

# PEDAGÓGIAI VÁLTOZÁSOK – A VÁLTOZÁS PEDAGÓGIÁJA IV.

---

Szerkesztette:

Juhász Márta – Karainé Gombocz Orsolya – Mongyi Norbert



Pázmány Péter Katolikus Egyetem



# **Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.**



# **Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.**

**Szerkesztette:  
Juhász Márta  
Karainé Gombocz Orsolya  
Mongyi Norbert**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Budapest, 2022

Szerkesztette:  
Juhász Márta  
Karainé Gombocz Orsolya  
Mongyi Norbert

Nyelvi lektorok:  
Dr. Eck Júlia  
Dr. Hernádi Mária  
Horváthné dr. Farkas Éva  
Dr. Miklós Ágnes Kata  
Moldován Szilvia  
Némethné dr. Varga Andrea  
Sályiné Pásztor Judit  
Dr. Tölgyessy Zsuzsanna

Szakmai lektorok:  
Dr. Hernádi Mária  
Horváthné dr. Farkas Éva  
Dr. Juhász Márta Klára  
Karainé dr. Gombocz Orsolya  
Dr. Kaposi József  
Dr. Kormos József  
Dr. Miklós Ágnes Kata  
Dr. Szőke-Milinte Enikő  
Dr. Tölgyessy Zsuzsanna

Borítófotó: PPKE Iohanneum

A kötet megjelenését a PPKE BTK támogatta.

© A szerzők

ISBN 978-963-575-105-1

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából  
a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.  
Felelős kiadó a kiadó elnöke.  
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/B

# Tartalom

<b>Szerkesztői előszó</b>	8
Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor A dráma- és színházismeret-tanári képzés alapításának és a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen való indításának háttere, a képzésben résztvevő hallgatók tanulási előzményei, motivációi és pályaidentitásuk mintázata	11
<b>I. Kisgyermek pedagógiája</b>	25
Barabási Tünde – Stark Gabriella A romániai magyar óvodapedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának jellemzői az otthonóvodáztatás ideje alatt	27
Bencéné dr. Fekete Anikó Andrea – Udvardi Bianka Az óvoda és az iskola közötti átmenet támogatását segítő módszerek	35
Bernhardt Renáta Legyünk „szakértő” „SZAK”értők! Az „E” típusú dráma alkalmazása az óvodai nevelésben, valamint az óvodapedagógus képzésben	42
Farkas Anett – Velkei Brigitta Történetmesélési eljárások az óvodai nevelésben	49
Fenyő Imre Az új ember első kovácsai. Az óvoda képe a Család és iskola (Gyermekünk) folyóiratban 1950-1973	57
Horváth Mariann Egy budapesti óvoda nagycsoportos gyermekeinek logopédiai szűrési eredményei 2015-2021 között	65
Lantos Tünde A szervezeten belüli tudásmegosztási lehetőségek az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének folyamatában	77
Miklós Ágnes Kata „A kisedővőnő jó tulajdonságai” – az esztergomi Értesítők óvodapedagógus-képe	84
Nádasiné Nimmerfroth Ildikó Őszi népszokások és hagyományok éltetése az Esztergomi Szentgyörgyzei óvodában	91
Révész-Kiszela Kinga ADHD-tüneteket mutató, tanköteles korú gyermekek mozgásállapotának és iskolai alapképességeinek vizsgálata	98
Szöke-Milinte Enikő Anyanyelvi és kognitív fejlődés kisgyermekkorban	108
<b>II. Tanítás, tanulás, fejlesztés</b>	117
Agárdi Sándor – Ésik Ivett Éva – Mónus Ferenc – Béres Tamás – Szabó József – D. Tóth Márta Az élménypedagógia és a környezeti nevelés kapcsolata	119
Bácskainé Dr. Pristyák Erika Változások a tanyán élő tanulók iskolaválasztási lehetőségeiben, Nyíregyháza környéki bokortanyákon végzett kutatás alapján	126
Fazekas Zsoltné Tanulási motiváció kutatás eredményei egy falusi iskolában	134

Heverdle Péterné Dr. Köncse Kriszta A zenei ízlésről avagy a giccs sikerének titka	143
Hevesi Tímea Mária Szimbólumok új köntösben – Az újraértelmezett szimbólumok pedagógiai hasznosíthatósága	156
Horváth Ágnes Élményközpontú zeneoktatás a tanárképzésben – megújuló zeneelmélet- és szolfézsoktatás az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézetében	158
Horváth Katalin Kultúrtörténeti értékek vizsgálata az Órségi Nemzeti Parkban	168
Juhász Márta A német nyelvtan oktatásának progressziója a nyelvpedagógia változásának tükrében	179
Kormos József A szókratészi módszer lehetőségeiről a pedagógiában	188
Ludányi Lajos A kémia tanulás nehézségei a diákok szemszögéből	195
Magyar Ágnes A folyamatalapú írást támogató eljárások alkalmazási lehetőségei 1-6. évfolyamon: fókuszban a „jelentés írása különféle források alapján” technika	202
Mongyi Norbert A kulturális valóság elemeinek tanítása a nyelvórákon	213
Pásztor Éva A vitázás mint kompetenciafejlesztő eszköz a közoktatásban tanulmánya	223
Szabó Orsolya Edit Anyanyelvi és digitális kompetencia fejlesztése alternatív verselemző módszer segítségével	232
Szállassy Noémi – Erős Nándor A szex vajon mi? - erdélyi magyar pedagógusok nézetei a gyermekek szexuális fejlődésével és nevelésével kapcsolatosan	235
Vizeli Máté Lehetséges változtatások a népi brácsa tanítási módszertanában	246
<b>III. A felsőoktatás pedagógiája</b>	253
Balogné Vincze Katalin Hitoktatásban alkalmazott reflektív módszerek használata hittanárok képzése során	255
Birta-Székely Noémi Pedagógusok szakmai önismeretének támogatása biblioterápiás módszerekkel	262
Fülöp Zsolt A formális logikai gondolkodás fejlettségének vizsgálata pedagógusképzésben résztvevő hallgatók esetében	268
Gombocz Orsolya Tanárnak készülök. Pázmányos tanár szakos hallgatók a pályaválasztás támogatásáról	277
Hollósi Hajnalka Tanár szakos hallgatók kérdőíves vizsgálata a digitális oktatás tapasztalatairól	284
Horváth László A képesség-ökoszisztéma megközelítés lehetőségei a tanárképzési szakpolitikákban	290



Kispál Dániel A kreatív írás lehetséges szerepe a magyartanár szakos hallgatók interpretációs stratégiáinak fejlesztésében	298
Kopecskó-Hodosi Zsófia Az eredményes pedagógus kompetenciáinak kérdőíves vizsgálata gimnazista tanulók és szüleik körében	306
Kovácsné Duró Andrea Tanárjelöltek tanulásszervezési tapasztalatai	314
Márkus Éva – Dorothee Lehr-Balló – Svraka Bernadett A német nemzetiségi nyelvű általános iskolai tanító- és tanárképzés jelen kihívásai Magyarországon	321
Takács Tamara A vallási és a társadalmi tőke mint mobilitási csatorna, a roma tanulók körében	330
Varga-Csikász Csenge Fókuszpont – Egy pedagógiai témájú kutatási terv átalakulása	336
<b>IV. Pedagógiai problémák egykor és ma</b>	345
Dráviczki Sándor Az oktatómunka megvalósulása az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben 1945-1959 között	347
Engel Enikő Tankönyvpolitika a két világháború közti Csehszlovákiában	354
Gilányi Magdolna Egyháztörténeti tematikájú iskolai segédanyagok (egy példa bemutatása)	361
Gloviczki Zoltán Változások az iskolarendszerben, az iskolarendszer lehetséges változásai	373
Gombos Norbert Imre Sándor és az elemi iskolai tanítóképzés	379
Jakab Péter Szakmódszertani megfontolások a középiskolai Állampolgári ismeretek tanításához	388
Pelczér Katalin – S. Pásztor Judit Hagyomány és modernség a magyar nyelv és irodalom tantervében (1938–2020)	396
Rácz Márk A marxizmus-leninizmus oktatásának módszertani kérdései az 1950-es években	403
Szabó L. Dávid Történelemtanítás tanulói szemmel, avagy hogyan vélekednek az általános iskolások a történelem tanításáról	410
Varga Krisztina A felvidéki magyarság második világháborút követő kálváriája: A hontalanság évei témakör megjelenése a magyarországi történelemtankönyvekben	421
Venásch Eszter Hogyan tanítjuk a Kádár-korszakot? – Egy tankönyvelemzés tanulságai	329
Vincze Tamás A szociális érzékenység fejlesztése és az iskolán kívüli népművelésre való felkészítés a hazai tanítóképzésben 1868 és 1948 között	439

## Szerkesztői előszó

A kézirat nyomdába küldési határidejétől heteken át szorongatott szerkesztő örömmel szemléli a végül is „összeállt” kötetet. Magában érveket keres, melyekkel a könyv elolvasására buzdíthatná a reménybeli érdeklődőt. (Tudva természetesen, hogy manapság igen kevesen lapozgatják a neveléstudományi munkákat. Az a tapasztalat, hogy csak a legszűkebb szakmai körök fogékonyak az itt kínált szellemi táplálékra.)

A kötetben közölt tanulmányok jelentős része a pedagógusképzés műhelyeiben működő oktatók írásai, olyan munkák, melyekben a szerzők saját pedagógiai közegük problémáival foglalkoznak. A publikáló kollégáink között van gyakorlott kutató, aki magabiztosan, célirányosan mutatja be tudományos kérdéseit, azaz képes a mindennapok pedagógiai gondjait a tudomány nyelvén megfogalmazni, képes a hétköznapi problémákat tudományos problémává transzformálni. Aki értelmezett szaknyelven fogalmaz, s következtetéseit a tudományos gondolkodás ellenőrzött útjait bejárva fogalmazza meg. Van olyan szerzőnk is, aki első lépéseit teszi a kutatóvá válás nem egészen egyszerű útján. (Tudjuk természetesen azt is, hogy a gyakorlottság és a tapasztalatlan-ság nem csupán kor kérdése, s az sem új felismerésünk, hogy a kutatói érzékenység és más kvalitások sem egyformán elosztva jutnak birtokunkba.) Ezekre a körülményekre azért kell rámutatnunk, hogy a sokszerzős kötet bizonyos egyenetlenségeit az olvasó számára segítsünk értelmezni. Azt azonban örömmel jelenthetjük ki, hogy kötetünk minden tanulmánya megérdemli a nyilvánosság elé kerülés lehetőségét. Minden szerzőnk tud érdekeset, újat mondani, korábban nem gondolt összefüggésre rámutatni, figyelmünket eddig elkerülő tényeket regisztrálni, vagy éppen új szempontot vinni a jelenségek értelmezésébe.

Örömkre szolgál, hogy ismét egy kézzel fogható, kézbe vehető, azaz valódi könyv megszületése körül bábáskodhattunk. Mint minden könyv, ez a kötet sem csak a ma olvasójának készült. Ötven vagy száz év múlva kortörténeti, vagy legalább neveléstörténeti dokumentumként lesz forgatható. A majdan ránk visszatekintő neveléskutató képet alkothat magának a század húszas éveinek bizonyos pedagógiai problémáiról, információt nyerhet a pedagógusok képzőinek pedagógiai műveltségéről, kutatói erényeiről és gyöngéiről.

Az alább következő rövid gondolatmenettel a kötet tartalmának jobb megértését kívánjuk szolgálni (amennyiben rámutatunk néhány szerkesztői elvünkre és a pedagógiai kutatás néhány jellegzetes vonására).

Kiadványunk tartalmi tekintetben nem homogén, a közreadott (52!) tanulmány száz felé szalad a lehető legvegyesebb tematikai képet mutatva. A szerkesztői munka erőfeszítései ellenére az egy egységbe vont munkák is csak kevéssé korrespondálnak egymással. Ezt a helyzetet a kötet gondozói már a szerzők verbuválásának módjával maguk teremtették. Tudatosan nem hirdettek tartalmi megkötéseket. Azt remélték, hogy a pedagógia világában tevékenykedők szélesebb körét bevonhatják e tudományos seregszemlébe. E tudatosan vállalt megengedő szerkesztői elv érvényesülésétől várták, hogy lehetőleg minél többen rekrutálódjanak szerzőként, s hogy ilyen módon bátran kifejeződjék a ma jellemző

tematikai sokszínűség. A kötet élén szereplő írás nem csupán nagyobb terjedelmében különbözik a többtől. Ebben a tanulmányban a kötet gazda intézményének egyfajta bemutatkozása történik, ez indokolja a megkülönböztetett helyet az egyenértékű dolgozatok között.

Könyvünket nem csupán a tematikai sokszínűség jellemzi. A bemutatott tanulmányok a kutatás módszertana szempontból is igen vegyes képet mutatnak. Az anyaggyűjtés eszközei és a feldolgozás módszerei is sokfélék. E tekintetben is nagy szabadságot élvezhettek szerzőink. A tudományos közmegegyezés szentesítette szabályrendszer követelményeinek való megfelelést szerkesztői munkánkban következetesen ellenőriztük. Az ellenőrzés kiterjedt a szakmai fogalmi háló helyes és következetes használatától a kutatás-módszertan minden elemére.

A pedagógia gyakorlatának évszázadokra visszatekintő, de különösen a huszadik század eleje óta élő hagyománya, hogy folyamatosan vizsgálja önmagát. Ennek az önelemző gesztusnak többféle késztetés ad újra és újra energia töltetet. Közismert dolog, hogy a nevelés célracionális folyamat. Az is régi felismerés, hogy az eredetileg kitűzött célképlet a mi szakmánkban soha nem érhető el teljes egészében. Szakkifejezést is használunk a jelenség leírására. A pedagógiai célok egy része ugyanis nem ab ovo tudható. Feltárulkozó céloknak nevezzük a pedagógus számára a folyamat során a neveltek egyre alaposabb megismerésével láthatóvá váló cél-lehetőségeket, és az ennek nyomán konkretizálható célokat. A célfeszültségnek nevezett pszichikus állapot az elvégzett munka újbóli és újbóli alapos elemzésére készíti a nevelőt a részcélok és a megvalósuló célok divergálásának okát keresve.

Az igényes pedagógusnak ez a jellegzetes önreflexiója a nevelő munka legfontosabb belső mozgatója. Ha a nevelő a saját munkája ilyen természetű folyamatos felülvizsgálatában a tudományos gondolkodás eszköz-lehetőségeit is felhasználva jár el, akkor a hétköznapi munkatevékenység egy magasabb szakmai szférába kerülhet. A pedagógusképzés különböző műhelyeiben tevékenykedő nevelőktől el is várható a munkájukra való színvonalas reflexióinak ez a – hagyományokkal és meghatározott normákkal szabályozott – megoldása, a tudományos kutatás. Természetesen nem gondoljuk, hogy a neveléstudományi kutatás minden késztetése egy kaptafára működik, hogy minden kutatás a célfeszültség élményéből táplálkozik. Azt azonban biztosan állíthatjuk, hogy a pedagógiai kutatómunka döntően instrumentális indíttatású, nem csupán az ismeretek tárházának gazdagítására, hanem a pedagógiai tevékenység hatékonyságának javítására irányul. S éppen ennek a praktikus haszonnak az erőtlensége állítja gyakran pellengérré tudományunkat. Nem csak a pedagógia szenved ettől a gyakran szemünkre hányt hatástalanságtól. Minden, az emberi személyiséget vizsgáló tudomány, sőt, a más eszközökkel dolgozó művészet is küszködik a megismerés valódi korlátaival. Weöres Sándor panasolja: „Egy lépésre a világosság, de a sötétség jön velem” (A feledés). Érdekes nyilatkozatot tett a közelmúltban egy nemzetközi rangú társadalomtudós a fenti problémával összefüggésben. N. Sznajder azt mondja, hogy kéziszerszámaink, a teóriák nem sokat érnek, mert mind hamisak. Néha többet ér, ha jó történeteket mesélünk el az emberről. Néha egy jó történettel be lehet világítani az éjszákát. Többet ér az absztrakt elméletnél és a pusztá vélekedésnél.

Magunk is úgy véljük, hogy a tudomány csak egy lehetőség az ember megismerésére, a művészi ábrázolás – mely ugyancsak küszködve az előbb említett korlátokkal, a maga sajátos korlátaival működik – ugyancsak fontos szerepet játszik ebben.

Mi most a pedagógiai tudományosság eszközeivel próbálkoztunk. Kérjük, fogadja az olvasó támogatólag szerény lépésünket a világosság felé!

A kötet gondozóinak a nevében  
*Gombocz Orsolya szerkesztő*

### Felhasznált irodalom

Sznaider, N. 2022. Ein literarischer Stolperstein. In: Der Spiegel 35: 111.

Weöres Sándor: A feledés. In: Steinert Ágota (szerk.) 2009. *Egybegyűjtött költemények III.* Helikon Kiadó. Budapest. 409.

**Eck Júlia – Kaposi József – Körömi Gábor**  
**A dráma- és színházismeret-tanári képzés alapításának**  
**és a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen való indításának háttere,**  
**a képzésben résztvevő hallgatók tanulási előzményei,**  
**motivációi és pályaidentitásuk mintázata**

## **Bevezetés**

A Dráma- és színházismeret-tanári szak 2012-ben jött létre a magyar felsőoktatási rendszerben, összefüggésben a tanárképzés osztatlan képzéssé történő átalakításával. A szak először 2012-ben megfogalmazott és 2020-ban módosított képzési és kimeneti követelményei szerint *„a képzés célja az alapfokú nevelés-oktatás ötödik évfolyamon kezdődő és a nyolcadik évfolyam végéig tartó felső tagozatán, a középfokú nevelés-oktatásban, az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszában szakgimnáziumban, szakmára vagy szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszában a szakiskolában a dráma és színház tantárgy, az alapfokú művészetoktatásban a színjáték és a bábjáték tanszakok tantárgyainak tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására, a pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatok végzésére képes tanárok képzése. A szakon végzettek közreműködhetnek az iskolai és iskolán kívüli kulturális, szabadidős tevékenységek tervezésében, szervezésében és megvalósításában, s felkészültek tanulmányaik doktori képzésben való folytatására.”* (KKK 2020)

A 2020. évi követelményrendszer sokban megfelel a korábbinak, módosítására való igény a tanárképzés egészének változtatási terve miatt merült fel – a korábbi 10 és 12 féléves képzések közötti különbségek megszüntetésének és a képzések egységesítésének céljával. Ennek a képzésnek a képzési ideje nem változott, továbbra is 10 félév, a 2020-ban megfogalmazott szakterületi ismeretek pontosabban meghatározottak.

A dráma- és színházismeret-tanári szak szakterületi ismeretei a KKK szerint: általános szakmai alapozás; művészetelmélet, művészetközvetítés; reformpedagógia, művészetpedagógia; dráma- és színházpedagógiai ismeretek; dráma- és színházelmélet, dráma- és színház történet; színházművészeti ismeretek, valamint a szakmódszertan elméleti és gyakorlati anyaga.

### **1. Dráma a múltban – az iskola keretei között**

Magyarországon a drámapedagógia első megjelenése az 1970-as évekre tehető. A magyarországi pedagógusok, színjátszókör-vezetők, tábor- és művelődésszervezők az 1974-es pécsi diákszínjátszó-találkozón ismerkedtek meg a drámapedagógia fogalmával. Itt Debreczeni Tibor és Mezei Éva beszámoltak arról, milyen újfajta megközelítéseket láttak az akkori Csehszlovákiában, illetve Angliában. (Gabnai 2005) A drámapedagógia azóta egyre több területen, így az oktatásban is megtalálta helyét és szerepét.

A dráma, a dramatikus tevékenység alkalmazása az iskolai nevelésben egyáltalán nem új keletű ötlet. Rövid történeti áttekintésünkben azokat az időszakokat említjük most, amikor kimondottan az iskolai oktatás keretei között jelent meg valamilyen dramatikus, színjátékos tevékenység, és ennek használata segítette és élvezetesebbé tette a mindennapos oktatást-nevelést.

Az, hogy az oktatás-nevelés nem passzív befogadás, hanem aktív, cselekvő részvétellel során történik, már az antikvitás korszakában is megfigyelhető volt. Érdekes, hogy a latin „ludus” eredeti jelentése: kellemes foglalatosság, játék. Ez a szó a görög „szkholé” latin megfelelője, amely ezt jelentette ott is: szívesen végzett, gyönyörködtető tevékenység. A középkortól kezdték ezt a görög szót latin formájában is használni: schola. Ez a szóalak került át a magyar nyelvbe is (Pukánszky és Németh 1996). Érdemes lenne eltűnődnünk azon, vajon mai iskoláinkra mennyiben illik rá ez a kifejezés...

A híres cseh pedagógus, Comenius 1650 és 1654 között Sárospatakon készítette el a „Schola Ludus”-t, melynek módszerei között a színjáték, a szerepbe lépés is megjelenik. „A játék haszna a tanulásban” című fejezetben az oktatásban kiemelten fontos elemeként említi a mozgást, a játékot, a döntés szabadságát és a közösségi tevékenységet (Pukánszky és Németh 2003).

Ebben az időszakban az oktatás szinte kizárólag különböző felekezetű egyházi oktatási intézményekben zajlott, amelyeknek tevékenységei között szintén igen sok helyen megjelent a pedagógiai célú színjáték, e célra a szerzetes tanárok nagyszámú drámai alkotást, ún. iskoladrámákat is hoztak létre. Ezek előadása a nevelés-oktatás és a szórakoztatás mellett a szülővel való kapcsolattartást is elősegítette (Pukánszky és Németh, 1996). Mint Gabnai kiemeli, itt még csak „járulékos haszonnak számított, hogy a felkészülés és az előadások során kimutatható mértékben megnőtt a játékban részt vevő ifjak kifejezőképessége és játékbátorsága” (Gabnai 2005: 111).

A 18. század végén Csokonai Vitéz Mihály nevéhez köthetők a (saját korában fegyelemsértésnek elkönyvelt) módszertani újítások. Csokonai rövid tanári pályafutása során Debrecenben, majd Csurgón a diákok vidám, természetes körülmények között énekeltek, verseltek és színjátékos tevékenységet is folytattak egyrészt tanáruk biztatására, másrészt a maguk örömére. Csokonai néhány drámája kifejezetten ezekre az iskolában történő színjátékos alkalmakra készült.

A drámapedagógia fontos bölcsői még a reformpedagógia különböző irányzatainak iskolái, melyek az akkor elterjedt oktatási hagyományokkal szemben jelentek meg a 20. század elejétől. Sokszínű gondolatvilágukban és oktatásmódszertanukban több olyan elemet is találunk, mely szorosan kapcsolódik a drámapedagógia szemléletmódjához. A tevékenységközpontú, feladat- és problémamegoldásra nevelő attitűd, a tanár „szervező, segítő” feladatkörének megjelenése, a csoportos, kiscsoportos tevékenység-szervezés, a verbális-frontális ismeretközvetítés háttérbe szorulása stb. mind a drámapedagógia eszköztárának sajátjai is. (Eck 2020)

A reformpedagógiában meghatározott elvek és gyakorlatok talajáról nő ki az 1950-60-as évek környékén az angolszász drámapedagógia, Nagy-Britanniában főleg azzal a pedagógiai szándékkal, hogy eredményesen tudja kezelni a társadalmi egyenlőtlenségből fakadó neveltségi és szociokulturális különbségeket.

## 2. A magyar drámaoktatás helyzete a közelmúltban

A drámajáték kezdetben Magyarországon leginkább a gyermekszínjátásban és a szabadidős tevékenységek során (tábori foglalkozásokban, szakkörökben), főleg a fiatalabb tanulók esetében vált elfogadottá. Az 1970-es és 80-as évek során főként a közművelődés adott hátteret ahhoz, hogy a hazai gyermek-, diák- és egyetemi színjátás megteremtse

azokat a formákat és kereteket, amelyek a drámapedagógiai módszerek megismeréséhez, illetve elterjesztéséhez kapcsolódtak. Ebben a folyamatban kiemelt szerepe volt Keleti Istvánnak, Mezei Évának, akik a Pinceszínházat vezették, a gyermekszínházi csoportot irányító Szakall Juditnak, a Paál István vezette, nemzetközileg is elismert szegedi egyetemi színházi csoportnak, az Universitas rendezőjének, Ruszt Józsefnek és az akkori Népművelési Intézet számos munkatársának (Debreceni Tibor, Gabnai Katalin, Bucz Hunor, Máté Lajos) (Nánay 2016). Az itt folyó szakmai munka nyomán jött létre 1989-ben a Magyar Drámapedagógiai Társaság.

Az utat, mely megmutatta, hogy a drámapedagógiának helye van a közoktatásban is, Gáspár László szentlőrinci „kísérleti iskolája” (Gáspár 1984), és a Zsolnai József nevéhez köthető komplex pedagógiai program-együttes (NYIK-program, ÉKP-program, KÉK-program) létrehozása taposta ki. Zsolnai később alternatív tantervként is megjelenő elgondolásában jelen volt a dramatizálás, színjáték, szerepjáték (Zsolnai 1995). Zsolnai József szerint: *„Legalább 10 éves korban minden iskolásnak meg kell ismerkednie a drámajáték valamilyen formájával, de ez csak akkor lesz eredményes, ha előtte pl. a bábjátékkal a 6. életév után megalapozzuk, illetve fenntartjuk a tanulásban az önkifejező és játékkedvet.”* (Zsolnai 1992)

E program megindításának egyik következménye lett középiskolai irodalmi-drámai fakultációs oktatás elindulása Budapesten (Madách Imre Gimnázium) és Szentesen (Horváth Mihály Gimnázium). Az irodalmi és drámai fakultációs program elindításában döntő szerepe volt Várkonyi Zoltán, Mezei Éva és Bácskai Mihály elhivatott munkásságának, akik azt is kiharcolták, hogy az egyedi engedély alapján működő képzés önálló érettségivel zárulhatott.

A Zsolnai-program színjáték tantervét Zsolnai József felkérésére Gabnai Katalin készítette, aki az első Nemzeti Alaptanterv Tánc és dráma fejezetének megalkotója is volt. Hazánkban a közoktatásban zajló drámaoktatás szélesebb körű térhódítását ez az 1995-ben kiadott dokumentum jelentette. A Művészetek műveltségterületén belül megjelent fejezetben Gabnai a drámajátékok mellett a hagyományismeretet, a bábjátékot, a táncot állította középpontba és nagy hangsúlyt helyezett az érzelmi intelligencia és a kulturális identitás fejlesztésére, kialakítására (Trencsényi 2016). Gabnai Katalinnak elvülhetetlen érdeme, hogy egyszerre és egymás mellett kívánta megjelentetni a hazai népszokásokat, drámajátékos hagyományokat, valamint a modern személyiségnevelési elveket. A NAT teremtette meg azt a kontextust is, amelyben elindult a drámának a neveléstudomány kontextusába helyezése – leginkább Trencsényi László és Szauder Erik munkásságának köszönhetően –, illetve az a tudatosodási folyamat, amely ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a drámapedagógia oktatási–nevelési feladatai mellett a személyiségfejlesztésben is nagy szerepet játszik, hiszen alkalmazásakor a résztvevő diákok ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai nagy mértékben fejlődnek. A drámapedagógia folyamata a drámatanárral által tudatosan irányított, minden esetben közösségi tevékenység. (Pinczésné 2003, Gabnai 2016)

Fontos mérföldkőnek tekinthető az is, hogy az 1993. évi LXXIX. törvény 93. §-a (1) bekezdése megteremtette a lehetőségét annak, hogy az alapfokú művészetoktatás színjáték tanszakkal is kiegészüljön, így sor került a 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet kiadására is, amely az alapfokú művészetoktatás színjáték tanszakának követelményeit és tantervi programját határozta meg. A tantervi program kidolgozásában a Magyar Drámapedagógiai Társaság fontos szerepet játszott. Ennek eredményeként egy évtized alatt a kezdeti

néhány ezres létszámról közel 20 000-re emelkedett a szín- és bábművészeti tagozaton tanulók száma (Vágó – Simon – Vass 2011: 227).

Azonban az ezt a területet oktató pedagógusok felkészülése és felkészítése ekkor még főleg informálisan, nagyrészt a közoktatáson kívül történt. A 80-as évek végétől jelenik meg egyetemi hallgatók körében az igény a dráma képzésének közoktatásba emelésére. Gabnai segítségével Dr. Sipos Lajos az ELTE-BTK Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoportjában teremti meg erre először a lehetőséget, először speciális kollégiumok formájában, majd a Drámajátékvezetői Program elindításával (280 óra, 12 tantárgy) (Gabnai 2005: 114). 1998-ban jelenik meg Gabnai Katalin első átfogó tervezete a *Nevelésselmélet és Iskola-kutatás folyóiratban Drámapedagógia az általános iskolától a szaktanárképzésig* címmel, és 1991-ben ő indítja el az akkori Színház- és Filmművészeti Főiskolán az első drámapedagógiai szakirányú pedagógus-továbbképzést, mely minden későbbi ilyen képzés alapja lett. Ugyanekkor készíti el az első egyetemi/főiskolai drámatanárképzés tantervét is, melynek elfogadtatása évtizedeket vett igénybe. Gabnai 14 változatot készített különböző felsőoktatási intézmények számára, azonban az akkreditációra csak 2012-ben, a Pannon Egyetemen létrejövő Drámapedagógia-tanári MA szakkal került sor első ízben. (Eck 2020)

### 3. Dráma- és színházismeret-tanári képzés

Mivel Drámapedagógia-tanári MA szak a tanárképzés osztatlan képzési formára történő átalakításával már nem volt indítható, Magyarországon elsőként és akkor egyedülként az osztatlan képzésben megvalósuló Dráma- és színházismeret-tanári szak 2013-ban a veszprémi Pannon Egyetemen indult el, Dr. Eck Júlia irányításával. A szak létrejöttéhez alapvető feltétel volt, hogy az intézmény képes legyen megfelelő számú és a drámapedagógia sokszínű területeit a hallgatókkal megismertetni képes, szakképzett drámapedagógus oktató alkalmazására (itt a BA képzés során Drámajáték specializációban, MA képzésben pedig a Drámapedagógia-tanári szakon oktatók közreműködésével jól bevált személyi bázisunk alakult ki), rendelkezzen a színháztudományi ismeretek oktatására felkészült oktatókkal (Veszprémben a szakot az akkor Dr. Pintér Márta Zsuzsanna által vezetett Színháztudományi Tanszék fogadta be), és legyen ott tanárképzés, hiszen a dráma- és színházismeret-tanári szak kétszakos képzési formában zajlik, tehát csak pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani területeken tanári felkészítést végző intézményben sajtítható el.

Ez a képzés 2018-ban a Pannon Egyetemen átalakításra került, a képzés tanterve és az oktatók megváltoztak. Az ottani tapasztalatok felhasználásával és több, ott gyakorlatot szerzett oktató felkérésével 2020-ban a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjában jöhetett létre ismét dráma- és színházismeret-tanári képzés. Erre az időszakra már ez a szak nagyobb ismertségre tett szert a leendő hallgatók körében, más egyetemeken is megjelent, és az érdeklődők száma is jelentősen nagyobb volt a budapesti képzésünkön. Ez azt mutatja, hogy van kereslet erre a szakra, és bár a tanárszakok iránt csökken a kereslet, ezt a képzést mégis többen választják.

Az országos képzési kínálat bővítését az is alátámasztja, hogy több kutatás bizonyította, hogy a drámapedagógia, a színházi nevelés jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedék esetében csökkenjen az iskolából idő előtt kimaradók száma, nőjön



a kreatívabb és versenyképesebb állampolgárok aránya, és magasabb legyen a foglalkoztatási ráta. Ezeken felül a művészeti nevelés ezen speciális formája hozzájárulhat ahhoz, hogy erősebb szinergia alakuljon ki a kultúra és az oktatás között, valamint növekedjék a kulturális sokszínűség és bővüljön a kultúrák közötti párbeszéd. (Kaposi 2013)

Intézményünkben nappali képzési formában magyartanár, történelemtanár, német nyelv és kultúra tanára, angol nyelv és kultúra tanára, média-, mozgókép és kommunikációtanár, hittanár-nevelőtanár szakpárral választható ez a tanárszak, és pedagógus diplomával rendelkezők számára egyszakos, levelező képzési formában is elsajátítható. A képzés itt is három fő részterületet foglal magába, a két szak szaktárgyi ismereteit és a pedagógiai-pszichológiai szakterület anyagát. Ez a három részterület egyenlő arányban jelenik meg a képzésben.

Shakunk a szak képzési és kimeneti követelményeinek megfelelően magukba foglalja a dráma- és színházismeret széles tárgykörét (pl. A színház és a dráma társadalmi és kulturális kontextusai, magyar és világirodalmi, magyar és világszínházi dráma- és a színháztörténeti kurzusok, A kortárs dráma és színház, előadáselemzések, Misztériumjátékok, iskoladrámák, törtéias- és népénekek, Jeles napok), kitekintenek a színházművészeti, társzművészeti ismeretek felé (pl. Táncos, mozgásos és zenés színház, Összművészeti elemek a színházi gyakorlatban), és természetesen megismertetnek a drámapedagógia sokszínű világával is. A drámapedagógiai ismeretek változatos kurzusai mellett (pl. Drámajátékos alapozó gyakorlatok 1, 2; Drámapedagógia, drámajátéktípusok 1, 2; Drámaelemzés, dramaturgia drámajátékokkal, Műelemző gyakorlatok drámatechnikákkal) nagy hangsúlyt fektetünk a hallgatók készség- és képességfejlesztésére (pl. Beszédtechnika, Pódiumi kommunikációs gyakorlatok, Vers- és prózamondás a gyakorlatban, Mozgás- és táncgyakorlatok), de a színházművészet különböző részterületeinek alapozó gyakorlataira is (pl. Improvizációs gyakorlatok, Tánc- és néptáncgyakorlatok, Bábjátékos gyakorlatok, Dramatikus zenei gyakorlatok, Produkciós gyakorlatok, Szerkesztési, dramatizálási és rendezői gyakorlatok). Emiatt a nálunk végzettek képesek lehetnek a tanári munka mellett más színházi, művészeti vagy művészeti közvetítő tevékenység elvégzésére is.

Oktatóink egyrészt a PPKE Vitéz János Tannárképző Központjának oktatói (Dr. Kaposi József szakfelelős, Dr. Eck Júlia, Dr. Tölgyessy Zsuzsanna, Körömi Gábor), másrészt az egyetem más tanszékeinek színháztudománnyal is foglalkozó oktatói (Dr. Schandl Veronika, Dr. Osztrólczyk Sarolta, Dr. Radvánszky Anikó, Dr. Ajkai Alinka, Dr. Vajdai-Horváth Zsuzsanna, Dr. Medgyesy-Schmikli Norbert), valamint óraadó oktatók a drámapedagógia sokszínű világából (pl. Dr. Golden Dániel, Dr. Patonay Anita, Pap Gábor, Tóth Zsuzsanna, Hernádi Krisztina, Bujtor Anna, Nánay István, Kaposi László, Perényi Balázs, Bori Viktor, Uray Péter, Szívós Károly, Sarkadi Bence, Vörös Árpád, a Momentán Társulat művészei) és a workshopokra alkalmanként meghívott előadók.

Shakunk szakmódszertani képzésében az alapvető szakmódszertani kurzusokon túl megjelennek a szakunkra speciálisan jellemző képzési elemek is (pl. SNI gyermekek drámapedagógiai programjai, Színházpedagógia, a színházi nevelés formái, iskolái). A képzés öt félévében workshopokat szervezünk, melyeken a diákok egy-egy speciális terület művészeivel, szakembereivel találkoznak egy-egy tréning, közös munka, beszélgetés vagy vita erejéig (pl. improvizációs színházi tréning, táncszínházi alkotómunka, a színházi vizualitás, a színházi, rendezői és színészi munka megismerése, a különböző életkorokhoz, témákhoz, szakterületekhez kötődő foglalkozások).

A fentiekből jó látható képzésünk sokszínűsége. Ez tudatosan vállalt szándékunk, hiszen bár szakmánk számos, jellegében és még sajátosságaiban is eltérő részterületet ölel magába, de meggyőződésünk, hogy ez a sokszínűség a drámapedagógia erőssége is egyben, és célunk, hogy képzésünkben – az óraadó oktatók széles körének részvétele segítségével – ebből minél szélesebb palettát tudjunk megismertetni hallgatóinkkal.

Képzésünk művészetközvetítő tanárképzés, az így az egyetemen folytatott képzés mellé oktatási intézményben zajló gyakorlati képzés társul, melyen a tanultakat mentortanárok segítségével a mindennapi oktatási-nevelési helyzetekben is kipróbálják hallgatóink. Mentortanárainkkal való szorosabb együttműködés céljával tervezzük megvalósítani a rendszeres találkozási és továbbképzési alkalmakat nyújtó Drámatanári mentorműhely létrehozását, mely a rendszerint elszigetelten dolgozó drámatanárok számára segítheti a tapasztalatcserét, a jó gyakorlatok átadását, de az élethosszig tartó tanulás lehetőségét is. Célunk, hogy a nálunk végzetek későbbi munkájának, karrier-alkulásának folyamatát végzés után ugyanebben a műhelyben kísérjük tovább.

Nálunk a közösségi, szaktárgyi és egyéni tanítási gyakorlat mellett féléves színházi, színházipedagógiai gyakorlaton is részt vesznek a hallgatók, melyet különböző művészeti intézményekben való munkával töltenek. Bár a képzés folyamán a diákok sokirányú elméleti és gyakorlati képzést kapnak – erről a beadandókban, óratervek írásakor, szigorlaton, szakdolgozat formájában, államvizsgán számot is adnak –, hagyományos értelemben ők mégsem „hallgatók”, hiszen a tanórák aktív, tevékeny részvétellel zajlanak. Oktatóink legnagyobb része drámapedagógus is, tehát az elméleti ismereteket is gyakorlatba ágyazva adjuk át, és a gyakorlatokon mód nyílik a tervezés, foglalkozásvezetés gyakorlására, a különféle résztvevő és irányító tevékenységek kipróbálására is. Így ebben a képzésben nehéz előadásokról és szemináriumokról beszélnünk, hiszen legtöbb oktatónk gyakorlatokon és gyakorlatokkal dolgozik együtt a hallgatókkal bármely kurzus során.

A szak tevékenységei nemcsak a tanórákon zajlanak, de színházi előadások megtekintésével, valamint színházakban, könyvtárakban, színházi intézményekben, múzeumokban töltött tevékenységekkel egészülnek ki, illetve szorgalmazzuk az öntevékeny művészeti alkotómunkát, a hallgatók önálló projektmunkákban, közösségi dramatikus tevékenységekben való részvételét is.

Mindezek miatt szakunk működésének elengedhetetlen feltétele a megfelelő méretű, jól szellőztethető és nagy üres térrel rendelkező tantermek megléte, amelyek a tanórákon kívül is a diákjaink rendelkezésére állnak az öntevékeny közösségi alkotómunka, illetve a drámás projektfeladatok elvégzése céljából. Nagy hiányát érezzük drámás szertárnak, önálló könyvtárnak és vizuális tárnak is, ahol színházi előadások egyéni vagy csoportos megtekintésére lenne lehetőség. Égető szükségünk lenne emellett olyan színházi előadások létrehozására alkalmas térre is, ahol a színpadi térkezelés sajátosságainak, valamint a világtitási és hangtechnikai eszköztár használatának elsajátítására is alkalom nyílna.

## 4. A hallgatói felmérésről

A Vitéz János Tanárképző Központban 2022 május végén fogalmazódott meg, hogy szükséges lenne felmérni a 2020-ban elindított dráma és színházismereti tanárképzés tapasztalatait. Egyrészt azért, hogy a feldolgozott eredményeket hasznosítani lehessen a szak minőségbiztosításában, valamint a továbbfejlesztés irányainak meghatározásában, emellett fontos kiindulása le-

hetne egy egyetemi kutatócsoport létrehozásának is. A kutatás megszervezésében az intézetnek komoly segítséget jelentett, hogy folyamatos email kapcsolatban állunk a hallgatókkal, illetve a google kérdőív használata, amely viszonylag gyors adatfelvételt és értékelést tesz lehetővé.

A kutatás döntően a dráma- és színházismereti oktatásban résztvevő hallgatók szociokulturális háttérét, előképzettségét, tanulási motivációjukat és karriertervezési szándékait vizsgálta. A kérdőíves felmérésre 2022 szeptemberében került sor.

A kutatás hallgatói kérdőív keretében valósult meg, amelyben az oktatásban résztvevő első-, másod- és harmadéves 97 hallgató közül 72 fő vett részt.

Az alábbiakban a kérdőíves felmérés 35 kérdésből álló adatfelvételi anyagának csak kisebb részét ismertetjük, döntően azokat, amelyek a tanulási motivációkkal és a pályaidentitással szorosan összefüggnek.

#### 4.1. Kérdőíves adathozárterületei

A hallgatók véleményéről egy komplex kérdéssor segítségével gyűjtöttünk adatokat az alábbiakban bemutatott területeken:

A kérdőív által érintett összes kérdéskör:

- Személyes adatok (nem, kor, lakóhely, az egyetem mellett végzett tevékenységek)
- Saját előképzettségek (iskolák, más előzetes tanulmányok)
- A hallgatók egyéni elképzelése arról, hogy ők személyesen mit kívánnak elérni
- Vélemény a képzésünkről és javaslatok a továbbfejlesztésre

#### 4.2. A mintavételről

A 2022 őszen lefolytatott kérdőíves felmérés adatai azt mutatták, hogy hallgatóink női-férfi aránya igazodik ahhoz a trendhez, miszerint a bölcsész szakterület tanárképzésében dominál a nők részvétele. A dráma és színházismeret szakon a mi képzésünkre járó hallgatóknak is több, mint a ¾ része nő. A hallgatóink közül magyartanári szakra 33 fő, média-, mozgókép- és kommunikációtanár szakra 29 fő jár, ezek tehát a leggyakrabban választott szakpárjaink.

1. táblázat: A dráma- és színházismeret-tanári szakon tanuló hallgatók szakpárjai

Hallgatói adatok			
Másik szak/ évfolyam	1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam
angol	6	8	9
magyar	12	10	11
médiaismeret	7	10	12
történelem	4	3	3
hittanár	2	–	–
Összesen	31	31	35
<i>Mindösszesen</i>	<i>97 fő</i>		

### 4.3. Az eredményekről

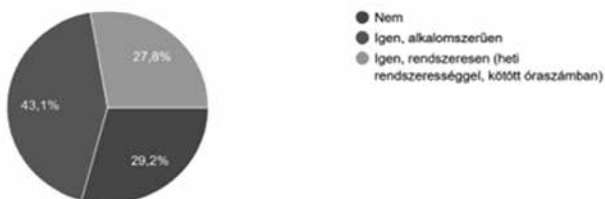
A szak hallgatói az ország területének legkülönbözőbb részeiről érkeztek hozzánk, legtöbben persze a fővárosból (22% Budapestről) és környékéről (26% Pest megyéből) jelentkeztek. Emellett 14 megyét és a határon túli lehetőséget is megjelölték hallgatóink, tehát látható, hogy a szak merítési bázisa igen nagy. A vidékről érkezettek közül Dunántúlról (18%), Tiszántúlról (11%), a Duna-Tisza közéből (22%) is választottak minket.

A hallgatók földrajzi tanulmányi háttéréről az állapítható meg, hogy az általános iskolát 29,7%-ban, a középiskolát 40,5%-ban Budapesten végezték. Ha összevetjük az általános iskolás és középiskolai adatokat, azt láthatjuk, hogy míg általános iskolásként 56,7%-ban jártak fővárosi és megyeszékhelyeken lévő iskolákba, 23%-ban más városi és 20,3%-ban községi iskolákba, de középiskolásként már 74,3%-uk Budapesten (40,5%) és megyeszékhelyen (33,8%) tanult, városi iskolába 23%, községi iskolába 2,7% járt. Ebből egyértelműen az is kitetszik, hogy miközben általános iskolai tanulmányukat még 20,3%-ban községekben végezték, középiskolai képzésben ezeken a helyeken már csak a hallgatók 2,7%-a tudott részt venni. Mindez jól leképezi a középiskolai iskoláztatási helyek országos mintázatát.

A hallgatók alapadatai közül fontosnak látszik az, hogy 59,5%-uk közvetlenül a középiskola elvégzését követően kezdte meg tanulmányait intézményünkben, és 78,4% esetében ez az első egyetemi képzés, amelyben részt vesznek. Azon hallgatók közül, akik nem közvetlenül érettségi vizsga letétele után kerültek be a képzésre, néhányan valamilyen OKJ képzésben vettek részt. Ezt mutatja az, hogy a kitöltők 18,9%-a járt ilyen képzésre. Ami az ezeken a képzéseken résztvevők végzettségét illeti, legtöbben szereztek végzettséget is (17,6%). A végzettségekben dominál a színészet területe, hiszen közel 55% az OKJ színészképzés valamelyik szintjét (gyakorlatos vagy színész I.), illetve területét (bábszínész) végezte el. A nem érettségi vizsga után közvetlenül bekerült hallgatók másik része más felsőoktatási intézmény képzésében vett részt (16 fő), illetve néhányan munkavállalóként töltötték a kimaradt időt. A korábban választott felsőoktatási intézmények palettája rendkívül széles, 11 fő más budapesti egyetemen tanult, 2 fő a PPKE más szakjain, 3 fő pedig más vidéki egyetemeken.

A szociális háttérre vonatkozóan lényeges adatnak tűnik az, hogy a hallgatók több, mint 2/3 része a nappali formájú képzés mellett dolgozik is. A rendszeres munkát vállaló hallgatók közül 17 fő 16-20 vagy annál több órában vállal valamilyen megélhetését segítő munkatevékenységet.

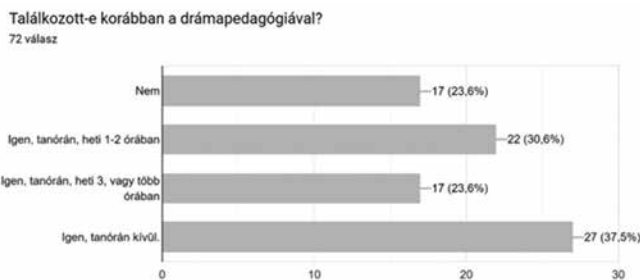
Dolgozik-e a képzés mellett?  
72 válasz



1. ábra: A hallgatók képzés melletti munkavállalásáról

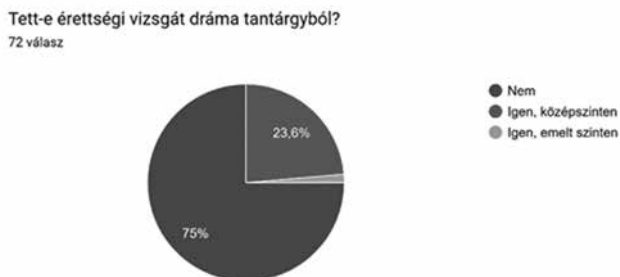
A feldolgozott kérdőívek azt mutatják, hogy a hozzánk bekerülő drámás hallgatók több, mint fele, közel 54%-a az iskolai oktatása során tanórai keretben már találkozott a drámapedagógiával, de az is érdekes, hogy több mint 1/3 részük (37,5%) csak tanórán kívül ismerhette meg az ilyen típusú tevékenységet. Az meg különösen elgondolkasztó, a hallgatók 23,6%-a semmilyen formában nem találkozott ezzel a tevékenységgel az iskolájában, noha a 2012. évi NAT és az arra épülő Kerettantervek az általános iskola 5. évfolyamán és a középiskola 9. évfolyamán ezt kötelezően előírták. Joggal tehetnénk fel azt a kérdést, hogy akkor miért is választották ezt a szakot? Erre leginkább az lehet a magyarázat, hogy hallgatóink 2/3 része (66,7%) járt az iskolai éveit alatt iskolai színjátszó csoportba, és magas az alapfokú művészetoktatásban (61,1 %) résztvevők számaránya is.

2. táblázat: A dráma- és színházismeret-tanári szakos hallgatók drámás tapasztalatai az oktatásban



A feldolgozott adatok azt is mutatják, hogy a nálunk tanuló hallgatók 75%-a nem tett érettségi vizsgát drámából, noha ez 2005-től minden olyan iskolában lehetővé lenne 5. érettségi tárgyként, ahol valamilyen drámás felkészítés folyik. Sőt, vendéghallgatói jogviszonyban is van mód ennek teljesítésére.

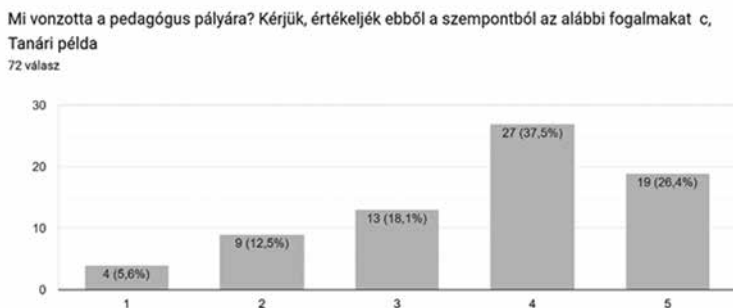
A képzésben résztvevő hallgatók előzetes felkészültsége tekintetében érdekes adat az, hogy majdnem 2/3 részük (62,5%) semmilyen dráma- és színjátékos versenyen nem vett részt a közoktatásban eltöltött éveit alatt, noha több, mint 10 válaszlehetőség (azaz különböző versenyfajták közül való választás) állt rendelkezésre. A versenyek tekintetében a csoportos produkciókra építő Országos Diákszínjátszó Találkozó mozgatta meg a legtöbb hallgatót (26,4%), míg az egyéni felkészülést igénylő OKTV 13,9%-ban és az ODTV 8,3%-ban tudta megmozgatni a diákokat.



2. ábra: A dráma- és színházismeret-tanári szakos hallgatók dráma érettségi vizsgáinak aránya

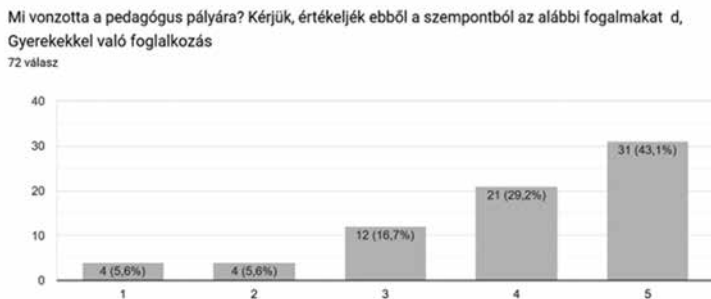
A hallgatók pályaválasztásával kapcsolatban gyűjtött adatokat ötfokú skála segítségével vizsgáltuk. A feldolgozott adatok azt mutatják, hogy a tanári pálya választásában legkevésbé a fizetés (ötfokú skálán az 1-es osztályzat 84,7%) és a szülői példa a meghatározó a választásban (ötfokú skálán az 1-es osztályzat 44,4%). Érzékelhetően fontos szerepe volt viszont a választásban a tanári példának, hiszen erre a kérdésre a választ adók 26,4%-a 5-ös, 37,5%-a 4-es osztályzatot adott.

3. táblázat: A tanári példa hatása a dráma- és színházismeret-tanár szakos hallgatók pályaválasztására



A pályaidentitással kapcsolatban is tanulságos az alábbi táblázat, amely azt mutatja, hogy hallgatóink elkötelezettek a gyermekekkel való foglalkozás, vagyis a pedagóguspálya alapvető elvárását illetően. Leginkább a gyerekekkel való foglalkozás befolyásolta pályaválasztásában a hallgatók 43,1 %-át, jelentősen befolyásolta a gyerekekkel való foglalkozás diákjaink 29,2%-át.

4. táblázat: A gyerekekkel való foglalkozás motivációja a dráma- és színházismeret-tanár szakos hallgatók pályaválasztásában

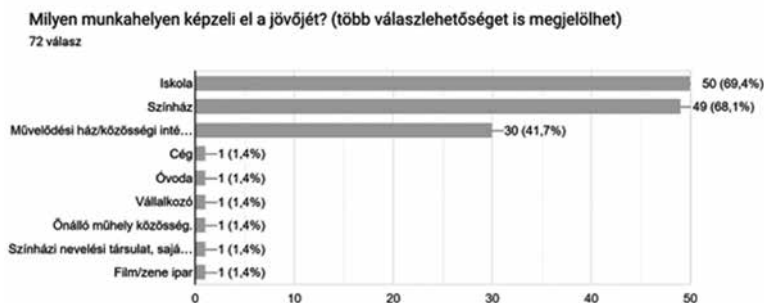


Ugyanakkor azt is látni kell, és számolni is érdemes azzal az adattal, hogy a pályaválasztásban komoly szerepe van a korábbi, vagy még meglévő művészi ambícióknak, hiszen 5-ös osztályzattal értékelte ezt a szempontot a hallgatók 51,4 %-a. Ez arra is utal, hogy szakunkon a művészi törekvéseket másodlagos pályaválasztási preferenciaként kell kezelni.

Ami a hallgatók hosszútávú karriertervezését leginkább megmutatja, az az, hogy a pedagógus pályára, a dráma- és színházismeret-tanári szakra való bekerülést a válaszadók közül 5-ös osztályzattal 29,2%, 4-es osztályzattal szintén 29,2% értékelte. Mindez azt jelentheti, az életcél-beteljesítési szándék közel 60%-os korrelációt mutat a pályaválasztási

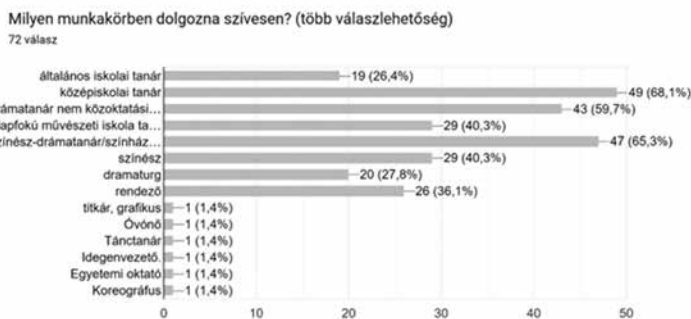
döntéssel, a szakon való tanulmányok megkezdésével. Ezt az adatot jól támasztják alá az alábbi táblázat adatai is, miszerint a hallgatóink közel 70 %-a iskolában képzei el a jövőjét. Ez még akkor is magas szám, hogy közel ugyanennyien a színház világát is elképzelhetőnek tartják jövőbeli munkahelyükként.

5. táblázat: A jövőendő munkalehetőség terve a dráma- és színházismeret-tanár szakos hallgatók pályaválasztásában



A további válaszokból az rajzolódik ki, hogy a hallgatóink a középiskolai tanári munkakört (68,1%) és színész-drámatanári munkakört (65,3%) helyezik legelőre a jövő munkaköreinek prioritási listáján.

6. táblázat: A jövőendő munkakör terve a dráma- és színházismeret-tanár szakos hallgatók pályaválasztásában



Ha a kapott szöveges válaszokat elemezzük, a hallgatók jövőképe igen érdekes, bár nem mutat különösképpen meglepő tendenciákat. A „15 év múlva hol dolgozna, mit csinálna legszívesebben? Kérjük, írja le 2-3 mondatban!” kérdésre kapott néhány mondatos választ témákra és részterületekre bontva egyértelműen kiderül, hogy a válaszadók többsége két egyformán erős irányt lát a saját karrierjében. Az egyik irány az iskolai munka, a tanári pálya megemlézése a válaszokban.

Összesen 48 válasz foglalkozott az iskolával. A többség valamilyen középiskolában (23 válasz) képzei el a jövőjét, kétszakos tanárként, illetve olyan pedagógusként, aki az iskolai munkáját kiegészíti valamilyen színházhoz is kötődő tevékenységgel. Az iskolai színjátszást 20-an említették a válaszadók közül. A kisgyermekkel való foglalkozás alig került elő (5 válasz), ám több olyan választ is kaptunk, amiben valamilyen segítő tevékenységre

utaltak a hallgatók (10 válasz), ez jelentheti a hátrányos helyzetű településen, közösségben végzett munkát, vagy éppen pszichodráma csoport vezetését (amire, mint tudjuk, ez a tanári végzettség nem elég, de a hallgatók érdeklődési körében ez a terület is benne van). Pl.: *„Valahol vidéken szeretnék tanítani, leginkább hátrányos helyzetű gyerekeket. Jó lenne valami olyan intézményben, ahol az alternatív pedagógiák és a drámás módszertan használata dominálna.”*

Többen említik, hogy, azt elsősorban vidéken szeretnék csinálni, hárman jelezték, hogy inkább külföldi munkában, karrierben gondolkodnak. Elvértve születtek kizárólag a másik szakot előtérbe helyező (pl. külföldi nyelvtanítás vagy fordítás), vagy esetlegesen egyetemi oktatást (2 válasz) is említő válaszok.

A másik terület a színház és környéke, összesen 55 olyan válasz érkezett a kérdésre, melyben a színház is szerepelt. Elsősorban színházi munkakör betöltése, színészként, rendezőként, más színházi alkalmazottként (25 válasz), külön vettük a bábszínházi munkákat, 4 válasszal. Külön érdeklődési terület az írás, a dramaturgia, 9 válasszal és a tánc kiemelése, ehhez 2 válasz született. Pedagógiai vonatkozásban a színházpedagógiát, a TIE-t említik 15 válaszban. Az is természetes, hogy vannak teljesen tanácstalanok, akik kiemelik, hogy mennyire nehezen látható a jövő, így még nem tudnak ezzel kapcsolatban bármilyen biztosat mondani. Pl.: *„Inkább nem gondolkoznék ilyen távlatokban, nem tudom, hogy 15 év múlva hol és milyen állapotban leszek, vagy lehetek... Jól akarok szórakozni és azt érezni, hogy értékes a munkám.”*

## Összegzés

A kérdőív adatai azt mutatják, hogy a válaszadók összességében megfelelő előképzettséggel és határozott pedagógusi elhivatottsággal kerülnek be az egyetemünkre. Az látszik, hogy a hallgatók többsége a fővárosból vagy más nagyobb városi körülmények közül került ki, de az egész ország területéről érkeznek hozzánk hallgatók. Szociális helyzetükre nem kérdeztünk rá, de az adatok kapcsán megállapítható, hogy sokuknak megélhetésük-höz egyetemi tanulmányaik mellett valamilyen fizető (rész)munkát is vállalniuk kell.

Az is nyilvánvaló, hogy a kitöltő hallgatók dráma- és színházismereti tanulási motivációja elfogadható, noha előképzettségük nagy szórást mutat. Örömmel látjuk viszont azt, hogy az előképzettségi lemaradással érkezők az egyetemi képzés során hamar felzárkóznak, sőt, több alkalommal „húzóemberekké” is válnak – ennek egy része reményeink szerint a képzésnek, de másik része minden bizonnyal a közösségi hatásnak tudható be. Ezért tartjuk kiemelten fontosnak azt, hogy hallgatóink éljenek az öntevékeny, kreatív tevékenységekben való részvétel lehetőségével, ezért tervezzük számukra drámás klubot, ahol tréningekkel, saját alkotómunkával van módjuk további fejlődésre. Ez lenne a célja a képzés során megoldandó kreatív projektfeladatoknak is, amelyekre jelenleg a nem megfelelő terem-feltételek miatt nincs módunk.

Vannak, akik már évekkorábban és komolyan elköteleződtek a drámapedagógia tágan vett valamilyen területén színjátszó szakkörben való részvétellel vagy alapfokú művészetoktatásban való tanulással. Ennek további folytatására módot kell biztosítanunk



hallgatóinknak; célunk, hogy a színjátékos gyakorlat örömeinek megélése megtartsa őket egyetemünkön, és ilyen irányú képességeik becsatornázatóságát is meg tudjuk mutatni a pedagógiai munkába.

Fontos, hogy diákjaink erős érdeklődést mutatnak a nemzetközi egyetemi kapcsolatok kiépítésére is (ERASMUS programok).

Emellett összegzésként a hallgatók pályaidentitásáról és karrierterveiről elmondható, hogy a kitöltők motivációja a pedagógus pálya iránt megfelelő. Ezt erősítendő tervezzük a Drámás mentorműhely létrehozását, melyben jelenleg az oktatásban dolgozókkal biztosítottunk találkozást, később pedig végzett hallgatóink pályakövetésére is lehetőségünk lesz itt.

## Felhasznált irodalom

Eck Júlia 2020. *Dráma- és színházismeret az oktatásban*. PPKE. Bp.

Gabnai Katalin 2005. A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra* 4. 110–118.

Gabnai Katalin 2016. Kezdetek, fordulópontok, állomások – a dráma oktatás meghonosításáért. In: *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. 24–35.

Gáspár László 1984. *A szentlőrinci iskolakíséret I-II*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Vágó Irén – Simon Mária – Vass Vilmos 2011. A tanítás-tanulás tartalma. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Kaposi József 2013. A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011-2013)

*Új Pedagógiai Szemle* (1215-1807 1788-2400): 9-10 pp 14-36 Nánay István 2016. Színház és diák színjátszás – vázlatos történeti visszatekintés. In: Illés Klára (szerk.). *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. OFI. Bp. 217–222.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (szerk.) 2003. *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó. Budapest.

Trencsényi László 2016. Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínház felől. In: Illés Klára (szerk.). *Dráma – pedagógia – színház – nevelés*. OFI. Budapest. 44–62.

Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó 2003. *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.

Pukánszky Béla – Németh András 1996. *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Zsolnai József 1995. *Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap Kiadó – Tárogató Kiadó. Budapest.

Zsolnai József 1992. A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. *Iskolakultúra* 2. évf. 6-7. sz. 5–196.

A dráma- és színházismeret-tanári szak képzési és kimeneti követelményei 2020. In: Módosított 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

*ÉKP Kerettantervek – Színház, készítette Gabnai Katalin 1988. (ma elérhető változat In:*

Magyar Közlöny 2006/20-II. 403. o. 1-4. évf., 1343.o. 5-8.évf., 1789.o. 9-12.évf. KÉK – Képességfejlesztő és Értéktörző Kerettanterv – az ÉKP későbbi átdolgozása)  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk20/mk20\\_ii\\_02.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk20/mk20_ii_02.pdf)  
Nemzeti alaptanterv 2020. (In: *Magyar Közlöny*, 2020/17)  
[file:///F:/NAT%202018/%C3%9Aj%20mappa%20\(3\)/Nat%20MK\\_2020\\_17.sz%C3%A1m%2001.31.pdf](file:///F:/NAT%202018/%C3%9Aj%20mappa%20(3)/Nat%20MK_2020_17.sz%C3%A1m%2001.31.pdf)

## A tanulmány szerzői

**Dr. Eck Júlia** magyar nyelv és irodalom szakos gimnáziumi tanár, vezető- és mentortanár, drámapedagógus. A dráma- és színházismeret-tanári szak megalapítója, egyetemi adjunktus, PPKE BTK VJTK. Főbb kutatási területei: A dráma és színjáték közoktatásbeli feladataival, és a felsőoktatásban, a tanárképzésben rejlő lehetőségeivel foglalkozik. [eck.julia@btk.ppke.hu](mailto:eck.julia@btk.ppke.hu)

**Dr. Kaposi József** egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK VJTK. Főbb kutatási területei: történelemdidaktika, drámapedagógia. [kaposij@gmail.com](mailto:kaposij@gmail.com)  
Publikációi: <http://kaposijozsef.hu>.

**Körömi Gábor** drámapedagógus, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Főbb kutatási területei: gyermekszínjátszás, drámapedagógia. [gkoromig@gmail.com](mailto:gkoromig@gmail.com)

### *Publikációk:*

Körömi Gábor 2016. Drámapedagógusok az oktatásban In: *Dráma-Pedagógia-Színház-Nevelés*. Oktató- és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Körömi Gábor – Somfai Barbara 2019. Ünnepek az iskolában - Közösségi élmény és alkotás In: *A színjáték pedagógiája Módszertani Füzetek* 3. Színház és Filmművészeti Egyetem. Budapest.

# I. Kisgyermekek pedagógiája



## Barabási Tünde – Stark Gabriella

# A romániai magyar óvodapedagógusok szakmai fejlődésének és tanulásának jellemzői az otthonóvodáztatás ideje alatt

### Bevezetés

Bármely szakterületen is tevékenykedik egy egyén, hatékony munkavégzése csak úgy képzelhető el, ha nyitott a folyamatos fejlődésre. Ugyanakkor a szakmai fejlődés szükségessége nem csupán az egyén nyitottságának és személyes igényének változói által meghatározott, hanem adódnak olyan helyzetek is, amelyek imperatívusként állítják a szakmai tanulást és fejlődést az egyén elé.

Ilyen helyzetnek és időszaknak tekinthetjük a járvány által átkeretezett és új tanulási környezetbe kényszerített óvodai nevelést, amikor és ahol elengedhetetlennek bizonyult, hogy az óvodapedagógusok rugalmasan „válaszoljanak” az új tanulási szintér kihívásaira. A rugalmasság és nyitottság mint előfeltétel fontos volt ugyan, ám emellett a kihívásra a megfelelő válaszokat csakis szakmai tanulás által találhatták meg, amely egyben a szakmai fejlődésük alapelemét is jelentette ebben az időszakban. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy ennek a szakmai tanulásnak, illetve fejlődésnek milyen mértékét, területeit, tartalmi elemeit, motivátorait ragadhatjuk meg óvodapedagógusok körében az otthonóvodáztatás időszakában.

### 1. Elméleti háttér

Vizsgálatunk elméleti fogódzóit a szakmai fejlődés és tanulás értelmezései képezik. Kiindulópontunk Postholm (2012) definíciója a tanárok szakmai fejlődéséről. A vizsgált helyzet sajátosságaira való tekintettel elsősorban az informális tanulás megvalósítási lehetőségeit vizsgáljuk (Kopp 2020), kihangsúlyozva azt, hogy járvány ideje alatt a szakmai tanulás és fejlődés a pedagógusok körében jelentősen megnövekedett (Agnello 2021), és ebben meghatározó volt az egymástól tanulás, illetve az együtt tanulás (B. Tier – Szegedi 2020).

Postholm (2012) szerint a tanárok szakmai fejlődése mindazt a tanulást foglalja magába (egyfelől az ő saját tanulásukat, másfelől tudásuk alkalmazásának tanulását), amely segítségével a tanulók tanulási tevékenységének támogatását tudják megvalósítani. A tanárok sokféle módon tanulhatnak: különböző tanfolyamokon és továbbképzőkön való részvétel által, a saját oktatási folyamatukra való reflexió révén, a kollégákkal való együttműködés és közös reflexió/problémamegoldás folyamatában. Ezek lehetnek szülőkkal és kollégákkal tervezett és spontán beszélgetések egyaránt (például szünetben, tanórák előtt/után, szülői értekezleten vagy utána történő beszélgetésekben, stb.), tehát a tanulás formális és informális keretek között egyaránt megvalósulhat.

Szivák és munkatársai (2019) szerint a pedagóguspálya elvárásai mentén egy korszerű, a nemzetközi trendekkel összhangban álló, néhol idealizált pedagógus professzió mintázata érhető tetten, melyben egy önreflektív, motivált, problémamegoldó, folyamatosan tanuló szakember képe bontakozik ki.

Kopp Erika (2020) rámutat arra, hogy a „szakmai fejlődés” és a „tanárok tanulása” fogalmak értelmezései más-más hangsúlyokra irányítják a figyelmet, hiszen az a kérdés merül fel, hogy a formális és informális tanulást, illetve a szakmai tevékenység során történő tanulást is beemeljük-e a szakmai fejlődés értelmezésébe, vagy pedig az utóbbi csoportba sorolható tevékenységeket „tanulásként” értelmezzük. A Fullan és Heargraves (idézi Kopp 2020) által kidolgozott elméleti modellben a folyamatos szakmai fejlődés alatt a pedagógusok szervezeti szinten történő tanulását értik, a szakmai tanulás alatt pedig az egyénre fókuszáló tanulást, valamilyen, az egyén számára új dolog tanulását, kevésbé formalizált környezetben. Ugyanakkor, mivel a tanárok tanulása szorosan kötődik témáit tekintve a tanulók tanulási eredményeihez, ezek a témák értelemszerűen befolyásolják a tanári tanulás eredményességéről való gondolkodást is. Ezért egy új fogalom, a „szakmai fejlődés és tanulás” használatát javasolják. Ebben a két megközelítés egymásra épülését és az „együttműködő professzionalizmus” alapelveinek jelentőségét hangsúlyozzák, valamint a szakmai fejlődés lehetséges megoldásait a szakmai fejlődés és a tanári tanulás két tengelye mentén helyezik el.

A TALIS-kutatás első eredményei OECD (2009) a pedagógusok szakmai fejlődésének forrásait vizsgálva azt mutatják, hogy az első helyen az informális, tanári munka optimalizálást segítő szakmai beszélgetések a meghatározók (91%), és ez után jelenik meg a sorban a szervezett szakmai kurzusok és workshop-ok, a szakirodalom tanulmányozása, és a szakmai konferenciák stb. szerepe.

Rapos és munkatársai szerint (2020) a szakmai fejlődés perspektívájából a tanárok kulcsfontosságú szereplők saját tanulási folyamataik irányításában és megszervezésében. Az önszabályozott tanárok olyan proaktív ágensek, akik kezdeményeznek, meggyőződéseiknek megfelelő tanítási gyakorlatokat építenek ki, és proaktív módon irányítják a tanulási környezet elemeit. Amikor a pedagógusok felismerik a tanulási szituációt, számos esetben professzionális felnőtt tanulókként törekszenek az önszabályozás magas szintjének elérésére: tanulásuk érdekében nagyszámú, különböző tevékenységet és eszközt vesznek igénybe (Kyndt, idézi Rapos és mtsai 2020).

Az együttműködésre épülő szemlélet jelentőségét hangsúlyozza B. Tier és Szegedi (2020), akik szerint a folyamatos szakmai fejlődés elengedhetetlen feltétele, hogy a pedagógusi szerepstatikus elképzelést egy új, dinamikus felfogás váltsa fel, ahol a magányos osztálytermi munka helyett az egymástól tanulás, illetve az együtt tanulás, a kooperáció alapvető értékek.

A járvány ideje alatti szakmai tanulás/fejlődés a pedagógusok körében jelentősen megnövekedett Agnello (2021) szerint, aki vizsgálataiban azt találta, hogy kezdő és tapasztalt pedagógusok körében ez az igény azonos mértékben jelent meg. Ugyanakkor azt is kiemeli, hogy a pedagógusok maguk, saját tanulási igényeik mentén dönthettek, hogy a szakmai fejlődés mely területére fektessenek nagyobb hangsúlyt, hiszen az előíró jelleg helyett inkább a pedagógusi- és diákszükségletek váltak meghatározóvá.

## 2. Az empirikus vizsgálat bemutatása

Empirikus vizsgálatunk központi kérdését az képezi, hogy a járványhelyzet alatti otthonóvodáztatás gyakorlata milyen mértékben keretezhető szakmai fejlődésnek, tanulásnak a romániai magyar óvodapedagógusok számára? Azt feltételeztük, hogy a járványhelyzet

komoly kihívásai ellenére a gyakorló óvodapedagógusok és óvodai nevelési szakértők egyaránt érzékelik/megfogalmazzák az otthonóvodáztatás szakmai fejlődésként és tanulásként keretezhető elemeit is.

Összefüggés-feltáró vizsgálatunkban az ankét módszerére építettünk, a vizsgálat eszközt saját készítésű kérdőív képezte az óvodapedagógusok esetében, illetve saját készítésű strukturált interjút segítő kérdéssor az óvodai nevelési szakértők esetében.

A kérdőívek adatelemzése SPSS statisztikai program segítségével történt (gyakoriság, átlag, chi négyzet, varianciaanalízis, korreláció, faktorelemzés), az interjúk feldolgozásában a tartalomelemzés módszerét érvényesítettük.

Vizsgálati mintánkat romániai magyar óvodapedagógusok képviselik, valamint óvodai nevelésért felelős tanfelügyelők vagy módszertanosok.

Hozzáférési mintavételi eljárást alkalmazva 423 óvodapedagógust vontunk be a vizsgálatba (a vizsgálati populáció – 2324 fő – mintegy 18,2%-át). Átlagéletkoruk 40,3 év. Szakmai tapasztalatukat tekintve a minta közel fele 20 évnél több szakmai tapasztalattal rendelkezik, de egyébként minden életkori csoport képviseltette magát. Minden olyan megyéből sikerült adatot gyűjteni, ahol magyar nyelvű óvodai nevelés zajlik Romániában. A többszámú megyéből, illetve a versengő oktatási térségekből kaptunk több választ, a szórványból alacsonyabb a visszaérkezett kérdőívek száma, de arányos a legtöbb megye vonatkozásában a merítési bázissal.

Az óvodapedagógusok mellett a minisztériumi kisebbségi oktatási hivataltól kapott adatbázis alapján 14 kisebbségi óvodai nevelési szakértőt is bevontunk a vizsgálatunkba oly módon, hogy Románia minden olyan megyéje képviselve legyen, ahol magyar nyelvű óvodai nevelés megvalósul (Barabási – Stark 2022).

### 3. Empirikus vizsgálatunk eredményei

Kutatási adataink bemutatását három fókuszpont köré rendeztük: (1) az otthonóvodáztatás szakmai keretezése, (2) a szakmai fejlődés területei, és (3) a szakmai fejlődés hozadéka.

#### 3.1. Az otthonóvodáztatás szakmai keretezése

Egy általános összegzést igényelve az óvodapedagógusoktól a járvány ideje alatti óvodabezárások szakmai mibenlétét illetően azt láthatjuk az 1. számú mellékletben, hogy a vizsgált alanyok fele pozitív és negatív élményeket egyaránt megtapasztalt. Ezt egyfelől szomorú eredményként értelmezhetjük – a negatív élmények megélése okán –, ugyanakkor optimista szakmai szemléletre utal, hogy ebben a lelkiileg terhelő időszakban mégiscsak látták a pozitív elemeket is, és a szakmai előnyöket is megtalálták a látszólag csak hátrányokat jelentő, az óvodástól nagyon idegen tanulási környezetben. Ugyanakkor az is bizakodásra ad okot, hogy az óvodapedagógusoknak több mint egyharmada inkább pozitívan keretezi ezt az időszakot, és elenyésző azok aránya, akik csak negatívumot tudnak említeni.

Az óvodai nevelési szakértők is kiemelték, hogy ez az időszak „...szükséges rossz volt, de jól vizsgáztunk.” (12. alany). A válaszokból kidomborodik a szakmai fejlődés intenzitása, de emberpróbáló volta is: „Az én önfejlesztésemet illetően egy nagyon jó időszak volt, de nagyon nehéz, nagyon zsúfolt, nagyon nagy elvárásokat éreztem ...” (10. alany)

A megkérdezett óvodapedagógusok tudatosítják azt, hogy a számos nehézség és kihívás mellett, illetve az ezekre adott válaszok során szakmailag sokat gazdagodtak, tanultak az újszerű tanulási környezet kényszere alatt. Ezt jelzi a magas átlagérték (3,8), amivel keretezik az online oktatási időszakban megvalósult szakmai fejlődés mértékét. Településtípus és intézménytípus függvényében nem tapasztaltunk szignifikáns különbségeket, a tannyelv ( $p^* < 0,043$ ), illetve régió ( $p^{***} < 0,001$ ) mentén viszont igen: a vegyes tannyelvű óvodákban inkább keretezik szakmai fejlődésként (3,88), mint a tisztán kisebbségi tannyelvű óvodákban (3,7), s a szórványban (3,58) és Partiumban (3,67) kevésbé, mint Közép-Erdélyben (4,03) és Székelyföldön (3,71).

### 3.2. A szakmai fejlődés területei

A szakmai fejlődés területeit vizsgálva az látszik a 2. számú mellékletben, hogy – várakozásainkkal egyező módon – a legszembetűnőbb és erőteljesebb fejlődés a digitális kompetencia (4), illetve a digitális pedagógiai tudás (3,9) területén jelent meg. Ennek megfelelően a digitális tudás és ennek pedagógiai alkalmazása, valamint az ennek kivitelezésében eszközként megjelenő alkalmazások, platformok megismerése (4) áll a rangsor elején a fejlődési dimenziókat vizsgálva, és ezek a területek szignifikánsan magasabb átlagértékűek, mint a többi terület ( $t = -3.73394$ ,  $p = .000101$ ;  $p < .05$ ). Ugyanakkor markáns fejlődésről számolnak be a vizsgálati személyek a szakmai együttműködés területén, valamint a módszertani tudás gazdagításának vonalán is. Bár alacsonyabb átlagérték mellett (3,5), mégis erőteljesnek látszik a nevelési szemléletmód változása is ebben az időszakban.

Hasonló területek rajzolódnak ki a nevelési szakértők válaszaiból is: „*Elsősorban mindenképpen a digitális kompetenciák terén...* (1. alany)

Amennyiben a szakmai fejlődés területeinek adatait faktorelemzésnek vetjük alá, a pedagógusoknak három nagy csoportja rajzolódik ki annak mentén, hogy a szakmai fejlődés mely területét jelölik leginkább jellemzőnek az otthonóvodáztatási periódus alatt (lásd: 3. sz. melléklet). Az első csoportba a *digitalizáció központú fejlődést* tapasztaló pedagógusok tartoznak, akik a legerőteljesebb fejlődést a digitális kompetencia-elemek, ezek pedagógiai kontextusú alkalmazása, illetve a digitalizált keretben használható tartalmi elemek megismerése tekintetében élték meg. Szembetűnő az eredményekben ugyanakkor, hogy az ebbe a csoportba tartozók a módszertani fejlődés lehetőségét teljesen kizárták az otthonóvodáztatás ideje alatt. A második csoportba a *személy-központú fejlődést* mutató pedagógusokat soroltuk, akik számára a nevelési szemléletmódban és a személyiségvonások tekintetében hozott változást az elemzett időszak. A harmadik csoportba a *szakma-központú fejlődést* mutatók kerültek, akik esetében a módszertani gazdagodás és a szakmai kapcsolatok erősödése jelent meg a leghangúlyosabb hozadékként. Az eredmények még azt is egyértelművé teszik, hogy a személy-, illetve szakmaközpontú csoportba tartozók esetében a legalacsonyabbak a digitális tudásban megjelenő fejlődés elemei.

### 3.3. Az otthonóvodáztatás szakmai hozadéka

Az otthonóvodáztatás szakmai hozadékanak vizsgálata arra derített fényt, hogy a pedagógusok egyrészt a szakmai fejlődés lehetőségét (3,8), illetve ezzel szoros kapcsolatban a digitális pedagógiai tudás fejlődését tapasztalták meg legerőteljesebben (3,9). Az átlagér-



tékek szignifikánsan magasabbak ezekben a dimenziókban, mint a többi jelölt dimenzió tekintetében ( $t=4.46793$ ;  $p<.00001$ )

Nagyon hasonló erősségűnek látnak ugyanakkor olyan szakmai következményeket is, mint a tudatos tervezés (3,4), integrált és kompetenciaorientált fejlesztés gyakorlatának erősödése (3,4), de a partnerségi kapcsolatok erősödése is megjelenik, különösen a szülőkkel (3,4) és kollégákkal (3,3) általában. Ezek mellett a személyes fejlődés is megmutatkozik a következmények sorában, mint például a kommunikációs képesség fejlődése (3,5). Bár összességében nem alacsony a megítélése, de a vizsgált változók sorában a váltótárrsal való együttműködés erősödése a legalacsonyabb átlagértékű (3). Ez magyarázható azzal a ténnyel is, hogy a váltótárrsal való együttműködés alapértelmezett a napközi otthonos óvodákban, így a pandémia előtt is minden bizonnyal erősnek mutatkozott.

Az adatok faktoranalízissel történő elemzését követően öt csoportba szerveztük az eredményeket (lásd 4. sz. melléklet). Az első, a szülői partner csoportba azok a pedagógusok sorolódtak, akik a szakmai következményeket a szülőkkel való nevelési partnerség elmélyítésének különböző árnyalataiban és lehetőségeiben ragadták meg. Egy második csoport a gyakorlatorientáltság mentén rajzolódott ki. Ezen pedagógusok esetében a szakmai fejlődés mibenléte a leghangsúlyosabb, hiszen egyrészt az óvodai nevelési gyakorlat kompetenciaorientált és integrált fejlesztés-hangsúlyosságának szükségességét tapasztalták meg és tudatosították. A harmadik csoportban, amit szakmai partnernek neveztünk el, szintén az együttműködés szükségességének nyomatékosítása volt a jellemző, de itt elsősorban a kollegiális egymásrautaltság megtapasztalása, az egymás tudásából, ötleteiből való építkezés hasznossága vált jelentőssé. E pedagóguscsoport esetében érzékeltük leginkább, hogy tudatosítják az egymástól tanulás, illetve az együtt tanulás, lehetőségét és felismerik az ebben rejlő értékeket, amit B. Tier és Szegedi (2020) a folyamatos szakmai fejlődés elengedhetetlen feltételeként határoz meg. A negyedik, digitális csoport számára kiemelkedő a szakmai fejlődés mint következmény, különös tekintettel a digitális eszközök használatára és a digitális tartalmak pedagógiai hasznosítására. Az ötödik csoport, az autodidakta az önfejlesztés lehetőségét látta a legkiemelkedőbb pozitív hozadéknak és a szakmai fejlődés-tanulás mibenlétét is leginkább ebben éri tetten. Érdekes eredmény, hogy az ebbe a csoportba tartozó pedagógusok a saját szakmai fejlődésüket tartják fontosnak, akár a kollégákkal való együttműködés háttérbe szorítását is felvállalva.

Az otthonóvodáztatás és az ennek részeként megjelenő online tanulási környezet pozitív hatást gyakorolt a szakmai továbbfejlődés igényének kialakulására szempontjából is, hiszen magas átlagérték mellett (3,8) jelezték, hogy „szívesen részt vennék szervezett képzésben is, a digitális pedagógiai kompetenciám fejlesztése céljából”. Az otthonóvodáztatás időszakának ez egy igen fontos üzenete a képző intézmények felé, hiszen jelzi az óvodapedagógusok nyitottságát és szakmai tanulásának/fejlődésének az igényét. Minthogy eszerint megvan a gyakorló pedagógusok részéről a kereslet, a képző/továbbképző intézmények felelőssége a megfelelő kínálat nyújtása.

## Összegzés

Az empirikus kutatásunk eredményeinek értelmezése azt igazolta, hogy Szivák és munkatársai (2019) által a pedagóguspálya elvárásaként meghatározott folyamatosan tanuló szakember képe érvényes és vonatkoztatható az óvodapedagógusokra (vagy legalábbis azok nagy részére),

akik nyitottsággal, problémamegoldó és megoldáscentrikus attitűddel közelítettek az első látásra lehetetlennek tűnő feladathelyzet elé a járvány időszakában. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy az óvodapedagógusok legnagyobb hányada azt bizonyította ebben az időszakban, hogy nyitott az újra, és képes procedurális tudása megújítására. Ez igen optimista kicsengést is kölcsönöz következtetéseinknek, hiszen a „folyamatosan tanuló szakember” pedagógusképet erősíti – még akkor is, ha most a körülmények kényszere váltotta is ki ezt a fejlődést/(ön)fejlesztést.

Eredményeink azt is kidomborítják, hogy ebben az időszakban nagyobb hangsúlyt kapott a szakmai tanulás, azaz a kevésbé formalizált környezetben történő szakmai gyarapodás, melyben az egyén számára új dolog tanulása volt a legjellemzőbb, ami lehetőséget kínált az alulról jövő innovációk (Kozma – Forray 2021) kibontakozásának is.

## Felhasznált irodalom

- Agnello, Ellen 2021. How Professional Learning for Teachers Has Changed During the Pandemic. In *Human Capital Management*. URL: <https://www.frontlineeducation.com/blog/supporting-professional-development-for-teachers-during-pandemic/> (2022.04.07)
- B. Tier Noémi – Szegedi Eszter (szerk.) 2018. *Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*. Tempus Közalapítvány, Budapest. [https://tka.hu/docs/palyazatok/alma\\_a\\_fan\\_5.pdf](https://tka.hu/docs/palyazatok/alma_a_fan_5.pdf) (2022.03 20)
- Barabási Tünde – Stark Gabriella 2022. *Otthonóvodáztatás és digitális diéta. Az online óvodai tanulási környezet kihívásai egy empirikus vizsgálat tükrében*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Forray Katalin – Kozma Tamás 2021. Közösségi tanulás járvány idején. *Educatio* 2021/3, 36–49. URL: [https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p36.xml?fbclid=IwAR3y6CW-tD8jSy2In461za9agbj4IHZBn\\_Em74rd3MOSlnSgj90D9BNC5K5c](https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p36.xml?fbclid=IwAR3y6CW-tD8jSy2In461za9agbj4IHZBn_Em74rd3MOSlnSgj90D9BNC5K5c)
- Kopp Erika 2020. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány* 2020/1. 62–82. [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany\\_2020\\_1\\_62-82.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_62-82.pdf) (2022.03 21)
- OECD 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf> (2022.03 21)
- Postholm, May Britt 2012. Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54:4, 405–429. URL: (PDF) Teachers' professional development: A theoretical review (researchgate.net) (2022.04.07)
- Rapos Nóra – Bükki Eszter – Gazdag Emma – Nagy Krisztina – Tókos Katalin 2020. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*. 2020/1, 28–45. [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany\\_2020\\_1\\_28-45.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_28-45.pdf)
- Szivák Judit – Rónay Zoltán – Saád Judit – Fazekas Ágnes 2019. A pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerszabályozási környezet. *Educatio* 28 (4). 829–837. [http://epa.oszk.hu/01500/01551/00110/pdf/EPA01551\\_educatio\\_2019\\_04\\_829-837.pdf](http://epa.oszk.hu/01500/01551/00110/pdf/EPA01551_educatio_2019_04_829-837.pdf)(2022.03 21)

## Melléklet

### 1. sz. melléklet



1. ábra: Az otthonóvodáztatás és online oktatás szakmai keretezése

### 2. sz. melléklet



2. ábra: A szakmai fejlődés területei

### 3. sz. melléklet

1. táblázat: Szakmai fejlődés területei - faktorelemzés  
(Főkomponenselemzés, Varimax, KMO=0.834; CM=85,73%)

	1. digitalizáció központú fejlődés	2. személy- központú fejlődés	2. szakma- központú fejlődés
Digitális tudás	.863	.286	-.006
Digitális tudás pedagógiai alkalmazása	.896	.143	.245
Óvodai fejlesztésben használható alkalmazások, oktató programok megismerése	.787	.202	.369
Nevelési szemléletmód	.291	.848	.285
Személyiségvonások	.197	.882	.302
Szakmai együttműködés	.211	.351	.856
Módszertani tudás	.249	.576	.638

#### 4. sz. melléklet

2. táblázat: Szakmai fejlődés-tanulás mibenléte – faktorelemzés  
(Főkomponenselemzés, Varimax, KMO=0.917; CM=83,5%)

	1. szülői partner	2. gyakorlat-orientáltság	3. szakmai partner	4. digitális	5. auto-didakta
jobban megismertem az óvodásaim és szüleik kapcsolatát	.856	.146	.174	.189	.183
szorosabb lett a partneri kapcsolatam a szülőkkel	.713	.446	.072	.226	-.045
kommunikációs képességemben fejlődtem	.544	.434	.255	.162	.416
jobban tudatosult bennem a kompetencialakításra való fókuszálás jelentősége	.287	.826	.126	.250	.189
erősödött az integrált fejlesztési gyakorlatom	.454	.723	.151	.276	.074
erősebb lett a szakmai együttműködésem a kollégáimmal	.417	.428	.629	.060	.038
erősödött a váltótársammal való együttműködés gyakorlata	.096	.052	.923	.204	.088
sokat fejlődtem szakmailag (új weblapok, szaklapok, szakmai közösségek megismerése)	.086	.582	.138	.687	.148
sokat fejlődött a digitális tudásom és ennek pedagógiai hasznosítása	.377	.200	.264	.756	.235
inkább önfejlesztésben volt részem, ezért szívesen részt vennék szervezett képzésben is, a digitális pedagógiai kompetenciám fejlesztése céljából	.126	.119	.058	.174	.924

### A tanulmány szerzői

**Dr. Barabási Tünde** egyetemi docens, Babeş-Bolyai Tudományegyetem.

Kutatási terület: óvodapedagógusok és tanítók szakmai fejlődése, óvodamódszertan, felnőttkori tanulás, az elméleti és gyakorlati képzés integrációjának lehetőségei, iskoláskori és felnőttkori tanulás/fejlődés összefüggéseinek, egymásra gyakorolt hatásainak elemzése, az aktivitást biztosító, tanulói bevonódást segítő didaktikai lehetőségek hatékonyságvizsgálata. tunde.barabasi@gmail.com

**Dr. Stark Gabriella Mária** egyetemi adjunktus, Babeş-Bolyai Tudományegyetem. Kutatási terület: pedagógusképzés, kisebbségi oktatás, óvodamódszertan. gabriela.stark@ubbcluj.ro

# Bencéné dr. Fekete Anikó Andrea – Udvardi Bianka

## Az óvoda és az iskola közötti átmenet támogatását segítő módszerek

### Bevezetés

Az iskolába lépés pillanata döntő lépés a családok életében. Ez az új életszakasz azonban sok változást hoz a hétköznapiakba. A kisiskolás először idegennek érzi magát az új környezetében, nem találja a helyét. Az eddig fő tevékenységnek számító játék helyébe a tanulás lép. Nem csak a szülőknek és a gyerekeknek, hanem a pedagógusoknak is fontos mérföldkő az óvoda-iskola átmenet időszaka. A pedagógusoknak az óvodában és iskolában egyaránt kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy megkönnyítsék az átmenetet, és jól tudják kezelni a nehézséget okozó változásokat. A gondtalan átmenet érdekében az iskolának, az óvodának és a családnak folyamatosan kapcsolatot kell tartani egymással azért, hogy segítsék egymás tevékenységét.

### 1. Az iskolaérettség

Az iskolaérettség fogalma összetett, talán nem is igazán megfelelő, mivel nem érettségről, hanem sokkal inkább alkalmasságról van szó. A neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek eltérően vélekednek erről a fogalomról. Porkolábné azt mondta: „*A gyermeknek testileg, pszichés, valamint szociális szempontból és a munkaérettség tekintetében is egyaránt alkalmassá kell lennie az iskolai élet megkezdésére*” (Idézi: Hanák 2015: 222). Mönks és Knoers úgy gondolkodott az iskolaérettségről, hogy a gyermek életében ez az időszak nagyon lényeges fordulópont, viszont amennyiben a beiskolázás nem a megfelelő időben történik, vagy a fejletlen képességek korrekciója nem megfelelően megy végbe, akkor sok negatív következmény alakulhat ki. Estefánné Varga Magdolna fontosnak tartja, hogy az iskolába lépésig a második alakváltozás megtörténjen, mert ez a gyermek számára megterhelő; és nem igazán tesz jót a tanulóknak, ha az iskolakezdés egybeesik az alakváltozás szakaszával (Hanák 2015). Nagy József az iskolaérettség helyett az iskolakészültség fogalmat használja, mert az iskolára való magatartásbeli és tudásbeli felkészültséget tekinti kritériumnak. Az iskolára való alkalmasság magába foglalja a feladattudatot, a kitartást, a helyzetmegértést, a megfelelő szintű értelmi képességeket és a testi fejlettséget (Fleisz 2021). Ahhoz, hogy a gyermek elérje a megfelelő fejlettségi szintet, szükség van a spontán, természetes érés folyamatát segítő, pozitív óvodai és családi háttérre (Benyák – Mazurné 2017).

2020-ban életbe lépett a tankötelezettséget szabályozó új rendelet, melynek értelmében: „*A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, tankötelessé válik. A tankötelezettség teljesítése a tanév első tanítási napján kezdődik. A szülő kérelmére a felmentést engedélyezőszerv döntése alapján a gyermek további egy nevelési évig óvodai nevelésben vehet részt*” (Nkt. 45. § 2). A szabályozás bevezetése döntően befolyásolta az iskolába lépő gyermekek életét.

## 2. Az óvoda-iskola átmenet kérdésköre

Az óvoda és iskola közötti átmenet nagy mérföldköve a beiskolázás, amelynek fontos feltétele az, hogy a gyermek alkalmas legyen a tanulásra, a szabályok elsajátítására. Amennyiben a kisdíák nem éri el az elvárt fejlettségi szintet, akkor a tanulás eredménytelen lesz. Az iskolai kudarc elkerülésének érdekében szükség van az iskolaalkalmassági vizsgálatra (Böddi és társai 2019). A szigorúan szabályozott iskolakezdés nemcsak hogy nem kompenzálja a tanulók életkori, egyéni és kulturális különbségeiből adódó lemaradásait, hanem többször indokolatlanul előnyös vagy éppen hátrányos helyzetbe hozza a gyermekeket (Komjáthy 2018).

Az átmenet időszaka nagy változásokkal jár a gyermek életében, teljesen megváltozik az életformája, új ritmust kell felvennie azért, hogy átvészelje a nehézségeket. Amíg az óvodában ő volt a legnagyobb, addig az iskolában ő lesz a legkisebb, az ebből adódó érzelmi hullámok kezelése komoly kihívást jelent (Metka és társai, 2020). Az elsős gyermekkel szemben nem csak az iskolában támasztanak új elvárásokat, érvényesítenek új szabályokat, normákat, hanem otthon, a családi környezetben is. Tanítás után, az otthoni légkörben is meg kell felelniük azoknak az elvárásoknak, amelyek új ingerként érik őket. Sok új kihívás vár az elsősökre, amikkel nem biztos, hogy egyszerre meg tudnak birkózni. Ezért kiemelkedően fontos a pedagógus jelenléte, hogy befogadó légkört biztosítson a diákok számára, hogy azt érezzék, hogy ugyanúgy biztonságban vannak az iskolában, mint az óvodában, vagy otthon a családban (Héhn – Herlinger 2008).

## 3. A pedagógusok körében végzett kutatás

A kutatás célja annak feltárása, hogy mi az óvodapedagógusok és a tanítók véleménye az óvoda-iskola átmenet kérdéséről, valamint hogy miként alakul az álláspontjuk az új iskolába lépési lehetőségekről. 2022 tavaszán a mélyinterjú módszerével öt óvodapedagógust és öt tanítót kérdeztünk meg az óvoda-iskola átmenet nehézségeiről. Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogyan küzdik le az elsősök és a pedagógusok az átmenet nehézségeit, milyen módszereket alkalmaznak az iskolába lépés megkönnyítésének érdekében, és alkalmazták-e a mesét mint az iskolába szoktatás módszerét. Arra a kérdésre is kerestük a választ, hogyan lehet megkönnyíteni egy kisiskolás életében az óvoda-iskola átmenet korszakát, milyen eljárásokat lehet alkalmazni.

A kutatásban öt óvodapedagógus és öt tanító vett részt önkéntesen. Mindegyik pedagógus több éves szakmai tapasztalattal rendelkezik, már legalább 10 éve a pályán van. A megkérdezett óvodapedagógusok a diploma mellett több tanfolyammal és szakvizsgával rendelkeznek, akárcsak a megkérdezett tanítók, akik a felsőfokú végzettségüket szintén több tanfolyami végzettséggel, továbbképzéssel is kiegészítették. A tanítók esetében fontos szempont volt, hogy már több alkalommal láttak el osztályfőnöki feladatokat első osztályban. A megkérdezettek közül mindenki városi intézményben dolgozik, olyan iskolákban és óvodában, ahol az intézmények szoros kapcsolatban állnak egymással. Az interjúk személyes jelenléttel vagy online készültek, egy-egy alkalom körülbelül 30 percet vett igénybe.

A kvalitatív kutatás során megismertük a pedagógusok gondolkodásmódját az óvoda-iskola átmenet kérdésköréről (Kontra 2011).

## 4. A kutatás eredményei

A megkérdezett pedagógusok véleménye az új iskolába lépési rendszerről hasonló, de nem teljesen megegyező. Úgy vélik, hogy a szülők szabadságából adódóan megnövekedett az a lehetőség, hogy a gyermek tovább maradjon az óvodában. Ezáltal megnehezedik az osztályszervezés, pedig valóban központilag koordinálni kell az iskolakezdést a leendő elsősök esetében. Úgy gondolják, hogy az új intézkedés egyik célja az óvónők adminisztrációs feladatainak megkönnyítése volt, de véleményük szerint az adminisztrációs kötelezettséget nem ezen a területen kellene csökkenteni. Hárman úgy vélték, hogy hátrányt jelent az, hogy az óvónők nem tudnak közreműködni a gyermekek iskolaérettségének meghatározásában. A kötelező iskolaérettségi vizsgálatokat minden évben elvégzik a saját munkájuk megkönnyítésének érdekében, mert így reális képet kapnak arról, hogy a leendő kisiskolások hol tartanak a fejlődésben. Az új rendszer működésében nehézséget okoz az, hogy a szülők egy része nem képes elektronikus úton benyújtani a szükséges dokumentumokat, sokszor meg sem találják az Oktatási Hivatal honlapján az űrlapokat. Az óvodapedagógusok hiányolják az objektív iskolaérettségi szintfelmérést, mert előfordulnak olyan esetek, ahol az óvónők véleménye nem egyezik a szülői állásponttal. A törvény több változást is hozott magával, vannak pozitív és negatív hatásai egyaránt. Ahol az iskola szoros kapcsolatban áll az óvodával, ott konstruktívan tudnak együttműködni. Véleményük szerint az új rendszer hátránya, hogy sok olyan gyermek kerül iskolába, akik még nem értek meg arra, hogy beüljenek az iskolapadba. Sok nagycsoportos óvodás nem áll készen az iskolára, így csak lelkileg és testileg is teher lesz számukra az iskola.

A tanítók véleménye szerint az új iskolába lépési törvény inkább hátrányt jelent a gyermekek számára. Az elsősöknél nagy fejlettségi különbségek figyelhetők meg, és egy-két gyermeknek nagyon hasznos lenne, ha maradhatna még egy évet az óvodában. Véleményük megegyezik az óvodapedagógusokéval, mert úgy gondolják, hogy szükség lenne egy objektív iskolaérettségi mérésre annak érdekében, hogy a gyerekek egyenlő eséllyel kezdhessék meg az iskolát.

Az óvodapedagógusok szerint az iskolába lépő gyermekek mások, mint a korábbi évek óvodásai. Napjainkban a szülők másképp értelmezik a hozzájuk tartozó szerepeket és a gyermekkel való kapcsolattartást. Kevés olyan család van, ahol olyan értékrend van jelen, hogy az óvodáskorú gyermek abban úgy érezze jól magát, hogy aktív részese legyen a mindennapi közös tevékenységeknek. Passzív részesei lettek a családi életnek, hiszen idejük nagy részét az elektronikus eszközökkel töltik, olyan tevékenységekkel, amelyek nem feltétlenül az életkori sajátosságuknak megfelelő.

Az óvónők egyre több nehézséget érzékelnek az óvoda-iskola átmenettel kapcsolatban. A gyerekek motiváltsága, feladattudata és figyelmének tartóssága jelentősen gyengébb lett. A korábbi évekhez képest a jelenben iskolába lépő gyermekeknél a tanítók az óvodapedagógusokhoz hasonlóan azt tapasztalják, hogy más a gyerekek fejlettségi szintje, nem érettek az iskolai tanulásra. Később alakul ki a szabálykövetésük, feladattudatuk, rövid ideig tudnak figyelni. Véleményük szerint hiányoznak a tanuláshoz szükséges alapkészségek, mert a mai gyerekek előbb tanulják meg használni a mobiltelefonokat és az internetes játékokat, mint a cipőjüket bekötni vagy az evőeszközt használni.

Egy óvodavezető véleménye szerint az óvoda nem minden esetben tudja biztosítani a személyre szabott fejlesztést, de azt tapasztalták, hogy az elsős tanítók rugalmasan, segítőkészen állnak hozzá a kisiskolásokhoz. Ennek ellenére úgy érzik, hogy az iskola és az óvoda között nagy szakadék van, mert ebben az életkorban a fő tevékenység a játék, amely az iskolában feledésbe merül. Frontális módszerrel történő tanítás folyik, amely a válaszadók szerint nagyon megterhelő a gyermek számára. Az óvodapedagógusok az átmenet megkönnyítésének érdekében eltérő módszereket alkalmaznak. Hárman a mikrocsoportos foglalkozásokat tartják eredményesnek, amelyek gyakorlatiasak, tevékenységeken alapulnak. A lényeg ez élményalapú ismeretsajátítás. Bagdy Emőke pozitív pedagógiai módszerét részesítik előnyben az átmenetek nehézségeinek kiküszöbölésére, amelynek központjában a beszélgetés áll. Gyakran alkalmazzák a beszélgetőköröket, amelyeknek kötött szabályai vannak. A gyermekek ezáltal megtanulnak válaszolni egész mondatban, udvariasak lesznek. A másik két válaszadó a nagycsoportosok kognitív képességeinek fejlesztésével külön foglalkozik, olyan feladatokat adnak nekik, amelyek fejlesztik a koncentrációjukat, feladattudatukat, figyelmüket.

Az iskolai életről szóló meséket mindegyik óvónő segítségül hívja az átmenet megkönnyítésének érdekében, de eltérő módon alkalmazzák. Két óvodapedagógus arról számolt be, hogy a mesélés gyakran nehézségbe ütközik, mert nem figyelnek rá a gyerekek, még akkor sem, ha bábjátékot alkalmaz. Azt a felfokozott, gyors információrohamot várják az óvodások, ami egy dinamikus mesefilmben jelenik meg, így a mesélés közben nagyon változatosan kell játszani a hanggal, mimikával, gesztikulációval, hogy a gyermekek a mesét végighallgassák. A mesemondó szerepe meghatározó: ahogyan előadja, elmondja a történetet, az befolyásolja a mese átélésének mélységét (Surján 2019). A mese a képességek fejlesztésével könnyíti meg az óvoda-iskola átmenetet. Az óvónők másik csoportja szerint is alkalmas lehet a mese az átmenet megkönnyítésére abban az esetben, ha olyan témájú meséket olvasnak a gyerekeknek, amelyek az iskolakezdestről, az új életről szólnak. A mese a gondolkodást, érzelmeket, képzeletet, kreativitást megmozdító beszédmód. Mesehallgatásakor a belső képsor szavakra való átfordítása történik (Vojnitsné – Zilahiné 2008).

A tanítók az új iskolába lépési rendszer bevezetése óta még nem láttak nagy előrelépést. Megemlézték az új NAT bevezetését, amelyben, úgy látják, hogy nem arra a tananyag-részre hagytak több időt, amire szükség lett volna. Az óvodapedagógusok nem értenek egyet az iskolásítással, de a tanítók véleménye szerint azóta van ekkora szakadék, amióta az óvodában eltörölték a kötelező foglalkozásokat.

A tanítók meglátása szerint pozitív változást is hozott a NAT, mert több idő jut az előkészítési időszakra. Az első osztályban nem kell még a nagybetűt tanítani, így elegendő figyelmet tudnak fordítani a finommotorika és a szókinccs fejlesztésére.

Az óvodapedagógusok az óvoda-iskola átmenetet megkönnyítő program esetében elősorbán az óvodai helyszínen történő foglalkozásokra fókuszálnak. A tanítók azonban nem az első osztályos tanórákat helyezték a középpontba, sokkal inkább a megelőző év foglalkozásait tartják hatékonyak; azt, hogy már nagycsoportban megismerhetik az óvodásokat a különféle foglalkozásokon keresztül is, játszóházak, kirándulások alkalmával. A tanítók elmondása szerint az elsősöknek nehézséget okoz az iskolai napi szokásrendszer elsajátítása, mert az óvodában sok tevékenység nem kötelező. Az óvodapedagógusokkal



megegyező véleményen vannak a tanítók is, mert úgy vélik, hogy az elektronikai eszközök hátráltatják a mozgás, a beszéd és a finommotorika fejlődését. Előrelépésnek tartják, hogy a mai gyerekek a közösségbe könnyen be tudnak illeszkedni, gyorsabban meg tudnak nyílni, mint a korábbi években iskolába lépő diákok.

Mindegyik pedagógus változatosan alkalmazza a beilleszkedést segítő módszereket, az elsősök egyéni sajátosságait figyelembe véve. Két tanító a mesekört, a beszélgetőkört és az úgynevezett boldogságórát alkalmazza az első pillanattól fogva, hasonlóan az egyik óvodához. A másik három tanító a hagyományos osztálytermi órát részesíti előnyben, de a barátságos légkör kialakítását helyezik előtérbe. Kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak a szülők iskolai életbe történő bevonásának. Az első hónapokban a szociális kompetencia fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, mert a jó közösség segíti az eredményes tanulást. A csoportos játékokat és a játékos, akár a külső helyszínen történő tanulást, az outdoor módszereket részesítik előnyben.

A tanítók is előszeretettel alkalmazzák a mesélést mint beszoktatási módszert. Hárman már az első osztály legelején beviszik a tanórákra a meséket, de a szabadidős foglalkozások során is előkerül a mesefeldolgozás. A mesélés lehetőséget ad arra, hogy a tanulók fel tudják dolgozni a szükséges élményeket, és ezzel egyidőben segíti az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentes áthidalását (Surján 2019).

A tanítók a gyerekeknél azt tapasztalták, hogy mindegyik típusú mesét szeretik, de a legkedveltebbek közé tartoznak a tündér- és az állatmesék. Három tanító előszeretettel alkalmazza az osztályában Boldizsár Ildikó mesegyűjteményét, amelyet a tanulók is nagyon kedvelnek. A diákok a mesék segítségével más szemszögből látják a világot, azonosulnak a főhőssel, és ezáltal könnyebben veszik az akadályokat. A történetek segítenek különválasztani az egymásnak ellentmondó érzéseket. Megtanulják, hogy azok az érzések, amelyeket éreznek, mind a személyiség részét képezik, és ezek kezelhetők, irányíthatók. A gyermekek észre sem veszik, de a mese eljuttatja őket a szellemi, lelki gazdagodáshoz. Aki el tud merülni egy tündérmese mondanivalójában, annak a lelke békére talál (Kádár 2012).

## Összegzés

A kutatásunk során sikerült komplex képet kapni a pedagógusok véleménye alapján az óvoda-iskola átmenet kérdésköréről egy adott városban.

Az eredmények azt mutatják, hogy napjainkban a gyermekek egyre nehezebben élik meg az átmenet időszakát. A pedagógusok egységes véleménye szerint a gyerekek fejlődési szintje nagyon eltérő, a legtöbb iskolába lépő diák nem rendelkezik kellő türelemmel, figyelemmel, feladat- és szabálytudattal, sőt, néhány elsős úgy kerül be az iskolába – egyrészt az új törvénynek köszönhetően –, hogy nem érett meg az iskolába lépésre. A pedagógusok próbálják enyhíteni az átmenet időszakában kialakult nehézségeket, de ez nagyon sok munkával jár, és nem minden esetben vezet eredményre. A tanulók életében fontos szerepet játszik a beszélgetés, a játék, a játékos tanulás, és természetesen elengedhetetlenül fontos a mese és a dramatizálás. A mese segítségével könnyebben fel tudják dolgozni a gyerekek a változást, meg tudják oldani azokat a nehézségeket, akadályokat, amelyekbe beleütköznek, és a feszültségét is tudják oldani.

A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a megkérdezettek szerint ebben az időszakban kiemelkedően fontos a család, az óvoda és az iskola hármásának együttműködése. Az intézmények különböző módszereket alkalmaznak: nyílt napok, játszóházak, iskolalátogatás, tanítók látogatása az óvodában. A kisebb településeken az óvoda és az iskola ezeket a programokat közösen szervezi, de a városokban már nehezebben megoldható az óvodai és az iskolai programok közös szervezése, mert a két intézménytípus általában egymástól függetlenül szervezi az iskolába lépést megkönnyítő foglalkozásokat, hiszen nem ugyanabban az iskolában folytatja minden gyermek élete útját. Az iskolába lépés kulcsa a pedagógusok kezében van: amennyiben meg tudják teremteni a gyerekek számára a befogadó légkört, az egyéni képességek figyelembe vételével történő tanulást, akkor boldog gyerekek ülnek majd az iskolapadokban és élmény lesz a tanulás.

## Felhasznált irodalom

- Benyák Anikó – Mazurné Kiss Mariann 2017. Az iskolai teljesítményt megalapozó/befolyásoló készségek és képességek alakulása az óvodáskor végén, iskoláskor kezdetén. *Képzés és Gyakorlat* 7–10.
- Böddi Zsófia – Kerekes Valéria – Kovács Magdolna – Rádi Orsolya Márta – Svraka Bernadett – Vári Péter 2019. *Jó gyakorlatok az óvoda-iskola átmenethez*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Fleisz-Gyurcsik Anita 2021. A hazai publikált óvoda-iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés* 56–90.
- Hanák Zsuzsanna 2015. Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében. *Képzés és Gyakorlat* 221–228.
- Héhn Csilla – Herlinger Zsuzsanna 2008. *Az óvoda-iskola átmenet fejlesztési feladatai*. TÁMOP 3.1.4-08/2-2008-0066. [online] <http://beethoveniskola.hu/tamop/ovodaiskola/ovoda-iskola.pdf> [2022. 03. 01.]
- Kádár Annamária 2018. A mese szerepe a gyermek olvasóvá nevelésében. *Székelyföld* 147–157.
- Komjáthy Zsuzsanna 2018. „Fogyatékosító” hatások nyomában – Iskolaérettségi problémák, tanulási nehézségek a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle* 72–78.
- Metka Katalin – Barbarics Györgyi – Iszák Tibor – Kovács Andrea – Kulcsár Judit – Láng Erzsébet – Pappné Varga Zsuzsanna – Petró Judit – Tóthné Kecskeméti Katalin – Vargáné Kiss Erika 2020. *Jó gyakorlatok az oktatás szakaszai közötti átmenetekhez*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 45.§ (2) bekezdése alapján módosított 2021. évi LII. törvény. Nkt. 45. § (2). [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2022.01.10.]
- Surján Noémi 2019. *A mesélés jelentősége az óvoda-iskola átmenet segítésében*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. Budapest.
- Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Zilahiné Gál Katalin 2008. *Az óvoda-iskola átmenet problémái*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.

## A tanulmány szerzői

**Bencéné dr. Fekete Anikó Andrea** PhD, oktatási igazgató-helyettes MATE Neveléstudományi Intézet;; egyetemi docens, Gyermeknevelési Tanszék; szakfelelős, tanító Ba szak; elnök, Tudományos Diákköri Tanács. Főbb kutatási területei: korai idegennyelv-elsajátítás, inter- és multikulturális nevelés, tanítóképzés, tehetséggondozás. [bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu](mailto:bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu)

### *Publikációk:*

Bencéné Fekete Andrea 2020. Játék és tanulás az óvoda-iskola átmenet időszakában. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik, Judit (szerk.). *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute s.r.o. Komarno. 112–120.

Bencéné Fekete Andrea 2018. Programs and Methods in Hungary to Ensure Equal Opportunities In: Éva Borsos – Rita Horák – Zsolt Námesztovszki (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici. Subotica. 183–190.

**Udvardi Bianka**, tanító Ba szakos hallgató, MATE Neveléstudományi Intézet. Főbb kutatási területe: óvoda-iskola átmenet kérdésköre. [udvardibejah@gmail.com](mailto:udvardibejah@gmail.com)

# Bernhardt Renáta

## Legyünk „szakértő” „SZAK”értők!

### Az „E” típusú dráma alkalmazása az óvodai nevelésben, valamint az óvodapedagógus képzésben

#### Bevezetés

A dráma és drámapedagógia hazai viszonylatban az elmúlt 40-50 év távlatában értelmezhető az egyes diszciplínák tekintetében (pl. anyanyelvi nevelés, pedagógia, metodika). A dráma Kaposi (2008) értelmezésében „olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” (Kaposi 2008: 5). A drámapedagógiában, illetve a dramatikusan tevékenységek rendszerében változatos típusok jelennek meg (vö. Takács 2015), melyek közül a tanulmány fókuszában az „E” típusú dráma áll (Bolton 1993; Takács 2015).

Az „E” típusú dráma, más néven a szakértői dráma/szakértői játék vagy „szakértői köntösbe öltöztetett” játék Dorothy Heathcote és Gavin Bolton (Heathcote – Bolton 1995) által vált közzismertté a köznevelési intézmények, elsősorban az iskolák számára az 1970-es és '80-as évektől. A szakértői játék (SzJ) a drámajáték keretében széles körben alkalmazható és értelmezhető, így a nemzetközi és hazai gyakorlatban számos megvalósítása és példája áll rendelkezésre az elméleti szakemberek és a praxisban tevékenykedő pedagógusok számára is (Baldwin 2008; Anderton 2021; Kaposi 2011; Sayers 2014; Tombak 2014).

A szakértői játék a tapasztalás- és élményalapú tanulás és a drámajáték lehetőségeinek intenzív és interaktív osztálytermi megvalósítását szolgálja (Heathcote - Bolton 1995). A játék azonban tágabb értelmezésben, a játék és drámajáték keretein belül többféle korosztály nevelési folyamatában is újraértelmezhető. Ennek példáját kívánom bemutatni tanulmányomban két aspektusból, szűkebb értelmezésben az óvodai nevelés keretein belül. Az „E” típusú dráma egyik szegmensét a 3-6 éves gyermekek óvodai életében, másik lehetőségét pedig az óvodapedagógus képzés tekintetében kívánom példázni. Az óvodáskorú gyermekek a Jászberény Város Óvodai Intézmény Központi Óvodájában egy könyvtáros szakértői játékot valósítottak meg, az óvodapedagógus hallgatók pedig a Játék pedagógiája és módszertana kurzus keretében lehettek élvezői és kipróbálói szakértői játéknak, mint 'Játszóházi Animátorok'.

Az élményalapú, tapasztalati úton történő tanulás minden korosztály számára pozitív hatással és eredménnyel jár, ezért a szakértői játékban történő részvétel mind az óvodások, mint a főiskolai diákok számára az aktív tanulás szituációját is biztosítja. Emellett óvodapedagógusok képzésében az 'elmélet a gyakorlatban' és 'gyakorlat az elméletben' szemlélet jegyében célokom, hogy azon módszerek és mindennapi tevékenységek ne csupán a megismerés és megértés, hanem az alkalmazás, sőt az analízis-szintézis és értékelés (Bloom 1956) szintjén is elsajátításra kerüljenek az EKKE Jászberényi campus óvodapedagógus hallgatói számára.

