az életkörülményeket érintő változások okozta tartalmak következményei megjelentek a mindennapokban és azonnali megoldásokat igényeltek. Az intézményvezetők körében, a helyi nevelőtestületi vitákban, cikkekben, szakmai körökben új témák, feladatok köré épített lázas munka folyt. Kiemelten a kreatív óvodapedagógusok ötleteire épített fejlesztés, pedagógiai módszerek kimunkálása került előtérbe. Az óvodai honlapokon, óvodapedagógusi levelezések során kerültek felszínre a jó, vagy kevésbé sikeresnek tartott módszerek, eszközök, ötletek, megoldások.

Ezért gondoltuk, hogy egy szakmai civil szervezetben beindított kutatással megpróbáljuk felmérni a valós helyzetet, és megvizsgálni, mire van szükségükaz óvodahasználóknak: az óvodapedagógusoknak, a szülőknek és a gyerekeknek.

A felmérés során szerzett adatok számosságáról: óvodapedagógusi kérdések száma: 51, óvodapedagógusi írásos kiegészítő vélemények száma: 2456, szülői kérdések száma: 54, szülői írásos kiegészítő vélemények száma: 822. Ezek a számok azt igazolják, hogy a gyerekek nevelésével foglalkozó felnőttek úgy érezték beszélniük kell. El kell mondani véleményüket a kialakult helyzetek megoldási módjairól. A kérdőívben megfogalmazott válaszaikban közzé tudták tenni problémáikat, és a kérdésekre adott válaszok közben maguk is szembesültek a megoldási módokkal: mit tettek, mit éreztek és mit tapasztaltak, mivel a megvalósítók ők maguk voltak. Az adatgyűjtés során örömmel láttuk a gyors válaszadásokat, megdöbbent érdeklődéssel olvastuk a tartalmakat. A felmérés kérdéseit úgy állítottuk össze, hogy egyrészt minél több információt kapjunk a megváltozott helyzetben szervezett tevékenységek tartalmáról, a feladatok eredményességeiről vagy a kudarcokról, valamint kíváncsiak voltunk arra is, hogy ki hogyan élte meg a kialakult új helyzeteket. Az óvodapedagógusok és a szülők kaptak azonos kérdéseket is, hogy összehasonlító elemzéssel tudjunk választ keresni a partneri együttnevelés eredményesebbé tétele érdekében. Arra is gondoltunk, hogy keressük azokat a módszereket, eszközöket, melyek a megváltozott életmódhoz igazodva a fejlesztést is szolgálhatják a gyerekek fejlődésének segítése érdekében.

A kérdések közzététele a neten valósult meg, a Magyar Pedagógiai Társaság (MPT) Kisgyermeknevelési Szakosztály tagjai segítségével, amelyeket a különböző Facebook- csoportokban terjesztettünk .

Szakosztályunkból dr. Bakonyi Anna és Kosztel Krisztina a felmérés utáni időszakban készült külön tanulmányukban az elméleti tézisek mellett, megvalósítható gyakorlati ötleteket, tanácsokat adtak az online óvodai jelenlét megvalósításhoz. *Online lehetőségek az óvodában, túl a karantén időszakán* (Bakonyi & Kosztel, 2020) című írásból is látszik, hogy nem pusztán a gyors megoldások foglalkoztatták a szerzőket, hanem az is, hogy van-e olyan tapasztalati háttér és lett-e igény és képesség arra, hogy egy új, eddig csak csírájában lévő pozitív tudást az óvodapedagógusok „átvigyenek" a pandémiás helyzet utáni állapotra is.

A felmérés adatainak bemutatása és elemzése

A felmérés települési mutatói

A települési adatokat összesítve megállapítható, minden település típus megfelelően képviselt a felmérésben.

1. táblázat
Településadatok

települések neve	szülők lakhelye (N = 681)	óvodák telephelye (N = 1298)
főváros	26,9%	23%
nagyváros	11,1%	13%
város	35,9%	42%
falu	26,1%	22%

A kérdésekre a válaszok legtöbbje városokból érkezett, érdekes módon a nagyvárosokból jóval kevesebben voltak aktívák. A fővárosi és a falui szülői válaszok aránya (26,9% és 26,1%), valamint az óvodapedagógusi válaszok aránya (23% és 22%) egyaránt közeli értékeket mutat. Az adatok alapján arra lehet következtetni, hogy a válaszadók véleményére oda kell figyelnünk, mert lefedik a települési jellemzőket, valamint a kérdésekre adott válaszok konkrét tényeket közölnek.

A válaszadók körének adataiból kiemelések

Az életkori táblázat megdöbbentő, és komoly problémákra világít rá. Kiemelten a táblázat első négy sora mutat meglepően alacsony arányokat a fiatalabb óvodapedagógusok esetében. A szülők körében a 31– 40 éves korosztály válaszadási aránya a legmagasabb.

2. táblázat
A válaszoló óvodapedagógusok és szülők életkori adatai

életkori szakaszok	óvodapedagógusok	szülők
20–25	5,7%	7%
26–30	6,3%	9,8%
31–35	6,1%	24,7%
36–40	6,8%	33,1%
41–45	13,3%	20,5%
46–50	19,9%	6%
50 felett	41,9%	5%

Miért a legmagasabb az 50 éven felüli óvodapedagógusok válaszadási aránya (41,9%)? Mi lehet az oka, hogy a 40 éven aluli óvodapedagógusok válaszadási köre 6,8% alatti értékeket mutat? A legtöbb válaszadó óvodapedagógus (41,9%) 50 éven felüli és ha ehhez 46-50 éves korosztályt (19,9%) hozzáadjuk, akkor azt mondhatjuk, hogy a válaszadó óvodapedagógusok több mint 69, 8%-a 46 éven felüli.

Ezekre a kérdésekre ad választ a következő táblázat, amely bemutatja a jelenleg aktív óvodapedagógusként dolgozók életkori korfáját.

3. táblázat

Óvodapedagógusok életkori megoszlása. KIR alkalmazotti nyilvántartás (2021.05.10.)

életkori szakaszok	óvodapedagógusok	óvodapedagógusok
20–25	1611	5,4%
26–30	2126	7,4%
31–35	2527	8,5%
36–40	2934	9,9%
41–45	3777	12,8%
46–50	4736	16,1%
50 felett	11673	39,7%

Ezek az adatok indokolják a válaszadói arányokat. 20-35 éves korosztály az egyötöde az óvodapedagógusoknak. A 46 éven felüliek száma pedig 15 409 fő, vagyis az óvodapedagógusok több mint fele, vagyis 55, 8%.

Tovább elemezve az adatokat megállapítható, hogy bizony az óvodapedagógusi társadalomban az 51– 58 éves korosztály a legnépesebb, vagyis (9006 fő, 30,6%) aktív óvodapedagógus dolgozik az óvodákban. Az 59– 64 éves kort elért dolgozók száma (2379 fő, 8%) majdnem azonos a 31– 35 éves korosztályt képviselők számával (2527 fő, 8,5%).

Ezek az adatok fényesen igazolják, hogy sok szükséges (lenne) változásokat eszközölni, a fiatal óvodapedagógusokat a pályára vonzani, mert a jelenlegi óvodapedagógus- állomány hosszabb távon nem oldja meg az iskoláskor előtti nevelés minőségi megvalósítását, néhány év múlva katasztrofális helyzeteket fog okozni a társadalomban, hiszen az óvodahálózat országos szinten lefedi az igényeket, de képzett óvodapedagógus nélkül nem működik.

A szülői oldalon 31 és 45 évesek vettek részt legaktívabban a felmérésben, a válaszadók több mint 2/3-ad része (78, 3%). A nevelőpartneri kapcsolatok építése, javítása érdekében egyaránt érdemes elemezni, feldolgozni és elfogadni tapasztalataikat, javaslataikat.

A következő táblázat a szülők iskolai végzettségét mutatja be. A válaszadók között legmagasabb arányban vannak a felsőoktatásban és középfokon végzettek.

4. táblázat
A kutatásban részt vevő szülők végzettségi aránya

Szülők iskolai végzettsége	N	%
főiskola, egyetem	372	55,3%
középiskola	205	30,5%
szakiskola	61	9,1%
8 általános	30	4,1%
8 általános alatti végzettség	5	0,7%

Sajnos az online térbeli kapcsolatokban a tudásigényű tevékenységek terén lemaradnak az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők, ez a leszakadás tovább növekszik majd a jövőben . Ezért szükséges az alapfokú képzést nyújtó intézményekben céltudatosabb kompetenciafejlesztést megvalósítani (kommunikáció, IKT) , hiszen a jövő társadalmában a kapcsolati háló erősítése érdekében a tudás fontossága felértékelődik.

Az online óvodai nevelés megvalósításával kapcsolatos vélemények

Az óvodapedagógusi és szülői igények felmérési adataiból indultunk ki az online neveléssel kapcsolatban. A következő táblázat erre ad válaszokat.

5. táblázat
Óvodapedagógusok és a szülők véleménye az online nevelésről

online térbeli óvodai nevelés	óvodapedagógusi válasz	szülői válasz
igényli	93,5%	85,6%
nem igényli	6,5%	6,8%
nem tudja megítélni	0	7,6%

A táblázat adatainak összehasonlítása azt mutatja, hogy a válaszadók többsége az online térben is igényli a gyermekével való foglalkozást (összesen 7,9% eltérés van a vélemények között). A nemleges válasz esetében még minimálisabb az eltérés (0,3%).

A szülők közül páran a „*nem tudja megítélni*" szöveget jelölték meg (7,6%), aminek többféle oka lehet: bizonytalanság, ami sok felnőttben jelen van az IKT kisgyermekkor használati tevékenyégekkel kapcsolatosan (például: Otthon eddig erősen korlátozták a digitális eszközhasználatot, most éppen a pedagógusok kérésére kezdik el rendszeresen alkalmazni.

Gondoljunk arra, hogy napjainkban mit látnak, hallanak, érzékelnek a gyermekek a családi élet mindennapjaiban. A gyerekek körül élő felnőttek

nem mindig figyelnek arra, hogy szavaik és cselekedeteik azonnal hatnak az óvodáskorú gyerekekre, azok tanulási folyamataira. A bezártság, a mozgáshiány, a szabadsághiány negatívan hat az óvodás fejlődésé re. Amikor a gyerekek negatívumokkal élnek együtt, akkor csökken a hosszú távú memória fejlődését segítő tanulási képességük, érzékenyen reagálnak, félelmeik felerősödnek, feleslegesnek érzik magukat. A megszokott napirendi programok felborulása bizonytalanságot idéz elő. Az életmódbeli változások tehát kihatnak a gyerekek fejlődésére. A pandémiás helyzetben az óvodai megszokott szabályok is eltűntek. Az óvodapedagógus más szituációban jelent meg a gyerekek életé ben, és másképpen is viselkedett.

Vegyük sorba milyen tevékenységi területeket tudtak ajánlani az óvodapedagógusok az óvodabezárások idején, és ezt mennyiben azonosították be a szülők?

6. táblázat

Pedagógiai ajánlások és szülői megítélések

tevékenységi területek	óvodapedagógusok ajánlásainak aránya	szülők tevékenységbeli megitélésének aránya
játék	89,3%	68,9%
szabad tevékenységek	69,6%	48%
mesélés, verselés, bábozás	94%	82,3%
kreatív alkotó tevékenységek	97,4%	91,1%
ének, énekes játék	90,4%	80,3%
környező világunk tevékeny megismerése	95%	79,1%
mozgás, torna	87,9%	70,9%
szabályok, szokások napirend	27,3%	28,2%

A táblázat adatai azt mutatják, hogy többségében az óvodapedagógusi tevékenységi arány kicsit magasabb besorolási szintet mutat, mint a szülői értelmezések. Ezek a különbözőségek nem okoznak problémát, a lényeges , hogy látják a szülők az óvodai tevékenységi rendszerek tartalmi elemeit.

A szülők még számtalan tevékenységeket jeleztek vissza, amit ajánlottak számukra az óvodapedagógusok. Például: memória játékok, iskolaelőkészítő foglalkozások, nemzetiségi nyelvi nevelés, logikus gondolkodás fejlesztése, nyelvtörők, matematikai feladatok. Gondoskodással, felelősségvállalással kapcsolatos témák is felkerültek, és volt, amikor közösen sütöttek, és néha a szülők külön anyagokat kaptak.

Az óvodapedagógusok részéről további tevékenység ajánlások is szerepeltek a szülők számára: nyelvtörők, találós kérdések, hittan, fejlesztő tevékeny-

ségek, fejlesztő játékok, saját készítésű online játékok, puzzle, matematikai tartalmú tevékenységek, zenehallgatás, közös játékok, színházi előadás, drámajátékok, szülőknek szóló könyvajánlás és gyermeknevelési cikkek, egészséges életmóddal kapcsolatos tartalmak, karanténhelyzettel kapcsolatos javaslatok.

Volt azonban olyan óvoda is, ahol semmilyen tevékenységet nem ajánlottak az óvodapedagógusok a gyerekeknek és szülőknek, illetve csak témákat raktak fel mindenféle iránymutatás nélkül.

Az „iskolaelőkészítő feladatok" megfogalmazás is több válaszban szerepelt, mint ajánlott tevékenység. A megfogalmazás még mindig sokszor elhangzik a szakmai nyelvezetben, a társadalmi diskurzusban, ezért lényeges kiemelni, nem az iskolára való nevelés folyik az óvodában, hanem az életre nevelés – az életkori sajátosságoknak és fejlettségi szintnek megfelelően. Az egyéni bánásmód alapján a kompetenciák alapjainak a lerakása a mérvadó. Ennek érdekében kell megfogalmazni a fejlesztési területeket, összegyűjteni a játékokat, komplex tevékenységi tartalmakat, kialakítani az egyéni fejlődési utak kimunkálását. Egy-egy részképesség kiesésének felismerésével, az elmaradások feltárásával, vagyis a fejlődés nyomon követési eszközeivel és módszereivel tudnak ebben segítséget nyújtani például az óvodapedagógusok vagy a fejlesztő pedagógusok . Ezért lenne érdemes a képzett szakemberek ajánlásait mérlegelni és elfogadni.

Az óvodapedagógusok felkészültsége és a pedagógiai tevékenységek megvalósítása

Meghatározó erővel befolyásolta a tevékenységek tartalmát, az eredményességet, a sikerélményt, a kudarcot, az az állapotérzés, hogy milyen felkészültséggel kezdték meg az új feltételek mellett otthonról a nevelési feladatok megvalósítását az óvodapedagógusok. Volt, aki a múltbeli tapasztalatokra épített, volt, aki az elsajátított IKT-eszközhasználat és módszertan gyors felidézésével alakította ki ajánlásait, és volt aki a már bevált, régebbi hagyományok továbbvitelét igazította a kialakult helyzetekhez. Ezek mellett meghatározó erővel volt jelen a vezetői elvárások megvalósítása, valamint a kényszerhelyzet szülte kreatív pedagógusi önmegvalósítás megjelenése.

Az óvodapedagógus nevelőmunkáját nagyban befolyásolja, hogy milyen korosztállyal és milyen fejlettségű szinten lévő gyermekekkel foglalkozik . A felmérésben részt vett kollégák homogén, részben osztott és osztott csoportokban dolgoznak. Az óvodai csoport szervezési adatok jól tükrözik a hazai csoportszervezési hagyományokat. Osztatlan csoportban dolgozók száma a legmagasabb (46,2%). Ezt azért pozitív adat, mert a teljesen vegyes csoportban folyó pedagógiai munka nagy rugalmasságot és igen differenciált bánásmódot igényel, és az ilyen csoportban dolgozó óvodapedagógusok erőssége jól szolgálja a megváltozott körülményekhez való igazodást, az újító, nem megszokott tevékenységek szerinti szervezést. Részben osztott csoportban dolgozók aránya (18,1%), homogén csoportoké a kétszerese (35,7%).

7. táblázat
Pedagógusi felkészültség és önértékelés aránya

Óvodapedagógusok önértékelése a szakmai felkészültségről	N=fő	Százalék
megfelelőnek ítélték meg módszertani felkészültségüket	903	70,1%
akadtak nehézségeik a megvalósítás során	336	26,1%
nem volt megfelelő a módszertani felkészültségük	49	3,8%

A táblázat adatai szerint az óvodapedagógusok majdnem ¾ része módszertanilag jól felkészültnek tartja magát a pandémia okozta kihívások esetére is. Az tény, hogy az elmúlt 30 évben többféle szervezésű és tartalmú továbbképzés közül válogathattak az óvodapedagógusok, valamint cikkek, könyvek, konferenciák foglalkoztak az online eszközök és módszerek alkalmazási módjaival. A 7. táblázat bemutatja a felkészültségi állapot és megvalósítási módok sokféleségét. Tehát van teendő az alapképzés és a továbbképzések terén a diffrenciált, gyermekre szabott egyéni fejlesztési utak kialakításának segítése érdekében. Ezt erősiti a 8. táblázat ban foglalt megállapítások adatsora .

