

Effect of Blum pedagogy on onset Executive Functions in preschool children

ALINKA MOLNÁR-TÓTH – ANNE-CLAIRE BOURGEOIS – ORSOLYA KIS –
MÁRTA BÁCSKAI – BENEDICTE DEFONTAINES – BERTRAND SCHOENTGEN

Abstract

The Blum program is a comprehensive personal and social interaction framework for preschool children. The program focuses on the professional self-awareness of preschool teachers and early childhood caretakers and the conscious use of art and creative practices. Our program is based on the use of integrative arts methods to develop cognitive and communication abilities, problem-solving skills, social and emotional competences, emotional intelligence, emotion regulation, fine motor skills, creativity and resilience. In our research, we hypothesized that children in the Blum program would perform better on tests of executive and language abilities than children in an age- and sex-matched control group (a methodology that does not use elements of the Blum program). We evaluated both domains using 3-3 standardised tests at the beginning and end of the school year to assess the improvement. A total of 51 children participated in this study, the average age was 4.53 years. Our results show that in the test procedures measuring executive functions and language ability, we observed significantly better results for the Blum group. The results of the current phase of the research suggest that the use of the Blum programme may have a positive impact on the development of certain skills that determine school readiness.

Keywords: Blum philosophy; artistic approach; well-being of the caretaker

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.003-017

Introduction

The first years of life are, along with adolescence, the most determining period for the development of the brain, whether in its organization or in its specialization. Cerebral volume is multiplied by 4 from newborn to adult (Johnson 2001). The areas of child's brain, as well as the connections between its neurons will be expanding, allowing a constantly evolving control of his so-called cognitive skills, namely his motor skills, language, regulation of behavior and emotions, among others (Noble et al. 2015). Their quality of child brain development is governed primarily by genetic predispositions that set the developmental calendar, but also by the demands of the environment (Huang et al. 2013). Neuroscientists now know that a

baby, evolving in a family environment conducive to interactions, creates connections denser and more areas of exchange between its neurons, called synapses. In effect, more solicitations and sensory stimulation thus generate a synaptic proliferation, a denser cerebral cortex, and more flexibility intellectual (Author 2020b). All these mechanisms are grouped together under the term “cognitive reserve”, a sort of acquired cerebral capital (Stern et al. 2009).

However, being raised in a stimulating environment contributes to the enhancement of cognitive development. It is crucial to provide early and appropriate stimulation to children in order to optimize their emotional and cognitive resources, thereby giving them the best chances for a happier life.

Despite a slight improvement in global access to education, there is still a significant correlation between educational attainment and social background (*Bernardi & Ballarino 2016*). Children from higher social classes, whose parents have a higher socioeconomic status, tend to achieve higher scores on achievement tests and perform better academically compared to children from lower social classes (Hair et al. 2015). Furthermore, recent studies on brain structure indicate potential differences between children and adolescents from low-income and high-income families, particularly in regions of the brain that support language, reading, executive functions, and spatial skills (Noble et al. 2015). Therefore, parental socioeconomic status strongly influences children’s executive function abilities from an early age, which directly impacts their future educational opportunities (*Jednoróg et al. 2012*).

Development of Executive Functions

EFs bring together a set of high-level processes facilitating the adaptation or adjustment of the individual from a behavioral, affective, or cognitive point of view, by considering the social context. These processes advance the processing of multiple simultaneous information, effective strategies, and resistance to parasitic elements (Diamond 2013). Like a behavioral supervisor (Seron et al. 1999), EFs bring together several distinct facets depending on the context involved (Zelazo & Müller 2002). Executive and metacognitive functioning is a powerful predictor of successful academic performance (Andersen et al. 2019). The integrity of executive functioning also enables cognitive reserve, which helps mitigate the clinical expression of potential neurodevelopmental disorders through improved compensation of cognitive and metacognitive strategies (Author 2020a).

The development of EFs is early, but heterogeneous and progressive. However, the maturation of the prefrontal cortex can be disrupted or promoted by a multitude of genetic or environmental factors (Kolk & Rakic 2021), such as physiology, diet, sleep, physical activity, socio-economic status (parental education, poverty...), culture, parental stress, educational practices, screens, pollutants, etc. (e.g. Jirout et al. 2019; Corkin et al. 2021).

Certain beliefs about play still tend to circulate in society in general (Richard & Gentaz 2020). For some, playing is a frivolous activity that would deprive the

child of real learning. For others, as is the case in Montessori pedagogy, play and more specifically pretend play would not constitute an activity likely to promote the development of the child; in contrast to activities linked to real life, the results of which would be more positive (Lillard & Taggard 2019). In view of these different elements, which activities can best promote the cognitive development in children?

Impacts of childhood activities, on cognitive development and education

It has been reported by several studies (e.g.: Park et al. 2015; Brock et al. 2017; Bowmer et al. 2018; Crenshaw 2020; Moreno et al. 2011; Takács & Kassai 2019) that (complex) art education has a positive influence on the formation of cognitive functions. According to some studies, activity and artistic and playful stimulation significantly increase the capacity for sustained attention (Wandell et al. 2008), including increased sources of motivation (Hutton et al. 2015) through feedback. Positive impact also may be exerted on the development of executive functions and the processes of behavioral and emotional control. Faced with advances in neuroscientific knowledge about education, educational programs have begun to be integrated into national curricula, often in a heterogeneous and unsystematic way between countries.

In South Korea, studies have highlighted the impact of music education and body expression on cortical thickness and cognitive measures, particularly in areas related to executive function development (Park et al. 2015). At age 6, children learning music are more resistant to noise, and show better auditory attention (Wolfe & Noguchi 2009). This improvement has a significant impact on the results of intellectual efficiency tests and on attention (Kieras 2006). The access to exhibition or initiation to visual arts, music, and dance over 2 years significantly improves intellectual efficiency (especially processing speed) and reading skills (Gathercole et al. 2006).

In Japan, dramatic play and musical play programs on preschool children improved working memory development and inhibition performance (Kosokabe et al. 2021). Methods of training in music and visual arts contributed to the development of verbal skills in 90% of a group of Canadian preschoolers (Moreno et al., 2011). Indeed, denser neural connections in areas governing verbal communication are found in children receiving music education (Strait & Kraus 2011). Moreover, MRI studies show common brain activations during musical learning and mathematical thinking. To assess the impact of artistic stimulation on school performance, Wandell and colleagues showed that learning a musical instrument improved grades in mathematics (+50%) and history-geography (+40%) in children from unprivileged backgrounds (study of 300,000 American students). Music also improves recall in memory and visual imagery. Overall, learning to play an instrument also improves some motor and coordination skills, which creates deep and permanent changes in the brain (Posner & Patoine 2009).

In Norway, a program called “Art of Learning” is a 12-week creative learning program involving 1 hour per day 3 days a week around workshops in music, theatre/ drama, dance, literature/poetry/storytelling, visual arts, and photography. Studies have shown that children following this program integrated with traditional education exhibited levels of behavioral regulation and executive functioning, with the incidence of greater collaboration, conflict resolution, inclusion, vocabulary level and confidence. (Andersen et al. 2019). Further away from artistic activities, children’s “free play” also develops language and emotional regulation, imagination and helps to densify the socio-behavioral responses to obstacles and dilemmas (Lillard et al. 2013). Thus, free play allows for a reinforcement of the identification (by the appropriation of other identities) and increases self-esteem. Finally, a large meta-analysis highlighted the impact of mindfulness meditation on the development of executive functions in children (Takacs & Kassai 2019).

However, not all investigations necessarily show conclusive results. Introductory music workshops like the one experimented with English preschoolers failed to show an impact on executive development (Bowmer et al. 2018), which also highlights the importance of the format workshops (frequency, age of inclusion, type of activities, etc.).

Blum pedagogy

“Blum is a philosophy of childcare in which a variety of artistic methods are used to raise caretakers (early level teachers and parents) awareness of the profound impact their attachment styles have on how they play. These artistic approaches serve as a means to sensitively illustrate the interconnectedness of caretaker and child attachment patterns, fostering a deeper understanding of the role they play in shaping cognitive development.»

The Blum program promotes the internal innovation of caretakers, based on the principle that the well-being of the caretaker is the foundation of high-quality and successful education. Their philosophy is that the source of educational impact is always the caretaker’s individual personality and professional competence.

To these purposes, they offer a comprehensive and innovative program that uses a variety of artistic methods to support the development of following domains: cognitive and communication skills, problem-solving abilities, social competences, emotional intelligence, emotion regulation, fine motor skills, creativity, and resilience.

The Blum program also aims to promote scientific knowledge and discussion at a society-wide level, to facilitate the establishment of a social activity, and to address the parent-family partnership.

The basic approach of this concept is that the pedagogical interventions that support the child’s development are created by the fundamental interaction between the child, the caretaker, and the family. The program therefore involves children, the professionals working with them, the family, and the social environment. This approach can be integrated into the everyday work of professionals working

with children, into the institutional pedagogical program, into the world of public education, private education and into the everyday practice of family parenting.

The aim of the study

The aim of the inquiry is to carry out a detailed study of the children who were randomly selected for groups led by teachers that participated in a 180 hour long accredited Bluming program for further education. In addition, control groups matching the children selected in terms of sex and age, were also created, where the primary concern was to include children, whose teacher had not participated earlier in a Bluming program. The performance of the two groups were then matched, based on some preselected criteria. The tests employed were designed to assess mainly the executive functions and communicative skills. In selecting the kindergartens three different, random locations were chosen in the country.

It was assumed that considerable improvement would be found in the test group with respect to any function in comparison with that of the control group that may be explained by the introduction of the special and complex methodology acquired by the teachers (Crenshaw 2020; Moreno et al. 2011; Takács & Kassai 2019).

Materials and Methods

Participants

A total of 51 children from two groups (Blum vs. control) took part in our study. All together 21 girls and 30 boys, whose average age was 4,53 years (range 3,00-7,20; SD=1,08). The performance of Blum was compared with a control group matched for age and gender. Kindergarten teachers in control group had not participated in the Blum training.

In the Blum group 10 boys and 16 girls were tested, their mean age was 4,46 years (range 3,00-6,20; SD=1,02). Control group consisted of 11 boys and 14 girls, with the mean age of 4,61 years (range 3,10-7,20; SD=1,15).

Children were selected from three cities chosen based on the socioeconomic status, using publicly available economic indicators from national data. From the city with the best socio-economic status (Town1) were selected 19 children 11 boys and 8 girls. In Town2 were chosen 10 boys and 8 girls, and in Town3 there were 4 boys and 10 girls.

The different groups were matched in terms of sex and age for each city selected.

	Blum			Control		
	N	Average age (SD)	Range	N	Average age (SD)	Range
Town1	10	4,82 (0,94)	3,10-6,10	9	5,05 (0,82)	3,50-6,00
Town2	9	4,84 (1,01)	3,40-6,20	9	5,08 (1,24)	3,50-7,20
Town3	7	3,45 (0,28)	3,00-3,70	7	3,44 (0,39)	3,10-4,10

Table 1. Distribution of individuals by city

Measures

Six tests were selected and included in the final protocol to investigate executive functions in preschool-age children as well as the development of language skills.

Three tests were chosen to measure the level of development of the executive functions. They are as follows:

A child's version of Rey's complex figure (Szenes 2004): a child is supposed to copy a figure in the test, then he/she is immediately supposed to recall it first, then next 20 minutes later. The performance is analysed against four criteria: the number, the ratio and relation of elements drawn, and the number of secondary elements portrayed.

Semantic fluency test (Tanczos et al. 2014): the child is required in one minute to name as many elements of three categories (animal, fruit, and food) as he/she can. Analysis is done along three indices, i.e. the number of words recalled, fails, and perseveration.

Hungarian echo test (MAMUT Test, Kas & Lukacs 2008): complex sentences need to be repeated without making a mistake.

Three tests were used to assess language competences:

Checks on active vocabulary (Hungarian term: LAPP, Lörík et al. 2015): naming pictures; the children were asked to identify pictures of objects (identified by nouns and verbs).

Assessment of language competence development (Hungarian term: PPL, Pléh et al. 2007): run to test the use of nominal allomorphs, locative suffixes, and prepositions.

Test for Reception of Grammar - Hungarian (TROG-H Test, Lukács et al. 2012): by using coloured flashcards the processing of grammar structures of various difficulty is assessed.

Procedure

Children from three cities (Town1 Csemő, Town2 Nagykovácsi, and Town3 Hajdúszoboszló) were selected for the study based on the socio-economic status of the area. Three different districts (the smallest administrative unit) were included.

There is a useful indicator that shows the personal income tax base income. Town 1 was the best status (147,2), representing the northwest-central region of Hungary. Town 2 was a region (central, southern region of Hungary) with less good indicators (86,2), while Town 3 (eastern Hungary) represented a region (82,5) which is disadvantaged with the highest number of disadvantaged children among our study sites.

We signed a contract with a kindergarten in each municipality, where we first informed the head of the institution and the kindergarten teachers in detail about our study, then we informed the parents of the children selected by the teachers, who then gave their permission to carry out our study.

Based on our method, in each city we divided the children into two groups. The study group (Blum) consisted of children whose teachers had already completed the Blum training and were using elements of it in their daily routines. The children were selected randomly from their group. Then we matched children by gender and age from a group where the teacher was not trained in Blum's methodology.

The test was carried out twice. First in the autumn of 2021, at the start of the Blum training, and then at the beginning of the summer of 2022, at the end of the kindergarten year.

We hypothesized that incorporating Blum's philosophy and methodology would result in quantified changes in children's performance.

The tests were delivered in the mornings in all the three kindergartens. A separate and quiet room was allocated for us where the children were led in by the teachers. Testing was usually done in a dialogue situation. A test would usually last for 30 minutes and the exercise was run in a play like manner by using several colourful kits and by observing the peculiarities of the competencies and the behaviour of the children.

Statistical analyses

The findings were analysed by groups (Blum vs control groups) involved. Numerical results were computed by making use of IBM SPSS Statistics 23 program. Since our data did not follow normal distribution non-parametric tests were used in all cases with 95% confidence interval.

During the analyses, we examined the performance of the participants based on several parameters. We examined whether significant differences appeared in the individual tasks by group (Blum vs. control) during the pre- and post-measurement.

Ethics statement

This study was carried out in accordance with the recommendations of the Hungarian Centre for Research Data with written informed consent from parents of all subjects. All parents gave written informed consent in accordance with the Declaration of Helsinki.

Results

Firstly, the differences in overall performance on the tasks between the groups in each city between the pre- and post-measurements were analyzed (Table 2). In the analysis, a score was assigned to each task. This was calculated as each correct answer was worth 1 point, which was then added together. The results show that overall, across all cities and groups, children achieved better average performances on the second measurement, highlighting the benefits of kindergarten education on language development and higher cognitive functions.

City	Measurement	BLUM	Control	Mann-Whitney U-probe		
				U	z	p
Town1	pre	17.46	23.66	26.00	-1.28	.20
	post	20.10	23.75	38.00	-.22	.825
Town2	pre	8.88	11.11	7.00	-2.23	.025*
	post	11.66	11.64	11.50	-1.66	.096
Town3	pre	3.28	7.64	21.00	-1.96	.050*
	post	3.88	9.08	27.00	-1.47	.141

Table 2: Overall performance

Performance between pre- and post-tests per task was analysed by group (Blum vs. control). For all tasks, both groups performed significantly better on the post-tests. Examining the results by task, in the rey complex task, children in the Blum group performed significantly better on the post-test ($Z=-3.04$; $p=0.002$), with no statistically significant difference detected in the control group ($Z=-1.47$; $p=0.141$). In the MAMUT task, both groups performed significantly better in the post-test (Blum $Z=-2.52$; $p=0.010$; control $Z=-3.33$; $p<0.001$). In the TROG test, the Blum group performed significantly better in the post-test ($Z=-2.52$; $p=0.012$), while there was no significant difference between the input and output measurements for the control group ($Z=-1.56$; $p=0.118$). In the PPL test, there was a significant difference in the performance of the control group ($Z=-3.00$; $p=0.003$), with no significant difference in performance for the Blum group ($Z=-1.41$; $p=0.160$). In the LAPP test, there was also a significant increase in performance for the Blum group ($Z=-2.75$; $p=0.006$), with no significant difference for the control group ($Z=-0.99$; $p=0.320$).

Task	Group	Pre/post measurement	Negative ranks			Positive ranks			Test statistics		
			n	Mean rank	Sum of ranks	n	Mean rank	Sum of ranks	Ties	Z	p
Sum of all tasks	Blum	pre-post	5	9.90	49.50	20	13.78	275.50	1	-3.04	.002*
	Control	pre-post	6	11.92	71.50	19	13.34	253.50	0	-2.45	.014*
Rey	Blum	pre-post	7	4.71	33.00	15	14.67	220.00	4	-3.04	.002*
	Control	pre-post	11	8.95	98.50	13	15.50	201.50	1	-1.47	.141
Semantic	Blum	pre-post	10	9.85	98.50	13	13.65	177.50	3	-1.20	.229
	Control	pre-post	13	12.38	161.00	10	11.50	115.00	2	-.70	.483
MAMUT	Blum	pre-post	3	3.00	9.00	10	8.20	82.00	12	-2.52	.010*
	Control	pre-post	1	4.50	4.50	15	8.77	131.50	7	-3.33	<.001*
TROG	Blum	pre-post	3	9.50	28.50	15	9.50	142.50	7	-2.52	.012*
	Control	pre-post	7	10.14	71.00	14	11.43	160.00	2	-1.56	.118
PPL	Blum	pre-post	11	9.18	101.00	13	15.31	199.00	2	-1.41	.160
	Control	pre-post	3	13.17	39.50	20	11.83	236.50	2	-3.00	.003*
LAPP	Blum	pre-post	5	9.60	48.00	18	12.67	228.00	3	-2.75	.006*
	Control	pre-post	9	10.67	96.00	13	12.08	157.00	3	-.99	.320

Table 3: Summary of pre- and posttest

Regarding the performance on the Rey complex test, in addition to the overall test score, four additional parameters were analysed: the number, the ratio and relation of elements drawn, and the number of secondary elements portrayed. For item number, a significant improvement in performance was observed in the Blum group ($Z=-2.41$; $p=0.016$). The control group did not show such an improvement in performance ($Z=-1.35$; $p=0.177$). In terms of drawing proportions (Blum $Z=-2.67$; $p=0.008$; control $Z=-0.413$; $p=0.680$) and secondary items (Blum $Z=-2.83$; $p=0.005$; control $Z=-0.64$; $p=0.522$) parameters, there was also a statistically significant performance improvement in the Blum group.

Task	Group	Pre/post measurement	Negative ranks			Positive ranks			Test statistics		
			n	Mean rank	Sum of ranks	n	Mean rank	Sum of ranks	Ties	Z	p
Rey sum	Blum	pre-post	7	4.71	33.00	15	14.67	220.00	4	-3.04	.002*
	Control	pre-post	11	8.95	98.50	13	15.50	201.50	1	-1.47	.141
Item number	Blum	pre-post	8	5.81	46.50	13	14.19	184.50	5	-2.41	.016*
	Control	pre-post	11	10.23	112.50	14	15.18	212.50	0	-1.35	.177
Ratio	Blum	pre-post	0	0.00	0.00	9	5.00	45.00	17	-2.67	.008*
	Control	pre-post	6	7.67	46.00	8	7.38	59.00	11	-4.13	.680
Relation	Blum	pre-post	3	2.83	8.50	5	5.50	27.50	18	-1.33	.183
	Control	pre-post	3	3.83	11.50	9	7.39	66.50	13	-2.17	.030*
Secondary elements	Blum	pre-post	2	1.50	3.00	10	7.50	75.00	14	-2.83	.005*
	Control	pre-post	9	9.78	88.00	11	11.09	122.00	5	-.64	.522

Table 4: The results of the Rey complex figure test

Semantic fluency was tested with three categories: animal, fruit, food. Total word count, perseveration and errors in the different categories were examined separately. There were no significant differences between the groups in the word counts and perseverations produced in each task, but the Blum group made significantly fewer errors on the post-tests ($Z=-2.23$; $p=0.026$) than the control group ($Z=-0.20$; $p=0.839$).

In addition to the overall scores on the PPL test, the Blum group showed a significant improvement in prepositions (Blum $Z=-3.10$; $p=0.002$; control $Z=-1.60$; $p=0.111$). In locative suffixes, only the control group showed a significant improvement (control $Z=-2.87$; $p=0.004$; Blum $Z=-1.62$; $p=0.105$).

Task	Group	Pre/post measurement	Negative ranks			Positive ranks			Test statistics		
			n	Mean rank	Sum of ranks	n	Mean rank	Sum of ranks	Ties	Z	p
Overall score	Blum	pre-post	8	11.69	93.50	16	12.91	206.50	2	-1.92	.055
	Control	pre-post	6	7.33	44.00	17	13.65	232.00	2	-3.30	<.001*
Allomorf	Blum	pre-post	6	10.08	60.50	15	11.37	170.50	3	-.26	.793
	Control	pre-post	4	7.63	30.50	19	12.92	245.50	1	-1.87	.062
Prepositions	Blum	pre-post	7	10.14	71.00	10	8.20	82.00	7	-3.10	.002*
	Control	pre-post	7	10.00	70.00	15	12.20	183.00	2	-1.60	.111
Locative suffixes	Blum	pre-post	4	6.75	27.00	17	12.00	204.00	3	-1.62	.105
	Control	pre-post	6	8.25	49.50	12	10.13	121.50	6	-2.87	.004*

Table 5: Summary of results in PPL tasks.

In terms of overall LAPP performance, both groups showed a significant improvement in performance, but only the control group performed significantly better on verbs (control $Z=-2.15$; $pp=0.032$; Blum $Z=-1.71$; $p=0.088$).

Task	Group	Pre/post measurement	Negative ranks			Positive ranks			Test statistics		
			n	Mean rank	Sum of ranks	n	Mean rank	Sum of ranks	Ties	Z	p
Overall score	Blum	pre-post	8	11.31	90.50	16	13.09	209.50	2	-2.75	.006*
	Control	pre-post	6	9.00	54.00	15	11.80	177.00	4	-2.15	.032*
Noun	Blum	pre-post	6	7.08	42.50	16	13.16	210.50	2	-1.29	.196
	Control	pre-post	6	8.33	50.00	15	12.07	181.00	3	-1.67	.096
Verb	Blum	pre-post	5	8.70	43.50	11	8.41	92.50	8	-1.71	.088
	Control	pre-post	7	6.00	42.00	10	11.10	111.00	7	-2.15	.032*

Table 6: Summary of results in LAPP tasks.

Conclusion

This study, which is at a stage of impact measurement, represents a first step in the analysis of an educational method based on early stimulation through art, play, and experience, and its impact on the development of kindergarten children and their predisposition to future basic learning. Considering the small number of participants and certain uncontrolled variables, the conclusions of this initial study should be taken with caution.

However, it already provides insights into the positive impacts of early child stimulation on cognitive abilities and emphasizes the importance of teacher training and competence when working with these children. It is also reinforcing the idea of the universality of education and the importance of early childhood programs for

children's neurodevelopment and training for kindergarten professionals.

In general, we observe an evolution of children's skills in cognitive development (language, visuospatial, planning, working memory) over one preschool year. Nevertheless, the one-year progress on certain tasks exclusively related to executive functions or planning and working memory (as evident in the final recall of the Rey-complex task), appears to be significant only in the Blum group and not in the control group.

We also found language factors that showed greater improvement in the test group (reception of grammar, active vocabulary). These abilities found in kindergarten children from the Blum Group could predispose them to more effective entry into writing and mathematical skills (Cornu et al. 2017; Gizzonio et al. 2022; Stokes et al. 2017).

References

- Andersen, P. N., Klausen, M. E., & Skogli, E. W. (2019): *Art of learning—An art-based intervention aimed at improving children's executive functions*. *Frontiers in psychology*, 10, 1769.
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000): *Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex*. *Cerebral Cortex*, 10(3), 295–307.
- Bernardi, F., & Ballarino, G. (Eds.) (2016): *Education, occupation and social origin: a comparative analysis of the transmission of socio-economic inequalities*. Edward Elgar Publishing.
- Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., & Welch, G. (2018): Investigating the impact of a musical intervention on preschool children's executive function. *Frontiers in Psychology*, 9, 2389.
- Brock, L. L., Murrah, W. M., Cottone, E. A., Mashburn, A. J., & Grissmer, D. W. (2018): An after-school intervention targeting executive function and visuospatial skills also improves classroom behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 42(5), 474–484.
- Corkin, M. T., Peterson, E. R., Henderson, A. M. E., Waldie, K. E., Reese, E., & Morton, S. M. B. (2021): Preschool screen media exposure, executive functions, and symptoms of inattention/hyperactivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73, 101237.
- Cornu, V., Schiltz, C., Pazouki, T., & Martin, R. (2019): Training early visuo-spatial abilities: A controlled classroom-based intervention study. *Applied Developmental Science*, 23(1), 1–21.
- Crenshaw, Katherine (2020): "Investigating the Link Between Executive Function and Creativity in School Aged Children." *Honors Theses*. 1362.
- Diamond, A. (2013): Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006): Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265–281.
- Gizzonio, V., Bazzini, M. C., Marsella, C., Papangelo, P., Rizzolatti, G., & Fabbri Destro, M. (2022): Supporting preschoolers' cognitive development: Short and mid term effects of fluid reasoning, visuospatial, and motor training. *Child Development*, 93(1), 134–149.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015): Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA Pediatrics*, 169(9), 822–829.

- Huang, H., Shu, N., Mishra, V., Jeon, T., Chalak, L., Wang, Z. J., et al. (2013): *Development of human brain structural networks through infancy and childhood*. *Cereb. Cortex* 25, 1389–1404. doi: 10.1093/cercor/bht335.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-MIND Authorship Consortium (2015): Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466–478.
- Jednoróg, K., Altarelli, I., Monzalvo, K., Fluss, J., Dubois, J., Billard, C., ... & Ramus, F. (2012): *The influence of socioeconomic status on children's brain structure*. *PLoS One*, 7(8), e42486.
- Jirout, J., LoCasale-Crouch, J., Turnbull, K., Gu, Y., Cubides, M., Garzzone, S., Evans, T. M., Weltman, A. L., & Kranz, S. (2019): How Lifestyle Factors Affect Cognitive and Executive Function and the Ability to Learn in Children. *Nutrients*, 11(8), Art. 8.
- Johnson, M. H. (2001): *Functional brain development in humans*. *Nature Review Neuroscience* 2:475. doi: 10.1038/35081509.
- Kas B.; Lukács Á. (2008): *Magyar Mondatutánmondási Teszt*. Kiadatlan kézirat. BME.
- Kieras, J.E. (2006): *Effects of motivation on children's attention and performance*. Doctoral dissertation, University of Oregon.
- Kolk, S. M., & Rakic, P. (2022): Development of prefrontal cortex. *Neuropsychopharmacology: Official Publication of the American College of Neuropsychopharmacology*, 47(1), 41–57.
- Kosokabe, T., Mizusaki, M., Nagaoka, W., Honda, M., Suzuki, N., Naoi, R., & Moriguchi, Y. (2021): Self-directed dramatic and music play programs enhance executive function in Japanese children. *Trends in Neuroscience and Education*, 24, 100158.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., and Palmquist, C. M. (2013): The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychology Bulletin*. 139:1.
- Liliard, A.S. & Taggart, J. (2019): Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? *Child Development Perspectives*, 13(2), 85–90.
- Lőrík J., Ajtony P., Palotás, G., Pléh Cs. (2015): *Aktívzókincis-vizsgálat (LAPP)*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Lukács Á., Győri M., Rózsa S. (2012): A TROG pszichometriai jellemzőinek magyar vizsgálata, a normák kialakítása. In Bishop D.V.M. (2012): *TROG – Test for Reception of Grammar*. Kézikönyv. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011): Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425–1433.
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., et al. (2015): Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience* 18:773.
- Park, S., Lee, J. M., Baik, Y., Kim, K., Yun, H. J., Kwon, H., ... & Kim, B. N. (2015): A preliminary study of the effects of an arts education program on executive function, behavior, and brain structure in a sample of nonclinical school-aged children. *Journal of Child Neurology*, 30(13), 1757–1766.
- Pléh Cs., Palotás G., Lőrík J. (2007): Egy nyelvfajlódási szűrővizsgálati módszer, a PPL bemutatása. In: Racsmány Mihály (Eds.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Posner, M. I., & Patoine, B. (2009): How arts training improves attention and cognition. *Cerebrum*, 2–4.
- Richard, S. & Gentaz, É. (2020): *Avant-propos – Le jeu et ses effets sur le développement et les apprentissages : regards multiples*. A.N.A.E., 165, 133–134.
- Seron, X., Van der Linden, M., & André, P. (1999): Le lobe frontal : À la recherche de ses spécificités fonctionnelles. In M. Van der Linden, X. Seron, D. Le Gall, & P. André (Eds.), *Neuropsychologie des lobes frontaux* (pp. 33–88). Marseille: Solal.
- Stern, Y. (2006): Cognitive reserve and Alzheimer disease. *Alzheimer Disease & Associated Disorders* 20(3 Suppl. 2), S69–S74.
- Stern, Y. (2009): Cognitive reserve. *Neuropsychologia* 47, 2015–2028.
- Stokes, S. F., Klee, T., Kornisch, M., & Furlong, L. (2017): Visuospatial and verbal short-term memory correlates of vocabulary ability in preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(8), 2249–2258.
- Strait, D. L. & Kraus, N. (2011): Can you hear me now? Musical training shapes functional brain networks for selective auditory attention and hearing speech in noise. *Frontiers in Psychology*, 2, 113.
- Szenes Cs. (2004): A REY komplex ábrateszt használata a diszlexia-veszélyeztettség vizsgálatában. *Fejlesztő Pedagógia*, 2004/1.
- Takacs, Z. K., & Kassai, R. (2019): The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 145(7), 653.
- Tanczos T., Janacsek, K., Németh D. (2014): Verbal fluency tasks II. Investigation of the Hungarian version of the semantic fluency task between 5 and 89 years of age. *Psychiatria Hungarica: A Magyar Pszichiátriai Társaság tudományos folyóirata* 29(2):181-207
- Wandell, B., Dougherty, R. F., Ben-Shachar, M., Deutsch, G. K., & Tsang, J. (2008): Training in the arts, reading, and brain imaging. *Learning, Arts, and the Brain*, 51.
- Wolfe, D. E., & Noguchi, L. K. (2009): The use of music with young children to improve sustained attention during a vigilance task in the presence of auditory distractions. *Journal of Music Therapy*, 46(1), 69–82.
- Zelazo, P.D., & Müller, U. (2002): Executive functions in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 445–469). Oxford: Blackwell.

A konstruktivista pedagógiai szemlélet szerepe a gyógypedagógus-hallgatók pályaszocializációjának támogatásában

CZÖVEK ANDREA – DOMONKOSI ÁGNES

The role of a constructivist pedagogical approach in supporting the professionalization of special education students

Abstract

The paper presents the organisation of a seminar at the Eszterházy Károly Catholic University of Eszterházy, which is part of the curriculum of the course for special education teachers, the constructivist approach to career socialisation, its role and its practical application. The seminar *Sociology of Special Needs Education – Social Support Systems* is taught at the beginning of the course and is compulsory for all special needs education students as a basic course. The constructivist approach is particularly effective for the course's outcome because a conceptual shift is required for professionalization for most students. The seminar is designed with a teaching and learning concept capable of constructing knowledge, and differentiating and expanding students' conceptions of careers. It thus can be a catalyst for the development of the professional socialisation process. To illustrate this idea, the paper reviews the specific scaffolding role of the practices, procedures and exercises used during the course: the multidisciplinary environment created by the joint work of the two instructors, the discursive nature of the jointly led lessons, the initiatory role of the institutional visits, the reflective journals, the metaphor research exploring interpretations of disability, and its processing by students in group work.

Keywords: career socialisation; constructivist pedagogy; professional self-awareness; reflectivity

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.018-033

1. Bevezetés

A tanulmány egy, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem gyógypedagógus-képzésének részét képező szeminárium szervezőmódját, a kurzus során a pályaszocializáció érdekében érvényesített konstruktivista szemléletmódot, illetve annak szerepét és gyakorlati alkalmazását mutatja be. Elméleti háttérét a konstruktivista tanuláselmélet (Nahalka 2003; Kiss 2009) adja, szemléletének a felsőoktatásbeli hasznosíthatóságát (Kövecsesné et al. 2023) helyezi középpontba.

A tárgyalt *Gyógypedagógiai szociológia – szociális támogató rendszer* című szeminárium a képzés elején kap helyet, és alapozó tárgyként minden gyógypedagógus-hallgató számára kötelező. E szakasz után választanak szakirányt a hallgatók, ami a képzés portfóliójában a logopédia, tanulásban akadályozottak pedagógiája, pszichopedagógia és az inkluzív nevelés szakiránybővítő lehet. A szeminárium feladatai között csoportos gyakorlat is helyet kap: a már a korai szakaszban is megvalósuló intézménylátogatások a képzés alapvető koncepciójához tartoznak, beavató jellegűek. A kurzushoz kapcsolódó intézménylátogatások szinterei részben a gyermekvédelem területéről kerülnek ki, részben pedig a fogyatékossgal élők szociális alap- és szakosított ellátásának köréből.

A kurzust a 2022/23-as tanévben két oktató – a két szerző – közösen vezette, a tanulmány az ebben az időszakban kidolgozott és kipróbált gyakorlatokat mutatja be, a segítő hivatásra felkészítő felsőoktatásban alkalmazható pedagógiai szemlélet és módszerek kérdését helyezve előtérbe. A nappalis hallgatók gyakorlata két, egy 21, illetve egy 23 fős csoportban zajlott, a tanulmányban bemutatott oktatási koncepció ezeken a kurzusokon valósult meg.

A gyógypedagógia interdiszciplináris alkalmazott tudomány, a szeminárium oktatói nem gyógypedagógus végzettségűek, egyikük szociológus, illetve a nyelv társas és társadalmi vonatkozásaival foglalkozó nyelvész, másikk szociálpolitikus, így a szakterülethez kapcsolódó más tudományterületek szemléletét, tudásanyagát is képviselni tudják. Ezekkel a feltételekkel jó lehetőség adódott, hogy a szeminárium tudásanyagán túl egy további pedagógiai célt fogalmazódjon meg: a pályaszocializáció tudatos támogatása.

A tanulmány először kifejti, hogy miért látjuk szükségesnek a konstruktivista szemléletmód érvényesítését a gyógypedagógus-képzésben (2.), majd részletesen tárgyalja az alkalmazott módszereket és gyakorlatokat, a diszkurzív keret megteremtését (3.1.), a hallgatók előzetes tapasztalatainak feltárási módjait (3.2.), a hallgatókkal végzett kutatás felhasználhatóságát és tanulságait (3.3.) és az intézménylátogatásokat, illetve az itt szerzett tapasztalatok feldolgozását is (3.4.), és a további lehetőségekre is kitekintő összeggel zárul.

2. Elméleti háttér: a konstruktivista szemlélet szükségessége a gyógypedagógus-képzésben

A gyógypedagógusi hivatás olyan speciális attitűdöket és társas képességeket igényel, amelyek eléréséhez a képzésbe belépő hallgatók többsége esetében fejlesztésre, az attitűdök és fogalmi konstrukciók átstrukturálására van szükség (Máténé Homoki 2011). A pályaszocializációs folyamat kezdeti szakaszát támogatva a tárgyalt kurzus megtervezésének az a célja, hogy a gyógypedagógus-képzésbe belépő hallgatók differenciált képet kapjanak a pályáról, amelyre készülnek, és ezt össze tudják hasonlítani az egyéni pályaelképzelésükkel és céljaikkal (vö. Bernolák – Imrik 2021). A pályaszocializáció magába foglalja a szakmai szerepkörök, értékek és normák megtanulását, amelybe ma már beletartozik a társadalmi, szociológiai szemlélet is (Dudás 2007; Richardson 1996; Ritoók, 1989, 2008; Szi-

lági 2005), ami azonban a konvencionális gyógypedagóguspálya-elképzelésből általában hiányzik.

A szemináriumnak a szakmai szocializációs folyamatba való tudatos beépítésével az az egyik célunk, hogy a képzés alkalmazkodjon a jelöltek szakmai fejlődési feladataihoz, másrészt a képzésben résztvevők a személyes tapasztalataikat értelmezve képesek legyenek reflektálni egy differenciált gyógypedagógus-szerepre. Ezért olyan módszereket választottunk, hogy a kritikai gondolkodás, az elfogadás, a reflektivitás és az együttműködés képességei is fejlődhessenek a képzési folyamat révén.

A szeminárium megszervezése során a szociálkonstruktivista tanulásemélet modelljét érvényesítettük. Ez a felfogás a tanulást aktív folyamatként értelmezi, vagyis a hallgató a tudást nem egyszerűen befogadja, sokkal inkább aktívan létrehozza (Nahalka 2002). A személyes tanulási folyamatok közösségekbe ágyazottan zajlanak, így a szeminárium módszertani megoldásaiban fontos elem, hogy a tanulás társas kontextusát alkalmazza, pl. a csoportmunkák, kollaboratív feladatok segítségével. A hallgatók szabadon érvényesíthették tapasztalataikat, nem korlátoztuk őket előzetes elvárásoknak megfelelően. A hallgatók eltérő élményei, tapasztalatai, hiedelmei egyforma érvényességgel jelentek meg a szemináriumokon, és ezek ütközése, megvitatása révén helyezhették új kontextusba az adott témát.

3. A szeminárium konstruktivista szemléletű gyakorlatai

A tárgyalt kurzus egyik célja, hogy a képzésbe belépő hallgatók képet kapjanak a szakmáról, és ezt össze tudják hasonlítani az egyéni jellemzőikkel, konstrukcióikkal és céljaikkal. A hallgatók a felfedezés stádiumában vannak, és előzetes pályaképük (Zakar 1988) ebben a szakaszban nem reális ön- és pályaismereten alapul, hanem főként konvencionális sztereotípiákat és a korábbi szereptalálkozások élményeit tartalmazza. A kurzus tantárgyi tartalma általában nem találkozik a hallgatók pályaelképzeléseivel, azonban fontos, hogy beépüljön ebbe, és ezáltal közelebb kerüljön a jelenlegi társadalmi elvárások alapján megfogalmazódó differenciált gyógypedagógusi szerepelváráshoz. A kurzus eredményességéhez azért is különösen hatékony a konstruktivista szemlélet, mert a pályabeváláshoz a hallgatók többsége esetében konceptuális váltásra (Nahalka 2003) van szükség. A szeminárium olyan oktatási, tanulási koncepcióval lett megtervezve, amely a tudáskonstruálásra alkalmas, differenciálja, bővíti a hallgatók pályaelképzelését, és így a pályaszocializációs folyamat alakulásának katalizátora lehet. Az elgondolás bemutatásához áttekintjük azokat a gyakorlatokat, eljárásokat és feladatokat, amelyeket a kurzus során alkalmaztunk: kezdve a két oktató együttes munkája által teremtett multidiszciplináris környezettől a közösen vezetett órák diszkurzív jellegén, az intézménylátogatások beavató szerepén és az azokról készült reflektív naplók (vö. Gulya – Szivák – Fehérvári 2020) értelmező funkcióján át a fogyatékoság-értelmezéseket feltáró, a hallgatók által csoportmunkában feldolgozott és értelmezett metaforakutatás (vö. Vámos 2003) eredményeiig.