## 1. A szakértői játék (SzJ) elméleti háttérének bemutatása

Dorothy Heathcote a 20. század közepén dolgozta ki innovatív – drámajátékon alapuló – módszerét, amelyet a szakértői játék elnevezést adta (eredeti elnevezése: Mantle of the Expert, MoE in: Farmer é.n.). A szakértői dráma elsősorban olyan tantárgy- és tananyagközi tanulási eljárást jelentett, amelynek során egy meghatározott célra létrehozott vállalkozást működtetnek a diákok és pedagógusok konkrét, funkcionális szerepekbe helyezkedve. Ebből is látszik, hogy kifejezetten az iskola környezetben alkalmazható, a tanulást támogató interaktív metodikai és technikai lehetőségek egyike, melynek segítségével a tantárgyi ismeretek átadását, rendszerezése életszerű módon történik. Takács (2015) szerint a szakértői játékban eszközként szolgálnak a különböző feladatok, amelyeken keresztül a diákok az egyes ismeretterületeket megközelíthetik a pedagógus facilitáló részvételével. A folyamat során a diákok és a tanár egy képzeletbeli, de meghatározott célra szerveződő céget hoznak létre és kezdenek működtetni, melynek munkatársai lesznek folyamatosan résztvevők mindvégig a felállított szervezet vagy vállalat munkatársai, szakemberei maradnak. Van De Water, McAvoy és Hunt (2015) szerint a gyerekek felelősek azért, hogy a lényeges cél érdekében együtt dolgozzanak, együtt fedezzenek fel dolgokat és valósítsanak meg feladatokat. A játéksituáció során a valós világ továbbra is a környezetüket képezi és körbeveszi őket, és a szakértői játék egyik kulcseleme éppen az, hogy a gyerekek teljes mértékben tudatában vannak a valóság és a fikcióban közti különbségnek (Taylor 2017). A pedagógus pedig szintén felismerteti velük a tényleges és kitalált világ határainak átlépését, majd a játékokra és a játék folyamatára való reflektálást is megtanítja.

A szakértői játék (SzJ) módszer működésének leírását szemlélteti Taylor (2017) ábrájának adaptációja és továbbfejlesztése, mely a Jászberény Központi Óvoda „játszási könyvtár” szakértői játéka alapján kerül értelmezésre (a „játszási könyvtár” lásd később).



1. ábra: A tevékenységek sorrendisége a könyvtári játék alapján (saját készítésű ábra)

A szakértői játék során alkalmazott tevékenységek sorrendje az alábbiak szerint funkcionál:

- A fikción belül: a gyermekek könyvtárosnak képzelik magukat, az ő felelőségük a könyvtár működtetése, a könyvek kölcsönzése, valamint a könyvek állapotára való odafigyelés is.
- A fikción kívül: a gyermekek valóban óvodás gyerekek, akiknek otthon is vannak könyveik, de az óvodában is találnak különböző könyveket, sokat tudnak a változatos könyvtípusokról, továbbá szüleikkel vagy az óvodapedagógussal együtt járnak a könyvtárba.

- A fikción belül: ezt a tudást könyvtárosként használják fel a könyvtár működtetése érdekében. Együttműködnek az olvasókkal, akik a könyvtárba járnak könyveket kölcsönözni.
- A fikción kívül: a tanulók a könyvtárszoba kialakításához és a könyvtár működtetésének folyamatához alkalmazzák a fejlődő ismereteiket.
- A fikción belül: találkoznak az olvasókkal, hogy könyveket adjanak nekik, és megszervezik a könyvtárból való könyvkölcsönzés gördülékeny módját.
- A fikción kívül: a tanulók egymással és az óvodapedagógussal beszélgetnek a könyvtárról, reflektálnak a könyvtár működtetésének folyamatára.

A játék során a pedagógus feladata, hogy segítse az óvodásokat a fikción belüli és kívüli mozgásban, megteremtse a különböző tevékenységek sorozatát és a tanulás lehetőségeit. Az óvodapedagógus – mint segítő, facilitátor – biztosítja számukra azokat az eszközöket, támogatást és visszajelzést, amelyekre szükségük van ahhoz, hogy megfeleljenek a kitalált játék kontextus kihívásainak és a könyvtáros elvárásainak.

## 2. A téma relevanciája: szakértői játék módszerének adaptációja az óvodai nevelés területén

### 2.1. Szakértői játék az óvodában

A módszer adaptálására és az óvodáskorú gyermekekkel történő megvalósítására a hazai óvodai nevelési gyakorlatban is találunk példát (Kunné 2002; Kaposi 2011). Jászberény Város Óvodai Intézményének egyik tagintézményében, a Központi Óvodában évtizedekre tekint vissza a drámajáték, ezen belül a szakértői játék alkalmazása. Az óvodai nevelésben adaptált módszer egyik példájáról ad számot az a gyakorlat, amikor egy diafilm-készítő cég munkatársaiként játszottak a gyerekek „szakértői köntösben” (Kaposi 2011).

Az óvodában 2019-ben kezdték kialakítani „játszási” világot (könyvtárat), melyben szakértőként (könyvtárosként) alapítottak céget a gyermekek és pedagógusok. A szakértői játék lépései a következőképp alakultak (Kunné Darók Anikó óvodapedagógussal készült interjú a „játszási könyvtárról” lásd bővebben in: Tóth 2021):

1. A gyermekkel megvitatták egy óvodai könyvtár működtetésének gondolatát.
2. A gondolat elfogadását a szerződés követte: megtörtént a helyszín, szerepek (könyvtáros) és feladatok kijelölése, létrejött a partneri kapcsolat.
3. A feladatok elvégzése elkezdődött: könyvek összegyűjtése, felcímkézése, családok bevonása a gyűjtésbe, polcok berendezése, kölcsönzés módszere (tablet segítségével (pl. fotó készítése-törlése). A könyvtár egy – folyosón található – üvegfallal elválasztott helyiség biztosítja, amely folyamatos működtetésre ad lehetőséget.
4. Értekezletek szervezése a folyamat kezelésére, problémák megoldására (pl. olvasók viselkedése, normarendszer kialakítása; takarítás, rendszerezés).

A szakértői játék másik példáját az elmúlt évben megtervezett „rovarda” jelképezi, melynek ötlete egy főiskolai hallgató által tartott tevékenység során jött létre egy óvodai csoportban. A gyerekekkel egy rovardát hoztak létre, ahol rovarszakértőként a rovarok kikelésétől, a táplálásukon át, egészen a szabadon engedésükig végigkísérték a folyamatot,

közben számos könyv segítségével tájékozódtak a rovarokról, majd a megszerzett ismereteikről egy Nyitott könyvtár rendezvényen prezentáció keretében előadták az óvodások.

Az óvodai szakértői játék igazolja Taylor (2017) nézetét is, miszerint a szakértői játék (SzJ) rendkívüli hasonlóságot mutat a szerepjátékkal vagy a képzeletbeli játékkal, hiszen a gyermekek egy olyan karakter bőrébe bújva játszanak, akinek képességei és erői valóban a sajátjuk, tehát egy adott karakter szerepét veszik fel. A szakértői játék azonban a tipikus szerepjátéknál többet jelent, tekintettel arra, hogy a játék során a résztvevők tudatában vannak annak, hogy egy szakértői csapatban (könyvtárosok, rovarászok) vesznek részt és együttműködésen alapulva ugyanazon a megbízáson, feladaton dolgoznak. Az óvodáskorú gyermekek a szakértői játékon keresztül olyan készségekre és ismeretekre tesznek szert, amelyeket a mindennapi életükben is alkalmazni tudnak, emellett fejlesztik a feladat iránti elköteleződésüket, kitartásukat és növeli önbizalmukat. A szakértői játékba a II. és III. szintű óvodás gyermekek rendkívül jól bevonhatók, ily módon egy elképzelt kontextust lehet kialakítani a különböző készségek fejlesztése és a világról való új benyomások és ismeretek megszerzése érdekében. A gyermekek különböző helyzeteket, változó cselekvési módokat és elképzeléseket tapasztalhatnak meg, és megtanulják tudatosítani az újonnan elsajátított készségeiket és fogalmaikat.

## 2.2. Szakértői játék az óvodapedagógus képzésben

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus óvodapedagógus szak I. évfolyamos hallgatói már az 1. félévben megismerkednek a Játék pedagógiája és módszertana kurzus keretében a játékelmélet alapjaival és a reflektív óvodapedagógus játéktámogató szerepével is. A Játék pedagógiája és módszertana kurzus gazdag tematikája alapján a gyakorlatorientált képzés metodikájának egyik eleme, hogy mindazon játéktípusokat, melyeket az ismeretanyag kapcsán elméletben megtanulnak a hallgatók, illetve melyekkel a gyakorlati képzésben találkoznak, kipróbálják saját életkoruknak, érdeklődésüknek és lehetőségeiknek megfelelően. A szakértői játék mint módszertani lehetőség kerül alkalmazásra az óvodapedagógus szak elméleti és gyakorlati képzésének vonatkozásában, hiszen az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus óvodapedagógus képzésében prioritást élvez az elmélet és a gyakorlat szintézise, melyet a „szakértői játék” keretében megvalósuló metodikai lehetőséggel is célunk szolgálni.

Egyik feladatuk, hogy a félév során egy „Játszóházi Animátor” céget alapítsanak, majd az animátori tevékenységüket legalább 3 valós, általuk szervezett program keretében működtessék a „céget”, azaz megtervezzék, kivitelezzék és értékeljék az általuk kijelölt feladatokat és munkát. A „játszóházi animátor” játék jellemzői és rendszere a szakértői játék főbb aspektusai mentén kerül bemutatásra Kaposi (2008) alapján:

1. A szakértői játékban végig szerepből dolgoznak: a hallgatók a egy sikeres „cég”, azaz egy Játszóházi Animátorokat foglalkoztató szervezőcég munkatársai mindannyian. Az oktató maga is egy a szakértők közül, hiszen a „cégen” belül nincs hierarchia: nincs főnök, nincs „főszakértő”.
2. A cég kap egy vonzó, érdekes megrendelést, ennek végrehajtásán dolgozik mindenki, valós idővel, többnyire team-munkában: Az animátorokat foglalkoztató és játszóházat szervező cég számára az EKKE Jászberényi Campus Kutatók Éjszakája program-

felelőse azt a megbízást adta, hogy egy Játszóházi programot szervezzenek 6-10 éves gyermekek számára.

3. A szakértői dráma többnyire órasorozat: A szakértői játék a Játék pedagógiája és módszertana kurzus keretében történik, melynek féléves óraszám: 52, ebből 6 kontakt órát fordítanak erre a tervezésre, felkészülésre és 2 órát a játszóház megvalósítására.
4. A szakértői drámában a „cég” a kontextus. A megrendelés, a tanulási terület áll az óra fókuszában: a tantárgyi tartalom egyrészt a játék, drámajáték és szakértői játék fogalmi meghatározása, elméleti ismereteinek feldolgozása a cég alapításakor; a projektjellegű tervezés végigvitelével megtörténik a konkrét feladat tervezése, a tervek időbeli kitűzésével, feladatok kiosztásával, a felelősök megnevezésével, a feladathoz (játszóház) szükséges eszközök beszerzésével, további segédanyagok (pl. plakát, oklevelek, jutalmak) beszerzésével és kivitelezésével.
5. Soha nem közvetlenül ütköztetjük a résztvevőket a tanulási területtel, hanem a szerepen keresztül, melyhez olyan szerepeket használunk, amelyekből a megrendelés teljesítéséhez meg kell tanulnunk sok mindent:
  - a játszóházi animátoroknak meg kell tudni szervezni egy 60 perces játszóházat különböző játékalloásokkal a konkrét gyermekcsoport életkori sajátosságainak megfelelően;
  - az előzőek érdekében az egyes játéktípusok jellemzőit, fejlesztő hatásait tudni kell; a játéktárgyak- és eszközök sajátkezü elkészítése és használhatósága szintén kompetenciájukká váljon;
  - a játszóképességük aktivizálásával, az együttes játékelményvel óvodapedagógusi szerepük fejlődjön.
6. A szerepek nem rétegzettek, nem figurát játszunk, hanem funkciót töltünk be (funkcionális a szerep): tervező, szervező, megvalósító, animatori szerep.
7. Többnyire igaz, hogy csak a tanár vált szerepet: ő időnként a megrendelő képviselőjeként jelenik meg: a gyakorlati órákon többször előfordul, hogy a Campus nevében érdeklődik a játszóházi tevékenység folyamatáról, pontosít vagy módosít információkat mint megrendelő.
8. Az eredmény csak ritkán a „valóságos termék” elkészítése: általában részletesen kidolgozott tervek, sok írásos és rajzos munka alkalmazása: a feladattal töltött gyakorlatok után 2 órában valóságban is megszervezik, „berendezik”, és a meghívott gyermekekkel lebonyolítják a Campuson szervezett játszóházat.

Ahhoz tehát, hogy a hallgatók valóban értsék és alkalmazzák a szakértői játékot későbbi óvodapedagógusként, fontos, hogy saját maguk tapasztalják meg és értelmezzék az „E” játék lényegét, reflektáljanak a játékelményre, melynek köszönhetően a módszert adaptálni tudják a későbbiekben az óvodáskorú gyermekkel történő tevékenységek során. A hallgatók betekintést nyernek a szakértői játék működésébe a gyakorló óvodában (ahol az óvodáskorú gyermekek egy ’játszási könyvtár’ szakértő könyvtárosaként, illetve egy ’rovarda’ szakértő rovarászaiként tevékenykednek), emellett a Játékpédagógia kurzus keretében maguk is kipróbálói lehetnek a szakértői játéknak, mint ’Játszóházi Animátorok’. A rendszer működtetése közben érvényesül a szakértői játék fő elemeként az, hogy egy facilitáló közösség létrehozásával szakértőkké válnak, a felmerülő problémákat megoldják,



de mindeközben tudatosan figyelnek a saját tanulási folyamatukra azáltal, hogy tisztában vannak azzal, hogy tanulóként reflektálnak a történésekre (Heathcote – Bolton 1995).

## Összegzés

Amint a fenti tanulmányban is bemutatásra került, a játékpédagógia és drámapedagógia összefüggésében is szoros kapcsolat rajzolódik ki a szakértői játék lehetősége kapcsán. A drámajáték önálló kategóriaként cselekvésre alapozva, aktívvá teszi az egyént, és hatással van a kognitív, affektív, dinamikus és szociális aspektusokra, a komplex személyiségre (Tombak 2014). A drámajátékon belül a „szakértői játék” (SzJ) alkalmazása bármely életkorban szintúgy a mozgás, a nyelv és a kommunikáció, a gondolat és az érzések szintézise. Aktív közreműködést kíván a szereplőktől, ezért prioritást élvez a kooperatív- és kollaborációs készség erősödése az életkori sajátosságok szintjén. Az óvodapedagógusok képzésében egyrészt a gyakorlólhelyen lévő „játszási könyvtár” és „játszási rovar” révén kísérhetik végig, szemlélhetik és értelmezhetik a szakértői játék

Tanulmányban ezért tartottam fontosnak bemutatni a szakértői játékot mind az óvodáskorú gyermekek életében, mind a hallgatói képzésre tekintettel, illetve a kettő kombinációjaként is. A leendő óvodapedagógusok a gyakorlatba integrált módon sajátítják el a szükséges ismereteknek nem csupán a létjogosultságát és praxisát az óvodai nevelésben, hanem a játékpédagógia és módszertan elméleti kurzus órakeretében, amelyben prioritást képez a tapasztalás- és élményalapú tanulás, „Játszóházi Animátor” szakértői játékot is „játszanak”. A drámajáték által, azaz a sajátélményű interaktív „E” típusú dráma megvalósításával (mely a kurzus kötelező feladataként jelenik meg) kizárólag akkor fogják tudni maguk is alkalmazni a szakértői játékot, támogatni és motiválni a gyermekeket, azaz „szakértővé válni”, ha feldolgozzák, megismerik és megértik a szakértői játék (SzJ) lényegét, koncepcióját a játszóház megszervezése kapcsán, egyben a szakértői játék elméleti és gyakorlati aspektusaira tekintettel is, miközben fejlődik készségük és képességük, változik attitűdjük a konkrét drámajáték során.

## Felhasznált irodalom

- Aitken, Viv 2013. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In: Frases, Deborah – Aitken, Viv – Whyte, Barbara 2013. *Connecting Curriculum, Linking Learning*. NZCER Press. New Zealand. 34–56.
- Anderton, Hollie 2021. *Teacher Toolkit*. <https://www.teachertoolkit.co.uk/author/hollie-anderton/>
- Bernhardt Renáta – Kunné Darók Anikó – Magyar Ágnes 2022. Szakértői játék a komplex fejlesztés tükrében – a „játszási könyvtár” példája. In: Dr. Toma Kornélia (szerk.). *Tervezés és fejlesztés az óvodában: Az óvodapedagógus-képzés múltja és jelene. Készség- és képességfejlesztés óvodáskorban. Pedagógiai tervezés az óvodában – A Sárospataki modell*. Tokaj-Hegyalja Egyetem. Sárospatak. 93–113.
- Baldwin, Patrice 2008. *The primary drama handbook*. SAGE Publications Ltd. London.
- Bloom, Benjamin Samuel (szerk.) 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. David McKay. New York.

- Farmer, David é.n. *Dorothy Heathcote – Pioneer of Educational Drama*. <https://dramaresource.com/dorothy-heathcote-pioneer-of-educational-drama/>
- Heathcote, Dorothy 2002. *Contexts for Active learning - Four models to forge links between schooling and society*. Presented at the NATD conference. <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/dh-contexts-for-active-learning.pdf>
- Heathcote, Dorothy – Bolton, Gavin 1995. *Drama for Learning*. Heinemann. London
- Bolton, Gavin 1993. A tanítási dráma elmélete. *Színházi füzetek V.*, Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kaposi László 2008. *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Educatio Társadalmi Közhasznú Szolgáltató Társaság. Budapest.
- Kaposi László 2011. Drámajáték az óvoda mindennapjaiban. *Drámapedagógiai magazin*. 1. 41.10–12.
- Kaposi László 2014. *Tanítási dráma vs. Szakértői játék*. Oktatáskutató-és Fejlesztő Intézet. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/szakertoi\\_drama\\_vs\\_tanitasi\\_drama.pptx](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/szakertoi_drama_vs_tanitasi_drama.pptx)
- Kunné, Darók Anikó 2002. A filmgyárban (szakértők az óvodában). *Drámapedagógia Magazin*. 2. 24: 18–20.
- Sayers, Ruth 2014. A critical appraisal of the defining features of Heathcote’s methodology and their impact on the delivery of Mantle of the Expert in classrooms. *Drama Research: international journal of drama in education*. 5. 1. 9. cikk
- Takács, Gábor 2015. *A dramatikus tevékenység rendszerezése*. <https://tkmariann.webnode.hu/news/a-dramatikus-tevekenyseg-rendszerezese/>
- Tombak, Aysem 2014. Importance Of Drama In Pre-School Education. *Social and Behavioral Sciences*. 143. 372–378.
- Taylor, Tim 2017. The Paradox of Mantle of the Expert: “How can children be experts?” <https://www.mantleoftheexpert.com/blog-post/the-paradox-of-mantle-of-the-expert-how-can-children-be-experts/>

## A tanulmány szerzője

**Bernhardt Renáta** adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Főbb kutatási területe: pedagógus és pedagógusjelöltek nézetei, pedagógusi kompetencia és önreflexió, családi-és óvodai nevelés, módszertani tudatosság és adaptivitás alsó tagozatban, metaforavizsgálat mint pedagógiai kutatási módszer alkalmazása. [bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu](mailto:bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu)

### *Publikációk:*

Bernhardt Renáta 2018. Tanítók metodikai adaptációja az oktatási módszerek tekintetében. Évkönyv. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 139–156.

Bernhardt Renáta 2021. A nevelés fogalma, alapelvei és funkciói. In: Petőné Vígh Katalin (szerk.): *Az óvodapedagógia színes világa*. Budapest: Flaccus Kiadó. 9–37.

# Farkas Anett – Velkei Brigitta

## Történetmesélési eljárások az óvodai nevelésben

### Bevezetés

Jelen tanulmány célja bemutatni, hogy milyen eljárásokkal, eszközökkel lehet még élmény-szerűbbé tenni az óvodai nevelést. Ehhez a nemzetközi gyakorlatban elterjedt pedagógiai módszert, a történetmesélést fogjuk részletesen tárgyalni. Azt vizsgáljuk, hogy a történetek hallgatása, a meséltetés hogyan járul hozzá a gyermekek fejlődéséhez. A tanulmány betekintést nyújt a külföldi történetmesélési eljárásokra és azok fejlesztő hatásaira. Mindezekon kívül online felmérésünk eredményeit is ismertetjük. Arra kerestük a választ, hogy a történetmesélési módszere mennyire terjedt el Magyarországon, valamint, hogy az óvodapedagógusok milyen történetmesélési eljárásokat alkalmaznak, mennyire ismerik a módszer eszköztárát.

### 1. A történetmesélés eredete, fogalma

A történetek mesélése és hallgatása már születésünktől kezdve meghatározza az életünket. A történetek által megismerhetjük a világot, az anyanyelvünket, kultúránkat, később különböző narratívákat létrehozva tudunk érvényesülni. Az elbeszélés cselekményének történetét visszavezethetjük az ősemberek idejére is. Antinucci (2011) szerint a paleolit sziklafestményekre és metszetekre nyúlik vissza a valóság „reprodukciójának” legkorábbi példája.

Hatással van a saját magunkról alkotott képünkre is, ráadásul a társas kapcsolatokban beszédpartnereink is az elbeszéléseink alapján alkotnak rólunk képet (Murányi 2019). Roney (2009) szerint a történetmesélés olyan kommunikációs folyamat, mely során a mesélő a narratív struktúrát és a vokalitást felhasználva közvetíti az információt a hallgatóság számára, a visszacsatolás pedig a testbeszédén keresztül tud megvalósulni. A történetmesélés lehetővé teszi, hogy gyermekek és felnőttek egyaránt felfedezzék, mit is jelent különböző szerepeket betölteni a világban. A gyerekek főképp arra használják a történetmesélést, hogy fejlesszék az általuk felismert szerepeket (Cassel és Ryokai 2001).

Pedagógiai alkalmazását Bruner (2002) elmélete is megalapozza, miszerint az emberi agy narratív történetmesélésre van berendezve. Egan (1986: 13) szerint ez a módszer fejleszti leginkább a memóriát, mivel a történetek érzelmi reakciót váltanak ki, a kódolást és előhívást segítik.

Haven (2007) szerint a történet általános formája és szerkezete annyira összekapcsolódott az emberi pszichével és azzal, ahogyan a nyelvet megértjük, megtanuljuk és feldolgozzuk, hogy az ember nem képes beszélgetni történetek nélkül. Nyolc konkrét elemet azonosított, amelyek megkülönböztetik a történeteket más narratív formáktól: karakter, jellemvonások, a karakter célja(i), motívum, konfliktusok és problémák, kockázat és veszély, küzdelmek és részletek. Ezeket egy definícióban foglalta össze: „A történet egy részletes, karakteralapú elbeszélés egy szereplőnek az akadályok leküzdéséért és egy fontos cél eléréséért folytatott küzdelméről” (Haven 2007: 79).

A történetek óriási nyelvi élményforrást kínálnak gyermekeknek, mivel a verbalításra, szókincsre támaszkodnak. Fontos, hogy a gyerekek meséket találjanak ki, mint ahogy azt is, hogy hallják és reagáljanak a mások által mesélt történetekre (Wright 1995).

A történetmesélés tehát lehetőséget ad óvodáskortól kezdve arra, hogy a gyermek értelmezni tudja a világot, belső képeit, és tapasztalásaira reflektálni tudjon a külvilágban zajló folyamatokkal. Ilyen értelemben véve az egyik legrégebbi pedagógiai eljárásnak is tekinthetjük.

## 2. A mesék, történetek hatása az óvodás korban

A történetmesélés hatását több kutatás is vizsgálta. Isbell és mtsai (2004) összehasonlították a mesélés és a mesekönyvek olvasásának hatását a kisgyermekek (3-5 éves korúak) nyelvi fejlődésére. Az egyik csoportnak 12 héten keresztül mesét mondtak, a másik csoportnak pedig ugyanezeket a történeteket könyvből olvasták fel. Az eredmények azt mutatták, hogy a történetmesélés fejleszti a nyelvi készségeket és a szövegértést. A történeteket szóbeli közléssel megismerő csoport ugyanakkor magasabb pontszámot ért el a mese megértését mutató mérőszámon, jobban emlékezett a történetek helyszínére és szereplőire.

Murányi (2018) vizsgálta a különböző korcsoportok szerinti narratívákat. A gyermekeknek képsorok alapján kellett történetet alkotniuk. Arra az eredményre jutott, hogy a három-négy évesek elbeszélései ebben az életkorban még leszűkülnek a képen látható tárgyra, karakterekre. A hat-hét évesek már több ok-okozati összefüggéseket tartalmazó történeteket is képesek önállóan alkotni.

Már az óvodás korban használják a gyermekek a különböző történetmesélési eljárásokat, hiszen szívesen osztják meg saját hétköznapi történeteiket társaikkal és óvodapedagógusaikkal. Az óvodában a mesék, versek és az egyszerű, hétköznapi történetek által gazdagodik a szókincsük, fejlődik a beszédprodukciónak, kifejezőképességük (Dankó 2016).

A mesehallgatás során fejlődik a gyermekek szövegfeldolgozó és a belső képalkotói képessége, továbbá a fantáziája is, hiszen a mese közben elképzeli a történeteket, ezáltal pedig egy érzékekkel teli élmény alakul ki benne. Mindemellett fejleszti a koncentrált figyelmet és az emlékezetet is (G. Gődény 2019).

A mese segítséget nyújt abban, hogy jobban megértsék a világot. Megtanulnak alkalmazkodni társaikhoz és környezetükhöz. Fejleszti kognitív képességeiket, gazdagítja érzelmeiket, segít feldolgozni a félelmüket, vágyaikat, továbbá megoldást nyújt problémáikra. Azok a történetek ragadják meg a figyelmüket, amelyek felkeltik a kíváncsiságukat, valamint még szórakoztatják is őket (Bettelheim 2013).

Zóka (2007) szerint az óvodában a megfelelően kiválasztott mese segítségével az irodalom betöltheti eredeti szerepét. Hiszen a mese „varázseszközként” van jelen, hallgatása során a gyermek értelmi, érzelmi, szociális és morális kompetenciáját észrevétlenül fejleszti.

A gyermek meséltetése az anyanyelvi-kommunikációs nevelés egyik hatékony eszköze. Ez nem a gyermek tetszőleges történetmesélését jelenti, hanem a már korábban, az óvodapedagógus által többször hallott mese elmondását. A gyermek nagyon könnyen megtanulja a cselekmény fordulatait, a szereplők neveit, valamint a mese jellegzetes nyelvi és stílusi kifejezőeszközait (Dankó 2016).

### 3. Nemzetközi történetmesélési eljárások az óvodai nevelésben

A koragyermekkorban fontos, hogy minden gyermek azt érezze, hogy a felnőttek meghallgatják őket. Figyelni kell arra, hogy minél többféle módon ki tudják fejezni történeteiket, és ezeket ne csak hallják, hanem lássák és akár tapinthassák is a különféle eszközök, bábjátékok segítségével (Sydik 2016).

Óvodáskorúakkal és kisiskolásokkal folytatott vizsgálatok közül Paley (1990) a történetmesélő tevékenységre helyezte a hangsúlyt. Számos könyvet írt, amelyekben kifejti gondolatait és megfigyeléseit az óvodáskorú gyermekek narratíváiról. Módszerének lényege, hogy a gyermekek és a felnőttek együtt alkotják meg történetüket. A gyermek meséjét a pedagógus a csoport mesekönyvébe jegyzi le, majd rákérdez a karakterek jellemére, szövegeire, a történetek főbb eseményeinek pontosítására. Ezt követően a mesélő kiválaszthatja, hogy melyik karakter szeretne lenni, majd a pedagógus felolvassa a történetet. Mindeközben arra kéri az önként jelentkező gyerekeket, hogy színpadra lépve játsszák el a mesét a csoport közönsége számára. A gyermek által kitalált történetek ezáltal megelevenednek és közös alkotássá válnak.

Arra is ösztönözte őket, hogy kellékek nélkül játsszák el a történetet. Kezdetben a mesemondó választotta ki a szerepben lévő karaktereket, majd később egy általa választott szereplőt is eljátszhatott közben. Paley módszere az idők során eltérően fejlődött, mert minden pedagógus máshogy játszatta el a történetet. A módszer történet-dramatizálást is kínál a gyermekek számára.

Martalock (2016) szerint Paley módszerével a mesemondó gyerekek a tartalom előállítóivá válnak, amely lényege maga a nyelvi tevékenység. A pedagógusok szerepe a gyermek szavainak szövegbe ágyazása és kérdésfeltevés a jelentések összefüggésében. Az így létrejött történetmesélési interakció nem tartalmaz előzetes, közös referenciapontot (ld. mesekönyvek), ez pedig befolyásolja a felnőtt és a gyermek kommunikációját, nyelvhasználatát. Ez a történetmesélési módszer abban segít, hogy az óvodások a dramatizáláson keresztül kapjanak megoldást a problémáikra. Mindeközben fejlődnek az együttműködésen alapuló társas kapcsolataik is. A Paley-féle módszer rendszeres használata az iskolai tanulást alapozza meg, felkészít a formális oktatásra, önszabályozásra és az együttműködési hajlandóságra is (Denham 2006).

A történetmesélés mélyíti a gyermekek narratív készségét, kognitív képességét, valamint a szociális és érzelmi kompetenciájukat, különösen akkor, ha a módszert rendszeresen beépítik az óvodai hétköznapiakba és szövegértési gyakorlatokkal is kiegészítik. A narratívák köztudottan döntő szerepet játszanak a gyermekek identitásának kialakításában, valamint segítenek a mindennapi életük során megérteni és feltárni az összetett fogalmak jelentését (Flewitt és mtsai 2016).

A történetmesélést rendszeresen, legalább hetente kétszer be kell építeni az óvodai tevékenységek közé. Abban az esetben, ha ez nem valósul meg, akkor a gyermekek szociális kompetenciája, valamint nyelvi és írásbeli készségük hosszú távon kevésbé lesz fejlett. (Nicolopoulou és mtsai 2006).

### 3.1. Eljárások, módszerek

A továbbiakban néhány bevált külföldi eljárást mutatunk be:

#### *Történetmesélés mesekönyvből*

Az óvodapedagógus a gyerekek, vagy saját maga által kiválasztott mesekönyvből olvas fel egy mesét. Itt nagy szerepe van az intonációnak, hangnemnek és hangsúlyozásának is.

#### *Történetkártya*

A gyerekek körben ülnek, mindenki sorban húz egy kártyát és a kártya alapján elkezdenek mesélni egy történetet. A kártyáknak elég nagynak kell lenniük ahhoz, hogy történetmeséléskor minden gyermek jól láthassa. A játékot lehet akár ismert, vagy fiktív történettel, mesével is játszani.

#### *Történetkő*

Egy kirándulás is megfelelő alkalom arra, hogy a gyerekekkel közösen gyűjtsünk követet, amelyekre később majd festhetnek, rajzolhatnak vagy ragaszthatnak. Ha spontán történetet szeretnének alkotni, akkor szükség lesz egy kis zsákra, amelyben elhelyezzük a meseköveinket. A zsákból kell kihúzni egy követ, majd amilyen motívum található rajta (ez lehet szereplő/ tárgy/ cselekmény) azzal kell kibővíteni az elkezdett mesét. A követet lehet csoportosítani egy téma vagy akár egy ünnep köré is.

#### *Történetmesélés bábokkal*

A bábokkal való történetmesélés során a tevékenységbe olyan bábokat alkalmazzunk, amelyeket szeretnek a gyerekek, mindamelllett fontos olyat is használni, melyek vonzzák a gyermekek figyelmét. A bábozásban az a jó, hogy lehet variálni az előadásmódot. Készíthetünk bábszínházat és a paraván mögül mondhatjuk el a mesét. Ujjbábokat, kézbábokat is használhatunk.

#### *Történetkosár/történetzsák/történetdoboz*

Gyakorlati tanulási lehetőséget biztosít minden kisgyermek számára, korcsoporttól és fejlődési szakasztól függetlenül. A módszer költséghatékony, hiszen nem kell drága dolgokat megvenni ahhoz, hogy megvalósuljon a mesélés, elég szétnézni a tárgyak után a csoportszobában, vagy akár otthon.

A módszer lényege, hogy az óvodapedagógus a kiválasztott meséhez tartozó tárgyakat egy kosárba, zsákba vagy dobozba helyezi el, majd a mese adott pontján előveszi és szemlélteti a történetet. A tevékenység során segítséget adhat, ha összeállításakor figyelembe vesszünk néhány dolgot. Többek között ki kell választani azt a mesét, amelyet a legjobban ismerünk, valamint ami gyermekek életkori sajátosságának megfelelő. Érdeemes megfigyelni, hogy a történetek főszereplői milyen képességekkel vannak felruházva, esetleg milyen tárgyakat használnak. Tehát azt kell figyelembe venni, hogy mit teszi egyedivé, jól felismerhetővé a szereplőket. A módszert úgy is használhatjuk, hogy ezeket a tárgyakat, szereplőket kiosztjuk a gyerekeknek, megbeszéljük, hogy miket húztak ki, majd mesélés közben az elhangzott tárgyat, szereplőt fel kell emelni a magasba.

#### *Story-kocka*

A Story-kocka nevezetű játék is serkenti a gondolkodást, és fejleszti a narratív beszédet. A játékot több dobókockával lehet játszani, melyeken különböző figurák, tárgyak találhatóak. A dobókockákkal dobni kell, majd a rajta látható figurák, tárgyak, szereplők segítségével

történetet kell alkotni. A játékidő rövid, így akár számtalan történetet lehet alkotni. Általános képi elemeket használ, melyeket nem rögzít cselekményekhez vagy akár karakterekhez, ezáltal nem korlátozzák le a történetet, így szabadon lehet engedni a fantáziát (Sydik 2016).

#### 4. A történetmesélés módszerének használata az óvodapedagógusok körében

Az óvodapedagógusokat online kérdőív segítségével kérdeztük, hogy mennyire ismerik a történetmesélési technikákat, milyen eljárásokat alkalmaznak, amikor mesélnek és meséltetnek, ezeket milyen rendszerességgel teszik, és hogy mit gondolnak a történetmesélés módszeréről. A kérdőívet 133 fő töltötte ki, felülreprezentáltan nők, főként Heves és Pest megyéből. A kitöltők közül leginkább a 46-55 éves korosztály képviseltette magát. Legnagyobb arányban a 21 év feletti munkaviszonnal rendelkező óvodapedagógusok töltötték ki (56 fő, 42%), ugyanakkor a pályakezdők és a legalább 4 éve pályán lévők aránya is jelentős (45 fő, 34%). A mintában a legkevésbé az 5-10 éve dolgozók voltak jelen (15 fő, 11%).

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy melyik mesetípus a leggyakoribb az óvodákban. A válaszadók több opció közül is választhattak, az eredmények alapján megállapítható (ld. 1. ábra), hogy az állatmese a leggyakoribb (132 fő, 99%). Ezt követte a láncmese (103 fő, 78%) és a tündérmese (102 fő, 77%). Ugyanakkor a tréfás- és a tanmese is nagy arányban jelent meg a mintában. A legkevésbé a csalimesét választották (39 fő, 29%).



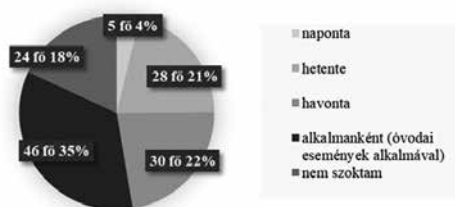
1. ábra: Az óvodapedagógusok által leginkább preferált mesefajták

A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy a mesélés alkalmával milyen eszközöket használnak az óvodapedagógusok. A legtöbben a mesepárnát jelölték meg (55 fő), ezt követte a fakanálbáb (47 fő). A legismeretlenebb eszköz pedig a mesekötény (17 fő) volt. Az egyéni válaszlehetőségek közül említésre méltóak többek között: báb, ujjbáb, mágneses tábla, síkbáb, mesemécses, mesedoboz, kesztyűbáb, meseszőnyeg, mesepléd, varázskendő, mesetábla, furulya, gitár. Ez azt mutatja, hogy sokféle eszközt szeretnek és szoktak használni meséléskor az óvodapedagógusok.

Megkérdeztük, hogy el szokták-e meséltetni a gyermekekkel az aznap feldolgozott mesét. A válaszadók 56%-a (74 fő) csak akkor, ha már azelőtt is ismerték a gyerekek. Sőt, megtudtuk, hogy milyen gyakorisággal meséltetik a gyermekekkel a már feldolgozott meséket (ld. 2. ábra). Az óvodapedagógusok 35%-a alkalmanként, főként óvodai események alkalmával, 22%-a havonta, 21%-a hetente, 18%-a nem szokta, 4%-a pedig napi rendszerességgel.

Kiderült továbbá, hogy az óvodapedagógusok mennyi időt szánnak a meséltetésre. A leggyakoribb időintervallum a 15-20 perc (37%, 49 fő), majd a 25-30 perc (26%, 34 fő),

Milyen rendszerességgel mesélteti a gyermekekkel a közösen feldolgozott meséket?



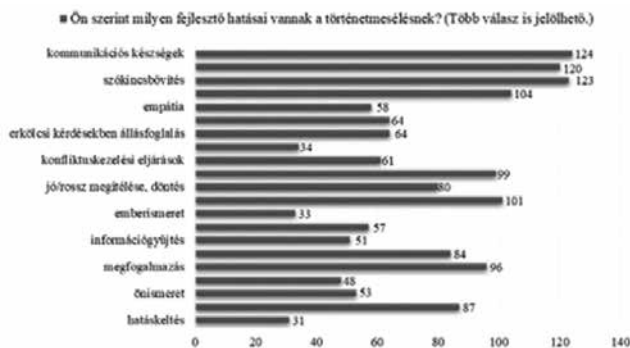
2. ábra: Az óvodapedagógusok meséltetési rendszeressége

továbbá az 5-10 perc (18%, 24 fő) volt. A meséltetés során véleményünk szerint is 15-20 perc az ideális, hiszen ezalatt az idő alatt hatékonyabban lehet megtanítani a mesét.

Az óvodapedagógusok választ adtak arra a kérdésre is, hogy meghallgatják-e a gyermekek hétköznapi történeteit. Minden kitöltő igennel felelt. Majd arra is kíváncsiak voltunk, hogy szoktak-e a gyermekekkel együtt történeteket kitalálni. A válaszadók nagy része szokott (100 fő, 75%), míg a 25%-a (33 fő) nem. Az adatok alapján kijelenthető, hogy leggyakrabban hétköznapi történeteket (99 fő), majd állatmeséket (63 fő) és tündérmeséket (35 fő) szoktak kitalálni. Sokan írták még a láncmesét (25 fő) és a tréfás mesét (21 fő) is.

A kérdőív további részében arról kérdeztük az óvodapedagógusokat, hogy mennyire ismerik a nemzetközi történetmesélési technikákat. A kérdés után a történetkártyák leírásáról is olvashattak a válaszadók. Többségük nemmel válaszolt. A történetkártyákat az óvodapedagógusok 33%-a (44 fő) ismerte.

Továbbá választ kaptunk arra is, hogy alkalmazzák-e a történetmesélés módszerét. A válaszadók 95%-a (127 fő) igennel válaszolt, míg a nemmel válaszolóknak 5%-a (6 fő) nem használná. Továbbá megkérdeztük, hogy szerintük milyen fejlesztő hatásai vannak a történetmesélésnek (ld. 3. ábra). Az adatok alapján a kommunikációs készségeket és a szókincsbővítést tartják leginkább fejlesztő hatásúnak. Sokan választották még az anyanyelvi képességeket, valamint a kreativitást és az értő figyelmet is. Mindezek mellett a válaszok között jelen volt az improvizáció, megfogalmazás, valamint a nonverbális kommunikáció is. Említésre érdemesnek tartom azt is, hogy 33 ember úgy gondolja, hogy a gyermekek a történetmesélés során emberismeretet, valamint társismeretet (34 fő válasza) is megtanulhatják.



3. ábra: A történetmesélés fejlesztő hatásai az óvodapedagógusok szerint



## Összegzés

Tanulmányunkban az óvodai nevelésben használható történetmesélési technikákat, eszközöket és ezek gyakoriságát mutattuk be. A módszer fogalmi keretét és hatását megvizsgálva azokat a kapcsolódási pontokat tártuk fel, melyek az óvodapedagógiai gyakorlatban is meghatározóak lehetnek a gyermekek képességfejlesztése szempontjából. Megállapítható, hogy a hazai óvodákban történetmesélés alatt a gyermekek által elmondott saját, illetve hétköznapi történeteket, az óvodapedagógusok és gyermekek közös történetének kitalálását, valamint a tevékenységek során megtartott mesét értjük.

## Felhasznált irodalom

- Antinucci, Francesco 2011. *Parola e Immagine. Storia di due tecnologie*. Laterza Editore. Bari.
- Bruno Bettelheim 2013. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Cassell, J. - Ryokai, K. Making Space for Voice 2001. Technologies to Support Children's Fantasy and Storytelling. *Personal and ubiquitous computing* 5. 169–190. <https://doi.org/10.1007/PL00000018>
- Cremin, T. - Flewitt, R. - Swann, J. - Faulkner, D. - Kucirkova, N. 2018. Storytelling and story-acting: Co-construction in action. *Journal of Early Childhood Research* 16 (1): 3–17. <https://doi.org/10.1177/1476718X17750205>
- Dankó Mihályné 2016. *Nyelvi kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus Kiadó. Budapest.
- Denham, S. A. 2006. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development* 17 (1). 57–89.
- Flewitt, Rosie-Cremin, Teresa-Mardell, Ben. 2016. Paley's approach to storytelling and story acting: Research and practice. In: Cremin, Teresa-Flewitt, Rosie-Mardell, Ben-Swann, Joan (szerk.) *Storytelling in Early Childhood: Enriching language, literacy and classroom culture*. Routledge. London.
- G. Gódné Andrea 2019. Hallgasd, mondd, játszd, rajzold, énekeld...! – A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben. *Gyerekvilágok* 58: 1-2. <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4282>
- Haven, K. 2007. Story proof: *The science behind the startling power of story*. Libraries Unlimited. Westport. Conn.
- Isbell, R. - Sobol, J. Lindauer - L. Lowrance, A. 2004. The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal* 32. 157–163.
- Martalock, Peggy L. 2016. Young Children Positioned as Storytellers in the Classroom: An examination of teacher-child interactions and the storytelling event. Doctoral Dissertations. 780. [https://scholarworks.umass.edu/dissertations\\_2/780](https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/780)
- Murányi Sarolta 2019. A gyermekkori narratív készségek vizsgálata – *Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven*. *Alkalmazott Nyelvtudomány* XIX. évfolyam, 2019: 2.
- Nicolopoulou A. - McDowell J. - Brockmeyer, C. 2006. Narrative Play and Emergent Literacy: Storytelling and Story-Acting Meet Journal Writing. In: Singer, Dorothy G. - Go-

- Linkoff Roberta Michnick R. M. - Hirsh-Pasek Kathy (szerk.). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press. 124–144. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0007>
- Paley, V. G. 1990. *The Boy Who Would Be a Helicopter: The Uses of Storytelling in the Classroom*. Harvard University Press. Cambridge, MA
- Roney, R. C. 2009. A case for storytelling in the K-12 language arts curriculum. *Storytelling, Self, Society*. 5 (1): 45–54.
- Sydik, J. Jeremy 2016. *Hey, Where's the Monster? How a Storytelling Game is Played in a Preschool Classroom*. Doctoral thesis College of Education and Human Sciences. Lincoln. Nebraska. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1282&context=cehdsdiss>
- Wright, A. 1995. *Storytelling with children*. Oxford University Press.
- Zóka Katalin 2007. A meseválasztás kérdései az óvodában. A népmese helye az óvodai irodalmi-nyelvi nevelésben. *Könyv és Nevelés*. IX. évf. 2.

## A tanulmány szerzői

**Farkas Anett** egyetemi tanársegéd, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Főbb kutatási területei: neveléstudomány, történetmesélés, kommunikáció. [farkas.anett@uni-eszterhazy.hu](mailto:farkas.anett@uni-eszterhazy.hu)

*Publikációk:*

Farkas Anett 2021. A történetmesélés és történetalkotás pedagógiai módszere az oktatási gyakorlatban. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világjárvány idején*. International Research Institute sro. Komárno, Slovakia. 578–584.

**Velkei Brigitta** óvodapedagógus, Szivárvány Óvoda Katica Tagóvodája, Eger. [brigittavelkei@gmail.com](mailto:brigittavelkei@gmail.com)

# Fenyő Imre

## Az új ember első kovácsai. Az óvoda képe a Család és iskola (Gyermekünk) folyóiratban 1950–1973

### Bevezetés

Az óvodák magyarországi történetének feltárása során lényeges momentum a rendszerváltás előtti időszak óvodai világának pontos megismerése. E munka során az elsődleges források feldolgozása elkerülhetetlen feladat, ugyanakkor a megértésre irányuló kutatás egyik fontos kérdése a kutatási források körének megfelelő kiválasztása. Jelen írás során a korszak egyik kifejezetten érdekes és tartalmi szempontból releváns folyóiratának szöveges korpuszát tesszük vizsgálat tárgyává, amikor a *Család és iskola (Gyermekünk)* folyóiratban megjelent cikkeket elemezzük a bennük megjelenített óvodakép szempontjából. A szövegek korpusz feldolgozásában a teljességre törekedtünk, feltártuk a folyóirat teljes szöveges állományát és kigyűjtöttük az óvodát érintő írásokat. Igyekeztünk elemzésünkben elkülöníteni az explicit és implicit tartalmakat, elemzésünkben érvényesíteni igyekeztünk a leíró és az interpretatív-megértő megközelítéseket is. Jelen elemzésben a terjedelem okán elsősorban a legfontosabb szöveges megjelenési típusokat tudjuk kiemelni – természetesen minden esetben példákkal alátámasztva elemzési eljárásunkat –, illetve a legfontosabb interpretációs lépéseink eredményeit mutatjuk be.

### 1. A folyóiratról

A *Család és iskola* folyóirat fennállásának kezdeti szakaszában nem volt a szó szoros értelmében folyóirat, sokkal inkább többé-kevésbé összekapcsolódó kiadványok füzére. Kiadását eredetileg a Magyar Szovjet Társaság (MSZT) kezdeményezte, és az első években a MSZT a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége mellett a folyóirat kiadásában közre is működött. A folyóirat kiadásának – a korra jellemző módon – egy látens és egy explicit célját is azonosítani tudjuk utólag. Az explicit cél, ahogyan a lap az 1950-ben megjelent első számának Bevezetés című írásában is fogalmaz nem más volt, mint hogy a felszabadulás utáni világ pedagógiai működéséhez szolgáltassanak muníciót, a már működő szovjet pedagógia tapasztalatai alapján. A kultúrpolitika, a nevelés ügye szolgálatába kívánták állítani az induló folyóiratot – mindezekelőtt azért, hogy a szovjet pedagógia elméleti és gyakorlati tapasztalatai által kijelölt úton eredményesen haladhasson előre. Ennek szellemében nem lehetünk meglepve, hogy a folyóirat első időszakában a megjelenő írások nagy része átvétel, fordítás. A Szovjetunióban megjelenő *Szemja i Skola* volt a legfontosabb forrás, hosszú időn keresztül rendszeresen (bár az évek során folyamatosan mind kisebb mennyiségben) jelentek meg innen származó anyagok a magyar lapban. A folyóirat fennállásának huszadik évfordulóján a főszerkesztő Török Sándor úgy emlékszik vissza erre az eljárásrendre, mint teljes mértékben elfogadott és megszokott ügymenetre (Török 1969: 220). A keleti blokk államaiban (NDK, Csehszlovákia, Románia, Lengyelország, Bulgária) ugyanis sorra jelentek meg a *Család és Iskola* című helyi lapok, némelyek komoly, mások csekélyebb példányszámmal, de minden esetben a szovjet pedagógia elveit képviselve.

A folyóirat rejtett célja a fent bemutatott explicit cél mellett a korra jellemző módon természetesen ideológiai, és tulajdonképpen nem kerül túlzottan nagy hermeneutikai erőfeszítése az azonosítása. Már az egyértelműen kijelöli az ideológiai kereteket, hogy az első szám, valószínűleg még a kiforratlanság miatt, *Család és iskola a Szovjetunióban* címmel látott napvilágot. Az első számokban átvétel formájában megjelenő írások nem csak a szovjet pedagógia gyakorlati tapasztalatait mutatják be, hanem pontosan tükrözik a szovjet pedagógia értékeit és álláspontját is, a kommunizmus, a munkás-paraszt hatalom, a proletárinternacionalizmus üzenetei jelennek meg – jelenhetnek csak meg – a lapokon.

Az ötvenes évek végére stabilizálódik a lap helyzete több értelemben is. Kialakul hazai profilja, megtalálja azt a hangot és azokat a feladatokat melyek egyrészt igazolják létét, másrészt elfogadottá, viszonylag széles körben olvasottá teszik (a folyóirat olvasottsága ekkorra eléri a 18500-as példányszámot, mely a kezdeti 2-3 ezerrel összevetve valódi előrelépés). A népszerűséget megalapozó funkció mindenekelőtt a címben válalt küldetés komolyan vétele lesz ebben az időben: a lap a szülői munkaközösségek fórumává válik, illetve olyan szakmai profilú lappá, melyben a tudományos igényű írásokat kiegészítik a szülők „civil” érdeklődései és kérdései, és az ezekre megfogalmazott, szakmailag relevánsnak tűnő válaszok.

A lap fennállását tartalmi és formai szempontok szerint is több szakaszra bonthatjuk. Tartalmi szempontból a legegységesebben azonosítható tendencia az ideológiai tartalmak háttérbe szorulása – különösen 1956 után, amikor néhány lapszám nem is jelenik meg –, és a szakmailag megalapozott, tudományos igényű írások dominánssá válása. Formálisan a lap életében periódusokat jelölnek ki a kiadó változásai (a kiadók közül kilép a MSZT, majd bekapcsolódik a kiadásba a Művelődésügyi Minisztérium a Tankönyvkiadó közvetítésével, illetve a Magyar Nők Országos Tanácsa és a Hazafias Népfront), de ilyen formális szakaszhatárt jelez az is, amikor 1969-től a lap címe megváltozik, és *Gyermekünk* címmel jelenik meg, bizonyos célok megőrzésével ugyan, de kiemelten új hangsúlyokat követve, és kifejezetten a szélesebb olvasóközönséghez való eljutás lehetőségét keresve.

A folyóirat több értelemben is releváns forrás az időszak nevelési gyakorlatának megismeréséhez. A tudományos és intézményes álláspontok megjelenése mellett ugyanis a családi és intézményes neveléssel kapcsolatosan megfogalmazható egyéni vélekedések is megjelennek benne, sőt a szöveges részeket gazdag képanyag egészíti ki a lapban. Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy az intézményes nevelés – a címmel ellentétben – korántsem azonosul az iskolai világ kérdéseinek tárgyalásával, a nevelőotthoni, napköziotthoni és az óvodai nevelés, az óvodai élet kérdései is rendre helyet kapnak a lap témái között.

## 2. Miképpen jelenik meg az óvodai élet a lap írásaiban?

Természetesen az óvodai élet megjelenésének tekintetében sem beszélhetünk egységes képről a lap írásainak tükrében. Már pusztán a mennyiségi elemzés is rámutat arra, miképpen változott a téma súlya a megjelenés éveiben (1. táblázat). Táblázatunk azt mutatja be, hogy a kezdeti húsz alatti évi megjelenésről hogyan jut el a téma az évi ötven feletti említésig. Akkor is figyelemre méltó ez az emelkedés, ha figyelembe vesszük azt, hogy a kezdeti évfolyamokban a lap kiadása meglehetősen rapszodikus volt, ami előbb negyedévenkénti, majd havi megjelenésben, azaz évi tizenkét szám kiadásában stabilizálódott.

1. táblázat: A Család és iskola (Gyermekünk) folyóirat megjelenései évenként, és az óvodai témák említései

1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961
6	4	4	4	12	12	10	7	12	12	12	12
7	12	19	16	20	12	15	4	16	8	20	34
1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
24	32	53	29	35	24	46	37	27	55	55	54

## 2.1.

Első megközelítésben négy típusát különíthetjük el az óvodai témát érintő írásoknak. Ezek közül az első az ideológiai töltetet hordozó, tanító célzatú, didaktikai töltettel telített történetek és beszámolók köre. Ezek egyértelműen az olvasók gondolkodását, attitűdjét kívánják hangolni az óvodával kapcsolatban. Gyakran szovjet óvodák életéből ismerünk meg történeteket, néha szovjet óvónők beszámolóinak részeként. Egyértelműen a korai időszakban, az ötvenes években van jelen ez a típus, a későbbi időszakban teljesen eltűnik.

Jó példa erre a típusra 1952-ből amikor a lap A. F. Kolfesznyikovának, Moszkva területi közoktatásügyi főosztály óvodai ügyosztály vezetőjének terjedelmes írását közli *Az erkölcsi nevelés néhány kérdése* címmel. Ebben a szerző többek között ilyen útmutatásokkal segíti az óvodai pedagógiai kérdések iránt érdeklődőket:

„Az óvodák munkásai tanulmányozzák Lenin és Sztálin műveit, hogy ezen műveknek a gyermekek tanítására és nevelésére vonatkozó tételei irányítsák őket. Egyes helyeken az óvodák vezetője és nevelője átolvassa M. I. Kalinin és N. K. Krupszkaja pedagógiai vonatkozású munkáit és megismerkedik Belinszkij, Csernyisevszkij, Dobroljubov és Usinszkij tanításaival.” (Kolfesznyikova 1952: 21)

A. A. Vaszengyina: *Az óvoda és a család* című írásában bepillantást nyújt az óvodai nevelés értékeibe, melyekre a szülőknek is rá kell ébredniük:

„A nyilvános „szülői napok“, a kötelező foglalkozások látogatása igen fontos szerepet játszik a szülők pedagógiai oktatásában. A ritmikus jellegű foglalkozások bebizonyították a szülőknek, hogy az óvoda valóban arra törekszik, hogy kinevelje a gyermekekben a zene iránti szeretetet, hogy a gyermekekben jól kifejllessze a ritmusérzékét és a könnyed mozgást.” (Vaszengyina 1952: 98).

Ha csupán ezen írások alapján szeretnénk felrajzolni a folyóiratban kialakuló óvodaképet, nagyon egyoldalú lenne az eredmény. Az átvett írások minden esetben két momentum mentén fejtik ki gondolataikat: szerintük az ideológiai tartalom fontossága és az intézményes logika megvalósulása kell, hogy megszervezze a nevelési intézmények működését, így természetesen az óvodáét is. Nem lehet a rendszer türelmes az ideológiai tartalom tekintetében, a pedagógusok a rendszer lényegét jelentő politikai üzenet képviselői. De nem lehet rugalmas az intézmény a nevelés jogának értelmezésében sem, egyértelműen primátussal kell bírnia a családi neveléshez képest, sőt mi több, a családokra is ki kell terjeszteni nevelő hatását, a családokat is nevelnie kell.

## 2.2.

Az írások második csoportját a hivatalos jellegű közlemények köre alkotja. Ez a típus gyakori a lapban, hiszen tulajdonképpen fő vállalt funkciójának gyakorlásaként értelmezhető amikor szülői munkaközösségek vagy települések beszámolóit közlik intézmények működésével kapcsolatban. Ebben a típusban a leggyakrabban annak lehetünk tanúi, hogy vagy nagy büszkeséggel tudósítanak óvodaalapításról a megszólalók (esetleg óvodáik felújításáról, szépítéséről, gazdagításáról mesélnek), vagy éppen az óvoda hiányáról számolnak be, azaz arról, hogy településükön mennyire szükséges lenne óvodák alapítása, az óvodai férőhelyek bővítése. Ezzel mintegy jelzik az intézmény társadalmi elfogadottságát. Például így:

„69 állandó napközi óvodája van Bács-Kiskun megyének és bár az állami tervezés csak mérsékelt fejlesztést irányzott elő, egyre-másra létesülnek saját erőből újabb, állandó óvodák. Az igényekre jellemző, hogy már március elején 23 termelőszövetkezet jelentette a megyei oktatási osztálynak, hogy közgyűlése jóváhagyta – a nyári nagy mezőgazdasági munkák idejére – idénynapközi felállítását és megjelölte a támogatás módját, gondoskodik az élelmezésről, gyümölcsöt, zöldséget, felszerelési tárgyakat ad, munkaegység jóváírással téríti meg a napközi vezetőjének tiszteletdíját. Az a tapasztalat, hogy a sikerrel működő idénynapközök helyén előbb utóbb állandó óvodák létesülnek. Eddig a legnagyobb gondot a vezetőhiány okozta, azonban ez a kérdés is a megoldás felé halad: tanítók közül sikerült többet megnyerni a napközök vezetésére. (...) A Művelődésügyi Minisztérium és a kecskeméti óvónőképző intézet támogatásával, az intézet növendékei nyári gyakorlati munkájukat nem a mezőgazdaságban, hanem a napközi foglalkoztatókban végzik.” (1963: 10)

„Tatabánya I. kerületében nagy érdeklődéssel figyeli az SZMK az első társadalmi óvoda munkáját. Mivel az óvodák felvevőképessége korlátozott, a Nőtanács kezdeményezésére az iskolába kerülő óvodáskorúaknak szervezett foglalkozásokat biztosítottak a Zsdanov Kultúrotthonban. Mintegy harminc-negyven jövődó kisiskolás jár ide szülei kíséretében, hogy szakképzett óvónők vezetése mellett ízelítőt kapjon az első osztályba kerülők alapvető tudnivalóiból. Kéthetenként találkoznak itt szülők, kicsinyek, óvónők és tanárok, egész nyáron.” (1961/6: 19)

„Nyírbogdány 180 ezer forintos költséggel új óvoda építését határozta el. Ebből 30 ezer forint értékű társadalmi munkát a lakosság végzett. Az új óvoda, amely nyolcvan gyermek ellátását és nevelését biztosítja, októberben nyitja meg kapuit.” (1961/9 20)

Az idézett szövegek jól mutatják, mekkora jelentőséget tulajdonítanak az ebbe a szöveg-típusba tartozó beszámolók az óvoda intézményének. Minden esetben kiemelik azt, hogy a közösség mennyire fontosnak tartja működésüket, egyértelműen elismerik az óvodák elfogadottságát és beágyazottságát. Akár fejlesztésről, akár az intézmény hiányáról van szó, a beszámolók minden esetben egyértelműen pozitív tónussal beszélnek az óvodákról, kiemelve szerepüket az egyének, a családok, a helyi közösségek életében. Fontos kiemelnünk, hogy a kirajzolódó viszony kétpólusú: egyrészt megjelenik az óvodai intézményes nevelés társadalmilag értékes szerepének elismerése, másrészt láthatóvá válik az egyének támogató attitűdje az intézmény iránt, amely több a működés pusztá elfogadásánál – a lap által közvetített kép szerint a példát a tevőleges részvétel és támogatás jelenti az egyének számára.

## 2.3.

A harmadik szövegtípus a legegyszerűbb, ugyanakkor önmagában is igen informatív íráscsoport: a szerkesztőségbe érkezett szülői kérdések és panaszok, illetve az ezekre megfogalmazott szerkesztőségi válaszok köre. Nagy valószínűséggel a folyóirat átpozicionálásának szándékával együtt, a névváltozás éveinek környékén szaporodnak meg ezek az írások, ekkoriban igyekeznek erőteljesebbé tenni a szülőkkel való kapcsolattartást, ezzel is elfogadtatva a szülőkkel a lap olvasásának hasznosságát, és megteremtve az olvasóközösséget a lap körül, ezzel a lap piacát is. Érdekes, hogy a kérdésekre a szülők valóban kompetens személyek válaszait kaphatták meg a lap közvetítésével. Láthatunk példát arra is, hogy a művelődésügyi miniszter (Benke Valéria, 1960/12), vagy helyettese, esetleg minisztériumi osztályvezetők adnak hiteles válaszokat a szülők kérdéseire.

Ilyen olvasói kérdésként gyakran merül fel például, ha a szülő aggódik az eredményes óvoda-iskola átmenet miatt, ha azért keres szakmai tanácsot, hogy ezt zökkenőmentessé és eredményessé tudja tenni. De kérdést intéznek a szülők az óvodáskorú gyermekek szexuális felvilágosításának problémájával kapcsolatba is, tanácsot kérve ahhoz, hogyan járjanak el azok a szülők, akik nem akarják elkerülni a válaszadást, de nem biztosak abban, hogy az óvodások életkorának milyen válaszok felelhetnének meg leginkább. Tolla ragad és kérdez az a szülő, akinek gyermeke szopja az ujját, és szeretné erről leszoktatni, de az is, aki bizonytalan az óvónők gyermekkel kapcsolatos döntésével kapcsolatban, vagy aki elégedetlen óvodája dekorációjával. Egy ilyen levelet és választ idéznék, kissé terjedelmesebben:

„Gyurkánk júliusban lesz hat éves. Nagycsoportos óvódás, szeptemberben iskolába megy. Legalábbis remélem... Mert sajnos megzavart, hogy óvónője már több ízben is mondta: helyesebb volna, ha várnánk még egy esztendeig. Szerinte a kisfiam nem „iskola-érett”. Óvónénink segítőkész, de ezt az álláspontját nem tudom elfogadni! Igaz, Gyuri jóval gyengébb testalkatú társainál, de ez nem csoda: koraszülött volt. Viszont az óvónő szerint is értelmes, okos a gyerek. Miért akarják most „megbélyegezni” azzal, hogy eltanácsolják az iskola megkezdésétől? Nagyon rosszul esett hallanom, hogy Gyurkát fejletlenebbnek tartja a többi gyereknél, azt gondolom, tulajdonképpen visszamaradottnak tekinti, csak nem mondja ki egyenesen. Nincs igaza. Ebbe én nem tudok belenyugodni. Kisfiam nagyon is eszes, minden érdekl. Talán ezért nem tud hosszabban figyelni egy-egy témára, ezért nem tud nyugodtan, türelmesen ülni, koncentrálni. De szerintem éppen emiatt kellene mielőbb iskolába kerülnie. Ott majd lehiggad, megtanulja, hogyan kell magát fegyelmeznie. Az óvónő meg arról akart meggyőzni – meg is látogatott bennünket emiatt, hogy Gyurkánk nem lesz képes elviselni az iskolai fegyelmet, és csak ártanak a gyerekek, ha „siettetnénk” az iskolába lépését. De hiszen hat éves korában minden gyerek iskolába kerül, miért lenne a miénk kivétel? Azzal sem győzött meg az óvónéni – bár igen kedves volt, hogy az óvoda orvosának a véleményére is hivatkozott. Szerintem azzal ártunk a gyerekeknek, ha kivételes esetnek tekintjük ... Arról nem is szólva, hogy elveszít egy évet, ez sem mindegy. Vajon mi az illetékesek válasza erre a szülői aggodalomra? E. I.-né Debrecen”

A kérdésre Göblyös György a Művelődésügyi minisztérium főelőadója válaszol: „Hatéves korban minden gyermek iskolába kerül, miért lenne a miénk kivétel?” – kérdezi levelében E. I.-né, Gyurka édesanyja. S amíg aggodalmairól olvasunk, megelevenedik előttünk a kisfiú; a sok gyermek között éppen olyan mint a többiek, egyáltalán nem kivétel.

Mégis nemcsak ő más, egy kicsit valamennyien különböznek egymástól. S hogy miben, azt jól tudja, sokszor megfigyelheti az óvónő... Elmondhatja-e az édesanyáknak megfigyeléseit? Adhat-e tanácsot nekik? Hivatásból eredő kötelessége ez.”

Mit mutatnak meg nekünk a fenti sorok? Talán több dolgot is egyszerre. Egyrészt azt a maitól meglehetősen különböző szülői magatartást, mely oly mértékben azonosul az intézményes nevelés elsődlegességével, hogy az abból való kimaradást gyermeke esetében katasztrófának fogja fel. Akár a gyermek bőrére is vállalna kockázatot a szülő, csak ne maradjon le, ne maradjon ki az intézményes nevelés lépcsőinek ütemes vételéből. A másik az intézményes magabiztosság, mely a szülőkkal szemben áll, és amelyben – más megoldás nem is nagyon kínálkozván – jobb hinni és megbízni, jobb elfogadni az intézmény tanácsait, hiszen fellebbviteli fórum nem áll rendelkezésre.

Két dolgot kívánunk kiemelni a harmadik csoportba sorolt írásokkal kapcsolatban, ami segít megértenünk a folyóirat óvodákkal kapcsolatos koncepcióját. Először is a szülők a folyóirat megjelenésének második felében már láthatóan minden olyan kérdést feltehetnek, amely számukra érdekes és fontos. A kérdések teljesen hitelesnek és hihetőnek tűnnek, nem mesterkéltek vagy erőltetetten didaktikusak. A szülők bizalommal fordulnak a folyóirat pedagógiai közösségéhez, mely bizalmat az óvoda intézményére is könnyen kiterjeszthetjük. A levélíró szülők még akkor sem vonják meg bizalmukat az intézményes nevelés világtól, ha elbizonytalanodnak vagy tanácstalanok konkrét nevelési szituációjukkal kapcsolatban. A másik megjegyzésünk, hogy a folyóirat válaszai csak tovább erősítik a bizalmat az intézményes nevelésben. A válaszadók érthetően, de szakmailag megalapozottan válaszolnak a szülőknek, és megerősítik bennük a bizalmat az óvoda, az intézményes nevelés, a professzionális nevelők irányában. Vagyis úgy fogalmazhatunk, a folyóirat megbízható, szakmailag kompetens, nevelési kérdésekben a család partnereként is helytálló intézményként láttatja az óvodát.

## 2.4.

A negyedik típusba a szakmailag jól megalapozott, neveléstudományi vagy gyakorlati pedagógiai szempontból magas szakmai színvonalat képviselő írásokat soroltuk. Ezeket gyakran gyakorló pedagógusok, óvodavezetők (esetleg óvodai kollektívák közösen), vagy elméleti szakemberek, például óvónőképző intézeti tanárok, pszichológusok jegyzik. A teljesség igénye nélkül, csak ízelítőképpen a szerzők közé tartozik például dr. Hermann Alice pszichológus, Faragó László a Művelődésügyi Minisztérium főelőadója, Hirtig Ágostonné a Fővárosi Cse-csemő- és Gyermekgondozóképző Intézet tanára, dr. Kontra György, az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa; Dr. Polcz Alaine pszichológus, Dr. Szarka József az Országos Pedagógiai Intézet főigazgatója, Kiss Árpád, az Országos Pedagógiai Intézet tanszékvezető tanára.

Az ebbe a típusba tartozó írások meglehetősen sokfélék. Találhatunk az írások között módszertani ismertetéseket, tapasztalatokat megosztó írásokat, ismert szakemberek hozzászólásait fontos pedagógiai kérdésekhez.

A témák, és a fenti névsor alapján megítélhetjük a folyóirat szakmai és oktatáspolitikai beágyazottságát is, ezt jelen terjedelmi keretek között részletesen nem fejthetjük ki, csak illusztráljuk a fenti felsorolással, hogy elismert és elfogadott szakemberek szakmai fóruma volt a lap, a kor elismert neveléstudósai gyakran és komolyan szólaltak hozzá a lapban meg tárgyalt szakmai kérdésekhez.



De külön kiemelnénk, hogy találhatunk olyan írást is a lapban, amelyben óvodapedagógusok saját empirikus kutatásuk eredményéről számolhatnak be, tulajdonképpen a kor empirikus társadalomtudományi kutatásait megjelenítő hullámához csatlakozhatók módon, ezzel is eltávolodva az ideológiai töltettől:

„Székely Lászlóné vezető óvónő érdekes adatokat ismertetett az óvodások szüleivel. Az óvónők 60 gyereknek – az óvoda legidősebbjeinek, a hamarosan iskolába kerülőknek – tettek fel kérdéseket. Azt kutatták, hogy a gyerekek hogyan látják a maguk helyét, szerepét a családban, otthon milyen maradandó érzelmi hatások érik őket. Az óvónők egyenként beszélgettek a gyerekekkel, akik így nem befolyásolhatták egymást a válaszadásban. A szülői értekezleten aztán Székely Lászlóné ismertette a kérdéseket, a válaszokat, és a válaszok értékelését. Sajátos és tárgyilagos módon így járult hozzá az óvoda ahhoz, hogy a szülők jobban megismerhessék saját gyerekeiket.” (Székely 1966: 7)

## Összegzés

Rövid áttekintésünket összefoglalva azt mondhatjuk, hogy bár a *Család és iskola* folyóirat feldolgozott szövegtárháza nagyon sokszínű, az általunk elkülönített írás-csoportokban megjelenő óvoda-kép mégis szuggesztív módon egy irányba tart, egy nagyon pozitív óvoda-képpé állnak össze a mozaik darabkái. A szövegeket feldolgozva, az egyes szövegtípusokat elkülönítve is megvizsgálva azt mondhatjuk, hogy az óvoda, mely a lap írásaiban megjelenik (1) összetett társadalmi funkciót visel, mely egyrészt praktikus, másrészt ideológiai (a hangsúly az idő előrehaladtával az ideológiától a praktikumra helyeződik); (2) ezt az összetett funkciót a társadalmi környezet ismeri és elismeri; (3) az óvoda nevelési világának elemeit megismerésre, megértésre, megvitatásra érdemes tényekként kezelik; és végül (4) az óvoda olyan professzionális pedagógiai kultúrával rendelkezik, olyan szakemberek működtetik, akik kétségbevonhatatlan szakmai tekintélyt adnak e pedagógiai világ gyakorlatának.

Tulajdonképpen az óvoda-képnek ez a megkérdőjelezetlen pozitivitása az éppen, ami az utókor számára problémássá teszi a *Család és iskola* értelmezését, illetve amely rávilágít a lap és a korszak viszonyulásának némely problémájára.

E problémák közül a legsúlyosabb az intézményes pedagógia primátusának egyértelmű hangsúlyozása. Az intézményes nevelés megoldásai a lap interpretációjában – a kor meggyőződésének teljesen megfelelő módon – minden esetben eredményesebbek és hatékonyabbak az egyéni vagy családi nevelési megoldásoknál. Az államszocialista, centralizált intézményes pedagógiai világ olyan dogmája ez, mely mindenféle megkérdőjeleződés nélkül fejt ki hatását, és ami teljes fényében figyelhető meg az általunk elemzett szövegekben is.

## Felhasznált irodalom

Az olvasó kérdez. *Család és iskola* 1968/6 14.

Kolfesznyikova, A. F. 1952. Az erkölcsi nevelés néhány kérdése. *Család és iskola* 1952/2. 21–24.

Székely Lászlóné 1966. Szeretet, öröm, félelem. *Család és iskola* 1966/9. 6–7.

Török Sándor 1969. 20 éves a Család és iskola. *Magyar pedagógia* 1969/1-2 220-221 Vas-  
szengyina, A. A. 1952. Az óvoda és a család. *Család és iskola* 1952/3. 96–98  
Bács-Kiskun megyei óvodákról hallottuk *Család és iskola* 1963/4. 10.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Fenyő Imre** egyetemi docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar. Főbb kutatási területei: neveléstudomány, digitális pedagógia, neveléstörténet.  
fenyo.imre@ped.unideb.hu

# Horváth Mariann

## Egy budapesti óvoda nagycsoportos gyermekeinek logopédiai szűrés eredményei 2015–2021 között

### Bevezetés

A 2011-es köznevelési törvény 45. §-a rögzíti a tankötelezettségi kor kezdetét: „A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, tankötelessé válik.” Az EMMI rendelete értelmében logopédiai szűrés a 5,0 és 5,11 év közötti gyermekek számára kötelező (lásd 15/2013. EMMI rendelet 25. § (3)).

A 2012 óta elérhető SZÓL-e? eljárás a nagycsoportos gyermekek logopédiai szűrésére alkalmazható. Az eszköz normatív értékekkel dolgozik, sztenderd adatok még nem állnak rendelkezésre. A tanulmány célja egy hét éven át tartó (2015-2021 közötti), célirányos kiválasztáson alapuló vizsgálat eredményeinek bemutatása.

### 1. Hipotézisek megfogalmazása

A nagycsoportos gyermekek spontán fejlődése, valamint az Óvodai nevelés országos alapprogramja (továbbiakban ÓNAP), különös tekintettel „Az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása” részben megjelenő szakmai javaslatával megvalósulását figyelembe véve a következőket feltételezem:

- H1: Az álszóismétlés tesztnél a korcsoportok között 5%-nál nagyobb eltérés nem mutatkozik.
- H2: A szóemlékezetnél minden korcsoportban a saját mintám teljesítménye megegyezik a normatív mintáéval.
- H3: A mondatismétlés szubteszténél a vizsgált mintában az életkor előrehaladtával a teljesítmény nő.
- H4: A nyelvtani morféma tesztben az általam vizsgált csoportok teljesítménye minden életkori sávban megegyezik a normatív minta csoportjaival.
- H5: A figurásor másolásánál az életkor előrehaladtával fejlődés tapasztalható.
- H6: Formaegyeztetésnél mindkét minta életkori övezeteit összevetve hasonló teljesítményt tapasztalhatunk.

A SZÓL-e? 12 szubtesztjének egy részéhez nem kapcsolódnak feltételezések. Ennek oka, hogy a gyermekek spontán fejlődéséhez szorosabban kötődnek, az óvodában ezen készségek fejlesztésére kevésbé fókuszálnak. A gyors megnevezés pontossága és ideje a mentális lexikonból történő információ előhíváshoz köthető (Gósy 2005).

A fonológiai tudatosság fejlesztésére nem helyeznek hangsúlyt sem kics csoportos, sem pedig középső csoportos életkorban. A fonológiai tudatosság fejlesztésének időpontja a nagycsoportos vagy iskolás életkorhoz kötődik, ezáltal a vizsgálatban résztvevőktől nem várható el objektíven mérhető teljesítmény (Kiss – Mokri – Csapó 2019).

Az álszavak hallási megkülönböztetése óvodás korban még kialakulóban van. Tanulás, tréning nélkül, vagyis spontán fejlődéssel később jelenik meg a beszédészlelés és -értés folyamatában (Binder 2018 és Pregitzer 2013). A terület fejlesztése logopédus feladata.

Az artikulációs teljesítmény részben függ a testi adottságoktól (például diastema), részben a káros szokásoktól (cumizás, ujjszopás, körömrágás), részben az arc és a nyelv izomtónus-szabályozásától. A 3-4 éves gyermekek testtudata nem elég fejlett; az artikulációs ügyesítő gyakorlatok hatékony kivitelezéséhez megfelelő kognitív háttér szükséges. A korrekciók javítására szolgáló tréning végzése logopédusi kompetencia (Fehérné – Sósné 2010).

Az álszóismétlés, a szóemlékezet, a mondatismétlés az anyanyelvi nevelés során megjelenik a foglalkozásokon. Az óvónő énekeket, mondókákat, verseket tanít meg a gyerekeknek (ÓNAP). Első hallás után lehet, hogy a megtanulandó szövegben ismeretlen szó szerepel. A gyermek hallás után képes ennek elmondására, jelentést csak a későbbiekben társít hozzá (Hachul – Schönauer-Schneider 2012: 117–174).

Az anyanyelvi nevelés része a helyes nyelvhasználat, az óvónő pedig megfelelő nyelvi mintát ad a gyermeknek. Megtanítja térben, időben, saját testén tájékozódni a gyermeket (ÓNAP). Eközben ragokat használ, vagyis a magyar nyelv morfémaszerkezetét adja át.

A bennünket körülvevő képi világ, annak feldolgozása szintén az óvodai mindennapok részét képezi. Vizuális kultúránk fejlődése nemcsak a befogadásra, hanem az alkotásra is figyelmet fordít, ezáltal fejlődik a gyermek finommotorikája (ÓNAP).

Mindezen szakirodalmi adatok alapján feltételezéseimet a fent felsorolt indokok miatt leszűkítettem. A vizsgálat során azonban minden gyermek esetében a SZÓL-e? útmutatója alapján vettem fel tesztek és értékeltem ki az eredményeket.

## 2. Kutatási eszköz bemutatása

A SZÓL-e? szűrőeljárás a nagycsoportosok képességeit méri az olvasás- és íráskészséghez kapcsolódóan. Emellett a gyermekek aktuális beszédállapotának feltárását teszi lehetővé az alábbi területeken: artikuláció, beszédritmus, hangszín.

A teszt alkotói arra törekedtek, hogy a vizsgálatot végző logopédusok a beszédzavarral, nyelvi zavarral és az írott nyelv zavarával küzdő gyermekeket kiszűrjék (Kas et al. 2012). A szakemberek az eredmények alapján terápiát vagy további vizsgálatokat kezdeményeznek, melyet a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet részletez. A 10 vizsgált terület és a nyelvi zavarok összefüggéseit az 1. ábra foglalja össze.

A beszédzavar megállapításának kiindulási pontja az artikuláció vizsgálata (Kas et al. 2012). Ha a gyermek az adott képanyagban megtalálható beszédhangokat hibásan ejti (cseréli, kihagyja vagy torzítja), valamint az egyes alpróbák álszavait nem képes visszamondani, abban az esetben expresszív és/vagy receptív fonológiai érintettség áll fenn, vagyis a gyermek beszédzavarral küzd. Ennek feltárására több átfogó vizsgálat kezdeményezhető. Expresszív érintettség esetében a Logopédiai Vizsgálatok kézikönyvének artikulációs vizsgálata (Juhász 2007), receptív elmaradás esetén a GMP diagnosztika (Gósy 2006) elvégzése indokolt.

Nyelvi zavar esetében fonológiai, morfoszintaktikai, lexikai zavar, vagy ezek kombinációi észlelhetők (Kas et al. 2012). Természetesen a pragmatikai zavar is nyelvi zavar, azonban ezt a területet a Szól-e? eljárás nem vizsgálja. A fonológiai feldolgozáshoz az álszavak hallási megkü-

lönböztetése, az álszóismétlés, valamint a fonológiai tudatosság területe tartozik. A fonológiai terület expresszív része a Racsmány-féle álszóismétlési teszttel, a receptív oldal a már korábban említett GMP szubtesztjével vizsgálható (Kas et. al 2011). Expresszív morfológiai vizsgálathoz a PPL-teszt, valamint a receptív érintettség vizsgálatához a TROG és a Token felvétele javasolt. A lexikai tár expresszív oldalát a LAPP-pal, míg a receptívet a Peabody teszttel vizsgáljuk. A szintaktikai problémák gyökerének keresésekor MAMUT feladatsora (mint expresszív faktor), valamint a TROG és a Token-tesztek (mint receptív komponens) állnak rendelkezésre.

Az olvasás és írás zavarának szűréséhez egyrészt a korábban említett fonológiai feldolgozás területéhez kapcsolódó feladatok tartoznak, másrészt a vizuális feldolgozás területét célzó szubtesztek: a formaegyeztetés és a figurásor másolása kapcsolódik (Kas et. al. 2012). Ez utóbbi a grafomotoros teljesítmény vizsgálatához is kötődik. A vizuális feldolgozás zavarát tovább vizsgálni a PREFER teszttel célszerű, valamint a grafomotoros gyengeség megállapításához a Goodenough és a Bender Gestalt II vizsgálatokat végzik el.

A szűrés első adatait 2011-ben gyűjtötték. A 2. ábrán látható, hogy a vizsgált elemszám csekély, az így kapott eredmények normatív értékeknek tekintendők. Az adatok statisztikai elemzése után a kutatók meghatározták az alulteljesítés pontszámait, melyeket a vizsgált populáció átlagához képest 1,25 szórásnyi elmaradáshoz kötötték. A kutatók a gyermekek életkora szerint 3 korcsoportot alkottak: 5,0–5,5 év közöttiek, 5,6–5,11 évesek, valamint a 6,0–6,5 évesek. Az alkotók egy értéktáblát hoztak létre, melyet a 3. ábra tartalmaz.

### 3. Mintavételi eljárás

A kutatás adatai a 2015 szeptembere és 2021 szeptembere közötti időszakból származnak. A résztvevő gyermekek ugyanabba a budapesti óvodába jártak. A SZÓL-e? szűréseket jómagam vettem fel minden év szeptemberében. A kutatásban a nagycsoportosok és az évismétlők adatai szerepelnek.

Az óvodában heterogén csoportok működnek, létszámuk 21-23 fő közötti. A vizsgált időszak összesített adatait az 1. táblázat tartalmazza. A SZÓL-e? normatív mintájában szerepelt a résztvevő gyermekek neme és eloszlása ezeket, valamint az általam vizsgált gyermekek adatait a 2. táblázat tartalmazza. A SZÓL-e? szűrőeljárás részletes kiértékelésében a nemek külön-külön nem jelenítődnek meg, így a kutatásom adatainak elemzésekor ilyen jellegű összehasonlítást nem teszek.

A logopédiai szűrést minden esetben az óvoda logopédiai szobájában vettem fel. Minden egyes gyermek egyedül vett részt a mérésen. A teszt felvételekor a tesztlapra rögzítettem a válaszokat, digitális felvétel nem történt. A kiértékelést a SZÓL-e? útmutatója alapján végeztem.

### 4. Eredmények

A kapott eredmények kiértékelése során az SPSS programot használtam fel a szórás (SD) és az átlag megállapításához. A saját mintám és a normatív minta SD értékeit minden vizsgált szubteszt esetében a 3. táblázat foglalja össze. A hipotézisekhez kapcsolódó ábrák a mellékletben találhatóak.

## 5. Hipotézisvizsgálat

A vizsgálatához kapcsolódóan hat feltételezést tettem, melyeknek bizonyítása vagy cáfolása olvasható a fejezetben.

*H1: Az álszóismétlés teszténél a korcsoportok között 5%-nál nagyobb eltérés nem mutatkozik.*

Az átlagok összehasonlításakor nem ritka a 15%-nyi eltérés (lásd 4. ábra). Ez a jelenség 2017-ben és 2018-ban is megfigyelhető. A teljes adatmennyiséget vizsgálva megállapítható, hogy a növekedés az első és második korcsoport között 4,97%, míg a második és harmadik korcsoport esetében ez 1,05%-nyi visszaesés. Valamint a szórás eredményeit nézve sem tapasztalunk kimagasló eltéréseket (lásd 3. táblázat). Bár a 6,0–6,5 évesek SD mutatóit összehasonlítva nagy különbséget veszünk észre, de az elemszámokat tekintve is hatalmas különbség rajzolódik ki. Ezen korcsoport esetében nem mondható ki egyértelmű összefüggés.

A feltételezésem nem nyert igazolást. Ennek egyik oka, hogy 2016 szeptemberétől a hatévesek számára kötelezővé tették az iskolakezdést (lásd Kazuska 2012: 139), így a 6,0 év fölötti korcsoportba tartozó gyermekek száma jelentősen csökkent.

*H2: A szóemlékezetnél minden korcsoportban a saját mintám teljesítménye megegyezik a normatív mintáéval.*

A teljesítmények részletes közlését az 5. ábra foglalja össze. A legfiatalabb korosztály esetében a saját mintám átlagosan 46,00%-ot teljesített, míg a normatív minta 47,13%-ot mutat. A 5,6–5,11 év közöttiek nálam 51,40%-ot, míg a normatív vizsgálatban 51,20%-ot kaptak. A legidősebbek a mintámban 56,53%-ot, míg a normatív mintában 55,80%-ot értek el.

A hipotézisemet a szórási mutatók is elemzése alátámasztja. A 3. táblázatban látható, hogy a 5,0–5,5 éveseknél a vizsgált mintám SD értékei (3,031) kisebbek, mint a normatív minta ugyanezen korcsoportjé (3,130). Ezen tendencia a másik két korosztályra is jellemző: 5,6–5,11 saját SD: 2,743 és normatív 5,6–5,11 SD: 3,010; továbbá 6,0–6,5 saját minta SD: 2,482 és normatív SD: 2,730.

*H3: A mondatismétlés szubteszténél a vizsgált mintában az életkor előrehaladtával a teljesítmény nő.*

A mondatismétlés tartalmi oldalát elemezve elmondható, hogy a hét éves időtartam alatt nagyon eltérően teljesítettek a gyerekek (lásd 6. ábra). A legnagyobb ingadozás a legkisebb korosztálynál figyelhető meg. Míg 2016-ban 66,67%-ot mértem, addig 2020-ban ez csupán 48,67% volt. A 18%-nyi különbség nagy eltérésnek tekinthető, még akkor is, ha szubteszt 6 itemből áll. Ugyanígy elgondolkodtató az is, hogy négy évben (2015-ben, 2019-ben, 2020-ban és 2021-ben) jobban teljesítettek a 5,6–5,11 évesek, mint a 6,0–6,5 éves társaik.

A mondatismétlés tartalom szubteszt szórási adatai elemezve elmondható, hogy a középső és a legidősebb korosztály tekintetében hasonlóak az adatok. 0,1-nyi eltérés a legkisebbeknél mutatkozik (lásd 3. táblázat).

A mondatismétlés szerkezet szubtesztjének elemezve arra az eredményre jutottam, hogy a vizsgált csoport összesített átlaga és a normatív átlagok egyenletes fejlődést mutatnak (lásd 7. ábra). A teljesítmény visszaesését a 2016-os (N=2), a 2018-as (N=3), a 2020-as (N=7) és a 2021-es (N=4) értékek jelzik. Az alacsony elemszámok azonban nem adnak elegendő információt ahhoz, hogy messzemenő következtetéseket vonhassak le.

A szubteszt szórási mutatói is nagyon közelítenek egymáshoz. Nincsen 0,1-nél nagyobb különbség egyik korcsoportban sem (lásd 3. táblázat).

A fenti információk alapján ezen hipotézisem igazolást nyert. Azonban érdemes összevetni a szerkezet és a tartalom alulteljesítő csoportjait. A legidősebbek 2020-ban és 2021-ben mindkét területen rosszabb eredményeket értek el, mint a 5,6–5,11 éves korosztály. Ez lehet-e a koronavírus okozta változások hozadéka?

*H4: A nyelvtani morféma tesztben az általam vizsgált csoportok teljesítménye minden életkori sávban megegyezik a normatív minta csoportjaival.*

Az általam felvett expresszív vizsgálatban a 5,0–5,5 évesek átlagosan 46,25%-ot teljesítettek, míg a 2011-es vizsgálatban itt 68,67%-ot mértek (lásd 8. ábra). Ez 22,42%-os különbséget mutat. A középső korosztálynál 10,42% a különbség (saját minta: 61,58%, normatív: 72,00%). A legidősebeknél lehetett a legkisebb eltérést, 8,50%-ot kimutatni. A nagy eltérések miatt célszerű megnézni az évenként mért adatokat.

A hétéves periódus évenkénti bontását vizsgálva a következő megállapításra jutottam. Az expresszív értékeket tekintve minden korcsoport teljesítménye hullámzó (lásd 8. ábra). A receptív teljesítmény sokkal kiegyensúlyozottabb (lásd 9. ábra). A legnagyobb, vagyis 3,09%-os eltérést a legfiatalabbaknál találhatók.

Mindezeket figyelembe véve a hipotézisem nem igazolódott be. Emögött az húzódnak, hogy az óvodapedagógusok, szülők, környezet kevesebb hangsúlyt fektet a térbeli tájékozódás pontosítására. A mutató névmások mint az innen, onnan, ide vagy az oda nem nyújt elegendő segítséget ahhoz, hogy az írás- és olvasás elsajátításakor megfelelően tudjon a gyermek a füzetben, könyvben tájékozódni.

*H5: A figurásor másolásánál az életkor előrehaladtával fejlődés tapasztalható.*

Az ötödik feltételezésem csak a normatív minta igazolja, az általam vizsgált csoport esetében nincsen egyenletes, kiegyensúlyozott fejlődés (lásd 10. ábra). A hétéves időszakot tekintve négy évben visszaesés volt tapasztalható (2015, 2016, 2018, 2020).

A legidősebb korosztály nagyon kevés számban képviselteti magát az általam vizsgált gyerekek között. 2016-tól kezdődően főként azok a gyermekek képviselik a 6,0–6,5 éveseket, akik több területen életkori szint alatt teljesítettek a kötelező logopédiai szűrésen, illetve a megkezdett terápia során lassú javulás volt tapasztalható.

*H6: Formaegyeztetésnél mindkét minta életkori övezeteit összevetve hasonló teljesítményt tapasztalhatunk.*

A formaegyeztetés adatainak elemzése kimutatja, hogy átlagban a korcsoportok értékei között jelentős eltérés és növekvő tendencia figyelhető meg. A mintámban az 5,0–5,5 évesek átlagosan 49,60%-ot, az 5,6–5,11 évesek 54,80%-ot, míg a 6,0–6,5 évesek 60,00%-ot értek el (normatív minta: 5,0–5,5 évesek: 57,20%; 5,6–5,11 évesek: 66,20%; 6,0–6,5 évesek 69,60%) (lásd 11. ábra). Feltételezésem nem nyert igazolást, hiszen közel 10%-os eltérés figyelhető meg.

## Összegzés

Az előfeltételezésem nagy része nem igazolódott be, azonban a kapott adatok hiánypótlóak. Sem sztenderdizálás, sem pedig egy hosszabb időintervallum eredményeinek publikálása nem történt meg.

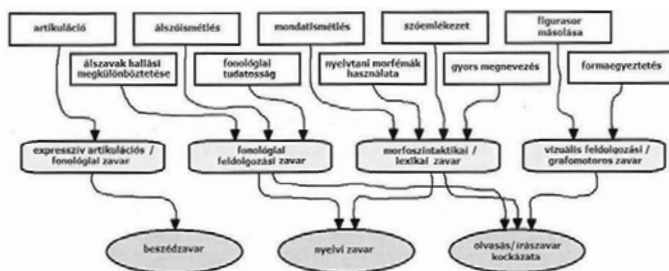
A vizsgált gyermekek nagyrészt heterogén óvodai csoportokba jártak, kevesen voltak homogén csoport tagjai. Véleményem szerint ez nagyon is lényeges, hiszen a jobb képességű, gyorsabban tanuló kicsik jobban teljesíthetnek egy heterogén csoportban, mint egy azonos életkorúban. Ezáltal érdekes lenne ezen logika mentén újabb vizsgálatokat folytatni és az eszközt sztemderdizálni.

## Felhasznált irodalom

- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. *Magyar Közlöny*. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk13032.pdf> (letöltés: 2021. 11. 05.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny* <http://www.magyarokozlony.hu/pdf/11446> (letöltve 2021. 11. 05.)
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. *Magyar Közlöny* <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk18118.pdf> (letöltés: 2021. 11. 05.)
- Binder Anikó 2018. Jó beszélőkéje van? Ötéves gyermekek nyelvfeljlettség-vizsgálatának tapasztalatai. *Logopédia*. III. 60–72. [http://mlszsz.hu/files/folyoirat/Logopedia\\_2018-2019.pdf](http://mlszsz.hu/files/folyoirat/Logopedia_2018-2019.pdf) (letöltve: 2022.03.27.)
- Fehérné Kovács Zsuzsa – Sósné Pintye Mária 2010. *Játsszunk beszédet*. Sanoma Zrt. Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy Mária 2006. *Gmp-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest: Nikol Kkt.
- Hachul, Claudia – Schönauer-Schneider, Wilma 2012. *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. Urban & Fischer. München.
- Juhász Ágnes (szerk.) 2007. *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédia Kiadó. Budapest.
- Kas Bence – Lőrincz József – M. Bogáth Réka – Sz. Vékony Andrea – Sz. Mályi Nóra 2012. *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodai logopédiai ellátásban*. Logotech Kiadó. Székesfehérvár.
- Kas Bence – Lőrincz József – M. Bogáth Réka – Sz. Vékony Andrea – Sz. Mályi Nóra 2011. *SZÓL-E? Új szűrőeljárás az óvodai logopédiai ellátásban*. MLSZSZ előadás. [http://www.szole.hu/szures\\_eloadasok/2011MLSZSZ\\_SzVA.pdf](http://www.szole.hu/szures_eloadasok/2011MLSZSZ_SzVA.pdf) (letöltve: 2021. 11. 30.)
- Kazuska Melinda 2012. A tankötelezettség múltja, jelene és jövője. *Miskolci Jogi Szemle*. 7. 128–142. [https://www.mjsz.uni-miskolc.hu/files/egyeb/mjsz/201201/12\\_kazuskamelinda.pdf](https://www.mjsz.uni-miskolc.hu/files/egyeb/mjsz/201201/12_kazuskamelinda.pdf) (letöltve: 2022.04.03.)
- Kiss Renáta – Mokri Dóra – Csapó Benő 2019. A fonológiai tudatosság online mérése óvodás gyermekek körében. *Alkalmazott pszichológia*. 19(4): 35–54.
- Pregitzer Márta 2013. Beszédpercepció működése egy osztály ismételt vizsgálatának tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány XIII*. (1-2.) 131–146. [http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/2013\\_XIII-efolyam/PR\\_GITZER\\_MARTA\\_Beszedpercepcios\\_mukodesek\\_egy\\_osztaly\\_ismetelt\\_vizsgalatanak\\_tukreben.pdf](http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/2013_XIII-efolyam/PR_GITZER_MARTA_Beszedpercepcios_mukodesek_egy_osztaly_ismetelt_vizsgalatanak_tukreben.pdf) (letöltve: 2022.03.27.)



## Mellékletek



1. ábra: A SZÓL-E? eljárás szűrőfeladatainak rendszere: az egyes feladatok által jelzett képességbeli elmaradások és az ezek alapján javasolt logopédiai diagnosztika irányai.

Forrás: Kas et. al. 2012:10

Életkori övezet (létszám)	Nem (létszám)	Lakóhely (létszám)
5;0-5;5 (n=203)	fiú (n=108)	Budapest XXII.ker (n=40) Velence és környéke (n=68)
	lány (n=95)	Budapest XXII.ker (n=26) Velence és környéke (n=69)
5;6-5;11 (n=349)	fiú (n=174)	Budapest XXII.ker (n=93) Velence és környéke (n=81)
	lány (n=175)	Budapest XXII.ker (n=98) Velence és környéke (n=77)
6;0-6;5 (n=194)	fiú (n=83)	Budapest XXII.ker (n=83) Velence és környéke (n=22)
	lány (n=89)	Budapest XXII.ker (n=78) Velence és környéke (n=11)

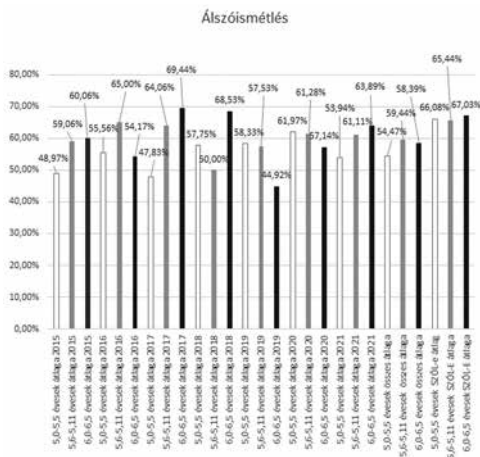
2. ábra: A SZÓL-E? szűrőeljárásban résztvevő gyermekek életkori, valamint demográfiai adatai

Forrás: Kas et. al. 2012: 47

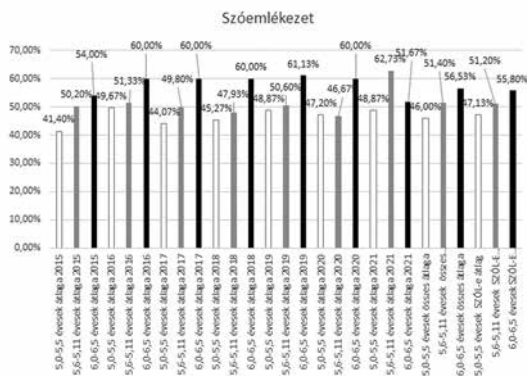
Feladat (max. elérhető pont)	5;0-5;5		5;6-5;11		6;0-6;5	
	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD
ÁLSZÓISMÉTLÉS (36)	23,79	8,38	23,56	8,27	24,13	8,67
ÁLSZÓPÁROK MEGKÜLÖNBÖZTETÉSE (10)	6,49	2,01	7,14	1,92	7,77	1,78
HANGTANI TUDATOSSÁG (8)	3,68	2,02	3,87	2,13	4,38	2,21
NYELVTANI MORFÉMÁK – produkció (12)	8,24	3,27	8,64	3,09	8,79	3,03
NYELVTANI MORFÉMÁK – megértés (12)	11,24	1,55	11,55	1,15	11,54	1,05
MONDATISMÉTLÉS – tartalom (6)	3,94	1,87	4,19	1,67	4,38	1,61
MONDATISMÉTLÉS – szerkezet (6)	3,82	1,90	4,14	1,78	4,49	1,56
SZÓEMLÉKEZET (15)	7,07	3,13	7,68	3,01	8,37	2,73
GYORS MEGNEVEZÉS – pontosság (36)	34,01	4,99	35,00	2,14	35,01	2,25
GYORS MEGNEVEZÉS -idő (mp)	71,96	31,89	65,23	25,58	61,07	24,43
FORMAEGYEZTETÉS (5)	2,86	1,65	3,31	1,48	3,48	1,39
FIGURASOR MÁSOLÁSA (12)	5,80	4,14	7,19	3,65	8,62	3,43

3. ábra: Életkori sávok, átlagok és szórás értékek a SZÓL-E szűrés normatív mintája alapján.

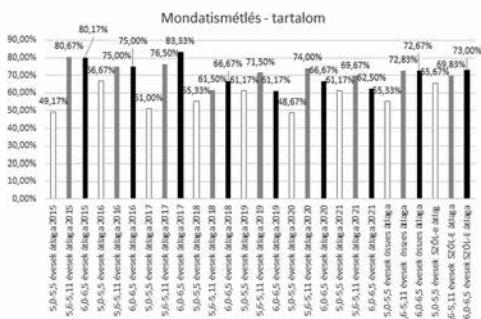
Forrás: Kas et. al. 2012: 48



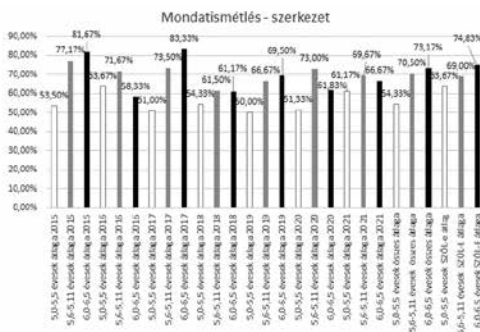
4. ábra: Álszóismétlés átlagai (saját forrás)



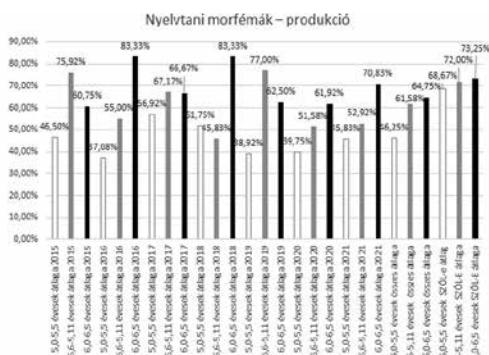
5. ábra: Szóemlékezet átlagai (saját forrás)



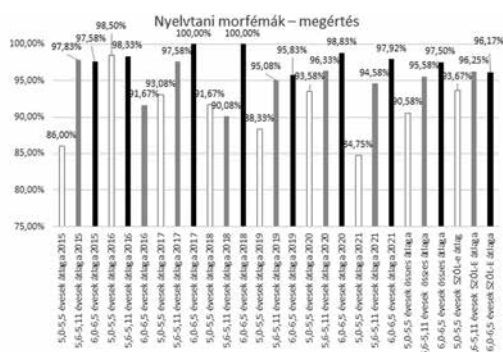
6. ábra: Mondatisméltés tartalom átlagai 2015-2021 között (saját forrás)



7. ábra: Mondatisméltés szerkezet átlagai 2015-2021 között (saját forrás)



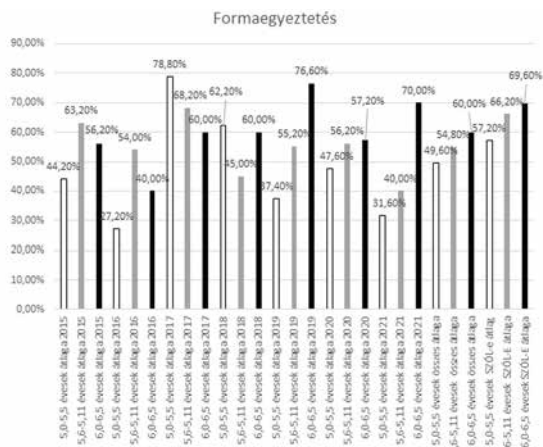
8. ábra: nyelvtani morfémaak produkció átlagai 2015-2021 között (saját forrás)



9. ábra: Nyelvtani morfémaak megértés átlagai 2015-2021 között (saját forrás)



10. ábra: Figurasor másolásának átlagai 2015-2021 között (saját forrás)



11. ábra: Formaegyeztetés átlagai 2015-2021 között (saját forrás)

1. táblázat: Vizsgált minta korcsoportonkénti eloszlása 2015-2021 között

(Kas et. al. 2012: 47 kiegészítése)

5;0-5;5 évesek		5;6-5;11 évesek		6;0-6;5 évesek	
2015	N=19	2015	N=19	2015	N=21
2016	N=11	2016	N=10	2016	N=2
2017	N=18	2017	N=17	2017	N=1
2018	N=19	2018	N=16	2018	N=3
2019	N=15	2019	N=19	2019	N=6
2020	N=13	2020	N=16	2020	N=7
2021	N=12	2021	N=17	2021	N=4
összes	N=107	összes	N=112	összes	N=44
SZÓL-e?	N=203	SZÓL-e?	N=349	SZÓL-e?	N=194

2. táblázat: Normatív minta és vizsgált minta nemek szerinti eloszlása

(Kas et. al. 2012: 47 kiegészítése)

	5;0-5;5 évesek		5;6-5;11 évesek		6;0-6;5 évesek	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
SZÓL-e?	N=108	N=95	N=174	N=175	N=105	N=89
SAJÁT MINTA	N=52	N=55	N=63	N=49	N=26	N=18

3. táblázat: Normatív minta és vizsgált minta SD értékeinek összefoglalása

(Kas et. al. 2012 kiegészítése)

	5,0-5,5 saját SD	5,0-5,5 évesek SZÓL-e? SD	5,6-5,11 évesek saját SD	5,6-5,11 évesek SZÓL-e? SD	6,0-6,5 évesek saját SD	6,0-6,5 évesek SZÓL-e? SD
Szóemlékezet	3,031	3,130	2,743	3,010	2,482	2,730
Álszavak hallási megkülönböztetése	2,160	2,010	2,062	1,920	1,861	1,780
Formaegyeztetés	1,636	1,650	1,749	1,480	1,431	1,390
Nyelvtani morféimák – produkción	3,671	3,270	3,969	3,090	3,556	3,030
Nyelvtani morféimák – megértés	1,859	1,550	1,439	1,150	0,765	1,050
Álszóismétlés	7,883	8,380	7,826	8,270	6,315	9,670
Mondatismétlés – tartalom	1,926	1,870	1,708	1,670	1,630	1,610
Mondatismétlés – szerkezet	1,819	1,900	1,750	1,780	1,482	1,560
Hangtani tudatosság	1,765	2,020	2,143	3,090	1,892	2,210
Figurasor másolása	2,760	4,140	3,063	3,650	3,327	3,430
Gyors megnevezés – pontosság	4,688	4,990	3,572	2,140	2,901	2,250
Gyors megnevezés – idő	22,961	31,890	21,739	25,580	27,155	24,430
	N=107	N=209	N=112	N=349	N=44	N=194

## A tanulmány szerzője

**Horváth Mariann** kommunikáció-német szakos középiskolai tanár, logopédus, szakvizsgázott gyógypedagógus, egyetemi tanársegéd, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Főbb kutatási területei: kommunikáció, német szakmódszertan, tanárképzés, gyógypedagógia, főként a logopédia.  
horvath.mariann@ppke.btk.hu

### Publikációk:

Horváth Mariann 2021. A koronavírus hatása az iskolába lépő gyermekek írás- és olvasáskészültségének fejlődésére. In: Makkos Anikó – Kecskés, Petra – Kövecsesné Gósi Viktória (szerk.) „Kizökkent világ” Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem „normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka? XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Győr. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. 372–382.

Horváth Mariann 2016. Logopédusképzés és -továbbképzés hazánkban. NEVELÉSTUDOMÁNY: OKTATÁS KUTATÁS INNOVÁCIÓ: 80–97.

# Lantos Tünde

## A szervezeten belüli tudásmegosztási lehetőségek az óvodapedagógusok szakmai fejlődésének folyamatában

### 1. A tudásmegosztás a tudásalapú társadalomban

A tudásalapú társadalom új kihívások elé állítja a pedagógusokat is, melyre új megoldásokkal kell válaszolni. Nem elég a meglévő ismeret, újfajta szakmai képzésekre, kompetenciákra van szüksége a pedagógusnak ahhoz, hogy ezeknek a kihívásoknak meg tudjon felelni. Ehhez a horizontális tudásmegosztás lehet a megoldás kulcsa. A technikai fejlődés lehetővé tette a globális és virtuális hálózatok létrehozását, ezzel együtt pedig a globális és virtuális tudásmegosztást. A pedagógusok együttműködéséhez nincs szükség már a személyes jelenlétre, eltűnik minden fizikai akadály, hiszen az internet lehetőséget biztosít hozzá.

#### 1.1. A pedagógusok tudásmegosztásának lehetőségei

A tudástársadalom egy sokszínű, inkluzív modell, melyben a tudáshoz való hozzáférést mindenki számára biztosítani kell. A tudásalapú társadalom fókuszában a tudásmegosztás áll (UNESCO 2005). A pedagógusok szakmai fejlődésében szerepet játszó tudásmegosztási lehetőségek kutatása még nem teljes körű, a szakirodalom csupán néhány évtizede foglalkozik vele, és számos nyitott kérdés vár megválaszolásra.

1997 óta a pedagógusok továbbképzési rendszere az egész életen át tartó tanulás igényeit figyelembe véve működik, de a tanulás más formái a kezdetekben még háttérbe szorultak (Setényi 2009). 2014-től érzékelhető egy elmozdulás, a vertikális tudásmegosztás mellett előtérbe kerül a horizontális tudásmegosztás, fokozódik az igény a tudásszerzés rugalmasabb útjainak kialakítására (Európai Bizottság 2014).

#### 1.2. A horizontális tudásmegosztás értelmezése

A 21. században gyorsan elterjedő infokommunikációs technológiák segítségével a kommunikáció térben és időben határtalanná vált, így a tudásmegosztás lehetőségeinek tárháza meghatározódott. A tudásmegosztás egy olyan folyamat, melyben a társadalmi kapcsolatokra épülve a valóság közös értelmezése kezdődik és folytatódik az egyének között. Ez a diskurzus aktív együttműködést, az eredmény elérését szolgáló cselekvési folyamatot eredményez. A tudásmegosztás nemcsak kommunikációs, hanem tanulási folyamat is (segédletek megosztása, szakmai konzultációk, hospitálások-reflexiók) egyszerre (OECD 2014). Ebben a folyamatban az egyén képes tudását bővíteni, és azt releváns módon, megfelelő eszközök alkalmazásával meg is tudja osztani másokkal. Ennek létrejöttéhez szükség van arra, hogy az egyént alapvető kíváncsiság és nyitottság jellemezze, és hajlandó legyen a megosztásra, ne gátolja mások irányában megnyilvánuló bizalmatlanság vagy más személyes tényező (Horváth 2014). Az együttműködés során végbemenő horizontális tudásmegosztás (Horváth–Kovács–Simon 2015) két

egyenrangú fél között történő tudás eloszlása, cseréje. Az egyének közötti kapcsolatok mellérendelő viszonyban vannak (egymást kölcsönösen elismerő pedagógus kollégák együttműködése folyik), és az információ áramlása nem formalizált, azaz általában szabályok nélkül vagy íratlan szabályok alapján történik. A horizontális tudásmegosztás a partnerek közötti nyitott és rugalmas kommunikáció segítségével, a folyamat résztvevőinek aktivitásával valósul meg, és az egymástól tanulás jellemzi (Szívós é. n.). A nyílt kommunikáció révén jó gyakorlatok közvetítésére is lehetőség van, ami energia-, idő-, és költséghatékonyságot eredményez a tanulási, tudásmegosztási folyamatban. A gyakorlat önreflexióra is készíteti az egyént a szervezeten belül, rávilágít a fejlesztésre szoruló kompetenciákra és támogatja a fejlesztésre való törekvést is.

## **2. A szervezeten belüli szakmai tudásmegosztás lehetőségei**

### **2.1. Horizontális tudásmegosztás**

A tanulmányban a horizontális tudásmegosztás intézményen belüli lehetőségeinek felfedezése szakmai tapasztalatokon alapszik, melyek a következők: a szakmai munkaközösségek, a tanulószervezetek, az interperszonális kapcsolatok és a szakmai megbeszélések.

#### **2.1.1. Szakmai munkaközösségek**

Az intézményi szakmai tudásmegosztás elsődleges színtere a szakmai munkaközösség, melynek bár van vezetője, ő mégsem főnként van jelen, hanem egy olyan munkatársaként, akire szakmai tudásának, tapasztalatának köszönhetően számítani lehet.

A szakmai közösségekre a gazdag kapcsolati háló, intenzív tudásáramlás és belső kommunikáció, mentorálási rendszer jellemző (Molnár 2009). A szakmai közösségeknek három fontos strukturális eleme van: szakterület (kiindulási alap), közösség (egyének közötti kapcsolat, valahova tartozás érzése) és gyakorlat (tudás megosztása) (Gönczöl 2009). A szakmai közösség létrejötte mindig a közös szakmai érdeklődésen alapszik, szükséges a tudás minimális szintje az adott területen és egyfajta szakmai identitás, erre lehet alapozni a tudásmegosztáshoz szükséges interakciókat. A közösség tagjai olyan gyakorlati szakemberek, akik a közös tudást olyan forrásokból hozzák létre, mint pl.: tapasztalatok, történetek, problémamegoldó módszerek stb. A jól működő szakmai munkaközösségek egyfajta szellemi műhelyként értelmezhetőek, ahol a pedagógusok kölcsönösen segítik és támogatják egymás szakmai munkáját. Folyamatos az információáramlás, közös tervek és döntések születnek.

#### **2.1.2. Tanulószervezet**

A tudásmegosztás koncepciója szervesen kötődik a tanulószervezet fogalmához, hiszen annak egyik központi eleme. Ez annyit jelent, hogy egy szervezetben mindenki igyekszik a közösségi célok érdekében saját tudását átadni, megosztani kollégáival, a szervezet többi tagjával. (Kraiciné és Csoma 2012) A tanulószervezet kihasználja az egyén adottságait, képességeit, képes a feladatokat a legalkalmasabb munkatársnak delegálni. Ehhez megad, de el is vár minden önállóságot, motiváltságot és folyamatos tanulást.



### **2.1.3. Spontán tudásmegosztás (interperszonális kapcsolatok)**

A kölcsönös együttműködésen alapuló, személyes szimpátiára épülő kapcsolat, amelyben az egyének hasonló érdeklődési körrel rendelkeznek. Interperszonális kapcsolat jön létre egy mentorálási folyamatban, mentor és mentorált között, de az egy csoportban dolgozó kollégák (kölcsönös mentorálás) között is. Ez a fajta interdiszciplináris kapcsolat a tudásmegosztás folyamatában egy formális szakmai kapcsolattá is válhat. Minden esetben pozitív kimenetelű hatást eredményez az intézmény pedagógiai kultúrájában. Az intézményi szintű interdiszciplináris horizontális tudásmegosztás megléte vagy hiánya az adott intézmény szervezeti kultúrájától és nagy mértékben az intézményvezetés hozzáállásától és elvárásaitól függ.

### **2.1.4. Szakmai megbeszélések**

A mindennapi gyakorlat azt mutatja, hogy a pedagógusokban nagy igény van a szakmai megbeszélések iránt. A jól szervezett szakmai megbeszéléseken a résztvevők kölcsönösen reflektálnak a felmerülő ötletekre, a felmerülő problémára, építenek egymás tapasztalataira, azaz valódi információáramlás zajlik. A pedagógusok számára ez nem csak lehetőséget jelent, de egyben felelősséggel is jár. A szakmai megbeszéléseket, habár kevésbé struktúráltak, gyakorlatorientáltság jellemzi.

## **2.2. Tudásmegosztás az online térben**

A XXI. századi tudástársadalomban az információ elérése, a tudás megszerzése sokkal szélesebb körben elérhető, mint korábban. A hagyományos tudásmegosztás mellett a modern infokommunikációs technikák és csatornák is biztosítják az információhoz jutás lehetőségeit, ami a COVID 19 pandémia okozta helyzetben nélkülözhetetlenné is vált. A technika fejlődése biztosítja számunkra, hogy személyes jelenlét és ismeretség, az egy időben és helyen tartózkodás és az üzenet fizikai átadása nélkül is létrejöhet a tudásátadás.

### **2.2.1. Facebook**

Egy meghatározott témában vagy ügy érdekében a pedagógusok által létrehozott csoport az internetes felületen, például a Facebook-on. Ez a legnagyobb közösségi háló alkalmas arra, hogy a pedagógusok közötti gyors információcsere létrejöhessen.

### **2.2.2. Blog**

Egy internetes napló vagy újság, ami akár napi rendszerességgel informálja pl. a pedagógusokat. Célja a napi aktualitások megbeszélése, információáramlás biztosítása, vélemények, gondolatok megosztása.

### **2.2.3. Digitális platform**

A digitális platform egy olyan információforrás kialakítását jelenti, amely az adott célcsoport számára elérhető. A rendszer egy interaktív információs adatbázis, mely szolgáltatást nyújt a célcsoport tagjainak.

