

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Diana Borbélyová – Monika Miňová

Kurikulárne reformy predprimárneho vzdelávania
v 21. storočí na Slovensku 3

**Szarka Katarína – Szalai Martina – Borbélyová Diana –
Borovicza Boglárka – Paulíková Klaudia**

Mitől tudós a tudós, avagy óvodáskorú gyermekek
naív képzeleteinek vizsgálata 17

Dalma Lilla Dominek – Nóra Barnucz

First results of a pilot research with the application of ICT tools:
The introduction of the model of Flow-based pedagogy 32

Győző Győrik – Piroska Béki

The position and role of combat sports in teaching physical education
in an international context 42

Žemlička Adrián – Szabó L. Dávid

Kárpát-medencei egyetemi hallgatók tanári tekintélyről vallott nézetei 53

Gábor Kéring

Music and Sport? Examination of the Complaints of Young Musician
Students During Musical Work in Relation to Their Physical
Activity and Sporting Habits 80

Erika Bertók

The importance of physical movement in EFL coursebooks
for young learners: A comparative analysis 92

Miroslav Kazík

Z neúradného pomenovania slobodných osôb v obci Nižná
v piešťanskom okrese 101

RECENZIÓK / REVIEWS

Stela Jánosiová

Pioneer Hungarian Women in Science and Education I-II. 114

Bíró Barbara

„Amit eddig nem is tudtam magamról”: Reflektív kutatás.

A reziliencia felismerése és erősítése kisgyermekkoról

kezdve elnevezésű projekt tréningmódszerének fejlesztése 118

Beke Ottó

Baka L. Patrik: Doboztankönyv 122

Szántó Zsuzsana

Tóth Péter: A tanulási stílus empirikus vizsgálata 124

József Révész

Anita Tóth-Bakos – Agáta Csehiová: Music in the spirit of inclusion 130

SZERZŐINK / AUTHORS 132

Kurikulárne reformy predprimárneho vzdelávania v 21. storočí na Slovensku

DIANA BORBÉLYOVÁ - MONIKA MIŇOVÁ

Curricular reforms of pre-primary education in the 21st century in Slovakia

Abstract

The aim of this paper is to provide an overview of curricular reforms in pre-primary education in Slovakia within the context of legislative changes, relying on the overall policy of schools of the state in the twenty-first century. The paper presents the school system in the Slovak Republic, along with changes over the last 25 years regarding pre-primary education. Focusing on the analysis of the influence of international tendencies on the formation of the state's curriculum policy in the field of pre-primary education, it also introduces and characterizes national education programs for kindergartens, compares them, and points out practical aspects of applying the current curriculum in kindergarten conditions.

Keywords: policy of schools; curricular reform; pre-primary education; kindergarten; national education program

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences - Education - Preschool Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.2.003-016

Úvod

Samostatná Slovenská republika vznikla 1. januára 1993. Prvé najvýznamnejšie zmeny v školskom systéme, v jeho riadení a financovaní, v modernizácii obsahu vzdelávania, v novom definovaní cieľov výchovy a vzdelávania a v postavení pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov sa však realizovali v 21. storočí, v rokoch 2002 - 2009. V roku 2008 vstúpil do platnosti nový školský zákon a následne bol predstavený nový štátny vzdelávací program predprimárneho vzdelávania v novej univerzálnej logike dvojúrovňového kurikula, ktorý bol založený na štandardizácii. Odvtedy na základe platnej legislatívy materské školy majú vypracovať školské vzdelávacie programy s vlastnou profiláciou v súlade so štátnym vzdelávacím programom.

V ďalších rokoch sa uskutočnili ďalšie významné reformy, v rámci ktorých sa začali aj u nás uplatňovať zahraničné tendencie, ktoré v značnej miere ovplyvnili formovanie kurikulárnej politiky štátu. V rámci týchto reforiem sa prenášali do našej národnej tradície rôzne inovačné prvky zo zahraničia.

Cieľom nášho historického exkurzu do problematiky opierajúc sa o legislatívu je poskytnúť ucelený obraz o transformáciách a modernizačných reformách pred-

primárneho vzdelávania v kontexte školskej a kurikulárnej politiky štátu v 21. storočí. Preto predstavíme aktuálne platnú školskú sústavu a načrtujeme formovanie školskej politiky štátu v poslednom storočí. Analyzujeme proces vzniku štátnych programov, ako aj ich štruktúru a obsah v súvislosti s modernizačnými/inovačnými tendenciami a zahraničnými vplyvmi.

Formovanie školskej politiky a legislatívny rámec výchovy a vzdelávania v materských školách na Slovensku

Na formovaní školskej politiky SR mal výrazný vplyv vstup nášho štátu do Európskej únie. Od vstupu do Európskej Únie (od 1. mája 2004) toto spoločenstvo úzko spolupracuje s tvorcami politik na vnútroštátnej úrovni s cieľom poskytovať im podporu pri rozvoji politik a systémov vzdelávania na školách vrátane monitorovania pokroku pri dosahovaní cieľov. Ministri školstva z členských štátov EÚ ako prioritnú oblasť identifikovali rozvoj kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie. To odporúčajú podporiť prepracovaním učebných plánov a systému hodnotenia, zabezpečením odbornej prípravy pre školských zamestnancov a zlepšením dostupnosti a používania kvalitných vzdelávacích nástrojov a zdrojov, čo sa odrážalo v predchádzajúcich rokoch aj na vnútroštátnej školskej politike nášho štátu.

Školská politika v Slovenskej republike prislúchala do roku 2023 Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠWVaŠ SR), ktoré je ústredným orgánom štátnej správy. Od roku 2024 došlo k zmene názvu na Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (MŠWVaM SR). Oblasť športu sa vyčlenila a stala sa súčasťou samostatného ministerstva.

Je všeobecne známe, že školskú politiku štátu sformuje skupina politických strán (koalícia), ktoré na základe výsledkov volieb získali väčšinu poslaneckých miest v národnej rade (parlamente), čiže koalícia má v rukách politickú moc. Preto politická moc ovplyvňuje/tvorí školskú resp. kurikulárnu politiku štátu. Sice v materských školách sa nerobí politika, no od kurikulárnej politiky materská škola závislá je (Pupala 2013). Je všeobecne známe aj to, že kontúry kurikulárnej politiky vyjadruje vždy aktuálny, platný školský zákon. Táto politika je ďalej vyjadrená v zákonom stanovených kurikulárnych dokumentoch na centrálnej úrovni, najmä v štátnych vzdelávacích programoch.

Do školskej politiky vstupujú aj samosprávne orgány – na miestnej úrovni sú to obce a mestá, na úrovni regionálnej sú to vyššie územné celky. V súčasnosti sú obce a mestá zriaďovateľmi základných škôl, ktoré zriaďujú v mene štátu na základe prenesenej kompetencie. V rámci originálnej kompetencie obce a mestá zriaďujú materské školy, základné umelecké školy a školské zariadenia. Z podielu obcí na dani z príjmov fyzických osôb zabezpečujú ich financovanie a tiež financovanie materských škôl, základných umeleckých škôl a školských výchovno-vzdelávacích zariadení v zriaďovateľskej pôsobnosti právnických a fyzických osôb a štátom uznaných cirkví a náboženských spoločností (Dravecký 2012). Materské školy môžu zriadiť okrem obcí a miest aj právnické osoby (občianske združenia, firmy, podniky)

alebo fyzické osoby (súkromné osoby- súkromné materské školy), a cirkev alebo náboženská spoločnosť (cirkevné materské školy). Máme aj také štátne (materské) školy, ktoré sú zriaďované okresnými úradmi v sídle kraja a sú určené výhradne pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (špeciálne materské školy). Do roku 2021 materskou školou boli len zariadenia, ktoré splnili podmienky pre zaradenie do siete škôl podľa príslušného zákona a zaviazali sa poskytovať vzdelávanie, výchovu a starostlivosť podľa štátneho vzdelávacieho programu a podľa neho vypracovaného školského vzdelávacieho programu. Vtedy mali nárok aj na financovanie zo štátneho rozpočtu. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVWaŠ SR) vyhlásilo 24. 08. 2023 výzvu na predkladanie žiadostí o poskytnutie prostriedkov mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti zameranú na zvyšovanie kapacit materských škôl. Od tohto dňa mohli zriaďovatelia materských škôl žiadať o financovanie projektov na dobudovanie chýbajúcich kapacit. Cieľom vyplývajúcim z Plánu obnovy a odolnosti je vybudovať 9 107 miest v materských školách, tak aby sa každé dieťa vo veku od troch rokov do nástupu na povinnú školskú dochádzku mohlo od 1. septembra 2025 zúčastňovať na predprimárnom vzdelávaní.

Ak chceme skúmať formovanie školskej politiky SR, musíme začať rokom 2001. V roku 2001 totiž bol schválený vládou projekt MILÉNIUM – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2002). Bol to základný programový dokument, podľa ktorého sa realizovala transformácia školstva v Slovenskej republike od roku 2002. Projekt Milénium navrhoval inovovať obsah, metódy a formy práce s deťmi v materských školách a na tvorbu a overovanie moderných edukačných programov zamerať aj výskum; vypracovať nové, resp. inovované výchovno-vzdelávacie programy; vyňať zo zákona o školských zariadeniach materské školy a zaradiť ich ako prvý článok školského systému do školského zákona; legislatívne zaviesť pre 5 ročné deti povinnú dochádzku do materskej školy až po vstup dieťaťa do základnej školy; zvyšovať zaškoľovanie detí v materských školách, vytvoriť preto podmienky a miesta. Postupne sa tieto výzvy pre materské školy stali realitou.

Podľa Uváčkovej (2013) filozofia predškolského vzdelávania v krajinách Európskej Únie hovorí aj o práve každého dieťaťa na miesto v materskej škole. Tendencia štátov EÚ je zákonom stanoviť povinnosť obciam vytvoriť dostatok miest pre všetky deti, aby sa naplnilo právo každého dieťaťa na miesto v materskej škole. Do roku 2021 na Slovensku nebolo zákonom stanovená povinnosť zriaďovateľom vytvoriť dostatok miest pre všetky deti. Novelizáciou školského zákona od školského roku 2024/2025 budú mať nárok na materskú školu všetky štvorročné deti a od školského roku 2024/2025 už aj všetky trojročné ročné deti. Od roku 2021 podľa platnej legislatívy deti, ktoré dovърšia 5 rokov do 31. augusta, je pre nich predprimárne vzdelávanie povinné.

Síce zmeny na základe Milénia sa začali pripravovať už od roku 2002, avšak ich postupná realizácia sa začala schválením nového školského zákona v roku 2008. V tomto období reformu materských škôl a predškolského vzdelávania charakterizovala snaha o posilnenie profesijnej identity reprezentantov predškolskej pedagogiky. Transformácia bola dokončená až v roku 2009, kedy nadobudli účinnosť ďalšie kľúčové zákony. V tomto období boli realizované významné zmeny v škol-

skom systéme, v jeho riadení a financovaní, uskutočnila sa modernizácia obsahu vzdelávania, boli definované nové ciele výchovy a vzdelávania. V tomto období bolo novelizovaných a prijatých množstvo zákonov:

- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v znení neskorších zmien a doplnkov,
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších zmien a doplnkov,
- Zákon č. 597/2009 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších zmien a doplnkov,
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších zmien a doplnkov. Bola v účinnosti do roku 2019. Vtedy ho nahradil zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Od roku 2008 sa na Slovensku výchova a vzdelávanie v materských školách riadi zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Podľa tohto zákona sústavu škôl v regionálnom školstve na Slovensku tvoria tieto druhy škôl: materská škola, základná škola, gymnázium, stredná odborná škola, stredná športová škola, škola umeleckého priemyslu, konzervatórium, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná umelecká škola, jazyková škola.

Zákon definuje, že „*materská škola je prvým stupňom školskej sústavy*“, čo značí že materské školy sa po dlhodobom úsilí konečne vymanili z kategórie školských zariadení a boli umiestnené do sústavy škôl. Zákon priniesol mnohé zmeny: nové ciele a obsah výchovy a vzdelávania, zavedenie medzinárodnej normy pre klasifikáciu vzdelávania (International Standard Classification of Education – ISCED), zavedenie nových pojmov (napr. edukácia, predprimárne vzdelávanie, vzdelávacie štandardy, evalúcia/evalúcia) a povinnosť tvoriť školské vzdelávacie programy. Pojem predškolské zariadenie bol nahradený pojmom materská škola a pojem predškolská výchova pojmom predprimárne vzdelávanie.

Vyhláška č. 306/2009 Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o materskej škole bola v platnosti od roku 2009 (až do roku 2020). Ešte v roku prijatia bola novelizovaná vyhláškou č. 308/2009. V ďalšej novelizácii v roku 2021 došlo vo vyhláške k niekoľkým zásadným zmenám. Napr. materská škola s týždennou a nepretržitou výchovou a vzdelávaním sa už vo vyhláške neuvádza, upravil sa počet ďalšej dokumentácie v materskej škole, metodické združenie materská škola môže zriadiť, ale nemusí. V súčasnosti platí vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole.

Ďalšími dôležitými míľnikmi v oblasti školstva boli roky 2017 a 2018, kedy Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu zverejnilo návrh základných téz Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania pod názvom „Učiace sa Slovensko“ (Burjan et al. 2017), ktorý opísal cieľový stav v konkrétnej oblasti výchovy a vzdelávania o 10 rokov. Zároveň v roku 2018 bol schválený Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027, ktorý určil smerovanie slovenského regionálneho a vysokého školstva. Postupne sa čoraz výraznejšie ozývala aj téma inkluzívneho vzdelávania. V roku 2021 vstúpila do platnosti aj novela školského zá-

kona, ktorá sa snažila zaviesť komplexné riešenia v oblasti inklúzie. V zákone sa po prvýkrát objavila definícia inklúzie, zavádzali sa školské podporné tímy, definovala sa reforma poradenského systému.

V roku 2022 bol vypracovaný a schválený Plán obnovy a odolnosti aj v oblasti školstva na základe kritérií Nariadenia Európskeho parlamentu a rady (EÚ) 2021/241 z 12. februára 2021. Plán obnovy a odolnosti stanovuje ucelený balík reforiem a investícií, ktoré sa budú realizovať do roku 2026.

V uplynulých rokoch Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) prešiel mnohými zmenami, bol veľakrát novelizovaný. Novelizácie priniesli obrovské zmeny, napríklad zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania alebo aplikáciu podporných opatrení v materských školách. Vďaka novelizácii č. 209/2019 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) od septembra 2021 na Slovensku je predprimárne vzdelávanie povinné pre všetky deti v poslednom roku pred nástupom do školy - čiže od roku, v ktorom dieťa dovŕši 5 rokov do 31. augusta. Povinné predprimárne vzdelávanie v materskej škole spravidla trvá jeden školský rok a dieťa ho plní formou pravidelného denného dochádzania do materskej školy (v pracovných dňoch v rozsahu najmenej štyri hodiny). Dieťa so zdravotným znevýhodnením na základe žiadosti zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia môže plniť povinné predprimárne vzdelávanie v rozsahu menej ako štyri hodiny denne. Povinné predprimárne vzdelávanie môže dieťa plniť aj formou individuálneho vzdelávania, alebo v určitých zákonom stanovených prípadoch aj v dištančnej forme.

Zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania malo za dôsledok zvýšenie počtu detí v materských školách. Zo štatistických údajov, zverejnených na stránke Štatistického úradu SR vieme, že v školskom roku 2020/21 navštevovalo materskú školu iba 166 581 detí. V školskom roku 2021/2022, keď sa zaviedlo povinné predprimárne vzdelávanie bolo do MŠ zapísaných bolo spolu zapísaných už 173 170 detí (Centrum vedecko-technických informácií SR, 2024). V tabuľke 1 uvádzame kvôli porovnaniu počet zapísaných detí v jednotlivých materských školách podľa typu zriaďovateľa a zároveň uvádzame aj počet detí, ktoré plnia povinné predprimárne vzdelávanie (PPV).

Tabuľka 1. Počet zapísaných detí podľa zriaďovateľa

Školský rok	Štátne		Súkromné		Cirkevné		Spolu zapísaných detí
	Počet zapísaných detí	Z toho počet detí v PPV	Počet zapísaných detí	Z toho počet detí v PPV	Počet zapísaných detí	Z toho počet detí v PPV	
2020/2021	153 086	—	7 868	—	5 607	—	166 581
2021/2022	157 862	57 894	9 156	2 919	6 152	2 203	173 170
2022/2023	162 254	60 630	10 169	2 956	6 407	2 248	178 830
2023/2024	161 421	59 218	10 664	3 031	6 609	2 304	178 694

Zdroj: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2024

Tým, že sa zaviedlo zo zákona povinné predprimárne vzdelávanie, vznikol kapacitný problém s umiestnením všetkých detí do materskej školy. Z tohto dôvodu od roku 2021 povinné predprimárne vzdelávanie môžu poskytovať aj také zariadenia, ktoré nie sú zaradené do siete, ale na základe žiadosti o zápis do registra zariadení predprimárneho vzdelávania sa zaregistrujú. Register zariadení predprimárneho vzdelávania vedie Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. V tomto prípade zariadenie musí mať vypracovaný program povinného predprimárneho vzdelávania, ktorý je v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania a so štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie. Od 1. septembra 2021 do 31. augusta 2026 môžu deti povinné predprimárne vzdelávanie plniť aj v zariadení predprimárneho vzdelávania podľa § 161 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Ďalším významným momentom bol zavedenie pojmu individuálneho vzdelávania v materskej škole. V novelizácii školského zákona č. 209/2019 Z. z. sa uvádza, že o povolenie individuálneho vzdelávania dieťaťa môže zákonný zástupca dieťaťa požiadať riaditeľa materskej školy, do ktorej bolo dieťa prijaté na povinné predprimárne vzdelávanie, t.j. kmeňovej materskej školy. O povolení individuálneho vzdelávania rozhoduje riaditeľ v rámci rozhodovania o oslobodení dieťaťa od povinnosti dochádzať do školy. Individuálne vzdelávanie sa povoľuje dieťaťu, pre ktoré je predprimárne vzdelávanie povinné a jeho 1. zdravotný stav mu neumožňuje účasť na povinnom predprimárnom vzdelávaní v kmeňovej materskej škole (zabezpečuje si to zákonný zástupca prostredníctvom osoby, ktorá má ukončené najmenej úplné stredné všeobecné vzdelanie alebo úplné stredné odborné vzdelanie) alebo 2. jeho zákonný zástupca alebo zástupca zariadenia o to požiada (zabezpečuje materská škola najmenej 2 hodiny týždenne). Kmeňová materská škola v spolupráci so zákonným zástupcom určí obsah individuálneho vzdelávania dieťaťa a ten je povinný zabezpečiť účasť dieťaťa v priebehu mesiaca marec na posúdení, či sa plní obsah individuálneho vzdelávania.

Ďalším významným medzníkom v predškolskej pedagogike bol rok 2023, odkedy sa v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) sú deklarované podporné opatrenia a ich spôsob aplikácie v praxi. Zavedenie podporných opatrení z hľadiska práce s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je veľmi dôležitý, avšak ich aplikácii v praxi je sťažená. Na ich realizáciu nie sú vyčlenené finančné prostriedky, proces je zdĺhavý a vyžaduje veľa administratívy. Napríklad získať financie na pedagogického asistenta momentálne je skoro nemožné. Sme toho názoru, že zavedenie podporných opatrení je veľmi dobrá vec, avšak ich zavedenie by mali byť spojené s konkrétnymi riešeniami. Veď princíp inklúzie a opatrenia súvisiace s nimi nestačí iba deklarovať v zákonoch a rôznych dokumentoch, treba ich aplikáciu umožniť aj v praxi.

Podrobnosti fungovania materských škôl momentálne určuje Vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole. Vstúpila do platnosti v roku 2021. Táto vyhláška bola v roku 2023 vyhláškou č. 341/2023 novelizovaná. Nadobúdala účinnosť od 1. septembra 2023. Vyhláška ustanovuje spôsob organizácie materských škôl s poldennou výchovou a vzdelávaním (poskytuje predprimárne vzdelávanie v rozsa-

hu najmenej štyri hodiny a najviac päť hodín v dopoludňajších hodinách alebo najmenej štyri hodiny a najviac päť hodín v odpoľudňajších hodinách) a s celodennou výchovou a vzdelávaním (poskytuje predprimárne vzdelávanie v čase najskôr od 6.00 hodiny a najneskôr do 18.00 hodiny podľa miestnych podmienok a potrieb rodiča). V jednej triede pracujú spravidla dve učiteľky. Jedna má poobedňajšiu zmenu, a druhá pracuje dopoludnia, a obe sú prítomné počas obeda. Organizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti v každej triede zabezpečuje triedny učiteľ určený riaditeľom. Ak má materská škola štyri a viac tried, zriaďuje sa v nej funkcia zástupcu riaditeľa. Poradnými orgánmi riaditeľa materskej školy sú pedagogická rada a metodické združenie (ak je zriadené). V materskej škole sa môže vykonávať krúžková činnosť po 12,00 hod a po odpočinku detí, ktorý trvá minimálne 30 minút a realizácia rôznych výcvikov ako plavecký, lyžiarsky, cyklistický, korčuľarsky, lezecký.

Materskú školu v SR navštevujú deti väčšinou od 3 do 6 rokov. V zmysle školského zákona počet detí v triedach môže byť nasledovný: 21 detí v prípade 3-4 ročných detí, 22 v prípade 4-5 ročných detí, 23 v prípade 5-6 ročných detí (v prípravnej triede), 18 v prípade 2-3 ročných detí, a počet v zmiešanej triede je 21. Do triedy materskej školy zaraďuje riaditeľ materskej školy deti rovnakého veku alebo deti rozdielneho veku. Na základe platného Zákona č.245/2008 o výchove a vzdelávaní je však možné tento počet navýšiť o ďalšie 3 deti v odôvodnených prípadoch. Do triedy je možné začleniť aj deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (max. 2 deti v triede), ku ktorým možno prijať pedagogického asistenta, ale v praxi pre nedostatok finančných prostriedkov málokteré materské školy majú pedagogických asistentov.

Do materskej školy môže byť prijaté aj dvojročné dieťa, ak to miestne podmienky daného zariadenia dovoľia. Zároveň je potrebné pripomenúť, že v prípade, ak dieťa v stanovenom termíne nedosiahne školskú spôsobilosť, pokračuje v povinnom predprimárnom vzdelávaní a môže navštevovať materskú školu ešte ďalší rok aj po dovŕšení 6.veku (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, 2008, 2023, § 28, ods. 2 – 4.).

Nastúpenia novej kurikulárnej politiky v zmysle medzinárodnej štandardizácie

Výchova a vzdelávanie detí v materských školách v novovzniknutej Slovenskej republike bol realizovaný v spočiatku na základe Zákona č. 279/1993 o školských zariadeniach (1993). Tento zákon zaradil predškolské zariadenia medzi výchovno-vzdelávacie zariadenia, ktoré boli súčasťou školských zariadení (Lipnická 2023). Čiže materské školy boli zaradené medzi školské zariadenia (boli označené za predškolské zariadenia) a nepatrili do školskej sústavy. Kurikulárna politika nového štátu dlho stagnovala. Do roku 1999 jasle a materské školy museli pracovať podľa *Programu výchovnej práce v jasliach a materských školách*, ktorý bol vydaný ešte v roku 1978 (Kolektív autorov 1978). Tento program v roku 1999 nahradil *Pro-*

gram výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová 1999). Tieto štátom vydané programy pre materské školy spočiatku boli silne centralizované, až do roku 2008, kedy sa zaviedol model dvojúrovňového kurikula. Vtedy vstúpil do platnosti nový školský zákon (ktorý sme podrobnejšie predstavili v predchádzajúcej kapitole), čomu predchádzala prvá najvýznamnejšia reforma školstva 21. storočia. Vtedy nastúpila éra celkom novej kurikulárnej politiky v zmysle medzinárodnej štandardizácie. Avšak treba zdôrazniť, že štandardizácia pochádza predovšetkým z anglo-amerického kultúrneho okruhu a v kontinentálnej Európe nemal tradíciu. Tradične kontinentálne európske kurikulá sa štandardom väčšinou dovtedy vyhýbali, nepoužívali ich (Borbélyová 2019).

V roku 2008 bol predstavený nový Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie v novej univerzálnej logike dvojúrovňového kurikula. Nastala zmena dizajnu kurikula a prvýkrát v histórii slovenského školstva museli materské školy vypracovať na základe štátnych programov miestne školské programy.

V roku 2009 boli schválené a publikované aj vzdelávacie programy pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (doposiaľ také niečo neexistovalo), tvorili súčasť štátneho vzdelávacieho programu a schválilo ich Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Bol schválený napr. Štátny vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím ISCED 0- predprimárne vzdelávanie (2009), a ďalšie.

Adaptácia na novú kurikulárnu politiku bola pre materské školy veľmi náročná, až problematická. Dnes už na základe výskumných zistení vieme, že komunita predškolských učiteliek v drivej väčšine považovala štátny vzdelávací program pre materské školy z roku 2008 za dokument, ktorý vo svojej podstate nevyhovel ich očakávaniam a komplikoval im každodennú prácu (Miňová 2013). Po zavedení programu do praxe nastal chaos v pojmoch, učiteľky nenašli súvislosti medzi tematickými okruhmi, kompetenciami a vzdelávacími oblasťami, ktoré síce boli definované v programe, ale globálne. Nový program pod názvom Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie „Dieťa a svet“ (2008) totiž mal celkom iný dizajn a inú štruktúru ako predchádzajúci a narušil aj tradíciu rozdelenia obsahu pre jednotlivé vekové kategórie detí. Tento program definoval hlavné princípy a ciele kurikulárnej politiky štátu. Obsahoval všeobecné ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahovali na obsah výchovy a vzdelávania a kľúčové kompetencie/spôsobilosti ako hlavné nástroje vyváženého rozvoja detí. Zároveň obsahoval vzdelávacie oblasti, podoblasti, prierezové témy, kompetencie, tematické okruhy a k nim patriace vzdelávacie štandardy. Vzdelávacie štandardy potrebné na získanie predprimárneho vzdelania troch oblastí (perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emočionálnej) rozvoja osobnosti dieťaťa boli integrované do štyroch tematických okruhov: Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra. Vzdelávacie štandardy sa členili na obsahové a výkonové štandardy. V obsahových štandardoch sa nachádzal obsah, základný rozsah učiva, ktoré malo dieťa zvládnuť. Výkonové štandardy vymedzili základný rozsah kompetencií, ktorými by malo dieťa disponovať na konci predprimárneho vzdelávania. V procese plánovania učiteľky mali uviesť konkrétne ciele v kontexte danej aktivity, ale nechápali logiku operacionalizovania cieľov v súvislosti s výkonovými štandardmi, čo značne sťažovalo ich prácu. Nevedeli ako operacionalizovať tieto výstupové požiadavky, nenašli súvislosť medzi tematickými okruhmi a kom-

petenciami, ani nechápali logiku ich prepájania. Sme toho názoru (aj na základe vlastnej praxe), že nájsť tieto súvislosti bolo niekedy priam nemožné. Učiteľky do roku 2008 nepotrebovali operacionalizovať ciele a ani ich neformulovali, keďže predchádzajúce štátne kurikulá boli inak koncipované. Nemali s touto činnosťou žiadnu skúsenosť a nikto ich na to cielene nepripravoval a preto v tomto kľúčovom bode boli problémy.

Dôležitým zistením bolo aj to, že absentovala aj kontinuita medzi vzdelávacím stupňami (medzi predprimárnym a primárnym stupňom vzdelávania). Podľa Kaščáka (2013) v Anglicku a USA sa kontinuitu snažia riešiť prostredníctvom tvorby „kontinua učebných štandardov“ (The Learning Standards Continuum), čiže na seba nadväzujúcich štandardov v rámci zhodných vzdelávacích oblastí pre jednotlivé stupne vzdelávania. Môžeme však konštatovať, že prijatá a nastavená štandardizácia vtedy na Slovensku nezabezpečila prepojenosť medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním.

Inovácia štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy

V roku 2011 sa začalo diskutovať na odborných fórach o rizikách a negatívach vtedy aktuálneho vzdelávacieho programu a tvorcovia na základe požiadaviek z praxe začali podnikáť kroky k jeho inovácii. Vďaka národným projektom sa začali realizovať odborné stáže v rôznych zahraničných krajinách (organizátorom bola štátna inštitúcia: Metodicko-pedagogické centrum) a medzinárodné skúsenosti ovplyvnili smerovanie kurikulárnej politiky predškolského vzdelávania (Borbélyová 2019). V roku 2012 sa začala vykonávať zásadná revízia štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a do konca októbra 2013 prebiehala verejná diskusia. Následne pedagogická verejnosť sa mohla zapojiť do pripomienkovania inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (2015). Pri tvorbe tohto programu autori vychádzali z poznania situácie v zahraničí, rizík štandardizácie, už známych dopadov používania aktuálneho programu a aj z jeho deficitov. Chceli zabezpečiť kompatibilitu predškolského kurikula s kurikulami na ďalších stupňoch vzdelania. Preto si uvedomili, že v rámci tvorby národných programov je potrebné využívať porovnávací prístup, čo prispeje k zreteľnejšiemu porozumeniu vlastnej tradície a uvedomili si aj to, že porovnávacie analýzy rôznych národných kurikul zo sveta napomáhajú ku konfrontácii slovenskej situácie s tou medzinárodnou.

Cieľom celého procesu revízie štátneho vzdelávacieho programu podľa Pupalu a Kaščáka (2014) bolo vytvoriť rámec pre funkčný a na seba nadväzujúci vzťah medzi výkonom dieťaťa, obsahom vzdelávania a jeho organizáciou a schopnosťou učiteľky vyhodnocovať učebný proces dieťaťa vo vzťahu k stanoveným výkonom a vzdelávacím obsahom, no aj vyhodnocovať individuálne a špecifické charakteristiky dieťaťa vo vzťahu k jeho ďalšiemu rozvoju a vývinovému progresu. Štrukturálnym predpokladom na zvýraznenie týchto funkčných vzťahov bolo to, že každá vzdelávacia oblasť (Jazyk a komunikácia; Matematika a práca s informáciami; Človek a svet

práce; Človek a príroda; Človek a spoločnosť; Umenie a kultúra = Výtvarná výchova a Hudobná výchova; Zdravie a pohyb) sa rozpracovala v troch vedľa seba stojacich rovinách: výkonové štandardy, obsahové štandardy a evaluačné otázky. Výkonové štandardy sú vyjadrené v zaznamenateľných a vyhodnotiteľných výkonoch len pre obdobie posledného ročníka materskej školy, takže majú podobu explicitných parametrov školskej spôsobilosti (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Konsolidované znenie, 2022). Formulácia výkonových štandardov vychádzala z idey, že výkonové štandardy musia byť dosiahnuteľné u väčšiny detskej populácie v rámci štandardných výchovno-vzdelávacích podmienok, jeho splnenie v rámci týchto podmienok musí byť tiež jasne identifikovateľné a vyhodnotiteľné učiteľkou/učiteľom. Očakávanou výkonovou hladinou je školská spôsobilosť. V rámci obsahových štandardov uvedený obsah vzdelávania reflektuje na minimálne podmienky práce so vzdelávacím obsahom a sú uvedené zásadné a základné princípy práce s nimi. Evaluačné otázky sú určené pre učiteľky s cieľom prispievať k riadenému a funkčnému procesu vyhodnocovania detského učenia a pokroku. Umožňujú smerovať pozornosť učiteľky nielen na výkony dieťaťa, ale aj na jeho postoje, emocionálne prejavy, či sociálne spôsobilosti. Ovplyvňujú nielen výchovno-vzdelávaciu, ale aj diagnostickú a intervenčnú činnosť učiteľky.

Inovovaná verzia Štátneho vzdelávacieho programu (iŠVP) bola k dispozícii v roku 2015. Materské školy sa mohli zapájať do pilotnej fázy overovania programu na základe podpísania zmluvy so Štátnym pedagogickým ústavom. V rámci revízie iŠVP-u boli zavedené zásadné zmeny. Nastalo nové definovanie vzdelávacích oblastí. Aby bola reálne zabezpečená kontinuita cez celý vzdelávací systém, bol obsah zoskupený do vzdelávacích oblastí, ktoré sa zjednotili so vzdelávacími oblasťami primárneho vzdelávania a odstránili sa prierezové témy (ich obsah sa stal reálnou súčasťou vymedzených vzdelávacích oblastí, do ktorých nesporne patria). Pilotné overovanie programu prebiehalo v školskom roku 2015/16, v rámci ktorej sa uskutočnili aj školenia k jednotlivým vzdelávacím oblastiam a boli vypracované aj metodické príručky k vybraným vzdelávacím oblastiam, ktoré slúžili materským školám. Materské školy vypracovali vlastné školské vzdelávacie programy, ktoré odovzdali na posúdenie. Tieto programy boli vyhodnotené internými a externými zamestnancami Štátneho pedagogického ústavu a niektoré riaditeľky dostali aj odporúčania k prepracovaniu. V pilotnej fáze do jej ukončenia zotrvalo 306 materských škôl (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu - Štátny pedagogický ústav, 2016). Počas overenia programu učiteľky pracovali s inovovaným programom a svoje zistenia (negatíva a aj pozitíva), ako aj postrehy zaznamenávali. Vypracované správy odovzdali na Štátny pedagogický ústav. Z programu odporúčali vyňať rámcový rozvrh vzdelávacích aktivít a ich predpísaný počet, navrhli skrátiť niektoré názvy organizačných foriem a upozornili na fakt, že v niektorých oblastiach chýbajú zásadné výkonové štandardy. Po overení tohto inovovaného programu v praxi tvorcovia na základe pripomienok učiteľov predprimárneho vzdelávania a rôznych profesijných organizácií (Slovenský výbor OMEP, Spoločnosť pre predškolskú výchovu atď.), hlavne na základe skúseností a poznatkov všetkých aktérov zainteresovaných na realizácii pilotnej fázy, najmä na základe autoevalvačných správ z pilotných materských škôl inovovaný Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie

v materských školách upravili do podoby, v ktorej bol schválený dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s názvom Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ďalej len ŠVP, 2016). Po schválení programu (ŠVP) paralelne na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu sa postupne objavili podrobnejšie metodiky k jednotlivým vzdelávacím oblastiam a usmernenia k vypracovaniu školských vzdelávacích programov. Tvorcovia reagovali aj na podnet z praxe a pripravili materiál s názvom Adaptácie výkonových štandardov, ktorý uľahčil učiteľkám orientáciu vo výkonových štandardoch, nakoľko vymedzil ich úroveň, ktoré môže postupne dosiahnuť predškolské dieťa vzhľadom na jeho vývinové charakteristiky. Revízia programu bola teda dokončená v roku 2016.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ŠVP) nastúpil do platnosti 2. septembra 2016. V posledných rokoch tento štátny vzdelávací program bol viackrát doplnený dodatkom (2022 a 2023), preto momentálne platí jeho konsolidované znenie. V zmysle Dodatku č. 2 z roku 2022, ktorým sa zosúladiť so znením školského zákona, schváleného dňa 30. 8. 2022 pod číslom 2022/10933:4-A2140 bol program obsahovo modifikovaný a boli niektoré jeho časti aj vypustené. Zrušili sa časti: „Organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie v materských školách“; „Povinné personálne zabezpečenie predprimárneho vzdelávania v materských školách“; „Povinné materiálne-technické a priestorové zabezpečenie predprimárneho vzdelávania“; „Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní“ a „Zásady a podmienky pre vypracovanie školských vzdelávacích programov“. Do programu boli zapracované však aj nové časti, ako: „Osobitosti výchovy a vzdelávania cudzincov“ a „Osobitosti výchovy a vzdelávania detí v národnostných materských školách“ (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Konsolidované znenie, 2022). Následne v roku 2023 v zmysle dodatku č.3 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky schváleného pod číslom 2023/10619:3-A2140 boli v niektorých častiach programu vykonané menšie obsahové zmeny. Považujeme za potrebné však zvýrazniť, že po všetkých vykonaných zmenách v zmysle uvedených dodatkov častí programu týkajúci sa vzdelávacích štandardov zostal nezmenený. V súčasnej dobe učiteľky materských škôl pracujú podľa tohto konsolidovaného znenia a jeho dodatkov. Je priam žiadúce a potrebné neustále sledovať webové sídlo MŠWam SR, aby v praxi bol používaný aktuálny dokument.

Záver

Materská škola v súčasnosti podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí. Výchova a vzdelávanie spravidla 3 až 6 ročných detí sa zabezpečuje prostredníctvom vzdelávacieho programu, ktorým sa poskytuje predprimárne vzdelanie. Dieťa získa predprimárne vzdelanie absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzde-

lávania v materskej škole a dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania (Urdzíkova–Kordošová 2018). Od roku 2017 existujú aj Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie (2017), čo je z hľadiska inkluzívneho vzdelávania veľmi dôležité.

Na záver je možné konštatovať, že Slovenská republika sa v roku 2008 radikálne prihlásila k novému typu kurikulárnej politiky a k deklarovaniu mnohých ďalších zásadnejších zmien v školskej sústave. Naštartovali teda mnohé zmeny vo vzdelávacej sústave. Jedna z tých najvýznamnejších bola kurikulárna transformácia - zmena štruktúry a plánovania obsahu vzdelávania zasahujúca všetky stupne školskej sústavy. Vtedajšie inštitúcie predškolského vzdelávania dostali status školy a boli postavené pred úlohou koncipovať kurikulum: na základe štátneho vzdelávacieho programu utvárať školské vzdelávacie programy. Reformy ovplyvnilo poznávanie medzinárodných súvislostí predškolského vzdelávania a do kurikulárnych dokumentov bola prijatá logika štandardov pôvodom z angloamerického kontextu.

Aj keď sa predprimárnemu vzdelávaniu v Slovenskej republike v posledných rokoch venuje zvýšená pozornosť, existuje veľa problémových oblastí, ktoré je potrebné riešiť. Čelíme množstvu výziev a nasledujúce sú problémy, ktoré si podľa nás vyžadujú naliehavú pozornosť: kvalifikovaní a motivovaní učitelia, predškolské vzdelávanie dostupné pre všetky deti, predškolské vzdelávanie a starostlivosť pre deti do 3 rokov, inkluzívne vzdelávanie a tímová práca, odborný personál a nové pozície nepedagogických zamestnancov, informatizácia a digitalizácia školstva.

Použitá literatúra

Borbélyová, D. (2019): Pre-primary Education Reform in Slovakia in the Context of Innovative Influences and International Tendencies = Die Reform der Vorschulbildung in der Slowakei im Kontext von innovativen Einflüssen und internationalen Tendenzen In: *Education and Training: National and International Tendencies of Education and Training*. Szeged: JGZF Kiadó, s. 37–50.

Burjan, V. – Ftáčnik, M. – Juráš, I. – Vantuch, J. – Višňovský, M. – Vozár, L. (2017): *Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu.

Centrum vedecko-technických informácií SR. Štatistická ročenka-materské školy. (2024): https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602

Dravecký, J. (2012): *Školská politika, školský systém a legislatíva*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku - Pedagogická fakulta, Inštitút Juraja Páleša v Levoči.