8. táblázat
Pedagógusi felkészülés tartalmi különbözőségei

A felkészülés különböző útvonalai	Százalék
A neten található tevékenységek közül tudtam megfelelőt választani	86,4%
Túl soknak találtam az ajánlatokat és nehéz volt keresni megfelelő tartalmakat	12,9%
Saját készítésű tartalmakat, tevékenységeket valósítottam meg	73,6%
Az eddig használt módszerekkel, eszközökkel valósítottam meg a feladatokat	26,4%

Arra kérdésre, hogyan készültek fel az óvodai nevelési feladataik ellátására a pandémia alatt, többféle választ jelölhettek egyszerre az óvodapedagógusok. Kettő magas adatot mutat a 8. táblázat. A net, mint „tálca”, sok ajánlást ad a hozzá értő óvodapedagógusnak (86, 4%), és a hozzájuk tartozó gyerekek fejlettségét ismerve így lehetőségük van megfelelő eszközt és módszert kiválasztani és alkalmazni. Majdnem ugyanilyen magas arányt mutat azok száma, akik egyéni tartalmakat készítettek (73,6%), saját tudásuk alapján alkottak. Ezzel kapcsolatban a kérdésekre adott válaszaik is ezt tükrözik: alátámasztják azt az elméleti tézist, hogy az alkotó, kreatív óvodapedagógus – ha hagyják dolgozni, kiteljesedését éli meg, hatékonyabban és eredményesebben tudja megvalósítani az óvodai nevelés alapvető céljait. Erről adnak képet a 9. táblázatban összegzett óvodapedagógusok önértékelési vallomásai:

9. táblázat
Óvodapedagógusok véleményei a saját készítésű online tartalmakról

Óvodapedagógusi vélemények	Százalék
„hasznosnak tartom , amit létrehoztam ”	52,4%
„szülői visszajelzések szerint is nagyon fontos”	51,1%
„ezt kedvelték legjobban a gyerekek”	34,3%
„szeretek saját készítésű eszközökkel dolgozni”	28,9%
„hitelesebben tudom bemutatni”	32,3%
„kihívásnak tekintem”	32,6%
„nem tartom fontosnak az egyéni módszerek alkalmazását”	7,1%
„teljesen feleslegesnek tartom”	2,1%

A táblázat első hat állítása elfogadó, támogató szerepet tulajdonít a saját eszközhasználatnak. A többség hasznosnak tartja saját készítésű online tartalmak létrehozását a pandémia idején . Az utolsó két kérdésre adott válaszok aránya még a 10%-ot sem éri el (7,1% és 2,1%), tehát elmondhatjuk, hogy a válaszoló óvodapedagógusok nagy arányban fontosnak tartották saját készítésű tartalmak létrehozását.

A felmérésben a tervező munkában történt változásokra is kiemelten figyeltünk, erre adnak választ a 10. táblázat adatai.

10. táblázat
Az óvodapedagógusok véleménye saját pedagógiai tervező munkájukról

Óvodapedagógusi online pedagógiai tervező munkája	Százalék
Eredeti terv szerint dolgozott, de kicsit változtatott, hogy megfeleljen az online tevékenységeknek	80,7%
Tartotta magát az eredeti tervhez	12,4%
Nem az eredeti tervnek megfelelően dolgozott teljesen új tervezéssel t	6,9%
Kötelező jelleggel ajánlott tevékenységeket	0,4%
Választhatóság biztosításával ajánlott tevékenységeket	98, 1%
Szülői módosíthatóság lehetőségével ajánlott tevékenységeket	38, 7%
Hetente egy - két tevékenységet sz ervez	5,1%
Hetente 3-4 tevékenységet szervez	15,9%
Hetente 5 vagy több tevékenységet is szervez online térben	56,1%
Változó, tématól függ, hogy mikor milyen gyakorisággal szervez tevékenységet	22,4%

Színes a kép, elmondható, hogy a változtatási lehetőségeket tartalmazó kérdések kapták a legmagasabb értéket (38,7% és 98,1%). Ez mutatja az óvo-

dapedagógusok rugalmasságá t, az igazodás fontosságát. Vagyis az igényekhez igazodás képességét, ami meghatározó jelentőségű az óvodai nevelési folyamatokban. A 178 egyéni véleményből kiemelt néhány jellemző gondolat arra mutat rá, hogy a tervező munka során az óvodapedagógusok partneri szakmai kapcsolatai , milyen nehézségekbe ütköztek:

„Csak egyikünk dolgozott távmunkában. A párom ügyeletet vállalt, az IKT-eszközök használatának ismeret-hiánya miatt." „Kolléganőm nincs fenn a Facebook-on, és Messengeren sincs. A heti tervezetét elküldte nekem e-mailben, én pedig megszerkesztettem belőle, amit feltöltöttem a csoportunk F acebook oldalára." „Nincs ugyan váltótársam, de a velem dolgozó pedagógiai asszisztens, dajka is értékes gondolatokkal gazdagította a javaslataimat." „Kolléganőmet saját gyerekei leterhelték, így egyedül csináltam mindent." „Heti váltással készültünk." „(Úgy dolgoztunk, ahogyan) k ötelezett rá a vezető".

A szöveges megjegyzésekből megállapítható, hogy az óvodapedagógusok feladatvállalása heterogén képet mutat. Az elvárásoknak való megfelelés, adott óvodákban rendelkezésre álló körülmények mássága befolyásolta az eredményességet, sokféle megoldást indukált. Mindezek mellett érdemes a szülők véleményének összegzését is elemezni. (11. táblázat)

11. táblázat

A szülők véleménye az online óvodai nevelés tartalmi ajánlásaival kapcsolatban

Szülők véleménye az óvodapedagógusi ajánlásokról	Százalék
„igen, elegendő tevékenységeket ajánlott az óvodapedagógus, tudtam válogatni"	79%
„túl sokat küldött"	10,7%
„nem kaptam anyagokat"	2,5%
„nem volt gyermekem számára megfelelő a küldött anyag"	4%
„kevésnek találtam a küldött anyagokat"	6,2%

A szülők elégedettek voltak az óvodapedagógusok által küldött szakmai anyagokkal (79%). A válaszokban a tanulási tevékenységek vannak túlsúlyban, az alapkészségek fejlesztése érdekében, sajnos a szabad játék, és annak fejlesztő hatása itt nem került kiemelésre a nevelés folyamatában.

387 szöveges szülői kiegészítő válasz érkezett az online óvodai nevelés tartalmi ajánlásaival kapcsolatban, melyek elfogadó és elutasító véleményeket egyaránt tartalmaznak.

Az elfogadó véleményekből kiemelések: *„Új verseket tanultunk, több témakörről beszélgettünk a feladatok kapcsán, rengeteget rajzoltunk." „Kisfiam szívesen végzi az ajánlott gyakorlások nagy részét, és ez szerintem lelkesebbé teszi."*

„Életkorának megfelelő tartalmakat kaptunk, versek, mondókák, zenés mesék, énekek formájában." „Mintha az oviban lennénk napi szinten két fog-

lalkozás van. Tudás bővítése, képességek gyakorlása." „Az egy-egy téma köré felépített feladatok, dalok, versek jobban érdeklik a gyerekeket."

„A kreatív ötletek, mesék, versek fejlesztették a nagy- és finommozgásokat, a szókincset, figyelmet, koncentrációt, hogy csak néhányat említsek meg a sokrétű feladatok közül." „(A gyerekek) olyasmit is csináltak, amit egyébként itthon nem szoktak, például sokkal többet kézműveskedtünk itthon, mint eddig." „Igen, maximálisan sikerült egyben tartani a kis csapatot! Sok, számomra is új technikával találkozhattunk, sok móka és kacagás volt a tornák alatt is." „Jó ötleteket merítettem, mind lakáson belüli mozgáshoz, mind kreatív elfoglaltsághoz. Illetve talán még fontosabb, hogy gyakran megmagyarázták, mit fejleszt, miért hasznos egyik-másik dolog. " „Olyan kreatív feladatokat küldtek, melyeket én nem tudtam volna kitalálni. A videós mesék pedig egészen testközelbe hozták az Óvónéniket." „Hittan anyagokat nagyon jól tudtuk használni, de a kreativitás, finommotorika is fejlődött."

A szülői negatív tapasztalatokat leíró vélemények - az online óvodai nevelés tartalmi ajánlásaival kapcsolatban - indoklásokat is tartalmaznak arról, hogy miért nem vették figyelembe, miért nem építették be az otthoni napirendbe az ajánlott online óvodapedagógusi ajánlásokat.

„Mintha egy módszertani kézikönyvet olvastam volna, sok gyakorlati dolog nem volt benne." „Sajnálatos módon az óvónő szerepet a 8 órás munka mellett képtelen voltam betölteni. Mert a munkahely, minden eddigit meghaladó módon nagyobb terhet rótt ránk. Az online foglalkozások pedig pontosan akkor kívánták volna meg a jelenlétemet, amikor a munkahely is… Engem frusztrált az óvoda digitális jelenléte. Mivel a gyermek sem szerette, onnantól kezdve elengedtem a csoportfoglalkozásokat."

„A home office és a nagyobb testvér digitális oktatása mellett kevés időnk maradt az ovissal feladatozni (...) azt gondolom jobban fejlődött attól, hogy a nagytestvérével játszott, itthon közös élmények érték stb. Fejlődés szempontjából egyáltalán nem számított az a pár feladat, amit az óvodából küldtek." „Nem küldtek semmit, minden feladatot én találtam ki netről." „Néhány linket Facebook csoportban hébe-hóba nem neveznék igazi kapcsolattartásnak."

Fontos hangsúlyozni, hogy az otthoni környezetben a *munka világának* és az óvoda világának/ illetve az *iskola világának* a beillesztésére nem volt felkészülve a család. Sem a gyerekek, sem a szülők.

Tudomásul kell venni, hogy a hirtelen életmódváltozás, a helyi megszokások felborulása nagyon komoly szervezési és szemléletbeli változtatást igényel. A napirend egészen más elvek alapján kell, hogy biztosítsa minden családtag önálló életterét, és nem olyan életmódot kell kialakítani, mint például a szabadság alatt. Otthon van mindenki, és mégis másféleképpen kell élni. Ennek kialakítására nem volt idő, a bezárás gyorsan jött, és ez az, amivel elsődlegesen kell foglalkozni – mivel a feltételteremtés az alapja a nyugodt, kiegyensúlyozott és eredményes együttélésnek.

Az óvodapedagógusok ajánlásainak fogadtatását összegeztük az óvodapedagógusok és szülők véleménye alapján a 12. táblázatban.

12. táblázat

Az online óvodai nevelés tartalmi ajánlásai alapján megvalósított gyermeki tevékenységekről adott pedagógusi és szülői vélemények

A javasolt gyermeki tevékenység	pedagógusok véleménye	szülői vélemények
van, amikor érdekelte, aktív volt, van, amikor nem	67,3%	63,3%
érdeklődve figyelt egy darabig, aztán otthagyta	5,3%	25,8%
csak figyelt, szemlélődött	5,1%	6,9%
nagyon várta, hogy mi fog történni – változó érdeklődéssel	26%	23,2%
kérte, hogy kapcsoljuk be a gépet	0%	10,3%
érdeklődve figyelt	16,5%	44,9%
hozzászólt a témához	0%	19,6%
rá kellett beszélni	0%	11,6%
egyáltalában nem érdekelte	14,1%	12,2%
nem figyelt, noszogatni kellett	0%	5%
nem lehetett megítélni	10,9%	5,9%
megjegyzés: Az óvodapedagógusok nem tudtak minden kérdésre válaszolni, mert nem voltak egy térben a gyerekekkel, a szülők tudták gyermeki reakciókat pontosan megfogalmazni.		

A 12. táblázat részletes képet ad a gyermeki hozzáállás é s viselkedés szülők által tapasztalt oldaláról. A várakozás, az érdeklődés és a figyelem aránya biztató, a szemlélődés is. Természetesen a figyelem elkalandozásának sokféle oka lehet, a helyi körülmények meghatározó erővel befolyásolják ennek mértékét, amiről nincsenek információink. A s zülők véleményét jól tükrözik és árnyalják a táblázaton kívüli adatok egyarnt : 79%-uk gondolja úgy, hogy kaptak megfelelő segítséget az óvodapedagógustól az online óvodai időszak alatt, ezért tudtak válogatni az ajánlatokból . A szülők 54%-a szerint túl sok elvégzendő tevékenységet küldött az óvodapedagógus, ami befolyásolta az otthoni napi életet, zavarta a családot. A szülők ¾ része (75,3%) jelezte, hogy a kapott ajánlott tevékenységek segítették gyermekük fejlődését.

A szülők a következő területeken éreztek előbbre lépést óvodáskorú gyereküknél az online óvodai időszak alatt: finommotorika, kézügyesség, eszközhasználat (például olló használata) türelem, beszéd (például online logopédiai fejlesztés és szókincs), önbizalom, képzelőerő, valamint a mozgás tevékenységek során. Eredményeink árnyalt értelmezéséhez kiemeltünk konkrét szülői véleményeket a szülők megfogalmazásait használva. Láthatóak az egymással vitázó vélemények, a különbözően értelmezett tapasztalatok.

„Hiába a sok feladat, úgy érzem nem fejlődött úgy (itthon), mint az oviban. Hiányoznak a társas kapcsolatok, a csapatszellem , a húzóerő. Óriási kiesésnek érzem ezt a fél évet. Az óvodai pedagógusok mindent maximálisan megtettek, még többet is, mint elvárható."

„Direkt kiemelték, hogy ezek csak ajánlások, semmiképp ne erőltessük, csak, amihez kedve van. Ez nekem nagyon szimpatikus volt. 3-4 éves gyerekekről van szó. Volt, amit pár nappal később csináltunk meg, mert akkor volt hozzá kedve." „Sajnos nem volt kötelező semmi." „Elfogadtam és megcsinálta a gyerek. Néha kisebb-nagyobb rábeszélés kellett a gyereknek, hogy megcsinálja, de mindig elkészítette, amit kértek." „Az óvodától nem a gyerekmegőrzést várjuk akkor sem, ha normál működés van. Itthon sem bántam, hogy vannak kötelezők." „Örültünk volna, ha kapunk feladatokat, vagy egyáltalán némi érdeklődést a pedagógustól."

Összegezve igen heterogén a kép az adatok és az írásos vélemények alapján. Ez természetes, mivel az érintettek az átélt tevékenységek alapján tudták megítélni az ajánlások eredményességet. Az óvodapedagógusok munkájában módszertani téren van, ahol újítások is találhatók, de alapvetően a régi módszereik élnek. A feladatadás dominanciája - sajnos -, megfigyelhető mind a szülők, mind az óvodapedagógusok szemléletében. A játékban, kiemelten a szabad játékban való spontán tanulás fontossága nem kapja meg a jelentőségéhez képesti megfelelő teret a válaszok elemzése alapján.

Az online eszközök célszerű alkalmazásának kialakításához, az új életmód folyamatába való beillesztéséhez helyi családismereti, partneri együttműködési lehetőségek kialakítására egyaránt szükség volt, illetve lett volna. Alapos átgondolást igényel a szülőknek való tevékenység ajánlása során a *mikor, mit és mennyit* differenciált átgondolása. Mindig két oldalról kell átgondolni a tervezést, szervezést és megvalósítást. A z óvodapedagógus felkészültsége és gyermekismerete illetve, a szülői nevelés megismerése egyaránt lényeges eleme a folyamtnak. Egyenrangúan lényeges a szülő hozzáállása és lehetőségei. A felmérésben kiemelt hangsúlyt kapott az egyéni bánásmódra, a differenciált tevékenység ajánlásra való odafigyelés.

13. táblázat
Egyéni beszélgetések a gyerekekről

Az egyéni beszélgetési lehetőségek megvalósítása	óvodapedagógusok válaszai	szülők válaszai
volt gyerekre irányuló egyéni beszélgetési lehetőség	26,1%	26,8%
nem volt gyerekre irányuló egyéni beszélgetési lehetőség	13,1%	39,8%
gyereknek adott vagy kért egyéni tevékenység-ajánlást	32,9%	42,9%
gyereknek nem adott vagy nem kért egyéni tevékenység-ajánlást	23,8%	20,8%
nem éltek az egyéni beszélgetés lehetőségével	37%	36,4%

A 13. táblázat adatai vegyes képet mutatnak az óvodás gyermek körül lévő szülők és óvodapedagógusok egyéni beszélgetési igényeiről az online óvodai időszakban. Mindig fontos cél erősiteni a nevelőpartneri viszony , az együttnevelés fontosságának erősítése, erre szükséges építeni a jövőben is nagyobb odafigyeléssel az egyéni bánásmód tartalmi megvalósítása érdekében.

Egy következő kérdésbe n az egyéni beszélgetések kezdeményezési igényét tárták fel az adatok. Az óvodapedagógusok szerint szülői kezdeményezésre jött létre az egyéni beszélgetés a legtöbb esetben (81,2%), az óvodapedagógusok kevesebbet kezdeményeztek (66,7%), mint a szülők, és az óvodavezetők kezdeményezték a legkevesebbet (5,1%) a beszélgetéseket. Érdekes adat, hogy a gyerekek is kezdeményeztek beszélgetéseket (29, 6%). A *lehetőség, az igény és szükségszerűség* összhangjának megteremtése vihetné előbbre az egyéni bánásmód szélesebbkörű gyakorlati alkalmazását . A kutatás tapasztalatai szerint az óvodapedagógusok mindennapi pedagógiai munkájában az online időszak alatt is a csoportban való gondolkodás tapasztalható. Pedig az életmódbeli változás, és a sokféleség a gyermekek fejlődési folyamatai ban igényli az egyéni tervezést, és ezáltal az egyéni módszerek alkalmazását a pedagógiai folyamatokban, valamint a kapcsolattartási módokban.

A *fogadó* órák évek óta rendszeresen megvalósulnak az óvodákban. Sokszor behívják az óvodapedagógusok a szülőket, hogy a gyerek egyéni fejlődéséről, nevelési kérdésekről beszéljenek, szülők is nagy arányban kezdeményeznek beszélgetéseket. A pandémia alatti intézménybezárások idejéén a személyes beszélgetéskeről nem lehetett szó, de adatainkból látható, hogy erre igény van, és szükséges is a partneri együttnevelés érdekében, a sajátos nevelési igényű gyermekek és szüleik esetében még inkább. A differenciált egyéni bánásmód megvalósítása érdekében szükség van az egyéni beszélgetésekre, a család és az óvoda kapcsolat tartási módjainak korszerűsítésére a mai kor eszközeinek célszerű felhasználásával (például online platformok szinkron használata).

Kapcsolattartás

Az online kapcsolattartási eszközök használatáról ad képet a 14. táblázat.

14. táblázat

A kapcsolattartás módja család és óvoda között az online nevelési időszakban

kapcsolattartási eszközök, -módok	óvodapedagógusok válaszai	szülők válaszai
E-mail	35,3%	23,6%
Messenger	76,6%	53%
Facebook	82,8%	78,8%
Telefon	43,6%	20,5%
Zoom	1,2%	említettek

A táblázati adatokban „kapcsolattartási eszközként" a Facebook volt a leggyakoribb Kölcsönösséget és partneri viszonyt jeleztek a válaszadó óvodapedagógusok a szülőkkel való együttműködés minőségére vonatkozó kérdésnél (78,3%).