## 2.3. A horizontális és a digitális horizontális tudásmegosztás előnye

A horizontális tudásmegosztás komplex módon befolyásolja a pedagógus munkáját, személyiségét, társas kapcsolatait. A szakmai tapasztalatok alapján elmondható, hogy a csoportok létrehozása révén a pedagógusok egyéni tudása, gyakorlati tapasztalata kollektív tudássá, gyakorlattá generálódik. A horizontális tudásmegosztás során a kollégák együttes jelenléte segítő támogatást is biztosít. A szakmai munkaközösség tagjaként a pedagógus kiemelkedő teljesítménye elismerésre kerül. A digitális horizontális tudásmegosztásban résztvevő pedagógusok számára előny: az intézmények közötti munkacsoportok működtetésének lehetősége; megismerhetnek különböző technológiákat; megsokszorozódik a tudásanyag a megosztott tapasztalatok által; megszűnik a távolság okozta nehézség miatti elszigetelődés, a pedagógus érzi a közösség támogató erejét.

## 3. A kutatás bemutatása

### 3.1. A kutatás célja

A kutatás célja annak feltárása, hogy megismerjük a szervezetben belüli lehetőségeket a pedagógusok szakmai fejlődésének folyamatában.

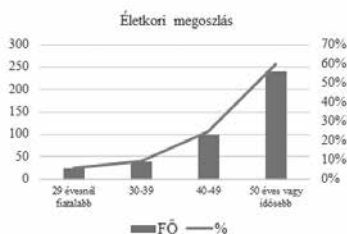
A kutatásban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a szakmai fejlődés érdekében milyen jelentőséggel bír a tudásmegosztás? Milyen tényezők járulnak hozzá vagy épp akadályozzák a szervezetben az óvodapedagógusok közötti tudásmegosztást? Melyek a horizontális tudásmegosztás színterei és eszközei?

### 3.2. Minta és módszer

Kvantitatív kutatás keretében történt felmérésünk az ország óvodapedagógusait szólította meg. A kutatás módszere az írásbeli kikérdezés, online kérdőív formájában, közösségi médián keresztül szakmai csoportokban megosztva. Magyarország 401 óvodapedagógusa önkéntes alapon, anonim töltötte ki a kérdőívet. Valamennyi válaszadói kitöltés használható volt, nem voltak hiányzó értékek a kiértékelés során.

### 3.3. A minta jellemzése

A minta nagysága:  $N=401$ , ebből 400 fő/nő és 1 fő/férfi, 29 év alatti pedagógus. Az életkort tekintve (1. ábra): 50 éves vagy annál idősebb 240 fő (59,9%); a 40 és 49 év közötti 99 fő (24,7%); a 30 és 39 év közötti 38 fő (9,5%) és a 29 éves vagy annál fiatalabb kitöltő 24 fő, azaz a 401 fő 6 %-a. Az adatokból jól kitűnik, hogy a kitöltők több mint a fele 50 év feletti és közel



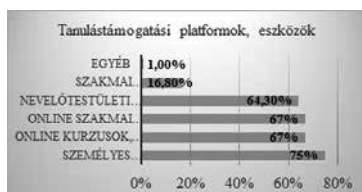
1. ábra: Életkori megoszlás

egyharmada 40 és 49 év közötti pedagógus. Ezek a számok is alátámasztják, ami napjainkban egyre többször hangoztatott probléma, hogy elöregedőben van a pedagógustársadalom.

## 4. A kutatás eredményei

### 4.1.

A tudásmegosztás szempontjából fontosnak tartottam megismerni, hogy milyen tanulástámogatási platformokat, eszközöket használnak a pedagógusok. Több válasz megjelölésére volt lehetőség. A felsoroltak között a kitöltő pedagógusok válasza alapján az alábbi sorrend jött létre (2. ábra):



2. ábra: Tanulástámogatási platformok, eszközök

### 4.2.

A tudásmegosztás feltérképezése érdekében fontosnak tartottam rákérdezni, hogy mi motiválja a pedagógust a szakmai fejlődésében? A megadott állításokra a kitöltők egy 5 fokú Likert-skálán jelölték válaszukat, ahol az 1-es érték jelentése az „egyáltalán nem jellemző”, az 5-ös értéke az „egyértelműen igen” és külön jelölték a „nem tudom eldönteni” válaszukat. Az általam leírt 6 állításból a legmagasabb értéket a Külső elvárások (munkahelyi vagy magán jellegű) (átlag: 4, 32) és a Kollégákkal való együttműködés, egymástól való tanulás (átlag: 3,73) elem kapta (3. ábra).

#### 4.2.1. A kollégák együttműködése, egymástól tanulás

A kitöltő (N=401) pedagógusokból 183 fő az egyértelmű igen választ jelölték, 145-en az általában igent, az 1-es értéket (egyáltalán nem jellemző) 7 fő és 3 fő a nem tudom eldönteni választ jelölte be. A kapott adatokból látható, hogy fontos a kollégákkal való együttműködés, motiváló hatású a szakmai fejlődésre. Az 5 fokú skálán adott értékek átlaga 3,73 (3. ábra). Azonban jelzés értékű az 1-es és a „nem tudja eldönteni” jelölése. Ezek a válaszok újabb kérdést vetnek fel bennem, ami egy további kutatás kiindulási alapja lehet.

Szakmai fejlődés	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
K18. 1. A kollégák együttműködése, egymástól tanulás fontossága	401	1	5	3,3	1,21
K18.3. Külső elvárások (munkahelyi vagy magán jellegű)	401	1	5	4,32	1,16

3. ábra: Szakmai fejlődés

#### 4.2.2. Külső elvárások

A kapott értékek alapján láthatjuk (3. ábra), hogy milyen jelentőséggel bír a pedagógusok szakmai fejlődésében az intézményi vagy magán jellegű ráhatás, és a kollégákkal való együttműködés.

#### 4.3.

K.22.: „Ön szerint melyek a leginkább gátló tényezők a szervezeten belüli eredményes szakmai fejlődésnek?” – kérdésre a válaszadók többsége a pénzügyi forrás hiányát jelölte, ezt követi az időhiány és még a motiváció hiányát tartják leginkább gátló tényezőnek (4. ábra).



4. ábra: Szervezeten belüli gátló tényezők

### Összegzés

A horizontális tudásmegosztás napjainkban nélkülözhetetlen a szakmai fejlődés érdekében. Azok a szervezetek tudnak igazán sikeresek lenni, amelyek képesek a tudás felismerésére, gyűjtésére, rendszerezésére, megosztására, használatára, és mindezek alapján új tudás létrehozására is. Tomka 2009-ben azt írta, hogy a tudás megosztásának nincsenek alapvető erőforrás korlátai vagy technikai akadályai. Jelen kutatásban mégis a tudásmegosztás gátló tényezői között a pénz és idő hiánya szerepel elsőként. Ennek okának a kiderítése egy további kutatás alapja lehet.

A minőségi szakmai munka érdekében tett fejlesztési beavatkozásokat vizsgáló kutatások rávilágítanak arra, hogy a változások tartós és mély hatását leginkább a tudásteremtő, tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző vezetés, a pedagógusok intézményen belüli tanulása és a horizontális együttműködések támogatják (Fazekas 2014). Ehhez olyan vezetési stílusra van szükség, amelynek legfontosabb jegyei az együttműködési hajlandóság, az alkalmazkodóképesség és az empátia. Összességében tehát elmondható, hogy a környezet, amiben a tudásmegosztás megvalósul, mindig nagy hatással bír a folyamatra. Nélkülözhetetlen a vezetői támogatás, mely: (1) fokozza az intézményen és a tanulóközösségeken belüli jobb kommunikáció megvalósulását; (2) fontosnak tartja a pedagógus tanulói tulajdonságainak és a szervezet céljainak stratégiai integrálását; (3) helyet és időt biztosít a folyamatos szakmai párbeszédhez.

### Felhasznált irodalom

- Benedek András (szerk.) 2013. Digitális Pedagógia 2.0. BME GTK. Typotex Kiadó. Budapest. 312.
- Fazekas Ágnes 2014. A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*. 4. sz. 43–66. URL: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany\\_2014\\_4\\_43-66.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_4_43-66.pdf) (2022.09.02.)

- Európai Bizottság 2014. *Útmutató a tagállamok számára*. Irányítási ellenőrzések.
- Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel. URL: [https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_HU\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf) (2022.09.08.)
- Európai Közösségek Bizottsága 2000. *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*.
- Gönczöl Enikő 2009. *A tudásmegosztás formális és informális közösségei*. URL:<https://osztalyfok.hu/677/> (2022.09.08.)
- Horváth László 2014. Informális tanulás a munkahelyen. A tudásmegosztás kompetenciájának fejlesztése. *Kultúra és Közösség*: 3. sz. 115–132. URL: <http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2014/3/10.pdf> (2022.09.04.)
- Horváth László–Kovács Anikó–Simon Tünde 2015. *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. OFI. Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula 2012. *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE. Budapest.
- Molnár Pál 2009. Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. *Magyar Pedagógia* 109: 261–285.
- OECD 2009. *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. URL: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (2022. 09. 02.)
- Setényi János 2009. *21. századi tanulási környezet*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/21-szazadi-tanulasi> (2022.09.10.)
- Szívós Ágota (é. n.): *A horizontális tanulás eredményei*. URL: [http://www.egymi.hu/regi\\_honlap/jovo\\_utjai\\_14\\_szivos\\_agota.pdf](http://www.egymi.hu/regi_honlap/jovo_utjai_14_szivos_agota.pdf) (2022.09.03.)
- Tomka János 2009. *A megosztott tudás hatalom*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Tóth Tiborné 2006. A horizontális tanulás lehetőségei világszerte. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/2. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-horizontalis-tanulas-lehetosegei-vilagszerte> (2022.09.02.)
- UNESCO 2005. *Towards knowledge societies. Paris*. UNESCO. URL: [http://www.unesco.kz/publications/ci/2005/05-World\\_Report\\_on\\_knowledge\\_societies\\_ENG.pdf](http://www.unesco.kz/publications/ci/2005/05-World_Report_on_knowledge_societies_ENG.pdf) (2022.09.04.)

## A tanulmány szerzője

**Lantos Tünde** óvodapedagógus, Budaörsi Csicsergő Óvoda. Főbb kutatási területe: Az óvodapedagógusok szakmai fejlődése az egész életen át tartó tanulás folyamatában. [tunde.lantos@gmail.com](mailto:tunde.lantos@gmail.com)

*Publikációk:*

Lantos Tünde 2021. A Munkahelyi informális tanulás meghatározó szerepe a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice* 19 (3-4): 41–53.

Lantos Tünde 2021. A pedagógusok tanulásának motivációs tényezői az egész életen át tartó tanulás folyamatában 1. rész. *Óvodai Nevelés* 8: 25–27.

Lantos Tünde (2021): A pedagógusok tanulásának motivációs tényezői az egész életen át tartó tanulás folyamatában 2. rész. *Óvodai Nevelés* 9: 24–25.

# Miklós Ágnes Kata

## „A kisededóvónő jó tulajdonságai” – az esztergomi Értesítők óvodapedagógus-képe

### Bevezetés

A magyar óvodáztatás jelentős fordulatai és mérföldkövei közül különlegesen fontos szerepe van a „A kisededóvásról” 1891/XV. törvénycikk megszületésének. A törvénycikk érvényre emelkedése véget vetett az óvodáztatás korábbi, szervezetlen időszakának: pontos kritériumokat támasztott az óvodákkal kapcsolatos elvárásokkal szemben, lett légyen szó azok tűzbiztonságáról, a személyzeti ellátottságról vagy akár arról, hány éves kortól járhatnak óvodába a gyermekek, és kik azok, akiket eleve kizárnak az óvodáztatásból.

Az 1891/XV. törvénycikknek viszont a jelen tanulmány szempontjából talán legnagyobb jelentőségét az adja, hogy végre megfelelő keretet adott az óvodapedagógus-képzésnek, elhelyezve azt a középfokú oktatás rendszerében. A törvénycikk VI. fejezete (31–43. §) „A kisededóvónő-képző intézetekről” cím alatt részletesen kitér a felvételi feltételeire (33. §), az oktatás hosszára és tartalmára (34. §, tantárgyakra kitérően is!), a képesítés folyamatára, valamint a külföldön szerzett kisededóvónői képesítések honosítási feltételeire is (42. §).

A törvénycikk száraz és körülményes szövegezésében jó néhány olyan elem is megjelenik, ami ugyan nem látszik első pillantásra kiemelkedő jelentőségűnek, de ezek azok, amelyek a korszakban fontos vitákat generáltak. A kisededóvónő/kisededóvó distinkció, a kisededóvók elsődleges funkciójának deklarálása, a kisededóvó-képző-intézetekben tanulandó tantárgyak, az állami felügyelet módja és szereplői, a külföldi diplomák honosításának menete – mind olyan, azóta már jórészt homályba vesztett változások és változtatások lenyomatai, melyek csak a körülmények és esetenként az előzmények ismeretében nyerhetik el valid értelmezésüket.

Éppen ezért izgalmas a korszak dokumentumainak vizsgálata, például az 1894 és 1914 között évente-kétévente „Az Esztergomi Érseki Kisededóvónő-Intézet Értesítői” címmel megjelent, rendszerint száz oldalnál is nagyobb terjedelmű füzeteké, melyeket az 1892-ben alapított esztergomi óvóképző igazgatója, Számord Ignác rendezett sajtó alá. Az Értesítők, éppen a bennük található anyagok bősége révén, ahhoz segítenek hozzá bennünket, az utókor képviselőit, hogy megállapíthassuk, a száraz törvényszöveg értelmezése és implementálása során milyen elvárás-rendszer alakította a korszak óvodapedagógus-képét.

Az egyik szembetűnő sajátosság az Értesítők vizsgálata során, hogy alig néhány évvel az 1891/XV. „A kisededóvásról” törvény érvénybe lépése után úgy jeleníti meg a magyar óvóképzés helyzetét és a pedagógusjelöltekkel szemben támasztott elvárásokat, mintha Magyarországon sose képeztek volna más kisgyermekkel foglalkozásra, mint nőket. Ebben nem áll egyedül sem korábban, sem a későbbiek tekintve: Draskovits Pál 1940-ben megjelent magyar óvodáztatás- és óvóképzés-története például csak a 99. oldalon, akkor is mintegy mellékesen jegyzi meg, hogy 1862-ig nem volt a pesti (a korábbi tolnai) képzőnek női növendéke.

Valójában ez az 1891/XV. törvény egyik legérdekesebb hagyatéka: azóta szokás úgy tekinteni a kisededóvás és óvóképzés kérdését, mintha szinte kizárólagosan női feladatról lenne szó.

## 1. Kisdedovónők vagy kisdedovók?

Az 1891/XV. törvény ugyan több ponton is kitér az esetleges férfi kisdedovókra, de a szövegezésből nyilvánvaló, hogy ezt csak mint lehetséges, mondhatni „jobb híján” opcióként tartja számon. Jó példa erre a 11. §: „A kisdedovodákban csakis hazai kisdedovónő (kisdedovó)-képző intézetben képesítést nyert okleveles kisdedovónők (kisdedovók) alkalmazhatók.” A képzésről szóló VI. fejezet is „kisdedovónő-képző intézeteket” tárgyal, bár a férfi kisdedovók képzését sem zárja ki: „A kisdedovónők (kisdedovók) elméleti és gyakorlati kiképzetéseket e célra rendelt kisdedovónő- (kisdedovó-) képző intézetekben nyelik. Férfi- és nőnövendékek elkülönítve tanítandók.” (31. §). A 33. § 2. pontjában a felvételi követelmények között szerepel „leányoknál a betöltött 14. év, finövendékeknél a betöltött 16. év”. A 34. paragrafus, mely a kisdedovó(nő)-képzők kötelező tantárgyainak felsorolását tartalmazza, kitér arra is, hogy „9. nőknek női kézi munka és némi házi ipar, finövendékeknek házi ipar”. Mindezt figyelembe véve is az tűnik ki a törvénycikkből, hogy elsődlegesen női kisdedovók jelenlétével és képzésével számol a rendszer. Ennek egyik okára Podráczky Judit mutat rá: „Nem kis jelentőségű momentumnak nevezi a miniszter azt a ténytet, ami a javaslatban úgy fogalmazódik meg, hogy az óvóállomásokra elsősorban mindig nők alkalmazandók. Nagy fontosságúnak tekinti egyrészt azért, mert a nők értenek leginkább a gyermekek gondozásához, ők pótolhatják legkönnyebben az anyai felügyeletet. Másrészt azért, mert ezen az úton a szociális problémák egyikének megoldását is elősegíthetőnek véli azzal, hogy lehetővé teszi: a nők hivatásukhoz és természetükhöz mért munkakörben kellő állást nyerhessenek és így biztosítható a maguk fenntartását” (Podráczky 2007: 87).

Mindez különösen annak tekintetében jelentős, hogy kezdetben a magyar óvodákban férfiak dolgoztak vezető-irányító szerepben, az alájuk rendelt „segédnők” főként dajkai feladatokat töltöttek be, és az óvodapedagógus-képzés is férfi óvók képzését jelentette.

### 1.1. Finövendékek és nőnövendékek

A magyar óvodapedagógus-képzés történetének egyik jelentős, de az általános magyar pedagógiatörténetben leggyakrabban csak említés szintjén tárgyalt mozzanata, hogyan és milyen módon alakult át az óvói tevékenység férfi feladatból nőivé. Az okok között nyilván jelentős súllyal szerepel az, hogy (még az 1891/XV. törvénycikk előtti évtizedek során) az oktatáscentrikus kisgyermekiskolából (Kleinkinderschule) fokozatosan gondozás- és nevelésközpontú kisdedovóvá vált a magyar óvoda: a követett minta a wilderspini Infant School helyett a fröbéli Kindergarten lett.

Mint tudjuk, a magyar óvodáztatás megteremtője, Brunszvik Teréz is elsősorban férfi tanítókat (!) alkalmazott óvodáiban. Draskovits Pál 1940-ben írt óvóképzés-történetében ugyanazon a véleményen van, hogy Brunszvik valójában óvónőket szeretett volna alkalmazni, de maga sem ad választ arra, miért nem ezt tette. „Amikor budai óvodáját megnyitotta 1828-ban, azonnal maga mellé vett 11 fiatalabb-korú leányt és Őket a gyermekek nevelésére oktatta. Ez az első alkalom, hogy tudatosan neveltek egyéneket a kisdedovásra. Brunszvik Teréz ezekben a legelső kísérletekben már arra gondolt, hogy a kisdednevelést

teljesen nőkre bízva, mégis érdekes, hogy a maga választotta első óvoda-vezetőket férfiak közül alkalmazta” (Draskovits 1940: 91). Amennyiben a Draskovitsénál frissebb Brunsvik-kutatásra támaszkodunk, persze lesz egy lehetséges válaszunk: a Brunsvik-levelezést is feldolgozó Hornyák Mária idézi egy levélből az alábbiakat: „A női gyakornokról azonban meg kell mondanom, hogy nem vagyok vele elégedett. Először semmit nem akar elfogadni, mert azt hiszi, hogy’ már mindent ismer. Másodszor nem tevékeny, mindig egy helyben áll. Harmadszor nemcsak hogy rosszul, hanem olyan halkán is beszél, hogy a mellette álló gyermek sem tudja meghallani... Ha a férje meglátogatja, a legerkölcstenebb beszédekre és a legmocskosabb kölcsönös szemrehányásokra kerül sor köztük a gyermekek jelenlétében.” (Hornyák 2003: 60) Brunsvik kezdeti rossz tapasztalatai és a Wilderspin-fordító Joseph Wertheimerrel való konzultációi vezethettek oda, hogy óvodáiban a „segédnőkön” (dajkákon) kívül nők leginkább az ott tanító férjük mellett dolgozó tanítónőkként fordultak elő, és közülük csak kevesen kaptak vezető szerepet. A lipótvárosi óvodában is csak Weldy Lajos 1830 februárjában bekövetkezett halála miatt lett özvegy, Steinacker Alojzia az óvodavezető. (Hornyák 2003: 59)

A „finövendékek” kizárólagossága dominált az óvóképzésben is, nemcsak az óvodai alkalmazottak között. Arra, hogy ez milyen okok miatt változhatott meg, Draskovits villant fel egy lehetséges értelmezést. Az 1840-es évek pesti képzőjéről írja: „Ezideig csak férfinövendékei lehettek a képzőnek. Az 1848. évi augusztus 25-én volt közgyűlésen a választmányi jelentés egy helyen ezeket mondja: „...a képezde állapota az ifjaknak a zavargós időkbeli eltávóása miatt nem igen kedvező” (1849. Évkönyv). Októberben már csak egyetlen férfinövendéke van a képezdének. Ezért az igazgató javasolja, hogy nőket is szólítsanak föl a beiratkozásra. Ezt a javaslatot el is fogadják. Arról nem tudunk, hogy ez a felhívás megtörtént-e, vagy sem, de 1862-ig női tanulója az intézetnek nem volt” (Draskovits 1940: 99–100).

## 1.2. Mégis inkább csak nőnövendékek?

Ugyan csak 1862-ben jelent meg a pesti képzőben az első „nőnövendék”, de az óvóképzésben elfoglalt arányuk nagyon gyorsan megváltozott. „Kisdedóvónők rendszeres képzésére tudomásunk szerint az 1850-es évek végétől került sor, bár ezt megelőzően is találunk utalást tanító-nőkre, akik tanító férjük mellett segédkezve láttak el feladatokat a kisdedóvodákban. Néhány év múltával jelentős fordulat regisztrálható a nemek arányát tekintve. A pesti képzőből származó adatok szerint: 1862/64-ben 30% volt a női növendékek aránya, 1871/72-ben összesen 24 hallgató, ebből 8 férfi; 1872/73-ban összesen 15 hallgató ebből 3 férfi; 1873/74-ben összesen 27 női hallgató látogatta a képzőt.” (Baska – Hegedűs 2013: 4) Pusztán tíz év alatt a pesti képző látogatóinak nemi összetétele radikálisan átalakult, és ugyanez volt érvényes az óvodában dolgozók esetére is, bár ez némiképp lassabban ment végbe: 1890-re már a „kisdedóvási pályán lévők” közül 51 férfit (6,1%) és 778 nőt (93,9%) számoltak össze. (Baska – Hegedűs 2013: 4)

Az 1890-es évekre már nem az volt a fő kérdés, hogy alkalmasak-e a nők a kisdedóvók vezetésére, hanem éppenséggel az vált kardinális kérdéssé, érdemes-e a férfiaknak a kisdedóvói pályára lépniük. Erre talán legjobb bizonyítékunk a Kisdedóvásról szóló törvényjavaslat, tehát a későbbi 1891/XV. törvénycikk képviselőházi vitája. Az 1891 elején, január



19. és 31. között zajló vita során az is fontos kérdés volt, hogy egyáltalán engedélyezzék-e a férfinövendékek jelenlétét az óvóképzésben.

A „kik alkalmasabbak a kisededóvóban folytatott munkához?” kérdésére adott válasz a vitából és a későbbi törvényből is jól láthatóan attól függött, hogy milyen munka folyik majd a kisededóvókban. Ha tanítás, akkor a férfiakat tartották rá alkalmasabbnak, de ha a gondozás-nevelés lesz a fő feladat, akkor a nőket. A kulcs ebben az esetben is a későbbi törvény-szövegben található (kiemelés általam): „1. § A kisededóvás feladata a 3-6 éves gyermekeket, egyfelől ápolás és gondozás által a szülők távollétében érhető veszélyektől óvni; másfelől rendre és tisztaságra szoktatás, valamint ügyességöknek, értelmüknek és kedélyüknek korukhoz mért fejlesztése által őket testi, szellemi és erkölcsi fejlődésükben elősegíteni. Az 1868. évi XXXVIII. tc. által az elemi népiskolák feladatául megjelölt tanításnak a kisededóvás körében helye nincs.”

A vitából Kovács Albert felszólalását érdemes nagyobb terjedelemben is idézni, mert rendkívül jellemző az adott kérdésben foglalt leggyakoribb álláspontra: „Ha ezek az intézetek kizárólag gyermekápoló helyek és semmi tekintetben sem iskolák, akkor azoknak vezetésére a nők sokkal alkalmasabbak, mint a férfiak. De még ha egyenlően volnának is alkalmasak, akkor is kímélni kellene a kevésbé férfimunkát a súlyosabb feladatok teljesítésére. (...) Az ilyen ruganyos törvényt a végrehajtás szigorúbbá is, enyhébbé is teheti és megtörténhetik az is, még pedig törvényesen történhetik meg, hogy nagy mértékben férfióvók lépik el az egyáltalában nem nekik való munkakört. Már pedig én nem képzelek nevetségesebb látványt, mint ha egy három mázsás nagy torony-ember elkezd ugrálni és szaladgálni a kis babák között vagy orrocskáikat igyekszik rendbehozni.” (Képviselőházi napló XXI. kötet, 1891) Legyünk őszinték: egy ehhez hasonló hozzászólás után (különösen, hogy Kovács megszólalásának „súlya volt”: a közoktatási, majd pénzügyi bizottság tagja volt, a nemzeti pártnak pedig alelnöke) ugyan ki vállalta volna a nevetségessé válást?

A törvénycikk végső szövegébe ugyan bekerültek a „kisededóvónők (kisededóvók)” kitételek, de a továbbiakban még a megelőző évtizedeknél is erőteljesebben érvényesült a szakma „elnőiesedése”: bár a törvénycikk lehetőséget adott volna rá, a későbbiekben egyetlen tisztán férfihallgatókat fogadó kisededóvó-képző sem létesült.

## 2. Az első, 1891 után alapított kisededóvónő-képző intézet óvodapedagógus-képének összetevő

Az Esztergomi Érseki Kisededóvónő-Képző Intézet 1892-ben nyitotta meg kapuit, Magyarország első katolikus óvóképzőjeként. Alapításának dátuma viszont azért fontos a jelen tanulmány szempontjából, mert ez volt az első óvóképző intézet, mely már az 1891/XV. törvénycikk érvénybe lépése után nyílt meg. Igazgatója, Számord Ignác jóvoltából nem csak a képző mindennapjairól, a felvettek tantárgyairól, tanáraitól, teljesítményéről, a tanév eseményeiről tudunk mindent (vagy legalábbis mindent, amit publikusnak ítélt), hanem arról is pontos képet kapunk, milyen elvárásokat támasztottak a képző kisededóvónő-jelöltjeivel szemben. Podráczy Judit értekezése, mely az 1891/XV. törvénycikknek és a törvényjavaslat képviselőházi vitájának diskurzuselemzését tartalmazza, igen jól használható kategóriákat állapít meg: az óvodáztatás nyílt céljaiként a törvény az óvás-gondoskodás, a szellemi fejlesztés, az erkölcsi fejlesztés, az óvodáztatás kötelezettsége és a magyar mint

államnyelvbe való bevezetés feladatait jelöli meg (Podráczky 2007: 54). Valójában ezek alapján realizálódnak a jövődó kiseddóvónőivel szembeni manifeszt és látens elvárások, és ezek kerülnek a kiseddóvónő-képzők által közvetített értékek listájára is.

A fenti célok közül a jelen tanulmány szempontjából az óvás-gondoskodás a leginkább figyelemreméltó, az adott korban szinte kizárólagosan női tevékenységnek tartott kötelességként. Az Értesítők számos dokumentumában megjelenik, milyen feltételeket tartottak fontosnak az óvás-gondoskodás feladatának teljesítéséhez, de mindezek közül különös figyelmet érdemel az az 1895-ös írás, melynek Számord Ignác, az óvóképző igazgatója volt a szerzője: a jelen tanulmány címadójául is szolgáló „A kiseddóvónő jó tulajdonságai”.

Fontos megjegyeznünk, hogy Számordnak a törvényjavaslat szerzőivel és a vita résztvevőivel szemben volt egy olyan előnye is, amelyet nem lehet alulbecsülni: nem egy hipotetikus helyzetről beszélt, hipotetikus kiseddóvónő-növendékekkel, hanem egy igazi, működő óvónőképző problémáiról is tudomása volt. Éppen ezért fontos, hogy az óvás-gondoskodás feladatainak teljesítéséhez milyen tulajdonságokat rendelt hozzá, és milyen gondokat látott azokkal kapcsolatban.

Az alábbiakban három olyan tulajdonságot emelnék ki, amelyek jelentős szerepet kapnak Számord írásában.

## 2.1. Gyermekszeretet

Az Értesítők kiseddóvónő-képének talán legfontosabb összetevője a gyermekek iránti szeretet, mely a gondoskodás fő eredője. Már az 1892-es évnnyitó beszéd is a gondoskodásban jelöli meg a kiseddóvónő feladatainak legfontosabbikát: „Alig van magasztosabb, szebb feladat, de egyszersmind szükségesebb gondoskodás, mint a kiseddek megóvása. Mily lelkiöröm, mily édes érzés ép, egészséges, tiszta, vidám kedélyű kis gyermeket látni, s mily fájdalmas, elszomorító látvány az elhanyagolt, testi-lelki gondozást nélkülöző, gyenge kis teremtmények alakja. Amaz a kelő napsugár, mely a jövődó napot megaranyozni, derültté, áldottá tenni ígérkezik, ez a vést rejtő felleg, mely minél nagyobbra nő, annál rosszabb, annál károsabb.” (Számord 1894: 18) Az óvó-gondoskodó attitűdöt Számord szinte kizárólagosan a nőkhöz rendeli hozzá, az anyai szeretetből eredeztetve a gyermekszeretetet: „S én azt hiszem, hogy a kiseddóvónői pálya csak is a nőknek való, mert ők tudják legjobban pótolni gyengédségükkel az anyai szeretetet. A szeretet terén a nő működési köre messzire terjed. A szeretet egy egész nagy, gyönyörű világot foglal magában, melyben a nő van hivatva uralkodni. A kiseddóvónői pályához pedig legszükségesebb a szeretet” (Számord 1895: 4).

A gyermekszeretettel kapcsolatban viszont szigorú feltételeket szab Számord: ne legyen a gyermekszeretet oka a külső szépség, a kiemelkedő tehetség, ne jelentsen „gyermekkel pajtáskodást”, de különösen ne legyen színlelt: „Ne higgye az óvónő, hogy a szeretet színlelése által is célját érte a gyermekeknek, mert ezek csakhamar észreveszik a tettetést s elvesztik bizalmukat; s valamint a felnőtteknél az egyszer elvesztett bizalom teljes mértékben többé csak nagyritkán szerezhető vissza: úgy a kiseddek megingatott bizalma is csupán kivételképpen tér vissza érzékeny szívükbe” (Számord 1895: 15).

## 2.2. Alapos képzettség

Sajátos, hogy az alapos képzettség megszerzésének egyik fő indokaként Számord azt tartja fontosnak, hogy anélkül megszégyenülne az óvónő a szülők előtt. „A felületes képzettség, a hiányos szakértelem árt az ügynek, legtöbbet magának az óvónőnek s vajmi gyakran kiöli a szülőkből az intézmény és képviselője iránti bizodalját. Az avatatlan laikus is észreveszi az ebből kifolyó káros következményeket, gúnymosoly vonul el ajkain látva az óvónő ügyetlenkedéseit hivatása teljesítésében, s vajjon lehet-e valami végzetesebb az óvónőre nézve, mintha az érdeklődők szemében nevetségessé válik?! Képzettség és szakértelem legyen azon erős oszlop, melyen az óvónő eljárása nyugszik, úgy fogja siker koronázni működését.” (Számord 1895: 19)

## 2.3. Testi alkalmasság

Talán a legérdekesebb eleme az Értésítőknak az, hogy a kisededóvónő jó tulajdonságai (sőt, lényegében a pályaalkalmasság fő kritériumai) között egy olyanra is kitér, amely az 1891/XV. törvényben csak érintőlegesen szerepel: „33. § A kisededóvónő- (kisededóvó-) képző intézetbe való felvétel feltételei: 1. egészséges és ép testalkat, valamint zenei hallás”.

1895-ben, mikor „A kisededóvónő jó tulajdonságai” íródott, már három éve működött az esztergomi képző, és a jelek szerint már bőséges tapasztalatot szerezhettek a pályaalkalmassági vizsgálatok során. Nehezen magyarázható mással, mint a felvételiztetők frusztrációjával az alábbi bekezdés: „Ismerve a kisededóvás fárasztó és a testi erőket könnyen kimerítő voltát, szükséges, hogy az óvónő testileg ép, egészséges, erős mellű, jó szemű, tiszta kiejtésű legyen, mert csak ez esetben felelhet meg fontos hivatásának. Szinte boszantó, midőn a tanév elején a kisededóvónő-képző intézetbe felvételüket kérők jelentkeznek s közöttük találkozik vézna, beteges, sánta, púpos, egyik szemére vak. Milyen óvónő lenne ezekből?” (Számord 1895: 23) Amennyiben bármi kétségünk lett volna azzal kapcsolatban, pontosan miért jelent ez gondot: igen, pontosan ugyanazért, mint az, ha az óvónő nem rendelkezik alapos képzettséggel. „Miért szükségesek ezen testi tulajdonságok, okát nem kell keresnünk, mert kézzel fogható. Ugyanis képzeljünk magunknak egy rövid látású, félszemű, hibás hallású, hebegve, dadogva beszélő, púpos hátú vagy sánta óvónőt nagy számú, élénk, csintalan gyermekek között, mennyi visszaélésre, pajkosságra és gúnyra szolgál ez nekik alkalmul! Minden esetre igen megkönnyíti az óvónő összes működését, ha tartásával, külalakra nézve is, mintául szolgálhat a gyermekeknek” (Számord 1895: 24).

## Összegzés

Számord szövegének utolsó bekezdésében az írás összegzéseként szerepelnek az alábbiak: „Azon kisededóvónő-képző intézet teljesíti leghívebben kötelességét, mely arra törekszik, hogy a kebléből kibocsátott óvónők az itt elsorolt jó tulajdonságokkal bírjanak: legyen az óvónő szive vallásos s szeretettel teljék el a kisededek iránt, bírjon alapos képzettséggel, a honszeretet vezesse őt hivatása kötelmeinek teljesítésében, akkor fel fog virágozni a kis-

dedóvás ügye” (Számord 1895: 26). Nos, ne feledkezzünk el arról sem, hogy legyen mindehhez a kisedóvónő ép, egészséges, erős mellű és tiszta kiejtésű is...

### Felhasznált irodalom:

Baska Gabriella – Hegedűs Judit 2013. *A magyarországi pedagógusképzés története a recepció hatásai tükrében*. ELTE. Budapest.

[http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39\\_a\\_magyaropedkep\\_tortenete.pdf](http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39_a_magyaropedkep_tortenete.pdf)

Draskovits Pál 1940. A magyar kisednevelés és kisedóvónőképzés története és jelen állapota. *Közlemények a szegedi Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből*. 40. szám, Gábrriel Á. utóda özv. Pauly Károlyné könyvnyomdája. Szombathely [http://acta.bibl.u-szeged.hu/50221/1/kolozs\\_ped\\_040.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/50221/1/kolozs_ped_040.pdf)

Hornják Mária 2003. Első óvodánk története (Buda-Krisztinaváros) 1828–1867. *Órláng Füzetek* 8. szám, Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány. Martonvásár.

*Képviselőházi napló* (1891) XXI. kötet, 1890. december 9–1891. január 31. Az Országgyűlési Gyorsíroda közreműködésével szerkesztette: Fenyvessy Adolf. Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság,

[https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK\\_KN-1887\\_21/?pg=246&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_KN-1887_21/?pg=246&layout=s)

Podráczy Judit 2007. *Az óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban*. PhD értekezés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Intézet. Budapest.

[http://nevelstudomany.phd.elte.hu/vedesek/2007/PhD\\_2007\\_Podraczy\\_Judit.pdf](http://nevelstudomany.phd.elte.hu/vedesek/2007/PhD_2007_Podraczy_Judit.pdf)

Számord Ignác 1895. A kisedóvónő jó tulajdonságai. In: *Az Esztergomi Érseki Kisedóvónő-Képző Intézet Értesítője* 1894. Közli: Számord Ignác igazgató. Buzárovits Gusztáv Könyvnyomdája. Esztergom. 4–27. old.

[https://library.hungaricana.hu/en/view/Esztergom\\_08435\\_kisedovono\\_08436\\_1893/?pg=88&layout=s](https://library.hungaricana.hu/en/view/Esztergom_08435_kisedovono_08436_1893/?pg=88&layout=s)

### A tanulmány szerzője

**Miklós Ágnes Kata** magyar nyelv és irodalom szakos előadó, kinevezett főiskolai tanár, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék, az óvoda-pedagógus szak szakfelelőse. [miklos.agnes.kata@btk.ppke.hu](mailto:miklos.agnes.kata@btk.ppke.hu)

# Nádasiné Nimmerfroh Ildikó

## Őszi népszokások és hagyományok éltetése az Esztergomi Szentgyörgymezei óvodában

### 1. Néphagyományőrzés az óvodában

Magyarországon az óvodai nevelés tartalmát az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja határozza meg. A 2018 nyarán életbe lépett módosítás hangsúlyozza a hazaszeretetre nevelés és a népi kultúra beépítését az óvodák pedagógiai programjába. A néphagyományt előtérbe helyező intézmények száma egyre több az országban, az itt folyó munka nyilvánossá és elérhetővé tette segítené a más programokkal dolgozó óvodák munkáját is. Sajnos mai világunkban jellemző, hogy sokszor divatból, megfelelő háttértudás nélkül nyúlnak a pedagógusok a hagyományokhoz. Így éppen a lényege, mondanivalója veszik el. A legfogékonyabb életkorban foglalkozunk a gyermekkel, ezért nem mindegy, hogy lelküket és értelmüket mivel töltjük meg.

#### 1.1. Néphagyományok beillesztésének alapelvei

Milyen hagyományok éltethetők, vihetők be a mai óvodások életébe? Erre a kérdésre többen megadták már a választ: néprajzkutatók, elméleti szakemberek és gyakorló pedagógusok egyaránt. A válasz nem egyszerű, hiszen egyszerre kell ápolnunk a meglévő kultúránkat, képessé kell tennünk a gyerekeket más kultúrák befogadására, miközben újító, alkotó és kritikus gondolkodásmód kialakításán fáradozunk. Elsősorban azt kell figyelembe vennünk milyen korosztállyal is dolgozunk. Az óvodáskorú gyermek még érzelmei által vezérelt, utánzással és játékkal tanul. Személyisége fejlődésben, kibontakozóban van, a biztonságot és szeretet nyújtó, támogató környezet segíti e folyamatban. Képzete még szárnyal, őszinte és előítélettől mentes. Életkorából adódóan még nincs, csak alakulóban van időérzékelése, emlékezete kevésbé megbízható, rövid távú. A jelenben és a jelennek él, mindent a maga valójában és azonnal akar érzékelni, érezni, megfogni. E miatt is olyan fontos az óvodában a tevékenységben megvalósuló tanulás.

A magyar óvodákban a természet, az évszakok váltakozása adhatja azt a keretet, amelybe beleilleszthetők a jeles napok, emlékünnepek, a hétköznapi paraszti tevékenységek, az emberi életfordulók ünnepei. A kiválasztás szempontját adhatja meg az adott gyermekcsoport, annak érdeklődési köre, összetétele, elsődlegesen a helyi közösség szokásai, hagyományai. Döntő befolyásoló tényező az óvodapedagógus személye és tudása, valamint a vele együttműködő nevelőtestület és az őt támogató óvodavezető.

### 2. Az Esztergomi Szentgyörgymezei Óvoda Pedagógiai Programja

Óvodánk 2010 óta dolgozik néphagyományéltető programmal. Az évek során minden itt dolgozó pedagógus több ilyen jellegű továbbképzést végzett el, tudását, eszköz- és módszertárát folyamatosan bővítette. Állandó kapcsolatot tartunk fel több óvodával, a Nép-

hagyományörző Óvónők Egyesületével, a Skanzen munkatársaival. A nevelőtestülethez 2012-ben csatlakoztam, később szakvizsgát tettem ezen a területen. Szakdolgozatomban igyekeztem felkutatni a helyi és környékbeli népszokásokat, mert a néprajzban járatos szakemberek fontosnak tartják, hogy a nevelési-oktatási intézmények elsősorban a helyi hagyományokat építsék be programjaikba. Esztergom Szentgyörgymező városrésze még ma is őrzi falusi jellegét, sokan laknak itt generációk óta, akik itt élték le életüket. A 70 éves korosztály még jól emlékszik gyermekkoruk szokásaira, tőlük gyűjthető milyen népszokások éltek még az 1950-es években. Néprajzi tanulmányokból nyomon követhetőek a térség hagyományai, amelyek alapján elkezdhettem a kutatást. Szerencsére a város etnológusai és önkéntesei, Tisovszki Zsuzsanna, Hetvesné Barátosi Judit és Kövecses-Varga Etelka, az 1970-80-as években megkezdték a környék népszokásainak gyűjtését, rögzítve az 1930-40-es években még élő szokásokat. Az anyagi kultúra emlékeit is sikeresen gyűjtötték az Esztergomi Balassa Bálint Múzeum munkatársai. Kiindulási alapot ad az 1900-as évek elején kiadott, Borovszky Samu által szerkesztett Magyarország Vármegyéi és Városai sorozat Esztergom vármegye című kötete, ebben pedig Móricz Zsigmond Esztergom népe című néprajzi írása. Természetesen Esztergom történelmi és kulturális értékei is megőrzésre érdemesek, ehhez Pifkó Péter Töredékek a királyi városról című könyve adhat segítséget. A városban több múzeum is működik, amelyekbe rendszeresen ellátogatunk óvodásainkkal, és múzeumpedagógiai foglalkozásokon ismerkedünk anyagi kultúránkkal. A 2019-ben elkészült szakdolgozatom alapján elkezdtem beépíteni a helyi szokásokat óvodánk életébe, tudásomat megosztani kollégáimmal és az egyetem óvodapedagógus hallgatóival. 2020-ban ehhez kapcsolódó mesterprogramot dolgoztam ki, amelynek megvalósítását folyamatosan dokumentálom és megosztom, a kutatást továbbra is folytatom. Az eddig összegyűjtött anyagból néhány olyan őszi népszokást osztok meg, amelyeket szinte minden óvoda megtart valamilyen formában.

### 3. Őszi jeles napok, hagyományok

#### 3.1. Szüret

Esztergomban és a környékén jelentős volt a szőlőkultúra, amelynek írásos emlékei a római időkig visszanyúlnak. A királyi város felől a szőlőskertek még ma is hosszan felnyúlnak a hegyoldalba, számtalan pince sorakozik az ide vezető mélyutak mentén. A Galagonyás út végén érhető el a Szent Orbán kápolna, amelyhez májusban rendszeres búcsújárást tartottak, miután Dr. Fehér Gyula belvárosi plébános 1902-ben újból felépítette. Ezt pincebúcsúnak is hívták, a kápolna mellett sátraikban árultak, minden pincénél ott volt a gazda, aki várta a vendégeket. Egy 1840-es dokumentum a legkorábbi írásos feljegyzés az Orbán napi búcsúról. A szentgyörgymezeiek bevételét is a szőlőtermesztés egészítette ki, a hegyek lejtőjén, később pedig a Dunához közelebb eső homokos talajokon is természetkezelt szőlőt. A termés fokozásáért és védelméért az 1800-as években ők is állítottak Orbán és Vendel szobrot a hegyoldalban, amelyhez május 25-én rendszeresen felzarándokoltak (Tisovszki 1987: 65). A Szent Vendel szobrot Erős Ádám állította 1815-ben, az Orbán szobrot 1887-ben Belkovich Ferenc helyi gazda. A szentgyörgymezei szőlősgazdák a szőlő védelmében

kápolnát is állítottak, Szent Jánost választva védőszentté 1754-ben. Búcsúját a június 24-e utáni vasárnap tartották (Muskovics 2011: 53). Hetvesné Barátosi Judit írásából számos hagyományt kiemelhetünk. Itt olvasható, hogy 1791-ben meghatározták a szüret kezdő napjaként szeptember 26-át. A Levéltár őrzi a hegyközségek reguláit is. Más módon is óvták a szőlőtermést: virágvasárnapi barkát, szentelt tojáshéjat vittek ki a szőlőbe húsvétkor, a karácsonyi asztal morzsáit elásták a szőlőskert négy sarkában februárban. Az Orbán napi időjárást különösen figyelték. Jellemzően a szőlő érésekor fogadtak pástort a gazdák, és pénzben fizették ki szolgálatait. A madarak ellen kolompot, csengőt és kattogó hangú szélkereket használtak. A szüreti edények jellemzően: puttony, kétfülű fertály, egyfülű fickó. A szőlőt az asszonyok szedték, a kb. 30 literes puttonyt a férfiak dolga volt a lovaskocsihoz vinni. Az újbort hagyományosan karácsonykor kóstolták meg. Szőlője szinte minden szentgyörgymezeinek volt. A gyerekekre nem volt, aki vigyázzon, őket is vitték magukkal. Akit lehetett, azt befogták segíteni, a nagyobb lányok vigyáztak a kisebbekre, bár még ők is gyerekek voltak. A fiúk cipelték puttonyban a leszedett szőlőt és tették a darálóba. A vizet is ők hordták fel a Kerek-tóról (Búbánatvölgy). Minden földön volt gunyhó (helyi szó a kunyhóra), ez általában egyszerű nádból vagy kukoricaszárból készült, épp csak az eső ellen védett. Az egyik adatközlőm emlékszik rá, hogy sok gunyhó előtt volt ribiszkebokor, fehér is, piros is. Szerette onnan figyelni a gyíkokat, kígyókat, ahogy napoztak nyáron. Hordóban tartottak szurkot is, hogy a szőlőkarók végét abba mártsák bele, hogy ne rohadjon szét a földben. A gyerekek sokféle játékot játszottak, amíg a nagyobbak vagy a szülők dolgoztak. A fiúk gyakran készítettek csúzlikat orgonaágból, bőrrrel, gumiszalaggal, azzal lődöztek a madarakra. Tavasszal inkább íjat készítettek, dróttal meghajlított ágból lötték ki a nádból készült nyilat. A lányok néhány gyufásdobozból, ágakból konyhát rendeztek be maguknak a homokban, ott főztek homokból, virágokból, fűszálakból, amit csak gyűjteni lehetett a közelben. A helyi Szentgyörgymezei Olvasókör minden évben rendez szüreti felvonulást is, amelyen több család is rendszeresen részt vesz. Az ő emlékeik szerint már az 1930-as években is az Olvasókör adta a rendezvény központját. Adatközlőm így emlékszik rá: „Már kisgyerekként is félelemmel vegyes kíváncsisággal figyeltem a feldíszített kocsikat, hintókat, a ficánkoló lovakat, nemzetiszínű szalagos lovasokat, az ökör vontatta lajtos kocsit, a vigasságot, derút hozó cigányurdékat és a vándorcigányok ekhós szekereit. Elöl lovagolt a kisbíró, dobszóval hívta fel a figyelmet a közeledő szüreti menetre. A menet végighaladt Szentgyörgymező utcáin, meg-megállva a kocsmák előtt. Az élen a bíró és a bíróné hintója haladt, utána a szüreti koszorút vitték, a következő feldíszített kocsin szüreti kádba szőlőt daráltak, a másikon préseltek. A kocsit éneklő szüretelő lányok követték. A lajtos kocsi után a cigányok csapata jött gyalog, általában ők aratták a legnagyobb sikert bekormozott, kifestett arcukkal. A menet körül lovasok jártak felszalagozott kalapban. Este a résztvevők az Olvasókörben tartott szüreti bálba mentek, ahol tánc és tombola is volt. A bált a hegybíró és a felesége nyitotta meg. Kisorsolták a szüreti koszorút is. A mennyezetről szalagok és szőlőfürtök lógtak, amelyből a legények felugorva szőlőszemeket „loptak”. A leánycsöszök vigyázták a termést, a legényt, akit elcsíptek, néhány pengő megfizetésére kötelezték. A pénz a rendezvény költségeire ment.” A bál reggelig is eltartott. Jelenleg változó intenzitással kerül sor megrendezésére, volt olyan év, amikor a menet Párkányba is átment az újjáépült hídon.

### 3.1.1. „Érik a szőlő...” szüret az óvodában

Az óvodákban folyó pedagógiai munka keretét a gyermekek alapvető tevékenysége, a játék adja. A játékban valósul meg az egészséges életmódra nevelés, az érzelmi és erkölcsi nevelés, az értékorientált közösségi nevelés, a tanulás, az ismeretek átadása a műveltségi területeken keresztül. Pedagógiai szempontból a közösségért végzett munka áldásos személyiségfejlesztő hatását használhatjuk ki ezzel a munkaalkalommal. Amennyiben sikerül családhoz látogatnunk, a szülőkkel való együttműködést is építhetjük, kapcsolatainkat megerősíthetjük. Amennyiben erre nincs mód, akkor a szemezés, a darálás és az első préselés műveletét mutatjuk be a gyerekeknek, óvodánk udvarán. A munka végeztével megkóstoljuk a mustot, és szüreti bállal zárjuk a napot. A szedés közben szétválogatunk, becsülünk és mérünk. Számoljuk, ki hány kosárral, vödörrel szedett. A szemezés, darálás közben fejlődik kézügyességük, a darálással izomerejük, kitarásuk is. Tapasztalatokat szerezhetnek az úrtartalomról, a folyadékok viselkedéséről. A munkára nevelést segíti a szüret utáni rendrakásban, takarításban való aktív részvétel is. Kiváló alkalom énekelgetésre és játékokra is a szüret, őseink is énekeltek munka közben. Sokféle csőszös, fogócska alapú játék játszható a szőlőskertekben ilyenkor, amellyel zenei hallásukon kívül a gyerekek térlátása is jól fejleszhető, persze elsősorban a játék örömeért játsszuk ezeket a kedvelt játékokat. Kiss Áron gyűjtéséből ismert környékbeli (Sárkány) csőszös játék: „A zöld pázsiton fiúk és leányok vegyesen játsszák. Egyik fiú a csősz, aki alszik, botja mellette. A többiek csipdesik a szőlőt – a gyepet, s egyre mondogatják: – Csősz, csősz, lopom a szőlőt! Senki sem látja, kutya sem ugatja. Julililili! A pásztor felébred, felkel, erre amazok futásnak erednek. Akit a pásztor elfog, az lesz a csősz.” (Kiss 2000: 71) Nagycsoportos gyerekekkel kitűnő kirándulási lehetőség ellátogatni májusban a Szent Orbán szoborhoz.

## 3.2. Vásár

Esztergom már az 1700-as években gyertyaszentelő, Orbán, Magdolna és mindenszentek napján tarthatott vásárt (Pifkó 2015: 101). Kövecses Varga Etelka (etnográfus-régész) kutatásai alapján tudjuk, hogy városunkban jelentős volt a mézesbábosok szerepe, ezért óvodánkban mindenképpen sütünk a gyerekekkel közösen mézeskalácsot. 1896-ból öt mester neve is fennmaradt, Bernvalner Lajos mester hagyatékát 1970 óta a Balassa Bálint Múzeum őrzi.

A múzeum munkatársa fennmaradt versikét is közöl írásában: „Buda utcán van a házam Vörös rákkal szemben Viaszgyertya, mézes kalács készül üzletembe’ Már énnálam a bankókat a pókháló belepi, Az én nevem ica ricza Kitzinger Pepi.” (Kövecses Varga 1987: 16)

A Bernvalner-műhelyből a mézestészta alapreceptje is fennmaradt, több más recepttel együtt. Az ütőfákat maga a mester faragta ki, a szaggatókat bádoggal készítette el, ezzel szaggatták a cifrázott árut. Manapság ezt szintén mézeskalácsnak hívják, régen sziruptésztaból készítették. A csomagolást a búcsúra, vásárra induló nap előtt végezték. Mindenkinek megvolt a maga körzete, amit a többiek tiszteletben tartottak. Szombaton, piacnapokon is árultak. Általában áprilistól decemberig jártak ki árulni, búcsúba, úrnapiján, mindenszentek napján Szentgyörgymezőn. A legnagyobb bevételt a Péliföldszentkeresztben tartott búcsú adta májusban. A vásárokon és búcsúkon a mézesbábosok sátrai álltak legközelebb a templomhoz. Vevőkörét a gyerekek és a legények adták. A gyerekekkel az óvodában eltöltött 3-4 évük alatt érdemes ellátogatni a Balassa Bálint Múzeumba, és együtt megcsodálni a néprajzi



gyűjteményt (Kövecses Varga 1987: 9–40). Az 1950-es évek életét nemcsak a háború utáni szegénység határozta meg, hanem az akkori politikai vezetés is. A földeket egyik napról a másikra államosították, pedig sok családnak ez jelentette a megélhetést Szentgyörgymezőn is. Az apácákát, akik tanították a gyerekeket, elköltöztették, épületüket kisajátította az állam. Adatközlőimnek vásári, piaci emlékeik a nagy szegénység miatt nem voltak, akinek feleslege volt, az inkább házról házra járt. Mindannyian emlékeznek a tejes nénire, aki kosarából árulta a tejfölt, túró, hosszú farúdra erősített mérőedénye volt, ezzel mérte ki az adagot. A pénzt egy zsebkendőben tartotta, amit a szoknyára felkötött köténye zsebébe rejtett. Így járt házról házra a drótostót is, kést élezett, kétkerekű taligával járt, a házak udvarán dolgozott. A szerszámait hátán lévő puttonyban voltak. Már messziről kiabált: „Drótostót, itt a drótostót!” Még a zománcos edényt is befoltozta, ha lehetett. A mézeskalácsosokról volt emlékü, a búcsúkon mindig fő helyen állottak. A kisebb gyerekeknek általában mézes rózsafüzért vettek, a legények a lányoknak tükrös szívet, olyan felirattal, amilyen viszonyban álltak a lánnyal. Sokan ezzel jelezték egy-egy lánynak az udvarlási szándékukat. Ruhát, cipőt ritkán kaptak, inkább örökölték nagyobb testvéreiktől, rokonoktól. Viszont a fiúk is, a lányok is hosszú kötényt hordtak, azt mosták sűrűbben: „Ápolt és eltartak!” Jelenleg a legnagyobb vásár a Duna másik oldalán fekvő Párkányban megrendezésre kerülő Simon-Júda vásár, amely 3 napig tart. A párkányi vásárok királyi adománylevele 1724-es keltezésű, a helyi hagyomány 1546-tól számolja. A régi vásárok akár két hétig is eltartottak, és hatalmas embertömeget vonzottak, ez ma sincs másképpen (Bószéné Szatmári-Nagy 2011: 199).

### 3.2.1. „Gyere velem a vásárba...” – vásár az óvodában

Pedagógiai szempontból a gyermekek fejlesztésére kiváló alkalom a mézes sütemények készítése. A mézeskalács sütése közben bővíthetők a gyerekek matematikai tapasztalatai: remekül lehet súlyt mérni, figyelni a térfogatváltozást, számolni, tapintani. Kézügyességük fejlődik a keveréssel, kanalázással, nyújtással, szaggatással, a tojással való lekenéssel. Eközben anyagismeretre, konyhai technológiákra tanítjuk gyermekeinket. A tevékenység közben van alkalom mondókát mondani, énekelni, akár mesélni is. Az együtt készített étel pedig mindig ízletesebb. A díszítésbe a nagyobb gyerekek már bevonhatók, ami egyben íráselőkészítő feladat is számukra. A csomagolás fokozza a várakozás hangulatát, munkára nevel. A vásárfiak elkészítése is közös feladat, a gyerekekkel együtt fűzünk nyakláncot, fonunk bőrszíjból ostort. A vásár mindig csoportok között zajlik, a portékát jó szóért, néha egy-egy feladat elvégzéséért kaphatják meg a gyermekek. A vásár hangulatát fokozhatjuk vásári képmutogatással, komédiával, ahol az óvónők akár a gyerekek bevonásával adhatnak elő tréfás népmeséket pl. a helyi gyűjtésű A gombóc című mesét (Simonyi 2018: 59).

## Összegzés

A szokások nem változatlanok, épp az átélésükkel változnak, egy-egy közösség, személy ízlésének megfelelően. A 20. század közepéig a népi színjátszás és a dramatikusság játékok zöme csak azért maradhatott fenn, mert azt újra és újra betanították a falu tanítói. A mai modern, infokommunikációs világunkban is a gyermekeket nevelő és oktató felnőtteken

múlik, mi és hogyan marad fenn kulturális örökségünkben. Hiszem, hogy őseink tudásának átadása, szokásaink továbbéltetése olyan erős alapokat ad gyermekeink hazaszeretetének, hogy fenn tud maradni magyar népünk. Hasznos tudásra tesznek szert abban az életkorban, amikor a legfogékonyabbak. Adatközlőim sok mindenről meséltek, ezek egybeváltak azzal, amit már szakirodalmakból olvastam. Érdemes lenne még sokukkal beszélgetni, értékes adatokkal szolgálhatnának pedagógiai munkákhoz is pl. a játéktevékenységek leírásával, dalok és mondókák lejegyzésével. A szentgyörgymezeieket hallgatva döbbsentem rá, mennyire fontos szerep jut nekünk pedagógusoknak abban, hogy megtartsuk magyar hagyományainkat. Amíg ők még egymástól, rokonaiktól tanulták meg a legegyszerűbb tevékenységeket, addig ma már mi tanítjuk ezeket meg a gyermekeknek az intézményekben. A paraszti kultúra értékeit sajnos már csak visszatartani lehet, de nekünk pedagógusoknak úgy gondolom, hogy kötelességünk is a hagyományok újbóli felfedeztetése a mai gyermekekkel. Néphagyományainkat nem kell őrizni, inkább éltetni kell, újraalkotni és elsősorban élvezni a gyerekekkel együtt.

### Felhasznált irodalom

- Benedek Krisztina – Sándor Ildikó (szerk.) 2006. *Útravaló, A néphagyomány közvetítésének módszerei az óvodában*. Hagyományok Háza. Budapest.
- Móricz Zsigmond 1908. Esztergom Vármegye. In: Borovszky Samu (szerk.). *Esztergom Vármegye népe*. Országos Monográfia Társaság. Budapest.
- Böszéné Szatmári-Nagy Anikó – Gergely Endre – Peragovics Ferenc 2011. *Múltunk határok nélkül. Esztergom és környéke. A kezdetektől az Ister-Granum Eurorégióig*. Esztergom Város Önkormányzatának kérésére a szerző saját kiadása. Esztergom.
- Dr. Buchera Nándorné – Faust Dezsőné – Zadvarec Teréz 2005. *Néphagyományörzés az óvodában*. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága. Budapest.
- Hetvesné Barátosi Judit 1998. Néphagyomány-népismeret I. In: Kövecses-Varga Etelka – Tisovszki Zsuzsanna (szerk.). *Adatok az Esztergomi szőlőtermesztéshez és az Orbán-kultuszhoz*. Bátka Zsigmond Alapítvány. 29–43.
- „Kerek Esztendő” a Szentgyörgymezei Óvoda Pedagógiai Programja. 2018. Az Esztergomi Szentgyörgymezei Óvoda Nevelőtestülete. Esztergom.
- Kiss Áron 2000. *Magyar gyermekjáték gyűjtemény*. Budapest. <http://mek.oszk.hu/10800/10818/> (Utolsó megtekintés: 2022.03.30.)
- Kövecses Varga Etelka 1987. Komárom megyei néprajzi füzetek 2. In: Körmendi Géza (szerk.). *Az esztergomi mézesbábos és viaszárúkészítő mesterség története és néprajza* Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. Tatabánya. 9–41.
- Muskovics Andrea Anna 2011. *Présházak és pincék Esztergomban*. Spori Print Vincze Nyomda. Esztergom.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja*. 2018. Budapest. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR> (Utolsó megtekintés: 2019. 03. 26.)
- Pifkó Péter 2015. *Töredékek a királyi városról – Városunk, múltunk* 1. Helischer József Városi Könyvtár Esztergom. Esztergom.

Simonyi Zsigmond 2018. *Tréfás népmesék és adomák*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Molnár Erika 1997. *Jeles napok, ünnepi szokások*. Mezőgazda Kiadó és Planétás Kiadó. Budapest.

Tisovszki Zsuzsanna 1987. Komárom megyei néprajzi füzetek 2. In: Körmendi Géza (szerk.). *Szentgyörgymezei népszokások*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. Tatabánya. 41–69.

## A tanulmány szerzője

**Nádasiné Nimmerfroh Ildikó** szakvizsgázott óvodapedagógus, gyakorlatvezető, mesterpedagógus, vezetőhelyettes Esztergomi Szentgyörgymezei Óvoda. Főbb kutatási területe: néphagyományéltető program, hagyományismeret, hagyományok pedagógiai programba való beépítése. [nimi.ildi@gmail.com](mailto:nimi.ildi@gmail.com)

# Révész-Kiszela Kinga

## ADHD-tüneteket mutató, tanköteles korú gyermekek mozgásállapotának és iskolai alapkészségeinek vizsgálata

### Bevezetés

Magyarországon általános problémaként értelmezhető a Figyelemhiányos Hiperaktivitás Zavar (ADHD = Attention Deficit Hyperactivity Disorder) tüneteinek és viselkedéses megnyilvánulásainak összetévesztése a hipermotilitás fogalmával és jelenségével. Mára azonban egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy az ADHD-s gyermek nem sorolható egyszerűen csak a „nagy mozgásigényű gyermek” kategóriába. Kutatási eredmények igazolják, hogy a hiperaktivitás problémája ennél átfogóbb, és a motoros és a tanulási képességek szempontjából más megítélést igényel (Harvey & Reid 1997, Harvey 2003, Beyer 1999, Piek és mtsai 1999, 2008, Pitcher és mtsai 2003, Roth és mtsai 2017, Büniger– Urfer-Maurer & Grob 2019, Milander és mtsai 2020).

### 1. Az ADHD-ra jellemző motoros nehézségek

Dewey és munkatársai (2002) szerint minden gyermek, akinek a mozgásában problémát észlelünk, veszélyeztetett figyelemzavarra, valamint tanulási és pszichoszociális problémák kialakulására.

ADHD-s gyermekek mozgás-, valamint anamnézis vizsgálata során a kutatók arra lettek figyelmesek, hogy a hiperaktív/figyelemzavaros gyermekek többségénél motoros képességstruktúrabeli eltérések mutatkoznak (Piek és mtsai 1999, Pitcher és mtsai 2003, Roth és mtsai 2017).

Mind a kondicionális, mind a koordinációs képességek terén az ADHD-s gyermeknek jelentős elmaradása van kortársaihoz képest (Harvey & Reid 1997, 2003, Beyer 1999, Ballard 1977, Piek és mtsai 1999). ADHD-s gyermekek esetében a leggyakrabban megfigyelt koordinációs képességbeli probléma az egyensúly, főként a statikus egyensúly megtartásának nehézsége vagy éppen képtelensége.

Annak vizsgálatára is voltak/vannak kutatási törekvések, hogy ADHD-s gyermekek nagy- és finommozgásait hasonlítsák össze a normál populációba tartozó gyermekek képességeivel. Ezek a vizsgálatok az ADHD három altípusa szerint is mutatnak bizonyos különbségeket (Pitcher és mtsai 2003, Piek és munkatársai 1999). Az ADHD hiperaktív-impulzív altípusába tartozóknál kisebb motoros fejlődésbeli elmaradást tapasztaltak, mint a hiperaktivitás másik két csoportjába tartozók esetében (a túlnyomóan figyelemzavaros és a kevert típusú ADHD kategóriákban). A túlnyomóan figyelemzavaros típusú ADHD-s gyermekek rosszabb finommotoros teljesítményt produkáltak egészséges társaiknál, míg nem találtak különbséget az ADHD másik két kategóriájával való összehasonlítás során. A kevert típusú ADHD-s gyermekeknek többnyire a nagymozgásokban jelentek szignifikáns problémái. Emellett azt is megfigyelték a szerzők, hogy a figyelemzavar magasabb szintje súlyosabb mozgáskoordinációs nehézségekkel párosul.

Több tanulmány is megállapította, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekeknél nagyobb valószínűséggel maradnak fent primitív, csecsemőkori reflexek, mint tipikusan fejlődő társaiknál (Myra et al. 2004, Konicarova és Petr 2012). Különösen két reflexről gondolják, hogy kapcsolatban áll az ADHD-val vagy az ADHD-tünetekkel: a Moro-reflex és a Galant-reflex. Egy másik, 2013-ban végzett vizsgálat (Petr et al. 2013) összefüggést talált két másik primitív reflex – az aszimmetrikus és a szimmetrikus tónusos nyaki reflex – és az ADHD-tünetek között 8-11 éves lányoknál.

## 2. Az ADHD-ra jellemző iskolai teljesítmény

Amellett, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekeknek gyengébbek a motoros képességei, általánosan elfogadott tény, hogy nem képesek sem a szabálykövetésre, sem a feladatok befejezésére, mint ahogyan figyelmük megtartására sem (Pelham és mtsai 1990, Waugh & Sherrill, 2004). A feladatok végrehajtásában a hiperaktív gyermek nagyon fáradékony, figyelme folyamatosan szóródik, a feladathelyzetben való megmaradás nehezített számára. Bünger és munkatársai (2019) azonban ADHD-s és nem ADHD-s gyermekek figyelmi, végrehajtó funkcióit és motoros készségeit összehasonlítva arra a megállapításra jutottak, hogy a vizsgálatba bevont ADHD-s gyermekek nem mutattak nagyobb fokú figyelmetlenséget és alacsonyabb végrehajtó funkciókat a kontrollcsoportéhoz képest, a motoros készségek esetében azonban az ADHD-s csoportban több gyermek mutatott elmaradást.

Roth és munkatársai (2017) szerint az ADHD túlnyomóan hiperaktív-impulzív altípusába tartozó gyermekek nagyobb nehézségekkel küzdhetnek az iskolai környezetben. Impulzivitásuk pedig további összefüggést mutat azzal, hogy az osztálytermi szabályok betartása mellett képtelenek az oktatásra figyelni, az utasításokat követni és az oktatási tevékenységek során teljesíteni. Így az ADHD-s gyermekeknél fennáll a veszélye a csökkent iskolai teljesítménynek, valamint hogy a motoros képességstruktúrabeli eltérés iskoláskorban is megmarad (Milander és mtsai 2020). Milander és munkatársainak vizsgálati eredményei megerősítették, hogy az ADHD tünetei hatással vannak a tanulással kapcsolatos készségekre, vagyis szoros összefüggés van az ADHD és a tanulással kapcsolatos készségek között, és számos ADHD-s gyermeknél tapasztalhatók nehézségek a tanulási teljesítményben.

## 3. Célok és hipotézisek

Jelen kutatással az volt a célunk, hogy újra a fókuszba helyezzük az ADHD háttérében megbújó, gyakran azzal komorbiditást mutató motoros képességstruktúrabeli, valamint az iskolai alapkészségekben tetten érhető eltéréseket. Ehhez tipikusan fejlődő, tanköteles korú nagycsoportos óvodások körében végeztünk mozgásvizsgálatokat, valamint vettük fel velük a DIFER tesztet, és ADHD-tüneti skálát töltöttünk ki a szülőkkel és az óvodapedagógusokkal egyaránt. Azért választottunk tipikusan fejlődő mintát, mert azt is igazolni kívántuk, hogy „diagnózis” nélkül, már a korai életévekben is felismerhetőek az ADHD

tünete, és hogy ezek a tünetek a mozgásban és a tanulási készségekben is tetten érhetőek már az óvoda-iskola átmenet időszakában.

Feltételeztük, hogy annak ellenére, hogy tipikusan fejlődő gyermekeket vontunk be a vizsgálatba, a motoros képességstruktúrában intenzív elmaradásokat fogunk tapasztalni (H1). Feltételeztük továbbá, hogy lesz olyan gyermek a mintában, akiről mind a szülő, mind az óvodapedagógus véleménye alapján az ADHD-tünetek igazolódnak (H2), és hogy az ADHD-tüneteket mutató gyermekek mozgásállapota nagyobb elmaradást mutat, mint a mintában szereplő, motoros nehézséggel élő, de ADHD-tüneteket nem mutató társaiké (H3). Továbbá azt gondoljuk, hogy az ADHD-tüneteket mutató gyermekek tanulási képességei gyengébbek, mint az azonos életkorú, tipikusan fejlődő, de motoros nehézséget mutató társaiké (H4).

## 4. Minta és módszer

A minta kiválasztása nem valószínűségi szakértői mintavétellel történt (Pest megye). A minta elemszáma 73 fő (43 fő fiú és 30 fő lány), a gyermekek átlagéletkora 5,66 év (+/- 0,44 év), átlagos testmagassága 117 cm (+/- 5,7 cm), átlagos testsúlya pedig 21 kg (+/- 3,9 kg).

Az ADHD-tüneti skálát a szülők és az óvodapedagógusok számára a BNO-10 (2004) állításait és diagnosztikai kritériumait figyelembe véve alkottuk meg. A mozgásos állapotfelmérésben az INPP® reflexkorrekciós módszer saját vizsgáló eljárását, valamint az Alapozó Terápia tájékoztató vizsgálatát alkalmaztuk, az iskolai alapkészségek mérésére pedig a DIFER Tesztet használtuk (Józsa és Zentai 2007). A DIFER által vizsgált hét elemi alapkészségből kutatásunkban hatot alkalmaztunk (írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, elemi számolási képesség, relációszőkincs, tapasztalati következtetés levonása, tapasztalati összefüggés meglátása).

A vizsgálat során kapott eredményeket az SPSS 22.0 statisztikai program segítségével elemeztük, mellyel leíró statisztikai eljárások mellett nem-paraméteres, egy- és többváltozós különbségvizsgálatokat végeztünk el (Chi2-próba, kereszttábla-elemzés, Kruskal-Wallis-teszt).

## 5. Eredmények

A következő táblázatban (1. táblázat) azt mutatjuk be, hogy a vizsgált mintában milyen létszámban és százalékos megoszlásban vannak olyan gyermekek, akik az egyes motoros tesztekben a 0–4 közötti értékelési skálán legalább 2-es értéket kaptak, vagyis elmondható róluk, hogy az adott feladat szempontjából motoros nehézségeik vannak (a feladat-végrehajtásukban hiba és/vagy 50%-ban megtartott reflex (2), nagy hiba és/vagy 75%-ban megtartott reflex (3), nem volt képes az adott feladat kivitelezésére és/vagy a reflex 100%-ban perzisztál (4)). A táblázatból leolvasható, hogy – habár a mintában tipikusan fejlődő gyermekeket vontunk górcső alá – a legtöbb motoros tesztben (14-ből 6-ban, \*-gal jelölve) 40% fölötti a motoros nehézséget mutatók aránya, vagyis ezen tesztekben a vizsgált minta közel fele nem éri el az elvárható fejlettségi szintet. A mintában 32 gyermekről (44%) igazolódott be, hogy motoros nehézségekkel küzd (2, 3 és/vagy 4-es értéket/értékeket kaptak a motoros tesztekben).

1. táblázat: Az egyes motoros tesztekben nehézséget mutatók aránya (teljes minta)

A vizsgált motoros tesztek (N=73)	Pontszám 2 (fő/ %)	Pontszám 3 (fő/ %)	Pontszám 4 (fő/ %)	Összesen (fő/ %)
Tyúklépés előre	17/ 23,3	8/ 11	8/ 11	33/ 45,3*
Tyúklépés hátra	22/ 30,1	10/ 13,7	6/ 8,2	38/ 52*
Külső talpélen járás előre	23/ 31,5	15/ 20,5	5/ 6,8	43/ 58,8*
Külső talpélen járás hátra	19/ 26	22/ 30,1	12/ 16,4	53/ 72,5*
Kúszás	11/ 15,1	16/ 21,9	17/ 23,3	44/ 60,3*
Mászás	14/ 19,2	3/ 4,1	1/ 1,4	18/ 24,7
Térdérintéses járás keresztben érintéssel	19/ 26	5/ 6,8	3/ 4,1	27/ 36,9
ATNR reflex	13/ 17,8	14/ 19,2	6/ 8,2	33/ 45,2*
STNR reflex	14/ 19,2	5/ 6,8	2/ 2,7	21/ 28,7
TLR reflex	15/ 20,5	5/ 6,8	4/ 5,5	24/ 32,8
Galant-reflex	6/ 8,2	6/ 8,2	1/ 1,4	13/ 17,8
Landau-reflex	13/ 17,8	2/ 2,7	0/ 0	15/ 20,5
Moro-reflex	20/ 27,4	6/ 8,2	0/ 0	26/ 35,6

Ha a minta DIFER teszten nyújtott eredményeit vizsgáljuk meg (2. táblázat), akkor látható, hogy az írásmozgás-koordináció kivételével minden további területen az országos átlag felett teljesítettek a vizsgálatba bevont gyermekek (az írásmozgás-koordináció teszten a vizsgálati személyek 60,3%-a, azaz 44 fő teljesített az országos átlag alatt, \*-gal jelölve).

2. táblázat: A DIFER teszt eredményei százalékpontokban (teljes minta)

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	Országos átlag
Írásmozgás-koordináció	73	4	67	36,32*	14,467	40
Beszédhanghallás	73	58	100	90,40	11,232	83
Relációsóköncs	73	38	100	75,68	13,439	69
Elemi számolási készség	73	14	100	69,56	18,731	55
Tapasztalati következtetés	73	0	100	53,53	23,544	50
Tapasztalati összefüggésmegértés	73	38	94	73,36	11,953	64

Az ADHD-tüneteket mutató csoportba azok a gyermekek kerültek, akikről mind a szülő, mind az óvodapedagógus válasza alapján igazolódott az ADHD gyanúja (N=19).

A 3. táblázat azt mutatja be, hogy az ADHD tüneteit mutató gyermekek (N=19) között hányan vannak olyanok, akik az egyes tesztek mentén alulteljesítenek az elvárható szinthez képest. Ahhoz, hogy jobban tudjuk szemléltetni az ADHD problémáját, eredményeiket összevetjük azon gyermekekével, akiknek motoros nehézségeik vannak (N=32), valamint viszonyítási alapként feltüntettük a teljes minta (N=73) adatait is, a legalacsonyabb teljesíté-

3. táblázat: ADHD-tüneteket mutatók összehasonlítása motoros nehézséget mutatókkal, valamint a teljes mintával tanulási és motoros képességek alapján

	ADHD-tüneteket mutatók fő/% (N=19)	Motoros nehézséget mutatók fő/% (N=32)	Teljes minta fő/% (N=73)
Írásmozgás- koordináció (átlag alatt)	16/ 84,2*	22/ 68,8	44/ 60,3
Beszédhanghallás (átlag alatt)	7/ 36,8*	11/ 34,4	17/ 23,3
Relációszókinccs (átlag alatt)	7/ 36,8*	8/ 25	18/ 24,7
Elemi számolási készség (átlag alatt)	5/ 26,3	11/ 34,4*	14/ 19,2
Tapasztalati következtetés (átlag alatt)	12/ 63,2*	15/ 46,9	29/ 39,7
Tapasztalati összefüggés (átlag alatt)	7/ 36,8*	10/ 31,2	17/ 23,3
Tyúklépés előre (motoros nehézség)	8/ 42,1	17/ 53,1*	33/ 45,3
Tyúklépés hátra (motoros nehézség)	10/ 52,7	20/ 62,5*	38/ 52
Külső talpélen járás előre (motoros nehézség)	14/ 73,7*	19/ 59,4	43/ 58,8
Külső talpélen járás hátra (motoros nehézség)	15/ 79,1*	25/ 78,1	53/ 72,5
Kúszás (motoros nehézség)	12/ 63,1	23/ 71,9*	44/ 60,3
Mászás (motoros nehézség)	6/ 31,6*	9/ 28,1	18/ 24,7
Térdérintéses járás (motoros nehézség)	9/ 47,4	16/ 50*	27/ 36,9

ményt \*-gal jelölve. Látható, hogy a három összehasonlítási szempont mentén, a tanulási képességekben legalacsonyabb eredményeket produkáló csoport – az elemi számolási készség kivételével – az ADHD-tüneteket mutató csoport. Tehát minden összehasonlítási szempontban az ADHD-tüneteket mutató gyermekek között vannak a legtöbben, akik a tanulási készségmérő teszteken a legalacsonyabb eredményeket produkálták, az országos átlaghoz képest az ő eredményeik a legrosszabbak, azonban motoros problémák terén nem ők tekinthetők a leginkább érintett csoportnak. Az ADHD-tüneteit mutató gyermekek nem, vagy nem megfelelően tudták kivitelezni a külső talpélen járást (egyensúly- és általános mozgáskoordinációs zavar jelei), valamint a mászást (keresztező mozgások összehangolásának nehézsége, szinkronitás hiánya vagy elégtelensége), azonban a többi nagymozgást vizsgáló próbában a motoros nehézséget mutatók csoportja bizonyult gyengébbnek (tyúklépés előre és hátra, kúszás, térdérintéses járás, ahol az egyensúly és az általános mozgáskoordinációs zavarok mellett a testséma és a térbeli tájékozódás zavarai is tetten érhetőek).

Az ADHD-tüneteket mutató gyermekek motoros teljesítményének kiértékelésekor nem maradhat ki a perzisztáló csecsemőkorai reflexek vizsgálata sem. A 4. táblázatban azt mutat-



4. táblázat: ADHD-tüneteket mutatók összehasonlítása motoros nehézséget mutatókkal, valamint a teljes mintával perzisztáló csecsemőkori reflexek alapján

	ADHD-tüneteket mutatók fő/% (N=19)	Motoros nehézséget mutatók fő/% (N=32)	Teljes minta fő/% (N=73)
ATNR	12/ 63,2	22/ 68,8*	33/ 45,2
STNR	7/ 36,8*	11/ 34,4	21/ 28,7
TLR	9/ 47,4	16/ 50*	24/ 32,8
Galant	5/ 26,3*	5/ 15,7	13/ 17,8
Landau	6/ 31,6*	3/ 9,4	15/ 20,5
Moro	6/ 31,6	11/ 34,4*	24/ 32,8

juk be, hogy az ADHD-tüneteket produkáló gyermekek hány százalékának vannak megtartott csecsemőkori reflexei (összevetve a motorosan alulteljesítőkkel, valamint a teljes mintára vonatkozóan, a legalacsonyabb teljesítmény \*-gal jelölve). Az eredmények alapján elmondható, hogy az ADHD-tüneteket mutató és motoros nehézséggel élő gyermekek megtartott csecsemőkori reflexek tekintetében hasonlóan teljesítettek. Mindkét vizsgált csoportban 3-3 reflex megtartottsága igazolható a legnagyobb százalékban. Ami egybevág a szakirodalmi adatokkal az a Galant- és saját vizsgálatunkban a Landau-reflex átlagosnál magasabb perzisztálása ADHD-tüneteket mutató gyermekek körében, amely összefüggést mutat a hiperaktív-impulzív és figyelemzavaros személyiségjegyekkel, míg a motoros nehézséget mutatók megtartott reflexei elsődlegesen a testközépvonal-átlépést, a végtagok függetlenítését és a jobb-bal differenciálást nehezítik meg a mindennapokban (ATNR, TLR, Moro).

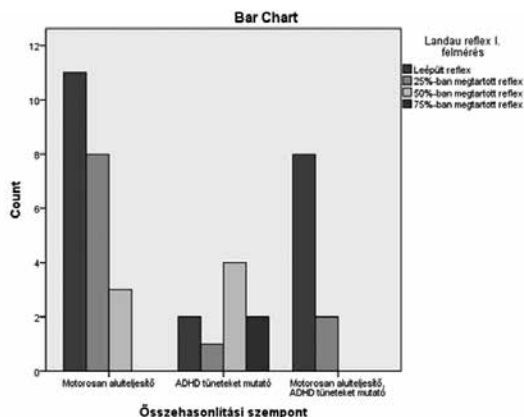
A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon van-e szignifikáns különbség a tekintetben, hogy a gyermek csak ADHD-tüneteket mutat, de nincsenek motoros problémái (n=9), motorosan alulteljesítő, de ADHD-val nem érintett (n=22), valamint ADHD-tüneteket mutató és emellett motoros nehézségei is vannak (n=10).

Kruskal-Wallis-tesztel vizsgálva a csoportok közötti különbséget, azt találtuk, hogy a Landau-reflex perzisztálásában (p=0,005) és az írásmozgás-koordináció gyengeségében

5. táblázat: Keresztábra-elemzés Landau-reflex vonatkozásában

	Landau-reflex				Total
	Leépült reflex	25%-ban megtartott reflex	50%-ban megtartott reflex	75%-ban megtartott reflex	
Motorosan alulteljesítő	11	8	3	0	22
ADHD-tüneteket mutató	2	1	4	2	9
Motorosan alulteljesítő, ADHD-tüneteket mutató	8	2	0	0	10
Total	21	11	7	2	41

( $p=0,04$ ) van a csoportok között szignifikáns különbség. Keresztábra-elemzést végezve (5. táblázat és 1. ábra) arra a megállapításra jutottunk, hogy a Landau-reflex esetében a csoportok közötti különbséget az adja, hogy az ADHD-tüneteket mutató és mindeközben motoros nehézséggel élő gyermekek nem érintettek a reflex megtartottságában, ellenben azokkal a gyermekekkel, akiknek vannak ADHD-ra utaló tüneteik, de motoros nehézséggel nem érintettek (9 gyermekből 6-nak 50-75%-ban megtartott a Landau-reflexe).

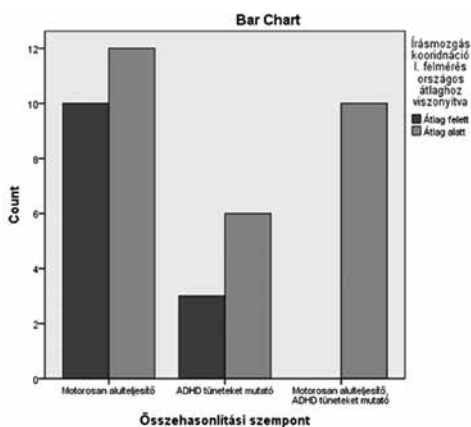


1. ábra: Landau-reflex megtartottsága a vizsgált mintákban

Írásmozgás-koordináció esetében a szignifikáns különbséget a vizsgált csoportok között az adja, hogy azon gyermekek, akik az ADHD és a motoros nehézség problémájában is érintettek, náluk nem volt olyan, aki ezen a teszten az országos átlagnak megfelelő vagy a feletti szinten tudott volna teljesíteni (6. táblázat és 2. ábra), vagyis 10 gyermekből 10-nek a finommotoros tevékenysége gyenge a vizsgált mintában, míg a motorosan alulteljesítőknél közel a fele, az ADHD-tüneteket mutató, de motoros készségeit tekintve tipikusan fejlődő gyermekek 1/3-a tudott az országos átlag felett teljesíteni.

6. táblázat: Keresztábra-elemzés írásmozgás-koordináció vonatkozásában

	Írásmozgás-koordináció országos átlaghoz viszonyítva		Total
	Átlag felett	Átlag alatt	
Motorosan alulteljesítő	10	12	22
ADHD-tüneteket mutató	3	6	9
Motorosan alulteljesítő, ADHD-tüneteket mutató	0	10	10
Total	13	28	41



2. ábra: Írásmozgás-koordináció gyengesége a vizsgált mintában

## Összegzés

Az ADHD jelensége egy széles körben kutatott problématerület az elmúlt évtizedekben és napjainkban egyaránt, azonban a problémával együtt járó motoros nehézségek és tanulási problémák átfogó feltárása még várat magára, hiszen ezek vizsgálata időigényes, a megfelelő esetszám összegyűjtése pedig kifejezetten nehézkes, így a témában többnyire csak kismintás kutatások születnek.

Jelen tanulmány is ebben a szellemben íródott, eredményei azonban mindenképpen figyelemre méltóak, már csak azért is, mert H1 hipotézisünk beigazolódott: tipikusan fejlődő, semmilyen nehézséggel és zavarral – a vizsgálat időpontjában – nem érintett gyermek közül 32-nek a motoros készség-képesség struktúrában eltérései, elmaradásai vannak az elvárt szinthez, az iskolakészültség kritériumaihoz képest.

H2 hipotézisünk – miszerint tipikusan fejlődő mintában is fogunk találni olyan tankezes korú gyermekeket, akik érintettek lehetnek az ADHD tüneteivel – beigazolódott, hiszen a vizsgált 73 fő nagycsoportos óvodásból 19 fő esetében mind a szülők, mind az óvodapedagógusok azonosítottak ADHD-tüneteket.

A vizsgálat megkezdése előtt azt feltételeztük, hogy az ADHD-tüneteket mutató gyermekek mozgása fejletlenebb, mint a mintában szereplő, motoros nehézséget mutató, de ADHD-tüneteket nem produkáló társaiké (H3). Ez a feltevésünk csak részben igazolódott, hiszen akár az ADHD tüneteit mutató, akár a motorosan aluteljesítő gyermekek eredményeit vizsgáltuk, mindkét csoport közel azonos arányban érintett a nagymozgások nehézsége és a megtartott csecsemőkori reflexek tekintetében, csak mindkét esetben más próbák azok, amelyekben az aluteljesítés tetten érhető a háttérben – gyaníthatóan – meghúzódó alapvető kóroki tényezők különbözősége okán. Szignifikáns különbséget a próbák között a vizsgált csoportokban csak a Landau-reflexben találtunk, hiszen az ADHD-tüneteket mutató és mindeközben motoros nehézséggel élő gyermekek nem érintettek a reflex megtartottságában, ellenben azokkal a gyermekekkel, akiknek vannak ADHD-ra utaló tüneteik, de motoros nehézséggel nem érintettek (9 gyermekből 6-nak megtartott a Lan-

dau-reflexe). Ez egy igen érdekes eredmény, amely igazolhatja, hogy az idegrendszeri éretlenség jeleit a nagymozgásokon túl a csecsemőkori reflexekben is érdemes lehet keresni.

Továbbá azt gondoltuk, hogy az ADHD-tüneteket mutató gyermekek tanulási képességei gyengébbek, mint az azonos életkorú, tipikusan fejlődő, de motoros nehézséget mutató társaiké (H4). A kutatás eredményei alapján ez a feltevésünk beigazolódott. Elemi alapkészségek tekintetében – az elemi számolási készség kivételével – a legalacsonyabb százalékpontokat produkáló csoport az ADHD-tüneteket mutatók, akár a teljes mintával, akár a motorosan alulteljesítőkkel vetettük össze az eredményeiket. Írásmozgás-koordinációban találtunk a csoportok között szignifikáns különbséget, mégpedig abban, hogy az ADHD-val és a motoros nehézséggel egyaránt küzdők ezen a teszten mindannyian az országos átlag alatt teljesítettek, míg a motorosan alulteljesítőknél közel a fele, az ADHD-tüneteket mutató, de motoros készségeit tekintve tipikusan fejlődő gyermekek 1/3-a tudott csak az országos átlag felett teljesíteni.

Eredményeinkből tehát kitűnik, hogy az ADHD problémáját nem lehet egyszerűen csak motoros nehézségként, nyugtalanságként vagy mozgékonyágként definiálni. Az elemi alapkészségek és a tanulási képességek terén ennek megítélése egészen más felfogásban kell hogy történjen a jövőben. Az idegrendszeri éretlenséggel, esetünkben ADHD-tünetekkel vagy ADHD-val élő gyermekek – ép intellektus mellett – akár évekig képesek kompenzálni az idegrendszeri zavarokból fakadó nehézségeiket, és bár az iskola első néhány évében átlagosan vagy akár átlag felett is képesek teljesíteni, ez nem feltétlen marad így a későbbiekben is (Gyarmathy 2009).

Kifejezetten érdemes a nagymozgások feltérképezésén túl a csecsemőkori reflexek vizsgálatára is időt szakítani, mert – ahogyan azt kutatásunk is igazolja – akár jó mozgásállapot mellett is ott lehetnek ezek az idegrendszeri éretlenség hátterében, vagy éppen annak okaként.

## Felhasznált irodalom

- Ballard, J.E. 1977. The effects of methylphenidate during rest, exercise, and recovery upon the circulorespiratory responses of hyperactive children. Eugene, OR: *Microform Publications*. Oregon.
- Beyer, R. 1999. Motor proficiency of boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16 (4), 403–414.
- BNO-10 zsebkönyv DSM meghatározásokkal 2004.
- Bob, P., et al. 2013. Persisting Primitive Reflexes in Medication-Naive Girls with Attention-Deficit and Hyperactivity Disorder. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, p. 1457.
- Bünger, A., Urfer-Maurer, N., Grob A. 2019. Multimethod Assessment of Attention, Executive Functions, and Motor Skills in Children With and Without ADHD: Children's Performance and Parents' Perceptions. *Journal of Attention Disorder*. <https://doi.org/10.1177/1087054718824985>
- Dewey, D., Kaplan, B.J., Crawford, S.G., Wilson, B.N. 2002. Developmental coordination disorder: Associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Human Movement Science*, 21, 905–918.
- Gyarmathy Éva 2009. Neurológiai eredetű teljesítményzavarok. In: Kiss Sz. (szerk.): *Az iskolai beilleszkedés problémák felismerése, prevenciója és terápiája*. Kolozsvári Egyetem Kiadó. 45–56.

- Harvey, W.J. – Reid, G. 1997. Motor performance of children with attention-deficit hyperactivity disorder: A preliminary investigation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14 (3) 189–202.
- Harvey, W.J. 2003. Enabling students with ADHD to use self-control in physical activities, Palaestra. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6643/is\\_3\\_19/ai\\_n29023924](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6643/is_3_19/ai_n29023924) (2008.11.23.)
- Józsa K. – Zentai, G. 2007. Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle* 4: 3–17.
- Konicarova, J., and Petr, B. 2012. Retained Primitive Reflexes and ADHD in Children. *Activitas Nervosa Superior*, vol. 54, no. 3-4, pp. 135–138.
- Milander, M.– Schall, R.– Bruin, E.– Smuts-Craft, M. 2020. Prevalence of ADHD symptoms and their association with learning-related skills in Grade 1 children in South Africa. *South African Journal of Education*. 40 (3) <https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1732>
- Myra, T., et al. 2004. Primitive Reflexes and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Developmental Origins of Classroom Dysfunction. *International Journal of Special Education*. vol. 19, no. 1, pp. 23–37.
- Piek, J.P.– Pitcher, T.M.– Hay, D.A. 1999. Motor coordination and kinaesthesia in boys with attention deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 41, 159–165.
- Piek, J.P. – Dawson, L. – Smith, L.M. – Gasson, N. 2008. The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science* 27/ 5. 668–681.
- Pitcher, T.M.–Piek, J.P.– Hay, D.A. 2003. Fine and gross motor ability in males with ADHD. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45, 525–535.
- Roth, K.– Zittel, L.– Pyfer, J.– Auxter, D. 2017. *Principles and methods of adapted physical education and recreation* (12th ed). Burlington. MA: Jones & Bartlett Learning.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Révész-Kiszela Kinga** adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézet. Főbb kutatási terület: gyógypedagógia – a mozgás és a viselkedés összefüggéseinek vizsgálata egyéb pszichés fejlődési zavarban és mozgásterápiák hatásvizsgálata. [revesz-kiszela.kinga@uni-eszterhazy.hu](mailto:revesz-kiszela.kinga@uni-eszterhazy.hu)

### Publikációk:

Révész-Kiszela Kinga 2021. Intervenciós program hatása a tanulási és motoros képességekre az iskolaérettség függvényében. In: Fodor Richárd–Karainé-Gombocz Orsolya–Miklós Ágnes Kata (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 299–308.

Hegyí Lili– Magyar Istvánné– Révész-Kiszela Kinga 2021. Különleges bánásmódot igénylő tanulók a köznevelésben. In: Magyar Istvánné (szerk.): *Integráció–inklúzió Komplex Alapprogrammal: Élménysuli gyógypedagógus szemmel*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 29–72.

# Szőke-Milinte Enikő

## Anyanyelvi és kognitív fejlődés kisgyermekkorban

### Bevezetés

A kisgyermekkorban anyanyelvi nevelés jelentősége a gyermek kognitív fejlődésének megalapozásában kulcsfontosságú, hiszen a stabil nyelvfejlődés és nyelvhasználat teszi lehetővé a fogalomalkotást, az értelmi műveltségét és az értelmi fejlődést. A koragyermekkorban anyanyelvi nevelés határozza meg a kisgyermek kognitív profiljának alakulását, információ érdeklődésének irányát és tartalmát. Ezekre az alapokra építkeznek az olvasás- és írástanulás, a számolás és a többi komplex tanulási stratégia melyekkel az iskolai tanulás eredményes lehet. A tanulmány a koragyermekkorban anyanyelvi nevelés kognitív folyamatainak bemutatására vállalkozik azzal a céllal, hogy támogassa a koragyermekkorban fejlesztésben tevékenykedő nevelők, valamint az óvodapedagógusok anyanyelvfejlesztő tevékenységét.

### 1. A konstruktivizmus mint a nyelvfejlődés és az anyanyelvi nevelés elméleti kerete

A konstruktivizmus gondolata először Jean Piaget, majd tanítványa Jerome Bruner tanulásméletében jelenik meg. Bruner szerint a tanulás egy aktív társadalmi folyamat, amelyben a tanulók új ötleteket vagy koncepciókat építenek fel a jelenlegi ismereteik alapján (Bruner 1974). A megismerő személy a tudást maga építi fel (konstruálja), és ebben a folyamatban fontos szerepet játszik meglévő tudása és fogalmi hálója, hiszen az új információkat mindig a már meglévő tudásához próbálja illeszteni (Nahalka 2002: 45–49).

A funkcionális-kognitív nyelvelmélet olyan elméleti alap, amely összhangba hozható a konstruktivista pedagógia modelljeivel, és kiindulópontja lehet az anyanyelvi nevelés új megközelítésének. A nyelvelsajátítás kisgyermekkorban funkcionálisan értelmezhető a legpragmatikusabbban: a gyerekek létfontosságú a nyelvelsajátítás, hiszen csak így tudja megérteni a környezetét, a társait és önmagát. A nyelvelsajátítás motiváltsága tehát központi jelenség a funkcionális szemléletű anyanyelvi fejlesztésben. (Tolcsvai Nagy 2005: 349–430). Ez azt jelenti, hogy a tudatosan tervezett és megvalósított óvodai anyanyelvi nevelésben az alkalmazkodás és a megértés kerül a nevelés fókuszába. Így válnak relevánssá azok a kérdésfeltevések, melyek a környezetben, a helyzetekben, a tevékenységekben való eligazodást nyelvhasználati szinten támogatják:

Melyik a maci? – *a tárgyak megnevezése*

Milyen színű a maci nadrágja? – *a tárgyak tulajdonságainak a megnevezése*

Mit csinál a cica? – *a dolgok akcióinak a megnevezése*

Hova bújt el a maci? – *a térben való tájékozódás*

Mikor esett a hó? – *az időben való tájékozódás*

Hol van a füled? – *önmagán való tájékozódás*

Ki volt az az ügyes gyerek, aki ilyen szépet rajzolt? – *önmaga és/vagy társai kompetenciáinak a felismerése és megnevezése*

Fogd meg a piros ceruzát (melyik a piros ceruza? melyik kezembe vegyem? hogyan vegyem a kezembe?) – *a cselekvések, tevékenységek kivitelezésének a megnevezése*

Kapcsold fel a villanyt: hogyan kell felkapcsolni a villanyt? Elérem a kapcsolót? Hogyan érem el a kapcsolót? – *önmagá képességeinek felismerése, önmagá cselekedeteihez kapcsolódó ok-okozatiság felismerése*

Ki az, aki kiabált? – *a társas helyzetekben való tájékozódás*

Milyen színű Peti szeme? – *a társak tulajdonságainak ismerete*

Miért sír Panni? – *a társas viszonyokban az ok-okozatiság felismerése*

Ki vigasztalta meg Pannit? – *a társas viszonyokban az akciók felismerése és megnevezése, az ok-okozatiság felismerése és megnevezése*

Miért vágta le a királyfi a sárkány fejét? – *narratívában való tájékozódás (ki a sárkány, milyen, mit csinál, ki a királyfi, mit csinál, erkölcsi kérdések megértése: helyesen cselekedett-e a királyfi)*

Miközben a gyermek használat közben elsajátítja a nyelvet, aközben megismeri és ösztönösen érti meg annak működését, továbbá megismeri önmagát és környezetét, a valóság működését (Tolcsvai Nagy 2005: 348–362).

## 1.1. A nyelvelsajátítás folyamata

### 1.1.1. A preverbális kommunikáció

Az értelmi fejlődés egyik legidézettebb elmélete Piaget fejlődésmodellje, melyben a genetikailag vezérelt érés és a környezetből származó tapasztalat egymással szoros kölcsönhatásban hozza létre a gyermek fejében a világról való tudást a gyermek aktív közreműködése által (Györi 2004: 247). Elméletében egységesnek feltételezi a gyermeki megismerési folyamatokat és működéseket, a kogníciót egységes egészként kezeli (Györi 2004: 248).

Az érési folyamatok számottevőek az óvodáskorban: az agy súlya a felnőtt agy súlyának körülbelül 50%-a, 6 éves korra az agy tényleges súlyának 90%-át éri el. A mielinizáció (velőhüvelyesedés) fontos szerepet játszik a kisgyermekkor kognitív fejlődésében. A hallókéreg gyors fejlődése összhangban van a nyelvelsajátítás sebességével. A halánték-, nyakszirt- és fali lebenyek között fontos kapcsolatok épülnek ki, melyek döntőek az idői, látási és téri információk feldolgozásában. Minden terület egyre szorosabb kapcsolatba kerül a beszédért felelős kérgi területtel is, ami a szimbolizációs és kommunikációs képességek fejlődését eredményezi. A kisgyermekkorban más területek mielinizációja is végbemegy, így például a hipokampusz, ami a hosszú távú emlékezetben jelentős, valamint a kisagyat a kéreggel összekötő rostoké, amik a szándékos mozgások finom szabályozásáért felelősek (Piaget – Inhelder 2004).

A nyelvelsajátítás folyamatában az első állomás Piaget szerint a preverbális kommunikáció (nyelv előtti kommunikáció), mely a gyermek első életéve során, a nyelv elsajátítása előtt figyelhető meg. Ide tartozik a véletlenszerű hangadásból kialakuló gügyögés, majd gagyogás, melyek egyre inkább jellemzőek lesznek az anyanyelv hangzására. A preverbális képességek másfél éves korig fejlődnek; sajátossága e korai kommunikációnak a mások utánzásával létrehozott cirkuláris reakció folyamata. A cirkuláris reakciók ismétlődő sé mákat jelentenek, és három típusát különböztette meg Piaget:

- az elsődleges cirkuláris reakciók a saját testtel kapcsolatosak, pl. az ismétlődő gügyögés ('apapapapapa'); később ezek a mozgások differenciálódnak és integrálódnak
- a másodlagos cirkuláris reakciók a gyermek kiterjesztett akciói, melyeket ismételtet, és amelyek a környezetében érdekes változásokat eredményeznek, pl. a 'kukucs' játék a szülővel, mely interakciót feltételez és folyamatosan ismétlődik
- a harmadlagos cirkuláris reakciók a tárgyak közötti viszonyok manipulálása, pl. a játékában a kutya megugatja a cicát; kialakul a logika kezdetleges alkalmazása (József 2009)

A csecsemőkor 40. hetétől kezdődik a jelentés nélküli ismétlések időszaka, amely még szenzomotoros kommunikáció, de már akaratlagos tevékenység. Az első életév vége felé a dallam, a ritmus és a hangszín változásai jellegzetes jegyekké válnak a gyermek megnyilatkozásaiban, ezeket a szülők már egyre gyakrabban ruházzák fel jelentéssel, majd ezt követően megjelennek az első szómondatok.

A 9. és a 12. hónap között kezd kialakulni az anyanyelvi percepció bázis; a tulajdonképpeni beszédmegértés akkor kezdődik, amikor a gyermek bizonyos jeleknek és e jelek viszonyának konvencionális tartalmát elsajátította. A 12-18. hónapos gyermekek beszédészlelésére az ún. globális percepció jellemző, vagyis a hallási információ felfogása a maga egészében történik (Gósy 1995). A preverbális képességek fejlődését igen sok tényező határozza meg, minden veleszületett, illetve az első hetekben, hónapokban szerzett károsodás kihat a gyermek fejlődésmenetére, így a preverbális és nyelvi faktorokra is (Szanati – Nagy 2006).

A nyelvelsajátítás és nyelvhasználat mint kognitív működés Piaget szemléletében szakszosan történik, alapja a gyermeki aktivitásban testet öltő asszimiláció és akkomodáció.

Az akkomodáció során a gyermek a fejében levő reprezentációkat hozzáilleszti a világhoz, azaz a tudását változtatja meg annak érdekében, hogy az illeszkedjék a valósághoz (Cole – Cole 1998: 248). Az asszimiláció során a gyermek tapasztalata beépül a már meglévő belső reprezentációkba, sémákba. Ennek a mechanizmusnak a prototípusa a játék. A gyermek előzetesen rendelkezik a környezetről egy adott ismerettel, sémával; játék közben, ha valami új információval találkozik, megkísérli a már meglévő sémái segítségével megérteni, azaz asszimilálni az új információt. Amennyiben a régi séma nem alkalmas arra, hogy segítségével megértse az új információt, akkor a sémát és vele együtt a reprezentációt fogja módosítani, azaz akkomodációt hajt végre. Az akkomodáció a viselkedés külső mintához való igazítását jelenti, a már meglévő séma átalakítását az új helyzetnek megfelelően. Ennek a mechanizmusnak a prototípusa az utánzás.

Piaget hangsúlyozza, hogy a két folyamatnak egyensúlyban kell lennie, egyik túlsúlyra sem elfogadható. Az egyensúly időről időre felborul, a külső környezet megváltozása vagy a szervezet érése következtében. Az egyensúly helyreállítása valójában egy új, magasabb szintű egyensúlyt eredményez, ez maga az értelmi fejlődés folyamata. (Bernáth 1997: 21)

### 1.1.2. A verbális kommunikáció

Piaget két osztályba sorolja a gyermeki beszélgetéseket: megkülönbözteti az egocentrikus és a társadalmi beszélgetésformákat.

Az *egocentrikus beszédet* a funkciója különbözteti meg a társadalmi beszédétől: a gyerek csak önmagáról beszél és nem próbálja magát a hallgatója nézőpontjába helyezni (Piaget 1932: 9; idézi Turner 1975). A gyereket nem érdekli, hogy hallgat-e rá valaki; nem várja el



a választ, nem akarja befolyásolni partnerét, vagy tájékoztatni valamiről. „A gyermek úgy beszél magában, mintha hangosan gondolkodna.” (Piaget 1932: 9; idézi Turner 1975). Az egocentrikus beszéd a tevékenységek verbális kísérője.

A *társadalmi beszéd* során gondolatokat cserél másokkal, kér, parancsol, fenyeget, tájékoztat, kritizál vagy kérdéseket tesz fel. Piaget szerint az egocentrikus beszéd olyan monológ, mellyel a gyermek játékát kíséri, saját élményekből és belső állapotból ered. Meglátása szerint hároméves korban a beszéd 56%-át, hétévesek estében pedig 27%-át teszi ki (idézi Turner 1975).

Az értelmi fejlődés szakaszai közül az óvodáskorra a művelet előtti szakasz tehető, mely 2-6 éves korig tart. A nyelvvelsajátítás nagy része erre a szakaszra esik, ezért a szakasz legalapvetőbb törvényszerűségei a gyermekek nyelvi tevékenységét (nyelvvelsajátítást és nyelvhasználatot) is meghatározza:

- nem tudnak valódi, szisztematikus mentális műveleteket végezni a reprezentált tudáson
- nem képesek egynél több szempontot érvényesíteni a gondolkodásban
- gondolkodásukat korlátozza az észlelt valóság
- a konzerváció korlátai: nem értik a mennyiség, a térfogat, a súly állandóságát
- egocentrizmus jellemzi a látásmódjukat: a valóságot csak saját szemszögből észlelik
- prekauzális gondolkodás: transzduktív módon gondolkodnak, egyik esetből következtetnek a másikra, ezért összekeverik az okot és az okozatot vagy helytelenül következtetnek (Turner 1975). Ezekkel az értelmi működésbeli sajátosságokkal magyarázható, hogy a kisgyerek nem ért meg olyan instrukciókat, mint pl. *Tűzz magad elé célokat!*

A transzduktív módon gondolkodás – vagyis egyik esetből következtetés a másikra – érhető tetten, amikor a gyerek azt gondolja, ha eltalálja a kitűzött szót a labdával, mint a céltáblát, talán azt is megtudja, mit jelent, mi az értelme. Piaget nézeteit a későbbi pszichológiai kutatások cáfolják, pl. Carey és Spelke (1994)-es kutatásai arra mutatnak rá, hogy a féléves gyerek is rendelkezhet ún. sajátos elvont fogalmakkal pl. a fizikáról, amelyeket még nem képes verbalizálni. További fontos kritika az elméletével kapcsolatban, hogy a fejlődés üteme nem egységes, bizonyos preverbális kognitív képességek fejlődési üteme eltérhet, azaz nem egységes a kogníció fejlődése. (Carey – Spelke 1994)

### 1.1.3. A beszédfejlődés és környezet, avagy a szociális konstruktivizmus álláspontja

Piaget hangsúlyozza a környezet hatását a kisgyermek beszédfejlődésében, nézete szerint a környezeti hatások aktivizálják a genetikai adottságokat és beindítják a gyermek aktív nyelvi tevékenységét. Álláspontja szerint a környezeti hatások a tárgyakkal végzett interakciókban nyilvánulnak meg, ezért a fejlődést – mint az egyén belső konstrukcióját – a környezet tárgyaival való interakciói alapján írja le.

Egy másik kutató, Bernstein is úgy látja, hogy a verbális intelligencia (VQ) is erősen függ attól, mennyire támogatja a gyermek környezete a beszédet, milyen szókinccsel és milyen kódrendszerrel kommunikálnak a környezet tagjai. Bernstein szerint, aki a nyelvi fejlődés kulturális meghatározottságát kutatta, megkülönböztethető a kidolgozott és a korlátozott kód. Meglátása szerint a magasabb társadalmi osztályokban élők a nyelvi kifejezésbeli alternatívák viszonylag kiterjedt tartományából választanak, amikor a gyermekükhöz beszélnek, ami által a gyermek gazdag, árnyalt és jól variálható szókinccsel rendelkezik, és

magasabb a verbális intelligenciája. Ez a kód a középrétegek sajátja. A korlátozott kódot a társadalom alsóbb rétegei használják, jóval egyszerűbb és egyhangúbb kommunikációt gyakorolva. Sok a befejezetlen mondat, a sztereotip nyelvi fordulat, rövid felszólítások és kérdések. Az óvodai és iskolai nevelés és oktatás során a korlátozott kódot alkalmazó gyermekek hátrányt szenvednek kidolgozott kódot alkalmazó társaikkal szemben (Bernstein 1975).

Vigotszkij orosz pszichológus a szociális interakciók szerepét emeli ki a fejlődésben: a kognitív konstrukció a gyermek és a felnőtt interakciójában formálódik. Az együttműködés felértékelődik, különösen az olyan formái, melyekben van egy szakértő és egy gyermek. A szakértő, leggyakrabban egy pedagógus, aki képes olyan környezetet teremteni a gyermek számára, melyben a gyermek műveleteket végez, és eközben megértésre jut (Cole – Cole 1998: 329). Vigotszkij koncepciójában a kognitív fejlődés egy állandó mozgásban lévő kettős, belső és külső fejlődés, a szociálistól az egyéni felé. Meglátása szerint a gyermek képességei interindividuuális szinten indulnak fejlődésnek, amikor a szociális környezet megteremti a gyermek irányítását. Ezt a folyamatot Bruner segítő együttműködésnek nevezi. „A tanulás elsősorban közösségi tevékenység, a kultúrában való osztozás” (Bruner 1986: 127; Bruner 2005: 109; ‘...I have come increasingly to recognise that most learning in most settings is a communal activity, a sharing of the culture.’). Az együttműködés ugyanakkor bepillantást engedhet a másik gondolkodásába, azonosíthatja azokat a megoldandó problémákat, amelyeket egy elszigetelten dolgozó személy esetleg nem is tudna megoldani. Amikor az egyének megosztják egymással az információkat, ez alkalmat teremt a másfajta látásmód megértésére is.

Vigotszkij szociálkonstruktivista nézete szerint, a magasabb szintű pszichikus funkciók, mint amilyen a gondolkodás, a gyermek fejlődésében először egy kollektív helyzetben egy felnőtt irányítása alatt jelenik meg mint interpszichikus funkció. Ezután, mint individuális tevékenység, a gyermek egyéni gondolkodásának sajátjaként intrapszichikus funkcióként is megjelenik. A társ gondolkodási stratégiájának a megfigyelése során, valamint az interakcióban elvégzett műveletek interiorizációjában kialakul a gyermek egyéni műveletvégzése, gondolkodása. A nyelvi fejlődés esetén is ez figyelhető meg: először mint kommunikációs eszköz jelenik meg a nyelv a gyermek és a felnőtt (környezet) interakciójában, később *belső nyelvvé, beszéddé* alakul (Vigotszkij 1934).

#### 1.1.4. A beszédtevékenység interiorizálódása

Minden új pszichológiai funkció először a másokkal való interakció során jelenik meg, miközben az interakcióban résztvevő partnerek (óvodapedagógus) a gyerek erőfeszítéseit elősegíthetik és támogathatják. Ezt a közös erőfeszítést veszi át fokozatosan a gyermek, és egyéni képességgé formálja át. A nyelv fejlődése során ez abban érhető tetten, hogy a személyközi kommunikatív beszéd egy belső dialógus vagy belső beszéd felé halad, amelyben a gondolkodás és a nyelv szoros kapcsolatban áll (Cole – Cole 1998: 329–330).

Vigotszkij szerint nem sokkal azután, hogy a gyerek elkezd kommunikálni, az egocentrikus beszéd leválik a szociális beszédről, és az egyéni, nyelvileg közvetített gondolkodás legkorábbi formájává válik (Cole – Cole 1998: 329–330). Az egocentrikus beszéd tehát a gondolkodás kezdetleges formája, hiszen részben külsődleges, és a gyerek gondolko-

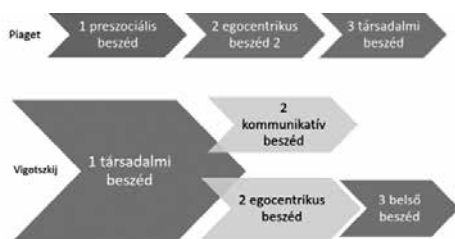
dásának csak néhány töredéke talál benne kifejezésre. Ez az egocentrikus beszéd mégis viselkedést szabályozó funkcióval bír. Például, amikor a gyerekek egy probléma megoldása közben nehézségekkel kerültek szembe, a hangos, önszabályozó beszéd szintje megemelkedett. Egy másik vizsgálatban arra találtak bizonyítékot, hogy a gyerek egocentrikus beszéde kommunikatív funkcióval bír mások számára is. Amikor óvodásokat süketnéma gyerekek közé helyeztek, akikkel nem volt túl sok lehetőségük kommunikálni, vagyis az egocentrikus beszéd nem szolgált kommunikációs célt, az egocentrikus beszéd mértéke jelentősen lecsökkent arról a szintről, ami a halló gyerekek jelenléte esetén volt jellemző (Cole – Cole 1998: 329–330).

Egocentrikus beszéd során a beszélő hangosan beszél, de szavait nem máshoz intézi (magában beszél). Célja, hogy a beszélő megbizonyosodjék saját gondolatairól. Fizikailag külső beszéd, de pszichológiailag belső (önmagának szól). Piaget leginkább kisgyermekkorra jellemzőként írja le, amikor a játéktevékenységet beszéddel kíséri a gyermek. Ezzel szemben Vigotszkij úgy gondolja, hogy az egocentrikus beszéd – függetlenül az életkortól – a gyakorlati problémamegoldással együtt jár, sajátos átmenet a kommunikáció és a gondolkodás között. Funkciója lehet az együttműködés, segítség kérése, a feladattal kapcsolatos nehézségek, megoldási javaslatok megfogalmazása. Az egocentrikus beszéd egyszerre külső (fiziológiailag) és belső (pszichikailag). Az egocentrizmus később, körülbelül az óvoda-iskola átmenet idején megszűnik. Helyét az úgynevezett belső beszéd veszi át (1. ábra) (Balogh 2005; Tancz 2011).

A belső beszédet beszédgondolkodásnak is nevezi a szakirodalom, ugyanis a beszélő nyelvi formába öntve halad végig magában valamilyen gondolatsoron. Nyelvtani kidolgozottsága elnagyoltabb, mint a külső beszédé. A belső hangzás nélküli beszéd a gondolkodás alapja. Fizikailag és pszichológiailag is belső, hiszen nem hangzik el és nem intézzük máshoz, csupán önmagunkhoz.

„A párbeszéd elindítja a nyelvet, az elmét, de miután elindult, egy új hatalmat fejlesztünk ki, a „belső beszédet”, és ez elengedhetetlen a további fejlődésünkhöz, a gondolkodásunkhoz. (...) Valódi identitásunk a belső beszédben rejlik, abban a szüntelen áramlatban és jelentésgenerálásban, amely az egyéni elmét alkotja. A belső beszéden keresztül alakítja ki a gyermek saját fogalmait és jelentéseit; belső beszéddel, hogy elérje saját identitását; végül a belső beszéd révén építi fel saját világát” (Vigotszkijt idézi Oliver 1989: 88; „We start with dialogue, with language that is external and social, but then to think, to become ourselves, we have to move to a monologue, to inner speech. Inner speech is essentially solitary, and it is profoundly mysterious, as unknown to science, Vygotsky writes, as „the other side of the moon.” „We are our language,” it is often said; but our real language, our real identity, lies in inner speech, in that ceaseless stream and generation of meaning that constitutes the individual mind. It is through inner speech that the child develops his own concepts and meanings; it is through inner speech that he achieves his own identity; it is through inner speech, finally, that he constructs his own world.”).

„A belső beszéd nem a külső beszéd belső aspektusa – ez önmagában egy funkció. Továbbra is beszéd marad, azaz a szavakkal összekapcsolt gondolat. De míg a külső beszédben a gondolat szavakban testesül meg, a belső beszédben a szavaknak szublimálódnia kell ahhoz, hogy gondolatot hozzanak létre. A belső beszédben két fontos folyamat szövő-



1. ábra: A beszéd exteriorizációja (Piaget) és interiorizációja (Vygotszkij) (saját szerkesztés)

dik össze: a külső kommunikációról a belső párbeszédre való átmenet, valamint az intim gondolatok nyelvi formában történő kifejezése, kommunikálhatóvá téve a gondolatokat. A belső beszéd úgy viselkedik, mint egy pszichológiai interfész, egyrészt a kulturálisan szentesített szimbolikus rendszerek, másrészt a privát „nyelv” (fogalmak) és a képzetek között. A belső beszéd nagyrészt tiszta értelemben vett gondolkodás, mely dinamikus, változó, instabil, a szó és a gondolat között mozog” (Lev Vygotsky 1934. XXXVII).