Guziová, K. et al. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. <https://www.maquita.eu/wp-content/uploads/2020/08/program-vychovy-a-vzdelavania-deti-v-materskych-skolach-MS-SR-1999.pdf>

Inovovaný Štátny vzdelávacie program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2015). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

- Kaščák, O. (2013): Križovatky domácich tradícií medzinárodných koreňov vzdelávania a starostlivosti o deti v ranom detstve. In Miňová, M. (ed). *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko- odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, s. 108–119.
- Lipnická, M. (2023): *Legislatívne a kurikulárne podmienky výchovy a vzdelávania v jasliach a v materských školách (1948-2023)*. UMB: Belanum.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. (2002): *MILÉNIUM - Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na 15-20 rokov*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu - Štátny pedagogický ústav (2016): *Záverečná správa z pilotnej fázy zavádzania inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách do praxe materských škôl*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Miňová, M. (2013): *Predprimárna edukácia v súčasnom slovenskom edukačnom kontexte*. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna. s. 67–77.
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027. (2018). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. <https://www.minedu.sk/data/att/24904.pdf>
- Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. (1978) Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Pupala, B. (2013): Materská škola v spleti súčasnej kurikulárnej politiky. In Miňová, M. (ed). *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, 2013. s. 108–119.
- Pupala, B. – Kaščák, O. (2014): *Neposedné predškolské kurikulum*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0-predprimárne vzdelávanie. „*Dieťa a svet*.“ (2008) Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Bratislava: Raabe.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Konsolidované znenie (2022). Bratislava.
- Uváčková, I. (2013): Čo vieme/nevieme o materskej škole v súčasnosti. In: Miňová, M. (ed). *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP, s. 108–119.
- Urdziková, J. - Kordošová, M. (2018): *Výchova a vzdelávanie bezpečnému správaniu sa v preprimárnom vzdelávaní- prvá krok k celoživotnému vzdelávaniu BOZP. Správa z výskumnej úlohy*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny. https://ivpr.gov.sk/wp-content/uploads/2020/04/vychova_a_vzdel_k_bebezpecnemu_spravaniu_sa_urdzikova_2018.pdf
- Vyhláška č. 541/2021 Z.z.. Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 22. decembra 2021 o materskej škole (2021). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/541/>
- Vyhláška č. 306/2008 Z.z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o materskej škole. (2008). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/306/20090901>

Vyhláška č. 308/2009 Z.z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o materskej škole. (2009). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/308/>

Vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím. ISCED 0- predprimárne vzdelávanie. (2009). https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vp-deti-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/vp-deti-ziakov-mentalnym-postihnutim/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_0.pdf

Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie(2017). <https://www animator.sk/documents/1367541/1548761/Vzdel%C3%A1vacie+programy+pre+deti+so+zdravotn%C3%BDm+znev%C3%BDhodnen%C3%ADm+pre+predprim%C3%A1rne+vzdel%C3%A1vanie/0bdbe95d-a806-4f71-91d8-7c82d7d7a-ab3>

Zákon č. 245/2008 Z.z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2008). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20231223.html>

Zákon č. 209/2019 Z.z. Zákon z 27. júna 2019, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony (2019). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/209/>

Zákon č.279/1993 Z.z. Zákon Národnej rady SR z 21. októbra 1993 o školských zariadeniach (1993). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1993/279/20010101.html>

Mitől tudós a tudós, avagy óvodáskorú gyermekek naiv képzetének vizsgálata

SZARKA KATARÍNA – SZALAI MARTINA – BORBÉLYOVÁ DIANA – BOROVICZA
BOGLÁRKA – PAULIKOVÁ KLAUDIA

What makes someone a scientist? Exploration of children's naive conceptions

Abstract

Naive theories have been present in our lives since the moment of our birth. The conceptions we form about the world and the way it works are exceptionally beneficial for our everyday life and have an impact on the formation of images that are incorporated into our further worldview. This study provides results of an empirical research aimed at exploring preschool children's ideas related to three concepts: scientist, research, and science. A qualitative enquiry was carried out with 92 preschool children between the ages 5-6 with the use of two research methods - projective methods and structured interview. Within the projective methods the tool of colouring pages was used with 92 children and its aim was to explore what equipment and items are associated with the concept of scientist most frequently. The structured interview then focused on the concepts of science and research with 6 children from the whole research sample. The results show that out of the 19 items and equipment present in the colouring pages 7 were most frequently paired with the concept of scientist. These items are the bank, the microscope, the magnifying glass, the telescope, the laboratory coat, safety glasses, and the briefcase. The interview revealed that the concept of science appears in children's imagination in relation to the macroscopic world. Based on the responses, the terms science and scientist are mostly associated with a person who deals with science. The concept of research is mostly identified with alternative notions of searching for and finding lost things. Similarly, naïve/alternative conceptions appear in the association between the concepts of research and scientist. The details of the research and its thorough findings are discussed in more detail in the study.

Keywords: preschool children; conceptions; alternative conceptions; naive theories

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Preschool Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.2.017-031

Bevezetés

Egy óvodáskorú gyermek már rendelkezik saját tapasztalatbázissal, és egyértelmű elképzelése van az őt körülvevő világról. Ebben az életkorban már nemcsak

megérteni akarja a világ történéseit, hanem egységes jelenségmagyarázó, elméletalkotó rendszereken keresztül magyarázni is szeretné azokat (Fraiberg 2005). Az óvodáskorú gyermeknek tehát van egyfajta kialakult világképe, mely számos egyéni magyarázatot tartalmaz az őt körülvevő világról, és ezek az általa kialakított elméletek segítik őt a természeti jelenségek és a számára ismeretlen fogalmak megértésében, a világban való eligazodásban. A jól szervezett fogalmi struktúrák azonban nagyon gyakran ellentmondanak az általánosan elfogadott tudományos elméleteknek. A szakirodalom a gyermeki tudomány (children's science) fogalommal is jelöli az óvodáskorú gyermek által megalkotott sajátos világképet. A gyermeki tudomány mellett megkülönböztetünk még:

- tudós tudományt – *scientist's science* (általánosan elfogadott természettudományos nézet)
- tantervi tudományt – *curricular science* (a tudós tudománynak a tankönyvek számára kiválogatott része) (Osborne – Bell – Gilbert 1983).

1.1 A gyermeki tudomány

A gyermeki tudomány a gyermekek azon ismereteit foglalja magába a világról, amelyeket az iskolai tanulmányai megkezdése előtt szerzett. A fogalomnak ismert egy tágabb és egy szűkebb értelmezése is.

Tágabb értelemben a gyermekek:

- tapasztalatait
- aktuális ismereteiket
- és a birtokukban lévő fogalmkészletet tükrözi (Osborne – Bell – Gilbert 1983).

Szűkebb értelemben a gyermekek:

- prekoncepciói
- naiv elméletei
- a tananyag tanulói felfogása
- elképzelései
- implicit elméletei
- a mindennapi tudása
- tévképzetei tartoznak ide (Gavora 1992; Höfer – Prokšová 2003).

A továbbiakban részletesebben a gyermeki tudomány szűkebb értelmezésű fogalmaival fogunk foglalkozni.

1.2 A tévképzetek megértése

A szakirodalom szerint a tévképzetekkel kapcsolatban tudományosan két ellentétes nézőpont létezik.

- 1) A tanulók tudományos tévképzeteire úgy tekintenek, mint tudásuk hiányosságaira vagy hibáira. Ezeket a „hibákat” feltétlenül szükséges megszüntetni, vagy ki kell javítani ahhoz, hogy az új ismeretek elsajátítása sikeres legyen. A

tévképzetekről mint „kognitív deficit” perspektíváról beszélnek, amely leginkább azt hangsúlyozza, hogy a tanulók mit nem tudnak a természettudományos megismerésben (Hogan – Maglienti 2001). A tanulók tudásának ez a „deficit” perspektívája statikus és állandó.

- 2) A deficités szemlélettel szöges ellentétben áll az a nézőpont, amely a megismerést az egyén szándékos, aktív és folyamatos konstrukciója termékének tekintette. Ez az elmélet teljesen összhangban van Piaget konstruktivista elméletével. Ebből a perspektívából megközelítve a diákok tudományos téveszméi/tévképzetei nem elégtelenek, hanem egy természetes fejlődési folyamat részének tekinthetők. Ebből következik, hogy ahelyett, hogy a tanulók elképzeléseit hibásnak tekintenék, ez a perspektíva a tudományos ismeretek „életképes konstruktív alternatíváiként” veszi figyelembe őket (Gilbert – Watts 1983).

1.3 A tévképzet szakterminológiai meghatározásai

Számos tanulmány szerzője nem határozza meg egyértelműen, hogy pontosan mit is ért a tévképzet fogalma alatt. A pedagógiai kutatások egyes területein a tévképzetek sajátos értelmezést kapnak, így tudományosan meg nem erősített gyűjtőfogalomnak tekintik a tudományosan helyesnek tekintett tudástól eltérő ismeretek eredményeit. A tévképzetek konstruktív szemléletű kutatói különböző kifejezéseket használtak a tanulók tudományosan helytelen elképzeléseire, beleértve az alternatív kereteket és a koncepciókat. Több szerző is érvel az ellen, hogy a terminológiában tévképzeteket és a téves elképzelésekhez hasonló pejoratív kifejezéseket használjuk (Leonard et al. 2014). Ennek hatására idővel a tanulmányokban a tévképzetek, téves képzet fogalmak helyett alternatív kifejezések jelentek meg a jelenség leírására.

Az alábbi táblázatban feltüntetésre kerülnek angolul és magyarul azok a szakirodalmakban is használt kifejezések, melyeket az egyes szerzők a tévképzet kifejezés helyett használnak.

1.4 Az előfeltevés kialakulása

A prekonceptió kialakulásának folyamatát négy dimenzióval lehet jellemezni:

- 1) *Kognitív dimenzió*, amely a jelenség megértését, valamint az információ mennyiségét és minőségét jelenti.
- 2) *Affektív dimenzió*, amely a jelenséghez való, általában asszociációk alapján kialakított viszonyt tükrözi.
- 3) *Strukturáló dimenzió*, amely az új jelenséget a meglévő prekonceptiók vagy fogalmak közé sorolja.
- 4) *Plaszticitás*, azaz a prekonceptió módosításának képessége (Doulík 2002).

További közös jellemzőjük, hogy az előfeltevések a tapasztalati tudatosságból erednek, tényeken alapulnak, egyedi helyzetekre vonatkoznak, és soha nem pusztán a képzelet termékei. Mindezek ellenére, bár nem rendelkeznek elegendő mennyiségű információval, amely szükséges lenne összetettebb magyarázatok létrehozásához, a gyermekek gyakran használják az előfeltevéseket analógiaként más jelenségek magyarázatához. Így a gyermek elméjében átmenetileg egymásnak ellentmondó prekonceptciók létezhetnek egymás mellett, amelyeket különböző helyzetekben alternatívaként használnak. Ezeket gyakran tudományosnak tűnő módon fejezik ki, de jelentésük sok esetben pontatlan és helytelen (Žoldošová 2004). Kialakulásukat Škoda és Doulík szerint exogén és endogén tényezők egyaránt befolyásolják (Škoda – Doulík 2009). Belešová azonban azt állítja, hogy elsősorban a környezet, amelyben a gyermek nevelkedik és a kultúra, amelyben él, azaz az exogén tényezők befolyásolják a gyermekek fejlődését (Belešová 2017).

1.5 Az óvodáskorú gyermek gondolkodásának összetevői

A fentiekben elhangzottak alapján megállapíthatjuk, hogy az óvodáskorú gyermekek már számos egyéni magyarázattal rendelkeznek az őket körülvevő világról. Spontán módon alkotnak elméleteket az ismeretlen természeti jelenségek és fogalmak megértéséhez.

Az óvodáskorúak világképét a legpontosabban a *mágikus gondolkodással*, az élénk képzelettel és a meglepetésekkel teli világgal lehet meghatározni. Ennek a kialakult világnak az egyik legmeghatározóbb jellemzője, hogy semmi sem lehetetlen benne.

A gyermeki gondolkodás másik jellemzője az *artificializmus*. A gyermek, ahogy nő, fokozatosan átveszi az emberi cselekvés módozatait a természeti jelenségek magyarázatára, mint például, hogy a folyók medrét emberek ássák, az eget emberek építették kőből.

Az *animizmusra* jellemző, hogy élőlényekre jellemző érzéseket, gondolatokat, szándékokat vetít ki a gyermek az élettelen tárgyakra, például, hogy az asztal is érezhet fájdalmat, ha nekimegyünk; a Nap is aludni megy este; amikor esik az eső, a felhő sir.

A *finalizmus* sajátos óvodáskori magyarázat, amely gyakran megjelenik a gyermek oksági magyarázataiban. Konkrétan az ok és okozat felcserélése, mint például, hogy azért van sötét, mert alszunk; azért nő alma a fán, hogy megehessük.

A gyermeki *realizmus* végül arra utal, hogy az objektív anyagi világ összemosódik a belső szubjektív világgal. Az óvodáskorúak gondolkodása még egypontos, és nem képes a decentralizációra (Cole – Cole 2006). Ezért egyértelmű, hogy a természettudományos fogalmak születésüktől kezdve fokozatosan alakulnak ki (Trnova – Trna 2015), és a gyermekek olyan kognitív igényeket őriznek, amelyek arra készítetik őket, hogy aktívan feltalálják, felismerjék és megismerjék önmagukat és az őket körülvevő világot (Garson 2002). A legtöbb tudós egyetért abban, hogy a tudományos fogalmak kialakulásának és formálódásának folyamatában a megfigyelés és a kísérletezés döntő szerepet játszik (Bilek – Doulík – Škoda 2011), az

óvodáskorban a játék és a kísérletezés dominál (Trnova – Trna 2015).

A gyermekek/tanulók fogalmi rendszerének kialakulásával, fejlődésével kapcsolatos vizsgálatokkal, a naiv képzetek kutatásával és a megértési problémáknak a fogalmi rendszer fejlődési sajátosságaiból fakadó megközelítési módjainak kutatásával már a 20. században is foglalkoztak. Tanulmányunkban most néhány fontosabb és lényegesebbet ki is emelünk.

- Kelemen (1960, 1963) 6–10 éves korú gyerekek körében az olvasás tárgy tantervi anyagával kapcsolatban vizsgálta az alapvető tantárgyi fogalmak sajátosságait és fejlettségét a különböző életkorokban.
- Domján (1974) 6–10 éves gyerekek gondolkodásának fejlődésével és a fejlesztés lehetőségeivel foglalkozott. Vizsgálatai alapján arra a – Piaget elméletével ellentétes – érdekes álláspontra jutott, hogy az úgynevezett gyermeki magyarázó elvek (animizmus, finalista okság, mágikus okság) nem húzódnak át az iskolás korra és nem befolyásolják a gyerekek világnézetét. A gyerekek vilásképe ugyanis reális és csak a megismerés szintjében tér el a felnőttekétől.
- Havas (1980) az élő fogalmának alakulását vizsgálta 6–10 éves korban. Megállapította, hogy az óvodások, kisiskolások élőnek tekintik azokat a dolgokat, amelyek önmaguktól mozognak, hiszen ez a legkönnyebben felismerhető tulajdonságuk. Így az élők közé sorolják az embereket, az állatokat és a mesék, nyelvi metaforák által megelevenedő élettelen dolgokat, például báb- és rajzfilmfigurákat, a Napot (Ilemegy, felkel). A növényeket még a tízévesek fele élettelennek tekinti.
- Korom (1997) úgy vélte, hogy az iskola kontextusában a tévképzetekkel kapcsolatos elméleti kutatások mellett a jövőben egyre nagyobb szerepet kell kapnia az elméleti eredmények gyakorlatba való átültetésének, a tévképzetek megszüntetésére irányuló módszerek kidolgozásának és kipróbálásának is.

1.6 A gyermekek naiv képzeleinek feltárása

Napjainkban számos külföldi (Havas 1980; Korom 1997; Solomonidou – Kakana 2000; Kvesić – Brkić – Zubac 2018; Canlas 2021) és szlovák (Žoldošová 2004; Petrová – Chudý – Neumeister 2016; Lukáčiková – Duchovičová – Teleková 2022) tanulmány szolgál széleskörű információkkal az óvodás- és iskoláskorú gyermekek előfeltevéseinek, fogalomalkotásának, fogalmi megértésének és téves elképzeléseinek fejlődéséről.

Petrová és munkatársai (Petrová – Chudý – Neumeister 2016) egy kvalitatív vizsgálaton keresztül azt vizsgálták, hogy az óvodáskorú gyermekek hogyan értelmezik közvetlen szociális környezetüket. Valamint vizsgálták a családi előítéletek tartalmi és formai aspektusait. Li és munkatársai (2022) hangsúlyozták, hogy többek között az óvodapedagógusok személyisége, a válaszadási és elemzési készségei is meghatározó szerepet játszanak és hatással vannak a gyermekek előfeltevéseik alakulására. Vizsgálatuk kimutatta, hogy ezek a készségek csak átlagos szinten

vannak jelen a kínai óvodapedagógusok körében, aminek eredményeképpen ajánlásokat fogalmaztak meg célzott pedagógusképzés vagy pedagógusszakmát érintő fejlesztési projektek végrehajtására a javulás elérése érdekében.

A gyermekek gondolkodásának, képzeletének és előfeltevéseik kialakulásának diagnosztizálása létfontosságú. Számos módszer és technika alkalmazható, amelyek közül a gyermekek kreatív folyamatainak megfigyelése hasznos lehet. Ilyen technikák lehetnek:

- kérdőív
- beszélgetés
- munkák elemzése
- projektív technika
- didaktikai teszt
- gondolattérkép
- ezen technikák kombinációja (Doulík – Škoda 2008).

Fontos megjegyezni, hogy a fentiekben felsorolt technikák nem mindegyike alkalmazható az óvodákban. A fogalmak óvodai megértése, magyarázata és érzékelése szempontjából legmegfelelőbb és leghatékonyabb módszer kiválasztása az óvodáskorú gyermekek fejlődési sajátosságainak megfelelően kell, hogy megtörténjen.

2. Módszerek

Tanulmányunk az óvodáskorú gyermekek „kutatás”, „tudós” és „tudomány” fogalmakkal kapcsolatos elképzeléseinek vizsgálatára összpontosított.

Kutatási cél:

- Feltérképezni, hogyan értelmezik az óvodáskorú gyermekek a „kutatás”, „tudós” és a „tudomány” fogalmakat, és feltárni a velük kapcsolatos naiv elképzeléseket.

Kutatási kérdések:

- K₁: Milyen eszközöket társítanak az óvodáskorú gyermekek a tudós fogalmához?
- K₂: Hogyan értelmezik az óvodáskorú gyermekek a tudós, a kutatás és a tudomány fogalmát?

2.1. Mérőeszközök

Empirikus kutatásunkban két kutatási módszert alkalmaztunk. Az egyik módszerünk egy projektív módszer, a másik pedig egy félig strukturált interjú. A projektív módszer azon a meggyőződésen alapul, hogy a kutatási minta alanyainak tapasztalatai, képei, attitűdjei, motívumai és szükségletei tükröződnek a produktumban (Prokša – Held 2008). A produktum lehet verbális, nem verbális vagy kinesztetikus (Gavora 1997).

A projektív módszerben használt vizuális produktumok, rajzok elemzése elsősorban a pszichológiai vagy a szociológiai kutatások tárgya (Mihalovičová 2013).

A gyakorlatban azonban a pedagógiai kutatásokban is alkalmazzák (Kelly 2018). Kutatásunkban a cél nem a pszichológiai feltárás volt, hanem a kognitív fogalmi tudás vizsgálata.

2.1.1. Draw-A-Scientist Test (DAST) mint projektív kutatási módszer

A módszert elsőként David Wade Chambers alkalmazta 1983-ban a gyermekek tudósokról alkotott elképzeléseinek rajzolással történő vizsgálatára. Azóta a rajzot mint projektív kutatási módszert gyakran használják a gyermekek elképzeléseinek és nézeteinek vizsgálatára. Mivel a módszer egyszerű és könnyen kivitelezhető, ez az egyik leggyakrabban használt eszköz a gyermekek tudósokról és a tudományról alkotott elképzeléseinek feltárására. Annak ellenére, hogy a kutatás sikeresen teljesítette célját, a tesztet számos kritika érte, amikor más, a gyermekek tudósokról és a tudományról alkotott elképzeléseivel kapcsolatos kutatásokban alkalmazták. Ez okból kifolyólag a módszer több módosításon is átesett. Tanulmányaikban több kutató is módosította a DAST-ot alternatív kérdőívek vagy pontozási rendszerek vagy ellenőrző listák, illetve további kutatási vagy értékelési technikák alkalmazásával (Lamminpää – Vesterinen – Puutio 2023).

A fenti kritikát figyelembe véve kutatásunkban a színezést használtuk. A kutatási koncepciónk hasonló volt a DAST kutatási eszközt használó tanulmányokhoz, de a színezés mint egyszerűsített rajzolási technika sokkal megfelelőbbnek tűnt a célcsoportunknak és a kutatásunk céljainak. A színezés mint kutatási eszköz más pedagógiai kutatásokban is megjelenik (Pinto – Zuckerman 2019; Inharjanto 2020). A kutatási eszköz széleskörű felhasználásának oka, hogy gyermekbarát és a korosztály készségeihez, életkori sajátosságaihoz és érdeklődési köréhez igazítható.

Az óvodások feladata a színezővel az volt, hogy olyan eszközöket/tárgyakat színezzenek ki, amelyeket a tudós fogalmához társítanak. A színező lap közepén egy „tudós” figurája volt, körülötte pedig 19 különböző eszköz/tárgy volt feltüntetve. Az eszközök között több olyan tárgy volt, amelyet egyértelműen a tudós fogalmához lehetett társítani. Voltak azonban olyan tárgyak/eszközök is, amelyeknek a tudós fogalmához való társítása kreatív gondolkodást vagy szélesebb horizontú ismereteket igényelt.

Kód	Eszköz neve	Kód	Eszköz neve	Kód	Eszköz neve
1	festőpaletta	8	locsolókanna	15	biztonsági üveg*
2	mikrofon	9	kalapács	16	kalap
3	konyhai eszközök	10	fejhallgató	17	orvosi aktatáska*
4	cseresznye	11	laboratóriumi köpeny*	18	nagyító*
5	távcső*	12	esernyő	19	laboratóriumi lombik*
6	sztetoszkóp*	13	ásó		
7	mikroszkóp*	14	fogó		

1. táblázat: A színezőn megjelenített elemek leírása

A kutatási eszközünk, jelen esetben a színező 19 képet tartalmazott különböző eszközökről (1. táblázat). Ezek közül 8 eszköz kapcsolódott a tudósokról alkotott sztereotip képhez (* jelölés).

A fent említett kihívások ellenére a vizuális/rajzos kutatási technikák még mindig életképes alternatívának tekinthetők a gyermekek elképzeléseinek kutatására. Ellenben több szerző is azt javasolja, hogy a rajzos kutatási technikát kísérje más kutatási eszköz (pl. kérdőívek vagy interjúk) használata is (Reinisch et al. 2017; Tan – Jocz – Zhai 2017).

2.1.2. Interjú

A kutatásunkban alkalmazott félig strukturált interjú 15 kérdésből áll. Ezeket a kérdéseket 3 csoportba lehet osztani attól függően, hogy a kérdés tartalma mire irányul. Esetünkben:

- 5 kérdés a tudomány fogalmára
- 5 kérdés a tudósok fogalmára
- 4 kérdés a kutatás fogalmára irányult.

Az utolsó kérdés egyik kategóriába sem sorolható be. Ennek oka, hogy az utolsó kérdéssel azt szeretnénk tudni, hogy a gyermek szeretne-e tudós lenni, ha felnőtt.

Az alábbi táblázat áttekintést nyújt az interjúkérdésekről és azok kategorizálásáról:

Kérdések a tudomány fogalmára	
K1	Hallottál már a tudományról?
K2	Mi jut eszedbe, ha a tudomány szót hallod?
K3	Hol találkoztl a tudomány fogalmával?
K4	Ki foglalkozik a tudománnyal?
K5	Mi történik a tudományban, és mit csinálnak azok, akik ezzel foglalkoznak?
Kérdések a kutatás fogalmáról	
K6	Mit gondolsz, mi a kutatás?
K7	Mit gondolsz, mit lehet kutatni?
K8	Ki végez kutatást?
K9	Hallottál-e olyan kutatásról, ami felkeltette a figyelmedet? Beszélj róla!
K10	Mit gondolsz, hol zajlik a kutatás?
Kérdések a tudós fogalmáról	
K11	Ki a tudós?
K12	Mit csinál a tudós?
K13	Mitől lesz a tudós kutató?
K14	Mit gondolsz, hol végeznek kutatást a kutatók?
Személyes kérdés a tudós szakmához való hozzáállásról	
K15	Szeretnél-e tudós lenni, ha felnőtt? (Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?)

2. táblázat: Az interjú kérdései és kategorizálásuk

2.2 Kutatási minta

A résztvevők mintáját kényelmi mintavételi technikával (más néven elérhetőségi mintavétel) nyertük (Etikan – Musa – Alkassim 2016). A kutatási eljárásba a Ménfőcsanakai Óvoda (Horgas 21., Győr – HU) óvodásait (N=92) vontuk be. A kutatásba bevont intézmény a Selye János Egyetem (Komárno – SK) óvodapedagógia szakos hallgatói számára biztosít lehetőséget a pedagógiai gyakorlatra. A résztvevők életkora 5–6 éves kor között volt. Az adatgyűjtés három hónapon keresztül zajlott.

3 Eredmények

3.1. A vizuális projektív módszer elemzésének eredményei

A vizuális projektív módszerben 92 gyermek vett részt. A színező adatelemzésén belül két szempontot vizsgáltunk:

- a gyermekek által kiszínezett egyes eszközök gyakoriságát
- a tudósról alkotott sztereotip képhez kapcsolódó eszközök gyakorisága a gyermekek színező lapjain.

A színezési tevékenység során a gyerekek átlagosan 7 eszközt színeztek ki.

- 34 gyermek kevesebb mint 7 eszközt
- 26 pontosan 7 eszközt
- 32 gyermek pedig több mint 7, a tudós eszközeiként megjelölt eszközt színezett ki.

A gyermekek kifestői elemzésének eredményeit a 2. táblázat mutatja be, ahol a tudóshoz rendelt egyes eszközök abszolút és relatív gyakorisága szerepel.

Kód	Eszköz neve	Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság [%]	Kód	Eszköz neve	Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság [%]
1	festőpaletta	12	13.0	11	laboratóriumi köpeny*	71	77.2
2	mikrofon	5	5.4	12	esernyő	11	12.0
3	konyhai eszközök	3	3.3	13	ásó	1	15.2
4	cseresznye	10	10.9	14	fogó	25	27.2
5	távcsó*	79	88.9	15	biztonsági üveg*	64	69.6
6	sztetoszkóp*	16	17.4	16	kalap	8	8.7
7	mikroszkóp*	81	88.0	17	orvosi aktatáska*	62	67.4

8	locsoló kanna	5	5.4	18	nagyító*	80	87.0
9	kalapács	21	22.8	19	laboratóriumi lombik*	84	91.3
10	fejhallgató	7	7.6				

3. táblázat: A válaszadók által színezett eszközök abszolút és relatív gyakorisága

A gyermekek által színezett eszközök közül éppen azok voltak a legnagyobb számban, amelyeket a kutatásunk kezdetén a tudós fogalmához társítottunk. A 92 gyerek közül mindössze 16 gondolta a sztetoszkópot tudós eszköznek, ami azért is érdekes, mert ebben az életkorban már minden gyerek találkozott a gyermekorvossal, akinek jellemzően sztetoszkóp lóg a nyakában a megelőző vizsgálatok, kötelező védőoltások vagy egyéb betegségvizsgálatok során. Ugyanakkor voltak olyan, a tudós fogalmához kapcsolódó eszközök, amelyek nagyobb gyakorisággal jelentek meg a gyerekek színező lapjain, amelyeket kezdetben nem jelöltünk meg tipikusan a tudós szerszámához tartozónak, pl. kalapács, ásó, fogó.

3.2 Az interjú eredményei

Az interjúban 6 gyermek (3 lány és 3 fiú) vett részt. Az interjúban részt vevő gyermekek személyiségi jogainak védelme érdekében nevük helyett az ABC nagybetűit rendeltük személyükhöz (A, E, F – lány és B, C, D – fiú).

Tekintettel a kutatási eredmények terjedelmére, a következőkben az eredményeink bemutatására szorítkozunk, és csak a legérdekesebb gyermeki válaszokat mutatjuk be.

a) A gyermekek válaszainak eredményei a tudomány fogalmával kapcsolatos kérdésekre adott válaszokra vonatkozóan

A gyermekek válaszai azt mutatják, hogy nem igazán rendelkeznek ismeretekkel a tudomány fogalmáról. A megkérdezett gyermekek a tudomány fogalmát alapvetően a tudással azonosítják, majd a tudósnak tulajdonítják a tudást. A 3 fiú közül arra a kérdésre, hogy találkoztak-e már a tudomány fogalmával, B azt válaszolta: „Igen. A tudomány az, hogy valaki okos.” C válasza pedig egyáltalán nem kapcsolódott a kérdéshez. A lányok válaszait vizsgálva F még nem hallott a tudományról, E már találkozott a tudomány kifejezéssel, és hasonló választ adott, mint a B. A lányok közül A volt az, akinek a válasza a legrészletesebb volt.

A: „Már csináltam tudományokat. Tudok simán parfümöt készíteni. Úgy szoktam csinálni, hogy ilyen nagyon hideg vagy ilyen simán vizet szoktam tölteni egy tálkába, hozok kettő kanalat (...), levendulát szedek, belecsipkedem a virágnak a fejecskéit, a vizes tálba, hagyom egy kicsit ázni, megkevergetem, utána hozok egy bögrét, aztán a kiskanállal belemerem a kis virágfejeket, le is szűröm néha és beleöntöm egy kis üvegcsébe, és levendulaillatú.”

A gyermekek természettudományos ismeretei a mindennapi élethez kapcsolódnak, mint például a szülőkkel való beszélgetéshez, a konyhában az anyagok manipulálásához, az égbolton megfigyelhető jelenségekhez, az erdőben és a mezőn végzett megfigyelésekhez, a médiából (TV) származó információkhoz és a rajzfilmekben megjelenő technológiákhoz (robotok).

A „Ki foglalkozik tudománnyal?” kérdésre a tudós fogalma mint válasz minden megkérdezett gyermeknél megjelenik.

Érdekes értelmezést kaptunk F kislánytól arra a kérdésre, hogy mi jut eszébe a tudománnyal kapcsolatban: *„A tudománynak erre nincs szüksége”,* miközben a színező lapon lévő sztetoszkópra mutatott. Amikor megkérdeztük, hogy miért, azt válaszolta: *„Mert az orvos nem tudományos. A tudományban a csillagokat tanulmányozzuk, és néha lerajzolják az eget.”*

Először is meg kell jegyeznünk, hogy helytelenül használta a „tudományos” kifejezést a „tudós” helyett. Tehát számára a tudomány, a tudományos és a tudós kifejezések még nem egyértelműek. Továbbá, a vizuális projektív kutatás azon megállapítása, hogy a gyerekek a sztetoszkópot nem a tudósok eszközeként asszociálták, a gyermeki válaszban is megjelent, ami azt jelzi, hogy az orvosokról van egy gyermeki elképzelés – vagyis az orvosi tudományok képviselőit az ő elképzeléseikben nem tekintik tudósoknak.

b) A gyermekek kutatás fogalmával kapcsolatos kérdésekre adott válaszaik eredményei

A megkérdezett gyermekek fele a kutatást a rendőrség munkájához kapcsolja. Ebből következik, hogy a „kutatás” fogalma valószínűleg a megtalálás, a keresés, a felderítés, a nyomozás, a bűnüldözés és a feltárás fogalmaival függ össze.

A kutatás tárgyaként a gyerekek leginkább az állatokat és a mindennapi élet tárgyait azonosították. A megkérdezett gyermekek közül ketten az ősi dolgokat és a régészeti leleteket nevezték meg példaként a kutatás tárgyaira. Konkrétan: csontok, vázák, dinoszauruszok, őskori ruhák és emberi csontvázak. Válaszaik azt mutatják, hogy számukra a kutatási téma leginkább a múlthoz kapcsolódik. Másrészt a válaszaik nem tartalmazták a kutatás előremutató jelzőit.

A gyerekek a természetet jelölték meg olyan környezetként, amelyben a kutatás zajlik. Ez azt jelzi, hogy a gyerekek a kutatást a természethez való közelségben és annak, jelenségeinek, anyagjellemzőinek vizsgálatában értelmezik a világ makroszkopikus értelmezésében. Voltak azonban olyan válaszok is, amelyeket meglepőnek találtunk. Az egyik válaszadó a rendőrsöt jelölte meg mint a kutatás helyszínét. Ez a tudósok mint kutatók a rendőrről alkotott elképzeléshez kapcsolódó naiv felfogására utal. Egyik gyermek sem említette, hogy a kutatás egy laboratóriumban történhet.

c) A gyerekek válaszainak eredményei a tudós fogalmával kapcsolatos kérdésekre adott válaszok alapján

A megkérdezett gyermekek válaszai alapján a tudós olyan személy, aki a következő tulajdonságokkal rendelkezik: okos, erős, bölcs és kitartó. Válaszaikban megjelenik egy olyan személy képe, akinek különböző eszközökre és védőruházatra van szüksége a munkájához.

Néhány válaszban a gyerekek különbséget tettek a kutató és a tudós között:

A lány: „A tudós feltalál, a kutató kutat.”

B fiú: „Aki csontokat talál... az a tudós. ... a kutató pedig kiássa a csontokat.”

E lány: „Aki sokat kutat, gyakran keres valamit...”

A válaszadók közül 2 gyermek egyenlővé teszi a kutatót/tudóst a rendőrséggel, és az ő tevékenységüket a rendőrség nyomozói tevékenységével. Minden megkérdezett gyermek a kutatás helyét az intézmény keretein kívül, inkább a természetben jelöli meg, pl. sivatag, esőerdő, mező, erdő.

d) Személyes kérdés a tudós szakmához való hozzáállásról

Az utolsó kérdésre, hogy szeretnének-e tudósok lenni, ha felnőnek, hat gyermekből csak három (1 lány és 2 fiú) válaszolt igennel.

A kislány azt magyarázta, hogy azért szeretne tudós lenni, mert a tudományban izgalmas dolgok vannak, amelyek nagyon érdeklik, és mert olyan dolgokkal szeretne foglalkozni, amelyek érdeklik, ha felnő.

A fiúk válaszai, akik tudósként szeretnének dolgozni, ha felnőnek, a következők voltak:

„...mert szeretem a dinoszauruszokat” (B fiú)

„...mert akkor sok pénzt kapok” (C fiú)

Más gyerekek válaszaikban más szakmát jelöltek meg.

4 Következtetések

A minta nem reprezentatív, és azt is figyelembe kell venni, hogy a gyermekfejlődés modelljei nem univerzálisak, hanem társadalmilag és kulturálisan specifikusak (Woodhead 1998). Ennek következtében nem tudjuk általánosítani az eredményeinket, és nem tudunk általánosítható következtetéseket megfogalmazni. Eredményeink azonban egyértelműen megerősítették a gyermek naiv elképzelésében a tudósról alkotott sztereotip képet, ami összhangban van a korábbi vizsgálatok eredményeivel.

A „tudomány” fogalma a gyermekek képzeletében a makroszkopikus világ és annak jelenségeinek vizsgálatával kapcsolatban jelenik meg. A „tudomány” fogalmával kapcsolatos ismeretek forrásaként a velük beszélgető szülőket jelölik meg. A természettudományos ismeretek forrásaként az anyagokkal való manipulációkat, a természet megfigyelését és a médiát említették.

A „kutató” és a „tudós” fogalmak nem egyértelműek az interjúban részt vevő gyermekek számára. Néhányan közülük éles különbséget tesznek a „kutató” és a „tudós” fogalma között. Mások a „kutató” szerepét a rendőrséggel hozzák összefüggésbe, sőt érdekes, hogy az orvost nem tekintik tudósnak. Feltételezzük, hogy a gyerekek mindennapi tapasztalataikon alapuló képzeletében az orvos más szerepet tölt be, amely nem kapcsolódik sem a tudományhoz, sem a kutatáshoz.

Néhány gyermek a „kutatás” fogalmához a keresést, a nyomozást és a megtalálást, valamint a nyomozást és a bűnüldözést társítja. A kutatás végzésének helye számukra egyértelműen a természetben van. Gyermekkori képzeletükben a kutatás inkább a múlthoz, azaz a régészeti leletek felfedezéséhez kapcsolódik. A kutatási téma a gyermekek képzeletében többnyire a múlthoz kapcsolódik. Másrészt a válaszaik nem tartalmaztak arra utaló jeleket, hogy a kutatás tárgya vagy céljai a jelent érintő vagy a jövőbe mutató tevékenységekre vonatkoznának.

Irodalom

- Belešová, M. – Szentesiová, L. – Kucharská, A. – Šmejkalová, M. (2017): Prekoncepty detí v predškolskom veku o funkcii a procese čítania a písania. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávaní: Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti*, 1(1), 7–20.
- Bílek, M. – Doulík, P. – Skoda, J. (2011): The Role of Virtual World in Early Science Education. *Acta universitatis Latviensis*, 34–40.
- Canlas, I. P. (2021): Using visual representations in identifying students' preconceptions in friction. *Research in Science & Technological Education*, 39(2), 156–184.
- Cole, K. – Cole, S. R. (2006): *Fejldéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Domján, K. (1974): *Oksági összefüggések megértése 6–10 éves korban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Doulík, P. – Škoda, J. (2008): *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Doulík, P. (2002): *Popisné kategorie prekonceptu a možnosti jejich diagnostiky. Řízení učební činnosti (jako aktivní konstrukce poznání žáků)*. Ed. L. Müllerová. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Etikan, I. – Musa, S. A. – Alkassim, R. S. (2016): Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1–4.
- Fraiberg, S. H. (2005): *Varázsos évek*. Budapest: Park Könyvkiadó.
- Garson, Y. (2002): *Science in Primary School*. London: Routledge.
- Gavora, P. (1992): Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 42(1), 95–102.
- Gavora, P. (1997): *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského
- Havas, P. (1980): *A természettudományos fogalmak alakulása: Vizsgálatok alsó tagozatos tanuló körében* (No. 39). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Höfer G. – Prokšová J. (2003): *Prvotní fyzikální představy žáků neboli jaké představy si žáci přinášejí do výuky fyziky*. Plzeň: Pedagogical Faculty ZČU.

- Hogan, K. – Maglienti, M. (2001): Comparing the epistemological underpinnings of students' and scientists' reasoning about conclusions. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 38(6), 663–687.
- Inharjanto, A. (2020): Developing Coloring Books to Enhance Reading Comprehension Competence and Creativity. *Developing Coloring Books to Enhance Reading Comprehension Competence and Creativity*, 7–12.
- Kelemen, L. (1960): *A tanulók gondolkodása 6–10 éves korban (kandidátusi értekezés)*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kelly, L. B. (2018): Methods & Strategies. *Science and Children*, 56(4), 86–90.
- Korom, E. (1997): Naiv elméletek és tévképzetek természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, 97(1), 19–40.
- Kvesić, L. – Brkić, S. – Zubac, M. (2018): Physical Preconception of Primary Education Pupils. *International Journal of Innovation Education and Research*, 6(5), 19–32.
- L. Li et al. (2018): Can Preschool Teachers' Accurate Analysis of the Development Trajectories of Children's Preconceptions Ensure Their Effective Response? Evidence from Situational Judgement Tests. *Sustainability*, 14(18), 11725, 2022.
- Lamminpää, J. – Vesterinen, V. M. – Puutio, K. (2023): Draw-A-Science-Comic: exploring children's conceptions by drawing a comic about science. *Research in Science & Technological Education*, 41(1), 39–60.
- Leonard, M. J. – Kalinowski, S. T. – Andrews, T. C. (2014): Misconceptions yesterday, today, and tomorrow. *CBE – Life Sciences Education*, 13(2), 179–186.
- Lukáčiková, R. Š. – Duchovičová, J. – Teleková, R. (2022): Preconceptions and Their Significance in Early Identification of Potential Giftedness in Preschool-Aged Children. *The New Educational Review*, 70, 118–130.
- M. Prokša – L. Held (2008): *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodovedných predmetov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Mihalovičová, J. (2013): Význam detskej kresby ako projektívnej metódy v diagnostickej činnosti sociálneho pracovníka. *Prohuman*. [Online], <https://www.prohuman.sk/socialna-praca/vyznam-detskej-kresby-ako-projektivnej-metody-v-diagnostickej-cinnosti-socialneho-pracovnika>.
- Osborne, R. J. – Bell, B. F. – Gilbert, J. K. (1983): Science teaching and children's views of the world. *European journal of science education*, 5(1), 1–14.
- Petrová, J. – Chudý, Š. – Neumeister, P. (2016): Children's concepts of the family in preschool age. *INTED2016 Proceedings*, 7422–7427.
- Pinto, M. – Zuckerman, S. (2019): Coloring Book: A new method for testing language comprehension. *Behavior research methods*, 51(6), 2609–2628.
- Reinisch, B. – Krell, M. – Hergert, S. – Gogolin, S. – Krüger, D. (2017): Methodical challenges concerning the Draw-A-Scientist Test: a critical view about the assessment and evaluation of learners' conceptions of scientists. *International Journal of Science Education*, 39(14), 1952–1975.
- Solomonidou, C. – Kakana, D. M. (2000): Preschool children's conceptions about the electric current and the functioning of electric appliances. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(1), 95–111.
- Škoda, J. – Doulík, P. (2009): Dětská pojetí: teoretická východiska a metodologické aspekty. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*, 117.

Tan, A. L. – Jocz, J. A. – Zhai, J. (2017): Spiderman and science: How students' perceptions of scientists are shaped by popular media. *Public Understanding of Science*, 26(5), 520–530.

Trnova, E. – Trna, J. (2015): Formation of science concepts in pre-school science education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2339–2346.

Watts, D. M. – Gilbert, J. K. (1983): Enigmas in school science: students' conceptions for scientifically associated words. *Research in Science & Technological Education*, 1(2), 161–171.

Woodhead, M. (1998): *Children's Perspectives on their Working Lives: A Participatory Study in Bangladesh, Ethiopia, The Philippines, Guatemala, El Salvador and Nicaragua*. Stockholm: Rädda Barnen.

Žoldošová, K. (2004): Detské predstavy o prírodných javoch. *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*, 8, 66–73.

First results of a pilot research with the application of ICT tools: The introduction of the model of Flow-based pedagogy¹

DALMA LILLA DOMINEK – NÓRA BARNUCZ

Abstract

Today, one of the most important tasks of higher education is to develop students' competencies that can be effectively utilized in the labour market. The alignment between higher education and the labour market deserves special attention, which is mostly justified by the fact that new positions appear in the labour market (e.g. digital police officer). Students are expected to be alert, independent and creative. This expectation is reinforced by the Flow-based pedagogical model, in which the author incorporates creativity, playfulness or even humour. Students thrive in an educational environment where they are challenged to think, solve problems, and collaborate. One of the purposes of the experiential education is to immerse students into the flow channel and merge with the experience. The classroom research was conducted in study and control groups of English classes for Law Enforcement (2021/2022). In this research, we examine the effect of teaching with ICT tools (Augmented Reality - AR; HY-DE model) on students' Flow State (Flow State Questionnaire) and the development of their vocabulary knowledge (pre & post-tests) along with the introduction of the Flow-based pedagogical model. We assume that the students in ICT-based classes achieve a higher flow state than those who are supported by traditional teaching methods. According to the results, the students in the study groups experienced a deep flow state (over 80%) due to the ICT-supported lessons, providing challenges and experiences for them.