A szülők kiegészítésként a következő kapcsolattartási módokat sorolták még fel: *Zoom, Google Drive, Google Classroom, Viber, Padlet, weboldal, Skype., óvodai honlap, papírra nyomtatott feladat ok, amit kitöltve személyesen adtak le az óvodában.*

Az óvodapedagógusok az alábbi kapcsolattartási módokat jelölték még meg*: óvodai honlap, Google Classroom, Google Meet, YouT ube , Blog, WhatsApp, Google fotók, videófelvételek, az ajánlott játékok papíron való eljuttatása videó beszélgetés szervezése , Google levelezőcsoport létrehoz*ása. *Személyes látogatás is előfordult. Szerepeltek még: Zoom, Google Drive, Viber, Padlet, Skype használata kisebb arányban.* Az online óvodai nevelés időszakának kapcsolattartási tapasztalataira vonatkozó szülői véleményekből vett idézetek szintén árnyaltan mutatják meg a kialakult helyzet megélését.

„Nekünk óriási segítség és kapaszkodó volt, hogy „nem engedték el a kezünket." „Segített kialakítani egy újfajta mindennapi rutint a lányaim számára, jó volt látni, hogy az ovis társak hogyan valósítják meg a teendőket és jól estek az óvó nénik mindenkor kedves, dicsérő szavai." „A kisfiam negyedik éve járt ebbe az óvodába. Amióta új vezetője van (kb. 2 éve), egyre-másra szembesülök azzal, hogy mennyire nem értek egyet az óvoda működésével: sokszor azt érzem, hogy én szülő vagyok az óvodáért, a szabályaiért, stb, nem pedig az óvoda a gyerekért, pedig szerintem ez utóbbi volna helyes." „Az óvodapedagógusok részéről semmiféle igény nem mutatkozott a gyermekekkel történő kapcsolattartásra. A kapcsolattartás - ha egyáltalán ezt annak nevezhetjük - kimerült a napi, zömmel internetről összeollózott ajánlások küldésében." „Minden elismerésem a gondosan összeállított, gazdag kínálatért, amit kapunk. Csak azt sajnálom, hogy a munka-háztartás-gyerekek körüli mindennapi feladatok mellett csak a töredékét tudom annak megvalósítani, amit ajánlanak, illetve amit az óvodában kapnának."

Érdekes megvizsgálni az óvodapedagógusok által megfogalmazott mondatokat arról, hogyan élték meg az online időszakban a kapcsolattartást a szülőkkel. 336 fő írt szabad szöveges választ ebben a témában.

„Néhány szülő igényelte a kapcsolatot, és nem kaptunk visszajelzést. Igazából ez nem bánt bennünket a kolléganőmmel, de sok kérdőjel maradt így bennünk a kölcsönösséggel kapcsolatban. Vajon igényelték - e ezt a szülők? Az ötleteket, vajon szükség volt-e ránk, több esetben?" „A szülők nem voltak partnerek. Azt gondolom teher volt számukra. Főleg, akinek iskolás gyereke is van." „Három csoportra tudom osztani. Az egyik: a szülővel nem lehetett felvenni a kapcsolatot, így nem tudtam a gyermek fejlődését nyomon követni. A második: A szülő belépett a Facebook zárt csoportjába, meg is nézte a posztjaimat, de nem látszott, hogy a gyermek aktív-e, mert a szülő nem posztolt semmit, illetve nem volt kommunikatív. A harmadik csoport aktívan részt vett az online munkában."

„Ahol nem volt technikai eszköz, csak telefonon informálódtam." „Nálunk az óvodavezető gondolja magát fontosnak, hogy ő küldje a szülőnek az általunk megírt heti szakmai tervet darabokban. Tehát akadályozta a kapcsolattartást a szülőkkel. De a gyerekeket nem hagyhatom magukra: így a Padlet alkalmazást használva, küldöm a szakmailag komplex játék és tevékenység ajánlást 1 hétre: projektszemlélettel tervezve. Minden szülővel egyénileg tudok így kapcsolatot tartani." „ A vezető utasítására nem volt egyéni kapcsolattartás." „A szülőket nem sikerült aktivizálnunk. Hiába igyekeztünk a kolléganőmmel olyan saját anyagot összeállítás, ami maximálisan a mi gyerekeinkre szabott, otthon megtalálható, egyszerű anyagokból, olcsón, pedagógiai rutin nélkül is egyszerűen megvalósítható, mégis érdekes, fejlesztő - úgy érzem, legtöbbször el sem jutott a gyerekekhez." „Hiába támogatom a családok mindennapi életét, ha nem kapok visszajelzést. Mivel ajánlásként adjuk a tevékenységeket, általában nem végzik el. A meséket örömmel vették, de már a dalokat, verseket nem tanulták meg, kevés tevékenységről kaptam visszajelzést. Egy család örült a rendszeres kapcsolattartásnak." „Ezen a téren nem éreztem hiányosságot. A szülők sokszor megkerestek kérésekkel, kérdésekkel és problémákkal is. Sőt, több családnál azt éreztem, hogy ebben az időszakban sokkal több bizalmas dologgal fordultak hozzám." „Tilos volt Facebook csoportot létrehozni az óvónőnek önkormányzati utasításra, így a szülők maguk hozták létre a csoportot, amibe az SZMK-s szülő feltöltötte, amit küldtem. Majd a szülők Messengeren küldtek fotót az elkészített dolgokról vagy kérték a segítségünket."

A szöveges válaszokból kirajzolódik mind a szülők, mind a pedagógusok bizonytalansága. Kíváncsiak voltunk arra is, vajon a kapcsolatok változásait hogyan élték meg a résztvevők. Történt-e változás a kapcsolatok intenzitásában és minőségében az online óvodai időszakban.

A válaszadók kevesebb mint fele, 49%-a elégedett az óvodával való kapcsolattartási módokkal. Az új kapcsolattartási módok, új eszközök beépüléséhez idő kell, kidolgozott stratégiai tervre és helyi elfogadott speciális igények figyelembevételére egyaránt szükség van.

Következtetések

A felmérés képet ad a kutató-fejlesztő szakembereknek, óvodafenntartóknak, óvodavezetőknek, óvodapedagógusoknak arról, hogy a megváltozott életmód, életvitel alatt az online óvodai nevelés mit tudott adni az óvodahasználóknak, a szükségleteikre, az igényeikre mennyire és hogyan tudott válaszolni az óvoda, elsősorban az óvodapedagógusok. Arra is sok adat érkezett a szülőktől, hogyan élték meg maguk a gyerekek az eseményeket. Sajátos képet formálhatunk a szülői válaszokból arra vonatkozóan, hogy az online óvodai nevelés időszaka a szülők megfigyelései szerint gyerekeik fejlődésére hogyan hatott. Természetesen eredményeink korlátok között értelmezhetőek, ugyanakkor fontos eredményünk szerint, az online óvodai nevelési idő-

szak esetében és a személyes jelenléti időszak esetében egyaránt bővíthető a szülőkkel való kapcsolattartás új formákkal, olyan új kapcsolattartási módok megtalálásával, amelyre a családdal való együttnevelés egy szoros, egymásra figyelő partneri kapcsolatban támaszkodhat. Eredményeink alapján erre mind az óvodapedagógusoknak, mind a szülőknek kifejezett igénye van.

Eredményeink szerint az online nevelési időszakban az óvodapedagógusok kevéssé törekedtek az egyéni bánásmód elvének tartalmi megvalósítására, az eltérő, egyéni különbségekre való odafigyelésre.

Lényeges eleme az új helyzetben való helytállásnak, hogy amit vállal az óvodapedagógus, azt meg is tudja valósítani. Az életkörülmények is nagyon befolyásolják a munkavégzést. A tapasztalatokból kiderül, gyümölcsöző az óvodapedagógusok esetében is a személyre szabott munkavégzés megteremtése. Nagyon fontos jelenleg is a rendszeresség és következetesség elveinek elfogadása, erősítése, bizonyos egészségügyi szabályok, napirendi elemek megvalósulása.

Az életmódbeli változások hatásai tettenérhetőek a felmérés adatainak elemzésével. Ezeket csoportosítva az alábbi tények adnak további gondolkodási és fejlesztési útvonalakat a szakemberek számára. A gyerekek körében tapasztalt hatások, tennivalók és eredmények: alkalmazkodniuk kellett a megváltozott helyzetekhez, így önállóságuk gyorsabban fejlődött, önellátásra is többször volt szükség; más-más szokások léptek életbe és kaptak prioritást, amit el kellett fogadni; a bizonytalanság érzése miatt viselkedésük megváltozott, van aki erőszakosabbá, vagy éppen fordítva visszahúzódóvá, magányosabbá vált, *érzelmileg labilisabb, bizonytalanabb* lett; a félelemmel kapcsolatos hatások erősítették a viselkedés megváltozását (beszéd és mozgásfejlődés elmaradásai)

A szülők körében tapasztalt hatások, tennivalók és eredmények: egy részük jobban megismerte az óvodai hatások sokféleségét, az óvodai nevelés tartalmát; többségük jobban érzékeli és jobban rálát, hogy mire van szüksége gyerekének; rádöbbent, hogy az életmódbeli változásokkal kapcsolatos másfajta családi napirend kell, amit ki kell együtt alakítani a családtagokkal; minden családtagnak biztosítani szükséges az önálló életteret, az óvoda–család kapcsolat fontossága érdekében helyi hálózatépítés szükséges, szülők–szülők újfajta kapcsolati rendszerének kiépítése is indokolt.

Óvodapedagógusok körében tapasztalt hatások, tennivalók és eredmények: bizalom kiépítése és biztosítása szükséges a fenntartótól, vezetéstől az új életmód sikeres megvalósításához; a jól képzett és nagy önállósággal bíró kreatív óvodapedagógus kibontakozása lényeges cél; óvodán belüli és óvodaközi szakmai munkaközösségekre van szükség a tudásfejlesztésre a helyi igények és lehetőségek, valamint szükségletek szerinti tervezéssel, megvalósítással; az egymásra figyelés, másik fél meghallgatása, türelem – az egyéni differenciált bánásmód megerősítése a gyermeki érdekek előtérbe helyezésével hangsúlyos szerepet kap az online térben is; a három oldal kapcsolatépítése – *gyermek, szülő, óvodapedagógus* – egyéni és közösségi formáinak

újítására van szükség – korszerű online eszközök bevonásával, illetve a helyi igények és lehetőségek figyelembevételével.

Ajánlások a továbblépés és a másfajta környezeti feltételek közötti óvodai nevelés sikeres megvalósítás érdekében: Az óvodán belül az óvoda dolgozói – beosztásuk és képzettségük szerinti segítséget kapjanak munkájuk megváltozott helyzetekhez való igazítása érdekében. Az egymástól tanulás lehetőségeit kell megteremteni a tanuló szervezet kialakításával. Az óvoda külső és belső kapcsolatainak ápolásában, fejlesztésében és működtetésében igen fontos szerepet játszik a körülmények megváltozása. A helyi feltételek nagy mértékben befolyásoló tényezők, meghatározó a tudásszint, az óvodahasználók körének igényei és szükségletei alapvetőek, és ehhez kell igazodnia a helyi óvodai közösségnek, vagyis közös megállapodás szükséges: ki hogyan, mikor, és milyen eszközzel tud kapcsolódni, milyen szokásrendet tud elfogadni – igy teremthetőek meg az újfajta kapcsolati hálók.

A kapcsolatok formai és tartalmi elemeinek megújulását eredményezheti az informatikai eszközök tárházának céltudatos használata. A zárt Facebook csoportok alakításával a kapcsolat nem csak az óvodapedagógus és szülő, de a szülők közötti kapcsolatfelvételt is biztosíthatja. Mód nyílik egymás megismerésére nem csak a régi módszerekkel (a szülői értekezleten, és a nyílt napokon). A szülők bevonását a nevelőmunka folyamatába szintén szükséges jobban kiépíteni. Modern kapcsolattartási módokkal (Zoom, Skype, Teams) hasznos lehet például módot találni arra, hogy - a munkára nevelés megalapozása érdekében - beleláthatnak egy-egy szülő, családtag munkatevékenységeibe. Ezen élmények felhasználásával a kortársi kapcsolatok alakítását egyaránt pozitívan lehetne befolyásolni. Lehetőségeket kell teremteni a gyerekek számára felidézni a látottakat, felhasználni a kapott élményeket spontán beszélgetések során, vagy éppen élményrajzot készíteni.

Az óvoda külső kapcsolatainak építésében a levelezési tevékenységek igen eredményesen alkalmazhatók az információs eszközökkel. Az óvodák honlapjai képet adnak az óvoda működésétől kezdve a tartalmi munkájának elemeiről, a tárgyi és személyi feltételeken át egészen az egyes tevékenységi tartalmak bemutatásáig. Sok helyen pár perces videók, színes képek és a képek alá írt szövegek engednek bepillantás az eseményekbe. Azt is mondhatjuk, hogy nyitott könyv lett az óvodán belüli élet a szülők és a fenntartók számára is az online térben.

Összegezve a gyermekekkel foglalkozó felnőttek körének arra kell legjobban törekednie, hogy az érzelmileg legfogékonyabb korban az érzelmi biztonság a bizalom ne sérüljön, hanem még jobban támogató és erős bástya legyen. A közös élmények, a gyerek önálló, nyugodt játékterének biztosítása, más fejlesztő tevékenységek megteremtése is lényeges, nem csak az óvodai nevelés folyamatában, hanem otthon a családban is teret kell, hogy kapjon. Mindezeket az óvodapedagógus és a szülők összefogásával, együtt gondolkodással, felelősséggel lehet megvalósítani.

Irodalom

Bakonyi A. & Kosztel, K. (2019). Online lehetőségek az óvodában, túl a karantén időszakán. *Óvodai Vezetési és Nevelési Módszertani Tanácsadó , 8*(11), , 33-44 .

Csoma, Gy. (2014). Mire való az andragógia? *Szaktudósító, 09–10*, 6-7 .

Kovács, I. (2005). Új út az oktatásban? *A távoktatás.* OKKER.

Villányi, Gy.né (2019). Távnevelési feladatok lehetőségei. *A Kisgyermek, 13*(5), 27 .

Villányi, Gy.

The effect of lifestyle changes (experience of kindergarten teachers and parents in 2020)

An extensive online survey was conducted in the first half of 2020, led by the Early Childhood Education Department of the Hungarian Pedagogical Society (MPT), to map the changes related to the kindergarten closures that came into effect. The survey was made by dr. Bakonyi Anna, Kosztel Krisztina and Villányi Györgyné Jutka. The questions included requests for statistical data, online kindergarten education planning, methodological and implementation methods, as well as exploration of contact and organisational possibilities. In the questionnaires for kindergarten pedagogues and parents, we sought the answer on how they lived and experienced the quarantine, with the new virtual space. We were curious about what feelings and experiences, richer or poorer they got, and in what way we can use its positive part to transfer knowledge we can use later, in everyday kindergarten life. The questionnaire was sent out on Facebook to kindergarten educators on 12th May 2020, 1298 of them filled it until 9th June. The parents filled it between 11th May 2020, and 3rd June, 681 of them.

Keywords: „remote education" in kindergarten, diversity of relationships, lifestyle changes

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 399–403. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.399.403

Oktatásinformatika a felsőoktatásban – Kooperáció és párbeszéd a jó gyakorlatok megteremtésében

M. Pintér Tibor

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Absztrakt

Az oktatás digitalizációja nem újkeletű a magyarországi köz- és felsőoktatásban. A 2020-as év járványhelyzete miatt az online térbe került oktatás újabb folyamatokat indított meg az oktatás digitalizációja terén. A Károli Gáspár Református Egyetem még 2020 tavaszára szervezett egy, a felsőoktatás IKT-helyzetét felmérő konferenciát, amelyet a járvány miatt csak online és hónapokkal később tudott megrendezni. A konferencia előadásai és kerekasztal-beszélgetése nem tudta és nem is akarta megkerülni a járványhelyzetet, így a magyarországi felsőoktatás oktatásinformatikai helyzetének elemzése mellett a 2020-as pandémia alatt kialakult online oktatásra is reflektáltak.

Kulcsszavak: Covid19, oktatásinformatika, IKT, jó gyakorlatok

A 2020. évre a koronavírus-járvány éveként fogunk visszatekinteni. A vírushelyzet miatt újraértelmeződtek az emberi kapcsolatok, az oktatás-nevelés, a kutatás és valójában az élet szinte minden része. Az új élethelyzet teremtette kihívások megjelentek az oktatásban, illetve az oktatáspolitikában is. A Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja *Oktatásinformatika a felsőoktatásban – Kooperáció és párbeszéd a jó gyakorlatok megteremtésében*[1] címmel 2020. november 20-án konferenciát szervezett, melynek fő témája a hazai felsőoktatás oktatásinformatikai lefedettsége, illetve a 2020-ban kialakult Covid19-járvány miatt elrendelt digitális oktatás folyamán összegyűlt tapasztalatok több szempontú összegzése volt. A konferencia nem titkolt fő célja az volt, hogy párbeszédet kezdeményezzen az egyes érintett magyarországi felsőoktatási intézmények és felsőoktatás alakításáért felelős intézmények között, megalapozva az egyes résztvevők közti kapcsolat kialakulását, elmélyülését. A konferencia négy egymástól elkülönülő, ugyanak-

[1] A konferencia online felülete: https://btk.kre.hu/konf/index.php/oktinfkonf_felsooktatas/ev2020/fooldal

kor szervesen összefüggő részből állt: előadások, kerekasztal-beszélgetés, könyv- és kurzusbemutatók, illetve párhuzamos online workshopok.

A Covid19 hatása nem csak tematikusan jelent meg a konferencián: az eredetileg 2020 tavaszára tervezett esemény csak novemberben, illetve csak az online térben, Zoomon valósult meg.