3.1. Keret: az egyenrangú, diszkurzív oktatási tér alakítása, projektszemlélet a kurzus kivitelezésében

A két oktató együttes munkája egyrészt multidiszciplináris környezetet teremtett, másrészt folyamatos együttes jelenlétük hozzájárult az óra alapvetően és tervezetten diszkurzív jellegéhez. Az oktatók párbeszéde, eltérő kérdésfeltevései bátorítják a hallgatókat, hogy aktívan vegyenek részt a tanulás folyamatában saját kérdésekkel és értelmezéseikkel. A gondolkodás szabadságának lehetőségét állítja mintaként, hogy a két oktató is folyamatosan, óráról órára egymással is párbeszédbe lépve más nézőpontokat mutat be vagy hangsúlyoz. A két oktató eltérő látásmódja, véleményei, különböző előzetes tapasztalatai, illetve az ebből adódó nézőpont-ütköztető vitái képesek facilitálni a diszkurzív közegben való részvételt. A kurzus során ez a lehetőség hatékonyan bizonyult. A diákok ugyanis ezen a kurzuson új tapasztalatokat szereznek, új gondolkodásmódokat ismernek meg, és az ezekre a helyzetekre való reflektálás, az ehhez megfelelő beszédmód, kifejezésformák megtalálása a képzés elején járó hallgatóknak általában nehézséget okoz. A teljes csoporttal zajló, közös beszélgetések dinamikájában lényeges lehetőséget teremtett a két oktató diskurzusa, amely eredményesnek tűnt az eltérő vélemények, sokszor akár naiv reflexiók elicitálásához. Az oktatók színre vitt, az adott helyzetben kibontakozó párbeszéde, a hallgatói véleményekre adott sokszor eltérő reakcióik hozzájárultak az egyenrangú partneri viszony kialakításához. A két oktató jelenlétével tehát arra törekedett, hogy az egyenrangú kapcsolatok formálásának eszközévé váljon, megbontsa a hagyományos, hierarchikus oktató-hallgató viszonyt. Az egymással is vitában álló, eltérő nézőpontokat szembesítő tanárok aktivitása úgy számolja fel a mindentudó tanár szerepét, hogy közben hozzáértő, kompetens szereplők párbeszédét mutatja fel, kibontva az eltérő álláspontok mögött álló eltérő kiindulópontokat is. Ez a megoldás termékeny tanulási környezetet jelentett, mert alkalmas egy olyan oktatási stratégia megvalósítására, amely a tanárral és az egymással folytatott dialógust is ösztönzi (Brooks – Brooks 1993).

Emellett a kurzus során sajátos helyzetet teremtett a pályaszocializáció szempontjából az is, hogy a két oktató egyike sem gyógypedagógus. Ez a helyzet a hallgatók számára olyan tanulási teret jelöl ki, amelyben egyértelmű az, hogy nem a mindentudó tanár és a semmittudó diák áll egymással szemben, hanem a közösen véghezvitt munka kerül fókuszba. A gyógypedagógiai munka világának valós helyzeteihez hasonlóan a célért dolgozó egyenrangú, egymást kompetenciáikban kiegészítő partnerek viszonyában zajlik a kurzus folyamata, a szeminárium egésze egy több részprojektet magában foglaló projekthez hasonlóan modellezhető (Kiss 2009).

3.2. A hallgatók előzetes elképzeléseinek feldolgozása

3.2.1. A hátrányos helyzet fogalmának értelmezése kollaboratív szófelhővel

A hallgatók előzetes tudásának feltárásában az egyik összetevőt a hátrányos helyzetről való gondolkodásuk, elképzeléseik megismerése jelentette. A hátrányos helyzethez kötődő konstrukciók újragondolásának kiindulópontjaként a hallgatók

A közösen összeállított szöveg részletgazdag, a hallgatók előzetes elképzeléseit jelző képet rajzolt ki, miközben a közös tevékenység a tudás közösségre konstruálódó jellegét is felmutatta. Megbeszéltük a csoportosított fogalmak következményeit az egyénre, majd pedig az okokat elhelyeztük a humánökorendszer (Welch 1987) szintjein. Így láthatóvá válhatott, hogy egy-egy hátrányos helyzetet előidéző tényező hol keletkezik, és így milyen szinteken lehet eredményesen beavatkozni a hátrányok csökkentésére.

A szeminárium munkájának konkrét eredménye alapján azt láthattuk, hogy a leggyakrabban előforduló fogalom a hátrányos helyzet kapcsán a SZEGÉNYség (pénz hiánya), illetve az EGÉSZSÉGÜGYI HELYZET volt. Miután megbeszéltük ezeknek a tényezőknek a következményeit az egyénre, illetve a csoportra nézve, a közösen kialakított új fogalmi keret a MEGFOSZTOTTSÁG lett.

A hátrányos helyzet fogalmának és teljes problémakörének megvitatása azért kulcsfontosságú a segítő professzió megalapozásában, hogy a hallgatók előzetes, az egyéni felelősségre összpontosító elképzeléseit tágabb, társadalmi környezetbe helyezhessük. A hallgatók előzetes elképzelése szerint ugyanis a hátrányos helyzet megoldható lenne, ha több pénze lenne a családoknak, vagy jobban odafigyelnének a gyerekekre (családi és egyéni felelősség) – azonban a kérdéskör megvitatása során a humánökorendszer szintjeihez rendelve a beavatkozás tereit, már a rendszerszintű, közösségi és családi/egyéni szintű változás szükségességét is fel tudtuk ismertetni. A fogalmak rendszerszerű közös megbeszélése után a hallgatók differenciáltabban képesek rálátni arra, hogy a gyógypedagógus az egyéni szinten a fogyatékossgal élő emberrel foglalkozik, de a munkája során figyelembe kell vennie a szűkebb és tágabb környezet cselekvési teret befolyásoló hatását is.

3.2.2. A hallgatói fogyatékossgértelmezések feltárása a metaforakutatás módszerével

A metaforakutatás révén az előzetes nézetek és elképzelések feltárásának azt a mozzanatát emeltük be a pályaszocializációs folyamatba, hogy a hallgatók hogyan gondolkodnak a fogyatékossgal élő emberekről. A metaforakutatás az ilyen jellegű elképzelések, viszonyulások feltérképezésében hatékony módszernek számít (Vámos 2001, 2003). A gyógypedagógusok fogyatékossgához kapcsolódó nézetei, hiedelmei, értékei, tapasztalatai alapvetően határozzák majd meg a szakmai tevékenységüket is. Ezek kifejtetlen elemeinek feltárásában a metaforák, hasonlatok azért működhetnek célravezető eszközként (Gulya 2019; Gulya – Vajnai – Szabó 2023), mert egyrészt egyéni módon adnak lehetőséget a viszonyulások kifejtésére, másrészt képszerűsítő jellegük miatt segítik a feldolgozást (Vámos 2003). A metaforákat a humánökorendszer három szintjén, az egyén, a közösségek és a társadalom szintjét megkülönböztetve alkottattuk meg. A kurzus legelején, a fogyatékossg lehetséges értelmezéseiről zajló párbeszédet megelőzően töltöttük ki a szeminárium összes hallgatójával a három hasonlatot, illetve egy fogalommeghatározást kérő online kérdőívet (lásd a Mellékletet).

A hallgatók által alkotott metaforák egyrészt maguknak a diákoknak is segítenek rálátni a saját és társaik koncepcióira, másrészt az oktatók számára is jelzésértékűek. A kérdőívet nyert anyag több pedagógiai és kutatási célnak is utat nyitott: egy-

részt a hallgatók a saját metaforáik önálló, csoportmunkában zajló rendszerezése révén egy valós kutatási folyamatnak is a részesévé válhattak, másrészt a kérdőívek eredményei a kurzus oktatói számára is összetett kutatási anyagot szolgáltattak (Czövek – Domonkosi 2023).

3.3. Úton az akciókutatás felé: a saját koncepciók értelmezése, új modellek alkalmazása

A kérdőívek kitöltése után a hallgatók megkapták az összes általuk alkotott metaforát, és otthoni, 4–5 fős csoportokban végzett munkában arra kértük őket, hogy találjanak szempontokat a csoportosításukhoz, próbálják kategorizálni a kapott metaforákat. Ezzel az értelmezési feladattal a hallgatók úgy vonódtak be a kutatási folyamatba, hogy a saját koncepcióik feldolgozása révén valós, életközeli problémamegoldást végeztek. Ezzel a lépéssel a szeminárium szervezési módja az ún. akciókutatások irányába mozdult el, ugyanis a felmérés célja nemcsak a hallgatók nézeteinek megismerése volt, hanem azok megváltoztatása is, azaz eredmény, változás felmutatására is törekedtünk, úgy hogy a kutatás témájában érintetteknek – azaz maguknak a hallgatóknak – az értelmezésben való részvételére is építettünk (Csillag 2016).

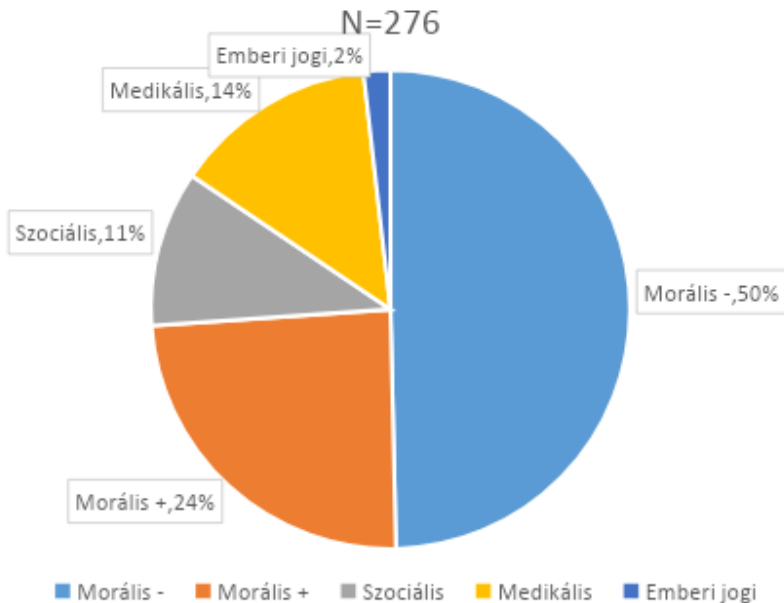
A metaforák csoportosítására vonatkozó feladat előtt megismertettük a hallgatókat a főbb fogyatékosági modellel (Könczei – Hernádi 2011), hogy azok támpontot jelenthessenek az értelmezésben. A hallgatók elsődleges csoportosítási szempontjai ennek ellenére a metaforákban megjelenő szimbólumokra vonatkoztak. Felvetődött például, hogy állat, növény, tárgy a fogyatékoságot leíró metaforák forrástartománya, és az is, hogy milyenek a metaforákban a fogyatékosággal élő személyekre irányuló cselekvések, azaz bántják, szeretik, elutasítják vagy befogadják őket.

A hallgatók szempontjait a közös beszélgetések során továbbgondolhatóvá tettük az általunk végzett, a fogyatékoságmodellekből kiinduló rendszerezés alapján. Rámutattunk, hogy az általuk alkotott metaforákban a modellek közül a morális jelenik meg legnagyobb arányban. Vagyis értelmezésükben a fogyatékoság egyéni probléma, de kötelességünk a rászorulókon való segítség. Ugyanebben a kategóriában megjelentek olyan metaforák is, amelyekben a fogyatékosággal élő személyek „képtelensége” mutatkozott meg, illetve amelyekben a másság miatt negatív a fogyatékosággal élő személyek közösségi megítélése. A fogyatékosággal élő személy ezekben az elképzelésekben jellemzően alacsonyabb értékű entitásként jelenik meg, akivel vagy óvatosan kell bánni, vagy különleges figyelmet igényel, vagy felesleges a közösség számára (pl. *nem lesz képes szárnyalni; púp a háton*).

Azt is megvitattuk a hallgatókkal, hogy a második legnagyobb arányban a mediális modell érvényesült, vagyis a metaforáik úgy mutatják be a fogyatékosággal élő személyeket, mint akik tökéletlenek, de odafigyelés, gondozás, gyógyítás hatására olyanok lesznek, mint az ép társaik (pl. *virág, amely fény, locsolás eredményeként kivirágzik; szárnyaszegett madár, amely meggyógyítható és szárnyalhat*).

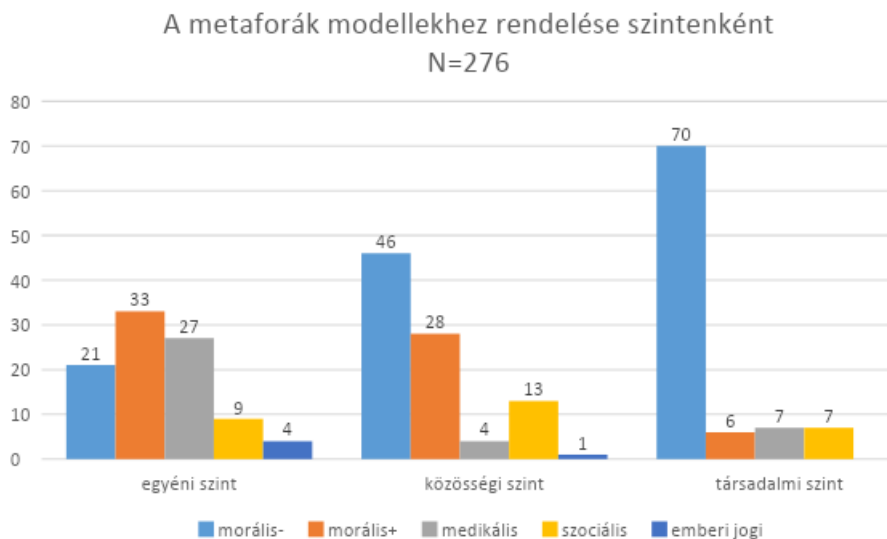
Emellett a szociális modellhez az összes metafora 10%-a, míg az emberi jogi modellhez mindössze 2%-uk köthető. A morális modell nagymértékű érvényesülése azzal hozható összefüggésbe, hogy a hallgatók még a szakmai tudatosság kezdetén járnak, és a hétköznapi gondolkodást átszövő morális, segítő mozzanatok meghatározók az elképzeléseikben.

A metaforák modellek szerinti megoszlása



1. diagram: A metaforák modellek szerinti megoszlása

Az egyes kérdések, azaz az egyéni, a közösségi és a társadalmi szint metaforáit összevetve az állapítható meg, hogy minél inkább haladunk a humánökorendszer nagyobb egységei felé, annál inkább a negatív megítélést mutató morális modellhez köthető metaforák érvényesülnek.



2. diagram: A metaforák modellhez rendelése szintenként

A morális metaforák emocionális oldalról ragadják meg a fogyatékossgal élők helyzetét. Ezáltal az, hogy az egyéni szinten, azaz a hallgatók elképzeléseit mutatva a fogyatékossgal élőkről megalkotott metaforákban ez a szemlélet a jellemző, az az irántuk érzett felelősség megfogalmazása is egyben – még akkor is, ha nem feltétlenül a professzionális cselekvés motivációjának mutatója. A metaforák alapján azonban a hallgatói elképzelésekben a társadalom nagyon fenyegető közeg a fogyatékossgal élő személyek számára. Ez a szemléletmód pedig protektív, paternalista viszonyt eredményezhet; ezért is tartjuk fontosnak, hogy a képzés során aktívan foglalkozunk ezekkel a viszonyulásokkal.

A posztmodell mint fogyatékossgatudományi nézet és szakmai cselekvést meghatározó keret (Könczei – Hernádi 2011) akkor érthető meg, ha a klasszikus modellek már jól átláthatók, és így a kritikájuk is értelmezhetővé válik. A modellek értelmezése komplex gondolkodást kezdeményezett a szemináriumi csoportokban, azonban tapasztalataink alapján a hallgatók számára túl teoretikus volt ahhoz, hogy a metaforák elemzésének tanulságát be is építse a gondolkodásukba.

A hallgatói viszonyulások feltárásának és alakításának további fontos eleme volt, hogy a metaforákban megmutatkozó, a fogyatékossgal élő személyek felé irányuló cselekvéseket is bemutattuk és elemeztük. A metaforákban megjelenő cselekvéseket az alábbi jelentésmozzanatok alapján csoportosítottuk:

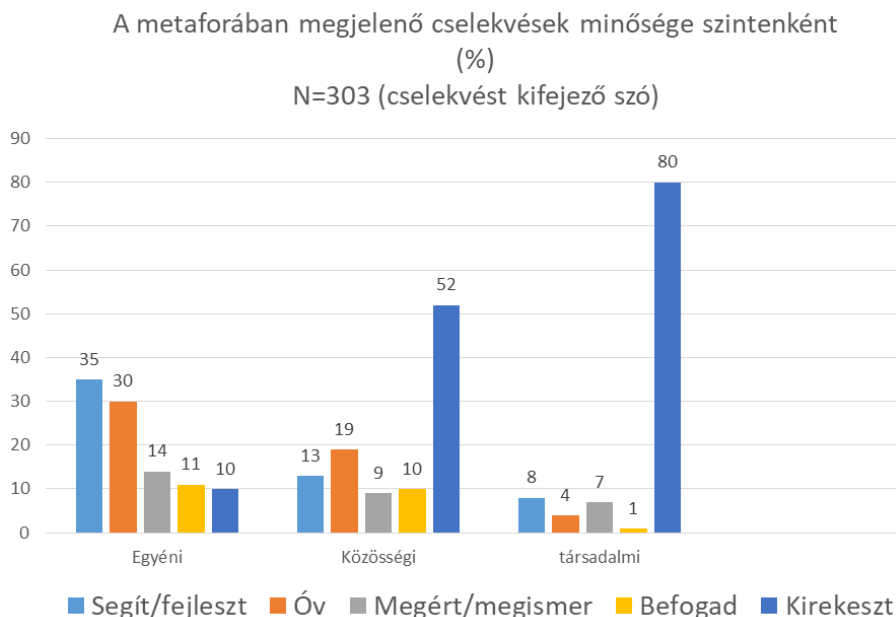
SEGÍTSÉG/FEJLESZTÉS: *segít, fejleszt, megtanít, öntöz, gondoz, ellát*

VÉDELMEZÉS, MEGÓVÁS: *óvatosan bánik, dédelget, gyengéden bánik, vigyáz rá*

MEGISMÉRÉS/MEGÉRTÉS: *megért, megtalál (kulcsot), megismer, megfejt (rejtvény)*

BEFOGADÁS: *beilleszt (puzzle darab), befogadják, megtanul együttműködni*

KIREKESZTÉS: *elítél, gúnyosan néz, fél, szánakozik*



3. diagram: A metaforákban megjelenő cselekvések minősége szintenként

A fogyatékossgal élő személyek felé irányuló cselekvéseket jelölő fogalmak aránya az egyéni szinten a leginkább differenciált, a nagyobb közösségek felé haladva egyre dominánsabb a kirekesztést jelölő fogalmak aránya.

Ennek az eredménynek a fényében a hallgatói nézetekből kiindulva eshetett szó arról, hogy kinek a felelőssége a humánökorendszer különböző szintjein a változás elérése. Lehetett beszélgetni arról is, hogy fontos, hogy a szakma képviselői képesek legyenek aktorként jelen lenni ebben a közegben, illetve ezzel szembeállítva, hogy az érintett legyen képes önmaga helyzetének alakítására is. A beszélgetések nyomán érthetővé vált a hallgatók számára, hogy különböző szinteken különböző változások érhetők el. A metaforákban megmutatkozó cselekvések feltárása révén azt is meg tudtuk vitatni, hogy a fogyatékossgal élő személyekhez kapcsolódó cselekvések a környezeti hatások mely aspektusára adnak választ és melyekre nem.

3.4. Az intézménylátogatások tapasztalatainak feldolgozása: a beavatás és reflektivitás kihívása

A szeminárium keretein belül a csoportos gyakorlat egy speciális formája is megvalósul, intézménylátogatásokon is részt vesznek a hallgatók. Ennek során az adott félévben két, fogyatékossgal élő személyek ellátását szolgáló intézményt, illetve egy, a gyermekvédelem körébe tartozó intézményt látogattunk meg. Az intézménylátogatások egyik célja, hogy a hallgatók megismerjék az ellátórendszert, legyen képük az intézményekről, az ott folyó munkáról, illetve lehetőséget kapjanak a

célcsoportjukkal való találkozásra. A másik cél, hogy képesek legyenek kritikusán reflektálni az intézmények működésére, elsősorban arra, hogy mi a funkciójuk, milyen célokat tűznek ki, és azokat hogyan tudják megvalósítani.

Az élmények feldolgozására reflektív napló készítését (Gulya – Szivák – Fehérvári 2020) kértük a hallgatóktól, emellett a legfőbb tapasztalatok feldolgozására, közös átbeszélésére a kontakt órákon, személyes élménymegosztás keretében is sor került. A kurzus során meglátogatott intézmények az Értelmi Fogyatékosok Nappali Ellátó Központja (ÉNEK, Eger), a Heves Vármegyei Gyermekvédelmi Központ, Befogadó Otthon és az Andornaktályai Fogyatékosok Otthona és Rehabilitációs Intézete voltak. Ezek az intézmények évről évre segítik oktatóinkat, bekapcsolódnak a gyakorlatorientált képzésbe, többoldalú bevonódási lehetőséget, a személyes tapasztalat megélését nyújtva hallgatóinknak. Bár az intézménylátogatások során az ott dolgozó munkatársak, kollégák információmegosztó, tájékoztató tevékenysége a meghatározó, első lépésben a jelenlét mégis a bevonódás, beavatódás élményét képes nyújtani a hallgatók számára.

A hallgatók reflektív naplóiban elsősorban az élmények, az érzelmekre ható események jelentek meg mind a szakemberekre, mind a fogyatékosággal élő személyekre vonatkozóan. Másodsorban az intézményben folyó munka és az azt meghatározó törvényi szabályozások kerültek megfogalmazásra, lejegyezve azokat a tényeket, amelyeket az intézménylátogatás során hallottak. Ezen túlmutató elemzés vagy reflexió kevéssé jelent meg a hallgatói munkákban. A naplók anyaga azt mutatja, hogy a kurzus során feltárandó összefüggések felismerése a gyakorlatban nem bizonyul könnyű feladatnak a hallgatók számára. Ez pedig épp a pályaszocializációs folyamat szempontjából nem meglepő, hiszen a szeminárium résztvevői elsőévesek, ismeretlenek számukra a megtapasztalt helyzetek: nagy élmény volt számukra az, amit az intézményekben láttak, így a friss érzelmi tapasztalatok kerültek a leírásaik fókuszába.

A reflektív gondolkodás segítése érdekében a szemináriumon a látott és leírt tapasztalatoknak a vita módszerét alkalmazva igyekeztünk tágabb, összetettebb értelmezést adni. A következőkben bemutatunk néhány olyan, a reflektív naplókból származó megfigyelést, amelyek célzottan megvitatásra kerültek a kurzus során.

Tematizáltuk a fogyatékosággal élő személyek életkorának és a családi, intézménybeli szerepének ellentmondásait. Kérdésként merült fel a fogyatékosággal élő személyek valós életkora és az a gyermekszerep, amelybe az intézmény belehelyezte őket. A hallgatói naplókban ugyanis, visszautalva az intézményvezető beszámolójára, a hallgatók egy része *gyerekként* hivatkozott az intézményt látogató személyekre:

A Fogyatékosok nappali ellátójában 54 év az átlag életkor. Furcsa volt megtapasztalni, hogy idősek is az ellátottak között vannak. – Mielőtt felveszik őket a szolgáltatásba, kéri a szülőket, hogy kísérik el hozzájuk a gyerekeket.

A személyes találkozásokat megelőzően a hallgatók egy részében problémaként vetődött fel a fogyatékosággal élő személyekkel való kapcsolat kialakításának módja és lehetősége. A bevonódás aktív, életközeli tapasztalatát jelzi, hogy a hall-

gatói reflexiók szerint a kapcsolódásban a fogyatékossgal élő személyeknek is aktív, meghatározó szerepük volt:

Logultam, hogy mi lesz (a fogyatékossgal élőkkel való találkozásakor)

Akikkel találkoztam a fogyatékkal élő személyek közül mind vidámak, közvetlenek és barátságosak voltak. Nagyon nyitottak voltak.

A fogyatékossgal élő személyeknek szervezett programokat, foglalkozásokat érintően vitát kezdeményeztünk arról is, hogy a szórakozást tekintve paternalista gondoskodásra vagy pedig az autonómia biztosítására van szükség. A hallgatók ugyanis első megközelítésben örömmel figyeltek fel az intézmény által biztosított programgazdagságra, a foglalkozások szervezettségére:

Az intézményben hetente rendszeres programok vannak pl.: tánc és dráma foglalkozás. Mindenkinnek van feladata, amit értékelnek, és ez megjelenik a faliújságon. Érezhető volt, hogy mindent megtesz (az intézményvezető) azért, hogy az oda járók örömmel töltsék a mindennapjaikat és élménnyel térjenek haza.

A vélemények megvitatása során azonban, további megközelítési lehetőségeket is felvetve magukban, a hallgatókban fogalmazódott meg az ellátottak gyermeki szerepben való kezelésének, illetve a saját igényeikhez igazodó, esetlegesen a többségi közösségekhez kapcsolódó programok, szórakozási lehetőségek hiányának kérdése is.

A gyermekvédelmi intézményben tapasztaltakhoz kapcsolódóan beszélgetés bontakozott ki arról, hogy milyen a gyermekek társadalmi, közösségi, családi meghatározottsága, hogyan értelmezhető a gyermekek viselkedése kapcsán az egyéni felelősség kérdése:

Nagyon nehéz helyzetben vannak az ide kerülő gyerekek. Nagyon rossz körülmények közül kerülnek ide – a gyermekvédelmi törvény szerint a gyerekeket semmilyen módon nem lehet bántani, ezért a szakembereknek nincs eszköz a kezükben, amikor a gyerekek agresszívak, vagy konfliktus van köztük.

A viták lehetőséget teremtettek arra, hogy a hallgatóknak differenciáltabb elképzelése alakuljon ki a szakmai munkáról és a célcsoporthoz való viszonyról. A vita alkalmazása azért megfelelő módszer ebben a helyzetben, mert többféle elképzelésnek enged teret, nem konszenzus a célja, hanem inkább az egyéni konstrukciók újragondolása a sokféle nézőpont alapján. Ennek eredményeként a hallgatókkal való párbeszédben kimondásra kerültek olyan gondolatok, amelyek elmozdulást jelentenek a laikus elképzelésektől, még ha nem is konzisztens szakmai viszonyulásokat jelezve, de utat nyitva azok kialakulásának. A következő megfogalmazás például jelzi a szakmai elköteleződés érzelmi hangsúlyát és az elképzelt szakmai viszony gondoskodásra épülő jellegét: „*Én értem, hogy nem gyerekek, de én akkor is úgy szeretem őket.*”

Az agresszív gyermeki viselkedés büntethetőségének kérdésében a módszertani megoldás hiánya, a szakmai megoldás megtalálásában való elakadás is megtapasztható volt a beszélgetés során: „*De akkor mit kell tenni, ha verekedés van?*” Vagyis a hallgatók értelmezési folyamatai eljutnak az agresszív viselkedés büntetésének elutasításáig, mérlegelésig, azonban még nincs megfelelő módszertani ismeretük, ezért elakadnak a megoldásban.

A bemutatott helyzetek, értelmezésembeli nehézségek a képzésnek, a pályaszocializációs folyamatnak ezen a szintjén természetesnek számítanak. A viták, az átbeszél, kibeszél élmények lehetőséget teremtenek arra, hogy a megértés megtörténjen, és a professzionalizációs folyamat egyik első lépéseként előkészítse a viszonyulások módosulását.

Összegzés

A szeminárium megvalósításában alkalmazott módszereknek két alapvető, összefonódó célkitűzése volt: a hallgatók bevonása és a nézeteiknek a gyógypedagógusi munkához szükséges irányba való mozdítása. A kurzus gyakorlatai lehetőséget nyújtottak, hogy a hallgatók saját elképzeléseiket összevessék a professzionális szakmai identitás működésmódjával, emellett a kurzus szociológiai tematikájához kapcsolódóan megvitathatóvá vált az „ellátott vs. inkluzív és hozzáférhető társadalom” kérdése is. A közös munka, a többféle módszerrel történő közelítés megteremtette a lehetőségét a hallgatók szakmai fejlődésének. A kurzus oktatóiként a szerzők további céljai között szerepel, hogy a szemináriumi kereteken túlmutatva az alkalmazott módszertani megoldások hatékonyságát is megmérjék és értelmezzék, azaz a hallgatók attitűdjeinek és elgondolásainak változását is megvizsgálják.

A kurzus anyagának kialakítása során arra törekedtünk, hogy a konstrukciós folyamatokat optimalizáló tanulási környezetet alakítsunk ki (Nahalka 2002). A hallgatók előzetes konstrukcióinak feltárása, megvitatása és újraértelmezése, a kooperációra épülő feladatok, az önálló rendszerezés és értelmezés facilitálása, a kutatási folyamatba való bevonódás lehetősége, az intézménylátogatások életközeli tapasztalatai és a félévet végigkísérő reflektív beszélgetések mind ennek a célkitűzésnek a megvalósulásához járultak hozzá. A szeminárium vezetése során tehát olyan oktatási, módszertani koncepciót érvényesítettünk, amely alkalmas a tudáskonstruálásra, és differenciálja, bővíti, alakítja a hallgatók pályaelképzelését, így a pályaszocializációs folyamat katalizátora lehet. A kialakított módszereket a következő években is alkalmazzuk, illetve a tapasztalataink alapján finomítjuk, átdolgozzuk úgy, hogy a kurzus során megvalósuló közös munka elősegítse a gyógypedagógusi tevékenység társadalmi összefüggéseit mérlegelő, reflektív viszonyulás formálását. Emellett a közös szemináriumi munka tapasztalatai arra is felhívták a figyelmet, hogy a társadalmi gondolkodásban erőteljesen élő fogyatékoságkonceptiók (Flamich – Hoffmann 2015), az egyéni felelősségre, illetve a segítői szerepre vonatkozó elképzelések és hiedelemrendszerek miatt a fogalmi váltás és a szakmai önreflexió támogatására a képzés teljes folyamata alatt szükség van.

Irodalom

Bernolák Dóra – Imrik Eszter (2021): Érintéstől a tanításig: Gyakorlatvezetői tapasztalatok értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirányos gyógypedagógus hallgatók korai fejlesztés területén és óvodai szinten végzett gyakorlatairól az ELTE Gyakorló Óvoda és EGYMI intézményében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49/2–3, 217–226.

Brooks, Jacqueline Grennon – Brooks, Martin G. (1993): *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA.: The Association for Supervision and Curriculum Development.

Czövek Andrea – Domonkosi Ágnes (2023): Gyógypedagógus-hallgatók nézetei a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatban: fogalmak és metaforák. In: *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet*. Szerk. Bajzáth Angéla – Csányi Kinga – Győri János. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 263.

Csillag Sára (2016): A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata. *Prosperitas*, 3/2, 36–62.

Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: *A tanárrá válás folyamata*. Szerk. Falus Iván. Budapest: Gondolat Kiadó, 46–120.

Flamich Mária – Hoffmann Rita (2015): Meddig kísért még a múlt? A kulturális fogyatékossgtudomány szerepe, perspektívái a diverzitás megismerésében, elfogadásában és tiszteletében. In: *A felelet kérdései között: Fogyatékossgtudomány Magyarországon*. Szerk. Hernádi Ilona – Könczei György. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 48–67.

Gulya Nikoletta (2019): Egy fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos komplex szemléletformáló program hatásvizsgálata. In: *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. Szerk. Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit. Komárno: International Research Institute, 227–238.

Gulya Nikoletta – Szivák Judit – Fehérvári Anikó (2020): A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 30/9, 45–63.

Gulya Nikoletta – Vajnai Viktória – Szabó Lilla (2023): Pedagógusnézetek a fogyatékossgal élő emberekről és társadalmi helyzetükről, szerepükről. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11/3, 30–45.

Kiss László (2009): A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. *Iskolakultúra*, 19/5–6, 113–121.

Könczei György – Hernádi Ilona (2011): A fogyatékossgtudomány főfogalma és annak változásai. In: *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyete Magyarországon: Kutatási eredmények a TÁMOP 5.4.1 projekt kutatási pillérében*. Szerk. Nagy Zita Éva. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

Kövecsesné Gösi Viktória – Makkos Anikó – Lőrincz Ildikó – Bognár Amália (2023): *Felsőoktatáspedagógia a gyakorlatban. Módszertani kézikönyv*. Győr: Szent István Egyetem.

Máténé Homoki Tünde (2011): *A gyógypedagógiai gyakorlatok kézikönyve*. Szeged: SZTE JGYPK, Gyógypedagógus-képző Intézet.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Richardson, Virginia (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: *Handbook of Research on Teacher Education*. Ed. John Sikula. MacMillan, 102–119.

Ritoók Pálné (1989): Ifjúkori identitás a pályaszocializációval összefüggésben. In: *Pályalélektan: Szöveggyűjtemény*. Szerk. Ritoók Pálné – Gillemontné Tóth Mária. Budapest: Tankönyvkiadó, 48–68.

Ritoók Magda (2000): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás: Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Szilágyi Klára (2005): *A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*. Budapest: Kontakt Alapítvány.

Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101/1, 85–108.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat.

Welch, Gary J. (1987): An integrative approach to social work practice. In: *Introduction to Social Work in South Africa*. Ed. Brian W. McKendrick. Pinetown: Owen Burgess, 152–176.

Melléklet

A metaforakutatáshoz használt online kérdőív kérdései:

Gondolja végig, hogy mi jut eszébe, ha egy fogyatékossgal élő emberre (gyerekre, fiatalra, felnőttre) gondol. Az elképzelését fogalmazza egy hasonlatban! Kezdje úgy a mondatot, hogy:

Egy fogyatékossgal élő ember olyan, mint a, mert.....

Gondolja végig, hogy milyennek lát egy fogyatékossgal élő embert, ha az egy osztályközösségben, munkahelyen vagy a szomszédságban van! Az elképzelését fogalmazza meg egy hasonlatban! Kezdje úgy a mondatot, hogy:

Egyfogyatékossgalélőemberaközösségbenolyan, mint....., mert.....

Gondolja végig, hogy ön szerint az emberek mit gondolnak a fogyatékossgal élő emberekről, a társadalom hogyan viszonyul hozzájuk! Az elképzelését fogalmazza meg egy hasonlatban! Kezdje úgy a mondatot, hogy:

Egy fogyatékossgal élő ember a társadalmunkban olyan, mint a, mert.....

Fogalmazza meg definíciószerűen a fogyatékossgal fogalmát!

Az okoseszközöket használni nem kell félnetek jó lesz

Digitális kompetenciák fejlesztése a nyelvtanárképzésben

MÉSZÁROS ATTILA – SZEGIOVÁ CYNTHIA

Smart tools in the language classroom. Enhancing digital skills in teacher education

Abstract

Teacher training, including language teacher training, has traditionally paid great attention to educational technologies. The importance of this field has become particularly prominent since the 2000s, when the World Wide Web and various digital tools gradually became available to the general public. It is no coincidence that the last two decades have also seen a focus on the development of digital skills in teacher training, an area where teachers are often at a significant disadvantage compared to students. The present study examines the relevance and integration of digital competences in the context of German as a foreign language teacher education in the light of the foreign language study programmes offered at domestic teacher training faculties.

Keywords: Digital skills; German; teacher education; MALL; language class

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.034-047

Bevezetés

A digitalizáció előrehaladása az élet minden területén, így az oktatásban is számos lehetőséget és egyúttal új kihívásokat jelent. Lehetőségeket azért, mert immár széles körben rendelkezésre állnak azon eszközök – pl. mobiltelefonok és táblagépek –, melyekkel a tanulók mint végfelhasználók akadály nélkül férnek hozzá gyakorlatilag végtelen mennyiségű információhoz. Kihívást ugyanakkor azért is jelent mindez, mert a szükséges eszközök rendelkezésre állása és különösen a rengeteg szüretlen és feldolgozatlan információ önmagában nem garantálja az oktatás színesebbé és hatékonyabbá válását. Éppen ellenkezőleg, a túl sok információ a digitális kor egyik, egyre súlyosbodó problémáját jelenti, mivel kellő átláthatóság és megfelelő – pl. információkeresési – kompetenciák híján épp ez a folyamatosan újratermelődő információmennyiség akadályozza meg a releváns tudáshoz való hozzáférést (Mészáros 2009).

A tanárképzésnek, többek között a német mint idegen nyelv tantárgy területén is, alkalmazkodnia kell ezekhez a fejleményekhez, hogy a jövő tanárait felkészítse az ezen rohamos fejlődésből eredő digitális átalakulásra – elsősorban az innovatív

oktatási módszerek és eszközök tekintetében. A digitális technológiák integrálása a tantárgytól függetlenül döntő szerepet játszik a tanárképzésben. Azok már ma is nem egyszerűen színesítik, de mérhetően hatékonyabbá is tudják tenni a tanórát, különösen a hagyományosan sok vizualizációt és szemléltető eszközt igénylő tantárgyak – így pl. a kémia, a fizika vagy a matematika – esetében. Ebből adódik, hogy a tanulóknál legtöbb esetben már természetesnek számító digitális kompetenciák a tanár oldaláról is elengedhetetlenek a tanórák tervezéséhez és megtartásához, valamint a tanulókkal való interakcióhoz.