Keywords: creativity; Flow-based pedagogy model; educational methodology; Augmented Reality

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Higher Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.2.032-041

¹ "Project No. TKP2021-NKTA-51 was realized with the support of the Ministry of Culture and Innovation from the National Research Development and Innovation Fund, financed by the TKP2021-NKTA tender program."

1. Introduction

FLOW

Representatives of positive psychology (Pléh, 2004, 2012) underscore the significance of the joy of learning and development, the cultivation of self-esteem, the perception of success as a rewarding experience, the crucial role of active effort and curiosity in pedagogy. According to Mihály Csikszentmihályi, the father of “Flow theory” (2012) there is a need for a novel psychology that employs scientific methodologies to direct individuals’ focus on a deeper understanding of human nature. Csikszentmihályi places great emphasis on the power of joy and advocates its conscious experience in every moment. In his view, the primary motivator is the state of flow, which has a positive effect on academic performance. According to this perspective, it is crucial to accentuate that humans possess the capability to experience happiness and make right decisions (Seligman & Csikszentmihályi, 2000; Seligman, 2002; Szondy, 2010; Oláh, 2004, 2012). Based on these observations, the positive direction can also be found in positive pedagogy characterized by its core elements such as student-centeredness, the presence of a creative instructor, and the integration of positive educational influences, methods and tasks (Gottman & Declaire, 2016). The study presents how this positive approach can be effectively implemented in higher education. From the perspective of instructors, the most important consideration is that they will have to be prepared for the adoption of this teaching methodology, as their immersion in the flow channel facilitates the application of creative educational approaches in the classroom. This alignment with the principles of positive psychology and pedagogy underscores how the flow channel can contribute to the development of talents in higher education (Dominek, 2021a).

AR

Augmented reality (AR) has received increasing attention over the last two decades. AR enables the layering of information (e.g. text, sound, animation, video, 3D models) to enable new ways of learning. This characteristic has led the Horizon Report 2011 to confirm that AR can rapidly open up new possibilities for teaching, learning, research and other creative uses (Avila-Garzon et al., 2021). The advantage of AR is that virtual objects or information can be layered on top of physical objects or environments, resulting in a mixed reality in which virtual elements can be meaningfully combined with the real environment to augment the learning environment. The study of AR processes supporting learning and teaching is a popular area of educational research today. AR is inspiring many research communities as it enables practices that would not be possible with other technologies and approaches. AR offers high visualisation, lower cognitive load and new, advanced forms of interactivity. The majority of AR applications can be used in a wide range of learning domains, such as science, engineering and social sciences (Cipresso et al., 2018). Research related to the use of AR for educational purposes has confirmed the positive impact of AR on students’ learning outcomes and motivation (Ibañez et al., 2020). Also, it is worth remembering that AR (as many other techno-

logy tools) can be used for content consumption and content creation. According to our experiences, content creation may have stronger positive effects on students' learning outcomes.

HY-DE model

The rise of the digital world at an unprecedented speed has generated changes in all areas of life. The change in media use, the information overload, and the increased need for visual stimuli have an impact on reading habits and thus on learning in many ways. Many domestic and international studies deal with the declining popularity of reading, with the problem of the deterioration of reading comprehension (PISA, PIRLS, national competence measurement), with changes in learning habits. The purpose of the model is to consciously manage hyper- and deep-attention dynamics and phase changes, by making use of the emphasis and positive aspects of hyper-attention, to activate deep attention in order to make learning effective. HY-DE consists of two phases: the first is the instructor phase (in a higher education environment, this is the theoretical part of the given course), the second is the self-active student phase (the seminar part of the course). In the overlapping sections, the theoretical and seminar classes are divided into three parts: 30+30+40 minutes for a 100-minute university course. In the first 30 minutes of the instructor phase, multimodality, hyper-attention, some Rabinowiczian attention/perception, signification rules are typical; in the second 30 minutes, in the decreasing multimedia environment, the mixed attention state and the configuration come to the forefront, then in the last 40 minutes, in addition to monomodality, the state of deep attention is activated, the rule of coherence prevails. In the instructor phase, the same course material is presented three times, following the dynamics and methodology above. The self-active student phase is based on the same attention-shifting dynamics, but in the opposite direction: students are given a task that is based on "learning by doing", but now starting from deep attention activity, they lead through the mixed attention phase to the hyper attention phase. Rabinowitz's reading rules also apply when solving tasks customized to individuals or groups, as reading comprehension is absolutely necessary to solve the given task (Dani, 2014).

2. Theoretical aspects

One of the primary responsibilities in public and higher education is supporting the development of students' competencies in pedagogical and psychological aspects, which requires a transformative shift in teachers' attitudes. The development of communication, digital competence, and creativity represents substantial importance both in educational context and the labour market, and these objectives can be achieved through the application of experiential pedagogy. However, for skill development, it is already a fundamental requirement in education that teachers actively engage students using the flow channel (Csikszentmihályi, 2010; Dani, 2014; Dominek, 2021b). If students can neglect to consider time and environment

during the lesson, they are automatically placed in the flow channel. Consequently, the instructor has the opportunity to develop the students' creativity and maintain their attention (Dominek, 2022; Dominek & Barnucz, 2022).

The concept of creativity is employed in various contexts such as the acts of creation and production. However, in psychology, it assumes a distinct meaning – an internal process rooted in curiosity that is not entirely separate from intelligence but remains an autonomous activity. Francis Galton, the father of creativity research, emphasized in 1869 that the era of traditional intelligence tests had concluded and there was a need for a completely new personality test. These creativity assessments are commonly known as multi-solution tests, where creativity is indicated not by the quantity of solutions, but the novelty of responses. In our perspective, more refined personality tests or assessments of decision-making tasks with interactive elements are preferable to higher-level intelligence tests. Testing is meaningful when the aim is to measure characteristics that describe an individual's orientation. Although certain aspects depend on the individual's intellectual capacity, the majority are linked to his/her personality.

Many authors and scientific subdisciplines have extensively addressed the psychological aspect of creativity, establishing its profound significance. According to Guilford (1950), the concept of creativity is associated with a wide range of phenomena, resulting in diverse approaches and conceptualizations. One of them frequently associates creativity with the concept of originality, although it acknowledges that originality represents only one aspect of creativity. Another alternative approach identifies creativity not as a singular phenomenon but as a syndrome or complex entity (Guilford, 1950). Unsworth (2001) introduced the concept of creative requirements. For instance, a marketing specialist is entrusted with developing a new campaign for a client and identifying specific challenges in previous campaigns to meet the client's needs effectively. The creative achievement and the performance of a marketing specialist as well – staying with the example above – is driven by the previously planned expectations, whose submitted material is assessed based on his/her abilities. However, the significance of creativity is not exclusively confined to occupational roles. Most research on creativity has focused on examining the processes and conditions that lead to creativity, particularly in areas, where creative demands are high, with special regard to the educational system. According to Gyarmathy (2011), creative thinking cannot be reduced to a divergent approach. In the creative process, the two types of thinking complement each other, operating simultaneously and alternately, coming to the forefront or receding into the background based on the task. She emphasizes that the development of a creative personality is also connected to the functioning of the nervous system, and its development is influenced by environmental factors.

Creativity can be conceptualized as a process consisting of different steps (Amabile, 1996), wherein the initial step involves the recognition of the problem to be solved. The second step is the preparation phase, in which information about the problem area is gathered from external sources. In the third step, the idea generation phase, multiple solutions to the problems are created. These potential solutions are then assessed in the fourth step to determine which solution best

addresses the problem and meets all the requirements. For the solution to be effective, it must be implemented in the fifth and final step. Motivated individuals are believed to actively participate more frequently in the problem-finding process and invest more effort in the idea-generation stage. This is why research on organizational creativity often focuses on motivational factors. In addition, individuals – who possess a comprehensive understanding of their field – are considered to be better equipped to identify relevant information and assess which solutions are the best fit. Knowledge can be acquired formally or informally, through education or on-the-job learning. Subsequently, individuals require specific skills associated with creativity, such as divergent thinking abilities, an innovative cognitive style, or a predisposition to challenge traditional approaches. These creativity-related skills provide the input necessary for problem-solving. Creativity has crucial importance in increasing competitiveness, improving the export of capacity, maintaining employment, and raising the level of services; in other words, it is enhancing social welfare.

3. Research sample and method

The research was carried out in the academic year 2021/2022, as part of a classroom experiment, where AR software (Aknai, Czékman & Fehér, 2021) and the HY-DE model (Dani, 2014) were implemented to measure their added value in facilitating the students' individual flow states during the lessons and the development of their vocabulary acquisition in ESP classes for Law Enforcement (Barnucz, 2020; 2022). The classroom research was conducted with the involvement of study and control groups (n=33). In the control group, the teaching material was supported using traditional methods and without the involvement of technical devices (n=10). In study group 1, the AR software was applied (n=11), while in study group 2, the AR software was supplemented with the application of the HY-DE model as a methodology to improve students' vocabulary knowledge and maintain their individual flow states during the lessons (n=12). The question may arise regarding whether traditional or Internet-based solutions/tools contribute to a higher individual flow state for students and could be more effective in the acquisition of professional language terms in the context of ESP classes. It is assumed that the use of digital devices provides better assistance to students in acquiring new vocabulary and has a positive impact on their involvement (individual flow state) in the teaching and learning process. The research employs the following measurement tools:

At the outset of the pilot research, the students' learning styles were assessed using the 44-question Felder-Soloman learning style questionnaire, which meets the criteria of goodness: (1) objectivity, (2) validity, (3) reliability.

Both at the outset and the conclusion of the classroom research, the current vocabulary proficiency of the students was measured with the use of a self-constructed knowledge level test. Following each test session (2 sessions), we measured the flow state of the students using the 20-item Flow State Questionnaire (hereinafter: FSQ) adapted by Dalma Dominek at the LUPS and validated by Magyaródi et al. (2013) (Dominek, 2020).

4. Results

Based on the results, no difference was observed in the students' individual flow states in the study groups: the students consistently experienced a deep flow state (over 80%) due to the application of digital technology, while among the students of the control group (where teaching occurred without the application of the AR and HY-DE model) there was a lack of engagement during the transmission of course material, indicated by values were below 80% (Table 1-2).

Table 1. The students' flow state results of the 1st measurement

	n	Average	Percentage	Standard dev.	Group
Challenge-skill balance	12	46,92	85,31	6,32	Study Group 1
Merging with the experience	12	36,42	80,93	5,76	Study Group 1
Challenge-skill balance	11	45,82	83,31	6,98	Study Group 2
Merging with the experience	11	37,00	82,22	4,40	Study Group 2
Challenge-skill balance	10	36,18	65,78	11,41	Control Group
Merging with the experience	10	20,09	44,65	9,68	Control Group

Source: the authors' own edition

Table 2: The students' flow state results of the 2nd measurement

	n	Average	Percentage	Standard dev.	Group
Challenge-skill balance	13	49,38	89,78	4,17	Study Group 1
Merging with the experience	13	38,77	86,16	5,26	Study Group 1
Challenge-skill balance	8	47,88	87,05	5,11	Study Group 2
Merging with the experience	8	39,25	87,22	2,92	Study Group 2
Challenge-skill balance	10	39,05	71,81	12,93	Control Group
Merging with the experience	10	27,06	61,33	9,38	Control Group

Source: the authors' own edition

According to our hypotheses, the utilization of ICT-based teaching materials has exhibited a positive impact on the development of the students' individual flow states, as proven by the preliminary findings of the research. Consequently, it can be concluded that the students perceived the application of these tools/methods in the classroom as both challenging and enriching in experiences (Labancz & Barnucz, 2016). In the forthcoming analysis, descriptive statistics, correlation studies, and difference analyses will be conducted to explore the relationships between students' vocabulary knowledge and their learning style.

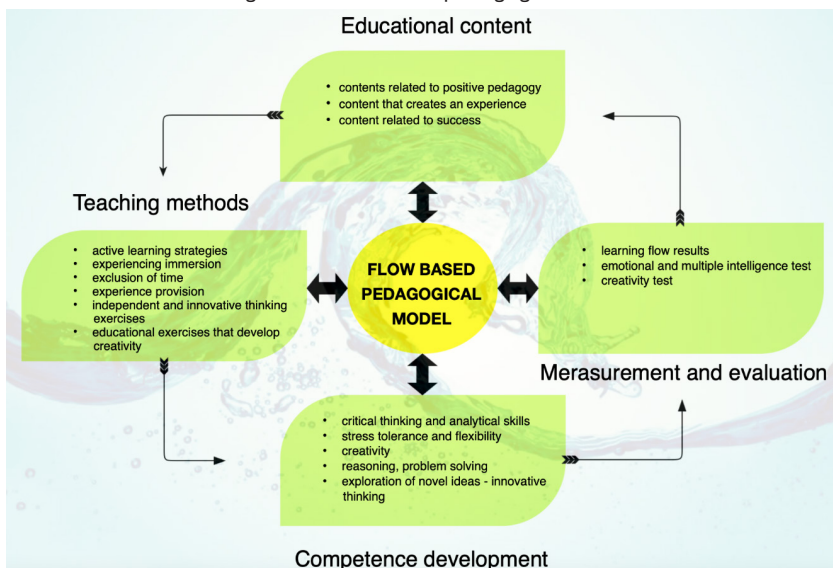
The results demonstrate that creative-based pedagogy effectively guides participants in education into the flow channel. Consequently, the pedagogical model of

flow emerges as an effective method for creativity-based learning. In light of these findings, it can be concluded that the training for the development of creativity at the LUPS plays a significant role in achieving a flow state. The key finding of the research is that accessing the flow channel has become achievable for students. Therefore, it can be asserted that the training for the development of creativity provided meaningful experiences and challenges for them. It is essential to emphasize that instructors of Generation Z should conduct lectures and seminars based on experiences, supporting independent thinking among students. In our perspective, creativity can be cultivated through experiences, making it imperative to expand the instructors' toolkit in this direction in the near future (Dominek, 2021b).

5. Discussion and conclusion

In the teaching-learning process, it is imperative to consider two fundamental conditions simultaneously. First, there is the fact that the learning habits of Generation Z (those born between 1995 and 2009) in both public and higher education have changed compared to previous patterns, requiring that instructors adapt to these shifts in all forms of education. Second, a primary objective of higher education is to develop competencies among students that can be effectively applied in the labour market. The author of the model characterizes it as an innovative educational approach that is capable of planning educational content, implementing pedagogical methods, supporting the development of competencies, and measuring and evaluating this process (Figure 1).

Figure 1: Flow-based pedagogical model



Source: Dalma Lilla Dominek's own model, Dominek 2022

We believe that the research has demonstrated the necessity of introducing the flow-based pedagogical model during experiential education to enhance educational creativity. This approach enables the integration of educational pedagogy into lessons with the assistance of the teacher, facilitating the guidance of students into the flow channel.

By applying the Flow-based pedagogical model in education, students would engage in experience-based learning, which is a crucial approach, where teachers have the opportunity to develop soft skills, including creativity, communication, conflict management, and sensitization. An essential aspect of creativity involves the practical application of a creative approach, the utilization of various problem-solving methods, the development, and implementation of functional ideas. Failure to recognize one's autonomy and opportunities for self-expression can result in a loss of creativity. The most important thing is that students need to be willing to embrace a new way of thinking in education, adopt innovative ideas, learn from others, and inspire their peers. Students should possess the ability to adapt flexibly to uncertain situations and have the tools to navigate through complex problems.

We contribute to the literature by investigating the role of creativity and the experience of flow in education. Our findings can enhance the development of our knowledge of flow experience by providing a slightly clearer perspective on the two factors, namely challenge-skill balance & merging with the experience.

References

- Aknai, Dóra Orsolya – Czékmán, Balázs – Fehér, Péter (2021): Kiterjesztett valóság (AR) alkalmazások használata és készítése az iskolában. In: Maisch, P. – Márhoffer, N. – Molnár-Kovács, Zs. – Szekeres, N. – Szűcs-Rusznak, K. (szerk.) *Iskola a társadalmi térben és időben VII.* (pp. 150–156). Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Amabile, Teresa M. (1996): *Creativity in the Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Avila-Garzon, Cecilia – Bacca-Acosta, Jorge – Kinshuk, Duarte Joan – Betancourt, Juan (2021): *Augmented Reality in Education: An Overview of Twenty-Five Years of Research*. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), 1–29.
- Barnucz, Nóra (2020): A kiterjesztett valóság alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Educatio*, 29 (4), 644–652. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.4.9>
- Barnucz, Nóra (2022): Digitális pedagógia alkalmazásánál lehetőségei a rendészeti szaknyelvi órán. *Magyar Rendészet*, 22 (2), 183–196. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2022.2.12>
- Cipresso, Pietro – Chicchi Giglioli – Irene A. – Alcaniz Raya, Mariano – Riva, Giuseppe (2018): The Past, Present, and Future of Virtual and Augmented Reality Research: A Network and Cluster Analysis of the Literature. *Frontiers in Psychology*, 9, 2086. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02086>
- Csikszentmihályi, Mihály (2000): Happiness, flow, and economic equality. *American Psychologist*, 55 (10), 1163–1164. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.10.1163>

- Csikszentmihályi, Mihály. (2010): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, Mihály. (2012): A megszóltott pszichológia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67 (1), 47–56
- Dani, Erzsébet (2014): 'A kétfázisú HY-DE-modell: A hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztéséig'. *Informatika a felsőoktatásban konferencia*.
- Dominek, Dalma Lilla (2020): *Flow avagy játékos kommunikáció a múzeumokban*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Belvedere Meridionale.
- Dominek, Dalma Lilla (2021a): *Creativity in higher education through the flow channel*. Belvedere Meridionale, 33 (4), 5–12. DOI: <https://doi.org/10.14232/belv.2021.4.1>
- Dominek, Dalma Lilla (2021b): A flow mint pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban. *Erudito – Educatio*, 16 (4), 72–82.
- Dominek, Dalma Lilla (2022): On a Flow-based pedagogical model: The emergence of experience and creativity in education. *Erudito – Educatio*, 17 (3), 72–81.
- Dominek, Dalma Lilla & Barnucz, Nóra (2022): The Educational Methodology of Flow at the University of Public Service. *Practice and Theory in Systems of Education*, 17 (1) -7.
- Gottman, John & Declaire, Joan (2016): *Gyerekek érzelmi intelligenciája. Nevelés szívvel-lélekkel*. Budapest: Jaffa Kiadó.
- Guilford, Joy Paul (1950): Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444–454.
- Gyarmathy, Éva (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In Münnich, Á. (szerk.) *A kreativitás többszempontú vizsgálata* (pp. 13–45). Debrecen: Debreceni Egyetem – Didakt Kiadó.
- Ibañez, María – Uriarte, Aaldo – Zatarain, Ramón – Barrón, María (2020): Impact of augmented reality technology on academic achievement and motivation of students from public and private Mexican schools. A case study in a middle-school geometry course. *Computers & Education*, 145, 103734.
- Labancz, Imre – Barnucz, Nóra (2016): Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében.” In Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (szerk.) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Budapest – Nagyvárad: Új Mandátum PPS. pp. 262–277.
- Magyaródi, Tímea – Nagy, H. – Soltész, P. – Mózes, T. – Oláh, Attila (2013): Egy újonnan kidogozott flow állapot kérdőív kimunkálása és pszichometriai jellemzőinek bemutatása. *Pszichológia*, 33 (1), 15–36. DOI: <https://doi.org/10.1556/pszicho.33.2013.1.2>
- Oláh, Attila (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In Boross, A (szerk.) *Bevezetés a pszichológiába: Olvasmányok és feladatok a lélektan alapkérdéseinek tanulmányozásához*. Budapest: Osiris Kiadó. pp. 631–664.
- Oláh, Attila (2012): *A pozitív pszichológia világa*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pléh, Csaba (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*, 14 (5), 57–61.

Pléh, Csaba (2012): A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáraitól. *Magyar pszichológiai szemle*, 67 (1), 13-18. DOI: <https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.2>

Seligman, Martin E. P. – Csikszentmihályi, Mihály (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Seligman, Martin E. P. (2002): *Authentic Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfilment*. New York: Free Press.

Szondy, Máté (2010): *A boldogság tudománya. Fejezetek a pozitív pszichológiából*. Budapest: Jaffa Kiadó.

Unsworth, Kerrie L. (2001): Unpacking creativity. *Academy of Management Review*, 26. 289–297.

The position and role of combat sports in teaching physical education in an international context

GYŐZŐ GYŐRIK – PIROSKA BÉKI

Abstract

Based on human ethological studies, combat sports play a significant role in personal development and socialization processes of children in educational processes. Additionally, these activities have a strong developmental impact on students' motor and cognitive abilities. In Hungarian public education, the teaching of combat sports has gained increasing prominence, and self-defence has become integrated into the curriculum. In our study, we examined the incorporation of combat sports into physical education in schools, primarily in Hungary. Furthermore, we compared it to neighbouring countries Slovakia and Croatia. Our investigation was based on comparative document analysis, in which we reviewed and compared the Hungarian national curricula and briefly assessed the development of curricula in the respective countries concerning combat sports, and interviews with practical Physical Education (PE) teachers. In our research, we also analysed what kind of opportunities the examined countries offer to physical educators trained on the basis of previous training structures in dealing with the challenges arising from changes in the core curricula. The comparative analysis of the data confirmed our hypothesis that the higher number of physical education lessons in Hungary has led to a greater presence of combat sports.

Keywords: combat sports; martial arts; physical education; continuing education; curriculum

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.2.042-052

Introduction

The emergence of combat sport stems from the natural psychological characteristics of man since the fight against each other has been a fundamental principle in the defence of property from the very beginning. Clay figures depicting combat sport movements have been found as far back as the Neolithic period, 4,500-year-old Egyptian papyrus scrolls depicting wrestling moves are also prominent finds, moreover victories in the ancient Greek Olympics gave champions a high status. In the Middle Ages, participants could improve and test their skills in countless jousting and combat exercises. As a result of the development of societies and socialisation processes, actions previously fought for survival were transformed into

competitions and fights within a regulated framework (Nagykáldi 2002). According to human ethology studies, the role of combat sports in personality development, socialisation processes, self-control, self-regulation, self-actualisation and cooperation of children (Mazura 2003; Barna 2006; Borbély-Jóvér 2007; Morvai-Sey 2010; Pavlicsek 2011; Béki 2015), as well as in the field of educational processes, is of great importance. Their application in physical education can also develop students' ability to fight, discipline and follow rules (Nagykáldi 2002; Béki 2015). Combat sports have a huge role to play in aggression management, assertive behaviour development and assertive communication for students. They have to respect their partner, their opponent, because in body-to-body combat they directly encounter the strength and skill of the other student.

As Károly Áros put it, respect for the partner is also a corollary, since "in combat sports, the object of the fight is the opponent himself" (Áros 1980). It is often observed that children react either too aggressively or too subordinately to a situation that is unfamiliar or perhaps too stressful for them. Such a situation may be when a stronger student uses their physical strength to dominate during a game or a task. Fighting games and combat sports teach students how to control their greater physical strength, thereby reducing the possibility of causing pain, recognising the potential for accidents and danger, and developing the ability to fight; in other words they will not give up in case of facing a stronger opponent, but will look for ways to resolve the situation. This body-to-body combat basically prepares students for following the rules of other games in which direct physical contact is often experienced, such as handball. This helps to develop a more efficient and effective game and to prevent injuries, both to themselves or to a partner. An important element is the stop rule, i.e. all participants must stop immediately at the signal of the person in charge of the game, such as the PE teacher, and must not continue the fight.

This element also teaches children to respect the other person and to respect the basic rules, which also helps them to carry out an as efficient socialisation process as possible, thus helping them to accept social norms and integrate into society later in their adult lives. Due to the specific competitive nature of combat sports, the student performs as a positive participant in shaping the community through the execution of the movement forms. While practicing fighting games and combat sports, students learn the basic elements of falling and rolling movements that will help them to avoid the negative consequences of a fall in later life through automated processes.

The specific form of movement patterns greatly facilitates the development of psychomotor learning processes, kinesiology, motor coordination, cognitive and motor control centres (Li 2003). While practicing combat sports, participants accept the norms within the group and adapt to the hierarchical structure (Partikova 2018). During self-defence training students learn what a legitimate self-defence situation is, how and what kind of defensive responses to make in the light of the proportional level of the attack, while at the same time, they learn the early recognition of the attack that allows conscious prevention and avoidance of dangerous situations.

In 2012, Hungary introduced compulsory daily physical education in all types of

public schools including both primary and secondary schools. Daily physical education has led to a significant improvement in the fitness and health status of pupils (Csányi 2023). Daily physical education has also allowed to include an increased number of sports and physical activities on physical education lessons.

In Slovakia and Croatia, everyday physical education has not yet been introduced, which may have the consequence that some forms of physical activities are less represented on PE lessons. In our research, we looked at the representation and role of combat sports in physical education in schools, comparing the characteristics of each country. The aim of our study is to present a comparative study of the characteristics of Hungary, Slovakia and Croatia in the context of physical education in schools and combat sports. We also aim to gain a clearer picture of how everyday physical education can influence the representation of specific sports, such as combat sports, in curricula and on physical education lessons.

Theoretical background

By examining lifelong learning and the professional development of teachers various levels of training were dealt with by many specialists (Wilson-Hayes 2009; Portilho - Medina, 2016; Anacleto - Ferreira - Januário - Santos 2017; Fernández-Rivas - Espada-Mateos 2019), to whom he agreed his opinion is that society needs a highly and well-educated, committed person and there has never been a greater need for an effective teacher than today.

In Hungary, a milestone in the field of physical education in schools was the introduction of compulsory daily physical education in primary and secondary schools under the Public Education Law adopted in 2011 and introduced on 1st September, 2012. A study by Tamás Csányi and his colleagues has shown the positive impact of daily physical education on both fitness and health indicators (Csányi 2023), so it is right to call the introduction of daily physical education a priority. Schools were free to decide on the form in which they would implement daily physical education according to local specificities. Either there were compulsory PE lessons in the timetable every day, included in the general lessons, or the school could decide to provide two lessons a week in the form of a school sports lesson or a sports club. Pupils had to submit a certificate or a request from their parents, after which they were exempted from attending the two PE lessons per week in the timetable by a decision of the head of the institution. Unfortunately, despite the well-intentioned introduction of daily physical education, which is a step forward for a healthy society, the infrastructural development of the institutions only been partially performed.

Another problem was the methodological training of PE teachers, which, despite the attempts, often fell short of what was needed, which in practice limited the effective teaching of the curricula. The National Curriculum 2012 included the Principles, the Development Objectives and the Content of General Education, and also defined the areas of Motor Skills and Abilities Development. The framework or cross curricula built on the National Core Curriculum 2012 specified the

precise number of lessons and the content to be taught in two-year cycles, in this way providing a more precise and centralised basis for the preparation of local curricula in schools than the previous core curricula.

The most recent National Core Curriculum introduced in 2020, defined in further details the content to be taught in a document called „Learning outcomes (overall requirements)”. In the new National Curriculum 2020, the area which was called Physical Education and Sport in the previous curricula, is now called Physical Education and Health Promotion, and several areas of competence have been renamed and modified. Of course, there are also framework curricula linked to this Basic Curriculum, and in addition to the central framework curricula, alternative framework curricula can be chosen, such as the „Karate Framework Curriculum for Grades 7-11” or the „Judo Framework Curriculum for Grades 1-4”.

The central framework curricula, like the previous ones, basically assigned the curriculum, learning outcomes, developmental tasks and knowledge, and concepts in two-year cycles. At the end of each topics in the framework curricula there is a section on the knowledge of movements in physical education lessons, an area that was not as closely linked to the topic in previous framework curricula as it is in the framework curricula for the National Core Curriculum 2020.

In Slovakia based on the centrally issued National Curriculum and the framework curricula, schools are basically free to decide the educational objectives, the content and coverage of subjects in their curricula, which are part of their own school curricula. Since 2008, this possibility has been ensured by the School Education and Training Act (Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní), which expects teachers to take greater activity and responsibility in the field of education and development (Dobay 2020). The respective framework curricula and the curricula developed must be in line with the relevant basic training requirements. The National Core Curriculum adopts a competency-based approach, aiming to promote the applicability of learning in everyday life (Csányi 2019). The minimum number of hours of „*Physical Education*” in lower primary schools is 3 hours, and „*Physical Education and Sport*” in upper secondary schools and grammar schools is 2-2 hours. The latest educational reform (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie 2023) was introduced as a pilot in 40 primary schools from September 2023, and is expected to be adopted by all schools in the 2026-2027 school year.

In Croatia, the National Curriculum declares the autonomy of schools and teachers in the definition of educational and teaching objectives and in the choice of activities and content of outcomes, taking into account individual differences in pupils’ abilities and interests, as well as the specificities of the school. The objectives set are essentially geared towards lifelong learning, effective cooperation, and active and responsible participation in community life. The sport-related area is called Physical Education and Health Education (TZK) provided with a separate central curriculum by the Croatian Ministry of Science and Education. The basis is defined as the acquisition of kinesthetic motor skills and knowledge, the development of motor and functional abilities and, ultimately, personal and social development. The number of physical education lessons was set at three per week in the first three grades of primary school and two per week in the other grades in both primary and secondary schools.

In the member states of the European Union, an important condition for quality education is that teachers continue to train and participate even after completing their studies in organized continuing education. In most countries, the direction of continuing education is dictated by the educational policy ideas of the country and the national one fits in organically for education development trends. By country the decentralized nature of training is different. In general, however, we can say that, regardless of whether further education is optional (such as in Spain, Portugal, Iceland, Bulgaria, in Poland and Slovenia) or mandatory (such as in Hungary, Belgium, Estonia, Malta and from 2019 in Slovakia also), significantly determines the progress of teachers (Borbélyová–Pataki Tóthová, 2023).

Characteristics of the study

Hypothesis

H1: It is assumed that the basic curriculum in Hungary is more direct in the way it defines the presence of each sport in physical education.

H2: It is assumed that the introduction of daily physical education in Hungary will allow a higher level and number of hours of combat sports in physical education classes in public schools.

H3: It is also assumed that in Hungary, combat sports are much more prominent than in the other two countries studied.

Method

In our research, we conducted a comparative document analysis of:

- the Hungarian National Curriculum and the related framework curricula introduced in 2012 and 2020,
- the curricula in Croatia, the Croatian curricula prepared on the basis of the Decree 27/2019, and
- the Slovak curricula published in 2008 and 2009.

In addition to the document analysis, semi-structured in-depth interviews were conducted and the results were coded using content analysis.

Our sample consisted of physical education teachers from Croatia and Slovakia (N=6).

Our research questions are formulated below.

What is the profile of physical education in the countries surveyed?

How are combat sports reflected in the curricula of each country?

At what ages and in what grades are combat sports taught in schools?

What sports are included in the field of combat sports in school physical education in the countries studied?

To what extent are the requirements in the given field precisely defined?

What further training opportunities are available for practising PE teachers to improve their knowledge of combat sports?

Limiting factors of the research were that there is less literature analysing the presence of combat sports in schools in the countries studied, and that basic legal

documents are typically available in the official language of the country, but not in English.

The method of data processing

In the case of examining the documents, we first performed a qualitative content analysis and then during a comparative analysis we have established the similarities and differences.

During data processing, descriptive statistics for data and content analysis were created using Microsoft Excel.

Results

In Hungary, one of the very important innovations of the National Curriculum introduced in 2012 was the introduction of compulsory daily physical education in public schools. In the framework curricula, specific numbers of hours were assigned to each thematic unit, and the curriculum to be taught was defined in detail in two-year cycles along the development requirements. In the lower primary school, the thematic units „Natural movement forms in self-defence and fighting” provided 15 and 14 lessons respectively for pupils to learn various types of co-strikes, pulls, falls, escapes, wrestling forms and fighting games. In the upper secondary school, in the thematic unit „Self-defence and fighting tasks”, in grades 5 and 6, 38 lessons of the curriculum included self-defence holds, the basics of basic wrestling and various techniques of judo, thus introducing the movement material of specific combat sports. In the last two grades of the upper school, 48 lessons of self-defence releases, judo ground fighting techniques and falls, ground wrestling lifts and, alternatively, karate movements were introduced. In secondary school grades, the curriculum provided 30 and 20 lessons of „Self-defence and combat sports”, respectively, with thematic content that basically extended the primary school curriculum and sought to develop new links between elements.

In the National Curriculum 2020, two times 30 lessons are included in the lower secondary school curriculum as „Fighting tasks and games”, divided into two-year cycles, with the emphasis on learning physical contact and basic techniques based on simple pulls and pushes. At the upper secondary level, a total of 80 lessons will be devoted to „Self-defence and combat sports”. In addition to learning playful body-to-body combat exercises, this will include sport-specific training in judo, wrestling and karate. In secondary school, 42 and 40 lessons are devoted to this subject over two-year cycles, with a greater emphasis on socialisation skills, assertiveness, and conflict avoidance, in addition to the acquisition of sporting movement skills.

For practising physical education teachers there were few in-service training opportunities available, with Karate and Judo being offered after the introduction of the 2012 National Curriculum, but no such opportunities since the introduction

of the 2020 National Curriculum, however the number of lessons has increased significantly (Figure 1).



Figure 1: Comparison of the number of lessons in combat sports in Hungary

In Slovakia, combat sports or contact sports are rarely appearing in educational documents at primary school level, and are only mentioned in the context of physical education in secondary schools. Judo, karate, aikido and wrestling are mentioned as the main combat sports, and self-defence is also referred to in the curriculum under the heading „contact sports”, which are described as sports performed by pairs using strikes and holds. According to our Slovakian interviewees, „PE teachers are rarely able to participate in in-service training on combat sports, it is not common to have in-service training in this field” (Slovakian PE teacher). The interviews also revealed that the presence of combat sports in school PE lessons depends to a large extent on the attitude and sporting background of the PE teacher.

In Croatia, three or two physical education lessons a week are generally included in the curriculum, but this may vary in primary schools according to school policy. In secondary schools, judo and wrestling are recommended or compulsory physical education lessons, with karate, boxing and taekwondo being optional. Interviews with physical education teachers in Croatia revealed that „teachers are largely free to choose the curriculum and the time they want to spend on a particular form of movement. There is no in-service training in combat sports” (Croatian PE teacher), which makes it difficult to integrate these forms of movement into the teaching and learning process. According to our interviewee, „in Croatia, combat sports are not part of the national sports, like water polo or football, which is also reflected in the preferences of school sports” (Croatian PE teacher). PE teachers prefer to teach sport games rather than combat sports and students also prefer to turn to ball sports.

Table 1: Comparison of combat sports characteristics in the countries examined.

	Hungary	Slovakia	Croatia
PE lessons per week	5 lessons	2, or 3 lessons	2, or 3 lessons
The emergence of combat sports, fighting games in school physical education	All classes	In secondary school	In secondary school
Types of combat sports	Judo, wrestling, karate, self defence	Judo, karate, aikido, wrestling, self defence	Judo, wrestling, karate, box, taekwondo
In-service training opportunities in the field of combat sports	Limited	Limited	Limited

Source: Own editing

The comparative analysis of the data verified our hypothesis, that the basic curriculum in Hungary is more direct in the way it defines the presence of each sport in physical education. The introduction of daily physical education in Hungary allow a higher level and number of hours of combat sports in physical education classes in public schools. And in Hungary, combat sports are much more prominent than in the other two countries studied. The more centralised curriculum definition also plays an important role in this phenomena.

Conclusion

We compared the curricula of three neighbouring countries, Hungary, Slovakia and Croatia. The main questions of our research were how combat sports are presented in school physical education in the countries under study, how centrally regulated this area is, and what opportunities for professional development exist for physical education teachers. In Hungary, despite the fact that combat sports should be taught to an increasing extent as laid down in legislation, the teaching of increased curricula in the context of everyday physical education is a major challenge for PE teachers. The low number of in-service training opportunities for previously qualified PE teachers at population level limits the possibility of expanding knowledge on the subject and learning possible innovations. In Slovakia and Croatia, PE teachers have flexibility in the content of the curricula they deliver to their pupils and, although combat sports are included in the curricula, the lower number of PE lessons, the priority given to sports that are more socially visible, the low number of opportunities for further training and the limited local resources available, mean that it is essentially up to the teacher to introduce combat sports into PE lessons. It is recommended to increase the number of PE lessons in Slovakia and Croatia, and to increase the number of in-service training opportunities in all three countries studied, which could contribute to a higher boost of combat sports in school PE through improved staff conditions.

References

- Anacleto, F. N. D. A. – Ferreira, J. D. S. – Januário, C. A. S. D. S. – Santos, J. H. D. (2017): Continuing education of physical education teachers and self-assessment of the teaching domain. Motriz: *The Journal of Physical Education*. UNESP. Rio Claro, eISSN 1980-6574 vol. 23, no. 3.
- Antala, Branislav (2008): "School physical education curriculum changes in slovakia in international context". Milanovics D. – Prot F. (eds.), *5th International Scientific Conference on Kinesiology – Kinesiology research trends and applications: proceedings book*, (Zagreb), 37–44. <https://www.kif.unizg.hr/images/50005079/Kinesiology%20Proceedings%20Book%205th-2008.pdf> (2023.10.10)
- Áros, Károly (1980): *Sportjátékok könyve* [Book of Sport Games]. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó.
- Barna, Tibor (2006): *Játék a birkózás* [Game of wrestling]. Budapest: TF.
- Béki, Piroska (2015): *Küzdősportok* [Combat sports]. Debrecen: Campus Kiadó.
- Bernáth, Andrea – Dienes, Imre (2020). „Az ökölvívás története, eszközei, kifejlődése az ókortól számítva egészen napjainkig” [The history, tools and evolution of boxing from ancient times to the present day]. Balogh L. (ed.) *Válogatott tanulmányok a sporttudomány köréből: Trendek a versenysport és a szabadidősport területéről* (Debrecen: DE-SKI) 146. https://sportsci.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/trendek_a_versenysport_es_a_szabadidosport_teruleterol.pdf (2023.10.10.)
- Bognár, József (2020): *A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén* [Consistency of documents on physical education teacher training in terms of principles, content and values]. Eger: Líceum. pp. 161–166. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6803/1/A%20testnevel%C5%91tan%C3%A1r-k%C3%A9pz%C3%A9sre%20vonatokoz%C3%B3%20dokumentumok.pdf> (2023.10.10.)
- Borbély, Attila – Jóvér, Béla. (2007). *Szamorájok útján: A budo sportok kézikönyve* [On the way of the samurai: A handbook of budo sports]. Budapest: Panoráma.
- Borbélyová, Diana – Pataki Tóthová, Emese (2023): A pedagógusok szakmai továbbképzési rendszerének összehasonlító vizsgálata Magyarországon és Szlovákiában [Comparative study on the continual professional training system of pre-school teachers in Hungary and Slovakia]. *Eruditio – Educatio*, 2023/4 (18. vol.) pp. 18–35.
- Csányi, Tamás (2019): „Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból” [Excerpts from European curricular guidelines for physical education in schools over the last ten years]. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/3-4. pp. 16–36. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00192/pdf/EPA00035_upsz_2019_03-04_016-036.pdf (2023.10.10.)
- Csányi, Tamás – Révész, László (2021): *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana* [Theory and methodology of teaching physical education and sport]. Budapest: MDSZ. pp. 390–427.

- Csányi, Tamás – Kaj, Mónika – Kälbli, Katalin – Kovács, Viktória – Finn, Kevin (2023): "The Effect Of Daily Physical Education On Health-related Physical Fitness Among Hungarian Youth". *Medicine & Science in Sports & Exercise* 55(9S):169. DOI:10.1249/01.mss.0000981280.38995.28
- Dobay, Beáta (2020): „Természetben végezhető sporttevékenységek lehetőségei a szlovákiai oktatásban” [Opportunities for outdoor sports activities in education in Slovakia] In: Szőköl, I. – Tóth, P. – Horváth, K. – Gubo, S. (eds.) *12th International Conference of J. Selye University, Sections of Pedagogy and Informatics. Conference Proceedings*. Komárno: J. Selye University. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.36007/3778.2020.75>
- Fernández-Rivas, M. – Espada-Mateos, M. (2019): The knowledge, continuing education and use of teaching styles in Physical Education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2019, 14(1): pp. 99–111.
- Galla, Ferenc – Horváth, István (1982): *JUDO övvizsgák* [JUDO belt exams], Budapest: Sport. pp. 50–60.
- Gombocz, János (1996): „Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón” [The problems of physical education in schools at the turn of the millennium]. *Kalogagathia* 37/1-2, pp. 15–39. https://lib.tf.hu/liberty/opac/search.do?mode=BASIC&openDetail=true&corporation=HU_TF&action=search&anonymous=true&queryTerm=uid%3D%221558f698c0a808681c4943bd000ddfd1%22&operator=OR (2023.10.10.)
- Hamar, Pál (2016): *A testnevelés tantervelmélete* [The curriculum theory of physical education]. Budapest: Eötvös József Kiadó. 63–94.
- Li, Kefeng – Dong, Guijun – Gao, Quanfa (2023): „Martial arts enhances working memory and attention in school-aged children: A functional near-infrared spectroscopy study”. *Journal of Experimental Child Psychology* 235, 105725, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105725>
- Mazura, Katalin (2003): *Karate*. Keszthely: Helikoninvest.
- Morvay-Sey, Kata – Rétsági, Erzsébet – (2010): „A küzdősportok és az önvédelem iskolai oktatásáról” [On teaching combat sports and self-defence in schools]. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/3-4. 129–139.
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035_upsz__2010_3-4_129-139.pdf (2023.10.10.)
- Morvay-Sey, Kata (2011): *Küzdősportok, küzdőjátékok* [Combat sports, combat games]. Pécs: Dialóg Campus. 1-3. 12–13.
<https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/7797> (2023.10.10.)
- Nagy, Ernő (2000): *Küzdősportok az iskolai testnevelésben* [Combat sports in school physical education]. Pécs: Dialóg Campus. 23–27.
- Nagykálldi, Csaba (2002): *Küzdősportok elmélete* [Theory of combat sports]. Budapest: Comp Arts Kft.
- Partikova, Veronica (2018): Psychological Collectivism in Traditional Martial Arts. *Martial Arts Studies* 7. 49–59, doi.org/10.18573/mas.72
- Pavlicsek, Zsolt (2011): „Zsolnai József professzor és a harcművészetek pedagógiája” [Professor József Zsolnai and the pedagogy of martial arts], *Iskolakultúra*, 2011/10-11, 25–30.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21188> (2023.10.10.)
- Portilho, G. – Kalva Medina, B. (2016): Metacognition as Methodology for Continuing Education of Teachers. *Creative Education*, Vol. 07, no. 01(2016). Article ID: 62754.