A meghívott előadók az felsőoktatás oktatásinformatikai szakértői voltak. Az első előadó, Turcsányi-Szabó Márta *A felsőoktatás digitalizálása: múlt, jelen és jövő* című előadásában a felsőoktatás digitalizálásáról, digitalizáltságáról beszélt, a közoktatástól kiindulva, de kiemelve tanárképzést, fókuszba hozva a technológia és a tanulás változásait, valamint a digitalizálás kapcsán felmerülő szakmódszertani fejlesztéseket. Előadásában a hazai felsőoktatás digitalizáltságát bemutató helyzetkép mellett megismerhettünk néhány nemzetközi, a tanulási és technológiai fejlődést érintő jógyakorlatot, valamint hallhattunk a távoktatás okozta „post-sokk" kutatásának módszertanáról. Előadásában kiemelte a tanárképzés kihívásalapú megközelítését, ahol az online térbe költözés jótékonyan befolyásolta az élményalapú oktatást (ehhez persze szükség volt, van a megfelelő technológia jelenlétére, a megfelelő módszertan használatára, valamint az oktatásban részt vevő felek irányából a flow meglétére). Az oktatás fejlesztését, fejlődését többek között ún. digitális élményközpontok felállításában látja, amelyek alternatív módon, digitális technológiákon keresztül próbálják közelebb hozni az oktatásban használt digitális technológiákat – oktatóknak, tanároknak, diákoknak, gyerekeknek és osztályoknak.

A folytatásban Perényi Petra *A magyarországi felsőoktatás digitális fejlesztésének támogatása* címmel megtartott előadása következett, amelyben az előadó a Digitális Kompetencia Központ Digitális Jólét Programjáról számolt be. A résztvevők meghallgathatták a program történetét, mérföldköveinek fejlődését, a projekt elindulása óta felmutatható eredményeket, amelyek magukban foglalják a digitális infrastruktúra, a digitális kompetenciák, a digitális állam és a digitális gazdaság előremozdulásának egy-egy fontos állomását. A mérföldkövek között – a konferencia témájára tekintettel – kiemelt szerepet kapott a Digitális Oktatási Stratégia (DOS), amely fontos törekvése, hogy a magyar felsőoktatásban létrehozzon egy olyan egységes online, digitális környezetet, amely korra, érdeklődésre és egyéni élethelyzetre szabottan kínál személyre szabott tanulási lehetőségeket. A DOS célja egy olyan online tanulási tér, tanulási közösség létrehozása, ahol a közösség tagjai támogatást kapnak az egész életükön át tartó tanulásukhoz és fejlődésükhöz. Ezen törekvéseiket részben már a Covid19 miatt kialakult digitális oktatási helyzet alatt lehetőség volt kipróbálni, megmérettetni. A távoktatás megteremtette azt a digitális helyzetet, amely az alábbi három stratégiai cél megvalósításában is segíthet. Így az *oktatás-tanulás* jelenlegi módszertanának, megközelítésének átalakítása, amely a hallgatóközpontú tanuláson, az IKT-technológiák kiaknázásán keresztül paradigmaváltást hozhat a felsőoktatásban. A felsőoktatás kiemelt stratégiája egy, a hallgatókat és oktatókat egyaránt segítő, digitális eszközökkel

támogatott tanulási tér és *digitális tanulási közösség* kiépítése, illetve a fejlesztéshez szükséges *infrastruktúra* karbantartása, hatékonyságnövelése. Az előadás második részében az előadó rámutatott, hogy a célként kitűzött stratégiák egy része a Covid19 időszak alatt részben vagy egészében már megvalósult. Az előadás végén a távolléti oktatás előnyeit és kihívásait összegezve az előadótól megtudhattuk, hogy e néhány hónap alatt rugalmasabb lett az oktatás- és tanulásszervezés (így például ma már elképzelhető a jelenléti oktatás online platformon történő párhuzamos biztosítása). Nagy kihívás azonban továbbra is. hogy az oktatásnak vannak olyan elemei, amelyekben a személyes jelenlét hozzáadott értéke nem pótolható online felületen (például a gyakorlatok vagy a kapcsolódó beszélgetések „ereje").

A konferenica utolsó „nagyelőadását" Ollé János tartotta *Digit*ális kompetencia és digitális oktatási kultúra a felsőoktatásban címmel. Az előadásban a digitális oktatás jelentette kihívásokról beszélt, külön kiemelve a Covid-időszak gyors átállása miatt kialakultakat (mind oktatói, mind hallgatói oldalról). Előadásában hangsúlyozta, hogy a vírushelyzet kiváltotta digitális átállás hatékonysága a digitális oktatás, a felsőoktatás-pedagógia és a felsőoktatás-menedzsment összetett folyamatainak sikerességén múlt, múlik. Ennek kapcsán hangsúlyozta, hogy a digitális kompetenciafejlesztés oktatásbeli sikere csak az oktatási minőségfejlesztés részeként működhet. Ugyanakkor azt is fontosnak tartja, hogy a digitális kultúra fejlesztését nem szabad azonosítani a Covid-időszak alatti kényszerű digitális átállással, mint ahogy azt is, hogy az oktatásban történő digitális kompetenciafejlesztés nem lehet egyoldalú, a siker kulcsa a hallgatói és oktatói narratíva együttes figyelembevétele.

A konferencia második pillére a *Kerekasztal-beszélgetés a hazai felsőoktatás és felsőoktatásban részt vevő oktatók digitális kompetenciáiról* elnevezésű kerekasztal-beszélgetés volt, amelyen az oktatásinformatikai fejlesztésekben élen járó hazai felsőoktatási intézmények (BCE, ELTE, CEU, BGE, KRE és EKE) képviselői vettek részt. A beszélgetés alapját képező kérdések a szervezeti egységek működésének teljes spektrumát kívánták áttekinteni a megalakulástól és az alapvető feladatoktól kezdve a fejlesztés, megvalósítás jelenlegi lépésein át egészen a távlati tervekig, kitérve a működő jó gyakorlatokra, valamint a nehézségekre, megoldandó problémákra egyaránt. A beszélgetés résztvevői hangsúlyozták, hogy a felsőoktatás digitalizálásában és az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztésében az intézményi támogatottság egyre meghatározóbb szerepet tölt be. Ennek hangsúlyos része a felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciájának rendszeres és célorientált fejlesztése (ennek hatása, az egyes egyetemek közti különbségek érzékelhetőek voltak a távoktatás alatt), a megfelelő oktatói környezet, infrastruktúra biztosítása, a digitális eszközhasználatnak az intézmény vezetősége által történő, rendszerszintű támogatása. A beszélgetés folyamán a résztvevők az alábbi témákat érintették: Szervezeti felépítés, a legfontosabb funkciók, feladatok, Az oktatásinformatikai fejlesztés folyamata, annak főbb eszközei, formái, a fejlesztés során használt motivációs eszközök, valamint az intézményvezetői és a kormányzati támogatás szerepe a fejlesztés során. A beszélgetés vé-

gén a résztvevők kitértek arra a kérdésre is, hogyan hatott a Covid19-járvány az egyes szervezeti egységek munkájára. Érintették technológiai fejlesztések és oktatásinformatikai képzésfejlesztés megvalósított módjait, a távolléti oktatáshoz kapcsolódóan végzett méréseket, elemzéseket, azok eredményeit, illetve kitértek az egyes intézmények infrastruktúrájának változásaira (a kerekasztal-beszélgetés eredményeiről bővebben M. Pintér et al. megj. alatt).

A délutáni folytatás központi témája a jó gyakorlatok megosztása, bemutatása volt. Elsőként *A felsőoktatói digitális kompetenciák fejlesztése: könyv- és kurzusbemutatók* részben három bemutatót láthattak az érdeklődők: a sort a KRE IKT Kutatóközpontja nyitotta meg *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban c. kézikönyv* bemutatójával. A kötet elsősorban a felsőoktatásban dolgozók digitális kompetenciáinak fejlesztését szolgálja – a DigCompEdu-keretrendszer alapján összeállított fejezetek, jó gyakorlatok és módszertani leírások mentén. A bemutató után az ELTE szervezésében *A METAMOOC – A nyílt kurzusok tervezésével foglalkozó nyílt kurzus bemutatója és tananyagtervezői, facilitátori tapasztalatai*ról láthatott a közönség bemutatót. A bemutatott mooc-rendszer használatának aktualitását épp a járványhelyzet jelentette. Az ELTE által évek óta működtetett rendszer, kurzus azoknak a pedagógusoknak, elsősorban egyetemi oktatóknak, középiskolai tanároknak szól, akik az online tanulás előnyeit kívánják tanítványaik számára kínálni, ezzel kapcsolatos ismereteiket bővíteni kívánják vagy csak ismerkednek a lehetőségeikkel. A harmadik, egyben záró bemutató a Tempus Közalapítvány munkatársaitól hangzott el, *A felsőoktatás minőségfejlesztésének online és offline eszközei,* valamint *A tanulás jövője – Közösségi tér a pedagógusok tudásmegosztásáért* címmel. Mindkét előadás a digitális oktatás előnyeiről, a felsőoktatás innovatív megközelítéséről szólt, kiemelve a Tempus Közalapítvány oktatásban végzett érdemeit.

A konferencia záró eseményeként az érdeklődő résztvevők online workshopokon vehettek részt: ezeken lemérhették, fejleszthették digitális kompetenciáikat.

A 2020 novemberében megszervezett Oktatásinformatika a felsőoktatásban konferenciasorozat első „állomása" ígéretes jövőt sejtet. A Covid19 által megvalósított, online térbe helyezett oktatás kihívásai hatással voltak az oktatásinformatikára, az oktatásinformatikai fejlesztésekre is. A következő konferencia remélhetően már egy nyugodtabb élethelyzet tapasztalatait mutathatja be.

Irodalom

M. Pintér, T., Bodnár, É., Dósa, K., Dorner, H., Lénárt, K., Lengyelné Molnár, T., Misic, G., Ollé, J., Rymarenko, M., Vörös, Z. & Dringó-Horváth, I. (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle, 71*(03–04), 54–74.

M. Pintér, T.

Education informatics in higher education – Co-operation and dialogues in creating good practices

The digitalisation of education of higher education in Hungary has a long history. But due to the Covid-epidemy in 2020, online education brought new processes in the digitization of education. In 2020 Károli Gáspár Reformed University organized a conference on digital pedagogy, which could be held only in on-line form and postponed months to the original plans. The lectures and roundtable discussion of the conference could not and did not want to bypass the epidemic situation, so in addition to the analysis of the educational informatics situation in higher education, participants also reflected on the online education developed during the 2020 pandemic.

Keywords: Covid19, education informatics, ICT, good practices

M. Pintér Tibor: https://orcid.org/0000-0002-5212-4107

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 1. szám 404–407. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.1.404.407

Egy sajátos oktatási módszer kihívásai: Recenzió az *Educational challenges in subject didactics education in the context of home education* című könyvről

Dáša Porubčanová, Zuzana Geršicová, Kateřina Bočková, Lenka Pasternáková, Silvia Barnová, Ivana Rochovská, Eva Dolinská, Mieczysław Dudek, & István Szőköl (2021). *Educational challenges in subject didactics education in the context of home education.* London: STS Science Centre, Ltd. in coedition with KEY Publishing. ISBN 978-1-908235-19-0 (STS Science Centre)

Földi Fanni

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Az otthontanulás az utóbbi másfél évben kiemelt jelentőséggel bír. A pedagógusoknak, szülőknek és tanulóknak egyaránt szembe kellett nézniük a megváltozott helyzet adta nehézségekkel. Az oktatási rendszerben megjelenő alternatív oktatás egyik módja az otthonoktatás, amelyről eddig kevés szakirodalom állt rendelkezésre. Dáša Porubčanová munkatársaival az otthonoktatás keretén belül is egy speciális területtel foglalkoznak, hiszen főként a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására és tanítására fókuszálnak. A kötet különös figyelmet fordít a fogalmak pontos használatára és megkülönböztetésére, egyben egy összegző, módszertani és történeti áttekintést ad az otthonoktatásról és annak alakulásáról.

Az *Educational challenges in subject didactics education in the context of home education* című kötet által betekintést nyerhetünk az otthonoktatás didaktikai, illetve oktatásszervezési alkalmazásának témakörébe. A könyvben használt kifejezést, az egyéni oktatást a cseh jogszabályok alapján alkalmazzák. Emellett az *otthoni oktatás*, *otthoni iskola, házi tanítás* és *egyéni otthoni oktatás* kulcsszavai is jelentőséggel bírnak, hiszen az egyéni oktatást gyakran az *egyéni tanterv* és *egyéni oktatási program* kontextusába helyezik.

Mit is jelent az otthonoktatás fogalma? A tankötelezettség és a kötelező oktatás egyik formája. A szakirodalomban megkülönböztetik a brit *home education* és az amerikai *homeschooling* kifejezéseket. Ez a módszer a jogszabályban leírt feltételek mellett ad lehetőséget arra, hogy az oktatásért elsősorban a család és a szülők felelősek, ők irányítják a tanítás folyamatát. Az otthonoktatás keretein belül beszélhetünk arról is, ha a tanítási és tanulási

folyamat egy része az otthonon kívül, például könyvtárban zajlik.

A könyv létrehozásában több szerző is közreműködött: Dáša Porubčanová, Zuzana Geršicová, Kateřina Bočková, Lenka Pasternáková, Silvia Barnová, Ivana Rochovská, Eva Dolinská, Mieczysław Dudek és István Szőköl. A bevezetésben olvashatunk arról, hogy az otthonoktatás témaköre igen vitatott, számos tanulmány szól mellette és ellene, és ezt az alternatív módot a cseh oktatásban kevésbé választják.

Az első fejezet az iskoláról mint intézményről szól, hiszen ez az oktatás elsődleges színtere. Felmerül a kérdés, hogy az iskolának milyen szerepe van az otthonoktatás során. A gyerekeket be kell iratni egy intézménybe. Az intézmény mind módszertani, mind szervezeti segítséget nyújt a szülők számára. Igénybe vehetik a pedagógiai tanácsadó szolgáltatást, amely a tanterv összeállításában, módszerek és erőforrások elérhetőségében segíti a szülők munkáját. A taneszközök és tankönyvek kölcsönzésére is van lehetőség. Az iskolában szervezett programokat az otthontanuló diákok is látogathatják. Minden félév végén vizsgázniuk kell az adott intézményben. A pedagógusok a szülőkkel együtt alakítják ki a határidőket. Az iskolának joga van felbontani az otthonoktatást, ha bármely feltétel nem teljesül, továbbá a szülők is bármikor kérhetik ezen alternatív mód megszüntetését.

A második fejezet a család témakörét öleli fel. A családnak meghatározó szerepe van a gyermekek fejlődésében. A családban szerzik a gyermekek első tapasztalataikat, segítségükkel tanulják meg a legalapvetőbb dolgokat, a szülők érzelmi hátteret és biztonságot nyújtanak, formálják személyiségünket, értékrendünket, önmagunkhoz és a világhoz való viszonyulásunk. A neveléstudományi kutatások kiemelik a szülők iskolázottságát is, összefüggésben a gyermekek iskolai teljesítményével. A család befolyásolja a gyermekek fejlődését és ez a hatás az otthonnevelés során meghosszabbodik. A család mint fogalom meghatározásáról, funkcióiról és a jelen kontextusban megváltozott szerepekről is olvashatunk, mint például, hogy a szülők veszik át a tanárok szerepét. Ebben a módszerben a tanulás és nevelés résztvevői a gyermekek és főként a szülők, de más családtag is részt vesz a folyamatban. A családtagok egymásnak adják át a tudást és tapasztalatokat, értékeket és készségeket. Példaként említhető, mikor a kortársak tanulnak egymástól, például a testvérek, vagy generációk oktatják egymást, mint mikor a gyermekek tanítják a technológia használatát szüleiknek. Mindegyik tanulási folyamat hasznos és gazdagító a benne részt vevők számára.

A harmadik fejezet az oktatási módszerekről szól, azokról a nevelési és oktatási módszerekről, amelyek hozzájárulnak a kijelölt oktatási és nevelési célok eléréséhez, amelyek támogatják a diákok fejlődését. Az eredményesség érdekében elengedhetetlen, hogy az otthoni nevelés során is megismerjék és kiválasszák a megfelelő módszereket. Ezen módszerek közé tartozik a követelmények felállítása, a magyarázat és a meggyőzés, a gyakorlás, a példák és értékelési módszer, a játék és végül a munka mint eszköz. Ezen módszerek osztályozására is kitérnek a szerzők, továbbá az innovációra egyaránt. Az el-

múlt években törvénymódosítás történt az oktatási rendszerben, amely által a szakoktatás a szakmai kompetenciák fejlesztését célozza, hozzájárulva a munkaerőpiac követelményeihez, a duális képzés kialakításához.

A negyedik fejezet szól az otthonoktatásról mint alternatív módszerről. Az elején az alternatív módszer fogalmát mutatják be, ezt követően az otthonoktatást, az egyéni oktatást és az otthoni iskolát. A cseh és a szlovák otthonoktatásról szóló jogszabályok megismerésével folytatják. Ezen oktatási formára a szülőknek pályázniuk kell. Olvashatunk a feltételekről is, amelyek szükségesek az otthonoktatáshoz. Ezen módszer igen megkérdőjelezhető, így külön ismertetnek olyan pedagógiai kutatásokat, amelyek segítik a mélyebb megismerést. Az egyik leggyakoribb és talán legerősebb érv az otthontanulás ellen a nem megfelelő szocializáció. Az elszigeteltség, a kapcsolattartás és a társakkal való kommunikáció hiányát emelik ki. Szintén vitatott, hogy a szülőnek vagy az államnak van joga dönteni a gyermekek oktatásáról és neveléséről. A szerzők kiemelik, hogy ezen területen végzett vizsgálatok elsősorban az otthoni nevelés hatékonyságára vonatkoznak, a sajátos nevelési igényű diákok oktatásával kevés kutatás foglalkozik. A fejezet végén az eredmények értékeléséről, zárásként pedig a finanszírozásról olvashatunk.