A szociálisból az individuálisba tartó gondolkodás és beszéd egy állandó folyamat, melynek eredménye, hogy ezek a kognitív folyamatok (a gondolkodás és a beszéd) fejlődnek.

Vygotszkij megközelítésének alapvető újítása az a feltevés, hogy a nyelv és a gondolkodás közötti kapcsolat nem állandó. A nyelv és a gondolkodás fejlődik, és fejlődik a köztük lévő kapcsolat is. Az első két év alatt a nyelv és a gondolkodás párhuzamosan fejlődik, viszonylag független utakon. A csecsemőkor végéig lehet a nyelvnek olyan előfutáraival találkozni, amelyek függetlennek tűnnek az intellektuális működésektől, és a gondolkodás olyan elemeivel, amelyek nyelv nélkül jelennek meg. Kétéves kor körül azonban alapvető változás következik be a nyelv és a gondolkodás kapcsolatában. A nyelv és a gondolkodás ekkor összekapcsolódik. Ez az összekapcsolódás alapvetően megváltoztatja mind a gondolkodás, mind a nyelv természetét, és a növekvő gyerek számára a viselkedésnek egy olyan, csak az embere jellemző formáját szolgáltatja, amelyben a nyelv intellektuálissá, a gondolkodás pedig verbálissá válik (Cole – Cole 1998: 329–330).

## Összegzés

Ahhoz, hogy a nyelvelsajátítás és az anyanyelvi nevelés szakszerű támogatásának feladatát a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok megfelelően el tudják látni, nemcsak gazdag szakmódszertani tudással, kreativitással kell rendelkezzenek, hanem tisztában kell legyenek a nyelv és a kognitív folyamatok fejlődésének természetével, szoros, egymást támogató kapcsolatrendszerével. Áttekintve a nyelv- és a kognitív fejlődés alapvető sajátosságait felismerhetjük, hogy ezen folyamatok és működések fejlődésének támogatása egyszerűs mind az emberi személyiség és az emberi minőség legsajátosabb összetevőinek megalapozását is jelenti.

## Felhasznált irodalom

- Bruner Jerome 1974. *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat. Budapest.
- Bruner Jerome 1986. *Actual Minds, posible worlds*. MA. Harvard University. Cambridge. file:///C:/Users/bfgg44/Downloads/Jerome%20Bruner%20(1986)%20Actual%20minds%20possible%20worlds.pdf (2021.12.20)
- Bruner Jerome 2005. *Valóságos elmék. lehetséges világok*. Új Mandátum. Budapest.
- Balogh Éva 2005. *Fejlődéslélektan I. A megtermékenyüléstől az óvodáskor végéig*. Didakt Kft. Debrecen.
- Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.) *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Könyv. Budapest. 1997. 21.
- Bernstein Basil 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In. *Társadalom és Nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat. Budapest.
- Carey James W. 2009. *A Cultural Approach to Communication*. In. Carey. James. W. *Communication as Culture. Essays on Media and Society*. Revised Edition. Routledge. New York-London.
- Cole Michael – Cole Sheila R. 1998. *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 1995. A beszédmegértés kezdetei. In. szerk. Gerebenné Várbíró Katalin *Szemlélygyűjtemény a beszédhibások pszichológiája köréből II.kötet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 9–22.
- Győri Miklós 2004. Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény. In. szerk. N. Kollár Katalin – Szabó Éva *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris. Budapest.
- József István dr. 2009. *Fejlődépszichológia*.  
[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari\\_anyag/jozsef\\_istvan/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html) (2022.08.12.)
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Konstruktivizmus és pedagógia. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Oliver Sacks 1989. *Seeing Voices*. University of California Press. 73–74. <https://vdocuments.mx/download/oliver-sacks-seeing-voices-a-journey-57a3e4e84ae7b.html> (2022.08.12.)
- Piaget Jean– Inhelder Bärbel 2004. *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó. Budapest. 72–77.  
<https://www.szaktars.hu/osiris/view/piaget-jean-inhelder-barbel-gyermeklelektan-osiris-konyvtar-pszichologia-2004/?pg=0&layout=s> (2021.12.20)
- Szanati Dóra – dr. Nagy Beáta 2006. *A koraszülöttség mint a preverbális képességek fejlődését befolyásoló tényező*  
[https://epa.oszk.hu/03000/03047/00032/pdf/EPA03047\\_gyosze\\_2006\\_1\\_023-037.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03047/00032/pdf/EPA03047_gyosze_2006_1_023-037.pdf) (2021.12.20)
- Tancz Tünde 2011. *A kommunikáció és nyelv fejlődése a kora gyermekkorban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Pécs.  
[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio\\_es\\_fejlodes/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html) (2021.12.20)

Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan elmélet és gyakorlat I. *Magyar Nyelvőr*.  
129. évf. 3. szám.

[http://real-j.mtak.hu/6081/1/MagyarNyelvor\\_2005.pdf](http://real-j.mtak.hu/6081/1/MagyarNyelvor_2005.pdf) (2021.12.20)

Johanna Turner 1975. *Az értelmi fejlődés*. Budapest.

Vygotsky Lev 1962. *Thinking and Speech* (written 1934) The M.I.T. Press.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Szőke-Milinte Enikő** pedagógia-magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár, óvodapedagógus és tanító végzettséggel valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek integráló nevelése mesteri szakképesítéssel. Intézetvezető egyetemi docens, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ. Főbb kutatási területei: konfliktuskezelés és pedagógiai kommunikáció, oktatásemélet és információs műveltség. [szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu](mailto:szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu)

### *Publikációk:*

Szőke-Milinte Enikő 2020. Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.

Szőke-Milinte Enikő 2022. Óvodapedagógia. Kommunikáció és anyanyelvi nevelés az óvodában. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.

## II. Tanítás, tanulás, fejlesztés





# Agárdi Sándor – Ésik Ivett Éva – Mónus Ferenc – Béres Tamás – Szabó József – D. Tóth Márta Az élménypedagógia és a környezeti nevelés kapcsolata

## Bevezetés

Napjainkban egyre inkább felértékelődik a környezettudatosságra nevelés. Óvodai környezetben is folynak olyan képzések, amelyek már kisgyerekkorban relevánsak és alakítani képesek a környezet és ember kapcsolatát. Iskoláskorban először a tanító pedagógusok folytatják a környezeti nevelést. Az alsó tagozatos iskolai környezet és a gyakori tantermen kívüli tevékenységek során gyakran van lehetőség a környezet és ember kapcsolatának megfigyeltetésére, amely segíti a gyerekek fejlődését abban, hogy környezettudatos felnőttekké válhassanak. Mivel a Nemzeti Alaptanterv leginkább a környezetismeret, a természettudomány és a biológia tantárgyak témaköreiben jelzi a környezettudatos nevelés, a környezetvédelem és fenntarthatóság ismeretköreit, ezért arra is kerestük a választ, hogy azok a pedagógusok, akik nem ezeket a tantárgyakat tanítják foglalkoznak-e a környezetvédelemmel és a környezeti neveléssel munkájuk során. A környezeti nevelés kialakítása és fejlesztése céljából az emberek magatartására és tetteire a nevelés eszközeivel hathatunk, ezért a gyermek környezeti nevelése, attitűdformálása meghatározó, amelyben az élménypedagógiai neveléshez kapcsolódó módszerek meghatározóak.

## 1. Irodalmi áttekintés

A környezeti nevelés kialakítása és fejlesztése céljából a környezet és ember kapcsolatra és az ezzel kapcsolatos tevékenységekre a nevelés eszközeivel jelentős mértékben hathatunk, ezért a gyermek környezeti nevelése, attitűdformálása meghatározó az iskolai munkában is. Az élményeken alapuló tanulással több kiváló kutató is foglalkozik tanulmányában. Szakirodalmi vonatkozásairól inkább a külföldi kutatók tanulmányaiban olvashatunk. Elméleti alapjai John Dewey-től származnak, aki először emelte ki a megélt élmények szerepét a tanulási tanítási folyamatban, aki hangsúlyozta elméletében, hogy az élményből nyert tapasztalatok alakítják a személyiséget (Molnár 2012). Elméletére építve Dawid Kolb kidolgozta a természetben tanulás modellt, amit a gyakorlatban Kurt Hahn alkalmazott először. 1920-ban iskolát alapított, amelynek alapja olyan tapasztalati oktatás volt, amelyben nem a lexikális tudás megszerzése volt az elsőrendű, hanem az aktív tapasztalatszerzéshez kapcsolt ismeretszerzés. Helyszíne a tantermen kívül a természet, ahol a tanulók órai munkáját vizuális, akusztikus, taktilis, mozgásos tevékenységekkel egészítette ki (Molnár 2012).

Németül „Erlebnisspädagogik” angol nyelvterületen pedig „experimental education” kifejezésekkel találkozhatunk. Mindkét nyelvterületen azonban közös a fogalom eredete, miszerint saját tapasztalaton alapuló, tantermen kívül, szabadban megvalósuló tanulási folyamat az alapja, ahol a tanulók kipróbálhatják interperszonális képességeiket és krea-

tív gondolkodásukat. Más tanulmányokban outdoor élménypedagógia fogalmakkal, magyarul kalandpedagógia meghatározással találkozunk. Kurt Hahn irányzatát megerősítve Rogers (2013) így jellemzi az élménypedagógiát: „Az élménypedagógia nem más, mint személyközpontú pedagógia, mely mind az egyén, mind a csoport fejlődésére és sikerességére fókuszál” (Pethő 1983).

Ez a tanulási folyamat más, mint a hagyományos tanulás, mert több érzékszervre hat egyszerre, és aktív részvételt igényel. Munkaformája elsősorban a csoportmunka, amely kooperatív és kollaboratív módszereket egyaránt alkalmaz, a feladatok megoldásában a közös tevékenységek főszerepet kapnak. Az egyéni eredmények helyett a csoport sikerére összpontosít. Sokszínű lehetőséget biztosít a különböző tanulási stílusú tanulók számára, így a tanulók sikerélménye is gyakoribb. Ismert, hogy az élménypedagógia a személyes élményre, megélésre, tapasztalat- és ismeretszerzésre koncentrál, azonban kevesen vizsgálták ennek hatását a környezeti nevelés minőségére.

Környezettudatos magatartáson értjük mindazokat az emberi tevékenységeket, amelyek a környezeti problémák megoldására irányulnak. *„A környezettudatosságot – személyekhez és szervezetekhez egyaránt kapcsolhatóan – olyan magatartásformaként tudom definiálni, mely az egyén vagy a szervezet felelős és aktív szerepvállalásán alapul a környezeti problémák megoldásával kapcsolatosan.”* (Csutora – Kerekes 2004). Kollmus és Agyeman (2002) hasonlóan gondolják. *„Környezettudatosságon azokat a viselkedésformákat értjük, amelyek célja, hogy az egyének cselekedeteinek a természeti és épített környezetre gyakorolt negatív hatásait csökkentsék.”* (Kollmuss – Agyeman, 2002: 240). Stern (2008) a környezettudatos magatartási formák közül az aktivista viselkedésnek jelentős szerepet tulajdonít.

*„Természettudományos nevelés, a természettudományos gondolkodás megalapozása az alapfokú képzés első szakaszában a magyar nyelv és irodalom tanulási területének tudásbővítést és olvasásfejlődést segítő olvasmányai (1-2. évfolyam) ágyazva kezdődik, és a Természettudomány és földrajz tanulási terület környezetismeret (3-4. évfolyam) és természettudomány (5-6. évfolyam) tantárgyainak keretében folytatódik.”* (NAT 2020: 296) A Nemzeti Alaptanterv a környezetismeret tanításának legfontosabb céljai között kiemeli, hogy a diák „ismerje a környezettudatos életmód szokásait”. A Nemzeti Alaptantervben a környezetvédelem szó ötször fordul elő, a környezeti nevelés kifejezés kétszer, amelyek elsősorban a környezetismeret, a biológia és a kémia tantárgyak témaköreihez kapcsolódva kapnak említést. A környezeti neveléshez kapcsolható témakörök azonban minden tantárgyban megjelenhetnek, amelyeket egyre több pedagógus felismer és a nevelési területek között szem előtt tart.

Minden magyar iskolát érint a környezeti nevelési programok bevezetése, amely a közoktatási törvényben előírt. Azonban, hogy a gyermekek közül ki, mikor és hogyan részesedik környezeti nevelésben, az intézmények már egyénileg szabják meg. Ebből fakadóan számottevő különbség érezhető az egyes iskolák környezeti nevelési gyakorlatának rendszerében. Az egyik legfontosabb kérdés az, hogy a pedagógusok, tanítók számára milyen lehetőségek adóttak a továbbképzésre a környezeti nevelés témakörében, hiszen rajtuk múlik az iskolájuk környezeti nevelési gyakorlatának megalkotása.

A környezeti nevelés fogalma folyamatos változáson ment keresztül az első megjelené-

sétől a mai napig, tartalmának meghatározása azonban nem egyszerű. A legáltalánosabb megfogalmazás szerint a környezeti nevelés a környezettudatos magatartás, a környezeti felelős életvitel előkészítését jelenti. A környezeti nevelés a nevelési folyamatban szinte minden helyzetben és mindenkor jelen van (Palmer – Neal 2002), ugyanúgy kiterjed a természet rendszerszemléletű, a fenntartható fejlődés szempontjait is szem előtt tartó tanulmányozására, mint az emberi együttélés és az ember és a természet kapcsolatának bemutatására, értelmezésére (Havas – Gulyás 1998).

A fenntarthatóság pedagógiájának elterjedtsége hazánkban is összefonódik a környezeti nevelés változásaival, a környezeti nevelés főbb irányelveit a fenntarthatóság pedagógiája számtalan komponensével bővíti ki, illetve teszi számottevőbbé (Havas– Varga 2006; Kiss – Zsiros 2006; Lükő – Kollarics 2013).

A környezeti nevelés a személyiség egészére próbál hatni: az ismeretek révén a tudatra, az élmények révén az érzelmeinkre, a célratörő tevékenységekkel az akaratra (Kuknyó 2006).

## 2. Anyag és módszer

Vizsgálatunkban négy általános iskola pedagógusait kérdeztük meg. Ezek között három állami egy pedig egyházi fenntartású intézmény volt: Pátróhai Móricz Zsigmond Általános Iskola. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Felső-Szabolcsi régiójában található rétközi település. Az intézmény állami fenntartású. Az iskola pedagógiai programjában külön pontként jelenik meg a fenntarthatóság, környezettudatosság. A kisiskolásoknak ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában, meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességükre tekintettel használja. A természettudományi oktatás és nevelés terén a tanulók gyakorlati tapasztalataira épülő és életkori sajátosságaikhoz, igényeikhez adekvát módon kapcsolódó ismeretátadás a természettudományos és műszaki életpályákra való szocializáció sikerességének záloga. Olyan magatartás határozza meg a tanulók viszonyát az ember életterületét szolgáló környezethez, annak fenntartható megóvásához és fejlesztéséhez, melynek tudásbázisa nem kizárólagosan a rendszerszerűség, az alapelvek és kulcsfogalmak merev struktúrájára épül, hanem elsősorban a különféle összefüggésekre alapozott és begyakorolt természettudományos és műszaki műveltség mindennapi életben és a munka világában való hatékony alkalmazhatóságához.

Várdai Kata Református Általános Iskola. Az iskola Kisvárdában található, egyházi fenntartású. Az intézmény Szervezeti és Működési Szabályzata egy egész pontban (Egészséges életmód, környezettudatos magatartás kialakításának segítése) fejt ki a környezeti nevelésre irányuló céljait. Környezettudatos magatartásra nevelik a tanulókat, hogy érzékennyé váljanak a környezetük állapota iránt, hogy életvitelükbe beépüljön a környezetkímélő magatartás, egyéni és közösségi szinten egyaránt. Feladatának tekinti a családi életre, a családtagi szerepekre, a párkapcsolatok kulturált kialakítására, a takarékos és ésszerű gazdálkodásra és az öngondoskodásra irányuló nevelést. A feladathoz kapcsolódóan a következő kompetenciák fejlesztése valósul meg: természettudományos kompetencia, szociális és állampolgári kompetencia.

Zelk Zoltán Általános Angol-Német Kéttannyelvű Iskola, amely Nyíregyházán található. 8 évfolyamos általános iskola, 8 alsó tagozatos csoporttal. 1-2. évfolyamon iskolaotthonos forma, 3-4. évfolyamon tantárgycsoportos, napközis forma. Szakmai munkájuk legfontosabb alapelvei között szerepel a nemzeti és egyetemes kultúra megismertetése és a környezeti nevelés.

Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola Petőfi Sándor Tagintézménye. Nyíregyháza déli részén, Borbányán található. Tanulói kertvárosi övezetben élnek Borbányán, Nyíregyházán, Nagyszálláson, beiskolázási körzetünk is ez a terület. Az intézmény álláspontja szerint az emberiség jelenlegi legnagyobb kihívása a környezeti válság. A környezettudatosabb életvitel kialakítása, így nekik is céljuk. Ennek a célnak az eléréséhez csatlakoztak az Öko-iskolai programhoz, 2014. január 25-től elnyerték e megtisztelő címet.

A felmérés kérdései között van feleletválasztós, továbbá olyan kérdés is, amelyben értékelni kell egyes felsorolt tényezőket, valamint ahol saját válaszaikat kell megfogalmazniuk és leírniuk. Online kérdőíves módszert alkalmaztunk, amely összesen 10 kérdésből áll. A kérdőív kitöltése teljesen anonim volt. A válaszadók száma 87 fő volt. A szerkesztés során arra törekedtünk, hogy a kitöltésre fordított idő ne haladja meg a 10 percet a válaszadó figyelmének folyamatos fenntartása érdekében:

*Fontosnak tartja-e a környezettudatosságra nevelést alsó tagozaton elkezdni?*

*Milyen tantárgyakat tanít?*

*Megjelenik-e a környezeti nevelés a tanmenetében?*

*Ha igen hány órában?*

*Hol valósítja meg a környezeti nevelést?*

*Milyen tevékenységek jellemzik a környezeti nevelést a tanóráján?*

*Milyen tevékenységek jellemzik a környezeti nevelést a tanóráján kívül?*

*Mire helyezi a hangsúlyt a környezeti nevelés során? (több válasz is megjelölhető)*

*Az Ön intézményében vagy osztályában vannak-e környezeti nevelést elősegítő akciók / rendezvények?*

*Mennyire tartja fontosnak a környezettudatosságra nevelés kapcsán az alábbi tényezőket?*

### 3. Eredmény és értékelés

Első kérdésünkre, amelyben arra kérdeztünk rá, hogy fontosnak tartják-e a környezettudatosságra nevelést alsó tagozaton elkezdni a pedagógusok, a megkérdezettek 100%-ban igennel válaszoltak.

A második kérdés azt kérdezte meg a pedagógusoktól, hogy milyen tantárgyakat tanítanak alsó tagozaton. A megkérdezettek többsége 63%-a matematikát tanít, rajz és vizuális nevelést és magyar nyelv és irodalmat a megkérdezettek 57%-a jelölte. Életvitel és gyakorlat tantárgyat a kérdőívet kitöltők 53%-a jelölte, ének-zenét 48%-a, és 43% természetismeretet, testnevelést a kitöltők 37%-a tanít. Idegen nyelvet 17%, hit- és erkölcs tant, informatikát és etikát mindössze a kitöltők 3% jelölte.

A kérdőív harmadik kérdésében arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a kitöltő pedagógusok tanmenetében megjelenik-e a környezeti nevelés. A kitöltő pedagógusok 90%-

ban igennel válaszoltak. Az előző kérdésre igennel válaszolóknak ebben a kérdésben meg kellett adniuk, hány órában jelenik meg tanmenetükben a környezeti nevelés. A válaszadók többségében (43%) 10 órában határozták meg. Hat órában 12%, öt órában 20%, három órában 22% és végül 1 órában 3% határozta meg.

Az ötödik kérdésben a környezeti nevelés megvalósításának helyére voltunk kíváncsiak. Valamennyi megkérdezett alkalmazza a környezeti nevelést tanórán, a megkérdezettek 87%-a pedig tanórán kívül is.

A hatodik kérdés az előző kérdésünkhöz kapcsolódott. Arra kerestük a választ, hogy milyen tevékenységek jellemzik a környezeti nevelést a pedagógusok tanóráján. A pedagógusoknak egyéni válaszaikat kellett megfogalmazniuk. A tanórán alkalmazott módszerek közül a leggyakoribbak a következők voltak: Kreatív foglalkozások (53%), beszélgetések, olvasmányok (20%), kooperáció (19%), tanulmányi séta, erdőjárás (8%).

A következő kérdés a tanórán kívüli foglalkozásokon alkalmazott tevékenységekre kérdezett. A megkérdezettek többsége (53%) Komplex alapprogram keretében végez környezeti nevelést, de sokan (21%) erdei iskolában alkalmazzák a környezeti nevelést, és a válaszok között gyakoriak voltak az akciók szervezése, mint pl. projektnapok, hulladékgyűjtés, és a Föld világnapja, Víz világnapja programhoz kapcsolódó tanulmányi kirándulás, sáttortábor, gyalogtúra.

A környezeti nevelésnek több komponense is van. A nyolcadik kérdés arra irányult, hogy a megkérdezettek környezeti nevelésük során melyik témára helyezik a hangsúlyt.

A kérdőívre válaszolók 90%-a a hulladékgazdálkodásra helyezi a hangsúlyt. 80% az energiatakarékosságot tartja fontosnak, 73,3% a vízgazdálkodást helyezi előtérbe a környezeti nevelés során. Mivel a válaszban akár több lehetőség is megjelölhető volt, így egészen pontos képet nem kaptunk. Az viszont kiemelkedett, hogy a pedagógusok többsége a hulladékgazdálkodással foglalkozik leginkább a környezeti nevelés során.

Megkérdeztük, hogy az intézményben vannak-e környezeti nevelést elősegítő akciók vagy rendezvények. A megkérdezettek többségében igennel válaszoltak (93,3%).

*1. táblázat: Környezettudatosságra nevelés kapcsán rangsorolt tényezők*

	<b>egyáltalán nem tartom fontosnak</b>	<b>nem tartom fontosnak</b>	<b>nem tudom eldönteni</b>	<b>fontosnak tartom</b>	<b>teljes mértékben fontosnak tartom</b>
szociokulturális háttér		3%		47%	50%
a gyermek családjának értékrendje	7%			66%	27%
motiváció				43%	47%
a gyermek korosztályának hozzáállása		7%	3%	50%	40%
a felnőttek/ tanítók példamutatása				17%	83%

A kérdőív tizedik, egyben utolsó kérdésében fontossági szempontból kellett a pedagógusoknak különböző tényezőket rangsorolniuk, arra vonatkozóan, hogy milyen tényezők befolyásolják a diákok környezettudatos gondolkodását.

A pedagógusok többsége a felnőttek, tanítók példamutatását tartja mérvadónak a kérdésben, azonban a szociokulturális háttérrel és motiváció is meghatározónak tartják (1. táblázat).

## Összegzés

Munkánk során arra kerestük a választ, hogy milyen tantárgyakat tanítanak a megkérdezettek, a környezeti nevelés tanórán vagy tanórán kívül jelenik meg gyakrabban, ezek milyen tevékenységeket jelentenek leginkább, és milyen kapcsolatban vannak az élménypedagógiai nevelési módszerekkel. A megkérdezettek többsége minden vizsgált iskolában több, mint 60 százalékban matematikát tanít. A kérdőívet kitöltő pedagógusok 90 százalékának tanmenetében megjelenik a környezeti nevelés, amelyek elsősorban tanórán valósulnak meg, de 87 százalékuk tanórán kívül is alkalmazza, amelyek közül tanórán, 53 százalékban a kreatív foglalkozásokat, tanórán kívül pedig a komplex alapprogram módszereit részesítik előnyben. A témák közül a megkérdezettek elsősorban hulladékgazdálkodással, energiatakarékosággal és vízgazdálkodással foglalkoznak és több, mint 90 százalékban az intézmények szerveznek környezeti nevelést elősegítő akciókat és rendezvényeket. A felmérés során arra is kerestük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a diákok környezettudatos gondolkodását? A megkérdezettek 83 százaléka ebben a kérdésben a felnőttek/tanítók példamutatását tartja mérvadónak. Annak ellenére, hogy a válaszadók többsége nem természetismeretet tanít, mégis megjelenik tanítási gyakorlatukban a környezeti nevelés, amelyeket leginkább tanórai keretek között alkalmaznak. A vizsgált iskoláknak van lehetőségük tanórán kívül is környezeti neveléssel foglalkozni, ahol élménypedagógiai nevelési módszerek is megjelennek: kreatív foglalkozások a komplex alapprogram keretében, erdei iskola és a világnapokhoz kapcsolódó akciók.

Tanulmányunk elkészítését támogatta a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa.

## Felhasznált irodalom

- Csutora Mária – Kerekes Sándor 2004. *A környezetbarát vállalatirányítás eszközei*. KJK Kerszöv. Budapest. ISBN 9632247426
- Havas Péter – Gulyás Pál 1998. Értékek és alapelvek. In: Vásárhelyi Tamás – Victor Andrács 1998. *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia: alapvetés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. Budapest. 13–16.
- Havas Péter – Varga Attila 2006. A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In: Varga Attila (szerk.) 2006. *Tanulás a fenntarthatóságért*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 49–72.
- Havas Péter 2001. A fenntarthatóság pedagógiája. In: Wheeler, K. A., – Bijur, A. P. (szerk.) 2001. *A fenntarthatóság pedagógiája: A remény paradigmája a 21. század számára*. *Kör-lánc*. Budapest. 9–40.

- Kiss Ferenc – Zsiros Anita 2006. *A környezeti neveléstől a globális nevelésig*. Megyei Pedagógiai, Közművelődési és Képzési Intézet. Nyíregyháza.
- Kuknyó János 2006. *A környezeti nevelés*. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Megyei Pedagógiai, Közművelődési és Képzési Intézete. Nyíregyháza.
- Lányi András 2007. *A fenntartható társadalom*. L Harmattan Kiadó. Budapest.
- Lükő István – Kollarics Tímea 2013. The Significance of Environmental Sustainability in Adult Environmental Education. *International Journal of Environmental Protection* 2013/3. 4. szám 1–9.
- Molnár Katalin 2012. Hét aranyalma (módszertani gyűjtemény pedagógusoknak). Nemzeti fenntartható fejlődés stratégia 2012-2024.
- Pethő Éva 1983. Válogatás Carl Rogers műveiből. In: Szekeres J. – Polgár Zs. – Sarlós K. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. *Módszertani füzetek*. 27. kötet. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest.
- Palmer Joy – Neal Philip 2002. *A környezeti nevelés kézikönyve*. Körlánc Egyesület. Budapest.
- Pedagógiai Szemle. 12/2005. 45–64.
- Rogers C. R. – Freiberg H. J. 2013. „*A tanulás szabadsága*”. Edge 2000 Kiadó. Budapest.
- Stern C. Paul 2008. *The Cambridge handbook of psychology and economic behaviour* Cambridge University Press. 363–382.
- Online forrás:  
 Anja Kollmuss – Julian Agyeman 2002. Mind the Gap: *Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?* <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620220145401> (2022.02.12.)  
 Nemzeti Alaptanterv 2020. file:///C:/Users/user/Downloads/MK\_20\_017.pdf (2022.03.08.)

## A tanulmány szerzője

**Agárdi Sándor** biológia-földrajz szakos középiskolai tanár, Szent László Katolikus Gimnázium. Főbb kutatási területe: környezeti nevelés, szemléltetőeszközök szerepe az élménypedagógiában, az élménypedagógia módszereinek szerepe a fenntarthatóság és a környezettudatos nevelés eredményességében. agardi.sanyi88@gmail.com

# Bácskainé Dr. Pristyák Erika

## Változások a tanyán élő tanulók iskolaválasztási lehetőségeiben, Nyíregyháza környéki bokortanyákon végzett kutatás alapján

### Bevezetés

A rendszerváltáshoz képest a felére csökkent a tanyákon élők és a tanyák száma, azonban erősen differenciált minden területen. Meghatározó volt és most is jelentős tényező az iskolába járás kérdése. A Nyíregyháza környékén található bokortanyákon élő családok iskolaválasztási lehetőségeit mutatom be részletesebben, rövid történeti áttekintéssel. Ezen a témán keresztül általánosan is vizsgálom a beiskolázáshoz kapcsolódó kérdéseket és a tanyák életképességét is meghatározó iskolákat.

Az óvoda-, és iskolaérett gyermekek esetében már nem befolyásoló tényező, hogy hol lakik egy család, a külterületi lakóhely kevés esetben van hatással az iskolaválasztásra. Az infrastruktúra, a tömegközlekedés helyzete sem befolyásoló tényező ebben. Esetleges hiánya a középiskolás korú gyermekkel élő családok számára hozhat változást, gyakori hogy abban az életkorban költöznek be a városba a családok, erre példa van Sulyán-, Gerhát- és Magyarbokorban. A nagyvárosban élőknek is alaposan átgondolandó kérdés, ha nem a közeli vagy körzeti iskolát választják, a tanyák lakóira ez hatványozottan igaz. Leginkább a kertvárosias, agglomerációban élőkhez hasonlítható, akik „bejárnak” a városi iskolába.

A XIX. század közepén kezdtek elterjedni az elemi iskolák a tanyákon, így egy rövid történeti áttekintést is szükségesnek látok megtenni.

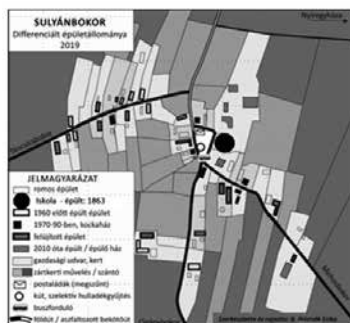
A témát érintő szakirodalom legkiterjedtebben az etnikai kérdésekkel, szegregációval foglalkozik. A statisztikai elemzések azt mutatják, hogy az iskolai szegregáció mértékét alapvetően a tanulói mobilitás, a roma tanulók városi aránya és a helyi oktatáspolitikai határozza meg. Más szavakkal: a roma lakosok arányának és az oktatáspolitikai környezetnek a hatását kiszűrve, a középosztálybeli tanulók magasabb arányú mobilitása erősebb iskolai szegregációt eredményez. A középosztálybeli tanulók mobilitását és az oktatáspolitikai környezetet adottnak véve, a roma lakosok magasabb aránya erősebb iskolai szegregációval jár együtt (Kertesi G. – Kézdi G. 2014). Más kutatási eredmények azt mutatják, hogy a helyi iskolapolitika a tanulói mobilitás miatt természetesen kialakuló iskolai szegregációt jellemzően tovább erősíti. A helyi iskolapolitika szegregációt erősítő hatása országos átlagban viszonylag mérsékelt, az átlagos hatás mögött azonban igen jelentősek az egyes városok közötti különbségek: néhány város oktatáspolitikai gyakorlata az iskolák közötti egyenlőbb etnikai megoszlást segíti elő, míg más városoké jelentős mértékben hozzájárul az iskolák közötti etnikai elkülönüléshez (Zolnay 2006). A 100 magyar városban, köztük Nyíregyházán is végzett vizsgálatot megerősítik a napjainkban is tapasztalható elkülönülések. Például a nagycserkeszi iskolában közel 100 %-ban cigány tanulók tanulnak, 13-15 éve kezdték el Nyíregyházára, esetleg Nyírtelekre hordani a községből és a környékbeli bokortanyákról a gyerekeket.



## 1. A tanyai iskolák rövid történeti áttekintése

Magyarországon a tanyai oktatás kezdetei a XIX. sz. első felére nyúlnak vissza. A néptanítók, kántorok, kiszolgált katonák tanították betűvetésre a gyerekeket. A parasztemberek gyakran öntevékenyen tanítottak, vagy maguk fogadtak tanítót. Érdeemes újra végigolvasni Móra Ferenc Kincskereső kisködmön regényéből a Hogyan tanultam olvasni című fejezetet, ahogyan Kесе kalapos iskolaműhelyétől megóvta fiát a drága jó édesanyja „*Ne félj, kincsecském, úgy megtanítalak én téged írni-olvasni, hogy püspökkorodban se felejtéd el!*” és folytatódik a történet a Kincs feliratig és tovább. Az író 1879-ben született Kiskunfélegyházán, ez az egyik legtanyásodottabb település, 2000 tanyával rendelkezik.

A tanítás egy-egy erre alkalmas tanyában folyt a téli hónapokban. A tanítók természetbeni bérét maguk adták össze a tanyákon, kis falvakban élők. A korabeli tudósítások szerint a pusztai iskolák létrehozásában különösen Kalocsa és Szeged serénykedett (Zöldy 1969). A külterületi iskolák számának növelése és tanítási színvonalának emelése a századforduló tájára egyre sürgetőbb állami és helyi közigazgatási feladattá vált, mivel a népességszám jelentősen növekedett. A két világháború között sok iskola épült, az ún. Klebelsberg-iskolák. Klebelsberg Kuno tíz évig, 1922 és 1931 között volt vallás- és közoktatásügyi miniszter, az ő nevéhez fűződik többek között a tanyai iskolák megerősödése. Három év alatt 5000 tanyai tanterem épült Magyarországon. A modern épületek fala már nem vályogból készült, hanem téglából, padlózatuk vörösfenyőből, hatalmas ablakaik voltak és palatetőjük. Az 1926. évi VII. törvénycikk rendelkezett az elemi iskolák egy új típusáról, az érdekeltségi népiskola megteremtéséről. A törvény szerint ún. körzetek kialakításával – melyek három, illetve öt kilométer sugarú körben helyezkednek el – meg kell teremteni az elemi iskolák létrejöttének lehetőségét. A törvény kötelezte a törvényhatóságokat és a birtokosokat a népiskolák létrehozására, akár önnön fizikai és anyagi áldozatuk árán is. Létrejött az Országos Népiskolai Építési Alap az iskolaállítási és fenntartási kötelezettségek biztosítására. Háromszobás tanítói lakás is tartozott hozzájuk. Ezek lettek a tanyavilág kultúrközpontjai, könyvtárral, esetleg gramofonnal, filmvetítő gépekkel, a puszták és tanyák legrangosabb épületei. Gazda-, iparos- és olvasóköri, dalárdák tarthatták itt összejöveteleiket. Klebelsberg Kuno 1931-ben Sulyánbokorban is járt az iskola vendégkönyve és a családok visszaemlékezései, fotói alapján. Az iskolai látogatása után a Szmolár család



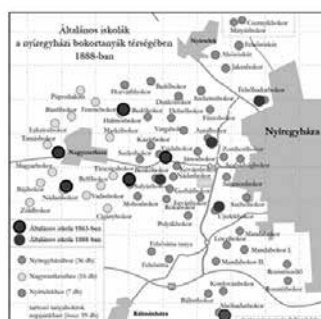
1. ábra: Sulyánbokor differenciált épületállománya, a tanyaközén megtalálható iskolaépülettel (Saját szerkesztés)

látta vendégül. A tanyaközében álló épület (1. ábra) itt is az oktatáson kívül kulturális központ volt (Nádasi 2021).

Az Alföld településszerkezetére jellemzőek a tanyák, az egész Alföldön napjainkra 10 település emelhető ki, mely a leginkább "tanyásodott" térség. Romvári Róbert kutatásai alapján többféle szempontból vizsgálta (Romvári 2018), így megállapítható, hogy Nyíregyháza az Ingatlan Nyilvántartási Adatbázis alapján a második helyet foglalja el a rangsorban, mint a legtöbb tanyával (2786 db) rendelkező település, az első Kecskemét (3882 db). Viszont a Mezőgazdasági Parcella Azonosító Rendszer alapján Nyíregyháza nem kerül be az első öt helyre. Ennek oka éppen a sajátos csoportos bokortanya-szerkezet, egy tanyán 6-137 lakóépület (leggyakrabban 15-40 között) is megtalálható (KSH-helyiségnévtár, 2022, 2011-es adatok alapján). Emellett a leginkább tanyás települések: Kiskunfélegyháza, Kiskunmajsa, Debrecen, Kiskunhalas, Hódmezővásárhely, Békéscsaba és Balástya.

A Nyíregyházát körülvevő tanyavilág egyedülálló, mert egy sajátos településszerkezet, a csoportosan elhelyezkedő tanyák alakultak itt ki az 1753-54. évi betelepítésnek köszönhetően. A várost azóta is közel 60 bokortanya veszi körbe. A tanyai iskolák kialakulásában döntő szerepet vállalt a természet is. 1863-ban aszály sújtott az Alföldön, amely Nyíregyházán és környékén is jelentős hiányt okozott. A város vezetése ezért összeírta a károk nagyságát a bokortanyák térségében, és a szükséges vetőmag és takarmánynövények beszerzésére kölcsönt szereztek. Mivel a tanyák lakói főként mezőgazdasággal foglalkoztak, így az adott évben nem volt annyi keresetük, hogy gyermekeiket az ősz során városi iskolákba küldjék. A tanyabíró szintén támogatta az iskolák létrejöttét. A kettős szálláselv alapján a szülők javarészt csak a hétvégén jártak be a városba, piacra, templomba, városi dolgaik intézése végett. Ekkor találkoztak gyermekeikkel, akik a hét folyamán többségében a nagyszülők, esetenként más rokonok felvigyázásában jártak a városi iskolákba. Így az 1863/64-es iskolai évet záró anyakönyvben a városi iskolák mellett már öt tanyai iskolai működött, tanyánként 50-60 tanulóval: Nádasi-, Bedő-, Sulyán- Sajben- és Siposbokorban.

A Ratio Educationis (1777) rendezte a népiskolától az egyetemig az állami oktatásügyet, az egyházi iskolák mellett. Az Eötvös József-féle népiskolai törvény (1868) 47. paragrafusára rendelkezik a tanyák iskoláiról: A tanyai lakosok gyermekei oktatásáról azon községek kötelesek gondoskodni, melyekhez a tanyák tartoznak; és pedig: a) vagy tanyai iskolák állítása által; b) vagy oly határookban, hol a tanyáknak egymástól távolsága miatt tanyai állandó iskolák a célnak meg nem felelnének, járó-kelő (ambulans) tanítók alkalmazása



2. ábra: Tanyai iskolák elhelyezkedése 1888-ban (saját szerkesztés)



1-2. kép: Tanyasi iskolaépület Cigánybokorban, ami napjainkban istentiszteleti hely

Forrás: Nagycserkesz Településképi Arculati kézikönyv 2017. és saját fotó

által. Bevezetésre került tankötelezettség a 6-12 éves gyermekek számára, így egyértelművé vált, hogy szükség van a tanyák térségében is iskolákra.

Az 2. ábrán látható 1888-as év végére összesen 9 tanyai iskola alapult és kezdte meg működését. Mindez jelentős mértékben hozzájárult, hogy a bokortanyák népessége az 1910. évi népszámlálás idején érte el a legmagasabb számot, tanyánként 150-200 fővel. Az I. világháború Nyíregyháza nyugati területeit is érintette. Szerencsére a bokortanyák nem szenvedtek jelentős veszteségeket.

A szocialista időszak település- és oktatáspolitikája jelentős mértékben hozzájárult, hogy csökkent a tanyasi iskolák szerepe, az 1945 utáni államosítás után változóan alakult a tanyai tanítók helyzete. Az 1952-ben végrehajtott tanyaösszevonások következtében az egész Alföldhöz hasonlóan, térségünkben Nagycserkesz és Nyírtelek községét hozták létre, ahol kialakításra kerültek az új iskolák, ezzel is erősítve a település területi, közösségi szerepét. Ezek a központi iskolák jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy kint a tanyákon csökkentek a tanulói létszámok, amelynek hosszú távú következménye a tanyasi iskolák megszűnése.

## 2. Nyíregyháza külterületi, tanyai iskolái

Nyíregyházához és környékéhez 112 oktatási-nevelési intézmény tartozik, köztük bölcsődék (10), óvodák (42); általános iskolák (29) valamint középiskolák (31). Nyíregyháza, beleértve a nagy külterületét és a hozzá tartozó agglomeráció térségében élő tanulókat, ezen intézményekben tanulnak. Kifejezetten a tanyák területén már egy iskola sem található, az óvoda is a belterületté nyilvánított Manda-, Rozsrétbokorban működik, 2-3 csoportban 36-38 fős létszámmal. 2 általános iskola található napjainkban a tanyák területén.

A családok iskolaválasztási kérdéséhez érdemes megvizsgálni a lakosság összetételét az iskolázottság szempontjából, amit két bokortanya példáján ismertettek (3. ábra). Sulyánbo-



3. ábra: Iskolai végzettség vizsgálata két bokortanyán, 2020, N=84

Forrás: Moldván Evelin és B. Pristyák Erika kutatása alapján

korban egy újjáéledő Tanya, változó létszámú, de nagyjából 40 fős népességéből 21 felnőtt és 13 gyerek él itt. Közülük felsőfokú végzettségű 6, érettségizett 2, szakmunkásképzőt végzett 3, nyolc általános végzettségű 2 fő. Kevesebb mint 8 általános iskolai végzettségű személy már nem volt, 2012-ben halt meg a legutolsó széles műveltségű, de iskolázatlan idős néni. Mandabokorban megközelítőleg 500-an élnek. A felmérésben résztvevők közül felsőfokú végzettségű 12 fő, érettségizett 19 fő, szakmunkásképzőt végzett 32 fő, 8 általános végzettségű 8 fő. (Forrás: Moldván Evelin és B. Pristyák Erika, 2020-as kutatása alapján). Mandabokorban 62 fő az oktatás fejlesztését jelölte életminősége szerint fontosnak, egyebek mellett. Ott megélték 2007-ig, hogy működött az alsó tagozatos iskola.

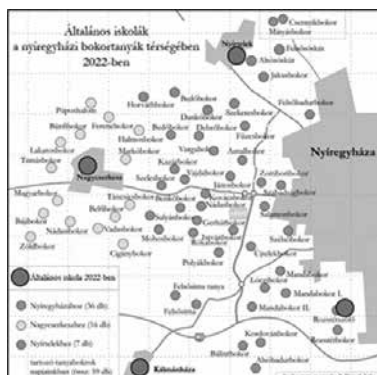
Két működő iskola található a bokortanyák térségében. Ezek az intézmények általános iskolák, Rozsrétbokor, illetve Nagycserkesz településeken találhatóak.

Esettanulmányként a Nagycserkeszi Mikszáth Kálmán Általános Iskolát mutatom be (3. kép). A község Nyíregyházától mintegy 12 km-re nyugatra helyezkedik el, 1900 fő lakja. Munkalehetőséget az önkormányzati intézmények, a Cserkeszi Mg. Szolgáltató Szövetkezet mellett néhány kereskedelmi egység és magánvállalkozó tud biztosítani, és a vendéglátó egységek: étterem, pizzeria fagyizó, kocsmá. Az itt élők túlnyomó többsége mezőgazdasági tevékenységgel foglalkozik (dinyetermelés, szántóföldi gazdálkodás, állattartás, lovagoltatás). 1945 után az államosításokat követően az oktatás még 1 központi és 5 körzeti iskolában folyt. A központi iskola Síposbokorban volt, 1 igazgató 8 nevelő és 120 tanulóval. Körzeti iskolák: Tamás-, Nádasibokor, Púposhalom, Halmos-, Cigánybokor: 1-2, 4 nevelővel, 28-146 tanulóval. A 70-es évek végére a körzeti iskolák megszűntek, a gyermekek központi iskolákba kerültek, Nagycserkeszre (és Nyírtelekre, Nyíregyházára). Itt sorra következtek a felújítások, bővítések. A legutolsó nagyobb beruházás 2001-ben történt a község által, ezzel is törekedve a korszerűsítésre valamint a helyi igények kielégítésére. Beiskolázási körzete: Nagycserkesz, Báji-, Bánfi-, Belfi-, Cigány-, Ferenc-, Halmosbokor, Lakatos-, Magyar-, Markó-, Nádas-, Tamás-, Táncsicsbokor, Púposhalom, Vadas-, Zöldbokor. Az iskolában összesen 14 tanterem, 2 szakterem áll rendelkezésre. Rendelkezik tornateremmel, sportpályával. A tantermekben IKT táblák találhatóak. A gyermekek itt is kihasználhatják és élvezhetik a modern kor vívmányait 38 db tablet segítségével. A pedagógusok rendelkeznek laptopokkal saját használatra, rendelkeznek még 3D-s nyomtatókkal, drónokkal, LEGO-készlettel, robotokkal. Az igazgató elmondása alapján sajnos évfolyamonként csak egy osztály indítására van lehetőség a kevés tanuló miatt, átlagosan 13-16 fősek ezek az osztályok. Az első és második évfolyamos tanulók összevont osztályban tanulnak, létszámuk 23 fő. Az iskola létszáma 104 fő, nagyjából 92%-a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű. Vannak akik igazi mélyszegénységből érkeznek. Az iskola diákjai 100%-ban roma származásúak. A tanulók között akad olyan is, aki gyalog napi 6 km-t tesz meg, a gyermekek közül csupán néhányat szállítanak autóval. Nagycserkesz a Felzárkózó települések projekt sorába tartozik.



3. kép: A Nagycserkeszi Mikszáth Kálmán Általános Iskola

(Fotó: Csikós Roland)



3. ábra: Általános iskolák elhelyezkedése a bokortanyák térségében 2022-ben  
(saját szerkesztés)

Rövid esettanulmányként ismertetem, hogy egy sulyánbokri családban 3 iskolás korú gyermek van, akik szintén városi általános iskolába járnak, a közeli városszéli kertvárosi iskolába, aminek jó híre van. Egyrészt a közelség miatt, másrészt pedig a szülők is a városban és környékén dolgoznak, így az utaztatás könnyen megoldható. A gyerekek reggelente leginkább kocsival, esetenként busszal, valamint ha jó az idő, előfordul, hogy biciklivel mennek iskolába (7 km). Elmondásuk alapján nem ütköznek semmilyen nehézségbe reggelente, valamint délutánonként. A gyerekeket a szülők elmondása alapján nem különböztetik meg tanyasi mivoltuk miatt, jól beilleszkedtek a városi iskola társadalmába. Többször jártak már az osztálytársak a tanyán, lovaskocsizni, traktorozni.

Az 1960-70-es évekig működő további iskolák helyzete: Benkőbokorban az evangélikus egyház felújította és tanyagondnoki és közösségi központtá alakította a régi iskolát (4. kép), Antal, Tamás-, Salamon, és Nádasibokorban magánkézbe került, Sulyánbokorban még az evangélikus egyházzé, de romos állapotban, 2014-ig használták istentiszteleti helyként.



4. kép: Benkőbokor egykori iskolája a Nyíregyháza kertvárosi evangélikus egyház szeretetszolgálatára igényes kezelésében (saját fotó)

## Összegzés

Megállapítható, hogy a nyíregyházi bokortanyák területén élő általános iskolás korú gyermekek iskoláztatása, valamint a tanyák területén működő oktatási intézmények helyzete jól tükrözi napjaink közoktatási viszonyait, ezen keresztül a tanyás térségekben általánosan

jellemző vonásokat is. A tanyákon kialakított iskolák működésének kezdetétől, az 1860-as, 70-es évektől fellendült, majd megerősödött iskolák napjainkra eltűntek a tanyákról. 150 évig, mondhatni hetedízigen szolgálták az ott élőket.

A központi településeken lévő intézmények korszerűk, az itt tanító pedagógusok többségében felkészültek és rendszeresen szerveznek a gyermekeknek szabadidős és egyéb programokat az oktatás mellett, mégsem képesek csalogatóvá tenni magukat a környéken élők számára, ha halmozottan hátrányos helyzetű és cigány tanulók is növekvő számban tanulnak ott. A jobb körülmények között élő családok a közeli városban iskoláztatják a gyerekeiket, akik ugyanolyan lehetőségekkel rendelkeznek, mint a városban élő gyerekek.

A kutatás nem terjedt ki egy teljes átfogó képre a tanyákon élő gyermekek iskoláztatásával kapcsolatban, azonban a legjelentősebb vonásokat feltárta. A magas gyermeklétszám egykor indokolta és szükségessé tette a tanyasi iskolák nagy számát. Napjainkra a tanyák lakosság száma csökkent, a családok mobilitása nőtt, ami a tanyai iskolák visszaszorulását eredményezte. A szülők az iskolaválasztással elsősorban azért kényszerülnek élni, mert nincs a tanyákon megfelelő iskola.

Önkormányzati vagy civil kezdeményezésre néhol visszaállítható lenne a folyamat, például ökoiskola, alapítványi, esetleg egyházi iskolák működhetnek a tanyákon, megfelelő előkészítéssel és szinten tartással. A tanárképzésben is hangsúlyosabban érdemes foglalkozni az aprófalvakban, tanyákon történő összetett és széleskörű pedagógusi tevékenységgel.

## Felhasznált irodalom

- Bácskainé Pristyák Erika 2009. *A bokortanyák morfológiai képének változása – átalakuló tanyaszerkezet.* A bokortanyák morfológiai képének változása (sulinet.hu) (Megtekintve: 2022.08.25.)
- Bácskainé Pristyák Erika 2014. *Életképes bokortanyák.* Nyíregyházi Főiskola. Nyíregyháza. p. 134
- Henzsel Ágota 2017. Evangélikus tanyai iskolák szervezése Nyíregyházán. In: Bácskainé Pristyák Erika – Bodnár Zsuzsanna – Bánszki Hajnalka – Bene János – Csoma József – Henzsel Ágota – Ilyés Gábor – Kujbusné Mecsei Éva – Szabó Sarolta. *A reformáció öröksége a tirpákok körében.* Nyíregyházi Evangélikus Nagytemplomért Alapítvány. Nyíregyháza. 123–144.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor 2014. Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. *Budapest Munkagazdaságtani Füzetek (BWP)* 2014/6, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet – Budapesti Corvinus Egyetem, Elérhető: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf>
- Nádasi Csaba 2021. Szmolár Mihály, Sulyánbokor mecénása. Magánkiadás.
- Nagycserkesz Településképi Arculati kézikönyv 2017.
- Netjogtár. 1868. évi XXXVIII, törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/5-399.html>
- Romvári Róbert – Pap-Szuromi Orsolya 2018. 4. *Tanyás térségek Magyarországon.* <http://>

www.terport.hu/telepulesek/telepulestipusok/sajatos-telepulesformak/telepulesiszorvanyok-tanyak (Megtekintés: 2020.11.30.) 5. A legtöbb tanyával rendelkező települések: Tanyafelmérések tanulságai. A falu. 33 évf. 3. szám. 14. o. (Megtekintve: 2022.08.29.)  
Simkó Gyula 1909. *Nyíregyháza és tanyáinak települése* (Kolozsvár, Steif Jenő, 1909) [https://library.hungaricana.hu/hu/view/MEGY\\_SZSZ\\_HELYRITK\\_1909\\_Nyiregyhaza\\_tanya\\_inak\\_telepulese/?pg=54&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/MEGY_SZSZ_HELYRITK_1909_Nyiregyhaza_tanya_inak_telepulese/?pg=54&layout=s), (Megtekintés: 2022.09.25.)  
Zolnay János 2006. Kényszerek és választások. Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban. *Esély*. 4. szám.

Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára.  
V. B. 54. Nyíregyháza mezőváros polgármesterének iratai 1855-1871.  
VIII. 233/d. Nyíregyházi alapfokú iskolák iratai. 1840-1925  
Nyíregyházi Evangélikus Egyházaköztség Levéltára

#### Internetes források:

Gyermekek Háza Déli Óvoda Mandabokor. Rozsrétkor Telephelyek. <https://www.nyiregyhaza.hu/ovodak/gyermekek-haza-deli-mandabokor> (Megtekintve: 2022.08.28.)  
Iskolák- Nyíregyháza Megyei Jogú város Önkormányzata Iskolák ([nyiregyhaza.hu](http://nyiregyhaza.hu)) (Megtekintve: 2022.08.14.)

## A tanulmány szerzője

**Bácskainé Dr. Pristyák Erika** főiskolai docens, Nyíregyházi Egyetem, Turizmus és Földrajztudományi Intézet. Főbb kutatási területei: tanyás térségek, Nyíregyházi bokortanyák, kistájak turisztikai alapú területfejlesztése. [pristyak.erika@nye.hu](mailto:pristyak.erika@nye.hu)  
*Publikációk:*

Bácskainé Pristyák Erika 2014. *Életképes bokortanyák: a nyíregyházi bokortanyák differenciálódása az elmúlt évtizedekben*. Nyíregyházi Főiskola. Nyíregyháza.

B. Pristyák Erika – Zakor-Broda Rita 2021. Hagyományos értékek, slow turizmus vagy nagy attrakció? – A civil szervezetek szerepe a nyíregyházi bokortanyák turizmusában. In: Gonda Tibor (szerk.): *A vidéki örökségi értékek szerepe az identitás erősítésében, a turizmus- és vidékfejlesztésben*. Orfű. Orfűi Turisztikai Egyesület. 178–187.

# Fazekas Zsoltné

## Tanulási motiváció kutatás eredményei egy falusi iskolában

### Bevezetés

Tanulmányomat a Nagyvenyimi Kossuth Lajos Általános Iskola intézményvezetőjeként írom, egy, a felső tagozatos diákokat érintő tanulási motivációs kutatás eredményeiről. A kutatás célja az iskolában a tanév során megvalósítani tervezett „Hatékony tanulási program” feladatainak, tartalmának, tartamának pontosítása.

A 21. század első felében a változások és az ezekre való gyors reagálás kényszerében csak egyetlen dolog állandó – a tudás értéke. Az általunk most nevelt általános iskolai generációval szemben felnőttkorukra elvárás lesz az élethosszig tartó tanulás és a tudásalapú társadalom. Alapvetés társadalmunkban, hogy mindenki jó iskolát akar, – pedagógus, diák, szülő, oktatáspolitikus, és az „egyszerű állampolgár” is. De milyen is a jó iskola? A legrövidebb válasz, ahol eredményesen lehet tanulni.

## 1. A kutatás ismertetése

### 1.1. A kutatás háttere

Nagyvenyim nem egy átlagos falu, inkább egy modern kisvárosi, nagyon dinamikusan fejlődő község. A szülők többsége a tőlünk 5 km-re lévő Dunaújvárosban található gyárak és üzemek közép- és felsőbb vezetőiből kerül ki, így diákjaink nagy része jó családi háttérrel rendelkezik. Iskolánkat a családias jelleg miatt választják a városi „mammut iskolákkal” szemben.

Intézményem pedagógusai folyamatosan és elhivatottan keresik az utat a magas minőségű iskola megvalósítása felé. Nagyon sokat tettünk az elmúlt tanévekben diákjaink fejlesztése érdekében, kerestük a motiváció lehetőségeit. A jelenléti oktatásban a játékosítás, a kooperációs modellek, a Komplex Alapprogram intézményi szintű elsajátítása és használata szerepelt pedagógiai palettánkon. A digitális tanrend alatt a felületek sokaságán át próbáltuk az általunk elvárt tananyag „átréselését” diákjaink felé, hiszen az általunk képviselt színvonalból nem adhatunk le, és diákjainknak sincsenek felesleges iskolai éveit a karanténhelyzetek túlélésére.

Az országos méréseken tanulóink egyre jobb eredményeket mutatnak, ám mi tanítók és tanárok éreztük az elmúlt tanévekben, hogy valami nem úgy működik, ahogy mi „szeretnénk”. Diákjaink az iskolában többnyire aktívak és együttműködőek, ám a számonkérések során, mind a tanórákon, mind a témazárók alkalmával elégedetlenek voltunk a nyújtott teljesítménnyel. Leírták, sorba rendezték, összekötötték, lerajzolták megoldásaikat, mi mégis úgy éreztük, tanulóink fejében nincs meg a „rendszer”.

Sok tanulmány foglalkozik már a COVID okozta hatásokkal a pedagógiában, ám mi úgy döntöttünk, nem keresünk kifogásokat, megoldásokat kell találnunk. A nevelési értekezleteken elhatároztuk, az iskolai motiváció erősítésére, a tanórai sikerélmények megtöbbszörözésére és az otthoni tanulás megerősítésére helyezük a hangsúlyt munkánk



során e tanévben. A tanulási motiváció napjainkban a hatékony tanulás eszköze mellett nevelési céllá is vált, a kulturáltság a jólét egyik alapja. Fejlesztése kulcskérdés, hiszen a tanulási kedv hiányában a legjobb pedagógus, a legszívnvonalasabb képzés sem éri el a célját.

A tanulási motiváció fogalmát Knausz Imre (2000), a téma egyik jeles szakértője A tanítás mestersége című könyvében így vázolja:

- A tanulási motiváció egyik aspektusát azok a belső hajtóerők alkotják, amelyek a tanulót a tanárral való együttműködésre, a tanulási folyamatban való aktív részvételre készítetik.
- Minél erőteljesebb a motiváció, annál nagyobb lesz a teljesítmény.

Tanulóinknál nemcsak magas tanulási motiváció szintet szeretnénk elérni az iskolai és otthoni tanulás során, de ezzel együtt célunk az is, hogy a külső tanulási motivációt beépült – belső motiváció váltsa fel. A külső cél eléréséért, mint a jó jegy vagy dicséret – vagy a külső cél elkerüléséért, mint a rossz jegy, büntetés helyett inkább a tanulás élménye legyen a cél, a valódi érdeklődés a tananyag iránt, azaz a belső tanulási motiváció.

Első lépésként elhatároztuk, hogy az osztályfőnöki és az etika órákon egy általunk kidolgozott saját projekt keretében átvesszük diákjainkkal az otthoni tanulás legfontosabb kritériumait, majd újra áttekintjük a tanulás tanulását. A tanulásmódszertani projektet a szaktanárok bevonásával is megerősítjük. Az adott hét adott tanulástechnikai és stratégiai lépéseit a szaktanárok is beépítik mind a tanórai, mind az otthoni tanulás folyamatába. Szélesítik a saját tanulás tanítása palettájukat, több és modernebb lehetőséget keresnek a szemléltetésekre, felmutatják a tanulás során felhasználható képek, ábrák, táblázatok fontosságát. A projekt fő szempontja: „Többet adunk tudatosan, így többet is várhatunk el diákjainktól.”

Szerettük volna már a tanév elején hangsúlyozni diákjaik számára is, hogy ebben a tanévben arra fókuszálunk, hogy többet, gyorsabban, elmélyültebben tudjanak tanulni, és ezért elkötelezetten össze is fogunk mi pedagógusok.

Az alapos felkészülés megkívánt egy tanulási motivációs kérdőívet, melyet a felső tagozatos diákjaink részére összeállítottam, a kutatást véghezvittem és értékeltem. A tanulságok levonása után együtt összeállítottunk egy úgynevezett „Hatékony tanulás program” elnevezésű programot.

## 1.2. A kutatás célja, bemutatása

Kutatásomban elsősorban meg akartam pontosabban ismerni diákjainkat, tudni szerettem volna, mi érdekli őket a tanulási technikák terén, melyeket használják napi szinten és melyeket nem. Válaszokat kerestem a következő kérdésekre:

- Mi a cél, amit a tanulóval szeretnél elérni? Hogyan tanulsz otthon?
- Milyen tanulási technikákat ismersz – használod, szeretnél megismerni, gyakorolni?

A kérdőív négy kisebb részből állt a fokozatosság, az értelmezhetőség és a diákok azonnali meggyőzésére a program hasznossága mellett. A kérdőívet a felső tagozatos diákok anonim módon szinte maradéktalanul, figyelmesen ki is töltötték. Nagy többségük az óra végi reflexióban jelezte, hogy érdekes, tanulságos, elgondolkodtató volt számukra az a gondolatsor, ahogyan önmagukra és céljaikra tekintettek, és viccesnek találták a tanulási lelkesedésük sebességmérős berajzolását.

### 1.3. A kutatás kiértékelése

Intézményünkben a felső tagozatos diákok száma: 92 fő, a kutatásban 85, az adott tanítási napon jelenlévő tanuló vett részt (33 lány és 52 fiú, a kitöltők közel 40%-a lány).

A kérdőív első része bemelegítő kérdéseket tartalmaz, valamint az idei tanévre vonatkozó céljaikra és ezek eléréséért vállalt feladatokra kérdez rá.

„Szerintem ...tanuló vagyok” kiegészítendő kérdésre csak a diákok 10%-a írta kitűnő tanuló vagyok, 60%-a jó tanulónak vallotta magát, a tanulók 25%-a közepes tanulónak érzi magát, 5%-nál kevesebben vallották rossz tanulónak magukat. Jellemzően szigorúbbak voltak önmaguk megítélésben, mint azt az iskola tanulmányi átlaga mutatja.

„Céljaim az idei tanévben” nyitott mondatnál minden tanuló jobb eredményeket vár el önmagától, 100%-uk fogalmazta ezt meg.

„Feladataim ezért a tanulás terén”: A diákok 70%-a írta, hogy többet tanuljak és 30%-a még hozzátett megjegyzéseket a szorgalom, figyelem, koncentráció terén.

„Én magamtól megtehetem”: A diákok közel 80%-a írta: jobban figyelek az órákon, többet tanulok, gyakorlok, plusz feladatokat csinálok otthon.

„Elhatároztam, hogy ebben a tanévben az otthoni tanulás során”: „Többet, vagy sokkal többet tanulok otthon, szorgalmasabb leszek otthon, mindent átnézek, nem csak az írásbelit írom meg,” válaszok a diákok 80%-ától érkeztek. A diákok 20%-a már megemlíti a vázlat megtanulását is.

Összességében elmondható, a diákok elköteleződtek az idei tanévben a tanulás javítására. Jól meghatározzák céljaikat, és feladatot is képesek kijelölni önmaguknak, még akkor is, ha ezt túl általánosan képesek még csak megfogalmazni.

A kérdőív második részében otthoni tanulásuk jellemzőiről kérdeztem tanulóinkat, továbbra is nyitott végű kérdésekkel.

„Otthoni tanulásomról le tudom írni”: A diákok 80%-a képes jellemzőt írni az otthoni tanulásáról. „Csendben odafigyelek, koncentrálok, leülök az asztalomhoz, kipakolom a könyveim, füzetem; semmi sem foglalkoztat, csak a tanulás.” A 8. évfolyamos diákok több mint fele pedig megemlíti, hogy már az otthoni tanulása előtt pihen egy keveset, eszik valamit, átnézi a holnapi órarendet, odakészíti a másnapi tanszereket, végiggondolja, mit kell tanulnia.

„Így tanulok hatékonyan...” válaszlehetőségnél:

- A diákok 50%-a említette „többször elolvasom, átismétlem, elmondom magamnak, addig olvasom, amíg meg nem tanulom”.
- „Mindig megtanulom a lényegét” – írta a diákok közel 30%-a, tanulási technikát is jelöltek már: „kiírom a lényegét, aláhúzom a fontosat, cetliket írok”.
- A csend szükségességét a tanulás során a diákok közel 40%-a említette, és ugyanennyien írtak arról, hogy az íróasztaluknál rendben szeretnek tanulni.
- A tanulási stílusukra utaló jegyeket is írnak: „hangosan mondom magamnak, színes-sel aláhúzom és körbemegegyek az asztal körül” válaszok is szerepeltek.
- „Anyával tanulok, anya kikérdezi, anyával megbeszélem” írta a diákok 15%-a.
- A diákok 20%-a megfogalmazza: „nem tanulok otthon valami jól, nem tudok otthon okosan tanulni”. Egy-egy tanuló fel is ismeri: „nem tanulok valami jó technikával”.

Tanulásonnál használok a következő emlékeztetést, tanultak bevésését segítő eszközt:

A diákok közel 50%-a írta: „sokszor elmondom, sokszor elolvasom, sokszor leírom”. A diákok több mint 20%-ánál megjelenik a „vázlatot bemegolom, a gondolattérkép, a jegyzetek, megtanulom a könyv vastagon írt szavait”. A 8. évfolyamos diákok több mint 50%-a (a teljes minta 15%-a) megemlíti már az otthoni tanulásánál is, hogy milyen tanulási technikát alkalmaz. Például: „felmondom magamnak a vázlatomból, beleírom a telefonomba a kulcsszavakat, kis kártyák kulcsszavakkal, gondolattérképet készítek, rajzokat és képeket kötök a témához”.

„Szeretném megtanulni jobban a ... használatát, hogy könnyebben és gyorsabban tanuljak” sor kitöltésénél:

Nem válaszolt a diákok 30%-a. A választ adók több mint fele a memóriafeladatokat igényli, egy másik jelentős része csak a gondolattérképet szeretné gyakorolni. Megjelenik a diákok több mint 15%-ánál a hatékonyság: „Szeretnék kevés idő alatt több dolgot is megtanulni”.

Tehát diákjaink közel fele szeretne hatékonyabban és/vagy jobb módszerekkel tanulni otthon.

Összegzésképpen az évfolyamok életkoruknak megfelelően egyre tudatosabban tekintenek céljaikra, feladataikra. Keresik az iskolai és otthoni tanulásuk fejlesztésére a lehetőségeket. Vannak sejtéseik tanulási stílusukról, és emlékeznek bizonyos tanulási technikákra, melyeket eredményesen használnak, ám ezek száma elenyészően kevés a tanítási órákon használtakhoz képest, és a diákok harmada nem is hiányolja továbbiak használatát. Nem keresik a lehetőséget tudatosan újabb technikák megismerésére. Szerencsére a tanulók nagyobbik fele érdeklődő, szeretne jobb módszerekkel tanulni otthon.

A harmadik részben két területen táblázatok formájában kutattam:

I. Tanulási technikákról döntöttek, ismerik-e, érdekli-e őket a használatuk.

A diákok által kitöltött táblázat eredményei (1. ábra):

	ismerem		nem ismerem		többet szeretnék róla tudni		szeretném gyakorolni, hogy használni tudjam		nem érdekel		nem fontos számomra a tanulóshoz	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
gondolattérkép	69	81	7	8	8	10	23	27	3	0,4	3	0,3
idővonal	54	63	24	29	22	25	14	16	2	0,3	9	10
vázlat	67	78	1	0,1	6	0,8	15	17	1	0,1	3	0,3
kulcs szavak kigyűjtése	61	71	1	0,1	17	20	20	24	4	0,5	3	0,3
rajzok lemásolása	54	63	8	10	11	13	4	0,5	11	12	13	15
tanulókártya	17	20	12	15	24	28	15	17	7	0,8	6	0,7
„puskázáshoz lapocskák”	48	56	10	12	6	0,7	5	0,6	18	21	18	21

1. ábra: A diákok által kitöltött táblázat eredményei

A gondolattérképet szinte minden diákunk ismeri, és közel felét érdeklí is a továbbiakban a használata. Az idővonal és a rajzok lemásolása technikák értékelése közel azonos, nem érzik sem a hasznosságát, sem szükségességét, be kell számukra bizonyítanunk.

A vázlatok írásában, értelmezésében biztosnak érzik tudásukat, ám a kulcsszavak ki-gyűjtését szívesen gyakorolnák, jóval többen, mint a vázlatét. Tehát nem érzékelik e két technika összefonódását, nem tudatosult még számukra, hogy mindkettő a lényegkiemelés egy-egy formája. A tanulóártya kevésbé ismert, szívesen foglalkoznának vele.

A „puskázáshoz lapocská” szerintem több jegyzetelési lehetőséget rejt magában, mint a tanulóártyák, ezért szerepel megnevezése így a kérdőívben. Ám a szóártya vagy cetlizés megfogalmazás szerencsésebb lett volna a teszt kidolgozása során, mert a „negatív” tartalmú elnevezés nagyfokú elutasítást mutat. Etikail jelzéseként értelmezve viszont lényeges, hogy tanulóink nem kívánnak még névtelenül sem ilyen lehetőségekkel élni.

Figyelemre méltó, hogy a diákok milyen nagy többsége jelölte be a táblázatban, hogy ismeri a fenti technikákat, ezzel szemben alig néhány tanuló nevezte meg őket mint számára hasznos technikát a kérdőív 2. részében az otthoni tanulása jellemzésénél.

Következtetésem tehát, hogy a diákok nem használnak otthoni tanuláskor tudatosan tanulási technikákat, nem tudják, hogyan tehetik hatékonyabbá tanulási folyamataikat. Feladatunk a tanórák során a lehetőségeket bemutatni, a tananyag megismerése során látott-hallott-használt tanulási technikák áttekintése segíti a tananyag rögzülését is.

II. Igaz állítások jelölésére kértük őket otthoni tanuláskor kapcsán (2. ábra):

	<b>fő</b>	<b>%</b>
nem szoktam otthon tanulni	7	0,8
csak az írásbeli házi feladatokat végzem el	8	1
szoktam a tankönyvekből tanulni	77	90
szoktam a munkafüzetet is használni	64	75
használok térképet, rajzokat is a tanulószobában	32	37
szeretek otthon tanulni	46	54
eszembe jutnak az otthoni tanuláskor a tanárom rajzai, ábrái	43	50
saját magam is készítek otthon rajzokat, ábrákat a tanulószobában	28	32
érdekelnek a tanult témák, otthon is keresek róla még érdekességeket a neten	44	51
érdekelnek a tanult témák, otthon is keresek róla még érdekességeket könyvekből	29	34
nem szeretek tanulni se otthon se az iskolában	9	10
csak az iskolában tanulok az órán és a tanulószobában	9	10

2. ábra: Igaz állítások jelölése

Tanulóink a táblázatot e fenti sorrendben töltötték ki, a kiértékelésnél azonban csoportosítanám a válaszokat. Elégedettek lehetünk, mert többségük – 54% szeret otthon tanulni, túlnyomó többségük – 90% a tankönyv és 75% a munkafüzet használatát is evidensnek tekinti. Tudatosítani kell diákjainkban, hogy e taneszközökben nagyon sok ábra, kép, táblázat segítheti tanuláskorukat, használják őket, ne csak a szövegrészeket olvassák.

A diákok felének eszébe jutnak tanáraik magyarázó ábrái az otthoni tanulás során, tehát megértették a tananyagot, eszükbe jutnak ábrák. Segítheti tanulásukat, ha feleleteikben meg is fogalmazzák az ábrák ismeretanyagát. A diákok 32%-a saját maga is készít tanulása során ábrákat. El kell érünk; hogy több tanulónk tegye ezt készség szinten.

A diákok fele a tanult témákról szívesen keres további információkat a neten, 30%-uk könyvekben is. Tehát legalább ennyi tanulót már érdekel az általunk közvetített tananyag, szívesen foglalkozik vele többet, van affinitása tanulni.

Diákjaink 10%-a nem szeret tanulni, de a kérdőív jelölése alapján mégis csak tanul a „suliban” is és a tanulószobán is.

A kiértékelés során újabb megerősítést nyert, hogy tanulóink tanulnak otthon, de nem „jól”. A tanulási technikák lépésenkénti felmutatása és tanulásuk szükségességének hangsúlyozása az óra végi reflexiókban hasznos lehet a diákjaink részére, mert otthoni tanulásuk során ezt a folyamatot követve eredményesebben, gyorsabban tanulhatnak.

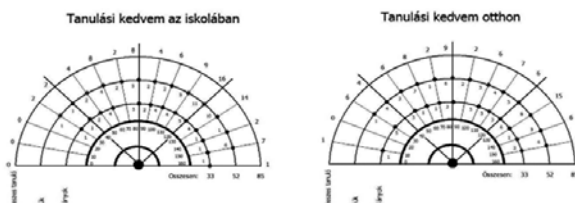
A kérdőív negyedik részében két sebességmérő óra stilizált képen kellett bejelölniük iskolai és otthoni tanulási motivációjukat:



3. ábra: Stilizált képek a diákok iskolai és otthoni tanulási motivációjának jelölésére

A tanulási motivációt a továbbiakban két szempont alapján vizsgálom, a lányok és fiúk motivációjának erőssége és a tanulás helyszíne, azaz az iskolai és otthoni tanulás erőssége alapján.

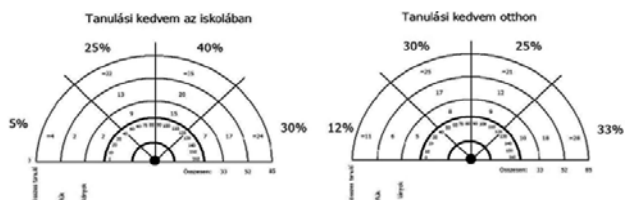
A kérdőív kitöltésének aránya: 40% lány és 60% fiú.



4. ábra: A diákok iskolai és otthoni tanulási motivációja

A diákok tanulási motivációját elemezve az iskolában (4. ábra): a lányok többen jelöltek meg alacsonyabb sebességfokozatot, míg a fiúk többen és jóval magasabb sebességgel tanulnak. Átlagosan a lányok 98 km/h, míg a fiúk 106 km/h sebességgel, ami ha a 160 km/h órát vesszük 100%-nak, (mert a rajz is így mutatja); a lányoknál 61%, míg a fiúknál 66%-os tanulási motivációs szint számokban kifejezve.

Az otthoni tanulás során ugyanez állapítható meg: a fiúk „gyorsabbak” és motiváltabban, de az eltérés közöttük nem ilyen nagy. Sebességben 92 km/h és 97 km/h óra a fiúk javára, azaz 57% a lányoké és 60% a fiúké, otthon csak 3%-al jobb a fiúk.



Tehát mindkét területen a fiúk egy kicsit több hajlandóságot mutatnak a tanulás irányában. Véleményem szerint e minimális különbség nem magyarázható a sebességmérő használatával, a mai emancipált világunkban már az autózás és a gyorsaság élménye nem kizárólagosan férfiszerep.

A tanulási motivációt területe alapján – minden diákra kiterjedően – vizsgálva a tanórákon: Az alsó negyedben csak 4 diák tartózkodik, míg a következő egyre gyorsabb sebességű tartományok 22-35-24 diákot tartalmaznak. A tanulók 30%-a utazik félsebességgel, 70%-uk már „gyorsan megy”. Az átlagsebesség iskolaidőben 103 km/h, komolyra fordítva a szót tanulóink átlagos tanulási motivációja 64%.

Tanulási kedvük otthon: Az alsó negyedben 11 diák tartózkodik, míg a következő egyre gyorsabb sebességű tartományok 25-21-28 diákot tartalmaznak. A tanulók 42%-a utazik félsebességgel, 58%-uk „gyorsan megy”. Átlagsebességük 95 km/h, vagyis tanulóink átlagos tanulási motivációja otthon 60%. Tehát az otthoni tanuláshoz való viszony gyengébb még az iskolai értéknél is.

A kérdőív e részéből is levonható, mind az iskolai, mind az otthoni tanulás során van még a pedagógusoknak tennivalója a tanulási motivációs szint emelésére, mert a diákok 30 illetve 42%-a nem végzi kedvvel feladatait. Muszáj sikerélményhez juttatnunk őket is. Itt ismét jó lehetőségként merül fel a tananyag lépésenkénti-ítemenkénti közvetítése, számonkérése.

## 2. A kutatás eredményének összegzése

Az intézményünkben tanuló diákok túlnyomó többsége a közepesnél jobb tanulási motívációs szinttel rendelkezik az iskolában és otthon is. Probléma, hogy a diákok otthon nem használnak, vagy nem megfelelő technikákat használnak. Az otthoni tanulást az iskolai órákon jobban kell irányítani, a „mit kell megtanulni” mellett a „hogyan tudod megtanulni” lépéseit is meg kell mutatnunk. A tanulási technikák használatára folyamatos szempon- tokat és tanácsokat kell adni, mert a kutatás eredményei szerint a diákok negyede szívesen foglalkozna velük. A tanév elején iskolai motívációjuk szintje még ezzel is növelhető. Az évfolyamok összehasonlításában jól nyomon követhető a tudatosság és eredményre törek- vés fejlődése, míg a nemek közötti arány alapján a fiúk elköteleződése kissé nagyobb.

Az otthoni tanulást segítő program bevezetése a kérdőív kiértékelése után mind az írásban megjelölt válaszok, mind a táblázatokban megjelent adatok és tanulóink igénye alapján is in- dokolt. Diákjaink több mint 90%-a szeretne jobban tanulni, negyedük szívesen foglalkozna többet is tanulási technikákkal, elenyészően kevés, aki e téren elutasító választ adott. A ku- tatás rávilágított, hogy nem elég csak újra átvenni diákjainkkal ezeket az „ítemeket”, de napi szinten óráról órára meg kell őket győznünk, hogy otthoni tanulásuk során is használják.

### 3. A Hatékony tanulási program váza

Intézményünk „Hatékony Tanulási Programja” (HTP) első lépésként felméri diákjaink tanulási stílusát Dr. Balogh Béla (2011) kérdőíve alapján. A kiértékelés és a jellemző stílus megtalálása után összefoglaljuk minden stílus jellemző jegyeit, tanácsokat adunk a leghatékonyabb tanulási módokra, majd csoportokban kooperatív technikával fogalmazzuk meg javaslatokat önmaguk és társaik számára.

Második lépésként újra átvesszük a tanulási technikákat. Szitó Imre (1987) rendszerét választottam alapul, mely az otthoni és egyéni tanulásban is megjeleníthető elemi tanulási technikákat sorol fel. Bővítettem és modernizáltam az ábra fogalmát a táblázatok, az infografikák és a PPT-k készítésével, hiszen ezekre példákat a mai tankönyvekben, tanórákon könnyedén találhatunk.

Harmadik lépés az infografikák, táblázatok, PPT-k elemzése, a képi információkról szóbeli szövegalkotás, a képi információk kibontása szöveggé, felismerve a tömörség előnyeit, felhasználva az ábra tudásanyagát. Ha diákunk az otthoni tanulás során választ majd e technikák közül, egyre tudatosabban tanul saját stílusának megfelelően, kezdeti lépéseket tesz a tanulási stratégiák felé.

Negyedik lépés a tanulási stratégiában való gondolkodást. „Ha a problémamegoldást a tanulási stratégiaként alkalmazzuk, a következő lépéseket kell követnünk: az adott feladat megértése és a hozzá kapcsolódó tervekészítés, a terv megvalósítása, majd ellenőrzése, szükség esetén a terv módosítása.” (Modern Iskola)

A program zárásaként újabb tanulási motivációs kérdéssorban fogom kutatni: használnak-e eredményesebb tanulási technikákat, örömtelibb-e számukra a tanulás. A programra fordítható idő 10 tanóra.

### Összegzés

A tanulási motiváció jelentősége a folyamatos tanulást kívánó modern társadalmakban felértékelődik. Tanulási helyzetben a tanulók különböző megoldási stratégiákat alkalmaznak, a pedagógus feladata a diák számára felmutatni a számára legeredményesebb megoldási módokat. Az intézményünkben végzett tanulási motivációs kutatás közelebb visz bennünket a hatékonyabb tanításhoz, mi pedagógusok jobban megértjük diákjaink tanulási módszereit. Javaslatainkkal láthatatlanul, de fogjuk kezüket otthoni tanulásuk során is. Remélhetően projektünk eredményes lesz a tanév során, s ezzel befektetett munkánk hozama elkíséri tanulóinkat egy életen át.

### Felhasznált irodalom

Knausz Imre 2001. *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány. Miskolc.  
<http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm>

Dr. Balogh László 2011. *A tanulási stílusok fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Debrecen.  
<https://docplayer.hu/39671758-Dr-balogh-laszlo-a-tanulasi-strategiak-fejlesztesenek-pszichologiai-alapjai.html>

Szitó Imre 1987. A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológia Füzetek* 2. sz. ELTE.  
Módszerek, stílusok, stratégiák – a tanulásban 2010. *Modern Iskola*. <https://moderniskola.hu/2020/10/modszerek-stilusok-strategiak-a-tanulasban/>

## A tanulmány szerzője

**Fazekas Zsoltné** tanító, intézményvezető Nagyvenyimi Kossuth Lajos Általános Iskola

A Digitális tér 2018. Pedagógusa díjazott. Főbb kutatási területe: a tanulási motiváció és a tanulási stratégiák közötti kapcsolat. [fazekas.marta987@gmail.com](mailto:fazekas.marta987@gmail.com)

*Publikációk:*

Fazekas Zsoltné 2018. Szövegértés munkafüzet a gondolattérkép elkészítésének, használatának gyakorlására alsó tagozatos diákok számára. Tanító online. [https://tanitonline.hu/uploads/3191/Fazekas%20Zsoltn%C3%A9\\_Sz%C3%B6veg%C3%A9rt%C3%A9s%20munkaf%C3%BCzet.pdf](https://tanitonline.hu/uploads/3191/Fazekas%20Zsoltn%C3%A9_Sz%C3%B6veg%C3%A9rt%C3%A9s%20munkaf%C3%BCzet.pdf)

Fazekas Zsoltné 2019. Az alsó tagozatos újgenerációs olvasókönyvek szövegértés-fejlesztési koncepciója. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai Mozaik*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Budapest.



# Heverdle Péterné Dr. Köncse Kriszta

## A zenei ízlésről avagy a giccs sikerének titka

### Bevezetés

A közoktatásban és a felsőoktatásban szerzett tapasztalataim azt mutatják, hogy az ének-zene órákon feldolgozandó zeneművek kiválasztása egyre nagyobb körültekintést igényel. A zenei műveltség hiánya miatt egyre kevesebb az olyan óvodapedagógus vagy tanító, aki meg tudja különböztetni az értékes zenei anyagot az értéktelentől, a giccset a mesterműtől. A zenei ízlés megbicsaklása már a főiskolai hallgatóknál is érzékelhető, mivel nehezen tudnak tájékozódni a kifinomult és giccses zenék világában, elbizonytalanodnak, ha választani kell értékes és értéktelen alkotások között. Ezt a bizonytalanságukat viszik tovább akkor is, amikor már saját maguk válogatnak növendékeiknek zenehallgatási anyagokat.

A mindenki számára elérhető zenei weboldalakon (youtube), alkalmazásokon (spotify) tág határok között mozog a meghallgatható zenék művészi minősége. Nemcsak az a baj, hogy gyenge előadókkal töltenek fel zenéket, hanem sokszor az is problémát okoz, hogy félrevezető címeket adnak egy-egy felvételnek. Tanítványaimnak adtam ki olyan feladatokat, amikor maguknak kellett bizonyos típusú klasszikus zenéket gyűjteniük. Szinte mindegyikük rátalált Beethoven Silence-ére, holott, ez nem Beethoven műve, hanem egy mexikói filmzenéket író muzsikusk, Ernesto Cortazar 1999-ben kiadott szerzeménye, melynek ez a címe: Beethoven's Silence. Miként létezik az, hogy nem ismerték fel, hogy ez a zene nem illik bele se Beethoven komponálási stílusába, se a bécsi klasszika korába? Hogyan tudom megéreztetni velük, hogy meghallják a minőségi különbséget a különböző kvalitású zenei együttesek előadásában: mikor játszanak a Bécsi Filharmonikusok és mikor egy ifjúsági zenekar? Rendkívül szerteágazó a probléma, és olyan bőséges egy-egy adott zenemű lehetséges előadói felhozatala, melyből komoly nehézségekbe ütközik a legkompetensebb előadást kiválasztani egy laikus számára. Az bizonyára segítség lehetne a hallgatók számára, ha kaphatnának egy összeállítást a legkitűnőbb előadásokból. Nyilvánvaló, hogy ennek az elképzelésnek a megvalósítását akadályozzák a jogdíjviták, illetve az a dilemma, hogy később milyen adathordozón tárolják a letöltött zenéket. Korábban – a CD-k korában – megfelelő hangfalakon, jó előadásokat hallhattak; most a számítógép torzított hangjából kiindulva kell valamit kezdeni a hallgatandó darabokkal. A géphang persze nemcsak itt okoz problémát. Az intézményekben végzett – zenehallgatásra irányuló – felmérések azt mutatják, hogy a tiszta népdalokat és klasszikus zenéket lassan felváltják a szintetizátoros kíséretekkel ellátott népdalfeldolgozások, a közkedvelt gyermekzenekarok zeneszámai, valamint a fajsúlytalan filmzenék, könnyűzenék. Ezáltal egyre inkább kiszorul az értékes zenei anyag az énekóráról, énekes foglalkozásokról és a giccs veszi át helyüket. Amikor giccsről beszélünk, nehéz megfogalmazni mitől érzünk egy zenét annak, de mi zenészek már első hallásra felismerjük annak szándékát, hogy ezek a zenék a siker reményében íródtak. Az alábbiakban megpróbálom összefoglalni a giccs lényegét – általában a művészetekben –, majd a zenében példákkal is illusztrálva.

## 1. Mi a giccs?

A giccs a német 'kitschen' szóból származik, melynek jelentése: összekotorni valamit az utca sarából. A verkitschen jelentése: olcsón eladni valamit. És valóban, a giccs a szépség elemeiből akar összetakolni valami eladhatót; előkelő portéka helyett ócska utánzatot. „A giccs kivonatolt érzelmesség. Úgy viszonyul a művészethez, mint a kisajtott limonádé az eredeti gyümölcshöz. A sűrített hangulati készítményt hozzá lehet keverni a műhöz.” (Balázs 1984: 280).

A fenti idézet gondolatiságát támasztja alá, hogy a mai kor embere már nem érzelmi kontaktusok révén, hanem az előállított termékeken keresztül érintkezik másokkal. Mindenki eladni kívánja magát, emiatt mesterkéltté válik minden olyan internetes felületen való megnyilvánulás, ami eredetileg a természetességet hirdette. Most önámításokba esünk, érzelmeket kölcsönzünk, mivel kínos szembenézni a valósággal. A művészet sohasem a hasznos termékek előállításáról szólt, hanem annak ellentettjéről: a haszontalanságból született; legfőbb védjegye pedig az egyediség. Leegyszerűsítve: a giccs középszerű tömegművészetet gyárt. Kifejezőmódja banális, az eleven élő művészetből közömbös alkotást, a poétikusból igénytelenül szürkét hoz létre. Az igazi és hazug szépség kapcsolata olyan mint a hernyóé és a levélé. Előbbi kiszívja az értékes kultúra gazdagságát, de nem növeszt a helyébe semmit. A szép, a jó, az igaz mint örök értékek nem lehetnek viszonylagosak, vagyis az értékek nem az egyén ízlésén múlnak.

A giccs a halmozásokból építi fel magát: zavaros – egymással össze nem illeszhető elemek egyvelegéből születik. Egy kendő önmagában nem giccs, a Notre-Dame székesegyház önmagában nem giccs, de ha a kendőn jelenik meg, azzá válik. A forma és a tartalom egysége bomlik meg. Itt is pusztán egy tárgy eladhatóvá tétele a tét. Mindent, még egy épületet is kézzel foghatóvá akar tenni: ha egy grandiózus alkotást én lekicsinyítve a polcomon tarthatok, éppen az a hatás marad el, amit csak az eredeti méretekben szemlélve érthetek és élhetek meg.

A giccs attól nem lesz egyedi, hogy korábbi alkotások egyedi stílusjegyeit felhasználva tákolja össze magát: nem művészeti produktum, csak a művészet elemeit, eszközeit használja, hogy becsapjon minket, és alantas élményt nyújtson.

A giccs abban is felül akarja múlni a valódi művészetet, hogy a lehető legtöbb érzékünket egyszerre akarja bevonni a bűvöletbe. Szinte felszólít minket arra, hogy csodáljunk, de képtelen arra, hogy valóban megindítsa képzeletünket. A giccsben eleve készen kapunk mindent, nem kell megküzdenünk az alkotás megértésével, előre kapjuk, készen/készre csomagolva. Ezáltal mellőzi a felfedezés örömét, kerüli a meglepetést, csak egy irányba terelhetjük fantáziánkat, csak egy megoldás létezik, csak egyféle érzelmet élhetünk meg és túlzóan egyértelműsít. Mindeközben azzal áztat, hogy esztétikai élményben van részünk. Ezért hamis és őszintétlen: becsapja a közönséget.

Ezek után felmerül a kérdés, hogyan kell giccset létrehozunk?

Arany János egyik versében egyértelmű receptet ad:

Gyöngy, harmat, lilium, szellő, sugár, villám,  
Hajnal, korom, szélvész, hattyu, rózsa, hullám,  
*Délibáb*, menny, pokol... ha mind egybevésszed:  
*Recipe* - és megvan a magyar költészet.

Adj hozzá, ha tetszik, mintegy fölöslegül,  
Holdsugárt, amelynek *illatja* hegedül,  
A remény húrjából ezüst *szakállakat*,  
És fond *lángostorrá*, mint esőszálakat.

A kétségbeesést álmhabnak véljed,  
*Takarja* be a nap a sötétlő éjet,  
Rózsád szeme légyen a roppant *ég boltja*,  
Melyből egy *meteor* a tengert *kioltja*.

S ha ez mind nem elég: *bundára hasalván*  
*Pislants* a leányra egy *laposat*, csalfán;  
Fújad a tilinkót *szedtevéttés* szájjal,  
S kenje meg Apolló fürteidet...  
(Arany 1852: 241, kiemelés a szerzőtől).

A giccs legfontosabb célja a siker elérése, s a hozzá vezető út a nagyfokú érzelmi töltet – egy kicsica hatásosabb téma mint egy asztal. A siker kulcsa az azonnali beazonosíthatóság: szokványos ábrázolásrendszer, hűséges utánzás és konvencionizmus jellemzi. A bemutatandó dolog pótlékeként, mintegy piktogramként értelmezhető. A MI kerül a középpontba nem pedig az, hogy a MI miként jött létre. Ebben az értelmezésben a MIt mesélek fontosabb a HOGYAN meséleknél. A giccs nem gazdagítja képzetársításainkat, mert nem ad erre lehetőséget; túlságosan egyértelmű. A szépségből csinál tucatarút, ezért sohasem egyedi. A valódi szépség az, amihez semmit sem kell hozzátenni sem elvenni belőle, vagyis ha bármiben is változtatok rajta, az egész harmóniája megtörik.

## 2. Mit jelent zenében a giccs?

Az igazi művészet témái, gondolatai és érzései egy ismeretlen, tudatunkon túli szférából születnek, melyhez ihlet és magasabb szintű lelkiállapot kell. Mozart is úgy ír apjának a komponálásról, hogy amikor hozzálát, egészen elmerül benne, ezzel telítődik el, egész valójával tanulmányozza és töpreng a problémán. Ez a gondolkodásmód egybecseng Kodály Zoltánéval, aki ezt írja: „A zene rendeltetése: belső világunk jobb megismerése, felvirágozása és kiteljesedése. A népek legendái isteni eredetűnek tartják. S ahol az emberi megismerés határait érzük, ott a zene még túlmutat rajtuk, olyan világba, melyet megismerni nem, csak sejteni lehet.” (Kodály 1982: 156). A giccs nem ihletett lelkiállapotból születik, hanem másol, olyan alkotás, mely mögött nincsen tartalom csak szirupos dallam és sekélyes dekoratív elemek. Elhasznált képekkel, lopott melódiákkal, látványos futamokkal, a legegyszerűbb zenei formákkal dolgozik – korábbi mesterművek elemeit szedi össze.

Még a legjobb klasszikus mesterművek is képesek giccsé válni, ha új köntösbe öltöztetik azokat zenekari átiratok, áthangszerelések, átdolgozások által. Egy másik lehetőség is adódik arra vonatkozóan, hogy hogyan alakul át egy értékes zenemű zenei közhellyé. Olyan helyeken, helyzetekben is megszólalnak a klasszikus zenei idézetek, ahol nem várnánk: gyerekjátékok, reklámok, csengőhangok, különböző szolgáltatók telefonos várakoztatásai

alatt. Mivel ekkor a zeneműnek csak egy részlete szólal meg, de sokszor ismételve, elcsé-  
peltnek, banálisnak halljuk a legnagyobb alkotást is. Úton-útfélen szembejönnek velünk,  
ezáltal elhasználttá válnak, zenei formái, frázisai elkopnak a sok ismétlésnek köszönhetően.

Manapság úgy is eladhatóvá akarják tenni az örök klasszikusokat, hogy az egyszerű és letisz-  
tult kompozíciót áthangszerelik, kiegészítik egyéb hangszerekkel, csillogó harangjátékokkal,  
szívbe markoló hegedűszólamokkal. Ludwig van Beethoven Für Elise című művének meg-  
számlálhatatlan feldolgozása terjedt el az interneten, holott a legszebb az eredeti zene, mely  
egyetlen hangszerre: zongorára íródott. Legismertebb feldolgozása talán Richard Clayderma-  
né. A szintetizátorral, dobbal kiegészített vonósenekar teljes mértékben megváltoztatja Bee-  
thoven egyszerű kis szerzeményét (nem hiába adta az alkotó alcímként a bagatelle, vagyis kis  
semmisség elnevezést). A vonósok unisono megerősítő dallama, a dob oda nem illő effektjei, a  
szintetizátor csilingelő harangjátéka miatt válik sekélyessé a zene. Beethoven a középrészben  
gyors futamokkal feloldja a lágyan ringatózó harmónia felbontásokat, amit ez a feldolgozás  
kénytelen megváltoztatni, hiszen nem illik bele ebbe a koncepcióba. Így csak részben szóla-  
nak meg a középrész hangjai és pergő ritmusainak hangsúlyrendje is teljesen felborul.

Ha pusztán szavak felsorolásával kellene leírni az ilyen típusú átiratokat, szerzeménye-  
ket, az alábbiakkal lehetne jellemezni: ötletelen, lapos, ízléstelen, jellegtelen, tartalmatlan,  
túlzó, banális, ingerfokozó, szemfényvesztő. Előadásomban szeretném bemutatni azt a ze-  
nei manővert, amellyel Wolfgang Amadeus Mozart 12 variációjának főtémáját (Ah vous  
dirais-je, Maman) – melyet nálunk a Hull a pelyhes fehér hó szöveggel éneklünk – gics-  
csé lehet alakítani. Rávilágítok azokra a zenei eszközökre, melyekkel bármilyen klasszikus  
dallam szentimentális szerzeménnyé formálható. Ennek folyamata a következőképpen  
írható le: a dallamot kiegészítjük futamokkal, áthelyezzük oktáv párhuzamban magasabb  
régiókba, időnként csipetnyi diszsonanciákkal is megtűzdeljük, a dúr dallamot egy-két  
helyen mollá, búskomorabb hangulatúvá változtatjuk.

### 3. Hogyan ismerhetik fel a laikusok a giccset?

#### 3.1. Hangszeres zenében

A szöveg nélküli, vagyis hangszeres művek esetében olyan – korábban már más szerzők  
által feltalált – zenei szerkesztésekkel, eszközökkel találkozhatunk, melyek idejét múltak:  
sóhajmotívumok, ereszkedő skálamenetek a bánat kifejezésére, hárfaszerű akkordfelbon-  
tások, arpeggiók – ezeket a zeneszerzői fogásokat már a barokk korban is ismerték. Mellet-  
te megjelenhetnek az oktávparhuzamban játszó hangszerek, álzáratok. Jellemző továbbá  
az is, hogy a darab karaktere mindvégig ugyanolyan, sokszor a ritmus is ugyanaz, foko-  
zottan jelen van az ornamentika, futamok, hangszerelésben a csilingelő hangokat előállító  
hangszerek: jobb esetben harangjátékok, rosszabb esetben szintetizátor. Tipikus giccsnek  
tekinthető a szalonzenéhez közel álló XIX. századi lengyel zeneszerző Tekla Badarzew-  
ska-Baranowska Modlitwa dziewicy (Egy szűzleány imája) című zongoradarabja. A da-  
rabban minden fentebb felsorolt zenei eszköz jelen van, a csilingelő effektust a zongora  
magasabb regiszterekben történő játékával éri el a komponista.

## 3.2. Vokális zenékben

Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy amatőr kórusok hangverseny repertoárjának átalakulásában figyelhető meg a legtöbb változás: az igényes művek közé bekerülnek olyan darabok, melyek fércművek, ugyanakkor a laikus közönségben, és feltehetően az énekes közreműködők körében is, sikert aratnak. Az internetes felületeken se szeri, se száma azoknak a kortárs kórusműveknek, melyek a közönség ízlését hivatottak kiszolgálni. Csak néhány példát említenék:

Eric Edward Whitacre: Lux aurumque; Ola Gjeilo: Ubi caritas; John Rutter: The Lord bless you; Orbán György: Nunc dimittis, stb. Ezekben közös, hogy andalító tempójú, negédes és kiszámítható harmóniafüzésekkel próbálnak tetszést aratni. Kerülik a bonyolultabb polifon szerkesztéseket, a tömörszerűen megszólaló akkordok felett időnként a magányos szoprán énekel szívbemarkoló, egekig ható dallamot. Az egyházi szövegek felhasználása inkább csak ürügy arra, hogy áhíthatosnak tűnő zeneművet adhassanak el a nagyközönségnek, nem akarnak a szöveg értelmezésével mélyebben foglalkozni. „A rossz ízlés rohamosan terjed... A művészetben a rossz ízlés valóságos lelki betegség, amely kiéget a lélekből minden fogékonyságot. Elzárja a remekművekkel való érintkezéstől s így a belőlük áradó éltető fluidumtól, amely nélkül a lélek sorvad, összezsugorodik, s az ember egész lényé sajátos bélyeget kap. Ez a betegség felnőtt korban többnyire gyógyíthatatlan. Itt csak profilaxis használ. Az iskola dolga lenne megadni a védőoltást a metely ellen” (Kodály 1982: 39) – utal a mi felelősségünkre is Kodály Zoltán.

## 4. Az iskolai kórusok repertoárjairól

Iskolai kórusaink hangversenyein Kodály, Bárdos, Kocsár és más neves zeneszerzők művei mellett egyre többször hallani silány műveket, filmzenéket, könnyűzenei darabokat. Sőt a fiatalabb karnagyok elővesznek olyan gyermekkori műveket is, melyeket a magyar „szocializmus” időszakában mozgalmi daloknak szántak. Ha megnézzük az internetre feltöltött koncerteket, számos gyermekkórus repertoárján szerepel Balázs Árpád Bölcsődal egy őszi éjszakáról című műve, mely az 1917-es nagy októberi szocialista forradalom eszméit csomagolja be és adja el altatódalként. Az eredeti szövegéből csak néhány mondatot ragadok ki: „S jött egy vérpiros október, ragyogott a fénye miránk. Munkások hada: tűztenger, csuda jelt írt égre a láng. Álmunk úzte a zord önkény, s csak az éhség zengte dalát.” Most mit csinál a karnagy ezzel a szöveggel? Vagy csak két versszakkal énekelteni, vagy átírja a szöveget, de olyan kórushangversenyen is voltam már, ahol a vállalhatatlan szövegrészeknél dúdoltak a gyerekek. Ne feledjük! A gyermek azt kedveli, amit a nevelője szeret, de csak az a nevelő képes igényes zenei anyagon keresztül átadni a művészet lényegét, aki kellő jártassággal mozog a művészi alkotások világában. „Aljas zenével itatni egy országot nagyobb egészségügyi csapás, mint tifuszos vízzel. Márpedig a zene nem könnyű és nehéz, hanem aljas és nemes.” (Németh 1935: 22).

## 5. Népdaltanításunkról

Szintén az óvodai és iskolai énekképzéshez kapcsolódóan hívnám fel a figyelmet arra, hogy amikor gyermekdalokat, népdalokat tanítunk, ne essünk abba a hibába, hogy gitárkísérettel akarjuk vonzóbbá tenni azokat. A népdalhoz népi hangszert társítsunk! Régebben jó kezdeményezés volt a Kulcs a muzsikához 2. tankönyvhöz kiadott CD melléklet. A két CD-n összesen 60 népdal volt hallható hiteles népi énekes előadókkal, népi hangszerekkel és minden felvétel után az egész osztály rá tudott énekelni a hangszeres alakra karaoke-szerűen. Most nehéz olyan felvételt találni a zenei csatornákon, ahol csak népi hangszerkísérettel szólaltatnak meg gyermekdalokat és népdalokat. Érdeemes végigpásztázni az interneten, milyen minőségű felvételeket tesznek fel és adnak tovább egymásnak a pedagógusok (pl. I. Ovitévé sorozatban a szintetizátor kísérettel előadott gyerekdalok). Amikor ezeket a szerzeményeket megmutatom a főiskolai hallgatóknak, és próbálok elmagyarázni, hogy egy népdal önmagában a legszebb, sokszor elhangzik róluk az ellenérv, hogy a gyerekek viszont ezeket szeretik. Erre egy Goethenek tulajdonított gondolattal szoktam válaszolni: „Az embereknek nem azt kell adni amit kérnek, hanem amit kérniük kellene.” Egy jó pedagógus irányítja a gyerekek figyelmét a megszokott zenéktől az értékek felé. „Vegyük komolyan a gyermeket! Minden egyéb ebből következik. Elméletben valljuk ugyan, hogy a gyerekeknek a legjobb éppen elég jó. A gyakorlatban ebből többnyire az lesz, hogy a gyerekeknek akármilyen jó” (Kodály 1982: 111) – figyelmeztet Kodály.

## 6. Az élő zene ereje

Ne feledkezzünk el arról sem, hogy egészen más élőben meghallgatni egy zenét, mint stúdióban felvett, tökéletesen és hibamentesen készre előállított produktumokat. A valódi művészetnek fontos az, hogy hallgatói abban a pillanatban legyenek ott ahol és amikor megszületik a varázslat, és a zenemű kérdéseket ébresszen fel bennük. A giccs ezzel szemben helytől és időtől független és kérdések helyett fantáziátlan, felszínes válaszokat ad. Egy valódi mesterműnél az eszményi szépség sohasem a felszín dicsérete, hanem a felszín alatt munkálkodó erők feltárására irányítja figyelmünket és így vezet tovább a katarzishoz. Amikor egy ilyen alkotással találkozunk, olyan erősen hat ránk, hogy belefeledkezünk, és magasabb érzelmi szintre jutunk általa.

## 7. Az előadókról

Ezzel összefüggésben rendkívül fontos egy zeneműnél a hiteles előadó megválasztása: Csajkovszkijt lehet giccsesen és remekműként is játszani. Tanítványaimnak össze szoktam gyűjteni azon előadók listáját, akikben megbízhatnak, de még akkor is felhívom a figyelmet arra, hogy az adott művész melyik stíluskorszak legjobb előadója. Hiába énekel kitűnően barokk áriát, Wagner áriát ne vele hallgassanak! Vagyis nem elég neves énekeseket, zenekarokat, karmestereket ismerni, azt is tudniuk kell, hogy ki miben jó.

Egy felsőoktatási intézményben sokkal több időt kellene arra fordítani, hogy a leendő pedagógusokban kialakíthassuk azt a művészi mércét, mely elvezeti őket a klasszikus értékű

zenék iránti igény megszületéséhez. A jelenleg rendelkezésünkre álló heti egy alkalom, mely csak négy félévig tart, és a gyakorlatban összesen még az 50 órát sem éri el, rendkívül szerény lehetőség arra, hogy a tantárgypedagógiai ismereteken túl még a fenti problémák megismerésére, megértésére is jusson idő. Bátorítsuk, adjunk ki olyan feladatokat a hallgatóinknak, amelyek megoldása során nekik maguknak kell megmondaniuk egy adott zeneműről, hogy méltó-e a mestermű elnevezésre. Ha nemcsak felületesen hallgatják azokat a felvételeket, melyeket zenehallgatási anyagként kívánnak felhasználni, hanem felfigyelnek benne a zenei esz-közökre is, bízhatunk abban, hogy jobban ítélnék majd, és ezáltal zenei ízlésük is formálódik.

## Összegzés

Szeretném szíves figyelmüket felhívni Kosztolányi Dezső Gipszangyal című novellájára, mely egy falusi tanítóról szól, aki feljön Pestre ajándékért, hogy valamivel kedveskedjen hűgának. A kereskedők egy gipszangyalra beszélnek rá, ami ugyan az üzletben tetszetősnek hatott, de hazaérve ő maga is rádöbben, hogy becsapták és gyári ízléstelenséget választott.

Kosztolányi Dezső saját alkotói pályáját mindvégig meghatározta a MIT és HOGYAN kérdéskörre adott válasza, ennek esztétikai és erkölcsi parancsa. Az említett novella a fenti kérdéskörben példázattá nemesedik.

Pedagógiai tevékenységünknek arra kell irányulnia, hogy mi magunk és tanítványaink számára sziklaszilárd képességgé váljék a művészi szépség, jó és igaz felismerése a magasfokú belső átéltség segítségével.

## Felhasznált irodalom

*Arany János összes költeményei* I. 2003. Osiris Kiadó. Budapest.

Balázs Béla 1984. *A látható ember. A film szelleme*. Gondolat. Budapest.

Németh László 1935. *A reform. Az emberanyag védelme. Tanú. Németh László kritikai folyóirata*.

*Visszatekintés 1. Kodály Zoltán összegyűjtött írásai*. 1982. Zeneműkiadó. Budapest.

*A tanulmányt a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának Egyházzenei és zenepedagógiai örökségünk hatása a jelenre című pályázata támogatja.*

## A tanulmány szerzője

**Heverdle Péterné Dr. Könccse Kriszta** DLA énektanár, karvezető, szolfézs-zeneelmélet tanár, kántor, főiskolai tanár, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar. Főbb kutatási területe: tantárgypedagógia, zenetörténet. kriszta.koncse@gmail.com

# Hevesi Tímea Mária

## Szimbólumok új köntösben – Az újraértelmezett szimbólumok pedagógiai hasznosíthatósága

### Bevezetés

Korunk pedagógiai módszereiben megjelennek a szimbólumok is. A drámapedagógia (Slade 1954), mesepedagógia (Bajzáth 2017), szimbólumpedagógia (Hevesi 2019), archetipikus pedagógia (Mayes 2020), táncpedagógia (Német 2020, Serlin 2020) kidolgozásai és használatai felhívják a figyelmet a szimbólumok alkalmazásában rejlő pedagógiai lehetőségekre. Hiszen a szimbólumok olyan kommunikációs eszközök, melyek a tanulási folyamatokat megkönnyíthetik, értékeket közvetítenek, közösséget teremtenek és összetartanak, életvezetési problémákra megoldási lehetőségeket mutatnak, segítik az önkifejezést, s jelzik a kifejezhetetlen valóságokat és tartalmakat (Hevesi 2022: 88).

A szimbólumok újraaktualizálása, újraértelmezése már abban kifejeződik, hogy jelen korunk pedagógiai problémáinak megoldásakor az ember kialakulásával egyidős szimbólumok alkalmazása is megjelenik. A szimbólumok újbóli felfedezéséhez, a benne rejlő pedagógiai lehetőségek kibontásához fontos a szimbólumok funkcióit a korunkban használatos pedagógiai kifejezésekkel újraértelmezni (pl. motívál, segíti a szexuális nevelést).

Tanulmányunkban a szimbólumok újraértelmezésének a lehetőségeit igyekszünk feltárni. Arra keressük a választ, hogy milyen pedagógiai kifejezésekkel tudjuk aktualizálni a szimbólumok funkcióit. Kutatásunk során a kvalitatív tartalomelemzés módszerével főbb csoportokat határozunk meg, melyekbe besoroljuk a szimbólumokat funkcióik alapján. Ezt követően ezen funkciókat értelmezzük újra a pedagógia fogalomtárában használt kifejezések segítségével. Mielőtt bemutatjuk a kutatásunkban feltárt archetipikus szimbólumokat és újraértelmezzük azok funkcióit, fontos foglalkoznunk ezen szimbólumok „természetével”.

### 1. A „természetes kötődés” feltételezése

Művészettörténettel, történet- és vallástudománnyal foglalkozó Spineto (2003: 225) megfogalmazása szerint a szimbólum és az általa szimbolizált dolog között „természetes kötődés” feltételezhető. Ebből a feltételezésből az következik, hogy a szimbólumokhoz „természetes” módon kötődik a jelentésük. A pszichoanalitikus iskolákhoz tartozó kutatók mellett szimbólumkutatók (Újvári 2001, Spineto 2003, Tánczos 2007) és filozófusok (Creuzer 1821, Eliade 2006) vélik úgy, hogy a szimbólumok döntő hányada a rá jellemző valamennyi kulturális változatosságuk ellenére hordozhatnak magukban általánosan érvényes, egységes jegyeket is. A „természetes kötődés” gondolata azon alapul, hogy a szimbólumkutatók egy része gyakorinak véli a különböző kultúrák analógián alapuló szimbólumainak jelentésbeli rokonságát (Újvári 2001: 6). A „természetes kötődés” feltételezése a történetiségtől és kulturális hatásoktól függetlenített volta miatt máig vitatható és vitatott, ezen feltételezésre azonban gondolarendszerek, s számos kutatás is épül (Hevesi 2022: 80).



A „természetes kötődésre” épülő legmeghatározóbb gondolatrendszer Carl Gustav Jung (1875-1961) nevéhez kötődik. Elméletében a szimbólum és az archetipus/archetipikus szavak összekapcsolása tükrözi a „természetes kötődés” feltételezését. Jung (2011) megközelítésében az „archetipus” szó etimológiáját tekintve az arché „kezdet” és a typos „típus” szavak összetétele, melynek jelentése őskép. Az analitikus pszichológiai iskola megalkotója az archetipus fogalmát a kollektív tudattalanban természetes módon jelen lévő képek megnevezésére vezeti be.

## 2. Az „archetipikus szimbólum” fogalma

A „természetes kötődés” feltételezésén alapul az archetipikus szimbólum kifejezés megalkotása. A hazai szakirodalomban az archetipikus szimbólumok fogalmát, használatát Tánczos Vilmos (2007) néprajzkutató vezette be. A nemzetközi szakirodalomban jellemzően az archetypal symbols kifejezést használják, s tanulmányunkban ennek a kifejezésnek a fordítására – a hazai szakirodalomban használatos – archetipikus szimbólumok megnevezést alkalmazzuk. A nemzetközi kutatásokban az archetypal symbols és a hazai szakirodalomban az archetipikus szimbólumok kifejezések használatánál az a jellemző, hogy a kutatók kihangsúlyozzák az archetipikus szimbólumok jelentésének az egyetemes voltát, melyet Jung munkásságára vezetnek vissza (például Rosen 1991, Tánczos 2007, Spoto 2021). Az archetipikus szimbólumokkal kapcsolatos kutatásaiknál abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az archetipusok az emberi elme legmélyebb szintjén találhatóak és a megismerés egyetemes tudását jelentik. A „természetes kötődés” létezését vizsgáló kutatásuk szerint a szimbólumok egy részének a jelentése általánosan érvényes, egységes jegyek alapján – kulturális beágyazottságuktól és történetiségüktől függetlenül – értelmezhető (pl. víz, nap, fa, kör). A szimbólumok más típusánál pedig a történeti háttér, a kulturális hatások és a kontextus miatt az egységes jegyek sokszor elhalványodtak, s ezért – történetiségük, kulturális háttérük és a kontextus ismerete nélkül – nehezen értelmezhetőkké váltak (pl. vörös csillag).

A továbbiakban – a legjobb felhasználhatóság érdekében – csak azokkal a szimbólumokkal foglalkozunk, melyeknek a jelentése könnyen értelmezhető történetiségük, kulturális háttérük és a kontextus ismerete nélkül is. A következőkben ezekre a szimbólumokra archetipikus szimbólumok/archetypal symbols kifejezésekkel utalunk. Ezekre a szimbólumokra a következőket tartjuk jellemzőnek: (1) a rá jellemző valamennyi kulturális változatosság ellenére hordoz magában – felismerhető módon – általánosan érvényes, egységes jegyeket; (2) legalább három különböző népcsoport szimbólumtárában megtalálható. Mivel az archetipikus szimbólumok/archetypal symbols kifejezés kevésbé elterjedt a hazai és nemzetközi szakirodalomban, ezért az azokban tárgyalt, vizsgált szimbólumok közül archetipikus szimbólumokként kezeljük mindazon szimbólumokat, melyek megfelelnek a fentebb leírt két feltételnek. A nemzetközi szakirodalom az archetypal symbols kifejezés mellett az archetypal images, archetypal symbolism, archetypes, Jung's theory of archetypes kifejezésekkel is utalnak az általunk archetipikusnak nevezett szimbólumokra.

A továbbiakban, az archetipikus szimbólumok általánosan (egységesen) értelmezhető jelentéseit, s az abból eredeztethető funkcióit vizsgáljuk meg. Amikor az archetipikus szimbólumok egyetemes jelentésére fókuszálunk, a történetiségtől, a kulturális hatásoktól és a kontextustól függetlenül kezeljük a jelképeket. Mindezzel azonban nem azt állítjuk,

hogy a jelképek értelmezésére ne lenne hatással történetiségük, kulturális hátterük és az őket körülvevő kontextus. A gyakorlatban való felhasználásuk során előtérbe kerülnek a vizsgált szimbólumok jelentését befolyásoló tényezők, hiszen egy-egy szimbólumnak a jelentése csak ezen sajátosságok vizsgálata által válhat teljessé.

### 3. Az archetipikus szimbólumok felkutatása

Az archetipikus szimbólumok felkutatására szimbólumtárakat (Hoppál és mtsai 1997, Pál és mtsai 2001, Gardin et al. 2009, Adkinson 2018) és Spineto (2003) szimbólumok történetét összefoglaló munkáját használtuk fel kutatásunkban. A kvalitatív tartalomelemzés módszerével, a szimbólumkutatók által meghatározott funkciók alapján alkottuk meg a csoportok neveit (pl. megújulás, harmonizál), melyekbe besoroltuk a szimbólumokat (pl. életfa, anyaméh). A kialakult csoportokba abban az esetben kerülhetett be egy szimbólum, ha egyrészt a csoport – szimbólumkutatók által tett értelmezések alapján megfogalmazott – megnevezésével azonos, vagy nagyon hasonló jelentéssel bír, másrészt legalább három népcsoportnál a vizsgált szimbólum a csoport megnevezésével azonos, vagy nagyon hasonló jelentéssel megtalálható. Egy szimbólum több csoportban is szerepelhet, ez esetben az adott szimbólumnak több jelentést tulajdonítottak, illetve a különböző népcsoportoknál más és más jelentést kapcsoltak hozzá. A csoportok második megnevezése az általunk újrafogalmazott (pedagógiai) funkcióit jelzi a szimbólumoknak (pl. segít az újrakezdésben, egyensúlyt teremt).