Bár több tantárgy esetében elmondható, hogy oktatási célból különböző speciális szoftvereket, illetve alkalmazást is felmutathatnak (pl. a GeoGebra a matematika oktatásában), számos olyan alkalmazás érhető el ezeken kívül is, melyek tantárgytól függetlenül bevetethők az oktatásban, így az idegen nyelvek tanításában is. Elterjedésüknek nagy löketet adott a 2020 tavaszától elhúzódó pandémiás időszak. Ekkor szembesült ugyanis a világ számos országának oktatási rendszere – így Szlovákiában is – azzal a fájó felismeréssel, hogy bár a nemzeti oktatáspolitikák évek óta a digitális átállást, az IKT-kompetenciák és az infrastruktúra fejlesztését hangsúlyozták, a járvány mégis legtöbb esetben felkészületlenül ért mind szülőt, mind szakembert (Szegiová 2024). Ezért is nem véletlen, hogy a korábban inkább afféle plusz lehetőségeket kínáló, inkább szűkebb körben ismert online alkalmazások hirtelen előléptek a széles közönség elé, és sokan bennük látták az online térbe szoruló oktatás megmentését, ha már a régóta ígért, ám továbbra sem létező, a digitális környezetre szabott innovatív módszerek továbbra sem álltak rendelkezésre.

Célkitűzés

A jelen tanulmány megszületése elsősorban két momentumnak köszönhető. Egyrészt a szerzők tapasztalása a Selye János Egyetem Tanárképző Karának idegen nyelv-szakos hallgatói körében, miszerint bár az IKT-kompetenciák szükségességét elismerik, azok közvetítése és fejlesztése nem feltétlenül történik rendszeres és szervezett formában. Ezt a tapasztalást erősítette még részben a kar hallgatói körében először 2019-ben elvégzett, majd 2023-ban megismételt kutatás, mely kifejezetten az okostelefonoknak az osztályteremben való alkalmazását vizsgálta (Szegiová 2024). Az olyan európai oktatási kezdeményezések részeként, mint például az *Európai keretrendszer a pedagógusok digitális kompetenciájáért*¹ (Dig-CompEdu), a digitális készségek előmozdítása a tanárképzésben is nagy hangsúlyt kap. EU-tagállamként Szlovákia megkezdte ezen iránymutatások beépítését az oktatási rendszerébe, hogy felkészítse tanárait a jövőre, és ennek szellemében hirdette meg 2023 őszén a szlovák oktatásügyi minisztérium az DiTEdu-projektet² (Az oktatás és az iskola digitális átalakítása), mely ugyancsak motiválta a szerzők ezirányú érdeklődését.

1 https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en [Utolsó letöltés: 2024. 9.17.]

2 <https://www.minedu.sk/15112023-vyzva-narodny-projekt-digitalna-transformacia-vzdelavania-a-skoly-ditedu/> [Utolsó letöltés: 2024. 9.17.]

A fentiek fényében a jelen tanulmány arra a kérdésre próbál válaszokat adni, hogy az idegennyelvtanár-képzést (is) biztosító szlovákiai felsőoktatási intézmények idevágó kurrikulumaiban milyen formában jelenik meg a digitális kompetenciák fejlesztése, különös tekintettel az okoseszközök használatára.

Tekintettel a rendelkezésre álló erőforrásokra, a kutatás a hazai felsőoktatási intézményeken belül a német mint idegen nyelv szakos tanárképzésre fókuszál, és nem tér ki a más (pl. angol, francia, spanyol stb.) idegen nyelvi tanári tanulmányi programokra.

Szakirodalmi áttekintés

Az IKT-támogatással megvalósított nyelvoktatás szakirodalma mind magyar nyelven, mind pedig nemzetközi viszonylatban rendkívül bőséges. A jelen tanulmány már csak területi okok miatt sem tudja és nem is kívánja ezt áttekinteni és itt ismertetni, különös tekintettel arra, hogy a rohamos technológiai fejlődés a szakirodalomban is lecsapódik és ennél fogva különösen nehéz egy aktuális képet nyújtani. A kifejezetten az okoseszközök – lásd mobiltelefon – által támogatott nyelvoktatás szakirodalmának alapos magyar nyelvű áttekintését nyújtja Thékes István (2023). Könyvében – épp a fenti feltételezést igazolva – ő is elsősorban a legújabb, 2017 utáni szakirodalmat tekinti relevánsnak, arra hivatkozva, hogy azt megelőzően az IKT-eszközök technikai fejlettsége és különösen azok elterjedése még nem érte el azt a szintet, hogy azokat hatékony didaktikai eszközként is be lehessen vetni az oktatásban. Áttekintéséből ugyanakkor két fontos megállapítás mindenképpen levezethető. Egyrészt, a releváns szakirodalom az oktatott nyelvtől függetlenül elsősorban angol nyelven érhető el, valószínűsíthetően annak is köszönhetően, hogy a nemzetközi bibliográfiai adatbázisokban (pl. Web of Science, Scopus) jegyzett folyóiratok alapvetően az angol nyelvű tanulmányokat preferálják. Másrészt, a vizsgált szakirodalmon belül több alterület is megkülönböztethető, melyek jól lefedik az elmúlt két évtizedben megjelent – s adott esetben már el is tűnt – technológiákat. Utóbbihoz sorolható pl. az SMS-ekkel támogatott tanulás hatékonyságvizsgálata vagy az MP3-formátum alkalmazása nyelvtanulási környezetben. Ugyanakkor ebben a kontextusban is megjelenik az ún. tükrözött osztályterem koncepciója, mely többek között az SJE Tanárképző Karán is egy tudományos projekt tárgyát képezte (vö. Tóth-Bakos et al. 2023).

Inkább történeti szempontból érdekes Burstson (2013) szakirodalmi áttekintése, mely az 1994 és 2012 közötti időszakot vizsgálja a MALL/CALL³ megvalósításának vonatkozásában.

Vizsgálódásunkat a német nyelv, illetve a német mint idegen nyelv oktatására leszűkítve megállapítható, hogy az IKT, az információs és digitális technológiák és a nyelvoktatás kontextusában német nyelvterületen is számos tanulmány és egyéb tudományos munka (pl. szakdolgozat és doktori disszertáció) született az elmúlt években. Kiemelendő e téren a német kulturális intézet, a Goethe Institut aktivitá-

³ MALL = Mobile-Assisted Language Learning, CALL = Computer-Assisted Language Learning

sa, hiszen az a német mint idegen nyelv oktatásának egyik „biztosítékaként” több idevágó projekt megvalósítását is támogatja (vö. Knežević et al. 2023).

A digitális eszközöknek a nyelvoktatásban való alkalmazását illetően ugyanakkor nyelvtől függetlenül új elemnek számít a mesterséges intelligencia megjelenése. Ez esetben olyan témáról van szó, mely a ChatGPT 2022 novemberében való megjelenése óta az élet számos területén, így az oktatásban is heves vitákat váltott ki. Ennek megfelelően 2023-tól kezdődően az idevágó szakirodalomban dominánsan jelenik meg az MI és annak lehetőségei, illetve veszélyei az oktatásban. Porkoláb és Fekete (2023a), illetve Porkoláb és Fekete (2023b) általánosságban foglalkoznak az MI-támogatású nyelvpedagógiával, míg pl. Hartmann (2024) és Hoffmann et al. (2024) kifejezetten a német mint idegen nyelv, Jiang (2022), Dai és Liu (2024), valamint Luo és Qiu (2024) pedig az angol mint idegen nyelv oktatásának vonatkozásában vizsgálja a mesterséges intelligencia nyújtotta lehetőségeket.

A fentiek fényében az empirikus vizsgálatok során figyelembe vettük, hogy az általánosan értelmezett IKT-használat mellett a vizsgált kurrikulumokban, illetve kurzusokban megjelenik-e explicit módon a mesterséges intelligencia is.

A kutatás módszertana

A kutatás tárgyát a Német nyelv és irodalom tanári programhoz kapcsolódó alap- és mesterszintű kurrikulumok összehasonlító vizsgálata képezi szlovákiai felsőoktatási intézmények vonatkozásában. A vizsgálat során abból a feltevésből indultunk ki, hogy mivel a felsőoktatásról szóló Tt. 131/2022 sz. törvény vonatkozó előírásainak módosítása értelmében minden hazai felsőoktatási intézmény köteles volt 2023. augusztus 31-ig elvégezni többek között tanulmányi programjainak az új, ún. standardokhoz való igazítását – azokkal való harmonizálását –, a 2023/2024-es akadémiai évtől kezdődően kínált tanulmányi programokban akár a korábbi tapasztalatok miatt, akár az ÁOP-ra⁴, a Közös Európai Referenciakeretre vagy épp a pedagógusok digitális kompetenciafejlesztését célzó EU-szintű DigCompEdu keretrendszerre hivatkozva beépítésre kerültek/kerülhettek olyan kurzusok, illetve modulok, melyek az IKT-kompetencia fejlesztését célozzák a tanár szakos hallgatóknál – akár kifejezetten egy adott (idegen nyelvi) tanulmányi programon, akár pedig az ún. pedagógiai-pszichológiai közös alapon belül. Mivel a harmonizáció részeként kötelező volt minden felsőoktatási intézmény számára a kínált tanulmányi programok leírásának és kurrikulumának közzététele az intézmény webfelületén, az adatgyűjtés során abból indultunk ki, hogy hozzáférhetőek lesznek minden vizsgált intézmény tekintetében mind a kurrikulumok, mind pedig a kurzusleírások.

A kutatás megvalósításához egy öt lépésből álló workflow-t állítottunk össze. Ezek a következők:

1. Az adatforrások kiszűrése
2. A releváns kurrikulumok kiválasztása
3. A vizsgálandó kurzusok azonosítása a kurrikulumokban

⁴ ÁOP = Állami Oktatási Program

4. A vizsgálandó kurzusok tartalomelemzése

5. Kiértékelés, eredmények és következtetések megfogalmazása

Első lépésben összeállítottuk azon intézmények listáját, ahol a kínálatban szerepel Német nyelv és irodalom alapszintű és/vagy mesterszintű tanulmányi program. Ehhez a PortálVŠ (a magyarországi felvi.hu szlovákiai megfelelője) kínálatát vettük alapul. A megfelelő szűrőket (tanulmányi szak: 38. Tanárképzés és pedagógiai tudományok, képzés nyelve: német) beállítva az eredmények tükrében a vizsgált tanulmányi program a következő intézményekben érhető el: Konstantin Filozófus Egyetem (Nyitra), Eperjesi Egyetem (Eperjes), Comenius Egyetem (Pozsony), Bél Mátyás Egyetem (Besztercebánya), Nagyszombati Egyetem (Nagyszombat), Selye János Egyetem (Komárom).

A portál kínálatában nem szerepelt, de figyelembe vettük a nagyszombati Ciril és Metód Egyetemen kínált alap- és mesterszintű, valamint a kassai Šafárik Egyetemen kínált mesterszintű Német nyelv és irodalom tanári tanulmányi programot. A felsoroltakon kívül néhány intézmény kínál német nyelvű nem tanári tanulmányi programokat is, ám ezek nem képezték a jelen kutatás tárgyát.

Második lépésben a kiszűrt intézmények weboldalain felkutatásra kerültek az idevágó tanulmányi programok leírásai és kurrikulumai. Ezekben minden esetben mindkét képzési szintre vonatkozóan megvizsgáltuk, hogy a kurrikulum tartalmaz-e olyan kurzust, melynek témája az IKT és az oktatás témaköréhez kapcsolódik (3. lépés). A releváns találatoknál a rendelkezésre álló kurzusleírások alapján tartalomelemzést végeztünk (4. lépés). A részletes eredmények a következő fejezetben olvashatók.

Eredmények

Már az adatok begyűjtése során két lényeges megállapítást tettünk. Először is, bár az intézményi honlapokon közzétett adatoknak alapvetően nyilvánosnak és minden érdeklődő számára elérhetőnek kellene lennie, a nagyszombati Ciril és Metód Egyetem esetében az adatok csak megfelelő jogosultsággal férhetők hozzá. Ezért a továbbiakban csak hét (7) intézmény adataival dolgozunk. Másodsor, a kurrikulumok elemzése során világossá vált, hogy az IKT-kompetenciafejlesztést célzó kurzusok többféle konstellációban is szerepelhetnek a kínálatban: vagy kifejezetten az adott intézmény Német nyelv és irodalom tanulmányi programjában, vagy pedig a pedagógiai-pedagógiai közös alapon belül. Ezek alapján a szlovákiai felsőoktatási intézményekben kínált német nyelvi tanári programokhoz kapcsolódóan a következő formában jelennek meg a vizsgált kurzusok (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: IKT-kompetenciafejlesztő kurzusok áttekintése a tanári tanulmányi programokban

	BA		MA	
	szak	TKA	szak	TKA
UCM	x	x	x	x
TU	-	✓	✓	-
UMB	-	✓	✓	-
UPJS	-	-	✓	✓
PU	-	✓	-	✓
UJS	✓	✓	-	-
UK	-	✓	✓	✓
UKF	-	✓	-	✓

Forrás: Saját adatgyűjtés alapján

A táblázatban feltüntetett adatokból látható, hogy az IKT-kompetenciafejlesztést célzó kurzusok az alapképzésben dominánsan a pedagógiai-pszichológiai alapon belül (a 7 intézményből 6 esetben) vannak jelen. Egyetlen intézmény van (Eperjesi Egyetem), ahol az alapképzésben az ilyen kurzus teljes mértékben hiányzik. Megállapítható egyúttal, hogy a mesterképzésben a megoszlás vegyes, tehát ott az ilyen jellegű tantárgyak egyformán megjelennek a Német nyelv és irodalom tanulmányi programon belül és a pedagógiai-pszichológiai alapon belül is. Míg az alapképzésben az Eperjesi Egyetem esetében hiányzott teljes mértékben, a mesterszinten a komáromi Selye János Egyetem az, ahol jelenleg sem a tanulmányi programon belül, sem pedig a tanári közös alapon belül nem szerepel a kínálatban IKT-fejlesztő kurzus.

A 2. táblázat annak áttekintését tartalmazza, hogy a vizsgált kurrikulumokban mely kurzusok keretében jelenik meg (véltetően) az IKT-kompetenciafejlesztés. Az áttekintésből jól láthatóak a kulcsszavak, melyek visszatérő elemként jelennek meg a kurzuscímekben: *IKT, információ, média, digitális*.

2. táblázat: IKT-kompetenciafejlesztő kurzusok megnevezése
a tanári tanulmányi programokban

	BA		MA	
	szak	TKA	szak	TKA
UCM				
TU		IKT vo vzdelávaní [TU1]	Médiá vo vyučovaní nemeckého jazyka [TU2]	
UMB		Informatika pre učiteľov [UMB2] Digitálne technológie v škole [UMB1]	Médiá v cudzojazyčnej edukácii [UMB3]	
UPJS			Nové médiá vo výučbe nemeckého jazyka [UPJS1]	Moderné didaktické technológie [UPJS2]
PU		Multimediálne praktiká pre pedagógov [PU2]		Didaktika technických prostriedkov vzdelávania [PU3]
		Informačné technológie pre učiteľov [PU1]		
UJS	A médiá a német nyelv oktatásában [UJS2]	Digitális technológiák az oktatási-nevelési folyamatban [UJS1]		
UK		Digitálna gramotnosť vo vzdelávaní [UK1]	Médiá vo vyučovaní nemeckého jazyka [UK2]	Informačná gramotnosť vo vzdelávaní [UK3]

UKF		Információs és kommunikációs technológiák a tanulásban [UKF5]		Aplikációk az információs és kommunikációs technológiákban [UKF7]
		Munka az interaktív tanulási rendszerekkel [UKF6]		
		IKT a modern tanár számára [UKF2]		
		Digitális játékok a tanulásban [UKF3]		
		Multimédiás támogatás a tanulásban [UKF4]		
		Digitális technológiák az óvodai és az általános iskolai oktatásban [UKF1]		

Forrás: Saját adatgyűjtés alapján

Az itt felsorolt kulcsszavaknak azért is tulajdonítottunk fontos szerepet, mert a hallgató elsőként ez alapján dönti el, hogy az adott kurzus érdekelt-e őt (amennyiben van választási lehetősége). Ezzel kapcsolatban egy lényeges aspektusra hívjuk fel a figyelmet. Az *IKT*, a *média* vagy a *multimédia* ma már jóval kevésbé számítanak hívószónak, mint pl. akár csak 10 évvel ezelőtt. Különösen igaz ez akkor, ha ma az egyetemi hallgatók döntő hányada az ún. digitális bennszülöttek köréből kerül ki, miközben az őket IKT-használatra oktatni kívánó oktatóknál még mindig nagy számban találunk ún. digitális bevándorlókat.⁵ Éppen ezért rendkívül fontos, hogy a jól megfogalmazott kurzuscím mellett a kapcsolódó kurzusleírás is releváns adatokat nyújtson a kurzus tartalmáról, hiszen a cím után ez a döntő a kurzusra való jelentkezéskor. Ez a tapasztalat motiválta a jelen tanulmány szerzőit arra, hogy a vizsgált kurrikulumokban a releváns kurzusok azonosítása után azokat tartalmi szempontból is górcső alá vegyék és a kurzusleírások alapján elvégezzék azok összehasonlító elemzését.

A tartalomelemzéshez az azonosított kurzusok online felületeken elérhető leírásait vettük alapul. Az összehasonlítás azért is volt különösebb akadályok nélkül elvégezhető, mert a kurzusleírások az összes hazai felsőoktatási intézmény esetében szabványos formátumban érhetők el; az elemzés során a „Tantárgy rövid vázlata” részben elérhető információkkal dolgoztunk. Az adatok begyűjtése során ugyanakkor azzal szembesültünk, hogy bár a kurrikulumok nyilvánosak, a kurzusleírások a Comenius Egyetem és a Nagyszombati Egyetem esetében már nem álltak

⁵ https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/digitlis_bennszlitt_s_digitlis_bevndorl.html [Utolsó letöltés: 2024. 9. 17.]

rendelkezésre. Emiatt a további vizsgálatoknál csak öt intézmény adatait tudtuk figyelembe venni.

A tartalomelemzéshez egy értékelési mátrixot készítettünk, mely 7 szempontból értékelte a kurzusleírások tartalmát. Ezek a következők:

1. A kurzus címe mennyire kifejező?
2. A kurzus szakspecifikus tartalmakat közvetít?
3. A kurzus általános IKT-kompetenciafejlesztésre fókuszál?
4. A kurzus foglalkozik az okoseszközök oktatásban való alkalmazásával?
5. A kurzus foglalkozik az MI oktatásban való alkalmazásával?
6. A kurzus foglalkozik különböző MALL/CALL-konceptciókkal?
7. A kurzus foglalkozik az online térben való oktatással?

Az értékelés 1-től 5 pontig terjedő skálán történt, ahol 1 pont volt a „legkevésbé jellemző”, 5 pont pedig a „leginkább jellemző”. Amennyiben az érintett aspektus egyáltalán nem jelenik meg az adott kurzus tartalmában, „0” került feltüntetésre. A bal oldali oszlopban látható azonosítók az egyes felsőoktatási intézményekben kínált kurzusokhoz kapcsolódnak, áttekintésük a 2. sz. táblázatban látható.

3. táblázat: A vizsgált kurzusok értékelése tartalmi szempontból

	kifejező cím	szak-specifikus	általános IKT	okoseszközök	MI	MALL/CALL	online oktatás
PU1	4	1	5	0	0	0	4
PU2	3	1	3	0	0	0	1
PU3	2	1	3	2	0	1	1
UPJS1	5	5	1	5	1	5	5
UPJS2	3	1	1	4	0	5	3
UMB1	3	1	4	0	0	1	4
UMB2	2	1	5	0	0	0	0
UMB3	4	5	1	3	0	3	3
UJS1	3	1	1	1	0	3	3
UJS2	4	4	1	3	0	3	4
UKF1	5	3	1	5	0	0	0
UKF2	3	1	1	1	1	2	5
UKF3	5	1	1	1	0	1	1
UKF4	4	1	3	1	0	0	0
UKF5	3	1	5	2	0	1	1
UKF6	4	3	2	5	0	3	5
UKF7	2	1	5	0	0	0	0

Forrás: Saját adatgyűjtés alapján

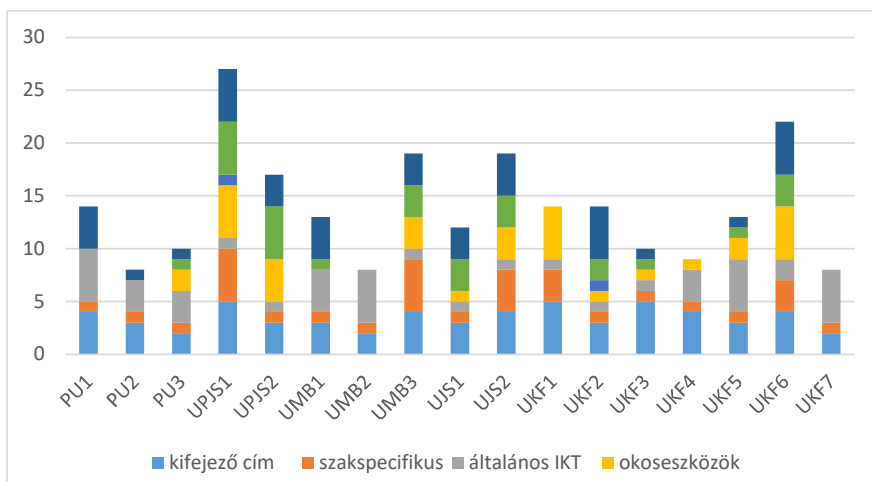
Összegzés

A tartalomlemezés eredményei a 3. sz. táblázat alapján grafikusán is megjelenítésre kerültek, az ábrázolás az 1. ábrán látható. Az egyes értékelési szempontokat figyelembe véve a következő megállapításokat sikerült levonnunk:

- a) A kurzuscímeknél egyrészt megjelenik a „hagyományos” irány, azaz, amikor egy általánosabb megnevezéssel próbálnak lefedni viszonylag széles területet, pl. *Digitális technológiák az oktatási-nevelési folyamatban, A média a német nyelv oktatásában, IKT vo vzdělávání* [IKT az oktatásban], *Nové médiá vo výučbe nemeckého jazyka* [Új média a német nyelv oktatásában]. Ez a megoldás jellemző a vizsgált intézmények többségére. A másik irányt a precízen megfogalmazott kurzuscímek képviselik, melyek egyúttal egy jóval szűkebb, jól körülhatárolható területre összpontosítanak. Ide sorolhatók elsősorban a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen kínált IKT-specifikus kurzusok, pl. *Digitálne hry vo vzdělávání* [Digitális játékok az oktatásban], *Digitálne technológie v predškolskej a primárnej edukácii* [Digitális technológiák az óvodai és az alsó tagozaton való nevelésben].
- b) A szakszempontosság esetében azt vizsgáltuk, hogy az adott kurzus elsősorban általánosan vett IKT-kompetenciák fejlesztését célozza-e meg vagy kifejezetten az adott tanulmányi programhoz kapcsolódik – ez esetben a (német) nyelvvoktatás sajátosságaihoz. Bár az azonosított 17 kurzusból mindössze 3 szerepel a Német nyelv és irodalom tanulmányi program kurrikulumban és 14 esetben a tanári közös alapba vannak besorolva, a megosztás tartalmi szempontból nagyjából egyenletes: a 17 azonosított kurzusból 8 esetben állapítottuk meg az *általános IKT* dominanciáját, 9 esetben pedig szakszempontosság tartalmak kerültek az előtérbe. Szeretnénk ugyanakkor rámutatni, hogy még a szakszempontosság tartalmak esetében sem beszélhetünk kifejezetten a német mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódó alkalmazásokról, szoftvekről. Sokkal inkább érvényes az, hogy a leginkább elterjedt megoldások kerülnek bemutatásra a német mint idegen nyelv oktatásának kontextusában. Továbbá az is megállapítható, hogy a tanári közös alapon belül kínált kurzusok jellemzően az adott intézmény minden tanári szakos hallgatójának szólnak, és ennek megfelelően keverednek bennük pl. az inkább természettudományi tárgyakhoz kapcsolódó tartalmak (pl. programozás) és az általánosabb tartalmak (pl. az Office irodai csomag használata).
- c) Különös figyelmet szenteltünk annak, hogy az *okoseszközök* és a *mersereséges intelligencia* témakörök mennyire jelennek meg az egyes kurzusokban. Ezek ugyanis azok a topikok, melyek a technológiai fejlődést követve ma leginkább aktuálisnak számítanak és ennek megfelelően mind a tágabban értelmezett társadalmi diskurzusban, mind pedig a (nyelv)oktatáson belül is központi szereppel bírnak. Az eredményekből alapvetően két tanulságot sikerült leszűrünk. Egyrészt az MI újszerűsége nem feltétlenül tükröződik a vizsgált kurzusok tartalmában – egész egyszerűen azért, mert az akkreditációs folyamatok elhúzódása és időszakossága miatt a kurrikulumok mindig csak némi késéssel tudják követni a társadalmi és technikai

fejlődést. Másrészt az okoseszközök mint topik elsősorban a szakspecifikus tartalmakban jelenik meg, tehát kevésbé a tanári közös alaphoz tartozó kurzusokban, mint a kifejezetten a Német nyelv és irodalom tanári tanulmányi programon belül kínált tantárgyakban. Ez magyarázható azzal, hogy az ilyen eszközök kínálta lehetőségek sokkal jobban értelmezhetők egy konkrét tanulmányi program – ez esetben a Német nyelv és irodalom – kontextusában, mint az inkább általánosságokra szorító tanári közös alapon.

- d) Bár nem képezi részét az itt bemutatott kutatásnak, mégis érdekes tapasztalás volt, hogy korábbi akkreditációs anyagokkal összevetve az itt vizsgált kurrikulumokban, illetve kurzusleírásokban erőteljesen megjelenik az online oktatás topikja. Ebben vélhetően közrejátszhat az is, hogy a kutatás tárgyát a 2022 és 2023 során harmonizált tanulmányi programok képezték, melyek nagyrészt a 2020-ban kitört koronavírus-járványnak az oktatásra gyakorolt hatásait (az oktatás időszakos online térbe szorulása) is tükrözik. Ennek megfelelően a vizsgált kurzusleírásokban visszatérő elemnek számít az e-learning, a blended learning, a különböző online tanulást támogató rendszerek vagy épp a kollaboratív tanulás.



1. ábra: A tartalomelemzés eredményei

Forrás: saját ábrázolás

Befejezés

A jelen tanulmányban azt vizsgáltuk meg, hogy a szlovákiai felsőoktatási intézmények idegennyelv-tanári tanulmányi programjaiban mennyire, illetve milyen formában jelenik meg a digitális kompetenciák fejlesztése, különös hangsúlyt helyezve az okoseszközök használatára. A kutatásnál abból a feltételezésből indultunk ki, hogy mivel az okoseszközök fejlettsége és elterjedése a 2020-as évekre elérte azt a szintet, illetve kritikus tömeget, hogy azok használatuk az oktatáson belül is ter-

mészertes legyen, erre többek között a tanári tanulmányi programok is igyekeznek reflektálni. Különösen igaznak kellene lennie ennek akkor, ha a digitális kompetenciák fejlesztésének aspektusa megjelenik nemcsak az állami kerettantervekben (lásd a szlovákiai Állami Oktatási Programot), de kifejezetten ezt célozza meg a pedagógusok digitális kompetenciájáról szóló európai keretrendszer (DigCompEdu) is. Hasonló elvárást támasztottunk a mesterséges intelligencia oktatáson belüli használatát illetően is, tehát feltételeztük, hogy az új és innovatív téma rövid időn belül megjelenik az idevágó kurrikulumokban is.

Ahogy az a fenti elemzésekből és eredményekből is kiviláglik, feltételezéseink csak részben igazolódtak be. A vizsgált 17 IKT-specifikus kurzusban az okoseszközök témaköre csak 4 esetben jelenik meg hangsúlyosan, további 8 kurzus pedig érintőlegesen foglalkozik a kérdéskörrel. Sokatmondó ugyanakkor, hogy bár a kurzuscímből másra következtetne az érdeklődő, 5 esetben az okoseszközök topik teljes mértékben hiányzik a vizsgált kurzusok tartalmából. Ezek mindegyike nem szakspecifikus, hanem a tanári közös alapba sorolt kurzus volt, melyek alapvetően általános IKT-kompetenciák (szövegszerkesztés, táblázatkezelés) közvetítését célozzák meg. Ennek ellenére úgy véljük, a mai digitális korban az ilyen eszközök használata már számít annyira alapvetőnek, hogy az egy általános IKT-kompetencia részét képezze. A mesterséges intelligencia témaköre ezzel szemben mindössze 2 kurzusnál jelent meg, és ott is csak érintőlegesen. A szlovákiai felsőoktatási viszonyok, illetve az akkreditációs előírások ismeretében feltételezhető, hogy emögött nem az intézmények érdektelensége áll, hanem az akkreditációs folyamatok időszakossága és az ebből adódó időeltolódások. Azaz, az egy-egy tanulmányi program akkreditációs anyagának kidolgozása során még aktuálisnak számító topikok nem feltétlenül számítanak annak az adott program elindításának időpontjában is, illetve ha egy új technológia (mint pl. az MI) lényeges változásokat idéz elő pl. az oktatásban, akkor a kapcsolódó folyamatok elhúzódása miatt arra csak kisebb-nagyobb késéssel tudnak reagálni az oktatási intézmények. Azt, hogy a mesterséges intelligencia témaköre az itt vizsgált kurzusok tartalmától függetlenül a hazai felsőoktatási diskurzusban is erőteljesen megjelent, egyértelműen igazolja, hogy – különösen a ChatGPT 2022. novemberi megjelenése óta – felerősödött a vita a záródolgozatok létjogosultságáról.⁶ Nem véletlen, hogy az MI-alapú megoldások elleni szélmalomharc helyett egyre inkább azok megzabolázásában, illetve etikus felhasználásában látjuk mi is a járható utat (vö. Wang et al. 2024). Ehhez viszont szükséges, hogy elfogadva az okoseszközök (és az MI) mindenütt jelen levőségét, erre a felsőoktatás is kellő rugalmassággal tudjon reagálni, hogy a hallgatókat valóban naprakész IKT-tudással és -kompetenciákkal tudja felvértezni. Az akkreditációs folyamatok és előírások függvényében ennek leginkább a választható tárgyként meghirdetett kurzusok tudnak teret adni, illetve adott esetben olyan képzési lehetőségek, melyek a formális felsőoktatáson kívül, pl. módszertani központokban vagy éppen Erasmus+ projektek/kurzusok keretében valósulnak meg.

⁶ <https://www.aktuality.sk/clanok/nJYeVXu/studenti-musia-ukazat-ze-su-lepsi-ako-pocitac-maju-zave-recne-prace-v-ere-umelej-inteligencie-zmysel/> [Utolsó letöltés: 2024. 9.14.]

Irodalom

- Barnucz Nóra (2019): IKT-eszközökkel támogatott (rendészeti) nyelvvoktatás. *Magyar Rendészet*, 4, 15–31. <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.1>.
- Barnucz Nóra – Fónai Mihály (2020): Az IKT-eszközök használata az idegennyelv-oktatásban hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban. *Információs Társadalom*, XX. évf., 1. sz., 7–28. <https://dx.doi.org/10.22503/inftars.XX.2020.1.1>.
- Burston, Jack (2013): Mobile-Assisted Language Learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language, Learning and Technology*, 2013, 17(3), 157–224. <http://dx.doi.org/10125/44344>.
- Dai, Kun – Liu, Quanguo (2024): Leveraging artificial intelligence (AI) in English as a foreign language (EFL) classes: Challenges and opportunities in the spotlight. *Computers in Human Behavior*, 159(1). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108354>.
- Hartmann, Daniela (2024): What is KI? Ein KI-Schreibprojekt zur Förderung der KI-Kompetenz. *IDV-Magazin* (Magazin des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands e. V.) „Mensch und Maschine beim Deutschlehren und -lernen: ein Wechselverhältnis“, Nr. 104, 5–7. https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2024/01/IDV-Magazin_Nr._104.pdf [Utolsó letöltés: 2024. 9. 17.]
- Hoffmann, Isabel – Hofmann, Katrin – Gür-Şeker, Derya (2024): *KI für AI-nsteiger – Künstliche Intelligenz im Kontext DaF/DaZ. Ein Einführungspapier*. <https://doi.org/10.18418/opus-7942>.
- Jiang, Ruihong (2022): How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 2022, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049401>.
- Knežević, Željka – Petrušić, Kristine – Jurković, Milka (2023): *Lernen und Lehren mit digitalen Medien im DaF-Unterricht. Ergebnisse des Projekts Digital – Interkulturell – Projektorientiert in Südosteuropa (DIP in SOE)*. Zagreb: Goethe-Institut Kroatien.
- Luo, Jie – Qiu, Longyan (2024): Review of Artificial Intelligence-Based Tools in EFL Classroom. *Art, Language and Culture*, 1(7). <https://doi.org/10.61173/s266nr95>.
- Mészáros Attila (2009): A tudásközvetítés szerepe az információs társadalomban. In: *PhD konferencia – a Tudomány Napja tiszteletére rendezett konferencia tanulmányaiból*. Szerk. Kötél E. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, 238–249.
- Porkoláb Ádám – Fekete Tamás (2023): A mesterséges intelligencia alkalmazása a nyelvtanulásban. *Iskolakultúra*, 33(8), 67–80. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.67>.
- Porkoláb Ádám – Fekete Tamás (2023): Intelligens szimulációk a nyelvtanulásban: Az AI-vezérelt pedagógia hatékonysága. *Eruditio – Educatio* 18(4), 3–17. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2023.4.003-017>.
- Szegiová Cyntia (2024): Okostelefonok az osztályteremben. In: *Agria Media 2023*. Szerk. Lengyelne Dr. Molnár T. Eger: EKKÉ Liceum Kiadó, 280–288. <https://doi.org/10.17048/AM.2023.280>.

Thékes István (2023): *Számítógép által támogatott nyelvtanulás: applikációk, online felületek és feliratok*. Szeged: Gerhardus Kiadó.

Tóth-Bakos, Anita – Mészáros, Tímea – Mészáros, Attila (2023): Developing Flipped methods for Teaching – a summary of the project activities and results. *Eruditio – Educatio*, 18(3), 95–105. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2023.3.095-105>.

Wang, Shan – Wang, Fang – Zhu, Zhen – Wang, Jingxuan – Tran, Tam – Du, Zhao (2024): Artificial Intelligence in Education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252(A). <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>.

The presence of aphasia therapy in music therapy training in Hungary

ESZTER JUHOS-KISS – KLÁRA SIMON – HENRIETTE PUSZTAFALVI

Abstract

Both Hungarian and international studies report on the results of music therapy for people with aphasia. The methods and techniques thus learned, along with the results achieved with methods used in our own therapeutic practice, all confirm the relevance of music therapy for aphasia. There has been no significant breakthrough in the field of music-based therapies for language and speech rehabilitation in Hungary. This is closely linked to the low number of music therapy specialists in the clinic. According to our hypothesis, one of the reasons for this is the lack of training. The aim of our research was to investigate the extent to which aphasia therapy is included in the training of music therapists in Hungary. A questionnaire survey was conducted among active music therapy students and former students of two higher education institutions. 81 students received the questionnaire, 39 of whom responded. The results show that 46% of respondents regarded music therapy for aphasia not being included in the curriculum at all. Considering that people with acquired language and speech deficits, whether temporarily or permanently affected, constitute a significant social group, there is a need for more emphasis in training in this area.

Keywords: music therapy; aphasia; music therapist training; language rehabilitation

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.048-058

Definition of aphasia

The language impairment that remains as a result of various brain injuries, but most commonly a stroke in the dominant language hemisphere, is called aphasia (Cocquyt et al. 2017). Aphasia symptoms affect both the expressive and receptive sides together, but to different degrees (Molnár-Tóth 2020b). Multimodal dysfunction can be manifested in different modalities, whether in spoken language, writing, reading or arithmetic, separately or cumulatively, and can occur at any language level (Mészáros 2007). There is also often a deficit in working memory (Majerus 2018). From the 19th century onwards, several typologies became known, classifying the different types of aphasia according to the localization of the lesion or according to the groups of symptoms. Although the different approaches are related, since the location of the damaged brain areas predestines the symptoms that are likely to appear, they are not a one-to-one correspondence, since holistic properties are associated with the brain areas responsible for different language

functions, and individual differences in the localisation of language functions may also occur (Bánréti 2014).

Types of aphasia

The different types of aphasia are distinguished according to the retention or confusion of four major functions - fluency, speech understanding, imitation, and naming (Molnár-Tóth 2020a). See Table 1.

Aphasia type	Fluency	Speech understanding	Imitation	Naming
Broca	-	+	-	-
Transcortical motor	-	+	+	+/-
Isolation	-	-	+	-
Global	-	-	-	-
Anomic	+	+	+	-
Conduction	+	+	-	-
Transcortical sensory	+	-	+	-
Wernicke	+	-	-	-

Table 1. Types of aphasia in terms of retention and impairment of specific language sub-skills. Source: Based on Mumenthaler 1989, edited by Eszter Juhas-Kiss

Incidence and prevalence of stroke

The incidence of stroke in Hungary is estimated at around 50 000 people per year (Fehérné Kovács 2009). Only 2/3 of stroke patients survive after a cerebrovascular accident, one-third die within a year (Szöcs et al. 2016). The annual number of cases, with the addition of post-stroke patients from previous years, is now around 200 000. About 40% of survivors of an acute stroke have an acquired language disorder. Some of those affected recover spontaneously, but a significant proportion remain in a permanent state and require speech and language rehabilitation.

Music therapy

“In music therapy, a trained music therapist uses music or musical elements (sound, rhythm, melody, harmony) in a planned process to facilitate communication, relationships, learning, expression, mobilization, and organization. In addition, it has therapeutic effects in physical, emotional, mental, social and cognitive areas. The aim of music therapy is to explore an individual’s potential and/or restore impaired

functions, thus enabling better intra-psychic and/or interpersonal integration and, as a result of prevention, rehabilitation or treatment, a qualitatively better life¹.“ This was the definition and objectives of music therapy at the World Congress of Music Therapy in Hamburg in 1996, which can be found on the website of the Hungarian Music Therapy Association (Magyar Zeneterápiás Egyesület, n.d.).