Az ötödik fejezet az otthontanulás fejlődését mutatja be egy neveléstörténeti áttekintés segítségével. A régi zsidó, az ókori görög és római kultúra bemutatásától, a középkor, a reneszánsz és a 17. századi otthonnevelési módszer kialakulásától a jelenlegi formák bemutatására törekedtek a szerzők. Ezen történeti áttekintés mellett olyan személyek nevelési módszereit is bemutatják, mint Jiří Kotásek, Jean Jacques Rousseau, John Holt, A.S. Neill, P. Gray, Ivan Illich.

A hatodik fejezettől kezdődően szól a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásáról. Mint mindegyik fejezet ez is logikusan felépített, törvényi háttér bemutatásával, a definíciók meghatározásával kezdődik. Tartalmazza a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos nézetek változását, nevelési lehetőségeit, milyen támogatást kaphatnak, szó van a pedagógiai és egyéni oktatási tervekről és azon pedagógiai vizsgálatokról, amelyek ezen csoportot érintik.

A hetedik fejezet köti össze a könyv két fontos elemét, az otthonoktatást és a sajátos nevelési igényű gyerekeket. Az otthonoktatás akkor lehet előnyös, hogyha a gyerekek frusztráltan érzik magukat egy csoportban, akkor itt kényelmes környezetben tanulhatják meg az anyagot, több teret biztosít érdeklődésüknek. Egyes vizsgálatokból az is kiderül, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek tanítására nincsenek megfelelő szakemberek az egyes intézményekben.

A nyolcadik fejezet szemlélteti a speciális módszereket és az oktatási formákat a sajátos nevelési igényű gyermekek számára. Az otthonoktatás egy olyan oktatási forma lehet, amely a sajátos nevelési igényű gyermekeknek megfelelő lehetőséget biztosít az igényeiknek megfelelően, amelyeket egy hagyományos oktatási rendszern nem tud biztosítani számukra.

A kilencedik fejezet egy átfogó képet ad az oktatási értékelésről. A szerzők ismertetik az oktatási értékelés fogalmát, funkcióit és megközelítéseit. Az értékelés része a visszacsatolás, valamint a pedagógusok hozzáállása mind a diákokhoz, mind az értékelési módszerekhez. A szerzők kitérnek új vizsgálati és értékelési módszerekre egyaránt.

Az utolsó fejezet pedig az iskola-bezárásokról és ennek hatásairól szól a járványhelyzetre való tekintettel. A téma igen releváns, több hazai és nemzetközi szakirodalom is a pandémia hatásaival foglalkozik. Ezen időszak a szülőknek és pedagógusoknak, és természetesen a tanulóknak is komoly kihívást és újfajta oktatási módot jelentett. Az olvasó betekintést nyerhet a szlovák iskolák bezárásáról, hogyan alakult a távoktatás, mind az általános mind a középiskolákban a járvány idején, hogyan érintette a hátrányos helyzetű tanulókat a társadalmi kapcsolatok hiánya. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók, a roma tanulók és a tehetséges diákok helyzetére is kitérnek, hogyan tudták biztosítani ebben a nehéz helyzetben a méltányosságot és a befogadást, végül pedig az iskolák újranyitásáról olvashatunk.

Az *Educational challenges in subject didactics education in the context of home education* című könyv átfogó képet ad arról, hogyan fejlődött az otthonoktatás az évek és évszázadok alatt, milyen más alternatív módszerek állnak rendelkezésre a hagyományos oktatási rendszer mellett. Több fejezeten keresztül megismerhetjük más nemzetek oktatását, így képet kaphatunk a cseh és a szlovák oktatásról. A kötet jelentősége több szempontból is meghatározó. A szerzők számos pedagógiai kutatással támasztják alá a téma fontosságát és kiemelt csoportot vizsgálnak: elsősorban a sajátos nevelési igényű diákokra fókuszálnak, akiknek az otthonoktatási módszeréről kevés korábbi szakirodalom számolt eddig be. A könyv témája a pandémia idején kiemelt jelentőségű, hiszen arra összpontosít, hogy a megváltozott körülmények között a tanulók megfelelő módszereket alkalmazva hatékonyan sajátítsák el a tananyagot. Ehhez a fontos témához számos új, jól rendszerezett ismerettel járul hozzá a monográfia.

Földi Fanni: https://orcid.org/0000-0002-3736-7178

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 408–412. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.408.412

„Használati útmutató" a kutatói szemléletmód kialakításához a tudásalapú társadalmak pedagógusképzésében – Könyvismertetés

Csíkos Csaba (2020). *A neveléstudomány kutatásmódszertanának alapjai.* Elte Eötvös Kiadó, p. 118, Budapest. ISBN 978-963-489-248-9
https://www.eltereader.hu/media/2020/12/web_Csikos-Csaba_Bevezetes__.pdf

Flick-Takács Nikolett

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

A 21. század tudásalapú társadalma nemcsak a gazdaság és munkaerőpiac terén, hanem a pedagógusoktól is egyfajta új szemlélet elsajátítását követeli meg (Csapó, 2005, 2015; Ollé, 2012). A kutatás – fejlesztés – innováció hármasában az egyetemeknek alapvető jelentősége van, amelyek alól a pedagógusképzés intézményei sem kivételek (Kraiciné, 2009). A kutatás és fejlesztés összekapcsolása azonban nem kis kihívás, hiszen a neveléstudományi gyakorlatban a tudományos eredmények csupán kis mértékben hasznosulnak (Csapó, 2020). A probléma megoldására a kutatók (és több nemzetközi jó gyakorlat, például a finneké is) a pedagógusképzés kutatás alapú formáját szorgalmazzák a hagyományos merev, kizárólag tudásközvetítésen alapuló felfogással szemben (Hercz, 2008, 2012; Csapó, 2015, 2020).

A szemléletbe jól illik Csíkos Csaba (2020) *A neveléstudomány kutatásmódszertanának alapjai* című kutatásmódszertan-jegyzete, amely kifejezetten az alapszakos pedagógusképzésben tanuló kisgyermeknevelő, óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára készült. A könyv műfaja tudományos ismeretterjesztés. Bár a neveléstudomány bővelkedik olyan kutatásmódszertani gyűjteményekben és szakkönyvekben, amelyek segítségével a tudományos megismerés világának kapuja előtt álló hallgatók részletekbe menően megismerhetik a kvalitatív és kvantitatív kutatási paradigmákat, hazánkban egyedülálló, hogy ennyire aktuális, tömör és informatív mű született kifejezetten a pedagógusjelöltek kutatásmódszertani tanulmányainak megalapozására. A bemutatásra kerülő mű jelentőségét az is igazolja, hogy a szerző saját több évtizedes oktatói és kutatói gyakorlatára építve mutatja be a

neveléstudomány területén felhalmozott kutatásmódszertani szakkönyvek[1] alapvető tudásanyagát, mindazt egyetlen, átfogó könyvben rendszerezve, nagy hangsúlyt fektetve a pedagógiai aspektusra.

A jegyzet összesen 120 oldal terjedelmű, amely öt tartalmi fejezetre tagolódik. Ezekben megismerkedhetünk (I.) a neveléstudományi kutatások alapkérdéseivel, (II.) neveléstudományi kutatási stratégiákkal, (III.) az adatgyűjtés és (IV.) az adatelemzés módszereivel, valamint (V.) a tudományos publikációk jellemzőivel.

A könyv terjedelme és a főbb fejezetek alapján látható, hogy a jegyzetnek nem célja a kutatásmódszertan minden szegmensének tudományos ismertetése, a pedagógusképzésben azonban funkciója vitathatatlan, hiszen célul tűzi ki az alapszakos pedagógus hallgatók kutatásmódszertani tanulmányainak megalapozását. Így tehát elsősorban kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, valamint tanító szakos hallgatók, valamint a neveléstudomány területén dolgozók és tanulók számára szolgál releváns és hasznos tudással a könyv. A tudásanyag átadása három szinten történik:

a) *elméleti tudás* szintjén a kutatásmódszertani szaknyelv megismerésével, a kutatási stratégiák, módszerek megosztásával, a mintavételi eljárások és tudományos publikáció műfajainak ismertetésével
b) *gyakorlati* szinten a pedagógus hallgatók tudományos kutatásában, diákköri és szakdolgozatának megírásában nyújt segítséget (V. fejezet),
c) *attitűdök formálása* terén a tudományos szemléletmód kialakítására törekszik a kutatási jelenségek és a pedagógiai gyakorlat összekapcsolásával, amelyhez számos gyakorlati pedagógiai példát sorakoztat fel.

Az első fejezetben az olvasó a tudományosság alapjaival, a neveléstudomány sajátosságaival ismerkedhet meg. A szerző bemutatja a kvalitatív és kvantitatív kutatási irányzatokat, a tudományos szövegek felismerésének és feldolgozásának sajátosságait, valamint a kutatás tervezésének olyan fontos mozzanatait, mint a kutatási kérdés- és hipotézis felvetés, mintavételezés és kutatásetikai alapelvek. A fejezetben gyakorlatközeli példákkal szemlélteti az elméleti tartalmi elemeket, így például az analitikusság tudományos alapelvét az olvasó pedagógiai szituáción keresztül értelmezheti, együtt gondolkodva a szerzővel: *„ezek a tanulók nagyon motiváltak, és gyönyörűen olvasnak"* (p. 13). A fejezet azért is hasznos a tudományos szemléletmód kialakításában, mert az imént illusztrált módon, gyakorlati példákon keresztül irányítja a pedagógusjelölt gondolkodását olyan irányba, amelyben a pedagógiai szituációkat, probléma helyzeteket kutatói szemmel kutatási problémákban tudja majd azonosítani.

A második fejezet a főbb neveléstudományi kutatási stratégiákat tárgyalja, amely a maga tömörségével (18 oldal) gyors és egyszerű útmutatás lehet a hallgatók számára, amikor a képzésben eljutnak arra a pontra, hogy feltegyék maguknak a kérdést: milyen műfajú szakdolgozatot írjak? Az olvasó megismerheti az elméleti és empirikus kutatások sajátosságait a neveléstörténeti

[1] Például: Kutatás-módszertani Kiskönyvtár sorozat

kutatások, dokumentumelemzés, felmérések (longitudinális, keresztmetszeti és trendvizsgálatok), internetalapú kutatások, pedagógiai kísérletek és akciókutatások mentén.

A fejezetben találkozhatunk a már megszokott módon, mindenki számára ismerős, és időnként humoros gyakorlati példákkal is (lásd p. 41), de találhatunk utalásokat az egyes stratégiák szakdolgozati szinten történő alkalmazására, illetve megismerhetjük az egyes stratégiák alkalmazásának előnyeit és hátrányait is.

Az adatgyűjtés módszerei közül a szerző a pedagógiai kutatásokban leggyakrabban használt kérdőív-, interjú-, megfigyelés- és teszt módszereit emeli ki és ismerteti. A fejezetben az olvasó megismerheti az egyes módszerek alkalmazásának módját és dilemmáit a pedagógia hétköznapi szituációiból merített és illusztrált esetekkel, mégis tudományos szemszögből vizsgálva. Így történik ez a nyílt és zárt végű kérdések alkalmazásának szemléltetése esetében is a kérdőívfejlesztés kapcsán, amelyet humoros példával szemléltet a szerző (p. 61).

A szerző az adatelemzés módszereinek bemutatása során elkülöníti a kvalitatív és kvantitatív adatelemzési eljárásokat, de rávilágít ezek vegyes alkalmazásának lehetőségére is. A fejezetben az olvasó aktuális információkat és gyakorlati segítséget találhat a kvalitatív tartalomelemzés új lehetőségeiről, például az Atlas.ti szoftver alkalmazásáról. A szerző nem mélyül el az egyes kvalitatív adatelemzési eljárások részleteiben, azok számára pedig, akik tovább elidőznének egy-egy témában, további irodalmat ajánl. Bővebben kerülnek azonban kifejtésre a fejezeten belül a kvantitatív adatelemzés leíró statisztikai és összehasonlító elemzési lehetőségei, amelyeket neveléstudományi kutatások publikációinak reprodukált ábráival és táblázataival illusztrál.

Az utolsó, ötödik fejezet a tudományos publikációk műfajait mutatja be, elhelyezve azok között a szakdolgozatot is. A jegyzet korábbi fejezeteinek tartalmára építve három szakdolgozati műfajt jelöl ki, és azok ismertetését követően gyakorlati tippeket is nyújt a szakdolgozatírás előtt álló pedagógus jelölteknek az alkotótevékenység megkezdéséhez, az *acadamic writing*, (Csíkos, 2020, p. 102) elsajátításához.

A tudományos, kutatói szemléletmód kialakítása céljából Csíkos Csaba jegyzete jó alapirodalma lehet pedagógusjelöltek kutatásmódszertan kurzusainak. Fő jellegzetességei a pedagógusképzésben való alkalmazhatóság szempontjából a következők:

– *alapozó jelleg*: összhangban a hazai tantervfejlesztés szemléletével a felsőoktatás szintjén is lehetővé teszi a spirális tudás konstruálást, amelynek első lépcsőfoka lehet a jegyzet tartalmának elsajátítása,
– *autentikusság*: pedagógusjelöltek számára pedagógiai szituációkon keresztül szemlélteti az egyes kutatásmódszertani fogalmakat, jelenségeket, stratégiákat,
– *tömörség*: egyetlen jegyzet formájában tartalmazza a neveléstudomány területén tanulók és kutatók számára legszükségesebb kutatásmódszertani ismereteket,

– érthetőség: a jegyzet fejezetei könnyen olvasható k, amelyben a teoretikus szövegrészek folytonosságát humoros, szemléletes példák törik meg,
– *hitelesség*: a tömörség és érthetőség kritériuma önmagukban akár a hitelesség rovására is mehetnének, hiszen, ahogy minden tankönyv megírásakor, a kutatásmódszertan esetén is komoly dilemma, hogy hogyan egyszerűsíthető és rövidíthető le egy olyan téma, amely ennyire szerteágazó és ennyire komoly elméleti alapokra épül. A *neveléstudomány kutatásmódszertanának alapjai* című könyv jó megoldást talált a problémára a fejezetekben történő kitekintésekkel, így a mű egyaránt megállja a helyét a neveléstudományi kutatásokban jártas és kevésbé tapasztalt kutató(jelölte)k között is.
– *aktualitás:* a szakdolgozatírás és tudományos kutatások kivitelezése szempontjából napjainkban népszerű felületeket és eljárásokat mutatja be (például az Atlas.ti szoftver használata, a Google Tudós használata tudományos szövegek gyűjtésére és idézésére).

A könyv önálló feldolgozás által, valamint felsőoktatási kutatásmódszertani témájú kurzusok részeként beépítve egyaránt megállja a helyét.

A tudományos szemléletmód kialakítása érdekében a tudomány „művelésére" az abban való aktív és interaktív részvételre is szükség van, ebben pedig fontos szerepe lehet a könyvben is bemutatott gyakorlatközeli kutatási problémáknak és a humorral kiemelt tipikus hibák elkerülésének. Így például a 15. oldalon az olvasó megismerheti a tudományos megismerés jellemzői között az eredmények hasznosíthatóságának elvét, amelynek ellenpéldájaként a szerző a Citrom-Nobel-díjat ismerteti meg az olvasóval, ezzel biztosítva, hogy ezt a szempontot ne tévessze szem elől a kutató, hacsaknem az említett trófeára pályázik.

A bemutatott jegyzethez jól kapcsolhatók a kutatásmódszertanban való elmélyülést segítő aktív tanulási módszerek, úgy, mint akár a mozaik módszer egy-egy mintavételi eljárás előnyeinek megvitatására; esetmegbeszélések, viták, gondolattérképek a tudományos témák feltérképezésére, az önálló tanulás segítésére önellenőrző online tesztek, hipotézisek gyűjtése csoportokban adott kutatási kérdésekben.

A pdf formában megjelent könyv nagy előnye – kiváltképp a koronavírus-járvány idején elterjedt távoktatás, de akár a kialakulóban lévő blended-típusú képzések keretein belül is –, hogy a hallgatók számára a navigációt megkönnyíti a dokumentumon belüli keresés lehetősége, valamint az olvasást, megértést segítő kreatív tipológiai megoldások.

Összefoglalóan elmondható, hogy *A neveléstudomány kutatásmódszertanának alapjai* című jegyzet praktikus minden olyan leendő pedagógusnak és a neveléstudomány iránt érdeklődőnek, aki korábban nem foglalkozott kutatással, de szakdolgozatának elkészítéséhez vagy a kutatói munkájához szeretné elsajátítani a tudományos megismerés és szövegalkotás fortélyait, valamint olyan pedagógusképzésben dolgozó oktatóknak, akik szeretnék felkészíteni hallgatóikat a tudományos kutatómunkára és a szakdolgozat vagy TDK-, OTDK-dolgozat írására.

Irodalom

Csapó, B. (2005). Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In Komlóssy, Á. (Ed.), *Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve* (pp. 5–-21). Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. Csapó, B. (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, *25*(11), 3–16. https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.3

Csapó, B. (2020). Bevezetés: Neveléstudományi kutatás és a tudományos eredmények alkalmazása. *Magyar Tudomány*, *181*(1), 3–10. https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.1

Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatásmódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.

Falus, I. (1993, Ed.). *Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe*. Keraban Kiadó.