Kutatásunkban figyelembe vettük, hogy a multikulturalizmus jelenségének kialakulása a társadalmi és kulturális különbségekre vonatkozó korábbi szabályok és diskurzusok kritikájára támaszkodva új normák érvényesítését sürgeti. A társadalmi identitás különböző dimenzióiban (etnikai, kulturális, faji, szexuális, stb.) szereplő egyének számára az archetipikus szimbólumok alkalmazása is segítheti a közös diskurzus kialakulását (Hevesi 2022: 83). Ezen diskurzusok támogatása érdekében a szimbólumok általánosan értelmezhető jelentéseinek egységes értelmezését helyeztük előtérbe. Ebből adódóan azon szimbólumokat, melyek szorosan kötődnek egy-egy kultúrkörhöz (például az európai kultúrkörben az alma), vagy nem jelöltük a felsorolásunkban, vagy – ha a szimbólumkutatók megjegyzései alapján jelentése megegyezett más szimbólumával – egy per (/) jellel kapcsoltuk hasonló jelentésű szimbólum(ok)hoz (például alma/barack/szőlő/gránátalma).

### 4. Az újraértelmezett archetipikus szimbólumok leltára

Az archetipikus szimbólumokat empirikus kutatási módszerekkel vizsgáló Rosen (1991) elemzéseinek egyik konklúziójaként javasolja az archetipikus szimbólumleltár kidolgozását. A következőkben, az előzőekben ismertetett kutatás alapján az archetipikus szimbólumokról leltárt készítünk. Ezen szimbólumleltárat lehet még bővíteni azáltal, hogy tovább vizsgáljuk a különböző népcsoportokban a szimbólumok jelentéseit.

*Életerő – Motivál:* víz, mozgó víz (pl. folyó), (anya)istennő/föld, fej, fa, ló, vér/bor, méh, tűz, király/vezető, női mell, Nap/oroszlán, szív, tej, zene, bőr, csont, törpe.

*Teremt – Segít:* (anya)istennő, 1, fa, pók, szó/ige, 0, tojás.

*Transzcendencia/Spiritualitás:* Spirituális tapasztalatra ad lehetőséget: csillag, mandala, csend, dob, erdő, fehér, felhő, 7, holló, lótusz, madár, medve, szárny, toll, tűzhely, zene, tánc, fény/lámpás, sas.

*Harmonizál – Egyensúlyt teremt:* mandala, szép táj/kert/Paradicsom, szent helyek (pl. forrás, templom), Hold, gyöngy, virág, mérleg, 5, tánc.

*Közösséget teremt/összetart – Közösséget teremt és összetart:* fészek, gyűrű, fonal/fonás, csomó, sámán, tűz/tűzhely, tetoválás, vér.

*Gyógyít – Gyógyít:* életfa, vörös, sámán, toll, forrás, tetoválás.

*Véd – Véd:* barlang/anyaméh, delfin, sólyom, keselyű, kör, kutya/farkas, fátyol, oroszlán, fog, kard, rituális meztelenség, patkó, pentagramma, 8, tetoválás.

*Lélekvezető, segítő – Mentorál:* kutya, ló, mandala, madár, sámán/táltos, tehén.

*Újjászületés, megtisztulás, megújulás – Segít az újrakezdésben:* kígyó, béka, bimbó, agancsos állatok (leginkább szarvas), fa/életfa, fénix, tojás, Hold, szülés/születés, anyaméh, bálna gyomra, folyó, mag, zöld, víz/eső, tűz, vér, kerék.

*Átmenet/felemelkedés, átalakulás – Tanít:* ajtó, lépcső, kovács, utazás, dob/új, álarc/maszk, hajó/koporsó, hattyú, toll, tündér/istennő, kapu, féreg/hernyó/báb/pillangó, híd, torony/hegy, delfin, zöld, völgy.

*Harcol – Küzdelemre nevel:* vaddisznó, jaguár/leopárd/párduc, sas, kard, szörny/ördög/sárkány, versenyek/küzdelem.

*Rabság – Csapdába ejt:* háló, ördög/szörny/sárkány, zsák/tömlő.

*Bőség, termékenység – Eredmény/sikert biztosít:* bika, kígyó, sárkány, béka, tánc, (anya) istennő/föld, ág, alma/almafa, gyümölcsök (alma / barack / meggy / cseresznye / szőlő / gránátalma), bot, edény, ég, eső/víz, (gabona)magvak/kalász, gyöngy, hal, hinta, király/uralgó, kos, ló, méh, szent nász, tehén, farkas, vér, Hold, rituális nász, rituális meztelenség.

*Mozgás/mozdulatok – Megmozgat, ismétlődése biztonságot ad:* spirál, csigavonal, hullámvonal, kör/kerék/szvasztika, tenger, szövés, levegő/szél, tánc, út, orsó, örvény.

*Világmindenség – Érzékelteti a világmindenséget:* barlang/sátor, tojás, kereszt, kör, virág.

*Bölcsesség, megvilágosodás – Tudást ad/értékrendet formál:* fény, gyertya/tűz, arany (fém és szín), mandala, öreg ember/aggastyán, írásjel, bagoly, drágakő, fej, gyöngy, könyv, labirintus, majom, méz, szem, tükör.

*Ég és Föld összekötése – Szellemi útkeresésben segít:* hegy, oszlop/fa/létra/kötél/lánc, korona, lépcső, sámán/táltos, szél, szivárvány, madár, szárnyas lény, dob, tűz, harang/csengő, oltár, pók szála, 9, tej, templom/torony, villám.

*Ellentétek/ellentétpárok harmóniája – Konfliktusokat felold:* hermafrodita, elemek (víz, föld, tűz, levegő), évszakok, fény-sötétség/jin-jang, hegy-völgy, jobb-bal, vér-víz, férfi-nő, ég-föld, nappal-éjszaka, tűz-víz, tojás, 2, ikrek.

*Szerelem/szexualitás – Párkapcsolati és szexuális nevelést biztosít:* föld-ég, kert, meztelenség, nő/anya, férfi/apa, fallosz/fallikus formák (pl. fallikus formájú kövek, fenyőtohoz), mell, béka, eső, vulva, hal, kecske, közösülés, ló, tulipán, szív, tűz.

*Tartósság, állandóság, halhatatlanság – Megbízhatóságra nevel:* oszlop/fa/bot, kő, gyöngy, denevér, örökzöld növények (pl.: borostyán, fenyő), 3 (föld-ember-ég), kocka/négyzet/4, páva, sárga/arany.

*Uralkodás – Szemlélteti a vezérszerepet: korona, Nap, ragadozómadarak (sólyom/ölyv/héja/vércse/sas), szék, szekér, szarv/agancs.*

*Múlandóság – Kifejezi a sebezhetőséget: pókháló, urna.*

*Teljesség – Életcélokat mutat: 1, fehér, kör, 10.*

## 5. A szimbólumok pedagógiai hasznosíthatósága

Ebben a fejezetben a hazai és a nemzetközi szakirodalomban található példákra alapozva felsorolunk olyan lehetőségeket, melyek a szimbólumok pedagógiai szituációkban való alkalmazását lehetővé teszik. A szimbólumoknak a gyakorlatban való felhasználásánál – a komplexebb megértés segítése érdekében – szükségesnek tartjuk jelezni az alkalmazott archetipikus szimbólumok jelentése mellett a történetiségüket és kulturális környezetüket, mindezt a jelen kor gyermekei/tanulói/hallgatói számára érthető formában. Izod (2001) szerint annak ellenére, hogy az archetipikus képeknek univerzalizáló potenciállal kell rendelkezniük, ha a fogalomnak értéket akarunk adni, akkor figyelembe kell venni a kor kultúráját, nyelvét és jelrendszerét, s ezeken keresztül szükséges kommunikálni a szimbólumok jelentéseit. Mindezekből adódik, hogy a szimbólumok beillesztésének módját minden esetben meghatározza az adott személy(ek), csoport(ok) életkora, kultúrája, képességei és egyéb specifikus sajátosságai.

A következőkben az újraértelmezett szimbólumok gyakorlati alkalmazására sorolunk fel hazai és nemzetközi példákat, majd ötleteket fogalmazunk meg pedagógiai helyzetekben történő alkalmazhatóságukra vonatkozóan.

### 5.1. Megmozgat, ismétlődése biztonságot ad

Az ismétlődés az évkör különböző ünnepeiben is megnyilvánul. Az ünnep lényegéhez tartozik, hogy az esetek nagy részében periodikusan (például évente) ismétlődik. Az ünnepnek fontos funkciója, hogy neveljen, eszményeket, jelképeket és tudásokat adjon át (Kapitány – Kapitány 2012). A Waldorf óvodában és iskolában állandó ismétlődéssel térnek vissza az évkör ünnepei. Ortutay (2020) szerint az ünnepek állandó ritmusa segíti az érzelmi biztonság megőrzését és a tanulók által készített szimbólumok (pl. lámpás) segítik a képességfejlődést. Pigulevskiy és Mirskaya (2019) meglátása szerint az archetípusok állandóan ismétlődő cselekvési mintákat jelentenek. Ezen archetipikus minták megjelenítésére a civilizációs, ipari és kommunikációs tervezés kontextusában is lehetőséget látnak. Például – meglátásuk szerint – a kör, a spirál munkafolyamatban való megjelenése – pl. fazekas korongozásnál – a forgás archetípusát, az „élet kerekét” testesíti meg. A harmonikus életvitel megteremtéséhez véleményük szerint szükség van arra, hogy az ember a világban cselekedve folyamatosan ismétlje az archetipikus mintákat, megteremtve ezáltal a lét és a gondolkodás közötti kapcsolatot.

Ötletek az alkalmazáshoz: archaikus ünnepek ismétlődő megtartása (pl.: télűző és tavaszváró ünnepek), együttes cselekvések (pl.: tánc, körjátékok), szövés, korongozás.

## 5.2. Egyensúlyt terem

Az 1980-as évek óta egyre több kutatási eredmény bizonyítja a természetben található helyek pozitív hatásait. Ottonson és Grahn (2021) kutatása a skandináv természet sajátos, archetipikusnak nevezhető (például a skandináv mitológiára utaló) helyeihez és jelenségeihez kapcsolódik. Kutatásaik alapján egy olyan modellt kívánnak kidolgozni, melyben a természeti archetipusok azon hatásait használják fel, melyek az emberek számára nyugalmat, békességet idéznek elő és segítik a kapcsolat kialakítását az ember és a természet között. Potash és munkatársai (2015) kutatásukban a mandalák szerepét vizsgálták orvostanhallgatók pszichológiai egyensúlyának a megteremtésében. Vizsgálatukban az orvostanhallgatók az aktuális érzelmi állapotuk alapján mandalákat alkottak. Ezt követően a hallgatók reflektív írást készítettek, és beszélgettek a megélt tapasztalataikról. Eredményeik alapján a kutatók úgy vélik, hogy a mandalákészítés és az ahhoz kapcsolódó tapasztalatok feldolgozása eszköz lehet arra, hogy az orvostanhallgatók az érzelmi állapotukra reflektáljanak és a pszichológiai egyensúlyukat megteremtsék.

Ötletek a megvalósításhoz: kirándulások természeti helyekre, túrák szervezése, fűvészkertek látogatása, óvoda-iskolaudvarokon növények (fák, virágok, gyógynövények, stb.) ültetése-gondozása, mandalák készítése.

## 5.3. Spirituális tapasztalatra ad lehet séget

Hart és Neil Brady (2005) tanulmányukban arra hívják fel a figyelmet, hogy a spiritualitás alapvető emberi szükséglet. Fontos lenne ezért, hogy az oktatás keretein belül lehetőséget kapjanak a tanulók a spirituális tapasztalatok megélésére. A tánc például egy olyan lehetőség, melynek az alkalmazása – tudományos megfigyelések alapján – magában rejtheti a spirituális élmények megtapasztalását (Moe 2018).

Ötletek a megvalósításhoz: tanóra keretében elcsendesedésre idő biztosítása, hangot adó eszközökkel közös ritmus kialakítása (pl. csörgővel, kopogással), zenére szabad mozgás végzése.

## Összegzés

Tanulmányunkban a szimbólumok újraértelmezésének a lehetőségeit igyekeztünk feltárni, és a korunkban használatos fogalmakkal írtuk le az egyes archetipikus szimbólumok funkcióit. Ezt követően példákat soroltunk fel az új „köntösbe” öltöztetett szimbólumok gyakorlati felhasználására.

A pedagógiai munkában az archetipikus szimbólumok alkalmazása lehetőséget adhat arra, hogy olyan értékeket jelenítsünk meg, melyek segítik a közösségek megteremtését és fenntartását, a belső harmónia megteremtését, a megújulás-újrakezdés segítését, a transzcendens valóság megsejtését. A szimbólumok alkalmazásában rejlő pedagógia lehetősége feltárása és kiaknázása új távlatokat nyithatnak meg a pedagógiai kutatások területén.

## Felhasznált irodalom

- Adkinson, Robert 2018. *Szent szimbólumok. Népek, vallások, misztériumok*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Bajzáth Mária 2017. *Mesefoglalkozások gyűjteménye 1. – Pedagógusoknak*. Kolibri Gyerekkönyvkiadó Kft. Budapest.
- Creuzer, Friedrich 1821. *Symbolik und Mythologie der alten Völker, besonders der Griechen: in Vorträgen und Entwürfen* (Band 4). Leipzig. Darmstadt.
- Gardin, N. – Olorenshaw, R. – Gardin, J. – Klein, O. 2009. *Szimbólumok lexikona*. Saxum Kiadó. Budapest.
- Eliade, M. 2006. *Vallási hiedelmek és eszmék története*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Hart, D. – Neil Brady, F. 2005. Spirituality and Archetype in Organizational Life. *Business Ethics Quarterly* 15(3), 409–28.
- Hevesi Tímea Mária 2019. A „Szimbólum pedagógia” fogalmának megalapozása, bevezetése. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 160–178.
- Hevesi Tímea Mária 2022. Praktikus szimbólumok. Az archetipikus szimbólumok funkcióinak nyomában. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról* 2 (1). 76–91.
- Hoppál Mihály – Jankovics Marcell – Nagy András – Szemadám György 1995. *Jelképtár*. Helikon Kiadó. Gyula.
- Izod, John 2001. Archetypal images: Symbols and the cultural unconscious. In: Izod, John, *Myth, Mind and the Screen: Understanding the Heroes of our Time*. Cambridge University Press. Cambridge. 47–56.
- Jung, Carl Gustav 2011. *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*. Scolar Kiadó. Budapest.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 2012. Az ünnep mint emlékezés és az emlékezés mint ünnep. *Új jel-kép: kommunikáció, közvélemény, média* 1 (1–4). 95–118.
- Mayes, Clifford 2020. *Archetype, Culture, and the Individual in Education*. The Three Pedagogical Narratives. Routledge.
- Moe, A. 2018. Explorations of spiritual embodiment in belly dance. In: E. Ruspini – G. Bonifacio – C. Corradi (Eds.): *Women and Religion: Contemporary and Future Challenges in the Global Era*. Bristol University Press. 207–20.
- Német Luca 2020. Világmegváltó táncpedagógia. Tényleg javíthat a balett a matekjegyen? *Új Köznevelés* 76 (1-3) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelés/vilagmegvalto-tancpedagogia#main-content> Utolsó letöltés: 2022. 08. 26.
- Ortutay Katalin 2020. Ünnepek és szimbólumok az óvodáskorú gyermekek nevelésében. In: Balázs Géza – Pölcz Ádám (szerk.): *A gyermek szemiotikája*. Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 85–95.
- Ottosson, Johan – Grahn, Patrik 2021. Nature Archetypes – Concepts Related to Objects and Phenomena in Natural Environments. A Swedish Case. *Frontiers in Psychology* 11, 612672. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612672> Utolsó letöltés: 2022. 01. 26.

- Pál József – Újvári Edit – Borus Judit – Ruttkay Helga 2001. *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. <https://docplayer.hu/987422-Szimbolumtar-jelkepek-motivumok-temak-az-egyetemes-es-a-magyar-kulturabol.html> Utolsó letöltés: 2022. 09. 02.
- Pigulevskiy, Viktor – Mirskaya, Liudmila 2019. Archetypes and design. *SHS Web of Conferences* 72:03017. Directory of Open Access Journals: DOAJ Articles. [https://www.researchgate.net/publication/337595337\\_Archetypes\\_and\\_design](https://www.researchgate.net/publication/337595337_Archetypes_and_design) Utolsó letöltés: 2022. 09. 08.
- Potash, J. S. – Chen, J. Y. – Tsang, J. P. Y. 2015. Medical student mandala making for holistic well-being. *Medical Humanities* 42 (1), 17–25.
- Rosen, D. H. – Smith, S. M. – Huston, H. L. – Gonzalez, G. 1991. Empirical study of associations between symbols and their meanings: evidence of collective unconscious (archetypal) memory. *Journal of Analytical Psychology* 36 (2). 211–28.
- Serlin, Ilene A. 2020. Dance/Movement Therapy: A Whole Person Approach to Working with Trauma and Building Resilience. *American Journal of Dance Therapy* 42 (2). 1–18.
- Slade, Peter 1954. *Child Drama*. University of London Press. London.
- Spineto, Natale 2003. *Szimbólumok az emberiség történetében*. Officina ,96 Kiadó. Budapest.
- Spoto, Angelo 2021. Experiencing whole type: living into the archetypal Self. *Journal of Analytical Psychology* 66 (5). 1094–1118.
- Tánczos Vilmos 2007. *Szimbolikus formák a folklórban*. Kairosz Kiadó. Pécs.
- Újvári Edit 2001. Szimbólumfelfogásunk. In: Pál József – Újvári Edit (szerk.): *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi Kiadó. Budapest. 5–11.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Hevesi Tímea Mária** adjunktus, SZTE JGYPK Szakképzési, Felnőttképzési és Tudásmenedzsment Intézet, Művelődéstudományi Tanszék. Főbb kutatási területei: szimbólumok, élménypedagógiák, közösségfejlesztés. [hevesi.timea.maria@szte.hu](mailto:hevesi.timea.maria@szte.hu)

# Horváth Ágnes

## Élményközpontú zeneoktatás a tanárképzésben – megújuló zeneelmélet- és szolfézsoktatás az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézetében

### Bevezetés

A címben megfogalmazott gondolat: „Élményközpontú zeneoktatás a tanárképzésben” első hallásra ellentmondásnak tűnhet. Játékosság, élmény, örömteli órák – ezeket a jellemzőket a gyermekek zenei oktatásához kötjük. Vajon szükség van mindezekre a tanárképzésben is? Lehet-e élményközpontúan tanítani az egyetemen a tanulási fegyelem elvesztése nélkül?

Jelen konferencia felhívása Pázmány Péter egyetemalapító esztergomi érsek máig érvényes gondolatait tárja elénk az „apród-esztendősök”, vagyis az ifjúság oktatásának kiemelkedő fontosságáról.

Napjainkban számos tanulmány született az iskolai oktatás reformjáról, melyekben örvendetes módon egyre nagyobb figyelmet kap az élményközpontú közoktatás gondolata.

Az ének-zene tárgy és az ének-zene tanárok képzése ebből a szempontból rendkívül szerencsésnek mondható, hiszen a zene kiváló lehetőséget ad az élményszerzésre, a kreativitásra, a közös alkotásra, és kiválóan alkalmas a tantárgyközi kapcsolódásokra. Az elmúlt években több hazai kutatócsoport is alakult, amelyek multimédia példatárakkal, tanári kézikönyvekkel, különböző, interneten is elérhető anyagokkal segítik az aktív zeneoktatás elterjedését az iskolai énekkutatásban (például: MTA-LFZE Aktív Zenetanulás Kutatócsoport 2016-2020, Musik kreatív+ Erasmus+ program, „A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” című EFOP-projekt a Liszt Ferenc Zeneakadémia részvételével). Fontos kiemelni, hogy a legtöbb új módszer nem szakad el a magyar zeneoktatás külföldön is elismert hagyományaitól, alapjaikban a Kodály-koncepcióra és a Kokas-pedagógiára épülnek.

Az elmúlt években több kollégánk is részt vett egy új, élményközpontú ének-zene oktatást célul kitűző tankönyvsorozat záró köteteinek megalkotásában, az Oktatási Hivatal felkérésére. A munkafolyamat során szerzett tapasztalatok, az ének-zene oktatás aktuális helyzetének, tankönyvi állományának áttekintése nagy szerepet játszottak abban, hogy tanárképzésünk naprakész és nyitott legyen a módszertani újításokra, és egyfajta „átjárást” biztosítson a két szféra (közoktatás és tanárképzés) között. A tankönyveket Dr. Bodnár Gábor intézetigazgató lektorálta, így a két tankönyv az Intézetben folyó oktatói-kutatói munka reprezentánsa is egyben. A tankönyvek sajátos nevelési igényű osztályoknak készültek, azonban alkalmazhatók „normál” osztályokban is. Tág teret engednek az improvizációnak és a kreatív zenei gyakorlatoknak, az adott zenei ismeretre épülve, kötött és szabad formában. (lásd Horváth – Kónyáné – Oberrecht 2021, Fekete – Horváth – Kónyáné – Oberrecht 2022, Horváth 2021).

Mitől lesz jó az oktatás? A befogadó, érdeklődő gyermekben, az ideális tanulási körülményeken, az új módszereken kívül szükség van jó tanárookra is, akik a gyakorlatba tudják ültetni az innovatív modelleket, és élményszerű énektanórákat tudnak tartani. Olyan



tanáregyenységekre, akik rugalmasak, kreatívak, kísérletezők és képesek a megújulásra. Megfelelő felkészítésük az egyetemek egyik legfontosabb feladata. Következésképp a fent említett aktív, élményt adó szemléletmódnak meg kell jelennie a tanárképzésben is (a témáról rendezett kerekasztal-beszélgetést lásd: Czakó 2015).

Miért fontos az élmény? Az élményközpontú oktatás általában kooperatív munkán keresztül, sokszor játékos elemekkel, oktatási segédanyagokkal (színes kártyák, ritmushangszerek stb.) valósul meg. A tanítás így nem pusztán ismeretközlést jelent, hanem az ismeret élményorientált feldolgozását. A tanulás pedig – kilépve a hagyományos keretek közül – nem passzív tevékenység, szükségszerű feladat vagy teher, hanem motiváló, feszültségmentes, örömteli aktív foglalatosság lesz mind a tanuló, mind a tanár számára. A közös, együttes munka során megszerzett ismeretek pedig – mivel élményhez kötődnek – nem a rövid távú memóriába kerülnek, hanem akár egy életre megmaradnak.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Bölcsészettudományi Kar Művészetközvetítő és Zenei Intézetében (régábbi nevén: Zenei Tanszék) évek óta aktív műhelymunka folyik a szolfézs-zeneelmélet oktatásának a fenti szellemben történő megújítására.

Egyetemi kollégáimmal különös gondot fordítunk arra, hogy a közoktatásban bevált új módszereket továbbfejlesszük, és eredményesen alkalmazzuk az egyetemi oktatás közegében, követendő tanári mintát adva ezáltal hallgatóinknak. Jelen előadás azokba a módszerekbe, feladattípusokba kíván betekintést adni, amelyeket az elmúlt évek során, hallgatóinkkal együttműködve, az ő ötleteikből is építkezve fejlesztettünk ki az élményközpontú egyetemi szolfézs- és zeneelmélet-oktatás megvalósítására.

## 1. Az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet képzései

### 1.1. Az Intézet bemutatása

A Művészetközvetítő és Zenei Intézete elődje, a Zenei Tanszék 1984-ben alakult meg. Az első két évtizedben az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán működött, majd az ELTE Bölcsészettudományi Karán talált otthonra.

Fő profilja az első három évtizedben a magyarországi ének-zene tanárképzés volt, amelyhez szolfézstanári képzés is csatlakozott. A sikeres oktatói munkát tudományos kutatómunka és művészeti tevékenység is kiegészíti, mely téren jelentős eredményekkel büszkélkedhetünk. Oktatóink a hazai komolyzenei hangversenyélet gyakori szereplői, kórusaink pedig sikerrel vesznek részt nemzetközi kórusversenyeken, mára számos nagydíj birtokosai.

Intézetünk jelenleg két képzési profillal rendelkezik: a nagy múltú, sok évtizedes oktatási tapasztalatra visszatekintő ének-zene tanár (osztatlan, illetve másoddiplomás mesterképzés), valamint a néhány éve indított zenekultúra. Utóbbi teljesen új színfolt a hazai bachelor (BA) képzések palettáján. A hat féléves képzés hiánypótló szerepet tölt be Magyarországon. A zenekultúra alapképzési szak olyan szakembereket képez, akik zenei területen és a művészetközvetítő-menedzsment szférában is otthonosan mozognak (Bodnár 2021: 21–30, Czakó 2022: 1–6). Intézetünkben fontosnak tartjuk az oktatói-hallgatói közös kutatásokat (lásd: Czakó – Móricz 2021).

## **2. Zeneelmélet- és szolfézsoktatás az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézetében**

### **2.1. Az Intézetben folyó zeneelmélet- és szolfézsoktatást meghatározó alapvető adottságok**

A Művészetközvetítő és Zenei Intézetben folyó zeneelmélet- és szolfézsoktatás sajátos helyzetének megértéséhez fontos kiemelni, hogy az ELTE nem zeneművészeti, hanem tudományegyetem. Az osztatlan képzésű ének-zene tanári szak hallgatói szakpárban tanulnak, az egyetem egy másik tanári szakján is teljesíteniük kell a tantárgyi követelményeket (például ének-zene – matematikatanár, ének-zene – történelemtanár). Ez a lehetőség megkönnyíti a tanári pályán való elhelyezkedésüket a közoktatásban.

### **2.2. A szolfézs és a zeneelmélet tárgy tartalma**

Az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézetében a zenekultúra szak indítása után a képzési rendszerben is történtek változások. A szolfézs és a zeneelmélet tárgyat azóta nem egymástól elszigetelten, külön napokon és tanórákon oktatjuk, hanem összevonva, Zeneelmélet-szolfézs néven, 135 perc (3x45 perc) időtartamban. Az így létrejött komplexebb tantárgyban kiválóan összehangolható az addig kétféle kurzus anyaga, a zeneelméleti jelenségek a szolfézs anyagon is szemléltethetők, ezáltal jobban beépülnek. Vezérfonalunk ebben a folyamatban az iskolai ének-zene tankönyvek repertoárja.

A szolfézs és a zeneelmélet tárgy anyaga mind a zeneművészeti, mind a bölcsészettudományi profilú egyetem tanári szakjain hagyományosan a komolyzene korszakait öleli át a reneszánsztól a kortárs zenéig. Mivel azonban az iskolai ének-zene órákon nagy hangsúlyt kap a felsoroltakon kívül a népzene (népdalok), a középkori egyházi és világi egyszólamúság, valamint említésre kerül a filmzene, a jazz és a könnyűzene is, ezekkel a területekkel szolfézs és zeneelmélet órán is ismerkedünk.

## **3. Élményközpontú oktatási módszerek az intézeti tanárképzés zeneelmélet- és szolfézsoktatásában**

A fejezetben egy-egy példával szeretném illusztrálni az Intézetünkben kifejlesztett, tanárképzésben alkalmazott élményközpontú oktatási módszereket. A fejezetben említett új, élményközpontú oktatási módszerek kipróbálása jelenleg kísérleti stádiumban van. Tökéletesítésükben támaszkodunk a hallgatók kreativitására, ötleteire, friss szemléletmódjára és visszajelzéseire.

### **3.1. Oktatói tapasztalatok**

Két évtizede tanítok az ELTE-n szolfézsot és zeneelméletet. Középfokú és egyetemi zenei tanulmányaim során szolfézs és zeneelmélet főtanszakra jártam, „hagyományos” szolfézs és zeneelmélet órákon vettem részt. Fialat oktatóként a látott minták alapján kezdtem tanítani.

Tapasztalataim szerint az utóbbi évtizedekben a hallgatói attitűd sokat változott. A mai fiatalokat sokkal több vizuális és szövegi inger éri, mint az előző generációt, így nemcsak az általános iskolai és gimnáziumi, hanem az egyetemre járó fiatal felnőtt korosztályt is akkor tudjuk eredményesen tanítani, ha tanítási-oktatási módszereink is változnak. Korunk fiataljai – bár többségük mennyiségi szempontból a korábbiaknál hiányosabb alapvető szakmai ismerete miatt kevésbé terhelhető, mint az előző generáció – kísérletezőbbek, nyitottabbak és fogékonyabbak az újdonságok iránt, szívesen és bátran részt vesznek alkotó folyamatokban, vágnak saját ötleteik megmutatására és megvalósítására. Személyiségük „homo ludens jellegének” ösztönzésére egyedülálló lehetőség az élményt adó oktatás, az abban rejlő hajtóerő kihasználása.

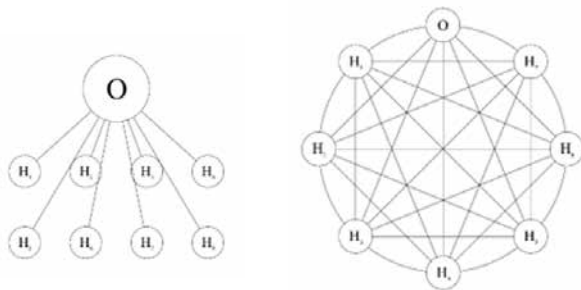
Kezdetben fenntartásokkal vittem be a zeneelmélet és szolfézs órákra játékos gyakorlatokat, kreatív zenei feladatokat, de az eredmény és a hallgatók visszajelzései meggyőztek arról, hogy mindenképpen van létjogosultságuk. A tanulmány elején feltett kérdésekre: „Játékosság, élmény, örömteli órák. Vajon szükség van mindezekre a tanárképzésben is? Lehet-e élményközpontúan tanítani az egyetemen a tanulási fegyelem elvesztése nélkül?” így egyértelműen igennel tudok válaszolni.

A félévek végén az egyetem kötelező hallgatói értékelésen (úgynevezett OHV riportok) számos hallgató számol be arról, hogy összes órájuk közül ezeket az órákat várják a legjobban. Izgalmasnak és érdekesnek találják kollégánóm, Fekete Anikó kreatív zenei gyakorlatokkal foglalkozó óráit is (kreatív szolfézs), melyeken a Sárly László-féle gyakorlatok (Sárly 2010) iskolai oktatásra kifejlesztett változatait szólaltatják meg. A témáról részletesen Fekete Anikó publikációiban lehet olvasni (Fekete 2018: 1–9, Fekete 2019:1–10).

### 3.2. Az élményközpontú oktatási módszerek előnyei

A köz- és egyetemi oktatásban általánosan elterjedt frontális módszer gyakran passzívításra készíti a hallgatót. Az oktató előadását hallgatja, jegyzeteli, interaktívabb órákon egy-egy kérdésre felel. Ez a metódus egyszerre egyetlen diákot tud aktivizálni, a többiek kevésbé érintettek az oktatási folyamatban.

Az élményközpontú oktatási módszerek alapja a kooperatív munka. Négy fontos alapelvét Hanák (2007) ismerteti, ezek a következők: „az egyidejű és mindenre kiterjedő párhuzamos interakció, az építő és ösztönző egymásrautaltság, az egyenlő részvétel és az egyéni



1. és 2. ábra: a bal oldali ábra a frontális oktatást, a jobb pedig a kooperatív modellt szemlélteti (Grafika: Oberrecht Dániel)



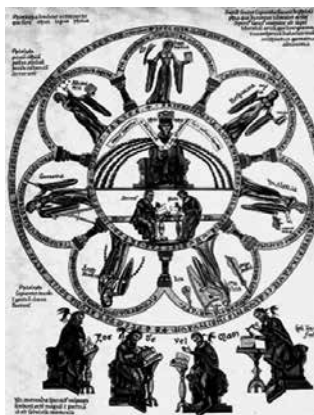
1. kép: Házi feladat előadása közös örömmeléssel, kör formában, élénk szemkontaktussal (a képen az ének-zene tanárszak 2. évfolyamos hallgatói láthatók )

Fotó: Horváth Ágnes, 2022. 03. 21.

ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet, 6. terem.

felelősségvállalás és számonkérés”. A csoporttá szerveződés számos esetben a hagyományos ülési struktúra átalakításával jár. Amennyiben kisebb létszámú, 7-8 fős csoporttal dolgozunk, a legtöbb esetben önkéntelenül kör alakba rendeződnek a hallgatók. A kör igen ősi kulturális forma, életerejét a gyermekjátékok, népszokások, kultikus és más jellegű építészeti alkotások is mutatják. Ebben az elrendezésben mindenki egyenrangú (ellentétben a diákokkal szembefordított tanári asztalra épülő struktúrával), mindenki szemkontaktust, interakciót tud kialakítani a csoport bármely tagjával (lásd 1. és 2. ábra, 1. kép).

Természetesen nem arról van szó, hogy a tanár ne őrizné meg irányító-gondoskodó szerepét a tanulási-tanítási folyamatban. Azonban amikor csak teheti, nem ellenőriz közvetlenül, hanem bízik abban, hogy a csoport együttes szellemi tőkéje elegendő a feladat hibátlan megoldásához. Így minden hallgató egyaránt aktív részese a folyamatnak, a tárgy tanórából műhellyé válik, ahol nemcsak a diák tanul a tanártól, hanem fordítva is, sőt, a csoport minden tagja kaphat ötletet annak bármely tagjától. Történhet mindez egy kreatív zenei gyakorlat során, vagy akár a zongora körül állva. Hallgatóink az egyetemi órákon látott módszereket később saját tanári munkájuk során is sikerrel alkalmazzák. Egyik végzett



2. kép: A hét szabad művészet (Septem artes liberales) ábrázolása kör alakban, Herrad von Lansberg Hortus deliciarum (1180) című művéből

Forrás: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Egyetem>

hallgatónk zenés foglalkozása látható a mellékletben a 6. képen. Érdekes párhuzam, hogy a hét szabad művészet is kör alakban jelenik meg egy középkori ábrázolásban (lásd 2. kép).

### 3.3. Élményközpontú oktatási módszerek

#### 3.3.1. Vizualitás és hallás

A mai fiatal korosztály számára a vizualitás igen fontos. Segíti őket rendszerek, folyamatok megértésében, és a szóbeli magyarázathoz az írásban olvasott szövegnél sokkal jobban alkalmas jelenségek megértésére.

Oktatói munkámban fontos szerep jut a színeknek, melyek kiválóan alkalmasak a hallás fejlesztésére. A hagyományos menetű hallásgyakorlat ellenőrzésénél egy akkordot egyetlen hallgató próbál megfejteni, a hangok szolmizálásával, majd a szerkezet megállapításával. Ez a módszer meglehetősen lassú haladást tesz lehetővé, mivel egyszerre csupán egyvalakit aktivizál, így hosszú idő, amíg mindenki sorra kerül.

Újításul színes papírlapokat vezettem be, oly módon, hogy a felismerendő hangzatokat meghallgatva a csoport közösen választotta ki azt a színt, amely szerintük a legjobban illik hozzá. Amikor meghallották az adott akkordot, a megfelelő színű lapot kellett felmutatni. Hallgatóim meglepően gyorsan és minimális hibával jutottak el ezzel a módszerrel az új hangzatok biztos azonosításáig, tehát a módszer azonnali visszajelzést és sikerélményt jelentett nekik. Arról számoltak be, hogy nem szorongással állnak neki a feladatnak, hanem rendkívül élvezik azt, motiválja őket. A módszer előnye, hogy egyrészt egyszerre foglalkoztatja az egész csoportot, másrészt ugyanannyi idő alatt akár tízszer-hússzor több hallásgyakorlat elvégezhető, mint a hagyományos típusnál (3. kép).



3. kép: Hallásgyakorlat színes lapokkal az ének-zene tanárszakos 1. évfolyammal

Fotó: Farkas Györgyi, 2019. 04. 05.

ELTE BTK Művészeti-közvetítő és Zenei Intézet, 2. terem.

#### 3.3.2. Vizualitás és logika

Az akkordok szerkezetének, felépítésének a megértése nem egyszerű feladat. A táblánál és zongoránál történő oktatói magyarázat, majd a hangzatok szolmizálása után a hallgatók megpróbálják a hármas- vagy a négyeshangzatok különféle fordításait Lego-elemekből kirakni, kooperatív munka keretében. Természetesen itt is nagy szerep jut a színeknek. A hangzatok felépítése közben a hallgatókban tudatosodik, hányféle hangközt használ az adott hangzattípus, és azok hogyan épülnek egymásra (4. kép).



4. kép: Szeptimakkordok és fordításaik felépítése – logikai csapatverseny Lego duplo kockákkal

Fotó: Horváth Ágnes, 2022. 04. 11.

ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet, 6. terem

### 3.3.3. Mozgás és hallás

A tanárképzésben a színek mellett a mozgás is kiválóan alkalmazható a képességfejlesztés területén. Hallgatóim egyik kedvelt feladata a testbeszédés hallásgyakorlat. A csoport ötleteit alkalmazzuk abban, hogy a négyfajta hármashangzat-színezet (dúr, moll, szűkített, bővített) megkülönböztetésére milyen testhelyzetet vesznek fel (például dúr – csettintés, moll – felállás, szűkített – kiáltás, bővített – dobbantás). Az oktató vagy a csoport egyik tagja a zongorán különböző színezetű hármashangzatokat játszik, a csoport pedig folyamatos mozgásban van, állandóan változó testhelyzetben az adott akkord szerint. A játékos készségfejlesztő gyakorlat egyben feszültségoldó is, mindig sok nevetés járul hozzá.

### 3.3.4. Improvizáció műhelymunkában

Intézetünk tanárképzése jelentős mértékben támaszkodik a 20. századi alternatív zenepedagógiai módszerekre és az újabb eredményekre is. Az aktív részvétel a szolfézs és a zeneelmélet órákon nemcsak reprodukálást, vagyis a zenei idézetek éneklését, zongorázását, elemzését jelenti, hanem improvizációt, kreatív tevékenységet, alkotást is. Teret engedünk mind a kötött, mind a szabad improvizációnak (részben Szabó Helga és Dobszay László, részben Carl Orff és Sárosi László nyomdokain haladva). A rögtönzést mindig megelőzi az alapos stílusismeret, az adott zenei stílusban való tájékozódás. A stílusismerethez kötődő improvizációval Székelyné (2005) foglalkozik. Egyetlen példát kiragadva: nagy sikere volt a hallgatók körében annak az improvizációnak, melyet a Ligeti György Musica ricercata című sorozatával való ismerkedésre építettünk (Horváth 2021b). Ligeti nyomán mi is kipróbáltuk, mit tudunk kezdeni mindössze két hanggal (a és d hangokat választottuk, az órán készült képet a lásd a mellékletben: 5. kép).

## Összegzés

Pázmány Péter esztergomi érsek kiemelkedő figyelmet szentelt az ifjúság oktatásának. Úgy gondolta, „Az országoknak és városoknak sincs semmire nagyobb szükségük, mint az apród-esztendősök jó nevelése.” A közoktatást olyan eszközként jelölte meg, mely a legalkalmasabb egy ország működésének felvirágoztatására.

Néhány évszázaddal később – a zenetanítás tekintetében – hasonló elképzelést fogalmazott meg Kodály Zoltán zeneszerző, tanár, zenetudós is, a róla elnevezett, immár világhírű zenepedagógiai koncepció atyja:

„Sokkal fontosabb, hogy ki az énektanár Kisvárdán, minthogy ki az Opera igazgatója. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. (Néha még a jó is.) De a rossz tanár 30 éven át harminc évjáratból öli ki a zene szeretetét” (Kodály 1929: 43).

Tanulmányomban a tanárképzés élményközpontú megújítására hívtam fel a figyelmet, melynek párhuzamosan kell történnie a közoktatás e szellemben történő megreformálásával. Köszönetet szeretnék mondani hallgatóimnak, akik az új típusú feladatok kipróbálásában segítségemre voltak, és számos kiváló ötlettel járultak hozzá azok tökéletesítéséhez.

Végezetül Kodály néhány évtizeddel később, 1946-ban, egy New Yorkban tartott előadásából szeretnék idézni, amelyben összefoglalta a közoktatás és a tanárképzés intenzív kapcsolatát:

„Az iskolákban majd akkor lesz jó zenetanítás, ha előbb jó tanárokat nevelünk.” (Kodály 1946).

## Felhasznált irodalom

Bodnár Gábor 2021. Az ének-zene tanárok képzése mellett megjelenő, a tanárok munkáját is segítő képzési forma: a zenei művészetközvetítés. In: *Kodály Zoltán zenepedagógiai örökségének időszerűsége a 21. század globalizálódó világában. Rendhagyó, digitális művészetpedagógiai oktatócsomag*. Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület. Budapest. 21–30. Internetes elérhetőség:

[http://tehetsegondozaskodaly-psalmus.hu/07/kodalyi\\_zenepedagogia.html](http://tehetsegondozaskodaly-psalmus.hu/07/kodalyi_zenepedagogia.html)

Czakó Dóra 2015. Kreativitásra kreatív tanárok tudnak nevelni. *Parlando* 4.

Internetes elérhetőség:

<https://www.parlando.hu/2015/2015-4/CzakoDora-Kreativitas.htm>

Czakó Dóra – Móricz Máté 2021. Az előadóművészek jelenléte az online térben. *Parlando* 6.

Internetes elérhetőség:

[https://www.parlando.hu/2021/2021-6/Czako\\_Dora-Moricz\\_Mate.pdf](https://www.parlando.hu/2021/2021-6/Czako_Dora-Moricz_Mate.pdf)

Czakó Dóra 2022. Egy új bachelor képzés tapasztalatai – a zenekultúra szak. *Parlando* 1: 1–6. Internetes elérhetőség: [http://www.parlando.hu/2022/2022-1/Czako\\_Dora-bachelorkepzes.pdf](http://www.parlando.hu/2022/2022-1/Czako_Dora-bachelorkepzes.pdf)

Fekete Anikó 2018. Kreatív szolfézs leendő pedagógusoknak. *Parlando* 6: 1–9.

Internetes elérhetőség: [http://www.parlando.hu/2018/2018-6/Fekete\\_Aniko-Szolfezs.pdf](http://www.parlando.hu/2018/2018-6/Fekete_Aniko-Szolfezs.pdf)

Fekete Anikó 2019. Kreatív zene a felsőoktatásban. *Parlando* 4: 1–10.

Internetes elérhetőség: [http://www.parlando.hu/2019/2019-4/Fekete\\_Aniko.pdf](http://www.parlando.hu/2019/2019-4/Fekete_Aniko.pdf)

Fekete Anikó – Dr. Horváth Ágnes – Kónyáné Puskás Laura – Oberrecht Ádám 2022. *Zenélni jó! Ének-zene* 8. Oktatási Hivatal. Budapest.

Hanák Zsuzsanna (szerk.) 2007. *A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai*. Eger. 4–15. Internetes elérhetőség: [www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ\\_modszertan.htm](http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_modszertan.htm)

Horváth Ágnes 2021a. *Tanári kézikönyv: NT-98807 – Zene és Ünnepek. Ének-zene* 7. NT-98808 – *Zenélni jó! Ének-zene* 8. Oktatási Hivatal. Budapest.

Internetes elérhetőség: [https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/NT-98807\\_\\_kezikonyv.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/NT-98807__kezikonyv.pdf)

Horváth Ágnes 2021b. Tanulás – improvizáció – alkotás: Kreatív zenei műhely és innovatív zeneelmélet-oktatás az ELTE-n. *Parlando* 3: 1–15.

Internetes elérhetőség: [https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Horvath\\_Agnes.pdf](https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Horvath_Agnes.pdf)

Horváth Ágnes – Kónyáné Puskás Laura – Oberrecht Ádám 2021. *Zene és ünnep. Ének-zene* 8. Oktatási Hivatal. Budapest.

Kodály Zoltán 1929. Gyermekkarok. In: Kodály Zoltán: *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó. Budapest. 43.

Kodály Zoltán 1946. *A komolyzene népszerűsítése.* Előadás New Yorkban.

Sáry László 2010. *Kreatív zenei gyakorlatok.* Jelenkor. Pécs.

Székelyné Zombory Dóra 2005. *Az improvizáció a zeneelmélet-tanításban Gárdonyi Zsolt koncepciója alapján.* Szakdolgozat. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem. Budapest.

### 3 Melléklet



5. kép: Improvizáció az Intézet zeneelmélet-szolfézs óráján, Ligeti nyomán.  
A csoport kör alakban helyezkedik el, magam a kép bal oldalán vagyok látható

Fotó: Szabó Dorka



6. kép: Felszabadult közös éneklés a Gyerkőc napközis zenetáborban a zongora körül, félkörben elhelyezkedve (az órát vezette volt hallgatónk, Csasznyi Zsófia)



## A tanulmány szerzője

**Dr. Horváth Ágnes** DLA ének-zenetanár, karvezető, zeneelmélet-tanár és egyházzenesz, egyetemi tanársegéd, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Művészetközvetítő és Zenei Intézet; tudományos munkatárs, Zeneakadémia Egyházzene Tanszék. Főbb kutatási területek: zenepedagógia, egyházzene. horvath.agnes.zene@btk.elte.hu

### *Publikációk:*

Horváth Ágnes 2021. Tanári kézikönyv: NT-98807 – Zene és Ünnepek. Ének-zene 7. NT-98808 – Zenélni jó! Ének-zene 8. Oktatási Hivatal. Budapest. [https://www.tankonyvtalogus.hu/pdf/NT-98807\\_\\_kezikonyv.pdf](https://www.tankonyvtalogus.hu/pdf/NT-98807__kezikonyv.pdf)

Horváth Ágnes 2021. Tanulás – improvizáció – alkotás: Kreatív zenei műhely és innovatív zeneelmélet-oktatás az ELTE-n. Parlando 3: 1–15. [https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Horvath\\_Agnes.pdf](https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Horvath_Agnes.pdf)

# Horváth Katalin

## Kultúrtörténeti értékek vizsgálata az Őrségi Nemzeti Parkban

### Bevezetés

A környezetpedagógia a középiskolás korosztály természettudományos kompetenciájának, a természeti és épített környezettel szemben felelős, környezettudatos magatartásának kialakítását, fejlesztését teszi lehetővé. Megvalósításának oktatási stratégiája a projekt-oktatás, nevelésben pedig a konstruktív életvezetési modell.

A természetvédelem és a környezetvédelem feladatainak ismerete, a felelősségérzet növeli az elkötelezettséget, a kreativitást, mely szükségszerűen a környezettudat kialakulását eredményezi. A környezettudatosság, a konstruktív életvezetés képességének fejlesztése olyan komplex feladat, melyet a tantárgyi integráció során, minden tantárgynak érintenie kell. A gimnáziumi oktatás célja, korszerű tudással biztosítani az egyetemi bemeneteket, de legalább ugyanilyen fontos cél, az általános és speciális képességek fejlesztése (Kiss 2006). Így az élethosszig tartó tanulás szükségszerűségével már képes azonosulni egy érettségi előtt álló diák (Scales 2008). Ennek kialakítása napjainkban már a tudás új értelmezését kívánja. A tudásalapú társadalomban nem az információhoz való jutás, hanem az ismeretek alkalmazása eredményezi a sikerességet. A gyakorlati tudás az érték, mely nem az ismeretek szummatív voltát jelentik, hanem szociális és kognitív kompetenciák összességét.

### 1. Biológia érettségi vizsgakövetelmények

Az érettségi vizsgát 2023. október-novemberi vizsgaidőszakkal bezárólag a 40/2002. (V. 24.) OM rendeletben szabályozott részletes vizsgakövetelményeknek megfelelően, a 2012-es Nemzeti alaptanterv szerint kell letennie minden vizsgázónak. A biológia tantárgy részletes érettségi vizsgakövetelménye, környezet- és természetvédelem témakörben az alábbi tartalmat fogalmazza meg: „Térképen ismerje fel hazánk nemzeti parkjait. Ismertesse a lakóhelyéhez legközelebb fekvő nemzeti parkot, ennek fontosabb értékeit.” A módosított Nemzeti alaptanterv szerint 2024-től változnak az érettségi vizsgakövetelmények.

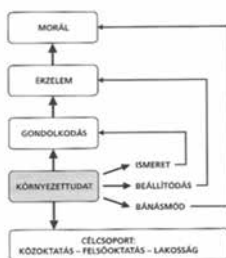
A közismereti érettségi vizsgatárgyak 2024. május-júniusi vizsgaidőszaktól érvényes vizsgakövetelményei már a 2020-as Nemzeti alaptantervre épülnek. A fent említett környezet- és természetvédelmi tartalomban azonban nem lesz változás.

A témakörhöz tartozó tananyagtartalmak hatékony elsajátításához elengedhetetlen az in situ körülmények között történő, tevékenységorientált módszerek alkalmazásával végzett megfigyelések, vizsgálatok (Horváth 2015). Terepgyakorlatok során a környezettudatos magatartás kialakítása csak úgy lehetséges, ha az integrált szemlélet a természet- és társadalomtudományok komplexitásaként jelenik meg az ismeretsajátítás folyamatában. (Kárász 1996: 117–128). Így a terepi vizsgálatok tárják fel a tanulók számára a vizsgált nemzeti park egyedi értékeit. Terepmunka során a természeti értékek megismerése, ökoszisztémák, biotópok vizsgálatával, az elemek részeinek elemzéseiként, feltárja a rendszer egészének bonyolultságát is a tanulók előtt (Horváth 2014). A tájképi és kultúrtörténeti

értékek megismerésével együtt válhatnak csak teljessé a tanulóknál kialakult, Őrségről alkotott kognitív térképek.

## 2. Környezettudatos személyiségformálás

Fenntarthatóság a mindenkori emberi társadalom és a környezet harmóniájában, egyensúlyi állapotában realizálódik. (Vida 2007). Feltétele a környezet állapota iránt érzett, felelősségteljesen gondolkodó társadalom kialakulása, melyben az egyén alapvető kompetenciája a környezettudatos magatartás. A környezeti nevelés célja a környezettudatos magatartás kialakítása, mely a személyiség fejlesztésének egészére kihat. A környezettudatos nevelés elméleti modelljét Kováts-Németh Mária dolgozta ki 2010-ben (1. ábra). A modellt elemezve megállapítható, hogy a környezetért felelős, erkölcsös magatartás, melyet a cselekvések jelentenek meg, három hatásrendszer együttes eredményeként alakul ki. Az ismeretek által létrejött kognitív tartalmak, az érzelmi attitűdök és környezethez kötődő viszonyok által kialakult morál determinálja a környezettudatot (Kovátsné 2006). A természeti és épített környezet, a gazdaság és a társadalom, a jogi szabályozás összefüggéseinek értelmezéséhez ismeretekre van szükség. Az életen át történő tanulás szükségességét, a fenntartható fogyasztás tartalmi vonatkozásait meg kell érteniük tanítványainknak az ismeretelsajátítás folyamatában.



1. ábra: Környezettudat eszköztára

Forrás: Kováts-Németh M. (2010: 105)

## 3. Az Őrségi táj kultúrtörténeti értékei, az egyediségét kialakító antropogén tényezők

Honfoglalás óta az Őrség határörvidék szerepét töltötte be. Egyetlen olyan vidéke hazánknak, ahol a lakosság letelepedése óta egy helyben él. A lakosság ma is őrzi a táj jellegzetes faluformáját, a szeres és a szórvány településszerkezetet.

### 3.1. Hagyományos gazdálkodási módok az Őrségben

A növénytakaró kialakulásában determináló abiotikus környezeti tényezők a napsugárzás, hőmérséklet, csapadék és a talaj. Az Őrség talaja humuszban rendkívül szegény, agyagtartalma magas. A sok csapadék hatására tömörödik, meggátolva az átszellőzöttséget. Az Alpok

közelsége miatt sok a csapadék, de a glejes, vízzáró réteg miatt nem tud a talaj mélyebb rétegeibe szívódni. Belvízként a szántóföldeken az ültetett növények rothadását okozta. Ezért a földet széles közökre szántották úgy, hogy a közök tetejének domborúsága miatt az esővíz a barázdákba folyt. Országosan egyedülállóként alkalmazták a bakhátszántást. Már a 19. század második felében ezen a vidéken a gabonatermő területeket 4- 5 évente trágyázták. Az eljárás során Thomas salakot is alkalmaztak ekkor már az Őrségben (Csaba 1973-1974). Ezeknek a legelőknek, réteknek természetvédelmi jelentősége napjainkban is kiemelkedő, mert nagyon sok védett növényfaj élőhelyét jelentik. A rétekre rendszeresen lajtos szeke-rekről trágyalevet engedtek, hogy a dús fűvű legelők, kaszálórétek bőséges szénát adjanak.

Jelentős sertés és szarvasmarha állomány miatt elterjedt az erdei legeltetés és a makkolatás. Szalma hiányában rendszeresen végeztek erdei alomgyűjtést. Ez a tevékenység az erdei talajok képződő humusztartalmát csökkentette. A magánerdőkben az őrségi ember kezdetektől fogva kisparaszti szálalást folytatott (Vörös 1970).

### 3.2. Kultúrtörténeti értékek

Az Őrség lakossága a táj adottságainak megfelelően jellegzetes településszerkezetet hozott létre. Kultúrtörténeti értékei, kizárólag e tájra jellemző szeres- és szórvány településszerkezet részeként, különleges értéket képviselnek. A legszebb szeres település Szalafő és Ispánk, szórványtelepülésként Kétvölgy és Felsőszölnök. A szeres településszerkezet az Őrségre, míg a szórvány településszerkezet inkább a Vendvidékre jellemző. Ennek megőrzése érdekében már az Őrségi Tájvédelmi Körzet megalapításakor, 1978-ban három település, Apátistvánfalva, Őriszentpéter és Szalafő belterületét is védetté nyilvánította. A kultúrtörténeti értékek is eltérnek az ország más részein találhatóktól (Rakonczai 1996). Várak helyett román kori erődtemplomokkal (Őriszentpéter, Velemér, Hegyhátszentjakab) és szoknyás haranglábakkal (Pankasz, Gödörháza) találkozhatunk. Csak néhány kastély található itt, melyeket a Batthyányiak (Csákánydoroszló) és a Sigrayak (Ivánc) építtettek. A népi építészet alapanyaga a 19. század közepéig mindenütt a fa volt. Az Őrség talaja „égetnivaló”, tartotta egy régi szólás. Az itt bányászott agyag kiválóan alkalmas a fazekasság számára ugyanúgy, mint téglakészítésére. A pankaszi téglagyárban készített téglafelhasználásával épített jellegzetes ház típus, a kiugró, rövid elő tornácos, úgynevezett kódisállásos lakóház volt, melynek tetejét agyagból készült sindüvel (tetőcserep) fedték le. Mindezeket megtekinthetők Szalafőn, Pityerszeren

#### 3.2.1. Lakóépületek

Az Őrségben boronafalú házakat építettek, melynek falait szalmatörekes sárral tapasztották, fehérre meszelték, de a házak alját agyaggal, vagy kormozott mésszel kenték be. Tetejét zsúppal fedték, melyet aratás után, a hosszú szárú rozsszalmából készítettek. Jellegzetes épületegyüttes az "L" alaprajzú hajlított ház, és az U alakú kerített ház (Markovics, Márkus, Szentendreyné 2003). A dombtetőkre épített hajlított és kerített boronafalú, csonkakontyolt, deszkaoromzatos házakat még néhány faluban (Nagyrákos, Szalafő), a természetvédelem épített értékek védelme érdekében folytatott tevékenységének köszönhetően meg lehet csodálni. A „kódisállásos” házak, egyedi szépségükkel válnak a patakok által felszabdalt, dombvidékes táj részévé.

### 3.2.2. Gazdasági épületek

Az őrségi porták többségéhez nagyméretű, különálló szénatároló pajták tartoznak, melyek falazott pillérű, deszkázott betétes, lábas pajták. Csak az Őrségre jellemző emeletes terménytároló, a kástu. A legszebb Szalafőn, a Pityerszeren tekinthető meg.

### 3.2.3. Szakrális emlékek

Az őrségi templomok többsége erődtemplom volt. A románkori építészet gyönyörű példái, az Őriszentpéteri, hegyhátszentjakabi és a veleméri templom. Az „Őrállók földjén” élő emberek szegények voltak, mert a talaj termőképessége rendkívül alacsony volt. Így templomokat nem tudtak építeni. Haranglábak töltötték be a templomok szerepét (Avas 1971). A népi faépítészet kifinomult esztétikumát tárják fel a haranglábak, Pankaszon, Gödörházán és Kercaszomoron, melyek az idő múlásán túl, az örömet és bánatot, a veszélyt is jelezték a falu lakóinak (Csiszár 1962). Az útszéli pléhkrisztusok imára készítették az ott járókat. A legszebb Ivánc határában van.

### 3.2.4. Népi mesterségek

Az Őrségben élő emberek kézműves tevékenységei közül jelentős volt a kópickötés és a fazekasság. A közösségi élet eseményeihez tartoztak a keresztelők, amit az Őrségben paszitanak hívnak, az egy hétig tartó lakodalmak, a farsangi rönkhúzás, téli esteken a tollfosztás, tökmagköpesztés és tökmagolajútés (Csiszár–Kovács 2010). Húsvét táján a közös tojásfestés, májusfa állítás. A tanítók már a 20. század első felében pajtaszínházi előadásokat szerveztek a diák színjátszókkal a falvak nagy lábaspajtaiban.

## 4. Kultúrtörténeti értékek megismerése terepgyakorlatok során

Az épített értékek, szakrális emlékek, a jellegzetes tájhasználat megismerését nem nélkülözhetik a terepgyakorlatok. Az Őrségi Nemzeti Park ezen értékeinek megismerése, minden Vas megyében élő tanuló számára kiemelt feladat. A biológiát tanító szaktanártól körültekintő felkészülést igényel. Kutatótanárként, tananyag fejlesztési innovációként készítettem el a biológia érettségi követelményszintekhez hozzárendelve, az Őrség természeti, tájképi és kultúrtörténeti értékeinek vizsgálatát segítő Terepgyakorlati praktikumot. A Pankaszi harangláb, és a Pityerszeri kerített ház (Horváth 2000), tevékenységorientált módszerekkel történő vizsgálata megtalálható a publikációban (Lásd: 1. sz. és 2. sz. melléklet).

## Összegzés

Egy tájegység épített, és természeti környezetének megismerése iránti igény a közoktatásban, súlyozottan a szaktanár személyes példamutatásából ered, a család motiváló hatása kismértékű. Tanítványaim beszámolóí alapján megállapítható, hogy nagyon kevés család szabadidős programjában szerepel kirándulásként a természetjárás. Korábbi vizsgálataim alapján tényként tárult fel, hogy Vas megye gimnáziumainak többségében nem tartottak az elmúlt évek során terepgyakorlatokat, ugyanakkor a diákokban megfogalmazódott en-

nek igénye. Az Őrség természeti értékeihez kapcsolódó ismeretanyag a biológiát emelt óraszámában, tehát specializáció és fakultáció keretében tanuló diákoknál volt a legkiemelkedőbb. Ugyanakkor a tájképi értékek részeként vannak jelen a kultúrtörténeti értékek, így a környezet iránti felelősségteljes gondolkodás kialakításában elengedhetetlen ezeknek az értékeknek a megismertetése is. Egy természetvédelmi kategória védettségi értékeit képező, (nemzeti park, tájvédelmi körzet, természeti terület, természeti emlék) természeti-, táj- és kultúrtörténeti értékek (Rakonczai 2002) megismertetése a tanulókkal, csak a természettudományok integrált szemléletű oktatásával lehetséges. Ezért sokoldalúan képzett szaktanárookra van szükség. A terepgyakorlatokon rendszeresen résztvevő diákok többet tartózkodnak a természetben, tehát a környezettudatos szemléletmód kialakításának szerepe van az egészségmegőrzésben is. A környezeti nevelés tevékenységorientált módszerekkel véghezvitt folyamata által, környezettudatos magatartás jön létre, melynek szükségszerű hozadéka, hogy a gimnáziumi korosztály képes meglátni a szépséget a természetben, a mozgásban és a művészetekben.

### Felhasznált irodalom

- Avas Kálmánné 1971. *Az Őrség szakrális emlékei, meséi, mondái*. Kézirat. Savaria Múzeum Néprajzi Adattár.
- Csaba József 1973-1974. A hajdina termesztése és felhasználása Vas megyében. *Savaria, Vas megyei Múzeumok értesítője* 7-8.: 207–215.
- Csiszár Károly – Kovács Géza 2010. *Vallomás az Őrségről*. MG Kereskedelmi és Szolgáltató Bt. Szombathely. 36–37.
- Csiszár Károly 1962. *Az Őrség*. Széchenyi Nyomda Kft. Győr. 12–17.
- Horváth Katalin 2014. A környezetpedagógia interdiszciplináris megjelenése terepgyakorlatok során. In: *Oktatás és tudomány a XXI. század elején*. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Tanulmánykötet. Komárom. 303–318.
- Horváth Katalin 2015. The Role of the Ecological Aspects of Sustainability in the Creation of Environment – Conscious Attitude. The Phytocenology of the Sudds in 'Őrség' Region. *Eruditio- Educatio*. 3/2015. (Volume/Jahrgang 10.) J. Selye University Faculty of Education. Komárno. 105–115.
- Horváth Sándor (szerk.) 2000. *Szalafő*. Ellátó Nyomda. Szombathely. 152–172.
- Kárász Imre 1996. *Ökológia és környezetelemzés*. Terepgyakorlati praktikum. Pont Kiadó. Budapest. 117–128.
- Kiss Gábor 2006. Hogyan alapozható meg a középiskolában az egyetemi sikeresség? *Biológia tanítása*. Mozaik Kiadó. Szeged. 4: 3–12.
- Kováts – Németh Mária 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft. Kiadó. Pécs. 190–192.
- Kovátsné Németh Mária 2006: Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új Pedagógiai Szemle* 56. 10: 68–74.
- Markovics Tibor – Márkus Rita Szentendreyne Havas Márta (szerk.) 2003. *Az Őrségi Nemzeti Park építészeti emlékei*. Őrségi Nemzeti Park Igazgatóság. Őriszentpéter. 82.

Rakonczai Zoltán 1996. *A Szigetköztől az Őrségig*. Mezőgazda Kiadó. Budapest. 228–236.  
 Rakonczai Zoltán 2002. *Természetvédelem*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest. 330  
 Scales J. 2008. *Teaching in the Lifelong Learning Sector. The reflective teacher*. Open University Press. New York. 9–37.  
 Vida Gábor 2007. Fenntarthatóság és a tudósok felelőssége. *Magyar Tudomány* 12.  
 Vörös Antal 1970. Az őrségi gazdálkodás az úrbérrendezéstől a XX. Század elejéig. In: Kis Mária (szerk.): *Vas megye múltjából III*. Levéltári kézikönyv. Szombathely. 217–235.

### 3 Mellékletek

#### 1. sz. melléklet- Kerített ház vizsgálata

Az Őrség egyedülálló népi építészeti értéke, az U-alakú kerített ház.



#### Vizsgálati eszközök:

Tóth János: Az Őrség népi építészete

Mérőszalag

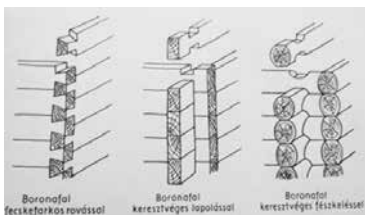
#### Vizsgálat időpontja:

#### 1. feladat Kerített ház falazása

A ház alapjai a földre helyezett erős tölgyfagerendák voltak, a boronafalakat fenyőgerendákból készítették csapolással. A vakolat szalmatörekes sározás volt, amit meszeltek, illetve az alsó részen agyaggal kenték. A tetőt rozsszalmával, zsuppal fedték le. Az ablakok kicsik voltak, kevés fényt engedtek be.

Végezz összehasonlítást!

– Figyeld meg a ház falainak találkozását, majd a lenti ábrát!



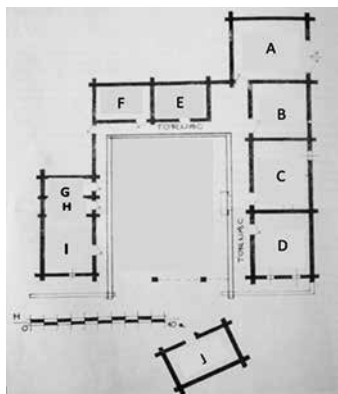
– Melyik technikával készítették a kerített ház boronafalát?

.....

#### 2. feladat Alaprajz

Lépj be a tornácra és nézd meg a kerített házat! Figyeld meg a bútorokat, használati tárgyakat és a gazdasági eszközöket! Az alaprajzon a kerített ház helyiségei betűkkel vannak jelölve.

– Megfigyeléseid alapján nevezd meg a különböző funkciójú helyiségeket!



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Alkoss véleményt!*

– A kerített házat a 19. század első felében építették. Miért építették Szalafőn a házakat dombtetőkre?

.....

.....

– Mire használták az udvart, és milyen tevékenységeket végeztek ott?

.....

.....

### 3. feladat Épületegyüttes funkciója

Miután bejártad a kerített házat és meghatároztad a különböző helyiségek funkcióját alkoss véleményt!

– Milyen előnyei voltak az „U” alakú építménynek?

.....

.....

– Hány fős család lakhatott ebben az épületben?

.....

.....



– Milyen háziállatokat tarthattak az ólakban és az istállóban?

.....  
.....

#### 4. feladat Tetőszerkezet

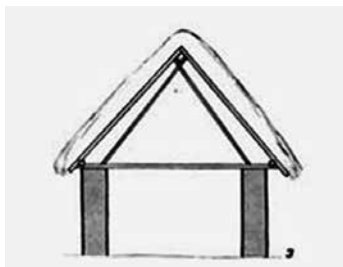
Ez a lakóház is ollólábás, szelemenes tetőszerkezetű, elől csonkakontyolt nyitott oromzattal, hátul lekontyolt, zsúpfedeles sározott zsúppal.

– Nézd meg a lakóépület homlokzatát! Jól megfigyelheted az Őrség népi építészetére jellemző „csonkakontyolt”, zsúpfedeles tetőt. Mit jelent a „csonkakontyolt” kifejezés?

Rajzold le, készíts vázlatot!



– Figyeld meg az ollólábakat és a szelemt! Megfigyelésed alapján nevezd meg az ábra szerkezeti egységeket.



#### 5. feladat „Otthonunk melege”

Az Őrség konyháiban egyedülálló, többfunkciós kemencét használtak. Figyeld meg a kerített ház kemencéjét! Milyen funkciója volt egy- egy szerkezeti egységnek? Jelöld be és nevezd meg a képen!



## 2. sz. melléklet: Őrségi szakrális emlék- Pankaszi református harangláb vizsgálata

Pankasz Keleti szerének legmagasabb pontján áll az Őrség legrégebb haranglába, mely 1755-ben épült. Kéttetős típusú szoknyás faharangláb. Szerkezete négy-négy egymásra lapolt talpgerendából kialakított kilenc osztású gerendarácson nyugszik. A gerendarács középső négy csomópontján ül a toronytörzs négy oszlopa. A több mint hét méter magas oszlopokat két-két nagytámfa (a szoknya alá futó ferde dúc) és ugyanennyi könyökfa rögzíti a gerendarácshoz. A gerendarács négy külső sarokpontján lévő faoszlop az alsó tetőt, a szoknya koszorúgerendáit tartja. Ezeket az oszlopokat két-két alsó könyökfa merevíti a talpakhoz. A szoknya szarufái alul a lábfa koszorúgerendáin, felül a toronytörzset összefogó kötőkön nyugszanak. A szoknya zsúppal fedett. Fölette a toronytörzsen –a hangvető alatt- mellvédeszkrát van. A toronysisak gúla alakú, faszindellyel fedett, csúcsán rézlemezből készült, gömbből kiinduló zászlós buzogány.



### Vizsgálati eszközök:

Tóth János: Az Őrségek népi építésze  
Mérőszalag, Számológép

### Vizsgálat időpontja:

### 1. feladat Ácsmesterség szaknyelvre

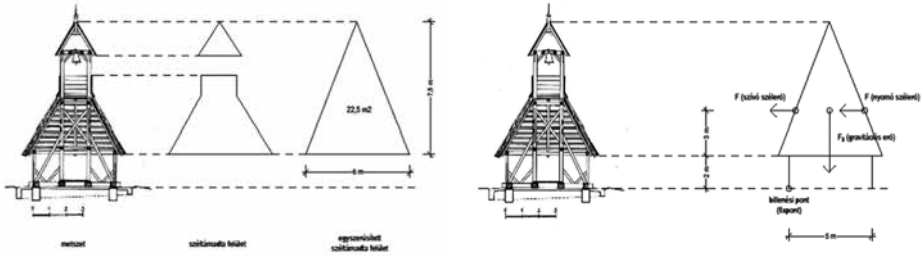
Lépj be a harangláb belsejébe és figyeld meg a faszervezetet! A fenti leírás alapján határozd meg az építmény készítése során használt fogalmakat! Keress rá az interneten, ha bizonytalan vagy!

- szoknya: . . . . .
- könyökfa: . . . . .
- koszorúgerenda: . . . . .
- szarufa: . . . . .
- toronytörzs: . . . . .
- zsúp: . . . . .
- toronysisak: . . . . .

### 2. feladat Nyugati szelek!

A harangláb a népi építészet egyik magas építménye. Az ilyen épületek a nagy szélben a felborulás veszélyének vannak kitéve. A talpgerendák lekötésének hiánya a kockázatot tovább növeli.

- A) Felborul-e 150 km/h-s szélben a harangláb?
  - B) Mekkora szélesebségig őrzi meg az állékonyságát?
- Használd az alábbi ábrákat, adatokat!



Adatok:

- A szélnyomás és a szélszívás becslt értéke a felületeken 150 km/h-s szélben:  $800 \text{ N/m}^2$
- Szélerő számítása:  $F = pA$
- A harangláb becslt teljes tömege: 6500 kg
- A szélnyomás és a szélszívás a szélsébséggel négyzetesen arányos.

MEGOLDÁS:

.....

.....

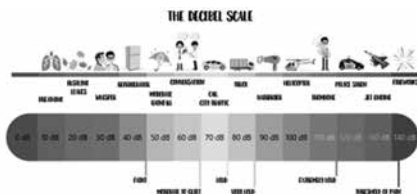
**3. feladat** „Harang csendül, ének zendül...”

Mekkora távolságból hallható a harang hangja? Használd az alábbi adatot, táblázatot, ábrát!

- Adat: A harang becslt maximális hangereje 75dB.
- Táblázat: A hangerőcsökkenés becslt távolságfüggése

Távolság a haranglábától (m)	Hangerő (dB)
1	75
2	69
4	63
8	57
16	51
32	45
64	39
128	33
256	27
512	21
1024	15
2048	9
4096	3

– Ábra:



– Miért halljuk periódikusan változónak a harang hangjának erősségét?

MEGOLDÁS:

.....  
.....

### A tanulmány szerzője

**Dr. Horváth Katalin** PhD MSc biológia szakvezető, kutatótanár, ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely. Főbb kutatási területe: az Őrség. kekperje05@gmail.com

*Publikációk:*

Dr. Horváth Katalin 2015. The Role of the Ecological Aspects of Sustainability in the Creation of Environment-Conscious Attitude : The Phytocenology of the Sudds in 'Őrség' Region. ERUDITIO - EDUCATIO 10:(3) 105–115.

Dr. Horváth Katalin 2014. A kulcskompetenciák és a kiemelt fejlesztési feladatok céljainak megjelenése a tanórán kívüli környezeti nevelésben. MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK TANÍTÓK ÉS TANÁROK SZÁMÁRA 54:3 20–37.

# Juhász Márta

## A német nyelvtan oktatásának progressziója a nyelvpedagógia változásának tükrében

*Tempora mutantur et nos mutamur in illis.*  
(Változnak az idők és benne mi is.)

### Bevezetés

Ha nyelvtanulókat kérdezzünk a nyelvtanulásról, egyrészt azt a választ kapjuk, hogy unalmas, szükséges rossz, öncélú, a tanuló kínzására szolgál. Másrészt sok nyelvtanuló érdeklődését fejezi ki a nyelvtani ismeretek iránt, igényli a nyelvi jelenségek rendszerbe foglalását. Az idegennyelv-oktatásában a nyelvtan szerepe és fontossága a tanítási és tanulási folyamatban mind a mai napig a legkomplexebb és legvitatottabb kérdések egyike. A nyelvpedagógia változása során akár egymásnak homlokegyenest ellentmondó nézetekkel is találkozhatunk, a szisztematikus grammatika hangsúlyozásától annak teljes elutasításáig terjedően. A tanulmány a paradigmaváltások rövid áttekintése után megvizsgálja a mai helyzetet, körüljárja azt a kérdést, hogy a kommunikatív nyelvoktatásban milyen mértékben nélkülözhető vagy szükséges a nyelvtani ismeretek megszilárdítása. A nyelvtan-könyvek áttekintése által betekintést nyújt továbbá az elmúlt évtizedek német nyelv-tan-könyveinek módszertani változásaiába, megújulásába.

### 1. A nyelvpedagógiai módszerekről röviden

A más népek nyelvének megtanulása iránti igény már történelmünk korai időszakában is jellemző volt, a hódító akkádokat sumér tanárok tanították meg nyelvükre, a gazdag rómaiak görög nevelőket állítottak gyermekeik mellé. A kolostorokban élő szerzetesek is foglalkoztak nyelv-tanulással, a középkori lovagoknál pedig a hét fő erény mellett követelménnyé vált a nyelvtudás. A nemzeti nyelvek kifejlődése előtt hosszú ideig a latin nyelv számított Európában *lingua francának* (nemzetközi nyelvnek). Ezzel is magyarázható, hogy az idegennyelv-tanítás azonosnak számított e nyelv tanításával. (Bárdos 2005: 27–31)

A 19. században a népoktatás bevezetésével a nyelv-tanuláshoz a *grammatikai-fordító módszer* alkalmazták a görög és latin nyelvek tanítási módszerére építve, klasszikus vagy porosz módszernek is nevezték. A nyelvtani ismereteket deduktív módon adták át, az olvasás-fordítás állt a középpontban. Egy lecke egy témát és egy nyelvtani részterületet dolgozott fel, amelyet példamondatokkal mutattak be. Utána kiegészítő gyakorlatok (végződések, szóalakok stb.), átalakító gyakorlatok (jelen időből múlt időbe, cselekvő módból szenvedőbe stb.), kétirányú fordítások és kérdések következtek. Mindezt egy két-nyelvű szöveget egészítette ki. A gyakorlás utáni bevezetés szabályok, táblázatok, teljes szövegek, memoriterek bemagolása útján történt. A célnyelvet gyakorlatilag nem használták szabad, spontán kommunikációra, a nyelvi hibákat nem tolerálták.

A 19. század végére tehető a direkt módszer elterjedése. Ez a metódus kizárja az anyanyelv használatát, a célnyelvvel közvetlen kapcsolatba lép, az idegen nyelvet állítja a központba, így a tanórák is ezen a nyelven folytak. A szóbeliség előtérbe került, ám igazi kommunikáció nem alakult ki. A nyelvtani szabályokat induktív módon vezették le, a diákoknak kellett a téma illusztrálására szolgáló mondatokból, szövegből az esetre vonatkozó törvényt kikövetkeztetniük, emiatt explicit szabályokat nem is alkalmaztak. A szókincs nagyobb prioritást élvezett, mint a nyelvtan, a fonetikára, a helyes kiejtésre nagy hangsúlyt fektettek.

Az *intenzív módszert* a világháború alatt fejlesztették ki, ezért katonai módszerként is ismeretes. Célként az idegen nyelv gyors elsajátítását, egy nem túl magas szint rövid idő alatt történő maximális elsajátítását tűzték ki. Hathetes turnusokban napi tíz órában tanultak. Újdonságnak számított, hogy a kis létszámú csoportot két személy oktatta. Egyikük az anyanyelvű adatközlést, gyakoroltatást végezte, másikuk a magyarázatot adta hozzá. Módszertanuk főbb pilléreit az utánzás, ismétlés, mondatforgatás, társalgás alkották, és már megjelent a csoportmunka is.

Az *audiolingvális módszer* közel húsz éven keresztül meghatározó szerepet töltött be az idegennyelv-oktatásban. A négy alapkészség közül a hallásra és a beszédre helyezték a hangsúlyt. Módszertani technikákként a bemutatás, ismétlés, gyakorlás, memorizálás, megerősítés játszottak főszerepet. A mondatminták bevésése a nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban kétségkívül eredményesnek bizonyult, a párbeszéd szerepek szerinti mondatainak utánzása, memorizálása mind a receptív készségeket (kiejtés, intonáció, ritmus, hangsúly), mind a reprodukív készségeket (a hallottak ismétlése, később önálló előadása) jól fejlesztette. Az audiolinguális módszer technikai hátterét a nyelvi laboratóriumok biztosították, ahol az összes tanuló egyszerre, egymást mégsem zavarva gyakorolhatott. A nyelvtant alapvetően induktív módon sajátították el, de éltek a magyarázat lehetőségével is. Sajnos ez a módszer sem vezetett igazi nyelvtudáshoz, az interakciós készséget, valós kommunikációt nem fejlesztette.

Az 1960-as években terjedt el a *kognitív, más néven mentalista módszer*. A diák feladata az volt, hogy kellő mennyiségű idegennyelvi anyagból tudatosan vonja le a következtetéseket, szabályokat, amelyeket azután alkalmaznia, majd elmélyítenie kellett. E módszer a hibákat szükségszerűnek tartotta, azok elemzésétől várta a minőségi fejlődést. Módszertani eszköztára nem mutatott újdonságokat, leginkább a grammatikai-fordító és az audiolinguális irányzatok technikáiból válogatott.

Napjainkban a *kommunikatív* nyelvpedagógiai irányzat uralkodik, amelynek célja az idegen nyelven történő kommunikáció képességének elsajátítása. Itt a nyelvi szabályok, normák megismerésén túl ki kell alakítani a kommunikatív kompetenciát is, amely lehetővé teszi, hogy a beszélő az adott szituációnak megfelelően képes legyen alkalmazni az adott kódokat. A nyelvtanilag és szintaktikailag helyes mondatok képzése tehát szükséges, de nem elégséges feltétele a valódi kommunikációnak. E módszer a nyelvoktatás középpontjába a nyelv ismeretén túl a nyelv használatát, beszédhelyzetekben történő gyakorlását, szituációk kialakítását, interaktív készségek kifejlesztését állítja – vagyis a nyelvtanuló az idegen nyelvet nem csak a kommunikáció érdekében, hanem annak révén sajátítja el. Legfőbb cél egy olyan idegennyelvi tudás megszerzése, illetve átadása, amellyel a beszélő a hétköznapi életben, de akár szakmai területen is megállja a helyét. Az oktatás tanulóközpontúvá válik, csökken a frontális munka aránya, helyébe a csoport- vagy pármunka lép. Munkamódszerként gyakorivá válik a nyelvi játék, a szerepjáték, a csoportos megbeszélés, a szimuláció. Mindez azért fontos, mert

sok esetben a nyelvtani szabályokat kiválóan ismerő és alkalmazni tudó nyelvtanuló sem képes a szituációnak megfelelő nyelvhasználatra. Egy magas grammatikai kompetenciával rendelkező nyelvtanulónak nem szükségszerűen ugyanolyan fejlett a pragmatikai kompetenciája. Ez az új elvárás természetesen a pedagógus szerepkörének megváltozását is magával hozza, az irányító, mindent meghatározó tanár segítő, támogató, koordináló személlyé válik.

## 2. A nyelvtan tanítása

Köztudott, hogy kisgyermekkorban a második vagy idegen nyelv tanulása az anyanyelv elsajátításához hasonlóan működik, vagyis nincs szükség külön nyelvtani magyarázatra, tudatosításra. Mi változik meg azonban a későbbiekben? Öt-hét éves kor körül az agy fejlődése során a beszédben részt vevő interakciók területén változás kezdődik meg. A jobb agyfélteke visszahúzódik, átadva helyét a bal hemiszféra által irányított analitikus-szisztematikus gondolkodás javára. Itt található a nyelvtan feldolgozásáért felelős rész is, közben a jobb oldal a nyelven kívüli, emocionális, asszociatív, lexikai területekért felel, így támogatja a nyelvtanulást. A két agyfélteke együttműködése biztosítja a sikeres kommunikációt (Zollinger 1997: 21). Az újabb változás akkor következik be, amikor a gyermek a serdülőkor körül tanulási stratégiát vált, ezért az anyanyelvi szintű nyelvelsajátítás már nem működik. A Piaget szerinti formális gondolkodás kialakulásával elveszti azt a képességét, hogy globálisan tanulja a nyelvet, mint egy kisgyermek. Ekkor már analitikusan, elemzően viszonyul a nyelvelsajátításhoz, már csak egy nyelvi szintre koncentrálni egyszerűen, míg korábban átfogóan, több szintre kiterjedően vett részt a tanulási folyamatban, és nem képez olyan szerkezeteket a kommunikációban, amelyekre még nincs meg a fejében a szabály.

Chomsky (1957: 11) szerint a grammatika „egy olyan készülék, amely az elemzett nyelv mondatainak létrehozására szolgál”, a létrehozott mondatoknak mindenesetre nyelvtanilag helyesnek és elfogadhatónak kell lenniük az anyanyelvi beszélő számára.

Attól függően, hogy milyen megközelítésből tekintjük, Chrystal (2003: 118) hat nyelvtantípust különböztet meg: a leíró, a pedagógiai, a preskriptív, a referencia, az elméleti és a hagyományos nyelvtant. A pedagógiai nyelvtan kifejezetten idegen nyelvek oktatására szolgál, sokszor egyszerűsített, könnyen érthető nyelvtankönyveket jelent.

Egy másfajta csoportosítás szerint beszélhetünk formaközpontú és funkcióközpontú nyelvtanításról. Az előbbinél a rendező elv a nyelvtani jelenségek nehézségi foka, a könnyebbtől a nehezebb felé halad előre, míg az utóbbinál a kommunikativitásnak rendelni alá sorrendet a nyelvtani szerkezetek használhatósága alapján (Krause 2016: 79-80). Mindkét megközelítés célja, hogy a nyelvtanuló a kezdeti erősen kontrollált gyakorlatoktól eljusson a nyelvtani szerkezetek természetes helyzetekben történő használatáig. A történeti módszerek tekintetében Bárdos (2000: 56–57) három kategóriát állít fel: a teljességre törekvő, a szelektív, illetve a hanyagoló típusú nyelvtanítást.

Ismeretes a nyelvtani tudás átadásának explicit és implicit megkülönböztetése is. Akkor beszélhetünk explicit közvetítésről, ha a nyelvtani jelenségek önmagukban képezik az oktatás tárgyát. Implicit eljárás esetén a nyelvtani anyag a négy alapképesség (írás, olvasás, hallott szöveg értése, beszéd) elsajátításával egyidejűleg, azokba beépítve történik. Egyes vélemények szerint az explicit tanulás mindenképpen szükséges, a szabályok automatizálása és

használata után ez implicit tudássá válik. Mások szerint, ha elegendő mennyiségű szöveget kínálunk fel a tanulás során a nyelvtanulóknak, akkor azokból implicit módon kialakul a grammatikai tudás is, vagyis a nyelvi input legfontosabb forrásai a nyelvórán a tananyagok által közvetített írott vagy hangzó szövegek. (Reder 2013: 133). Ebből is látszik, hogy mennyire megoszlanak a vélemények a nyelvtani tudás elsajátítására vonatkozóan. Somos (2017: 259) tanulmányában arra a következtetésre jut, hogy a nem instruált tanulásnál hatékonyabb az instruált elsajátítás, javaslata szerint a tanteremben hangsúlyosabb szerepet kell az explicit tanításnak tulajdonítani, vagyis a tudatosításnak, a célzott magyarázatnak. Az is kiderült a kutatások összegzése során, hogy a fenti módon tanuló csoportok jobb teljesítményeket mutattak fel, mint a nem explicit fejlesztésben részesülők. Emiatt természetesen az implicit megközelítést sem kell elvetni, dalszövegeken keresztül például nagyon hatékonyan lehet nyelvtani szerkezeteket szemléltetni, és a dalszöveg dallammal támogatott megtanulásán keresztül bevésni. Léteznek olyan vizsgálati eredmények is, amelyek a hatékonyságot illetően nem találtak különbséget az explicit és az implicit módon történő tanítás között.

A nyelvpedagógiában a szabályalkotás három módja ismeretes:

1. Az *induktív* eljárás során a tanulók a felkínált szövegből saját maguk vonják le a szabályszerűségeket, ezeket rendszerezik, majd gyakorolják, amíg a nyelvtani jelenség tudatosul bennük. A tanulók aktívan vesznek részt a felfedezési folyamatban, ezért ezt cselekedtető tanulásnak is nevezik. Viszont sokkal több időt vesz igénybe, mint a deduktív eljárás, ezért kevésbé jelenik meg az oktatásban.

2. A *deduktív* elv szerint a diákok készen kapják a nyelvtani szabályt, ez a kiindulási pont. Ezután következik a szabály példákön történő bemutatása, majd a gyakorlás egészen addig, amíg a szabály használata automatikussá válik.

3. Az *egybevető* eljárás a kontrasztivitás elvén alapszik, az anyanyelvből kiindulva, azzal összehasonlítva tanítja az idegen nyelvet, vagy akár két hasonló nyelvet (pl. angol és német) közvetít az anyanyelvhez viszonyítva (Bárdos 2000: 59–60).

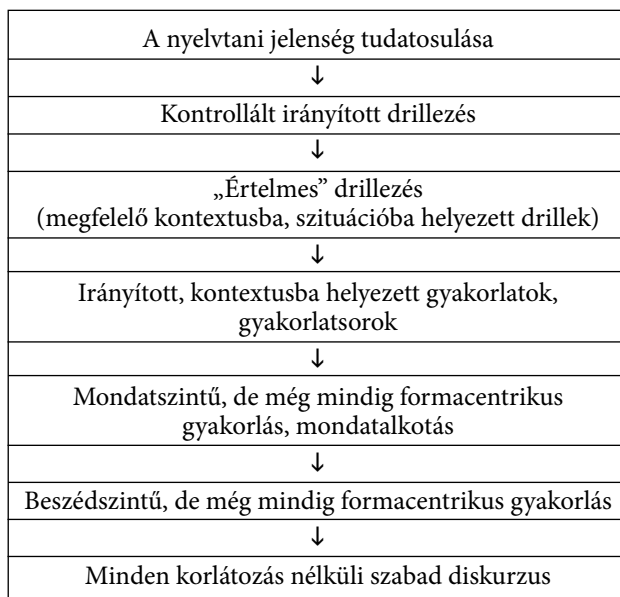
Reder (2013: 137) az induktív és deduktív eljárás mellett harmadikként az ún. Chunk-módszert említi. Ez szituációkba ágyazott állandó nyelvi panelek elsajátítását jelentí, amelyek felépítése, nyelvtani szerkezete csak egy későbbi fázisban kerül elemzésre, mint például a *Wie geht es Ihnen?* alapvető kérdés esetén a személyes névmás részes esete. Az idiómákat ajánlott az anyanyelvvel kontrasztív módon bevezetni.

A nyelvtanítás folyamatában az alábbi lépéseket különböztetjük meg (1. ábra), a nyelvtani szabályok interoilizálása mind az induktív, mind a deduktív megközelítés esetén időigényes, hosszú folyamat.

A nyelvtankönyvek elemzése előtt mindenképpen meg említést kell tenni a nyelvtani gyakorlatok egyes típusairól. A gyakorlás során fontos a fokozatosság elvének betartása, a mechanikus, reprodukív irányból a produktív megoldások felé való haladás.

1. Kiegészítési feladatok (végződések, névelők, mondatrészek)
2. Rendező-csoportosító feladatok (főnév neme, ige múlt idejű alakja szerint)
3. Behelyettesítési gyakorlatok (a főnévi igenév megfelelően ragozott vagy múlt idejű alakjának beillesztése)
4. Transzformációs gyakorlatok (cselekvő szerkezet szenvedő szerkezetté alakítása, aktív-passzív átalakítás)





1. ábra: A nyelvtan tanításának fokozatai

Forrás: Bárdos 2000: 62

5. Feleletválasztós feladatok

6. Konstruktív (építő) gyakorlatok (szóösszetételek, mondatok képzése)

7. Pattern drill-gyakorlatok (párbeszédben is)

Szükségesnek tartom megemlíteni a nyelvi játékok, szerepjátékok által nyújtott kiváló gyakorlási lehetőségeket, amelyek tárgyalása túllépne a tanulmány megengedett keretein.

### 3. A hibajavítás

Az idegen nyelv tanulásának természetes velejárója, hogy a nyelvtanulók hibákat követnek el. A hibajavítás a nyelvvoktatás minden szakaszának részét képezi, hiszen egyik módja a tanári visszacsatolásnak. A különböző nyelvi szinteken más-más típusú hibák fordulnak elő.

Írásbeli munkák esetén kötelező a hibák javítása, ez történhet csak a hibák megjelölésével, de hatékonyabb, ha megadjuk a helyes alakot, a kellő magyarázatot. Tanácsos a hibás nyelvhasználatot kijavíttatni a diákkal, újra leírtni a korrigált formát.

A beszédaktusok esetén nagyon nehéz meghúzni a határvonalat, hogy melyek azok a hibák, amelyek még megengedhetők. A korábbi nyelvvoktatási módszerek grammatikai-kontrasztív szemléletéből következően a szóbeli hibák azonnal kijavításra kerültek, megakasztva ezzel a beszéd folyamatot, felborítva a kommunikáció lényegét, a folyamatosságot. A tanulóknak ez a frusztráció, a hibáktól való félelem sokszor elvette a kedvét a megszólalástól. A kommunikatív szemlélet elterjedésével a formális nyelvhelyesség már nem tölt be központi szerepet, inkább a folyamatos beszéd képességének elérése a cél, ezért kerülni kell a direkt hibajavítást. Ez nem azt jelenti, hogy teljesen eltekintünk tőlük. A hibák javítása

alsóbb nyelvi szinten történhet a helyes nyelvi alak megisméltetésével, magasabb szinten pedig utólagos magyarázattal, a típushibák kiemelésével. Ezen a szinten a beszédaktus során adhatunk akár nonverbális jelzéseket is a hibák elkövetésekor, ami kapcsán a tanuló észleli a téves nyelvi szerkezetet. Mivel a kommunikatív szemlélet alkalmazása során klaszszikus hibajavítás csak írásbeli munkák vagy nyelvtani gyakorlatok során fordul elő, ezért gyakran azzal a váddal illetik, hogy túlságosan hibátűrő. Páros vagy csoportmunka esetén az is jól működik, ha a nyelvtudásában előrehaladottabb diák javítja ki, magyarázza el tanulóársának tévesztéseit (performanciahiba) vagy tévedéseit (kompetenciahiba).

## 4. Nyelvtankönyvek

Ez a fejezet kronologikus sorrendben rövid áttekintést nyújt az elmúlt évtizedek hazai német nyelvtani tankönyveiről.

Keletkezésének korát (1966) meghazudtolóan modern és sajátos felépítésű Juhász János *Richtiges Deutsch* című könyve, amely a kommunikatív nyelvoktatás elterjedésének kezdetén is már ezt az irányzatot képviseli. A haladó szintű nyelvtani jelenségeket párbeszédbe foglalva taglalja, a bevezetésben óva int a fordítástól, mindenesetre erősen alapoz az anyanyelvi párhuzamokra, a kontrasztivitásra.

Hámoriné dr. Szalóczi Éva *Német nyelvtani gyakorlókönyve* a fokozatosság elvét betartva a nyelvtani helyesség tudatosítását és elmélyítését tűzi ki célul. Könyvével ellensúlyozni igyekszik a „csak hadd beszéljen”, a „fontos, hogy valahogy megértesse magát” elvből fakadó pongyolaságot, nyelvi igénytelenséget (Hámoriné 1991: 5). Feladattípusai változatosak, gyakran szövegösszefüggésben gyakoroltatja az adott nyelvtani jelenséget. A nyelvi helyzeteket televíziós műsorúsággal, hirdetésekkel, akciós reklámkínálatokkal hozza közelebb a valósághoz.

Szabó Katalin a *Wer? Was? Wo? Wie?* című részben leíró, részben gyakoroltató könyve bevezetésében azt hangsúlyozza, hogy míg a kommunikatív módszertanú könyvek az életszerű beszédhelyzetekből fakadó nyelvi fordulatokat állítják a középpontba, addig könyve nem a német nyelv elsajátításában segít, hanem nyelvtanának ismétlésében, rendszerezésében (Szabó 1993: 3). A nyelvtani szabályokat és magyarázatokat magyar nyelven adja meg, minden fejezethez tartozik egy fordítási feladat is.

Ajkai Eszter (1996) könyvének ugyan *Gyakorlati német nyelvtan* a címe, viszont a nyelvtani leírásokon és példamondatokon kívül egyetlen gyakorló feladatot sem kínál fel.

Piktogramokkal jelzett, különböző nehézségi szintű feladatokat tartalmaz Bedő-Lambrecht *Stufengrammatik* (1996) című gyakorlókönyve, a címnek megfelelően az egyszerűtől (adott szavak táblázatba helyezése vagy egymáshoz rendelése) a kicsit nehezebb kiegészítési feladatokon át a még nehezebb, egész mondatokat átalakító transzformációs feladványokig ível. A szóbeli párbeszédűs gyakorlatokat szerepcserével tanácsolja elvégezni, és itt már kommunikációs struktúrákat helyez előtérbe. A képek, ábrák, táblázatok is lehetőséget kínálnak produktív feladatok elvégzéséhez.

Magyar nyelvű magyarázatokkal ad áttekintést a német nyelvtan rendszeréről Basso-la-Orosz-Polákovits *Rendszerező német nyelvtan és gyakorlatok* 18 fejezetben (2002). A könyv szükség szerint kontrasztív módon állítja szembe a német nyelvtani jelenségeket a magyarral, a feladatok között a transzformációs gyakorlatok dominálnak.

A Deutsche deskriptive Übungsgrammatik. Német leíró nyelvtani gyakorlókönyv (2003) emelt szinten, kontrasztív módon kínál gyakorlási lehetőséget a nyelvtanulóknak. A feladatok szövege sok esetben koherens, nem egymás utáni, a nyelvtani jelenségre összpontosító, véletlenszerű mondatok.

2005-ben jelent meg Uzonyi Pál Német nyelvtan nem csak középiskolásoknak című könyve, amely kommunikatív feladattípusokat kínál. A kontrasztivitás az oldalak szélén megjelenő megjegyzésekben merül ki, itt a speciálisan magyar jelenségek kerülnek röviden bemutatásra.

A későbbiekben megjelent könyvek (Horváthné Lovas Márta: Német nyelvtan 2012., Scheibl György: 444 német nyelvtani gyakorlat 2012., Maklári Tamás: Német nyelvtani ABC gyakorlatokkal 2015., Dömök Szilvia: Gyakorló német nyelvtan 2019.) egyikében sem lehet a nyelvtani feladattípusok között olyat találni, amely a kommunikatív módszert szolgálná.

## Összegzés

Az anyanyelvünkkel szemben egy idegen nyelv esetében a beszédprodukciónál során kénytelenek vagyunk nyelvtani tudásunkra támaszkodni ahhoz, hogy sikeresen ki tudjuk fejezni kommunikációs szándékunkat. A nyelvtani jelenségek elsajátítása akkor nevezhető eredményesnek, ha az adott helyzetnek megfelelően gyorsan előhívhatók. A modern nyelvtanítás egyik fontos feladata a nyelvtani és a kommunikatív kompetenciát egymással összekötni, egymást erősítve alkalmazni, vagyis ötvözni a formát és a funkciót. Amikor a nyelvi struktúrák kommunikatív-pragmatikai szerepének megértéséről van szó, sokat segíthet ezek szöveggörnyezetbe ágyazása.

Áttekintve az elmúlt évtizedek nyelvtankönyveinek koncepcióit megállapítható, hogy a módszertani irányzatok változása a nyelvtan tanítása terén alig éreztette hatását. A nyelvtanítást vonzóvá és sikeressé tételéhez különböző pedagógiai módszerek változatos alkalmazása javasolt. A megfelelő adaptáció hiányában az idegen nyelvet oktató pedagógusok továbbra is saját leleményességük, kreativitásuk által kénytelenek a nyelvtanulást megszerettetni, attraktívvá tenni a diákok szemében.

## Felhasznált irodalom

- Ajkay Eszter 1996. *Gyakorlati német nyelvtan*. Akkord-Panem. Budapest.
- Bassola Péter – Orosz Magdolna – Polákovits Sarolta 2002. *Rendszerező német nyelvtan és gyakorlatok* 18 fejezetben. Grimm Könyvkiadó. Szeged.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bedő Éva – Lambrecht, Ute 1996. *Stufengrammatik*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bradean – Ebinger, Nelu 2003. *Deutsche deskriptive Übungsgrammatik. Német leíró nyelvtani gyakorlókönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest

- Chomsky, Noam 1957. *Syntactic structures*. The Hague. Mouton.
- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris. Budapest.
- Dömök Szilvia 2004. *Grammatikkompass*. Nyelvtani gyakorlókönyv. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Dömök Szilvia 2019. *Gyakorló német nyelvtan*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Hámoriné dr. Szalóczi Éva 1991. *Német nyelvtani gyakorlókönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Horváthné Lovas Márta 2012. *Német nyelvtan. Elmélet és gyakorlat*. Padlás Nyelviskola Könyvek.
- Iványi, Rudolf 2016. Zu einigen Widersprüchen der Grammatikvermittlung. Zugleich ein Plädoyer für einen differenzierteren Umgang mit sprachlicher Korrektheit im DaF-Unterricht. In: Feld – Knapp (Hrsg.). *Grammatik*. Eötvös-József-Collegium. Budapest. S. 306–327.
- Juhász, János 1966. *Richtiges Deutsch*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Klein Ágnes 2011. *A nyelvésajátítástól a nyelvtanulásig*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Pécs.
- Krause, Wolf-Dieter 2016. Integration statt Separation: Grammatik im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp (Hrsg.). *Grammatik*. Eötvös-József-Collegium. Budapest. S. 79–91.
- Maklári Tamás 2015. *Német nyelvtani ABC gyakorlatokkal*. Studium Bt.
- Medgyes Péter 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Mester Réka 2020: A „szatellitgeneráció” német nyelvtani kompetenciái. In: Juhász Valéria – Sulyok Hedvig (Főszerk.). *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. Szeged. 279–289.
- Reder, Anna 2013. *Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik*. Pécs.
- Scheibl György 2012. *444 német nyelvtani gyakorlat*. Maxim Kiadó.
- Somos Júlia 2017. *Explicit vagy implicit tanítás? – Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben*.  
[http://real.mtak.hu/73242/1/EPA01467\\_thl2\\_2017\\_01-02\\_252-261.pdf](http://real.mtak.hu/73242/1/EPA01467_thl2_2017_01-02_252-261.pdf)
- Szabó Katalin 1993. *Wer? Was? Wo? Wie?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szász Dorottya 2020. Grammatikübung im Netz: digitale Medien im Dienste der Sprachförderung. In: Juhász Valéria-Sulyok Hedvig (Főszerk.). *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 417–430.
- Uzonyi Pál 2005. *Német nyelvtan nem csak középiskolásoknak*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Uzonyi, Pál 2016. Kontrastivität in der ungarischen DaF-Grammatikografie. In: Feld-Knapp (Hrsg.). *Grammatik*. Eötvös-József-Collegium. Budapest. S. 128–174.
- Zollinger, Barbara 1997. *Die Entdeckung der Sprache*. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Haupt Verlag. Bern, Stuttgart, Wien.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Juhász Márta** tanszékvezető egyetemi docens, német nemzetiségi szakos tanár, nemzetiségi tantervfejlesztő, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Főbb kutatási területe: a magyarországi német nemzetiség története, jelene, kultúrája, nyelve. juhasz.marta@btk.ppke.hu

### *Publikációk:*

Juhász Márta 2020. Tendenzen in der Ausbildung von deutschsprachigen PrimarschullehrerInnen an der Katholischen Péter-Pázmány-Universität. In: Klein, Ágnes – Márkus, Éva – Meier, Jörg (szerk.): *Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn* (Beiträge zur Fachdidaktik 5). Bécs, Ausztria. Praesens Verlag. 34–46.

Juhász Márta 2020. A nemzetiségi német népismereti tartalmak közvetítésének digitális lehetőségei. In: Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.). *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 60–69.

# Kormos József

## A szókratészi módszer lehetőségeiről a pedagógiában

### Bevezetés

Minden pedagógus ismeri a szókratészi bábáskodó módszert, vagy másnéven a kérdeve-kifejtő módszert. Alapvető módszer a nevelés-oktatás során, nagyon sokan és sokféleképpen alkalmazzák. Ugyanakkor számos esetben (tanárjelöltekkel, tanárokkal történő beszélgetések alkalmával) kiderül, hogy csak felületesen ismerik és az esetleges használata során sem a klaszszikus szókratészi módszert, sem annak mai, megújított módozatát nem teljességében, hanem csak részleteiben alkalmazzák. Ebből adódóan nem is érnek el vele számottevő eredményt.

Az alábbi tanulmány a szókratészi módszer teljesebb megismerését és így sikeresebb alkalmazását szeretné elősegíteni a módszer eredetének, lényeges elemeinek és fogalmainak, nehézségeinek és megújítási lehetőségeinek a felmutatásával.

### 1. A szókratészi módszer eredetéről

A szókratészi módszer pontos leírását már Szókratész életének és munkásságának az ismerete is megnehezíti. Mivel Szókratész nem írt és nem hagyott hátra semmiféle tanulmányt vagy összefoglaló művet, ezért majdhogynem egy mitikus alakként kell elképzelnünk és nézetei is csak mások közvetítésével ismerhetők meg. Alapvetően az alábbi forrásokra támaszkodhatunk: Xenophón (~Kr.e. 430–355) történetíró és hadvezér néhány írására, aki nem volt filozófus; két tanítványa Antiszthenész (~ Kr. e. V. és IV. század) és Arisztipposz (~ Kr. e. V. és IV. század) valamint Arisztotelész (Kr.e. 384–322) csak néhány megjegyzést írtak róla; a három komédiáiról (Eupolisz, Ameipsziasz és Arisztophanész) pedig inkább csak gúnyolódó hangnemben írt Szókratészről; Platón (Kr.e. 427–347) dialógusai a mérvadóak. A módszer rekonstruálása leginkább Platón művei alapján végezhető el, de itt is lehetnek bizonytalanságok, hiszen Platón nem dokumentumszerűen írta le Szókratész szavait, hanem sokszor saját nézeteinek megfogalmazását „bízta rá” a dialógusaiban. A Platón kutatók főleg a korábbi írásokat tartják hitelesnek a szókratészi tanítás feltárása szempontjából (Prótagorasz, Kritón, Gorgiasz, Menón stb.).

Szókratész a hagyomány szerint Kr.e. 470-ben vagy 469-ben született Athénban a szobrász/kőfaragó Szóphroniszkosz és a bábaasszony Phainarató gyermekeként. (vö: Kaufmann 2001, és Collina 2022) Filozófiai, pedagógiai módszerét a két szülő foglalkozásához is szokták hasonlítani. A kőfaragó szobrász a kötömbben már meglévő forma „megjelenését/megvalósulását” segíti elő a felesleges részek eltávolításával, a bábaasszony pedig a már meglévő gyermek születésében segít az anyának. Vagyis a tanár a tanítvány gondolatainak a „megjelenését/megvalósulását”, valamint azok megszületését segíti.

Fiatal korában rövid ideig szobrászként is dolgozott, és nehézfegyverzetű gyalogosként néhány csatában is harcolt, ahol kitűnt bátorságával. Tanulmányai mellett Athén virágkorának gazdag kulturális légköre is hatott gondolkodására. Politikai ambíciói nem voltak, de időnként aktívan részt vett az athéni közéletben (tagja volt az Ötszázak Tanácsának, felszólalt bizonyos döntések ellen). A hagyomány szerint Athén utcáit járva megállítot-

ta a sétáló embereket és provokatív, váratlan kérdéseket tett fel nekik, majd a velük való beszélgetések során dolgozta ki és alkalmazta híres kérdve-kifejtő módszerét, mellyel elősegítette, hogy ők maguk „szüeljék meg” a megoldást, a gondolatot. Filozófiai érdeklődése és tevékenysége miatt saját családját is elhanyagolta időnként, amennyiben nem vállalt el jól fizető megbízásokat, amelyek nem feleltek meg etikai normáinak. A személyes, elfogult véleménytől független igazság megismerését és az ahhoz való ragaszkodást tartotta elsődlegesnek. Az etikai intellektualizmus jelentős képviselői közé tartozott, melynek értelmében a helyes tudás egyben helyes cselekedetet is eredményez. A politikai változások során, tartva attól, hogy gondolkodásmódja veszélyeztetné az új politikai rendszert perbe fogták, majd halálra ítélték koholt vádak (istentelenség és a fiataltság megtevésztése) alapján.

## 2. A szókratészi módszerről

A szókratészi módszer a tanítás során egy olyan minta, amely egyszerűségéből, természetességéből következően az ember természetének megfelelő szabadságot, valamint az igazsághoz való ragaszkodását segíti elő. „Szókratészetek is a tanításban és a beszédben olyan mintát alkotott, amely a leginkább illik a filozófiához: az egyszerűséget, keresetlenséget választotta, mert ez tesz szabaddá, és ez hű leginkább az igazsághoz; ...” (Plutarkhosz 1985: 72)

Szókratész mindig a nevelést, az etikai értelemben vett nevelést tartotta fontosnak. Dialógusaiban az erkölcsi kérdéseket tárgyalta, vagyis a közösséggel és az egyes emberrel kapcsolatos erényeket, erkölcsi döntéseket. Ezért a dialógusok leginkább a nevelés témájában használhatóak egyfajta módszertani vezérfonalként. Azonban az oktatás értelmében is találunk jól felhasználható mintákat, ahol didaktikai szempontból építi fel az új tananyag „megtanulásának” lépéseit. Erre jó példa a Menón című mű azon részlete, ahol egy fiatal rabszolga magától rájön a négyzet oldalának és területének összefüggésére a jó kérdések hatására, amelyek felébresztik a benne már meglévő tudást (Platón 1984: 643–724).

Platón alapján Szókratész a nevelés művészete alatt „megfordítást” ért, a nevelt etikai értelemben vett jó irányba fordítását. „A nevelés tehát éppen ennek: a megfordításnak a művészete: hogy miképp fog a lélek legkönnyebben és legeredményesebben más irányba fordulni nem pedig annak, hogy miképp lehet a látást beléoltani; mert ez már benne van, csak hogy nem jó irányba van fordítva, s nem arra tekint, amerre kellene; ezt kell tehát a nevelés művészetével elérnünk.” (Platón 1984: 463–464)

A sokféle szókratészi párbeszéd jellegzetességét a módszerrel kapcsolatos fogalmakkal lehet a legjobban leírni. A módszer mai gyakorlati helyes alkalmazásához „használni”, illetve figyelembe kell venni ezen fogalmakat, melyek gyakran hasonló jelentéssel bírnak, mintegy „átfedik” egymást, de nagyon sokféle árnyalatot hoznak be, így színesítve a módszer jelentését és alkalmazhatóságát. Ezek mintegy a „védjegyei” a szókratészi módszernek.

### Maieutiké techné

A bábáskodás művészete/technikája arra utal, hogy Szókratész a kérdések megfelelő használatával elősegíti a beszélgetőtársban a saját már meglévő vélemény kifejtését, megfo-

galmazását, „megszületését”, ahogy a bábaasszony elősegíti a gyermek megszületését. Ez az egyik legelfogadottabb tanári hozzáállás „Szókratész maieutikája – a későbbi „kérdve kifejtő” vagy beszélgető módszer őse – a gyermek tanulását elősegítő tanári magatartás szép példája.” (Pukánszky 1995: 334)

## A szókratészi kérdezés

A bábáskodó módszer alkalmazását jelenti, ahol a tanár kérdező tevékenysége a meghatározó. „A klasszikus szókratészi párbeszédben Szókratész általában domináns kérdezőként jelenik meg.” (Pfeifer 2013: 139) A tanár a jó kérdésekkel rávezeti a tanulókat az új ismeretekre. „A szókratészi kérdezés kérdések sorozatát jelenti, amelyek megválaszolására a gondolkodás egymást követő szintjeire van szükség: azaz tényszerű, az analitikus és a fogalmi gondolkodásra” (Fisher 2008: 38). A tanár a kérdéseivel ezeket a gondolkodási szinteket kell, hogy „működtesse”. A tényszerű kérdések azok, amelyek az információra, az adatokra vonatkoznak pl. Miről szól? Mit tudunk? Mi történt? stb. Az analitikus kérdések azok, amelyek kritikai valamint kreatív gondolkodást igényelnek pl. Mivel indokolja ezt? Mi lehet az oka? Miért nem megfelelő? stb. A fogalmi kérdések azok, amelyek elvont gondolkodást igényelnek pl. Mi a központi fogalom? Milyen elv következik ebből? Milyen általános összefüggés állapítható meg? stb (v.ö. Kormos 2018: 178).

## Elenkhosz

Az elenkhosz komplex kifejezés egyfajta szellemi tevékenységre, amely vizsgálatot és cáfolatot is jelent, a kérdezésre, a feleltre, az érvelésre és a cáfolásra épülő vitamódszer, a dialektika egy speciális formája. Az eljárás fontos része, hogy a tanár a tanítvány véleményét cáfolja, de olyan módon, hogy a cáfolatot a tanítvány állításából vezeti le. „Gregory Vlastos szerint az elenkhosz a morális igazság keresése kérdés-felelet érvelés formájában, amelyben egy állítást csak akkor vitatnak meg, ha azt a válaszoló saját véleményeként jelentette ki, és csak akkor tekinthető megcáfoltnak, ha annak negációját a saját véleményéből vezetik le” (Hendrik 2018: 30). A módszer igényli a tanítvány megfelelő hozzáállását is: a nyitottságot, az őszinteséget, a „nem tudás” elismerését, a vélemény megváltoztatásához szükséges rugalmasságot.

## Az indukció

Szókratész gyakran alkalmazta az azonos jellemzővel rendelkező dolgok/tulajdonságok felsorolását és majd ebből következtetett általános jegyre, összefüggésre, törvényszerűségekre. Az indukciót – az egyes esetekből, gyakorlati tapasztalatokból való az egyetemesre, a teljességre vonatkozó következtetési módot – szokták a köznapi gondolkodásban általánosításnak is nevezni pejoratív értelemben, de belátható, hogy a mindennapi életben és a tudományos gondolkodásban ez is nélkülözhetetlen eljárás (pl. az empirikus megfigyeléseknél, az adatok feldolgozásánál). Szókratész a szkepticizmus elkerülése érdekében nem alkalmazta a teljes indukciót, hanem csak olyan mértékben amennyi a meggyőződés kialakulásához szükséges.



## A fogalmi definíció

Mintegy az indukció következő lépése, az egyes tapasztalatokból egy definíció, meghatározás, egy érvényes tétel megfogalmazása. A definíció mesterséges – valamelyik szaktudományának megfelelő – fogalom meghatározása, leírása. Szókratész főleg etikai definíciók megfogalmazásához „megszületéséhez” szeretne volna elvezetni – az indukció segítségével – beszélgetőtársait. Az etikai jellegű definíciókat két szempontból is fontosnak tartotta Szókratész. Egyrészt véleménye szerint „senki nem vét szándékosan”, tehát az etikai elv definíciószerű ismerete szükségszerű feltétele a helyes cselekedetnek. Másrészt az etikai elvek mindenkire egyetemesen érvényesek, ezért fontos az általánosan érvényes meghatározásuk.

## Az etikai jelleg

Szókratész – párbeszédéből következtethetően – a nevelést mindig etikai, erkölcsi tevékenységnek tartotta. Beszélgetései leginkább etikai, erkölcsi – az egyéni és a közösségi cselekvéssel kapcsolatos – témákról folytak. A témák mellett maga a párbeszéd is mindig etikai tevékenységet, hozzáállást várt el a résztvevőktől: nyitottság, tolerancia, a tények tisztelete, igazságosság, együttműködés, alázat, tisztelet, jóindulat stb. A nevelés ilyen hangsúlyos etikai jellegének a kiemelése mindig is jelen van a pedagógiában. „... a nevelés témája az erkölcs, és csak az erkölcs. ... Minden nevelési igény egyben erkölcsi igény is” (Oelkers 1998: 18, 188).

## Az irónia

Az iróniának kiemelt szerepe van a szókratészi dialógusokban. Egyrészt Szókratész szeretne elbizonytalanítani, bizonyos értelemben nevetségessé tenni beszélgetőtársait, rámutatva arra, hogy valójában nem is tudják, hogy mit állítanak, vagy pedig azt, hogy állításaik ellentmondásosak, vagyis, hogy tudatlanok. Másrészt Szókratész úgy kezdte a párbeszédet, mint aki semmit nem tud annak témájáról, de a beszélgetés során kiderül, hogy Szókratésznek is van tudása az adott témáról, sőt ez a tudása túlszárnyalja a beszélgetőtársak ismereteit. Szókratész az iróniával nem megalázni, lebecsülni akarta beszélgetőpartnereit, hanem mintegy provokálta – pedagógiai értelemben motiválta – őket, hogy az elbizonytalanodás után még inkább törekedjenek a megfelelő tudás létrehozására, „megszülésére”. Azt szeretne volna elérni, szinte követelni az iróniával, hogy még erősebb legyen bennük az elszánás az eddigi életük etikai értékeinek a megkérdőjelezésére és ebből következően az életük átalakítására.

## 3. A szókratészi módszer megújításáról

Szókratész módszerét általában kétféle helyzetben használta, vagy ismeretlen járókelőkkel vagy pedig barátaival, társaival folytatott párbeszédet. Kérdés, hogy módszerének alkalmazása mennyire lehetséges az iskolai, osztálytermi környezetben.

A szókratészi párbeszédnek bizonyos szempontból ideális környezetben zajlottak. Felnőtt emberek a szereplők, akik ténylegesen akarták is – pont a szókratészi provokáció, motiválás miatt – hogy az adott témában valamiféle változás álljon be az addigi ismerete-

ikben, mintegy pozitívan, jóindulatúan álltak hozzá Szókratészi változtatási szándékához. Ugyanakkor a sokszor bonyolult, hosszadalmas párbeszédhez adva volt a megfelelő idő. A párbeszéd résztvevői nem vették zokon a szókratészi iróniát, nem érezték megaláznak Szókratész többet tudását, a saját nemtudásuk elismerését, valamint azt, hogy Szókratész elbizonytalanította és ezzel változásra „kényszerítette” őket.

A pedagógiai szituációkban ez a három dolog – pozitív és jóindulatú tanulói hozzáállás, megfelelő időkeret, a tanár változtatási igényének az elfogadása – nem mindig van jelen. A szókratészi „optimista” helyzet és hozzáállás nem mindig valósul meg, annak ellenére, hogy természetesen szükséges az iskolai viszonyok között is a tanár részéről a pedagógiai optimizmus.