Neurophysiological background of music therapy for aphasia

The most common way of classifying aphasia in Hungary today is the so-called clinical functional approach, which classifies aphasia types according to the functioning of four basic functions: fluency, speech understanding, imitation, and naming. The neurological background of this typology is based on the theory of brain localisation (Molnár-Tóth 2020b), according to which the different mental functions are localised in the brain, i.e. a specific cortical area is responsible for a specific ability. In terms of verbality, the left hemisphere dominates in about 95% of people. The inferior, dorsal area of the frontal lobe, Broca's area, is responsible for the motor production of speech, the lesion of which results in a language dysfunction in which verbal expression is impaired but language perception is relatively preserved. In contrast, damage to the superior posterior area of the temporal lobe and the area extending to the parietal lobe, the Wernicke area, results in impaired speech comprehension, while speech production remains relatively intact (Crystal 1997). Making music can trigger plastic changes in the brain. Singing, in particular, can be a valuable therapeutic tool, since it is a universal form of musical expression that is as natural as speech, and the muscles associated with speech are directly stimulated by breathing, tone production, articulation and resonance during the production of musical sounds. Singing naturally contributes to maintaining good health and physiological well-being by benefiting respiratory and cardiac functions, but the vibrations generated in the body by the sounds produced also serve to improve mental harmony (Lovász 2006). As a result of neuroplasticity, singing can create new, alternative neural pathways that can bypass dysfunctional regions of the brain that have been damaged (Wan et al. 2010). The arcuate fasciculus (AF) is a bundle of fibres that connects the temporal lobe to the motor regions of the frontal lobe. The left bundle plays a particularly important role in language processing. The left AF of healthy people with typical left hemisphere language dominance is usually larger. However, it has been observed that professional singers have a more developed right AF than their non-musician counterparts, presumably due to years of singing. When the right AF of a chronic patient with nonfluent aphasia (no left AF due to a large lesion) was studied before and after melodic toning therapy, the AF showed structural adaptations after a long period of intensive therapy. Comparing patients with chronic aphasia treated with music and non-music based speech and language therapies, it was shown that melodic intonation therapies resulted in more right hemisphere changes. These structural and functional brain changes

¹ <https://magyarzeneterapiasegyesulet.hu/mi-a-zeneterapia/>

are associated with improvements in language and speech skills (Juhos-Kiss et al. 2023; Schlaug et al. 2010).

Music therapy for aphasia

Since the middle of the 20th century, several schools of aphasia therapy have been established in Europe and the United States of America (Hegyi 1995). In Western Europe, however, since the 1950s, there has been a growing trend to include musical elements as a therapeutic tool in rehabilitation. A Hungarian researcher, in the 1950s, introduced a new approach to speech and language therapy by using Hungarian folk songs and introducing singing and rhythm as speech stimulation tools (Varga & Geréb 1958). Melodic Intonation Therapy (MIT), published in the 70's, is used all over the world (Albert et al. 1973; Sparks et al. 1974). Thaut and Hoemberg' (2014) handbook describes the target groups, protocols and effectiveness of music therapy methods in the neurological field (Thaut & Hoemberg 2014). Several studies have demonstrated the effectiveness of MIT in the clinical setting (Norton et al. 2009; Schlaug et al. 2010; Zipse et al. 2012). In addition to the original MIT version, many adaptations and new versions have been put into practice over the past 50 years (Zumbansen et al. 2014). The Ronnie Gardiner Method (RGM), a method based on rhythm and melody, which originated in the world of jazz music, gained ground in neurorehabilitation in Europe and some countries outside Europe in the 1980s, starting in Sweden (Pohl 2018). In addition to these, many other methods and techniques based on musical elements are used in aphasia therapy around the world (Juhos-Kiss & Pusztafalvi 2022; Thaut & Hoemberg 2014) (Juhos-Kiss & Pusztafalvi 2021) (Kim & Tomaino 2008; Lim et al. 2013; Raglio et al. 2016; Tomaino 2012).

Music therapist training in Hungary

Music therapists are trained at two higher education institutions in Hungary. The University of Pécs was the first to accredit the complex art therapy education programme in 1990, followed by Bárczi Gusztáv Faculty of Therapeutic Pedagogy at Eötvös Lóránd University, which started the holistic approach in 2003 (Szabadi 2020). Both institutions offer a two-year diploma-based specialised further education programme with theoretical and practical elements.

The presence of knowledge about music therapy for aphasia in music therapy training - A questionnaire survey

Background of the research

In a previous study conducted in 2022 (Juhos-Kiss et al. 2023), we investigated the number of music therapists involved in aphasia therapy in Hungarian hospitals. In light of the results of this research, it can be concluded that a disproportionately small number of trained music therapists are employed in domestic healthcare institutions. One of the many reasons for this is that even within aphasia therapy

teams, few people are aware of the existence of music therapy methods for the treatment of aphasia and their direct and collateral effects. We did not find any music therapists in any of the active neurology and stroke departments. And only two hospital rehabilitation departments employ a total of 4 music therapists in language and speech development for stroke survivors. When asked about the reason why they did not employ a music therapist, the chief physicians of the departments pointed to a lack of resources and a lack of specialists (Juhos-Kiss et al. 2023).

Subject of the research

In our questionnaire survey, we investigated the knowledge of music therapists and music therapy students about music therapy for aphasia. The survey was conducted in the academic year 2023/2024. The first part of the questionnaire measured the demographic characteristics of the respondents. In addition to gender and age, we asked whether the respondent was a graduate music therapist or a student music therapist. In the former case, we asked about the year of graduation, and in the latter case we recorded the stage of the student's training. The remaining part of the questionnaire was devoted to professional questions.

We asked participants if they were familiar with the concept of aphasia. If the answer was yes, they were asked to give a concise definition of the term. Respondents were asked to name the source through which they had encountered the term aphasia. They then identified the item from those given which they believed to be the most common cause of aphasia. They answered the question about the extent to which they had learned about aphasia therapies based on musical elements during their training as music therapists, and then they named the method they had learned about in their training as music therapists and briefly described its essence. As regards to the nature of the rehabilitation, we asked whether they considered complex development to be important and, as regards to the extent of the rehabilitation, whether they considered the services currently provided free of charge or available to people with aphasia to be sufficient. Furthermore, whether aphasia therapy could be more effective if a music therapist was employed in the institutional multidisciplinary team alongside the speech therapist, or if people returning from hospital with speech and language deficits received regular music therapy services funded by social security.

Finally, participants were asked in which areas they think music therapy could play a more important role, and in which areas they personally currently use music therapy, or, if a student, in which areas they will plan to use music therapy after completing their training.

Sample

We asked the study department of the music therapy universities to help us distribute the questionnaires. The competent study lecturer of the University of Pécs sent the questionnaire to 61 people, including active students and former graduates of music therapy. At Bárczi Gusztáv Faculty of Therapeutic Pedagogy of Eötvös Lóránd University we were informed that they were not able to send the questionnaire to former students, so we could only include currently active students, of whom there are 20 this academic year. So a total of 81 students received the questionnaires. The total number of respondents was 39.

Results

In terms of demographics, we found that 7.7% of respondents, i.e. 3 of them were male, and 92.3%, i.e. 36 of them were female. Distribution by age was as follows: 7.7% was between 20-25 years old, 23.1% between 26-30 years old, 9 respondents, and 6-6 respondents between 31-35, 36-40 and 41-50 years, i.e. 15.4% per category, while the proportion of respondents aged 50 and over was 23.1%, i.e. 9 of them. Less than half of the respondents, 46.2%, i.e. 18 of the respondents completed the survey as music therapy students and 21 of them were music therapy graduates. Of the latter, 9 are not currently practising. 50% of music therapy students are in the first stage of training and 50% are in the final stage. 43% of music therapists completed their studies in 2022, the rest earlier. The oldest graduates were awarded in 1995.

85% of all respondents, 33 people, know the concept of aphasia and are able to give a concise and correct definition of aphasia and know the main cause of this language disorder.

DO YOU KNOW THE CONCEPT OF APHASIA?

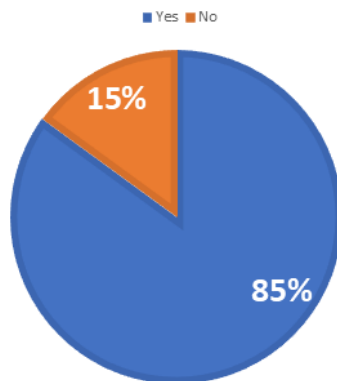


Figure 1. Questionnaire question on knowledge of the concept of aphasia

When asked about the source of their knowledge of the concept of aphasia, only 12 (31%) say that they had encountered it during their studies, 2 of them refer specifically to the music therapist training, while 10 describe other, earlier studies or do not specify the source of their studies. The reason why they do not cite music therapy training as a source of information about aphasia and its music therapy is that the participants in the training tend to associate music therapy with psychotherapy (Fekete 2020) and focus on more general music therapies rather than specific neurological or language disorders. The individual interests and prior training of the students may also be a determining factor for the topics of the training. However, we do not know about this because the questionnaire does not ask about the participants' basic qualifications.

Other sources mentioned include their other studies, their current work, the Aphasia Association and its Vocal Singing Ensemble, fellow music therapists, and their own individual research.

On another point, when asked about the extent to which they had acquired knowledge about music-based aphasia therapies, 46% said it was not part of their curriculum. 54% had encountered music therapy for aphasia during their studies, but only tangentially. None of the respondents indicated that they had received sufficient information during their training.

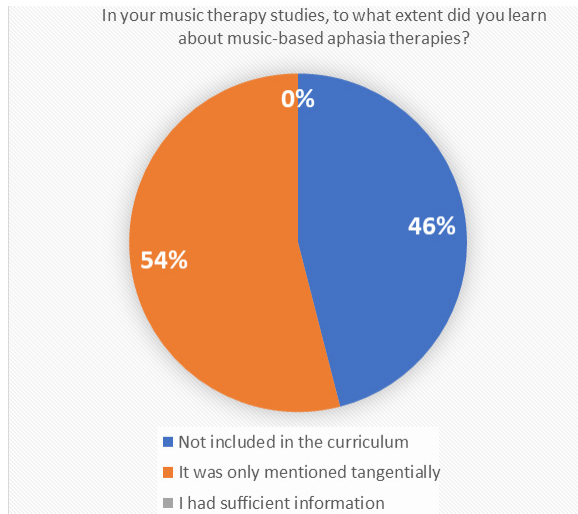


Figure 2. Questionnaire question on the emphasis given to music therapy for aphasia in the music therapist training curriculum

We asked them which music-based aphasia therapy method they had been introduced to during the training. They could choose from three methods most commonly found in the literature – Melodic Intonation Therapy, Ronnie Gardiner Method, Therapeutic Singing – or they could give their own answers. Almost half of the respondents, 46%, said they were not familiar with music therapy methods for aphasia. 31% indicated one of the methods listed. While the remaining 23% had

learned about such knowledge from other sources or they found out from their own experience in therapy that listening to music and singing is helpful in treating speech, language and other communication disorders, but had not learned any specific method. We asked them to briefly explain the method that they have heard of. This request was adequately met by those who completed the questionnaire.

In the further part of the questionnaire, we asked whether complex development is considered necessary for the effective rehabilitation of the quality of life of people with aphasia and what role they attribute to the music therapist. 100% of the respondents agreed that complex therapy by a multidisciplinary team, including a music therapist alongside the traditional participants is essential for successful rehabilitation. In addition, 31% of respondents described the current free, state-provided professional assistance for the rehabilitation of people with aphasia as unsatisfactory, and all respondents considered it necessary for people with aphasia returning from institutional rehabilitation to receive regular music therapy - funded by social security - as a continuous and sustained provision of therapy is an important condition for the successful treatment of acquired language disorders.

Conclusion

Weaknesses of the research: the sample is small, we can only infer the quality of the training courses in the current or recent years, and there is little data on the experiences of previous years. The available results of the questionnaire survey suggest that the training of music therapists in the country does not provide students with sufficient information on the topic of music therapy for aphasia. This is a gap in the training of professionals, which is a barrier to the expansion of neurological music therapy in clinical practice, to the increasing the complexity of institutional aphasia rehabilitation, and to addressing the long-term treatment of aphasia in the residential setting.

Aphasia rehabilitation activities in health care institutions are not sufficient in volume, number of professionals or national coverage to ensure that all people with aphasia receive the care they need. Although the gradual expansion of stroke units has led to positive changes in the acute care field, the institutional system for aphasia rehabilitation is not up to the expectations it should be. Civil society organisations (*Magyar Rehabilitációs Társaság*, n.d.; *Magyar Stroke Társaság*, n.d.) (*Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége*, n.d.) (*Magyar Fonetikai Foniátriai És Logopédiai Társaság*, n.d.) (*Afázia Egyesület*, n.d.; *Angels*, n.d.; *Démoszthenész Egyesület*, n.d.) play an important role in reducing this deficit by trying to provide the important and necessary services to people with aphasia and their families that the state system cannot provide.

The results of the present questionnaire survey and the previous research (Juhos-Kiss et al., 2023) show that the problem is complex and that further research is needed to explore all the causes.

References

- Afázia Egyesület.* (n.d.). Retrieved October 7, 2023, from <https://aphasie.hu/>.
- Albert, M. L., Sparks, R. W., & Helm, N. A. (1973): Melodic intonation therapy for aphasia. *Archives of Neurology*, 29(2), 130–131. <https://doi.org/10.1001/archneur.1973.00490260074018>.
- Angels.* (n.d.). Retrieved October 8, 2023, from <https://hu.angels-initiative.com/>.
- Bánréti, Z. (2014): Az afázia. In C. Pléh & Á. Lukács (Eds.): *Pszicholingvisztika: magyar pszicholingvisztikai kézikönyv.* (pp. 1167–1241). Akad. K.
- Cocquyt, E.-M., De Ley, L., Santens, P., Van Borsel, J., & De Letter, M. (2017): The role of the right hemisphere in the recovery of stroke-related aphasia: A systematic review. *Journal of Neurolinguistics*, 44, 68–90. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2017.03.004>.
- Crystal, D. (1997): Language and the brain [A nyelv és az agy]. In G. Zólyomi & K. (Trans.) Kis (Eds.) *The Cambridge Encyclopedia of Language [A nyelv enciklopédiája]* (pp. 326–334). Budapest: Osiris Kiadó.
- Démoszthenész Egyesület.* (n.d.). Retrieved October 7, 2023, from <https://demoszthenesz.hu/>.
- Fehérné Kovács, Z. (2009): *A beszéd fogyatékos felnőttek helyzete Magyarországon [The situation of adults with speech impairment in Hungary].* Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. www.fszk.hu.
- Fekete, Z. (2020): *A zeneterápia útjai: Traumától az újratanuláson keresztül az inklúzióig [Pécsi Tudományegyetem].* <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23977/feketezsofia-tesis-hun-2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Hegyi, Á. (1995): *Afáziaterápiák: Javaslat az afázia kognitív nyelvi terápiájára [Aphasia therapies: A proposal for cognitive language therapy for aphasia].* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Juhos-Kiss, E., & Pusztafalvi, H. (2021): Zeneterápiás eszközökkel történő kommunikációfejlesztés első lépéseinek metodikai elemei Broca afázia esetén [Methodological elements of the first steps of communication development using music therapy tools for Broca's aphasia]. *Parlando: Zenepedagógiai Folyóirat*, 3. https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Juhos-Kiss_Eszter.pdf.
- Juhos-Kiss, E., Vass, L., & Pusztafalvi, H. (2023): Zeneterapeuták intézményi jelenléte a magyarországi aphasiaterápiában [The institutional presence of music therapists in aphasia therapy in Hungary]. *Orvosi Hetilap*, 164(19), 747–752. <https://doi.org/10.1556/650.2023.32752>.
- Kim, M., & Tomaino, C. M. (2008): Protocol Evaluation for Effective Music Therapy for Persons with Nonfluent Aphasia. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 15(6), 555–569. <https://doi.org/10.1310/tsr1506-555>.
- Lim, K.-B., Kim, Y.-K., Lee, H.-J., Yoo, J., Hwang, J. Y., Kim, J.-A., & Kim, S.-K. (2013): The Therapeutic Effect of Neurologic Music Therapy and Speech Language Therapy in Post-Stroke Aphasic Patients. *Annals of Rehabilitation Medicine*, 37(4), 556–562. <https://doi.org/10.5535/arm.2013.37.4.556>.
- Lovász, I. (2006): Gyógyító hagyomány. Avagy az írástudatlan alkotók tisztelete [A healing tradition. Or respect for illiterate creators]. In *ITT-OTT Kalendárium : 1956-2006* (pp. 53–64). <http://www.itt-ott.org/hu/2006-1956/53>.

Magyar Fonetikai Foniátriai és Logopédiai Társaság. (n.d.). <https://mffit.hu/>. Retrieved October 7, 2023, from <https://mffit.hu/>.

Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége. (n.d.). Retrieved October 7, 2023, from <https://www.mlszsz.hu/>.

Magyar Rehabilitációs Társaság. (n.d.). Retrieved October 7, 2023, from <http://www.rehab.hu>.

Magyar Stroke Társaság. (n.d.). Retrieved October 8, 2023, from <http://www.stroketars.hu/info.aspx?sp=1>.

Magyar Zeneterápiás Egyesület. (n.d.). *Mi a zeneterápia? [What is music therapy?]*. <https://magyarzeneterapiasegyesulet.hu/mi-a-zeneterapia/>.

Majerus, S. (2018): Working memory treatment in aphasia: A theoretical and quantitative review. *Journal of Neurolinguistics*, 48, 157–175. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2017.12.001>.

Mészáros, É. (2007). *Mondatfeldolgozás magyar agrammatikus afáziásoknál [Sentence processing in Hungarian aphasic aphasics]* [ELTE]. http://doktori.btk.elte.hu/lingv/meszaroseva/diss_nem.pdf

Molnár-Tóth, A. (2020a): Afázia webinárium. *Az Afázia Terminológiai Sokszínűsége, Definíciója, Etiológiája És Típusai*. <https://e-vent.space/afazia/live.php>.

Molnár-Tóth, A. (2020b): *Az afázia terminológiai sokszínűsége, definíciója, etiológiája és típusai [Terminological diversity, definition, aetiology and types of aphasia]*. <https://e-vent.space/afazia/live.php>.

Mumenthaler, M. (1989): A központi idegrendszer speciális tünettana [Specific symptoms of the central nervous system]. In *Neurológia [Neurology]* (pp. 163–176). Medicina. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07681a&AN=pecs.bib-POT16350&lang=hu&site=eds-live>.

Norton, A., Zipse, L., Marchina, S., & Schlaug, G. (2009): Melodic Intonation Therapy. *The Neurosciences and Music*, 6, 431–436. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04859.x>.

Pohl, P. (2018): The Ronnie Gardiner Method: An Innovative Music-Based Intervention for Neurological Rehabilitation – Theoretical Background and Contemporary Research with Focus on Parkinson’s Disease. *Neurophysiology and Rehabilitation*, 1(1), 32–37. <https://doi.org/10.33805/2641-8991.111>.

Raglio, A., Oasi, O., Gianotti, M., Rossi, A., Goulene, K., & Stramba-Badiale, M. (2016): Improvement of spontaneous language in stroke patients with chronic aphasia treated with music therapy: a randomized controlled trial. *International Journal of Neuroscience*, 126(3), 235–242. <https://doi.org/10.3109/00207454.2015.1010647>.

Schlaug, G., Norton, A., Marchina, S., Zipse, L., & Wan, C. Y. (2010): From singing to speaking: facilitating recovery from nonfluent aphasia. *Future Neurology*, 5(5), 657–665. <https://doi.org/10.2217/fnl.10.44>.

Sparks, R., Helm, N., & Albert, M. (1974): Aphasia rehabilitation resulting from melodic intonation therapy. *Cortex; a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 10(4), 303–316. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(74\)80024-9](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(74)80024-9).

Szabadi, M. (2020): The history of music therapy and its pedagogical aspects; A zeneterápia története és pedagógiai vonatkozásai. *Iskolakultúra; Vol 30 No 3 (2020); 85-95; Iskolakultúra; Évf. 30 Szám 3 (2020); 85-95*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.133463F4&lang=hu&site=eds-live>.

- Szöcs, I., Bereczki, D., & Belicza, É. (2016): A stroke-ellátás hazai eredményei a nemzetközi adatok tükrében [Domestic stroke care outcomes in the light of international data]. *Orvosi Hetilap*, 157(41), 1635–1641. <https://doi.org/10.1556/650.2016.30558>.
- Thaut, M., & Hoemberg, V. (2014). *Handbook of neurologic music therapy*. Oxford University Press, USA.
- Tomaino, C. M. (2012): Effective music therapy techniques in the treatment of nonfluent aphasia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 312–317. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06451.x>.
- Varga, M., & Geréb, G. (1958): Az aphasia új módszerű kezelése [A new way to treat aphasia]. *Pszichológiai Tanulmányok*, 289–302.
- Wan, C. Y., Rüber, T., Hohmann, A., & Schlaug, G. (2010): The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 27(4), 287–295. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.27.4.287>.
- Zipse, L., Norton, A., Marchina, S., & Schlaug, G. (2012): When right is all that is left: plasticity of right hemisphere tracts in a young aphasic patient. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 237–245. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06454.x>.
- Zumbansen, A., Peretz, I., & Hébert, S. (2014): Melodic Intonation Therapy: Back to Basics for Future Research. *Frontiers in Neurology*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fneur.2014.00007>.

Funding: The authors have received no financial support

‘By the way...’ research and the methodologically implicit pieces of information

KATALIN OLÁH

Abstract

Among the planned preliminary phases of the Teacher Motivation Strategy (TMS) research, a regularly observed phenomenon was the formulation or supplementation of participants' reflections. Those were relevant to the research instrument or to the research situation and also relevant to the research topic, but were outside of the process. Following the pilot data collection, the desire, interest and enthusiasm of the teachers and students were detectable beyond the research situations. In connection with the topic and the question 'How teachers motivate you?', participants often made spontaneous observations and shared information outside the methodological structure, which revealed the limitations of the research situations and the deficiencies in measurement tools or methods. Potential data was included in those statements beginning like 'By the way ...', 'I think ...', '... well, I would never write that down!', 'I wouldn't say it in front of the others anyway'. During the pilot phase the reflections of the researcher given to the experienced effects and impulses affected the research results by constructing the final research process through method selection, research instrument and data procession planning. The update and change of various aspects aimed to develop a more refined and systematized research, in order to get results that reveal real problems and help the actors of pedagogical processes to find constructive solutions. The cases, exemplified from a scientific and a methodological point of view, tangentially yet significantly articulate the emergence of valuable data embedded in the research process. The primary purpose of this paper is to exemplify the phenomenon in research practice and to encourage the reader to develop and apply research methods aimed at minimizing data loss for more efficient exploration and resolution of pedagogical issues and questions.

Keywords: qualitative research methods; data loss; methodologically implicit data; focus group interview

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.059-068

1. Introduction

The inductive form of natural science knowledge typically aims to represent nature-based phenomena in a specific system, to explore cause-and-effect relations and to reflect on them objectively (Nahalka 1997, 23). Nahalka (1997) presented constructivism in contrast with objectivist-based epistemologies – primarily referring to the works of Ernst Glasersfeld, a prominent representative of constructivism. It describes recognition as an undefinable concept that interprets human knowledge as the result of construction. According to this, one's inner world is shaped by information, which is processed, interpreted and organised with the help of cognitive and active processes, a kind of learning that creates knowledge. Falus (1993) talks about a new paradigm that contradicts the positivist approach. It perceives the research of pedagogical phenomena as interpretable and constructible, based on a given correlation system. In 1999 Szabolcs Éva published a study about the appearance of qualitative research methods in parallel with the constructivist approach, focusing on pedagogical research. The above mentioned were only a few among the first pedagogical works that established and formulated the guidelines where domestic qualitative pedagogical research could be developed.

The examination of the researcher's role became prominent due to the emergence and rise of qualitative research methodology. Such methods were created or adapted (e.g. field research and participant observation from ethnography), which did not focus on the objectivity of the external observer, but rather on the exploration of the characteristics of human community and the representation of realistic information and data. The researcher primarily focuses on the individual in order to overcome its own preconceptions (Szabolcs 1999, 346). According to the representatives of qualitative research, the relationship between the researcher and the object of the research object is dynamic and reviews the examined problems repeatedly. It also describes the researcher as someone who can adapt to the constantly changing research situations (Sántha 2007, 170). Undertaking subjectivity and the 'systemic examination of subjectivity' means that the phenomenological approach focuses on the individual. The value of this kind of research is in the effort to understand the lives of those for whom one has pedagogical responsibility (Tesch 1995, 48, cited in Szabolcs 1999, 346).

The opposition between qualitative and quantitative paradigms is emphasised less and less in the international scientific world. However, the energetic processes of qualitative studies – in a self-reflecting way – recreating their own dilemmas and reconsidering those questions and problems, which may appear in relation to all researchers and studies related to qualitative research methodology. The present study is concerned with the issues of relevant information and data outside the research process.

The focus of the scientific work related to the current research was the examination of the teacher's motivation strategy. The main question was what tools and methods were used by the teacher, to implement the conscious or unconscious strategies behind its motivating activity. The investigation was based on the notes of classroom observations, on the data including teachers' reflections on their own

practice revealed by a questionnaire, and also on their reflective responses based on observed classroom practice. The (informal) confirmation of the motivational power/effect of the tools used (or not used) by the teacher was outlined during focus group discussion with students, as well as by the observation of classroom activities and behaviour and their ideas and thoughts on motivational methods.

This study does not attempt to present the results of the Teacher Motivation Strategy research. In this article, a specific methodological dilemma is presented through a particular case.

2. Methodological aspects of the research related to the case description

During empirical research the facts and their sources became known in a direct way, the necessary data and information is uncovered with the help of methods that often require the active participation of the researchers. The aim is to get answers to the researcher’s questions and collect the necessary data to verify or to refute the hypotheses (Creswell 2012, 15).

2.1. Methodology of the research

The research is based on a mixed paradigm displaying both quantitative and qualitative methods. The process follows the qualitative–quantitative structure defined by Creswell (2012: 12). In exchange for authenticating validity and reliability the work was accomplished using sequential model (Sántha, 2009: 100–101) and triangulation typologies (Sántha, 2009: 102– 103; 2015) as well as striving to implement systematic perspective triangulation (Sántha, 2015: 29).

Regarding pilots, the teachers’ views were explored in five institutions (Somogy, Fejér and Heves county), based on convenience sampling, and the students were surveyed in two institutions (80–85 pupils).

2.2. Data collection procedures

Based on the research plan, teachers’ views were examined by an unstructured concept map – in the beginning the structured tree model was used – as a special data collection procedure (Sántha 2009, 71; Szivák 2002, 70–84). The task of the teachers was to depict their views on motivation based on the given concept, then to share their own views on their motivational activities.

The students expressed their preference on procedures and their views about the motivational activities, the tools and methods used by their teachers during group discussions (Mayring 1999) and the semi-structured focus groups.

Focus group interviews represent a qualitative research methodology that facilitates the exploration of various aspects of interactions and discourses among participants. The utilization of video recordings enhances the detailed analysis of non-verbal communication, body language, and group dynamics (Krueger & Casey 2014). The questionnaire associated with the focus group interview aims to collect

supplementary data on participants' opinions and attitudes, thereby fostering the triangulation of qualitative and quantitative data.

It is crucial that the moderator maintains neutrality to avoid influencing participants' responses. The use of video recordings assists researchers in capturing the non-verbal elements of the discussions, which enhances validity by allowing for the analysis of the full spectrum of communication (Morgan 1997).

To ensure the reliability of focus group interviews, it is important that moderators are trained and experienced in managing group dynamics. The use of standardized questions and structured interviews further increases reliability by ensuring that all groups respond to the same set of questions (Krueger & Casey 2014).

During the participant observation, researchers recorded data on the teacher's motivational repertoire used in the lesson and on the reactions elicited from students, then the teacher's previously defined views and the actual practice was compared.

Classroom observation was followed by a structured questionnaire which contained the same items for both teachers and students, and it reflected on the motivating activity of the teacher.

3. Intermezzos of the research process – data out of research¹

The formulation or addition of participant reflections related to the research measurement tool (questionnaire) or to the research situation (focus group discussion or classroom observation), relevant to the topic of the research but outside of the process was recorded as a phenomenon wedged between the planned stages of the complex research.

3.1. An example for the forced redesign of data collecting in the research process

The task was to create an unstructured conceptual map – a structured tree model – aimed at exploring the teacher's opinion about motivational factors free of influence. The teachers were asked to represent a conceptual system that reflects on their views in a hierarchical system. In the period of data collection teachers refrained from the task of creating a structured tree model, and then the task of creating a hierarchical system reduced their willingness to participate almost to zero (~n 20). This situation induced the usage of a different measurement tool, and later the modification of asking questions. The researchers encountered two defining factors (withdrawal of participation and modification of the measuring tools) which explicit and implicit aspects had a strong impact on the research process, however the data relevant to the narrative can be represented outside the framework of theoretical and research ethics.

¹ Out of research – data (OUR-data).

3.2. Data from narratives outside the planned research process, ‘By the way...’ inter-research situations

This study employed a multi-faceted data collection approach, integrating a student questionnaire, researcher notes from focus group interviews, and video recordings. The student questionnaire consisted of three principal questions, which were also central to the focus group interviews. These core questions were administered in written form, with supplementary probing questions introduced during the discussions to elicit deeper insights and further clarification.

Recall a situation in which you found enjoyment in classroom activities or school-related tasks.

Which specific subject or activity was it?

What subject-related activities do you engage in during your free time?

What factors motivate you to engage in your hobby?

If I were a teacher, I would motivate my students by...

If you were the teacher, what strategies would you employ to motivate your students?

How would you increase in-class participation?

What measures would you take to enhance student performance?

How would you foster an environment where students work with enthusiasm?

How do your teachers currently motivate you?

What actions do your teachers take to encourage active participation in class?

How do they capture and sustain your interest?

What methods do they use to enhance your academic performance?

Student responses to these key questions were collected in written form, while the researcher notes and video recordings were employed to corroborate, supplement, and refine the data derived from the questionnaires.

The study was conducted during a single class period, with an approximate duration of forty-five minutes. Prior to commencement, verbal consent for video recording was obtained from the students, supplementing the pre-existing written parental consent forms. For students who opted out of participation, alternative supervision was arranged by the institutional coordinator. Additionally, students were provided the option to position themselves outside the camera’s field of view if they wished to participate in the study without being recorded. All procedures were strictly adhered to voluntary participation protocols.

After the student pilots, the enthusiasm of the students could also be seen outside the research process. In relation to the topic and issue of ‘How do teachers motivate you?’ additional comments were often made outside of the documented research process, which revealed the limitations of the research situations and the shortcomings of the measuring tools or methods. Conversations on the corridors – ‘Anyways, I think...’ or ‘I would never write this down... or talk about it in front of others’ – contained information (potential data), which could have an influence on the research results and could help the exploration of real-life problems and more efficient solutions.

During the focus group discussion students attempted to talk about general terms and to describe their teachers in a way they believed to be appropriate. However, during informal conversations in the corridors or in the yard, several students stated that they don't feel like their teachers are motivating them because 'grading or the prospects of punishments are not actually motivating or not like that'. The students came up with suggestions how teachers could motivate them during the research situations. But later they declared that nothing would peak their interests they just felt the urge to say something in that situation. Mainly their goal was to meet the expectations of their parents but on most days, they just wanted the lessons or the days to 'get over with'.

3.3. Methodically implicit information which does not appear in the research data

One could see an example for the teachers' avoidance of measurement tools. In that case, the researcher revised the research plan and used a different method to record the necessary data. However, one may come across an aspect that cannot be corrected, ignored or taken into account.

A few months after the pilot research, some of the participating teachers stated that while creating the concept map – instead of their own views – they used 'Internet' content, that they considered relevant. Others outlined theories and structures they acquired during their studies.

In the days after the focus group discussion a large percentage of students expressed their feelings that several teachers 'don't even motivate them' and they also had difficulty while articulating what would help. The concepts of sanction and motivation appeared as equivalent, just as the concepts of grading (giving marks) and motivation were blurred in the narratives.

4. Dilemma of the researcher

4.1. Authenticity

A significant part of educational research is applied research, which aims to understand and develop practice. In addition to scientific compliance – the validity of the process – is also important from a social point of view. It is significant that the results could be interpreted not only as a research product on its own but as a factor which also meets the ecological validity as an external validity factor. This means that the results of the research structure, which is more and more similar to everyday life situations, can be effectively and productively applied in professional practice (Brewer & Crano 2000, cited in Truijens et al. 2019, 9).

There is a consensus that when collecting data one must strive to maintain focus, adhere to theoretical and methodological frameworks, and to minimize data loss. In research, especially in a qualitative research process – several research sub-units (e.g. preliminary or follow-up research), methodological stages (choice of tools, usage or application of methods), (chronological) phases (data collection,

data analysis) can be separated – emphasising the process nature of the research. The derived data and evidence can appear in a systemized way though fitting into different interpretive frameworks, they can also appear complementary to each other at different levels and functions of the research (Coubert & Talbert 2006, 491).

Compliance with the form and content requirements of scientific research, the research paradigm, test methods, the steps and regulations of data collection and data analysis make the research scientific and valid. The strict formal rules, possible scope restrictions, and the capacity of the researcher can result in data loss (Vida 2022, 104) and lead to the distortion of the results. Preserving the diversity of relevant data, and filtering inadequate data or data outside the theoretical framework can be achieved by creating the appropriate structure, organising, and recording (Coombes & Coombes 2001).

4.2. Relevance

What is the importance of this information? Can one incorporate this obtained information into the further units of the research? What should the researcher do with this significant information, which is outside the research situation? How should these implicit pieces of data, influencing the concept, appear in the publication of the scientific work? What should be considered as data? How should factors that influence and hinder the research process be dealt with? Flexibility and/or authenticity? Which aspects of research ethics should prevail? Should the researcher follow the assigned routine or reflect on the changed, newly discovered research situation?

The systematic addressing of emerging questions, their integration within holistic theoretical frameworks, and the rigorous adherence to foundational research methodology principles constitute the initial steps on the path toward resolving the issues at hand.

5. Theoretical solution

Can independent research uncover a problem or a phenomenon, or a planning process that also calculates with unexpected events and information, be a solution (Mrázik 2021, 400)? In case of examinations that are less complex or take place in a shorter period of time, the occurrence of unexpected events has lower probability.

The researcher’s avoidance of personal involvement is expected but it can develop during longer time spent with the research subjects. Presumably, as (necessary) trust develops, it results, that students reveal more about themselves during informal conversations.

The data – (and measurement tools) beyond its validity aspect – in the course of its examination and exploration can provide epistemic validity, which is a suitable disciplinary framework for the researcher. In which a congruence is constructed for different concepts appearing on different levels (Truijens et al. 2019), captur-

ing the theoretical variables that occur without failing the reliability of the research (Messick 1980, 1987, 1989; Moss 1992). In this case the authenticity of the research is not only defined by the research plan and systemization, as well as the measurement tools and data analyses, but also by the theoretical framework of the research.

6. Summary

This study aims to demonstrate some real phenomena experienced in the process of practical research activity outside the planned examination process which presented various questions and dilemmas. The presentation of the cases is more like a problem statement which is a factor that all researchers – especially those who use qualitative research methodology – must take into account.

Choosing the appropriate research method can contribute to a more conscious and comprehensive planning of the entire research process and also to a competent behaviour of the researcher in unexpected research situations. The goal is to apply the results effectively in professional practice. It is necessary to uncover the sensitive problems remained hidden, such as loss of trust, lack of motivation, school anxiety, perception of pedagogical work by students, student or teacher burnout, lack of professional knowledge, incapability, and performance anxiety, etc., and find solutions.

Researchers need to find the method by which the implicit factors of the research problem can be revealed, data loss can be eliminated, and the information can be properly structured. In the research process of teacher motivation strategies, data outside the methodological framework but remaining within epistemic validity, was used to refine the research process, fully striving for ethical research behaviour and disciplined subjectivity (Erikson 1958, 65; Sántha 2009, 108–110).

As a result of integrating inter-research data, new perspectives and deeper interpretative frameworks have emerged. The research process was further enriched by incorporating investigative elements such as semi-structured focus group interviews. Following the questionnaire phase, participants engaged in what appeared to be an informal conversation, seemingly detached from the formal research process. However, this interaction was, in fact, a carefully planned and deliberately structured semi-structured narrative focus group interview conducted in a relaxed research environment.

Building on the students' natural inclination to communicate, a “spontaneous research space” was created, where participation rates exceeded 80%. Data previously gathered through informal corridor conversations, which were once seen as incidental and unstructured, were now transformed into valuable research data through intentional design and contextualization within the research framework.

References

- Coburn, Cynthia E., & Talbert, Joan E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112(4), 469-495.
- Coombes, Hilary (2001). Analysing the Data. In *Research Using IT*, Springer, 151-192.
- Creswell, John W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Erikson, Erik H. (1958). The nature of clinical evidence. *Daedalus*, 87(4), 65-87.
- Falus, Iván (1993). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó.
- Krueger, Richard A. & Casey, Mary Anne. (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Mayring, Philipp. (1999). *Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse* (: 13-25). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messick, Samuel (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American psychologist*, 35(11), 1012-1027.
- Messick, Samuel (1987). Validity. *ETS research report series*, 1987(2), 1-209.
- Messick, Samuel (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5-11.
- Morgan, David L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Moss, Pamela A. (1992). Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment. *Review of educational research*, 62(3), 229-258.
- Mrázik, Julianna (2021). Kollegális reflexió. In Juhász, E., Kozma, T. & Tóth, P. (Eds.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban* (HERA Évkönyvek, VIII., pp 398-406) Debreceni Egyetemi Kiadó. https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2021/05/HERA_Evkonyvek_VIII_online_2.pdf [2023.10.17.]
- Nahalka, István (1997). Konstruktív pedagógia-egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, 7(3), 22-40.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300254> [2024. 06. 24.]
- Sántha, Kálmán (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 168-177.
- Sántha, Kálmán (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó.
- Sántha, Kálmán (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Kiadó.

Szabolcs, Éva (1999). A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 343–348.

Szivák, Judit (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Truijens, Femke L., Cornelis, Shana, Desmet, Mattias, De Smet, Melissa M. & Meganck, Reitske (2019). Validity beyond measurement: Why psychometric validity is insufficient for valid psychotherapy research. *Frontiers in psychology*, 10(12.March), 532. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00532> [2023. 03. 04.]

Vida, Gergő (2022). Az abdukció mint szakértői eljárás a tanulási zavarok felfedésében. In *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*. 2022. 10(1), 135–151.

School ceremony and competency development

Analysis of the rehearsal process for a school celebration in terms of competencies

ERIKA KATONÁNÉ KUTAI

Abstract

We are researching school communities from the perspective of how schools, which are groups of individuals, can become functioning communities and how they can support the development of their members. To this end, we have focused research on examining the rituals of communities and the opportunities that drama education provides for enriching these rituals. Therefore, in this study, the learning and creative activities of a high school drama group, from the preparation of the ceremony script to the performance are analysed. The main research question is what learning-supporting role the rehearsal process plays, and in which competence areas the participating students have experienced development during the preparation for the ceremony.