Hercz, M. (2008). Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1. Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra, 18*(3–4), 96–123. http://real.mtak.hu/58940/1/9_EPA00011_iskolakultura_2008-3-4.pdf

Kraiciné Szokoly, M. (2009). Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet. *Iskolakultúra, 19*(12), 131; 143. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/download/20949/20739

Ollé, J. (2012). A tudás alapú társadalom iskolája. *Információs Társadalom*, *12*(3), 7–14. https://doi.org/10.22503/inftars.XII.2012.3.1

Flick-Takács Nikolett: https://orcid.org/0000-0003-3201-5779

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 2. szám 413–416. (2021)

A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE

Az MTA programsorozata

MEGHÍVÓ

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA

ÉS AZ ELTE TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KAR

TISZTELETTEL MEGHÍVJA

A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE ALKALMÁBÓL RENDEZETT

„TUDOMÁNY: IRÁNYTŰ AZ ÉLHETŐ JÖVŐHÖZ”

CÍMŰ

TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁJÁRA

A rendezvény ideje:

2021. november 22. 14 00 – 17 00

***A rendezvény helye**:*

ELTE TÓK Magyar Tudomány Ünnepe 2021 Teams csoport 14 00 – 17 00, valamint ELTE Tanító- és Óvóképző Kar1126 Budapest, Kiss János altábornagy utca 40. 123-as terem 14 00 – 15 30.

PROGRAM

14 00 – 14 05 MEGNYITÓ

Dr. Lehmann Miklós

ELTE TÓK tudományos dékánhelyettes

14 05 - 14 20 MTA-ELTE PSZICHOMOTOROS FEJLŐDÉS KUTATÓCSOPORT - EVIDENCIAALAPÚ, HATÉKONY OKTATÁSI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉRVÉNYESÜLÉSE A GYERMEKEK PSZICHOMOTOROS FEJLESZTÉSÉBEN ÉS TESTNEVELÉSÉBEN

Dr. habil. Csányi Tamás

ELTE TÓK Testnevelési Tanszék, tanszékvezető egyetemi docens, kutatócsoport vezető

Horváth Dávid Ákos

ELTE TÓK Testnevelési Tanszék, tanársegéd

14 20 – 14 35 MINŐSÉGI FORDULÓPONT ÓVODAPEDAGÓGUSOK ÉS TANÍTÓK ÉNEKES-ZENEI TEVÉKENYSÉGÉBEN EGY DIPLOMÁSOK IGÉNYEIT KIELÉGÍTŐ, AKCIÓKUTATÁSSAL KÍSÉRT MŰHELY-PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSÁVAL

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna

ELTE TÓK Ének-zenei Tanszék, mestertanár

14 40 - 14 55 A MATEMATIKAI GONDOLKODÁS ÉS A SZÖVEGÉRTÉS METAKOGNITÍV ÖSSZETEVŐINEK FEJLŐDÉSE ÉS FEJLESZTÉSE - MTA-SZTE METAKOGNÍCIÓ KUTATÓCSOPORT

Dr. Bagota Mónika

ELTE TÓK Matematika Tanszék, tanszékvezető egyetemi docens

15 00 – 15 15 A KÖRNYEZETISMERET TANÍTÁSA A NAT2020 KERTEIN BELÜL – AZ MTA-ELTE KÖRNYEZETISMERET TANÍTÁSA KUTATÓCSOPORT KUTATÁSI ÉS TANANYAGFEJLESZTÉSI TERVEI

Dr. Szurdoki Erzsébet

ELTE TÓK Természettudományi Tanszék, egyetemi adjunktus, kutatócsoport vezető

15 20 – 15 35 A PÁLYÁZÁS TUDOMÁNYA – TUDOMÁNYOS PÁLYÁZATOK

Dr. habil. Csányi Tamás

ELTE TÓK Testnevelési Tanszék, tanszékvezető egyetemi docens, kutatócsoport vezető

15 40 – 15 55 HOLISZTIKUS SZEMLÉLETMÓD AZ ANYANYELVI TUDATOSSÁG FEJLESZTÉSÉBEN

Dr. Pölcz Ádám

ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, egyetemi adjunktus, tanszékvezető helyettes

16 00 – 16 15 PAST AND PRESENT IN KINDERGARTEN MUSIC EDUCATION: THE EXEMPLARY WORK OF KATALIN FORRAI

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna

ELTE TÓK Ének-zenei Tanszék, mestertanár

16 20 - 16 35 BEMUTATKOZIK AZ MTA-ELTE GYERMEKKORI DIGITÁLIS NYELVTANÍTÁS KUTATÓCSOPORT

Miskei-Szabó Réka

ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, tanársegéd

Dr. Árva Valéria

ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, tanszékvezető egyetemi docens

16 40 – 16 55 INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE A KORAGYERMEKKORI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN – NEMZETKÖZI EREDMÉNYEK

Dr. Lehmann Miklós

ELTE TÓK tudományos dékánhelyettes

Dr. Bajzáth Angéla

ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék, egyetemi adjunktus

17 00 A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE AZ ELTE TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KARÁN

„TUDOMÁNY: IRÁNYTŰ AZ ÉLHETŐ JÖVŐHÖZ” rendezvény zárása

A tudományos konferencia levezető elnöke:

14 00 – 15 35 Dr. Kolosai Nedda egyetemi docens, *ELTE TÓK Tudományos Bizottság elnök*

15 35 – 17 00 Dr. Szurdoki Erzsébet adjunktus, *ELTE TÓK Tudományos Bizottság alelnök*

Kapcsolat:

reg.mtu20211112[a]gmail.com

A konferencia csatornája

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

1126 Budapest, Kiss János altábornagy utca 40.


MEGHÍVÓ
A JÁTÉK FIATALÍT!
HETEDHÉT
JÁTÉKMÚZEUM

Székesfehérvár Megyei Jogú Város Önkormányzata és a Szent István Király Múzeum – Hetedhét Játékmúzeum szeretettel meghívja Önt és kedves családját, barátait a Moskovszky Éva tiszteletére rendezett

A játék fiatalít!
Fiatal Játékkutatók Konferenciája

című rendezvényre

2021. október 18-án, hétfőn 10 órától
a Hetedhét Játékmúzeumba
(Székesfehérvár, Hiemer-ház, Oskola u. 2-4.)

PROGRAM:

10.00 – 10.25 Köszöntők Székesfehérvár Megyei Jogú Város, EMMI kultúráért felelős államtitkárság, és a Szent István Király Múzeum képviselői részéről

10.25 – 10.30 **Dr. Györgyi Erzsébet,** a Kiss Áron Magyar Játék Társaság elnökének köszöntője

A DÉLELŐTTI SZEKCIÓ LEVEZETŐ ELNÖKE:
Dr. Tészabó Júlia, művészettörténész (ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar)

10.30 – 10.45 **Németh Nóra,** muzeológus
(Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum, Budapest)
Játékgyűjtemény a Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeumban

10.50 – 11.05 **Hársvölgyi Virág,** művészettörténész, múzeumi adattáros, doktorandusz
(Hopp Ferenc Ázsiai Művészeti Múzeum, Budapest – ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola)
Karácsonyi ajándékok egy indiai-magyar családban – Amrita és Indira Sher-Gil játékai

11.10 – 11.30 Szünet

11.30 – 11.45 **Oravec Éva,** kulturális közösségfejlesztő, történész
(Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Szentendre)
Játékok a szabadban piknikek és mulatságok alkalmával a dualizmus éveiben

11.50 – 12.05 **Gyöngy Kinga PhD,** pszichológus, egyetemi adjunktus – **Klincsekné Edelényi Hajnalka,** kisgyermeknevelő (ELTE-TÓK, Neveléstudományi Tanszék – Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék)
Kisgyermekek játékszereinek beválása – megfigyelési mérőeszköz a bölcsődei gyakorlatban

12.10 – 12.25 **Tatárné Nagy Ágnes,** konduktor-óvodapedagógus, neveléstudományi kutató, népi játék és néptánc oktató (Kuncogó – Konduktív etnopedagógia)
Kuncogó – a fejlődés természetes támogatásáért

12.30 – 12.45 **Tóth Piroska Anna,** néprajzkutató, intézményvezető
(Dr. Jablonkay István Helytörténeti Gyűjtemény, Solymár)
Változó világ – változó gyermekfolklór

12.50 – 13.50 Ebéd

A DÉLUTÁNI SZEKCIÓ LEVEZETŐ ELNÖKE:
Bayer Árpád, történész (Open History Bt.)

13.50 – 14.05 **Aranyi Fruzsina,** múzeumpedagógus
(Debreceni Irodalom Háza – Déri Múzeum)
Játékosított tudásátadás offline és online környezetben

14.10 – 14.25 **Vattay Liliána,** oktatásszervező
(Open History Bt.)
Tesztelni emberi dolog. Múzeumi program- és játéktesztelés a gyakorlatban

14.30 – 14.45 **Paksa Rudolf,** történész, játékfejlesztő
(Eötvös Lóránd Kutatási Hálózat, BTK Történettudományi Intézet)
Játékosítható-e a történelem?

14.50 – 15.05 Szünet

15.10 – 15.25 **Dávid Péter,** pedagógus
(Gyulai Római Katolikus Gimnázium)
Társasjáték az osztályteremben

14.30 – 15.45 **Győri Zoltán,** társasjáték tervező, előadó
(Mit Játsszunk? Vlog)
A modern társasjátékok sikere – Avagy Mit játsszunk?

15.50 – 16.05 **Süthető Áron,** játéktervező
(TUDOR játékcsalád, Győr)
Új ötletek a régi táblás játékok világában

16.10 Zárszó

16.30 **Dr. Nagy Veronika** muzeológus szakmai tárlatvezetése a Moskovszky-gyűjteményben

A konferencián való részvétel ingyenes, a rendezvényt érintő aktuális járványügyi szabályozás elérhető: www.szikm.hu

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat
9. évf., 1. szám 419–422. (2021)
DOI: 10.31074/gyntf.2021.1.419.422

20-21|05|2021
4th ELTE WORKSHOP FOR ARTS EDUCATION
ELTE UNIVERSITY
FACULTY OF PRIMARY AND PRE-SCHOOL EDUCATION
BUDAPEST

4. Művészetpedagógiai Konferencia – ELTE Workshop for Arts Education 2021

címmel szervezett az ELTE TÓK tudományos konferenciát 2021 május 20-án és 21-én. Az ELTE Karainak együttműködésében és szervezésében megvalósuló konferencia sorozat immáron negyedik alkalommal került megrendezésre. Az ELTE TTK, BTK, BGGYK után 2021-ben az ELTE TÓK kapta a megtisztelő lehetőséget a megrendezésre. A konferencia szervezői fontosnak tartják a Karok közötti tudásmegosztást, a legújabb kutatási és oktatásfejlesztési eredményeinkről kezdeményezett párbeszédeket. Mivel egy egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Karai vagyunk legfontosabb a konferenciának az a kezdeményezése, hogy összefogásra, együttműködésre hív. A konferencia záró pillanatában a konferencia szervezésének stafétabotját az ELTE PPK számára adtuk tovább.

Jelenlétével megtisztelte a 4. Művészetpedagógiai Konferenciát Prof. Dr. Borhy László akadémikus, az ELTE rektora, Márkus Éva az ELTE TÓK dékánja, valamint Mesterházy Ferenc, az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola igazgatója. (1. kép)

CC BY NC SA

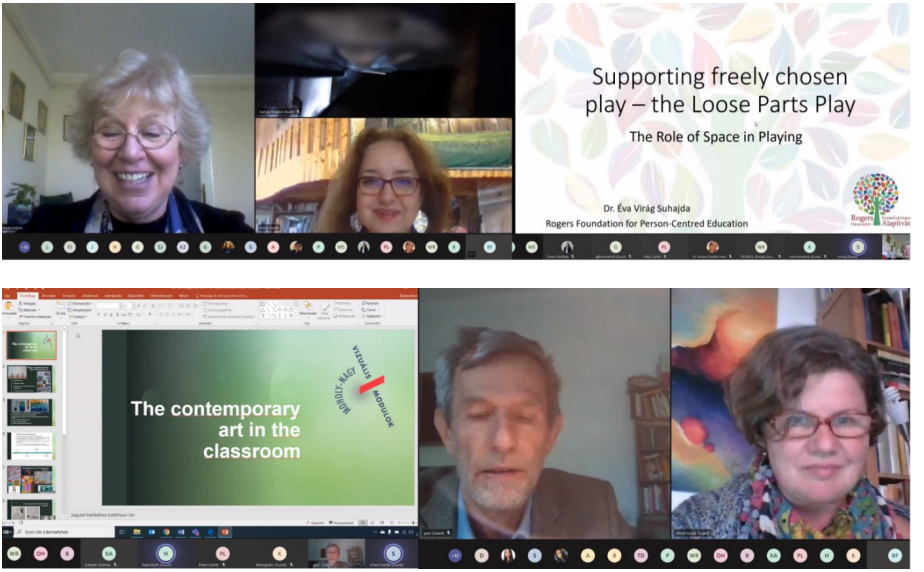
1. kép

Prof. Dr. Borhy László az Eötvös Loránd Tudományegyetem rektora nyitotta meg előadásával a konferenciát, Prof. Dr. Csépe Valéria akadémikus tartotta az első plenáris előadását a 4. MPK – EWAE 2021 nemzetközi konferenciának



Hat országból, 35 egyetemről vettek részt előadók. Az ELTE minden Karáról volt előadó és volt regisztrált résztvevő egyaránt. 18 angol nyelvű előadás, összesen 10 óra angol nyelvű előadás hangzott el 2021 május 21-én a konferencián. (2. és 3. kép) A 115 előadásból tizenegy meghívott előadó fogadta örömmel az ELTE TÓK meghívását, 104 tudományos kutatás eredményét vagy pedagógiai jó gyakorlatot bemutató előadást volt lehetőség meghallgatni. A beérkezett absztraktokat a konferencia Tudományos Bizottsága véleményezte, minden beküldött anyagot kettő független bíráló pontozott a konferencia erre kifejlesztett belső honlapján.

2. és 3. kép
Életképek a konferencia tudományos előadásaiból



A 4. Művészetpedagógiai Konferencia tizenhét ELTE TÓK-os oktatónak jelent lektorált tanulmánykötetben való publikációs megjelenést.

A vizuális kultúra, a zenei kultúra, a színház- és drámapedagógia után, a konferencia központi témája a játék és gyermekkultúra. Konferenciánk alcíme **Élni a kultúrát! – Játék, művészetpedagógia és tudomány**

A másik originális kezdeményezése a konferencia sorozatnak annak a szemléletnek a továbbadása, hogy a kulturális piacok mellett tényekre, tudományos eredményekre alapozottan, pedagógiai, neveléstudományi segítséget nyújtson az intézményes, valamint a családi nevelés számára egyenrangúan. Fontos a gyermekkultúra művelőinek meglátni a felelősségüket, illetve a hiátust ezen a területen és kutatásokkal, művészetpedagógiai jó gyakorlatok szisztematikus bemutatásával támogatni a felsőoktatás tartalmi megújítását, a közoktatás tartalmi és szemléleti frissítését, valamint összekapcsolni a közművelődés színtereit a közoktatás-család-felsőoktatás színtereivel.

A konferencia az ELTE TÓK-nak azt az oktatásfejlesztési kezdeményezését is támogatja, hogy legyen mesterszakunk, 7 éve dolgozunk ezen a TÓK oktatóinak együttműködésében. A konferencián feltűntek leendő gyakorlóhelyek, megmutatták jó gyakorlataikat, kutatásaikat a felsőoktatás és a közoktatás szakemberei egyenrangúan. Ilyen értelemben is párbeszédeket hozott létre a konferencia. Horizontálisan és vertikálisan mind az egyetem Karai, mind a felsőoktatás-közoktatás-közművelődés szakemberei között.

Nagy megtiszteltetés az ELTE TÓK oktatói, hallgatói és a 4. Művészetpedagógiai Konferencia regisztrált résztvevői számára, hogy a konferencia első

előadását a játékról Prof. Dr. Csépe Valéria akadémikus tartotta meg, konferenciánkat Prof. Dr. Borhy László akadémikus, az ELTE immár második ciklusban újraválasztott rektora nyitotta meg. A konferencia ezzel a kora gyermekkori nevelés fontosságára, a tanítók, az óvók, a kisgyermeknevelők munkájának újragondolására hívja fel a tudományos közösség figyelmét. Azt a szemléletet közvetítettük, hogy szükséges a tanulás újragondolása, a játék komolyan vétele, a művészettel nevelésen keresztül az alkotó-szabad-kreatív-gondolkodó gyerekek nevelése. A társadalom formálása a gyerekeken keresztül valósítható meg. A konferencia tapasztalatait tanulmánykötetben összegezzük, valamint megfogalmazzuk miniszter úr számára annak érdekében, hogy a felsőoktatás, valamint a közoktatás tartalmi és szemléleti megújítását kutatási tényekre alapozottan lehessen megvalósítani.

Kolosai Nedda és *Janek Noémi*
a 4. MPK-EWAE 2021 konferencia elnöke
a 4. MPK – EWAE 2021 konferencia titkára

2021|05|20-21
4. MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KONFERENCIA
ELTE
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KAR
BUDAPEST

Szerzőink

2021/2

Árva Valéria

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (arva.valeria@tok.elte.hu; http://orcid.org/0000-0002-6346-6241)

Árva Valéria (nyelvpedagógia PhD, ELTE BTK) docens az ELTE Tanító- Óvóképző Karán. Tanított kurzusai között a Nyelvi előkészítés a kétnyelvű oktatáshoz, Angol nyelvű gyermekirodalom, Kiejtési fejlesztés, valamint a Korai nyelvi fejlesztés és szaknyelv kisgyermeknevelőknek szerepelnek. Kutatási témái: korai nyelvi fejlesztés, kétnyelvű óvodai nevelés, angol nyelvű gyermekirodalom és kisgyermeknevelői angol szaknyelv. Jelenleg a 'Writing for Inclusion' (WIN Project), 2020-22 című Európai Projekt tagja.

Baloghné Nagy Gizella

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (bnagy.gizella@tok.elte.hu; http://orcid.org/0000-0002-6383-9300)

Baloghné dr. Nagy Gizella adjunktus az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán, nyelvtani kurzusokon kívül német irodalmat és német mint idegen nyelv módszertanát is oktat. További fő szakterülete a nyelvészet, ezen belül a mondattan.