Wilson, A. L. – Hayes, E (2000): *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Company.

Legislative sources

110/2012 (VI.4) Kormányrendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [Hungarian National Curriculum 2012], Magyar Közlöny, 66. szám, 2012, 10635-10848.

5/2020 (I.31) Kormányrendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI.4) Kormányrendelet módosításáról [Hungarian National Curriculum 2020], Magyar Közlöny, 17. szám, 2020, 290–447.

51/2012 (XII.21) EMMI rendelet A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről- mellékletek (Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára, Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára, Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára) – testnevelés [Hungarian Framework Curriculum 2012 - attachments]: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2012_nat (2023.04.16.)

A Nemzeti alaptanterv 2020-hoz illeszkedő kerettantervek – testnevelés [Hungarian Framework Curriculum 2020 - attachments]: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat (2023.04.16.)

Kurikulum nastavnoga predmeta - tjelesna i zdravstvena kultura kurikulum nastavnoga predmeta za osnovne škole i gimnazije [The Physical education curriculum of Croatia]: <https://mzo.gov.hr/UserDocslImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Tjelesna%20i%20zdravstvena%20kultura%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf> (2023.10.30)

Ministry of education, science, research, and sport of the Slovak Republic (2023): Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023) [State Educational Program for Basic Education 2023], <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/> (2023.04.16.)

Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i Obrazovanje [Croatian National Curriculum for elementary education]: <https://mzo.gov.hr/UserDocslImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%20C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> (2023.04.16.)

Telesná a športová výchova – gymnázium s osemročným vzdelávacím programom [Framework curriculum in Slovakia]: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/telesna_a_sportova_vychova_g_8_r.pdf (2023.10.26)

Zákon č.415/2021 z 20. [Slovak amendment law of the slovak education law 2008] <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/415/20220401.html> (2023.04.16.)

Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 245/2008 [Slovak education law] https://www.slov-lex.sk/static/pdf/2008/245/ZZ_2008_245_20230901.pdf (2023.11.16)

Kárpát-medencei egyetemi hallgatók tanári tekintélyről vallott nézetei

ŽEMLIČKA ADRIÁN – SZABÓ L. DÁVID

Opinion of University Students in the Carpathian Basin regarding the Teacher Authority

Abstract

This study presents the perspective of university students studying in Hungarian language in the Carpathian Basin on the ideal teacher and teacher authority. The theoretical part deals with the ideal teacher, teacher authority, and the "Big Five" personality typology. The main aim of the research is to assess the opinion of Hungarian-speaking university students in the Carpathian Basin on ideal teachers and teacher authority, and then to compare whether there are differences in terms of various background variables. The research questions were formulated to meet these objectives. The research was conducted using a questionnaire survey, with a total of 1037 students participating. The questionnaire responses were processed using the SPSS statistical program. According to the opinion of university students in the Carpathian Basin, the ideal teacher was most characterized by being patient, helpful, kind, understanding, prepared, and empathetic, while the authoritative teacher was most characterized by being strict, respectful, decisive, helpful, knowledgeable, and professional.

Keywords: teacher authority; ideal teacher; authoritative teacher; questionnaire survey

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Higher Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.2.053-079

Bevezetés

Kutatásunk elméleti részében szeretnénk összefoglalni a kutatásunkhoz kapcsolódó fogalmakat, összefüggéseket. Kutatásunk kiter az ideális pedagógus ismérveire, valamint a tekintély fogalmára. Ezt követően bemutatásra kerül a Big Five személyiségmodell is, amelynek a kutatásunk szempontjából kiemelkedő szerepe van.

Több kutatás is foglalkozik az ideális pedagógussal kapcsolatos követelményekkel, illetve az ideális pedagógus jellemzőivel (Szabó – N. Kollár – Vörös 2017; Ballér 1983; Tóth 1985; Hajdú 2001; Boreczky 1997; G. Donáth 1980; Bagdy 1997; Szebeni 2010; Korthagen 2004). Az 1930-as években készült kutatás, melyben tízezer német tanuló vett részt, arra a megállapításra jutott, miszerint a gyermekek által leginkább kedvelt pedagógusok legfőbb jellemzői közé tartozik a vidámság, a türelem, a barátságosság, a megértés, az elfogulatlanság, valamint az igazságos osztályozás (Ballér 1983).

Tóth szerint (1985) a nyolcvanas évek közepén a legkedvezőbb tanári jellemzők közé tartozott a gyermekszeretet, a segítőkészség, a kedvesség, az igazságosság, valamint a jó tanítási képességek és a nagy szaktudás is. Egy későbbi, 1997-es vizsgálat szerint a kedvelt tanárok jellemzői közé tartozott az általános iskolás gyermekek szerint a megértés és a türelem, míg a középiskolás gyermekek szerint a szigorúság, az igazságosság, valamint a következetesség (Boreczky 1997).

Az előző kutatásokból láthatjuk, hogy az ideálisnak vélt tanári jellemzők egymásnak sokszor ellentmondanak; a pedagógusnak egyszerre kellene megértőnek és következetesnek is lennie. Egy 1998-ban, tanárképzős hallgatók körében végzett kutatás szerint „a jó tanár barátságos, de szigorú, követel, de megértő, következetes, igazságos, elfogulatlan, közvetlen, nyugodt, türelmes, barát, mester, tekintélyes, művelt, a szaktárgyából felkészült” (Hajdú 2001, 30).

Boreczky (1997) egy, a kilencvenes években végzett kutatása során két tanártípust különböztetett meg, majd megadta a két típushoz köthető személyiségjegyeket is. Boreczky szerint az egyik tanártípust a tekintély, a pozíció és ezek járulékos elemei, valamint a határozottság, az igazságosság, a távolságtartás és a kemény fegyelem jellemzi, míg a másik tanártípust a kedves, a türelmes és a személyesebb kapcsolatot építő attitűd írja le leginkább. G. Donáth (1980) különböző korú tanulókat kérdezett meg arról, hogy szerintük mik az ideális tanár ismérvei. A tanulók válaszai alapján a jó tanárt a mély szakmai hozzáértés, a gyermekek iránti őszinte érdeklődés, valamint a megértés és a humorérzék jellemzi.

Látható tehát, hogy az ideális pedagógussal szemben támasztott követelmények listája minden korban és korosztályban eltérő. Ezek a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások mind a pedagógusok, mind a diákok, mind a szülők nézőpontjából is különbözhetnek. A különböző nézőpontok lényegét, hasonlóságát három dimenzióban lehetne összefoglalni, melyek Hamachek (1990) és Szabó (1999) szerint a következők:

- személyiségvonások,
- intellektuális viselkedés (tantárgyi tudás és kommunikáció), valamint
- a tanítási módszerei és készségei.

A személyiségvonás egy olyan jellemző vagy tulajdonság, amely egyénenként változik, és meghatározza, hogy hogyan viselkedünk, érzünk és gondolkodunk különböző helyzetekben. A személyiségvonások általában tartósak és stabilak, és befolyásolják, hogyan reagálunk a különböző élethelyzetekre. A személyiségvonás alatt értjük többek között a megértést és a türelmet. Az intellektuális dimenzió a pedagógus által tanított tantárggyal kapcsolatos szaktudást értjük. A tanítási módszerek és készségek dimenziójába tartozik például, hogy az adott pedagógus jól magyaráz-e, jó előadó-e (N. Kollár – Szabó 2004).

Számunkra kiemelkedően fontosak a magyar iskolai környezetben végzett kutatások eredményei, melyek két szempontból kifolyólag is informatívak lehetnek. Egyrészt a pedagógusokkal szembeni elvárásokról adnak képet, tehát, hogy mit várnak el a tanulók a pedagógusoktól. Másrészt ezek a felmérések bemutatják a különböző gyerekek igényeit, ezáltal összehasonlító képet kapunk az eltérő diákok

hozzaállásáról, tehát, hogy az egyéni bánásmód miben tér el a különböző csoportokat illetően.

Imre Anna cigány szakmunkás tanulók körében végzett vizsgálata arra mutatott rá, hogy a hátrányos helyzetű, roma származású tanulók jobban igénylik a személyességet, közvetlenséget, az egyéni odafigyelést és azt is, hogy a pedagógus tartson fegyelmet (Imre 1999). Ezzel szemben az általános iskolás és a középiskolás diákok véleményét összehasonlítva a szaktudás növekvő szerepét és a személyesség csökkenését tapasztalta N. Kollár (2008, 8).

Ahogy az ideális pedagógus jellemzői változnak, úgy változnak a pedagógus szerepei is. Day (1993, 45) szerint: „Mindenkinek, aki felelősségének tartja szakmai fejlődését, szembe kell néznie azzal, hogy a tanár manapság nem a tudás kútfője – az információs technológia és a tanulási lehetőségek egyre nyitottabbá válása valószínűleg lehetetlenné teszik, hogy ez a szerep tovább fenntartható legyen –, hanem pedagógiai szakember, aki a tanulási folyamatok hatékonyságáért felelős”.

Annak ellenére, hogy Christopher Day 1993-as kijelentése óta több mint 30 év telt el, az említett változások egyértelműek és látványosak. Ezt támasztja alá Hercz (2015) is, aki szerint a pedagógus státuszhoz különféle szerepek is tartoznak, mely szerepek közül néhány klasszikus szerep, tehát a régi időktől állandó, és vannak új, vagy viszonylag új, változó szerepek is. Hercz szerint a tradicionális, idejét múlt szerepek közé tartozik a pedagógus mint „minden tudás birtokosa”, az ismeretátadó, a tantárgyakat közvetítő és a gyermek szerepét meghatározó szerep. Ezzel szemben a tradicionális „örök” szerepek közé tartozik a pedagógus mint nevelő, tanító és változó mértékű szerep. Az új szerepek közé tartozik a pótszülő, a terapeuta, a facilitátor, a menedzser, a rendező, a szakértő, a tanácsadó, a kutató-fejlesztő, az innovátor és az alkotó-szerző szerep (Hercz – Ráczné – Takács 2015).

Láthatjuk tehát, hogy az eltérő szerepelvárások nem mindig ellentmondásmentesek, tehát konfliktusosak, mondhatni a tanári munka elválaszthatatlan velejárói. Sok pedagógus kiemelte, hogy a „hatalmából” adódó felelősség ütközik a segítő attitűdjének mértékével. Ebből adódik az, hogy bár a pedagógusok nagy része szeretne megmaradni a szeretetre méltó modellnél, de a határozott és a tekintélyes vezetői szerep együttes léte nem mindig kivitelezhető (Szabó – N. Kollár – Vörös 2017).

1. A (tanári) tekintély kérdésköre

A magyar nyelv értelmező szótára szerint a tekintély: „jelent bizonyos erkölcsi előnyt, mely mások szemeit mintegy magára vonja, mely némi tiszteletet, hódolatot igényel, mely hitelt, bizalmat gerjeszt maga iránt. [...] jelent oly embert, nevezetesen férfiút, ki bizonyos ügyekben, ismeretekben, képességben jeles nevet szerzett magának”. (*A magyar nyelv értelmező szótára*, „tekintély” címszó).

A fenti definícióból is láthatjuk, hogy a tekintélyt illetően egy nagyon összetett és komplex fogalomról van szó. A definícióban szerepel az előny, a tisztelet, a hódolat, a hitel, a bizalom és a képesség kifejezés is, amiből láthatjuk, hogy a tekintély megfogalmazása igencsak nehézkes és bonyolult. Ha megnézzük a tekintély

szót a szinonimaszótárban, akkor a következő szavakat, fogalmakat kapjuk: hódolat, nagyrabecsülés, megbecsülés, tisztelet, hírnév, presztízs, és még néhány további találatot is láthatunk. Ennek okán a munkánk gyakorlati részében törekedni fogunk a tekintély fogalmának pontosabb behatárolására. Ezért megkérdeztük a Kárpát-medencei egyetemi hallgatókat arról is, hogy melyik szinonima fejezi ki számukra leginkább a tekintély fogalmát.

Azonban meg kell említenünk, hogy a tekintély pedagógiai vonatkozása ellentmondásos, ugyanis a pedagógiában megkülönböztethető a „kapcsolatban jelentkező tekintély” (being in authority), amelyben a tanár elismert, vezető szerepet tölt be a diákkal szemben, valamint a „személyes tekintély” (being an authority), amely a tanár személyes kompetenciáihoz kötött, mint például a szaktudás vagy a felkészültség. Amennyiben a tekintélyt ezen felosztás mentén vizsgáljuk, elmondhatjuk, hogy mind a két jelentés pozitív értelmű. Láthatjuk, hogy ennél a megközelítésnél a tekintély megteremti a vezetés, valamint az irányítás lehetőségét is, tehát nem a hatalommal való visszaélésről van szó (Szabó – N. Kollár – Vörös 2017).

Szabó, N. Kollár és Vörös (2017) azonban a tekintély egy másik értelmezését is elénk tárja, amelyben a tekintély jelentése nem minden esetben lesz pozitív. Az ő megfogalmazásukban a tekintély lehet „kiérdemelt vagy feltételezett tekintély”, valamint „hatalmon alapuló tekintély”. A kiérdemelt vagy feltételezett tekintélyt képzettséggel, informáltsággal és szakértelemmel lehet megszerezni, azonban ezáltal a tekintélynek e fajtája korlátozódik arra a bizonyos területre. Azonban könnyen el is veszíthető abban az esetben, ha a tanár azon a területen belül hibázik, ahonnan a tekintély származik. A tekintélynek ez a fajtája a gyermekek körében automatikus, hiszen kezdetben a gyermekek számára a felnőtt ilyen tekintettel bír mindaddig, amíg a gyermekek be nem látják, hogy a felnőttek sem tévedhetetlenek.

Ezzel szemben a hatalmon alapuló tekintély a tanár eszközeire épül, mellyel jutalmazni és büntetni tud. A jutalmazás a diákok bizonyos szükségleteinek kielégítését, míg a büntetés az elvárások teljesülésének elmaradását és az ezzel járó következmények elszívését jelenti. A tekintélynek e fajtája a gyermekek fejlődésének előrehaladásával csökken, ugyanúgy, mint a tanártól való függőség is. A jutalmazás és büntetés lehetőségei hamar ki tudnak merülni, mivel az első ilyenek kiérdemlése és elszívése után drasztikusan csökken a gyerekek ingerküszöbe ezekre (Szabó – N. Kollár – Vörös 2017).

A tekintély fogalmára a társadalom változásai nagy hatással vannak. Az elmúlt két évtizedben sokat változott a szülő-gyermek viszony is. Ez a viszony sokkal rugalmasabb lett, és fontos részévé vált az egyenrangúság. A gyermekeket önállóságra, véleményformálásra tanítják, ami aztán átszivárog a másodlagos szocializációs színterekre is, mint az iskola. A 21. század diákja már képes megfogalmazni elvárásait a tekintélyes tanárral kapcsolatban, és a hatalmon alapuló tekintéllyel szemben a „személyes kvalitások kölcsönös elismeréséből fakadó tekintélyt” részesíti előnyben. Az életkori különbségek, a szakmai kompetenciák, a tudás és hierarchikus viszony még mindig fontos tényezőnek számít napjainkban is, azonban a tanulók elutasítják a maguk feletti folyamatos uralkodást, és a megértést, valamint a segítőkészséget részesítik előnyben (Csorba 1995).

Amennyiben a Csorba által megfogalmazottakra gondolunk, miszerint a 21. század tanulói elutasítják a maguk feletti folyamatos uralkodást, akkor láthatjuk, hogy a szociális szerepek egyik legnehezebb és legtöbb konfliktust hordozó tényezője a vezetés, tehát a pedagógus vezető szerepének kivitelezése. Cartwright és Zander szerint (1968) a vezetés többféleképpen is értelmezhető. Az egyik értelmezés szerint a vezetés a csoport egyik tulajdonsága, míg a másik értelmezés szerint inkább az egyénre jellemző vonás.

Ilyen értelemben a tekintélyes tanárt is nevezhetjük bizonyos fokig vezetőnek. Kirkpatrick és Locke tanulmánya (1991) foglalkozott a vezetők személyiségvonásaival, mely vizsgálat során beazonosították a vezetőket jellemző legfontosabb tulajdonságokat is, melyek a következők voltak: van hajtóerejük (ambíciózusak), őszinték, becsületesek, van önbizalmuk, megfelelő kognitív képességük (intelligencia), szakértelemmel bírnak, kreatívak és rugalmasak.

A személyiségvonásokat illetően először a személyiség fogalmával kellene megismerkednünk. Allport szerint (1997, 39) a személyiség „azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását”.

Az emberi viselkedés magyarázatának megértéséhez elengedhetetlen megismerkednünk a személyiség tudományos elméleteivel. „A személyiség vonáselmélete szerint az emberek számos személyiségdimenzió mentén különböznek egymástól.” (Málovics 2020, 3) Azt a kérdést illetően, hogy mely személyiségvonások alapvetők, egyetértés kezdett kialakulni az egyes kutatók között, miszerint a személyiség öt magasabb rendű faktorból áll, melyeket „Big Five”-nak neveztek el (Peck és Whitlow 1983).

2. A Big Five modell

A Big Five modell hosszú múltra tekint vissza a személyiségpszichológiában. Az 1930-as évektől kezdve a kutatók elkezdték vizsgálni az angol nyelvben gyakran előforduló szavakat, amelyeket az emberek rendszeresen használnak bizonyos személyiségjegyek leírására. A statisztikai elemzések segítségével rájöttek arra, hogy ezek a jellemzők csoportokba rendezhetők a nyelv szintjén. Az 1960-as évekre ezek a csoportok öt átfogó vonásba szerveződtek, amelyeket végül 1981-ben neveztek el Big Five-nak. Ez a modell ma már egyike a legelterjedtebb és legbefolyásosabb eszközöknek a személyiség vizsgálatában (DeYoung és mtsai. 2016).

A Big Five modell felfogása szerint az egyes személyiségvonások spektrumokat képeznek, és az egyént ezen dimenziók két szélső vége közötti skálán helyezi el. Példának a nyitottságot lehet felhozni. Az egyén nem tisztán nyitott vagy zárt, a Big Five modell olyan skálán helyezi el, ami alapján meghatározható a nyitottság szintje. E mutatók alapján hatékonyan mérhetőek az egyének közötti személyiségi különbségek. Ezen mutatók az ember élete során viszonylag stabilak. Jelentős befolyást gyakorol rá a környezet, valamint a gének. Ezek alapján előrevetíthetőek bizonyos életeredmények, mint a karrier vagy az oktatás (Lim 2023).

Több magyar nyelvű forrás is foglalkozik a Big Five személyiségmodellel, amelyek bemutatják az egyes csoportokra jellemző személyiségvonásokat, azonban a csoportok magyar elnevezése néhány tanulmány esetében eltérő lehet. A következőkben bemutatunk egy angol és három magyar nyelvű forrást az 1. táblázatban, melynél láthatóvá válik, hogy az egyes csoportok megnevezése nem mindig azonos a magyar nyelvben (1. táblázat).

Schulze – Roberts (2006)	Gáspár – Holecz (2005)	Bányai-Nagy (2018)	Törő és mtsai. (2020)
Extraversion	Energia	Extraverzió	Extraverzió
Agreeableness	Barátságosság	Barátságosság	Barátságosság
Conscientiousness	Lelkiismeretesség	Lelkiismeretesség	Lelkiismeretesség
Neuroticism	Érzelmi stabilitás	Neurocitizmus	Érzelmi stabilitás
Openness	Nyitottság	Nyitottság	Nyitottság

1. táblázat: A *Big Five* csoportok megnevezése angol és magyar nyelven

Forrás: saját szerkesztés

Az 1. táblázatból láthatjuk, hogy a barátságosság, a lelkiismeretesség és a nyitottság csoportokat illetően nincsenek eltérések a magyar megfelelők tekintetében, azonban az extraverzió és az érzelmi stabilitás esetében felmerültek egyéb alternatívák is a csoportok megnevezésére. Az extraverzió esetében az energia, míg az érzelmi stabilitás esetében a neurocitizmus elnevezések is szóba kerültek. A következőkben bemutatjuk az egyes kategóriák jellemzőit.

Az extraverzió elnevezésű csoport szerint az extrovertált egyén általában határozott és társaságkedvelő, míg a kevésbé extrovertált egyén csendesebb és tartózkodóbb. A nagyon extrovertáltak általában széles baráti körrel rendelkeznek, míg a kevésbé extrovertáltak inkább néhány közeli barátira összpontosítanak (Soto 2018). Vagyis azt a tendenciát és intenzitást tükrözi, amelyre az egyén a környezetével való interakció során törekszik, kifejezi a szociális környezetben való magabiztosságát és kényelmét. A fogalmakat intenzitásuk szerint két csoportba osztjuk: „magasak” és „alacsonyok”. A magas intenzitásúak közé tartozik az energikus társas interakció, az izgalomkeresés, a figyelemközpontúság és a társaságkedvelés. Az alacsony intenzitásúak közé pedig a magány kedvelése, a fáradt társas interakció, valamint a fenntartásokkal teli attitűd (Lim 2023).

A barátságosság kategóriába olyan jellemzők tartoznak, melyek szerint az egyén általában toleráns, együttérző és megbízható (Soto 2018). Törő és mtsai. (2020) továbbá ide sorolják a gondoskodást és szeretetreméltóságot is. Az extraverzióval ellentétben, amely a kapcsolatokra való törekvéből áll, a barátságosság a másokkal való interakcióra összpontosít. A magas intenzitásúakhoz tartozik a bizalom, az őszinteség, a megfelelés, a szerénység és az empátia. Az alacsony intenzitásúakhoz tartozik a szkepticizmus, a makacsság, az érdektelenség, a lekiicsinylés és az igényesség. B. R. Little szerint a barátságosság nem függ szorosan össze a szerzési sikerrel, mivel „bizonyíték is van arra, hogy a barátságos emberek kevésbé sikeresek a munkájukban, a jövedelmükből legalábbis ez derül ki” (Little 2017, 51).

A lelkiismeretesség kategóriába olyan jellemzők tartoznak, melyek szerint a lelkiismeretes egyén önfegyelméletesebb, célorientáltabb és szervezettebb. Szereti megtervezni az életét és ragaszkodik a terveihez. Törő és mtsai. (2020) továbbá ide sorolják a kötelességtudatot és az engedelmességet is. A magas intenzitásúak közé tartozik a szervezethez, a kötelességtudat, a kitartás és a gátlásosság. Az alacsony intenzitásúak közé tartozik az alkalmatlanság, a szervezetlenség, a gondtalanság, a halogatás, a fegyelméletlenség, a rendtelenség és a szétszórtság (Málovics 2020).

Az érzelmi stabilitásra mint neuroticizmusra is hivatkoznak. A neurotikus egyén érzelmileg kevésbé ellenálló, ezért jobban érintik a negatív helyzetek. Az ilyen egyén hajlamosabb a szorongásra, valamint a pesszimizmusra. Ezen vonások esetében nem érzelmi zavarokról kell beszélnünk, hanem a környezetben megjelenő jelzésekre való érzékenységről. Az érzelmi stabilitás magában foglalja azt, ahogyan a személy a világot észleli. A magas intenzitásúak jellemzői közé tartozik az aggodás, a düh, a szégyenlősség, a sebezhetőség, a hangulatváltozások, valamint olyan fenyegetéseket és sérelmeket is észrevesznek, amelyet a stabilabb ember nem vesz észre. Az alacsony intenzitásúak jellemzőihez tartozik a nemtörődömség, a rugalmasság, a magabiztosság, a pozitívitás és a nyugalomosság (Málovics 2020).

A nyitottság alapvetően azt jelenti, hogy az egyén mennyire nyitott az új dolgokra. Az az egyén, aki nyitott az új tapasztalatokra, általában fantáziadús és kreatív, valamint nyitott az új ötletekre, kapcsolatokra és környezetekre is. Ez a vonás szorosan kapcsolódik a kreativitáshoz (Málovics 2020). Az öt faktor közül ez számít a legvitatótabbnak, mivel a szakértők nem értenek egyet abban, mely tulajdonságok tartoznak bele. Törő és mtsai. (2020) munkájukban az eddig említettek mellett ide sorolják az intellektuális kíváncsiságot és a kifinomultságot. A magas intenzitású jelzők közé tartozik a kíváncsiság, az ötletesség, a nyitottság és a szokatlanság. Az alacsony intenzitású jelzők közé pedig a kiszámíthatóság, a hagyomány szeretete, a rutinosság, valamint az állandóság (Málovics 2020).

3. A kutatás célja és a kutatási kérdések megfogalmazása

A kutatásunk fő célja felmérni a Kárpát-medencei, magyar nyelven tanuló egyetemi hallgatók ideális pedagógusokról és a tekintélyről vallott nézeteit, majd összevetni, hogy az egyes háttérváltozók tekintetében van-e eltérés a magyar nyelven tanuló Kárpát-medencei egyetemi hallgatók megítélése szerint. A fenti célokat figyelembe véve a kutatás előtt az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg:

K1. Milyen jellemzőkkel bír a Kárpát-medencei egyetemi hallgatók szerint az ideális pedagógus?

K2. A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes hallgatói csoportok között az ideális pedagógus megítélésében (nem, ország)?

K3. Milyen jellemzőkkel bír a Kárpát-medencei egyetemi hallgatók szerint a tekintélyes pedagógus?

K4. Milyen nemű pedagógust tartottak a Kárpát-medencei egyetemi hallgatók a legtekintélyesebb pedagógusnak az alapfokú, a középfokú, valamint a felsőfokú tanulmányaik során?

K5. A Kárpát-medencei egyetemi hallgatók által tekintélyesnek ítélt pedagógus-jellemzők mely személyiségvonásokat tartalmazzák leginkább a Big Five modell szerint?

4. A kutatás módszere

Kutatási módszerként a kérdőíves módszert választottuk. A kérdőív kérdései magyar nyelven voltak elérhetőek. A kérdőív 2024. március 1-jétől 2024. március 13-áig volt elérhető online formában. A Selye János Egyetem hallgatói a kérdőívet papíralapon, míg a másik négy ország négy egyeteme (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger, Magyarország; Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia; II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász, Ukrajna; Újvidéki Egyetem, Újvidék, Szerbia) online formában töltötte ki. A kérdőívet összesen 1037 egyetemista töltötte ki: 631 hallgató a Selye János Egyetemről és 406 hallgató a másik négy ország négy egyeteméről. A kitöltés önkéntes és anonim módon zajlott. Ha a kitöltő úgy érezte, hogy a kérdéssort nem szeretné kitölteni, bármikor félbeszakíthatta.

A kérdőív összesen 14 kérdést tartalmazott. A kérdőív első részében a kitöltő nemére, korára, látogatott egyetemére, képzési formájára, lakóhelyének típusára, képzési szintjére, képzési területére kérdeztünk rá, valamint arra, hogy van-e pedagógus a kérdőívet kitöltő hallgató szűk családjában (szülők, testvérek). A kérdőív második részében a kitöltőknek három szóval kellett jellemezniük azt, hogy szerintük milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie az ideális pedagógusnak. Ez a kérdés szándékosan volt a kérdőív első kérdése, mert arra is kíváncsiak voltunk, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók szerint a „tekintély” beletartozik-e az ideális pedagógus három legfontosabb tulajdonsága közé. Amennyiben ez a kérdés a kérdőívben később került volna csak feltevésre, miután a kérdőívet kitöltő hallgató már látta vagy olvasta a „tekintély” szót, nem bizonyosodhattunk volna meg arról, hogy azért írja be a tekintélyt a válaszába, mert valóban így gondolja, vagy csak azért, mert a szóval már találkozott.

Az egyik kérdésben a kitöltőknek a tekintély szinonimái közül kellett kiválasztania azt, amelyik számukra a legjobban kifejezi a tekintélyt. Kíváncsiak voltunk a kérdőívet kitöltő hallgatók tanulmányai során (általános iskola, középiskola, egyetem) tekintélyesnek vélt pedagógusok nemére is, majd ezt követően az utolsó kérdésben három szóval jellemezniük is kellett ezen pedagógusokat, az alapján, hogy mely tulajdonságaik tartották őket tekintélyesnek a kitöltők. A 14 kérdés megválaszolása online formában kötelező volt, ennél fogva a 406 online válaszadótól az összes kérdésre érkezett válasz, míg a papíralapon választ adó hallgatók megtehették, hogy egy-egy kérdésre nem válaszoltak.

5. A vizsgálati minta bemutatása

Először ismertetjük a kérdőívet kitöltő hallgatók demográfiai adatait:

nem: férfi – 32,8% (340 fő); nő – 67,2% (697 fő),

kor: 18–21 évesek – 44% (456 fő); 22–25 évesek – 31,1% (323 fő); 26–35 évesek – 13,5% (140 fő); 36–50 évesek – 10,2% (106 fő); 50 év felettiek – 1,2% (12 fő),

egyetem: Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia – 60,8% (631 fő); Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger, Magyarország – 12,6% (131 fő); Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia – 9,9% (103 fő); II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász, Ukrajna – 7,7% (80 fő); Újvidéki Egyetem, Újvidék, Szerbia – 8,9% (92 fő),

képzési forma: nappali tagozat – 73,5% (762 fő); levelező tagozat – 26,5% (275 fő),

lakóhely típusa: főváros – 3,4% (35 fő); nagyváros – 11,9% (123 fő); kisváros – 31,4% (326 fő); község – 53,3% (553 fő),

képzési szint: alapképzés (BA/Bc) – 87,6% (908 fő); mesterképzés (MA/Mgr) – 11,4% (118 fő); doktori képzés (PhD.) – 1,1% (11 fő),

van-e pedagógus a családban: van – 32,5% (337 fő); nincs – 67,5% (700 fő),

képzési terület: tanárképzési területen – 54,8% (568 fő); közgazdasági szakon/karon – 43% (446 fő); természettudományi szakon/karon – 2% (21 fő); társadalomtudományi szakon/karon – 0,2% (2 fő).

A 2. táblázatban közöljük a kutatásban részt vevő hallgatók szak és egyetem szerinti eloszlását (2. táblázat).

	SJE, SK	EKKE, HU	PKE, RO	II. RF, UK	ÚE, SR	Összesen
tanárképzési területen	317	85	28	62	76	562
közgazdasági szakon/karon	314	39	75	18	0	446
természettudományi szakon/karon	0	5	0	0	16	21
társadalomtudományi szakon/karon	0	2	0	0	0	2
Összesen	631	131	103	80	92	1037

2. táblázat: A kutatásban részt vevő hallgatók szak és egyetem szerinti eloszlása

Forrás: saját szerkesztés

A 3. táblázatban közöljük a kutatásban részt vevő hallgatók egyetem és képzési forma szerinti eloszlását (3. táblázat).

	Nappali tagozat	Levelező tagozat	Összesen
Selye János Egyetem, SK	545	86	631
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, HU	81	50	131
Partiumi Keresztény Egyetem, RO	96	7	103
II. Rákóczi F. Kárpátaljai Magyar Főiskola, UK	18	62	80
Újvidéki Egyetem, SR	22	70	92
Összesen	762	275	1037

3. táblázat: A kutatásban részt vevő hallgatók egyetem és képzési forma szerinti eloszlása
Forrás: saját szerkesztés

A 4. táblázatban közöljük a kutatásban részt vevő hallgatók egyetem és nem szerinti eloszlását (4. táblázat).

	Férfi	Nő	Összesen
Selye János Egyetem, SK	213	418	631
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, HU	46	85	131
Partiumi Keresztény Egyetem, RO	59	44	103
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, UK	12	68	80
Újvidéki Egyetem, SR	10	82	92
Összesen	340	697	1037

4. táblázat: A kutatásban részt vevő hallgatók egyetem és nem szerinti eloszlása
Forrás: saját szerkesztés

6. A vizsgálati eredmények bemutatása és elemzése

A kutatásban részt vevő hallgatóktól megkérdeztük, hogy szerintük milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie az ideális pedagógusnak. A hallgatókat arra kértük, hogy erre a kérdésre három jelzővel és/vagy tulajdonsággal válaszoljanak. Mind az 1037 hallgató illetve legalább két jelzővel és/vagy tulajdonsággal az ideális pedagógust, míg 915 hallgató illetve három jelzővel és/vagy tulajdonsággal az ideális pedagógust. Az 5. táblázatban közöljük a hallgatók által megfogalmazott jelzőket és/vagy tulajdonságokat (5. táblázat).

A hallgatók által megfogalmazott jelzők és tulajdonságok	Elsőként említve	Másodikként említve	Harmadikként említve	Összesen
alázatos	7	7	4	18
alkalmazkodó	3	8	8	19
ambiciózus	3	4	0	7
ápoltság	0	1	0	1
becsületes	3	6	4	13
bölcs	1	0	4	5
céltudatos	4	7	5	16
demokratikus	4	2	0	6
dinamikus	0	2	0	2
együttérző	52	66	51	169
életvidám	1	0	1	2
elfogadó	8	3	8	19
elhivatott (elkötelezett)	28	17	13	58
elszánt	2	0	2	4
emberséges	15	15	18	48
energikus	0	4	2	6
érdeklődő	6	3	1	10
érthető	12	15	9	36
felkészült	54	64	51	169
figyelmes	16	31	18	65
gyermekközpontú	9	14	23	48
határozott	25	21	21	67
higgadt	5	4	18	27
hiteles	17	12	0	29
humoros	27	24	0	51
igazságos	19	28	38	85
innovatív	0	9	0	9
intelligens	10	14	16	50
jó előadó	42	38	38	118
jó vezető	2	11	9	22
jókedvű	8	3	0	11
jószándékú, jóindulatú	5	6	5	16
kedves	71	42	65	178
kitartó	6	8	7	21
kompetens, ért a szakmájához	14	3	6	23
korrekt	0	6	0	6

következetes	16	14	17	47
közvetlen	9	14	5	28
kreatív	34	20	25	78
lelkes, motivált	21	8	5	34
lelkiismeretes	13	4	8	25
lényegre törő	0	6	1	7
magabiztos	17	13	9	39
megbízható	5	6	4	15
megértő	77	50	46	173
művelt	0	4	0	4
nagy tudású, okos	41	47	22	110
nem kivételezik	1	4	0	5
naprakész	0	5	4	9
nyitott	11	13	8	32
önzetlen	0	0	12	12
őszinte	7	6	1	14
összeszedett	3	1	0	4
ösztönző, motiváló	8	28	28	66
példamutató	9	3	5	17
precíz, pontos	12	20	14	46
racionális	0	4	4	8
reális	0	4	0	4
rugalmas	9	10	17	36
segítőkész	83	86	58	227
szakmai	5	20	15	40
szenvedélyes	0	8	5	13
szigorú	18	19	24	62
tájékozott	16	10	1	27
találékony	1	5	0	6
talpraesett	11	5	25	41
tekintélyes	9	8	12	29
tisztelettudó	19	10	21	50
türelmes	103	88	43	234
Nem töltötte ki	0	0	96	129
Összesen	1037	1037	1037	3111 (2982)

5. táblázat: A hallgatók által az ideális pedagógusról megfogalmazott jelzők és tulajdonságok Forrás: saját szerkesztés

Megnéztük a három leggyakrabban előforduló ideális tanári jellemzőket a következő két alminta esetében is: nem, oktatási intézmény (ország). A nemek háttérváltozók tekintetében a három leggyakrabban előforduló jellemzőket a 6. táblázatban közöljük.

	I.	II.	III.
Férfi (340 fő)	türelmes (80) – 23,5%	segítőképző (74) – 21,7%	felkészült (68) – 20%
Nő (697 fő)	segítőképző (163) – 23,4%	türelmes (153) – 22%	kedves (130) – 18,6%

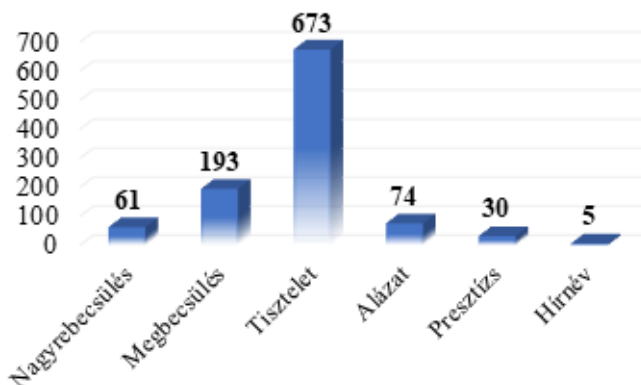
6. táblázat: A három leggyakrabban előforduló jellemző a nemek tekintetében (ideális pedagógus) Forrás: saját szerkesztés

Az oktatási intézmények háttérváltozók tekintetében a három leggyakrabban előforduló jellemzőt a 7. táblázatban közöljük.

	I.	II.	III.
SJE, SK (631 fő)	segítőképző (165) – 26,1%	türelmes (163) – 25,8%	megértő (132) – 20,9%
EKKE, HU (131 fő)	türelmes (31) – 23,6%	segítőképző (22) – 16,7%	talpraesett (21) – 16%
PKE, RO (103 fő)	türelmes (23) – 22,3%	felkészült (18) – 17,4%	nagy tudású, okos (12) – 11,6%
II. RF, UK (80 fő)	felkészült (32) – 40%	jó előadó (23) – 28	nagy tudású, okos (20) – 19,4%
ÚE, SRB (92 fő)	nagy tudású, okos (26) – 28,2%	segítőképző (21) – 22,8%	felkészült (16) – 17,3%

7. táblázat: A három leggyakrabban előforduló jellemző az oktatási intézmények tekintetében Forrás: saját szerkesztés

A kérdőívet kitöltő hallgatóktól megkérdeztük azt is, hogy véleményük szerint a tekintély mely szinonimája fejezi ki számukra leginkább a tekintély jelentését. A szinonimák megtalálhatók jelen munkánk elméleti részében is. A hallgatók válaszait az 1. ábrán közöljük (1. ábra).



1. ábra: A hallgatók által választott szinonimák megoszlása

Forrás: saját szerkesztés

Megvizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók neme és az általuk kiválasztott szinonima között. Ennek megállapításához a Khi-négyzet próbát alkalmaztunk. A férfi kitöltők (N=340) 3,8%-a „*nagyrabecsülés*”; 18,2%-a „*megbecsülés*”; 63,5%-a a „*tisztelet*”; 8,2%-a az „*alázat*”; 5,3%-a „*presztízs*”; míg 0,9%-a „*hírnév*” válaszlehetőséget választotta, mint a tekintélyt leginkább leíró szinonimát. A női kitöltők (N=340) 6,9%-a a „*nagyrabecsülés*”; 18,8%-a a „*megbecsülés*”; 65,7%-a a „*tisztelet*”; 6,6%-a az „*alázat*”; 1,7%-a a „*presztízs*”; míg 0,3%-a a „*hírnév*” válaszlehetőséget választotta, mint a tekintélyt leginkább leíró szinonimát.

A Khi-négyzet próba segítségével megállapítottuk, hogy a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók neme és az általuk kiválasztott szinonimák között szignifikáns kapcsolat van (Pearson $\chi^2=0,006$), mely 12,5%-os erősségű (Contingency Coefficient=0,125).

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók kora és az általuk kiválasztott szinonima között. Ennek megállapításához a Khi-négyzet próbát alkalmaztunk. Ennek a vizsgálatnak az eredményeit a 8. táblázatban közöljük (8. táblázat).

	<i>Nagyrabecsülés</i>	<i>Megbecsülés</i>	<i>Tisztelet</i>	<i>Alázat</i>	<i>Presztízs</i>	<i>Hírnév</i>
18–21	3,7%	18,4%	66,4%	7,7%	0,2%	3,5%
22–25	5,9%	22%	63,4%	6,2%	1,9%	0,6%
26–35	9,3%	15,7%	65%	6,4%	2,1%	1,4%
36–50	11,3%	13,2%	61,3%	9,4%	4,7%	0%
50+	0%	16,7%	83,3%	0%	0%	0%

8. táblázat: a hallgatók által választott szinonimák életkor szerinti megoszlása

Forrás: saját szerkesztés

A Khi-négyzet próba segítségével megállapítottuk, hogy a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók kora és az általuk kiválasztott szinonimák között nincs szignifikáns kapcsolat (Pearson $\chi^2=0,116$).