Keywords: ceremony; competence; competence development

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.069-082

Introduction

School celebrations are not only significant for remembering past events in the life of school communities, but also influence the experiences of the present and future. Therefore, it is essential to examine the process of preparing festive programs. Celebrations that are held merely out of obligation and have become hollow can be detrimental not only because they create a sense of wasted and boring time, but also because of their message. These celebrations also have their messages, just like those that fulfill the role of remembrance. They also convey messages about the relationship between the community and the past, only that something is not right in the relationship between the two. These celebrations also influence the experiences of the present and the future, but these experiences will not promote the strengthening of the community, which, in turn, hinders the development of the individual within the community. The celebration becomes an obligatory, empty event, although it holds the potential for cultural memory (Assmann 2018) and ritual (Turner 2002, Gennep 2007). Holidays help structure time and segment the order of everyday life. Moreover, holidays create opportunities for personal gatherings where one can partake in collective memory through personal presence. (Assmann 2018) Therefore, I am researching the role of school celebrations in the life

of school communities, as well as the relationship between the individual and the community. I have chosen the case study as my research method.

We followed a high school drama group throughout their rehearsal process, from the creation of the script for the holiday performance to the final presentation. Due to the impact of the paradigm shift affecting education as a whole, it can be stated that today, during the teaching-learning process, the focus is on the educational possibilities inherent in students' activities rather than the knowledge conveyed by the teacher (Kaposi J. 2019).

The results indicate that the competencies in learning, communication, digital literacy, thinking, personal and social skills, creative creation, self-expression, cultural awareness, as well as employment, innovation, and entrepreneurial skills can be developed among students participating in the organization of celebrations. The creative process can be very motivating for children, providing a sense of achievement. It can strengthen students' positions within the community or help them find their place, and, in addition, the creation process provides a realistic context for the learning process (Nahalka 2002).

Methodology and results

The main question of the case study

What knowledge, skills, abilities, and attitudes can be developed during the preparation of a holiday program?

Method

Case Study:

The location of the trial process: Vörösmarty Mihály Primary and Secondary School in Kápolnásnyék

The duration of the trial process: between September 13, 2021 – October 23, 2021.

Terminology Questions

The focus on competencies has been driven by the requirements dictated by the world of work and the labor market, and this has led to a shift in the knowledge-centered learning objectives of educational systems. Thinking along the lines of competency areas aids in the development of personality, contributes to the development of social contexts, shapes the career paths of students, and helps achieve further educational results (Csépe-Katona-Szili 2017). The learning and teaching based on competencies focus on solving various problems, understanding phenomena, and "consider transversal competencies in content definition rather than formulations related to knowledge areas (language communication competence), taking into account the competencies expected in independent living, social integration and responsibility, and the world of work." (Csépe- Katona- Szili 2017). Csépe Valéria-Katona Nóra- Szili Tamás: Priority Competency Areas EFOP-3.2.15-VEKOP-17- 2017-00001 within the framework of the highlighted project „Development of measurement-evaluation and digital enhancements related to the public education framework, creation and renewal of innovative educational organization

procedures,” the concept of competence is defined. According to this, “competence includes knowledge and skills, abilities, attitudes, and values that enable a person to successfully perform a task“ (Csépe-Katona-Szili 2017).



Figure 1. Source: OECD – The Future of Education and Skills16

The above figure illustrates the process nature of thinking in competencies. Knowledge, skills, abilities, attitudes can serve as a starting point as they help students in successful learning and task completion. However, we cannot consider it secondary that these areas (knowledge, skills, attitudes) are not static, as they can be developed and evolve during task completion. In the case of competence-based learning processes, the activities applied influence competencies, and after the implementation of learning activities and tasks, a higher level of knowledge, skills, abilities, attitudes, and values are formed. In my case study focus, I placed the question of which competency areas are affected by the activities carried out during the rehearsal process of a ceremony, what knowledge and skills students acquire, and how their abilities, skills, and attitudes develop.

“The revised National Core Curriculum from 2020 is based on key competencies defined by the European Union and determines the cross-curricular (transversal) basic competencies, as well as additional competencies for learning. The basic competencies include a system of knowledge, skills, and attitudes related to speaking, reading, writing, text comprehension, orientation along quantitative, spatial-visual, and temporal relations, as well as knowledge and skills related to movement, laying the foundation for acquiring usable knowledge.” (Csépe-Katona-Szili 2017). In our case study, we focus on examining the additional competencies of learning. The additional competencies of learning are:

1. Learning competencies
2. Communication competencies
3. Digital competencies
4. Critical thinking competencies
5. Personal and social competencies
6. Creative expression, self-expression, and cultural awareness competencies
7. Employee, innovation, and entrepreneurial competencies

The group

In the preparation and performance of the ceremony, 16 students (11 girls, 5 boys) from the 9th-grade advanced drama group participated, 3 students (2 girls, 1 boy) from the 10th-grade advanced drama group, and 1 girl from the 11th-grade class, totaling 20 students (14 girls and 6 boys). Excluding the older students, the majority of the group are complete beginners, having only studied drama for one year during their previous studies, mainly involving drama plays. They had no stage experience, and the members of the group either did not know each other at all or barely knew each other, so a completely beginner group took part in the rehearsal process.

The schedule and objectives of the work process

Rehearsal phase	Compiling the ceremony script	Table rehearsals	Block rehearsals	Full rehearsal	Dress rehearsal and performance
Date / Time	09. 13. 2 hours 09. 20. 2 hours	09.27. 2 hours	2 hours 2 hours	10. 15. 4 hours 10. 18. 5 hours	10. 20. 4 hours 10. 22.
Objective	Compiling the script	Understanding the texts, brainstorming ideas	Developing scenes in space	Developing scenes with text knowledge, set design, costumes, lighting and sound	Developing the rhythm of the performance, presentation

Figure 2. schedule of the work process

Developed competencies during the compilation of the ceremony script

The compilation of the ceremony script can be done in various ways, as numerous collections have been published containing poems, texts, music, and songs from which we can choose. Additionally, we can watch a multitude of videos on the internet. It is advisable to select ideas together with the students and create the script together in the initial stage of assembling the program. During collaborative work, several difficulties may arise as student ideas do not always align with teacher expectations or the structure of the program, making it challenging to tell a child that their suggestion is not being accepted. However, if time is dedicated to creating the script together with students for our celebratory program, despite the challenges, this work will have numerous benefits.

The first advantage is the development of students' learning competencies. The most apparent aspect of this development process is the enrichment of students'

subject knowledge, as they gather and select texts, music, songs, and ideas, read literary works, get acquainted with music pieces, and explore the causes, consequences, interrelations, and impacts of historical events. Therefore, this process facilitates the review of knowledge in various subjects: literature, Hungarian language, history, music, arts, drama, film culture and media literacy, digital culture. If stage movement is part of the performance, even physical education and dance subjects' knowledge can come to the forefront.

During the rehearsal process starting on September 13, 2021, we first discussed the conceptual arc of our performance. According to this, we wanted to first talk about the tyranny preparing for the events of October 23, 1956, then about the events of October 23, the battles in November, and the subsequent dilemma, the theme of emigration and remaining, and finally, about re-starting.

Then the gathering work could begin, followed by the selection process, during which not only knowledge acquisition took place but also the development of text comprehension, text creation, and text analysis skills, attention, and concentration when collecting literary works. The students found many texts and music related to the selected topics, such as Gyula Illyés's "A Sentence About Tyranny" for tyranny, György Faludy's "1956, You, Star!" for the events of October 23, Lóránt Zas's "In November" for the November battles, Makray R. László's "The Prayer Of The Departed" and "The Prayer Of The Living" for the emigration theme, and Mihály Váci's "Something Is Nowhere" for the theme of re-starting. For songs, they used Zsuzsa Koncz's "Alas Tulip, Tulip," the folk song "The Winds Blow Cold," an excerpt from the musical *Somewhere in Europe*, Kuksi's song, and Kormorán's "When You Go Far Away" for their performance.

Among attitudes, sparking students' curiosity and interest is a crucial task for educators, because the success of a performance may depend on how much students feel ownership of it. During the selection of texts and songs, cooperation within the group developed as they shared tasks and discussed who would delve deep into which topic. Naturally, there were debates and even conflicts during the work process, which also led to the development of their assertiveness, as they often had to stand by their opinions, argue, and communicate while expressing their own feelings. In this case, active listening was also necessary to understand their peers' arguments.

During this phase of the rehearsal process, deepening knowledge related to communication competencies primarily manifests in the verbal communication aspect. However, during their research at home, students also needed knowledge of digital communication, and, accordingly, the ability to use digital tools. When finalizing the script, their text creation skills developed as, even though it was based on existing texts, the completed script can be seen as a new text. The selection of texts also contributed to the development of students' debating skills. Among attitudes, in this stage, it is important to cultivate intrinsic motivation so that students are aware that they are responsible for the collaborative work. There are more active learners and those who prefer to stay in the background, but this should not mean that only a few students are involved in the work. Active construction of knowledge during collaboration can yield results in the joint work.

We have already touched upon the development of digital competencies, but it is important to highlight that in this phase of the rehearsal process, there is a discussion about communication rules in the digital space, as communication using digital tools occurs during the selection process. Furthermore, the discussion includes the safe and ethical ways of using digital tools, how to handle digital content, and how to create it. The research work at home provided an excellent opportunity for digital problem-solving and collaboration in the digital space. During the selection of texts, my group members primarily used the internet as a source, which led to discussions regarding the ethical rules to follow when selecting digital content, and how to safely choose them.

According to Valéria Csépe, the development of critical thinking competencies „encompasses processes crucial in collecting and organizing quantitative and qualitative data, transforming information using various logical procedures, interpreting and analyzing it. Through modeling, students practice interpreting connections between phenomena and drawing conclusions and making decisions based on critical and critical evaluation, and analysis of available data and facts.” (Csépe-Katona-Szili 2017, 13).

When compiling the text of the performance, we can mobilize students' knowledge of art analysis and interpretation because during the selection process, decisions on why a specific text should be included in the script can only be made after interpreting the artworks. Students must decode the message of the artwork, which requires them to recall their knowledge of stylistics, versification, and text analysis. Critical evaluation is necessary for organizing and selecting the collected material, during which students' ability to create connections also develops.

Various attitudes also develop within the competency of critical thinking when working with artworks, such as shaping one's relationship with artworks. It is a well-known fact that the majority of students do not read compulsory literature, even though these works form the basis of the literary canon. Few people enjoy poetry, and they encounter it mostly on the internet, with a decreasing number of students browsing through poetry collections. As a result, it is more challenging to make literature an enjoyable experience for students during classes. However, creating the text for the performance can be a great opportunity to discuss the values and beauties of Hungarian and world literary works.

It is also important to talk about decision-making during the process of selecting texts. This process is a part of everyday life, so students need to be prepared to make decisions. They should know how to ask questions, present logical arguments, seek evidence for their arguments, and draw conclusions. Why does the student recommend a particular text to be part of the performance? With what arguments can they support their opinion? These questions need to be discussed when making decisions about selecting each text.

Within the areas of personal and social competencies, during the compilation of the script students can expand their knowledge and understanding. This includes the formation of a positive self-concept because they must represent their own standpoint regarding a chosen text, which is only possible if the student asks themselves: Who am I? Where do I fit in the world? Additionally, the strengthening of na-

tional identity occurs as we select literary and musical works related to our national holidays. Students also need to reflect on their relationship with the community – family, school, nation – during the selection process. (Csépe-Katona-Szili 2017)

In order to reach an agreement that everyone agrees on, students need to pay attention to their social relationships, especially emphasizing adaptability. Examining the connections of historical events related to national holidays can help students recognize social issues. Among attitudes, it is crucial to highlight the responsibility towards a community, as students are responsible for their group, and if they fail to complete their assigned task, it affects the performance of others as well. Along with self-acceptance and acceptance of others, opportunities arise for assertive behavior, striving for compromises, encouraging students to reflect on their activities and those of others, ultimately leading to the development of a realistic self-esteem (Csépe-Katona-Szili 2017).

In the process of compiling the script, students' competencies in creative expression, self-expression, and cultural awareness also develop, as they get to know the methodological knowledge of compiling a script. In addition to text analysis skills, we also discussed the potential impact of the compiled script on the audience, meaning their fellow students, and how a creative work can influence others' thinking. This work process provided an opportunity to create a learning environment where students had the opportunity for "engagement in artistic self-expression – through movement, music, visual arts, and language –, practicing essay writing, participating in individual and group projects, and creating digital products to support learning" (Csépe-Katona-Szili 2017 18).

The unfolding of creativity also emerged during our work, experiencing artistic self-expression in compiling the script. Among attitudes, an emphasis was placed on respect – respect for literary, musical, and visual arts creations, respect for diversity, as well as appreciation and acceptance of each other's creations and work. In connection with this, we discussed the intellectual property rights of creators.

The process of compiling the script also provided opportunities to develop employee, innovation, and entrepreneurial competencies, as they gained experience in the conditions required for quality work and how to work to ensure the success of the performance. Furthermore, they could become acquainted with a theater profession and acquire various knowledge related to the work of a dramaturge. Among the skills, I would highlight willingness for innovation and openness, which are essential demands in today's job market for employees. Contemporary and classic texts were included in the selection, but it was crucial for each text to be presented in a new light. Among attitudes, I would emphasize openness to each other's ideas. Accepting another's idea was challenging for the students – most of them were attached to their own concepts. However, for quality work, they had to learn to compromise.

The competencies developed during the interpretation of texts and collection of ideas for the performance are practiced during table rehearsals

During a rehearsal process, after preparing the script, table rehearsals take place where the compiled script is discussed, and texts are distributed among students who individually memorize the texts and learn the songs at home. Develop-

ment occurs in similar areas as in the compilation of the script concerning learning competencies. Subject knowledge is complemented with stylistic and versification knowledge, along with discussions on text memorization methods. This is related to improving concentration and focus, as well as imparting study methodological knowledge. Text memorization is not among the students' favorite activities, so to facilitate this, we perform concentration exercises and they can try various learning strategies and methods. We discussed each student's learning difficulties and strengths, offering advice to help each other's learning. Additionally, if students realize that active concentration helps them memorize texts in a shorter time, we also assist in their preparation for daily lessons.

Text memorization carries a significant importance as it can hinder the rehearsal process if someone fails to learn their text on time. During the preparation for a performance, students approach learning with increased responsibility, thus enhancing their internal motivation. This motivation can have a long-term impact on their lives as successful learning aids in achieving their educational goals.

In terms of knowledge related to communication competencies, the focus shifts from written texts to the understanding of linguistic and non-linguistic elements necessary for the communication of verbal texts. Understanding of spoken language styles and registers comes to the forefront. Regarding skills and abilities, working with texts focuses on enhancing comprehension of written texts and applying correct reading strategies to aid in the development of their communication competencies. In addition to the previously mentioned attitudes of openness, sensitivity, and a critical approach, constructive dialogue and tactful language usage also contribute to the success of teamwork and students' development (Csépe-Katona-Szili 2017).

When recording and sharing the script, musical, and sound effects, students' digital competencies also develop, as these activities require knowledge of digital communication forms, as well as awareness of the dangers of the digital environment and the protection of personal data. Through the use of digital tools, not only can their skills for cooperation and relationship-building in the digital space improve, but also their ability to use word processing, data management, graphic design, audio and video editing, browsing programs, searching for information and data, and storing information (Csépe- Katona-Szili 2017). Developing attitudes towards these online contents is also crucial, as they needed to ensure the selection and critical handling of ethical and secure content when finalizing the script copies and creating the audio and video materials for the performance.

During desk tests, one of the most important activities is the interpretation of texts, where we can witness the development of thinking competencies. The interpretation of textual relationships and the analysis of text data provide opportunities to apply analytical, synthetic, and algorithmic thinking forms within the texts (Csépe-Katona-Szili 2017).

The students chose literary texts, from which they composed the script for the performance. This allowed them to develop not only in the interpretation of relationships within the texts but also in the skill of creating connections between different texts. During desk tests, numerous decision-making situations arise regarding the

texts and ideas, just as they do during the compilation of the script. Therefore, this rehearsal phase also offers an opportunity to develop the attitude towards handling decision-making situations.

Personal and social competencies are highlighted, particularly because the entire group is together when discussing the final script. During group readings, students can identify their level of text comprehension compared to their peers, which can motivate them to improve. For participating in group discussions, they need to know and apply the behavior and communication rules accepted by the community, as well as social values and moral norms. Of course, the students are not on the same level in this regard either, which has led to conflicts, but it also created an opportunity to discuss ways to resolve these conflicts. The fact that the outcome of their joint work is a performance affects the students' attitudes. Successful performance requires cooperation, assertiveness, respect for others during disputes, recognition of prejudices, and striving for consensus (Csépe-Katona-Szili 2017). This may not always be clear to every student, but it provides an opportunity for awareness and conscious development.

At this stage of the rehearsal process, the development of competencies in creative creation, self-expression, and cultural awareness is primarily evident during the interpretation of texts. This is when students learn about the main elements of Hungary's cultural heritage, which can enhance their ability to appreciate works of art and require creativity during brainstorming sessions. The relationship to Hungarian historical and cultural values involves several attitudes, such as preserving traditions, recognizing the country's historical events, literary and musical works, being open to receiving artworks, having nuanced thinking about the role of artworks, and respecting the intellectual property rights of creators (Csépe-Katona-Szili 2017).

Among the knowledge areas that can develop employee, innovation, and entrepreneurial competencies, I would highlight the implementation of ideas during social and professional activities, and understanding the director's work. Among the skills and abilities, problem-solving skills are activated, particularly when we wanted to solve the problem of how to bring the selected texts to life during the performance. This made it clear to the students that achieving the goal requires planning processes that involve critical, reflective, and creative thinking skills, as well as the attitude of flexible adaptation to changing roles.

Competencies developed during scene development rehearsals, memory rehearsals, and full rehearsals.

During the development of scenes, learning competencies shift into the realm of stagecraft knowledge. The rehearsal process takes place in a play space, where improvisational exercises replace the work done with the text. Thus, one of the areas of development in this rehearsal phase is improvisational ability. As for attitudes, openness also plays a role here, but it pertains to the openness associated with collaborative improvisation with peers, where students can experience the joy of engaging in stage activities.

During memory rehearsals, scenes are developed with the students mostly knowing their lines. During full rehearsals, the process involves performing with

lines memorized, along with the set, costumes, lighting, and sound (Nánay 1099, 68). At this stage, understanding stage cues becomes crucial, and increasing the intensity of the developed scenes is a key task. The acquired text knowledge must be applied, and musical skills are also developed through rhythm exercises and singing songs. These rehearsals require a lot of patience, discipline, and perseverance to finalize the performance.

In terms of communication competencies, non-verbal communication comes to the forefront. Students learn about the role of body language, facial expressions, and gestures in communication. Among the skills, I would first mention the active listening and attention skills applied during the interpretation of instructions. Equally important is considering others' viewpoints, as this is essential for creating a scene. The use of constructive dialogue during scene development, tactful language, and sensitivity to others' opinions are attitudes that help group members ensure the success of their collaborative creation.

After acquiring text knowledge, during rehearsals and final dress rehearsals, students must be aware of the role of speech quality and intonation in communication, as well as how to recognize and interpret the nonverbal cues of the message sender according to the context. In this stage of rehearsals, attitudes, in my opinion, can mainly develop towards striving for sophisticated expression and correct language usage (Csépe-Katona-Szili 2017, 11).

The development of digital competencies is not as relevant during the stage of refining scenes in the rehearsal process, as the use of digital tools is not typical at this point. However, during the final rehearsals where lighting and sound play a role, knowledge of digital technology is necessary, as the possibilities of digital technology can be maximized in preparation for a performance.

In terms of critical thinking competencies, various forms of thinking are activated during the compilation of scenes, and drawing conclusions is inevitable after presenting an improvisational scene. Understanding phenomena that arise during the creation of scenes is an important skill. For example, when developing statue plays related to tyranny, there was a need to incorporate discussions to understand the phenomenon of tyranny, during which students formulated questions, created connections, and drew conclusions (Csépe-Katona-Szili 2017). In this phase, decision-making also takes precedence among attitudes, as it was necessary to select the most successful improvisational scenes to decide which ones would be included in the final performance.

During the dress rehearsals, it was necessary to think about the entire performance as a whole. Instead of focusing on developing individual parts, the emphasis shifted to the relationship between the parts and the whole, recognizing connections within the entire performance. In terms of attitudes, perhaps the most challenging situations arose when identifying issues during the rehearsal and making appropriate decisions based on that reflection.

Collaborative scene development and improvisation exercises are excellent opportunities for the development of personal and social competencies. Creating scenes together can impact not only self-expression but also their social relationships through collaboration. A healthy self-concept and self-esteem are essential

for sharing ideas with peers, presenting growth opportunities in this area. Organizing and executing learning processes with peers, developing internal motivation, and applying conflict resolution strategies that arise during teamwork all contribute to the development of personal and social competencies.

During the final dress rehearsals, the concept of national identity often emerged, exploring how theater can influence national identity and community norms, and what our performance reveals about our national identity. In the process of organizing and implementing learning processes with peers involving movement and text, it is inevitable to evaluate others' knowledge and express it appropriately, which sometimes led to conflicts. However, as conflict resolution methods were applied and a culture of striving for consensus developed, these conflicts were handled effectively.

The competencies of creative expression, self-expression, and cultural awareness are developed through exercises in refining scenes, providing students with the opportunity to explore the elements of theater arts during scene development. In this process, their creativity strengthens as they seek ways of self-expression, and their openness to various forms of expression grows. They learn to accept others' ideas, while also learning to defend their own perspectives, opinions, and ideas when necessary.

During the final rehearsals involving sets, costumes, lighting, and sound design, students can understand how theater, as a multidisciplinary form of art, influences the world and immediate environment.

During scene development, the development of employee, innovation, and entrepreneurial competencies can be reflected in the fact that scenario exercises provide students with the opportunity to discover their own strengths and weaknesses. Adaptation to given situations, assuming individual roles in group tasks, is a characteristic of this competency area. Flexible adaptation to changing roles, reflective and creative thinking are necessary during improvisational or situational games.

During the dress rehearsals, students had the opportunity to learn about various theater professions – set designer, costume designer and maker, sound technician, lighting technician, decorator, dresser, prompter – in addition to the work of the dramaturge and director, which could even assist them in their career choices. In this phase of rehearsals, it is important for students to feel a sense of responsibility towards the outcome of the performance, to trust that their work will be successful, and to be able to persistently work towards that success.

The competencies developed during the dress rehearsal and the performance

The dress rehearsal already runs like the actual performance, with some curious classmates and friends participating as the audience, which is important because it allows the performers to become accustomed to the audience's reactions, and if necessary, changes can still be made afterwards.

Within the competence of learning, theatrical activities such as acting, sound system operation, lighting, etc., have come to the forefront. A long learning process was nearing its end, requiring the application of acquired knowledge, which entailed self-evaluation, self-checking, and self-analysis.

Experiencing and overcoming obstacles that arise during a performance, such as a late start of the music, can enhance the skills of young actors. These not-so-pleasant situations allow them to learn how to cope with a scenario where events do not unfold as planned.

As a result of the difficulties, efforts, and successes experienced during rehearsals and performances, actors also have the opportunity to experience flow. Referring to the research of Mihály Csikszentmihályi, Zalay Szabolcs states that “the experience of flow leads to a more complex consciousness because it simultaneously provides the feeling of differentiation and integration. At this time, the individual perceives themselves as unique, valuable, autonomous, and at the same time as a happy member of the Universe or the Community. Csikszentmihályi considers this phenomenon one of the most interesting paradoxes of the flow experience, that people’s actions are often easiest when they are performing the most challenging tasks (Csikszentmihályi 2001; Szabolcs Zalay 2008, 47).

When it comes to the development of communication competencies, we can talk about knowledge of various types of linguistic and non-linguistic interactions, as well as the regularities of native language communication. Regarding the shaping of the presentation text, there is a focus on striving for sophisticated expression and correct language use.

In the cases of dress rehearsals and performances, students also take on the tasks of sound system operation and lighting, providing an opportunity to apply knowledge related to digital technology and discuss the ethical use of such technologies. Within the competence of thinking, I would highlight the development of attitudes, as creating motivation and making well-founded decisions are crucial for the success and recognition of the performance. This, in turn, can greatly impact the students’ further learning process. Personal and social competencies are demonstrated by the participating students recognizing their own responsibilities and roles during the performance. In times of crisis, they employ coping strategies and strive to make quick and correct decisions in unexpected situations. Noteworthy within attitudes are positive self-assessment, realistic self-awareness, and reflectivity. (Csépe-Katona-Szili 2017) During dress rehearsals and performances, the development of competencies in creative expression, self-expression, and cultural awareness is evidenced in the creation of group artistic products. In terms of employee, innovation, and entrepreneurial competencies, I would highlight the attitude of responsibility towards the outcome of the performance. Additionally, the actors value collaboration with others as they collectively contributed to the success of the performance.

Conclusion

The results of the above case study also confirm what József Kaposi stated, namely that “the content of competence-based tasks is not necessarily closely tied to classical subject matter but rather relates more to fields of knowledge or interdisciplinary and specific development areas” (Kaposi 2019, 41). The rehearsal process

of a school ceremony is also a specific area of school educational work – starting from the preparation of the script all the way to the performance – as the teaching-learning process is supplemented by a creation process that requires drama education tools. According to József Kaposi, practices that require the tools of drama education „focus on the development of transversal skills (critical thinking, problem-solving, cooperation); on the other hand, they are suitable for developing methodological, intellectual, personal-social, and communication competencies, as the solutions rely heavily on students’ creativity, active engagement, interactivity, and productivity” (Kaposi 2019, 42–43).

This research primarily approached the activities involved in the rehearsal process of school ceremonies with a focus on student competence development, detailing the potential for development. However, in the creative process, not only the students participate, but also the teachers/directors interact with the students. Thus, the conclusion is that the preparation process for school ceremonies holds competence development opportunities that apply not only to the students but also to the participating teachers/directors. Educators taking on the organizing roles for school ceremonies step outside the traditional classroom framework, and as a result of applying innovative methods of learning organization and pedagogical activities, teachers’ skills, abilities, and attitudes also develop, whether we consider their subject-specific knowledge, the development of student communities, the planning of pedagogical processes, supporting learning, teacher communication, professional cooperation, and problem-solving, or the competencies related to students’ personality development (Guideline 2019). The teaching and creative process established during the rehearsals for school ceremonies, alongside the development of student competencies, also impacts the professional development of educators.

References

5/2020. (I. 31.) Government Decree; Modification of Government Decree 110/2012 (VI. 4.) on the issuance, introduction, and application of the National Core Curriculum, as published in *Magyar Közlöny* issue 17, 290.

Assmann, Jan (1992/2018): *Cultural Memory - Writing, Remembrance, and Political Identity in Early High Cultures*. Budapest: Atlantis Publishing House.

Gennep, A. van (2007 [1969]): *The Rites of Passage*. Budapest: L'Harmattan Publishing House.

Csépe, Valéria – Katona, Nóra – Szili, Tamás: *Key competency areas EFOP-3.2.15-VEKOP-17- 2017-00001 within the framework of the highlighted project for "The development of measurement and evaluation tools, digital advancements, and the establishment and renewal of innovative educational organizational methods related to the public education system"*.

Csikszentmihályi, Mihály (2001): *Flow – The Psychology of Optimal Experience*. Budapest: Akadémiai Publishing House.

Kaposi, József (2019): *The Transformation of Pedagogical Culture and Drama Education in the Context of Educational Development Strategies* In: Processing Stories through the Tools of Theater and Film Methodological Notebooks 1, University of Theatre and Film Arts

Nahalka István (2002): *How Knowledge Develops in Children. Constructivism and Pedagogy*. Budapest: Nemzeti Publishing House.

Nánay, István (1999): *About Stage Direction*. Budapest: Hungarian Drama Education Association.

Turner V. (1969/2002): *The Ritual Process*. Budapest: Osiris Publishing House.

Guidelines for Teachers on Entering the Teacher I and Teacher II Levels, The sixth, amended version of the general information materials approved by the Minister of Human Resources on November 19, 2013. Effective from June 14, 2019, Educational Authority.

Zalay, Szabolcs (2008): *Constructive Drama Education*. Doctoral dissertation (PhD). Veszprém: Pannon University.

https://www.researchgate.net/profile/Yoko-Mochizuki/publication/318983986/figure/fig1/AS:631674723393561@1527614398480/OECDs-competency- model_W640.jpg

Käthe Kruse, the famous dollmaker's connection with the Life Reform movement

ENIKŐ JUDIT PÁSZTOR

Abstract

Käthe Kruse, perhaps one of the world's most famous dollmakers and the visionary behind reform dolls, spent a brief period of her life in a commune at Monte Verità. The beginnings of her artistic development are also tied to this place. Although she was particularly repelled by the ideologies present there, she was deeply influenced by the residents' connection to nature. Her autobiographical book, *Das grosse Puppenspiel*, not only provides insight into the major milestones of her life and her creative work as a dollmaker but also offers further information about the Life Reform movements, particularly the commune at Monte Verità founded by Henry Ödönkoven. This is significant because, although Käthe Kruse could not fully align herself with the spirit of the commune's residents at Monte Verità and was unable to fully immerse herself in the reform movement, this place and this phase of her life can still be regarded as the cradle of her artistic maturation. For this study, we primarily used German-language literature as sources, in addition to the autobiographical book, which provided important information not only about the famous doll maker's work but also about the commune at Monte Verità. In addition, we mainly relied on the publications of András Németh, who is one of the most significant researchers of the life reform movements in Hungary.

Keywords: Life Reform movements; Monte Verità; Monte Verità commune; Käthe Kruse; Kruse dolls; doll history; toy dolls

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.083-092

Introduction

Käthe Kruse, born Katharina Simon, was a 19-year-old actress in Germany, full of artistic ambitions. In 1902, at the age of 19, as a promising young talent on the path to international fame, she met Max Kruse, a successful Berlin-based sculptor, with whom she later lived in an extramarital relationship (A. –B. Wagner 2003).

Katharina was born in Breslau, also to parents in an illegitimate relationship. She grew up in modest circumstances, and her childhood cannot be considered idyllic (Kruse 1951). This is why her love for Kruse opened up new dimensions for her, introducing her to a completely new social environment. The artistic world, which

she may have already been somewhat familiar with as an actress, had a significant influence on her.

Kruse also introduced her to the life reform movements that emerged in the last third of the 19th century in Western Europe and North America in response to the social and health problems caused by industrialization and urbanization.

The emergence of Life Reform movements and their characteristics

Life reform is the term used for those modernization-critical movements characterized by a return to nature, naturalness, self-healing, and the search for lost wholeness (Németh 2013, 11–12). “The desire for naturalness, rooted in 18th-century social and cultural criticism and based on Rousseau’s ideas, re-emerged in the aspirations of the so-called life reform movements in the last decades of the 19th century, whose ideological foundations were laid by the work of Edward Carpenter, the English utopian philosopher, in his 1889 book *Civilisation: Its Cause and Cure*” (Kissné Zsámboki and Varga 2023, 280).

At the end of the 19th century, the desire of urban dwellers, uprooted from their natural surroundings, to reconnect with nature and return to natural living conditions became evident (Németh 2002). Those fleeing from the city to nature, through their return to a natural way of life, offered a critical response to the negative effects of an alienated society. Conscientious adults, seeking to provide their children with a better, healthier future, realized this by changing their lifestyles, eating habits, and environments through a return to nature.

The life reform movements encompass a wide range of reform efforts that sought remedies for the destructive and dehumanizing effects of civilization (Németh 2012). “The life reform movement primarily represents the diverse spectrum of reform efforts that raised the civilization-critical slogan ‘escape from the city’—encompassing the relationships between man and nature, man and work, man and God—through a complex set of movements, including garden city building, land reform, anti-alcoholism, vegetarianism, natural healing, and body culture movements” (Krabbe 2001, 25, cited in Németh 2005, 38).

The movements focused on closeness to nature were extremely diverse. Among their forms of expression were associations, press outlets, communes, health institutions, as well as reform shops and restaurants (Nagy and Németh 2017). This study focuses on a commune that was offering an alternative lifestyle as an escape from the impersonal world of modern industrial society.

The history of the formation of the Monte Verità Commune

The idea of communes has been present in the history of various cultures since ancient times. "The different utopian communities organized under this concept sought and presented an idyllic model of harmony in opposition to the majority society of their time" (Nagy and Németh 2017, 11). The commune movement also appeared within the life reform efforts of the 19th and 20th centuries, which are associated with three characteristic locations: naturopathic sanatoriums, artists' colonies, and agricultural communities (Nagy and Németh 2017).

One of the most famous examples of life reform movements tied to sanatoriums is the Monte Verità, or "Mountain of Truth," founded in 1900. Located on a mountaintop near Ascona, Switzerland, it welcomed life reformers from around the world (Németh 2014).

The sanatorium, following various naturopathic principles, broke away from the medical practices of the time (Nagy and Németh 2017, 13). The story of the commune's formation first leads us to the Gräser brothers, around whom a group of young Europeans gathered in Munich in October 1900. Arthur Gustav (Gusto) Gräser, a former art student in Vienna, was born in 1879 in Brassó to a scholarly family. He abandoned his high school studies to pursue painting and sculpture (Müller 1978). Later, after a visionary experience, he tore up his previous artworks, gave away his possessions, and embarked on a life of wandering.

Gräser was a striking figure, an unusual personality. He traveled the roads with a long staff, like a prophet. He rarely wore sandals, often walking barefoot even on rocky paths. Initially, he only rarely appeared at Monte Verità. After returning from his long wanderings, he retreated to a cave at Arcegno, living on wild fruits and hazelnuts, or on whatever he could beg from local farmers or receive in exchange for work (Voswinckel 2009).

His brother, Karl, served as a lieutenant in the Austrian army. While stationed in Transylvania, he founded the community called "Without Compulsion" in 1898. For a long time, he had been searching for a way to leave the military service, which he despised. He gave away most of his inheritance, and once he was living at Monte Verità, he also avoided contact with money. They were later joined by a couple: Henri Oedenkoven, the son of a wealthy industrialist from Antwerp, and Ida Hoffmann, a pianist and music teacher of Transylvanian descent, who had met and fallen in love at an Austrian naturopathic institute (Voswinckel 2009). Among the founders, there was also Lotte Hattemer, the daughter of a Berlin mayor, and Ida Hoffmann's melancholic sister, Jenny. In 1900, they all wandered barefoot across the Alps together and eventually settled near Lake Maggiore (Katz 2010).

„As the founder, Ida Hoffmann, put it: Monte Verità cannot be considered merely a sanatorium based on naturopathic principles; it is much more than that, a school for higher living, a place that provides the residents with a development that leads them to experience previously unknown worlds and expanded states of consciousness. The settlement and its surroundings soon became the home of numerous eccentrics of the time, who later became famous or infamous, and a pilgrimage

site for the era's eccentric artists, life reformers, and apostles of lifestyle change" (Németh 2014, 44–45).

Hattermer soon sought her own path in complete solitude, ultimately poisoning herself. Her suicide shook Ascona (Voswinckel 2009). People came to Monte Verità from all over Europe, drawn to the place like a magnet, to exchange ideas about women's rights, free love, open marriage, and their surprising views on internationalism. Around 1904, Lenin and Bebel, Kropotkin and Ellen Key, Erich Mühsam and Johannes Nohl, as well as Katharina Simon, also known as Käthe Kruse, visited Monte Verità (Katz 2010).

Life in the Monte Verità Commune

This place was a gathering of alternative thinkers, people who radically changed their way of life. For the members of the colony, the day started at eight o'clock in the morning with breakfast. The menu, hanging on the wall, listed the following: fruit, nuts, bran-raisin bread, coconut fat, and milk. Lunch consisted of vegetables cooked in their own steam, and for dinner, there was once again bread, fruit, and plenty of nuts. The days ended with evenings of reading and music. During the rest of the day, between meals, the residents danced, exercised, took air baths, and gardened (Katz 2010).

They did not consume meat, alcohol, nor did they smoke (Voswinckel 2009). Their leisure activities were also greatly transformed, and they dressed in a way that did not restrict their free movement. "This new lifestyle also required new clothing—down with restrictive garments, down with corsets and suits, and down with shoes—they went barefoot or wore handmade sandals, [...]" (Voswinckel 2009, 8–9). The new order of "vegetabilism" extended to clothing as well. At Monte Verità, the clothing of the commune members was free of luxury and characterized by charming simplicity and neatness. The dominant colors were mostly white, ecru, gray, or beige. The women wore reform dresses, while the men mostly wore sportswear, such as shorts and light shirts. They typically walked barefoot or wore open sandals, and only wore closed sandals in bad weather. They went with their heads uncovered, only wearing straw or linen hats in strong sunlight or wind (Katz 2010).

Those arriving at Monte Verità had to take an aptitude test to prove they were capable of working and demonstrate that their enthusiasm for the movement was genuine. The press paid special attention to Monte Verità, regularly reporting on the colony established there. Monte Verità attracted seekers from all over Europe (Katz 2010). It was a place of great debates and exchanges of ideas. One could encounter a colorful panoply of women and men seeking healing, hypocrites, ascetics, political revolutionaries, swindlers, and visionaries. Meanwhile, the small town of Ascona watched this peculiar bustle with curiosity. The locals were mostly interested in the outward appearances. While the residents of Ascona cared little for the inhabitants of Monte Verità, tourists were much more fascinated by those living in the colony. The thrilling stories about naked vegetarians running around were sensational. Groups of curious onlookers flocked to the area. Although the

residents were separated from the outside world by a fence, tourists could peek through a gap for a fee and catch a glimpse of the naked bodies. Surviving post-cards also depict the colony's residents, either nude or dressed in light clothing (Katz 2010).

Käthe Kruse's connection to the Life Reform movement

For a brief period in her life, Käthe Kruse lived in a commune, leaving behind the unhealthy environment of Berlin. By examining this phase of her life, we can gain further insights into the Monte Verità commune, founded by Henri Oedenkoven (Pásztor 2015).

Käthe and Max Kruse's connection to Monte Verità

The relationship between Käthe Kruse (Katharina Simon) and Max Kruse was quite complicated. Max taught sculpture in the studio founded by Arthur Lewin Funke in 1901 in Berlin. However, he didn't spend all his time there, as he often stayed with his previous wife and their children. Kruse found this completely natural and felt no guilt towards Katharina. From the autobiographical writings of Käthe, who later became a world-famous dollmaker, one would not infer a story of a happy love. The Berlin sculptor had no intention of keeping them by his side, which likely had several reasons, primarily because he was married to another woman.