Bencéné Fekete Anikó Andrea

Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet Gyermeknevelés Tanszék (bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu)

Bencéné Fekete Anikó Andrea PhD. Tanító, német - pedagógia szakos tanár, jelenleg a MATE Neveléstudományi Intézet egyetemi docense, oktatási igazgatóhelyettese a tanító szak szakfelelőse. Az OTDT 14. Tanulás-, és Tanításmódszertani- Tudástechnológiai Szekció alelnöke. Kutatás területe: korai idegennyelv-elsajátítás, tehetséggondozás, inter- és multikulturális nevelés, alternatív módszerek alkalmazása általános iskolában és a tanítóképzésben.

Bencsikné Molnár Réka

Újbudai Bölcsődei Intézmények (bencsik.m.reka@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-1758-6816)

Az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Elméleti-történeti Pedagógia Programjában utolsó éves PhD hallgató. Kutatási témája: *Pe-*

dagógusok gyermekfelfogása. A tanítók gyermekekről vallott nézetei az életpályájuk narratíváinak tükrében. Végzettségét tekintve csecsemő-és kisgyermeknevelő és neveléstudomány szakos bölcsész. Az Újbudai Szemünk Fénye Központi Bölcsődében dolgozott csecsemő-és kisgyermeknevelőként. Jelenleg szakreferensként dolgozik az Újbudai Bölcsődei Intézményeknél, ahol a szakmai munkát segíti, valamint bölcsődekutatással és a diplomás kisgyermeknevelők mentorálásával foglalkozik. Az ELTE Tanító-és Óvóképző Karon óraadóként tanított Kisgyermekpedagógia gyakorlatot.

Császár Lilla

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Vizuális nevelés Tanszék (csaszar.lilla@tok.elte.hu; https://orcid.org/0000-0002-8116-3439)

Rajztanár, művésztanár, adjunktus az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Vizuális Nevelési Tanszékén. Kutatói szakterülete a vizuális kultúra és kommunikáció, a vizuális/művészeti nevelés.

Édes Regina

ELTE PPK Neveléstudomány mesterszakos hallgató (edesregina@student.elte.hu; https://orcid.org/0000-0001-8474-4952)

Édes Regina az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán végzett Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA szakon 2020-ban. A XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferencián I. helyezést és különdíjat nyert, ez a siker indította el a tudományos élet felé. Jelenleg az ELTE Pedagógiai- és Pszichológiai Karán első éves Neveléstudomány mesterszakos hallgató.

F. Lassú Zsuzsa

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék (f.lassu.zsuzsa@tok.elte.hu; https://orcid.org/0000-0003-2213-0810)

F. Lassú Zsuzsa az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar docense. Kutatási területe a mentális egészség és reziliencia, a családi mentális sérülékenység, a szexuális nevelés, a nemi szerepek. Egyetemi oktatói tevékenysége mellett a Magyar Pszichológiai Társaság LMBTQ Szekciójának aktív tagja, szexuálpszichológiai tanácsadással és trauma terápiával foglalkozik. Több nemzetközi és hazai projektben dolgozott a gyermekek mentális egészségének és jóllétének fejlesztéséért, jelenleg a Magyar Máltai Szeretetszolgálattal együttműködve küzd a szenvedélybeteg szülők gyermekeinek támogatásáért.

Farkas Pálma

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet (farkas.palma@ppk.elte.hu)

Farkas Pálma neveléstudomány szakos bölcsész, jelenleg az ELTE PPK IPPI ügyvivő szakértőjeként tevékenykedik. Mesterszakos diplomamunkájának témája az 1980-as évek gyermekképe volt. Érdeklődési területei: gyermekkép, nőkép, ikonográfia, ikonológia.

Palma Farkas Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Institute of Intercultural Psychology and Education.

Fenyődi Andrea

ELTE TÓK – Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (fenyodi.andrea@tok.elte.hu; http://orcid.org/0000-0002-0262-8438)

Angoltanár- és tanító szakos végzettségű pedagógus, PhD hallgató, etikatankönyvek szerzője és szerkesztője. Az ELTE Tanító és Óvóképző karán tanársegéd, tanított kurzusai: angol nyelvi tanításmódszertan, angol nyelvtan, angol nyelvfejlesztés, korai nyelvi fejlesztés kisgyermeknevelőknek, gyermekirodalom. Kutatási terület: pedagógusnézetek, tanulási és tanítási stratégiák, tanuláselmélet.

Fleisz-Gyurcsik Anita

(gyurcsik.anita@edu.u-szeged.hu; https://orcid.org/0000-0003-4353-2720)

Fleisz-Gyurcsik Anita a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Kutatási területe a stakeholderek óvoda–iskola átmenet értelmezése és gyakorlata.

Flick-Takács Nikolett

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék (takacs.nikolett@tok.elte.hu, https://orcid.org/0000-0003-3201-5779)

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékének tanársegédje, tanító és óvodapedagógus szakon végzett, oktatott kurzusai is e két hivatás köré épülnek. Kutatási területe az egész életen át tartó tanulás óvodás-, és kisiskoláskori megalapozásának vizsgálata a pedagógusok körében. Doktori disszertációját is ebben a témában írta a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola doktoranduszaként.

Földi Fanni

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola (foldi.fanni@edu.u-szeged.hu; https://orcid.org/0000-0002-3736-7178)

Földi Fanni a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola PhD hallgatója. Kutatási területe a zenetanulási motiváció, a hangszertanulás és az öndeterminációs elmélet kapcsolata.

Gyöngy Kinga

ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék (gyongy.kinga@tok.elte.hu; http://orcid.org/0000-0001-6416-8548)

Gyöngy Kinga az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának pszichológus oktatója, kutatója. Munkájának középpontjában a kisgyermeknevelők képzése áll, kutatási témái is a bölcsődés korosztályhoz, illetve a kisgyermeknevelőhöz, a kisgyermeknevelő képzés fejlesztéséhez kapcsolódnak.

Imre Nóra

Pannon Egyetem, MFTK- Neveléstudományi Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (imre.nora@mftk.uni-pannon.hu; imre.nora@uni-eszterhazy.hu; http://orcid.org/0000-0002-3796-3762)

Imre Nóra PhD, a Pannon Egyetem MFTK- Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem által vezetett „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából" című projekt keretében kutató-fejlesztő munkát végez. Pályafutása során elsősorban oktatásszociológiai jellegű kutatásokban vett részt, s ezen belül a szülői bevonódás, a család-iskola kapcsolatrendszerének témaköreit vizsgálta.

Józsa Gabriella

Kecskeméti SZC Kandó Kálmán Technikum

Józsa Gabriella a Kecskeméti SZC Kandó Kálmán Technikum tanára, a Károli Gáspár Református Egyetem óraadó oktatója. A Debreceni Egyetemen doktorandusz hallgató. Kutatásában a lemorzsolódás kognitív, affektív és családi tényezőivel foglalkozik. További kutatási érdeklődése a végrehajtó funkció pedagógiai jelentősége.

Józsa Krisztián

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet (jozsa@edpsy.u-szeged.hu; https://orcid.org/0000-0001-7174-5067)

Józsa Krisztián neveléstudományi kutató, egyetemi tanár. Fő kutatási területei az elsajátítási motiváció és a koragyermekkori nevelés. Foglalkozik az óvoda-iskola átmenet kérdéskörével, a hátrányos helyzetű, fejlődésben megkésett gyermekek megsegítésének a lehetőségeivel, módszereivel. Tudományos közleményeinek száma 370, független hivatkozásainak száma több mint 2500, Hirsch-indexe 25, ResearchGate indexe 22,72.

Karáné Miklós Noémi

Károli Gáspár Református Egyetem Petőfi Sándor Református Gyakorló Általános Iskola és Óvoda

Kecskeméten, a Károli Gáspár Református Egyetem Petőfi Sándor Református Gyakorló Általános Iskola és Óvoda pedagógusa. Tanító szakos alapdiplomáját a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán szerezte. Ezután 2021-ben végzett neveléstudomány mesterszakon a Szegedi Tudományegyetem. Kutatásának fókuszában az online oktatás motivációs lehetőségeinek feltérképezése áll.

Kovács Magdolna

ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola, (kovmagelte@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-9280-9162)

Kovács Magdolna szakvizsgás mentorpedagógus, az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola angol műveltségi területű tanítója. A kisgyermekkori nyelvta-

nítás különböző területein szerzett széleskörű tapasztalatokat: 4-12 éves gyermekeket tanított nyelviskolában, hagyományos, illetve nyelvi tagozatos osztályokban, és két tanítási nyelvű intézményben. Angol műveltségi területes tanító és angol tanár pedagógusjelölteket mentorál egyénileg és csoportban Jelenleg az egyéni fejlődési utak megjelenésének lehetőségeivel kísérletezik a pedagógusképzésben.

Kruppa Éva

ELTE TÓK – Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (kruppa.eva@tok.elte.hu)

Kétnyelvi óvodapedagógusként legfőbb célom, a modern óvodapedagógiai szemlélet előremozdítása a kora gyermekkori idegennyelv-elsajátítás terén. 2020-ban alapítottuk meg társammal az FBG - For a Bilingual Generation vállalkozást, s azon belül is a ‚10 hónap alatt a Föld körül' c. angol nyelvi programot. A program egyik legfőbb célja, hogy az angol nyelv elsajátítása mellett, általunk megismerkedjenek az országok legfőbb jellegzetességeivel és kultúrájával. A gyermekek világra való rácsodálkoztatása által, a különböző országok megismerésével megtanulják más kultúráját tisztelni, mellyel arra ösztönözzük őket, hogy elfogadják egymást mindenféle előítélet nélkül.

Lo Bello Maya J.

ELTE TÓK – Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (lo.bello.maya.jean@tok.elte.hu; 0000-0003-1571-1123)

Lo Bello Maya J. adjunktus az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékén, ahol angol nyelvű kurzusokat tart angol nyelvből, irodalomból és kultúrából. 2020-ban sikeresen megvédte ***Fenyő Miksa szerkesztői és kritkusi szerepe a Nyugatban (1908-1925)*** című doktori disszertációját az ELTE BTK-n. Az oktatáson kívül Lo Bello Maya J. a szakfordítás, műfordítás és lektorálás terén is publikál. A nemzetközi e.folyóirat, *Hungarian Cultural Studies* technikai szerkesztője. Fő kutatási területei: magyar irodalom, az életírás, kultúratudományok és az irodalomoktatás módszertana.

M. Pintér Tibor

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszék (m.pinter.tibor@kre.hu, http://orcid.org/0000-0002-5212-4107)

Egyetemi docens, elsősorban nyelvtechnológiai, nyelvpedagógiai, valamint fordítástudományi tárgyakat oktat. Kutatási területe a nyelvoktatás, a kétnyelvűség, valamint a fordítástudomány, digitális bölcsészet és terminológia.

Megyeriné Fácska Judit

Zuglói Egyesített Bölcsődék (juditmfc40@gmail.com)

Megyeriné Fácska Judit a Zuglói Egyesített Bölcsődék kisgyermeknevelője, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar frissen végzett hallgatója. Szakdolgozati kutatását a kisgyermekek digitális eszközhasználatáról készítette.

Miskey-Szabó Réka

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (miskei.reka@tok.elte.hu; http://orcid.org/0000-0002-6714-379X)

Miskei-Szabó Réka tanársegéd az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán, nyelvfejlesztő és leíró nyelvtani kurzusok mellett irodalmat, kultúrtörténetet és módszertant tanít. Fő kutatási területe a nyelvi attitűdök vizsgálata.

Nagy Róbert

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Informatika Kar, Digitális Technológia Intézet, Digitális Kultúra Tanszék (nagy.robert@uni-eszterhazy.hu; http://orcid.org/0000-0002-2282-1219)

Közgazdász, közgazdász-tanár, neveléstudományi doktorjelölt. Kutatási területe a digitális pedagógia társadalmi-gazdasági beágyazódása. Két évtizede foglalkozik oktatással, vezetőként, tanárként, szakértőként és vállalkozóként. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Digitális Technológia Intézetének egyetemi tanársegédje, a Komplex Alapprogram kutatásszervezője, számos digitális oktatási projekt megvalósítója.

Orbán Dóra

Újbudai Bölcsődei Intézmények (orbandora2003@gmail.com)

Orbán Dóra pszichológus, szülő-csecsemő/kisgyermek konzulens, szupervízor. 2015 óta az Újbudai Bölcsődei Intézményekben pszichológus. Szupervízorként a szociális ágazat szakembereit, valamint szülő-csecsemő/kisgyermek konzultációval a bölcsődés korosztályban érintett családokat támogatja. Kutatási fókuszában a bölcsődei szakemberek hivatásszemélyiségének meghatározó tényezői állnak.

Pasztendorf Gabriella

Kiskunhalasi Fazekas Mihály Általános Iskola

Pasztendorf Gabriella a Kiskunhalasi Fazekas Mihály Általános Iskolában dolgozik tanítóként. Alapdiplomáját a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán szerezte tanító szakon. Ezt követően a Szegedi Tudományegyetem neveléstudomány mesterképzés szakon végzett 2021-ben. Kutatási érdeklődésnek fókuszában az olvasástanítás áll az iskola kezdő szakaszában.

Poros Andrea

ELTE TÓK – Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (poros.andrea@tok.elte.hu; http://orcid.org/0000-0002-2026-2628)

Poros Andrea az ELTE TÓK Idegennyelvi és Irodalmi Tanszékének oktatója. 29 éve tanít angol módszertant, angol nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalmat az angol műveltségterületes tanítószakos, valamint kétnyelvű ének-zene és vizuális nevelés órákat az óvópedagógus hallgatóknak. Az ELTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskolájának (Skandinavisztika) doktorandusza. Disszertációjának témája: Ellen Key irodalmi tevé-

kenysége és magyarországi recepciója. Kutatási érdeklődése: nyelvpedagógia, neveléstörténet, kétnyelvűség, pedagógusképzés, angolnyelvű gyermekirodalom, skandináv nőirodalom a 19.-20. század fordulóján.

Radvai Teréz

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (radvai.terez@tok.elte.hu; http://orcid.org/0000-0002-9299-3083)

Radvai Teréz mestertanár az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán. A német mint idegen nyelv-módszertani kurzusokat, német nyelvű gyermekirodalmat, és az óvodapedagógusok és tanítók német nemzetiségi szaktárgyi módszertani kurzusait oktatja, valamint a német nemzetiségi iskolai tanítási gyakorlatok módszertani mentorálását végzi. Kutatási területe a korai idegen-nyelv fejlesztés és a CLIL, a nemzetiségi, két tannyelvű iskolák tartalomalapú nyelvi fejlesztési módszertana.

Rausch Attila

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet (rausch.attila@ppk.elte.hu; http://orcid.org/0000-0001-5252-9430)

Rausch Attila az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet adjunktusa, doktori (PhD) fokozatát 2018-ban szerezte. Kutatásai a digitális kompetencia, technológia alapú mérések és digitális technológiával támogatott fejlesztések köré csoportosulnak.

Révész László

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet (revesz.laszlo@uni-eszterhazy.hu; http://orcid.org/0000-0001-8821-3155)

Testnevelő tanár, Neveléstudomány szakos bölcsész, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógusképző Központjának Főigazgatója, egyetemi docens. Szakmai pályafutását középiskolai oktatóként kezdte, a testnevelésben és a sportban közel 20 éve dolgozik. Sport- és neveléstudományi doktori fokozatot szertett (2009), majd Neveléstudományokból habilitált 2019-ben. 245 tudományos műnek szerzője, társszerzője melyek közül számos az iskolai testnevelés és az intézményfejlesztés témaköréhez kapcsolódóik. Részt vett digitális és hagyományos tananyagok fejlesztésében, egyetemi szak akkreditációban, a NAT 2012 és a Kerettantervek kidolgozásában, valamint 8 módszertani innovációban. Számos hazai és nemzetközi szakmai- és tudományos szervezet tagja.

Schreindorfer Linda Anna

Székesfehérvári Csemete Alapítvány (linda.schreindorfer@gmail.com)

Schreindorfer Linda Anna 2010 óta dolgozik a napközbeni kisgyermekellátásban, jelenleg intézményvezető helyettes a Székesfehérvári Csemete Alapítványban. Alapdiplomáját 2015-ben szerezte Csecsemő- és kisgyermeknevelő szakon az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző karán, most az ELTE-PPK Neveléstudomány mesterszakos hallgatója.

Szabó Gábor

Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat (szabo.gabor.kp@fpsz.net)

Szabó Gábor konduktor, neveléstudomány szakos bölcsész, a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat és Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat munkatársa. 2015 óta dolgozik a pedagógiai ellátórendszer különböző területein, leginkább koragyermekkori intervenció és fejlesztés területén. 2019 óta szakértői bizottsági tag.

Török Balázs

Pázmány Péter Katolikus Egyetem – Szociológiai Intézet (torok.balazs@btk.ppke.hu; torok.balazs.gyozo@uni-eszterhazy.hu; http://orcid.org/0000-0001-7062-5952)

Pázmány Péter Katolikus Egyetem – Szociológiai Intézetének docense, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem – Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés, Minőségügy Munkacsoportjának vezetője. Kutatási területei: oktatásszociológia, az oktatási rendszerek működése, oktatáspolitika, digitális technológiák oktatatási bevezetése.

Trentinné Benkő Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék (trentinne.benko.eva@tok.elte.hu; http://orcid.org/0000-0002-0525-7361)

Trentinné Benkő Éva az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense. MEd fokozatát a Leeds-i Egyetemen (UK) szerezte, PhD tanulmányait az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában folytatta. Disszertációját a korai kétnyelvű fejlesztést támogató pedagógusképzés témájában írta. Oktatott kurzusai: angol és CLIL módszertan, gyermekirodalom, kétnyelvűség és angol gyermekjátékok. 10 éves általános iskolai nyelvpedagógusi és mentorálási tapasztalattal rendelkezik. Társszerzője angol nyelvkönyvcsaládoknak és egyetemi jegyzeteknek. Kutatási érdeklődése: kisgyermekkori nyelvpedagógia, oktatási kétnyelvűség, pedagógusképzés és kvalitatív kutatási módszerek alkalmazása. Jelenleg a WIN európai projekt résztvevője.