Következő lépésként megvizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók képzési szintje és az általuk választott szinonima között. Ennek megállapításához szintén a Khi-négyzet próbát alkalmaztunk. Ennek a vizsgálatnak az eredményeit a 9. táblázatban közöljük (9. táblázat).

	<i>Nagyrebecsülés</i>	<i>Megbecsülés</i>	<i>Tisztelet</i>	<i>Alázat</i>	<i>Presztízs</i>	<i>Hírnév</i>
Alapképzés (Bc/BA)	5,6%	19,1%	64,6%	7,3%	3,1%	0,3%
Mesterképzés (Mgr/MSC)	7,6%	16,9%	66,9%	6,8%	0,8%	0,8%
Doktori képzés (PhD.)	9,1%	0%	72,7%	0%	9,1%	9,1%

9. táblázat: A hallgatók által választott szinonimák a hallgatók képzési szintje szerinti megoszlása Forrás: saját szerkesztés

A Khi-négyzet próba segítségével megállapítottuk, hogy a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók képzési szintje és az általuk választott szinonimák között szignifikáns kapcsolat van (Pearson $\chi^2=0,005$), mely 15,4%-os erősségű (Contingency Coefficient=0,154).

A hallgatók által az ideális pedagógusról megfogalmazott jelzőket és tulajdonságokat besoroltuk a Big Five csoportok egyikébe. Az 10. táblázatban közöljük az általunk csoportosított jelzőket és tulajdonságokat a Big Five személyiségmodell alapján (10. táblázat). A kérdőívet kitöltő hallgatók 3–3 jelzőt és/vagy tulajdonságot adhattak meg, így összesen 3111 jelzővel/tulajdonsággal számolhatnánk, azonban volt 122 hallgató, aki csak két jelzőt és/vagy tulajdonságot adott meg.

A Big Five csoportok megnevezése	Gyakoriság számban kifejezve	Gyakoriság %-ban kifejezve
Extraverzív	514	16,5%
Együttműködő, barátságosság	732	23,5%
Lelkiismeretesség	491	15,8%
Emocionális	726	23,3%
Nyitott, élmények iránt	526	16,9%
Nem töltötték ki	122	3,9%

10. táblázat: A Big Five alapján csoportosított jelzők és/vagy tulajdonságok Forrás: saját szerkesztés

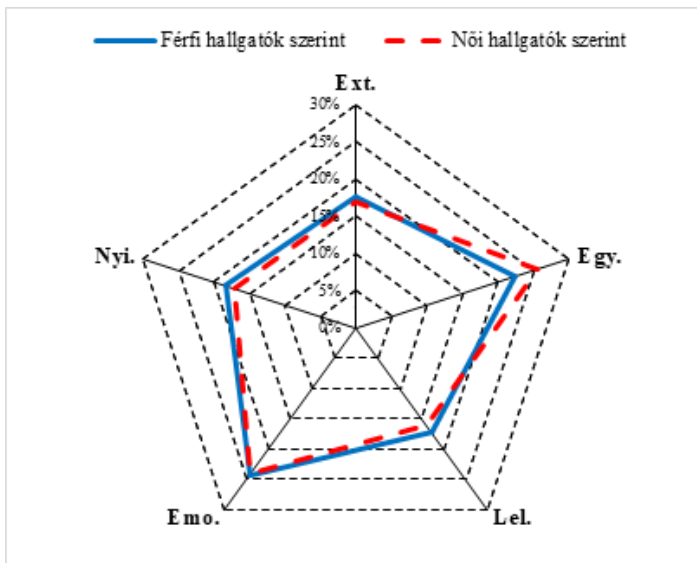
Megnéztük a Big Five csoportokba sorolt jelzők és tulajdonságok eloszlását az ideális pedagógus tekintetében a következő két alminta esetében is: (1) *nem*, (2) *oktatási intézmény (ország)*. A nemek háttérváltozók tekintetében a Big Five csoportok előfordulását a 11. táblázatban közöljük (11. táblázat).

A Big Five csoportok megnevezése	Férfi hallgatók válaszai (3x340=1020)		Női hallgatók válaszai (3x697=2091)	
	Számban kifejezve	%-ban kifejezve	Számban kifejezve	%-ban kifejezve
Extraverzív	170	16,7%	344	16,5%
Együttműködő, barátságosság	215	21,1%	517	24,7%
Lelkiismeretesség	166	16,3%	325	15,5%
Emocionális	235	23,0%	491	23,5%
Nyitott, élmények iránt	178	17,5%	348	16,6%
Nem töltötték ki	56	5,5%	66	3,2%

11. táblázat: A Big Five csoportok előfordulása a nemek tekintetében

Forrás: saját szerkesztés

Amennyiben eltekintünk a választ nem adó hallgatóktól, akkor a válaszok megosztása a következőképpen alakul a férfi kitöltők tekintetében: 17,6%; 22,3%; 17,2%; 24,4%; 18,5%; míg a női kitöltők esetében pedig: 17%; 25,5%; 16%; 24,2%; 17,2%. A nemek szerinti eloszlást radardiagrammal is szemléltetjük (2. ábra).



2. ábra: Az ideális pedagógusról alkotott nézetek megfeleltetése a Big Five modellben a nemek tekintetében. Forrás: saját szerkesztés

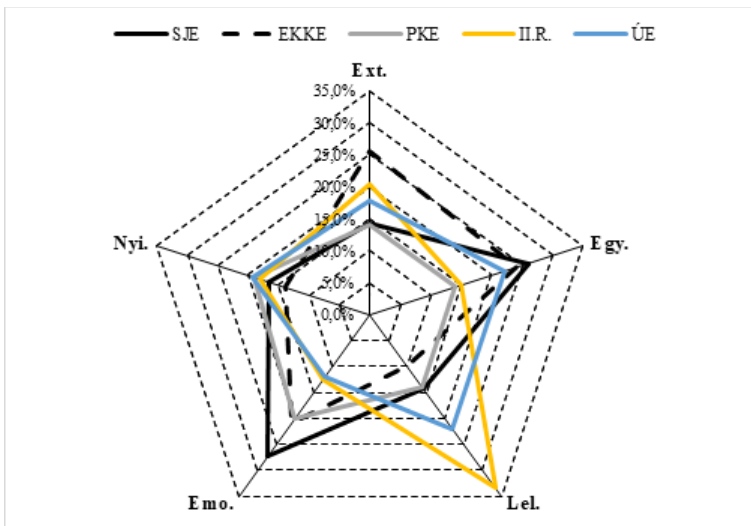
A legnagyobb eltérést az együttműködő – barátságosság dimenzióban találtuk (3,2%), miszerint a női egyetemi hallgatók szerint az ideális pedagógusra jellemzőbb az együttműködő – barátságos attitűd, mint a férfi egyetemi hallgatók megítélése szerint. A legkisebb eltérést az emocionális dimenzióban találtuk (0,1%).

A Big Five csoportokba sorolt jelzők és tulajdonságok eloszlását az ideális pedagógus tekintetében megvizsgáltuk az oktatási intézmények mint háttérváltozó tekintetében, melynek eredményét a 12. táblázatban közöljük (12. táblázat).

	SJE, SK (1884)	EKKE, HU (393)	PKE, RO (309)	II. RF, UK (240)	ÚE, SRB (276)
Extraverzív	271 (14,3%)	101 (25,6%)	44 (14%)	49 (20,4%)	49 (17,7%)
Együttműködő, bar.	489 (26%)	94 (24%)	43 (14%)	36 (15%)	61 (22%)
Lelkiismeretesség	268 (14,2%)	39 (10%)	43 (14%)	80 (33,3%)	61 (22%)
Emocionális	518 (27,4%)	82 (20,8%)	63 (20%)	30 (12,5)	33 (12%)
Nyitott, élmények iránt	315 (16,7%)	56 (14%)	59 (19%)	43 (18%)	53 (19,2%)
Nem töltötték ki	23	21	57	2	19

12. táblázat: A Big Five csoportok előfordulása az oktatási intézmények tekintetében
Forrás: saját szerkesztés

A Big Five csoportokba sorolt jelzők és tulajdonságok eloszlását az ideális pedagógus tekintetében az intézmények szerint radardiagrammal is szemléltetjük (3. ábra).



3. ábra: Radardiagramm az oktatási intézmények és a Big Five csoportok tekintetében (ideális pedagógus) Forrás: saját szerkesztés

A legnagyobb eltérést a lelkiismeretesség dimenzióban találtuk (23,3%). A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói szerint (33,3%) az ideális pedagógusra sokkal inkább jellemző a lelkiismeretes attitűd, mint az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hallgatói szerint (10%). A legkisebb eltérést a nyitott dimenzióban találtuk (5,2%).

A kutatásban részt vevő hallgatóktól megkérdeztük, hogy az általuk legtekintélyesebb vélt pedagógusaik milyen tulajdonságokkal rendelkeznek, rendelkeztek. A hallgatókat arra kértük, hogy erre a kérdésre is három jelzővel és/vagy tulajdonsággal válaszoljanak. 1015 hallgató illetve legalább egy jelzővel és/vagy tulajdonsággal a számukra tekintélyes pedagógust, 716 hallgató illetve két jelzővel és/vagy tulajdonsággal a számukra tekintélyes pedagógust és 451 hallgató illetve három jelzővel és/vagy tulajdonsággal a számukra tekintélyes pedagógust. A 13. táblázatban közöljük a hallgatók által megfogalmazott jelzőket és tulajdonságokat (13. táblázat).

A hallgatók által megfogalmazott jelzők és tulajdonságok	Elsőként említve	Másodikként említve	Harmadikként említve	Összesen
alázatos	12	21	12	45
alkalmazkodó	2	2	0	4
ápolat	0	5	1	6
becsületes	10	8	3	21
bölcs	3	0	0	3
céltudatos	12	4	2	18
demokratikus	0	0	1	1
dinamikus	4	0	0	4
együttérző	36	22	22	80
elfogadó	3	5	3	11
elhivatott (elkötelezett)	10	13	5	28
elszánt	0	0	2	2
emberséges	12	7	7	26
érdeklődő	7	7	0	14
erős jellem	13	1	3	17
érthető	5	5	0	10
felkészült	14	13	11	38
figyelmes	22	25	5	52
gyermekközpontú	5	7	3	15
határozott	66	45	23	134
higgadt	7	8	3	18
hiteles	3	1	0	4
humoros	13	18	13	44
igazságos	17	18	9	44

innovatív	0	1	2	3
intelligens	12	9	5	26
jó előadó	25	16	18	59
jó vezető	9	3	3	15
jókedű	5	9	2	16
jószándékú, jóindulatú	11	0	2	13
kedves	66	36	32	134
kitartó	0	5	1	6
kompetens, ért a szakmájához	4	9	0	13
korrekt	10	12	4	26
következetes	21	15	8	44
közvetlen	7	7	0	14
kreatív	5	2	2	9
lelkes, motivált	2	1	0	3
lelkiismeretes	0	1	3	4
magabiztos	35	12	17	64
megbízható	16	4	0	20
megértő	36	28	28	92
művelt	0	5	4	9
nagy tudású, okos	52	32	14	98
nem kivételezik	0	2	1	3
naprakész	0	1	0	1
nyitott	9	3	4	16
önzetlen	6	3	0	9
őszinte	5	2	7	14
összeszedett	2	3	4	9
ösztönző, motiváló	5	15	4	24
példamutató	5	0	1	6
precíz, pontos	25	16	12	53
rugalmas	2	4	8	14
segítőképz	42	52	40	134
szakmai	59	18	21	98
szenvedélyes	15	10	2	27
szigorú	116	40	25	181
tájékozott	1	3	2	6
találékony	0	2	0	2
talpraesett	5	4	6	15
tekintélyes	11	7	20	38

tisztelettudó	94	66	5	165
türelmes	21	23	16	60
Nem töltötte ki	22	321	586	929
Összesen	1037	1037	1037	3111 (2182)

13. táblázat: A hallgatók által a tekintélyes pedagógusról megfogalmazott jelzők és tulajdonságok. Forrás: saját szerkesztés

A kérdőívet kitöltő egyetemi hallgatók szerint a tekintélyes tanárra leginkább jellemző a szigorú (185), a tiszteltudó (165), valamint a határozott, a kedves, és a segítőkész (134) attitűd. Megnéztük a három leggyakrabban előforduló tekintélyes tanári jellemzőt a nemek tekintetében is. A nemek háttérváltozók tekintetében a három leggyakrabban előforduló jellemzőket a 14. táblázatban közöljük.

	I.	II.	III.
Férfi (340 fő, 658 jelző)	szigorú (66) – 10%	tisztelettudó (47) – 7,1%	kedves (44) – 6,7%
Nő (697 fő, 1524 jelző)	tisztelettudó (118) – 7,7%	szigorú (115) – 7,5%	segítőkész (101) – 6,6%

14. táblázat: A három leggyakrabban előforduló jellemző a nemek tekintetében (tekintélyes pedagógus) Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók által a tekintélyes pedagógusról megfogalmazott jelzők és/vagy tulajdonságokat besoroltuk a Big Five csoportok egyikébe. A 15. táblázatban közöljük az általunk csoportosított jelzőket és tulajdonságokat (15. táblázat).

A Big Five csoportok megnevezése	Gyakoriság számban kifejezve	Gyakoriság %-ban kifejezve
Extraverzív	582	26,6%
Együttműködő, barátságosság	609	28%
Lelkiismeretesség	269	12,4%
Emocionális	350	16%
Nyitott, élmények iránt	372	17%
Nem töltötték ki	929	—

15. táblázat: A hallgatók által a tekintélyes pedagógusról megfogalmazott jelzők Big Five szerinti eloszlása Forrás: saját szerkesztés

Megnéztük a Big Five csoportosítás szerinti eloszlást a következő két minta esetében is: (1) *nem*, (2) *oktatási intézmény (ország)*. A nemek háttérváltozók tekintetében a Big Five csoportok előfordulását a 16. táblázatban közöljük.

A Big Five csoportok megnevezése	Férfi hallgatók válaszai (3x340=1020)		Női hallgatók válaszai (3x697=2091)	
	Számban kifejezve	%-ban kifejezve	Számban kifejezve	%-ban kifejezve
Extraverzív	194	29,5%	388	25,5%
Együttműködő, barátságosság	175	26,6%	434	28,5%
Lelkiismeretesség	68	10,3%	201	13,2%
Emocionális	98	14,9%	252	16,5%
Nyitott, élmények iránt	123	18,7%	249	16,3%
Nem töltötték ki	362	—	567	—

16. táblázat: A hallgatók által a tekintélyes pedagógusról megfogalmazott jelzők nemek szerinti gyakorisága a Big Five személyiségmodell alapján

Forrás: saját szerkesztés

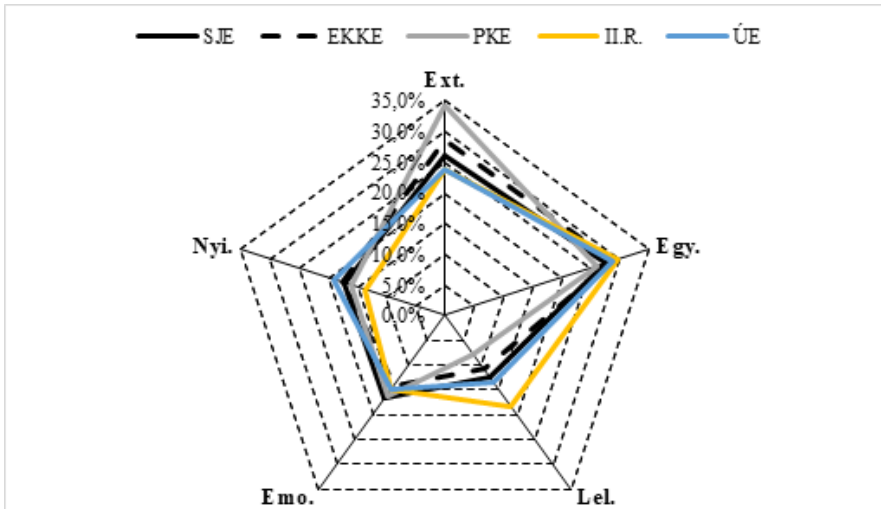
Az oktatási intézmények mint háttérváltozók tekintetében a Big Five csoportok előfordulását a tekintélyes tanár szerint a 17. táblázatban közöljük (17. táblázat).

	SJE, SK (1893) 1351	EKKE, HU (393) 268	PKE, RO (309) 193	II. R. F., UK (240) 176	ÚE, SRB (276) 194
Extraverzív	351 (26%)	77 (28,7%)	66 (34,2%)	42 (23,9%)	46 (23,7%)
Együttműködő, bar.	374 (27,7%)	77 (28,7%)	50 (25,9%)	52 (29,5%)	56 (28,9%)
Lelkiismeretesség	167 (12,4%)	29 (10,8%)	15 (7,8%)	32 (18,2%)	26 (13,4%)
Emocionális	226 (16,7%)	38 (14,2%)	31 (16,1%)	26 (14,8%)	29 (14,9%)
Nyitott, élmények iránt	233 (17,2%)	47 (17,5%)	31 (16,1%)	24 (13,6%)	37 (19,1%)
Nem töltötte ki	542	125	116	64	82

17. táblázat: A hallgatók által a tekintélyes pedagógusról megfogalmazott jelzők oktatási intézmények szerinti gyakorisága a Big Five személyiségmodell alapján

Forrás: saját szerkesztés

A Big Five csoportokba sorolt jelzők és tulajdonságok eloszlását a tekintélyes pedagógus tekintetében az intézmények szerint radardiagrammal is szemléltetjük (4. ábra).



4. ábra: Radardiagramm az oktatási intézmények és a Big Five csoportok tekintetében (tekintélyes pedagógus)
 Forrás: saját szerkesztés

A legnagyobb eltérést az extravérzív dimenzióban találtuk (10,5%). A Partiumi Keresztény Egyetem hallgatói szerint (34,2%) a tekintélyes pedagógusra sokkal inkább jellemző az extravérzív attitűd, mint az Újvidéki Egyetem hallgatói szerint (23,7%). A legkisebb eltérést az emocionális dimenzióban találtuk (2,5%).

A kutatásban részt vevő hallgatókat megkértük arra is, hogy idézzék fel az eddigi tanulmányaik során (alapfokú oktatás – általános iskola; középfokú oktatás – gimnázium, középiskola; felsőfokú oktatás – főiskola, egyetem) a számukra legtekintélyesebb pedagógust (mind a három szinten külön-külön), és adják meg azon pedagógusok nemét. A 18. táblázatban az oktatási szint alapján közöljük a hallgatók által megadott legtekintélyesebb pedagógusok nemét (18. táblázat).

Nem	Alapfokú oktatás		Középfokú oktatás		Felsőfokú oktatás	
	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő
Férfi (340)	122 (36%)	218 (64%)	153 (45%)	187 (55%)	181 (53%)	159 (47%)
Nő (697)	168 (24%)	529 (76%)	233 (33%)	464 (67%)	211 (30%)	486 (70%)
Összesen	290 (28%)	747 (72%)	386 (37%)	651 (63%)	392 (38%)	645 (62%)

18. táblázat: A hallgatók által megadott legtekintélyesebb pedagógus neme a különböző oktatási szinteken
 Forrás: saját szerkesztés

A KHI-négyzet próba segítségével megállapítottuk, hogy a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók neme és az általuk választott tekintélyes pedagógus neme (alapfokú oktatásban) között szignifikáns kapcsolat van (Pearson $\chi^2=0,001$), mely 12,2%-os erősségű (Contingency Coefficient=0,122).

A Khi-négyzet próba segítségével megállapítottuk, hogy a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók neme és az általuk választott tekintélyes pedagógus neme (középfokú oktatásban) között szignifikáns kapcsolat van (Pearson $\chi^2=0,001$), mely 11,3%-os erősségű (Contingency Coefficient=0,113).

A Khi-négyzet próba segítségével megállapítottuk, hogy a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók neme és az általuk választott tekintélyes pedagógus neme (felsőfokú oktatásban) között szignifikáns kapcsolat van (Pearson $\chi^2=0,001$), mely 21,7%-os erősségű (Contingency Coefficient=0,217).

Megnéztük továbbá azt is, hogy voltak-e olyan hallgatók, akiknek a legtekintélyesebb pedagógusa mind a három tanulmányi szinten (alapfokú oktatás, középfokú oktatás, felsőfokú oktatás) azonos nemű volt. A férfi kitöltők 43 esetben adtak meg azonos nemű legtekintélyesebb pedagógust, ebből 31 (72%) férfit és 12 (28%) nőt. A nők 331 esetben adtak meg azonos nemű legtekintélyesebb pedagógust, ebből 61 (18%) férfit és 270 (82%) nőt.

7. A kutatási kérdések megválaszolása

Jelen tanulmányunkban öt kutatási kérdésre kerestük a választ. Az első kutatási kérdés (K1) a következő volt: Milyen jellemzőkkel bír a Kárpát-medencei egyetemi hallgatók szerint az ideális pedagógus? Az 5. táblázatban foglaltuk össze azon jelzőket és tulajdonságokat, amelyeket a Kárpát-medencei magyar nyelven tanuló egyetemi hallgatók adtak az ideális pedagógusra vonatkozóan. Minden hallgató három jelzővel illethette a számára ideális pedagógust. A kérdőívet 1037 hallgató töltötte ki, azonban voltak, akik háromnál kevesebb jelzőt, illetve tulajdonságot adtak válaszul. Összesen 2982 jelzőt és/vagy tulajdonságot adtak meg a válaszadók. A Kárpát-medencei egyetemi hallgatók véleménye alapján (az öt leggyakoribb válasz) az ideális pedagógus a következő jellemzőkkel bír: türelmes (234); segítőkész (227); kedves (178); megértő (173); valamint felkészült és együttérző (169).

A második kutatási kérdés (K2) a következő volt: A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes hallgatói csoportok között az ideális pedagógus megítélésében (nem, ország)? A 6. táblázatban látható a három leggyakrabban előforduló ideális tanári jellemző a nemek tekintetében. A türelmes és a segítőkész attitűd mind a férfiak, mind pedig a nők esetében szerepel az első három jellemző között – férfiak esetében: türelmes (80), segítőkész (74); nők esetében: segítőkész (163), türelmes (153) –, azonban a harmadik jellemző eltér a nemek tekintetében. A férfi kitöltők szerint a türelmes és a segítőkész jellemzők mellett a felkészült (68), míg a női kitöltők szerint a kedves (130) a harmadik leggyakoribb jellemzője az ideális pedagógusnak. Az országok tekintetében a 7. táblázatban látható a három leggyakrabban előforduló ideális tanári jellemző. A türelmes attitűd két egyetem hallgatói szerint (EKKE, PKE) is a legfontosabb jellemzője az ideális pedagógusnak. Két egyetemi hallgatói szerint (II. R. F., ÚE) az ideális pedagógusra leginkább a felkészült és a nagy tudású, okos tulajdonság a jellemző.

A harmadik kutatási kérdés (K3) a következő volt: Milyen jellemzőkkel bír a Kárpát-medencei egyetemi hallgatók szerint a tekintélyes pedagógus? A 13. táblázat-

ban közöltük a Kárpát-medencei magyar nyelven tanuló egyetemista hallgatók által megfogalmazott jelzőket és tulajdonságokat a tekintélyes pedagógust illetően. A kérdőívet 1037 hallgató töltötte ki, azonban voltak, akik háromnál kevesebb jelzőt, illetve tulajdonságot adtak válaszul. Összesen 2182 jelzőt és/vagy tulajdonságot adtak meg a válaszadók. A Kárpát-medencei egyetemi hallgatók véleménye alapján (az öt leggyakoribb válasz) a tekintélyes pedagógus a következő jellemzőkkel bír: szigorú (181); tisztelettudó (165); határozott (134); segítőkész (134); valamint nagy tudású és szakmai (98).

A negyedik kutatási kérdés (K4) a következő volt: Milyen nemű pedagógust tartottak a Kárpát-medencei egyetemi hallgatók a legtekintélyesebb pedagógusnak az alapfokú, a középfokú, valamint a felsőfokú tanulmányaik során? A kutatásban részt vevő hallgatókat megkértük arra is, hogy idézzék fel az eddigi tanulmányaik során (alapfokú oktatás – általános iskola; középfokú oktatás – gimnázium, középiskola; felsőfokú oktatás – főiskola, egyetem) a számukra legtekintélyesebb pedagógust (mind a három szinten külön-külön), és adják meg azon pedagógusok nemét. A 18. táblázatban az oktatási szint alapján közöltük a hallgatók által megadott legtekintélyesebb pedagógusok nemét. Itt természetesen meg kell említenünk azt is, hogy a pedagógusok nemi eloszlása nem azonos az egyes képzési szinteken. Az alapfokú oktatásban a kérdőívet kitöltő hallgatók 72%-ának legtekintélyesebb tanára nő volt. A középfokú oktatásban a kérdőívet kitöltő hallgatók 63%-ának legtekintélyesebb tanára szintén nő volt. A felsőfokú oktatásban a kérdőívet kitöltő hallgatók 62%-ának legtekintélyesebb tanára megint csak nő volt. A Khi-négyzet próba segítségével megállapítottuk, hogy a kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók neme és az általuk választott tekintélyes pedagógus neme között az oktatás minden szintje között szignifikáns kapcsolat van, melynek erőssége 12,2% (alapfokú oktatásban); 11,3% (középfokú oktatásban); és 21,7% (felsőfokú oktatásban). A férfi kitöltők 43 esetben adtak meg azonos nemű legtekintélyesebb pedagógust mind a három tanulmányi szinten (ebből 31 [72%] férfit és 12 [28%] nőt), míg a női kitöltők 331 esetben adtak meg azonos nemű legtekintélyesebb pedagógust mind a három tanulmányi szinten (ebből 61 [18%] férfit és 270 [82%] nőt).

Az ötödik kutatási kérdés (K5) a következő volt: A Kárpát-medencei egyetemi hallgatók által tekintélyesnek ítélt pedagógusjellemzők mely személyiségvonásokat tartalmaznak leginkább a Big Five modell szerint? A 13. táblázatban közöltük a Kárpát-medencei magyar nyelven tanuló egyetemista hallgatók által megfogalmazott jelzőket és tulajdonságokat a tekintélyes pedagógust illetően, majd ezeket a jelzőket és tulajdonságokat a 15. táblázatban megfeleltettük a Big Five személyiség-típológia egyik dimenziójának. A Kárpát-medencei egyetemi hallgatók véleménye alapján a tekintélyes pedagógusok jellemzői a Big Five személyiség-típológia szerint leginkább az együttműködő – barátságos dimenzióba tartoznak (28%), majd ezt követi az extravertív dimenzió (26,6%), majd a nyitott dimenzió (17%), az emocionális dimenzió (16%), végül pedig a lelkiismeretes dimenzió (12,4%).

8. Konklúzió, megvitatás

Kutatásunk során a Kárpát-medencei magyar nyelven tanuló egyetemi hallgatók ideális pedagógusokról és tekintélyről vallott nézeteit térképeztük fel, majd az egyes háttérváltozók tekintetében megvizsgáltuk, hogy vannak-e eltérések a válaszok között. A Kárpát-medencei egyetemi hallgatók véleménye alapján az ideális pedagógusra leginkább jellemző volt, hogy türelmes, segítőkész, kedves, megértő, felkészült és együttérző. A Kárpát-medencei egyetemi hallgatók véleménye alapján a tekintélyes pedagógusra leginkább az jellemző, hogy szigorú, tisztelettudó, határozott, segítőkész, nagy tudású és szakmai.

Láthatjuk, hogy az ideális és a tekintélyes pedagógus hat-hat leggyakoribb jellemzője nem teljesen fedi egymást; csak a segítőkész attitűd egyezik meg. Ez alapján felmerül a kérdés, hogy tekintélyesnek kell-e lennie az ideális pedagógusnak vagy fordítva: az ideális pedagógusnak tekintélyesnek kell-e lennie. Az ideális pedagógusra leginkább jellemző tulajdonságok inkább belső személyiségjegyek (türelmes, segítőkész, kedves, megértő, együttérző), míg a tekintélyes pedagógust sokkal inkább jellemzi a szakmai felkészültsége (nagy tudású, szakmai).

Falus (2003 idézi Tóth és Horváth 2021) azt a tudást, amellyel a pedagógusnak rendelkeznie kell, három kategóriába sorolta: (1) általános pedagógiai tudás – ide tartoznak a tantárgyhoz nem kötődő ismeretek, készségek és képességek; (2) tantárgyi tudás – ide tartoznak a szaktárgyi ismeretek; valamint (3) a pedagógiai tartalmi tudás, amely hidat képez a szaktárgyi tudás és az adott tárgy tanítása között.

Falus felbontását felhasználva elmondható, hogy a Kárpát-medencei egyetemi hallgatók véleménye alapján a tekintélyes pedagógusra leginkább jellemző tulajdonságok közül több is a második kategóriába sorolható (tantárgyi tudás: nagy tudású, szakmai), míg az ideális pedagógusra leginkább jellemző tulajdonságok egyike sem tartalmaz olyan elemeket, amelyek a tantárgyi tudás kategóriájába lennének sorolhatók.

Irodalom

Allport, G. (1997): *A személyiség alakulása*. Budapest: Kairosz Kiadó.

A magyar nyelv értelmező szótára. Arcanum Adatbázis Kiadó. Online: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-szotara-czuczorfogarasi-55BEC/> [Utolsó megtekintés: 2024. március 30.]

Bagdy Emőke (szerk.) (1997): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem.

Ballér Endre (szerk.) (1983): *Pedagógia III. A pedagógus* (kísérleti jegyzet, kézirat). Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.

Bányai-Nagy Henriett (2018): *Személyiség, érzelmi intelligencia és étellel való elégedettség. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19 (2)., 158–175.

Boreczky Ágnes (1997): A gyermekkor változó szinterei. In: *Nevelés, gyermek, iskola*. Szerk. Németh András. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 159–228.

- Cartwright, D. – Zander, A. (eds.) (1968): *Group dynamics: Research and theory* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Csorba F. László (1995): „Ki lehet vívni, de nem szükségszerű”. *Új Pedagógiai Szemle*, 45. évf. 3. szám, 34–47.
- Day, C. (1993): *A reflexió, mint a szakmai fejlődés szükséges, ám önmagában nem elégséges eszköze*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- DeYoung, C. G. – Carey, B. E. – Krueger, R. F. – Ross, S. R. (2016): Ten aspects of the Big Five in the Personality Inventory for DSM–5. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 7(2), 113–123. <https://doi.org/10.1037/per0000170>
- Gáspár Mihály – Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, 2. szám, 23–40.
- G. Donáth Blanka (1980): *A pozitív és hatékony pedagógusszemélyiség néhány aspektusa a csoportmunka alapján*. Budapest: Akadémiai.
- Hajdú Erzsébet (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 9. szám, 25–35.
- Hamachek, D. (1990): *Psychology in Teaching, Learning and Growth*. 4th. ed. Allyn and Bacon.
- Hercz Mária – Ráczné Oláh Edit – Takács Nikolett (2015): *Pályakezdő óvodapedagógusok túlélőkészlete*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Imre Anna (1999): Cigány tanulók a szakmunkásképző iskolákban. *Educatio*, 8. évf. 2. szám, 286–296.
- Kirkpatrick, S. – Locke, E. A. (1991): Leadership? Do Trains Matter? *Executive*, 5. évf. 2. szám, 48–60. <https://dx.doi.org/10.2307/4165007>
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Lim, Annabelle G. Y. (2023): Big Five Personality Traits: The 5-Factor Model Of Personality. <https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html> [Utolsó megtekintés: 2024. március 31.]
- Little, B. R. (2017): *Én, jómagam és a többiek*. Budapest: HVG Könyvek.
- Málovics Éva (2020): *Vállalkozói vonások 1. Személyiségvonások, Big Five*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Nagy Henriett (2018): Személyiség, érzelmi intelligencia és étellel való elégedettség. *Menetárhigiéné és Pszichoszomatika*, 19, 158–175.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris.
- N. Kollár Katalin (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 6. évf. 35. szám, 7–34.
- Peck, D. – Whitlow, David (1983): *Személyiségelméletek*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Schulze, R. – Roberts, R. D. (2006): Assessing the Big Five: Development and validation of the Openness Conscientiousness Extraversion Agreeableness Neuroticism Index Condensed (OCEANIC). *Zeitschrift für Psychologie*, 214, 133–149.
- Soto, C. et al. (2018): Five-factor model of personality. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199828340/obo-9780199828340-0120.xml> [Utolsó megtekintés: 2024. március 31.]

Szabó Éva (1999): A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. szám, 31–41.

Szabó Éva – N. Kollár Katalin – Vörös Anna (2017): A tanári szerep, a vezetés és a tekintély problémái. In: *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 2.* Szerk. N. Kollár Katalin – Szabó Éva. Budapest: Osiris Kiadó, 407–454.

Szebeni Rita (2010): *A kompetencia alapú oktatás pedagógus-személyiség háttere.* [PhD. értekezés]. Debrecen: Debreceni Egyetem.

Tóth Albert (1985): *A pedagógiai vezetés stílusa.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Tóth Péter – Horváth Kinga (2021): *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe.* Komárom: Selye János Egyetem.

Törő K. – Mokos J. – Róth E. – Csikós G. (2020): A stressz mértéke és a Big Five személyiség faktorok kapcsolata a Covid-19 őszi hullám alatt magyar serdülőkben. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 8 (3), 83–94.

Zagyváné Szűcs Ida (2016): Milyen a jó tanár? In: *Tanulás és fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai.* Szerk. Karlovitz János Tibor. Komárom: International Research Institute, 3–8.

Music and Sport?

Examination of the Complaints of Young Musician Students During Musical Work in Relation to Their Physical Activity and Sporting Habits

GÁBOR KÉRINGER

Abstract

A significant part of the musician community still considers music and sport as very distant, even unknown entities. This work is unique due to its basic approach: the work-related problems of 14-20-year-old musician students were examined in light of their sporting attitudes using a questionnaire. Following the segments of time management and basic obligation, I analysed the complaint perception of three distinct yet interrelated slices of musicians' work in the light of sporting habits, namely: the range of problems stemming from basic lifestyle, during preparation and practice, as well as the perceived complaints and their intensity in the event of an onstage situation. The results indicate real and measurable significance. Therefore, those youths who do sports more are actually less affected by the problems examined than their less active peers.

Keywords: musician lifestyle; sporting habits; musical work complaints; professional stereotypes

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.2.080-091

1. Introduction

Despite the fact that some of the works published in the international literature deal with the positive role of sport in musicians' work, music pedagogy and the development of a proper musician's lifestyle – whether it is about the links and similarities between music and sport (Hinley, 2018) or its direct effects on the musician's work (Chan and Ackerman 2014) – the majority of the musician community still considers sport as an alien element from their work. This harmful and very often erroneous stereotype, passed down from generation to generation, can be a serious obstacle to effective musicianship.

There is no doubt, however, that there is no comprehensive and purposeful synthesis of music pedagogy, neither to prove the existence of the above-mentioned links, nor to refute the existing entrenchments. It requires large-scale, long lasting and precise research. My doctoral thesis is meant to be the first step in this

process, and the present study summarises its main content and results. However, my aim was not only to provide a theoretical overview of the topic: in the empirical part of the research, I sought to find out whether sporting habits have a measurable effect on the complaints and problems of musicians experienced during work – all the more, because this also provides an answer to the assumptions of the theoretical part.

2. The Research

2.1. Purposes of the Research

One of the purposes of my work is to deny the harmful stereotypical thinking, in other words, to resolve the theoretical contrast between music and sport, in the broadest possible interdisciplinary approach. Following that, in my empirical research along these linkages, the connection is examined between the early stages of a musician's work, life and sporting habits with the help of a custom-designed measurement tool based on the existing literature and my own prior research.

2.2. Area and Participants of the Research

The main area of the work is music, the art of sounds (Dalhaus and Eggelbrecht 2004), which is also a characteristic of a given culture, as old as humanity, a sonorous expression and manifestation of that culture. Within this, music pedagogy is particularly the European classical music and its knowledge transfer segment. Sport is an equivalent element, as “physical activity carried out according to specific rules, in free time or competitively” (Nádori 2005). The direct participants are the 14-20 years old musician students in Hungarian music high schools. It is important to highlight the country as well as the general health status and (related) sporting habits of the examined ones.

2.3. The Relationship of Music and Sport

In order to explore and interpret the connections of my research, it is absolutely necessary to demonstrate the meeting points that connect the two – in many cases considered distant – units. My paper presents five approaches whose analogies suggest undeniable commonalities:

- *Level of basic parallels (skills and abilities, their development, maintenance, the role of the teacher/trainer, motivation and career orientation)*
- *Relationship system of practical connection points (sports with music)*
- *A cultural anthropological approach in the common sections of the consensus value system of society*
- *Presentation of pedagogical-methodological parallels - including the overview of the relationship between music and movement approaches of alternative pedagogies*
- *Examination of the segment of music and sport as an indicator of social mobility that creates opportunities and equal opportunities, and provides a possibility to outstand.*

2.4. The Elements Examined

The three interdependent stages of musician's life had been examined. That is: problems stemming from lifestyle (sleeping disorder, musculoskeletal/spinal problems, weight problems, postural problems, visual disorder, stamina problems, respiratory problems); problems during preparation (fatigue, attention problems, memory problems, learning difficulties, physical pain); as well as the complaints (attention problems, memory problems, unprovoked stage fright) in the event of an onstage situation (concert, exam).

2.5. Musician Stereotypes

Three misconceptions need to be refuted. These are the musician image, time anomaly and gender stereotyping behaviours.

The two dimensions of the distortion of musician image had been studied. On the one hand, the effects of external prejudice, and on the other hand, the self-identification of musicians. The former undoubtedly has an impact on our behaviour, however, the real problem is caused by the false self-image and its persistent transmission based on example. Therefore, referring to a specialised work process, the musician can refrain from the basic elements of proper physical well-being, in our case, from the preventive and health-preserving functions of sport, as well as its effective support of work. The proof that this is not a correct idea is an exploration of the musician image on a historical scale, which shows that, according to music historical sources, musicians occupied a position much more favourable than their present status and that the current "expected" musician image is only a development of the nineteenth century (Kéringér 2023). The musician's work, despite the undoubted professional specialisation (as it is valid for the other professions as well), is a profession similar to others, therefore it is different from the others only in terms of the specific challenges mentioned above, and not in its essential, substantive content. Thus, being in good physical condition to work effectively is as necessary as in case of "outsiders".

The anomalies of time management are particularly accentuated by the "reverse" lifestyle, since work, due to its service and cultural transfer activities, naturally falls to the free time of those who choose another profession. The reference to this (for instance, in terms of the amount of leisure time spent on sport) is often rather absurd as a kind of "ideological" slogan: musicians and music teachers in general spend no more time practising their profession than others. Therefore, these problems can be solved by the rethinking of the schedule.

The third entrenchment is a specific and less researched element of the gender stereotypes (however, this is usually valid for other areas of life): the commonly accepted thesis of "lazy boys, diligent girls". In this case, girls appear as the "vanguard" of duty-performance in relation to the opposite sex. This idea is shared by consensus at almost all levels of education. My examination of the two genders has shown that in reality there is no justification for these ideas. The figures of duty-performance of the two genders are perfectly equal. However, girls' calm and protected status may be seriously affected by the fact that they reported significantly more and more intense complaints than their male counterparts in most of

the complaints examined. As the study has shown that boys do sports significantly more (i.e., they are more “diligent” in sport), the fact that those who do sports more report on less issues than their less active peers makes the girls’ group more vulnerable. According to our anomaly, this stereotype concerns boys in the short term and girls in the medium and long term.

2.6. Prior to the Research

Given the lack of specific prior research on my narrowly defined topic, I have presented the more loosely, or more closely related research lines and references mentioned below in three categories. Namely, studies on the connections between music and sport – Wilson (2016), or Bianco et al (2017) –; examination of the physical traumas of musicianship in relation to sporting habits (Voltmer et al (2014); and the research of the synthesis of these two approaches – Nawrocka et al (2014), or Greef et al (2003) –. The works related to the topic, though sharply different in the basic approach, and the research that can be linked to the Kovács method are primarily the writings of Zsuzsanna Pásztor.

3. The Methodology of Research

3.1. Hypotheses

My hypotheses search for the answer whether the connection of sporting habits and the difficulties and problems faced by musician students of this age group is provable. My hypotheses are the followings:

H1: Intense sporting habits may be associated with low levels of perception of the musician’s lifestyle problems examined.

H2: The high intensity of the sporting habits of the groups studied may have a positive influence on the intensity of the complaints perceived during musical work (practice, class work, or concert, exam).

H3: Gender stereotypes of duty-performance and time management in musical work are based on false assumptions.

3.2. The Measurement Tool

Due to the lack of validated instruments related to my topic examined, my measurement tool is a self-developed questionnaire, based on the available literature and my own preliminary research, which contains partly questions to be decided and partly five-point Likert scale answers. Its technical implementation is adapted to the current circumstances and opportunities, a mixed solution of online and paper-based formats, with no compulsory questions and anonymous answers. The data was kept confidential and not accessible to third parties. After digitalising the paper-based forms, Microsoft Word, Excel spreadsheet and graph editing programs were used to evaluate the data. Jamovi version 2.4.8. was utilised for data reporting and statistical tests. There was a statistical analysis according to the data types after the cross-tabulation analysis data had been reported if it was reasonable. In the case of ordinal variables, Spearman’s correlation tests indicate the

existence of the possible relationships. The strength of these relationships in the present work are shown:

- $p < 0.05$ and Spearman's $\rho < 0.2$: no connection
- $p < 0.05$ and Spearman's $\rho 0.2-0.3$: weak connection (*),
- $p < 0.05$ and Spearman's $\rho 0.3-0.4$: medium connection (**),
- $p < 0.05$ and Spearman's $\rho > 0.4$: strong connection (***)

Cramer V examination was carried out with nominal variables. The strength of these is determined as follows:

- $p < 0.05$ and Cramer's $V < 0.2$: significance with weak connection,
- $p < 0.05$ and Cramer's $V 0.2-0.6$: significance with medium-strong connection,
- $p < 0.05$ and Cramer's $V > 0.6$: significance with strong connection.