Following Kruse's advice, Katharina set off with her children for Ascona, where she essentially lived her days in complete emotional oppression. They arrived at Monte Verità on November 2nd, moving into a poor, unheated dwelling. Less than six months later, Käthe wrote in a letter about how much she missed Max, feeling a strong longing for him. Katharina Simon's situation at Monte Verità seems to reflect Ida Hoffmann's article "How Can We Women Achieve Harmonious and Healthy Living Conditions?" In the article, Ida Hoffmann raised her voice against the subjugation of women, demanding equality for them. She found it intolerable that women were treated as the playthings of men and family, were treated like minors, and had no right to self-determination, with their rights to divorce being limited (Voswinckel 2009). Käthe Simon experienced all of this through her own life. The children struggled with this situation. Their child, Mimerle, became withdrawn and very shy, suffering terribly from the absence of her father.

Kruse visited his family at Monte Verità in February 1905. In the photos taken at that time, the Berlin sculptor is seen in unusually casual clothing. He felt that he was surrounded by like-minded people there. He felt a sense of relief, as Henri Oedenkoven and Ida Hoffmann were also living together without being married. This form of cohabitation, known at the time as a "conscience marriage," was popular with many. At Max's request, Käthe wore reform dresses and loved nature, which stimulated and refreshed her. Both of them embraced the goals of the life reform movement (Katz 2010).

Kruse mostly visited them only at Christmas. When they settled at Monte Verità, their younger child was just two months old. In the Kruse couple's relationship, there was a clear dynamic of male dominance and the woman's tendency toward submission. There is no doubt that Kruse was the dominant figure between the two. His will always prevailed, and he made all the decisions. "For Kruse, only his own principles and his educational goals mattered, nothing else. How his partner felt was never of any concern to him" (Katz 2010, 176). Käthe was fully aware of all this, "and she increasingly felt the pressure weighing down on her. Max did not live with her because she still wasn't the woman he desired for himself" (Katz 2010, 176).

Like a true subordinate, Käthe constantly sought to please him and idolized Kruse. Despite her dependence, Katharina was greatly influenced by the father of her children as an artist, as her work as a dollmaker began with his encouragement.

Katharina had high hopes for Monte Verità, but she was disappointed. The new life did not bring a favorable turn to their situation. The puritan lifestyle and oppressive poverty were not the result of a voluntary or conviction-based decision but rather of financial necessity. For her, the greatest frustration was Kruse remaining in Berlin and the vast geographical distance between them. This was certainly not part of their original agreement. His absence was an almost unbearable burden for her. However, her loyalty remained unwavering, and she was deeply in love with the father of her children. In this new situation, what Ida Hoffmann envisioned about the new relationship between the sexes did not come to pass. Hoffmann saw love as the union between two beings, deeming both a religious blessing and a state-sanctioned act unnecessary for it. She called on men and women to move beyond these and enter into a "conscience marriage" in both physical and moral terms. Such a marriage has no chains, is not dependent on external considerations, is born of free desires, and just as freely, it ends when those desires cease (Katz 2010).

Despite their difficult circumstances, the photos taken by Käthe give the impression that their days were filled with the utmost happiness. There was no reason for concern. Everything seemed idyllic. The images of sun-tanned, naked children revealed nothing of the bitter reality. These photos could always reassure Kruse, who remained in Berlin. Everything appeared to be going well: the children were outdoors all day in the fresh air, growing up healthy. Käthe always took great care to ensure that the father could follow the children's development through the photos. But these pictures were well-staged and carefully constructed. Katharina had a good eye for this and always captured the perfect moment (Katz 2010). Through these photos, she wanted to document that the financial support from Kruse was being put to good use. She was going above and beyond her strength. In fact, she was completely dependent on her partner. This strong need to meet his expectations had both financial and emotional reasons. An ambivalent situation arose. Her life became increasingly difficult due to hopelessness and loneliness. As Katharina noticed the disintegration of her personality, she began writing, which became an excellent outlet for her in this situation. It eased her anxieties and relieved her

tensions. It was a form of emotional therapy for her. During this time, she wrote her plays *The Early Days of Our Meeting*, *My Mother's Book*, and *The Seduction*. All three of these works were autobiographical. Katharina Simon did not give up; she expressed her tormented life through activity. She also began learning Italian and then started painting (Katz 2010).

The Kruse dolls

In 1905, the Kruse couple's child, Mimerle, asked her father, who was living in Berlin, for the following Christmas gift, which her mother conveyed in a letter: "[...] I don't want a doll, but a child, like the one Mary has or like the one you have" (Kruse 1951, 66). The father, of course, couldn't find such a doll anywhere. He found the porcelain dolls sold in stores to be awful, cold, and stiff—incapable of evoking any maternal feelings. The father quickly replied: "Make a doll for yourselves! You couldn't ask for a better opportunity to develop your artistic skills" (Kruse 1951, 66). The fact that Max Kruse, a follower of the life reform movement, couldn't find a suitable doll for his daughter is evidence that his taste was influenced by the movement. However, the fact that he eventually asked his children's mother, Katharina, to make the doll should be seen as a mere coincidence. Käthe Simon wasn't lifted out of obscurity and abandonment by the life reform movement. She also needed a bit of luck. To prove this, we must explore the connection between Monte Verità and Käthe Kruse.

In her memoirs, Käthe Kruse describes her first doll as very primitive. She filled the middle of a piece of cloth with warm sand, tied the corners to form the doll's arms and legs, and tied a potato into the lengthwise part of the cloth to create the head. The eyes, mouth, and nostrils were made from burnt matchsticks. Mimerle was indescribably happy. Käthe Kruse immediately recognized what her daughter loved so much about this very simple doll. Mimerle sat for hours in her little chair, rocking the heavy little sandbag, humming all the children's songs to it. It was at this moment that the little mother, cradling and caring for her child with loving concern, was truly born (Pásztor 2015). Käthe Kruse went on to make increasingly perfect and detailed dolls for her children, and she was filled with happiness at seeing how they loved the dolls as if they were real. Their enthusiasm, along with Max Kruse's constant encouragement and support, propelled her further along the path of artistic development (Kruse 1951).

Word of her dolls spread quickly, and the "Spielzeug aus eigener Hand" (Handmade Toys) exhibition held at the Hermann Tietz department store in Berlin further boosted her popularity. The sudden fame was both joyful, comical, and frightening for her. Suddenly, the whole world wanted her dolls. Wealthy mothers did not hesitate to visit her at her home to place their orders. But business figures also began to appear. First, the doll traders found Käthe, and soon after, the doll manufacturers followed. Everyone wanted to see who was making these dolls and how, as the world became abuzz with them. They wanted to discover the secret of her success.

They couldn't understand how these dolls, without wigs, sleeping eyes, or the ability to move their heads or hands, could become so popular.

After their initial shock, the doll manufacturers, as well as the small and large retailers, could have returned home, but they all stayed. Fear of competition kept them there. Each of them was afraid that someone would include these dolls in their product range, putting the others at a disadvantage. Soon, they came forward with various suggestions about what and how to modify the dolls to produce them as cheaply as possible (Pásztor 2015).

However, Käthe Kruse never prioritized better business opportunities. She always preserved the handcrafted nature of her work because she believed that the hand is guided by the heart, and only through handcraft can a product speak to the heart (Kruse 1951). Her success may have stemmed from the tenderness that was missing in most simplified, rigid forms of playthings (Técsabó 2011). A doll must be lovable, something that can be caressed and cuddled. It should be something we can snuggle up to and take care of. You cannot love someone or something without wanting to hug or at least touch them (Kruse 1951).

Käthe Kruse's success was undoubtedly due to the tenderness and softness of her dolls, the absence of which caused the unpopularity of the rigid reform toys. Despite their simple, natural materials, the handmade reform dolls became luxury items and found their way into the children's rooms of upper-class families. Their value endures to this day, and they inspired, among other things, the Waldorf dolls that are part of the Waldorf pedagogy, which emerged during the third phase of reform education and is still present worldwide (Técsabó 2011).

One might think, with good reason, that Rudolf Steiner also visited Monte Verità and was directly influenced by the ideologies rooted there. Surprisingly, however, Steiner never visited the site. However, in 1911, he did attend a lecture in Locarno (*Christus – Impuls im historischen Werdegang*), which was attended by many theosophists from Monte Verità (Voswinckel 2009). At the core of Steiner's educational philosophy is the development of creative imagination, and the immense popularity of Käthe Kruse's dolls can perhaps be explained by the fact that these soft toys stimulated children's imagination, making them among the most beloved playthings.

Conclusion

From the very beginning of the history of the Kruse dolls, Max Kruse was there behind Käthe as her moral supporter. He essentially took charge of the doll-making endeavor and continuously encouraged his partner, Katharina, whom he finally married legally in 1909. After this, their relationship deepened, and it can be said that the Kruse dolls brought the family together. Käthe Kruse, formerly Katharina Simon, who could not fully align with the spirit of the Monte Verità commune and did not completely immerse herself in the reform movement, nevertheless began her artistic career from there. Kruse created dolls, which made her world-famous, that were handcrafted from natural materials and radiated human warmth and emotion,

standing in contrast to the industrial, machine-made toys. In this way, she aligned with the ideology of Monte Verità, which promoted a search for simplicity and naturalness in opposition to modernity.

Literature

Katz, Gabriele (2010): *Käthe Kruse Die Biografie*. Berlin: Osburg Verlag.

Kissné Zsámboki, Réka és Varga, László (2023): Természet- és életközeli nevelés a reformpedagógiai törekvések és a neurokonstruktivista tanulásemélet párhuzamainak tükrében. In: Varga László (szerk.): *Környezeti nevelés: nem lehet elég korán kezdeni*. Magyar Tudomány, Akadémiai Kiadó, ISSN 1588-1245 - https://mersz.hu/hivatkozas/matud202303_f85339/#matud202303_f85339.

Kruse, Käthe (1951): *Das grosse Puppenspiel*. Heidelberg: Kurt Vowinckel Verlag.

Müller, Hermann (1978): *Der Dichter und sein Guru – Hermann Hesse – Gusto Gräser – eine Freundschaft*. Schelklingen: Gisela Lotz Verlag.

Nagy, Andrea – Németh, András (2017): Az osztrák-német életreform-törekvések magyar recepciója a szentendrei Bubán-kolónia és az Életreform című folyóirat példája alapján. In: Németh, András – Vincze, Beatrix (szerk.) (2017): *Továbbélő utópiák – magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciós hatások*. Budapest: Gondolat Kiadó.

<https://core.ac.uk/download/pdf/95355119.pdf>

Németh, András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Németh, András (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok – Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Budapest: Osiris Kiadó.

Németh, András (2005): A századelő magyar életreform törekvései. In: *Iskolakultúra* 2005/2. pp. 38–51.

https://real.mtak.hu/36284/7/Nemeth_tan2005-2.pdf

Németh, András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945 – Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Németh, András (2013): Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai. In Németh András – Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. pp. 11–54.

Németh, András (2014): Életreform kommunák és a reformpedagógia – recepciós folyamatok a 20. század első felében – In.: Németh András – Pukánszky Béla – Pirka Veronika (szerk.): *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 22–60.

Németh, András – Ehrenhard, Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pásztor, Enikő (2015): A 20. század eleji életreform-mozgalmak és a reformpedagógia harmadik ciklusának babavilága – A Käthe Kruse és a Waldorf-babák. *Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi Folyóirat*, 1-2. sz. Sopron. URL: http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/223056727

Tészabó, Júlia (2011): *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra. Tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Voswinckel, Ulrike (2009): *Freie Liebe und Anarchie – Schwabing-Monte Verità. Entwürfe gegen das etablierte Leben*. München: Allitera Verlag.

Wagner, Alice und Botho (2003): *Käthe Kruse Puppen*. Leipzig: Offizin Andersen Nexö.

Flanders-féle megfigyelés a dualizmus korát tárgyaló általános iskolás történelemórákon

SZABÓ L. DÁVID

Flanders' observation in primary school history classes discussing the age of dualism

Abstract

One of the possible ways of observing and examining classroom interaction is the use of Flanders observation. With this observation method, it is possible to analyse the communication of the teacher and of the student. The recording of the interactions makes it possible to compare the observed phenomena with typical teacher behaviour patterns, as well as to highlight the essential characteristics of the pedagogical atmosphere manifested in the teacher's educational style and the relationship between the student group and the teacher. The purpose of this research is to examine the interaction style of a primary school history teacher in a Slovak Hungarian environment. For this the Flanders interaction analysis in three different classes was used, and the obtained results were compared. Interaction analysis also plays an important role in competency-based education, since the development of students' competencies cannot be imagined without the active presence of students in the classroom. Flanders created the observation categories according to how the teacher reacts to the student expressions, how he initiates interaction with the students, and how the students react to the teacher's expressions, for which he developed a total of 10 categories. The audio material of the lessons was recorded using a dictaphone, and then, based on the audio material, the statements made in the lessons were classified into one of 10 categories. The corresponding category number was written every 5 seconds. Once these data were recorded, we prepared their arrangement in a matrix, and then analysed the obtained results.

Keywords: Flanders; classroom interaction; observation; history lesson; primary school

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.093-105

Bevezetés

Mivel a pedagógus személyisége és stílusa kihat a tanuló–tanár kapcsolatra – ezáltal elősegítheti, de éppen gátolhatja is a pedagógiai hatás eredményességét –, ezért fontos az egyes tanulócsoportokban (osztályokban) észlelhető nevelési stílus

meghatározása és kategorizálása is. Ennek meghatározására egy olyan módszerre volt szükség, amely megbízható adatokat közöl az adott pedagógus nevelési stílusáról (Ungárné 1978). Az osztálytermi interakció megfigyelésének, megvizsgálásának egy másik módja a Flanders-féle megfigyelés. Ezzel a megfigyelési módszerrel lehetőség van a tanári és tanulói kommunikáció elemzésére. Több magyarországi szakirodalom is foglalkozik ezzel a megfigyelési módszerrel (Porkolábné – Gergencsik 1974; Ungárné 1978; Kosáné et al. 1984).

Elméleti áttekintés

Ezen módszer alkalmazásával a tanító–tanuló interakciók lényegi elemei megnyilvánulásának a megfigyelésére van lehetőségünk. *„Az interakciók rögzítése lehetővé tette a megfigyelt jelenségek egybevetését a tipikus tanítói viselkedésmintákkal és a tanítói nevelési stílusban megnyilvánuló, illetve a tanulócsoport–tanító relációban kialakult pedagógiai légkör lényegi jellemzőinek kiemelését. Mindezekhez annak a szférának a megfigyelésére volt szükség, amelyben a tanító tantermi magatartása megnyilvánul és amely leginkább a nevelési stílus fogalmával határozható meg.”* (Ungárné 1978, 47)

Fontos azonban különbséget tenni a nevelési és a vezetési stílus között, amelyet sokszor csak globálisan és formálisan határozunk meg. Erre pedig azért van szükség, mert a „vezetési stílus” nem teszi lehetővé a pedagógiai folyamat, valamint a tanár–tanuló interakciók lényeges sajátosságainak a helytálló magyarázatát (Ungárné 1978).

A nevelési stílus fogalmát két értelemben használják a különböző források, amelyek azonban nem teljesen ugyanazt jelentik, ezért fontos ezeket is tisztáznunk. Az egyik értelmezésben a nevelési stílust az adott pedagógus (nevelő) minden nevelői tevékenységének jellemzőjeként értelmezik (McGee 1955; Ryans 1960), míg a másik értelmezésben a pedagógiai eljárások alapelehetősegeit vizsgáló gyűjtőfogalomként értelmezik (Gallagher 1957; Tausch 1960; Hermann 1966). Erre a különbségre világít rá Ungárné (1978) is.

Jelen tanulmányunkban a nevelési stílus fogalmát a nevelői magatartás egy olyan, viszonylag egységes alapformájaként értelmezzük, amely a pedagógus eljárásaiban, pontosabban fogalmazva az oktató–nevelő tevékenységben általánosan megnyilvánul, ezáltal körülhatárolható változásokat idéz elő a tanulók tanórai tevékenységében, valamint viselkedésében.

Mivel a pedagógus magatartásának kialakulásában a pedagógus személyiségjegyei meghatározó szerepet játszanak, így a nevelési stílus a pedagógus személyiségjegyei és a nevelés lehetőségei által integrált, a tanuló–tanár relációban érvényesülő olyan hatásrendszer, amely a tanulók értékelésének és viselkedésének lényegi összetevője (Ungárné 1978).

A pedagógus nevelési stílusának meghatározásához olyan módszert kell keresnünk, mely: (a) alkalmas arra, hogy rögzítse a pedagógus és a tanuló nevelési stílusmeghatározása szempontjából lényeges interakcióit; (b) olyan megfigyelési kategóriákat tartalmaz, melyeknek előfordulási gyakorisága rövidebb megfigyelési

idő alatt is biztosítja az észlelést; (c) nem zavarja a tanítási óra megszokott menetét; valamint (d) dokumentációja hiteles, a kapott adatok megbízhatónak tekinthetők (Ungárné 1978, 48).

Ezeknek a szempontoknak leginkább a Ned Flanders által létrehozott interakciós analízis felel meg (1965; 1970). Ennek az interakciós analízisnek az a lényege, hogy a tantermi szituációk elemzésével Flanders szerint megállapítható, hogy milyen hatást gyakorol a tanulók magatartására a direkt domináló (autokratikus, tanárközpontú), valamint az indirekt-integratív (tanulóközpontú, demokratikus) tanári magatartás. Flanders kutatásaiban azt figyelte meg, hogy az indirekt tanári magatartás növeli a tanulók teljesítményét (Ungárné 1978).

A kutatás céljai és módszere

Jelen kutatás célja, hogy szlovákiai magyar környezetben megvizsgáljuk egy általános iskolás történelemtanár interakciós stílusát a Flanders-féle interakciós elemzés segítségével három különböző osztályban, majd a kapott eredményeket összehasonlítsuk. Az interakciós elemzésnek fontos szerepe van a kompetencia alapú oktatásban is, hiszen a tanulók aktív osztálytermi jelenléte nélkül nem képzelhető el a tanulók kompetenciáinak a fejlesztése sem.

A vizsgálati módszer alkalmas arra, hogy megfigyeljük, majd értelmezzük az osztályteremben zajló interakciókat. Flanders a megfigyelési kategóriákat aszerint alkotta meg, hogy a pedagógus miként reagál a tanulói megnyilvánulásokra, milyen módon kezdeményez interakciót a tanulókkal, valamint a tanulók miként reagálnak a tanár megnyilvánulásaira (Szitó 2007). Erre összesen 10 kategóriát dolgozott ki, melyeket az első táblázatban közlünk (Falus 1996, 141).

	Interakciós kategóriák	A kategóriák pontos leírása
Tanári beszéd Válasz	1. Elfogad érzelmi megnyilvánulásokat	A tanár barátságos hangnemben elfogadja és tisztázza a tanulók érzelmi megnyilvánulásait, magatartásukat, állásfoglalásukat, amelyek egyaránt lehetnek pozitív, illetve negatív irányúak.
	2. Dicsér, bátorít	Dicséri vagy bátorítja a tanulók tevékenységét, viselkedését. Idetartoznak a helyeslést kifejező fejbólintások, a bátorító „hümmögések”, a feszültség oldását célzó – de nem más kárára történő – humoros megjegyzések is.
	3. Elfogadja vagy felhasználja a tanulók önálló gondolatait	A tanulók által felvetett gondolatokat, ötleteket tisztázza, épít rájuk, ezekre vonatkozó kérdéseket tesz fel, továbbfejleszti azokat. Ha azonban a tanulói gondolatból kiindulva saját gondolatait kezdi fejtegetni, a megfigyelőnek át kell váltani az 5-ös kategóriába!

Tanári beszéd Kezdeményezés	4. Kérdez	Saját gondolataira alapozva, azzal a szándékkal tesz fel kérdést, hogy arra a tanulók válaszoljanak.
	5. Előad, magyaráz	Saját vagy más (de nem a tanulók) véleményét, gondolatait ismerteti, felvilágosítást ad tényekről, idéz valakitől.
	6. Utasít	Kér, utasít, parancsol azzal az elvárással, hogy a tanulók a felszólításnak megfelelően viselkedjenek.
	7. Kritizál	Valamit kifogásol, valakit leszid, nemtetszését fejezi ki. Elítéli a tanulók általa helytelennek ítélt viselkedését, és elfogadható viselkedésformákra ösztönöz, véleményét indokolja.
Tanulói beszéd Kezdeményezés és válasz	8. A tanuló verbálisan válaszol	A tanuló szóban válaszol a tanár által feltett kérdésre, gondolatra. A válasz kereteit, struktúráját a tanár kérdése szabja meg.
	9. A tanuló verbálisan kezdeményez	A tanuló spontán módon, kéretlenül megjegyyez valamit, magától, vagy a tanár kérésére kifejti véleményét, egyéni gondolatait – túllépve a tanár által megszabott gondolatkört.
Interakciós szünet	Csönd, zűrzavar	A kommunikáció menetében átmeneti szünet, csönd áll be, illetve zavar támad (külső zaj, egymás szavába vágás stb.), ami miatt a megfigyelő nem érti, hogy a jelenlevők mit mondanak.

1. táblázat: A Flanders-féle interakciós analízis 10 kategóriája és azok pontos leírása

Forrás: Falus (1996, 141) nyomán saját táblázat

A tanórák hanganyagát diktafon segítségével rögzítettük, majd a hanganyagok alapján a tanórákon elhangzott megnyilatkozásokat besoroltuk a tíz kategória valamelyikébe. A megfelelő kategóriaszámot 5 másodpercenként írtuk le. Miután ezeket az adatokat rögzítettük, elkészítettük azok mátrixba rendezését.

„A mátrix elkészítése érdekében az egymást követő számokat számpárokba kapcsoljuk össze. Minden egyes számpár a mátrixon meghatároz egy cellát, illetve a cellában egy előfordulást. A számpár első tagja mutatja meg, hogy a mátrix melyik sorába, a számpár második tagja pedig, hogy melyik oszlopába kell jelölést tennünk. Sorra el kell helyeznünk minden számpárt a mátrixon.” (Falus 1996, 143)

A megfigyelés eredményei és elemzése

Ebben a fejezetben bemutatjuk és elemezzük az általunk megfigyelt, dualizmus korszakát tárgyaló három történelemórát a Flanders-féle interakciós analízis módszerének segítségével.

Az első óra elemzése

Először az első megfigyelt tanóra alapján elkészített mátrixot mutatjuk be és elemezzük (2. táblázat).

kat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Összesen
1		1		2	3					3	9
2			1	1		1	1			4	8
3	1		1		2	1			1	1	7
4				4	4		1	19			28
5	1			6	69	2	4	8	9	27	126
6				1	4	1				1	7
7				1	4		14	3		7	29
8	3	5	2	7	4		4	16	3	7	51
9	3	2	2	2	5		2	1	3	1	21
10		1	1	4	29	3	2	3	7	23	73
Összesen	8	9	7	28	124	8	28	50	23	74	359

2. táblázat: Az első tanóra Flanders-féle interakciós elemzésének mátrixa

Forrás: saját táblázat

A mátrix elemzését Falus (1996, 144–145) szempontjai alapján hajtjuk végre. Az első négy oszlop összege az indirekt tanári tevékenység mennyiségét jellemzi, ami a mi esetünkben (8+9+7+28) 52. Az 5–7 oszlopok összege a direkt tanári tevékenységek mennyiségét jellemzi, ami a mi esetünkben (124+8+28) 160. A 8–9 oszlopok összege a tanulók beszédének mennyiségét tükrözik, ami a mi esetünkben (50+23) 73. Ezekből az adatokból kiolvasható, hogy az adott tanórán a pedagógus (52 – 160) direkt tanári tevékenysége dominál (autokratikus, tanárközpontú). A tanári tevékenységek a tanóra 59%-át tették ki (első hét oszlop értéke: 212), a tanulói tevékenységek a tanóra 20%-át fedték le (a 8. és a 9. oszlop értéke: 73), míg a tanóra 21%-át az interakciós csend jellemezte (10. oszlop értéke: 74).

Amennyiben megnézzük az átló mentén elhelyezkedő számpárokat – pl. (1;1) vagy (5;5) –, akkor az egyes kategóriák huzamosabb előfordulását kaphatjuk meg. Jelen esetben a legmagasabb átlóban fellelhető számpár a 69, amely az (5;5) koordinátában található, ami hosszasan tanári előadást jelent.

Az egyes sorok, valamint oszlopok is elemezhetők. A második oszlopon végig haladva azt állapíthatjuk meg, hogy mit követ dicséret. A második oszlopban összesen négy sorban szerepel szám, melyek közül a leggyakoribb a nyolcadik sorban

található (5), ami azt jelzi számunkra, hogy a legtöbb esetben a tanár által feltett kérdésre adott tanulói választ követi dicséret.

A 8. és 9. sor alapján azt állapíthatjuk meg, hogy mennyire van tekintettel a tanár a tanulók igényeire. Amennyiben a 8. és 9. sorban az 1–4 oszlop a gyakori, akkor a tanárok feltehetően tekintettel vannak a tanulók megnyilvánulásaira, azonban, ha az 5–7 oszlop a gyakori, akkor a tanárok figyelmen kívül hagyják a tanulók megnyilvánulásait. Jelen tanóra esetünkben az 1–4 oszlop összege 26, míg az 5–7 oszlop összege 15, tehát az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira.

A 8. és 9. oszlopból azt tudhatjuk meg, hogy mi váltja ki a tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait. A 8. és 9. oszlop összegének tekintetében a legmagasabb számot a 4. és 8. sorban találjuk (mindkét esetben 19). Ez azt jelenti, hogy a legtöbb esetben a tanulók válaszait a tanár saját gondolataira alapozott kérdések, valamint a többi tanuló kérdése váltja ki.

Az egyes oszlopösszegek hányadosainak elemzése is hasznos információkkal szolgálhat. Megtudhatjuk például az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonyát is, ha az első négy oszlop összegét elosztjuk az első 7 oszlop összegével, ami jelen esetben (52/212) 24,5%.

Amennyiben az első három oszlop összegét az 1., 2., 3., 6. és 7. oszlop összegével osztjuk el, akkor a (24/60) azon indirekt tanári beszéd viszonyát kapjuk meg, ami inkább a tanár stílusára érzékeny, mintsem a tananyag tartalmára. Ez a jelen esetben 40%.

Megnézhetjük a tanulók megnyilvánulásainak az eloszlását is annak függvényében, hogy mekkora hányada tartozik a reagáló, és mekkora hányada a kezdeményező jellegű megnyilvánulások közé. A reagáló tanulói megnyilvánulások esetében a 8. oszlop értékét kell elosztanunk a 8. és a 9. oszlop összértékével, ami jelen esetben (50/73) 68%.

Ungárné (1978, 52) szerint „*az I/D¹ arány megoszlása alapján Flanders a vizsgált pedagógusokat két kategóriába, az indirekt és direkt típusba sorolja. Indirekt-integratív típusú tanárnak tekinti a pedagógust akkor, ha elsősorban közvetett módszerekkel – kérdezéssel, dicséréssel, a tanulók megértésével, ötleteik alkalmazásával – próbál hatni, és ennek eredményeképpen a tanulók kezdeményezőkedve és aktivitása magas (I/D arány, 1 felett). Direkt-dominatív a pedagógus, ha közvetlen ráhatással dolgozik. Óráin dominál az autokratikus bírálat, a közlés, és ennek következményeképpen a tanulók kezdeményező kedve és aktivitása nem megfelelő (I/D arány, 0,70 alatt)*”.

Jelen esetben az I/D arány (24/36) 67%, tehát jelen pedagógus óráin az autokratikus bírálat és közlés dominál ezen meghatározás szerint.

A második óra elemzése

Először a második megfigyelt tanóra alapján elkészített mátrixot mutatjuk be és elemezzük (3. táblázat). A mátrix elemzése az előzőleg bemutatott szempontok alap-

¹ I/D arány: az 1–3. és a 6–7. oszlop bejegyzéseinek százalékaránya

ján történik (Falus 1996, 144–145). Az első négy oszlop összege az indirekt tanári tevékenység mennyiségét jelzi, ami jelen esetben (21+7+20+26) 74.

Az 5–7 oszlopok összege a direkt tanári tevékenységek mennyiségét jellemzi, ami a mi esetünkben (124+11+27) 162. A 8–9 oszlopok összege a tanulók beszédének mennyiségét tükrözi, ami a mi esetünkben (48+25) 73. Ezekből az adatokból kiolvasható, hogy az adott tanórán a pedagógus (74 – 162) direkt tanári tevékenysége dominál (autokratikus, tanárközpontú).

A tanári tevékenységek a tanóra 66%-át tették ki (első hét oszlop értéke: 236), a tanulói tevékenységek a tanóra 20%-át fedték le (a 8. és a 9. oszlop értéke: 73), míg a tanóra 14%-át az interakciós csend jellemezte (10. oszlop értéke: 50).

kat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Összesen
1	3			3	4		3	3	4	2	22
2		3	2						1	1	7
3			3		11		1	1	3	1	20
4				2	1			21	1	1	26
5	1			8	62	3	7	9	10	24	124
6		1	1		3	3		2		3	13
7					2	1	13	4	2	3	25
8	7	1	4	10	18	1	1	6		2	50
9	10	1	9		4	1	1				26
10		1	1	3	19	2	1	2	4	13	46
Összesen	21	7	20	26	124	11	27	48	25	50	359

3. táblázat: A második tanóra Flanders-féle interakciós elemzésének mátrixa

Forrás: saját táblázat

Jelen esetünkben a legmagasabb átlóban fellelhető számpár a 62, amely az (5;5) koordinátában található, ami hosszasan tanári előadást jelent. A második oszlopon végighaladva azt állapíthatjuk meg, hogy mit követ dicséret. A második oszlopban összesen öt sorban szerepel szám, melyek közül a leggyakoribb a második sorban található (3), ami szintén a dicséretet jelenti, így ezt figyelmen kívül hagyjuk. Az összes többi esetben a mennyiség 1, így ebből nem tudunk semmiféle következtetést levonni.

A 8. és 9. sor alapján azt állapíthatjuk meg, hogy mennyire van tekintettel a tanár a tanulók igényeire. Amennyiben a 8. és 9. sorban az 1–4 oszlop a gyakori, akkor a tanárok feltehetően tekintettel vannak a tanulók megnyilvánulásaira, azonban, ha az 5–7 oszlop a gyakori, akkor a tanárok figyelmen kívül hagyják a tanulók megnyil-

vánulásait. Jelen tanóra esetünkben az 1–4 oszlop összege 42, míg az 5–7 oszlop összege 26, tehát az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira.

A 8. és 9. oszlopból azt tudhatjuk meg, hogy mi váltja ki a tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait. A 8. és 9. oszlop összegének tekintetében a legmagasabb számot a 4. sorban találjuk (22). Ez azt jelenti, hogy a legtöbb esetben a tanulók válaszait a tanár saját gondolataira alapozott kérdések váltják ki.

Az egyes oszlopösszegek hányadosainak elemzése által megadhatjuk az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonyát, ha az első négy oszlop összegét elosztjuk az első 7 oszlop összegével, ami jelen esetben (74/236) 31,4%. Amennyiben az első három oszlop összegét az 1., 2., 3., 6. és 7. oszlop összegével osztjuk el, akkor a (48/86) azon indirekt tanári beszéd viszonyát kapjuk meg, ami inkább a tanár stílusára érzékeny, mintsem a tananyag tartalmára. Ez a jelen esetben 56%.

A tanulók megnyilvánulásainak az eloszlását is megvizsgáltuk annak függvényében, hogy mekkora hányada tartozik a reagáló, és mekkora hányada a kezdeményező jellegű megnyilvánulások közé. A reagáló tanulói megnyilvánulások esetében a 8. oszlop értékét kell elosztanunk a 8. és a 9. oszlop összértékével, ami jelen esetben (48/73) 66%.

Az Ungárné (1978, 52) szerinti megfogalmazás szerint jelen esetben az I/D arány (48/38) 1,26, tehát jelen elemzés indirekt-integratív típusú tanárnak tekinti a pedagógust, vagyis elsősorban közvetett módszerekkel (kérdéssel, dicsérettel, a tanulók megértésével, ötleteik alkalmazásával) próbál hatni a tanulókra, aminek eredményeképpen a tanulók kezdeményezőkedve és aktivitása magas.

A harmadik óra elemzése

Először a harmadik megfigyelt tanóra alapján elkészített mátrixot mutatjuk be és elemezzük (4. táblázat). A mátrix elemzése az előzőleg bemutatott szempontok alapján történik (Falus, 1996, 144–145). Az első négy oszlop összege az indirekt tanári tevékenység mennyiségét jelzi, ami jelen esetben (18+3+37+14) 72.

kat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Összesen
1	1	1	2	1	6			3	2	3	19
2					3						3
3	3		5	2	12	1		6	1	2	32
4	2							11	2		15
5			1	8	109	2		14	12	34	180
6					3						3

7											0
8	9	2	16	1	4			4		1	37
9	3		10		4						17
10			3	2	34				1	13	53
Összesen	18	3	37	14	175	3	0	38	18	53	359

4. táblázat: A második tanóra Flanders-féle interakciós elemzésének mátrixa

Forrás: saját táblázat

Az 5–7 oszlopok összege a direkt tanári tevékenységek mennyiségét jellemzi, ami a mi esetünkben (175+3+0) 178. A 8–9 oszlopok összege a tanulók beszédének mennyiségét tükrözik, ami a mi esetünkben (38+18) 56. Ezekből az adatokból kiolvasható, hogy az adott tanórán a pedagógus (72 – 178) direkt tanári tevékenysége dominál (autokratikus, tanárközpontú).

A tanári tevékenységek a tanóra 69,6%-át tették ki (első hét oszlop értéke: 250), a tanulói tevékenységek a tanóra 15,6%-át fedték le (a 8. és a 9. oszlop értéke: 56), míg a tanóra 14,8%-át az interakciós csend jellemezte (10. oszlop értéke: 53). Jelen esetünkben a legmagasabb átlóban fellelhető számpár a 109, amely az (5;5) koordinátában található, ami hosszas tanári előadást jelent.

A második oszlopon végighaladva azt állapíthatjuk meg, hogy mit követ dicséret. A második oszlopban összesen két sorban szerepel szám, melyek közül a leggyakoribb a nyolcadik sorban található (2), ami azt jelzi számunkra, hogy a legtöbb esetben a tanár által feltett kérdésre adott tanulói választ követi dicséret.

A 8. és 9. sor alapján azt állapíthatjuk meg, hogy mennyire van tekintettel a tanár a tanulók igényeire. Amennyiben a 8. és 9. sorban az 1–4 oszlop a gyakori, akkor a tanárok feltehetően tekintettel vannak a tanulók megnyilvánulásaira, azonban, ha az 5–7 oszlop a gyakori, akkor a tanárok figyelmen kívül hagyják a tanulók megnyilvánulásait. Jelen tanóra esetünkben az 1–4 oszlop összege 41, míg az 5–7 oszlop összege 8, tehát az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira.

A 8. és 9. oszlopból azt tudhatjuk meg, hogy mi váltja ki a tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait. A 8. és 9. oszlop összegének tekintetében a legmagasabb számot az 5. sorban találjuk (26). Ez azt jelenti, hogy a legtöbb esetben a tanulók válaszait a tanár saját vagy más (de nem a tanulók) véleménye, gondolatainak ismertetése vagy tényekről való felvilágosítása, másoktól való idézete váltja ki.

Az egyes oszlopösszegek hányadosainak elemzése által megadhatjuk az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonyát, ha az első négy oszlop összegét elosztjuk az első 7 oszlop összegével, ami jelen esetben (72/250) 28,8%. Amennyiben az első három oszlop összegét az 1., 2., 3., 6. és 7. oszlop összegével osztjuk el, akkor a (58/61) azon indirekt tanári beszéd viszonyát kapjuk meg, ami inkább a tanár stílusára érzékeny, mintsem a tananyag tartalmára. Ez a jelen esetben 95%.

A tanulók megnyilvánulásainak az eloszlását is megvizsgáltuk annak függvényében, hogy mekkora hányada tartozik a reagáló, és mekkora hányada a kezdeményező jellegű megnyilvánulások közé. A reagáló tanulói megnyilvánulások esetében a 8. oszlop értékét kell elosztanunk a 8. és a 9. oszlop összértékével, ami jelen esetben (38/56) 68%.

Az Ungárné (1978, 52) szerinti megfogalmazás szerint jelen esetben az I/D arány (58/3) 19,3, tehát jelen elemzés indirekt-integratív típusú tanárnak tekinti a pedagógust, vagyis elsősorban közvetett módszerekkel (kérdéssel, dicsérettel, a tanulók megértésével, ötleteik alkalmazásával) próbál hatni a tanulókra, aminek eredményeképpen a tanulók kezdeményezőkedve és aktivitása magas.

Megvitatás, konklúzió, a megfigyelt órák elemzéseinek komparációja

Ebben a fejezetben összehasonlítjuk a három megfigyelt, három különböző osztálynak tartott dualizmus korszakát tárgyaló tanóra interakciós elemzését a már bemutatott szempontok alapján (5. táblázat).