A szókratészi módszer sikeres alkalmazásához három plusz tevékenység szükséges. Először biztosítani kell a megfelelő időkeretet, vagyis a tanárnak olyan témát kell kiválasztania és olyan kérdéssorozatot kell összeállítania, amely elvégezhető az adott idő alatt. Az idő megfelelő „tartásához” szükséges a tanár kreativitása, rugalmassága és ugyanakkor a határozottsága. Másodsorban a módszer akkor igazán sikeres, ha a szókratészi szituációknak megfelelő közösségben alkalmazzák. Vagyis először egy megfelelő közösséget kell kialakítani a tanárnak, ahol a tanár, a tanulók elfogadják és tisztelik egymást és tenni is akarnak a közös célokért – egymás, valamint saját maguk megváltoztatásáért – ahogy ez a szókratészi baráti társaságnál megfigyelhető. A harmadik fontos dolog a módszer megújítása, ami főleg az irónia és az elbizonytalanító jelleg miatt lehet fontos. Szükséges a párbeszédes jelleg megújítása, amely az eredeti írásokban néha mechanikus és csak két szereplő közt történik (kérdés-válasz-kérdés-válasz ...), valamint a platóni dialógusokban meglévő néha didaktikus, manipulatív jelleg kiküszöbölése is. „Az új-szókratikus módszer két sajátossággal jellemezhető: 1. hogy elhagyja a szigorúan dialogikus/párbeszédes formát; és 2. hogy eljárás módjában kritikusan megkülönbözteti magát a platóni Szókratészétől.” (Nida-Rümelin 2015: 172)

A módszer megújítása elsősorban Loonard Nelson (1882-1927) göttingeni filozófus, pedagógus, valamint tanítványa Gustav Heckmann (1898-1996) nevéhez köthető.

A megújított szókratészi párbeszéd lépései (vö. Sárkány 2012: 492-493):

1. A téma megtalálása. A csoport/osztály megállapodik a foglalkozás/óra témájában pl. Mi a barátság?
2. Példák keresése. A csoport tagjai megfogalmazzák a saját példájukat a barátsággal kapcsolatban.
3. Egy példa elemzése. A csoport kiválaszt egy a barátság témájához legjobban illeszthető példát a felsoroltakból és azt részletesen elemzik.
4. A definíció megalkotása. A csoport létrehoz az elemzés alapján egy konszenzuson alapuló meghatározást a barátságról. Majd ezt a meghatározást alkalmazzák minden egyes példára. Amennyiben nem alkalmazható valamelyikre, akkor közösen addig alakítják a definíciót, amíg nem alkalmazható mindegyik példára.
5. A beszélgetés/foglalkozás lezárása. A tanár/csoportvezető lehetővé teszi a definícióra vonatkozó esetleges hipotetikus kérdések feltevését (amely addig nem volt lehetséges) és amennyiben ezek is megerősítik a definíciót, akkor lezárásként megfogalmazza a barátság meghatározását, amelyet így az osztály/csoport mintegy közösen hozott létre.

„A szókratészi párbeszéd módszerének alkalmazása során Heckmann szerint a csoportvezető pedagógiai feladatai közé tartozik a saját véleményének és álláspontjának a felfüggesztése, az általános fogalmazás és a tapasztalati összefüggés egységbe tartása, a gondolkodásnak a beszélgetés, a csoportpárbeszéd medrébe terelése, a tisztázandó kérdés előtérben tartása és a konszenzusra való törekvés fenntartása.” (Sárkány 2012: 493)

## Összegzés

A szókratészi módszer látszólagos egyszerűsége (kérdve-kifejtés) mellett sokféle szempont érvényesülését igényli. Figyelembe kell venni a szókratészi módszer kialakulását és egyes fontos jellemzőit, a módszerhez kapcsolódó fogalmakat. Lehetőleg ki kell küszöbölni a módszer eredeti nehézségeit, melyek a kétszemélyes szigorú kérdés-felelet formából és az iróniából, didaktikus, manipulatív jellegből következhetnek. Fontos a csoportkohézió megteremtése is a módszer alkalmazása előtt. Szókratész módszere több ma gyakran használt didaktikai módszer előképe, mintája: megbeszélés, heurisztikus módszer, ötletbörze, dilemma-diszkusszió, disputa stb.

A megújított szókratészi módszer kiválóságát jelzi, hogy a pedagógia mellett más területeken is sikeresen felhasználható (szociális munkában, pszichológiai foglalkozásokon, munkahelyi nézeteltérések megbeszélésekor, csapatépítő tréning során stb.).

## Felhasznált irodalom

- Collina, Beatrice 2022. *Szókratész. Az élet és a filozófia tanítómestere*. EMSE Publishing, Lira Könyv Zrt. Barcelona. Budapest.
- Fisher, Robert 2008. *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényekről*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- Hendrik Nikoletta 2018. *Az állam az egyén és a nevelés kapcsolata az antik filozófiában. Az epiktétoszi filozófiai képzés*. ELTE BTK, Doktori disszertáció. Budapest. [https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40563/Dissz\\_Hendrik\\_Nikoletta\\_Filozofiatud\\_V%c3%89GLEGES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40563/Dissz_Hendrik_Nikoletta_Filozofiatud_V%c3%89GLEGES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kaufmann, Eva-Maria 2001. *Szókratész*. Magyar Könyvklub. Budapest.
- Kormos József 2018. *A filozófia és az etika tanítása*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://mersz.hu/kiadvany/364/>
- Nida-Rümelin, Julian-Spiegel, Irina-Tiedemann, Markus (Hg.) 2015. *Handbuch Philosophie und Ethik I. Didaktik und Methodik*. Ferdinand Schöningh Paderborn.
- Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Vince Kiadó. Budapest.
- Pfeifer, Volker 2013. *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. Kohlhammer. Stuttgart.
- Patón 1984. *Platón összes művei I*. Európa Könyvkiadó. Budapest. (Menón 643–724)
- Plutarkhosz 1985. *Szókratész daimónja*. Helikon. Budapest.

Pukánszky Béla 1995. Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia*. 1995. 3-4. [https://www.magyarpedagogia.hu/document/Pukanszky\\_MP9594.pdf](https://www.magyarpedagogia.hu/document/Pukanszky_MP9594.pdf)  
Sárkány Péter 2012. A szókratészi párbeszéd mint az etikai személyiségképzés modellje. *Vigília*. 2012/7.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Kormos József** habil. egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK VJTK. Főbb kutatási területe: nevelésfilozófia, filozófia és etika szakmódszertan, Edith Stein munkássága.

*Publikációk:*

Kormos József 2016. Erziehungphilosophische Gedanken bei Edith Stein. In: Volek, Peter (Hg.) : Husserl und Thomas von Aquin bei Edith Stein. Verlag Traugott Bautz. Nordhausen. 188–207.

Kormos József 2018. Nevelésfilozófia. Akadémiai Kiadó. Budapest.

# Ludányi Lajos

## A kémia tanulás nehézségei a diákok szemszögéből

### Bevezetés

„A vegytan jelenlegi alakjában nem tarthatja meg magát közép-tanodáinkban, mert az általa elért siker, egészében véve, nagyon csekély.” Balló Mátyás 1872-ben megjelent tan-könyvének bevezető szavait idéztem (Keglevich 2021). A kémia mint önálló tantárgy 1868-as bevezetését követően fogalmazódott meg a fenti vélemény, és ezután két évre fel is függesztették a kémia tanítását, oly sokan kényszerültek évismétlésre a tantárgyból. De a bevezető szavak akár a mai oktatásunkat is jellemezhetnék, hiszen eltelt 150 év, és a tantárgyak között a legmagasabb az elutasítottsága (Csapó 2000), rossz a határfoka, hiszen a korosztály legjobbjait magában foglaló gimnáziumi tanulóknak is csupán az ötöde képes megérteni a tantárgyat olyan szinten, hogy az a későbbiekben a hasznukra váljék (Ludányi 2019). A tanulhatatlanságot több terület megoldatlan problémáinak metszete adja – a nem megfelelő tanítási módszerektől a tananyag korszerűtlenségén és a tankönyvek minőségén át a tanárképzés színvonaláig – de jelen írás a diákok szemszögéből próbál rávilágítani arra, hogy részükről mi jelenti a problémákat. Ez egyfajta nézőpontváltás, mert a nehézségek megoldását nem a tudósi gondolatmenet diákbarát szintű, egyre kifinomultabb magyarázataiban látom, hanem a tanulási folyamat másik résztvevőjének szempontjából világitok rá a nehézségekre. A leglényegesebb okokat Brousseau 2005-ös felmérése alapján 9 témakörbe soroltam: A felsorolás egyes pontjai szoros összefüggésben vannak egymással, így a felsorolás nem minden pontja kerül külön kifejtésre.

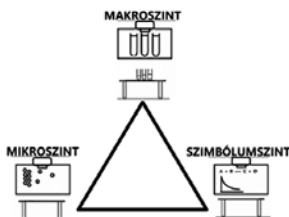
A legfontosabb okok:

1. A kémia absztrakt jellege
2. A tanulók kognitív fejlettségi szintje
3. A kémia szimbólumainak és reprezentánsainak értelmezése
4. A kémia három szintje közti váltás nehézsége
5. A matematikai műveletek használata
6. Információs túlcsoordulás
7. A tanulási feladatok összetettsége az információkezelés szempontjából
8. Kommunikáció és nyelvhasználat
9. A tanulók és a tanárok tévképzetei

### 1. A kémia absztrakciós szintjei

A kémia természettudományos voltából adódóan egyszerre három szinten értelmezi a jelenségeket. A mindennapok szintjén: „makroszinten”. Ez az, amit mindannyian láthatunk, érzékelhetünk, amikor például a konyhaasztalon található sótartó tartalmára fókuszálunk. Ez a fehér színű anyag a kémiai részecskék elképzelt világában szorosan egymás mellé tapadó rengeteg pozitív és negatív töltésű apró piciny gömbökből – anionokból és kationokból

– áll, ez már a kémia „mikroszintje”. Ha ezt szeretnénk leírni, erre szolgálnak a modelljeink, képleteink, egyenleteink. Esetünkben egy ilyen leírás a NaCl, vagy akár a  $[\text{Na}^+\text{Cl}^-]_n$  jelölés. Ezt nevezzük „szimbólumszintnek”. A szint jelölésrendszerének, műveleteinek matematikai vonatkozása is van, a betűjelekhez például mennyiségi jelentések társulnak, amelyek direkt módon nem jelennek meg a szövegekben. E két utóbbi (mikro- és szimbólumszint) teljesen elvont, nem érzékelhető objektumokkal, fogalmakkal, illetve jelekkel írja le a makroszintű világ történéseit. Célszerű ezt a három szint közötti összefüggést egy háromszöggel szemléltetni (Johnstone 2000), amint az az 1. ábrán látható.



1. ábra: A tanári asztal mögötti kivetítőn az órátartás során ugyanazt a jelenséget három szinten mutathatjuk be

Egy kezdő számára nagy nehézség, hogy a három szint között folyamatosan történik a váltás a tanári magyarázat során. Ennek következtében információs túlcsoordulás következhet be a tanuló memóriájában, mert nem képes felfedezni a magyarázatban azokat a nüanszokat, amelyek arra mutatnak, hogy a tanár már a másik szinten értelmezi az jelenséget. Sok esetben a tanár okoz zavart azzal, hogy magyarázata során egy mondaton belül két szint szimbólumrendszerét keveri össze: pl.: „A hidrogénionok (mikroszint) a katód felületén hidrogéngázzá (makroszint) redukálódnak”. A tapasztalatok szerint a tanulók számára az a legnagyobb megpróbáltatás, hogy a tanári magyarázat előnyben részesíti a szimbólumszintű magyarázatot, amelyből a tanulónak kell visszafejtenie a másik két szintre érvényes tartalmat (Gabel 1999). Egy a kémiai oktatás kezdetén járó diák számára ez óriási szellemi megterhelés. Emiatt gyakori tapasztalat az, hogy miközben a tanár szimbólumokat ír fel a táblára, amelyek a fizikai valóság reprezentánsai, eközben a diákok számára ez fizikai realitás nélküli betűk, számok és vonalak lemásolását jelenti csupán (Bodner és Domin 1998). Ugyanakkor bármennyire is logikusan felépítettnek tűnik a kémia tudománya, a valóságban rengeteg olyan kivétel van, amelyek nem ismerete komoly értelmezési zavarok kelt (Ludányi 2007): a He vegyjel egyatomos molekulát jelölhet, míg az O az oxigénatomot, vagy miközben a H–Cl felírás a hidrogénklorid molekulát írja le, addig az ugyanerre a sémára épülő NaCl felírás a kémiai ismeretek jelentős hiányára utal.

## 2. Kognitív érettség az absztrakt fogalmak megértésére

Piaget szerint a gyermek gondolkodási fejlődése egymást követő és egymástól különböző állapotok mentén halad. A fejlődés minőségileg eltérő periódusokra tagolódik, amelyekben a gondolkodás szintje egyre magasabb fokozatot ér el (2. ábra.).



2. ábra: A piaget-i kognitív fejlődés szakaszainak magyarázata a víz példáján:

- I. motorikusan képes egyensúlyozni a vízzel töltött poharat
- II. felismeri, hogy a pohárban és a medencében lévő víz ugyanaz a minőség
- III. tudja, ha ugyanazt a mennyiséget két különböző alakú pohárba töltjük, attól még ugyanaz a térfogatuk
- IV. ki tudja következtetni, hogy miért adódik a levegő páratartalmának növekedéséből, a levegő súlyának –a légnomásnak– csökkenése

Forrás: [www.werywellmind.com](http://www.werywellmind.com) alapján saját szerkesztés

A konkrét → formális átmenet nem univerzális, azaz nem minden tudásterületen következik be. Piaget feltételezése ellenére nem minden diák éri el a formális műveletek szakaszát, gondolkodási fejlettsége megáll a konkrét műveletek szakaszában. Duschl, Schweingruber és Shouse (2007) vizsgálata szerint a gyerekek képesek konkrét és absztrakt módon is gondolkodni. A két szakasz között nem egyirányú az átjárás, azaz a magasabb szintű műveleti szakaszba tartozó diákokra is jellemző, hogy új tudásterületre érkezve hajlamosak visszanyúlni a konkrét szakasz módszereihez, például a következtetés helyett a képlettel történő számoláshoz egy-egy probléma megoldásakor (Bailey és Garratt 2002). A konkrét műveletek szakaszába tartozó diák számára nehéz megtanítani olyan fogalmakat, amelyek szemléletes, képi módon nem érzékeltethetők. Ezeket számára „kézzelfogható” tartalommal kell megtölteni. Problémamegoldó képességei a konkrét, hétköznapi tapasztalatain alapulnak, ezek többnyire azok, amelyekre a „józan ész logikájával” szoktunk hivatkozni. Ezek közé tartoznak a „primitív axiómák” – rövidített gondolkodási sémák (Tóth 2013). Például, hogy „a több az a nagyobb”; „a keményebb az stabilisabb” „a szilárd mindig nehezebb” – ezen megállapítások a kémiában nem feltétlenül igazak. Előszóval alakít ki és használ algoritmusokat egy probléma megoldására anélkül, hogy tisztában lenne a probléma lényegével; például sikerrel tud rendezni egy kémiai egyenletet úgy, hogy a jelölések számára pusztán betűket és matematikai jeleket jelentenek. Herron (1975, 1978) szerint a kémia elsajátítása csak azoknak sikerülhet, akik a formális műveleti szakaszban vannak.

### 3. Matematikai képességek

Minél magasabb a tanuló matematikai ismereteinek szintje, annál nagyobb az esélye a formális szakaszba tartozásnak. A kémia formális műveleteit –ahogy a matematika esetében– fizikailag nem érzékelhető entitásokon, gondolatban kell végrehajtani. Ilyen például egy reakcióegyenlet felírása, vagy annak megállapítása, hogy azonos tömegben reagáló

anyagok közül melyik van feleslegben. Piaget szerint annak egyik ismérve, hogy valaki elérte-e a formális szakaszt az, hogy kezelni tudja a törtéket. Tapasztalat, hogy a konkrét szakaszba tartozó diákok számára nehézséget okoznak a hányadosképzéssel definiált fogalmak: sűrűség, molaritás. Ugyanígy nehézséget okoz két változó egyidejű változtatása, ami például akkor történik, ha át kell váltani  $\text{g/cm}^3$ -ből  $\text{kg/m}^3$ -be a sűrűség értékét. A konkrét szinten lévő, szorgalmas tanulók esetében gyakori, hogy memorizálják egy adott probléma lépéseit azért, hogy azt aztán a következő problémára alkalmazhassák. A mikro-szint világa olyan mérettartományokhoz kötődik –méretükből és anyagmennyiségükből adódóan– amelyek nem megszokottak a mindennapokban. Érdekes megfigyelés, hogy míg a pár vagy a tucat fogalommal sikeresen képesek matematikai műveletet végezni, addig ugyanezeket a lépéseket a mól esetében már nem képesek végrehajtani („hány mól almát kérsz 24 db alma megvásárlásakor?”).

#### 4. A kémia nyelvhasználata

További gondot jelent a tanári magyarázat értelmezésben, hogy míg a szociális érintkezés nyelvhasználata személyes, antropomorf, a szavak jelentését viszonylagos kötetlenség jellemzi, addig a kémia nyelvvezete személytelen, leíró jellegű, szabályai kötöttek, a természettudománnyal csak most találkozó diák számára idegenül hatnak. Bizonyos tanulóknál már az is teher, hogy a köznapi és az iskolai oktatás nyelve között különbség van; erre még ráakódik egy külön nehézség: a szakterminológia használata. A kémiai szövegek ráadásul nagy információsűrűségűek. Rowe (1983) első éves egyetemi kurzusok nyelvhasználatát vizsgálva 6000 egységnyi információt talált beágyazva, ami meghaladta a párhuzamos idegen nyelvi kurzus esetében tapasztaltat. De ez tapasztalható a köznapi nyelvhasználat és a kémia tanóra nyelve között is. Míg „bekezdésenként” a napi diskurzus során 2-3 egység információ adódik át, addig a kémiaórán ez a szám 10-13 között van. Ekkora információmennyiség esetén gyakori a memória túlcsoordulása. Ismert, hogy a kémia és a köznapi érintkezés szavai között rengeteg a közös, de ezek a szavak nem ugyanazzal a jelentéssel társulnak. Így például a csapadék, szóda, kristályvíz, só, nejlon, hidrogénezés kifejezések sem azt jelentik, mint amit a köznapiokban értünk alatta. De a „cukor elolvad a szánkban” vagy a „must forr” kifejezések is értelmezhetetlenek kémiai értelemben. Sok diák csak nehezen dekódolja vissza a tanári magyarázatban szereplő terminus technicusokat, ezért óhatatlanul lemaradnak a többiekhez képest az órán.

#### 5. Naiv elméletek – tévképzetek

Mielőtt az iskolai oktatás elkezdődne, a tanulók már kialakítanak magukban a mindennapi tapasztalataik alapján olyan elméletszerű fogalmi struktúrákat, amelyekkel az őket körülvevő világ magyarázható. Ezek az előzetes ismeretek, az ezekből kialakított elvárások hatással vannak a megfigyeléseikre, érzékszerveikkel nyert tapasztalataikra. A tudás kialakítása szempontjából döntő jelentőségű ez a már meglévő világkép, a kialakult belső értelmező rendszer, a megelőző tudás. Az előzetesen kialakított gondolati rendszer ugyanis



egyfajta szűrőként kezeli a tanulási folyamat során beérkező információkat: elutasítja azokat, melyek ellentétesek a már kialakult világgéppel; vagy úgy módosítja az elhangzottakat, hogy azok illeszkedjenek az előzetesen kialakított gondolati rendszerhez, és így kapcsolja a már meglévő tudáselemekhez. A tanulók által a természeti jelenségek megértésére alkotott spontán gyermeki elméletekben és az ezekből levont következtetésekben nagyfokú hasonlóság mutatkozik; nemcsak egy diákcsoport tagjai között, hanem más országok, más földrészek hasonló korú tanulóival is kimutatható volt egyezés (Vosniadou és Ioannides 1999). Ezen naiv elképzelések egy része makacsul ellenáll az oktatásnak, és gátját jelenti a további tudásátadásnak. Egy tudományosan rosszul rögzült fogalomra építkezve még nagyobb megértési problémák adódnak. Közismert tévképzet fizikából, hogy „a test csak akkor mozog, ha erő hat rá”; vagy kémiából, hogy az anyag aprításakor a legvéso alkotó – az atom – megőrzi a kezdeti anyag minden tulajdonságát: színét, sűrűségét, keménységét. Ezekről a tévképzetektől csak úgy lehet megválni, hogy rengeteg ellenpéldával szembesítjük a tanulót, és ennek hatására –ideális esetben– módosítani fogja értelmező rendszerét. A tévképzetek makacsul tapadnak, a hosszúra nyúlt képzés sem biztosíték arra, hogy megváltoznak. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a természettudományos tanárok is tévképzetektől terheltek, és tudattalanul, de továbbadják saját, tudományosan nem helytálló elképzeléseiket diákjaiknak (Ludányi 2009).

## 6. Információs túlcsoordulás

A pszichológia modellje szerint az emberi tudás, a világ dolgairól, folyamatairól vallott elképzelések úgynevezett sémákban tárolódnak. Ezek olyan egységek, amelyek a tapasztalatainkból leszűrt következtetésekből jöttek létre, olyan mintázatok, amelyek azonnal előhívhatók problémamegoldás vagy tanulás során. Ezek a sémák folyamatosan bővülnek annak megfelelően, ahogyan ismereteinket gyarapítjuk. Eközben előnyben részesítjük azokat a változásokat, amelyek révén kevesebb ellentmondással kerülünk kapcsolatba. A sémák tárolására szolgál a hosszútávú memória. Egy adott terület szakértőinek és a kezdőinek sémái bonyolultságukban, összetettségükben különböznek. A tanulás során, mikor a beérkező információ a munkamemóriába kerül, a feldolgozáshoz ezeket a korábban már rögzült megoldási sémákat, fogalmakat kell behívni a hosszútávú memóriából. A munkamemóriában értelmezés és tárolás zajlik egy időben, meglehetősen kis memóriaterületen. Egy időben a munkaterületen  $4\pm 1$  egység tartózkodhat (Cowan 2001). Ez lehet négy szám, képlet, szó. Ha az információ adott idő alatt (8-10 sec.) nem értelmeződik, kitörölődik a memóriából. Ha túl sok értelmezhetetlen információ kerül be a munkamemóriába, ez lefoglalja a memóriaterületet, túlcsoordulás következik be, és „lefagy” a feldolgozási folyamat. Ilyenkor a tanuló „elveszíti a fonalat”, és jó esetben a munkamemóriában felhalmozódó információmorzsákból próbálja meg rekonstruálni az elhangzottakat. A már feldolgozott töredékeket igyekszik hozzáilleszteni a hosszútávú memóriában már meglévő tudásához; ennek eredményeként sokszor egész más rögzül a diákban, mint amit mi szeretnénk. Az előző pontokban felsoroltak szinte mindegyike alkalmas arra, hogy kellően sok információ kerüljön be diákunk munkamemóriába, lefagyasztva azt.

## Összegzés

150 éve tanítunk kémiát iskoláinkban. A kezdetektől fogva a legnehezebben megérthető tantárgyak közé tartozott a tárgy. Oktatásunk során mindvégig a tudomány, a tudós szemszögéből próbáltuk láttatni a tantárgyat. A felmerült megértési nehézségeket azzal próbáltunk megoldani, hogy a tudományos megközelítést formáltuk a diákok szintjéhez, de nem változtattunk a nézőpontunkon. A tanulók tanulási-taníthatósági nehézségeinek tudományos feltárásával csak a 70-es évektől kezdtek el intenzívebben foglalkozni a didaktikai kutatások. Mára nagyrészt kikristályosodott a problémák köre, már látjuk, miből eredeztethetők; jónéhányra működőképessé ható megoldás is született. Ugyanakkor az látszik, hogy a bölcsek követé továbbra sem sikerült felfedezni; azt, amit bármely nemzeti tantervhez, tankönyvhöz, órátartáshoz hozzákeverve „arannyá teszi” a munkánk. Valószínűleg el is késtünk a kutatásokkal (házánkban), hiszen olyan tendenciák láthatók, amelyek a problémákat –a tantárgy diákok részéről történő elutasíthatósága, szaktanárok hiánya, a társadalomban érzékelhető kemofóbia felerősödése– rövidre zárva a tantárgy elsorvasztása, illetve egy közös természettudományos tárgyra való integrálása felé hatnak.

## Felhasznált irodalom

- Bailey, P.D. – Garratt, J. 2002. *Chemical Education: theory and practice*. University Chemistry Education. Vol. 6. 39–57.
- Bodner G.– Domin D. 1998. *Mental models: The role of representations in problem solving in chemistry*. International Council for Association in Science Education, Summer Symposium Idézi: Nahum, L. T.; Hofstein, A.; Mamlok-Naaman, R.; Bar-Dov, Z.: Can Final Examinations Amplify Students' Misconceptions in Chemistry? *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*. 2004. Vol. 5, No. 3, pp. 301–325.
- Brousseau N. 2005. *High-school students' problems learning the concept of mole: 2005 A study to eventually get it right?* 18th biennial Chem. Ed. Conference. The University of British Columbia, Vancouver. BC. Canada Elérhető: <https://pdfs.semanticscholar.org/6e2b/ceacb4cd34c6c9472dc2c2301be3eff5a6c0.pdf> 2022.08.25.
- Cowan Nelson 2001. *The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity*. *Behavioral and Brain Sciences*. 24(1): 87–114
- Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100 (3), 343–366.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., Shouse, A. W. 2007. *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8* National Academies Press Washington D.C. p.3. Elérhető: <https://nap.nationalacademies.org/read/11625/chapter/1#xv> 2021.08.25.
- Gabel, D. 1999. Improving Teaching and Learning through Chemistry Education Research: A Look to the Future. *Journal of Chemical Education*. Vol. 76 No. 4.
- Herron, J.D. 1975. Piaget for Chemists. *Journal of Chemical Education*. 52(3), 146–150.
- Herron, J.D. 1978. Piaget in the Classroom. *Journal of Chemical Education*. 55(3) 165–170.

- Johnstone, A. H. 2000. *Chemical Education Research: Where from Here?* University Chemistry Education. 4(1) 34–38.
- Ludányi Lajos 2007. Kémiai Babel. *Iskolakultúra* 10. 1. 3–18.
- Ludányi Lajos 2009. Tanári tévképzetek kémiából. *Iskolakultúra* 19 (7-8), 26–35.
- Ludányi Lajos. 2019. A tanulók kémiai fogalomrendszerének vizsgálata válaszdőméréssel. In: Kaposi – Szőke-Milinte (szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 442–460.
- Rowe. M.B. 1983. *Getting Chemistry off the Killer Course List*. Journal of Chemical Education. 60: 954–956
- Keglevich Kristóf 2021. A kémiatanítás története a magyarországi elemi és középfokú iskolákban 1868 és 2020 között az óraszámok tükrében. Elérhető: [https://www.mke.org.hu/Kemtan2021/letoltesek/Keglevich\\_Kristof.pdf](https://www.mke.org.hu/Kemtan2021/letoltesek/Keglevich_Kristof.pdf) 2022.08.25.
- Tóth Zoltán 2013. Janus-arcú axiómáink: a p-primek. *Középiskolai Kémiai Lapok* 40 (4), 297–304.
- Vosniadou, S.– Ioannides, C. 1999. A fogalmi fejlődéstől a természettudományos nevelésig. *Iskolakultúra* 10. 18–32.

#### *Köszönetnyilvánítás*

Köszönetemet fejezem ki a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének, hogy intézményi támogatást nyújtanak kutatótanári munkámhoz.

### **A tanulmány szerzője**

**Dr. Ludányi Lajos** kutatótanár, Gyöngyösi Berze Nagy János Gimnázium, Gyöngyös.  
Főbb kutatási területe: A tanulók kémiával kapcsolatos fogalmi rendszerének felépülése.  
[dr.ludanyi.lajos@gmail.com](mailto:dr.ludanyi.lajos@gmail.com)  
Közoktatási tankönyvek: Dr. Ludányi Lajos – Dr. Tóth Zoltán Kémia 9. osztály – gimnázium- ISBN: 9789632610689

# Magyar Ágnes

## A folyamat alapú írást támogató eljárások alkalmazási lehetőségei 1-6. évfolyamon: fókuszban a „jelentés írása különféle források alapján” technika

### Bevezetés

Írásomban a folyamat alapú írástanítás alkalmazhatóságának, megvalósíthatóságának problémakörét vizsgálom az általános iskola 1-6. évfolyamának tanítási gyakorlatában. A folyamat alapú írást támogató RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) eljárások közül a „jelentés írása különböző források alapján” technika integrációs lehetőségeinek bemutatására teszek kísérletet az 1-6. évfolyam vonatkozásában.

### 1. Elméleti háttér

#### 1.1. A fogalmazástanítás és hazai hagyományai

A fogalmazás a legkomplexebb anyanyelvi tevékenység. Tanításának számos előfeltétele van az anyanyelvi kompetenciák kialakulásától és fejlesztésétől az olvasás- íráskészség, a szövegfeldolgozás, valamint a tudatos nyelvismeret fejlődéséig, fejlesztéséig. Ezek a készségek és képességek nem csupán előfeltételei a fogalmazástanításnak, hanem a fogalmazástanítás eredményeképp transzferhatás is megfigyelhető ezen területekre. Éppen ezért szokás a fogalmazástanítást az anyanyelvi nevelés integrációs középpontjának is nevezni (Koós 2014).

A fogalmazástanítás hazai hagyományainak kritikájaként gyakran megfogalmazódik, hogy későn kezdjük, kevés idő jut rá, vagy hogy kevés teret adunk a tradicionális elvek mellett a korszerű alternatívák megjelenésének, alkalmazásának (Tóth 2008; Szilassy 2012). Ezzel szemben ezek az alternatívák, mint a folyamat alapú írást támogató RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) technikák is, lehetőséget jelentenek a szövegalkotás tanításának és tanulásának változatosabbá, színesebbé, élménytelivé tételére.

Az írásbeli szövegalkotás a kritikai gondolkodás kialakításának, fejlesztésének természetes terepe és kerete (Bárdossy és mtsai 2002). Fejlődése és fejlesztése pozitívan hat a kommunikációs kompetenciák, a kognitív képességek és a magasabb rendű gondolkodási folyamatok fejlődésére. Tanítása tantárgyközi feladat, hiszen elősegíti a tananyag mélyebb megértését (Koós 2014). Épp ezért a fogalmazástanítás nem kell, hogy az anyanyelvi órák keretei közé korlátozódjon, főként akkor, ha rendelkezésünkre állnak olyan technikák és eljárások, melyek univerzálisan alkalmazhatók a tanórákon, függetlenül attól, hogy mely tantárgyról van szó. A kritikai kreatív gondolkodás fejlesztése az anyanyelv mellett például megvalósulhat idegen nyelven is hasonló technikák és módszerek alkalmazásával, például online youtube-videó felhasználásával, melynek tartalma az írásbeli feladat kiindulópontját képezheti (Sinka – Szaszkó – Bernhardt 2017).

## 1.2. A folyamatalapú írástanítás és az azt támogató eljárások, technikák

A folyamatalapú írástanítás a kognitív pszichológia bázisán alapul. Flower és Hayes (1980) rekurzív, Robert de Beaugrande (1984) interaktív és Carl Bereiter (1980) a fogalmazási képesség fejlődési stádiumait bemutató modelljeinek közös vonása, hogy mindhárom nagy hangsúlyt fektet az írás folyamatára, azon belül is a tervezés, és még inkább az átdolgozás szakaszára. (A fogalmazásmodellekről l. bővebben Magyar 2022). A magyarországi fogalmazástanítási hagyományra inkább jellemző az eredményorientált, mint a folyamatalapú szemléletmód (Magyar 2022). Utóbbi nagyobb teret enged magának az alkotásnak, a hangsúlyt a folyamatra helyezi, és annak egyes mozzanataira (tervezés, piszkozat, átdolgozás, szerkesztés, közreadás) több időt szán, tágabb teret enged. A folyamatalapú írástanítás, és az azt segítő, pl. RWCT és kreatív írástechnikák esetében a tanuló nagyobb szabadságot élvez: egyes esetekben maga választhatja meg a témát, a műfajt vagy a címzettet, valamint a reflexió és az önreflexió is hangsúlyosabb. Az elkészült írásműveiket ugyanis a diákok megvitathatják egymás közt, észrevételekkel láthatják el tanulótársaik munkáját, visszajelzéseket adhatnak és kaphatnak egymástól, és ezek alapján javíthatják, átdolgozhatják, egészíthetik, akár újratervezhetik fogalmazásukat, de az is előfordulhat, hogy egy írás több variációban is elkészülhet (Bárdossy és mtsai 2022; Tóth 2008; Kisné 2012; Szilassy 2012).

Az olvasás és az írás, a szövegértés és a szövegalkotás kompetenciái nem csak egymással vannak szoros összefüggésben, hanem a gondolkodási képességekkel is (Pethőné 2005). Az RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) technikák olyan, a kritikai gondolkodás fejlesztését szolgáló interaktív és reflektív eljárások, melyek nem csak az anyanyelvi és irodalmi órákon, hanem tantárgyközi szinten, a tanulás teljes kontextusában is alkalmazhatók a tanulási folyamat támogatására, a kritikai gondolkodás kibontakoztatására. Ezek a technikák a tanulók ösztönös tudásvágyára, kíváncsiságára alapoznak, lehetőséget adva kreatív ötleteik kibontakoztatására, kérdéseik megfogalmazására, megvitatására. Ez a megközelítés összhangban van a problémaalapú tanulás (PBL, Problem Based Learning) tudásépítésről alkotott felfogásával (a PBL-ről l. bővebben: Molnár 2022). A tantárgy jellegétől függetlenül, de az aktuális tananyaghoz kapcsolódóan érdemes ezeket a technikákat alkalmazni a diákok gondolatainak, kérdéseinek, véleményének, személyes reflexióinak megfogalmazására.

A kreatív írás hatékonyságát növeli, ha a diákok számukra izgalmas témákról, változatos kommunikációs helyzetekben és műfajokban írhatnak úgy, hogy a formai (rendezettség, műfaji konvenciók, nyelvhelyesség, stílus, helyesírás stb.) helyett a tartalmi szempontokat, a mondanivaló kifejezését helyezzük előtérbe (Pethőné 2005). Mindezen túl „a fogékony és támogató környezetben történő, értékes élményekről való írás, valamint az élményeknek a társakkal való megosztása hozzájárulhat a kölcsönös megértés és a közösségi érzés kialakulásához is” (Pethőné 2005: 117).

## 1.3. Jelentés írása különféle források alapján

Tanulmányomban a folyamatalapú írást támogató RWCT eljárások közül a jelentés írása különféle források alapján technikát és annak néhány alkalmazhatósági lehetőségét mutatom be részletesebben. A jelentés írása különféle források alapján a kreatív írást, valamint a kutatási

és önálló ismeretszerzési képességet fejlesztő technika. A tanulási folyamat mindhárom fázisát felöleli a ráhangolástól a jelentésalkotáson át a reflektálásig (RJR-modell). Lényege, hogy a tanulók kiválasztanak egy őket érdeklő témát, és ezzel kapcsolatban kérdéseket fogalmaznak meg önmaguk számára. A tanulói önállóság, kezdeményezés bevezetése a feladatmegoldás során természetesen fokozatosan képzelhető el. Alsó tagozatban még nagyobb fokú tanári segítségnyújtás szükséges, a pedagógus támpontokat adhat, szükség esetén segíthet a téma körülhatárolásában és a kérdések megfogalmazásában, majd miután a diákok egyre nagyobb rutinra tesznek szert a technika alkalmazásában, elvárható tőlük az egyre nagyobb fokú önálló kezdeményezés. A témához kapcsolódó kérdések megfogalmazását követően különböző információforrásokat felkutatva, kutatásuk eredményeire támaszkodva megválaszolják a kérdéseket. Itt is fontos a fokozatosság: alacsonyabb évfolyamokon, illetve az egyéni tanulói sajátosságok függvényében kezdetben a tanító segít a források kijelölésében, felkutatásában, majd egyre inkább elvárható lesz az önálló munkavégzés. Ezt követően leírják a tapasztalataikat: összefüggő szöveggént jelentést készítenek a munkájukról. Alsóbb évfolyamokon ez is történhet fokozatosan, előbb a szóbeli szövegalkotást elősegítve, szóbeli beszámolóként, majd a folyamatalapú írás mozzanatainak megfelelően a tervezés – vázlatkészítés – átdolgozás – szerkesztés – közreadás szakaszait követve. A kutatás főbb eredményeit a tanulók egy szempontokon alapuló táblázatban rögzítik (l. 1. táblázat). Ez a grafikai szervező segít a lényegkiemelésben, az információk rendszerezésében, átláthatóságában, a szöveg szerkezetének felépítésében, megformálásában. Az eljárás alkalmazásával a tanulók rutinra tesznek szert a források felkutatásában, kritikai kezelésében (hiszen adott esetben két különböző forrásból származó információ egymásnak ellent is mondhat, így szükség lehet az ellentmondás tisztázására).

A jelentés írása különféle források alapján eljárás alkalmazása a gyakorlatban úgy működik, hogy a tanulók önmaguktól (vagy a tanító/tanár felkérésére) választanak egy témát, amiről jelentést szeretnének írni. Ezután mindegyik tanuló készít egy táblázatot, ami annyi sorból áll, ahány kérdést megfogalmaztak és annyi oszlopból, ahány információforrást felhasználnak a kérdések megválaszolásához. Ezeket meg is nevezik a táblázat megfelelő sorában/oszlopában. Az információforrások feldolgozását követően röviden megválaszolják a kérdéseket a táblázat megfelelő cellájában. Ezt követi a jelentés elkészítése négy fázisban. Az első szakasz a tervezés, ekkor a tanuló áttekinti a témával kapcsolatos információit, és megtervezi, hogyan írjon róla. A következőben elkészítik a vázlatot, vagyis rendszerezik a mondanivalót. Ezt követi az átdolgozás szakasza, amelynek során tisztázza a tanuló, hogy mit, hogyan, milyen formában

*1. táblázat: Szemponttáblázat a kutatási kérdések és a felhasznált információforrások, valamint a kapott eredmények megjelenítésére*

	<b>1. információforrás</b>	<b>2. információforrás</b>	<b>3. információforrás</b>	<b>4. információforrás</b>
1. kérdés / állítás				
2. kérdés / állítás				
3. kérdés / állítás				
4. kérdés / állítás				
5. kérdés / állítás				

és stílusban fog leírni. Végül megszerkeszti az írásművet, amihez az alábbi szempontokat veszi figyelembe: helytálló legyen, amit leírt, felismerje és javítsa a hibáit. Az írásfolyamat végső fázisa a közreadás: a tanulók felolvassák írásaikat egymásnak, de kitűzhetik a falújságra vagy megjelenhet az iskolaújságban is (Bárdossy és mtsai 2002; Pethőné 2005). Természetesen alsó tagozatban még nem (feltétlen) várható el az, hogy a tanulók egyszerre több forrást kezelve és feldolgozva önállóan készítsék el a jelentést. Egy-egy ilyen feladatmegoldás történhet párban vagy kooperatív csoportmunkában, esetleg egy projekt részeként. A differenciálást is lehetővé teszi az eljárás: az önszabályozó tanulásban magasabb szinten tartó tanulók akár önálló feladatmegoldásra is vállalkozhatnak, egyéni témajavaslat, forráskutatás és -feldolgozás révén, míg a több segítséget igénylők párban vagy csoportban, több tanítói támogatásban részesülve tudnak bekapcsolódni a feladatmegoldásba. Az eljárás alkalmazásánál mindenképpen előny, ha az osztályteremben rendelkezésre áll(nak) IKT eszköz(ök), de ha nem, akkor sem lehetetlen a kivitelezés. Egy-egy ilyen jelentés elkészítése nem feltétlen egy tanóra keretein belül kell, hogy történjen, sőt, az egyes szakaszok (tervezés, vázlatkészítés, átdolgozás, szerkesztés) megvalósítására akár külön-külön tanóra vagy otthoni munka keretén belül is sor kerülhet. A közreadás fázisa viszont mindenképp a többiek jelenlétében kell, hogy történjen.

## **2. A jelentés írása különféle források alapján technika alkalmazása az egyes évfolyamokon egy-egy konkrét példán keresztül**

Ebben a fejezetben kísérletet teszek annak bemutatására, hogy milyen lehetőségeket látok a jelentés írása különféle források alapján technika alkalmazására az általános iskola alsó tagozatában, valamint 5. és 6. évfolyamon. Évfolyamonként más-más tantárgy esetében hozok egy-egy ötletet az eljárás alkalmazhatóságára. Ezek az ötletek csupán inspirációként szolgálnak, elismerve a témában kompetens szaktanárok jóval nagyobb rálátását és hozzáértését adott területen. Kiindulási alapom az adott tantárgynak a vizsgált évfolyamon aktuális tanmenete és taneszközrendszere volt, ezekből kiindulva fogalmaztam meg saját elképzeléseimet, melyeket az alábbiakban foglalom össze.

### **2.1. Magyar nyelv és irodalom – 1. osztály**

Magyar nyelv és irodalomból 1. osztályban a tanmenet (tankonyvkatalogus.hu 2022a) november első hetére tervezi az o-ó hang és betű tanítását. A jelentés írása különféle források alapján eljárás egységei már ebben az életkorban is felhasználhatók annyi különbséggel, hogy még nem az írásbeli, hanem elsősorban a szóbeli szövegalkotást gyakoroltatják. A hangsúly ez esetben az önálló kutatómunkán, majd a hangoztatáson, a hangzódifferenciáláson, a szóbeli szövegalkotás gyakorlásán van. A 2. sz. táblázatban található önálló kutatómunka alapját a Betűbarangoló című kisbetűs írás munkafüzet (Bartha és mtsai 2020) 10. oldalán található harmadik feladat adja, amit órán előbb egyéni munkaként megoldának, majd közösen ellenőriznének a tanulók. A szóképeket kell a táblázat megfelelő cellájában elhelyezni attól függően, hogy hosszú vagy rövid o hangot hallanak a kimondásukkor. Ezt követné az önálló gyűjtőmunka, ami házi feladat lehetne. Szórolapokból, hirdetőújságokból kellene olyan

képeket kivágni, amelyekben az o vagy az ó hangot hallják, és a táblázat megfelelő cellájába ragasztani. A táblázat természetesen bővíthető szorgalmi feladatként olyan variációkkal is, hogy „egyiket sem hallom” benne vagy „mindkettőt hallom benne”. Ezt követheti a feladatnak egy nehezített változata, amikor nyomtatott sajtótermékből (ez is lehet ingyenes hirdetőújság vagy hetilap) kellene olyan szavakat kivágni, amelyekben az o vagy ó betűt megtalálják. Az órán páros, csoport- vagy osztálymunkában megoszthatják társaikkal a megoldásaikat, miközben a talált szavakkal, szóképekkel mondatokat vagy akár rövid párbeszédet alkothatnak.

## 2.2. Ének-zene – 2. osztály

2. táblázat: Szemponttáblázat a jelentés írása... technika o-ó hang és betű tanítása során történő alkalmazásához 1. osztályban.

A képek forrása: betűhívó képek, in.: tankonyvkatalogus.hu 2022b.

Melyik hangot hallod?	Mf. 10. 3. oldal feladat	Szórólap/hirdetőújság	Játszkürt
			város
			célból

Ének-zene órán 2. osztályban a tanmenet (tankonyvkatalogus.hu 2022c) szerinti 36. sorszámú órán ismerkednek meg a gyerekek a Csömödéri faluvégén című népdallal (Rápli 2021:29.). A népdal szövegéhez kapcsolódóan végezhetnek gyűjtőmunkát a jelentés írása különféle források alapján eljárás alkalmazásával. Az ehhez kapcsolódó kérdésekre és információ forrásokra

3. táblázat: Szemponttáblázat a jelentés írása... technika ének-zene órán történő alkalmazásához 2. osztályban.

	Internet	Szülők / nagyszülők	Gyermek- lexikon	A magyar nyelv értelmező szótára <a href="https://www.arcanum.com">https://www.arcanum.com</a>	Osztály- társak
Hol található Csömödér?					
Hányan lakják?					
Milyen településtípusba tartozik?					
Mi a különbség falu és város között?					
Miért jó falun élni?					
Mi az a csárda?					
Ki a kocsmáros?					
Az osztályból hányan ének faluban, hányan városban?					



vonatkozó ötleteinket a 3. számú táblázat tartalmazza. A kérdéseket szét lehetne osztani a gyerekek között, otthoni munka gyanánt, adott forrás(ok) felhasználásával megválaszolnák azokat, és válaszukat beírják a táblázat megfelelő cellájába. Ezt követően a tanórán kooperatív csoportmunkában kitöltik a táblázatot, majd előbb vázlatot, azt követően pedig néhány mondatból álló összefüggő szöveget alkotnának a kapott információk birtokában, amit végül minden csoport megoszt a többi csoporttal is. Az esetlegesen felmerülő ellentmondásokat feljegyzik és újabb források felhasználásával vagy tanítói segítséggel tisztázzák.

### 2.3. Matematika – 3. osztály

Matematika órán 3. osztályban a „Mennyi az 1000?” témakörhöz (Fülöp 2021:66) kapcsolódva a tanulók minikutatást végezhetnének termékek árainak összehasonlítására vonatkozóan. Tájékozódhatnának egyrészt a jelenben érvényes árakkal kapcsolatban, de annak is utána járhatnának, hogy mi jellemezte az árakat abban az időben, amikor szülei vagy nagyszülei annyi idősök voltak, mint ők. Néhány kérdést és információforrást ötletként megjelenítettünk a 4. sz. táblázatban, de ezek tetszés szerint bővíthetők a tanulói vagy tanítói igények szerint. Kutatásaik eredményeit szóban vagy írásban összegeznék, jelentést készítenének, amit megosztanának az osztály többi tagjával. Ezáltal teljesülnének a kerettantervben és a tanmenetben (tankonyvkatologus.hu 2022d) megjelölt célok és fejlesztési feladatok (1. a Matematika 3. tanmenetjavaslat 39. sorszámú, „Mennyi az 1000” témájú óra tervezetét – letölthető a tankonyvkatologus.hu oldalról), valamint az írásbeli és szóbeli kifejezőkészség is fejlődik, tágul a gyermekek vilásképe, társadalmi ismeretekre tesznek szert, időbeli és térbeli, nagyságrendbeli összehasonlításokat végeznek, viszonyítanak, becsülnek és többek között a pénz értékéről alkotott fogalmaik is fejlődnek.

### 2.4. Angol nyelv – 4. osztály

4. táblázat: Szemponttáblázat a jelentés írása... technika matematika órán történő alkalmazásához 3. osztályban.

	Piac	Szupermarket	Pékség	Cukrászda/ fagyizó	Szülők	Nagyszülők
Mi kerül kevesebbe 100 forintnál?						
Mi kerül többbe 100 forintnál?						
Mi kerül kevesebbe 1000 forintnál?						
Mi kerül többbe 1 000 forintnál?						
Amikor a szüleid 9 évesek voltak?						
Amikor a nagyszüleid 9 évesek voltak?						

Angol órán 4. osztályban a tanmenet (tankonyvkatalogus.hu 2022e) szerinti 49. óra témája a foglalkozások, illetve ehhez kapcsolódóan a magyar kultúra napja (the Day of Hungarian Culture, 22th January). Otthoni feladatként előzetesen kutatómunkát végezhetnének a tanulók a tankönyv 74. oldalán (Poór és Harangozó 2010:74) található Guess who? gyakorlathoz kötődően, és a válaszaikat (a magyar származású híres emberek foglalkozásait) különböző forrásokból kiderítve megjeleníthetnék az 5. sz. táblázat mintájára. Az órán a jelentésteremtés fázisában megtanulnák a foglalkozásnevek angol megfelelőit, és rövid szóbeli vagy írásbeli szövegeket alkotnának (akár párbeszédes formában, mint a tankönyv 74. oldalán található utolsó feladat is kéri) a táblázat adatai alapján. Ezt újabb otthoni gyűjtőmunka követhetné, olyan kérdések alapján, mint „kik a híres magyar sportolóink, íróink, feltalálóink, orvosaink, tudósaink, művészeink?” stb. vagy mi fűződik adott híres ember nevéhez, mi az ő foglalkozása, vagy kik és milyen beosztásban, miért kaptak Nobel- vagy egyéb kimagasló díjat, elismerést? stb.

5. táblázat: Szemponttáblázat a jelentés írása... technika angol nyelvi órán történet alkalmazásához 4. osztályban.

	Guess who?	Internet	Who is Who?	Encyclopaedia for children	Universal lexicon
Benedek Elek					
Munkácsy Mihály					
Puskás Tivadar					
Erkel Ferenc					
Szent-Györgyi Albert					
Kőrösi Csoma Sándor					

## 2.5. Természetismeret – 5. osztály

Természetismeret órán 5. osztályban nem is találhatnánk kézenfekvőbb feladatot jelentés készítésére, mint az időjárás és változása. A tanmenetben (tankonyvkatalogus.hu 2022f) a 33. sorszámú órától kezdenek el foglalkozni az időjárás témájával. A tankönyv (Kropog és mtsai 2016:78-83.) tematikájához (veszélyes időjárási jelenségek; Az időjárás megfigyelése – projekt munka) jól illeszthető az eljárás alkalmazása. A tanulók csoportmunkában kereshetnének választ különböző források felhasználásával a 6. sz. táblázatban felsorolt és még további kérdésekre: mi az oka a 2022-ben tapasztalt rendkívüli aszálynak?; milyen időjárási szélsőségek fordultak elő eddig Magyarországon?; mi jellemzi a globális és a hazai kilátásainkat a jövő időjárására vonatkozóan?; hogyan alakulnak ki a villámárvizek vagy a szupercellák? A diákok saját tapasztalatokon alapuló megfigyeléseket végezhetnének a hőmérsékleti rekordok, szélsőséges időjárási jelenségek tekintetében (erre a legalkalmasabb időszak a nyári szünet), forrásként felhasználhatnának tudományos internetes oldalakat, szakkönyveket, de a szüleikkel és nagyszüleikkel készített interjúk is értékes adatokkal szolgálhatnak a témában. A gyűjtött információk és adatok felhasználásával a csoportok közösen vázlatot, majd piszkozatot írnának, végül elkészítenék a jelentésüket és közre-

6. táblázat: Szemponttáblázat a jelentés írása... technika természetismeret órán történő alkalmazásához 5. osztályban.

	<b>Tankönyv 71. oldal</b>	<b>saját megfigyelés (pl. nyári időjárási szélsőségek)</b>	<b>Internet, pl. met.hu, Időkép</b>	<b>Szülők / nagyszülők élményei, tapasztalatai</b>
Mi az oka a 2022-es rendkívüli aszálynak?				
Milyen időjárási szélsőségek fordultak elő eddig Magyarország területén?				
Milyen globális / hazai változásokra számíthatunk az időjárás terén a jövőben?				
Hogyan alakulnak ki a villámárvizek?				
Mi okozza a szupercellák létrejöttét?				

adnák azt az osztályban. Előbb szóban osztanák meg tapasztalataikat társaikkal, majd az elkészült munkák kikerülhetnek az osztály vagy az iskola faliújságjára, vagy kiadványt is szerkeszthetnének belőle, amit az iskola honlapján, közösségi terén közzé tehetnének.

## 2.6. Történelem – 6. osztály

Történelem órán 6. osztályban a 4. tankönyvi lecke (Borhegyi és mtsai 2017) a középkori városokat, elsősorban Budát állítja a középpontba. A tanmenet (tankonyvkatalogus.hu 2022g) is úgy fogalmaz, hogy kiselőadás készítésére remek lehetőséget nyújt ez a téma, de akár projekt-munkában is feldolgozható, alkalmazva a jelentés írása különféle források alapján technikát. A 7. sz. táblázatban a tanmenetben a szóban forgó leckéhez megfogalmazott kérdésfeltevése-

7. táblázat: Szemponttáblázat a jelentés írása... technika történelem órán történő alkalmazásához 6. osztályban.

	<b>Történelem 5. oszt./ 36. fejezet</b>	<b>Történelem 6. oszt./ 4. fejezet</b>	<b>Zanza Tv</b>	<b>A budai vár honlapja</b>
Milyen lehetett Buda az 1400-as évek elején?				
Milyen tisztségeket viselő személyek irányították Budát? És milyen testület?				

7. táblázat a köv. oldalon folyt.

## 7. táblázat folytatása

7. táblázat: Szemponttáblázat a jelentés írása... technika történelem órán történő alkalmazásához 6. osztályban.

	Történelem 5. oszt./ 36. fejezet	Történelem 6. oszt./ 4. fejezet	Zanza Tv	A budai vár honlapja
Milyen nemzetiségű emberek éltek a városban?				
Miért tört ki viszály a magyarok és a németek között?				
Melyek voltak a középkori Buda legjelentősebb épületei?				
Milyen vásárokat tartottak a településen?				
Melyek a középkori Buda műemlékei?				

ket láthatjuk. A kérdések megválaszolásához a primer források az 5. és 6. osztályos történelemkönyvek, amiket kiegészíthet a világhálón történő böngészés vagy könyvtári kutatómunka is, és egyéb, a tanulók által felderített információforrások. A források feldolgozását és a jelentések elkészítését követően azok közreadása következik, ami történhet egyéni vagy csoportos prezentáció, esetleg a projekt kapcsán készült poszterbemutató formájában is.

## Összegzés

Tanulmányomban a folyamat alapú írást támogató RWCT eljárások közül a jelentés írása különféle források alapján technika elméleti alapjait jártam körül, és vizsgáltam annak tantárgyközi alkalmazási lehetőségeit 1-6. évfolyamon. Egy-egy évfolyamon egy-egy tantárgyra fókuszálva, konkrét példákon keresztül próbáltam bizonyítani, hogy a szóbeli és írásbeli szövegalkotás tanítása és gyakorlása változatos, kreatív módon beépíthető a vizsgált technika révén különböző tantárgyak tanítási gyakorlatába. Úgy vélem, hogy az általam kiragadott példák csak kis szeletét tárják fel a technika tényleges alkalmazhatóságának, mégis iránymutatóak lehetnek a további gondolkodáshoz tantárgyközi szinten.

## Felhasznált irodalom

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* PTE. Pécs.  
Bartha Jánosné – Fukkné Fukász Enikő – Szalay Mária 2020. *Betűbarangoló. Kisbetűs írás munkafüzet.* Oktatási Hivatal. Budapest.

- Bereiter, Carl 1980. Development in Writing. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E.R. (ed.) *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale.
- Borhegyi Péter, Kojanitz László, Nagy Lajos, Sólyom Márk, Tartnóczai Géza 2017. *Történelem 6. Tankönyv*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- de Beaugrande, Robert 1984. *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Ablex, Norwood.
- Flower, Linda – Hayes, John 1980. Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L.W. – Steinberg, E.R. (ed.) *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale. 3–30.
- Fülöp Mária (szerk.) 2021. Harmadik matematikatan könyvem. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Kisné Bernhardt Renáta 2012. Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban. Doktori disszertáció. ELTE-PPK.
- Koós Ildikó (szerk.) 2014. Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Bp.
- Kropog Erzsébet – Láng György – Mándics Dezső – Molnár Katalin – Ütőné Visi Judit 2016. Természetismeret 5. Tankönyv. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Magyar Ágnes (megjelenés alatt): RWCT-technikák a folyamat alapú fogalmazástani támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In.: Balázs László (szerk.): *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában*. A kommunikáció oktatása sorozat 15. kötete. Kommunikációs Nevelésért Egyesület. Hungarovox Kiadó.
- Molnár Marietta 2022 (megjelenés alatt). A probléma alapú tanulás. Paideia – az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus folyóirata. Eger: Líceum Kiadó.
- Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás*. Korona. Budapest.
- Poór Zsuzsanna – Harangozó Hajnalka 2010. Secrets 1 tankönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Ráplai Györgyi 2021. Ének-zene az általános iskola 2. osztálya számára. Oktatási Hivatal.
- Sinka Annamária – Szaszko Rita – Kisné Bernhardt Renáta 2017. Információs Társadalmi Technológiák a tanítóképzésben: motivációs utak és innováció. In: Polonyi Tünde és Abari Kálmán (szerk.): *Digitális tanulás és tanítás*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 83–93.
- Szilassy Eszter 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*. 5.(1) <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>
- tankonyvkatalogus.hu (2022a): OH-MIR01TA Magyar nyelv és irodalom tanmenetjavaslat. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-MIR01TA\\_I](https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-MIR01TA_I) Utolsó megtekintés: 2022. 09. 19.
- tankonyvkatalogus.hu (2022b): Betűhívó képek. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MIR01TA\\_I\\_\\_melleklet.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MIR01TA_I__melleklet.pdf) Utolsó megtekintés: 2022. 09. 19.
- tankonyvkatalogus.hu (2022c): Ének-zene 2. OH-ENZ02TA tanmenetjavaslat. Oktatási Hivatal. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-ENZ02TA> Utolsó megtekintés: 2022. 09. 19.
- tankonyvkatalogus.hu (2022d): Matematika 3. tanmenetjavaslat. OH-MAT03TB Har-

- madik matematikakönyvem; OH-MAT03MB Harmadik matematika-munkafüzetem. <https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-MAT03TB> Utolsó megtekintés: 2022. 09. 16.
- tankonyvkatalogus.hu (2022e): NT-56545/NAT SECRETS 1 tanmenetjavaslat. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/NT-56545\\_NAT](https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/NT-56545_NAT) Utolsó megtekintés: 2022. 09. 19.
- tankonyvkatalogus.hu (2022f): Természetismeret 5. FI-505020501/1 Tanmenetjavaslat. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/FI-505020501\\_1](https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/FI-505020501_1) Utolsó megtekintés: 2022. 09. 19.
- tankonyvkatalogus.hu (2022g): Történelem 6. FI-504010601/1 Tanmenetjavaslat. [https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/FI-504010601\\_1](https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/FI-504010601_1) Utolsó megtekintés: 2022. 09. 19.
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelvpedagógia*. 1.(1) <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> Utolsó megtekintés: 2022. 06. 22.

## A tanulmány szerzője

**Magyar Ágnes** PhD magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár és kommunikáció szakos bölcsész, adjunktus Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus. Főbb kutatási területei: az olvasóvá nevelés, a médiatudatosság és a korszerű pedagógiai eljárások és technikák az anyanyelvi és kommunikációs nevelésben. [magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu](mailto:magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu)

### *Publikációk:*

Magyar Ágnes (megjelenés alatt): RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In.: Balázs László (szerk.): Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása sorozat 15. kötete. Kommunikációs Nevelésért Egyesület. Hungarovox Kiadó.

Magyar Ágnes 2022. Az olvasói műhelymunka mint az olvasóvá nevelést segítő eljárás. Kvalitatív vizsgálat tanító szakos hallgatók körében. In.: K. Nagy Emese – Zagyváné Szűcs Ida (szerk.) 2022. Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira. Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból. 65–72. Eger.

# Mongyi Norbert

## A kulturális valóság elemeinek tanítása a nyelvórákon

### Bevezetés

Az idegen nyelvi nyelvpedagógiában kiemelt szerepet tölt be a célnyelvi kultúra tanítása, valamint az interkulturális kompetenciák fejlesztése. A kortárs nyelvkönyvek között találunk olyanokat, amelyeknek szerkesztési elve a célnyelvi kulturális elemek központba helyezése, ám az interkulturális kompetenciák fejlesztésének lehetőségeit többek között befolyásolja az adott idegen nyelvi kurzus tartalma, résztvevőinek nyelvi repertoárja és életkori sajátosságai, kimeneti céljai és a nyelvtanár felkészültsége. Mint minden kompetenciaterület, így az interkulturális kompetenciák is akkor kerülnek hatékonyan fejlesztésre, ha a nyelvtanár, szaktárgyi tudása mellett, rendelkezik az ezekhez kapcsolódó jártasságokkal, készségekkel és képességekkel. Jelen tanulmányban röviden bemutatjuk a kultúra tanításának helyét a nyelvpedagógiában és a kulturális kompetencia kialakulását az idegen nyelvi kompetenciákról alkotott modellekben, valamint mindezek tükrében megvizsgáljuk, hogyan járulhat hozzá a népmesék szövegvilága, mint autentikus célnyelvi forrás, a diákok interkulturális értékrendjének kialakításához.

### 1. Kultúratanítás és idegennyelv-pedagógia

A kultúra szó etimológiáját és jelentésének változásait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az évszázadok során ezek újabb és újabb elemekkel gazdagodtak. A fogalom alatt értjük az ember anyagi és szellemi tevékenységét és annak produktumait, ugyanakkor egy adott társadalom fejlettségi fokát, átörökíthető viselkedésmintákat, szimbólumok, tárgyak és viselkedésminták jelentését, vagy bizonyos fejlődésemelvények szerint, az emberi történelem végső célját.

A napjainkban is uralkodó kultúrafelfogások visszavezethetők a 20. századi kulturális antropológia kialakulásához. Lévi-Strauss (1958) a társadalmakat, működésük szempontjából, gépekhez hasonlítja és megkülönböztet „hideg kultúrájú” (mint az óramű) és „forró kultúrájú” (mint a gőzmozdony) társadalmakat. Az előbbiben a hierarchikus viszonyok, a kategóriák jelentősebbek és emlékezetükben az ismétlődést tartják fontos dolognak. A „forró kultúrájúak” társadalmi tudata, ezzel szemben, narratívumok köré szerveződik. Az utóbbi elképzelés különösen jelentős a kultúra olyan meghatározásakor, ami a nyelvhasználat és nyelvtanulás szempontjából értelmezi azt. Holló ezzel azonos szemszögből definiálja a kultúrát, szerinte „generációk során továbbadott, a szocializációs folyamatban tanult közös értékek, ismeretek, látásmódok, elképzelések, viselkedési és kommunikációs minták valamint attitűdök együttese, amelyek meghatározóak lehetnek egy csoport tagjaira és megkülönböztethetik őket egy másik csoporttól” (Holló 2019: 16). A definícióban felsorolt közös változók kontextusonként, társadalmi miliónként, térben és időben eltérőek lehetnek. Ugyanúgy, ahogy azok a szituációk is, amelyekben idegen nyelvet használnak a beszélgetőpartnerek. Minden ilyen helyzetnek kulturális komponense is van, ezért a nyelv képes a kulturális valóság közvetítésére.

A nyelvpedagógia diakrón jellegű vizsgálatakor láthatóvá válik, hogy a nyelvek tanításának célja a célnyelvi kulturális valóság áthagyományozása volt. Tanult közös értékek, ismeretek átadása és a műveltség kialakítása során különböző módszerekkel történt a kulturális tudatosság fejlesztése. Az idők során az ismeretek jellege és a módszerek is megváltoztak. Ennek szemléltetéséül például össze lehet hasonlítani a középkorban a tanulmányozandó szövegekhez kapcsolt commentum és glossa, frazeológiai és kultúrtörténeti ismeretanyag átörökítő hasznát a 20. század módszereivel. A direkt módszerben először jelentek meg tudatosan a mindennapi szokások, az udvariasság, majd később a célnyelvi beszédközösség irodalmi, zenei stb. produktumai. Mindezen civilizációs ismeretek azonban a monolitikus kultúráképek kialakulását erősítették (Bárdos 2002). A háborúk következtében letaglózott Európában a Landeskunde népi karakterológiába taszította a kultúráképeket. A történelmi helyzet változása következményeként a tankönyvszerzők különösen óvatossá váltak a kulturális valóság elemeinek beépítésekor. A kommunikatív nyelvtanítás abban a tekintetben jelentett változást a célnyelvi kultúra akár sztereotipikus karakterizálódásához képest, hogy az interakciót a középpontjába állítva kezdte fejleszteni a nyelvtanulók pragmatikai jelenségek iránti érzékenységét, a szituációkon keresztül pedig a beszédszándékok érvényesítését. Tomalin és Stempleski (1993) gyakorlat tipológiája azt hivatott bemutatni, hogy a kulturális érzékenység kialakítása miként történhet a nyelvórákon: milyen tevékenységek kellenek ahhoz, hogy a nyelvtanulók a mindennapi kommunikációban tudatosan és nagyobb sikerrel vegyenek részt. Ötlettárukban szerepelt a kulturális szimbólumok felismerése, manipulációs gyakorlatok kulturális termékekkel, a mindennapi életben zajló kommunikációs helyzetek mintái, forgatókönyvei, a kulturálisan megfelelő viselkedés vizsgálata, kulturális értékek és attitűdök feltárása, valamint a kulturális tudatosságra törekvő tapasztalat kiterjesztése.

A kommunikatív nyelvtanítás meghatározó konstruktumaként létrejött a kommunikatív kompetencia modellje. A korai modellek több átalakuláson mentek keresztül és az alkompetenciák egyre differenciáltabban kerültek bemutatásra, de explicit módon egyik sem tartalmazta a kulturális kompetenciát, csak integráltan. Implicit jelenléte miatt ezekben a modellekben a kognitív célok érzékelhetők túlsúlyban, pedig a nyelvtanulás társadalmi feltételei, illetve az idegen nyelvekkel kiváltható érzelmi nevelésben fontos szerepe van a kulturális kompetencia fejlesztésének (Bárdos 2002). Az egyik legkorábbi modellben (Rivers és Temperley 1978: 4) a nyelvi kompetencia mellett a nyelvi performancia és az interakciós készségek jelennek meg a kommunikatív kompetencia elemeiként. Később született meg a kommunikatív kompetencia négytényezős modellje (Canale és Swain 1980), amelyben a nyelvi kompetencia elemeiként került csoportosításra a nyelvi pontosság (accuracy) és a beszédfolyamatoság (fluency), másik eleme a beszéd és szövegalkotói kompetencia, melynek alkotóelemei a szövegkohézió és a koherencia. A legismertebb kompetenciamodell harmadik eleme az ún. stratégiai kompetencia az elkerülési technikákkal, negyedik eleme a szociolingvisztikai kompetencia, vagyis a nyelvi és társadalmi elfogadhatóság (acceptability and appropriacy) alkompetenciái. Az utolsó elem már utal a nyelv társadalmi érintkezésben betöltött szerepére: mi számít egy adott beszédhelyzetben elfogadhatónak. Kultúrspecifikus megfelelésről szól a negyedik elem: a nem anyanyelvi beszélő képes-e az anyanyelvűek számára is elfogadható, szemantikailag megfelelő mon-



adatokat létrehozni, és az adott társadalmi kontextusban figyelembe tudja-e venni például a partnerek státusát, az interakció típusát, vagy az üzenet műfaját. Azonban a felismerés, hogy a nyelvi kompetencia jelentésviszonyait és a szociolingvisztikai kompetencia társadalmi elvárásait nem lehet kifejleszteni kulturális kompetencia nélkül, csak Bárdos (2002) modelljében történik meg. A korábbi négy alkompetencia elemeinek közös halmazaként, a modell központi elemévé vált a kulturális kompetencia.

A napjaink idegennyelv-tanítását is meghatározó keretrendszerként hozták létre 2002-ben a Közös Európai Referenciakeretet (KER), amely a nyelvtanuló kulturális jártasságán túl meghatározza az interkulturális tudatosságot is. A KER alapján a nyelvtanuló kompetenciái általános és kommunikatív nyelvi kompetenciákból állnak. Az általános kompetenciák közé tartoznak a tényszerű ismeretek, a készségek és jártasságok, az egzisztenciális kompetencia és a tanulási képesség. A tényszerű ismereteken belül megkülönböztetjük a világról szóló ismereteket, a szociokulturális ismereteket és az interkulturális tudatosságot. A világról szóló ismeretek birtokában az egyén ismeri a világot és annak működését, ami szorosan összefügg az egyén anyanyelvének szókincsével és nyelvtanával. A szociokulturális ismeretek azt jelentik, hogy az egyén ismeri az adott nyelvet beszélő közösség társadalmát és kultúráját. Az interkulturális tudatosság segítségével az egyén felismeri és megérti a célnyelvi közösség világának és saját világának viszonyát. Az interkulturális készségek és jártasságok birtokában az egyén a saját és az idegen kultúra között kulturális közvetítő szerepet tölt be, kapcsolatot létesít és kezel az interkulturális félreértéseket (Közös Európai Referenciakeret 2002). A KER direkt és indirekt hatását érhetjük tetten a tantervekben, a nyelvtudást mérő vizsgák tartalmában és a nyelvkönyvekben. Idő kell még hozzá, hogy a nemrég megjelent új KER (Társkötet új skálaleírásokkal 2018) tartalmát, amely az oktatás, a társadalmi normák és elvárások, más kultúrák olyan mértékű befogadására sarkall, amely most még nehezen elképzelhető, hogy a mindennapi oktatás színtereiben megvalósuljon (Bárdos 2020). Érdemes lenne ennek kapcsán megvizsgálni, hogy az interkulturális készségek és jártasságok mérése milyen módon történik a hazánkban is akkreditált nyelvvizsgákon és az érettségi vizsgán.

A magyarországi közoktatás tartalmi szabályozásáról szóló alapdokumentum, a Nemzeti Alaptanterv (2020) az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, arra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve határozza meg a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat. Ezekben belül az önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái a kreativitással integrált kulcskompetenciák között jelennek meg. Az idegen nyelvek tanításának fontosságát az alapdokumentum a többnyelvűségre való törekvés kontextusába helyezi. Meghatározza, hogy „a nyelvtanárok építsenek a nyelvtanulók már korábban megszerzett nyelvi kompetenciáira, nyelvtanulási stratégiáira, valamint a nyelvek közötti hasonlóságokra. Ily módon lehetővé válhat az idegennyelv-oktatásban az integrált, nyelveken és kultúrákon átívelő szemlélet, elősegítve ezzel a nyelvi tudatosságot és előkészítve további idegen nyelvek későbbi elsajátítását” (NAT 2020: 314). A nyelvtanítás alapelveként említi, hogy az élő idegen nyelv ismerete által a tanulók megismerik és megértik az adott nyelvet használó embereket és kultúrákat, ezáltal nyitottabbá, megértőbbé, érdeklődőbbé és tájékozottabbá válnak. Az idegen nyelvi tanórák során feldolgozandó témakörök között is megjelenik a kulturális jelleg. Vannak interkulturális, országismereti témák, célnyelvi vonatkozások, valamint gyermek- és ifjúsági irodalmi szövegek és a populáris kultúra szö-

vegei. A 9-12. évfolyamokra vonatkozó tanulási eredmények között megtalálható a hazai kultúra közvetítése a célnyelven. A nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló 1. ismeri és keresi a főbb hasonlóságokat és különbségeket saját anyanyelvi és a célnyelvi közösség szokásai, értékei, attitűdjei és meggyőződései között; 2. átadja célnyelven a magyar értékeket; 3. ismeri a célnyelvi és saját hazájának kultúrája közötti hasonlóságokat és különbségeket; 4. interkulturális tudatosságára építve felismeri a célnyelvi és saját hazájának kultúrája közötti hasonlóságokat és különbségeket, és a magyar értékek átadására képessé válik; 5. környezetének kulturális értékeit célnyelven közvetíti. További tanulási célok a tájékozottság a célnyelvi országok jellemzőiben és kulturális sajátosságaiban, a célnyelvi országokra jellemző alapvető érintkezési és udvariassági szokások ismerete és alkalmazása, valamint a célnyelvi országok legfontosabb történelmi és kortárs vonásainak ismerete. A nyelvtanulási folyamat végén a tanuló interkulturális ismeretei segítségével társasági szempontból is megfelelő kommunikációt képes folytatni írásban és szóban. Mindezen tanulási eredmények, ismeretek, képességek és jártasságok nagymértékben hasonlítanak a következő részben bemutatott interkulturális kommunikatív kompetencia modellek elemeire.

## 2. Kultúra tanítás és angol nyelvpedagógia

Az angol nyelv nemzetközi dominanciáját igyekezett Crystal (2003) hangsúlyozni, amikor azt becsülte, hogy az angolt kb. 350 millió ember beszéli anyanyelvként, míg az azt második nyelvként beszélők száma mintegy 430 millió. Az angolt idegen nyelvként beszélők száma kb. 750 milliót tett ki. A becslés óta egy generáció felnőtt és az élet még több területére begyűrűzött a globalizáció, így kijelenthetjük, hogy több a világban zajló olyan angol nyelvű kommunikáció, amely eltérő anyanyelvű és kulturális háttérű emberek között megy végbe, azon helyzetekhez képest, amelyben az egyik fél angol anyanyelvi beszélő.

Napjainkban az angol idegennyelv-pedagógiai diskurzusban az angolra *lingua franca*-ként (English as a Lingua Franca), azaz nemzetközi közvetítő nyelvként, vagy globális angolként hivatkozunk (Global English). Ezt az anyanyelvi beszélők nyelvi-kulturális normájától esetenként eltérő *lingua franca* angolt gyakran úgy határozzák meg, mint egy közvetítő nyelvet, amelyet olyan beszélők használnak, akik sem közös anyanyelvvél, sem közös kultúrával nem rendelkeznek, és számukra az angol a kommunikáció választott eszköze (Firth 1996). Különbség van az angol mint idegen nyelv és az angol mint *lingua franca* között. Az előbbi esetében azért tanulják az angolt, hogy anyanyelvi beszélőkkel való interakciókban használják azt, és ismereteket szerezzenek a kultúrájukról. A cél az anyanyelvi normák elsajátítására való törekvés, és kiemelkedő szerepet kap a célnyelvi kultúra (Breitender 2009). Globális angolról pedig a világ nemzetállamainak olyan nagyvárosai és vonzáskörzetében beszélhetünk, ahol a nyelv mintegy érintkezési felületként szolgál a világ többi részével való kereskedelem, üzletben, tudományos kommunikációban, a médiában, a tömegkultúrában stb. (Mufwene 2010).

A nemzetközi angol facilitátori szerepe az egyenlő partnerek közötti békés nemzetközi együttműködésben (Pennycook 2017) hordozhatja magában a semlegességet a saját anyanyelvi kulturális kontextusából való kiragadottsága miatt. Érdeemes megvizsgálni a napjainkban elérhető nyelvkönyveket abból a szempontból, hogy a kulturális globalizmus miként

befolyásolja a bennük hordozott és a diákok elé tárt kulturális valóságot. A vizsgálatkor felmerülhet a kérdés, hogy újra arról van-e szó, hogy Landeskunde-semleges tartalmak szerepelnek a nyelvkönyvekben, vagy a kulturális valóság uniformizálódása a nyelvtanár intervenciójára adnak lehetőséget. Sokan érvelnek persze amellett, hogy lehetetlen dolog egy nyelvet megfosztani a kulturális töltetétől (pl. McKay 2004, Risager 2005, Clyne és Sharfian 2008). Gondoljunk csak a szemantikára, a pragmatikára, a retorikára vagy úgy általában a világról alkotott képünkre. A kommunikációs szituációk mindig meghatározott térben és időben, társadalmi miliőben játszódnak le, így „a nyelv képes egyfajta kulturális valóság” (Bárdos 2002: 6) közvetítésére, de egyben a kulturális valóság elidegeníthetetlen része is a nyelv.

### 3. Interkulturális kompetencia modellek

Részben a globális folyamatok következtében, majd később a KER-ben megfogalmazott kimeneti követelmények szem előtt tartásával került be az angol nyelvpedagógiába külön is az interkulturális kompetencia modell. Az angolszász szakirodalom egyik legismertebb és leggyakrabban idézett modellje a Byram (1997) nevéhez fűződő interkulturális kommunikatív kompetencia modell. Ennek értelmében az interkulturális kommunikatív kompetencia alkotóelemei az ismeretek (savoirs) önmagunkról és a beszélgetőpartnerünkről, valamint a kapcsolatteremtés folyamatáról, értelmezési és közvetítői készség (savoir comprendre), történelmi tudás és kritikus kulturális tudatosság (savoir s'engager), megfigyelési és kapcsolatteremtő készség (savoir apprendre/faire), attitűdök (savoir être) önmagunk relativizálása és a másik fél értékeinek tisztelete céljából. Szerinte a tanulók, az idegennyelv-tanulási folyamat végére interkulturális beszélőkké válnak: nyelvi képességeik és szociolingvisztikai tudatosságuk segítségével hatékony részvételre lesznek képesek a kultúrák közötti kommunikációban, az értékek, jelentések és hitek különbségéből adódó félreértéseket könnyedén áthidalják.

Konkrét tanulási célokként értelmezve igyekszünk a modellt az alábbiakban bemutatni (Lásd: 1. táblázat). Az interkulturális ismeretek kialakítását a modell segítségével abból a kontrasztív-komparatív nézőpontból lehet értelmezni, hogy saját országunk és a célnyelvi ország között történelmi és mai kapcsolatot keresünk, amelynek előfeltétele, hogy ismerjük a saját nemzeti történelmünket. A kapcsolódási pont a közös történelmi események saját nézőpontból való megközelítése és a beszélgetőpartnerével való összehasonlítása. Érdekes elképzelés, amely megnehezítheti a diákok életkori sajátosságainak figyelembe vételét, hogy a saját társadalmi különbségeinket hasonlítsuk össze a beszélgetőpartnerével. Az interkulturális attitűd a modell értelmében úgy alakítható ki, ha a multiperspektivikus gondolkodás jegyében megtanítjuk a diákokat, hogy külső nézőpontból vizsgálják felül saját kulturális szokásaikat és értékeiket. Amennyiben helyesen alkalmazzák a verbális és nem verbális kommunikáció szokásait és szabályait, a kommunikációs félreértések is könnyebben kiküszöbölhetők. A megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek fejlesztésének egyik célja az, hogy „a diákok felismerjék a hasonló és a különböző verbális és nem verbális kommunikációs folyamatokat, és megfelelően tudják alkalmazni tudásuk, készségeik és attitűdjeik kombinációját a más országból és kultúrából származó beszélgetőpart-

nerekkel folytatott kommunikációban” (Byram 1997: 52–53). Az értelmezési és közvetítói készségek fejlesztésének a célja is a fellépő kulturális félreértések azonosítása és az ellentétek feloldása. A célnyelvi kulturális termékek és események rejtett és nyilvánvaló értékeinek felismerésének képességét, valamint ezek közvetítését az anyanyelvi kultúra felé, Byram kritikus kulturális tudatosságnak nevezi.

A magyar nyelvű szakirodalom kortárs elmélete Holló (2008) integrált nyelv- és kultúra tanítási modellje, amelyben megjelennek a nyelvtanulás-tanítás szempontjából releváns kulturális valóság tartalmi elemei. A kulturális valóság tanítását két csoportra osztja: a nyelvi és kulturális ismeretek elsajátítására és a készségek kialakítására. A modell értelmében a kultúra elemei funkcióik szerint a következők: országismeret, beszéd- és viselkedéskultúra, szövegkezelés és -szerkezet.

Az országismereti és civilizációs háttértudás megléte hozzájárul a társadalmi és morális tudatossághoz, a toleranciához és elfogadáshoz, valamint nyílt gondolkodást és rugalmasságot eredményez. A beszéd- és viselkedéskultúra elemeinek ismerete megalapozza az adott interkulturális kommunikációs helyzetben elvárt megfelelő viselkedést, ezáltal javul az alkalmazkodási képesség és növekszik az önbizalom. A szövegszerkezeti és -kezelési ismeretek pedig a világos kifejezésmódhoz, ezáltal az írásban történő kommunikáció során fellépő félreértések kiküszöböléséhez vezet. A nyelvtanulási-tanítási folyamat végére olyan tanulók jutnak el, akik nem-anyanyelvi beszélőként jobb fogadtatásra számíthatnak interkulturális kommunikációs helyzetben, mert maga a kommunikáció sikeres lesz. Látható a 2. táblázatban szereplő elemek rendszerének komplexitása. Ezen elemek hatékonyan történő beemelése a nyelvtanulási-tanítási folyamatba a nyelvtanári praxishoz

2. táblázat: A kulturális valóság nyelvtanulás-tanítás szempontjából releváns elemei (Holló 2008 nyomán)

Országismeret és civilizáció	Beszéd- és viselkedéskultúra	Szövegkezelés és -szerkezet
civilizációs témakörök (történelem, földrajz, hagyományok, ünnepek, szokások, intézmények, gazdaság, művészet, tudományos eredmények, irodalom, populáris kultúra, értékrendek, ünnepek, kulináris szokások, mindennapi tudnivalók, tabutémák, ügyintézés, humor) a szókinccs kulturális jelentése és szociolingvisztikai jellemzői	viselkedési és beszédminták, nyelvi-kommunikációs funkciók (üdvözlés, beszélgetés kezdeményezése, búcsúzás, véleménykérés, véleménykifejtés, egyetértés, egyet nem értés, közbeszólás, kérés, visszautasítás, tanácskérés és -adás, panaszkodás, kritika, társalgás, látogatás, telefonálás, dicséret, biztatás, elbúcsúzás) pragmatikai és szociolingvisztikai jellemzők, testbeszéd és nem verbális kommunikáció, kulturális dimenziók	a szövegnyelvészeti jellemzők (a szöveg szerkezete, érvek alátámasztása, gondolatok összekapcsolása, koherencia, kohézió, logika, retorikai elemek, szöveg és célközönség viszonya, nyilvános beszédek, fordítás, közvetítés, mediálás) szövegalkotási folyamatok (anyaggyűjtés a témához, lényeges pontok meghatározása és kiemelése, gondolatok és érvek kidolgozása, kifejtése és újragondolása, szótárhasználat, plágium elkerülése)

tartozó feladat. Olyan autentikus forrást kell választani, ami a kulturális valóság elemeit nyelvi szempontból is integráltan tartalmazza. A továbbiakban a népmesék, mint ilyen autentikus forrás, nyelvórákon történő használatára térünk ki.

#### 4. A népmesék nyelvi órákon történő felhasználásának tanítási céljai

Az irodalom szerepéről az idegennyelv oktatásban sokan írnak (pl. Showalter 2003, Bibby és Brooks 2013, Hall 2015) és kiemelik, hogy ez az egyik legkézenfekvőbb és legértékesebb módja annak, hogy a célnyelvi kulturális valóságba betekintést nyerjünk. A narratívák segítségével diákjainkat közelebb vihetjük a másik kultúrához, annak egyik produktumán keresztül. Célnyelvi forráshoz juttathatjuk őket miközben civilizációs háttértudásra tesznek szert, megismerkednek a viselkedéskultúra elemeivel, valamint a szövegnyelvészeti és -alkotási folyamatokat autentikus formában értelmezhetik. Miképpen a világhoz való viszonyunkat is narratíván alkotjuk meg, így például a mesék narratívájának befogadása hozzájárulhat a tanulók kognitív és affektív fejlődéséhez. A folklór és a népmesék viszonylag korán feldolgozásra kerülnek az általános iskolai anyanyelvi irodalmi oktatás során, így a népmesék szövegeit a konkrét életkori sajátosságokhoz igazítva a középiskolai idegen nyelvi órákon is hatékonyan használhatjuk.

Nyelvpedagógiai szempontból a népmeséken keresztül a nyelvi tartalom közvetítése megvalósulhat. A népmesék auditív-orális természetéből fakadóan sok esetben könnyebben értelmezhetőek, mint más irodalmi műfajok. Cselekményük repetitív elemei hozzájárulhatnak a nyelvtani és lexikai jelenségek tudáselemmé való alakításához, a kiejtés szupraszegmentális elemeinek elsajátításához. Népmeséken keresztül nemcsak nyelvi tartalmat tudunk közvetíteni, hanem kognitív és tanulási készségeket is fejleszthetünk. Például hasonlóságok és különbözőségek keresése, elemzési készségek fejlesztése történhet, ha az adott népmese különböző nyelvű változatait hasonlítjuk össze. Ilyenkor az a feladat, hogy gyűjtsék össze az azonosságokat és a különbözőségeket, és állapítsák meg, hogy mennyire fontosak ezek az elemek a mese egészének szempontjából. További fejleszthető kognitív képességek az elemzési, szintetizálási készség, a szövegtömörítés készsége vagy a szöveg alapjául szolgáló struktúrák detektálásának készsége.

Nyelvpedagógiai szempontból a népmesék viszonylagos könnyű tanítása (Taylor 2000) az alábbi tulajdonságokon alapul. A narratívákban fellelhető szövegnyelvészeti jellemzők és szövegalkotási folyamatok kultúránként változhatnak. A népmesékben viszont a cselekmény általában az idő rendezőelve alapján bomlik ki. Az idő mint történetek rendezőelve mást és mást jelent egy-egy kultúrában (pl. valahol a Nap mozgása a referenciális pont, máshol a Hold változása, valahol pedig a hatvan percből álló időegységek, az órák egymásutánisága). További kulturális hasonlóságok és különbözőségek emelhetők ki, ha megnézzük, milyen tipikus ételeket és italokat fogyasztanak a szereplők, milyen ruhákat öltenek magukra egy-egy esemény alkalmából, milyen dalokat vagy rigmusokat mondanak, hogyan ünneplik az esküvőket a temetést, milyen különbségek vannak a szegények és a gazdagok között, milyen úton oldják fel a vélemények különbségéből adódó feszültséget, hogyan búcsúznak el egymástól, ha az élettörténetük elágazáshoz érkezik. A népmese narratívájának retorikája megkönnyíti a történet megértését és felidézését. Az auditív-orális hagyománnyal rendelkező népmesék szerkezetében több ismétléssel vagy redundanciával találkozunk. Az

ismétlés megjelenik a szerepekben, funkciókban és a cselekményben (Propp 1995). Például a három kismalac történetében (amely a közel-keleti kultúrákban három kis kecskéről szól) a malacok ugyanazt a cselekménysort végzik a farkassal való találkozás során. A szövegekben található ismétlés a grammatikai jelenségek felfedezésében is segítséget nyújt, a szókinccsel pedig kontextusban és többször találkozunk. A népmesékben megjelenő értékek és a szereplők attitűdjei absztrakt fogalmak, de ezek egyszerű nyelvi elemek segítségével kerülnek bemutatásra. Az idegen nyelvi készségek közül fontos a következtetések megfogalmazásának készsége. A strukturális elemek ismétlése, valamint a népmesék tanító-nevelő jellegéből fakadó morális tanulság előrevetíthető a mese olvasásakor.

A népmesék nyelvórákba történő integrálásával a tantárgyak közötti kapcsolat is szorosabbra fűzhető: magyar irodalom órán feldolgozott szöveg idegen nyelvű fordítását vagy célnyelvi változatát összehasonlíthatjuk, fejlesztve a tanulók kritikai gondolkodását. A nyelvkönyvek által kínált tartalmak, valamint a NAT-ban megfogalmazott tanulási tartalmak szem előtt tartásával érdemes olyan népmesét keresni, amely vagy a szövegben található toposzok, vagy nyelvi jelenségek tekintetében passzolnak az adott nyelvórai egységben vagy témában feldolgozni kívántakkal.

## Összegzés

A tanulmányban röviden áttekintettük azokat a modelleket és dokumentumokat, amelyek nyelvpedagógiaiilag meghatározóak a kulturális valóság tanításának szempontjából. A kommunikatív kompetencia modelljébe az évek során bekerült a kulturális kompetencia, illetve bemutattuk az interkulturális kommunikatív kompetencia modelljét és azokat a tanulási célokat, amelyek ismerete által hatékonyan történhet a tanulók kompetenciáinak fejlesztése. Az integrált nyelv- és kultúra tanítási modell elemeit az irodalom, azon belül is a népmesék nyelvórákon történő feldolgozásakor lehetséges beépíteni a nyelvtanári praxisba. A népmesék tanításakor nemcsak a tanulók nyelvi készségeit tudjuk fejleszteni, hanem betekintést nyerünk a célnyelvi kulturális valóságba, a tanulók interkulturális kompetenciáit fejleszthetjük.

## Felhasznált irodalom

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 2020. 17. szám. 290–446. (Utolsó letöltés: 2021. 03. 14.)
- Bárdos Jenő 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvtanítás* 8. évf. 1. sz. 5–18.
- Bárdos Jenő 2020. A félreismerett Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötetete (2018). *Modern Nyelvtanítás* 26: 5–27.
- Bibby, Simon – Brooks, Gavin (szerk.) 2013. Literature in ELT. *Journal of Literature in Language Teaching*. 2. évf. 1. sz.
- Breiteneder, Angelika 2009. English as a lingua franca in Europe: an empirical perspective. *World Englishes*. 28. évsz. 2. sz. 256–169.

- Byram, Michael 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Canale, Michael – Swain, Merrill 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1–47.
- Clyne, Michael – Sharifian, Farzad 2008. English as an international language: Challenges and possibilities. *Australian Review of Applied Linguistics. International Forum on English as an International Language*. 31. évf. 3. sz. 28.1–28.16.
- Crystal, David 2003. *English as a global language*. (2nd ed.). Cambridge University Press. Cambridge.
- Firth, Alan 1996. The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*. 26. évf. 2. sz. 237–259.
- Hall, Geoff 2015. *Literature in Language Education*. (2nd ed.). Palgrave Macmillan. Houndmills, Basingstoke.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Holló Dorottya 2019. *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. L’Harmattan Kiadó. Budapest
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. 2002. Az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. A Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg. Kiadja az OM megbízásából a Pedagógustovábbképzési és Módszertani információs Központ Kht.
- Lévi-Strauss, Claude 1958. *Anthropologie structurale*. Plon. Paris.
- McKay, Sandra Lee 2004. Teaching English as an international language: The role of culture in Asian contexts. *The Journal of Asia TEFL*. 1: 1–22.
- Mufwene, Salikoko S. 2010. Globalization, global English, and world English(es): Myths and facts. In Coupland, N. (szerk.): *The handbook of language and globalization*. Chichester: Wiley, Blackwell, Malden. Oxford. 31–56.
- Pennycook, Alastair 2017. *The cultural politics of English as an international language*. Routledge, Taylor and Francis. London. New York.
- Propp, Vlagyimir Jakovlevics 1995. *A mese morfológiája*. Osiris-Századvég. Budapest.
- Risager, Karen 2005. *Linguaculture as a key concept in language and culture teaching*. <https://forskning.ruc.dk/en/publications/linguaculture-as-a-key-concept-in-language-and-culture-teaching> (Utolsó letöltés: 2019. december 7.)
- Rivers, Wilga M. – Temperley, Mary S. 1978. *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second Foreign Language*. Oxford University Press. New York.
- Showalter, Elaine 2003. *Teaching literature*. Blackwell Publishing. Malden.
- Taylor, Eric. K. 2000. *Using Folktales*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Tomalin, Barry – Stempleski, Susan 1993. *Cultural Awareness*. Oxford University Press. Oxford.

## Melléklet

1. táblázat: Tanulási célok az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez  
(Byram 1997 nyomán)

Ismeretek	Attitűdök	Megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek	Értelmezési és közvetítői készségek	Kritikus kulturális tudatosság
történelmi és mai kapcsolat keresése a saját és a beszélgetőpartner országa között,	ismert és ismeretlen kulturális jelenségek értelmezése,	hasonló és különböző verbális és nem verbális kommunikációs folyamatok felismerése,	a kommunikáció során jelentkező félreértések azonosítása,	kulturális termékek és események nyilvánvaló és rejtett értékeinek felismerése a saját és a másik kultúrában
kommunikációs félreértések okának és folyamatának azonosítása,	saját kulturális szokások és értékek külső nézőpontból való felülvizsgálata,	tudás, készségek és attitűdök kombinációjának alkalmazása	ellentétek felismerése és feloldása	
társadalmi különbségek azonosítása az anyanyelvi és a célnyelvi ország társadalmában	verbális és nem verbális kommunikáció szokásainak és szabályainak alkalmazása	mai és múltbeli történelmi összefüggések keresése és felismerése		

### A tanulmány szerzője

**Mongyi Norbert** egyetemi tanársegéd, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ; doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; angol-francia szakos nyelvtanár Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium. Főbb kutatási területe: az interkulturális kompetenciák fejlesztési lehetőségei a nyelvórákon és a digitális tanulási környezetekben zajló nyelvtanulás jelenségei.

#### Publikációk:

Fodor Richárd – Mongyi Norbert 2021. A digitális távoktatás módszertani apparátusa. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): Kutatás közben. A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 47–60.

Mongyi Norbert 2020. Az interkulturális kompetenciák fejlesztése és a mese morfológiájának kölcsönhatásai az idegennyelvi órákon. In: Tóth M. Zsombor (szerk.): A mese interdiszciplináris megközelítései II. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.



# Pásztor Éva

## A vitázás mint kompetenciafejlesztő eszköz a közoktatásban

### Bevezetés

Mi az oka személyes kötődésemnek a vitázáshoz? 2022. januárban induló mesterprogramom célkitűzése az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán. A tanulási folyamat csak akkor lehet sikeres, ha az a tanár és a tanuló kölcsönös bizalmán, tiszteletén alapul. A 21. századi iskolákban X vagy Y generációs tanárok próbálnak Z generációs, illetve 2010-ben született alfa generációs gyerekeknek használható tudást átadni. A generációs szakadékot áthidalni a tanár felelőssége. A diákhoz megtalálni az utat, elnyerni a bizalmát, olyan tanulási környezetet teremteni, amelyben képesek együttműködni tanár-diák, illetve diák-diák, megfelelő szintű érzelmi intelligencia nélkül elképzelhetetlen. Korábbi tanulmányaimban a kritikai gondolkodás és az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez járuló, tanórákon alkalmazható feladatokat osztottam meg.

Mindkét terület hatékony fejlesztése során társadalmi párbeszédre, társadalmi szerepvállalásra nyitott diákokat nyerünk. Az oktatásban ezeknek a képességeknek a megnyilvánulása a vitázás, a vitázásra való képesség meglétében ölt testet. Nekem van szerencsém ilyen diákokkal működtetni a gimnázium vitaklubját, ahol közösen tanulunk egymástól.

Az oktatási folyamatokba implementált vitázás azonban a szociális készségek fejlesztése mellett az adott tantárgy tananyagának hatékonyabb elsajátítását is jelenti. A vitázás tanórai megtervezése és lebonyolítása kétségkívül tetemes többletenergiát feltételez a szaktanártól, de a várható kimeneti eredmények tükrében mindenképpen megfontolandó.

Jelen tanulmányomban a vitázásról mint képességfejlesztő módszerről szeretném megosztani tapasztalataimat, arra buzdítva tanárkollégáimat, hogy bátran alkalmazzák óráikon vagy tanórán kívüli tevékenységként.

### 1. Az információs műveltség mint a vitázás alapfeltétele

A felelősen gondolkodó tanár egyik legnagyobb 21. századi kihívása a web 2.0. A digitális fejlődésnek köszönhetően bárki oszthat meg tartalmakat a hálón, és ezekhez a tartalmakhoz szinte akadály nélkül bárki hozzáférhet. Napjainkban a média- és információs műveltség társadalmi jelentősége hatványozottan kerül a közoktatás szereplőinek látókörébe.

A tanárok felelőssége a diákok, hallgatók digitális térben való etikus viselkedésének kialakítása, az erre a területre fókuszáló figyelemfelhívás, a médiatartalmak kritikus kezelésére irányuló tevékenységek fontosságának hangsúlyozása, a webes felületeken való etikus, kulturált megnyilvánulások elsajátíttatása. A szociális hálón mind szembesültünk már felhasználók etikátlan megnyilvánulásával, álprofilokról durva vagy hamis információk terjesztésével, a digitális felületeken gátlástalan, ízléstelen hozzászólásokkal, melyek komoly veszélyt jelentenek a még kialakulatlan értékrenddel rendelkező diákjainkra. Hogyan lehet és kell ezeknek elejét venni? A digitális kompetencia fejlesztéséhez ezek helyén való kezelése is hozzátartozik.

A médiaműveltség elsősorban a tömegkommunikációból nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik, és részben azonos a tágabb értelemben vett információs műveltséggel (Szóke-Milinte 2020: 41). Az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) kidolgozta a média- és információs műveltség öt törvényét, melyet a magyarországi médiaoktatásban is alapul kellene venni, és ezekhez a törvényekhez igazodva kidolgoztak egy tantervet. A 13 alapmodul közül a vitázás szempontjából meghatározó, első két modult emelném ki: 1. Digitális állampolgárság: véleménynyilvánítás és az információ szabadsága, A demokratikus diskurzus és az egész életen át tartó tanulás. 2. A hírek és az állampolgárság megértése (Szóke-Milinte 2020: 46).

Szóke-Milinte Enikő a fent idézett publikációjában megemlíti Nonoka és Konno tudásmenedzsmenttel foglalkozó szerzőpárost, akik a hatékony tanulás kritériumaként olyan tanulási környezet kialakítását tartják ideálisnak, amelyben az explicit tudás (közzétehető, másokkal megosztható tudás) mellett a tacit tudások (kimondatlan, a személyes tapasztalaton alapuló tudások) is jelen vannak. Véleményem szerint, ha a tanórán a megtanítandó tananyag feldolgozását vitahelyzetek kialakításával kombinálja a tanár, amely során a közreműködők interakciókban szerzik meg az új tudást, ami a résztvevők meglévő tacit tudásának előhívására, azok externalizálására alapoz, sokkal hatékonyabban alakít ki tartós tudást. Emellett a motiváció szinten tartására is alkalmas.

Az 5/2020. (I.31.) Korm. rendeletben, amely a 110/2012. (IV.4.) Korm. rendelet módosításaként került bevezetésre 2020. január 1-én, az alábbi kulcskompetenciák kerülnek kiemelésre: 1. A tanulás kompetenciái, 2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi), 3. A digitális kompetenciák, 4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák, 5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák, 6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, 7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.

A különböző műveltségi területeken a különböző kompetenciák fejlesztése tantárgy-specifikus, ami elsősorban a tantárgyat oktató pedagógus kreativitására alapoz. Jelen kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy a vitázással mely kompetenciákat fejlesztjük a tanítási-tanulási folyamat során, az argumentáció szempontjából releváns tantárgyaknál, illetve hogyan tehetjük motiválttá diákjainkat, majd miként tarthatjuk szinten motiváltságukat.

### 1.1. Az információs műveltség társadalmi jelentősége

Mielőtt rátérnék a vita meghatározására és tanulási környezetben alkalmazható formáira, ismételten szeretném hangsúlyozni a média- és információs műveltség társadalmi jelentőségét, melyhez közvetve kapcsolódik a vitázás elsajátítása, illetve a tanulási folyamatba történő implementálása. Erre a tényre hívja fel figyelmünket Szóke-Milinte Enikő, aki az UNESCO által 2013-ban publikált információs és médiaműveltséggel kapcsolatos politikai és stratégiai irányelvek szerint az alábbi pontokba szedve összegezte az állampolgárok számára a média- és információs műveltség előnyeit. (Szóke-Milinte 2020: 43)

1. Aktívabb és demokratikusabb részvétel: mely szerint a média- és információs műveltség alapja a szólásszabadságnak, az információhoz való hozzáférésnek és a minőségi oktatásnak, a média- és információs műveltség ráébreszti a fiatalokat és az állampolgáro-

kat a metakogníció fontosságára (Szőke-Milinte 2020: 44). 2. A globális állampolgársággal kapcsolatos etikai felelősség ismerete: „A média- és információműveltség megismerteti az állampolgárokkal a véleménynyilvánítás etikus és kulturált formáit, a véleménynyilvánítás szabadságát (nem szitkozódunk, gyalázkodunk, hanem kulturáltan fejezzük ki a véleményünket a tömegkommunikációs felületen).” (Szőke-Milinte 2020: 44) 3. A sokféleség, a párbeszéd és tolerancia lehetővé tétele. Ebben a szakaszban három területet emel ki, melyek közül a számunkra releváns az oktatáshoz kapcsolódó előnyök: a média- és információs műveltség hídépítésre szolgálhat az osztálytermekben zajló tanulás és a digitális térben történő tanulás között, és elősegíti az oktatási eredmények javítását a polgárok felkészítése által a politikai, gazdasági és társadalmi életben való teljes részvételre.

Társadalmi jelentősége mellett, a tanórák szervezésénél tanári szemszögből sem elhanyagolandó a diákok információs műveltségének megléte, annak fejlesztése. Egy vita lefolytatásához, a vitára való felkészüléshez szükséges az információ megszerzése. Ha a diák motivált az információ megszerzésében, eljuthat arra a motivációs szintre, ahol már meggyőződésévé válik, hogy az információval foglalkozni kiváló tevékenység, és értékké válik számára az információs műveltség (Szőke-Milinte 2020: 35).

## 2. A vita

„Te tudod, mire jó az iskola?” teszi fel a kérdést Virágos Erzsébet A vita mint tanulási forma című tanulmányában (Virágos 2015: 1). A kérdés jó és lényegbevágó, a válasz pedig relatív. Mindenkinek másra jó. Diákként számomra az iskola mindig az a hely volt, ami a tudás szentélye, ahova ha belépek, csak figyelnem kell, és a tanítási nap végén mindig valamivel több leszek. Tanulok valamit, és az interakciók által én is tanítok valamit. Az életem nagyobb részét azóta is iskolában töltöm, tanárként az arány eltolódott a tanítás irányába, de a tudásom mindig alakul. Minden nap. A diákok által is. Egy értelmes, motivált diák jól irányzott értelmes kérdése segít a tudásomat folyamatosan felfrissíteni, átgondolni, aktualizálni, használni. A ‚már kissé elcsépelet’ szókapcsolattal aposztrofált 21. századi tanár valóban ki van téve a folyamatos kihívásnak. Egy tanári diploma megszerzése nem azt jelenti, hogy a tanár hátradőlhet a karosszékében, és a feje köré font babérkoszorút néha leporolja. Tudásunk újra és újra felülíródik, bővül, elavul, átalakul. A mi diákjaink már sokkal bátrabbak, mint mi voltunk. Kérdezni fognak, vitába szállni, megkérdőjelezni, sarokba szorítani. Nekünk pedig állni kell a sarat. Érvelni. Határozottan, logikusan, átgondoltan, tisztelettel. És erre kell Őket is megtanítanunk.

A kommunikációs kompetenciák fejlesztése minden tantárgyba beépíthető, és az argumentáció szempontjából releváns tantárgyaknál kifoghatjuk a szelet a vitorlából, mi irányíthatjuk az eseményeket az általunk tervezett irányba, ha mi építjük bele a vitákat a tanulási folyamatba.

Akkor vágjunk bele! Mi a vita?

A vita együttműködésen alapuló tanulási tevékenység, mely során a saját álláspont melletti érvelés, a mások álláspontjának figyelmes meghallgatása és mérlegelése a tolerancia és empátia képességét alakíthatja ki (Szivák 2010: 11). A vita logikai konstrukció, személyek között zajló interperszonális jelenség. A vita módszere az oktatásban aktívvá és motiválttá teszi a tanulási folyamatot, lehetővé teszi a problémák differenciált megközelítését, a

jelenségek értelmezésénél az alternatív álláspontok bemutatását. Fontos előnye a vitának, hogy a jelenségek értelmezésénél nem a tanári közlés dominál, hanem a kortársak véleményének megismerése, megfontolása.

A vita az az eszköz, ami mindennapivá és élővé teszi a tananyagot, eléri, hogy a diákoknak közük legyen hozzá. A vita fejlesztő hatása egyedülálló, mert olyan műveleti tevékenységek egymásutánisága, melyben a résztvevők a tanulási szintek mindegyikét érintik – B. S. Bloom taxonómiája (Falus 2001: 174) –, és a folyamatos szintézisteremtést helyezik a középpontba (Virágos 2015: 3).

Melyek a vita megvalósulásának feltételei? Véleményem szerint kiindulásként az etikai és morális szabályok maximális tiszteletben tartására kell a diákokat megtanítani, és a figyelmüket ezekre irányítani. A vitaformátumok sajátosságából adódik, hogy más-más szabályokat alkalmazunk a tantermi, tanórákon lebonyolítható vitákon, illetve a formális, versenyvitákon, bár elviekben nem mondanak egymásnak ellent, csak a különböző helyzetekből következik eltérésük, súlyozásuk.

A formális, versenyviták során négy területen van komoly felelőssége a vitázóknak, melyeket szem előtt kell tartaniuk. 1. A közjó iránti elkötelezettség – a demokratikus értékek tiszteletben tartása: felelősségvállalás, szolidaritás, tolerancia a kulturális és a véleménykülönbségek tekintetében. 2. A felkészültség – a téma megfelelő megértése és megismerése, valódi kutatómunka végzése, forráskeresés és az összegyűjtött hiteles információk rendszerezése. 3. A racionális érvek tisztelete – a versenyvitákon az érvek számítanak és nem a retorikai képességek. 4. Mások és mások gondolatainak tisztelete – alapvető értéknek számít a formális vitában egymás nézeteinek meghallgatása (Galambos 2010: 151).

A tanításban alkalmazott vitázás feltételeinek megvalósulását T. J. Dillon nyomán két csoportba soroljuk, melyek morális feltételei: a résztvevők elfogadják a vitavezető személyt és a szabályokat; csak azt mondják, amit igaznak gondolnak; szorongás nélkül képviselhetik véleményüket; minden véleményt egyformán fontosnak gondolnak, mások véleményét tiszteletben tartják; a véleményeket előítéletek nélkül fogadják; nem a tekintély irányítja a vitát; a résztvevők nyitottak egymás felé (Szivák. 2010: 28).

A vita megvalósulásának kognitív feltételeiként pedig: a résztvevők egymáshoz beszélnek, egymásra figyelnek; jól körülhatárolható, saját álláspontjaik vannak; az érvek és ellenérvek a racionalitás határain belül mozognak; a vitás kérdésről elégséges ismeretük van; az állásfoglalás előtt átgondolják az érveket; a lényeget világosan, tömören fogalmazzák meg (Szivák 2010: 27).

## 2.1 A vitázás mint kompetenciafejlesztő módszer

A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogy a vitázás tanórai alkalmazásával milyen kompetenciákat fejleszthetünk.

Tudományos munkában az objektivitásra törekszünk, de itt szeretném hangsúlyozni, hogy az én szubjektív értékítéletem szerint a vitaformátum leghasznosabb kompetenciafejlesztő sajátossága a hatékony, önálló tanulás képességének fejlesztése és a motiváció generálása, szinten tartása.

„A vita segítségével az önálló ismeretszerzés képessége is fejlődik, hiszen a vitázó diákok

a kutatás, a jegyzetelés, a forrásmegjelölés, a hivatkozás, a súlyozás és az összegyűjtött információk elrendezése terén is gyakorlatot szereznek.” (Szivák 2010: 21)

A szubjektivitással kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy a vitázás oktatási folyamatba való implementálásakor nagy előny, hogy a tanári gyakorlatban a pedagógusok különböző célok érdekében számos változatban alkalmazhatják az általuk vagy a tanulók által kezdeményezett vitát, figyelembe véve a tanulók sajátosságait, iskolájuk, környezetük lehetőségeit, szükségleteit és igényeit (Szivák 2010: 26).

Az anyanyelvi kommunikáció tekintetében a vitázásra való felkészülés fejleszti a diák jegyzetelő, lényegkiemelő, rendszerező képességét, az elmélyítés és az alkalmazás képességét, melyeket a későbbiekben más tantárgyaknál is alkalmazhat. Ezenkívül a vitában való aktív részvétel fejleszti a résztvevők kommunikációs képességét, a véleménycsere bővíti a szókincsét, a meggyőző kommunikáció elsajátítását, erősödik az önbizalmuk, énképük realitása. Lehetőséget biztosít a nyilvános beszéd, meggyőzés, érvelés, retorikai készségek gyakorlására és fejleszti a nyelvhelyességet (Szivák 2010: 19).

Az idegen nyelvi kommunikáció műveltségi területen a vitázás – az idegen nyelvi kompetenciaszinthez igazodóan – alkalmas idegen nyelvi kommunikációs helyzetek teremtésére, az anyanyelvi kommunikációhoz kapcsolódó fejlesztési lehetőségeken túl a diákok nyelvhasználatának aktivizálására (Szivák 2010: 20).

A természettudományos kompetencia birtokában a vitázás során a diák gyakorlatias módon tudja a tudását alkalmazni. Kritikus az áltudományos, az egyoldalúan tudomány- és technikaellenes megnyilvánulásokkal szemben (Szivák 2010: 21).

A szociális és állampolgári kompetencia fontos eleme az az attitűd, amely a személyes előítéletek leküzdésében és a kompromisszumra való törekvésekben nyilvánul meg, ezáltal a tolerancia, empátia, kooperáció készségek fejlesztését segíti elő. Különböző műveltségi területeken számos vita szervezhető, amelyek az állampolgári kompetencia elmélyülését eredményezik.

### 3. A vitázás gyakorlati megvalósításának esélyei az oktatásban

#### 3.1. A kutatás háttere

A Z generáció tanítása komoly kihívások elé állítja a tanártársadalmat, mely során a tanítás hagyományos ismeretátadás paradigmáját a tanulás tanulása paradigmára kell lecserélni. Ennek a folyamatnak egyik legkézenfekvőbb lépése lehetne, ha a vitázást az argumentációra releváns tantárgyaknál fokozatosan bevezetnénk. Kutatásom az általam összeállított tanári és tanulói kérdőíveken alapult. A tanári kérdőív a vitázásra való nyitottságot, a vitázás módszerének tanítási folyamatba való beépítésének hajlandóságát, illetve a módszer elsajátítására irányuló képzéseken való részvételi hajlandóságot vizsgálta. A tanulói kérdőív a vitázáshoz nélkülözhetetlen készségek meglétének tudatosítását, illetve azok fejlesztésére való hajlandóságát világítja meg.

A tanári kérdőíveket a XX. kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium tanárai, valamint a tököli Szárny-nyitogató Alapfokú Művészeti Iskola tanárai töltötték ki. Ezek közül 29 volt értékelhető. Az interneten két tanári csoportban tettem közzé a tanári kér-

dőiveket, innen 46 válasz érkezett, így összesen 75 kérdőívet tudtam kiértékelni. Ebből következik, hogy a következtetések relevánsak, de nem reprezentatívak.

A tanulói kérdőíveket a XX. kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium 9. évfolyamos diákjai, valamint az általam tanított tanulócsoportok diákjai töltötték ki. 151 kitöltött tanulói kérdőívből 135 volt értékelhető.

A kérdőívek anonimak, a kitöltés önkéntes volt, valamint a válaszadókat tájékoztattam, hogy a válaszok kiértékelését a tanulmányomban fogom felhasználni.

Az adatgyűjtés módszereként egy 9 állítást tartalmazó kérdőíven a válaszadónak 1-től 6-ig terjedő skálán kellett eldönteniük, hogy milyen mértékben, milyen gyakorisággal igazak rájuk az állítások. A kérdőív kitöltése öt-hat percet vett igénybe. A válaszok: 1 – egyáltalán nem igaz, 2 – nagyon ritkán előfordul, 3 – néha előfordul, 4 – gyakran előfordul, 5 – általában igaz, 6 – mindig igaz. Kutatásom előzményeként azt a hipotézist állítottam fel, hogy a már gyakorló pedagógusok tisztában vannak az ismeretátadó és a tanulás tanulását segítő paradigmák különbségével. Tisztában vannak saját tanítási módszertani kultúrájukkal, és ismerik tanítványaik tanulási szokásait, módszereit.

A kutatás részletes elemzésére jelen tanulmányban nincs lehetőség, ezért a tanári kérdőívek eredményeiből született következtetéseket osztom meg itt. A válaszadó kollégák 73%-a fontosnak ítéli meg a kulturált vitázás technikájának elsajátítását, és ez tantárgytól

1. táblázat: A tanári kérdőívek összesítése (75 db)

	1	2	3	4	5	6
1. Tanárként fontosnak tartom a kulturált vitázás technikájának elsajátítását	-	-	1	2	17	55
2. Alkalmazom a vitát tanítási gyakorlatban	-	5	12	20	24	14
3. Korábbi tapasztalataim alapján nem alkalmazom a vitázás az óráimon.	50	10	11	2	2	-
4. A tananyag mennyisége miatt nem tudom beépíteni a tanórákba a vitát.	30	8	19	7	11	-
5. A vitához szükséges kompetenciák fejlesztését be tudom építeni a tanóráimba. (önálló forrásfeldolgozás, lényegkiemelés, kooperáció, kompromisszumképesség, kérdéses technika, empátia, tolerancia)	2	2	16	20	23	12
6. A kritikai gondolkodás fejlesztésére nincs elég idő az órákon.	22	6	22	17	7	1
7. A diákjaim nem motiváltak a vitázásban való részvételhez.	16	15	26	12	5	1
8. A kritikai gondolkodás módszertanában jártás vagyok.	6	5	13	14	33	4
9. Képezem magam a kritikai gondolkodás, vitázás tanításának módszertanának elsajátításában, gyakorlásában.	10	8	14	13	23	7

független. A kritikai gondolkodás módszertanában is jártasnak ítélik magukat, de ettől függetlenül képezik magukat ezen a téren. A diákjaikat ösztönzik a vitázásban való részvételre, és a tananyag mennyisége sem riasztja el őket a vitázás tanórai implementálásától.

A tanulói kérdőívek összeállításánál arra voltam kíváncsi, hogy a diákok mennyire vannak tisztában saját képességeikkel, illetve a vitázáshoz nélkülözhetetlen képességeket hogyan osztályozzák, mennyire tudatosak a vitázás megítélésében. A 2. táblázatban nyomon követhetjük, hogy a válaszadó diákok többsége az önismeretet határozza meg legfontosabb képességként, aztán az empátia és a felelősségteljes magatartás következik a rangsorban, majd a kooperáció és a kompromisszumkészség. A tolerancia a hat – általam kiemelt – képesség közül az ötödik helyre szorult.

2. táblázat: A képességek fontossági sorrendje a tanulói kérdőívek alapján (135 db)

	1	2	3	4	5	6
Empátia	25	35	22	19	14	20
Tolerancia	14	24	25	25	28	19
Kooperáció	17	12	28	22	27	29
Kompromisszum készség	10	18	24	27	25	31
Önismeret	45	13	20	19	18	20
Felelősségteljes magatartás	26	33	17	23	21	15

Az állításokra adott válaszokból arra lehet következtetni, hogy a vitában többnyire győzni szeretnének, holott a vitázás lényege az egymás nézeteinek kölcsönös megismerése, elfogadása és az egyezsége jutás (3. táblázat, 1. sor). A táblázat utolsó sora azonban reménykeltő, amely a kulturált vitázás iránti igényükre utal.