Elements of the Questionnaire – Description of the Results – New Variables

The first part includes introductory demographic questions. The questionnaire is self-developed, specifically designed for 14-20-year olds preparing for music career. After the questions on gender and age, it asks about the field of specialisation, not a specific instrument, but a group of instruments (wind, string, keyboard, percussion, vocal) or other fields (solfege, music theory, composition), for the sake of clarity and commonalities. Afterwards comes the everyday musician's work and the elements of daily routine. This includes the time spent within the geographical and physical context of the institution, the amount of instrumental practice and learning general subjects. This section concludes by the examining the frequency of the performance work. Data that are not or only slightly relevant to the research as a whole (type and location of exercise) are excluded from this paper. As I would like to present the context of time management, apart from a few details, as precisely as possible, not separately but in direct comparison with sport, the two variables considered the most important, the daily amount of time spent on instrumental practice and that of on learning general subjects, it is presented with a new common variable, the so-called *Duty variable* (DV), which is generated from the most related segments of the two elements by cross-tabulation analysis using the program Jamovi.

In the second part of the questionnaire, workout and sporting habits were examined. First of all, its weekly amount, and its occasional duration, then its nature and location. Since my primary interest was measuring the *intensity* of sporting activity and the values obtained are difficult to interpret in themselves for a more precise definition, a new variable was introduced at this point, called *Sporting variable* (SV). The most related common sections for the duration of weekly physical activities and occasional exercise were created based on cross-tabulation analysis.

In the third section of the measurement tool, general health problems, complaints and traumas resulting from lifestyle are assessed. These are sleeping disorder, musculoskeletal and posture problems, weight problems, vision problems, stamina problems and breathing problems. Following comes the assessment of issues and deficiencies perceived during practice (fatigue, memory problems, attention problems, learning difficulties, physical pain), then, traumas (attention prob-

lems, memory problems, unprovoked stage fright) in onstage situations (exam, audition, concert¹).

In all three cases, it is necessary to aggregate the problems of each perception by creating a new variable in order to obtain a complex overview of each set of problems. These are the followings: *Lifestyle problem variable (LPV)*, *Practice problem variable (PPV)* and *Onstage problem variable (OPV)*. LPV means the quantitative average of the complaints perceived, while the other two variables were created by averaging and rounding the Likert scale scores for each problem area question, and then, for better transparency of the data and to ensure the most accurate presentation of the cross-tabulation analyses, the continuous variable was transformed into an ordinal variable.

	Lifestyle problem variable	Practice problem variable	Onstage problem variable
average	2.38	2.0	2.0
min	0	1	1
max	7	4	5
standard deviation	2.40	2.36	2.37

Table 1. "Problem variables" used in the research (own edition)

In order to provide a more precise description of the results, comparability and verification, the data and statistics are presented in four different approaches in this paper: the analysis begins with a presentation of the full sample, followed by a description of the answer data for the gender and then age groups, and concludes with an emphasis on the prioritised elements of the research in a direct comparative study.

3.3 The Sample

The participants of the study were drawn exclusively from the four responding institutions of the twelve Hungarian music high schools. The number of participants is N=214, out of which 211 questionnaires were valid and evaluable. This number represents more than the third (33.46%) of student population of around 640 in the country. By age: according to the input and output units of the music high schools, it ranges from 14 to 20 years. In the process of the study, there were groups: gender groups, age groups and direct comparative studies directly linking sporting habits to the complaints under investigation. These are presented in a separate subsection, but as elements for comparison and confirmation in my work.

¹ Among real situation complaints, stage fright is one of the most prominent elements examined in my research (and in my research as a whole) on occupational complaints. It is essential to clarify the definition of "unprovoked stage fright" here. As its extent is quite subjective, it is entirely up to the respondent to decide. In the terminology of this work, it is always presented in relation with the individual, i.e., as the severity of the anxiety in real situations, and complaints that prevents work performance and quality of work.

4. Research Results

4.1. Demographic Data

The introductory, demographic section of the questionnaire seems to have provided an appropriate framework and structure for our subsequent analysis. It was easy to put together the individual sections and the examined units, but the limitations of the research are indicated by the anomalies in some of the investigated groups that are likely to affect the results. While being able to rely on an exact and balanced composition for the gender groups and direct comparisons, the results of my age separation may have been influenced by the different levels of biological and mental development as well as the significantly different numbers of age groups. Even though they may be definitely linked to the overall investigation process, the results of this stage are unlikely to have shown much in the way of a plastic picture and pattern for the reasons given above, and are therefore in most cases only presented for reference or comparison when reporting results.

4.2. Time Investigations

In the matter of time management, the effects of the musician's entrenchments and the significance (then refutation) of the stereotypes examined can be clearly seen, on the one hand, and on the other hand, the plausible presence of tendencies affecting the whole generation, namely the massive spreading of lifestyle structures characteristic of society as a whole. The closely related study of sporting habits highlights the rather serious, and in my sample even more severe, problems of this age group. Our results suggest that practice and learning do not "cause" the lack of sporting activity. At the same time, the combination of time management and lifestyle choices (with a particular focus on the amount of sporting) is shown to have a significant and measurable impact on the segments of the musician's lifestyle, the preparation period, and the onstage situations.

4.3. Results by gender

Taking into account the gender-specific factors of musicianship measured in the present study, only two segments (time spent in the educational institution and the daily amount of time spent on general studies) showed a higher activity rate for girls. The latter indicates a weak significance (**p=0.046; Cramer's V=0.174**). During data recording and cross-tabulation, boys were found to have better indicators in all other items. However, it is important to note that none of these crossed the statistically measurable limit.

From the point of view of our research, the clear gender difference in sporting activity levels is highly important, which is statistically confirmed (**p=0.007; Cramer's V=0.265**) to point towards a substantial deficit for girls.

4.4. Summary of Problems Stemming from Lifestyle

When comparing the three comparisons examined, a clear tendency (albeit of varying intensity) can be observed: the more active groups are in a better position

all by gender, for age groups and in direct comparison. For some of the lifestyle problems examined in this study, the positive effects of regular exercise seem clear. In addition to the indicators for the tendentious items (musculoskeletal/spinal problems, posture problems, respiratory problems, stamina problems), which were not confirmed by statistical tests, there was a clear significance of varying strength in three of the eight items examined (sleeping disorder, vision problems, “no complaint”). Among these, the tendencies of those who did not report complaints seem to be the most significant, that is, in our case, the more sport activity actually implies fewer complaints in the examined group. The result was surprising in one element (weight problems). Here, all aspects of the investigation show the increasing (although not statistically confirmed) involvement of those who do sports more. Causal studies can no longer be displayed within the framework of this work, but they justify further research.

4.5. Summary of The Practice Problems

In relation to the problems of the preparation (learning and practice) period, we receive a similar but clearer picture than the previous ones. The most plastic results were obtained by the direct comparison, while the age group analysis showed the least significant differences. It can be concluded that all the symptoms of the practice phase examined in this research (with varying severity) can be associated with the sporting habits. Although the tendencies in the age groups are not statistically confirmed, one of the five items examined (fatigue) shows a medium-strong relationship when examined by gender. The results of the direct comparison study are even more striking: the test results of all the items investigated indicate a relationship: memory problem and learning disability are weakly correlated, while the other three (fatigue, attention complaints, physical pain) are strongly correlated. Based on this, we found a real relationship between the intensity of the practice problems and the sporting attitudes of the group studied.

4.6. Summary of The Onstage Situation (Concert/Exam) Problems

The present work examines three of the problems of onstage situations (concerts, exams): onstage attention problems, memory problems and unprovoked stage fright, which obstructs the musician's performance. For attention complaints, all groups and comparisons show a more favourable situation for the more active groups. Without statistical confirmation in the age groups, a medium-strong relationship had been found in the gender analysis and a strong relationship in the direct analysis. Memory problems yielded similar results to the preparation period measures, the direct correlation test suggests a medium-strong association, but the results of the other two groups could not be confirmed. The most sensitive unit appears to be stage fright. This showed the highest involvement of all the problems reported by all the subjects and groups studied. Although the question is quite subjective, it is clear from the pattern that this is the most prominent item we examined in our research. This is confirmed by the fact that a tendency of a relationship was found in all relations and test situations, with an unconfirmed statistical indicator for the age groups, a medium-strong relationship for the gender analysis and a strong

relationship for the direct comparison. Overall, through the three approaches, it can be concluded that the confounding factors investigated in the onstage situation (concert, exam) showed synchrony in all groups. The sporting habits of the groups involved in the test are likely to influence the reporting of complaints and their levels. Differences are only apparent in the differential detectability of the phenomena between groups, not in their detection or direction.

4.7. Summary of the Whole Analysis

The strength of the test results described here is variant but therefore tangible and tendentious in all groups, and in a significant proportion of the elements examined, they not only indicate processes that are related, but also show real significance. Based on these results, in most cases, there is a real relationship between sporting habits and the items under study. Naturally, the writer of these lines is aware that the appearance of the results will vary depending on a number of variables, factors and effects that are not currently being investigated. Nevertheless, my analysis seems valid in the approach described here.

4.8. Hypotheses in the Light of Research Results

Since anomalies observed in the creation of the groups (discussed in details above) did not allow exact statistical measurements in one of the three approaches (age group), the final summary of the results is not presented in these data. It should be noted, however, that in my reporting of this group, similar trends to the other results were observed. In terms of our results, the following was found out:

H1: Intense sporting habits may be associated with low levels of perception of the musician lifestyle problems studied.

When arranging by gender, significance was observed in one of the seven complaints examined - the highest number of sleep disorders detected overall. 41.5% of girls and 27.5% of boys reported this problem. This proportion indicates weak relationship (**p=0.038; Cramer's V=0.144**). A similar strength of connection can be detected in the set of results for non-complainants (**p=0.009; Cramer's V=0.182**). The latter clearly shows that boys with significantly higher sporting activity (**p=0.007; Cramer's V=0.265**) are in a better position in terms of the complaints examined. This is confirmed by the gender correlation of *the Lifestyle problem variable*, which shows a medium-strong relationship (**p=0.044; Cramer's V=0.255**) indicating the validity of the above findings.

The direct comparative analysis suggests more specific links. In the comparison of the *Sporting variable*, significance is already shown in two of the seven complaints examined: in addition to the medium correlation with sleeping disorder (**p=0.010; Cramer's V=0.310**), there is a weak correlation with visual problems (**p=0.005; Cramer's V=0.271**). A similar pattern can be observed for respondents without complaints: a stronger-medium relationship than that of the gender group (**p=0.010; Cramer's V=0.340**). These tendencies are reinforced by the medium-strong correlation between the *Sporting variable* and the *Lifestyle problem variable* (**Spearman's rho =-0.362****). On the whole, there is a real connection between sporting habits and the complaints examined in some of the items studied.

Thus, the hypothesis that an increase in sporting activity is associated with low levels of perceived complaints in some of the elements seems to be partially confirmed.

H2: The high intensity of sporting habits of the groups studied may have a positive influence on the intensity of the complaints perceived during musical work (practice, class work, and concert, exam).

Regarding preparation problems, gender groups revealed that significance was detected in one of the five items tested: fatigue showed a weak association ($p=0.004$; **Cramer's $V=0.272$**) with sporting habits. However, the medium-strong relationship ($p=0.044$; **Cramer's $V=0.255$**) of the *Preparation problem variable* points towards a real direction of tendencies that are not statistically confirmed.

Based on the results of the direct comparative analysis, all complaints investigated show a different degree of correlation between the perceived problems of the *Sporting variable* and the preparation. Memory problems (**Spearman's $\rho = -0.252^*$**) and learning difficulties (**Spearman's $\rho = -0.281^*$**) were weakly correlated, while fatigue (**Spearman's $\rho = -0.523^{***}$**), attention complaints (**Spearman's $\rho = -0.483^{***}$**), and physical pain (**Spearman's $\rho = -0.441^{***}$**) were strongly correlated. The strong relationship between the *Preparation problem variable and Sporting variable* (**Spearman's $\rho = -0.576^{***}$**) confirmed the above calculations again.

The statistical analysis of onstage problems by gender, out of the three items examined, found no measurable relationship for memory problems, for attention problems ($p=0.003$; **Cramer's $V=0.274$**) and excessive stage fright ($p=0.011$; **Cramer's $V=0.250$**) both showed a relationship of equal strength (medium-strong). The tendency is also reinforced by the medium-strong connection of the *Onstage problem variable* ($p=0.020$; **Cramer's $V=0.235$**), which in all cases is found to be associated with a lower involvement of boys who do sports more.

In direct comparisons, the tendency regarding the *Sporting variable* suggests a similar but more specific and stronger relationship: memory problems are medium-strongly correlated (**Spearman's $\rho = -0.368^{**}$**), while attention complaints (**Spearman's $\rho = -0.421^{***}$**) and excessive stage fright (**Spearman's $\rho = -0.506^{***}$**) are strongly correlated. The strong correlation (**Spearman's $\rho = 0.533^{***}$**) between the *Sporting variable and Onstage problem variable* confirms our previous results.

Although no specific hypothesis examination has been done on this topic, it is important to highlight the results of the studies on onstage performance anxiety, which indicate its high priority: this segment showed the highest frequency and the strongest significance for sporting habits overall. The association was confirmed at all levels and groups of the work process: medium-strong in the gender groups ($p=0.011$; **Cramer's $V=0.250$**) and strong in the direct examination (**Spearman's $\rho = -0.506^{***}$**).

On the whole, my hypothesis seems to be partially confirmed: the level of sporting activity shows a real relationship with the examined elements of both phases in most of the key comparisons, i.e., in our case, high levels of sporting activity do indeed imply low levels of complaint detection.

H3: Gender stereotypes of duty and time management in musical work are based on false assumptions.

Overall, the results of the present study seem to partly confirm my hypothesis, and in its essential thesis in whole: there is no evidence of greater investment of energy and time of girls in the segments of musicianship studied.

To sum up, two of my three hypotheses (H1, H2) seem to be partially confirmed, and one (H3) seems to be fully confirmed.

5. Summary

In this study, my primary interest was whether sporting habits have a significant influence on the perception and intensity of the work-related complaints of young people preparing for music career. When the survey results were processed, a real and measurable significant relationship was found, i.e., young people who do sports more are indeed less affected by the relation of the complaints examined. Its value is enhanced by the fact that my results also provide a refutation of the false and harmful stereotypes that not only hinder the professional development of musician, but, at the same time, can also affect their ideal quality of life and health.

Bibliography

Bianco, Valentina – Berchicci, Marika – Perri, Rinaldo Livio – Quinzi, Federico – Di Russo, Francesco (2017): Exercise-related cognitive effects on sensory-motor control in athletes and drummers compared to non-athletes and other musicians. In : *Neuroscience* Volume 360, 30 September 2017, Pages 39–47. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306452217305365> [2021.01.20.]

Chan, Clifton – Ackerman, Bronwen (2014): Evidence-informed physical therapy management of performance-related musculoskeletal disorders in musicians. In: *Frontiers in Psychology* 2014/5. Article 706. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00706/full> [2022.04.13.]

Dalhaus, Karl – Eggelbrecht, Hans Heinrich (2004): *Mi a zene? (What is music?)* Osiris Kiadó, Budapest.

Greef, Mathieu de – Wiyck, Ruud van – Reynders, Koop – Toussaint, Joost – Hesselings, Rike (2003): Impact of the Groningen Exercise Therapy for Symphony Orchestra Musicians Program on Perceived Physical Competence and Playing-Related Musculoskeletal Disorders of Professional Musicians. In: *Source: Medical Problems of Performing Artists*, Volume 18, Number 4, 1 December 2003, pp. 156-160(5). <https://www.ingentaconnect.com/content/scimed/mppa/2003/00000018/00000004/art00006> [2021.02.09.]

Hinley, Liz (2018): Music and Sports: Why Do Both? In: *Alfred Music Musical B*. New York, USA. <https://www.alfred.com/blog/music-and-sports-why-do-both/> [2020.11.14.]

Kéringér, Gábor (2023): Varázsló, pap, mester, művész- A zenész-kép történelmi változásai. (Magician, priest, master, artist – The historical changes of musician image.) In: *Parlando* 2023/1. https://www.parlando.hu/2023/2023-1/Keringer_Gabor.pdf [2023.01.30.]

Nádori, László – Gáspár, Mihály – Rétsági, Erzsébet – Ekler, Judit – Szegterné Dancs, Henriette – Woth, Péter – Gáldi, Gábor (2011): *Sportelméleti ismeretek. (Sport theory knowledge.)* Pécsi Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Eszterházy Károly Főiskola, Dialóg Campus Kiadó-Nordex Kft. <https://dtk.tanonytar.hu/handle/123456789/7893> [2020.04.11.]

Nawrocka, Agnieszka – Mynarski, Władysław – Powerska, Aneta – Grabara, Małgorzata – Groffik, Dorota – Borek, Zbigniew (2014): Health-oriented physical activity in prevention of musculoskeletal disorders among young Polish musicians. In: *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* volume 27, p. 28–37.

Pásztor, Zsuzsa (2007): Felmérés a zenei foglalkozási ártalmakról. (Survey on the harms of musical work.) In: *Parlando* 2007/4. <https://www.parlando.hu/Pasztor-Artalmak.pdf> [2022.06.01.]

Voltmer, Edgar – Zander, Mark – Fischer, Joachim E – Kudielka, Brigitte M. – Richter, Bernhard – Spahn, Claudia (2012): Physical and Mental Health of Different Types of Orchestra Musicians Compared to Other Professions. In: *Medical Problems of Performing Artists*, Volume 27, Number 1, 1 March 2012, pp. 9-14(6). <https://www.ingentaconnect.com/content/scimed/mppa/2012/00000027/00000001/art00003> [2020.10.10.]

Wilson, Frances (2016): The Musician as Sports person. In: *Interlude Press* 2017/2. <https://interlude.hk/musician-sportsperson/> [2021.11.11.]

The importance of physical movement in EFL coursebooks for young learners: A comparative analysis

ERIKA BERTÓK

Abstract

The aim of the paper is the analysis and comparison of two selected English as a foreign language coursebooks, namely *English World Pupil's Book* by Mary Bowen and Liz Hocking and *Family and Friends Classbook 1 (Second edition)* by Naomi Simmons. First, the importance of physical movement for young learners in EFL classrooms is examined focusing mainly on the perspective of teachers and learners. Perspectives and methods of researchers are presented and discussed. Then, the correct selection and the criteria of selecting coursebooks are investigated. The paper presents the results of a comparative analysis of the two selected coursebooks, which is based on the investigation of the opportunities provided for physical movement and the incorporation and implementation of physical movement by the selected coursebooks.

Keywords: young learners; physical movement; coursebooks; analysis; EFL

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.2.092-100

Introduction

Teaching is a very challenging profession, especially if we talk about young learners. Teachers that put their heart and soul into education face many difficulties during the teaching and learning process. It is necessary for teachers to be well-informed about their learners, and to know their characteristics and learning styles in order to fulfil their learners' needs and to provide appropriate support (Puskás 2018, 11–12).

The definition and age of young learners differs according to researchers, but generally the age of young learners can be given between 5 and 13. In Slovakia, children start primary school at the age of 6 or 7, after one compulsory year of kindergarten. Most of them stay in primary school up to the age of 15 (sometimes 16, it depends on the child's birth date), because elementary school is divided into lower and upper primary education in Slovakia. Many children arrive at school with basic English knowledge, because there are kindergartens that offer English classes for beginners as an extracurricular activity, however, officially, they do not start

to learn English until third grade (most primary schools with Hungarian language of instruction in Slovakia start to teach foreign languages only in third grade, of course there can be some exceptions). In schools with Hungarian language of instruction, English is not the only foreign language taught, learners start to learn Slovak as a foreign or second language in first grade, while they start to learn English as a foreign language only in the third grade. In most Slovak schools, young learners start to learn English as soon as they start school, already in first grade.

Different linguistic environments need to involve various modern and up-to-date solutions. Teaching young learners through physical movement can be one of these. Many teachers and schools do not recognize the necessity of involving physical movement in English lessons for young learners. Whether it is because they do not know how to start it, or they do not know the methodology that is needed, many educators try to avoid and bring physical movement into the classroom, simply because they are afraid of the negative consequences they might imply. By this we mean increased noise level, jumping and potential accidents that are the natural inherent in movement. Many times, it is easier for teachers and educators to follow the structure of the selected coursebook and they completely rely on it, although most of these coursebooks lack the activities that require some kind of physical movement.

This paper will focus on and study the importance of physical movement while teaching young learners and how it is processed in the coursebooks written and designed for learning English as a foreign language.

The importance of physical movement for young learners in the EFL classrooms

There are many factors that influence language learning (such as intelligence, personality, learning styles, language learning aptitude, motivation, social factors, etc.) and age is just one of them. Teaching and learning require a positive attitude toward the language and learning from both the learners (whether they are very young or older) and the teachers. Many researchers claim that learning a foreign language could be easier for learners from the age of 11, because of their more expanded cognitive and sociocultural perspective. There is a huge number of theories and many methods offered by researchers that increase the success and high-level proficiency of learning English as a foreign language by young learners (Puskás 2018, 13–16).

Teaching English to young learners must meet a few important conditions. The lessons should be enjoyable for both learners and teachers, properly planned and they must be based on clear goals and ideas. In order to be successful, teachers need to include not only playfulness and good cooperation between themselves and their learners (and among their learners as well), they also need relevant resources and ideal conditions provided by the school (Puskás 2018, 21–24). A traditional English lesson that is completely designed on the basis of a coursebook and the activities listed in it may be quite boring for young learners. In order to

maintain their interest in the English lessons, teachers need to be creative and find solutions to include their learners in the teaching process. Physical movement is one of the factors that is proven to help young learners with gaining deeper knowledge in a foreign language.

Researcher James J. Asher (1977) developed the method of Total Physical Response (TPR). While studying the way of learning languages by really young learners, he realised, that they are better at developing language skills than older learners. He noticed that babies, although they are not speaking, are still active users of language, and they respond to oral commands non-verbally, physically. TPR has many advantages in learning English (Puskás 2022, 88–90). Learners use all three channels – listening, watching and in the end speaking, until they are able to decide when to use the language as soon as they feel ready. Nevertheless, it is also crucial to consider the difficulty of vocabulary and grammar, and to use easy commands, especially with very young learners during an English lesson (Linse 2005, 30–32). TPR is just one of the many examples that prove that the usage of physical movement during the learning process results in more efficient language acquisition, especially if it is used with young learners.

Piaget came to almost the same conclusion as Asher during his research. He studied what happens during the learning process in early ages. Actions taken by children (or young learners) during their familiarization phase is driven to a complex cognitive development. Further on, Piaget differentiates two developmental ways as results of activities in his Piagetian psychology, assimilation (there is no change to the child itself during the action) and accommodation (in some way the child adjusts to the environment). From this point of view, it can be stated that from Piaget's perspective, the child is an active learner (Cameron 2005, 2–4).

Susan Hrach offers a new holistic perspective in learning and teaching by introducing her strategies of the embodied learning approaches that help to deepen knowledge and skills. With her approach, she tries to help adult learners to acquire knowledge by physical movement during the learning process, however, the approaches listed in her book *Minding Bodies* may be implemented in the learning process of younger learners as well. The body affects the learning process and it indicates if change is required. Many children feel that it is difficult to sit still for a long time. More physical movement can be helpful for better concentration and it improves creativity as well (Hrach 2021, 3–6).

Scholars at the University of Michigan write about research that shows how movement helps to improve learning. Movement break and physical movement help learners to process the content they are learning, and the craving for learning is also sustained. A few examples of physical movement tasks that may be used during lessons are also listed.¹

Using different activities that include physical movement during the English class can be challenging and time-consuming for teachers, but it is more enjoyable for

¹ Using physical movement to increase student engagement and learning. Available at: <https://lsa.umich.edu/technology-services/news-events/all-news/teaching-tip-of-the-week/using-physical-movement-to-increase-student-engagement-and-learning.html>

young learners. Songs, finger-plays but even storytelling could be way more fun when including physical movement. Young learners often need the freedom to move-along during classes. It can be atrocious for them just to sit around for 45 minutes and listen to the teacher or take notes without any kind of movement. Learners, especially those that start to learn English demand flexibility and playfulness in order to pay attention for a longer time. Physical movement helps them recoil from boredom after a longer period without any kind of action. Whether teachers use a coursebook or not, to complete the tasks and exercises with playful activities might help to improve the teaching and the learning process as well. Today, when the very special needs of learners are paid special attention, it is easy to find teacher's resources of activities that include physical movement to use as a source for one's own teaching process. It is profoundly recommended by researchers to build in physical movement into the EFL classroom to make language acquisition more effective, especially in the case of young learners, for whom learning by doing is a natural process that derives from their nature (Cremin et al. 2015).

Teaching materials for young learners: coursebooks

Most teachers use a coursebook during their teaching process, whether it is selected by the school/government or by themselves, because it gives them some kind of a guidance and framework, which can be helpful to comply with the curriculum. Only a very low number of teachers is given the opportunity to choose the coursebook freely. In this case it is vital for them to choose the most appropriate coursebook that will make their teaching effective, and careful evaluation and selection are necessary to be successful with this process.

There are many advantages and disadvantages of coursebooks. As it has been already mentioned, many times it is helpful to use a coursebook, because it gives some kind of guidance and a framework that helps teachers to work with the given curriculum. Some coursebooks have ready-made tasks, exercises and texts, which are also printable, so teachers do not need to write and prepare them themselves. Coursebooks also come with a teacher's book that contains tests for each unit. In addition, coursebooks are offered together with a CD or an audiobook, and modern coursebooks also have working materials that can be used with interactive boards as well as access to further interactive online activities. However, there are also some disadvantages of using coursebooks during an EFL class. Many times, these are present because of the poor selection of coursebooks and they have a negative effect on the work of the teacher and the learning process of learners as well. A wrongly selected coursebook may be demotivational, especially when it is overused by teachers (classes that are built mostly on the coursebook can be very boring for young learners and they might lose motivation quickly).

Coursebooks should be used as guidance and stimulators that offer opportunities both for the teacher and the learners and should be adapted to the needs of learners. Young learners demand a lot of movement and physical activities, therefore, teachers must pay attention to the involvement of physical movement during

EFL classes. The interest of young learners needs to be maintained in order to make the language learning process successful. Learners who have fun during classes have more positive experiences, which boosts the acquisition of educational materials.

Criteria for selecting a coursebook

Coursebook selection should be based on meeting various criteria. Different scholars and researchers have different lists of criteria depending on a variety of circumstances and conditions. Various learning and teaching situations, whether they include academic or professional reasons, or are taught by native or non-native teachers, might need different coursebooks. Coursebook evaluation is the main core of coursebook selection. While evaluating a coursebook, numerous factors need to be considered. The selection of a convenient coursebook requires specific inspection and investigation (Puskás 2018, 44–46).

Andrea Puskás gives some practical tips for selecting a coursebook. She claims that it is important to investigate the context of language teaching and learning in details for a better understanding and examination of concrete coursebooks while the specific criteria may be different (such as the age of the learners, level of learning, purpose of learning, etc.). Puskás summarizes the criteria of coursebook evaluation as follows: standards and objectives, layout and appearance, language study and language skill activities, relevance, teacher's guide, price and availability and interest (Puskás 2018, 47–49).

The following subsections will contain the analysis of two different coursebooks designed for young learners of the lower level of primary school, widely used by schools in Slovakia. The two books are the following: *English World Pupil's Book* by Mary Bowen and Liz Hocking and *Family and Friends Classbook 1 (Second edition)* by Naomi Simmons. In addition to the criteria mentioned above, the coursebooks will also be examined from the point of view of physical movement, more specifically, whether they contain activities built around physical movement or not.

English World Pupil's Book 1 by Mary Bowen and Liz Hocking

English World Pupil's Book 1 is a coursebook for young learners who begin their journey with learning English as a foreign or a second language. It is widely used in primary schools in Slovakia. At the back cover of the book, it states that it is mainly written to boost the confidence of learners in listening, speaking and reading skills. It deals with the vocabulary and grammar that learners at this age need to know. The book itself is quite thick and long for a beginners group, it has got 126 pages and it begins with a summary. The pages include three or four exercises each with simple instructions (such as listen and sing, listen and point, draw, etc.) and large and colourful pictures. The units are really long and contain lots of exercises that are hardly different from each other. Most of the exercises seem to be composed

for younger children (younger than the recommended target group of the book), so learners might get bored by them by the end of the unit. There is only one game implemented after the introductory unit, and there are revision and project pages after every three units. The topics in the coursebook are suitable for the recommended age of learners and the curriculum. It is not hard to follow the sequence of the topics, but it is a bit boring and monotonous.

The exercises in the coursebook *English World Pupil's Book 1* are mostly the same in each page, however the pictures are different. There are hardly no exercises based on physical movement, except those that instruct the learners to point to something. This book does not give any examples of exercises for teachers that would help them to use physical movement with their young learners. Teachers need to reconsider the exercises themselves and expand them with their own exercises if they want to use motion during the English class.

The coursebook comes together with an additional workbook, a dictionary booklet, flashcards and posters but no teacher's book. However, all these additional books need to be bought separately.

Family and Friends Classbook 1 (Second edition) by Naomi Simmons

Family and Friends Classbook 1 is a coursebook designed and printed by Oxford University Press for young learners of primary schools beginning their studies in English language. This book is quite similar to the previous one in structure, however, it is more colourful with more complicated exercises at first sight. The vocabulary and the grammar included in this book are intended for young learners and the exercises and their structure and sequence is more suitable for the recommended target group of the book (they are not as childish as the exercises in the first coursebook, *English World Pupil's Book 1*). This coursebook is the same length as the first one, but the partition is a little bit different. The pages contain maximum four exercises, which together with the pictures create a somewhat crowded effect compared to the previous coursebook. The units are not too long, each page corresponds to one English lesson and at the end of each unit there is a summarizing page for revision purposes. After every third unit there is a page called "fluency time" that contains exercises to improve listening and speaking skills and to make a project. There are also two review pages after every third unit to practice new vocabulary and grammar. The subject matter and the materials are suitable for young learners of third grade (third grade is the year when learners start to learn English as a foreign or second language in Hungarian schools in Slovakia, however, young learners are many times familiar with lots of words, expressions or grammatical compositions, since there are many kindergartens or schools that provide English lessons as extracurricular lessons from a very young age) and the curriculum. At the end of the book, after the units, there are cultural topics with reading tasks and some exercises (the very same kinds as in the regular units) and grammar reference pages.

In the coursebook *Family and Friends Classbook 1*, the exercises are similar in each unit, and their main focus is on listening, speaking and writing skills. There are a few exercises where the instruction says “listen and point, point, ask and answer”, which requires some kind of physical movement from the learners, but apart from these, nothing else encourages them to move during the English lesson.

This coursebook comes with an additional teacher’s book, workbook and teacher’s resource pack, that means that it is better equipped for teachers and gives supplementary exercises and thoughts on lesson planning. All the extra books need to be bought separately from the coursebook. It is a bit pricier than the previous coursebook.

Physical movement in coursebooks: a comparative analysis

The coursebooks *English World Pupil’s Book 1* and *Family and Friends Classbook 1* have been selected because they are widely used in Slovakia. Many schools have decided to use these particular books, although there are many other books available in the market.

Having compared the two selected coursebooks, it turned out, that these two have many similarities. Both of them meet the expectations of the curriculum in Slovakia. Vocabulary areas and grammar items included in them are almost the same, with a very little difference in vocabulary areas in the units, but this is only a minor difference, just a few words. The grammar items included in the coursebooks is almost identical, which shows that these books are in accordance with the curriculum. When the tasks and instructions included in the coursebooks are examined, it is clearly seen that they are almost identical. Both coursebooks primarily focus on listening, writing and speaking skills. Each unit in both coursebooks has the same exercises, of course with different pictures, vocabulary and grammar.

However, there are a few differences as well. The outlining of the pages is quite dissimilar. While in the first coursebook, *English World Pupil’s Book 1*, there are bigger and more simple pictures and the exercises are not age appropriate (there are rather childish, designed for even younger learners), in the second coursebook, *Family and Friends Classbook 1*, there are more complex pictures and exercises as well (compared to the first coursebook). The coursebooks, together with the additional books that come with them, are available in the Slovak market, perhaps *Family and Friends Classbook 1* costs a few euros more.

From the point of view of physical movement both coursebooks are poorly designed and have a variety of weaknesses. There are nearly no exercises that focus on physical movement, except from those that say “point” to something, that are used quite often but still do not encourage learners to move during the English classes. There are songs and exercises that could involve physical movement, but the coursebooks concentrate only on the given vocabulary or grammar with the practice of reading and listening skills. Teachers cannot rely on these coursebooks

if they want to implement some kind of physical movement during their lessons, they need to make up their own additional tasks and exercises in order to do this. However, the coursebook *Family and Friends Classbook 1* provides some exercises that could be adapted by teachers to practise physical movement.

The coursebooks *English World Pupil's Book 1* and *Family and Friends Classbook 1* do not contain exercises and tasks explicitly designed for involving physical movement during English classes, therefore their usage with young learners is not highly recommended unless the teacher invests a lot of time and work in adapting the exercises and tasks included in these books to fit the needs of young learners during the teaching and learning process.

Conclusion

Teaching is a profession connected with constant innovation and great care and teaching young learners might be quite difficult and challenging if one wants to do this job properly. Sometimes teachers have to go above and beyond in order to achieve the desired effect of teaching. Young learners, and learners in general, need encouragement by their teachers in order to learn English to the best of their ability. In order to fulfil learners' needs, teachers need to find out information about their learners, which can be a very hard task if we consider EFL teaching in Slovakia. Teachers sometimes meet their learners two or three times a week, and there are 12 to sometimes 17 learners in a classroom. In order to optimize the teaching and learning process during EFL classes, teachers need to reconsider the crucial factors that influence language learning.

Including physical movement in EFL teaching and learning might be one of the most creative ways of making these processes effective. Many researchers and scholars advocate its usage and there are a lot of attempts around the world to make physical movement a natural part of EFL teaching (Pinter 2006; Puskás 2020). The first step towards this can be the selection of the proper coursebooks and the adaptation of activities and tasks to learner needs. Criteria for selecting the best coursebook for EFL lessons can be found in many publications and research papers that aim to help teachers with making the best decision.

In this paper, two coursebooks used with young learners on EFL lessons in Slovakia were examined, namely *English World Pupil's Book 1* and *Family and Friends Classbook 1*. The comparison showed the similarities and differences between the two books, however, the main focus was on the notion if they use any exercises that include physical movement. The result of the comparison based on the above criterion is rather negative – the main focal point of these coursebooks is on teaching and improving listening, reading and speaking without any attempt to include physical movement in English lessons. Therefore, these coursebooks are not the best choices if we want to satisfy young learners' needs for movement and physical involvement.

Many EFL teachers working with young learners around the world lack the encouragement from the institutes, schools and the government, so they need to find it in themselves. In order to design more interesting, more playful lessons and to make learners' language acquisition and learning more effective, it is crucial to use physical movement during EFL lessons.

Bibliography

- Bowen, Mary – Hocking, Liz (2009): *English World Pupil's Book 1*. Macmillan Education, United Kingdom.
- Cameron, Lynn (2005): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, United Kingdom.
- Cremin, Teresa et al. (2015): *Teaching English Creatively*. Second edition. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hrach, Susan (2021): *Minding Bodies. How physical space, sensation, and movement affect learning*. West Virginia University Press, USA.
- Pinter, Annamaria (2006): *Teaching Young Learners*. Oxford Handbooks for Languages Teachers. Oxford University Press.
- Puskás, Andrea (2018): *Teaching Young Learners*. A textbook for EFL teacher trainees. Žihárec: Bymoon, Slovakia.
- Puskás, Andrea (2020): *Improving Creativity in the EFL Classroom*. Brno: Tribun EU s.r.o.
- Puskás, Andrea (2022): *The Methodology of Teaching English as a Foreign Language*. Žihárec: Bymoon, Slovakia.
- T. Linse, Caroline – Nuan, David, eds. (2005): *Practical English Language Teaching: Young Learners*. McGraw-Hill Companies, Inc., New York, USA.

Online sources

- Simmons, Naomi. 2014. Family and Friends Classbook 1, Second edition. Oxford University Press. Available at: www.online.flipbuilder.com/mrfx/dimv Accessed: 13 February 2024
- Using physical movement to increase student engagement and learning. University of Michigan. Available at: <https://lsa.umich.edu/technology-services/news-events/all-news/teaching-tip-of-the-week/using-physical-movement-to-increase-student-engagement-and-learning.html> Accessed: 13 February 2024.

Z neúradného pomenovania slobodných osôb v obci Nižná v piešťanskom okrese

MIROSLAV KAZÍK

On the unofficial name of single persons in the village of Nižná in the district of Piešťany

Abstract

In the paper, the author presented the distribution of naming models of living personal names of the class of single persons in the village of Nižná in the district of Piešťany. The structured review offered a comprehensive presentation of the unofficial (living) naming system in the given village, because in the functional-structural concept of the Slovak linguist and onomastist V. Blanár, naming models represent constitutive elements of the system of personal names. The author presented the microsystem of one village in district of Piešťany. The village of Nižná is located in the west of the district of Piešťany in the Trnava region, in the northeastern part of the Trnava loess hills near the middle course of the Výtok stream. According to the population census in 2021, there were 545 inhabitants in Nižná, 279 men and 266 women. The dialect of the village is included among the dialects of Považie.

Keywords: antroponomastics; living (unofficial) names; naming models; Nižná pri Piešťanoch

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Applied Linguistics – Descriptive linguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2024.2.101-113

V nasledujúcom príspevku pokračujeme v analýzach živých osobných mien (neúradných antroponým) v obci Nižná pri Piešťanoch prostredníctvom pomenovacích modelov. Nadväzujeme na príspevok o živých menách v Nižnej u ženatých mužov a vydatých žien. Na tomto mieste sa venujeme živým menám slobodných osôb.

Obec Nižná leží na západe okresu Piešťany v Trnavskom kraji, v severovýchodnej časti Trnavskej sprašovej pahorkatiny pri strednom toku potoka Výtok. Podľa sčítania obyvateľov v r. 2021 žilo v Nižnej 545 obyvateľov, 279 mužov a 266 žien (<https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/pocet-obyvatelov/OB/SK0214507369/OB>).

Stručný vlastivedný prehľad obce priniesol Vlastivedný slovník obcí na Slovensku vo svojom 2. zväzku (VSOS II. 1977), nárečie obce ako súčasť považského nárečia charakterizoval J. Štolc (1994).

Neúradnú antroponymiu sme skúmali podľa stavu z roku 2015 v nasledujúcich rokoch a materiál sme získavali terénnym výskumom v obci. Pri terénnom výskume v Nižnej sme sa usilovali získať čo možno najpodrobnejší materiál súčasnej

antroponymie, pretože ako uvádza P. Sgall a kol. (1964: 16): „Snaha po úplnom, vyčerpávajúcom a spoľahlivom popise bez vnútorných rozporov predpokladá (...) dostatočne rozsiahly východzí jazykový materiál.“ A keďže každý jazykovedec môže mať k dispozícii len obmedzený materiál, musí dbať o to, aby bol dostatočne reprezentatívny (Sgall a kol. 1964, 16).

Štruktúrálna lingvistika skúma vnútornú organizáciu jazyka i jeho funkcie (porov. Perebyjnis – Muravyc'ka 1979, 31). Základným nástrojom poznania štruktúry jazyka a odhalenia jeho zákonov je lingvistické modelovanie. Modelovanie ako spôsob poznania objektívnej skutočnosti je jednou zo základných metód pri výskume semiotických systémov (Perebyjnis – Muravyc'ka 1979, 41).

P. Sgall a kol. (1964, 75) slovo model nepoužíva „ako matematický termín, ale v bežnom zmysle – ide teda o sústavu, ktorá má určité vlastnosti spoločné s daným „originálnym“ úsekom skutočnosti, ale je prístupnejší vedeckému skúmaniu.“

„Rôznym stránkam jazykovej skutočnosti (...) zodpovedajú samozrejme i rôzne matematické modely. Je teda potrebné mať na zreteli, čo je vlastne modelované, nestačí hovoriť len všeobecne o modeloch jazyka.“ Predmetom modelovania, „originálom pre matematický model“ môže byť predovšetkým:

- jazykový systém sám,
- činnosť hovoriaceho,
- činnosť poslucháča,
- text,
- komunikačný proces (vrátane vzájomného pôsobenia hovoriaceho a poslucháča),
- vývoj jazyka.

„Okrem toho sa môže model týkať len niektorej zložky jazykového systému (fonológie, syntaxe a i.) alebo môže zachytávať zákonitosti spoločné viac jazykom, prípadne všetkým prirodzeným jazykom, všetkým oznamovacím systémom.“ (Sgall a kol. 1964, 75 – 76).