Megfigyelési szempont	Első óra	Második óra	Harmadik óra
Indirekt tanári tevékenység (1–4. oszlop)	52	74	72
Direkt tanári tevékenység (5–7. oszlop)	160	162	178
A tanulók beszédének mennyisége (8–9. oszlop)	73	73	56
Tanári tevékenység a tanóra alatt (1–7. oszlop)	59%	66%	69,6%
Tanulói tevékenység a tanóra alatt (8–9. oszlop)	20%	20%	15,6%
Interakciós szünet a tanóra alatt (10. oszlop)	21%	24%	14,8%
Átló mentén elhelyezkedő számpárok dominanciája	(5;5) 69	(5;5) 62	(5;5) 109
Mit követ dicséret (2. oszlop)	A tanár által feltett kérdésre adott tanulói választ	—	A tanár által feltett kérdésre adott tanulói választ

Mennyire van tekintettel a tanár a tanulók igényeire (8. és 9. sor)	Az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira	Az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira	Az adott pedagógus tekintettel van a tanulók megnyilvánulásaira
Mi váltja ki a tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait (8. és 9. oszlop)	A tanár saját gondolataira alapozott kérdések (19); illetve a többi tanuló kérdése (19)	A tanár saját gondolataira alapozott kérdések (22)	A tanár saját vagy más (de nem a tanulók) véleménye, gondolatainak ismertetése vagy tényekről való felvilágosítása, másoktól való idézete (26)
Az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonya	24,5%	31,4%	28,8%
Azon indirekt tanári beszéd viszonya, ami a tanár stílusára érzékeny (nem a tananyag tartalmára)	40%	56%	95%
A tanulók megnyilvánulásainak eloszlása	reagáló: 68% kezdeményező: 32%	reagáló: 66% kezdeményező: 34%	reagáló: 68% kezdeményező: 32%
I/D arány ²	67% (direkt-dominatív pedagógus)	1,26 (indirekt-integratív típusú pedagógus)	19,3 (indirekt-integratív típusú pedagógus)

5. táblázat: A három megfigyelt, három különböző osztálynak tartott dualizmus korszakát tárgyaló tanóra interakciós elemzésének összehasonlítása

Forrás: saját táblázat

Mivel mind a három tanórán ugyanazt a témát dolgozták fel a tanulók, valamint mind a három tanóra megfigyelési időtartama 30 perc volt, így a táblázatban szereplő adatok egymással átalakítás nélkül összehasonlíthatók. Az indirekt tanári tevékenységek mennyisége a második és a harmadik osztály esetében nagyjából megegyezett (74, 72), míg az első osztály esetében alacsonyabb volt (52). A direkt tanári tevékenységek száma mind a három osztályt illetően nagyjából megegyezik egymással (160, 162, 178). Ezek aránya azonban az első osztály esetében jelentősen eltér a második és a harmadik osztály átlagától. Ez abból is látható, hogy a megadott formula alapján (Ungárné 1978, 52) az első osztály esetében a pedagógusra a direkt-dominatív attitűd jellemző, míg a második és a harmadik osztály esetében ugyanazt a pedagógust az indirekt-integratív attitűd jellemzi.

A tanári tevékenységek tanórai mennyisége az első osztály esetében a legacsonyabb (59%), míg a harmadik osztály esetében a legmagasabb (69,6%), azonban mind a három osztály esetén a pedagógus tevékenységének dominanciája a

² Ungárné (1978) szerint.

mérvadó. A tanulói megnyilvánulások mennyiségei az első és a második osztály esetében azonosak (20%), míg a harmadik osztály esetében valamivel alacsonyabban (15,6%), azonban mind a három osztályra a tanulók tevékenységének alacsony foka a jellemző (15,6 és 20% között).

Az interakciós szünetek száma az első két osztály esetében magasabb, mint a tanulói aktív tevékenységek száma (21 és 24%), mivel a tanulók ezen interakciós szünetek többségében jegyzeteltek, illetve a füzeteikbe írtak. Csupán a harmadik osztály esetében magasabb valamennyivel a tanulói megnyilvánulások száma az interakciós szünetek számánál (t: 15,6%; i: 14,8%).

Mind a három osztály esetében az (5;5) átló mentén elhelyezkedő számpárok dominanciája figyelhető meg, ami az egyes kategóriák huzamosabb előfordulását jelzi. Ez jelen esetben a hosszas tanári előadás dominanciáját jelenti. Két osztály esetében (az első és a harmadik) kimutatható volt, hogy a tanár által feltett kérdésekre adott tanulói választ általában a tanári dicséret követi, azonban a második osztály esetében ez nem volt egyértelmű. Meg kell jegyezni azonban, hogy mind a három osztály esetében nagyon alacsony volt a tanári dicséretetek száma (9, 7, 3).

Mind a három osztály esetében megállapíthatjuk, hogy az adott pedagógus tekintettel volt a tanulók megnyilvánulásaira. A tanulók válaszait, valamint kezdeményező megnyilatkozásait (kérdéseit, aktivitásukat) mind a három esetben más váltja ki. Az első osztály esetében a tanár saját gondolataira alapozott kérdések, valamint a többi tanuló kérdése váltotta ki a tanulók megnyilatkozásait a legnagyobb számban. A második osztály esetében a legnagyobb számban a tanár saját gondolataira alapozott kérdések váltották ki. A harmadik osztály esetében a tanár saját vagy más (de nem a tanulók) véleménye, gondolatainak ismertetése vagy tényekről való felvilágosítása, másoktól való idézete váltotta ki. Ebből jól látható, hogy az adott pedagógusnak fontos tisztában lennie az adott osztály jellemzőivel, mivel mindegyik osztályt másféle módszerrel lehet a leghatékonyabban aktivizálni.

Megvizsgáltuk az indirekt tanári beszédnek az összes tanári beszédhez való viszonyát is, ami a legmagasabb a második osztály esetében volt (31,4%), míg a legalacsonyabb az első osztály esetében (24,5%). Megnéztük azon indirekt tanári beszéd viszonyát is, ami a tanár stílusára érzékeny, tehát nem a tananyag tartalmára. Ebben a tekintetben a harmadik osztály esetében kimagaslóan magas számot kaptunk (95%), tehát ebben az osztályban volt a pedagógus indirekt megnyilvánulásainak a száma a legalacsonyabb a tananyag tartalmára vonatkozóan, míg az első osztály esetében a legmagasabb (40%).

A tanulók megnyilvánulásait aszerint is kategorizáltuk, hogy azon megnyilvánulások reakciók voltak valamely tanári megnyilvánulásra, vagy a tanulók maguk kezdeményezték a tanórai aktivitásukat. Mind a három osztály esetében ezen megnyilvánulások aránya nagyjából megegyezett (első: 68–32%; második: 66–34%; harmadik: 68–32%).

Irodalom

- Falus I. (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó.
- Flanders, N. (1965): *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*. Washington. U.S.: Government Printing Office.
- Flanders, N. (1970): *Analysing Classroom Behavior*. New York: Addison-Wesley.
- Gallagher, I. J. (1957): Authoritarianism and Attitudes Toward Children. *The Journal of Social Psychology*: Vol. 45, No. 1, 107–110.
- Hermann, T. (1966): Psychologie der Erziehungsstile: Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposium (283-313/1966). Göttingen: Hogrefe.
- Kósáné Ormai V. – Porkolábné Balogh K. – Ritoók P. (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- McGee, H. M. (1955): Measurement of authoritarianism and its relation to teachers' classroom behavior. *Genet Psychol Monogr*. 1955 Aug; 52(1), 89–146.
- Porkolábné Balogh K. – Gergencsik E. (1974): *Pedagógiai pszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ryans, D. G. (1960): *Characteristics of teachers*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Szitó I. (2007): *Kommunikáció az iskolában*. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Tausch, A. M. (1960): A nevelők arckifejezésének hatása iskolás gyerekek magatartására szóbeli tilalmak esetén. Kísérletvizsgálat. *Psychologia*, 3–4., 255–277.
- Ungárné Komoly J. (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Olmütz mint az 1848/49-es forradalom és szabadságharc utáni megtorlás helyszíne

GONDA GYÖNGYVÉR

Olomouc as the site of reprisal following the Hungarian Revolution of 1848/49 Abstract

The study examines the reprisals that followed the failed Hungarian Revolution of 1848/49, focusing specifically on the most prevalent form of retaliation: imprisonment fortresses. The work provides an overview of the historical context surrounding the institutionalization of repression, exploring how these retaliatory measures became systematically embedded within state practices, particularly focusing on the operation of the fortress prison in the city of Olomouc. Utilizing memoirs from former inmates, the work offers insight into the prison's history and the broader historical significance of the former Moravian capital. Additionally, the study details the general regulations governing the prison, the living conditions of the inmates, and the distinctions between investigative custody and the serving of sentences. It also briefly addresses the authority of the fortress's commandant and the officers serving under him.

Keywords: Olomouc; castle prison; prisoner; military court; casemate; amnesty

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Modern Age – 19th Century

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.106-115

A megtorlás kezdete és intézményesülése

Az 1848/49-es szabadságharcot követő megtorlással foglalkozó munkák többsége – érthetően – a legsúlyosabb megtorlási formával, a kötél, illetve a golyó és lőpor által történő kivégzéssel foglalkozik. Nagyon kevés munka született a kivégzést követő legsúlyosabb vagy akár a legáltalánosabb büntetési formának is nevezhető várfogságról.

A megtorlás már 1849 januárjában kezdetét vette, amikor végrehajtották az első kivégzéseket. Ennek irányelveit azonban csak 1849. július 1-jén fektette le Julius von Haynau tábornagy az általa kiadott proklamációban. Kilenc nappal a proklamáció megjelenése után, július 10-én Pozsonyban állították fel az első császári és királyi haditörvényszéket, amit még számos haditörvényszék megszervezése követett. Ezek azután öt éven át működtek. A haditörvényszékek négyféle ítéletet hozhattak: 1. Kötél vagy lőpor és golyó általi halál 2. Külföldre deportálás 3. Sánccfogás nehéz vagy könnyű vasban, várfogság, fogházbüntetés, vagy porkolábfogság vasban vagy vas nélkül 4. Pénzbüntetés, vagyonek Kobzás (Hermann 2007, 318).

Az augusztus 13-i világosi-szőlősi fegyverletételnek köszönhetően a megtorlás egyre nagyobb méretet ölthetett. 1849 augusztusának végén megkezdődtek a kihallgatások. Az Aradon működő haditörvényszék főleg a honvédtisztek ügyével foglalkozott, míg a pesti Újépület északkeleti pavilonjában berendezkedő haditörvényszék a politikusok és a polgári személyek ügyében járt el (Hajdu 1869, 229–230). Az aradi haditörvényszéken kívül szinte mindegyik foglalkozott a kisebb bűnök tárgyalásával, amely magában foglalta a forradalmi iratok és képek rejtegetésétől kezdve a Habsburg-ház sértegetésén át a hatóságokkal szembeni engedetlenséget.

A haditörvényszéki eljárások során a császári eskü elleni vétség szempontjából két időpontot vettek figyelembe. Első dátumként 1848. október 3-át adták meg, amikor V. Ferdinánd magyar király kiadta azt az uralkodói manifesztumot, mellyel feloszlatta a magyar országgyűlést, ezzel együtt Magyarországon ostromállapotot rendelt el, és kinevezte Josip Jelačić altábornagyot a magyarországi fegyveres erők főparancsnokává. Haynau proklamációjában is fontos szerepet játszott ez a dátum, vagyis annak a magyar országgyűlés által törvénytelené nyilvánításának időpontja, azaz október 8-a, Délvidék esetében október 10-e, miután a temesvári várórség és főhadparancsnokság kihirdette a királyi manifesztumot, Erdélyt illetően október 18-a, ugyanis az erdélyi császári-királyi csapatok főhadparancsnoka, Puchner Antal tábornok ekkor hirdette ki az ostromállapotot. A másik fontos dátum 1849. április 14-e, ekkor mondták ki a debreceni nagytemplomban tartott nyílt gyűlésen harmadik alkalommal a Habsburg-Lotharingiai-ház trónfosztását. Az eljárás alá eső személyek esetében ezeket a dátumokat vették figyelembe a haditörvényszéki eljárás során (Hermann 1999, 19–21).

Sokan úgy fogalmazzák, hogy a várfogság a kivégzésnél is súlyosabb büntetés volt. Van benne némi igazság, ugyanis a várfogságra ítélték évekig szenvedték a várbörtönök rossz körülményeit. Ez különösen az idősebb vagy eleve beteg elítéltek esetében sok fájdalommal, nem ritkán gyors halállal járt együtt. Az is tény viszont, hogy mindazok az eredetileg halálra ítélt tisztek, közéleti személyiségek, akiknek ítéletét kegyelemből várfogságra változtatták, hálások voltak sorsuknak, kivált azért, mert utóbb kiderült, hogy a többszöri amnesztia-rendeleteknek köszönhetően csak keveseknek kellett a teljes büntetésüket kazamatákban tölteniük.

A halálos ítélet elkerülése érdekében gyakran próbálták elfedni saját korábbi tevékenységüket, ami azt jelenti, hogy ha nem volt semmilyen írásos bizonyíték, akkor letagadták a rangjukat, tagadták, hogy részt vettek egyes csatákban, az eseményekre való ráhatásukat pedig igyekeztek csökkenteni.

Az ítélet kimondása előtti fogságot vizsgálati fogságnak nevezték. A vizsgálati fogság jogi szempontból nézve még nem számított rabságnak. Ez pár hónaptól több évig is terjedhetett. Az ítélet kimondása után kezdődött meg a kiszabott büntetés letöltése, melybe nem számított bele a vizsgálati fogság ideje. Az ítélet kimondása után kezdődhetett meg a kiszabott büntetés letöltése. A legenyhébb ítélet 1 év, a legsúlyosabb 20 év várfogság volt vasban vagy anélkül, de volt példa életfogytiglani ítéletre is. Vasbüntetés során a fogoly jobb keze és bal lába össze volt kötve egy láncsal.

Az aradi vár és a pesti Újépület (Neugebäude) a foglyok gyűjtőpontjának is számított, amellett, hogy itt mondták ki a rabok ítéletét és ezek börtönében is rabos-

kodtak foglyok. Az ítélet kihirdetése után a büntetésének letöltését megkezdő rabokat általában átszállították egy másik várbörtönbe pl. a morvaországi Olmützbe (Olomouc), a csehországi Josefstadtbba (Josefov), a tiroli Kufsteinbe stb. Az egyik olmützi rab találóan fogalmazta meg a várfogságának történetét feldolgozó visszaemlékezésének címét: *Utazás ismeretlen állomás felé*, ugyanis a rabokkal általában nem közölték rabságuk új helyszínét, legtöbbször az útvonalból sejtették, hogy hová is viszik őket. Elvéve találkozni olyan esettel, amikor a rabok tisztában voltak az úticéllal, akkor is a börtönfelügyelővel ápolt jó viszonyoknak köszönhetően tudták belőle kicsikarni a végállomás helyszínének nevét (Barsi 1988, 78).

Mint azt már jeleztük, számos várbörtön működött a Habsburg Birodalom területén pl. a már említett tiroli Kufsteinben, Olmützben, Josefstadtban, Theresienstadtban (csehül Terezín), valamint az ugyancsak csehországi Königgrätzben (csehül Hradec Králové). Erdélyben Aradon (románul Arad), Gyulafehérváron (románul Alba Iulia), Nagyszebenben (románul Sibiu), illetve a bánági Temesvárbán (románul Timișoara). A kétparti Komáromban a monostori erődben alakítottak ki várbörtönt. Budapesten a mai V. kerület közepén körbezárt Újépület szolgált börtönként. Meg kell még említenünk a mai Szlovénia fővárosa, Ljubljana, illetve a dalmáciai főváros, Zára (horvátul Zadar) és a kárpátaljai Munkács (ukránul Mukacsevo) várát.

Olmütz

Ebben a tanulmányban a Morva folyó jobb partján elterülő olmützi várbörtön történetét járjuk körbe. A huszita háborúk alatt Luxemburgi Zsigmond magyar király mellett kiálló város gazdag történelemmel büszkélkedhet. Az egykor Morvaország fővárosának számító Olmützre nem úgy gondolunk, mint az 1848/49-es szabadságharcot követő megtorlás egyik helyszínére. A harmincéves háború alatt közel egy évtizedre svéd uralom alá került a város. II. Frigyes porosz király a sziléziai háború során, 1741-ben porosz seregével elfoglalta, majd 1742-ben a Szilézia fővárosában, Breslauban (lengyelül Wrocław) megkötött béke és az azt megerősítő berlini béke után a poroszok elhagyták a morva fővárost. Fontos szerepet töltött be a város a hétéves háborúban, ugyanis II. Frigyes 1758-ban újra el akarta foglalni Olmützt, azonban a megerősített erődöt nem tudták bevenni, ezért egy hónap után felhagytak az ostrommal és kivonultak a városból (Fest 1915, 42–45).

Olmütz az 1848. október 6-án kitört bécsi forradalom elől menekülő osztrák császári udvarnak is ideiglenesen otthont adott. December 2-án pedig az érseki palotában koronázták osztrák császárrá a 18 éves Ferenc Józsefet, miután nagybátyja, I. Ferdinánd lemondott a császári és vele együtt V. Ferdinándként a magyar királyi trónról az ő javára.

Szintén a város nevéhez fűződik a fiatal uralkodó által 1849. március 4-én kiadott olmützi oktrojált alkotmány, mely szerint Ausztria koronatarományokból áll, melyek együttesen alkotják az oszthatatlan ausztriai monarchiát. Magyarországról pedig leválasztotta Horvátországot, Szlavóniát és a Tengeremelléket, majd a Magyarország déli részén, az Adriai-tengertől Erdélyig húzódó Katonai Határörvidéket,

továbbá a Bácska és a Temesköz területén 1849 novemberében megalakult Szerb Vajdaságot és Temesi Bánságot (Hermann é. n.).

Az 1848/49-es szabadságharcot követő megtorlás következtében számos magyar és más nemzetiségű katona és politikai fogoly járta meg az olmützi várbörtönt. Akkoriban a legjelentősebb várerődök között tartották számon. Az évek során átépítették és többször végeztek rajta erődítési munkálatokat. Már a szabadságharc vége felé is voltak rabok az olmützi várban, viszont a szabadságharc után, a megtorlás gépezetének elindulásakor kezdett el ténylegesen várbörtönként funkcionálni. Börtönében egyaránt voltak vizsgálati fogságban lévő és büntetésük letöltését megkezdett rabok. Számtalan példa volt rá, hogy egy rab többször is „megfordult” egy adott várbörtönben. Erre jó példa Barsi József, aki a vizsgálati fogsága alatt 1849 nyarán kb. egy hónapot töltött el az olmützi kazamatákban, majd miután a pesti haditörvényszék 1849. szeptember 16-án 20 év vasban letöltendő várfogságra ítélte, újra Olmützbe szállították, ahol egészen amnesztiával történő szabadulásáig, 1856. július 13-ig raboskodott (Barsi 1988, 97).

A vár az akkoriban mindössze 15–20 ezer lelket számláló város közepén helyezkedett el. Vasúthálózata az 1840-es évek elején épült ki, mely összekötötte Preraut (csehül Přerov) Olmützcel és Olmützt Prágával. A foglyokat Pozsonyig általában szekérral szállították (Pestbudáról indulva Bicske, Magyaróvár, Győr, Bécs településeket érintve), majd Pozsonytól kezdve vasúton (Bécs, Gärsendorf, Prerau településeket érintve) (Földy 1939, 69–74). Volt rá példa, hogy Pozsonyig gőzhajóval szállították (pesti kikötőből indulva Vác, Nagymaros, Visegrád, Komárom, Pozsony településeket érintve) a rabokat (Barsi 1988, 106–107). A várerődbe a Katalin-kapun keresztül lehetett bejutni, s közvetlenül a kapu mellett helyezkedtek el a kazamaták, melyek a foglyok cellájaként funkcionáltak. A nagyobb cellákban 7–8, a kisebbekben pedig 3–4 rabot zártak össze. A kazamatákkal szemben az Orsolya rendi apácák zárdája helyezkedett el. A zárda és a kazamata közti szűk utcácska szolgált udvarként, ahová a rabok kijártak levegőzni naponta kétszer, reggel és délután egy-egy órácskára (Hajdu 1869, 229).

A kazamata kisebb részének kétszeresen rácsozott ablakai kilátást biztosítottak a Morva folyóra, míg a nagyobb rész ablakai az udvarra és az apácazárda falára néztek. A Morva felé tekintő részről *„jövő levegő is üdőbbnek tetszett, mint az, amely a túlsó oldalon az apácazárda hátsó részén át a tizenöt-húszezer ember lakta város felől jött”* (Földy 1939, 110). Az utcán, a folyosókon és a Morva partján is éjjel-nappal járőröztek, s az ablakok és ajtók nyílásain keresztül folyamatosan ellenőrizték a foglyokat.

A rabok fekhelye vaságyból, néhány lepedőből, egy szalmavánkosból és egy pokrócból állt. A kazamaták celláiban egy asztal és annyi szék állt a foglyok rendelkezésére, ahányan voltak. A cella közepén vagy a fal tövében pedig egy vaskályha állt. Földy János így ír az olmützi kazamatáról: *„A hosszú kazamata, amelyben alszunk, nyirkos, sötét helyiség. A falon sárgállik a salétrom, a vasnyoszolyák alatt gombák teremnek. Fönn, egészen magasan, két dróthálóval fődött, alig fél négyzetméternyi ablak enged be óvatosan, fukaron az ólomszürke téli napvilágot. Durva, megviselt, rossz szagú pokrócokat kaptunk, azokba burkolózunk és úgy heverünk naphosszat az ágyon.”* (Földy 1939, 159) A földalatti kazama-

táiban főleg közkatonákat tartottak fogva, ahová valamilyen oknál fogva Madarász Józsefet is zárták mint politikai foglyot. A politikai foglyok kazamatái néhány fokkal egészségesebb környezetnek számítottak, mint a közkatonák kazamatái, amelyről az egykori országgyűlési követ, Madarász József így számolt be visszaemlékezésében: *„Nyáron hőségben, szobánk nedveshideg és kezd egészségtelen lenni, a penész ragad ruháimra.”* (Madarász 1881, 110)

A várbörtön parancsnoka ekkoriban Joseph Philipp Böhm tábornok volt, aki a szabadságharcban veszítette el a császáriak oldalán harcoló fiát. Földy János szerint állítólag ezért gyűlölte annyira a magyarokat. A várparancsnokról a rabok nem voltak túl jó véleménnyel. A helyőrségparancsnok pedig Anton Laimer von Flachenberg alezredes volt, akiről valamivel jobb vélemény alakult ki a rabok között.

A börtönszabályzat és a rabok napirendje

A börtönszabályzat szigorú szabályokat írt elő, amiket minden várbörtönben és fogdában be kellett tartani. A szabályokat azonban a legtöbb esetben nem vették túl szigorúan, sőt sokszor még enyhítettek is rajtuk. A foglyok nem kaptak rabruhát, büntetésüket saját ruháikban töltötték le. Cellájukat naponta két vagy négy órára hagyhatták el, reggel egy vagy két órára, délután pedig szintén egy vagy két órára. Barsi József visszaemlékezésében megjegyezte, hogy egy idő után nappal nem zárták az ajtókat. *„Nyáron reggeli hat órától esti hat óráig rendszeren szabad volt a járás szobáról szobára, a folyosóra, sőt az udvarra is.”* (Barsi 1988, 130) A vasra ítélt raboknak a szabályzat szerint éjjel-nappal hordaniuk kellett láncukat, csak a reggeli és esti átöltözésnél vehették le. Egyes várbörtönökben a rabok meg tudták venni a börtönfelügyelőtől a kulcs másolatát, így szinte csak akkor vették fel láncukat, ha ellenőrzést tartottak a cellákban. A várbörtönökben a szabályok szerint nem fogadhattak látogatót, viszont havonta, majd 1853 után szinte mindenütt, csak negyedévente írhattak levelet, azt is csak német nyelven, hogy könnyebb legyen cenzúrázni a szerintük „oda nem illő” részeket. Nem birtokolhattak könyveket, írószereket és papírt. A várparancsnok engedélyével viszont fogadhattak látogatót és olvashattak könyveket is, de főleg vallási témájúakat, azokat is főleg német nyelven. A látogatás nagyjából 60 percig tartott egy tiszt jelenlétében, a felek csakis német nyelven beszélhettek egymással, ezt olyan szigorúan vették, hogy a rabok még a németül alig vagy egyáltalán nem tudó családtagjaikhoz is csak németül szólhattak. A látogatás lebonyolítására egy külön szoba funkcionált, melyet társalgónak neveztek. A tiszt a látogatót, a börtönfelügyelő pedig a látni kívánt rabot kísérte a társalgónak nevezett szobába (Lőrincz – Mezey 2019, 22–23).

A foglyok naponta tíz krajcárt kaptak a kincstártól. Ebből nyolc az étkezésre, a maradék kettő pedig a mosásra ment. A pénz mellé naponta járt katonakenyér, melyet be tudtak váltani néhány krajcárra, ezzel a tíz krajcárt ki tudták egészíteni három-négy krajcárral. A vizsgálati fogság alatt a hadnagytól a századosig naponta negyven krajcár járt, a főbb tiszteknek pedig hatvan krajcár, azaz egy forint. Elítélésük után viszont már ők is az egységes tíz krajcárt és mellé a katonakenyeret

kapták. A kincstárból kapott krajcárok mellett a saját, letétbe helyezett pénzükből is naponta költhettek egy forint értékig (Galsai é. n., 5).

Földy János naplójából kiderül, hogy az olmützi rabokat eleinte nem akarták kiengedni az udvarra. A változást, az enyhítést a legfelsőbb katonai törvényszék elnökének, Franz Dahlen von Orlaburg altábornagynak a vezetésével érkezett komisszió hozta meg. A látogatás után Böhm várparancsnok már napi kétszer engedélyezte az udvaron tett sétát. Rossz idő esetén pedig a rabok átjárhattak egymáshoz társalogni. A komisszió távozása után már hírlapokat is járathattak, így került be a vár falai közé az *Ost-Deutsche Post*, a *Wanderer*, a helyi olmützi kis lap, a *Neue Zeit*. Néhány esetben még a *Pesti Napló* is eljutott a rabokhoz. Könyvekhez a helyi könyvtárból férhettek hozzá, eleinte csak német nyelvű művekhez jutottak hozzá, később viszont megnyílt a rabok előtt Hölzel Ede könyvesboltja, ahonnan már magyar, angol, francia és latin nyelvű könyveket is megszerezhettek. A könyveket a saját, letétbe helyezett vagy a katonakenyér árából összegyűjtött pénzükből vehették meg. Nem mindenkinek tetszett a foglyokkal történő bánásmód pozitív irányba való változása: *„Különös öröm volt, mikor a rossz modorú, pasáskodó, gyűlölködő Bronyevszky kapitány arcát szemléltem, aki elkékvült a haragtól, látván azt a szívéllyességet, ahogyan a magasrangú úr velünk beszélt. Hát még akkor milyen arcot vágott ez a csúnya jellemű ember, mikor meghallotta, hogy Dahlen mi-minden könnyítést engedélyezett számunkra!”* (Földy 1939, 84)

1850 nyarán az Olmützben raboskodók feleségei letelepedési engedélyért folyamodtak a várparancsnoknál, aki a bécsi hadügyminisztériummal egyeztetve megadta az engedélyt, mely után rengeteg rab felesége vett ingatlant Olmütz városában, hogy férjeik mellett lehessenek a nehéz időkben. A komisszió ellenőrzése után pedig a feleségek rendszeresen látogathatták férjeiket egy tiszt jelenlétében. A térparancsnokság két tisztje, név szerint báró Fellner kapitány és Schweitzer főhadnagy gyakran kedvezett a raboknak azzal, hogy kettesben hagyta őket feleségeikkel. Az eset eljutott Bronyevszky térparancsnokhoz, aki áthelyeztette a két tisztet Olmützbe. *„Egy derék emberrel kevesebb! Érzékenyen szorongattuk a kapitány kezét és ő is nehezen vált meg tőlünk. Késő este a profosztól tudtuk meg, hogy Fellner bárót a gaz ármánykodó Bronyevszky kapitány túrta ki, mert nem nézhette, hogy velünk oly emberségesen bánik.”* (Földy 1939, 96)

A feleségeknek szintén be kellett tartaniuk a szabályokat, mely szerint tartózkodniuk kellett a gyász és a magyarság öltözékükben való megjelenítésétől, tehát nem viselhetek fekete, sötét és nemzeti színű ruhadarabokat. Ez alól az sem mentette fel a hölgyeket, ha a családban haláleset történt. Egyszerre csak egy hölgyet vezettek be a társalgóba. A látogatás alatt a cellák ajtaját be kellett zárni. A látogatók elláthatták élelemmel és pénzzel a rabot, aki nem tarthatta magánál a pénzét, azt a börtönfelügyelő kezelte, s csakis ő vásárolhatott belőle a fogoly számára szükséges dolgokat, majd a hónap végén el kellett számolnia (Barsi 1988, 130).

1849 novemberétől folyamatosan érkeztek a foglyok Olmützbe, ezek között fel tűnően sok volt a pap, akik a csanádi, kalocsai, esztergomi, győri és a besztercebányai egyházmegyékből érkeztek, de voltak köztük ferences és premontrei rendi szerzetesek is. Barsi József és néhány társa a börtönfelügyelő engedélyével a karcsony és a szilveszter estét a premontrei szerzetesekkel tölthették.

1850. február 24-én pedig Aradról érkezett katonatisztekot helyeztek el a vár kazamatáiban, akiknek szintén vasban kellett letölteni a kiszabott büntetést. Eleinte a tiszteket elkülönítve tartották a polgári raboktól, az udvarra is akkor engedték ki őket, amikor a polgáriak már a celláikban tartózkodtak, hogy még véletlenül se léphessenek kapcsolatba egymással. Az idő múlásával a katonákat és a polgári foglyokat egyszerre engedték ki az udvarra. 1850 szeptemberében a vasbüntetésre ítélt, egykor a császári-királyi kötelékben szolgálatot teljesítő katonák esetében császári kegyelemből eltörölték a vasbüntetést, ez nem vonatkozott a polgári személyekre és azokra a honvédekre sem, akik nem szolgáltak az osztrák hadseregben a szabadságharc kitörése előtt (Szarka 1997, 138).

A foglyok, amennyire lehetett, igyekeztek összetartani, csoportokat alkottak, ahol egymással megosztották a tudomásukra jutott híreket, a problémáikat, vagy vitáztak egymással egy-egy felmerülő témáról. Az egymás iránti testvéri érzésről Barsi József a következőképpen ír: *„...a testvéri érzület abban is nyilvánult, hogy a tegezés általánossá vált minden állás-, rang- és körülönség nélkül. A katonatisztek között ez különben régi szokás, különösen az egyenrangúak közt, de itt mindnyájan az »államfogoly« címe alatt egyenlőnek tekintették egymást, és szorosán véve egy magasabb hitben és reményben osztozkodván, önként buzdukt fel bennünk a testvéri szeretet jótékony lángja is!»* (Barsi 1988, 134) 1850 második felében pedig sorra alakultak a főzőegyletek, melyek 10–12 fogoly összefogásából jöttek létre. Rendelkezésükre bocsátották a kazamata konyháját, ellátták őket edényekkel, fával és szénnel. 1851-ben a várparancsnok engedélyével néhány rab kertészkedni kezdett. Böhm várparancsnok az Orsolya rendi apácák kolostorának falánál lévő egy ölnyi részt bocsátotta a kertészkedni vágyók rendelkezésére. A feleségek kertészeszközökkel, ládákkal, magokkal, csemetékkel és termőfölddel látták el őket. *„A négyszögletes kertecskék rövid idő múlva nemcsak kizöldültek, hanem itt-ott egy primula, egy-egy violatricolor kandikált ki a zöld környezetből. Egy falat Magyarország morva talajban.»* (Barsi 1988, 136–137)

Idejük eltöltésének céljából a rabok egy része nyelveket kezdett tanulni, néhányan azon ország nyelvét, amelytől a felszabadítást várták, ezért egyesek a török nyelv elsajátítását tűzték ki célul, majd amikor látták, hogy a törököktől nem lehet várni segítséget, akkor felhagytak a nyelv megtanulásával. Sokan Charles Sealsfield Amerikában játszódó regényeinek olvasása közben döntöttek el, hogy szabadulásuk után nemcsak Magyarországot, hanem Európát is maguk mögött hagyják, s Amerikában kezdenek új életet, ezért angolul kezdtek el tanulni. Mások művek fordításával voltak elfoglalva, vagy félbehagyott tanulmányaikat folytatták. A szellemi tevékenység mellett a kétkézi munkák végzése és elsajátítása is elég népszerű volt a foglyok körében. Néhány rab eladás vagy az unaloműzés céljából órákat, nyakláncokat, karkötőket vagy egyéb faragványokat készített (Barsi 1988, 125–126).

1853. február 18-án egy Fejér megyei szabósegéd, Libényi János Bécsben merényletet követett el Ferenc József ellen. A császár napi sétái során a karintiai kapu bástyájának mellvédjéről szokta megtekinteni gyakorlatozó katonáit. Libényi ezt tudva a bástyánál támadta meg a császárt egy éles konyhakéssel, melynek szúrását a gallér és a nyakkendő tompította, ezért Ferenc József csak könnyeb-

ben sérült meg. A merénylőt a császár szárnysegédje és egy Josef Ettenreich nevű hentes fogta el. A merénylet kihatott a foglyok sorsának alakulására is. „*Erre azután bátorságot vett magának a kamarilla, ezt minden áron megbosszulni, és pedig kiken? Akik hatalmában voltak és tehettek velük amit akartak! A politikai foglyokon: ezek bűnhődjenek azért, amit egy a hazája sorsán búsuló hazafi elkeseredettségében cselekedett, ezért bűnbak kellett, és voltunk mi!*” (Galsai é. n., 66) Ezt követően megszorítások léptek életbe az államfogdákbán. A célakat rendszeresen ellenőrizték, a foglyok nem járathatták az addig engedélyezett napilapokat, és már nem havonta, hanem csak negyedévente írhattak levelet egy általuk kiválasztott személynek, akin keresztül üzenhettek rokonaiknak, barátaiknak, ismerőseiknek stb. A levélíráshoz külön szobát alakítottak ki, s csak az erre az alkalomra kijelölt időpontban lehetett levelet írni a várparancsnok engedélyével tisztek jelenlétében.

A foglyok létszáma és szabadulásuk

Az Olmützben raboskodók létszámáról Keszi Hajdú Lajos közölt cikkeket a korabeli sajtóban. Őt az általános felkelésre buzdító szónoklata és a császár édesanyjának szidalmazása miatt előbb kötél általi halálra, majd kegyelem útján húsz év vasban letöltendő várfogságra ítélték. Büntetése során megjárta a morvaországi Olmützt és a csehországi Josefstadtot. 1856. április 3-i szabadulását követően is figyelemmel kísérte egykori rabtársai sorsát. 1901-ben bekövetkezett haláláig számos cikke jelent meg, melyekben megpróbálta összeírni az olmützi és jofestadti foglyok névsorát, néhány bekezdésben saját börtöntapasztalatait is megírta. Ezzel foglalkozó cikkei a *Vasárnapi Újságban*, a *Hazánk s a Külföldben* és a *Pesti Naplóban* jelentek meg. 1873-ban szintén a *Vasárnapi Újságban* megjelent cikkében az 1849-től eltelt huszonnégy év alatt elhunyt rabtársainak neveit közölte (Hajdu 1873, 19–20). Írásaiban nem egyszer felhívást intézett az egykori foglyokhoz, melyben arra kérte őket, hogy a példáját követve, ők is közöljék egykori rabtársaik névsorát. A felhívás hatására jelentetett meg cikket az aradi várfoglyokról Galsai Kovách Ernő a *Pesti Napló* hasábjain, majd Somogyi József a Kufsteinben raboskodó társairól a *Vasárnapi Újságban*.

Keszi Hajdú Lajos 1850 januárjától 1852. május 27-ig volt az olmützi várbörtön foglya. Tudomása szerint jofestadti átszállításáig 153 fő raboskodott az egykori morva főváros várbörtönében. Ebből 71 katona, 57 polgári személy, 15 pedig külföldi. Simon V. Péter gyűjtötte és állította össze az olmützi rabok névjegyzékét, mely összesen 290 fogoly nevét és rövid életrajzi ismertetését tartalmazza. A 290 rabból 216 várfogságra, míg 74 sáncfogságra ítéltetett. Ebből 27 egyházi, 59 polgári, 108 katonai személy, s 32 külföldi (Hermann 2014, 105).

Nagyon ritkának számított az, ha egy fogoly teljes büntetését letöltötte. 1850-ben jelent meg az első amnesztiarendelelet. Általában a Habsburg-házat érintő fontosabb események eredményeztek szélesebb körű amnesztiát. Az első érdemleges amnesztiára 1851. február 28-án került sor, melynek következtében 84-en kapták vissza szabadságukat, ebből 11 Olmützben, 4 Munkácson, 1–1 Josefstadtnban és

Königgrätzben. A maradék 67 pedig Aradról szabadult. 1852 tavaszán Ferenc József magyarországi körútjának alkalmából 1852. június 17-én 92 rab szabadulhatott, ebből 53 Aradról (Galsai é. n., 64).

A szabadulók közt azért volt sok aradi, mert az uralkodó a Magyarországon tett látogatása során meglátogatta az aradi várbörtönt. Szintén a látogatás számlájára írható a július 24-én szabadult 14 aradi rab kegyelme. 1854. április 24-én Ferenc József és Wittelsbach Erzsébet esküvőjének alkalmából Josefstadtban 24, Aradon 16 fogoly nyerte vissza szabadságát (Galsai é. n., 50, 63–64, 74). Az uralkodó pár első gyermekének, Zsófia főhercegnőnek 1855. március 5-i születését követően főleg azok a rabok szabadulhattak, akiket felségsértés bűne miatt ítétek el. Ferenc József második gyermeke, Gizella főhercegnő 1856. július 12-i világrajövele is számos rab szabadulását biztosította, köztük Barsi Józsefét és Földy Jánosét (Földy 1939, 222). Aradon ekkor, július 15-én 23 fogoly szabadulhatott. 1857-ben Ferenc József ismét Magyarországra látogatott, ekkor már felesége, Wittelsbach Erzsébet és két gyermeke is elkísérte. Az újabb látogatás újabb amnesztiát hozott: Josefstadtban 102, Olmützben 21 rab szabadulhatott. Az utolsó fogoly pedig 1859-ben hagyhatta el a börtönt.

Összegzés

Az időközben államfogdává átalakított várak körülményei eltérőek voltak. Egyes várbörtönökben keményen betartották a Bécs által előírt szigorú szabályokat, míg máshol részben vagy teljesen eltekintettek a várfogságra általában jellemző intézkedések betartásától. Talán meglepő a következtetés, hogy az államfogdák közül az aradi várbörtönben voltak a legelviselhetőbbek a körülmények. Ugyanakkor korabeli sajtócikkekéből és a visszaemlékezésekből is az látszik, hogy a legrosszabb viszonyok a tiroli Kufstein várbörtönében voltak. Aligha véletlen, hogy az 1849-ben a szabadságharcban rövid ideig szabadcsapat vezetésével megbízott Rózsa Sándort sokrendbeli gyilkosság miatt 1859-ben előbb halálra, majd életfogytiglani várfogságra ítélték, 1865-ig éppen Kufstein várában tartották fogva. Barsi József szerint Olmütz még a könnyebben elviselhető várbörtönök közé tartozott. A Ferenc József ellen 1853. február 18-án Libényi János által elkövetett merényletet követően kivétel nélkül minden várbörtönt érintett a szigorítás, amely még a legenyhébb körülményeket biztosító aradi várbörtönt is elérte.