Varga Gyöngyi

Gödöllői Egyesített Palotakert Bölcsőde (varga.gyongyos@gmail.com)

Varga Gyöngyi jelenleg a Gödöllői Egyesített Palotakert Bölcsőde intézményvezetője. Középfokú végzettsége általános ápoló-és asszisztens, felsőfokú tanulmányait az Eszterházy Károly Főiskola Szociálpedagógus szakján, valamint az ELTE PPK Neveléstudomány MA Koragyermekkor szakirányán végezte. 34 éves szakmai pályafutása alatt dolgozott gyermekotthonban, kórházban, általános iskolában és bölcsődében, így egészségügy, oktatási, gyermekjóléti alapellátás, valamint a gyermekvédelmi szakellátás területén is szerezett tapasztalatokat.

Villányi Györgyné Jutka

Magyar Pedagógiai Társaság (villanyi.jutka@gmail.com)

A Kisgyermek c. szakmai folyóirat felelős szerkesztője, 2021-től a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöki tevékenységeit látok el. Végzettségek: okleveles óvodapedagógus - Kecskemét, ELTE Pedagógiai szak, kiadványszerkesztő, szakvizsgázott pedagógus - Miskolci Egyetem. Munkatevékenységeim sokrétűek: születéstől 8 éves korig tartó nevelés minden területét érintették a gyakorlattól az elméleti kutató – fejlesztő munkák során át. Szakmai tevékenységek: programfejlesztési munkálatok, óvodakutatás, Zöld Óvoda cím kidolgozása, szakvizsgalapítói munka, felnőttképzési szakfelelős, oktatói feladatok ellátása az alap- és továbbképzéseken keresztül az andragógián át a staféta átadásig. Lapalapítások, 21 éve felelős szerkesztői feladatok ellátása, publikálások szaklapokban. 1994 óta a Kisgyermeknevelési Szakosztály elnöke, 2003-tól az MPT Elnökség tagja, és 2017-től alelnöként is dolgoztam. Támogatom a pedagógusok öntevékeny kibontakozását, a közösségi párbeszéd erősítését a személyiségközpontú nevelés megvalósítása érdekében.

Authors

2021/2

Árva, Valéria

Valéria Árva (PhD in Language Pedagogy, ELTE BTK) is an associate professor at the Faculty of Primary and Preschool Education, ELTE, Budapest. She teaches Language Development for Bilingual Primary Teachers, English Language Children's Literature, Pronunciation Development and ESP for Infant Caregivers courses. Her research interest is in early childhood language development, bilingual kindergarten education, English language children's literature and teaching ESP. She is currently a member of the European Project called Writing for Inclusion (WIN Project), 2020-22.

Baloghné Nagy, Gizella

Gizella Baloghné Nagy ist Oberassistentin an der Eötvös Loránd Universität, Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik, am Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen, wo sie deutsche Grammatik, Literatur, DaF-Methodik und ungarndeutsche Kinderliteratur unterrichtet. Ihre Forschungsgebiete sind Syntax, Methodik der Grammatikvermittlung und Zweisprachigkeit.

Bencéné Fekete, Anikó Andrea

Anikó Andrea Bencéné Fekete PhD. Teacher primary school teacher, teacher of German language and pedagogy, she is currently an associate professor and deputy director of the Institute at the MATE Institute of Educational Sciences, major coordinator of primary school teacher training. Vice-President of the 14th OTDT Knowledge and Teaching Methodology-Knowledge Technology Section. Areas of research: early foreign language acquisition, talent development, intercultural and multicultural education, application of alternative methods in primary school and teacher training.

Bencsikné Molnár, Réka

She is a final year PhD student in the Theoretical – Historical Pedagogy Doctoral Program of the Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. Research theme: Teachers' perceptions of children. Teachers 'views of children in light of the narratives of their professional career. In terms of qualifications, she is an infant and early childhood educator and educational scientist. She worked in the Central Nursery of Szemünk Fénye in Újbuda as an infant and early childhood educator. She is currently working as a specialist rapporteur at the Újbuda Nursery Institutions, where she helps the professional work, and her work also includes nursery research and mentoring graduate infant and early childhood educator. She taught practice of Early Childhood Pedagogy as a lecturer in Faculty of Pre-School and Primary Education in Eötvös Loránd University.

Császár, Lilla
Senior lecturer at ELTE teaching visual culture. Her research focuses on cooperation between visual culture and communication as well as on visual education.

Édes, Regina
Regina Édes graduated from ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education of Infant and Early Childhood Educator BA in 2020. On the XXXIV. National Scientific Students' Associations Conference she was awarded first place with extra honours and this appreciation started her scientific career. Now she is studying for the ELTE Pedagogy- and Psychology Education of Educational Science MA.

F. Lassú, Zsuzsa
Zsuzsa F. Lassú is an associate professor at ELTE Faculty of Primary and Preschool Education. Her research field covers mental health, mental vulnerability and resilience in family, gender roles and sexual education in childhood. She is an active member of Hungarian Psychological Association LGBTQ Section, also works as sexual psychologist and trauma specialist. She has participated in several international and national projects for improving children's mental health and well-being. Nowadays she is contributing to a project supporting children of parents with drug and alcohol problems, collaborating with the Hungarian Association of the Order of Malta.

Farkas, Pálma
Pálma Farkas is an educational scientist, she currently works as an administrator of ELTE IIPE. The subject of her master's degree was Conception of childhood of the 1980s in Hungary. Her research interests are the conception of childhood, female images, iconography, and iconology.

Fenyődi, Andrea
Andrea Fenyődi is an English teacher and lower primary teacher, a PhD student, an author and editor of numerous ethics coursebooks. She is an assistant professor at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, Budapest and has taught courses in English language teaching methodology, grammar, language development, early language development for early childhood educators and children's literature. Her research fields include teachers' beliefs, learning and teaching strategies and learning theory.

Fleisz-Gyurcsik, Anita
Fleisz-Gyurcsik Anita is a PhD student at the Doctoral School of Education at University of Szeged, Hungary. Her research topic is stakeholders' views and practice regarding school transition.

Földi, Fanni

Földi, Fanni She is a PhD student at the Doctoral School of Education at University of Szeged, Hungary. Her research topic is music learning motivation, the relationship between musical instrument learning and Self-Determination Theory.

Gutknecht, Dorothee

Evangelische Hochschule Freiburg (gutknecht@eh-freiburg.de)

Dr. Dorothee Gutknecht ist Professorin an der Evangelischen Hochschule Freiburg mit den Schwerpunkten Responsivität frühpädagogischer Fachkräfte, Spracherwerb/Mehrsprachigkeit, Inklusion, Achtsamkeit in Pädagogik und Therapie. In ihren Grundberufen ist sie Dipl. Pädagogin mit Schwerpunkt Heil- und Sonderpädagogik, Logopädin und Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin nach Schlaffhorst Andersen. Sie ist eine international ausgewiesene Expertin und Autorin und verfügt über viele Jahre Praxiserfahrung in der Arbeit mit Kindern und ihren Familien in pädagogischen und therapeutischen Arbeitskontexten. Sie ist Mitherausgeberin der wissenschaftlichen Lehrbuchreihe „Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit" beim Kohlhammer Verlag und Herausgeberin der Reihe „Entwicklungs- und Bildungsort Kita" beim Herder Verlag. Seit 2012 ist sie die wissenschaftliche Leitung des Netzwerks Qualität in Kinderkrippen & in der Kindertagespflege – QuiKK – einem Praxis-Forschungs-Netzwerk mit regionaler, nationaler und internationaler Orientierung am Standort Freiburg.

Gyöngy, Kinga

Kinga Gyöngy is a lecturer and researcher at the Faculty of Primary and Pre-School Education at Eötvös Loránd University. Her work focuses on the training of early childhood educators, her research topics are related to the nursery age group, as well as early childhood education and the development of the training program for early childhood educators.

Flick-Takács, Nikolett

Nikolett Flick-Takács is assistant lecturer at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education. The courses taught by her, were built on her two professions: kindergarten teacher and primary teacher. Her field of research is the study of kindergarten teachers' and primary school teachers' work in the foundation of lifelong learning in kindergarten and primary school. This was also the topic of her doctoral dissertation as a doctoral student at University of Szeged – Doctoral School of Education.

Imre, Nóra

Nóra Imre PhD, Assistant Professor at the Institute of Educational Sciences, University of Pannonia. She is currently working as a researcher and developer in the framework of the project „Methodological renewal of public education to reduce early school leaving without qualifications", led by the Eszterházy Károly Catholic Uni-

versity. During her career, she has mainly been involved in sociological research in the field of education, including parental involvement and family-school relations.

Józsa, Gabriella

Gabriella Józsa is a teacher at SZC Kandó Kálmán High School in Kecskemét, Hungary, and a part-time instructor at Károli Gáspár University. She is a doctoral student at the Debrecen University. In her research, she deals with the cognitive, affective and family factors of school dropout. Her further research interest is the pedagogical importance of executive function.

Józsa, Krisztián

Krisztián Józsa is a professor of education. His major fields of research are mastery motivation and early childhood education. He has an interest on school readiness and skill improvement programs for disadvantaged children. He has 370 scientific publications and more than 2500 citations, his Hirsch-index is 25, ResearchGate index is 22.72.

Karáné Miklós, Noémi

She works as a teacher at the Petőfi Sándor Primary School and Kindergarten of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Kecskemét, Hungary. She received her bachelor's degree in teaching at the Teacher Training Faculty of John von Neumann University. After that, in 2021, she graduated from the University of Szeged as a Master of Education. Her research interest focuses on the motivation in online education.

Kovács, Magdolna

Magdolna Kovács is an EFL mentor teacher specialised in English language in Gyertyánffy István Teacher Trainer Primary School of Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Preschool Education, Budapest. She has gained extensive experience in various areas of early childhood language teaching: she has taught young learners from 4 to 12 years old in preschools, language schools, primary schools specialised in English language and in English-Hungarian bilingual schools. At present she is mentoring English teacher trainees and primary teacher trainees specialised to English. She is experimenting with individual learning paths in teacher education.

Kruppa, Éva

A doctoral student at ELTE PPK, Éva Kruppa is writing her dissertation on early childhood language acquisition in the Visegrád 4 nations and bilingual pre-school education. As an instructor at ELTE TÓK's Department of Foreign Languages and Literature, she has crafted an innovative course entitled Games in Early Childhood. Éva Kruppa is also co-director of FBG (For a Bilingual Generation), a language programme founded in 2020 that offers English-language instruction for children. By exposing children to different cultures and countries through the English-language

course, 'Ten Months Around the World', Éva Kruppa aims to promote diversity and respect for other languages and identities.

Lo Bello, Maya J.

Maya J. Lo Bello is an adjunct professor at ELTE TÓK's Department of Foreign Language and Literature, where she teaches English-language courses, literature and the cultures of English-speaking countries. In 2020, she completed her PhD in Modern Hungarian Language and Literature at ELTE BTK; her dissertation focused on the role played by assimilation in Miksa Fenyő's career in both the modern literature movement of *Nyugat* ['West'] and the industrialization of Hungary's economy via his position at the Hungarian Industrialists' Association, GyOSz. Her latest study, *Chasing Impressions: A Comparative Cultural Analysis of Impressionistic Criticism in Hungary*, was published in 2019 by the University of Pennsylvania's journal, *Comparative Literature. Studies*. Maya Lo Bello translates extensively and is Technical Editor of the journal, *Hungarian Cultural Studies*. Her primary areas of research include Hungarian literature, life-writing, cultural studies and the methodology of teaching literature to adults.

M. Pintér, Tibor

Univerity assistant professor, his research field involves language technology, language pedagogy as well as translation studies, digital humanities and terminology.

Megyeriné Fácska, Judit

Judit Megyeriné Fácska works as an early childcare professional in Zugló, Budapest, graduated at Faculty of Primary and Preschool Education, ELTE. She wrote her BA thesis about young children's use of digital and media devices.

Miskey-Szabó, Réka

Réka Miskei-Szabó ist Assistentin an der Eötvös Loránd Universität, Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik, am Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen, wo sie außer Sprach- und Grammatikkurse noch Literatur, Kulturgeschichte und Methodik hält. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Untersuchung von Spracheinstellungen.

Nagy, Róbert

Economist, teacher of economics, doctoral candidate in education. His field of research is the socio-economic embedding of digital pedagogy. He has been involved in education for two decades, as a leader, teacher, expert and contractor. He is an assistant professor at the Institute of Digital Technology of the Eszterházy Károly Catholic University, the research organizer of the Complex Basic Program, and the implementer of several digital educational projects.

Orbán, Dóra

Dóra Orbán is psychologist, parent-infant / toddler consultant, supervisor. Since 2015, she has been a psychologist at the Újbuda Nursery Institutions. As a supervisor, she helps professionals in the social sector and supports families of the nursery age through parent-infant /toddler consultation. The focus of her research is the determining factors of the professionalism of nursery professionals.

Pasztendorf, Gabriella

Gabriella Pasztendorf works as an elementary school teacher at the Kiskunhalasi Fazekas Mihály Általános Iskola (Kiskunhalasi Fazekas Mihály Primary School) in Hungary. She got her bachelor's degree at the Teacher Training Faculty of John von Neumann University in Kecskemét. She graduated from the University of Szeged as a Master of Education (MA) in 2021. Her research interest focuses on early reading.

Poros, Andrea

Andrea Poros is an assistant professor at Eötvös Loránd University's Faculty of Primary and Preschool Education at the Department of Foreign Languages and Literature. She teaches EFL methodology, English children's and juvenile literature, bilingual music and visual art lessons. She is pursuing her PhD in Scandinavian Studies. The topic of her thesis is Ellen Key's role as a writer in the Modern Breakthrough ['Det Moderna Genombrottet'] movement, her relationship with nineteenth-century Scandinavian women writers and Key's reception in Hungary. Andrea Poros's main fields of interest are language pedagogy, history of education, bilingualism, English children's literature and Scandinavian women's literature in the late 19th and early 20th centuries.

Radvai, Teréz

Radvai Teréz ist Meisterlehrerin an der Eötvös Loránd Universität, Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik, am Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen. Sie unterrichtet Methodik Deutsch als Fremdsprache, deutschsprachige Kinderliteratur und CLIL-Seminare. Ihre Forschungsgebiete sind das frühe Fremdsprachenlernen und der CLIL-Ansatz, die inhaltsbasierte Sprachförderungsmethode der zweisprachigen und Nationalitätenschulen.

Rausch, Attila

Attila Rausch is an assistant professor at the Institute of Education, Eötvös Loránd University. He acquired his PhD in 2018. His research work focuses on digital competence, technology-based assessments, and digital technology-supported developments.

Révész, László

Teacher of physical education, Educational Scientist, Director General of the Eszterházy Károly Catholic University of Teacher Training Center, associate professor. He began his professional career as a high school teacher, working in physical education

and sports for nearly 20 years. He earned a PhD degree in sports and education science (2009) and then habilitated in education science in 2019. He is the author and co-author more than 245 scientific works, many of which are related to the topic of school physical education and institutional development. He has been involved in the development of digital and traditional curricula, university accreditation, the development of Nat 2012 and Framework Curricula, and 8 methodological innovations. He is a member of many social and international professional and scientific organizations.

Schreindorfer, Linda Anna

Anna Linda Schreindorfer is the deputy head of institute of Székesfehérvári Csemete Foundation. She has been working in daycare since 2010. She obtained her bachelor's degree in 2015 as an Infant and Early Childhood Educator at Eötvös Loránd Unisversity, Faculty of Primary and Pre-school Education. She is currently a master's student at ELTE-PPK Education Science MA.

Szabó, Gábor

Gábor Szabó is a conductor and educational scientist (MA). He has been working in different areas of the pedagogical care system, mainly in the field of early childhood intervention and development since 2015. He is a member of the expert committee since 2019.

Török, Balázs

Associate Professor at the Institute of Sociology of Pázmány Péter Catholic University; Eszterházy Károly Catholic University: Head of the Measurement, Evaluation and Quality Working Group of the Complex Basic Programme. Research interests: sociology of education, functionality of educational systems, educational policy, introduction of digital technologies in education.

Trentinné Benkő, Éva

Éva Trentinné Benkő is an associate professor at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, Budapest. She holds an MEd in TESOL (UK, Leeds) and a doctoral degree in education (ELTE PPK). Her PhD dissertation is on teacher training supporting early CLIL. Her taught courses include TEYL, Children's Literature and CLIL methodology. She has 10 years of experience in primary EFL teaching and mentoring. She is co-author of EFL coursebooks for young learners and the World at Their Feet: Children's Early Competence in Two Languages Through Education. Her research interests: TEYL, CLIL, teacher development and qualitative research methods. She is currently a member of the European Project called Writing for Inclusion.

Varga, Gyöngyi

Gyöngyi Varga is the head of institution of Gödöllői Egyesített Palotakert Nursery. She is a nurse- and assistant, social peagogist – consultant specialization (Eszterházy Károly College) and ELTE PPK Educational Science MA – childhood studies. Druring her 34 years professional experience she worked at several places: orphanage, hospital, elementary school and nursery. Therefore she also gained experience in the fields of health care, education, child welfare primary care and child protection specialist care.

Villányi Györgyné, Jutka

I am Villányi Györgyné Jutka, titular college docens, managing editor of the professional journal titled A Kisgyermek, vice-president of The Hungarian Pedagogical Association (HPA). Qualifications: certified kindergarten teacher - Kecskemét, Eötvös Loránd University, Department of Pedagogy; publication editor, qualified teacher - University of Miskolc. My work activities are diverse: all areas of education from birth to the age of 8 have been affected from practice to theoretical research and development. Professional activities: program development works, kindergarten research, elaboration of the title of Green Kindergarten, professional exam work, adult education specialist, teaching duties through basic and further training, from andragogy to the handover. Foundations, responsible editorial work for 20 years, publications in journals. I have been the Chairman of the Early Childhood Education Department since 1994, a member of the HPA Board since 2003, and a vice-president since 2017. I support the self-active development of teachers, the strengthening of community dialogue in order to implement personality-centered education.


TUDOMÁNYEGYETEM ELTE TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KAR 1869
FÓTOS LÓRÁND