Onymické modely sú podľa V. Blanára (1996, 132) systémotvornými prvkami onymickej sústavy a tak v tomto príspevku prinášame distribúciu pomenovacích modelov u slobodných osôb v Nižnej, čím prispievame k opisu neúradného (živého) antroponymického mikrosystému tejto obce.

Podobne ako pri spracovaní mien triedy ženatých mužov a triedy vydatých žien vychádzame z teórie a metodiky V. Blanára (1978, 1983, 1996, 2008).

Cieľom výskumu bolo najmä zistiť inventár živých mien v lokalite, ktoré sú súčasťou reči (parole), a inventár pomenovacích modelov, ktoré tvoria jazykový a onymický systém (langue). Skúmali sme mená z hľadiska synchronného, pričom sme sa snažili zistiť aj motiváciu mien, ich etymológiu, pôvod.

Podľa Kořínka „pojem štruktúry involvuje práve bezčasovosť, ahistoričnosť, teda iba synchronické hľadisko umožňuje nám už samý predpoklad vedeckej analýzy, totiž náležitú fixáciu a percepciu predmetu tejto analýzy, jazyka ako znakovkej štruktúry“ (Kořínek 1948: 22). Dôležité je však skúmať aj diachróniu, ale tá je podľa neho podriadená synchronickému hľadisku. „Žiadna jazyková realita nie je úplná, ak si ju myslíme mimo času, ak z nej abstrahujeme složku časovosti. Čas dáva aj jazyku kontinuitu a implikuje možnosť zmeny jeho štruktúry: v každom jazyku menia

sa priebehom času viac alebo menej štruktúralne vzťahy medzi prvkami všetkých jeho plánov a tým aj príslušný repertoár týchto prvkov. Z toho vyplýva oprávnenosť a nevyhnutnosť diachronického, t. j. historického hľadiska pri štúdiu a vysvetľovaní jazykových systémov.“ (Kořínek 1948, 22)

Antroponymický systém má dynamický charakter, deti sa rodia (pribúdajú nové mená), niektorí zomierajú (mená zanikajú, resp. prechádzajú zo súčasnej antroponymie k historickej antroponymii), dôležitú úlohu zohráva migrácia – osoby sa prisťahovávajú (pribúdajú mená) a odsťahovávajú sa (mená ustupujú zo systému antroponymie obce, resp. stávajú sa časťou historickej antroponymie obce), významnú rolu má uzavretie manželstva alebo jeho zánik (manželka a už aj manžel môže prebrať priezvisko po svojom partnerovi, rozvodom si ho môže zmeniť a môže prejsť k pôvodnému priezvisku); meno si možno zmeniť i z iného dôvodu (napr. ak je hanlivé a pod.).

Vysvetlivky (legendu) k modelom a k funkčným členom možno nájsť napr. v 4. čísle tohto časopisu z roku 2022. Zistené živé osobné mená prepisujeme zjednodušenou fonetickou transkripciou, čiže píšeme len jedno *i* (ypsilon sa nepíše), prípadnú mäkkosť zaznačujeme.

Distribúcia pomenovacích modelov u slobodných osôb v obci Nižná so živými osobnými menami

Jednočlenné:

PM: K	PM: <K>
Frekvencia: 1	Frekvencia: 1
Klára	Pišťik
PM: K	PM: <K> : MD
Frekvencia: 6	Frekvencia: 1
Kiko	Maraška
Alex	PM: CHv
Klárka	Frekvencia: 4
Klárka	Tulen (malý, tlstý)
Tobiaško	Princezná
Emilka	Model (správal sa dôležito, predvádzal sa)
PM: <K>	Džimo (bol farbavý)
Frekvencia: 3	
Dženi	PM: CHv : MD
Mičko	Frekvencia: 1
Pacho	Vífuk (stále fúka)

PM: CHz
 Frekvencia: 1
 Kostolník

PM: CHn
 Frekvencia: 3
 Drco
 Džoko

Holúbkovci (hovoria deťom, pretože im
 mama hovorila: „Ty môj holúbok!“)

PM: CHn4 : MD
 Frekvencia: 1
 Pipasárka

PM: CHn = <K>?
 Frekvencia: 1
 Pepan

PM: RM1
 Frekvencia: 1
 Brčko (pradedo bol hájnik, nosil brčko)

PM: RM1 : MD
 Frekvencia: 1
 Šeditka

PM: RM1 = P
 Frekvencia: 2
 Babčanovci
 Olejárki

PM: P1
 Frekvencia: 1
 Andackí

Dvojčlenné:

PM: A – CHv1
 Frekvencia: 1
 mladí Potkan

PM: A – CHn1 = <P>
 Frekvencia: 1
 sinovjé Šimakovi

PM: OA – RM1 = P
 Frekvencia: 1
 (mladé) Boldiški

PM: A – RM1 = P
 Frekvencia: 1
 mladí Vrbovci

PM: A + RM4 = P
 Frekvencia: 1
 vnuci Gážikovi

PM: K + K1
 Frekvencia: 1
 Tóna Tónova

PM: K + <K>1
 Frekvencia: 1
 Katka Joščinová

PM: K + K1 : MD
 Frekvencia: 1
 Erneska Dominičková

PM: K + CHv : MD
 Frekvencia: 1
 Jano Vláčik (cestoval po celom Česko-
 slovensku)

PM: K + CHn4 : MD
 Frekvencia: 1
 Emila Pipasárka

PM: K + CHn1 = <P>
 Frekvencia: 2
 Boris Benetko
 Erik Benetko

PM: K + RM1 : MD
 Frekvencia: 1
 Roman Šeditka

PM: K + RM1 = MD

Frekvencia: 4

Dano Drnko

Janka Drnkých

Jožo lčko

Jožo lčkých

PM: K + <RM11?> = <MD>

Frekvencia: 1

Fero Darulých

PM: K + RM1 = P

Frekvencia: 36

Andrej Pavlišých

Zdenka Magnuska

Andrea Zemkech

Klára Kováčech

Martin Mikušech

Mária Sojkech

Boris Benedikovičech

Erik Benedikovičech

René Hulmanech

Marián Saganech

Lukáš Bukovčákech

Monika Gerulova

Monika Gerulka

Ivan Bukovčákých

Veronika Ušákých

Jana Piačkéch

Mário Michaličkech

Boris Gilánech

Erik Gilánech

Peter Michalčíkech

Roman Žažech

Marek Žažech

Tomáš Boldišech

Dávid Boldišech

Bianka Boldišech

Bianka Boldiška

Šimon Janechech

Soňa Janechech

Ema Obalova

Mária Janečkech

Matias Janečkech

Markus Ferechech

Jarmila Čížech

Jarmila Čiška

Kristína Štibránich

Tobias Bohunčákech

PM: K + *RM1 = P

Frekvencia: 1

Marcela Kováčech

PM: K + RM1 = P

Frekvencia: 56

Tóna Mikušých

Mirka Sersenka

Janka Sersenka

Ivanka Blanárých

Maťo Blanárých

Maťko Blanárých

Maja Olejárých

Valika Olejárých

Mara Bohunčákých

Štefko Ušákých

Iva Zemkech

Andrejka Zemkech

Paťo Hulmanech

Klárka Kováčech

Klárka Kováčech

Peťa Sojkech

Maja Sojkech

Mirka Žákech

Miruška Žákech

Renko Hulmanech

Maja Hulmanka

Maja Hulmanech

Jano Saganech

Janino Saganech

Lukino Bukovčákech

Monča Gerulova

Monča Gerulka

Palko Gerulech

Janka Piačkéch

Jojo Michaličkech

Gaba Boldišech

Gaba Boldiška

Šimonko Janechech

Sonička Janechech

Emka Obalova
 Majka Janečekch
 Janka Horníkech
 Kika Blaškech
 Jarka Čížech
 Jarka Čiška
 Jara Čížech
 Jara Čiška
 Vlado Pavlišech
 Vlatko Pavlišech
 Kika Štibránich
 Dia Štibránich
 Dianka Štibránich
 Martinko Bohunčákech
 Maťo Bohunčákech
 Meli Bohunčákech
 Melanka Bohunčákech
 Adamko Polčíkech
 Ninka Mikušech
 Emilka Ferechch
 Silva Uváčkéch
 Ferino Dohnáléch

PM: K + <RM1> = P
 Frekvencia: 2
 Erik Mikušech
 Marek Ferechch

PM: K + <RM1> = P
 Frekvencia: 6
 Majo Ferechch
 Tomino Ferechch
 Kika Ferechch
 Maťo Mikušech
 Paťo Mikušech
 Jojo Pavlišech

PM: <K> + RM1 = P
 Frekvencia: 3
 Karin Janečekch
 Pišta Uváčkéch
 Ingrida Piačekch

PM: K + RM = P
 Frekvencia: 4

Vierka Čížech
 Vierka Čiška
 Lucia Gážička
 Mira Gážička

PM: K + RM1 = P : MD
 Frekvencia: 1
 Emila Ferechéch

PM: K + *RM1 = P : MD
 Frekvencia: 4
 Lida Bukovčákéch
 Vlado Uváčkéch
 Gitka Hulmanéch
 Janko Ferechéch

PM: K + *RM1 = <P> : MD
 Frekvencia: 2
 Erneska Feréch
 Jano Feréch

PM: <K> + *RM1 = P : MD
 Frekvencia: 1
 Gituš Hulmanka

PM: K + (RM1/2 = P)11
 Frekvencia: 2
 Viktorka Dohnálki
 Vikina Dohnálki

PM: K + P : MD
 Frekvencia: 1
 Helena Břídžička

PM: K + P1
 Frekvencia: 8
 Jana Andacká
 Martin Andackí
 Martin Janega
 Šimon Jendreas
 Kristína Kubičková
 Filip Kubiček
 Veronika Porubská
 Ivana Pašeková

PM: K + P1

Frekvencia: 19

Zuza Andacká

Maťo Andackí

Martinko Andackí

Martinko Janega

Sáríka Moravcová

Tomáško Vančo

Emka Jendreasova

Šimi Jendreas

Oliverko Mišovič

Olik Mišovič

Igorenko Horvát

Igorko Horvát

Riško Nojman

Paťo Miler

Otko Jaborek

Oto Jaborek

Majo Porubský

Paťo Veselí

Paťko Veselí

PM: K + <P1> : MD

Frekvencia: 1

Marián Drgon

PM: K + <P1> : MD

Frekvencia: 1

Maroš Drgon

PM: K + P1 : MD

Frekvencia: 2

Roman Gážik

Miloš Blaško

PM: K + P1 : MD

Frekvencia: 3

Lida Bukovčáková

Janko Ferech

Jaro Mikuš

Lukino Velšic

PM: K + P1 = RMD

Frekvencia: 51

Matúš Mahaj

Denis Balún

Sofia Tomasová

Klaudia Kernová

Lenka Kernová

Tomáš Jarinskí

Martin Novotní

Matúš Piačka

Andrej Pavliš

Veronika Vrbová

Lukáš Vrba

Jakub Jamrich

Ivan Magnus

Zdenka Magnusová

Matúš Velšic

Šimon Pavliš

Peter Ferech

Erik Šimkovič

Simona Dohnálová

Lenka Dohnálová

Peter Kováč

Veronika Ušáková

Martin Horvát

Jana Piačková

Andrea Zemková

Martin Ďurina

Klára Kováčová

Martin Mikuš

Mária Sojková

René Hulman

Marián Sagan

Lukáš Bukovčák

Mário Michalička

Boris Gilán

Erik Gilán

Peter Michalčík

Roman Žažo

Marek Žažo

Tomáš Boldiš

Dávid Boldiš

Bianka Boldišová

Šimon Janech

Soňa Janechová

Mária Janečková

Matias Janeček

Barbora Ondrigová

Jarmila Čížová
 Artur Riba
 Oliver Janech
 Kristína Štibrániová
 Tobias Bohunčák

PM: K + P1 = RMD

Frekvencia: 87
 Timo Tomas
 Timko Tomas
 Adamko Ferech
 Dominko Ferech
 Paťo Lacika
 Lenča Kernová
 Veva Kernová
 Verona Kernová
 Peťo Kern
 Peťko Kern
 Palo Prítrský
 Štefko Parišek
 Maťko Parišek
 Maťa Jarinská
 Jarko Piačka
 Andrejka Piačková
 Mirka Sersenová
 Janka Sersenová
 Rado Vrba
 Luki Vrba
 Lukino Vrba
 Lukáško Vrba
 Maja Mikušová
 Kubo Jamrich
 Palko Magnus
 Mišo Magnus
 Miško Magnus
 Barborka Veľšicová
 Tereska Kinčiová
 Daňielka Macášková
 Miško Macášek
 Ivanka Blanárová
 Maťo Blanár
 Maťko Blanár
 Sima Dohnálová
 Lenča Dohnálová
 Peťo Kováč

Silva Uváčiková
 Mira Gážiková
 Maja Olejárová
 Valika Olejárová
 Mara Bohunčáková
 Štefko Ušák
 Dano Piačka
 Janka Piačková
 Mišo Piačka
 Iva Zemková
 Andrejka Zemková
 Paťo Hulman
 Tomino Ďurina
 Klárka Kováčová
 Klárika Kováčová
 Peťa Sojková
 Maja Sojková
 Mirka Žáková
 Miruška Žáková
 Renko Hulman
 Maja Hulmanová
 Jano Sagan
 Janino Sagan
 Lukino Bukovčák
 Palko Gerula
 Jojo Michalička
 Gaba Boldišová
 Šimonko Janech
 Sonička Janechová
 Majka Janečková
 Janka Horníková
 Kika Blašková
 Jarka Čížová
 Jara Čížová
 Vlado Pavliš
 Vlatko Pavliš
 Viki Ribová
 Olino Janech
 Kaja Janechová
 Kajka Janechová
 Kika Štibrániová
 Dia Štibrániová
 Dianka Štibrániová
 Martinko Bohunčák
 Maťo Bohunčák

Meli Bohunčáková	PM: K + P = RMD
Melanka Bohunčáková	Frekvencia: 1
Adamko Polčík	Vierka Čížova
Ninka Mikušová	
Ferino Dohnál	PM: K + P11
	Frekvencia: 1
PM: K + P1 = <RMD>	Lukino Blanárech
Frekvencia: 5	
Marcela Kováčová	PM: (K + RM = <P>)3 : MD (tak!)
Marek Ferech	Frekvencia: 1
Erik Mikuš	Jurova Frievaldech
Markus Ferech	
Roman Frejvald	PM: CHn4 + A
	Frekvencia: 2
PM: K + P1 = <RMD>	Gendžova vnučka
Frekvencia: 8	Gendžov vnuk
Tomino Ferech	
Majo Ferech	PM: CHv7 + A
Kika Ferechová	Frekvencia: 1
Maťo Mikuš	Džimov brat
Paťo Mikuš	
Emilka Ferechová	PM: CHn + <K>
Jojo Pavliš	Frekvencia: 1
Tomino Mikuš	Hufnágel Pišta
PM: K + <P1> = RMD	PM: <RM11?> = <MD> + K
Frekvencia: 2	Frekvencia: 1
Roman Frievald	Daruléch Fero
Eva Frejvaldová	
	PM: *RM1 = P + K : MD
PM: K + <P1> = RMD	Frekvencia: 1
Frekvencia: 1	Piačkéch Mara
Evička Frejvaldová	
	PM: RM4 = P + A
PM: <K> + P1 = RMD	Frekvencia: 1
Frekvencia: 4	Gážikovi vnuci
Luboš Kosmál	
Pavĺína Kinčiová	PM: (P = RMD)4 + A
Karin Janečková	Frekvencia: 1
Ingrida Piačková	Šimekov vnuk
PM: K + P = RMD	
Frekvencia: 2	
Lucia Gážiková	
Veronika Dohnálová	

Trojčlenné:

PM: $A - K + RM1 = P$

Frekvencia: 4

mladí Joško Žáček

malí Maroš Blanárých

mladí Maroš Blanárých

malí Julko Mikušech

PM: $0A - K + RM1 = P$

Frekvencia: 1

(malí/mladí) Miro Ferechch

PM: $A - K + (RM1/2 = P)11$

Frekvencia: 1

malá Viki Dohnálki

PM: $A - K + P1$

Frekvencia: 1

mladí Igor Horvát

PM: $A - K + P1 = RMD$

Frekvencia: 2

malá Martina Ušáková

mladí Peter Šimkovič

PM: $A - K + P1 = RMD$

Frekvencia: 6

malí Fero Balún

malí Juro Novotní

malí Matúško Pavliš

mladí Joško Žák

malí Maroš Blanár

mladí Maroš Blanár

PM: $0A - K + P1 = \langle RMD \rangle$

Frekvencia: 1

(malí/mladí) Miro Ferech

PM: $0A - K + \langle P1 \rangle = RMD$

Frekvencia: 1

(malí/mladí) Miro Fereško

PM: $A + (K + RM1 = P)11$

Frekvencia: 1

sin Janki Piačkovej

PM: $A + (K + P = RMD)11$

Frekvencia: 1

céra Lucii Gážikovej

PM: $A + (K + RM = P)4$

Frekvencia: 1

vnuci Vilovi Gážikovi

PM: $A + (K + RM3 = P)44$

Frekvencia: 1

vnuci Gitki Gážikovej

PM: $A + (K + \langle RM3 \rangle = P)44$

Frekvencia: 1

vnučka Ireni Mikušech

PM: $A + (K + P3 = \langle RMD \rangle)44$

Frekvencia: 1

vnučka Ireni Mikušovej

PM: $K + \langle K \rangle 1 + RM1 = P$

Frekvencia: 1

Katka Joščinová Pavlišech

PM: $K + (K + RM = P)1$

Frekvencia: 1

Mária Stanova Ferechéch

PM: $K + (K + RM = P)1$

Frekvencia: 1

Janka Stanova Ferechéch

PM: $K + (K + RM = P : MD)1$

Frekvencia: 1

Paťa Julkova Mikušech

PM: $K + (K + RM = P)11$

Frekvencia: 1

Hana Milkina Talíčkina

PM: $K + (K + RM1 = P)11$

Frekvencia: 1

Laura Gabini Šimkovičech

PM: $K + (K + RM = P)11$

Frekvencia: 1

Lotka Milkina Talíčkina

PM: $K + (P + OK : RMD)1$

Frekvencia: 1

Lukáško Mikuš (Julkov)

PM: $K + (K + <RM3> = P)11$

Frekvencia: 1

Denisa Beatina Mikušech

PM: $K + (P + K : RMD)1$

Frekvencia: 1

Lukino Mikuš Julkov

PM: $K + (K + <RM> = P)4$

Frekvencia: 1

Denisa Julkova Mikušech

PM: $K + P1/2 = RMD + OK1$

Frekvencia: 1

Aneta Pavlišová (Štefova)

PM: $K + CHn4 = <P> + A$

Frekvencia: 1

Laurika Šimakova vnučka

PM: $K + P1 + K1 : MD$

Frekvencia: 1

Miloš Horník Vladov

PM: $K + RM1/2 = P + K1$

Frekvencia: 1

Aneta Pavlišech Štefova

PM: $K + P1 + CHv1 : MD$

Frekvencia: 1

Jaro Mikušech Rejdov

PM: $K + (RM = P + K : MD)1$

Frekvencia: 1

Martina Mikušech Julkova

PM: $K + P1 = <RMD> + <RM1> = <MD>$

Frekvencia: 1

Marek Ferech Izov

PM: $K + (RM = P + OK : MD)1$

Frekvencia: 1

Lukáško Mikušech (Julkov)

PM: $(K + RM = P)4 + A$

Frekvencia: 1

Silova Pavlíkech vnučka

PM: $K + (RM = P + K : MD)1$

Frekvencia: 2

Paťa Mikušech Julkova

Lukino Mikušech Julkov

PM: $(K + P1)44 + A$

Frekvencia: 3

Ančini Tuhelkini vnuci

Ančina Tuhelkina vnučka

Ančin Tuhelkin vnuk

PM: $K + *RM1 = P + CHv : MD$

Frekvencia: 1

Vlado Uváčekch Vífuk

Štvorčlenné:

PM: $K + RM4 = P + A$

Frekvencia: 1

Romana Šimkovičech vnučka

PM: $A + (K + P : RMD + OCHn)4$

Frekvencia: 1

vnukovjé Sila Mikuša (Vahana)

PM: $K + RM4 = P + A$

Frekvencia: 1

Romanka Šimkovičech vnučka

PM: $K + A + (K + RM3 = MD)44$

Frekvencia: 1

Eman vnuk Dani Drnkovej

PM: $K + (K + RM1/2 = P)44 + A$
 Frekvencia: 1
 Kristína Milkina Vaškech vnučka

PM: $K + (K + RM1/2 = P)44 + A$
 Frekvencia: 1
 Vikinka Milkina Vaškech vnučka

PM: $K + (K + RM3 = P)44 + A$
 Frekvencia: 1
 Laurika Giti Šimkovičech vnučka

PM: $K + (K + P3 = RMD)44 + A$
 Frekvencia: 1
 Kika Ankina Hulmanovej vnučka

PM: $K + RM1 = P + K1 + A$
 Frekvencia: 1
 Stano Blanárrech Stanov sin

PM: $K + (RM = P + <K>)4 + A$
 Frekvencia: 1
 Kika Hulmanéch Pištove vnučka

PM: $K + P1 = RMD + K1 + A$
 Frekvencia: 1
 Stano Blanár Stanov sin

PM: $K + P1 = RMD + (K + RM = MD)1$
 Frekvencia: 1
 Jana Piačková Vladova Drnkéch

PM: $K + P1 + *RM1 + A$
 Frekvencia: 1
 Alena Mikušová Latabárova céra

Päťčlenné:

PM: $K + RM1 = P + O[(K + CHv)1 + A]$
 Frekvencia: 1
 Boška Blanárech (Mariški Kački céra)

Týmto príspevkom, v ktorom sme predstavili pomenovacie modely živých osobných mien triedy slobodných osôb v Nižnej v okrese Piešťany ako konštitutívne prvky sústavy (systému) osobných mien, sme po príspevkoch o živých menách ženatých mužov a vydatých žien zavrhli predstavenie materiálu spolu s pomenovacími modelmi. Distribúcia modelov umožňuje poznať antroponymický mikrosystém tejto obce.

Inventár súčasnej neúradnej antroponymie v obci Nižná v triede slobodných osôb (ako aj tried ženatých mužov a vydatých žien) môže slúžiť ako prameň pre ďalší onomastický výskum. Vyjadrenie obsahovej hodnoty živých osobných mien pomocou pomenovacích modelov v budúcnosti využijeme pri ďalšej analýze živej antroponymie v Nižnej. Plánujeme spracovať charakteristiky jednotlivých funkčných členov, z ktorých pozostávajú dané modely živých osobných mien.

Literatúra

Blanár, V. (1996): *Teória vlastného mena (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii)*. Bratislava: Veda.

Blanár, V. (2008): *Vlastné meno vo svetle teoretickej onomastiky. Spisy Slovenskej jazykovednej spoločnosti pri SAV*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV a Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV.

Blanár, V. – Matejčík, J. (1978): *Živé osobné mená na strednom Slovensku (1. diel). Designácia osobného mena*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Blanár, V. – Matejčík, J. (1983): *Živé osobné mená na strednom Slovensku* (2. diel). Distribúcia obsahových modelov. Martin: Osveta.

Kořínek, J. M. (1948): *Úvod do jazykospytu*. Bratislava: Slovenská akadémia vied a umení.

Perebyjnis, V. S. – Muravyc'ka, M. P. (1979): *Jazyk ako semiotický systém*. In: *Filozofické otázky jazykovedy*. Ved. red. J. Horecký. Prel. J. Doruľa. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Sgall, P. a kol. (1964): *Cesty moderní jazykovědy*. Praha: Orbis.

Štolc, J. (1994): *Slovenská dialektológia*. Na vyd. pripravil I. Ripka. Bratislava: Veda.

Vlastivedný slovník obcí na Slovensku II. (VSOS II.) (1977). Red. M. Kropilák. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Internetové zdroje

<https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/pocet-obyvatelov/OB/SK0214507369/OB>

Pioneer Hungarian Women in Science and Education I. Edited by Réka M. Cristian and Anna Kérchy. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2022. 151 p. ISBN 978 963 454 771 6.

Pioneer Hungarian Women in Science and Education II. Edited by Réka M. Cristian and Anna Kérchy. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2023. 244 p. ISBN 978 963 454 927 7.

Stela Járosiová

Az emberiség történetében mindig is kiemelkedő egyének jelentették azokat a mérföldköveket, amelyeken a tudomány, a társadalom előbbre léphetett. A tudománytörténet ránk maradt adatai azt bizonyítják, hogy közöttük minden történelmi korszakban jeles, a saját tevékenységükkel úttörőnek számító nők is voltak. Az őket magyarországi viszonylatban bemutató *Pioneer Hungarian Women in Science and Education* (Úttörő magyar nők a tudományban és az oktatásban) című, 2022-ben megjelent, nagy sikerű könyv első kötete után, 2023 végén Cristian M. Réka és Kérchy Anna szerkesztésében máris kiadásra került az új, második rész. Mindkét kötet kivételes történelmi utazásra invitál minket: az első részben tíz szerző bemutatásában olvashatunk tizenhárom kiemelkedő női személyiségről, míg a második részben tizennégy szerző további huszonegy figyelemre méltó, jobbára a 19–20. század fordulóján született magyar női személyiség életpályájáról és szakmai karrierjéről ír; olyan személyekről, akiknek kiemelkedő munkássága egyértelműen mérföldkőnek számít a tudománytörténetben.

A budapesti Akadémiai Kiadónál megjelent angol nyelvű könyvek, a nemzetközi tudományos ismeretterjesztés célját szem előtt tartva, a magyar és nemzetközi tudománytörténet kontextusába helyezve, részletesen mutatják be neves magyar női kutatók életútját, munkásságát. A könyv köteteinek első részében átfogóan, míg a második részében két fő részre osztva, a tudomány és az oktatás témaköreiben közelíti meg a női személyiségek életét és munkásságát. A kötetekben szereplő tanulmányok jól strukturáltak, minden egyes portré részletes alap- és háttérinformációkat nyújt a kutatónők személyes és szakmai életútjáról, beleértve a kihívásokat, tudományos eredményeket és problémáik taglalását is. A szöveg stilisztikai szempontból igényes, könnyen olvasható és jól érthető, miközben végig megtartja tudományos jellegét. A tanulmányok végén elhelyezett irodalomjegyzékek fontos útmutatóként szolgálnak a nőtörténet kutatásával foglalkozóknak, különösen a tudományban jelentős eredményeket elért nők pályafutását vizsgálók számára.

A portrékötet első, 2022-ben megjelent része 1945 előtt született kiemelkedő magyar női tudósok és oktatók életrajzait tartalmazza. A kötet a 19. század második felétől az II. világháború végéig terjedő időszakot öleli fel, amikor is a nők először jelentek meg a magyar felsőoktatásban. A könyv azokat mutatja be közülük, akik jelentős tudományos eredményeket értek el olyan, régebbi történelmi korokban szinte csakis férfiak által művelt területeken, mint az archeológia, matematika, kémia, zeneelmélet és orvostudomány. A kiemelt személyiségek között szerepelnek Pukánszky Béla írásában a reformkori nőoktatás és azon belül az oktatás olyan úttörői, mint Brunsvik Teréz (1775–1861) és Teleki Blanka (1806–1862); Cristian

Réka szerkesztő tanulmányában Torma Zsófia (1832–1899), aki az első magyar női archeológus volt. Kéri Katalin kutatása Degenfeld-Schomburg Berta (1843–1928) csillagászt mutatja be, aki az 1885-ös Androméda S szupernóva felfedezője volt. Bruckner Éva három orvosnő életpályáját ismerteti: írásából Hugonnai Vilma (1847–1922), Steinberger Sarolta (1875–1966) és Genersich Margit (1879–1945) munkásságát ismerhetjük meg, akik Magyarország első női orvosai voltak. Arany Zsuzsanna Dienes Valéria (1879–1978), az első magyarországi, egyetemi doktorátust szerzett nő mikrobiográfiáját közli, aki munkásságát a táncművészetnek, a zeneművészetnek, a filozófiának és a matematikának egybefonódó művelésére alapozta. Varga Andrea írása Dudich Vendl Máriát (1890–1945), az első magyar női ásványtanászt mutatja be. Kocic-Zámbó Larisa munkájában a botanika és képzőművészet iránt érdeklődő Csapody Vera (1890–1985) tevékenységét jellemzi, aki 11200, tudományosan pontos növényrajzot és akvarellt hagyott hátra. Szabó Péter Gábor tanulmánya Péter Rózsa (1905–1977) matematikus kiemelkedő kutatói, pedagógiai és tudományos munkásságát taglalja. Dalos Anna írása Prahács Margit (1893–1974) kiemelkedő női zenetudóst mutatja be, aki az első szakmai zenekritikus és a budapesti egyetemek első női professzora volt. A kötet záró fejezetében Hargittai Magdolnától olvashatunk Banga Ilona (1906–1998) biokémikus életművéről, aki Szent-Györgyi Albert Nobel-díjas tudós segítségével kezdte pályafutását a tudományos világban, és három világszínvonalú biokémiai felfedezésben működött együtt a neves tudóssal, például a C-vitamin hatásmechanizmusának és az izom-összehúzódás biokémiai hátterének az azonosításában.

A Hungarian Women in Science and Education II. (Úttörő magyar nők a tudományban és az oktatásban II.) című, 2023-ban megjelent könyv, azaz a portrékötet második része, a 19–20. század fordulóján született magyar női személyiségek életpályájáról és szakmai karrierjéről ad adatgazdag, árnyalt elemzéseken nyugvó tájékoztatást. A kötet első felében nyolc tanulmány szerepel olyan nőkről, akik gyakran számottevő kihívásokkal néztek szembe saját koruk nőikkel kapcsolatos előítéletei miatt, mégis rendkívüli sikereket értek el és elismerésben részesültek a saját tudományterületükön: a gyógyszerészet, a történetírás, a matematika, a biofizika, a műszaki tudományok, a pszichológia, a tanatológia, a filozófia vagy az orvostudomány területén. A kötet második felében pedig további hét tanulmány szerepel többek között olyan női személyiségekről, akik a pedagógia, a zenetudomány és a testnevelés területén végeztek eredményes munkát. Olyan oktatókat, óvodai, iskolai reformereket, neveléstudósokat és más személyiségeket mutatnak be a szerzők, akik alapvető szerepet játszottak a nevelési gyakorlat, az oktatáspolitikai és -elmélet alakításában. Valamennyi, ebben a kötetrészen bemutatott nő a tevékenységével új lehetőségeket nyitott az oktatás terén a jövő generációi számára. A portrékötet második része első egységének nyitó tanulmányait Bruckner Évától olvashatjuk. Először Légrády Erzsébet (1890–1972), az első magyar, doktori fokozatot is szerzett gyógyszerésznő életútja, majd Barát Irén (1890–1972) kiemelkedő magyar orvosnő bemutatása szerepel itt, utóbbi a tuberkulózis elleni küzdelem egyik vezéralakja volt. Borgos Anna munkájában Kovács Vilma (1879–1940), Bálint Alice (1898–1941) és Rotter Lilián (1896–1981) életútjainak az összefonódását mutatja be, jellemezve a korabeli társadalmi (beleértve a zsidó, a női

és a pszichoanalitikus) identitásukat és politikai szerepvállalásukat. Mindannyian elismert szakemberekké váltak a pszichoanalízis területén, amit más tudományterületekkel is ötvöztek (például az etnológiával, a kulturális antropológiával és a keleti filozófiával). Font Márta írásában Bartoniek Emma (1894–1957) munkásságát taglalja, aki kiemelkedő magyar történész, bibliográfus volt, és a tudományos kutatás iránti elkötelezettségével is ismertté vált. Rédey Soma tanulmányából megismerhetjük Telkes Mária (1900–1995) magyar származású amerikai feltalálót és tudóst, aki kiemelkedő szerepet töltött be a napenergia hasznosításának megvalósításában és előmozdításában. Szabó Péter Gábor újabb munkája Klein Eszter (1910–2005) kiemelkedő matematikai és tudományos életútját mutatja be, akít a geometria meghatározó alakjának tartottak és a Happy End-probléma elemzésével vált igazán ismertté. Bodnár Mária tanulmányában Mozsolics Amália (1910–1997), Patek Erzsébet (1918–1995) és Kutzián B. Ida (1918–2001) művelt régészek életét és munkásságát mutatja be, akiket Magyarországon a komplex régészeti elemzések úttörőiként tartanak számon.

Kérchy Anna szerkesztő munkájában Polcz Alaine (1922–2007) életét és tudományos munkásságát írja le, a pszichológiai és az írói pályafutást is elemezve, aki a tanatólógia területén elért jelentős innovációiról volt ismert, és létrehozta a Magyar Hospice Mozgalmat. A kötet első részének zárásaként Joó Mária tanulmánya olvasható, amelyben Heller Ágnes (1929–2019), a 20. századi magyar filozófia egyik legismertebb alakjának munkásságát és életét taglalja. A portrékötet második fő részének első tanulmányát Kéri Katalintól olvashatjuk, aki Teleki Blanka unokahúga, De Gerando Antonina (1845–1914) pedagógusnő, író és műfordító életét és karrierútját tárja az olvasók elé, akinek munkássága jelentős hatást gyakorolt a 19. század végének és a 20. század elejének oktatási reformjaira Magyarországon, a gyermeknevelés, a nőnevelés és az oktatásügy modernizálása területén is. Kovács Ágnes Zsófia munkájában Madzsarné Jászi Alice (1877–1935) életébe és munkásságába tekinthetünk be, aki a női testnevelés úttörője volt Magyarországon, fizioterápiával és mozgásművészettel foglalkozott mint táncpedagógus és koreográfus. Magyar Adél tanulmányában Reisz Révész Margit (1885–1956) orvos, gyermekpszichológus pályafutását mutatja be, aki munkássága során gyógypedagógiai nevelői szanatóriumot és erdei iskolát alapított Budán. Pukánszky Béla tanulmánya Dombrádi Dolch Erzsébet (1906–2002) életét és karrierjét ismerteti, aki a 20. század első felében a reformpedagógia területén pedagógusként és pszichológusként is jelentős szerepet játszott Magyarországon. Nakahara Yusuke munkája Varró Margit (1881–1978) zenepedagógiai munkásságát és életútját mutatja be. Hörcher Ferenc tanulmánya egy, a magyar politikai életben kiemelkedő női személyiséggel foglalkozik: Slachta Margit (1884–1974) életét és munkásságát tárja az olvasók elé, aki a magyar női jogok és a keresztény feminizmus egyik jelentős alakja volt, és aktív szerepet vállalt a totalitárius rezsim elleni küzdelemben, és mint első magyar női parlamenti képviselő is ismert volt (aktívan részt vett a parlamenti vitákban, és küzdött a nők jogaiért, valamint a szociális reformokért). A portrékötetet Budai Ágota tanulmánya zárja, aki a magyar hadisírgondozás alapítójaként emlegetett Kanizsai Dorottya (1490 k. – 1532) életét és örökségét mutatja be, aki az élet számos más területén is aktívan tevékenykedett, jótékonykodott,

templomokat és kápolnákat építtetett, valamint az oktatásban is voltak előremutató kezdeményezései.

Az itt bemutatott könyvek nem csupán az egyes kiemelkedő, a saját korukban és területükön úttörőnek tekinthető női személyiségek szakmai eredményeire koncentrálnak, hanem az őket körülvevő történelmi és társadalmi kontextust is feltárják. Ezek a munkák nem egyszerűen mikrobiográfiákat közlő művek, hanem lapjaikon keresztül megelevenednek azok a pillanatok, amikor a tanulmányokban bemutatott nők megküzdöttek a kihívásokkal, és olyan eredményeket értek el, amelyek nemcsak saját koruk, hanem napjaink és a jövő kutatói számára is inspirációként szolgálhatnak. A könyvek olyan tartalmas időutazásra hívnak tehát, ahol az olvasó megtapasztalhatja az egyéni kitartás és az áldozatkész munka erejét és értelmét, miközben elmélyítheti ismereteit a magyar tudomány- és oktatástörténet lenyűgöző és korszakalkotó, nők által elért eredményeiről.

Kovács Edina, Ceglédi Tímea, Bordás Andrea, Berei Emese Beáta, Hafičová Hedviga és Dubayová Tatiana: „Amit eddig nem is tudtam magamról”: Reflektív kutatás. A reziliencia felismerése és erősítése kisgyermekkorától kezdve elnevezésű projekt tréningmódszerének fejlesztése. Debrecen: Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület, 2022. 213 p. ISBN 9786150159669.

Biró Barbara

„A fájdalom tanítás, a gyógyult seb a rekonstruált mű – erre tanít a japán kincugi művészete” – olvasható a wmn.hu internetes oldalon. Különlegessége, hogy a széttört vázakat, edényeket nem dobták ki, hanem arannyal megjavították. A jellegzetes és feltűnő szín így kihangsúlyozta az eltört, majd újraalkotott tárgy hibáit, ami ezáltal még értékesebbé vált. Útmutatóként is értelmezhetjük a japán művészet ezen szemléletét: nem kell, nem szabad takargatni az életünk során keletkezett hibákat, átélt traumákat és velünk született tökéletlenségeket, hiszen ezek tesznek minket erőssé, egyedivé. Úgy gondolom, hogy „A reziliencia felismerése és erősítése kisgyermekkorától kezdve” elnevezésű projekt tréningmódszerének fejlesztése keretében megvalósult „Amit eddig nem is tudtam magamról” című könyv borítója is ezt szimbolizálja. A kötet központi fogalma a reziliencia, ami a boldogulás a nehézségek ellenére szinonimájaként is értelmezhető. „Az oktatás-szociológiai tanulmányok reziliensnek tekintik azt a tanulót, aki hátrányos családi háttere ellenére sikeres iskolai pályafutással rendelkezik.” (9) Ha összehasonlítjuk a kincugi művészetet és a reziliens életutakat, megállapíthatjuk, hogy a hátrányok, a nehézségek ellenére mind a kettő még értékesebbé, egyedibbé vált. A könyv szerzői kiváló párhuzamot állítottak a kötet központi fogalma és a japán művészet szemléletmódja között, kreatívan használták e szimbólumot, elgondolkodtatóvá és figyelemfelkeltővé tették a kötet borítóját.

Ne ítélj meg könyvet a borító alapján! – szokták közhelyesen mondani. Vagy mégis? Nos, az olvasott könyv egyike azon olvasmányoknak, amelyek megcáfolják e kijelentést. Mind a téma, mind a szerkezet, mind pedig a kötet egyedisége és a szerzők könnyed stílusa élvezetessé teszi a kötet olvasását. A könyv elolvasása után az olvasónak világossá válik a cím jelentése is. Az egyes szám első személyben íródott kijelentés előrevetíti, hogy a tréningrésztvevők „hangja”, gondolatai is nagy szerepet kapnak a fejezetben.

A könyv egy nemzetközi kutatócsoport munkája. A cím felett feltűnnek azoknak a szerzőknek a nevei, akiknek köszönhetően megszületett a kötet: Magyarországról Kovács Edina, Ceglédi Tímea, Romániából Bordás Andrea, Berei Emese Beáta, Szlovákiából pedig Hafičová Hedviga és Dubayová Tatiana képviselteti magát a szerzőgárdában. Bár a szerzők kutatási területei nem teljesen egyezők, mégis láthatunk közös érdeklődésre utaló kulcsfogalmakat tudományos műveikben, mint pl. reziliencia, lemorzsolódás, pedagógusok, hátrányos helyzet, roma tanulókra irányuló figyelem. A téma iránti kutatói elköteleződés volt az, ami mozgatórugóvá vált e könyv megszületésében, hiszen mindegyik szerző korábbi munkásságában megtalálhatunk több idegen és magyar nyelvű cikket a felsorolt témákban. A kötet

színvonalát emeli, hogy a szerzők különböző országból származnak, ugyanakkor arra is remélhetünk választ kapni, hogy vajon a tapasztalatok, eredmények, jelenségek az említett országokban hasonlóak vagy eltérőek.

A bevezetésben részletes tájékoztatót kap az olvasó a kutatási projektről, annak céljairól, lépéseiről, résztvevőiről stb. Bár több mindenről is olvashatunk az első oldalakon, elsősorban a projekt célját említenénk meg: interdiszciplináris módszerek gyűjtése, kutatása, amelyek segítenek a reziliencia erősítésében már a gyermek korai életszakaszától. A projekt időintervalluma két év volt. E rövid idő alatt több szellemi terméket hoztak létre, többek között egy rezilienciával kapcsolatos tréningmódszert.

A projekten belül megvalósuló kutatás komplexitását bizonyítja, hogy öt egymásra épülő részfeladatot határoztak meg: elméleti alapokat fektettek le, valamint nemzetközi összehasonlító elemzést végeztek. Ezután az említett tréningfolyamatot kísérték nyomon, majd a tréningrésztvevők a tudásukat is kipróbálhatták, amit a csapat monitorozott. Magukat a trénereket is vizsgálták interjúk formájában, végül pedig az eredményeket értékelték, népszerűsítették. „E részfeladat egyik gyümölcsét, a kutatás tapasztalatait összegző zárókötetet tartja az olvasó a kezében.” (8)

A projekt alappillére, bázisfogalma a reziliencia. Reziliens az a tanuló, aki a hátrányos családi háttér ellenére sikeres az iskolában, a tanulmányaiban. Bár tanulókat említ, a kötetben egy másik szemüvegen keresztül láthatjuk a rezilienciát. A szerzők arra vállalkoztak, hogy a reziliens életutak kulcsszereplőit, a pedagógusokat, szakembereket tanulmányozzák. E választás két okból is jelentős. Egyrészt vitathatatlan tény, hogy kiemelt szerepük van a tanuló pályafutásában mind negatív, mind pedig pozitív irányban. Másrészt az említett projekt során megvalósuló tréningen is ők a főszereplők, róluk, nekik szól. Ez alátámasztja a könyv fejezeteinek témaköreit: mindegyik a pedagógusokra/szakemberekre, képzésükre, válaszaikra, tapasztalataikra irányul.