3. táblázat: Tanulói kérdőívek összesítése (135 db)

	1	2	3	4	5	6
1. Ha vitában kell megvédenem az álláspontomat, mindig győzni akarok	-	5	14	26	54	35
2. A vitában az a fontos, hogy mennyire vagy meggyőző, nem az érvek számítanak	12	30	44	36	12	1
3. A vita során nem figyelek a vitapartnerem érveire, mert úgy sem tudna meggyőzni	62	42	18	8	2	3
4. Képes vagyok átérzeni a vitapartnerem szemszögéből is tárgyal problémát.	2	16	21	34	37	26
5. A vita hasznos, mert mindkét fél fejlődik általa.	-	4	19	27	44	41
6. A vita során figyelek a szóhasználatomra, az érveimre.	2	4	7	22	56	43
7. Eddigi tanulmányaim során tanáraink alkalmazták a vitázást a tanórán.	30	53	27	11	9	4
8. Szívesen veszek részt a tananyag elsajátítása során vitákban.	15	28	38	25	16	12
9. A közéletben szükség lenne a kulturált vitázás hagyományának megteremtésére.	2	7	12	32	35	47

## Összegzés

Tanulmányomban az információs műveltség fontosságára szerettem volna felhívni a figyelmet, mely kompetencia fejlesztése kapcsán a vitázás tanórai implementálása révén a diákok tartós tudásra tehetnek szert. Az élvezetes tanulás mellett, a szociális és állampolgári kompetenciájukat is fejlesztik, és a motivációs szintjük is stimulálva van.

## Felhasznált irodalom

- Falus Iván (szerk.) 2001. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Galambos Rita – Grohe, Adam – Kiss László – Mikó Gábor – Takács Viktória – Vajnai Viktória (szerk.) 2010. *Dilemma, disputa, demokrácia*. Kézikönyv a vitakultúra fejlesztéséhez. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. Budapest.
- Hunya Márta 2002. A vitakultúra és a magyar oktatás I. *Új Pedagógiai Szemle* 2002. szeptember. 110–128. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00063/2002-09-mu-Hunya-Vita-kultura.html> (2022.09.01.)
- Káplár-Kodácsi Kinga 2013. *A vita tanítása IKT-eszközök segítségével*. [http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi\\_segedanyag/chap\\_9.html](http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_9.html) (2022. 09. 10.)
- NAT 2020. Magyar Közlöny 17. szám file:///C:/Users/admin/Downloads/MK\_20\_017.pdf (2021.09.20.)
- Pásztor Éva 2019. A kritikai gondolkodás fejlesztése a tanórán – a változó pedagógia jegyében. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 215–227.
- Pásztor Éva 2020. Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán, a tanári és tanulói hatékonyság jegyében. In: Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 213–221. [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Valtozasok\\_a\\_pedagogiaban\\_tordelt2\\_WEB.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Valtozasok_a_pedagogiaban_tordelt2_WEB.pdf) (2021.08.04)
- Pásztor Éva 2021. Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán – Gyakorlati megoldások a hétköznapiakban – Játékbank. In: Fodor Richárd – Karainé Gombocz Orsolya – Miklós Ágnes Kata (szerk.). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 291–299.
- Szivák Judit 2010. *A vita*. Gondolat Kiadó. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia\(tudatoss%C3%A1g\)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben\\_Internetre%20PDF.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia(tudatoss%C3%A1g)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf) (2021.08.04.)
- Takács Viktória (szerk.) 2014. *Gondolkodjunk 3D-ben – A közösségi vita módszertana*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. Budapest.



Zentai István – Tóth Orsolya 1999. A meggyőzés csapdái. Typotex. Budapest. file:///D:/VITA/pdfcoffee.com\_zentai-istvan-toth-orsolya-a-meggyzes-csapdaipdf-pdf-free.pdf (2022.07.01.)

Virágos Erzsébet 2015. *A vita mint tanulási forma.*

[https://www.tani-tani.info/a\\_vita\\_mint\\_tanulasi\\_forma](https://www.tani-tani.info/a_vita_mint_tanulasi_forma) (2022.09.19.)

## A tanulmány szerzője

**Pásztor Éva** történelem, szerb, horvát, angol nyelv szakos középiskolai tanár, mentortanár, 2022 januárjától mestertanár, XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium. Főbb kutatási területe: fejlesztő-innovátori programok, a kritikai gondolkodás és az érzelmi intelligencia fejlesztése. psztorevi@gmail.com

# Szabó Orsolya Edit

## Anyanyelvi és digitális kompetencia fejlesztése alternatív verselemző módszer segítségével

### Bevezetés

Gyakorló magyar, média-, mozgókép és kommunikáció szakos tanárként rendkívül izgalmasnak találok ezen diszciplínák kapcsolódási lehetőségeit. Egyetemi tanulmányaim kezdetétől kutatom, hogy hogyan is érdemes a médiát különböző tantárgyi keretekbe integrálni. Jelen tanulmányomban az alapfokú képzés második szakaszában, tehát az 5-8. évfolyamon történő anyanyelvi és digitális kompetenciafejlesztés témakörét igyekszem körbe járni. A legmeghatározóbb szövegértési és digitális eszközökkel kapcsolatos kutatási eredményeket mutatom be, majd értékelésükön keresztül vizsgálom meg a magyar nyelv és irodalom tantárgy egyik alapvető célját; az élményközpontú szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztést, kitérve a magyar nyelv, kommunikáció- és médiatudomány közoktatásban megjelenő legaktuálisabb problémáira: az olvasmányélmény tudássá való átkonvertálása, okostelefonok és tabletek iskolai használatának tisztázatlanságára, az online oktatásra, valamint az újfajta információfeldolgozási stratégiák megjelenésére.

### 1. Szövegértési problémák

Az elmúlt évtizedben a szövegértés fejlesztése a magyar közoktatás egyik kiemelt céljává vált, ugyanis tanulóink sorozatban rosszul teljesítenek hazai és nemzetközi olvasás - és szövegértési képességek mérésén. Az egyik legfontosabb igazodási pontként a Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA) felmérését szokás említeni. (A legutóbbi, 2018-as felmérés 79 országban, körülbelül 600.000 diák bevonásával készült. A magyar diákokat 245 iskola 5132 tanulója képviselte, közülük 324 tanuló 7. vagy 8. évfolyamos, 3800 tanuló 9. évfolyamos, 1006 tanuló 10. évfolyamos és 2 tanuló 11. évfolyamos volt a felmérés idején.)

A PISA 2019-ben megjelenő eredményei azt mutatják, hogy hazánk 15 éves korosztályba tartozó tanulói szövegértés, matematika, természettudomány, valamint a kollaboratív megoldás modulban is gyengén teljesítenek. Olvasás-szövegértésből 476, matematikából és természettudományokból 481-481 pontot értek el. Az eredményeket a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) országainak tanulói átlageredményéhez szokás viszonyítani, ami 2018-ban szövegértésből 487, matematikából 489, természettudományokból pedig szintén 489 pont volt. Sajnálatos módon nőtt a nagyon gyenge tesztet írók aránya is. A szövegértésben 8 százalékkal többen vannak olyan magyar diákok, akik legfeljebb a kettes szintre jutottak el a PISA hatos rendszerében. Aggasztó a helyzet az olvasási képességek tekintetében, ugyanis nem csupán az alapmegértéssel küzdenek a tanulók, hanem problémát okoz számukra az olvasmányélmény tudássá való átkonvertálása, a kritikus gondolkodás, valamint a szöveg által megalapozott ítéletek meghozatala is. Közel két évtized folyamatos a lemaradásunk az OECD országok rangsorában Magyarország átlag alatt, a tagállamok utolsó harmadában foglal helyet (PISA 2019).

A legfrissebb hazai eredményeket a 2020/2021. tanévi Országos kompetenciamérés beszámolója mutatja be. (Hazánk 6., 8. és 10. évfolyamos tanulóinak szövegértési képességét és a matematikai eszköztudását vizsgáló kompetenciamérésében 445 fenntartó 3033 intézményének 4299 feladatellátási helye vett részt. A három évfolyamon összesen 244 894 tanuló töltött ki tesztfüzetet.) A tavalyi mérés eredményei alátámasztják, hogy a diákok szövegértési készségei az átlag eredményéhez képest évről évre vagy kismértékben csökkennek, vagy stagnálnak. A beszámoló szerint a 8. és 10. osztályos tanulók eredményei sem szövegértési-, sem matematikai modulban nem változtak szembetűnően. Ezekon az évfolyamokon a diákok az online oktatás során is hasonlóan teljesítettek, mint az azt megelőző esztendőben. Az előző 12 év átlag eredményéhez képest a 6. osztályos tanulók szövegértési eredményeiben 0,7 százalékos a csökkenés mértéke. (Országos kompetenciamérés 2022)

Mindezek tükrében nem meglepő tehát, hogy a két évvel ezelőtt megújult Nemzeti alaptantervben kiemelt szerepet tölt be a magyar nyelv és irodalom a tantárgyak sorában. A magyarországi oktatás alapvető, tartalmi-szabályozó dokumentuma szerint; e tantárgy hozzá kell, hogy segítse a diákokat a nyelv rendszerszerű ismeretéhez, ugyanis anyanyelvünk tudatos alkalmazása a differenciált szövegértés alapja. A legfőbb cél az elvont gondolkodási műveletek elsajátítása, majd alkalmazása az irodalmi szövegek elemzésén keresztül (Nat 2020).

A Nathoz illeszkedő kerettanterv tovább szűkíti, pontosítja az 5-8. évfolyam számára a magyar nyelv és irodalom tantárgy alapelveit: „Az alapfokú képzés második szakaszában, az 5–8. évfolyamon elengedhetetlen, hogy a tanulók biztos szövegértésre tegyenek szert. A cél az, hogy olyan olvasó emberekké váljanak, akik a képzési szakasz végére már a művek elsődleges jelentése mögé látnak, azaz többféle olvasási és értelmezési stratégiával rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni. Össze tudják kapcsolni a már meglévő ismereteiket az olvasott, hallott vagy a digitális szövegek tartalmával, képesek meglátni és kiemelni az összefüggéseket” (Kerettanterv 2020:1).

## 2. Digitális kommunikáció-és médiatudományokhoz köthető problémák a közoktatásban

Az újfajta kommunikációs struktúrák, az újmédia eszközi hatással vannak a tanulási folyamatokra, módszerekre és a 21. századi iskola egész életére. Napjainkban mindenki számára világos, hogy az internet, megelőzve a televíziót, elsőszámú médiummá lépett elő.

A legújabb, 2020-ban készült nagymintás ifjúságkutatás keretein belül 12 ezer 15-29 éves fiatalot kérdeztek meg arról, hogy hogyan élnek és hogyan látják a világot. A széles tematikával rendelkező kérdőíves kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a hazai 15–29 korosztályba tartozók rendszeres internet fogyasztók, 97% rendelkezik saját okostelefon készülékkel és 81% tagja valamilyen online közösségi oldalnak, amely 2020-ban is leginkább a Facebook-ot jelentette. Ezeket az oldalakat nem meglepő módon leginkább tájékozódásra és szórakozásra használják a fiatalok. A második legnépszerűbb oldal a YouTube, melynek napi felhasználói aránya 50%. Mindezen adatok jól mutatják, hogy az online világ és a diákok kapcsolata megkerülhetetlen, ha a fiatalok tudományos jellemzéséről van szó. A kutatási beszámoló szerint az X és Y generáció tagjai digitális kultúra

kontextusán kívül egyszerűen értelmezhetetlenek. Mindennapjaik nagy része az online térben zajlik, ennek okán egyre több IKT eszköz található meg otthonaikban és egyre több saját digitális eszközzel is rendelkezik (Domokos - Kántor - Pillók - Székely 2021).

A hazai okostelefon kutatások közül az egyik legfrissebb az eNET felmérése, mely szerint hazánk 18-69 éves korosztályába tartozók közül már 6,2 millióan használnak okostelefont és nagyjából 6 millióan interneteznek is készülékükön. „Az eredmények alapján általánosságban megállapítható, hogy az okostelefon és internet használatának terjedése töretlen, mely növekedés összhangban áll az uralkodó digitalizációs trendekkel. [...] Legaktívabb használat a 30 év alattiak és a tanulók körében mutatkozik: ma már eléri a 100%-ot az internet- és az okostelefonhasználók aránya e korcsoportban” (Hack-Handa Tünde 2022 online).

A Nemzeti Közzolgálati Egyetem Információs Társadalom Kutatóintézetének 2021 novemberében készült kutatása is segítségünkre lehet a téma kibontásában, ugyanis a magyar társadalom okostelefon-függőségét veszi górcső alá. ( A telefonos adatfelvételt a 18-59 éves korosztályhoz tartozók körében végezték). „A teljes minta tekintetében minden negyedik válaszadó inkább okostelefon-függőnek tartja saját magát, ez az arány pedig még nagyobb méreteket ölt a fiatalabb korosztályok tekintetében: a 18-29 évesek körében majdnem minden harmadik (30,1%)” (Török - Rab - Szikora 2022).

Ma már a PISA teszt is igyekszik a tanulók eszközhasználatát feltérképezni. 2018-ban kiemelt területként kezelte a digitális médiát, infokommunikációs eszközök használatának vizsgálatát. A jelentésből kiderül, hogy gyakorlati szempontból az olvasás továbbra is elengedhetetlen, ugyanakkor egyre inkább igényli az összetett információfeldolgozási stratégiákat, ideértve a releváns információk több forrásból történő elemzését, szintézisét, integrálását és értelmezését. A tanulók informatikai tájékozottságáról szóló opcionális kérdőív adatai szerint a magyar 15 éves tanulók 2012-ben hétköznap átlagosan napi 112 percet töltöttek online az iskolán kívül, hétfvégén napi 156 percet interneteztek. Ezek az értékek 2018-ra napi 177, illetve 220 percre növekedtek (PISA 2019).

Prievara Tibor, a digitális oktatás szakértője, 2015-ben megjelent pedagógiai sikerkönyvében már arról ír, hogy bár kutatásai szerint a diákok 5 és fél órát töltenek valamilyen képernyő előtt, az iskola még mindig nem fordít elegendő figyelmet az új média és a pedagógiai módszerek összehangolására (Prievara 2015).

Tehát mindezen adatok alapján kijelenthetjük, hogy a 15 - 29 évesek több mint 97%-nak a zsebében, kezében ott van egy olyan eszköz, ami a nap 24 órájában a rendelkezésükre áll, és arra használják, amire csak akarják. Használják, és ha az eddigi tendencia folytatódik, használni is fogják. Mindezek mellett az is világos, hogy a megváltozott kommunikációs struktúra és az új média eszközei hatással vannak a tanulási folyamatokra, módszerekre és magára az egész 21. századi iskolai életre. A diákok média tapasztalatainak tudatosítása, elméleti levezetése és a digitális kompetenciák folyamatos fejlesztése ilyen magas eszközhasználati idő mellett egyszerűen elengedhetetlen.

A médiatudatosság fontosságára és annak tanítási lehetőségeire Dr. Szőke- Milinte Enikő, a Z generáció, médiatudatosság és az újfajta műveltség téma kutatója hívja fel a figyelmünket 2020-ban megjelent munkájában.

A médiatudatosságra neveléshez, a teljesség igénye nélkül meg lehet fogalmazni néhány fontos alapvetést:

Az online személyiség és a valódi személyiség közötti különbség meghatározása

A tudatos fogyasztói magatartás kialakítása

A médiatartalmak befolyásolásának tudatosítása, több szempontú médiareprezentáció megismerésének fontossága

Digitális lábnyomok jelentőségének felismerése

A hypertextek világában történő személyiségtorzulás okainak feltárása

A Z generáció és az idő viszonyának tisztázása

A virtuális visszajelzés „éhség” jellemzőinek megismerése

Figyelemrövidülés hatásainak vizsgálata

A másolás kultúrájának megismerése

Álinterakciók tudatosítása

A kollektivitás illúziójának felismerése

A kreativitás kibontakoztatása

A médiaetika, médiaerkölcse vonatkozó tájékozottság megszerzése

A médiatartalmak mint konstrukciók azonosítása (Szőke- Milinte 2020).

Bár a 2010-es évektől valóban érzékelhetővé vált az oktatási rendszerünk „modernizálása” és az információs műveltség fejlesztésének szándéka – a Nemzeti alaptanterv is kiegészült az Európai Unió által javasolt digitális kompetenciákkal – azonban a technológiai akadályok problémáját áthidaló valós megoldások még a mai napig váratnak magukra. Nem meglepő módon az elmúlt évek drasztikus változásai, a tantermen kívüli digitális munkarend kivitelezése felszínre hozták az újmédia és a pedagógiai módszerek összehangolásának hiányait. Szembe kellett néznünk a szűkös módszertani útmutatásokkal, a pedagógusok és tanulók IKT-eszközökkel való változó minőségű ellátottságával és a szükséges technikai készségek birtoklásának hiányosságaival.

A fentiekben már említett Prievara Tibor szerint a hagyományos oktatás válságának oldása, az online oktatással sem következett be. „A kormányzat annyit tett, hogy valamennyire feltuningolta az e-Kréta rendszert, abba legalábbis beintegrált egy úgynevezett digitális kollaborációs teret. Az e platformról megfogalmazott vélemények ugyanakkor a „Google Classroom light”-től a „szörnyen használhatatlan iszonyatig” terjedtek. Én azt gondolom, hogy a kormány ezzel belőtte a digitális pedagógia legalját” (Balla 2020 online).

A különböző tantárgyak oktatása mögött meghúzódó médiatudatosság, és az újfajta tudásátadás nem alakul ki csupán a platform megváltoztatásával. Új digitális kihívásokkal kell szembenéznünk, és olyan megoldásokat kell találnunk, melyek hosszú távra szólnak, hiszen mindannyiunk érdeke, hogy az iskola világa meg tudjon felelni a 21. század elvárásainak.

### 3. Kompetenciák

A valódi pedagógiai paradigmaváltás csak úgy következhet be, ha korábbi ismereteink (a XXI. századi iskolára is adaptálható elemei) összhangban állnak a modern pedagógia eredményeivel. Újrastrukturálódó, átdigitalizált világunk újfajta nevelési-oktatási tevékenységekkel bővülő iskolát hoz létre, melyben a nevelési célok és a tanulási- tanítási folyamatok is megváltoznak. A kompetencia modellekre támaszkodó nevelés fontos alapot nyújthat a drasztikus változások idején is, jól mutatja ezt, hogy az elmúlt húsz évben

a köznevelést szabályozó legfontosabb alapidokumentumok kiemelt fogalommá tették a kompetenciát.

Dr. Nagy József a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet egykori professzorának neve mára szinte teljesen összeforrt a kompetenciával. Modellje szerint, a nevelési feladatok olyan kialakítandó, fejleszthető pszichikus rendszerek, amelyek különböző komponensek formájában leírhatóak. Az iskolai keretek között elsajátított és gyakorolt készségek komponensei beazonosíthatók, így tehát azoknak fejlesztése is általában lehetséges (Nagy 2000).

„A személyiség funkcionális szempontból az alaprendszerét képző három általános kompetenciával (személyes, kognitív és szociális alapkompétenciával) és speciális (felhasználói) kompetenciákkal működik” (Nagy 2001: 22). A kognitív alapkompétencia fontos elemei a szövegértés, olvasás készség, melyre nem csak az anyanyelvi, de a digitális kompetenciánk is épül. Ráadásul az alapkompétenciáink is tovább bonthatók készségekre. Nagy megkülönbözteti az úgynevezett kritikus alapkészségek csoportját, amelyek döntő szerepet játszanak a képességek, kompetenciák, és ezáltal a teljes személyiség fejlődésében és annak eredményes, hatékony működésében. 6 kritikus készségek egyike az olvasási készség (dekódolás) és a szövegértés együttese (Nagy 2000). Nagy arra a megállapításra jut, hogy ezen alapképességek fejlesztése az intézményes nevelés központi feladatává kell, hogy váljon.

A 2020-ban megújult Nat módszertani alapelvekről szóló részében, az intézményes nevelés korszerűsítésének érdekében lényeges módosítások történtek. Központi szerepet kap a digitális technológiával támogatott oktatási módszerek alkalmazása iránti igény, továbbá a multidiszciplináris óraszervezés megvalósítása is fontos céllá válik. A diákok így olyan foglalkozásokon vehetnek részt, melyeken egyszerre több tudományterülettel, a tudnivalók integrálásának lehetőségeivel és az IKT eszközök gyakorlati alkalmazásával ismerkedhetnek meg (Nat 2020).

## Az élményközpontú anyanyelvi és digitális kompetencia fejlesztés

Úgy gondolom az anyanyelv és irodalom tantárgy tanításában megjelenő legaktuálisabb problémák megoldásához az élményközpontú szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztésen keresztül vezet az út, valamint elengedhetetlenül fontos a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatát és média-szövegértését lehetővé tevő gondolkodási folyamatok fejlesztése, önálló médiaszövegek létrehozásának segítése.

Magyar, média-, mozgókép és kommunikáció szakos tanárként legfőbb célom, hogy ebben a nehéz, átmeneti időszakban segítsem a diákok anyanyelvi kompetenciafejlesztését, valamint a digitális és hagyományos módszerek ötvözésével bővítsem a már jól működő pedagógiai módszerek tárházát. Ennek okán saját verselemző módszert dolgoztam ki, összekötve a diákok anyanyelvi kompetenciafejlesztését az IKT eszközök rendszerszerű használatával.

A módszer első szakaszában, a tanulók önállóan hoznak létre hipermediális alkotásokat, hipertextuális narratívák segítségével. A diákok tehát kreativitásukat kiélve digitális tartalommal töltik meg az offline verset. A második szakaszban a kiválasztott szövegrészlet nyelvi szintek szerinti elemzése történik, majd a rész-egész vizsgálata által a teljes vers értelmezésével zárul a verselemző óra. A hipermediális mű előállítását követően a diákok

várhatóan elegendő tudásra tesznek szert ahhoz, hogy hosszabb mozgóképes adaptációkat, versvideókat is képesek legyenek megszerezni, elemezni.

Kísérletileg szeretném igazolni, hogy az alternatív verselemző módszerem implicit és explicit módon is javítja az általános iskola felső tagozatos diákjainak szövegértését és digitális kompetenciáját. Továbbá kutatásom eredményeivel szeretném bizonyítani, hogy az irodalom tantárgyba beemelt digitális elemekkel nagyban javíthatjuk a diákok humán tudományokkal kapcsolatos attitűdjét, ezzel is segítve a médiaismeret más tantárgyakba történő integrálását.

## Összegzés

Az online tanítás számos változást hozott a szövegcentrikus iskolai oktatásban, többek között nagyobb szerepbe került a vizuális oktatás. Mindezt pozitívan is értékelhetjük, ugyanis a valóság komplexebb feldolgozására nyújt lehetőséget a szöveg és a kép eltérő logikájának azonos időben történő alkalmazása. A szövegértési problémákra az egyik leggyorsabb és egyben leghatékonyabb megoldás, ha IKT eszközök rendszerszerű használatát igénylő alternatív módszerekkel ismertetjük meg diákjainkat, ugyanis fel kell készítenünk őket a XXI. század kihívásaira, mely a posztmodern kori befogadótól különböző információfeldolgozási stratégiák ismeretét és informatikai tájékozottságot is elvár.

## Felhasznált irodalom

- Balla István 2020.12.10. Prievara Tibor: Ott ülnek a gyerekek a Zoom-órákon leolvadt aggyal, zoombiként a gép előtt. *hvg.hu*. Elérhető: [https://hvg.hu/elet/20201210\\_prievara\\_tibor\\_zoom\\_online\\_oktatas](https://hvg.hu/elet/20201210_prievara_tibor_zoom_online_oktatas) (09. 20-i megtekintés)
- Domokos Tamás -Kántor Zoltán - Pillók Péter -Székely Levente 2021. *A Magyar Fiatalok 2020*. Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft. Budapest. Elérhető: [https://tarsadalomkutato.hu/wp-content/uploads/2021/07/magyar\\_ifjusag\\_2020\\_web-v%C3%9A.pdf](https://tarsadalomkutato.hu/wp-content/uploads/2021/07/magyar_ifjusag_2020_web-v%C3%9A.pdf) [09. 20-i megtekintés]
- Hack-Handa Tünde 2022. 05. 25. A plafont súrolja a hazai okostelefon- használat. *eNETE*-lérhető: <https://enet.hu/a-plafont-surolja-a-hazai-okostelefon-hasznalat/> (09.20-i megtekintés)
- Magyar Közlöny 2020. *Nemzeti alaptanterv*. (17).
- Nagy József 2000a. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy József 2000b. A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új pedagógiai szemle*. 7-8: 255-269.
- Nagy József 2001. A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*. 9: 22.
- Oktatási Hivatal 2022. Országos kompetenciamérés2021. *Országos jelentés*. Elérhető: [https://okm.kir.hu/fit/files/OKM\\_2021\\_Orszagos\\_jelentes.pdf](https://okm.kir.hu/fit/files/OKM_2021_Orszagos_jelentes.pdf) [09.20-i megtekintés]
- Oktatási Hivatal 2020. *Magyar nyelv és irodalom kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyama számára*, 1. Elérhető: [https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020\\_](https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_)

nat/kerettanterv\_alt\_isk\_5\_8 (09. 20-i megtekintés)

Oktatási Hivatal 2019. *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*. Elérhető:[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2018_v6.pdf) (09. 20-i megtekintés)

Prievara Tibor 2015. *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kiadó. Budapest.

Szóke-Milinte Enikő 2020. *Információ-Média(tudatosság)-Műveltség. A Z generáció tanulása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest.

Török Bernát - Rab Árpád - Szikora Tamás 2022. *Okostelefon-függőség a magyar társadalomban*. NKE. Eötvös József Kutatóközpont Információs Társadalom Kutatóintézet. Budapest. Elérhető: [https://itki.uni-nke.hu/document/itki-uni-nke-hu/ITKI\\_fuggosegi%20jelentenes.pdf](https://itki.uni-nke.hu/document/itki-uni-nke-hu/ITKI_fuggosegi%20jelentenes.pdf) (09. 20-i megtekintés)

## A tanulmány szerzője

**Szabó Orsolya Edit** doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; magyar, média-, mozgókép és kommunikáció szakos tanár, Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnázium. Főbb kutatási terület: a hipertextuális narratívák, hipermediális tartalmak, versvideók. [orsolyaedit@gmail.com](mailto:orsolyaedit@gmail.com)

Publikációk:

Szabó Orsolya Edit 2021. Az ifjúsági irodalom nevelő- érzékenyítő funkcióinak bemutatása, Janne Teller: Semmi című regényén keresztül. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp*. Magánkiadás. Békéscsaba. 93–100.



# Szállassy Noémi – Erős Nándor

## A szex vajon mi? - erdélyi magyar pedagógusok nézetei a gyermekek szexuális fejlődésével és nevelésével kapcsolatosan

### Bevezető

A szexuális nevelés lényegét már a 70-es években megfogalmazta Kilander (1970) amerikai szexuálpedagógus, aki szerint: „*A szexuális nevelés magába foglalja mindazokat a nevelési eljárásokat, amelyek segíthetik a fiatalokat az élet ama problémáira való felkészülésben, amelyeknek központja a nemi készítés, és amelyek elkerülhetetlenül előfordulnak valamilyen formában minden normális ember életében. E problémák az élettapasztalatok hatalmas sorára terjednek ki, a személyes szexuálhigiéné egyszerű kis ügyeitől a sikeres házasság és családi viszonyok rendkívül bonyolult egészségügyi, szociálpszichológiai és erkölcsi problémáig.*”

A Szexuális Nevelés Amerikai Tanácsának (Sexuality Information and Education Council of the United States SIECUS) állásfoglalása szerint a szexuális szocializáció a nemi szerepről, kapcsolatokról és intimitásról szóló informálódás, az attitűdök és értékek alakításának élethosszig tartó folyamata. Magában foglalja a (pszicho)szexuális fejlődést, a reprodukív egészséget, a nemi kapcsolatokat, a testképet és a különböző nemi szerepeket. Nemcsak a szexualitás biológiai, hanem szociokulturális és pszichológiai dimenzióira is irányul, kognitív (informálódás), affektív (érzelmekek és attitűdök), valamint viselkedési (döntéshozatal, szokások) vonatkozásban egyaránt.

Számos tanulmány rámutatott a szexuális nevelés szükségességére a gyermekek és tinédzserek körében, és megállapították, hogy az iskola és a szülők jelentik a tudás legfontosabb forrásait. A romániai egészségnevelés érintőlegesen foglalkozik a szexualitással (higiéné, reprodukció, betegségek), de ez is csak a diákok 6-9%-hoz jut el, akik opcionálisan választották az Egészségügyi nevelés tantárgyat. Kelet-Európára jellemző, hogy szexuális nevelés helyett csak szexuális felvilágosítás zajlik orvosok és pszichológusok által, ez is elvétve és már túl későn. Ez nem képes ellensúlyozni azokat a negatív hatásokat, amelyekkel a fiatalok találkozhatnak, például tévé sorozatokban, szociális médiában, pornográf tartalmakban (Szilágyi 2003: 104).

Romániában a nemi nevelést nagyban ellenzi az ortodox egyház, aki szerint ez „a manipuláció egy formája és a gyermekek ártatlansága elleni támadás”. Az európai országok közül Románia a második a fiatalkorú terhességek számában, 2019-ben 16639 terhességet tartottak nyilván a kiskorúak körében (UNICEF és a SAMAS Egyesület közös felmérése alapján) (UNICEF 2021). A korai terhességek száma nagymértékben összefügg az alacsony iskolázottsággal és a szociálisan hátrányos helyzettel. A tanulmány adatai érzékelik a probléma súlyosságát és egy komplex nemi nevelési program bevezetésének szükségességét.

Hazánkban a szexualitás témaköre még ma is tabunak számít, még családon belül sem beszélnek róla nyíltan, iskolai szexuális nevelés nincs, a szexuális felvilágosítás is csak 1-2 órára korlátozódik 13-14 éves korban. Az Oktatásügyi Minisztérium részéről jelenleg is

vannak próbálkozások az „Életre nevelés” tantárgy bevezetésére V. osztálytól. Ennek egyik modulja lenne a Szexuális nevelés. 2022 júniusában a romániai képviselőház elfogadta azt a tervezetet, mely szerint nyolcadik osztálytól (14 éves kortól) szülői hozzájárulással rendszeresen lehetne tartani egészségügyi nevelésről szóló órákat a nemi betegségek és a serdülőkori terhesség megelőzése érdekében.

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen ismeretekkel, nézetekkel és attitűddel rendelkeznek az erdélyi magyar pedagógusok a gyermekek szexuális fejlődésével és szexuális nevelésével kapcsolatosan, valamint, hogy az erdélyi magyar óvodapedagógusok, tanítók és tanárok milyen ismeretekkel rendelkeznek a gyermekek testi és lelki biztonságával, az ezt veszélyeztető tényezőkkel, a szexuális nevelés témaköreivel kapcsolatban. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a szülők hogyan reagálnak gyermekük szexualitására és mennyire nyitott az óvoda, iskola a szexuális nevelés bevezetésére.

## 1. Anyag és módszer

A vizsgálat önkitöltéses, online kérdőíves felmérés formájában történt 2022 tavaszán (N=251, 178 óvodapedagógus és tanító, és 73 különböző szakos tanár vett részt a felmérésben Erdély egész területéről). A kérdőív a résztvevők tájékoztatásával kezdődött, majd demográfiai jellegű kérdésekkel folytatódott: a válaszadó neme, munkaköre és tanügyben töltött éveinek száma, legmagasabb iskolai végzettsége, az intézmény elhelyezkedése és az ott tanuló diákok számára vonatkozóan. A következő 37 kérdés kvantitatív és kvalitatív válaszokat gyűjtött a következő témákban: a gyermek alapvető jogai és szükségletei, testének biztonságos, szabad és örömteli megélése, nemekkel kapcsolatos szerepviselkedés, „bugyiszabály”, szexuális nevelés fontossága és résztémái, a pedagógusok és szülők viszonyulása a szexuális neveléshez, szexuális töltetű megnyilvánulások az intézményben (puszi, csók, nemi szerv mutogatása, maszturbáció, szexuális zaklatás stb.), igényfelmérés szexuális nevelési programban való részvételre. A kérdőívet Google űrlapon küldtük ki a résztvevőknek, pedagógus csoportokban népszerűsítettük, akik előzőleg felkérést kaptak a kutatásban való részvételre. A kérdőív kitöltése átlagosan 25 percet vett igénybe. Az adatok feldolgozása a Microsoft Excel (vers. 2019), az adatelemzés R statisztikai programmal történt. Az adatokat a dplyr csomaggal alakítottuk át, az ábrákat a ggplot2 csomaggal készítettük.

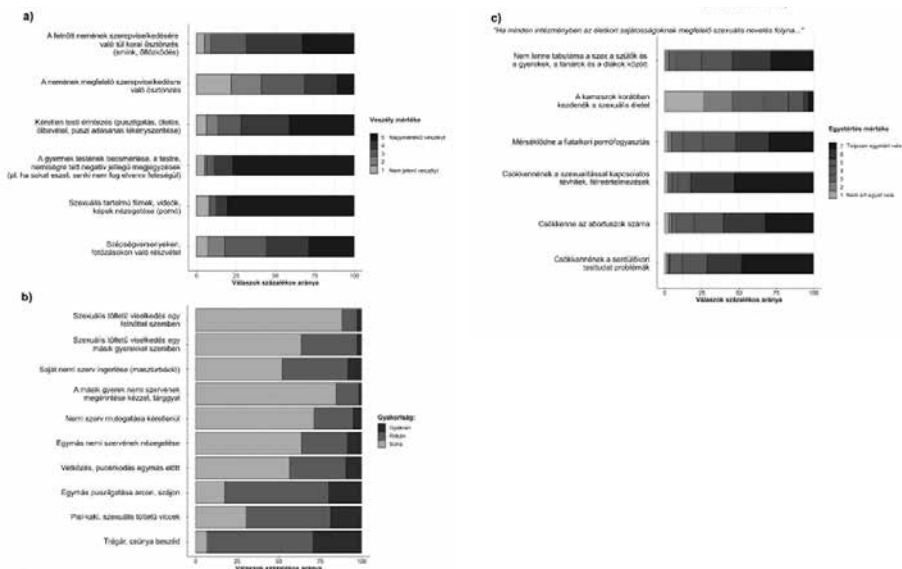
## 2. Eredmények

A kérdőívünket összesen 178 óvodapedagógus és tanító (177 nő és 1 férfi), valamint 73 tanár (62 nő és 11 férfi) töltötte ki, amelyből 68,9% rendelkezett osztályfőnöki tapasztalattal.

Az óvodapedagógusok és tanítók közül 56% úgy véli, hogy a szexualitás az egészséges élet része és szükséges ennek a témakörnek a tárgyalása mind otthon, mind pedig az iskolában, ennek ellenére a válaszadók 58%-a nem ismeri a „bugyiszabályt” (a gyermek testének trikóval, bugyival fedett részeit csak a gyermek engedélyével érinthetik meg). Az óvodapedagógusok és tanítók közül 35% beszél a fogamzásról, a terhességről, a méhbeni fejlődésről és a szülésről, 45% csak a szülők vagy gyerekek kérésére beszél a témáról, míg 19% egyál-

talán nem beszél erről, és 1% úgy gondolja, hogy ez teljes mértékben a szülő feladata. Az alsó tagozatos válaszadók 91%-a nem tapasztalt pályafutása során olyat, hogy egy gyerek szexuális zaklatás áldozata lett volna. Az alsó tagozatos kitöltők szerint a gyerekek sokrétű veszélynek vannak kitéve (1. ábra): veszélyes a gyerekek testének a becsmérése, a szexuális tartalmú filmek nézése. A gyerekek között a leggyakoribb esetek, amikor pusztogatják egymást, szexuális töltetű vicceket mesélnek vagy trágárul beszélnek (1. ábra). Az óvodapedagógusok és tanítók 72%-a részt venne szexuális nevelés képzésen, 24% bizonytalan volt, míg 4% nem venne részt. Azt, hogy a szexuális nevelésnek milyen jövőbeni hatása lenne a fiatalokra az alsó tagozatos pedagógusok szerint, az 1. ábra foglalja össze.

Arra a kérdésünkre, hogy a tanárok szerint a szülők hogyan viszonyulnak a gyerekek szexualitáshoz vagy a szexuális neveléséhez, 87%-ban érkeztek a következő válaszok: 44% úgy véli, hogy a szülők igénylik a szexuális felvilágosítást az iskolában, 15%-a szerint a szülők elfogadók a gyerekek szexualitásával kapcsolatban, 25% úgy véli, hogy a szülők idegenkednek, tiltják, elítélik vagy büntetik a gyermekük szexuális viselkedését, míg 3% szerint a szülők nem tudják elfogadni gyerekek szexualitását. A válaszadók legnagyobb hányada szerint a serdülőket nagymértékben fenyegeti a nem kívánt testi kontaktus, valamint az, hogy becsmérlő, negatív

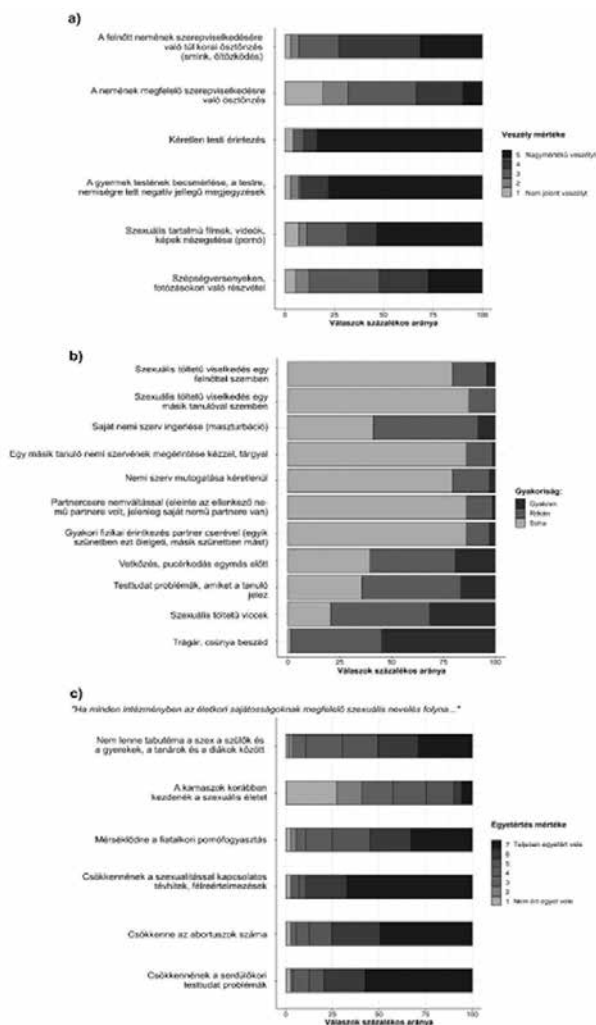


1. ábra. Óvodapedagógusok és tanítók (n = 178):

a) értékelés a gyermekekre veszélyes tényezőkről;

b) az észlelt különböző szexuális töltetű viselkedések gyakorisági kategóriái;

c) a pedagógusok attitűdjei a megfelelő szexuális nevelés lehetséges eredményeiről az iskolában.



2. ábra. Tanárok (n = 63):

a) értékelés a gyermekekre veszélyes tényezőkről;

b) az észlelt különböző szexuális töltetű viselkedések gyakorisági kategóriái;

c) a pedagógusok attitűdjei a megfelelő szexuális nevelés lehetséges eredményeiről az iskolában.

töltetű megjegyzéseket tesznek rájuk (2. ábra). A válaszok alapján, a szexuális tartalmú filmek és képek is nagyon veszélyesek lehetnek a serdülőkre nézve (2. ábra). A tanárok szerint gyakori a trágár beszéd, míg nagyobb arányban fordulnak elő a szexuális töltetű viccek, testkép-problémák, a vetkőzés és meztelenkedés. A tanárok többsége egyetértett azzal az állítással, hogy ha az életkornak megfelelő szexuális felvilágosítást folyna minden oktatási intézményben, az csökkentené a szexualitással kapcsolatos téveszmék számát, mérséklődnének a testkép-problémák és csökkenne az abortuszok száma (2. ábra). Ha Romániában szexuális neveléssel kapcsolatos képzést vezetnének be, a megkérdezettek kétharmada szívesen részt venne ebben.

## Összegzés

Számos országban és kultúrában felvetődik a kérdés, hogy ki a legkompetensebb személy a gyermekek és fiatalok szexuális nevelésében? Szilágyi (2003: 107) szerint a szexuális nevelés mindazoknak a feladata, akinek feladata a nevelés. A leghelyesebb megoldás viszont az lenne, ha a szülő „válaszolna” a bizalmi atmoszféra kialakulása érdekében, de nem mindenki rátermett erre a feladatra. A szülőknek vannak elképzeléseik arról, hogy gyermekük szexuális nevelésében elsődleges a bizalom és a nyitottság, figyelembe kellene venni a gyermek és a szülő életkorát, a szülők személyes tapasztalatát, kommunikációs készségeit, de nem sokan vállalkoznak ezekre a feladatokra (Iorga és mtsai. 2021: 13; vö. még Noorman és mtsai. 2022: 2).

A szexuális felvilágosítást a szülők elodázzák, a pedagógusra hárítják a feladatot. Számos tanulmány szerint a szülőknek információkra, motivációra és stratégiákra lenne szüksége az optimális eredmény eléréséhez, ebben az egyénnek és a családoknak kiemelt szerepe van. (Vidourek és Bernard 2009: 245; vö. még Pop és Rusu 2015: 398). Shtarkshall és mtsai. (2007) szerint az egészségügyi és az oktatási rendszerek kötelesek biztosítani a szexuális nevelést a serdülők és a fiatal felnőttek számára. A felvilágosítás általában az általános iskola végén, de leginkább a középiskolában kezdődik, sajnos abban a korban, amikor a fiatalok már megkezdték szexuális életüket. A szakirodalmi adatok szerint az iskolai szexuális nevelési programok nem mindig valósulnak meg kellő hatékonysággal, csökkent a preventív jellegük (Pop és Rusu 2015: 400). Ellenben, a szexuális nevelés alapjait (attitűdök, hiedelmek, viselkedés, értékek) már kora gyermekkortól és a családok közreműködésével kell lefektetni (Colarossi és mtsai. 2014: 173). Számos kutatás arról számol be, hogy a pedagógusok gyengén vagy alulképzettek a szexuális nevelési programok lebonyolításához (Howard-Barr és mtsai. 2005: 99), ezért a tanárokat is fejleszteni kell a szexuális nevelés témakörében (Mkumbo 2012: 156-157). Brown és Pirtle (2008) szerint a szexualitás kifejezésének és felfogásának módját számos tényező határozza meg: a kultúra, vallás, a társadalmi-gazdasági helyzet, a történelem. Romániában az ortodox egyháznak van a legnagyobb hatása a politikai döntéshozatalban, ami a szexuális nevelést illeti (Turcescu és Stan 2005: 291). Egy másik kutatás eredményei szerint (Ionescu és mtsai. 2019: 107) a kor és a vallásosság negatívan korrelál a szexualitáshoz való viszonyuláshoz (az idősebbek konzervatívabbak). A pedagógusok nézeteitől és személyes tapasztalataitól nagyban függ az, hogy mit és hogyan tanít. Szemben a nyugati vagy északi országokkal, Romániában csak 2001-ben vezették be az „Egészségügyi nevelés a romániai iskolákban” tantárgyat, ami azonban csak opcionális jellegű volt, így a tanulók 7-9%-a részesült egészségügyi nevelésben. Az eddigi törvény (45/2020) azt írta elő, hogy félévente legalább egyszer legyen az iskolában „Életre nevelés” (ezen belül szexuális nevelés) a nemi úton terjedő betegségek és a kiskorúak terhességének megelőzése érdekében. A jelenlegi álláspont szerint (a döntés 2022 júniusában történt), csak szülői beleegyezéssel és csak 14 éves kortól lehet szexuális nevelést tartani az Egészségügyi nevelés tantárgy keretében és célszerű, hogy ezt biológia tanárok, pszichológusok vagy szakképzett egészségügyi dolgozók tanítsák. Egy romániai felmérés szerint (Oncioiu 2021) a megkérdezett diákok 78%-a szeretné, ha a Szexuális nevelés kötelező tantárgy lenne és az iskola képezné a fő információ forrást. A diákok többet szeretné-

nek tudni a terhesség megelőzéséről, a nemi betegségekről, a fogamzásgátlási módszerekről. Szeretnének nyíltan beszélgetni a nemi aktus örömeiről, az első szeretkezés nehézségeiről, szeretnék, ha nem ítélnék el őket amiatt, hogy elkezdik a szexuális életüket, és egy olyan biztonságos teret szeretnének, ahol kifejezhetik érzelmeiket, félelmeiket, kíváncsiságukat.

Eredményeink szerint a pedagógusok többsége úgy gondolja, hogy a szexualitás az egészséges élet velejárója és minél kisebb kortól érdemes vele foglalkozni a családban és az oktatási intézményekben egyaránt. Ez egybecseng több szakmai fórum véleményével (WHO 2010) és más kutatások eredményeivel is (Varga-Tóth és mtsai. 2019: 501). Amennyiben Romániában indulna szexuálpedagógiai képzés, a válaszadóink nagyrésze szívesen részt venne. A jövőben viszont szükség van az oktatási rendszer szemléletváltására, a tudományos alapú irányelvek elfogadására és követésére. A szülőknek, oktatóknak és nevelőknek tisztában kell lenniük a gyermek önmagáról alkotott képével és a jövőbeli, a társadalomban képviselt szerepének alakulására gyakorolt hatásával. Elengedhetetlenül fontos a szexuális nevelés beépítése az oktatási folyamatba, kisgyermekkortól kezdve a fiatal felnőtt korig.

Következtetésként elmondható, hogy a szexuális nevelés egy többdimenziós fogalom, hasonló többdimenziós és interdiszciplináris megközelítést kellene alkalmazni a szexuális nevelési programok megtervezésekor, végrehajtásakor és eredményeinek értelmezésekor.

## Felhasznált irodalom

- Brown Randel D. - Pirtle Trace 2008. Beliefs of professional and family caregivers about the sexuality of individuals with intellectual disabilities: examining beliefs using a Q-methodology approach. *Sex Education* 8: 59-75.
- Colarossi Lisa - Silver Ellen Johnson - Dean Randa - Perez Amanda - Rivera Angelic 2014. Adult Role Models: Feasibility, Acceptability, and Initial Outcomes for Sex Education. *American journal of sexuality education* 9(2): 155-175.
- Guideline for comprehensive Sexuality Education 2004. 3rd Edition. Kindergarten through 12th Grade Washington, DC: SIECUS, <http://sexedu.org.tw/guideline.pdf>.
- Howard-Barr Elissa - Rienzo Barbara - Pigg Robert - Delores James 2005. Teachers' beliefs, professional preparation, and practices regarding exceptional students and sex education. *Journal of School Health* 75(3): 99-104.
- Ionescu Cristina Emilia - Rusu Alina Simona - Costea-Bărluțiu Carmen 2019. Attitudes of Special Education teachers towards sexual education of students with intellectual disabilities: Effects of religiosity and professional experiences. *Educatia 21 Journal* 17: 102-111.
- Iorga Magdalena - Pop Lavinia-Maria - Gimiga Nicoleta - Păduraru Luminita - Diaconu Smaranda 2021. Assessing the Opinion of Mothers about School-Based Sexual Education in Romania, the Country with the Highest Rate of Teenage Pregnancy in Europe. *Medicina*, 57(841):13.
- Kilander Fredrik 1970. *Sex Education in the Schools—A Study of Objectives, Content, Methods, Materials, and Evaluation*, The Macmillan Company.
- Legea nr. 45/2020 pentru modificarea și completarea Legii nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului. Monitorul Oficial, Partea I nr. 287 din 06 aprilie 2020, <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/224685>

- Mkumbo Kitila 2012. Teachers' Attitudes towards and Comfort about Teaching School-Based Sexuality Education. *Urban and Rural Tanzania*. 4(4):149-158.
- Noorman Maaïke A. J. - den Daas Chantal - de Wit John B. F. 2022. How Parents' Ideals are offset by uncertainty fears: A Systematic Review of the Experiences of European Parents regarding the Sexual Education of their Children. *The Journal of Sex Research*. 1-11.
- Oncioiu Diana 2021. "Unii s-au smintit de tot". Cum acționează rețeaua de influență care se asigură că educația sexuală nu ajunge în școli. *Jurnalul Decretului* la 22 octombrie, <https://jurnaluldecretului.ro/reteaua-de-influenta-impotriva-educatiei-sexuale>
- Pop Meda - Rusu Alina 2015. The role of parents in shaping and improving the sexual health of children / Lines of developing parental sexuality educational programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209: 395-401.
- Shtarkshall Ronny A. - Santelli John S. - Hirsch Jennifer S. 2007. Sex education and sexual socialization: Roles for educators and parents. *Perspect. Sex. Reprod. Health*. 39: 116-119.
- Szilágyi Vilmos 2003. A szexuális nevelés nálunk és másutt. *Új pedagógiai szemle* 53(11): 104-107.
- Turcescu Lucian - Stan Lavinia 2005. Religion, Politics and Sexuality in Romania. *Europe-Asia Studies*, 57(2): 291-300.
- UNICEF Report, January 2021, Adolescent pregnancy in Romania, <https://www.unicef.org/romania/reports/adolescent-pregnancy-romania>
- Varga-Tóth Andrea - Németh Gábor - Paulik Edit 2019. Medical aspects of sexual education according to national data and international guidelines. *Orvosi Hetilap*. 160(13): 494-501.
- Vidourek Rebecca A. - Bernard Amy L. - Keith King 2009. Effective parent connectedness components in sexuality education interventions for African American youth: A review of the literature. *American Journal of Sexuality Education*, vol. 4(3-4): 225-247.
- WHO Regional Office for Europe and BZgA, Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Federal Centre for Health Education, BZgA, Cologne, 2010, <https://www.icmec.org/wp-content/uploads/2017/03/WHO-Curriculum-Matrix-for-CSE-in-Europe.pdf>

## A tanulmány szerzői

**Szállassy Noémi** PhD egyetemi adjunktus, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományi Kar. [noemi.szallassy@ubbcluj.ro](mailto:noemi.szallassy@ubbcluj.ro)

*Publikációk:*

Noémi Birta-Székely – Noémi Szállassy 2019: Characteristics of natural science misconceptions among transylvanian hungarian teacher training students. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*: 636-644.

Hajnal Székely - Noémi Szállassy 2016: Can School Anxiety be Reduced by Using Cooperative Learning Techniques?. *PedActa* 6(1): 53-66.

Erős Nándor MS: Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Biológia-Geológia Kar. [erosnandi@gmail.com](mailto:erosnandi@gmail.com)

# Vizeli Máté

## Lehetséges változtatások a népi brácsa tanítási módszertanában

### Bevezetés

1972-ben, az első budapesti táncházzal indult el a táncházmozgalom Magyarországon. Szinte azonnal elkezdődött, majd egyre növekedett az érdeklődés a néptánc és a népi hangszerek tanulása iránt. Ezért csak három évet kellett várni arra, hogy elinduljon az intézményes népzeneoktatás. Az első pár évben még csak három-négy hangszert lehetett tanulni, de ez folyamatosan bővült, míg 1990-re már az összes elérhető lett. Ekkor megalakult az első önálló alapfokú népzeneoktatási intézmény, az Óbudai Népzenei Iskola. Csupán egy év elteltével megnyitotta kapuit az első népzene-tanári szak a felsőoktatásban, a Nyíregyházi Főiskolán. Az első szakközépiskolai népzenei szakirányok 1994-ben indultak el Székesfehérváron. 2007 óta pedig már a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen is lehet népi hangszereket tanulni. A népzeneoktatás első alapfokú tanterve 1998-ban készült el. Ebben az időben jórészt csak felnőttek és fiatalok tanultak brácsát a zeneiskolákban. Napjainkban viszont már egyre több kisgyermeket íratnak be erre a hangszerre, a tanterv azonban azóta sem változott semmit. Ez több szempontból is súlyos problémákat okozhat a jövőben a pedagógusok számára, ha nem képezik ki őket ennek megfelelően, márpedig az egyetemi tananyagunk egyelőre nem képezik a részét az ehhez szükséges ismeretek. A különböző klasszikus hegedűiskolákban lévő metódus elsajátítása és alkalmazása hosszú távon megoldást jelenthetne ezeknek a hiányosságoknak a kiküszöbölésére.

## 1. Történeti előzmények

1972. május 6-án tartották Magyarországon az első táncházat Budapesten (Jávorszky 2016: 36), a Liszt Ferenc téri Könyvklubban (ma Írók boltja). Ez egyben azt is jelenti, hogy magyarországi zenészek ekkor tettek először kísérletet arra, hogy megtanuljanak autentikus, magyar népzenei játékokat és ezt elő is adják nyilvánosan. Ebben a bizonyos első táncházban a Halmos Béla – Sebő Ferenc – Éri Péter trió (hegedű-brácsa-nagybőgő) játszott. Halmos és Sebő 1970-ben végeztek a Budapesti Műszaki Egyetem Építészmérnöki Karán, vagyis zenei végzettségük ekkor még nem volt (Jávorszky 2018). Sebő Ferencnek később lett, mert 1989-ben zenetudományi diplomát szerzett a Zeneakadémián. Halmos Béla gyerekkorában a gyulai zeneiskolában hegedülni és brácsázni tanult (klasszikus zenét, hiszen mást még nem lehetett), vagyis megszerezte a szükséges hangszeres alapokat (Jávorszky 2016: 13). Sebő Ferenc is tanult csellózni, aminek az ismereteiből sok mindent tudott hasznosítani a brácsán.

Mivel a székeli zenekultúra volt az első, amit ők ketten elsajátítottak és elkezdtek muzsikálni a táncházakban, Sebő Ferenc az erre a vidékre jellemző háromhúros, úgynevezett mezőszéki brácsát használta (Pávai 2013: 152–156). Aki tőle kedvet kapva elkezdett brácsázni tanulni,



emiatt szintén ezt a típusú hangszert fogta először a kezébe. A mezőségi brácsa jellegzetessége, hogy úgy állítják be a húrokat, hogy folyamatosan egyszerre három hangot kell játszani, ami nagyon bonyolult játéktechnika, főleg olyan valaki számára, aki még sosem tanult előtte semmilyen vonós (vagy akár egyáltalán húros) hangszeren. Abban az időben az is volt első-sorban jellemző, hogy mindenféle előképzettség nélkül próbálkoztak meg vele. Ettől függetlenül lényeges kérdés, hogy gyermek- vagy felnőtt korban kezdődik el a tanulási folyamat. A játéktechnikai nehézségeken kívül az ún. első generációs revival (például Sebő, Halmos, a Muzsikás Együttes és a Téka Együttes tagjai) zenészeknek a kutatási hiányosságokkal is meg kellett küzdeniük: az először felgyűjtött széki zene elsöre megdöbbenő archaikussága miatt úgy képzelték, hogy valaha az összes kárpát-medencei falusi zenét ezen a háromhúros brácsán játszották, és csak körülbelül tíz évvel később dőlt meg ez az elméletük, miután már több gyűjtőmunkát is végeztek kismagyarországi (A népzenei köznyelvben így nevezik Magyarországot jelenlegi területét.) és felvidéki területeken, és az ottani adatközlő zenészekkel folytatott beszélgetésekből kiderült, hogy ők sosem láttak ilyen hangszert. Addig viszont (és sokan, akik nem tudtak vagy nem akartak haladni a tudománnyal, még sokáig azután is) bármilyen népzenei játékot, csak a mezőségi brácsát használták. Ez akkor kezdett komolyabb problémát jelenteni, amikor a népzeneoktatás intézményesült, illetve amikor kisgyermek is elkezdtek érdeklődni népi hangszerek tanulása iránt.

## 2. A szervezett oktatás kezdetei és egy kis szociológiai kitekintés

Azok a budapesti népzeneészek, akik már úgy érezték, hogy megfelelő szinten elsajátították a műfajt a tudomány akkori állása szerint, a nyolcvanas évek első felében táncmuzsika tanfolyamokat szerveztek nagyobb vidéki városokban. Ennek elsődleges célja az volt, hogy régióként legyen legalább egy-két zenekar, akik megfelelően le tudják kísérni a néptánc-együttesek fellépéseit, és meg tudnak tartani táncmuzsikákat úgy, hogy az akkor ismert falvak vagy kistájak zenéjét jó színvonalon el tudják játszani. Erre azért volt szükség, mert még nagyon csak Budapesten összpontosult ennek a viszonylag új műfajnak a tudásanyaga, és vidékre sokkal nehezebben jutottak el a pontos információk az érdeklődők, tanulni vágyók számára. Az internet és sok elkészült kotta- és hangfelvétel jelenlétével ma már ez a probléma áthidalhatóbb, de azért még egy kicsit mindig érezhető, mert a személyes találkozásoknak ebben a zenei stílusban nagy jelentőségük van. Ezen a ponton meg kell említeni azt is, hogy az évek múltával a revival zenészeinek egyre kevesebb lehetőségük volt (és van) találkozni falusi adatközlő muzsikusokkal, egész egyszerűen azért, mert ezeknek a javarészt cigányzenészeknek a leszármazottai már sokszor nem viszik tovább a hagyományt, mert az ő kortársaik között már kevésbé népszerű a műfaj, illetve a kommunizmus megszűnésével Erdélyben is több lehetőség nyílt más, esetleg jobban fizető munkákat találni, vagy egyáltalán elutazni bárhová (saját forrás). Így például a harmadik generációs népzeneészek már jobbra csak hang- és videofelvételekből, lejegyzésekből tudnak tájékozódni.

Ezek a falusi zenészek, bár az általuk rendszeresen játszott, helyi zenei anyaggal nagyon tisztában voltak, a szó klasszikus értelmében véve nem voltak képzett zenészek. Nem ismerték a kottát, illetve a zenei és a hangszeres technikai alapfogalmakat sem. Így csak utánzás és a velük együtt való közös muzsikálás alapján tudták megtanítani az érdeklő-

dőknek a hangszerük és a zenei stílusuk fortélyait. Ezen a ponton fel kell hívnom a figyelmet a falusi, adatközlő és a városi, revival zenészek közötti egyik alapvető különbségre. Előbbi beleszületett saját falujának zenei kultúrájába, és egész életén keresztül csak az annak megfelelő muzsikát játszotta, míg utóbbi, mint egy ezen kívülálló érdeklődő, próbálja megtanulni nemcsak annak az egynek, hanem lehetőség szerint sok más falunak a zenéjét is. Ki kell hangsúlyozni, hogy ilyen zenészek (mármint akiknek ideális esetben el kell tudniuk játszani nagyon sokféle zenét a Kárpát-medence legkülönbözőbb pontjaiból) az adatközlők között nem voltak. Ebből logikusan következik, hogy a két különböző zenész felkészülése és felkészítése sem lehet azonos, hiszen teljesen más a követelmény. Az általános revival tudásanyag elsajátításához már jóval szélesebb körű zenei ismeretek, átfogóbb hangszeres tudás és összehasonlító elemzés szükséges, amelyeket például klasszikus zenei hangszeres és elméleti ismeretekkel volna lehetőség megalapozni. Ezért egy mondat erejéig arról is szót kell ejteni, hogy a 70-es években a népzenei tanulók nem csak társadalmi, hanem „zenei” ellenforradalmárokként is tekintettek magukra a komolyzenészekkel szemben, amiatt éppen, hogy a különbözőségüket próbálták minél jobban kiemelni. Ebből következik, hogy ez az alapvető szemléletmód sem segítette volna még ekkor a két stílus pedagógiai kapcsolatairól érdeklődést. Azonban fontos, hogy ez csak zenei értelemben igaz. A táncházmozgalom már a kezdetektől fogva mentes volt mindenféle ideológiától (a hagyományörzéssel való foglalkozás ellenére például a nacionalizmustól is), többek között ezért nem tudott vele mit kezdeni és túrta meg a szocialista háttérhatalom is (Báron 1977).

### 3. Intézményesülés, tanterv

1975-ben Till Ottó és Béres János kezdeményezésére a Budapest III. kerületi Mókus utcai Zeneiskolán belül elindítottak egy önálló népzenei tagozatot (lásd életrajzi linkek a felhasznált irodalomban). Először még csak furulyát, citerát és cimbalmot lehetett tanulni, de nemsokára a kereslettel együtt egyre növekedett a kínálat is. Így az oktatás elég gyorsan kiterjedt a többi népi hangszerre is, tíz év múlva már szinte az összes, magyar nyelvterületen előforduló hangszert lehetett tanulni. Ennek a bővülésnek a hatására a tagozat rövidesen önálló intézménnyé vált, vagyis 1990-ben megalakult az Óbudai Népzenei Iskola. Mivel állami intézményben csak képesítéssel rendelkező oktatók taníthatnak, meg kellett oldani, hogy a népzeneitanárok is szerezhessenek oklevelet a saját szakmájukból, így 1991-ben az akkori Nyíregyházi Tanárképző Főiskolán (ma Nyíregyházi Egyetem) elindult az „ének-zene, népzeneitanár” szak. Először tehát az alapfokú, majd a felsőfokú oktatás jelent meg ebben a műfajban. A kettő közül nem sokáig hiányzott az úgynevezett „konzi” mint köztes lépcsőfok, ugyanis 1994-ben a székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnáziumban elindultak a népzenei szakok. Ezt követte 2001-ben a váci Pikéthy Tibor Zeneművészeti Szakközépiskola, később létesült még középfokú képzés Nyíregyházán, Békéscsabán, Szombathelyen és több budapesti intézményben is. Végül 2007-ben emelkedett egyetemi szintre a népzeneoktatás, amikortól már a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemre is lehetett jelentkezni népzenei szakirányokra.

## 4. A meghatározó pedagógusok előképzettsége

Alapvetően három olyan intézmény volt, ahol mind színvonalban, mind időintervallumban releváns mértékű brácsaoktatás folyt: az Óbudai Népzenei Iskola, a Nyíregyházi Főiskola és a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem. Ifj. Csoóri Sándor, Lányi György, Nagy Zsolt és Árendás Péter volt az a négy meghatározó pedagógus, aki ezekben az iskolákban a kezdetektől fogva tanított, és kinevelte napjaink tanárait, művészeit. Ha belepillantunk az életútjukba, felismerhetünk közöttük egy összefüggést, mégpedig, hogy kisgyermekkorukban mindannyian pengetős, billentyűs vagy fúvós (tehát nem vonós) hangszeren tanultak, csak 17-18 éves korukban kezdtek el ismerkedni a brácsával (lásd életrajzi linkek a felhasznált irodalomban), amikor valamilyen módon kapcsolatba kerültek a magyar falusi hangszeres zenével, ami nagy hatást gyakorolt rájuk (Lányi 2018: 6–12).

Pedig azért lenne nagyon fontos, hogy az ember időben (lehetőleg még tíz éves kora előtt) elkezdjen például hegedűn tanulni, mert gyerekkorban az izmok még lazábbak, nyúlékonyabbak, ezért ilyenkor még sokkal könnyebben kivitelezhető sok olyan alapvetően kicsit természetellenes mozdulat, ami nagyon lényeges az alapvető technika elsajátítása szempontjából. Később az izmok, inak megkeményednek, és sokkal nehezebben lehet őket rábírní ezekre a finommotorikus mozgásokra. Ezzel együtt 17-20 éves korában is kiderülhet valakiről, hogy tehetséges. A fenti zenészeknél is így történt, és mindannyian kiválóan megtanultak brácsázni. Csakhogy erre vonatkozó metodika nem lévén, utánzásos alapon, az adatközlőktől vagy egymástól tanultak, ezért soha nem fogalmazódott meg bennük, hogy a különböző népzenei játéktechnikák közepette pontosan milyen mozdulatokat alkalmaznak, ezeket milyen kisebb egységekre lehet lebontani, és hogyan, milyen módszerekkel lehetne valakinek úgy megtanítani, hogy az illető pontosan értse, hogy mikor, melyik izmát, hogyan kell mozdítani és miért. Egyszerűbben fogalmazva a hangszeres technikai tudatosság hiányzik a népi brácsa oktatásából.

A 70-es években először gimnazisták és fiatal felnőttek kezdtek el érdeklődni a népi hangszerek, így a brácsa tanulása iránt is. Azonban mivel időközben felnőtt a táncmozgalomban egy generáció, azok a fiatalok, akiknek az életére ez meghatározó hatást gyakorolt, később szülőként úgy érezték, hasznos volna, ha gyermekeik már idejekorán megismerkednének ezzel a világgal. Így a 2000-es évektől kezdve egyre több kisgyermek jelent meg az alapfokú népzeneoktatásban. Mivel a fent említett zenészek, akik ennek a stílusnak és a vele kapcsolatos pedagógiának az úttörői, mind idősebb korukban kezdtek el brácsázni, nem volt alkalmuk erről tapasztalatot szerezni, sem saját példájukon, sem másokén keresztül. Hogy ezt a problémát napjainkra sem sikerült teljesen áthidalni, az bizonyítja, hogy az 1998-ban elkészült, átfogóan az összes népi hangszerre értelmezett alapfokú tanterv azóta sem változott semmit (pedig 2012-ben történt egy állítólagos átdolgozás), és például a népi brácsa tantárgy első éves tananyaga még mindig a széki zenével kezdődik a dél-dunántúli mellett (lásd tantervi linkek a felhasznált irodalomban). Kicsit visszaulva az írásom elejére, az előbbi jelenlétének sokkal inkább történeti, mintsem metodikai indokai vannak. Hogy ezt egy 6-7 éves gyerek el tudja sajátítani, ahhoz először is meg kéne tudnia tartani az álla alatt egy 38-42 cm testhosszúságú brácsát, ami számára

fizikai képtelenség. Ezt az akadályt csak úgy lehetne elhárítani, ha láb- és húrcserékkel átalakítanánk feles hegedűket lekicsinyített háromhúros brácsákká, de ez egyrészt azért nem lenne jó megoldás, mert a hangszerhez tartozó hangolás egy ennyire lekicsinyített test rezgésén keresztül nem szólalna meg értelmezhető módon akusztikailag, másrészt ez a viszonylag furcsa módszer sem oldaná meg azt a problémát, hogy egy ennyi idős gyerekeknek mindenféle előzetes tudás nélkül folyamatosan három hangot kelljen egyszerre játszani, ami minden észszerűségnek és erre vonatkozó metodikának ellentmond. Merthogy létezik a vonós hangszerekre metodika, mégpedig a klasszikus zeneoktatásban. És ez a módszertan egészen biztosan alkalmazható lenne a népi vonóshangszer-tanulás alapjainál is, ugyanis a két stílusban a hangszeres felépítése és alapvető megszólaltatási módja nem különbözik (vö. Dénes 1966a: 2–3, Pávai 2013: 144–150).

## 5. Módosítási javaslatok a tantervben és a tanítási módszertanban

A klasszikus zenében már elég régen rájöttek a fent említett fizikai korlátra, éppen ezért nem is nagyon létezik olyan, hogy valaki egyből brácsázzon, először mindenki hegedülni kezd. Az első hegedűiskolát Leopold Mozart írta 1756-ban, ami azt mutatja, hogy ennek a hangszernek a tanulásával kapcsolatos értekezés már több mint kétszázötven éve folyik. De nem is muszáj ennyire visszamenni az időben, mert például a ma Magyarországon legszélesebb körben elterjedt Dénes-Kállay-Lányi-Mező: Hegedűiskola első kiadása 1966-ban, vagyis még szintén a táncházmozgalom kezdete előtt jelent meg. Azzal együtt, hogy ez a kötet metodikailag kiválóan fel van építve, főleg népdalokon és gyermekdalokon, illetve ezek feldolgozásain keresztül megy végig a hegedűtanulás fázisain, úgyhogy ezt használva még a népzeneből sem kell számottevően elrugaszkodnunk. Ennek a későbbi, 1997-es Hegedű ABC nevű átdolgozása ugyancsak jól használható, de ebben sokkal több a más népek zenéjéből átvett dallam. Bármelyiket lehet együtt alkalmazni Szabó Ardién 2013-ban megjelent Népi hegedűiskola gyermekeknek című kötetével, amiben viszont valóban csak magyar népdalok, illetve táncdallamok szerepelnek, viszont helyenként egy-két új tananyag nincs benne kellő körültekintéssel előkészítve. Ezekből eléggé különböző, de nagyon hatékony metodikát képvisel Szilvay Gézának az 1977-ben, Finnországban megjelentetett Colour Strings („Színes húrok”) alcímű Violin ABC-je, amely főleg a bal kéz minél szabadabb használatát segíti elő. Ebből szintén érdemes minimum egy pár gyakorlatot alkalmazni.

Mindenesetre, ha például a Dénes-hegedűiskola alapján kezdjük növendékünket tanítani, körülbelül a második év végére jutunk el arra a pontra, hogy tanítványunk bal kezének ujjai első fekvésben megismertek minden lehetséges pozíciót, jobb keze pedig jól tudja a vonót vezetni és azzal biztonságosan közlekedik a húrsíkok között (Dénes 1966b: 71). Ha ezt követően kinyitnánk a harmadikosoknak és negyedikeseknek szóló könyvet (ez egy kötetben van), akkor releváns mértékben először találkozoznánk olyan esettel, amikor a növendéknek egyszerre két hangot is kellene játszani a hangszerén. Vagyis ez lehetne az a pont, amikor elkezdődhetne konkrétan a népi brácsaoktatás, először úgymond hegedűn, két húron kontrázva. Ezt a játékmódot is nagyon sok helyen használják a hagyományban (Dél-Dunántúl, Szatmár, bihari román területek, Székelyföld stb.). Az ezen a módon tanultakat lehet később

alkalmazni a négyhúros (klasszikus) brácsán, ami szintén nagyon elterjedt Dél- és Észak-Dunántúlon, Szatmárban, a Felvidéken, Kalotaszegen stb. (Pávai 2013: 150–157). Kicsit később, de aztán ezzel párhuzamosan kezdhethnénk el a háromhúros brácsát használni, ami az addigi ismereteink fényében már korántsem lenne annyira nehéz, mintha ezzel kellett volna kezdenünk. Amikor a jelenlegi tantervet megírták, valószínűleg nem vették figyelembe az akkor már létező (igaz, még bizonyára kiforrotlan) közép- és felsőfokú oktatást, és emiatt belezsúfolták szinte a teljes Kárpát-medence zenei anyagát az alapfokú tanmenetbe. Ez körülbelül ugyanannyira rossz, mint hogyha bármelyik tantárgy középiskolai és egyetemi tananyagát is az általános iskolában akarnánk megtanítani. Tehát megoldást jelenthetne a Dénes-hegedűiskola első két évének megfelelő tudásanyag integrálása az alapfokú népi brácsa tanterv első két tanévébe. Ennek a javára nyilvánvalóan későbbre (az alapvizsga utáni szakaszba vagy a szakközépiskolai tananyagba) kellene, hogy kerüljenek benne bizonyos főleg háromhúros brácsát alkalmazó zenék, ami a már vázolt túlzásfoldságot és nagy elvárást is enyhítené.

A Zeneakadémián jelenleg hatéves, osztatlan tanári képzés folyik. Ezen belül két évig van a brácsaszakosoknak szakmódszertan órájuk, ami a tanítási metodika elsajátítását foglalja magában. Ennek a tárgynak a tantárgyleírásában jelenleg egyáltalán nem szerepel az, hogy mi volna a helyes módja annak, hogy kezdő kisgyermekeknek szakszerűen a kezükbe adjuk a hangszert, illetve mik volnának azok a lépések, amelyeket ezt követően szisztematikusan meg kellene tenni az oktatásban. Így a már részletezett hegedű metodikai anyag itt is integrálásra szorulna, különben teljes joggal gondolhatjuk, hogy ezeken az órákon szó sem esik erről a problémaköréről. Márpedig, ha ebben a tekintetben teljesen felvértezetlenül kerülnek ki a fiatal pedagógusok az egyetemről, nem sok az esély arra, hogy a leendő munkájuk során át tudják hidalni ezt a hiányosságot.

## Felhasznált irodalom

- Báron György 1977. Városi népzene – közösségi zene? *Mozgó Világ* 1. 90–98.
- Dénes László – Lányi Margit – Kállay Géza – Mező Imre 1966. *Hegedűiskola I.* Editio Musica. Budapest.
- Dénes László – Lányi Margit – Kállay Géza – Mező Imre 1966. *Hegedűiskola II.* Editio Musica. Budapest.
- Dénes László – Szászné Réger Judit – Németh Rudolf 1997. *Hegedű ABC.* Editio Musica. Budapest.
- Jávorszky Béla Szilárd 2018. *Halmos Béla emlékezete.* Kossuth Kiadó. Budapest.
- Mozart, Leopold 1756. *Hegedűiskola.* Johann Jakob Lotter és fia. Augsburg.
- Pávai István 2013. *Az erdélyi magyar népi tánczene.* Hagyományok Háza. Budapest.
- Szabó Adrienne 2013. *Népi hegedűiskola gyermekeknek.* Hagyományok Háza. Budapest.
- Szilvay Géza 1977. *Violin ABC.* Fennica Gehrman. Helsinki.

## Saját kutatás

Vizeli Máté 2019. *Interjú Magyarpalatkán adatközlő zenészekkel* (jelen voltak: Kodoba Martin „Florin”, Radák Mihály „Rémusz”, Mácsingó Liviu és Moldován Stéfán)  
Vizeli Máté 2020. *Interjú Toni Rudolf, mérái (RO) brácsással*

## Internetes források

Az Óbudai Népzenei Iskola története: <http://oniarchivum.hu/rolunk>  
A Nyíregyházi Egyetem honlapja: <http://www.nyf.hu/enek-zene/>  
A Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium honlapja:  
<http://ertektar.mzmsz.hu/knowledge-base/szekesfehervari-hermann-laszlo-zenemuveszeti-szakgimnazium-es-ami/http://www.mzmsz.hu/index.php/hu/tantervek>  
Alapfokú művészetoktatási tantervek: <http://www.mzmsz.hu/index.php/hu/tantervek>  
[https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/iranyelvek\\_alapprogramok/alapfoku\\_muveszetoktatas](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/alapfoku_muveszetoktatas)  
Sebő Ferenc életrajza: <https://hangfoglalo.hu/uploads/content/files/SeboFerenc.pdf>  
Nagy Zsolt életrajza: [https://zeneakademia.hu/lexikon\\_oktatok/nagy-zsolt-649](https://zeneakademia.hu/lexikon_oktatok/nagy-zsolt-649)  
Árendás Péter életrajza: <https://hagyományokhaza.hu/hu/node/2834>  
ifj. Csoóri Sándor életrajza: <http://hunzene.hu/>

## A tanulmány szerzője

**Vizeli Máté** Junior Prima Díjas hegedűművész-tanár, népzene-tanár és zeneszerző, a budapesti Tóth Aladár Zeneiskola AMI tanára; doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom – Neveléstudományi Doktori iskola, alapító tag, Góbé zenekar, Simplicissimus Kamaraegyüttes. [mate.vizeli@gmail.com](mailto:mate.vizeli@gmail.com)

### **III. A felsőoktatás pedagógiája**





# Balogné Vincze Katalin

## Hitoktatásban alkalmazott reflektív módszerek használata hittanárok képzése során

### Bevezetés

Referátumomban elméleti megalapozást követően néhány, a hittanárképzés reflektív gyakorlatai során is bevált módszer ismertetésére és értékelésére vállalkozom. Munkám járulékos célja a hittanárképzés és akár általában a felnőttképzés folyamatába illeszkedő reflektív gyakorlatok, valamint a leendő hittanárok módszertani tárházának gyarapítása.

### 1. A hittanári (ön)reflexió sajátos dinamikája

Az élethosszig tartó tanulás során kiemelt jelentőséggel bír a tanári (ön)reflexió. Hittanárok képzése során a szakmai reflexió nem egyszerűen a pedagógiai és önismereti, hanem teológiai és spirituális területen is elengedhetetlenül szükséges mind a tanári hivatás alakulása, mind a tanórákon felvetődő kérdések összefüggésében. A hitoktató szakmai és személyes fejlődésének ezek a különböző területei sajátosan kapcsolódnak egymáshoz. Ha az önfejlesztés vagy éppen a tanártovábbképzés alkalmi időről időre egy-egy területet emelnek is fókuszukba, a gyakorlati élet kihívásainak úgy tudnak a pedagógusok megfelelni, ha mindegyik területen észlelik a kihívásokat, melyeken munkálkodva a hittanos és pedagógiai szakmai fejlődésüket és a személyiségfejlődésüket támogató impulzusokat egyaránt hasznosítják – melyek őket munkájuk végzésében harmonikusan összekapcsolódva támogatják.

#### 1.1. Schleiermacher gyakorlatias teológusainak felkészítése

Az említett folyamat teológiai vetületét sajátosan jellemzi Friedrich Schleiermacher egyik előadásában, amikor megjegyzi, hogy minél gyakorlatiasabb szeretne valaki lenni, annál univerzálisabb teológussá kell válnia (Schlenke 2013: 93). Gondolatát a hitoktatás területe is kiterjeszthetjük, ugyanis a teológiai diszciplínák és a valláspedagógia napjainkban egyre gyümölcsözőbb párbeszédei nemcsak a tudományos teológiai diskurzusban zajlanak, de magában a hitoktatás folyamatában, valamint a részt vevő diákok és hitoktatók gondolkodásában és reflexiójának színterén is. Miként a teológiai párbeszédben az eltérő megközelítési módjuktól fakadó különböző felfedezéseikkel a tudományágak kölcsönösen gazdagítják egymást, a hitoktatásban a különböző diákok eltérő felvetései és gondolatmenetei vagy éppen a tárgyalásra kerülő anyagok sokszínűsége segít integratív válaszok megfogalmazásában korunk kérdéseire. E folyamat sikeres megvalósítása érdekében azonban a hittanári hivatást gyakorlók körében a sokszínűséggel integratív módon való bánás képességét újra meg újra fejleszteni kell. Amiként a gyakorlati impulzusok behozatala – ahogyan a hittanórán is – módszertani tudatosságot és gazdagságot, nyitottságot igényel, ugyanúgy szükség van a hittanárok reflektív gyakorlatainak is módszertani szempontból tudatos és sokszínűséget, nyitottságot támogató megvalósítására.

## 1.2. Az élet mint vallási-teológiai fogalom

A különböző szempontok és eredmények egyidejű érvényességéről – a teológia tudományán belül – mindennapos tapasztalatokkal rendelkezünk. Vitán felül áll ugyanis, hogy a hittudomány egészének feladata a biblikus üzenet időszerű kifejtése. A gyakorlati életben pedig általában nem ószövetségi vagy éppen újszövetségi, gyakorlati vagy rendszeres teológiai kérdésekre kell felelni valamelyik részterület adott szakemberének, hanem hitéleti kérdésekre kell közösen megfogalmazható válaszokat találni. Ugyanakkor állandó feszültséggel is jár az eltérő nézőpontok egyeztetése, hasonlóan ahhoz, hogy a hit és az életfolytatás feszültsége is nehezen oldható fel olykor. Dieter Thomä filozófusként javasolja, hogy a rend és a „vad” lét feszültségének elviselése és „kihordása” érdekében magával a világgal kell foglalkozni: számára ez jelenti „a filozófiai problémát”. (Thomä 2003: 302) Számára maga a világ tehát a filozófia problémája, és ennek nyelvben történő reflektálása a filozófia küldetése: „szerencsés esetben így tudja a filozófia azt tenni, amire képes: azaz így tudja befolyásolni fogalmakba rendezett önértelmezésünket, (...) hogy miként látjuk a dolgokat és miként tesszük azokat.” (Thomä 2003: 305) Az élet teológiai megközelítése szempontjából a kép úgy árnyalandó Dietrich Korsch felvetése (2002: 206–207) alapján, hogy míg mai filozófiai megközelítések előszeretettel alkalmazzák az életre az „egész” integratív metaforáját, melyben a differenciák elsimulnak, a keresztyén teológiai értelmezés számára a különbségek jelentősége megmarad, mert a különbözőségekre a teremtettségben adott értéként tekint, és bizalommal tekint elhordozásuk lehetőségére.

## 1.3. „A hit az ember belépése a valóságba” (Buber 2017: 5)

Martin Buber fenti mondata akár a hitoktató hitvalló sóhaja is lehetne, amikor pedagógiai és szakmódszertani tekintetben megfelelően átgondolt, tartalmában a teológia gyöngyszemeit rejtő órateranggal megérkezik hittanos diákjai közé, és felkészül mindazokra a kiszámíthatatlan körülményekre és helyzetekre, amelyek az óra menetét, adott esetben tartalmát is nagymértékben befolyásolhatják: mintegy terhelési próba alá vetve a tartalmat, amit képviselni szeretne, a módszereket és lehetséges variánsait, amit gondos tervezéssel készített elő „bevetésre”, és saját magát, türelmét, humorát, önuralmát számtalan tudatos vállalását és még több mélyen tudata alatt rejlő tapasztalatának lenyomatát és hitét. Így lép be a hittanórai csoport és a tervezett tananyag feszültségekkel is teli valóságába. Ez a szituáció, és a tanítási-tanulási folyamat számtalan pillanata olyan, ami reflexióért kiált. Ez a reflexió pedig a tudatosan és spontán felidézett élmények széles repertoárját nyújtja a reflektív feladatok és tréningek végzése során.

Dietrich Korsch és Martin Buber megállapításai egy olyan már-már beláthatatlanul tágas terep tárnak elénk, amelyben otthonosnak kell lennie a hitoktatásnak és a hittanári munka reflektálásának is. Az élet komplexitásának reflexióban történő megértése, és a feszültségek reflektivitás által való termékeny hordozása praktikusán kapcsolódik Gerhard Büttner és Veit-Jakobus Dietrich *Religion als Unterricht* c. könyvében leírt gondolatmenetéhez, mely a hitoktatás megfelelő helyét éppen olyan jellemző ellentétpárok közti egyensúly megtalálásának soraként írja le, mint például a „játékszoba és előadóterem”, „kint és bent”, „tudásátadás és kapcsolatépítés”, „egyház és iskola”, „transzcendencia és immanencia”. (Büttner – Dietrich 2004: 7) A hitoktatás ezen ellentétpárokból megmutakozó összetettsége és feszültsége nem pusztán nehézségként,

de legalábbis a reflexió tekintetében olyan tágas térként értelmezhető, ahol a reflektív tanulás és önfejlesztés során szabad és szükséges is a teljes spektrumot bejárni és végiggondolni. Ebben a munkában nyújthatnak segítséget a tanulmány második pontjában bemutatandó és reflektív impulzusok előhívására alkalmas részfeladatok és komplex feladatok.

## 2. Reflektív gyakorlatok

Néhány gyakorlat jól ismert, általam továbbfejlesztett (hit)oktatási módszer, míg a gyakorlatok többségét két, az Auer kiadó 5-12. évfolyam számára kiadott szak módszertani gyűjteményeiből válogattam. A gyakorlatokat reflektív alkalmakon kipróbáltam hittanár, gyülekezeti munkatárs és szupervízor hallgatók körében. A gyakorlatok ismertetése mellett értékelem is azok használhatóságát a reflexió iránya (teológiai, pedagógiai, személyes) szerint. Nyilvánvaló, hogy ez a válogatás inkább motivációs jellegű, benne nem törekedhetem a teljességre. Több, a reflektív munkában is jól adaptálható módszerre, mint például a Kett-módszer, a bibliológ, a bibliodráma, lapbook- vagy éppen filmkészítés, vagy más élménypedagógiai jellegű tevékenységekre ki sem tértem. Válogatásomban az osztálytermi környezetben rövid idő alatt is jól kivitelezhető tevékenységeket mutatok be, amelyek ugyanakkor – továbbgondolva vagy éppen rendszerbe szervezve – sokoldalú impulzusokat nyújthatnak reflektív jellegű tréningek keretében is.

### 2.1. Bemelegítő, ráhangoló feladatok

„Képmeditáció” (Sigg 2016: 53): Egy közös nagy képről, esetleg önálló munkában képek közül válogatva, táblán előre rögzített kérdések mentén megfogalmazni saját gondolatokat, érzéseket, félelmeket, örömeiket, dilemmákat. A gondolatsor eredményét akár nagy körben, meditatív jellegű csendben kijelentések és kérdések formájában, akár páros vagy kiscsoportos munka keretében beszélgetve tudják a résztvevők megosztani egymással. Ez a módszer alkalmas személyközi viszonyokra vagy változatos témák reflexiójára, áttételesen önismereti jelleget is hordoz.

„Kiállítás”: Képek alá üres lapot illesztünk. A képválogatást, mely tematikus is lehet, de akár a résztvevők maguk is előkészíthetik, kiállításként helyezük el a teremben úgy, hogy a látogatók a kép alá kommentárokat írhatnak. A látogatás végétől ki-ki kiválaszthatja kedvenc képét, és beszámol a kép és a hozzá tartozó kommentárok kapcsolatáról, és kifejtheti saját pozícióját, vagy az így létrejött alkotás számára fontos üzenetét. A közös munka emberi kapcsolatok, élethelyzetek, életkérdések, korosztályos problémák többoldalú megközelítésében segít.

„Gondolatdominó” (Blumhagen 2016: 44): Kép mellé üres lapot illesztve dominókat készítünk egy témához vagy szimbólum(ok) mentén. Minden résztvevő felvesz egy dominót, a dominó üres felére a képhez kapcsolódó gondolatokat gyűjt. Ezt követően tartalmilag kapcsolódva, a gondolatokat hangosan felolvasva helyezik egymás mellé a dominókat. Ez a tevékenység egy-egy témakörhöz vagy szimbólumhoz kapcsolódó gondolatok és érzések felszínre hozatalában segít. Így elsősorban teológiai kérdések tárgyalására vezethet rá, de fontos felismerés és élmény lehet az egymás gondolatához való kapcsolódás lehetősége is.

„Képtörténet”: A történet egyéni vagy közös munkában képek sorba helyezéséből rajzolódik ki. Képek segítségével a résztvevők saját hivatásuk alakulására vagy élethelyzetükre

is reflektálhatnak, de akár egy pedagógiai helyzet vagy dilemma közös megoldására is eljuthatnak.

„Tárgymeditáció” (Blumhagen 2016: 35–36): Egy témához, helyszínhez vagy szimbólumhoz tartozó tárgyak szemlélése és a hozzájuk kötődő kérdés vagy feladat hangolja rá a közösség tagjait a további munkára. A kérdés vagy feladat utalhat önismereti jellegű kapcsolódásokra, de adott élethelyzetre is, vagy a szimbólummal való ismerkedés alkalmát is hordozhatja. Ugyanakkor akár egy portfólióba kerülő meditáció alapját is szolgáltathatják például a tanári vagy hittanári munka kellékei, de akár a szakmai életút egyes állomásait is szimbolizálhatják.

## 2.2. Dilemmafelvetés és interaktív jegyzetkészítés

„Címválaszték” (Sigg 2016: 35): Megadott újságcikkcímek közül minden résztvevő egyet választ és történetet ír hozzá. Ki-ki felolvassa a történetét. Ezután a különböző megoldások megbeszélésére is alkalom nyílik. Legegyszerűbben pedagógiai témák kerülhetnek napirendre, de etikai, teológiai dilemmák is feldolgozhatók hasonlóképpen. Reflexiók lehetőségét a folyamatot lezáró beszélgetés nyújt.

„A történet közepe” (Sigg 2016: 26): Egy életből vett szituáció kiemelt mozzanatát megelőző és lezáró folyamat kitalálása a feladat. Nevelési helyzet ilyenén felvetése esetén az előzmények és a következmények, megoldások mérlegelése a szakmai reflexió fejlesztését célozza.

„E-mail” (Sigg 2016: 30): Diák beszámolója egy iskolai konfliktusról vagy szülő beszámolója kamasz gyermekével megélt konfliktusairól e-mail formájában választ vár. Jó apropó lehet pedagógiai reflexió előhívására, reflektivitás fejlesztésére.

„Megkezdett mondat”: Egy hivatásbeli dilemma vázolására ad lehetőséget a táblán megkezdett mondat. Akinek van ötlete a megkezdett mondatot vagy éppen a folytatását folytatni, ezt csendben megteheti. Egy dilemma többféle megoldása, feloldása kerülhet így terítékre, s az utólagos megbeszélés is fontos felfedezéseket tartogathat a csoport számára.

„Lánclévlél”: Dilemma akár kérdés formájában is megfogalmazható egy üres A4-es lap felső részére írva. A kérdést válasz, majd újabb kérdés követheti. A résztvevők döntésén múlik, hogy az adott válaszokat menet közben is visszaolvasható, vagy lehajtva eltakart formában utólag újraolvastva használják majd fel.

„Közös rajz”: A megkezdett mondatához hasonlóan akár egy sematikus rajzzal is indítható a közös gondolkodás. Nagy élmény megtapasztalni a csoport sokszínűségét és összetartozását is a közös alkotás során. De a közös rajzban nagyon sok értékes gondolat, tapasztalat is kifejeződésként, és a csoport reflexióját válthatja ki. A tanári szerepfelfogással kapcsolatos gondolatok kifejezésére kifejezetten alkalmas módszer.

„Forgó ablak”: Már alsó tagozatos diákok is rendelkeznek némi tapasztalattal – a tanárképzés folyamatában is elsajátítandó – ablak módszer kipróbálásában (Seresné Busi 2013). Ez a módszer nem csak rendszerezésre, de dilemmák megbeszélésére, lehetséges megoldások felvázolására és döntéshozatalra, vagy éppen gondolatok sűrűjéből a lényeg kiemelésére is alkalmas eszköz. Ezt a funkcióját leghatékonyabban akkor tudja betölteni, ha a résztvevők az asztalt körbe ülve, a lapot maguk előtt forgatva kommentálják vagy éppen fűzik tovább írásban, esetleg sematikus ábrákkal a felvetett gondolatokat. Komoly

témák esetében már-már meditatív jelleget ölthet, sőt sajátos tanácsadási potenciált hordoz a csoportmunka.

Partnerinterjúk (Blumhagen 2016: 45): Egymás tapasztalatainak megismerésére kiváló alkalmat nyújtanak a partnerinterjúk, előzetesen megfogalmazott kérdések mentén – akár kölcsönös interjúk formájában, akár időről időre egyik félre a kérdező szerepét osztva. Teológiai, pedagógiai és személyes területek reflektálására is hasznosítható módszer.

Közös gondolatterkép készítésének folyamata is elmélyítheti és alakíthatja a résztvevők véleményét, nézetét, miközben a rendszerezés és a látókörtágítás lehetősége is rejlik a közös munkában. Ez a módszer elsősorban megadott témakörök feltárására alkalmazható, azonban a kooperatív munkafolyamatra történő utólagos reflexió számos területen komplex módon szolgálja a résztvevők gazdagodását.

„Fókuszcsoport” (Sigg 2016: 50): Nevelési helyzetek vagy tanórán felvetődő konfliktusok megbeszélésekor, szimulációs játékot kísérve, a közönség tagjaira szerepet osztva időről időre a játékosok játékát kiegészítve is megszólalhatnak, és hozzájárulhatnak a történet kielemezéséhez és alakításához. Ezáltal is támogatva a résztvevők pedagógiai reflexióját.

„Jegyzetelve zenehallgatás” (Blumhagen 2016: 53): Akár az ifjúsági szubkultúrák megismerését, de életút vagy élethelyzet, vagy éppen sajátos félelmek és örömök reflexióját is szolgálhatja szöveges zeneszámok reflektív hallgatása, amikor a zeneszám többszöri meghallgatása alatt ki-ki szöveges, rajzos, esetleg csak színekkel jegyzeteket készít a tágasan nyomtatott szöveg köré. A jegyzetek lényege akár utólagos beszámoló, akár egy nagy kép vagy montázs formájában is megosztható a közösség tagjaival.

### 2.3. Egyéni és közös alkotómunka

„Titkos levél” (Sigg 2016: 33): Egy pregnáns szituáció vagy egy példatörténet szereplői előre megadott (vagy meg sem adott) szempontok szerint titkos levélben is megszólíthatóak. Bibliai történet esetén akár Istennek is üzenhet a résztvevő. Mint ilyen, nemcsak önismereti, pedagógiai, teológiai, de spirituális, avagy imádságbeli reflexió megfogalmazását is segíti ez a módszer.

Versírás – ötsoros (Blumhagen 2016: 46): Német területen „Elfchen” elnevezéssel illetik a magyarul ötsorosként emlegetett, instrukciók segítségével könnyen elkészíthető versikét. Érdemes kipróbálni, hogy akár saját fordításban a német nyelvű instrukciók alapján készüljenek a versikék, mert többek számára egyszerűbb és nagyobb szabadságot nyújt az a megfogalmazás az elmélyült munkához. Akár órák vagy tanfolyamok lezárásához is jól használható és élményteli módszer.

Zsoltár-illusztráció, -dialógus, -parafrázis: Hittanári képzés egészen sajátos lehetősége, hogy a bibliai szöveg többféleképpen segítségül hívható szakmai és személyes reflexiós tevékenység keretében is. A zsoltár illusztrálása akár a kinyomtatott, vagy montázsban idézett szöveg felhasználásával is kreativitásra épülő feladat, amely új összefüggések felfedezésének a lehetőségét is nyújthatja. A zsoltár szövegével írásban zajló párbeszéd, vagy a szöveg imádságos továbbírása, is fontos kincs a spirituális és teológiai reflexió területén.

Blackout (Berg 2020): Ez a módszer, amely a szöveg kevésbé lényegesnek ítélt részleteinek kisatírozásán alapul, egy szöveg (akár zsoltárszöveg) lényegének kiemelésében, vagy éppen új hangsúlyok meglelésében segíthet. Szóban megosztva is már-már meditatív jel-

legű élményt jelent, de vizuális élménnyé is válhat. Kifejezetten spirituális reflexióra nyújt lehetőséget a feladat elvégzése egyénileg és csoportban egyaránt.

## 2.4. Komplex feladatok

Minél komplexebb egy feladat, annál sokoldalúbban mozgatja meg a benne résztvevőket, és annál komplexebb lehetőségét nyújtja a reflektív munkának is. A fent említett és említésre nem került módszerek kombináltan is alkalmazhatóak. Egy egyszerű brainstormingot követően fontosabb kifejezések kiemelésével klasztereket hozhatunk létre, amelyekkel akár montázst készítve, akár szöveget alkotva, akár zenei vagy drámapedagógiai eszközökkel is tovább dolgozhatunk. De szövegek szinkóddal való ellátását követően munkánkat továbbvihetjük ismert festmények kontúrrajzának újraszínezésével (Blumhagen 2016: 34), vagy egyszerűen az adott színeket használó illusztráció készítésével. Természetben található anyagokat gyűjthetünk akár bibliai szövegek segítségével felépített séta során is, az így gyűjtött anyagokat műhelymunka keretében hasznosíthatjuk egyéni vagy közös alkotásban. (Balogné Vincze 2022: 29–31)

## Összegzés

Összegzésként a reflektív gondolkodás fejlesztésének hazai klasszikusa, Szivák Judit gondolatait idézem: „Mivel lehetetlen a pedagógusokat minden lehetséges helyzetnek, problémának kitenni a képzés-továbbképzés során, valamint az összes lehetséges kontextus megtapasztalása évtizedekbe telik (ha egyáltalán lehetséges...), ezért nézőpontokat, eszközöket, végső soron jó kérdéseket kellene rendelkezésükre bocsátani az új szituációk megoldására. Olyan eszközöket, melyek segítik őket a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában és alkalmazásában, ezáltal aktív, segítő részeseivé válnak saját személyes és az egész nevelőközösség szakmai fejlődésének. Az egyik legfontosabb ilyen eszköz a pedagógus munkájában a reflektív gondolkodás és gyakorlat kifejlesztése...” (Szivák 2016: 12) Bízom benne, hogy tanulmányommal hozzá tudtam járulni ehhez a közös tanulási folyamathoz. Az ajánlott módszerek pedig akár továbbgondolva, igény szerint alakítva is – a hitoktatás mellett – reflektív tréningek hasznos elemei lehetnek.

## Felhasznált irodalom

- Balogné Vincze Katalin 2022. Induljunk útnak Jézus szavaival! Egy szabadtéri bibliaolvasó alkalom margójára. *Evangelikus Élet* 32–33. 29–31.
- Berg, Gunhild 2020. *Blackout Poetry*. ([https://d-3.germanistik.uni-halle.de/files/2020/03/0220\\_Blackout-Poetry\\_gbg\\_web.pdf](https://d-3.germanistik.uni-halle.de/files/2020/03/0220_Blackout-Poetry_gbg_web.pdf) - Letöltés 2022.09.20.)
- Blumhagen, Doreen 2016. *55 Methoden Religion*. Auer Verlag. Augsburg.
- Buber, Martin 2017. *Istenfogyatkozás. Vizsgálódások vallás és filozófia kapcsolatáról*. (ford.: Gáspár Csaba László) Typotex Elektronikus Kiadó Kft. Budapest.
- Büttner, Gerhard – Dietrich, Veit-Jakobus 2004. *Religion als Unterricht. Ein Kompendium*. Vandenhoeck-Ruprecht. Göttingen.

- Korsch, Dietrich 2002. „Leben” als Thema gelebter Religion. In: Grözinger, Albrecht – Pfeleiderer, Georg (Hrsg.): „*Gelebte Religion*” als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie. TVZ. Zürich. 191–207.
- Schlenke, Dorothee 2013. „Religionspädagogische Theologie” – didaktische Verantwortung der Systematik? *Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik* 2. 82–93.
- Seresné Busi Etelka 2013. Kooperatív csoportmunka. In.: Hegedűs Judit – Seresné Busi Etelka (szerk.): *Módszertani kézikönyv pedagógia szakos tanári képzéshez*. BME Tanárképző Központ. Budapest.
- Sigg, Stephan 2016. *55 Stundeneinstiege Religion*. Auer Verlag, Augsburg.
- Szivák Judit 2016. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. [https://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf)
- Thomä, Dieter 2003. *Vom Glück in der Moderne*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt.

## A tanulmány szerzője

**Balogné Vincze Katalin** óraadó hitoktató, tudományos segédmunkatárs, Evangélikus Hittudományi Egyetem Valláspedagógia Tanszék. Főbb kutatási területe: valláspedagógiai szakmódszertan, tanítási gyakorlatok kísérése, teológiai interdiszciplinaritás. [katalin.vincze@lutheran.hu](mailto:katalin.vincze@lutheran.hu)

Publikációk:

Balogné Vincze Katalin 2020. A Boldogságóra Mozgalom kihívása a hittanórák és az egyházi iskolák összefüggésében. In: Kiss, Gábor (szerk.) *Fiatál Kutatók és Doktoranduszok IX. Nemzetközi Teológus-Konferenciája 2019*. DOSZ. Budapest.

# Birta-Székely Noémi

## Pedagógusok szakmai önismeretének támogatása biblioterápiás módszerekkel

### Bevezetés

#### 1. A biblioterápia meghatározása

Napjainkban a biblioterápiát a művészetterápiák körébe sorolják (Emőd 2013). A művészetterápia kifejezést 1942-ben használták először (Jeney 2012), viszont az emberek irodalmi szövegekhez, műalkotásokhoz való terápiás viszonyulása már nagyon régi. „A biblioterápia a szocioterápiák egyike, amely jól illeszkedik a csoport-, illetve a művészetterápiák rendszerébe, s az iskolától, könyvtártól kezdve a civil szervezeteken, egyházakon át a pszichiátriáig szinte bárhol alkalmazható.” (Béres 2017: 113).

A biblioterápia az a módszer, amely keretében pozitív változást idézünk elő irodalmi alkotások és más műfajú szövegek, tartalmak (pl. film, dalszöveg) segítségével. Az irodalmi szövegek árnyaltan és sűrítve fejezik ki mindazt, amit érzünk, ezért is alkalmasak arra, hogy több szinten is kapcsolódni tudjunk hozzájuk. „Művészetterápiás nézőpontból megfogalmazva a személy működésének érzelmi-intuitív aspektusára építve az irodalom, a szöveg mint közvetítő csatorna, eszköz segítségével nyújtunk pszichológiai támogatást és önmegfigyelési, önfelfedezési, önkifejezési lehetőséget a biblioterápiában résztvevőknek.” (Béres 2021). A módszer alkalmazásának lehetőségei és típusai nagyon sokrétűek, ezért nem lehet egyetlen definícióval lefedni mindet. „A speciális definíciók alkalmasak arra, hogy egy-egy területet, egy-egy lehetőséget lefedjenek, de egyetlen átfogó definíció megalkotása túl nagy általánosítást jelentene.” (Gulyás 2019: 11).

A módszer sokrétű alkalmazásának nyomán két fő irány körvonalazódott: a fejlesztő és a klinikai biblioterápia. A fejlesztő biblioterápia (egészségesek számára) és klinikai biblioterápia (betegek számára) elkülönítése Clara Richardson Lactól származik (idézi Béres 2017: 150). Ameddig a klinikai biblioterápia a pszichikus betegségekkel való megküzdésében segít, addig a fejlesztő biblioterápia, vagyis az egészségesek terápiája „a normatív kríziseinek megoldásában, testi-lelki jóllétének önismereti fenntartásában, az értelmes, önazonos életre törekvésében, önismeretének mélyítésében, kapcsolatait hatékonyabbá tételében segíti az egyént” (Béres 2017: 153).

A biblioterápia öt fő alkalmazási területe Hász Erzsébet (2001) szerint: egészségügy, könyvtár, pedagógia, pasztoráció, szociális munka (Hász 2001). A biblioterápia kapcsolata szoros a különböző tudományterületekkel, az alkalmazott társadalomtudományokkal (pedagógia, szociális munka, könyvtártudományok). A gyakorlatban leginkább a csoportos fejlesztő biblioterápia terjedt el, hiszen a csoport működése rendkívülinek mondható a terápiás hatás szempontjából. A csoportterápia hatékonyan tud segíteni azoknak, akik segítségre szorúlnak, hogy visszanyerjék lelki egészségüket. Yalom (2020) elismert amerikai pszichoterapeuta szerint, a csoportterápia jótékony hatása egyenértékű az egyéni psi-



choterápiával. A csoportfolyamat során megmutatkozó legfontosabb terápiás tényezők a következők: reménykeltés, egyetemesség, információátadás, altruizmus, primer családi csoport korrekatív átdolgozása, a szociális technikák fejlesztése, utánzás, interperszonális tanulás, csoportkohézió, katarzis, egzisztenciális tényezők (Yalom 2020: 23–24). Célcsoporthoz igazítva több foglalkozásból álló, a résztvevők érzelmi szükségleteihez igazodó fejlesztési és mentálhigiénés célok, témák szerint szervezett folyamat (Béres 2021).

A biblioterápiás foglalkozások alatt nem csak az olvasottak kapcsán történő megosztással dolgoznak, nagyon gyakran a terápiás hatást a kiválasztott szöveghez kapcsolódó kreatívírás-gyakorlatokkal érik el. A gyógyító írás hatásáról ír meggyőző módon és tudományos igényességgel Pennebaker (2018) amerikai szociálpszichológus, aki különböző kísérletek segítségével bizonyította az írás gyógyító hatását a kísérletben résztvevő alanyokra (Pennebaker 2018).

## 2. Biblioterápia a pedagógusok képzésében

A biblioterápia alkalmazásának lehetőségeiről szól Béres Judit és Szalai Lilla (2020) a pszichológus, gyógypedagógus és tanárszakos hallgatók körében. Arra a következtetésre jutnak, hogy egy ilyen önismereti csoport otthonosabbá, stresszmentesebbé és élhetővé teszi az egyetemi életet az alsó évfolyamok számára, a végzős évfolyamok körében pedig a szakmai személyiséggel, pályával kapcsolatos kételyekkel, félelmekkel való szembenézés lehetősége, az önreflektivitás kap központi szerepet (Béres és Szalai 2020). Tóthné Muráncsik Mónika (2021) a pedagógusok és pedagógusjelöltek mentális támogatására vállalkozott biblioterápiás módszerekkel, és arra a következtetésre jutott, hogy nagy igény van a pedagógusok körében az önismereti-szupervíziós biblioterápiás foglalkozásokra. Mivel online csoportot vezetett, úgy vélte, enyhítette azokat a feszültségeket, amelyek szakmai szempontból keletkeztek az online oktatásban, vagy a pandémia okozta karanténfáradtságot. Kiemeli az elköteleződés jelentőségét, azt, hogy azok kaptak a legtöbbet, azok profi-táltak a leginkább a csoportból, akik nem hiányoztak. Szommer Edit (2015) hátrányos helyzetű, roma tanulókat tanító pedagógusok számára vezetett biblioterápiás csoportot, azt vizsgálva, hogy a hátrányos helyzetnek milyen szerepe lehet a szupervízióban. Következtetései között szerepelt, hogy egy hat alkalmas csoport arra elég, hogy elkezdjen egy folyamatot, és nagy igény lenne a pedagógusok részéről a folytatásra. A résztvevők sokat profi-táltak, a csoport szupervíziós csoportként működött, a tagok jobb mentális állapotba kerültek, és szakmai kompetenciájuk fejlődését is szolgálták a foglalkozások. Szatmáriné Rádics Ildikó (2021) mentortanári minőségében tartott biblioterápiás foglalkozásokat tanárszakos hallgatóknak. Azt tapasztalta, az önreflexió és a csoportélmény volt az, amit a legfontosabbnak tartottak a tagok, valamint a testvériség érzése, hogy nincsenek egyedül a problémáikkal. A biblioterápia a pedagógusok személyiségének megújításához, az iskolai mentálhigiénés problémák kezeléséhez is az egyik leghasznosabb módszer (Emőd 2013).

A személyközpontú pszichológia Carl Rogers (1951) munkássága nyomán már bizonyította a személyiség fejlesztésének jelentőségét minden képzési területen, nem csak a pedagógusképzésben (tanárképzés területén lásd Sallai 1996). Noha a 20. század má-

sodik felében és a 21. század elején a felsőoktatásra jellemző expanzió szemben áll a személyközpontúság minden alapelvével, mégis úgy gondolom, hogy minőségi képzés csak abban az esetben valósulhat meg, ha a jelölt személyiségéből indulunk ki, arra alapozunk (Birta-Székely 2018). A legtöbb pedagógus magányosnak érzi magát munkája legtöbb területén, vonja le a következtetést Tóthné Muráncsik Mónika (2021), hiszen egyedül megy be az osztályba, egyedül tervezi az órát, értékeli, egyedül osztályfőnök, általában egyedül hoz döntéseket, visel felelősséget saját munkájáért. Ezt az egyéni felelősséget a legtöbben súlyosan át is érzik (Tóthné Muráncsik 2021: 14).

A mentális egészség mint a pedagógus egyik legfontosabb pedagógiai képessége a 20. század végén egyre inkább elterjedő szakmai igényvé válik a pedagógusképzésben (Falus, 1998), bár egyelőre még csak elméleti szinten fogalmazódik meg. Egyelőre a reflexió fejlesztése mint fontos pedagógusi képesség van fókuszban (Falus 2006, 2007, Szivák 2010), illetve fejlesztésének gyakorlati lehetőségei és módzatai. A szakmai önismeret fontossága és fejlesztésének jelentősége, mint a pedagógusi pálya elengedhetetlen eleme, a 21. század elején körvonalazódik a pedagógusképzés szakirodalmában (Dudás 2013, Kelemen 2013, Szebeni, Dorner, Hanák 2015, Zagyváné Szűcs 2017, Birta-Székely 2018).

### 3. Belső ritmus – biblioterápiás csoport pedagógusoknak

Az alapképzés (BA) szintű pedagógusképzésben egyáltalán, továbbképzésben csak nagyon ritkán, elvétve vannak jelen Romániában az önismereti témájú képzések/foglalkozások. Mindez annak ellenére, hogy alapigazsággként kezeli a szakirodalom, a pedagógus elsődleges eszköze a személyisége. A csoport tervezésének elején már fontos volt számomra, hogy a fókusz a szakmai önismereten legyen. Mivel a szakmaiönismeret-fókusz volt a domináns, ezért a szupervízió lesz hangsúlyosabb, így olyan témákra építettem a csoportot mint: a tanári énkép, szerep, szakmai vágyak, elérendő célok, jövőkép, szakmai szempontból felgyűlő feszültségek feldolgozása, kudarcok, konfliktusok, nehézségek, egyensúly, erőforrások, szakmai jólét. A csoportszervezés szempontjából a heterogenitást választottam. A csoport színes lett életkor és szakterület (két óvónő, egy tanítónő, két magyartanár, egy főiskolai tanár) szempontjából is.

Az első találkozót megelőzte egy a jelentkezők számára kiküldött tájékoztató levél, amelyben részletesen leírtam a biblioterápiás csoport működését, szabályait, elvárásaimat a csoporttagok viselkedésével szemben, illetve rákérdeztem az előzetes önismereti csoportélményre, a részükről jövő elvárásokra és arra, hogy mit várnak el a csoporttól, milyen kérdésekkel, témákkal szeretnének leginkább foglalkozni. A hét személyből ketten jelezték a konkrét témákat (kiegés, komfortzónából való kilépés), a többiek azt válaszolták, hogy kíváncsiak, szeretik az irodalmat, ki szeretnének kapcsolódni a mindennapok nyüzsgéséből. A csoport fókusza és terápiás céljai elsődlegesen a pedagógusok szakmai önismeretének erősítése és a szupervízió voltak. Annak tudatosítása, hogy melyek az erősségeik, önmaguk elfogadása, a tökéletes tanárkép elengedése, ezzel kapcsolatos szorongások csökkentése. Feszültségeket okozó érzések, gondolatok kimondása. Másodlagos cél volt felhívni a figyelmet az állandó szakmai önismeret szükségességére és ennek hatékonyságára.

Témakörök, fókuszok, kérdések voltak: Tanári énkép: Hogy vagyok, milyen vagyok most? Milyen tanárnak látom magam?, Szakmai vágyak, elérendő célok: Milyen terveim vannak? Mit teszek azért, hogy ezeket elérjem?, Feszültség feldolgozása: Van helye az életünkben a komolytalanságnak? Mi más működik szelepként? Hogyan engedjük ki a feszültséget?, Tanári hatékonyság: Mitől érzem hatékonnak magam a munkámban? Mi kellene ahhoz, hogy megbizonyosodjam erről?, Egyensúly megtalálása: Hogyan találjuk meg a belső ritmusunkat?, Erőforrások: Hol találok, hol keressem ezeket?, Szakmai jólét kimondása: Mikor vagyok jól, mikor érzem jól magam a bőrömben pedagógusként?

#### 4. Eredmények és következtetések

A csoport egészét és annak haladását nézve, egy pozitív fejlődési ívként írható le a csoport fejlődése. Minden tag részéről megvolt a kellő elfogadás és megértés önmaga és társai irányában is. Úgy éreztem, nem csak elfogadták egymást, hanem nagyon empaticusan viszonyultak egymáshoz. Figyeltek, reagáltak egymásra és a megosztásokra, és azt is éreztem, kialakult egy erős csoportkohézió. A legintenzívebben megtapasztalt terápiás tényezők voltak az egyetemesség, az információátadás, utánpótlás, interperszonális tanulás és csoportkohézió. A csoport szupervíziós célját is betöltötte, hiszen minden csoporttag meg tudta fogalmazni, hogyan látja önmagát szakmai szempontból, mivel elégedett és mi az, amin változtatni szeretne.

A Belső ritmus hét alkalmas szakmai önismeret fókuszú online biblioterápiás csoport gyakorló pedagógusok számára, úgy érzem, beteljesítette várakozásaimat. A hatfős csoport bensőséges és összetartó csoporttá alakult a hét foglalkozás alatt. A tagok részéről az elköteleződés maximális volt, csak egyetlen hiányzás volt, egyébként minden alkalmon jelen voltak a csoporttagok. Úgy gondolom, hogy a tagok sokszínűsége, változatos életkoruk és pedagógusi szerepük is hozzásegítette őket ahhoz, hogy ilyen jól összekovácsolódjanak. A foglalkozások alatt a következő pedagógusok számára fontos szakmai kérdések, témakörök kerültek elő: kiégés veszélye és pályaelhagyás; túlterheltség; mikor tartsak szünetet és hogyan?; hogyan tudok nemet mondani?; megengedhetem-e magamnak, hogy állandóan pörögjek?; hibázhatok, hisz én is ember vagyok, legközelebb jobb lesz, nem lehet minden tökéletes; vannak dolgok, amit el kell engednem; komolytalan is lehetek, ha úgy esik jól; hogyan hatnak rám a pedagógusok szakmai minősítésével járó ellenőrzések?; lelkiismeret-furdalásom lesz, ha nem foglalkozom, nincs egy jó szavam legalább naponta minden gyermekhez; fontosak számomra a visszajelzések, amiket a gyermekektől kapok, még hosszú évek távlatában is; ki szeretnék néha lépni a komfortzónámból, hogyan tegyem ezt?

A hat tagból négyen jelezték vissza azt, hogy a csoportban történtek hatással vannak a mindennapi életükre. Az első résztvevő (R1) elmondta, hogy ő képes lemondani a mindennapi teendőiről (szülői értekezlet, családi programok), csak hogy itt legyen, és nem mulasztana el egyetlen alkalmat sem. A második résztvevő (R2) is többször jelezte, mennyire túlterhelt, a biblioterápiás foglalkozások viszont igazi kikapcsolódásként, feltöltődésként hatnak rá, ezért nem hagyott ki egyetlen alkalmat sem. A harmadik résztvevő (R3) azt mesélte többször is, hogy a feldolgozott szövegeket ő mindig továbbgondolta és megbeszélte a párjával, barátnőjével, akikkel további felismeréseket és életükre, párkapcsol-

latukra nézve fontos megállapításokat tudtak tenni. R4 megfogalmazta, hogy a csoportban megbeszéléteket, a szövegekből kiemelt, számára megnyugtató megállapításokat kipróbálja, és milyen hálás a csoportnak, hogy így segítik, támogatják egymást.

Összességében elmondhatom, hogy ez a csoportvezetői tapasztalat megerősített abban, milyen rendkívül hasznos módszer a fejlesztő biblioterápia a pedagógusok személyiségének a fejlesztésében, személyes és szakmai önismeretük megalapozásában. A biblioterápiában megtaláltam azt a módszert, aminek a segítségével komplex módon támogathatom a pedagógusok személyiségének fejlődését. Fontos feladatombnak tekintem, hogy a jövőben minél többször alkalmazzam saját oktatói gyakorlatomban, illetve népszerűsítsem a módszert a pedagógusok körében és a pedagógusképző intézmények számára.