A várfogság hatásai több vonatkozásban is megmutatkoztak és nem tűntek el nyomtalanul. Nagyon sok rabnál egy életre szóló traumát okozott. A rossz körülmények – ami alatt főleg a hűvös, nedves, penészes kazamaták állapota és a silány, gyenge koszt értendő – nagy részüknek maradandó egészségkárosodást okozott. Többeknek kihullottak a fogaik, másoknál köszvény, reuma vagy súlyos tüdőbetegség alakult ki.

Irodalom

Barsi József (1988): *Utazás ismeretlen állomás felé 1849–1856*. Közreadta Simon V. Péter. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Fest Aladár (1915): *Báró Dévény Pál altábornagy (1735–1800). Magyar Történelmi Életrajzok*. Budapest: Magyar Történelmi Társulat.

Földy János (1939): *Világostól Josephstadtig 1849–1856*. Közreadta Balassa Imre. Budapest: Kir. Magy. Egyetemi Nyomda.

Galsai Kovách Ernő (é. n.): *A fogságom Arad várában 1849–1856 években*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár. Kézirattár. Folio Hungaro 1419. (Másolat)

Hajdu Lajos (1896): Börtön-krónika. *Vasárnapi Újság*, 1869. április 25., 229–230.

Hajdu Lajos (1873): Nemzeti halottaink emlékezete. *Vasárnapi Újság*, 1873. január 12., 19–20.

Hermann Róbert (é. n.): Az olmützi oktrojált alkotmány. *Rubicon Online*. <https://rubicon.hu/kalendarium/1849-marcius-4-az-olmutzi-oktrojalt-alkotmany> [Utolsó letöltés: 2024. 8. 25.]

Hermann Róbert (1999): *Megtorlás az 1848–49-es forradalom és szabadságharc után*. (Változó Világ 27.). Budapest: Press Publica Kiadó.

Hermann Róbert (2014): Rómer Flóris, az államfogyó I. rész. *Arrabona – Múzeumi Közlemények*, 52, 97–112.

Hermann Róbert (szerk.) (2007): *Vértanúk könyve: A magyar forradalom és szabadságharc mártírjai 1848–1854*. Budapest: Rubicon-könyvek.

Lőrincz József – Mezey Barna (2019): *A magyar börtönügy története*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.

Madarász József (1881): *Emlékirataim 1831–1881*. Budapest: Franklin-Társulat.

Szarka Lajos (1997): *A tábornok bére*. Hévíz: Hévíz Város Önkormányzata.

In the 'Hallowed Halls' of Dark Academia

CYNTHIA KÁLMÁNOVÁ

Abstract

The main goal of this paper is to explore the flourishing online subculture and phenomenon known as Dark Academia, with a particular emphasis on its aesthetic background. The phenomenon of Dark Academia represents both a social media trend and an evolving literary genre that attained notable popularity during the course of the global pandemic, becoming a prominent factor on various social media platforms and in the literary world. The paper sets out to examine the fundamental concepts and key elements of the subculture in question, while investigating its origins and subsequent evolution on the platforms Tumblr, Instagram and TikTok. Through this analysis, the aim is to gain insight into the current defining characteristics of Dark Academia, as exemplified in a selection of literary texts, with special attention to the collection of short stories published in the anthology *In These Hallowed Halls: A Dark Academia Anthology* (2023).

Keywords: Dark Academia; *In These Hallowed Halls*; Donna Tartt; *The Secret History*; TikTok; Tumblr; campus novel; academic fiction; social media trends

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Studies of Literature – Comparative Study of Literature

DOI: 10.36007/eruedu.2024.4.116-129

Introduction

The term 'Dark Academia', or 'DA' for short, refers to a subculture and social media trend that is characterised by a glorified and, in certain aspects, elitist portrayal of the academic world with an emphasis on intellectual, philosophical and scholastic interests. The concept is centred on an idealised notion of higher education, focused on the pursuit of absolute knowledge within the confines of ancient libraries, prestigious educational institutions, and Gothic mausoleums. Aesthetically, Dark Academia represents a particular fashion sense, identified by the use of tweed blazers, oversized knitwear, academic uniforms, and a fascination with items associated with the academy. It is education-centric, almost obsessively so, yet paradoxically, its focus on knowledge in certain instances may appear to be an act of academic rigour rather than genuine intellectual curiosity. In the context of social media, *The Secret History* (1992), written by Donna Tartt, is most frequently associated with the concept of Dark Academia, evoking a sense of recognition among the general public if mentioned, particularly when the subject matter is linked to other popular cultural phenomena as well, such as references to ancient Greek and Roman mythology or the mystical world-building of *Harry Potter*. Below is an

example illustrating how the aforementioned elements may be combined to create a unifying concept for those who identify as Dark Academic:



Figure 1. Screenshot from Tumblr, posted by @helnight (28 January, 2020), <https://www.tumblr.com/helnight/190517220003?source=share>

The phenomenon of Dark Academia received significant attention during the period of the global pandemic, due to the enforced closure of universities, the suspension of academic activities, the loss of the traditional college campus environment, and the withdrawal of common academic experiences on a global scale. In addition to the alternative methods of distance learning and the use of digital educational platforms, such as Zoom classrooms, many turned to reading as a source of entertainment and intellectual stimulation, while simultaneously discovering the aesthetic qualities of literature. This phenomenon thus combined the key concepts of the aesthetically pleasing side of academia with the life-imitating adventures found in the genre of campus fiction, which eventually led to a novel trend. Tim Brinkhof points out that Dark Academia soon became a source of rekindling a passion for the *Literae Humaniores*, driven by a desire for nostalgic tuition and an aspiration towards greater knowledge, establishing “the ultimate student fantasy: an escapism for those who, if they had the money, would stay in school for the rest of their lives” (Brinkhof, 2022).

The principal aim of this paper is to outline the basic characteristic features of the newly emerging genre of Dark Academia. This is achieved through an analysis of selected novels and an investigation of the phenomenon on social media platforms, notably Tumblr, and subsequently on Instagram and TikTok. The findings of this investigation, i.e. the theoretical framework consisting of the typical features of Dark Academia, will be applied during the analysis of the anthology *In These Hallowed Halls: A Dark Academia Anthology*, published in 2023. This collection traces the interconnections between prestigious academic environments, the

coming-of-age narrative, murder and mind-games, and secrets hidden at every corner. Through this analysis, the aim is to gain insight into the defining characteristics of Dark Academia as represented in other literary works beyond the collectively reclaimed “ürtext,” namely *The Secret History* (Raphel, 2022), and to determine whether the short stories included in the collection can be classified as Dark Academia or not. While doing so, both aesthetic and literary aspects will be explored.

The origins

The concept of Dark Academia should not be considered as an entirely new phenomenon. Initially popularised on social media, it has since undergone rapid transformation and evolution, establishing itself as a distinct genre. As stated by Maryann Nguyen in her article “Nostalgia in Dark Academia” (2022), it has experienced “two major timelines in terms of its development and reach in the mainstream” before it was acknowledged in the literary world (Nguyen 2022, 63). However, some defining characteristics of Dark Academia have remained unchanged over the years. It is still perceived as “bookish; university-based; Eurocentric; and dandyish” (Murray 2023, 349), along with an “air of mystery, artistic irrationalism, Romantic madness, and [...] murder (with the question mark)” (Adriaansen 2022, 109).

Dark Academia originated from an online forum dedicated to all topics related to literature and books. The majority of researchers engaged with this phenomenon agree that the concept first emerged on the social networking website Tumblr, with the earliest examples dating back to 2014, where the entire concept functioned as a kind of ‘mood board’, a primarily aesthetic collection of bookish items to be shared, admired or discussed (see for example Adriaansen 2022, 108; Murray 2023, 349; Nguyen 2022, 63). Tumblr was an ideal platform for such a concept, offering broad, online space for visual representation.

In her article “Tumblr Youth Subcultures and Media Engagement” (2017), Allison McCracken describes the platform as “an alternative, tuition-free classroom, a powerful site of youth media literacy, identity formation, and political awareness that often reproduces cultural studies methods of media analysis” (McCracken 2017, 152). Consequently, Tumblr swiftly developed into a secure environment for the creation of a wide range of diverse visual content, the majority of which was specifically fandom-related, with users curating their posts into a lifestyle-inspired archive. As Robbert-Jan Adriaansen observes in his article “Dark Academia: Curating Affective History in a COVID-Era Internet Aesthetic” (2022), these posts were designed to be browsable with the option to include tags underneath them, thereby forming specific communities based on shared cultural interests (Adriaansen 2022, 107). The users were able to express their opinions and feelings, even anonymously, by using the ‘like’, ‘comment’, or ‘reblog’ options, while simultaneously creating their own online identity on the platform (McCracken 2017, 154). The platform thus offered the potential for a virtually limitless exploration, which users were able to curate according to their own particular interests (Stein 2017, 87).

For those fascinated by Dark Academia, the mere concept of the phenomenon

functioned somewhat as a nostalgic return to the past. The paradoxical nature of this online community, which seeks liberation from modern technology and the contemporary world, yet is unable to effectively function in a non-digital environment, evoked a sense of longing for a bygone era, characterised by a distinct vintage aesthetic. Previous research and articles have indicated that such 'vibes' revolve around the idea of composing handwritten letters or typing them meticulously on old and faded typewrites, often leaving behind coffee stains visible on the margins of the paper, to symbolise the time and effort invested in expressing the sentiments conveyed in the messages; while other images focus on the academic life as it might have been experienced in a nineteenth century Oxbridge setting or at Ivy League private schools, situated amidst the ever-changing harvest foliage of New England (see for example Bateman 2020; Burton 2021; Devloper 2022). These settings include images of hauntingly neo-Gothic architecture, buildings of historic significance, headquarters of secret societies, all dark and vigorous. Likewise, the interiors of these settings echo a similar atmosphere. Typically, the Dark Academia interior evokes a sense of depth and mystery through the use of muted tones, reminiscent of foggy, autumnal woodland, complemented by intricate staircases, built-in bookshelves with a smooth-gliding ladder, antique world- or celestial globes as centrepieces, chandeliers, oil paintings or tapestries showcasing portraits and long-before-fought battles, as well as various musical instruments (see for example Bateman 2020; Burton 2021; Devloper 2022). These segments combine practicality with an element of arrogant classism, creating a somewhat traditional, yet unique ambience. Nevertheless, the nostalgic reflection on the fictional world of Dark Academia is characterised by an equal intensity of focus on both the settings and the participants.

In about 2017, following its migration to other social media platforms such as Instagram and Pinterest, and eventually being popularised on TikTok during the lockdown days of the COVID-19 pandemic, Dark Academia shifted to a much more personal level. Rather than solely relying on images to evoke nostalgia, members of this online community began to alter the phenomenon into a "nostalgic fantasy for academic learning for the sake of learning without the outside burdens of the real world" (Nguyen 2022, 64). For most users, the most popular feature of Dark Academia was that it enabled them to portray, or imagine themselves in, any role connected to academia that would otherwise be difficult to achieve. It offered a means of envisaging oneself as a professor or a student at an imaginary, esteemed university located on the other side of the globe, or as a poet residing in the remote and windswept expanse of the moorland, seeking inspiration in an attempt to bring their poetry to fruition.

In her article in *The New York Times*, Kristen Bateman described Dark Academia as a "subculture" enthralled with "all things scholarly" and its "look best described as traditional-academic-with-a-gothic-edge," while reporting on newer demographics as well, indicating that the users are primarily "14 to 25 years old" and Dark Academia posts have already gained "over 18 million views on TikTok" and "over 100,000 posts on Instagram" (Bateman 2020). The setting and the decor became intertwined with the concept of Dark Academia as a lifestyle, an on-

line-lived campus journey, and an idealisation of the university experience that was otherwise unattainable during the lockdown period.

The article “What is “Dark Academia,” and why is it trending on social media in 2022?” (2022) by Tim Brinkhof provides an overview of the numerous interpretations of the phenomenon. These include, for example, references to it being described as a “school library” or a “grandpa’s study,” as well as the idea of “cursive notes written in Latin” and “cutouts of Greek statues,” or “reading Beat poetry while listening to Chopin, preferably on vinyl” (Brinkhof 2022). As a result, with the assistance of image-centric platforms, and with its roots on Tumblr, Dark Academia turned more and more into a fantasy land of education, “a niche within the broader framework of aesthetics” (Adriaansen 2022, 110). The focus shifted from the importance of learning and the pursuit of knowledge to the representation of aesthetic elements, including fashion and makeup looks, along with simply collecting books associated with conventional academic themes. It even ceased a bit to function as a community of shared interests and instead became a tool for mainstream marketing, displaying slogans such as “As Seen on TikTok” and featuring items “made popular by TikTok” or “dedicated to #BookTok” in Barnes & Noble stores (Boffone 2022, 4). In other instances, academic settings quickly became locations for self-promotion, serving merely as a backdrop for #bookstagram or #booktok posts (Demopoulos 2024).

Nonetheless, within the bookish world, Dark Academia has only relatively recently begun its rise as a subject of interest and controversy. In an article titled “Dark Academia: Bookishness, Readerly Self-fashioning and the Digital Afterlife of Donna Tartt’s *The Secret History*” (2023), Simone Murray refers to the discovery, or rather re-discovery of the concept of Dark Academia as a pivotal moment, noting that “reports had the quasi-ethnographic tone of an anthropologist discovering a lost tribe and parading its exotic specimens before a fascinated western audience” (Murray 2023, 347). In the introduction to a special edition of her novel *If We Were Villains* (2017), a book which is regarded as another notable example of the Dark Academia genre, the author M. L. Rio writes about how her perspective on the world and the phenomenon of Dark Academia has evolved since the book’s initial publication. She explains that she did not set out to write the next Dark Academia hit, because at that time “nobody had heard of “dark academia”,” and she wrote *If We Were Villains* because she “simply felt a strong pull towards belletristic pursuits”, seeing her “own obsessions celebrated and charmingly exaggerated in fiction which explored the peculiar construction of life and relationships inside academy and conservatory walls” (Rio 2021, 7).

In this light, Donna Tartt was indeed ahead of her time when she wrote *The Secret History*, ridiculing the obsession with the vibes of academia. In “The cult of Donna Tartt” (2013), Hannah Rosefield examines the background of the story behind *The Secret History*. Rosefield claims that while Tartt was studying at Bennington College in Vermont, she had a connection to a group of East Coast writers who were famous for their stories about drug use, something that was rather trendy in the era of the 1980s and early 90s, so-called “literary cool” (Rosefield 2013). For example, Bret Easton Ellis, the group’s principal figure, was a friend and classmate

of Tartt and it is plausible to suggest that a certain similarity of character may have been influenced by this acquaintance.

Subsequently, in Lili Anolik's interview study, "The Secret Oral History of Bennington: The 1980s' Most Decadent College" (2019), Amy Herskovitz, a member of the Class of '85, reflects on the period, noting that "In hindsight, we were a cold group of people, though in my head we were just terrified. There were a lot of references to Get the Guests from *Who's Afraid of Virginia Woolf?* We'd go after people" (Anolik 2019). Maura Spiegel (Language and Literature Faculty 1984–92) subsequently asserts that "The students at Bennington weren't driven by grades, but there was a weird rigor. You had this feeling that life was performance art, that everybody was living in his or her fantasy," to which Jonathan Lethem (Class of '86) adds that "There was the sense that people were playing dress-up, faking it until it became real. I saw the classics clique crossing Commons dressed up like they were at Oxford and I thought, *Oh, that's what you're making yourself into*", while Todd O'Neal (Class of '83) essentially declares that "*The Secret History* isn't so much a work of fiction. It's a work of thinly veiled reality—a roman à clef" (Anolik 2019).

By re-living the years spent at Bennington College, Donna Tartt succeeded in establishing an entirely new genre of academic fiction, diverging from the conventional understanding of a campus novel, which typically centres on campus life and coming-of-age narratives, or the academic novel, which features adults working as academics (Williams 2012, 561–562). Murray notes that she "cleverly hybridises genres, combining the satirical bent of the campus novel with the plot-twists of crime fiction" (Murray 354), while Ted Gioia refers to *The Secret History* as a "unconventional novel [...], a murder mystery in reverse which (like Hitchcock's film) starts with the crime, and then tantalizes the audience not with "who done it" but rather the more unsettling question of why".¹

Interlocking the genre and the aesthetic

In her article, "The Dark Academia aesthetic: nostalgia for the past in social networks" (2023), Lara López Millán suggests a potential unison regarding the origins of this aesthetic. She proposes a trio of fictional works that serve as a reference point to "help to clarify the aesthetic code of the community" (Millán 2023). She introduces a Tumblr post from January 2017, posted by the user @holocene-days, in which the author notes that "the holy trinity of dark academia that is kill your darlings, dead poets society, and the secret history [sic]" (see Figure 2).

¹Gioia, Ted: The New Canon. Available at http://www.thenewcanon.com/tartt_the_secret_history.html Accessed: 17 August 2024.

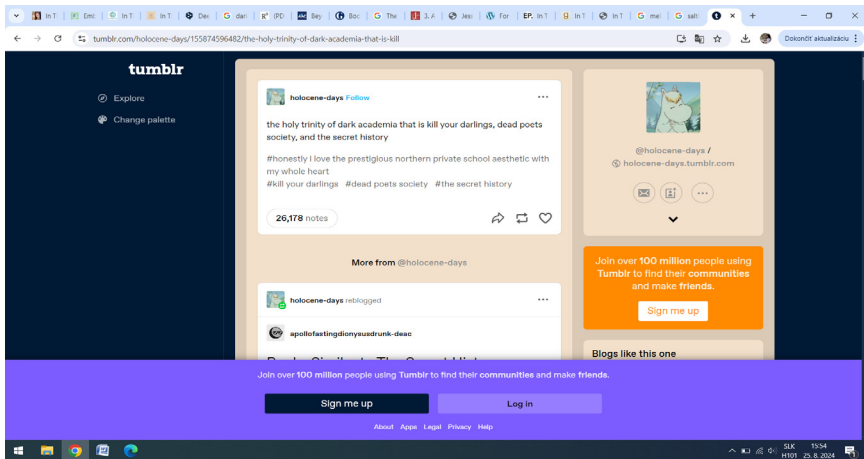


Figure 2. Screenshot from Tumblr, posted by @holocene-days (15 January, 2017), <https://www.tumblr.com/holocene-days/155874596482/the-holy-trinity-of-dark-academia-that-is-kill?source=share>

Millán identifies similarities between the film *Kill Your Darlings*, written by Austin Bunn and directed by John Krokidas (2013), *Dead Poets Society*, directed by Peter Weir (1989), and novel *The Secret History*, written by Donna Tartt (1992). These works, she posits, share a “close relationship with the academic world and the arts”, particularly in terms of their focus on “literature and writing in *Kill Your Darlings*, poetry and theatre in *Dead Poets Society*, and classical culture, Latin and Greek in *The Secret History*” (Millán 2023).

However, it can be argued that these works represent only a small subset of the subculture. It is also quite significant to distinguish between characterising Dark Academia either as a source of aesthetic inspiration or a distinct genre in its own right. The image of autumnal colours, misty meadows and the smell of late-night bonfires appear to be a recurring motif in the aesthetic approach of Dark Academia. This image is also evident in the collectively reclaimed ur-text of the genre, *The Secret History*, for example when Richard Papen observes the cufflinks of his new uniform, and despite them being “beaten up and had someone else’s initials on them, [...] they looked like real gold, glinting in the drowsy autumn sun which poured through the window and soaked in yellow pools on the oak floor—voluptuous, rich, intoxicating” (Tartt 1993, 26). As the seasons change, the shift from summer to autumn evokes the sense of new beginnings. This transition is characterised by a bittersweet sentiment, simultaneously evoking a sense of hopefulness and melancholy. In a Dark Academia novel, it is the anticipation of a new academic year. However, as Oliver Marks, the protagonist of *If We Were Villains* (the other book regarded as a prime example and ur-text of the Dark Academia genre, a modern Shakespearean tragedy re-imagined), reflects in his narrative, the forthcoming academic semester also functions as a prelude to a series of unfortunate events, foreshadowing the tragic fate of a playwright of their own: “It had been a warm au-

tumn so far. Enter the players” (Rio 2017, 12).

If we are to consider Dark Academia as a uniquely distinct genre, it is necessary to establish a set of criteria that would define and differentiate it from other similar literary genres with which it shares certain characteristics. One distinctive feature of Dark Academia is its critical approach to its subject matter, which goes beyond a mere aesthetic portrayal of the institution to address the injustices inherent in the academic environment. This novel approach of portraying a general frustration with the academia – whether past or present – is evident in R. F. Kuang’s *Babel: Or the Necessity of Violence: An Arcane History of the Oxford Translators’ Revolution* (2022), where the academic voice strongly intensifies the plot. The setting of an alternative Oxford appears to offer a utopian imagination of power and knowledge dedicated to the use of language and translation, but ultimately revealing the truth that “An act of translation is always an act of betrayal” (Kuang 2022, 153), while narrating from the perspective of a culturally, sexually and racially diverse list of main characters. Similarly, Olivie Blake’s *The Atlas Six* trilogy (2020, 2022 and 2024) and Leigh Bardugo’s *Ninth House* series offer insights into the psychological and physical suppression that often underpin the glorified perspective of the academic community. Blake’s novels question the roots of devotion and sacrifice involved in becoming a caretaker of a long-lost or long-forgotten knowledge in the magical world of the Alexandrian Society, where nothing is what it seems, while highlighting diversity in gender, race and identity. Bardugo, like Blake, also attempts to shed light on racism and sexism in academia, but by investigating the ancient, elite secret societies of Yale in New Haven and following the sinister, occult activities of these elite, privileged social circles, as portrayed through the pages of *Ninth House* (2019) and *Hell Bent* (2023).

The ‘Hallowed Halls’

“The window seat had the perfect view across the college quad. Right now, in the late-autumn morning light, it looked too pretty to be real” (Weinberg 2023, 13).

The opening line of the most recent Dark Academia collection, *In These Hallowed Halls: A Dark Academia Anthology* (2023), serves as the inaugural quote in this chapter. As indicated on the back cover, the anthology, ‘a beguiling, sinister collection’, edited by Marie O’Regan and Paul Kane, comprises twelve short stories ‘from masters of the genre’, all of which are characterised by a Dark Academia sensibility. The collection features notable authors such as Olivie Blake and M. L. Rio, who are regarded as some of the most prominent writers within the genre. As previously noted, Blake is perhaps best known for her *The Atlas Six* series, while Rio is celebrated for her critically acclaimed novel *If We Were Villains*.

Nevertheless, in this anthology, there are ten additional authors who have yet to be as firmly linked to the Dark Academia label as Blake and Rio have been. Consequently, the question thus arises as to whether there is a concept that will ultimately determine the authentic interpretation of the concept of Dark Academia.

As a potential point of reference, a definition of “Dark Academia” is provided at the end of the synopsis for *In These Hallowed Halls*, which describes it as follows:

**Definition of dark academia in English:
dark academia**

1. An internet subculture concerned with higher education, the arts, and literature, or an idealised version thereof with a focus on the pursuit of knowledge and an exploration of death.
2. A set of aesthetic principles. Scholarly with a gothic edge – tweed blazers, vintage cardigans, scuffed loafers, a worn leather satchel full of brooding poetry. Enthusiasts are usually found in museums and darkened libraries.

The book opens with an Introduction, wherein the editors solicit the readers’ opinions regarding the connotations of the genre, asking whether the phenomenon of Dark Academia evokes the image of “Mysterious and dangerous occurrences in various seats of learning? Students, and sometimes their tutors, in peril? Murder? Magic? Ghosts? Dusty books in old libraries? Clandestine cults and secret societies devoted to ancient rituals?” or even “All or none of the above?” (O’Regan-Kane 2023, 11). These questions are quite beneficial in understanding the way Dark Academia is being viewed, as it appears that there is still no clear distinction between characterising it as a literary genre or an aesthetic subculture.

As already indicated, beyond the initial aesthetic approach observed on the Tumblr website, the concept of Dark Academia has already undergone a shift in orientation, moving from a picturesque perspective to a critical one. This transition marks a significant evolution, establishing its distinct identity as a literary form. As an intertextual literary genre, it may be considered an offshoot of campus fiction, more precisely the campus novel, complemented by elements of the Gothic, and narratives of mystery and thriller (Nguyen 2022, 56). Nevertheless, it would appear that it is still functioning, at least in part, as a kind of post-it note version of the aesthetic itself. While a ‘set of rules’ might appear to establish the core of Dark Academia – as illustrated by the synopsis of *In These Hallowed Halls* –, it is possible this framework is largely overlooked in the narrative’s aesthetical concept: the image of an academic figure, wearing a tweed blazer and oval reading glasses, hastily running to the lecture hall while grappling with unspoken secrets, or a tired student looming over their messy desk, reciting old Latin tenses in preparation for an upcoming test, takes over the overall message of a Dark Academia story.

For instance, it would certainly appear that the academic setting is of paramount importance. It functions as an integral component of what has been designated Dark Academia-like. Nevertheless, it would be reasonable to suggest that this is not the sole factor that should be taken into account when categorising a book as Dark Academic. *In These Hallowed Halls*, comprising twelve short stories, represents a departure from the conventional Dark Academia narrative. Instead, it offers a diverse array of tales that, while still rooted in the aesthetic, explores a more nuanced and multifaceted representation of the genre. It would therefore be bene-

ficial to examine this anthology from the perspective of identifying the essential elements that these stories share or in what they differ, in order to ascertain their classification as part of this new, evolving genre.

After considering the elements and framework of the original two novels, which are regarded as seminal works within the Dark Academia genre, namely *The Secret History* by Donna Tartt and *If We Were Villains* by M. L. Rio, it can be argued that the majority of the short stories in *In These Hallowed Halls: A Dark Academia Anthology*, upon initial examination, align more closely with the aesthetic representation or belief system associated with the concept.

In order to highlight the works that are more closely aligned with the essence of the genre and less so with the aesthetic principle, it seems necessary to give particular consideration to the anthology's first definition of Dark Academia as '*An internet subculture concerned with higher education, the arts, and literature, or an idealised version thereof with a focus on the pursuit of knowledge and an exploration of death*'. In this vein, the following titles may be considered as illustrative examples: "1000 Ships" by Kate Weinberg, "X House" by J.T Ellison, "The Hare and the Hound" by Kelly Andrew, "Phobos" by Tori Bovalino, and "Playing" by Phoebe Wynne. These texts are unified in their emphasis on the tense and the dark atmosphere of an academic fantasy that is centred on a secret tied deeply to knowledge. Moreover, they actually diverge from the sole imitation of the visual appeal of the academic aesthetic. The underlying theme of these stories can be defined as an excessive and obsessive pursuit of ultimate knowledge, sought with the intention of using its power to control and manipulate. The narrative presents professors and students absorbed in their academic pursuits, particularly obsessed with their ideas and beliefs, to the extent that the boundaries between reality and imagination are blurred. Additionally, each text exhibits a distinct fascination with mysticism, human nature in tragedy, distorted morality, and even murder, while also incorporating the underlying element of critique that ultimately unites them.

From an aesthetic perspective, the majority of the stories can be considered typical examples of the subculture in question. The opening passages of these texts frequently depict a new semester at a university, or alternatively, they provide a detailed and vivid description of the campus setting, evoking a sense of autumnal gloom, such as stepping into a "misty mid-October afternoon," (Fargo 2023, 154), or walking amidst "Japanese maple trees" displaying "unnatural blood-red hues" (Yang 2023, 209). The environment is usually "bucolic," and "stately," "very, very north, where people are quite mean, just as a matter of survival" (Blake 2023, 31), with the architecture being described as "classic Gothic," or looking like "it belonged in the British countryside, perched in decaying solitude," where "Isolation and cold breed a certain kind of madness that disguises itself well" (Ellison 2023, 125–126). Other settings include libraries and archives, which feature "arched windows," and the experience to enjoy "the smell of old paper and leather, the feeling of touching real history with [...] bare hands (Fargo 2023, 154).

In other instances, some of the stories published in the anthology align with the second definition of Dark Academia, as previously mentioned, wherein a greater emphasis is placed on the concept of '*Scholarly with a gothic edge*'. In such

cases, professors and academics attempt to unravel – or at the very least, comprehend – the thrilling mysteries and haunting apparitions that often intertwine with their academic pursuits. There is, however, the possibility that these two definitions could potentially coexist. In order to emphasise a particularly intriguing approach, it is worth considering the works of Olivie Blake and Helen Grant. In their respective works, “Pythia or Apocalypse Maidens: Prophecy and Obsession among the Delphian Technomantic Elite” and “The Professor of Ontography,” both Blake and Grant endeavour to experiment with the manner in which Dark Academia excels: namely, by enticingly interweaving the past with the aspects and predicaments of the future. Blake, for example, re-imagines the predictions of Delphi oracles in the form of a supercomputer. Set in a futuristic, academic context, the narrative depicts the collision of two contrasting forces: the advancement of technology and the pursuit of higher understanding to the point of complete social alienation. The work draws parallels with both Cassandra’s prophecies, which were ultimately ignored, and Shelley’s own visionary venture in “The Mortal Immortal” or in *Frankenstein*. In “The Professor of Ontography,” Grant draws inspiration from M. R. James, specifically “Oh, Whistle, and I’ll Come to You, My Lad,” and from the Gothic horror tale “Lot 249” by Sir Arthur Conan Doyle, in order to portray a chilling vision of academia’s dark underbelly where the experiment with the old and new mesh together.²

To conclude, in essence, Dark Academia embraces a nostalgic inspiration for the classical arts, manifesting an “obsessive focus on learning...voracious readings of classics” (Burton, 2021) and even exhibiting “self-discovery through individual and collaborative learning” (Ranasinghe 2022, 82), covering both aesthetic and fundamental aspects within its conceptual framework. Additionally, Murray posits that “DA is fundamentally dependent on the affordances of digital media” and that “it could never have emerged without them” (Murray 2023, 360). This is closely linked to the uncertainties of the pandemic, the declining accessibility of higher education, and the cyclical coexistence of hopefulness and hopelessness. And perhaps this, the intertwining of reality and imagination, is best represented by the erudite, chaos-filled stories of *In These Hallowed Halls*, which makes the anthology so uniquely different. It is essentially M. L. Rio who provides the most insightful commentary on the alluring aspect of the concept of Dark Academia, suggesting that “it seems only natural that readers would recreate the cultish devotion to arts and letters upon which the genre subsists. Art imitates life. You are what you read”.³

² In a blog post dated 27 September 2023, Helen Grant discusses some of the inspiration behind “The Professor of Ontography”. Available at <https://helengrantbooks.blogspot.com/2023/09/dream-antho-launches-in-london.html>

³ “A Roundtable Discussion on Dark Academia,” CrimeReads (27 September 2023). Available at <https://crimereads.com/a-roundtable-discussion-on-dark-academia/>

Conclusion

The objective of the present paper was to gain insight into the phenomenon of Dark Academia, which is most often recognised both as an Internet subculture and an aesthetic. In order to explore its original meaning and significance, the paper sought to investigate the creation of this online fantasy of an aesthetically pleasing side of academia, with a particular focus on its fundamental existence in virtual reality as a picturesque mood board, centring around the classics, art and literature, handwritten manuscripts and crumbling marble statues, darkened libraries and ancient Greek passages.

To align the aesthetical aspect of Dark Academia, it seems noteworthy to explore the concept of 'bookishness' as defined by Jessica Pressman. She characterises it as a set of "creative acts that engage the physicality of the book within a digital culture, in modes that may be sentimental, fetishistic, radical" (Pressman 2020, 1). Accordingly, given the bookish origins of Dark Academia and its virtual presence, its 'aestheticism' aligns with Pressman's definition of 'bookishness'. More precisely, this aspect refers to a combination of mood, sense and philosophy that is experienced through the phenomenon, extending beyond the beauty inherent in the act of learning. And since Dark Academia is still evolving from a social media aesthetic into the realms of the literary world, there is a certain degree of uncertainty surrounding its classification as a genre of fiction. It is essentially a bookish fascination that has diverged into two seemingly disparate paths, yet is ultimately driven by a common ideology.

As has been previously established, it is believed that the genre originated with the publication of *The Secret History*, shaped by the aesthetic elements of fashion, architecture and the somewhat philosophical lifestyle hinted throughout Donna Tartt's famous novel. Since then, a lengthy list of works has been published under the category of Dark Academia. However, the findings of the present paper revealed the absence of a universally accepted definition of the Dark Academia genre. As demonstrated in the analysis, attempts to define the phenomenon can be observed in *In These Hallowed Halls: A Dark Academia Anthology*. Nevertheless, it became evident that even an anthology explicitly intended to represent the genre of Dark Academia, such as this one, exhibited inconsistencies. The anthology presents two distinct approaches to the defining characteristics of what should be considered as Dark Academia, and reveals a multitude of subgenres, including horror and mystery, magical realism, and psychological thriller. It depicts students and professors, secret sororities and institutions, murders and mysteries waiting to be solved, featuring narratives that explore the paranoia of illicit affairs and ghostly encounters, all cocooned in a seemingly true academic manner. Evidentially, the inclusion of such a diverse range of elements may be the cause of the genre's current state of disunity.

Upon initial analysis, it would seem that the selected stories published in the anthology *In These Hallowed Halls* are primarily concerned with upholding the genre's picturesque purpose, particularly those associated with the aesthetic of

Dark Academia, which emphasises the ‘academia’. This is exemplified by the recurring images of exploring quaint Gothic towers and darkened classrooms, as well as characters often clad in tweed jackets and leather loafers. However, the aforementioned critical perspective, which is a defining feature of the Dark Academia genre – evident in its exemplifying texts, as well as in those novels that address the injustices inherent in the phantasmic academic environment and ridicule the obsession with the alluring studious lifestyle –, still requires greater emphasis. In order to clarify and gain a deeper insight into the actual framework of the genre, it is therefore necessary to acknowledge that it alludes to a deeper foundation, deliberately placing emphasis on the actual, underlying ‘darkness’ of the ivory towers of academia, veiled beneath the surface of seemingly mundane, scholastic endeavours.

References

- Adriaansen, Robbert-Jan (2022): “Dark Academia: Curating Affective History in a COVID-Era Internet Aesthetic.” *International Public History*, vol. 5, no. 2, 2022, pp. 105–114. <https://doi.org/10.1515/iph-2022-2047>.
- Anolik, Lili: “The Secret Oral History of Bennington: The 1980s’ Most Decadent College.” Available at <https://www.esquire.com/entertainment/a27434009/bennington-college-oral-history-bret-easton-ellis/>.
- Bateman, Kristen (2020): “Academia Lives—On TikTok.” *New York Times*, 30 June 2020. Available at <https://www.nytimes.com/2020/06/30/style/dark-academia-tiktok.html>.
- Boffone, Trevor, ed. (2022): *TikTok Cultures in the United States*. New York: Routledge.
- Brinkhof, Tim (2022): “What is ‘Dark Academia’ and Why is it Trending on Social Media in 2022?” *Big Think*, 22 January 2022. Available at <https://bigthink.com/high-culture/dark-academia/>.
- Burton, Sarah (2021): “The Kind of Thing You See on Morse: Dark Academia, Gender, and the Aesthetic Practices of the Intellectual.” Online presentation, *NU Women*, February 2021. Available at <https://blogs.ncl.ac.uk/nuwomen/2021/02/16/dark-academia-gender-intellectualism/>.
- Demopoulos, Alaina (2024): “Books and looks: gen Z is ‘rediscovering’ the public library.” *The Guardian*, 26 January 2024. Available at https://www.theguardian.com/books/2024/jan/26/books-and-looks-gen-z-is-rediscovering-the-public-library?CMP=share_btn_url/.
- Devloper, Dave (2022): “UT Austin Professor Kevin Dalby Discusses Dark Academia: What is it and How is it Tied to COVID-19.” *Thrive*. Available at <https://community.thriveglobal.com/ut-austin-professor-kevin-dalby-discusses-dark-academia-what-is-it-and-how-is-it-tied-to-covid-19-3/>.
- Gioia, Ted: “*The Secret History* by Donna Tartt.” *The New Canon*. Available at http://www.thenewcanon.com/tartt_the_secret_history.html.
- Kuang, R. F. (2022): *Babel: Or the Necessity of Violence: An Arcane History of the Oxford Translators’ Revolution*. HarperVoyager.
- Stein, Louisa Ellen (2017): “Tumblr Fan Aesthetics,” in *The Routledge Companion to Media Fandom*, ed. Melissa A. Click and Suzanne Scott. New York: Routledge, 87.
- Millán, Lara López (2023): “The Dark Academia aesthetic: nostalgia for the past in social

networks." *The International Journal of Creative Media Research*, Issue 10, July 2023. Available at https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=-4boo768AAAAJ&citation_for_view=4boo768AAAAJ:2osOgNQ5qMEC.

Nguyen, Maryann (2022): "Nostalgia in Dark Academia." *East-West Cultural Passage*, vol.22, no.1, 2022, pp.54-72. <https://doi.org/10.2478/ewcp-2022-0003>.

O'Regan, Marie and Paul Kane, ed. (2023): *In These Hallowed Halls: A Dark Academia Anthology*. Titan Books.

Pressman, Jessica (2020): *Bookishness: Loving Books in a Digital Age*. New York: Columbia UP.

Ranasinghe, P. J. (2022): "An Exploration of the Dissemination of Knowledge through the Dark Academia aesthetic." *University of Colombo Review* (New Series III), 3(2), 79-98.

Raphel, Adrienne (2022): "A Brief History of My Dark Academia." *Literary Hub*, 28 September 2022. Available at <https://lithub.com/a-brief-history-of-my-dark-academia/>.

Rio, M. L. (2017): *If We Were Villains*. London: Titan Publishing Group.

Rio, M. L. (2021): *If We Were Villains*. Special signed edition. London: Titan Books.

Rosefield, Hannah (2013): "The cult of Donna Tartt." *Prospect*, 12 February 2013. Available at <https://www.prospectmagazine.co.uk/culture/50404/the-cult-of-donna-tartt>.

Tartt, Donna (1993): *The Secret History*. London: Penguin Books.

Williams, Jeffrey J. (2012): "The Rise of the Academic Novel." *American Literary History*, vol. 24, no. 3, 2012, pp. 561-89. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/23249750>.

Online sources

"Dream antho launches in London" posted by Helen Grant. 27 September 2023. Available at <https://helengrantbooks.blogspot.com/2023/09/dream-antho-launches-in-london.html>.

"A Roundtable Discussion on Dark Academia," *CrimeReads*. 27 September 2023. Available at <https://crimereads.com/a-roundtable-discussion-on-dark-academia/>.