Az első részben például a reziliencia meghatározása mellett a reziliens pedagógusok típusairól is olvashatunk (a tanulók rezilienciájának fejlesztése, származási és szakmai reziliencia). Az utóbbit mélyebben érintették a szerzők, hiszen a pedagógusszakma kihívásokban gazdag, szükség van bizonyos megküzdési stratégiára, szakmai rezilienciára, ami az akadályokkal való megküzdést, kiküszöbölést jelenti. A második egységben egy nemzetközi összehasonlítás, úgynevezett országtanulmányok során a három fent említett ország jogszabályairól, pedagógusképzéséről, hátrányos helyzetű tanulóiról kaphatunk információt, pontosabban, hogy mennyire is készítik fel a leendő pedagógusokat a hátrányos helyzetű és/vagy roma gyerekekkel való munkára. A következő fejezetet tekinthetjük a könyv tetőpontjának. A tréningrésztvevők, vagyis a pedagógusok (óvodapedagógus, tanító, tanár) és szakemberek (rehabilitációs tanácsadó, animátor, javítóintézeti nevelő stb.) gondolatait olvashatjuk.

A bemutatott kutatásban kvantitatív és kvalitatív módszereket használtak. A kérdőívben egyaránt voltak zárt és nyílt kérdések. Információt kapunk például a tréningrésztvevők neméről, életkoráról, szakmájáról, családi háttéréről is, de nyílt kérdés formájában kérdezték rá a pályaválasztásra és tudásösszetételre. Mind a kettőt több kérdéssel boncolgatták. A fejezet különlegessége, az egyéni tapasztalatok ol-

vasása mellett, a metaforavizsgálat: a kérdőív kitöltőit arra kérték, hogy jellemezzék saját magukat, a kihívásokat, a segítő személyeket és az átélt változásokat egy-egy metaforával. Olyan sokatmondó szavakat használtak, mint hegymászó, hullámvasút, szélvihar, szivárvány stb., ezzel utalva a szakma kihívásaira. A tudásösszetételről szóló alfejezetben bepillantást kaphatunk, hogy hogyan is gondolkodnak a kérdőív kitöltői (75 fő) a tudásukról és ezek keletkezéséről. Elgondolkodtató az eredmény, hiszen a formális oktatás (ilyen például a felsőoktatás, középiskola, továbbképzés) alacsonyabb helyen helyezkedik el, mint az informális tudásszerzés (saját élmény, tapasztalat), megszilárdítva ezzel a szakirodalmi állítást, miszerint a frontális oktatási rendszeren kívül szerezzük meg a munkánk, hivatásunk során használt tudásunk jelentős részét.

A kötet témájának aktualitását bizonyítja az országtanulmányokat bemutató fejezet is. Kiderül ugyanis, hogy a pedagógusképzés során esetlegesen jelennek meg a hátrányos helyzetű és/vagy roma gyerekekkel kapcsolatos módszerek, ismeretek. Legjellemzőbben csak választható kurzusokon találkozhatnak a témával, ami nem biztosítja minden hallgató számára a megfelelő tudást. A könyv, illetve a tréning során a hiányt valamilyen szinten orvosolták, a résztvevők megismerkedtek a reziliencia fogalmával és különböző módszereket is el tudtak sajátítani a fejlesztésére. A tréning három napig tartott, ezalatt elméleti tudással, rezilienciát erősítő gyakorlatokkal, emberi történetekkel és relaxációs technikákkal is találkozhattak a résztvevők. Az itt szerzett tudást a saját (önkéntes vagy hivatalos) munkájuk során is kipróbálhatták. Tapasztalataikat, élményeiket egy reflektív naplóba jegyezték fel, amiről az utolsó fejezeteiben olvashatunk.

A befejező rész egy átfogó, lényegre törő összegzést és a projekten alapuló javaslatokat tartalmaz. Feltüntették a mellékleteket (tréningtematika, kérdőív stb.), a szakirodalmat, illetve a szerzők munkásságáról is kaphatunk egy átfogó képet. A szakirodalmi lista a megalapozottságot igazolja, ugyanis 114 hivatkozást számoltunk, ebből 67 magyar, míg 47 külföldi szerzőtől származik. Mint látszik, a könyv szerkezetére jellemző a lépcsőzetesség, egymásra épülnek a fejezetek, így nem marad semmi magyarázat vagy definíció nélkül.

A kötet újszerűsége, hogy a rezilienciát egy más szemszögből mutatja be. Nagyon erős a gyakorlati vonal a kötetben, hiszen az eddigi kutatásokban leginkább statisztikai adatok vagy életútinterjúk fordultak elő, a tréningen viszont jó gyakorlatokkal is gazdagodhattak a jelenlévők. A kutatás, a tréning során a résztvevők olyan ismereteket, technikákat sajátítottak el, amelyekkel nemcsak a gyerekek, fiatalok fejlődnek, hanem ők maguk is. Lehetőségük volt reflektálni saját életútjuk tapasztalataira, problémáik megosztására, továbbá önismereti feladatokkal ismerkedtek meg. A korábbi kutatásoktól eltérően a könyvben nem arra fókuszáltak, hogy mi az oka a gyakori pályaelhagyásnak, főleg pályakezdőknél, hanem arra, hogy mivel, milyen módon lehet segíteni a pedagógusok, szakemberek munkáját, melyek azok a tényezők, amelyek támogatják a pedagógus szakmai rezilienciáját. A könyv legvégén található táblázatban összefoglalták a háromnapos tréning tematikáját. A reziliencia fogalom megismerése mellett az önbecsüléssel, az életrészekkel, a krízisekkel, valamint a saját történetekkel is foglalkoztak a tréningrésztvevők. Azzal,

hogy a projekt és az azt kísérő kutatás három országot érintett, még egyedibbé válik.

A szerzők stílusára jellemző az a könnyen érthetőség, amely élvezhetővé teszi a könyv olvasását. A kötet logikus felépítésű, így az olvasó számára nem marad tisztázatlan fogalom, valamint kirajzolódni látszik a szerzők magas szintű szakirodalmi jártassága, amelyet minden fejezetben érzékelhetünk. Elkerülve az egyhangúságot, a szerzők előszeretettel használtak színes ábrákat (7 db) és táblázatokat (6 db). Továbbá a tréningrésztvevők idézetei még közelebb viszik az olvasót a könyv témájához, a kutatott problémához.

Összességében elmondható, hogy a kötet kerek egészt alkot: az első oldalakon a tréning felépítéséről az utolsókon (mellékletként) pedig a tematikájáról kaphatunk ismertetést. A kutatók a tárgyalt kérdésekre szakszerűen reflektálnak, a témákat magas szakértelemmel járják körül. A könyv a reziliencia egy olyan értékes kérdéskörével foglalkozik, amely a vizsgált régió oktatáskutatásában hiánypótlónak bizonyul. A pedagógusok szakmai rezilienciájának erősítésével a gyermekek rezilienciájának kialakítását célozza. Angol és magyar nyelven egyaránt olvasható a könyv.

Bátran tudom ajánlani minden pedagógusnak, pedagógiai munkát segítő szakembernek, tanárszakos hallgatónak, akik azon dolgoznak, hogy az iskolák és a tanulók reziliensebbé váljanak. Külön javaslom azoknak, akik kihívást jelentő oktatási intézményi környezetben vagy szakmai megpróbáltatásokkal teli időszakban dolgoznak, hiszen az interjúk, a reflektív naplók és a metaforaelemzés megismerése révén megbizonyosodhatnak arról, hogy nincsenek egyedül, és a könyv párjaként megjelent jógyakorlat-gyűjtemény kézzelfogható segítség lehet.

Baka L. Patrik: *Doboztankönyv: Élményalapú irodalomtanítás a populáris, ifjúsági és gyerekirodalom köréből.* **Dunaszerdahely: Nap Kiadó, 2023. 80 p. ISBN 978-80-8104-113-6.**

Beke Ottó

Baka L. Patrik *Doboztankönyve* 2023-ban jelent meg. Alcíme *Élményalapú irodalomtanítás a populáris, ifjúsági és gyerekirodalom köréből*. Önmeghatározása szerint alternatív irodalomtankönyv, illetve irodalomoktatási reformkonstrukció. A diákoknak, tanároknak és irodalombarátoknak szánt munka újszerűségét, irodalompedagógiai eredetiségét számos tényező, formai, tartalmi, valamint konceptuális vonatkozás összjátéka teremti meg. Meghatározó az egyes fejezetek feldolgozhatóságának deklarált sorrendi nyitottsága, variabilitása, a de-, illetve rekanonizációs szándék és tendencia, a kortárs (diák)olvasók érdeklődésének, valamint értelmezési horizontjának előnyben részesítése. Ez utóbbi jellemvonásnak megfelelően a kötetet erőteljes transzmediális szemléletmód jellemzi. Hasonlóképpen említést érdemel az interdiszciplináris, a különböző tudományterületeken, tantárgyakon átívelő, integratív, a tárgyalt irodalmi alkotásokból következő megközelítésmód. Mindezeket a vonatkozásokat célszerű külön-külön, valamint szinergikus összhatásukban is megvizsgálni.

A kötet a nehezen befogadható, a diákoktól esetenként nyelvi és tartalmi szempontból is távol álló klasszikus irodalmi alkotások helyett a populáris, spekulatív fikciós irodalom szövegeire irányítja a figyelmet, ez utóbbiak olvasásnépszerűsítő potenciáljára apellál. Külön-külön fejezetben szemlélteti J. K. Rowling *Harry Potter*-sorozatának, Lakatos István *Dobozvárosának*, Kleinheincz Csilla *Ólomerdőjének*, Csurgó Csaba *Kukoriczájának*, Huszti Gergely *Mesteralvók hajnala* és *Mesteralvók viadala* című művének, Jeff VanderMeer *Déli Végek-trilógiájának*, továbbá Brandon Hackett *Az ember könyve* című alkotásának órai feldolgozhatóságát. Ezt követően a steampunkot, majd pedig az alternatív történelem műfajait, végezetül pedig Ben H. Winters *Földalatti Légitársaságát* mutatja be oktatásmódszertani kontextusban. Minden egyes fejezet a tanítás során felhasználható, alaposan kidolgozott, metodikai változatosságról árulkodó, a hermeneutikai, élménypedagógiai és íráskészség-fejlesztő gyakorlatokra külön hangsúlyt fektető ötletgazdag óraterv. Ennek megfelelően a könyv gyakorlati hasznosíthatósága az oktatásban megkérdőjelezhetetlen. Nem mellékes körülmény az sem, hogy az óratervek formájában kidolgozott fejezetek igencsak tetszetős megjelenésűek, esztétikai szempontból is felettebb értékesek. Az oldalképeket gazdagító számos illusztráció, valamint egyéb vizuális megoldás hatékonyan kelti fel az olvasó figyelmét. A szépérzékre is hatást gyakorló kiadvány különleges vonzerővel bír.

A felőlt irodalmi korpuszt nem statikus szerkezetben kezeli, és ennek megfelelően nem is kötött sorrendű elemek formájában kínálja fel az iskolai feldolgozás céljaira a kiadvány, hanem doboztankönyvként. Erre utal a könyv, illetve a projekt (fő) címe. A *Doboztankönyv* szerkezeti-konceptuális előképét és egyben ihletforrását a dobozregény fogalma, illetve műfaja képezi. Miként a dobozregény esetében az olvasó saját maga határozza meg az egyes fejezetek, esetenként oldalak befogadá-

si sorrendjét, ily módon hozva létre, írva meg egyedi dobozregényét, Baka L. Patrik irodalomkönyve hasonlóképpen strukturálódik. Az egyes doboztankönyv-fejezetek feldolgozási sorrendje sem kötött: „Az egyenrangú tankönyvfejezetek egy fiktív dobozban helyezendők el, s az oktató és a diákok érdeklődése és választása szerint cserélgethetők, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók” (7).

A *Doboztankönyv* szerkezeti nyitottságához kapcsolódik de-, illetve rekanonizációs tendenciája: „Mivel a kortárs irodalom kánonja (vagy kánonjai) az idő előrehaladtával a kritika értékítélete szerint változ(hat)nak, a legfrissebb, a diákokhoz is közel álló irodalmi alkotásokra kiélezett, egyenrangú tankönyvfejezeteket egy dobozban, mappában érdemes elhelyeznünk” (8). Az esetenként elmozduló, illetve átrendeződő szerkezet, a nyitottság rámutat a felölelt irodalmi korpusz gazdagságára és egyben megkonstruált voltára, továbbá fragmentáltságára, valamint lezárhatatlanságára, véglegesíthetlenségére. A hangsúlyok, illetve maguk az irodalmi alkotások mint elemek bármikor átrendezhetők, továbbá a struktúra is további komponensekkel bővíthető. A *Doboztankönyv* jelenlegi formájában, állapotában „csupán” pillanatkép: „Amennyiben a projekt nem szakad meg, és a korpusz folyamatosan bővülni fog, úgy feltételezhető, hogy mindig lesznek olyan fejezetek, amelyek a diákok szerint leginkább aktuális, érdekesítő művekre koncentrálnak majd. Mindez biztosíthatná a mindenkori készenlélet és korszerűséget, különösen, ha az egyes fejezetek idővel egy online fórumon válnának szabadon hozzáférhetővé, akár vetíthető háttéranyagokkal megtámogatva” (8).

A különböző online felületek, illetve applikációk Baka L. Patrik irodalomtankönyvében nem pusztán felhasználásra javasolt, azonban továbbra is externális oktatásmódszertani eszköztárelemek formájában jelennek meg; a transzmedialitás megközelítésmódjának, irodalomszemléletének elidegeníthetetlen aspektusát alkotják. Ennek magyarázata a mozgósított szövegkorpusz műfaji sajátosságaiban és a kulturális életben betöltött szerepében, népszerűségében, széles körben kiaknázott adaptációs potenciáljában rejlik. Miként a szerző fogalmaz: „az egyes médiumok közti markáns kommunikáció mindenekelőtt a spekulatív fikciós és populáris irodalom, valamint az ezekkel sok esetben átfedést mutató gyermek- és ifjúsági irodalom sajátja. Mondhatni, ezek az alkotások ismerték fel és aknázták ki először a transzmedialításban rejlő lehetőségeket. Esetükben a nyelv, a karakterépítés és a cselekmény mellett tehát a világépítés bír központi szereppel, ami új elemzési lehetőségeket biztosít a kutató számára, különösképpen, ha más tudományterületek felé is megnyitja az értelmezés terét” (9). Az interdiszciplináris megközelítésmódnak köszönhetően az irodalom „megszűnhetne az iskolai tantárgyháló valamelyik végpontjának lenni, helyette annak egyik gócpontjává, ha nem rögtön középpontjává válhatna” (8).

Baka L. Patrik irodalomtankönyvének tárgyalt jellegzetességei a digitális közeg működésmódja, valamint logikája és ennek megfelelően jelentős mértékben a vizualitás által meghatározott kortárs kultúra viszonyai között nyernek értelmet. A szerző irodalompedagógiai szemléletmódja és törekvései derülato módon a megőrzésre érdemes befogadói attitűd, az immerzív olvasás gyakorlatának fenntartását szorgalmazzák a megváltozott mediális környezetben. Az irodalomtankönyv ennek megfelelően elkerüli a gyakran technooptimista formában jelentkező, feltétel nélkü-

li és nemritkán kritikátlan (kultúra)digitalizáció csapdáját, ám a múltidéző nosztalgia érzését, hozzáállását sem teszi magáévá. Igyekszik továbbhagyományozni a könyvformában hozzáférhető, terjedelmes (szép)irodalmi szövegek ráérős, elmélyült és időigényes olvasásának rituáléját.

Érdekességként említhető, hogy a *Doboztankönyv* az óratervek formájában bemutatott műértelmezések során rendre történelmi kontextusokat, vonatkozásokat, illetve analógiákat, esetenként mintázatokat tárgyal, továbbá bizonyos szövegekre úgy tekint, mint újraírásokra, „újrátöltésekre”, tehát már létező irodalmi-kulturális értékek, artefaktumok aktualizációira. Erre utal a könyvismertető címében is szereplő kérdés. Ezekben az esetekben az interpretációk a (történelmi) múlt és kevésbé a befogadói jelen horizontja által közvetített referenciapontokat jelölnek ki, vonnak be a diskurzusba. Ettől függetlenül a tankönyv szemléletmódja kifejezetten jelen- és egyben jövőorientált.

Baka L. Patrik *Doboztankönyvének* bevezetésében munkáját a szlovákiai oktatás irodalomtanítást is érintő, 2020-as évek elején közzétett, a korszerűsítés irányába mutató, országos szintű reformtervezetének kontextusában tárgyalja. Irodalomtankönyve azonban korszerű szemléletmódjának köszönhetően messze túlmutat a jelzett határokon. A kötetet a teljes magyar nyelvterületen haszonnal forgathatják tanárok, diákok és irodalombarátok.

Tóth Péter: *A tanulási stílus empirikus vizsgálata*. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 2022. ISBN 978-963-421-929-3.

Szántó Zsuzsanna

Bár a tanulási képesség, valamint a tanulási kompetencia különféle skálákon kifejezhető az egyének fejlettségbeli különbségeit, ennek megbízható mérése nagyon nehéz, mivel pedagógiai értelmezés szempontjából a tanulás egy igen komplex tevékenység.

Tóth Péter ezen szintetizáló, empirikus jellegű könyvében nem „skálászerűen” veti össze az egyének tanulási jellemzőit, hanem inkább tipizálja azokat. Különböző szempontok, egyéni ismeretszerzési sajátosságok alapján állít fel csoportokat és ezek alapján sorolja be a tanulókat egyik vagy másik klaszterbe, melyek tanulási jellemzőkkel bírnak, megadják az adott tanuló tanulási sajátosságait. Ennek révén hasznos információhoz juthat mind az adott tanuló, mind pedig az őt tanító pedagógus. Az egyén, felismerve saját erősségeit és gyengeségeit, képes megválasztani azokat a módszereket, amelyek hatékonyabbá teszik őt mint tanulót, az őt tanító pedagógus pedig ezeket figyelembe véve tudja megválasztani saját tanítási stílusát, stratégiáit, módszereit.

Jelen monográfia öt fejezetben, közel kétszáz oldalon mutatja be a tanulási stratégiákat, attitűdöket, rendszerbe foglalt stílusokat, illetve az empirikus vizsgálat problémafelvetését, céljait és a szerző által megvalósított kutatás konkrét eredményeit. Az egyes elméletstílus-modelleken, elméleti kapcsolatokon és a szerző saját készítésű adatokat szemléltető ábráin túl a „Mellékletek” fejezetben bőséges szemléltetést kapunk (közel ötven oldalon) egy-egy konkrét kérdőívről, mérőeszközről, azok kiértékelési algoritmusairól, valamint a konkrét kutatás faktorsúlymátrixairól és varianciamagyarázatairól. Ezen ábrák, táblázatok szemléltetnek és egyben segítik is a szövegben való eligazodást.

Szerkezetét tekintve szellős jegyzethez hasonlít a könyv, ezért a komoly kérdéskör ellenére könnyen olvasható. Az a tény, hogy a tanulók közötti különbségek variábilisak lehetnek és tanulmányaik során más-más módon és mértékben alakulhatnak, a pedagógiai gondolkodás részévé kell hogy váljon. E kiadvány éppen ennek felismerését és az ehhez kapcsolódó alkalmazási lehetőséget hordozza magában újszerűségként.

A tanítási és tanulási stratégiát nem választhatjuk el egymástól, hiszen az első esetben a tanítás során alkalmazott módszer, míg a másodikban a tanulás során alkalmazott módszer összefüggéséről beszélünk. A könyv első fejezetében „Stratégia és metakogníció” cím alatt fogalomtisztázás valósul meg, melyből kiderül, hogy a tanítási stratégiák alkalmazásának folyamatában a tananyag feldolgozása, az önálló tanulás fejlesztése, a kognitív és motivációs önszabályozás kialakítása folyik, továbbá megismerhetjük Báthory Zoltán és Nagy Sándor stratégiadefinícióit, tanulászervezési és eljárásrendszereket érintő szempontjait.

A tanulási stratégiák témakörén belül feldolgozza az egyes elméleteket (Claire Ellen Weinstein és Richard E. Mayer, Kozéki Béla és Noel J. Entwistle, Rebecca L.

Oxford, Szitó Imre), majd célirányosan a szakképzés területére hívja fel a figyelmet, ahol megkülönböztet célzó kondicionálási, tanulóoptimalizáló és problémamegoldó stratégiákat. Mivel már az 1900-as évek második felétől a pszichológia és a pedagógia is kiemelkedően foglalkozott a tanulás tanításával, ezen monográfia a tanulásmódszertanra, a metakognícióra és az önszabályozó tanulásra is nagy hangsúlyt fektet.

Az attitűdök, amelyek a személyiség egészével hozhatók összefüggésbe, a tanítási stílusok, melyeket a pedagógusok előszeretettel alkalmaznak oktatásuk során, valamint a kognitív stílusok, melyek alapját képezik mindennemű oktatásnak, fontos részt töltenek be a könyv második, „Attitűd és stílus” című fejezetében.

A tanulási stílusok kutatási területe igen kiterjedt, melynek nagyon széles szakirodalmát a harmadik, „A tanulási stílusok rendszertana” című fejezetben analizálja és szintetizálja a szerző. E fejezetben megjelenő mérőeszközöket felsorakoztatta, bemutatta és vizsgálta azok reliabilitását. Nem utolsósorban azért érdemel elismerést Tóth Péter, mert utánajárt a mérőeszközök használatának, a gyakorlatban való alkalmazásuknak, az abból eredő nehézségeknek, hiányosságoknak, a mérőeszközök vagy akár elméletek kritikájának, és tette mindezt tudományosan publikált eredményekre hivatkozva, szakirodalmi hivatkozásokkal alátámasztva.

Mind az öt alfejezet egy-egy adott jellemző köré csoportosul. Az elsőben a genetikai és egyéb stabil jellemzőket vizsgálja. Az elmélet fókuszában az a vélekedés áll, hogy az emberek a szüleiktől vagy a nagyszüleiktől örökölt egyéni sajátosságokkal születnek, mely felfogásmód hatással volt a tanulási stílus kutatóira is. Betekintést kaphatunk az Anthony Gregorc-féle elmestílusok modelljeibe, amelyek szerint a tudat alapvetően „az egyéni DNS-hez és az ujjlenyomatokhoz hasonlóan” egész életen át változatlan. Megismerhetjük a Rita és Kenneth Dunn által megalkotott modellt, mely ötféle tanulási jellemzőcsoportot (ingereket) különített el. Az egyéb modellek témakörén belül a monográfia szerzője foglalkozik a vizuális, egyéni és impulzív stílusú tanulókkal. Feldolgozza a Szitó Imre-féle elméletet, aki a tanulási stílusokat nem tekinti állandónak, hiszen hatással van rájuk, hogy az egyén hogyan észleli a tanulási szituációt.

A „Kognitív struktúrákon alapuló elméletek” című alfejezetben a szerző vizsgálja Samuel Messick elméletét, aki a tanulási stílust a kognitív rendszer strukturális jellemzőjeként írta le, továbbá Jerome Kagan és Nathan Kogan drive-elméletét, melyet a szerző ábrák segítségével szemléltet. Richard J. Riding neve mellett még számos kutatóval és az általuk létrehozott modellekkel ismerkedhetünk meg. Úgy mint Stephen Rayner, Indra Cheema vagy Frank Coffield és kutatóársai.

A harmadik alfejezetben, mely a „Személyiségtipológián alapuló elméletek” címet viseli, feldolgozza az Isabel Meyers és Katherine Briggs által kidolgozott saját személyiségtipológiát, amely tizenhat csoportba osztotta a személyiséget. Ez az elmélet, illetve a hozzá tartozó MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) mérőeszköz alkalmas a tanulás egyéni sajátosságainak a tipizálására is. Michael J. Apter átfordulás-elméletét, amely a fenomenológiai és a humanisztikus pszichológiához áll közel, a szerző az MSP (Motivációs Stílus Profil) kérdőívvel együtt vizsgálja. Továbbá találkozhatunk a Chris J. Jackson-féle felelősségközpontú modellel, aki szerint a jellemet két tanulási mód jellemzi, a felelősségtudat és a gyakorlatiasság.

A „Rugalmasan stabil tanulási preferenciák” című alfejezet két legmeghatározóbb modellje David Kolb, illetve Peter Honey és Alan Mumford nevéhez fűződik. Mivel a szerző kutatása is e modellekhez tartozik, ezeket részletesen bemutatja. Kolb elgondolása mentén részletezi az egyes tanulási stílusok legfontosabb jellemzőit, az akkomodáló, divergens, asszimiláló és konvergens tanulót, valamint ezek kapcsolatát magával a személyiségtípussal és a kognitív tevékenységgel. Honey és Mumford ezen modellre építették elméletüket. Ők inkább az általános viselkedést, a tapasztalatokon alapuló tanulást spirális körfolyamatként vizsgálták, hangsúlyozva a folyamatos fejlődést.

A „Tanulási attitűdök, megközelítésmódok és stratégiák” című alfejezetben az eddig vizsgált elméleteket figyelembe véve olyan tényezők is beépülnek az egyéb elméletekbe, mint az intézményes kultúra, a tantárgyi fegyelem, a tanulók korábbi tapasztalatai vagy az értékelés módja. Megismerhetjük Noel Entwistle modelljét, aki Ferenc Istvan Marton és Roger Säljö, valamint Gordon Pask munkái alapján hozta létre saját elméletét, másrészt Jan Vermunt modelljét, aki a konstruktív pszichológia talaján álló modellt dolgozott ki és megalkotta az Inventory of Learning Stylest, végül Sternberg modelljét, aki az önszabályozó tanulás kapcsán kidolgozta a gondolkodási stílusok modelljét.

A problémafelvetésről és a kutatás céljáról a könyv negyedik fejezetében olvashatunk. A Magyarországon érvényben lévő Nemzeti Alaptanterv egyrészt az alapvető kulcskompetenciák között említi a hatékony, önálló tanulás fejlesztését, másrészt pedig a kiemelt fejlesztési feladatok között foglalkozik a tanulás tanításának kérdésével. Ezek alapján a hatékony és önálló tanulás alapfeltétele az, hogy az egyén ismerje és értse saját tanulási stratégiáit, készségeinek és szaktudásának erős és gyenge pontjait. Eszerint a tudás elsajátításának, vagyis a tanulásnak is létezik tudása, melynek birtoklása alapfeltétele a hatékony, önálló tanulásnak, mely nemcsak individuális, hanem egyúttal közösségi tevékenység is. Jelen kutatás célja, hogy egyrészt feltárja az egyén azon változóit, amelyek hatással vannak a tanulás eredményére, másrészt alapul szolgálhasson egy adaptív oktatási megközelítésnek, amely e különbségeket figyelembe véve tervezi meg a tanítás-tanulási folyamatot. Egy holisztikus adaptív tanítási-tanulási folyamatmodell vázát adták meg, melyek a tanulói teljesítményt leginkább befolyásoló tényezőket tükrözik. Ilyenek a tanulói személyiség működésbeli jellemzői, a mikrokörnyezeti jellemzők, a tanulók biológiai-fiziológiai jellemzői, melyek mérhető komponenseinek feltérképezését, ezen kutatásban felmenő rendszerben longitudinálisan végezték, a magyarországi szakközépiskolákra/technikumokra fókuszálva. A szerző nagyszerűen beépíti a PISA-vizsgálatok egyes eredményeit, melyek alátámasztják, hogy a különböző képzési formák tanulói között, kognitív képességeiket tekintve, szignifikáns különbségek vannak.

Az ötödik fejezet, amely „Az empirikus vizsgálat eredményei” címet viseli, a könyv legfontosabb és legmeghatározóbb része, melyben a szakképzésben folytatott kutatások eredményeit ismerhetjük meg, a kutatási kérdésekre adott válaszok sorrendjében.

Az első alfejezetben a „Kolb-féle modell ellenőrzésé”-ben a 9 ítemes KLSI (Kolb Learning Style Inventory) 1. verziójának megbízhatóságát és érvényességét pilot

kutatás keretében ellenőrizték. Kolb az észlelés és az információfeldolgozás dimenziójában értelmezte a tanulás ciklikusan ismétlődő körfolyamatát, melyben jól elkülöníthető egymástól a tapasztalatszerzés (KT), a reflektív megfigyelés (EM), a fogalomalkotás, gondolkodás (EF) és az új szituációkban való alkalmazás (AK) szakasza. A faktoranalízis eredményeit összegezve megállapították, hogy a felvázolt modell nem igazolta vissza maradéktalanul Kolb négyváltozós modelljét. A KLSI a felsőoktatás számára lett kifejlesztve, a középfokú oktatásban való alkalmazása újszerű kísérlet. A validitásvizsgálat során a konvergens és divergens megbízhatóság vizsgálatához a Magyarországon népszerű Szító-féle kérdőívet alkalmazták. A KLSI magyar változatát még nem adaptálták, ezért elsőként Tóth Péter az érettségít adó szakképzésben alkalmazta a mérőeszköz 1.0-ás változatát.

A második kutatási kérdésben, mely egyben a következő alfejezet címe („A tanulási változók és kapcsolataik a Kolb-modell szerint”) azt vizsgálják, hogy értelmezhető-e a tanulási stílus egy olyan, jellegzetesen egyéni attitűdként, amely a személyiség részeként az ismeretek megszervezéséhez, elsajátításához és alkalmazásához, vagyis a tanulóhoz való viszonyulást fejezi ki leginkább. Az online mérésen kapott eredmények átfogó elemzése céljából, keresztmetszeti vizsgálati modellt alkalmazva elvégezték a tanulási változók normalitásvizsgálatát. Mind a leíró statisztikai adatok elemzése, mind pedig a Kolmogorov–Szmirnov-próba egybehangzóan alátámasztották, hogy a változók többségére nem teljesülnek a normalitás feltételei. A hosszmetzeti modell szerint elvégezték a Kolb-féle tanulási változók statisztikai adatainak összehasonlítását is. A saját tapasztalatszerzésen nyugvó tananyagtartalom (KT) és a tanultak gyakorlati alkalmazásának (AK) preferálása valamennyi évfolyamban jellemző, csak különböző mértékben. A hosszmetzeti vizsgálati modellben a differenciaváltozókra is elvégezték a belső és a külső korrelatív kapcsolatrendszer vizsgálatát. Végeredményként egyrészt bizonyos szempontból minimális változást figyelhetek meg a tanulmányok előrehaladtával, másrészt bizonyos külső hatások következményeképpen a tanulók nagyobb számban preferálják a tanultak gyakorlati alkalmazását.

A tanulási stílust számos háttértényező befolyásolja, illetve a tanulmányok előrehaladtával változhat is, melyeket a harmadik alfejezetben tekintenek át, számos saját készítésű ábrával szemléltetve. Azon nézőpont alapján, mely a nemek szerinti alakulást illeti, megállapítható, hogy a fiúk és a lányok közötti legjelentősebb eltérés az általánosítás, a fogalomalkotás terén figyelhető meg. A tanulási változók időbeli alakulását tekintve pedig arra az eredményre jutottak, hogy a tanulmányok előrehaladtával az AK (új szituációkban való alkalmazás) és az EM (reflektív megfigyelés) közötti különbség mind a fiúk, mind a lányok esetében kismértékben növekszik, ugyanakkor az EF (gondolkodás) – KT (új szituációkban való alkalmazás) a két nem esetében ellentétesen alakul. Amíg a fiúké csökken, addig a lányoké növekszik. A két változó normalitás vizsgálatát ebben az esetben is elvégezték a Shapiro–Wilk-próba szerint, továbbá a tanulási változók nemek szerinti korrelatív kapcsolatrendszerének vizsgálata alapján megállapították, hogy nincs érdemi különbség fiúk és lányok között. A differenciaváltozók szakmacsoportok szerinti eloszlásának vizsgálatában megállapították, hogy az információ típusának és felvételi módjának dimenziójában jelentősebb eltérés mutatkozik a tanulók között, ami leginkább a di-

ákok nemére és szakmacsoportjára vezethető vissza. A differenciaváltozók második kvartilisei (négyrégiós modell), illetve a harmadoló pontjai (kilencrégiós modell) segítségével meghatározhatóvá vált a tanulók tanulási stílusa az információfelvétel, valamint az információfeldolgozás preferenciái alapján. Eszerint elmondható, hogy a legkevésbé jellemző az asszimiláló tanulási stílus, és ezt a területet egyfajta „rugalmas” stabilitás jellemzi, mégis a konvergens és a divergens stílusok aránya változik leginkább. Általánosságban véve mégis valamennyi szakterületre leginkább a kiegyenlített stílus a jellemző.

A változók és a módszerek rugalmasságának vizsgálatára a negyedik alfejezetben („A tanulási változók és a tanulási stílus idősoros elemzése”) kerül sor. A két egymást követő évben végrehajtott mérés alapján, kilencrégiós modell alkalmazásával megállapították, hogy átlagban a tanulók húsz százalékának maradt ugyanaz a tanulási stílus besorolása. Azon tanulók tanulási stílus besorolása változik leginkább, akik tanulási változóinak értékei a régióhatárok környékére esnek. A Khi-négyzet próba segítségével vizsgálták, hogy van-e összefüggés az első és a második vizsgálati év tanulási stílusai között. Eredményként megállapították, hogy szignifikánsan összefüggenek egymással, de csak közepes erősségű kapcsolatot sikerült kimutatni közöttük. A második évben a keresztmetszeti vizsgálat alapján kiderült, hogy a kiegyenlített stílusú tanulók aránya messze a legmagasabb, ez azt jelenti, hogy azon tanulók aránya változatlan, akik tanulási folyamatában mind a négy szakasz egyformán fontos szerepet játszik. A tanulási stílus tehát markánsan egyéni attribútum, többségükre a tanulmányok előrehaladtával való kiegyenlítőds és egyfajta stabilitás a jellemző.

Az előnyben részesített tanulási stratégiák és stílus ismerete egyrészt hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló saját kognitív és affektív működésének megismerése révén fejlessze saját önszabályozó tanulását, másrészt elősegíti a pedagógust abban, hogy tananyag-feldolgozási stratégiáinak megválasztásakor jobban figyelembe tudja venni a tanulók ezen irányú eltérő sajátosságait. A tanulás hatékonyságát, eredményességét meghatározó, Tóth Péter által vizsgált tényezőket tíz év saját kutatómunkájával és annak eredményeivel nagyszerűen, egyedülállóan sikerült feltérképeznie.

Anita Tóth-Bakos – Agáta Csehiová: Music in the spirit of inclusion.
Alternative music pedagogy and music therapy trends in the spirit of complex development and inclusive education. Komárom: Selye János University Faculty of Teacher Education, 2023. 229 p. ISBN 978-80-8122-482-9.

József Révész

Anita Tóth-Bakos and Agáta Csehiová have an extremely extensive research base in terms of both their publication activity and their expertise in the relevant field. As a result of the work of the author couple, significant studies in the field of music/art education have already been published in recent years. Their present work can be considered a gap-filling publication, since in recent years no similarly comprehensive and thorough comparative analytical book has been produced in Hungarian and English. In light of this knowledge, it is indispensable for all teachers who teach in the field of kindergarten/school singing and music, as well as for those in higher education who teach singing and music subjects, courses, and complex art education. The bibliographic list at the end of the work testifies that the authors used not only Hungarian and Central European scientific works, but also relevant international literature as a basis for writing the book.

Already the Preface and Motto formulate the basic idea of the work: Shall we play music (well)? What could be the reason why, although children typically have a positive attitude towards music and learning music at a young age, this enthusiasm and positive attitude seem to decrease as they age. How can we as educators achieve - by the authors quoting the thought of Zoltán Kodály - that, *“Should music be for everyone?”* So that learning music is a source of joy, so that everyone can enjoy its beneficial effects? The creators raise the possibility that the conditions are already in place for teachers to use music pedagogy methods that are little known or applied with a newer approach. At the same time, the book also addresses the question of whether music can be understood as a prevention tool, a development tool, and an inclusion tool, in the course of music therapy and personality development. In this way, music education is also able to adapt to the challenges of the 21st century, to the changed social and sociological environment. Thus, the declared purpose of the monograph is to summarize and present those alternative methods and concepts that *“due to their multidisciplinary nature, they are suitable for the development of a complex and harmonious personality in addition to musical education ...”*

The work presents the named goals and methods in three larger units that build on each other:

In the first unit, the authors present a broader interpretation of the place of music, its place in education, its developmental effects, through the subfields of music psychology, musical transfer effects, cognition, music and therapy, and inclusive education. All this knowledge is presented, analyzed, interpreted and summarized based on a broad literature base.

The second larger part is the most comprehensive work I know of so far on the internationally known, recognized and applied music pedagogic methods and approaches in music education. Thus, the work presents 12 different music pedagogic alternatives. It discusses in detail the music education systems of Dalcroze, Montessori, Ward, Kodály, Williems, Orff, Suzuki, Martenrot, Dr. Kovács, Ulrich (Ulwila) Kokas, and Sárosi (Creative Music Practices). It is worth mentioning that the presentation of each of the discussed methods is rich in illustrations, contains many original photos, and also contains diagrams and explanations that facilitate a better understanding of the given approaches and ideas, thereby promoting the success of their practical application. At the end of the chapter, there is an extremely interesting and completely incomplete section, in which the authors analyze and compare different music pedagogic approaches, showing their similarities and differences.

The third final part of the work contains the presentation of the description of one's own empirical research and the consequences that can be drawn from them. The research conducted among student teachers examined their attitudes towards music education. It is a common experience that the musical literacy, pre-training, and relationship with the arts of future teachers entering higher education is extremely diverse. Understandably, this also affects their later careers. Thus, the most important question of the investigation was the extent to which music education is considered important by the student teachers. The research showed that among the people included in the study, musical education is of great importance. This is precisely why the 12 pedagogical concepts presented in the second unit of the book are important, as they provide future teachers with a significant toolkit for their future work. Later on, the research examines the opinion of the involved persons on acceptance and tolerance, addressing the important and timely issue of multiculturalism.

It is especially worth highlighting the important idea at the end of the volume, the ideological summary of the work, according to which *“it is good to play music so that its positive effects are given the greatest possible space, this experience should be available to as many people as possible. Let music be for everyone!”*

Szerzőink / Authors

Dr. Barnucz Nóra

University of Public Service
Faculty of Law Enforcement
Department of Foreign Languages for Specific
Purposes
Creative Learning Programme
The vice-head of Research Workshop of Experiential Digital Education
ICT MasterMinds Research Group
Budapest, Hungary
e-mail: Barnucz.Nora@uni-nke.hu

Dr. Beke Ottó

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka
e-mail: bekeotto1@gmail.com

Béki Piroska

Eötvös Loránd University
Faculty of Education and Psychology
Budapest, Hungary

Mgr. Erika Bertók

A Selye János Egyetem végzett hallgatója
E.B. Lukáča 1349/4
SK-94501 Komárno
erika.natkai@gmail.com

Biró Barbara

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
Neveléstudományi Tanszék
H-4027 Debrecen
Nádor u. 6.
e-mail: barbiro0803@gmail.com

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

Univerzita J.Selyeho
Pedagógická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: borbelyovad@ujvs.sk

Mgr. Borovicza Boglárka

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Kémia Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: boroviczab@ujvs.sk

Dr. Dominek Dalma Lilla

University of Public Service
Faculty of Public Governance and International
Studies
Department of Social Communication
Creative Learning Programme
The head of Research Workshop of Experiential
Digital Education
Budapest, Hungary
e-mail: Dominek.Dalma.Lilla@uni-nke.hu

Győrik Győző

Eötvös Loránd University
Faculty of Education and Psychology
Doctoral School of Education
Budapest, Hungary
e-mail: gyorikgyozo@student.elte.hu

Mgr. Stela Járosiová

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Neveléstudományi doktori program
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 124462@student.ujvs.sk

PaedDr. Bc. Miroslav Kazík, PhD., MBA

Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagógická fakulta
e-mail: miroslaw.kazik@wp.pl

Kéringér Gábor

Pécsi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
e-mail: akrobag@gmail.com

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická
fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
a psychológie
Ul.17. novembra 15
SK-08001 Prešov
e-mail: monika.minova@gmail.com

Mgr. Pauliková Klaudia, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: paulikovak@uj.s.sk

Révész József

Soproni Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Kar
Művészeti és Sporttudományi Intézet
H-9400 Sopron
Ferenczy J. u. 5.
e-mail: revesz.jozsef@uni-sopron.hu

PaedDr. Szabó L. Dávid

PhD hallgató
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Történelemdidaktika doktori program
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 122875@student.uj.s.sk

Bc. Szalai Martina

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: martinaszalai17@gmail.com

PaedDr. Szántó Zsuzsanna

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Neveléstudományi doktori program
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 115087@student.uj.s.sk

Mgr. Szarka Katarína, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Kémia Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: szarkak@uj.s.sk

Bc. Žemlička Adrián

Egyetemi hallgató
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 130940@student.uj.s.sk