## Felhasznált irodalom

- Béres Judit 2017. *Azért olvasok, hogy éljek*. Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig. Kronosz Kiadó. Pécs.
- Béres Judit 2021. *Magamat írom és olvasom. Közösségtalálás, érzelmi támasz és érzékenyítés a gyerekek és fiatalok biblioterápiájában*, Mesecentrum weboldala, Petőfi Irodalmi Ügynökség, <https://igyic.hu/esszektanulmányok/magamat-irom-es-olvasom.html>
- Béres Judit – Szalai Lilla 2020. Az irodalomterápiás önismereti csoportok lehetőségei pszichológus, gyógypedagógus és tanár szakos hallgatók képzésében. In: *Neveléssel az olvasásért – olvasással a nevelésért – absztraktkötet*, Budapest, Magyar Olvasástársaság. Neumann János Egyetem. Kecskemét. 21.
- Birta-Székely Noémi 2018. *Szakmai önismeret a pedagógusok alap- és továbbképzésében*, Kolozsvári Egyetemi Kiadó. Kolozsvár.
- Dragomán György 2019. *Belső ritmus*, <http://gyorgydragoman.com/?p=2513>
- Dudás Margit 2013. *Szakmai önismeret és önreflexió a pedagógiai munkában. Tanulási segédlet*. Pécs. <https://docplayer.hu/163652099-Szakmai-onismeret-es-onreflexio-a.html>
- Emőd Teréz 2013. Biblioterápia és nevelés. *Könyv és Nevelés*, no.3. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/biblioterapia-es-neveles#footnote-18>
- Falus Iván (szerk.) 2007. *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Falus Iván (szerk.) 2006. *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Gulyás Enikő 2019. *A fejlesztő (e-)biblioterápia alkalmazásának lehetősége hátrányos helyzetű diákok körében*, Doktori disszertáció. [Gulyas\\_disszertacio.pdf](https://www.gyulyas.hu/dokumentumok/Gulyas_disszertacio.pdf)
- Hász Erzsébet 2001. A biblioterápia oktatásáról I-II. In: *Magyar Felsőoktatás*, 1-2. sz. 51–52.
- Jeney Éva 2012. *Nyitott könyv. Irodalom, terápia, elmélet*. Budapest, Balassi Kiadó.
- Kelemen Lajos 2013. *Személyiség és szakmai képességfejlesztés*.  
<file:///C:/Users/bszek/Desktop/habilitaciohoz%20szakirod/Training%20material%202.pdf>
- Pennebaker, James W., – Evans, John., F. 2018. *Gyógyító írás. Ha fáj a történeted*. Kulcslyuk Kiadó. Budapest.

- Rogers, Carl 1951. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Rogers, Carl – Lyon, Harold C. – Tausch, Reinhard 2013. *On Becoming an Effective Teacher – Person-centered Teaching*. Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon. London. Routledge.
- Sallai Éva 2019. *A pedagógus a személyközpontú pedagógiai munkában*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/pedagogus>
- Szatmáriné Rádics Ildikó 2021. *Hallgatói önismeret fejlesztésének lehetősége biblioterápia segítségével*. PTE (szakdolgozat).
- Szebeni Rita, Dorner László, Hanák Zsuzsanna 2015. *Tanári-tanulói személyiség- és képességfejlesztés elméleti és módszertani lehetőségei*. Líceum Kiadó. Eger.  
file:///C:/Users/bszek/Desktop/habilitaciohoz%20szakirod/14-tanari-tanuloi-szemlyiseg\_55e9c696ebf28.pdf
- Szivák Judit 2003. *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Oktatás–módszertani kiskönyvtár. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Szommer Edit 2015. „Hátrányból előnyt” Hátrányos helyzetű és roma tanulókat tanító pedagógusok biblioterápiája. PTE. (szakdolgozat)
- Tóthné Muráncsik Mónika 2021. *Pedagógusok és pedagógusjelöltek szakmai és mentális támogatása biblioterápiás eszközökkel*. PTE (szakdolgozat).
- Zagyváné Szűcs Ida 2017. Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismertetének alakulásában. In: *Képzés és Gyakorlat*. 1, 2., 175–194.  
file:///C:/Users/bszek/Desktop/habilitaciohoz%20szakirod/10\_Zagyvane\_Szucs\_Ida\_tanulmany\_2017\_1\_2\_u.pdf
- Yalom, Irvin., D. – Leszcz, Molyn 2020. *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Park Kiadó. Budapest.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Birta-Székely Noémi** egyetemi docens, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Románia.  
noemi.birta@ubbcluj.ro

# Fülöp Zsolt

## A formális logikai gondolkodás fejlettségének vizsgálata pedagógusképzésben résztvevő hallgatók esetében

### Bevezetés

A logikus gondolkodás alapjainak és a logikai műveletekkel kapcsolatos alapkészségek rendszerének vizsgálata az iskolás tanulók és a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók esetében egyaránt kiemelt jelentőséggel bír. A tanulók esetében a formális logikai gondolkodás fejlődése jelentősen befolyásolja a tankönyvekben szereplő tananyag helyes értelmezését. A hallgatók esetében különösen fontos a fejlett logikai gondolkodás, mivel a tananyag közvetítése során a közölt információk egyértelműek és könnyen értelmezhetők kell legyenek.

Piaget szerint a gondolkodás fejlődése során a műveletek a matematikai struktúráknak megfelelően szerveződnek, ezért a logikai műveleti rendszer alapjául a klasszikus matematikai logika alpműveleteit tekintette (Piaget 1970). Annak ellenére, hogy a köznapi gondolkodás és a köznyelvi logika törvényszerűségeivel foglalkozó kutatások a klasszikus matematikai logika eszköztárát ma már nem tartják teljes mértékben megfelelőnek a köznyelvi kijelentések és a nyelvi logika formáinak interpretálására (Ruzsa 1984), kiindulásként mégis a klasszikus logika műveleti rendszerét használhatjuk fel (Vidákovich 1990). Piaget szerint míg a gyermeki gondolkodást a konkrét, addig a felnőttekét a formális műveleti logika írja le. Az ember fejlődésében a konkrét műveleti szakaszból a formálisba való átmenet 11-12 éves kor körül következik be, és 14 éves korig már kialakul, egybeszerveződik a 16 kétváltozós műveleti rendszer. 14 éves korban a tanulók már képesek műveleteket végezni verbális kijelentéseken, sőt hipotéziseken is, ebben a műveleti szakaszban a gondolkodás teljesen függetlenné válik a cselekvéstől és elérheti a teljes fogalmi általánosítást, ezt hazai kutatók közül Kelemen is megállapítja (Kelemen 1978). Ezt a megállapítást viszont nem általánosíthatjuk, mivel egyénenként az egyes műveletek ismeretsége különböző színvonalon van, a tanulók gondolkodása nem mindig a formális logika szabályai szerint működik, valamint jelentős eltérések vannak nemcsak a különböző iskolák tanulói között, hanem egy adott iskolán belül is a nyelvi-logikai képességek vonatkozásában. Viszont a tanuló csak a megfelelő ismeretrendszer birtokában képes eljutni a fogalmi gondolkodás szintjére, amelyet kizárólag az iskolai tanítás során képes elsajátítani. Nem ismerjük az átmenet mélységét, és azt sem, hogy az átmenet bizonyos időszakában a különböző kijelentések értelmezésében milyen logikai műveletet használnak a tanulók. Legalább ilyen nehéz a felnőttek formális logikai gondolkodásának a feltérképezése is. Mivel a felnőttek a formális műveleti szakaszt csak többé-kevésbé tudják elsajátítani (vannak, akik soha nem jutnak el erre a szintre) nincs egy empirikus, kézzelfogható kritérium a felnőttek gondolkodásmódjának elemzésére. Valójában a formális logikai struktúrák és a nyelv egymással párhuzamosan fejlődnek, de sok embernél még felnőtt korban sem válik a logikai rendszer teljessé. Ezért is fontos annak a vizsgálata, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók, a jövő pedagógusai milyen formális logikai gondolkodással rendel-

keznek. A következőkben egy olyan vizsgálat eredményeit mutatjuk be, amelynek során a hallgatók formális logikai gondolkodását vizsgáltuk háromváltozós kijelentések esetében. A vizsgálat eredményei azért is fontosak, mert az egyetemi oktatás során a matematikai logikai ismereteket egy kurzus keretében oktatjuk. Így külön lehetőség nyílik a formális logikai ismeretek további fejlesztésére, viszont ehhez ismernünk kell azt, hogy a képzésre jelentkező hallgatók logikai gondolkodása milyen szinten helyezkedik el.

A köznyelv (vagy beszélt nyelv) és a matematikai logika, másképpen a köznapi gondolkodás és a racionalitás lényeges eltéréseket mutat már a konjunkció és diszjunkció vizsgálata során is. A kijelentések köznyelvi vizsgálatánál általában nem a racionalitás (a mondatban szereplő és, illetve vagy kötőszavak, esetleg a vessző elhelyezése) dominál, hanem a mondat tényleges hétköznapi tartalma. Ennek ellenére érdemes megvizsgálni, hogy a kijelentések köznyelvi értelmezése milyen mértékben követi a matematikai logika szabályrendszerét (Tallér 1996).

Nagy József szerint a fogalmi felismerés jegyei közötti viszony helyes felismerése a rendszerező készségek eredményességének alapvető feltétele. A jegyek viszonya háromféle lehet: kapcsolatos (konjunktív, „és-viszony”), választó (diszjunktív, „vagy/és-viszony, avagy-viszony”), valamint kizáró „vagy” („vagy-vagy viszony”). Ez a három kétváltozós logikai műveletnek megfelelő viszony nyelviileg több tucat kötőszóval és számos határozószóval, továbbá vesszővel, pontosvesszővel, szóközzel fejezhető ki (Nagy 2003).

Csapó Benő és társai egy 14 éves életkorú tanulók körében végzett felmérés eredményeként arra a következtetésre jutottak, hogy a kétváltozós logikai műveletek között kétségtelenül a legfejlettebb a konjunkció. Ennek a logikai műveletnek nemcsak az tükrözi a fejlettségét, hogy a konjunkcióval összekapcsolt állításoknál a legmagasabb a helyes értelmezések aránya, hanem az is, hogy sok esetben más, a tanulók adott csoportjánál még ki nem alakult művelet helyébe lép. Feltehetően ez a művelet alakul ki elsőként, és néhány tanulónál a kijelentések összekapcsolásának szinte az egyetlen egyértelmű eszköze (Csapó 1987). A fejlettség tekintetében középen helyezkednek el a „vagy” különböző formái, a kizáró, a megengedő és az összeférhetetlen értelmének megfelelő műveletek, valamint az ekvivalencia.

## 1. A kutatás előzményei

A logikai „és”, illetve „vagy” kapcsolatokra épülő háromváltozós kijelentések esetében egy mérés keretében megvizsgáltuk a formális logikai gondolkodás fejlettségét az általános és középiskolás tanulók körében. A mérésben összesen 1701 tanuló vett részt, és ennek az eredményeiről egy korábbi tanulmányban számoltam be (Fülöp 2022). Ebben a kutatásban arra kerestük a választ, hogy a tanulók mennyire képesek megközelíteni a konjunkció és diszjunkció műveletével alkotott háromváltozós kijelentéseket. Megfigyeléseink alapján a kétváltozós műveletek háromváltozós (ezáltal bonyolultabb) összetételekbe történő helyezése bizonytalanra tette a kifejezések értelmezését. Olyan egyszerűsítő mechanizmusok léptek be, mint például a redukció. Ebben az esetben a tanulók a zárójelben szereplő kétváltozós műveletet egyetlen változónak tekintették, így a háromváltozós műveletet kétváltozósra redukálták, ahol a fő műveletet a zárójelen kívül szereplő művelet jelentette. Ez

elsősorban a  $p \vee (q \wedge r)$ , illetve a  $(p \wedge q) \vee r$  logikai műveletek esetében érvényesült. Itt megjelent a homogenizálás is, vagyis a zárójelben lévő kifejezéseknek azonos logikai értéket (mindkettő igaz vagy mindkettő hamis) tulajdonítottak. Egy másik hibaforrás a vessző elhelyezése volt, több esetben ez okozhatta a kétváltozósra való redukálást is. A különbségtáblázatok adatait figyelembe véve a magasabb évfolyamok tanulói esetében fejlettebb a formális gondolkodás, a válaszok esetében kisebb volt az eltérés a formális logika szabályaitól, és ez lényegesen markánsabb volt az olyan kijelentések esetében, amelyek nyelvi megközelítése bonyolultabb. Ez arra enged következtetni, hogy 14 éves kor fölött a formális logika pusztán „nyelvi környezetben” (vagyis olyan helyzetben, amikor a matematikai logika elemeit még nem tanítjuk) is fejlődést mutat.

## 2. A kutatás lebonyolítása

Ezek után fogalmazódott meg annak a gondolata, hogy a mérést terjesszük ki az egyetemi hallgatókra is. Ebben a mérésben a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának 74 hallgatója vett részt. Mivel a felmérésre az egyetemi tanulmányaik első hetében került sor, így az egyetemen szintén tananyagnak minősülő formális logikával kapcsolatos tudástár még nem állt rendelkezésükre.

A mérés során alkalmazott feladatlap ugyanaz volt, mint az iskolás tanulók esetében. A feladatlapon négy darab háromváltozós összetett kijelentést tartalmazó feladat szerepelt, minden egyes feladathoz hat válaszlehetőséget adtunk meg. A feladatok megoldása során a hallgatóknak minden egyes lehetőségről külön kellett dönteniük, ha az adott lehetőség bekövetkezése esetén a feladatban szereplő kijelentést igaznak tartják. Döntésüket az illető válaszlehetőség előtti betű bekarikázásával teheték meg. Így tulajdonképpen az általuk elképzelt értelmezés igazságtáblázatát adták meg.

A kijelentéseknek megfelelő logikai műveletek logikai sémája a  $(p \wedge q) \vee r$ ,  $p \vee (q \wedge r)$ ,  $p \vee (q \vee r)$  és  $(p \vee q) \wedge r$  háromváltozós műveletekre vezethető vissza, ahol az összetett kijelentésekben a zárójelek által határolt részkijelentéseket vesszővel választjuk el a mondat többi részétől.

## 3. Eredmények értékelése, következtetések

A következőkben a feladatlapon szereplő négy kijelentésre adott válaszok megoszlását és az ezekkel kapcsolatos következtetéseket mutatjuk be.

### 1. Péter azt mondta: OTTHON MARADOK ÉS ZENÉT HALLGATOK, VAGY OLVASOK.

Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Péter állítása igaznak bizonyul!

- A. Péter otthon marad. Péter zenét hallgat. Péter nem olvas.
- B. Péter nem marad otthon. Péter zenét hallgat. Péter nem olvas.
- C. Péter otthon marad. Péter nem hallgat zenét. Péter nem olvas.



- D. Péter otthon marad. Péter nem hallgat zenét. Péter olvas.  
 E. Péter nem marad otthon. Péter nem hallgat zenét. Péter olvas.  
 F. Péter nem marad otthon. Péter zenét hallgat. Péter olvas.

Az 1. táblázatban az 1.) kijelentésben szereplő háromváltozós műveletre vonatkozó elméleti és empirikus adatokat mutatjuk be. A táblázat negyedik oszlopában szereplő empirikus érték azt mutatja meg, hogy a hallgatók ebben a feladatban milyen relatív gyakorisággal nyilvánították igaznak, az általuk elképzelt köznapi helyzetben, a feladat kijelentését. Például az A. válaszlehetőséget a hallgatók 91,9 %-a karikázta be. A harmadik oszlopban szereplő elméleti érték az igaz kijelentések esetében 1, a hamis kijelentések esetében pedig 0 értékkel rendelkezik. A művelet tényleges értelmezésének készsége annál fejlettebb, minél kisebbek az empirikus érték és az elméleti érték közötti különbségek, ezt a táblázat ötödik, különbség fejléccel ellátott, oszlopa tartalmazza. Az ebben található számok már azt mutatják, hogy az adott művelet esetén a kijelentések igazságtáblázatának adott logikai értékeinél mekkora a téves választás relatív gyakorisága, tehát ez a táblázat az empirikus igazságtáblázathoz viszonyítva közvetlenebb módon jellemzi a logikai készségek fejlettségét.

1. táblázat: Az 1) kijelentés igazság- és különbségtáblázata

Válasz-lehetőség	logikai érték	elméleti érték	empirikus érték	különbség
A.	igaz	1,000	0,919	0,081
B.	hamis	0,000	0,014	0,014
C.	hamis	0,000	0,054	0,054
D.	igaz	1,000	0,729	0,271
E.	igaz	1,000	0,270	0,730
F.	igaz	1,000	0,001	0,959

Egy adott kijelentés esetében összevont mutatót is képezhetünk a művelet empirikus és elméleti struktúrája közötti különbségre vonatkozóan, például a műveleti különbségtáblázat következő módon való átlagolásával:

$$T = \frac{\sum_{i=1}^6 |emp_i - elm_i|}{6}$$

ahol  $emp_i$ , illetve  $elm_i$  a művelet empirikus, illetve elméleti igazságtáblázatának  $i$ -edik sorban álló elemét jelöli. A  $T$  mutató szerint annál jobban „működik” egy kijelentés logikai alapokon történő megközelítése az adott évfolyamon, minél kisebb az empirikus különbségtáblázat alapján számolt  $T$  érték. A táblázat I sorában szerepel évfolyamonként a különbségtáblázatban szereplő olyan értékek átlaga, amelyek az A., D., E. és F. válaszlehetőségeknél szerepelnek, vagyis ahol a logikai művelet eredménye igaz (a hallgatók ilyen valószínűséggel tartanak hamisnak egy, a formális logika alapján igaz kijelentést). Hasonló módon, a táblázat H sorában a különbségtáblázatban B. és C. válaszlehetőségeknél szereplő értékek átlaga szerepel, ezeknél a logikai művelet eredménye hamis (a hallgatók ilyen valószínűséggel tartanak igaznak egy, a formális logika alapján hamis kijelentést).

2. táblázat: Az 1) kijelentés néhány mutatója

T	I	H	A
0,352	0,510	0,034	2,027

Megfigyelhető, hogy az *I* oszlopban szereplő érték 0,510. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók összességében a megjelölésre váró válaszlehetőségek 51%-át kihagyták. Ezzel igazolódni látszik az, hogy a hallgatók hajlamosak alábecsülni egy összetett kijelentés igazságértékét, vagyis gyakran hamisnak nyilvánítják olyan feltételek mellett is, amikor az a formális logika műveleti szabályai alapján igaz. A fordított eset, vagyis a hamis kijelentések igaznak minősítése sokkal ritkábban fordult elő, ezt beláthatjuk azzal, hogy a *H* oszlopban szereplő érték 0,034, vagyis a hallgatók összességében csak az esetek 3,4 %-ában jelöltek igaznak egy hamis válaszlehetőséget (vagyis bekarikázták azt a lehetőséget, amelyet jelöletlenül kellett volna hagyni). A negyedik oszlopban szereplő *A* mutató azt jelzi, hogy átlagosan egy hallgató hány választ jelölt meg, és ennek az értéke 2,027. Ebből következik, hogy a feladatban szereplő négy igaz válaszlehetőség közül a hallgatók többsége csak kettőt jelölt meg. A vessző figyelmen kívül hagyásával a kijelentés jellegéből kiindulva gondolatban a „zenét hallgatok vagy olvasok”, vagyis a két cselekvés „vagy” kötőszóval történő összekapcsolása lép érvénybe, és így az *E.* és *F.* válaszlehetőségek értéke hamis lesz. Tehát feltételezhető, hogy a hallgatók kevésbé vették figyelembe a vessző jelenlétét és így gondolatban áthelyezték a kijelentés tagolását. Ezáltal megjelent a redukció, vagyis a háromváltozós kijelentést kétváltozósra redukálták (ahol az egyik változó az „otthon maradok”, a másik pedig az „olvasok vagy zenét hallgatok” kijelentés), amelyet a könnyebben kezelhető konjunkció művelete kapcsol össze.

4. Gábor azt mondta: **ELMEGYEK A VÁROSBA, VAGY ÚSZOM ÉS NAPOZOK.**

Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Gábor állítása igaznak bizonyul!

- A. Gábor nem megy el a városba. Gábor úszik. Gábor napozik.
- B. Gábor elmegy a városba. Gábor nem úszik. Gábor napozik.
- C. Gábor elmegy a városba. Gábor nem úszik. Gábor nem napozik.
- D. Gábor nem megy el a városba. Gábor nem úszik. Gábor napozik.
- E. Gábor nem megy el a városba. Gábor úszik. Gábor nem napozik.
- F. Gábor elmegy a városba. Gábor úszik. Gábor nem napozik.

3. táblázat: A 4) kijelentés igazság- és különbségtáblázata

Válaszlehetőség	logikai érték	elméleti érték	empirikus érték	különbség
A.	igaz	1,000	0,892	0,108
B.	igaz	1,000	0,230	0,770
C.	igaz	1,000	0,743	0,257
D.	hamis	0,000	0,027	0,027
E.	hamis	0,000	0,014	0,014
F.	igaz	1,000	0,068	0,932

4. táblázat: Az 4) kijelentés néhány mutatója

T	I	H	A
0,351	0,517	0,021	1,974

A 4. táblázatból kitűnik, hogy a hallgatók döntő többsége 2 vagy kevesebb választ jelölt meg (az A mutató 1,974). Mivel a feladatlapon a 6 válaszlehetőség közül négy igaz volt, ezért az összes helyes válasz 51,7%-a jelöletlenül maradt. Ugyanakkor a hamis válaszok összességének csak a 2,1%-a került megjelölésre. A két leggyakrabban megjelölt válaszlehetőség az A. és a C. volt (a feladatlapok 89,2%-kán, illetve 74,3%-án). Itt elsőként a redukció jelentkezett, vagyis a hallgatók a háromváltozós kijelentést kétváltozósra redukálták, ahol az egyik változó az „elmegyek a városba”, a másik pedig az „úszom és napozok”. Erre tevődött rá a homogenizáció, vagyis a hallgatók a konjunkcióval elválasztott két cselekvésből (úszás, napozás) álló kijelentést akkor tekintették igaznak, ha egyszerre mindkettő teljesül vagy egyik sem teljesül. Ez magyarázható azzal is, hogy a két cselekvés a mindennapi élethelyzetben szorosan összefonódik, vagyis könnyen elképzelhető, hogy valaki egy adott intervallumon belül mindkét cselekvést (vagy ellenkező esetben egyiket sem) űzi.

2. András azt mondta: KÜLFÖLDRE MEGYEK, ÉS HORGÁSZOK VAGY KIRÁNDULOK. Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor András állítása igaznak bizonyul!

- A. András külföldre megy. András nem horgász. András kirándul.
- B. András nem megy külföldre. András horgász. András kirándul.
- C. András nem megy külföldre. András nem horgász. András kirándul.
- D. András külföldre megy. András nem horgász. András nem kirándul.
- E. András külföldre megy. András horgász. András nem kirándul.
- F. András nem megy külföldre. András horgász. András nem kirándul.

5. táblázat: A 2) kijelentés igazság- és különbségtáblázata

Válaszlehetőség	logikai érték	elméleti érték	empirikus érték	különbség
A.	igaz	1,000	0,892	0,108
B.	hamis	0,000	0,027	0,027
C.	hamis	0,000	0,027	0,027
D.	hamis	0,000	0,081	0,081
E.	igaz	1,000	0,946	0,054
F.	hamis	0,000	0,000	0,000

6. táblázat: Az 2) kijelentés néhány mutatója

T	I	H	A
0,050	0,081	0,034	1,973

Ez a kijelentés köznyelvi értelemben könnyen értelmezhető, rendezhető és behatárolható cselekvések sorozatából tevődik össze. Azt is könnyen beláthatjuk, hogy a megjelölhető hat válaszlehetőség közül csak kettő esetében igaz az összetett kijelentés logikai értéke és a hallgatók többsége itt is két válaszlehetőséget jelölt meg (az A mutató értéke 1,973). Ez okozta azt, hogy ennek a kijelentésnek az esetében a legalacsonyabbak a *T*, *I*, illetve *H* mutatók, vagyis itt a legnagyobb a válaszok eredményessége.

Ezért ezeknek az adatoknak a birtokában egy felületes elsődleges elemzés során azt emelhetjük ki, hogy a hallgatók kifejezetten magas logikai fejlettséget mutatnak a  $p \wedge (q \vee r)$  szerkezetű kijelentések igazságtartalmának megítélésében. Ugyanakkor érdemes megfigyelni, hogy a vessző mellőzése (amikor a  $(p \wedge q) \vee r$  szerkezet lép érvénybe) az A. és E. válaszlehetőségek esetében a kijelentés igazságtartalmát változatlanul hagyják, valamint a B. és C. válaszlehetőségek is igaz logikai értéket kapnak. Viszont a D. kijelentés ebben az esetben is hamis marad, ezt a kijelentést viszont a hallgatók nagyobb arányban jelölték meg (8,1%), mint a B., illetve C. kijelentéseket (mindkettőt 2,7% arányban). Tehát ezeknek az adatoknak az ismeretében nincs rálátásunk arra vonatkozóan, hogy a hallgatók mennyire jártasak a vessző szerepének felismerésében és következetes alkalmazásában.

3. Béla azt mondta: ÜLÖK A PADON VAGY OLVASOK, ÉS KÓLÁT ISZOM.

Karikázd be az alábbiak közül azokat a lehetőségeket, amikor Béla állítása igaznak bizonyul!

- A. Béla nem ül a padon. Béla olvas. Béla nem iszik kólát.
- B. Béla a padon ül. Béla nem olvas. Béla kólát iszik.
- C. Béla a padon ül. Béla nem olvas. Béla nem iszik kólát.
- D. Béla nem ül a padon. Béla nem olvas. Béla kólát iszik.
- E. Béla a padon ül. Béla olvas. Béla nem iszik kólát.
- F. Béla nem ül a padon. Béla olvas. Béla kólát iszik.

7. táblázat: A 3) kijelentés igazság- és különbségtáblázata

Válaszlehetőség	logikai érték	elméleti érték	empirikus érték	különbség
A.	hamis	0,000	0,000	0,000
B.	igaz	1,000	0,878	0,122
C.	hamis	0,000	0,095	0,095
D.	hamis	0,000	0,068	0,068
E.	hamis	0,000	0,014	0,014
F.	igaz	1,000	0,932	0,068

6. táblázat: Az 2) kijelentés néhány mutatója

T	I	H	A
0,061	0,095	0,044	1,987

A 3.) kijelentés logikai sémája  $(p \vee q) \wedge r$ , ez egyenlő a 2.) kijelentés  $p \wedge (q \vee r)$  logikai sémájával, ha figyelembe vesszük a konjunkció kommutativitását, viszont a 3) kijelentés kevésbé életszerű. Míg a 2) kijelentés jóval életszerűbb (ezáltal jóval egyszerűbb az adott köznapi kijelentés értelmezése), addig a 3) kijelentés esetében a cselekvések helyszínét és körülményeit tekintve jóval nagyobb lehetőség kínálkozik arra, hogy a hallgatók ezeket saját szubjektív megítéléseik alapján döntsék el. Ezzel is magyarázható az, hogy a 8. táblázatban található T, I és H empirikus mutatók értéke magasabb a 2.) kijelentés esetében mért adatoknál. Viszont ez az eltérés egy század körül mozog, tehát relatív mértékben jóval kisebb, mint az iskolás tanulók mérése esetében, ahol a 3.) kijelentésnél a mutatók a 2.) kijelentés esetében mért értékek kétszeresével voltak egyenlők (lásd tanulmány). Ebből arra is következtethetünk, hogy az egyetemi hallgatók az iskolás tanulókhoz képest helyesebben közelítik meg formális logikai eszközökkel a hétköznapi szempontból nehezebben értelmezhető kijelentéseket. Mivel a hallgatók a C., illetve E. válaszlehetőségeket 9,5%, illetve 1,4% arányban, míg a D. válaszlehetőséget 6,8 % arányban jelölték meg, ezért ebben az esetben sem vonhatunk le egyértelmű következtetést a vessző áthelyezésére vonatkozóan.

## Összegzés

Vizsgálataink során a háromváltozós, konjunkcióra és diszjunkcióra épített, logikai műveleteket a hallgatók gondolkodásának nyelvi szintjéről közelítettük meg. A hallgatók esetében is a két legfőbb hibaforrás a redukció és a homogenizáció volt. A vessző jelenléte sok esetben oda vezetett, hogy a hallgatók a háromváltozós kijelentést kétváltozósra redukálták, ahol a logikai műveleti struktúrában zárójelben szereplő kétváltozóst kijelentést egyszerűen egy logikai változónak tekintették. Ezen belül jelent meg a homogenizáció, vagyis a zárójelben szereplő összetett kijelentést akkor tekintették igaznak, ha mindkét részkijelentés egyszerre igaz vagy mindkettő egyszerre hamis. Összegezve az egyetemi hallgatók gondolkodásában a kijelentések igazságértékének elemzése, különösen a bonyolultabb összetételekben, még távol áll a formális logika pontosságától és egyértelműségétől. Ez különösebb nehézségeket később az oktatás terén jelent, ahol a bonyolultabb szövegezésű definíciókat is pontosan kell megfogalmazni. A köznyelvi kommunikációban sokat segít a rákérdezés, amely hiányzó adatokat pótolhat, vagy félreértelmezhető információkat tesz pontossá. Viszont az iskolai tananyag hatékonyabb értelmezéséhez szükség van a formális gondolkodás hatékony fejlesztésére.

## Felhasznált irodalom

- Csapó Benő – Csirikné Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor 1987. A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban. *Pszichológia* (7). 4. 521–544.
- Szaktudományi és más pedagógiai tanulmányok. International Research Institute s.r.o. Komarno.
- Kelemen László 1978. *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Nagy József 2003. *A rendszerező képesség kritériumorientált feltárása*. Magyar Akadémia, 103. 3. sz.

Piaget, Jean 1970. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Ruzsa Imre 1984. *Klasszikus, modális és intenzionális logika*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Tallér József 1996. *A logika alapjai*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.

Vidákovich Tibor 1990. *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Fülöp Zsolt** egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar.

Főbb kutatási területe: aritmetika és algebra tanításának módszertana. fulop.zsolt@kre.hu

*Publikációk:*

Fülöp Zsolt 2015. Transition from arithmetic to algebra in primary school education. Teaching Mathematics and Computer Science: 13/2. Debrecen.

Fülöp Zsolt 2016. Regula falsi in lower secondary school education. Teaching Mathematics and Computer Science 14, Vol. 2. Debrecen.

# Gombocz Orsolya

## Tanárnak készülök. Pázmányos tanár szakos hallgatók a pályaválasztás támogatásáról

### Bevezetés

Egyik partneriskolánk, egy jó nevű egyházi gimnázium vezetője arról számolt be a 2022-es továbbtanulási jelentkezéseket látva, hogy iskolájukból, hosszú történetükben először, senki nem jelentkezett pedagógusnak. A pedagógusképzésben résztvevő oktatók közül sokan, így egyetemünk, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem bölcsészkarai oktatói is évről évre megtapasztalhatják a pedagógiai szakirodalomból is ismert és a közvélekedésben is érzékelhető – és sokaknak már most átélhető – problémát, miszerint sok iskola tanárhiánnyal számolhat, mert csökken a tanári pályára lépők száma. Senkinek, de különösen a szakma képviselőinek nem lehet közömbös, hogy hányan és kik választják a tanári pályát, milyen felkészítést kapnak a felsőoktatásban, és későbbi munka- és életkörülményeik a pályán tartják-e őket. Bár számtalan kutatás, tanulmány foglalkozik azokkal a kérdésekkel, hogy kik azok a középiskolások, akiket vonz a tanári pálya, és mi motiválja, illetve tartja vissza őket a tanári pálya választásától, úgy gondoltuk, érdemes megvizsgálnunk néhányat ezek közül a kérdések közül a saját első- és másodéves osztatlan tanárszakos hallgatóink körében is. Tanulmányunkban az alábbi kérdésekre kerestük a választ: Valóban a tanári pályára készül-e a tanár-szakra jelentkező? Mennyire volt támogató a családi, baráti közeg a tanár-szak választásánál? Mennyire volt támogató az iskolai közeg, a tanárok?

Folyamatosan változó életünk miatt napjainkban már nem egy pálya „kiválasztására” szeretnénk felkészíteni, nem egy végérvényes, egyszeri döntés meghozatalára ösztönözük neveltjeinket, sokkal inkább abban támogatjuk őket, hogy szakmai életútjukat meg tudják tervezni, ebben kapjanak támogatást. „Az utóbbi évtizedekben egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a pályaválasztás nem egy életre szóló egyszeri, visszavonhatatlan esemény az egyén életében, hanem olyan folyamat, amelyben döntések sora várható, amelyben a változtatásra, megújulásra való képességgel kell részt vennie. Nemcsak a pályák fejlődnek, alakulnak át, hanem az egyén pályairányultsága is változhat az élete során” (Kenderfi 2011: 5). Napjainkban ugyan nem feltétlenül egy életre szóló döntést várunk a középiskolásoktól, a pedagógusnak készülőktől sem, de össztársadalmi érdek, hogy minél több fiatal, akiket képességeik, tudásuk, a pálya iránti érzelmeik alkalmassá tehetnek erre a pályára, azokat bátorítsuk a pályaválasztásra, erősítsük meg őket alakuló érdeklődésükben. Igyekszik-e eléggé az iskola és a benne működő tanár a pálya iránt érdeklődőket megnyerni, megtesz-e minden tőle telhetőt azért, hogy vonzóvá tegye a szakmát? Kap-e támogatást a tanárnak készülő fiatal szűkebb környezetétől, családjától, barátaitól? Hogyan élték ezt meg a kutatásunkba bevont első- és másodéves tanárszakos pázmányos hallgatók? Tapasztalataikról kérdeztük meg őket.

# 1. A vizsgálatról

## 1.1. A vizsgálat lebonyolítása

2022 szeptemberének negyedik hetében az első- és másodéves osztatlan tanárszakos hallgatók tanórai keretek között egy rövid kérdéssorra adtak választ. A kitöltés önkéntes volt, a kitöltésre húsz perc állt rendelkezésre. Vizsgálatunkban név nélkül kellett beadni a dolgozatot. Az anonimitással a válaszadókat őszinteségre szeretnénk volna ösztönözni. A vizsgálatba bevont hallgatók általában szívesen vállalták az együttműködést, és érdeklődést mutattak a vizsgálat iránt. A válaszadás után többen, kizárólag elsőévesek, személyesen is megköszönték a lehetőséget. Feltételezhető, hogy bennük még nagyon élő és feldolgozatlan az egyetemválasztás és a pályaválasztás élménye. Néhányan arra is utaltak, hogy küzdelmes, a külvilággal megharcolt volt a választásuk, talán emiatt is örültek a lehetőségnek, hogy ezeket az élményeket kiírhatták magukból.

## 1.2. A vizsgálati minta

A vizsgálatba tehát két csoportot vontunk be: az első csoportot a képzést szeptemberben épp csak megkezdő hallgatóink három csoportja (27 fő a beiratkozott 62 főből) alkotta, a másik csoportot a harmadik szemesztert megkezdő hallgatóink körülbelül fele (37 fő a harmadik szemesztert megkezdő 70 főből). Vizsgálatunkban azért erre a két évfolyamra esett a választásunk, mert náluk még feltételezhető, hogy intenzíven él a pályaválasztás élménye, kevésbé homályosultak el a középiskolai tapasztalatok, mint magasabb évfolyamra járó hallgatótársaik esetében. Tisztában vagyunk azzal, hogy – bár azonos kérdéseket kaptak a két évfolyam hallgatói – a másodévesek válaszainak esetében valószínűleg így is tükröződik már a képzés pedagógiai lenyomata is.

## 1.3. A vizsgálat módszere

A feladatot szűkszavúan fogalmaztuk meg, hogy a választást ne befolyásoljuk, de arra buzdítottuk a hallgatókat, hogy lehetőség szerint ne egy-egy szóval válaszoljanak, hanem fejtsek ki gondolataikat a kérdés kapcsán. Ennek ellenére néhányan csak felsorolásszerűen válaszoltak, voltak azonban olyanok is, akik eleget tettek a kérésnek. Érdekes kutatói tapasztalat, melyet számszerű adatokkal itt nem igazolunk, hogy a másodéves hallgatók közül többen adtak részletes, hosszú választ minden kérdésre, a kérdések jellege miatt azonban így sem volt lehetőség a kvalitatív tartalomelemzés kutatási módszerére.

A demográfiai kérdések lehetőségét, a kutatás mérete miatt, csak a nem megválaszolása szempontjából tartottuk fontosnak, ezt néhány rövid, tényszerű közlést igénylő kérdés követte (a választott szakra, a volt középiskolára, a bejelölt egyetemekre vonatkozó információk), majd a hosszabb kifejtést igénylő kérdések sora következett. Ezeknél a kérdéseknél döntően arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgató valóban tanárként szeretne-e dolgozni a jövőben, a család és a barátok támogatták-e ebben a döntésében, középiskolájában volt-e pályaaorientációs program, illetve tanárai támogatták-e, hogy a tanári pályát válassza.



## 2. A vizsgálati eredmények bemutatása

### 2.1. A tanári pálya választása

1. táblázat: Tanárnak készül-e?

	elsőéves		másodéves		összes
	nő	férfi	nő	férfi	
igen	7	6	14	8	35
igen-nem/talán	8	3	5	2	18
nem	3	-	5	3	11

Összes válaszadónk (64 fő) (1. táblázat) közül tizenegy fő egyértelműen elutasította a tanári pályát („Nem áll terveim között a tanítás.” „Nem. És nincs is tervben, hogy az legyek.”). Tizennyolcan arról számoltak be, hogy nem idegenkednek a pályától, el tudják képzelni magukat tanári szerepben, de az elköteleződésük nem feltétlen. Többen közülük sikertelenül próbálkoztak egy másik pályára állni, és a tanár szakon csak diplomát szeretnének kapni, illetve időt nyernének, de eredeti céljukat nem szeretnék feladni, ahogy az egyik elsőéves megfogalmazta: „Alapvetően nem álmodom a tanítás, ez egy b terv..., ha az nem jönne össze, akkor szívesen mennék tanítani, de úgy érzem, nem ez az a hivatás, amit életem végéig szívesen folytatnék.” Az összes nem egyértelműen tanárnak készülő válaszadó közül több hallgató a szakma alacsony anyagi és társadalmi megbecsültsége miatt nem biztos a választásában. „Szeretnék tanítani. A pedagógia régóta érdekel, de a fizetés és a társadalmi elutasítás miatt nehezen vettem rá magam, hogy jelentkezsem...” írja az egyik elsőéves férfi hallgató. A tanárképzés ezekben a kérdésekben nehezen tudja meggyőzni a hallgatókat. Bízunk azonban abban, hogy a képzés során, a pedagógiai élmények hatására sokan megerősíthetők döntésükben. Az elsőévesek közül ketten arról számoltak be, hogy pusztán az a tény, hogy tanár szakra nyertek felvételt, jóleső érzéssel töltötte el őket, és megváltoztatta a pályához fűződő érzéseiket. („Mikor megkaptam az értesítőt, hogy felvettek, akkor határozottam el magam igazán. Nem tanárnak készültem...”) Örömkre szolgált, hogy az “igen” választ adók zöme részletes választ adott: többen arról számoltak be, hogy miért szeretnének tanárok lenni („szívügyem a tanítás, és ebben lelem igazán öröömöt” (ffi, 2. év angol-magyar), „(azért) döntöttem a tanári pálya mellett, mert mindenképp szerettem volna közösségalkotó mesteriséget a művészeteken keresztül...” (nő, 2. év, magyar-dráma), „...határozottan tanár szeretnék lenni. ... Szeretnék valami olyan munkát végezni, amit élvezek, és ami az embereknek tényleg „hasznos”, ami előrébb viszi őket.” (nő, 2. év, olasz-történelem). Voltak, akik arról írtak, hogy mikor, vagy minek a hatására hozták meg ezt a döntést. Válaszaik elköteleződést tükröztek, feladatunk, hogy ezt az elköteleződést a képzés során még inkább megerősítsük.

Érdeemes lett volna azt is megvizsgálni, hogy hány első helyes választás esett a tanári szakra, mert az határozott pályaválasztási szándékot feltételez, kérdésünk megfogalmazása azonban ilyen szempontból nem egyértelmű („A Pázmány az első helyen álló választás volt?”), ezért erre vonatkozó adataink nem adnak biztos információt.

## 2.2. A család, a barátok támogatása

Közismert dolog, hogy a tanulók pályaválasztását több szempontból is befolyásolja a családi háttér. Szerepet játszik többek közt a család szociokulturális háttere, a szülők iskolázottsága, szakmája, anyagi helyzetük, és nem utolsósorban a szülők elképzelése, támogatása is. Ezért tartottuk fontosnak megvizsgálni, hogy a család és a baráti kör hogyan viszonyult a válaszadó pályaválasztásához.

A család támogatása általánosan jellemző a válaszok szerint. Sokan megfogalmazták, hogy a család mindenben támogatja őket, így a pályaválasztás esetében is. Többen kifejezetten annak örültek, hogy gyermekük megtalálta a hozzá illő hivatást, melyben örömet lelheti. („...amikor elbizonytalanodtam, akkor ők terelgettek vissza a tanárság felé. Azt mondták mindig, olyat válasszak, amit akár „ingyen” is szívesen dolgoznék.” (nő, 2. év, olasz-történelem)). A válaszokban sok esetben kettősség tapasztalható: támogatja a család a fiatalot, de félti is a pálya nehézségeitől. Előfordul, hogy a család támogatása nem egységes, több támogató és több ellenző is akad. Vannak, akik az anyagi nehézségeket látják, és vannak, akik szintén tanárok, és a pálya szépségét, illetve a nehézségeket is ismerik. Többen arról számoltak be, hogy a család „elfogadta” a döntésüket. Nem tudjuk egyértelműen támogatónak értékelni ezeket a válaszokat, némi lemondás érezhető a megfogalmazásban. A pedagógus-gyerekek a családban jellemzően több támogatást élveznek a válaszok szerint, ellenben a – feltehetően – nem pedagógus családok sokszor nagyon kritikusan fogalmazzanak, és elutasítóak a szakma iránt. Az egyik válaszadó szülei a tanár munkáját nem tartják sokra: „naplopó szakma”, vélekednek. „Ellenzőn viszonyul hozzá a családom, de csak a tanárokat szidják, hogy nincs felelősségük, ellenben több fizetésért nyavalyognak, pedig még nyári szünidejük is van, meg amúgy sem kell sokat dolgozniuk.” (nő, 2. év, magyar-dráma) „Apukám ... hallani sem akar róla...” (nő, 2. év, magyar-dráma), „Nagyon szeretnék tanár lenni, sajnos ezt a családom annyira nem támogatja.” (nő, 2. év magyar-angol)

A barátok támogatása sem egyértelmű: ugyan kis számban vannak a kifejezetten ellenzők, de a legtöbb esetben arról számoltak be a hallgatók, hogy kinevették őket, viccelődtek rajtuk, furcsállották, vagy lenézőek voltak. Akadtak olyanok is, akiket folyamatosan meg akarnak győzni más pályákról. Mindemellett vannak olyanok is, akik barátaik egyértelmű támogatását élvezhették.

## 2.3. A pályaorientáció

A pályaorientációval kapcsolatosan több kérdést is megfogalmaztunk. Érdeklődtünk arról, hogy volt-e az iskolában pályaorientáció, ha igen, milyen formában. Továbbá kíváncsiak voltunk arra is, hogy a pályaorientáció során milyen szakmákat ismerhettek meg, és a tanári pálya szóba került-e.

(Miért a pályaorientáció kifejezést használtuk kérdésünkben? Tisztában voltunk azzal, hogy a korábban használatos pályaválasztás, pályaválasztási tanácsadás helyét új kifejezések veszik/vették át, így beszélünk pályaorientációról, pályatanácsadásról, életpálya-tanácsadásról stb. Nem pusztán az elnevezés változott, korszerűbb lett, bővült a kifejezés tartalma

is, de tapasztalatunk szerint egyelőre nem egységes a pedagógiai fogalomhasználat. Az új elnevezésekben közös, hogy a felkészítő tevékenységet egy olyan folyamatként értelmezik, mely szorosan kapcsolódik az élethosszig tartó tanuláshoz, és számtalan összetevője van, többek közt önismeret, pályaismeret, ismeretek a pályaválasztásról, a munkaerőpiaci lehetőségekről, az álláskeresésről, a munkába állásról stb. Ez a sokrétű felkészítés egyrészt speciális felkészültséget igényel a tanároktól, másrészt feltételezi a tanárok közti és a szakmai segítőkkel való, továbbá a szülőkkel és az iskolán kívüli partnerekkel történő együttműködést. Fontos látnunk, hogy támogató tevékenységről van szó, mely lehetőségeket kínál, ismereteket nyújt, de a döntést a támogatottnak kell meghoznia, a döntés felelősségét ő viseli.)

Válaszadóinknak feltett kérdésünkben tehát a pályaeorientáció fogalmát használtuk, mert tapasztalatunk szerint a hallgatók ezt a kifejezést ismerik, ennek iskolai használata általános, míg például a szakirodalomban egyre inkább elterjedt életpálya-tanácsadás kifejezés félreértésekhez vezethetett volna. Továbbá a pedagógus kötelességeit és jogait meghatározó 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelésről szóló törvény is a pályaeorientáció fogalmát használja: „62. § (1) A pedagógus alapvető feladata a rábizott gyermekek, tanulók nevelése, oktatása, ... iskolában a kerettantervben előírt törzsanyag átadása, elsajátításának ellenőrzése, ... Ezzel összefüggésben kötelessége különösen, hogy a) nevelő és oktató munkája során gondoskodik a gyermek személyiségének fejlődéséről, tehetségének kibontakoztatásáról, ... l) tanítványai pályaeorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését folyamatosan irányítsa.”(2011. évi CXCV. nemzeti köznevelésről szóló törvény)

Kíváncsiak voltunk arra, hogy válaszadóink hogyan értelmezik a pályaeorientáció fogalmát, milyen tapasztalatokról számolnak be. Ebből kifolyólag a kérdésben csak a „pályaeorientáció” szót használtuk, és nem utaltunk annak folyamat jellegére.

Az összes válaszadó (67 fő) közül 46 fő említette meg, hogy volt pályaeorientációs foglalkozásuk. Hatan ugyan megjelölték, hogy volt pályaeorientáció, de haszontalannak tartották ezeket az alkalmakat: „utolsó nap, utolsó óra” írta az egyikük, míg egy másik válaszadó arról számolt be, hogy a felvételi jelentkezés után kapták vissza a teszteredményeket. Négyen nem emlékeztek arra, hogy lett volna pályaeorientáció iskolájukban. Az említett foglalkozások a pályaeorientációnak változatos megközelítését mutatják: tanári és meghívott előadók előadásai, iskolalátogatások, kirándulás, az Educatio kiállítás meglátogatása, öregdiákok beszámolói, osztályfőnöki órai beszélgetések mellett megjelenik a tanácsadóval való beszélgetés, a pályaeorientációs teszt alkalmazása is. Az egyik válaszadó arról számolt be, hogy a felvi.hu működésével, másutt a felsőoktatási rendszerrel ismertették meg a diákokat, de szintén megjelent a válaszok közt az is, hogy a pályaeorientációs foglalkozáson a nagyvárosba költözés volt hangsúlyos téma. Az említés gyakorisága ezeknél a válaszoknál általánosan 2-3. Érdekes tapasztalat, hogy egy-egy szakma meghívott képviselője, válaszaink tükrében, nem keltette fel a diákok érdeklődését, vagy legalábbis a pályaválasztás szempontjából inkább haszontalannak tartották ezeket. Néhány válaszból az derült ki, hogy a pályaeorientáció nem egyes szakmák, vagy a jelentkezés technikai nehézségeire hívta föl a diákok figyelmét, hanem a diákok önismeretét erősítette. Tapasztalatunk szerint a nemleges válaszok sem egyértelműen azt bizonyítják, hogy az adott iskola tanárai nem segítettek ezen a téren tanítványaikat, akadt ugyanis olyan válaszadó is, aki arról számolt be, hogy nem volt pályaeorientáció, de a tanárai ilyen vagy olyan irányba terelték.

A szakgimnáziumban, technikumban érettségizett válaszadók azt fogalmazták meg, hogy nem volt tényleges pályaeorientációs foglalkozás iskolájukban, hiszen eleve megtörtént már a pályaválasztás, vagy csak a már eleve választott szakma területén orientálódhattak. Sajnálatos tapasztalat, mert koruknál fogva még nem elvárható, hogy ezek a diákok végleges döntést hozzanak ebben a kérdésben.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a pályaeorientáció során válaszadóink iskolájában bemutatásra került-e a tanári szakma. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy a jó tanári példa mellett a pályát – és a neveltet! – jól ismerők támogatása vonzóvá tehetné a szakmát. Egyetértünk a következő, több évtizeddel ezelőtt megfogalmazódott gondolattal: „Talán a középiskolai orientációs időszakban tehetnénk a legtöbbet az önismeret és a pályaismeret megfelelő szintű beépítésével azért, hogy a szuggesztív, másokra is hatni képes diákokat megnyerjük a tanári hivatás vállalására. Ugyancsak itt volna érdemes fejleszítő-önképző gyakorlatokat szervezni mindazoknak, akik pedagógusnak készülnek” (Komlósi–Tóthné–Vastagh 1987: 19).

Az összes válaszadó közül csak kevesen, kilencen említették meg, hogy a szakmák sorában megjelent a tanári is, akár oly módon, hogy tanáraikkal beszélgettek, illetve kérdezhették őket. Csak bízni tudunk abban, hogy többen is átélhették a jó példa pályára vonzó élményét, ahogy az egyik hallgatónk írta: „Minden évben (10.,11.,12.) más volt, színes volt a paletta. Művészettől, tudományon át a szociális munkáig minden, de tanár nem volt. Arra kaptunk szerencsére jó példákat az iskolában.” (budapesti egyházi két tanítási nyelvű gimnáziumban érettségizett ffi, 2. év angol-dráma)

## 2.4. A tanári támogatás

A pedagóguspálya választásában nagy szerepet játszanak a pályaválasztó pedagógiai tapasztalatai: az iskolás évek, a tanuláshoz való viszony, a pedagógusok. Sokan és sokszor írtak arról, hogy milyen jelentősége volt a pályára lépésükben egy-egy kiváló tanárnak, egy-egy pedagógiai élménynek. Mostani kutatásunkban is talákoztunk ezzel a pályaválasztási motívummal. De túl a tanár példakép funkcióján, kaptak-e hallgatóink segítséget, támogatást a tanáraiktól? A válaszok egyértelműen arról tanúskodnak, hogy sokuknak átélhető volt az iskola és egyes tanárok támogatása. „Pedagógusaim nagy része támogatott, sőt, rendkívül boldog volt... mert...a jelenlegi helyzetben nem sok ember vállalja a feladatot.” (ffi, 2. év angol-magyar), „Tanárain kifejezetten örültek, ..., sőt voltak olyan tanárok is ... , akik nem tanítottak, de ők is bátorítottak,... legyek tanár! Elsősorban a vélt képességeim, alkalmasságom miatt bátorítottak, mondván, hogy nagyszerű tanár lennék.” (ffi, 2. év, angol-dráma, egyházi gimnázium). Akadt olyan válasz is, mely arra enged következtetni, hogy a támogatásnál többet is kapott a diák: „...a matektanárom volt az, aki először megjegyezte, hogy szerinte jó tanár lennék, és a magyartanárnő volt az, aki inspirált, és aki miatt jelentkeztem.” (nő, 2. év, magyar-történelem). Szomorú tapasztalat, hogy nem mindenki élhette át ezt a fajta támogatást („Támogattak, de én valamiféle sajnálatot éreztem rajtuk.” (ffi, 2. év történelem-dráma), talán ez a vélemény tükröződik az alábbi élményben is: „Mindenkinek sok sikert és kitartást kívánt.” (nő, 2. év magyar-angol)). Voltak olyan hallgatóink, akiket „lenézően” kezeltek, vagy akit inkább eltántorítottak, („te

ennél jobb sorsra vagy érdemes” attitűddel találkoztam” (nő, 2. év, magyar-történelem), „te többre is vihetnéd! ... A legrosszabb az előbbi mondatokat egy tanár szájából hallani, tényleg el is vették kissé a kedvem.” (nő, 2. év, olasz-történelem)) Ahogy a szülők, úgy a tanárok is sokszor az anyagiak miatt nem támogatóak. Több női válaszadó tapasztalata tükröződik az alábbi mondatban:„... a matektanárnőm felnevetett: „Akkor házasodj nagyon jól, hogy biztosan megélj később.” (nő, 2. év, magyar-dráma)

## Összegzés

Kutatásunk tanár szakos hallgatóink pályaválasztásának egyes körülményeit vette górcső alá. Tanulmányunk, terjedelmi okok miatt, nem térhetett ki a kutatás teljes bemutatására, annak csak bizonyos eredményeiről számolhattunk be. Fontos tapasztalat, hogy hallgatóink zöme nem elutasító a tanári pályával szemben, de karunknak, oktatóinknak erőfeszítéseket kell tenniük, hogy a képzés során a pálya vonzó voltára irányítsa a jelentkezők figyelmét, és a képzés során megerősítsük őket pályaválasztási döntésükben.

## Felhasznált irodalom

- J. Szilágyi Klára – Dr. Völgyesi Pál – Nagy Gyula 1984. Pedagógiai kísérletek a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen. *Felsőoktatási Szemle*. XXXIII. 114.
- Kenderfi Miklós 2011. *Pályaorientáció*. Szent István Egyetem. <https://docplayer.hu/4067071-Palyaorientacio-dr-kenderfi-miklos.html>
- Komlói Ákos – Tóthné Dudás Margit – Vastagh Zoltán 1987. *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest-Dabas.
- Pusztai Gabriella – Morvai Laura 2015. A pedagóguskutatás aktualitása. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya – modell*. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Partium Könyvkiadó. Nagyvárad, Budapest.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 35. A pedagógus kötelességei és jogai 62. § 1. bekezdés <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>

## A tanulmány szerzője

**Karainé dr. Gombocz Orsolya** egyetemi docens, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ. Főbb kutatási területe: tanárképzés, pedagógus hivatás. [gombocz.orsolya@btk.ppke.hu](mailto:gombocz.orsolya@btk.ppke.hu)

*Publikációk:*

Gombocz Orsolya 2021. A tanár mint támogató, segítő. In: Fodor Richárd-Karainé Gombocz Orsolya- Miklós Ágnes Kata: *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája* III. PPKE. Budapest. ISBN 978-963-575-040-5

Gombocz Orsolya 2021. New assignment for educators: the mentor. In: József Kaposi-Enikő Szőke-Milinte (ed.) *Teaching and Learning in the Digital Age*. Pázmány Péter Catholic University. Budapest.

# Hollósi Hajnalka

## Tanár szakos hallgatók kérdőíves vizsgálata a digitális oktatás tapasztalatairól

### Bevezetés

A Nyíregyházi Egyetem hallgatóival készült kérdőíves felmérés alapján kívánom bemutatni az egyetemisták attitűdjét az elmúlt időszakban egyre elterjedtebbé vált online oktatási formához. A nem hagyományos tudásközvetítés szerepe világszerte megnőtt, az online oktatás egyre népszerűbb a fejlettebb országokban, bár hazánkban még nem nyert teret széles körben. Sok esetben érezhető az ódzkodás mind a hallgatók, mind az oktatók részéről az oktatás ezen formájával szemben. Az online oktatás pedagógiai hatékonysága és eredményessége sokak számára mai napig kérdésként jelenik meg. Ahhoz, hogy jól működjön az oktatásnak ez a formája, szükség van ezen a téren is jól képzett oktatókra, jól kidolgozott tananyagra, megfelelő informatikai háttérre és természetesen befogadó közegre a hallgatók részéről.

A COVID-19 vírus járványszerű terjedése 2020 tavaszán alapjaiban változtatta meg többek között az oktatásszervezési rendszereket is. Annak érdekében, hogy a vírus rohamos terjedését meggátolják, az oktatási intézményekben bevezették az online oktatási formát. „A Kormány 1101/2020. (III. 14.) Korm. határozata a koronavírus elleni védekezés kapcsán szükséges további intézkedésekről” alapján először a felsőoktatási intézmények, majd egy hét elteltével a köznevelési intézmények sem engedhetnek be diákokat épületeikbe, ezzel elindult az online oktatási munkarend, ami a digitális pedagógia átfogó alkalmazását igényelte. Ezt a sajátos helyzetet gyakorlatilag néhány nap alatt kellett elfogadni, kezelni, ezért ez egy nagyon nehéz, ambivalens, összetett helyzetet eredményezett. Mint a Nyíregyházi Egyetem oktatója, magam is részese voltam ennek a váratlan helyzetnek, így megtapasztaltam oktatói oldalról azokat a problémákat, amelyek a hirtelen kialakult helyzetben váltak nyilvánvalóvá. Az elmúlt évtizedekben soha nem volt ilyen helyzet a magyar felsőoktatásban, hogy a személyes jelenléti oktatást egy azonnali online oktatás váltsa fel, anélkül, hogy erre az oktatás szereplői fel tudtak volna bármilyen téren készülni. Az adott félév online formában zárult le, a vizsgák, záróvizsgák jelentős része is, ez egy nem megszokott helyzetet eredményezett mind a hallgatók, mind az oktatók életében. A következő tanévet (2020/2021) hagyományos oktatási formában kezdtük el, és ekkor döntöttem, úgy, hogy megkérdézem a hallgatókat, arról, hogy hogyan viszonyultak az előző félévben alkalmazott (online) oktatási formához.

Azt gondolom, hogy bizonyos idő elteltével a hallgatók objektív képet adhatnak az online oktatás során őket ért benyomásokról, tapasztalatokról. Egyelőre nem tudjuk, hogy hogyan alakul majd a mostani tanév (2022/2023), hiszen már vannak olyan tervek, amelyek előkészítik az oktatás online formájának bevezetését az intézményben, ez a tény is azt erősíti meg, hogy kutatásom témája igen aktuális napjainkban.

## 1. A kutatás célcsoportja, a kutatás módszere, és a mérőeszköz

A Nyíregyházi Egyetem osztatlan tanár szakos hallgatói körében végeztem el a kérdőíves vizsgálatot 2021-ben. A vizsgálatba bevont hallgatók hatodik vagy nyolcadik féléves tanulmányaikat végezték a lekérdezés idején. A hallgatók többségének egyik szakja a testnevelés, a másik a történelem vagy a földrajz. Ezenkívül a szakpárokban megjelenik még a magyar, angol, ének, természetismeret, nagyon minimális számban a fizika, matematika, biológia, rajz és a kémia szak is. A hallgatók nyomtatott formában kapták meg, és töltötték ki a kérdőívet.

A kérdőív 20 ítemet tartalmazott, a kérdéseket én állítottam össze, konkrétan ehhez a kutatáshoz. A kérdőív tartalmazott feleletválasztós egyszerű kérdéseket is, valamint rövid szöveggel megválaszolandó tételeket is. Zárt kérdések esetén volt, ahol egy választ jelölhettek meg, több esetben azonban nem egymást kizárva, hanem több válasz is adható volt.

A kérdőívek 100 százalékosan értékelhetőek voltak, így 150 db kérdőívet dolgoztam fel, és ezek eredményei alapján állapítottam meg, hogy a Nyíregyházi Egyetem hallgatói hogyan viszonyultak a 2019/2020-as tanév második félévében bevezetett online oktatáshoz.

Hangsúlyozni szeretném, hogy ez a fajta „kényszer szülte online oktatás” nem egységes koncepcióhoz igazodó, tehát nem valódi digitális oktatásként zajlott a legtöbb felsőoktatási intézményben, így természetesen a Nyíregyházi Egyetemen sem. Ami a tantermen kívüli digitális oktatást ebben az időszakban jellemezte, valójában olyan gyakorlatok és útkeresések sorozata volt, melyek nem egy egységes digitális pedagógiai keretrendszerhez illeszkedtek (Szűts 2020). A digitális oktatás bevezetése a felsőoktatásban egy újfajta szemléletmódot kíván meg, ami nem feltétlenül jellemző minden oktatóra vagy hallgatóra. Nagy kihívás elé állította azokat, akik még inkább a hagyományos pedagógiai, herbarti, frontális módszertan hívei voltak (Thékes 2020).

Molnár és tsai (2020) megállapítása igen helytálló, miszerint az elmúlt két évtizedben a technológia alapú tanítás és mérés-értékelés a pedagógiai kutatások leginnovatívabb részévé vált. Az IKT technológiák olyan lehetőséget biztosítanak, amelyek forradalmasítják az oktatás formáit. Mivel az IKT eszközök közül az okostelefon, a laptop, a számítógép valamelyike szinte minden felhasználó számára elérhető, így az oktatás egyre inkább kivitelezhető személyes kontaktus nélkül is. A digitális oktatás természetesen eddig is jelen volt a felsőoktatásban különböző képzések, kurzusok tekintetében (pl. e-learning tárgyak), de ilyen formában, hogy kizárólagosan digitális eszközök segítségével zajlik a képzés, ez egy drasztikus, a hallgatók és az oktatók számára sem egyértelműen előnyös helyzet. Természetesen mindkét csoportban vannak olyanok, akik számára nem jelentett kihívást az IKT eszközök segítségével digitálisan zajló oktatásban való részvétel, de vannak olyanok is, akik nem rendelkeznek megfelelő tudással, ismerettel ezen a téren, vagy nincsen megfelelő eszköz a birtokukban. Oktató kollégáim sokan panaszkodtak arra, hogy az otthonukban nem rendelkeznek megfelelő IKT eszközökkel, és/vagy megfelelő sávszélességű internet elérhetőséggel. Emiatt az oktatók egy része nehezen alkalmazkodott a megváltozott helyzethez, így nem mindig volt megfelelő a digitális oktatás minősége. Miután sok hallgató panaszkodott a számára nem megfelelő minőségű digitális oktatásra, így több kérdést is megfogalmaztam erre vonatkozóan. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a hallgatók kivétel nélkül jól vették az akadályokat, és csak az oktatók alkalmazkodtak nehezen az új

kihívásokhoz, természetesen a hallgatók egy része is nehézségekkel küzdött a megváltozott oktatási helyzetben. Talán érdemes lenne legközelebb egy „fordított” kutatást végezni, amiben az oktatókat kérdezem meg, hogy ők hogyan élték meg ezt a helyzetet, és miként vélekednek a hallgatók digitális kompetenciáiról.

## 2. Hipotézisek

A kérdőíves felmérést megelőzően felállítottam a kutatás eredményeire vonatkozó hipotéziseimet.

Feltételezésem szerint a hallgatók jelentős hányada számára előnyös volt az online oktatás valamilyen szempontból, gondolok itt akár anyagi előnyre (nem kellett a lakhatásért fizetnie, utaznia), jobb érdemjegy megszerzésére vagy több szabadidőre.

Azt gondolom, hogy a digitális oktatásra való átállás bizonyos problémákat, nehézségeket okozott a hallgatók és az oktatók közötti kommunikációban, mivel váratlanul érte mindkét felet.

Azt is feltételezem, hogy lesznek olyan hallgatók, akik számára valamilyen hátránnyal is járt az online oktatás bevezetése, nem biztos, hogy az állandó lakóhelyükön rendelkeznek megfelelő IKT eszközökkel, szélessávú internettel.

## 3. A kutatás eredményeinek ismertetése

Az általam megkérdezett hallgatók 54%-a férfi, 46%-a nő, állandó lakóhelyüket tekintve többnyire (41%) nem megyeszékhelyű városban élnek, 31%-uk él községben, a 27 %-uk megyeszékhelyen, és mindössze 2 fő a fővárosban. A hallgatók legnagyobb hányada, mintegy 34%-uk aránylag az egyetemhez közel él, a 20 kilométeres körzetében. A 20 kilométeres körzeten kívül, de 40 kilométeren belül a hallgatók 20%-a él, 41-60 kilométeren belül 23%, 12% 61-100 kilométeren belül, 11% él több, mint 100 kilométeres távolságra, itt megjegyezném, hogy számos hallgató határon túlról érkezik az egyetemre. A hallgatók lakóhelyének típusa azért bír jelentőséggel, mert a hallgatók nagyrésze kollégiumban vagy albérletben él Nyíregyházán. A pandémiás időszakban viszont a kollégiumból ki kellett költözniük, tehát az állandó lakóhelyükön tartózkodtak, ahol nem feltétlenül rendelkeztek megfelelő sávszélességű internet eléréssel.

A megkérdezett hallgatók 71%-a válaszolta azt, hogy teljes mértékben rendelkezett a tanulmányaihoz szükséges IKT eszközökkel, illetve megfelelő internet eléréssel, 21%-uk megfelelő mértékben, és csak 8% mondta azt, hogy voltak problémái ezen a téren.

A hallgatók által elsősorban használt IKT eszközök közül laptopot használták a legnagyobb arányban, a megkérdezettek 95%-a használta a digitális oktatás során, okostelefont 83%-uk használt, asztali számítógépet 23%-uk és tabletet a 8%-uk.

Megkérdeztem a hallgatókat arról is, hogy véleményük szerint az oktatók mennyire voltak felkészültek, mennyire tudtak alkalmazkodni ehhez a váratlan helyzethez, konkrétan mennyire jól boldogultak a digitális oktatás világában. Ez a kérdés azért is érdekes lehet, mert az egyetemisták korosztálya (a Z generáció) sokkal természetesebben, életszerűbben



használja a digitális eszközöket, mint az idősebb, a Baby boom generáció tagjai, az X generáció tagjai és az Y generáció tagjai (Mccrindle 2014), akik közé az oktatók nagy része tartozik. Buda András (2019) felhívja a figyelmet arra, hogy a generációkat alkotó egyének digitális tudása nem homogén, így nem lehet általánosítani. Ezzel egyet kell értenünk, de összességében mégis azt mondhatjuk, hogy a fiatalabb generációk otthonosabban mozognak a digitális világban.

A megkérdezett hallgatók 13%-a gondolja úgy, hogy az oktatók nagyon felkészültek voltak az IKT eszközök használatában, otthonosan mozogtak a digitális térben. 52%-uk szerint valamennyire felkészültek voltak, 27%-uk szerint nagyon változó felkészültséggel rendelkeztek, és 8% szerint felkészületlenül érte őket a digitális oktatásra való átállás. Itt jegyezném meg, hogy a váratlan és újszerű helyzet miatt, 2020 márciusában a Nyíregyházi Egyetemen nem volt egységes koncepció arra vonatkozóan, hogy az oktatók milyen platformokat használhatnak a hallgatókkal való kommunikáció céljából, így az oktatók saját döntésük alapján választották azt meg. A hallgatók elmondása alapján azt láthatjuk, hogy az oktatók különböző „virtuális tantermeket” használtak az oktatás során. A megkérdezettek 20%-a vett részt tanórákon a Microsoft Teams, 17%-a a Zoom, 47%-a a Google Classroom és 9%-a a Skype használatával, emellett az egyetem Moodle felületén 52%-uk végzett valamilyen oktatáshoz köthető tevékenységet (többnyire dolgozatok feltöltése, tananyagok letöltése).

Az oktatók segítőkészségére is rákérdeztem, a hallgatók, 34%-a érezte úgy, hogy nagyon segítőkészek voltak, 49%-a szerint többnyire igen, a 17% ítélte meg úgy, hogy változó volt, oktatótól függött.

Arra a kérdésre, hogy a felsőoktatásban hosszútávon alkalmazhatónak tartják-e az online oktatást, a hallgatók 35%-a válaszolt igennel, 40%-a nemmel, 16%-a szerint talán, és 9%-a nem tud erre a kérdésre érdemleges választ adni.

Azt gondolom, hogy nem elhanyagolható az oktatás sikeressége, hatékonysága sem az online oktatás során. A hallgatók 36%-a szerint ugyanolyan eredményes lehet ez a fajta oktatás, mint a hagyományos, 40%-uk szerint nem ugyanolyan hatékony, 16%-uk szerint talán ugyanolyan hatékony, és 9%-uk nem tudja eldönteni. A következő kérdés arra vonatkozott, hogy a hallgatók számára járt-e valamilyen előnnyel a digitális oktatás a hagyományos személyes jelenléti oktatáshoz képest. A hallgatók 89%-a érezte úgy, hogy számára járt valamilyen előnnyel ez az oktatási forma, csupán 11% volt, akinek nem.

Az igennel válaszolók 75%-ának nem kellett utazással töltenie az idejét (pénzét), 43%-uk nem fizetett a lakhatásért (kollégium, albérlet), 45%-nak több szabadideje volt, 37%-uk munkát tudott vállalni a tanulás mellett. 29%-uknak így könnyebb volt elkészíteni a beadandó feladatokat, 43%-uknak a vizsgákat is könnyebb volt megcsinálni, és 40%-uk érezte úgy, hogy jobb jegyeket kapott.

Szeretném itt felhívni a figyelmet arra a tényre, hogy nagyon magas (37%) azon hallgatók aránya, akik, előnyként élték meg azt, hogy munkát vállalhattak a tanulmányaik mellett, nappali tagozatosként. Ez eléggé elgondolkodtató, mert azt feltételeznénk, hogy a felszabadult idejükben valamilyen a tanulmányaikhoz köthető tevékenységet végeznek, gondolok itt idegennyelv tanulásra, szépirodalom olvasására stb. Azt gondolom, hogy a munkavállalás szükségessége összefügg azzal, hogy az egyetem az ország keleti régiójában

található, a hallgatóink jelentős hányada Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, illetve határon túlról (Románia, Ukrajna) érkezik, ez viszont együtt jár a hallgatók családjának alacsonyabb anyagi státuszával.

A hallgatók 54%-a érezte úgy, hogy járt valamilyen hátránnyal számára a távoktatás, 46%-uk nem tapasztalt ilyet. Az igennel válaszolók 11%-a nehezebben érte el a tananyagot, 20%-ának több időt kellett tanulással töltenie, 23%-nak nem volt annyi szabadideje, szintén 23%-uk számára nehézséget jelentett személyes kontaktus nélkül a tanulás. A hallgatók 9%-ának a beadandó feladatok elkészítése is nehezebb volt, és 6%-nak a vizsgák is nehézséget jelentettek, illetve 5%-uk rosszabb érdemjegyet/jegyeket kapott, mint a személyes jelenléti oktatás során.

A hallgatók által az online oktatás során megtapasztalt előnyök és hátrányok felsorakoztatása után arra is kíváncsi voltam, hogy hogyan fogadnák, ha esetlegesen újra bevezetésre kerülne ez az oktatási forma. A hallgatók 53%-a szívesen venné, ha újra bevezetésre kerülne, 40%-uk nem szeretné, 16%-uk talán, de nem biztos benne, és 9%-uk nem tudja ezt megítélni.

Az online oktatás során valamilyen nehézséget tapasztalt a hallgatók 54%-a, 46%-uk semmilyen problémát nem élt át. Összességében ezt az időszakot a hallgatók 52%-a kedvezőnek ítélte meg, 31%-a semlegesnek, 12%-a hátrányosnak, és 5%-a nem tudta megítélni.

## Összegzés

Azt gondolom, hogy az általam felállított hipotézisek közül az első teljes mértékben beigazolódtott, mivel a hallgatók 89%-a úgy gondolja, hogy valamilyen előnyt jelentett (kevesebb utazás, több szabadidő, nem kellett fizetni a lakhatásért) számára a digitális oktatás, az is igaznak bizonyult, hogy egyes hallgatóknak valamilyen hátránnyal is járt. A hátrányt a hallgatók 54%-a élte meg, itt sokan hiányolták az oktatókkal való személyes kontaktust és a kevesebb szabadidőt.

A hallgatók nem voltak teljesen elégedettek az oktatók felkészültségével a digitális eszközök használatának és segítőkézségük terén.

Mindezek mellett a hallgatók nagyobb része (52%) összességében kedvezőnek ítélte meg az online oktatás időszakát, és a jövőben is szívesen venné annak bevezetését, bár csak 35%-uk mondta azt, hogy hosszú távon is alkalmazhatónak tartja az oktatást ebben a formában.

Az online oktatás sikerességéről 43% gondolja azt, hogy a hagyományos oktatáshoz képest kevésbé lehet sikeres, 3% nem tudja megítélni, a többség szerint viszont ugyanolyan sikeres lehet.

## Felhasznált irodalom

A Kormány 1101/2020. (III. 14.) Korm. határozata a koronavírus elleni védekezés kapcsán szükséges további intézkedésekről.

Buda András 2019. Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány* 180 (1): 120–129.

- McCrindle, M. 2014. *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. McCrindle Research Pty Ltd, Bella Vista.
- Molnár György – Turcsányi Szabó-Márta – Kárpáti Andrea 2020. Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány* 181 (1): 56–67.
- Szűts Zoltán 2020. A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új pedagógiai szemle*, 70 (5-6.): 15–39.
- Thékes István 2020. *A COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése*. Gerhardus Kiadó. Szeged.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Hollósi Hajnalka** intézetigazgató, főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete.

Főbb kutatási terület: Tanítás- és tanulásmódszertan. hollosi.hajnalka@nye.hu

*Publikációk:*

Dr. Hollósi Hajnalka 2020. Kísérlet az osztatlan tanárképzésből kikerülő fiatalok szakmai etikai attitűdjének feltérképezésére In: Bordás, Andrea (szerk.) *Életre nevelni: A II. Oktatás határhelyzetben konferencia tanulmánykötete*. Kolozsvár, Románia: Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 149–158.

Dr. Hollósi Hajnalka 2020. Leszámolás egy illúzióval, avagy gondolatok a pedagógusok olvasáskultúrájáról egy vizsgálat kapcsán. In: Torgyik Judit (szerk.) *Társadalmi felelősség és szociális gondolkodás*. Grosspetersdorf, Ausztria. Sozial und Wirtschaft Forschungsgruppe. 112–124.

# Horváth László

## A képesség-ökoszisztéma megközelítés lehetőségei a tanárképzési szakpolitikákban

A tanulmány a PD-134206 számú projekt keretében, a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs alaphoz biztosított támogatással, az OTKA-PD pályázati program finanszírozásában valósult meg.

### Bevezetés: a képesség-ökoszisztéma megközelítés fogalomhasználata

A munkaerőpiacról való gondolkodás makroökonómiai szempontból elsődlegesen a munkabér, a munkaerő kínálat és a munkaerő kereslet dinamikája körül mozog. A munkaerőpiac nem tökéletes piac (ahol a kialakult bérek mellett a munkavállaló azonnal megfelelő munkahelyet, a munkáltató azonnal megfelelő munkavállalót talál), gyakorlatban nem beszélhetünk a kereslet-kínálat tökéletes összhangjáról (Tóthné 2002).

Tanulmányunkba nem a makroökonómiai szempontból általában feltett kérdések (pl. keresletet és kínálatot befolyásoló tényezők, kereslet és kínálat előrejelzését célzó modellek, megtérülési ráták stb.) állnak a fókuszban, hanem elsősorban a kereslet-kínálat dinamikáját egy komplexebb, rendszerszemléletű gondolkodásba helyező megközelítés bemutatása. Tanulmányunkban a képesség-ökoszisztéma megközelítés alapján értelmezzük és elemezzük a magyarországi pedagógus munkaerőpiacot, bemutatjuk a megközelítés alapvető fogalmait, majd ezeket értelmezzük a magyarországi pedagógus professzióra, reflektálva a megközelítés által biztosított hasznosíthatósági lehetőségekre.

„A képesség-ökoszisztéma munkavállalói kompetenciák öfenntartó hálózata egy adott ipar vagy régió vonatkozásában” (Windsor – Alcorso 2008: 5). A definíció alapján a pedagógusképzés esetében ez a képesség-ökoszisztéma a pedagógus professzióhoz kapcsolódó tudás-, képesség- és attitűdelemeket jelenti egy adott régió vonatkozásában.

A képesség-ökoszisztéma fogalmát a természetben azonosítható ökológiai rendszerek metaforája alapján fogalmazta meg Finegold (1999), amely négy elemre épül: katalizátor, tápanyag, támogató környezet és nagyfokú kölcsönös függőség a részek között. A képesség-ökoszisztéma szereplői a munkáltatók, a képző intézmények, az egyének és a szakpolitikai kontextus (Windsor – Alcorso 2008). Az OECD képesség stratégia keretrendszerének megnevezései alapján a képző intézményeket (vagy tágabban az oktatás és képzés világát, beleértve a formális képzésen túl a non-formális és az informális tanulás lehetőségeit is) a képesség formálás alrendszerének nevezzük (skills formation). A munkáltatók pedig tágabb értelemben a képességeket hasznosító szereplők, vagyis a képesség hasznosítás (skills utilization) alrendszer részei. A nonformális és informális tanulás beemelésével a képesség formálás alrendszere nem csak az oktatási intézményekre korlátozódik, hanem figyelembe veszi például a munkahelyeken a munkahelyi tanulás lehetőségeit is (így a képesség formálás és a képesség felhasználás színterei felcserélhetők, összevonhatók). Végül pedig a szakpolitikai kontextust a képesség kormányzás (skills governance) alrendszerének tekintjük (OECD 2019).

Jelen tanulmány kereteibe nem fér bele a pedagógus professzió részletekbe menő elemzése (lásd erről részletesebben pl. Németh 2005; Vámos és munkatársai 2020). A tanulmányban a pedagógus professziót tágan értelmezzük (beleértve nem csak a köznevelési rendszerben oktató pedagógusokat, hanem a kora gyermekkori nevelésben, szakképzésben, felső- és felnőttoktatásban résztvevő nevelőket, oktatókat, tanárokat stb.). Ennek vonatkozásában a képesség formálás alrendszerének tekintjük a pedagógusképzést (initial teacher education – ITE), illetve a folyamatos szakmai fejlődés (continious professional development – CPD) szerteágazó világát (erről lásd részletesebben pl. Horváth és munkatársai 2016; Rapos és munkatársai 2020), amely megvalósulhat többek között továbbképzések (pl. felsőoktatási intézményekhez, de egyéb, pl. for-profit szolgáltatókhoz kapcsolódóan is), munkahelyi tanulás (pl. köznevelési intézmények), vagy horizontális tudásmegosztás (pl. nemzetközi és/vagy fejlesztési projektek, mobilitás) keretében. A képesség hasznosítás rendszerét jelen tanulmány keretében a tágan értelmezett tanulás ipar (learning industry) keretében értelmezzük, amelybe értelemszerűen beletartoznak a klasszikus oktatási munkáltatók (különböző fenntartású, profilú oktatási-nevelési intézmények), de egyéb, a szakmához kötődő szolgáltatók (pl. tankönyvkiadók és tananyag gyártók, digitális oktatási megoldást kínáló start-upok, szervezetek stb.), vagy bármilyen szervezet, vállalkozás, ahol a humán erőforrás fejlesztés keretében valamilyen oktatási, képzési, fejlesztési folyamat zajlik (pl. munkahelyi tréningek). Vagyis a képesség hasznosítás alrendszerébe minden olyan potenciális színteret beleértünk, ahol a pedagógus professzióra jellemző kompetenciák hasznosulhatnak. Ennek a tág értelmezésnek a dinamikájában jelenik meg a képesség-ökoszisztéma sajátossága, vagyis, hogy meghaladjuk azt a lineáris szemléletet, hogy a leendő munkavállaló a pedagógusképzés elvégzése után köznevelési intézményben dolgozik és kitágítsuk a gondolkodásunkat a pedagógusképzés keretében fejlesztett kompetenciák és ezek lehetséges munkaerőpiaci hasznosulása felé.

Mindezek vonatkozásában a továbbiakban bemutatjuk azokat a rendelkezésre álló adatokat, amelyek alapján jellemezhetjük a magyarországi munkaerőpiacot, illetve a pedagógus professziót a képesség-ökoszisztéma megközelítés alapján.

## **1. A hazai pedagógus munkaerőpiac értelmezése a képesség-ökoszisztéma megközelítés jegyében**

A képesség-ökoszisztéma megközelítés szellemében gyűjt és közöl adatokat a nemzeti munkaerőpiacok állapotáról az Európai Szakképzésfejlesztési Központ (European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP). Az Európai Képesség Index (European Skills Index – ESI) a nemzeti képességrendszerek jellemzői indikátorai alapján mutatja be a képesség fejlesztés (skills development), a képesség aktiválás (skills activation) és a képesség párosítás (skills matching) területeit. A képesség fejlesztés egy adott ország képzési rendszerének kimeneti adatait mutatja a fejlesztett képességek területén. A képesség aktiválás a munkaerőpiaci aktivitás mértékét fejezi ki, a képzés-munka átmenet hatékonyságát jellemzi. A képesség párosítás területe pedig arról ad visszajelzést, hogy a munkaerőpiacon milyen hatékonyan talál egymásra a képesség kereslet és kínálat (CEDEFOP 2022a).

Az ESI kompozit mutatója 100-as skálán értékeli az egyes dimenziókat. Ebben a rendszerben Magyarország a középmezőnyben helyezkedik el (53 pont). Az egyes dimenziókat tekintve a legerősebb terület a képesség párosítás (73 pont), amelyben Magyarország a TOP 10 országok között van, míg a képesség fejlesztés (44 pont) és a képesség aktiválás (39 pont) területén gyengébben szerepel. Magyarország az egyik legjobb eredményt az alulfoglalkoztatott részmunkaidős munkavállalók területén éri el, míg az egyik legrosszabb teljesítményt a digitális kompetenciák területén produkálja, amely az oktatás digitális transzformációja szempontjából különösen fontos terület lehet (CEDEFOP 2022b).

A CEDEFOP képesség előrejelzése alapján 2018-ról 2030-ra az egyik legnagyobb arányban fog növekedni a pedagógus professzió iránti kereslet Magyarországon, éppen ezért helyezük jelen tanulmány középpontjába ezt a területet (CEDEFOP 2022c). A CEDEFOP a „teaching professional” kifejezést használja az International Standard Classification of Occupations – ISCO rendszere alapján, amely a felsőoktatásban, szakképzésben, középfokú oktatásban, alacsony fokú és kora gyermekkori nevelés-oktatásban és egyéb területeken dolgozó pedagógusokat, oktatókat foglal magában). Egy másik forrás is megerősíti ennek a területnek a fontosságát. Az OECD Skills for Jobs 2021-es adatbázisa alapján Magyarországon az egyik legnagyobb hiányt, illetve keresletet az oktatás és képzés (education and training) kompetencia területén jelzi (2022-ben a legnagyobb kereslet a digitális kompetenciákra irányul) (OECD 2022a). Az OECD adatbázisa az O-NET-SOC 2019 taxonómiáját használja, ahol az oktatás és képzés kompetencia az alábbi területeket fedi le (ONET 2022b):

- képzési program tervezés alapelveivel és módszereivel kapcsolatos tudás,
- oktatás és képzés egyének és csoportok számára,
- képzések hatékonyságának a mérése

A magyarországi pedagógus professzióra vonatkozó statisztikai adatokat vizsgálva (KIRSTAT és DPR 2020-as adatok) megállapíthatjuk, hogy a 2019/2020-as tanévben 134 390 teljes állásban foglalkoztatott pedagógus dolgozott a rendszerben, amelyből kb. 10% (14 380 fő – a 60 év feletti pedagógusok létszáma) várhatóan 5 éven belül nyugdíjba fog vonulni (KIRSTAT 2020). Ha a munkaerőpiaci adatokat nézzük, akkor a Diplomás Pályakövetési Rendszer 2020-as adatai alapján azt láthatjuk, hogy 2017-2018-ban 934 fő végzett tanári mesterszakon (1292 hallgató kezdte meg a tanulmányait 2017-ben egyéves és 2016-ban kétéves mesterképzési szakon). A 934 végzett tanár közül a 2020-as adatok alapján 80,62% (kb. 753 fő) dolgozik. A 753 munkavállaló közül csupán 60,16% (453 fő) dolgozik valamilyen tanári munkakörben. Tehát a 2017-2018-ban végzett tanári mesterképzésre jelentkezett 1292 főből (akik legalábbis a képzés ütemezése alapján időben végeztek) 453 fő (kb. 35%) dolgozik ténylegesen a szakmában. Az osztatlan tanárképzésre vonatkozóan ilyen jellegű statisztikai adatok még nem állnak a rendelkezésünkre, ez adhatna majd teljes képet a munkaerő kínálat oldaláról. Ezt az idői tényezőt figyelembe kell vennünk, amikor a pedagógus professziót munkaerőpiaci szempontból vizsgáljuk. A képesség-ökoszisztéma szemlélet azonban nem a professzióra, hanem a képességre helyezi a hangsúlyt, így a következőkben ebből a szempontból vizsgáljuk a professziót.

A CEDEFOP rendszere részletesen lebontja azokat a tevékenységeket és feladatokat, amelyekre a pedagógus professzió tagjainak szüksége van. Ezek közül kiemelendő az intellektuális kompetenciák (pl. kreativitás, információgyűjtés), a szociális képességek (pl. tanítás, képzés, coaching; törődés), a módszertani kompetenciák (pl. autonómia, csapat-

munka), illetve az IKT kompetenciák (pl. IKT eszközök használata az oktatásban) területe (CEDEFOP 2022d). A technológia tudás elemeit hangsúlyozza az O-NET keretrendszere is például kifejezetten a középiskolai tanárookra fókuszálva (pl. felhő-alapú tárhelyek kezelése, tanulásmenedzsment keretrendszerek használata, elektronikus levelezés, multimédiás oktatási szoftverek, szövegszerkesztő, táblázatkezelő és prezentációkészítő programok, valamint videószerkesztő programok használata) (ONET 2022b). A technológiai kompetenciák megjelenése a képesség statisztikákban a pedagógus professzió területén aláhúzza a digitális transzformációhoz való alkalmazkodás fontosságát.

A fentiek alapján láthatjuk, hogy a képesség statisztikákban a pedagógus professzió műveléséhez szükséges kompetenciák széleskörű, de inkább általános munkavállalói kompetenciák szintjén kerül felsorolásra. Ezek a felsorolások kevésbé jelenítik meg a mélyebb, a pedagógus professzió műveléséhez szükséges ágazati (kifejezetten pedagógiai) kompetenciákat. A magyar rendszerben a pedagógusok képzése és előmenetele, minősítése előre meghatározott kompetenciák mentén történik. Ez a kompetenciarendszer viszont nélküli az előzőekben bemutatott általános, generikus munkavállalói kompetenciákat és kifejezetten a szakmai oldalra fókuszál (lásd 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelet).

A képesség-ökoszisztéma megközelítés szempontjából nem is feltétlen az a fontos, hogy konkrétan milyen kompetenciák mentén jellemezzük az adott professziót vagy régiót, hanem inkább az kerül a fókuszba, hogy milyen egyensúlyi állapot uralkodik az adott képességek kereslete és kínálata területén. Ennek egyik megközelítési módja, ha megvizsgáljuk, hogy mennyire túl- vagy alulképzettek az adott professzió képviselői. Ebből következtethetünk a képesség formálás hatékonyságára, illetve a képesség felhasználás területeinek elvárásaira, illetve a két terület összhangjára. Az OECD által menedzselt 2015-ös, a felnőttek kompetenciáinak vizsgálatára irányuló PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) felmérésben Magyarország is részt vett és az adatbázis lehetőséget ad arra, hogy kiválogassuk a pedagógus professzió (teaching professional) tagjait. A kérdőívben két kérdés keresztezésével kaphatunk képet a képesség formálás és felhasználás egyensúlyáról. Az első kérdés arra vonatkozik, hogy a kitöltő mennyire érzi úgy, hogy további képzésre lenne szüksége ahhoz, hogy hatékonyan ellássa jelenlegi munkakörét. A második kérdés pedig azt vizsgálja, hogy a kitöltő rendelkezik-e a megfelelő képességekkel ahhoz, hogy akár a jelenlegi munkakörénél nehezebb, bonyolultabb feladatokat is ellásson. A magyarországi pedagógus professzió esetében az 1. táblázatban látható módon alakulnak az arányok (OECD 2022b).

1. táblázat: A magyarországi pedagógusprofesszió képesség-ökoszisztémájának egyensúlya (PIAAC 2015 adatbázis alapján saját számítás).

A pedagógus professzió tagjai Magyarországon (N = 178)		Úgy érzi, hogy rendelkezik azokkal a készségekkel, amelyekkel a jelenlegi munkakörében elvártnál megterhelőbb feladatokkal is megbirkózzhat?	
		Igen	Nem
Úgy érzi, hogy további képzésre van szüksége ahhoz, hogy jól megbirkózzon jelenlegi feladataival?	Igen	34%	6%
	Nem	55%	5%

A táblázat alapján jól látható, hogy a pedagógus professzió képviselőinek több mint fele úgy érzi, hogy bonyolultabb feladatokkal is képes lenne megbirkózni, további képzés vagy felkészítés nélkül is. További 34% azt nyilatkozta, hogy további képzés esetén képes lenne komolyabb feladatokkal is megbirkózni. Ez azt jelenti, hogy a magyar pedagógus professzió képviselői alulfoglalkoztatottak (vagy túlképzettek) ahhoz a feladatkörhöz, amiben jelenleg dolgoznak. Természetesen ezek önbevallásra épülő adatok, így számolnunk kell torzító hatásokkal. Érdekes kérdés lenne megvizsgálni ezt az összefüggést a kényszerű digitális átállás tapasztalatai után is. Az a feltételezésünk, hogy a digitális munkarend kihívásai átalakíthatják a fent jelzett dinamikát, amelyet megerősít az a tendencia is, amely az általános munkaerőpiacra vonatkozóan jelzi a digitális kompetenciák iránti megnövekedett keresletet. Éppen ezért összegzésként röviden elemezzük a digitális kompetenciák területét, mint lehetséges képesség-hézagot (skills gap) a pedagógus professzió képesség-ökoszisztémájában.

## **Összegzés: a képesség-ökoszisztéma szemlélet gyakorlati relevanciája egy képesség-hézag azonosításán keresztül**

Ahogy a korábbiakban az általános munkaerőpiaci tendenciák kapcsán láttuk, illetve a kényszerű távolléti oktatásra való átállás alapján sejthetjük is, a vizsgált ökoszisztémában felértékelődik a digitális kompetenciák szerepe. Ahogy a képesség-ökoszisztéma metaforájában megjelenik a támogató környezet fontossága, úgy a KIRSTAT adatok alapján áttekinthetjük a digitális pedagógiai kompetenciákhoz kapcsolódó legfontosabb rendelkezésre álló indikátorokat. A 2020-as adatok alapján a köznevelési intézmények kb. 91%-a rendelkezik internet-hozzáféréssel rendelkező számítógéppel, ami kb. 71 számítógépet jelent iskolánként (ez a szám 19-158 között mozog). A pedagógusok 67,5%-a jelezte, hogy oktatási célokra használja az internetet (ez az adat még a digitális munkarendre való kényszerű átállás előtt született, ez a szám mára feltételezhetően jóval magasabb) (KIRSTAT 2020). Néhány fontos adat kinyerhető a TALIS 2018-as adatbázisból is: a pedagógusok 20,5%-a jelezte, hogy nagyon fontos lenne számukra digitális pedagógiához kapcsolódó képzés. Emellett a pedagógusok 51,4%-a jelezte, hogy a digitális pedagógiai kompetenciák fejlesztése része volt a formális képzésüknek, míg az intézményvezetők 36,1%-a jelezte, hogy az intézményükben hiányoznak a digitális oktatás hatékony megvalósításához szükséges infrastrukturális feltételek (OECD 2018).

A digitális pedagógiai kompetencia mérésére alkalmas a DigCompEdu keretrendszer (Redecker 2017), amely a szakmai elkötelezettség, a digitális források, tanulás és tanítás, értékelés, a tanulók támogatása és a segítségnyújtás a tanulók digitális kompetencia fejlesztéséhez területeken méri fel a pedagógusok kompetenciáit. Horváth (2021) előadásában bemutatta a DigCompEdu mérőeszközzel felvett adatokat a magyar köznevelési intézményben dolgozó pedagógusok, valamint a felsőoktatásban dolgozó, pedagógusképzésben résztvevő oktatók körében. Az adatok alapján megállapítható, hogy a köznevelésben dolgozó pedagógusok eredményeik alapján nagyobb arányban szerepelnek a keretrendszer magasabb szintjein (szakértő – B2 és vezető – C1), mint a pedagógusképzésben résztvevő felsőoktatási oktatók (elsősorban felfedező – A2 és integráló – B1). Ezek az adatok arra engednek következtetni, hogy a köznevelési intézményekben jóval fejlettebbek



a digitális pedagógiai kompetenciák, mint a pedagógusképzésben. Ha a képesség-ökoszisztéma logikájában vizsgáljuk a kérdést, akkor azt láthatjuk, hogy a digitális pedagógiai kompetenciák legnagyobb mértékben a munkahelyi tanulás keretében fejlődnek.

A képesség-ökoszisztéma megközelítés lehetővé teszi, hogy dinamikusan szemléljük egy professzió képesség-igényeinek alakulását. A digitális pedagógiai kompetenciák kapcsán az általános trendekből és folyamatokból következtetve láthattuk ennek a területnek a növekvő szerepét, fontosságát és a kompetenciaterületre fókuszálva azonosíthattuk az ökoszisztéma hiányosságait és erősségeit: a pedagógusképzés területe kevésbé tudta követni ezt a megnövekedett igényt, de úgy látszik, hogy a gyakorlat pótolta ezt a hiányosságot és a tudásmegosztás, munkahelyi tanulás, tehát a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának kevésbé formálisabb elemein keresztül. A képesség-ökoszisztéma megközelítés elősegíti a tanárképzési szakpolitikák számára a rendszerben való gondolkodás lehetőségét, ezáltal meghaladhatják azokat a tipikus hibákat, amelyeket több szakpolitikai megközelítésben is azonosíthatunk (pl. az elszigetelt egyéni tanár fókusz helyett a szervezet, illetve a rendszer figyelembevétele [Halász 2019], az egyéni intellektuális tőke helyett a társadalmi tőkére való fókuszálás [Vámos 2016]).

A rendszerszintű, ökológiai szemlélet lehetővé teszi, hogy a tanárképzési szakpolitikákat integráltnak, más szakpolitikai alrendszerrel együtt értelmezzünk, így például a digitális pedagógiai kompetenciák fejlesztése kapcsán érdemes a kérdést az oktatási ágazat innovációs stratégiájának oktatástechnológia pillérének részeként kezelni, hiszen ez bevonja azokat a szereplőket is (pl. edtech vállalkozások), amelyek nagy mértékben hozzájárulhatnak az igény és lehetőség felkeltésével a pedagógusok digitális kompetenciájának fejlesztéséhez, ennek ösztönzéséhez (Halász – Kovács – Pálvölgyi 2021). Ez a megközelítés megerősítheti az oktatási szektor stratégiai megközelítését és vezetői kompetenciát a digitális transzformáció támogatásában, amely területeket kifejezetten a szektor gyenge pontjaiként azonosíthatunk (Kane és munkatársai 2015). Mindez lehetővé teszi az OECD képesség-stratégiájában megjelölt három szakpolitikai beavatkozási terület hatékony és szinergikus alkalmazását a magas képesség-egyensúly (high-skills equilibrium) létrehozására: releváns képességek fejlesztése, képességek hatékony felhasználása és a képességkormányzási rendszerek erősítése (OECD 2019).

## Felhasznált irodalom

- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.
- CEDEFOP 2022a. *European Skills Index*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index>
- CEDEFOP 2022b. *European Skills Index: Country pillars – Hungary*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index/country/hungary>
- CEDEFOP 2022c. *Skills Forecast*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-forecast?t=country>
- CEDEFOP 2022d. *Skills intelligence: tasks with occupations*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/tasks-within-occupations?pillar=&occupation=2.23#1>

- DPR 2020. *Adminisztratív adatbázisok egyesítése*. <https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyesitese>
- Finegold, David L. 1999. Creating self-sustaining high skill ecosystems. *Oxford Review of Economic Policy* 1: 60-81.
- Halász Gábor – Kovács István Vilmos – Pálvölgyi Lajos (szerk.) 2021. *Oktatás, technológia, innováció. Helyzetkép és stratégia*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://doi.org/10.1556/9789634547280>
- Halász Gábor 2019. Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education* 3: 323–336. <https://doi.org/10.1111/ejed.12349>
- Horváth László – Kovács Anikó – Simon Tünde 2016. *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Horváth László 2021. *Tanulás és tanítás az online térben. A veszélyhelyzeti távolléti oktatás tapasztalatai*. Előadás a KÖRBE – Környezetpszichológiai beszélgetések konferencián. 2021. április 29. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.32953.49768>
- Kane, Gerald C. – Palmer, Doug – Phillips, Anh Nguyen – Kiron, David – Buckley, Natasha 2015. Strategy, not technology, drives digital transformation. *MIT Sloan Management Review* 14: 1–25.
- KIRSTAT 2020. *Köznevelési statisztikai adatok*. <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index>
- Németh András 2005. A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete – a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés* 1. 17–32.
- OECD 2018. *TALIS 2018 Data*. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>
- OECD 2019. *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing. Paris.
- OECD 2022a. *Skills for Jobs*. <https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/index.php>
- OECD 2022b. *PIAAC Data and Tools*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/data/>
- ONET 2022. *Education and Training*. <https://www.onetonline.org/find/descriptor/result/2.C.6>
- ONET 2022. *Secondary school teachers, except special and career/technical education*. <https://www.onetonline.org/link/summary/25-2031.00>
- Redecker, Christine 2017. *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC107466). Joint Research Centre. Seville.
- Tóthné Szikora Gizella 2002. *Munkaerőpiaci ismeretek*. Miskolci Egyetem. Miskolc. <http://midra.uni-miskolc.hu/document/11768/3738.pdf>
- Vámos Ágnes – Kálmán Orsolya – Bajzáth Angéla – Rónay Zoltán – Rapos Nóra 2020. A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány* 1. 7–27. DOI: 10.21549/NTNY.28.2020.1.1
- Vámos Ágnes (szerk.) 2016. *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkége*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Windsor, Kim – Alcorso, Caroline 2008. *Skills in Context. A guide to the skill ecosystem approach to workforce development*. NSW Department of Training. Sydney.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Horváth László** közgazdász-andragógus, egyetemi adjunktus, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet. Főbb kutatási területe: neveléstudomány (digitális transzformáció, szervezeti tanulás, oktatási innováció). horvath.laszlo@ppk.elte.hu  
Publikációk:

Fazekas Ágnes – Halász Gábor – Horváth László 2017. Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. Neveléstudomány 4: 26–43. doi:10.21549/NTNY.20.2017.4.2.

Czirfusz Dóra – Misley Helga – Horváth László 2020. A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. Opus et Educatio 7: 220–229. doi:10.3311/ope.394.

# Kispál Dániel

## A kreatív írás lehetséges szerepe a magyartanár szakos hallgatók interpretációs stratégiáinak fejlesztésében

### Bevezetés

A 20. század végén számos tanulmány született, amelyek vizsgálódásának középpontjában a pedagógusnézetek álltak. A kutatások rávilágítottak arra, hogy a nevelési-oktatási folyamat struktúráit tekintve nem csupán a tanárok rendelkeznek bizonyos kérdések mentén kialakuló – sok esetben implicit – elgondolásokkal, de ezen folyamat alapvető építőelemeit illetően már a felsőoktatásba belépő hallgatóknak is vannak naiv, vagy akár határozottabb elképzeléseik. Ugyanez a tantárgypedagógiák mentén is igaz. A képzésbe belépő hallgatók jól körülhatárolható véleménnyel rendelkeznek az egyes tantárgyak oktatásában megjelenő tanításmódszertani és egyéb olyan tényezőkről, amelyeket megtapasztaltak a közoktatásban eltöltött évek során. A képzésbe beérkező magyartanárszakos hallgatók például tudnak beszélni a műértelmezéssel kapcsolatos elgondolásaikról, a kötelező olvasmányokhoz és a kortárs irodalomhoz fűződő viszonyukról, vagy éppen a tananyag-elrendezés kérdésköréről. Akkor is meg tudják ezt tenni, ha egyes irodalompedagógiai fogalmak a képzés elején operacionalizálatlan formában élnek bennük. Hiszen tanulóként részesei voltak a rendszer különféle mintázatainak.

Azon megállapítások, melyeket a pedagógusnézetek kapcsán tanulmányom első szakaszában teszek, rokoníthatók azokkal a – nézetkutatások problémakörében született – korábbi eredményekkel, amelyek a pedagógusképzésben hangsúlyosan fontosnak tartják a beérkező hallgatók nézeteinek explicitté tételét, ezen felül pedig azt, hogy a képzés egyfajta átmenetként értelmezhető a nézetek szempontjából. Kitérek az irodalomórakon jelenlévő interpretációs folyamatok problémás elemeire, illetve arra, hogy ezeknek milyen relevanciája van a hallgatók tekintetében. Végül pedig összefoglalom a kreatív írás körüli diszkurzus néhány fontos elemét, arra keresve a választ, hogy a hallgatók interpretációra vonatkozó nézetei felszínre kerülhetnek-e a kreatív írásos gyakorlatokkal segített műértelmezésben.

### 1. A pedagógusnézetek és a tanárrá válás folyamatának viszonyrendszere

A pedagógusnézetekre irányuló kutatások közül az ezredfordulót megelőzően többen a nézet (belief) fogalmának lényegi jellegét kívánták megragadni. Legfőképp arra a kérdésre keresték a választ, hogy a nézetek miként választhatók el a tanári tudástól, illetve miben fejeződik ki legfőképp ez a különbség. Calderhead (1996) nevéhez fűződik a fogalom tisztázásának egyik alapvető mozzanata. Állítása szerint a nézet a tudáshoz képest inkább valamiféle vélekedés, az egyén elköteleződése egy adott motívum felé. Ezzel szemben a tudás inkább a tényszerűség fogalmával kapcsolható össze, amely képes irányítani a szakszerű, gyakorlati cselekvést. Pajares (1992) a nézetek kialakulásában fontos szerepet tulajdonított a tapasztalásnak, ugyanis az ő elgondolásában ezek olyan személyes rendszerek, amelyek leginkább a hétköznapi életből származnak. Ehhez kapcsolta hozzá Richardson (1996) azt a gondolatot, hogy a hétköznapi élet által indukált né-

zeteket igaznak véljük, azok sokszor határozzák meg döntéseink sodorvonalát, cselekvéseink és nézeteink kölcsönösen hatnak egymásra. A nézetek egyik lényegi jellemzője, hogy azok hamar kialakulnak és viszonylag nehezen változtathatók meg (Bárdossy és Dudás 2011).

Magyarországon a nézetkutatások szempontjából kiemelkedő jelentősége van Falus (vö. 2002, 2004) kutatásainak. A tanulmány a továbbiakban a Falus-féle meghatározást követi a nézet fogalmát illetően. Eszerint a nézetek pszichikai komponensek, amelyek feltételezésszerűek, egyes esetekben pedig meghatározhatják ítéloképességeinket és döntéseinket. Bizonyos szempontból a nézet az attitűd fogalmához is hasonlítható, azonban a legfőbb különbség köztük az, hogy míg az attitűdök érzelmi, addig a nézetek jóval inkább kognitív töltetűek, ebből a szempontból pedig inkább a tudás fogalmához közelítenek. Ugyanakkor a tudás ismeretelméleti kategória, tehát bizonyításra szorul, míg a nézet csupán egy olyan állítás, amit az adott személy igaznak vél, vélekedését bizonyítani pedig nem szükséges (Falus 2001).

A pedagógusnézetekhez fűződő kutatások a mai napig a neveléstudományi paradigma középpontjában pozicionálódnak. A kutatók továbbra is úgy látják, hogy a későbbi pedagógus-életpályára vonatkozóan kiemelkedő szerepe van a nézetek tudatosításának (vö. Lawson – Vosniadou – Van Deur – Wyra – Jeffries 2019). Northcote (2009) kutatása megerősítette azt a korábbi megállapítást – melyre hazánkban többek között Falus (2004) is felhívta a figyelmet –, miszerint a hallgatók nézetei nem függetleníthetők korábbi tanáraik és jelenlegi oktatóik nézeteitől, a tanításra és a tanulásra vonatkozó praktikus megközelítésmódjaik kapcsolatban állnak és hatással vannak az oktatásra vonatkozó – elméletibb – nézeteikre (educational beliefs) és fordítva. A kutatásban résztvevő hallgatók által közölt adatok tisztán kirajoltak négy alapvető struktúrát: a tanárookra és a tanulókra, a tanítási és a tanulási folyamatra, a megtanított és a megtanult tartalomra, valamint a tanítás és a tanulás céljaira vonatkozó nézeteket (Northcote 2009: 73).

A tudás és a nézetek szerteágazó hálót alkotnak bennünk, amelyben a nézetek egyfajta szűrőfunkciót töltenek be, vagyis meghatározzák azt, hogy rajtuk átszűrten az egyén milyen információt képes beengedni a világból kognitív struktúrájába a megismerési folyamat során (Bárdossy és Dudás 2011). Mindez már előrevetíti azokat a nehézségeket, amelyekkel a felsőoktatásban a tanárszakos hallgatók képzése során meg kell birkóznunk. Goodman (1988) szerint a hallgatók nézetei eleve megszabhatják a képzés irányvonalát, hiszen hatással vannak azokra a tartalmi motívumokra, amelyek zökkenőmentesen képesek beépülni a kognitív struktúráikba. Mindezen okok miatt szükséges a hallgatók nézeteinek feltárása. Ezen törekvésekre mindenképp komoly hangsúlyt kell fektetni egy „reflexió-orientált” (Dudás 2006: 156) képzésben, vagyis a nézetek feltárására irányuló módszertani eszköztár segítségével képessé kell tenni a hallgatókat arra, hogy nézeteiket explicitté tegyék, így feltárhatók az ellentmondások nézeteik és a megismerés aktuális tárgya között (Dudás 2006), illetve ezáltal könnyebben elérhetőek a konceptuális váltások (vö. Nahalka 2002).

## 2. A pedagógusnézetek és a műértelmezés

Az egyes irodalomtudományi iskolákhoz kötődő műértelmezési stratégiák jól értelmezhetőek a szerző, a műalkotás és a befogadó hármasság kategóriarendszerében, vagyis az irodalomtudományi diszkurzusok által felkínált interpretációs eljárások többnyire csoportosíthatók aszerint, hogy a folyamat során a fentebbi hármasság rendszeréből melyikre helyezik inkább a

fókusz. Az irodalompedagógia, azon belül az osztályterekben megvalósuló műértelmezési eljárások fejlődése, élményszerűbbé válása szempontjából már a közeljövőben izgalmas kutatási terület lehet a tanórán végbemenő műértelmezési folyamatok és a tanulók, hallgatók stratégiahasználatának vizsgálata, mivel erről a területről kevés adat áll rendelkezésünkre.

2019-ben félig strukturált interjút készítettünk az Eszterházy Károly Egyetem 1–4. évfolyamos magyartanár szakos hallgatóival, minden évfolyamról két fő vett részt a kutatásban (N=8). Az interjúkban arra is rákérdeztünk, hogy a hallgatóknak milyen tapasztalatai vannak a középiskolai irodalomórák műértelmezési kapcsán, és a válaszok leginkább egy olyan irányba vittek, miszerint a műértelmezés középpontjában leginkább a tanári interpretáció állt (Kispál 2020). Bár az adatok csekély mennyisége miatt nem fogalmazhatók meg tényszerű megállapítások, az interjúkból és az eddigi személyes tapasztalataimból – 4 éve tanítok a hallgatóknak műértelmezéshez kapcsolódó tárgyakat – kirajzolódik egy sajátos íve a műelemzéseknek. A folyamat a szerzői életpálya megvilágításával és az adott történelmi, stílustörténelmi kontextus meghatározásával indul. Lényeges a műalkotás szerzői életpályán belüli pozicionálása is, és csak ezután történik meg – többnyire előre meghatározott, az érettséginek alárendelt szempontrendszer alapján – a műalkotással való találkozás. Hangsúlyozom, mindez persze általános elgondolás, ami egyrészt az eddigi kevés számú tudományos adatból, illetve a saját tantermi tapasztalatomból körvonalazódik. Azonban, mikor a fentebbi interjúk folyamán arra kérdeztünk rá, hogy a hallgatók a majdani saját tanítási gyakorlatukban hogyan viszonyulnának a műelemzés tanításához, sokkal inkább egy gyerekközpontú, befogadóra fókuszáló, a befogadói véleményt teljes mértékben figyelembe vevő ideálkép körvonalazódott (Kispál 2020). Kérdéses azonban, hogy mikor a hallgatók tanítani kezdenek, és azt látják, hogy a jól bevált, klasszikusabb elképzelések és tanári gyakorlatok látszólag jobban működnek, milyen mértékben képesek átültetni tanítási gyakorlatukba ezeket a befogadóközpontú elgondolásokat, melyek tanórai integrálása nagyobb eséllyel sikertelen lesz, hiszen egyrészt a tanulók nem ehhez vannak szokva, másrészt az oktatási környezet, a tanítást-tanulást szabályozó dokumentumok, a kimeneti követelmények stb. egyelőre nem kedveznek egy efféle szemléletnek. Továbbá a kezdő pedagógus „korszerű szemléleten alapuló tevékenységének kudarcához hozzájárul tevékenységének kialakulatlansága is. A hagyományos tanítás elemei kollégáinál rutinszerűvé váltak, míg az ő korszerű szemlélete nem testesül meg készségek, képességek formájában” (Falus 2004: 363). Mindez könnyen oda vezethet, hogy az egyébként innovatív, a befogadóközpontú műértelmezési stratégiákat előnyben részesítő fiatal pedagógus a hagyományos oktatási környezet és az irodalompedagógia mélyen strukturált szokásrendszerének hatására visszatér arra a hagyományos útra, ami rövid távon talán sikeresebbnek tűnhet. Azonban így fennáll a veszélye egy olyan ciklikusság létrejöttének, amelyben a felsőoktatás áthidalásra kerül, és amelyben a hagyományosabb interpretációs szokások újratermelik önmagukat, ami hosszú távon tovább tágíthatja a tanulók és az olvasás, a tanulók és az irodalom közötti sodródó hasadékat.

Érdekes képet rajzolnak ki azok a kutatások is, amelyek a középiskolai magyartanárok által preferált műértelmezési szokásokat is vizsgálták. Legfőképp azt láthatjuk, hogy a vágyak szintjén a tanárok is az irodalomtanítás és a műértelmezés befogadóközpontú megközelítését részesítik előnyben, de ez kevés esetben mutat egyezést az osztályteremben megvalósuló gyakorlattal (vö. Herédi 2022; Kispál 2022).

A felsőoktatásnak persze továbbra is igyekeznie kell naprakész, a legfrissebb tudományos eredményeket felvillantó képzést biztosítani a hallgatóknak, ez pedig az interpretációs készségek fejlesztésének tekintetében is lényeges. Falus (2004) megállapításai jól értelmezhetők a műértelmezésre vonatkozó képzés tekintetében, vagyis a differenciálásra nem csupán a közoktatásban kell nagy hangsúlyt helyezni, hanem a felsőoktatásban is. A hallgatók jelentős része teljesen más viszonyulással fordul oda egy-egy szöveghez. Más irodalmi műnemeket részesítenek előnyben, más szempontok fontosak számukra az elemzéskor, tudatos vagy kevésbé tudatos módon közelítenek az alkotáshoz. Ahhoz, hogy tanárként a későbbiekben sikereket érjenek el a műértelmezés területén, mindenképpen szükséges képességeik készségi szintre emelése, a folyamat reflektáltabbá tétele, az objektív-tudományos szemléletmódhoz való közelítése (Molnár 2015).

### 3. A kreatív írás lehetséges szerepe a tanárképzésben

Wubbels (1992) figyelemreméltó megállapításokat tett a nézetek és a kreativitás viszonyrendszerét illetően. Állítása szerint a tanítási folyamathoz köthető elméletet és gyakorlatot legfőképp létrejöttüknek kontextusa különbözteti meg, vagyis az elméletet a valóság absztrakciójaként, a gyakorlatot pedig az absztrakció egyfajta konkrét megnyilvánulásként tételte fel, illetve feltárta, hogy a tanárszakos hallgatók előfeltevései mindig ellenállást mutatnak azokkal a törekvésekkel szemben, amelyek hagyományos módon próbálják ezeket a preconcepciókat megváltoztatni. Wubbels – Watzlawick kutatásaira támaszkodva – arra következtetett, hogy a világképként működő előfeltevések csak nagyon ritka esetben befolyásolhatók az olyasféle megközelítésekkel, vagyis egy olyasféle nyelvtípussal, narratívával (type of language), amivel a felsőoktatásban a tanárképzés területén találkozunk. Ugyanis ezt a típusú narratívát a hallgatók a bal agyféltekében dolgozzák fel, ez a nyelvtípus tehát az agynak azon részére hat, ahol a logikának, a tudományos magyarázatnak, a különféle definícióknak a feldolgozása zajlik. Ezzel szemben a jobb agyfélteke az analitikus feldolgozás helyett egy totálisabb rendszerként értelmezhető, ami a képek, szimbólumok és metaforák nyelvén keresztül képes a megértésre. A nézetek a jobb agyféltekében találhatók, tehát ahhoz, hogy felszínre tudjuk őket hozni, változást tudunk elérni rajtuk, a hagyományostól eltérő módszerekre van szükség, ezért Wubbels (1992: 138–146) létrehozott egy hármass rendszert, amelynek középpontjában a jobb agyféltekét célzó stratégiák állnak. Ezek a következők: jobb agyféltekés nyelvi mintázatok (right hemisphere language pattern), a bal agyfélteke blokkolása (blocking the left hemisphere) és úgynevezett viselkedési parancsok használata (use of behavioral commands).

A kreatív írásos gyakorlatok száma folyamatosan gyarapodik, sok olyan típusuk van, amelyek a fentebb említett metaforák, szimbólumok, figuratív nyelvhasználat stb. bevonásával képesek hatni a műértelmezéssel kapcsolatos nézetekre. A kreatív írás interdiszciplináris terület (vö. Swander – Leahy – Cantrell 2007), alkalmazhatóságának két jelentősebb sodorvonalát különíthetjük el. Egyrészt lehetőséget biztosít arra, hogy a – elsősorban – foglalkozásokon résztvevők – az írás és az értékelés folyamatközpontúságát fókuszba helyezve – a létrehozott írásművökon keresztül fejlődjenek, adott esetben pedig eljussanak az írás mint hivatás műveléséhez. A másik irányvonal, amit lehetne talán alkalmazott kreatív írás oktatásnak ne-

vezni, bizonyos képességterületen kíván fejlődést elérni (pl. az interpretáció, a képzelőerő, az írásos vagy szóbeli kommunikáció, az empátia fejlesztése stb.). Úgy gondolom, az iskolákban alkalmazott gyakorlatok inkább a második irányba mutatnak, de az ezredfordulót követően hazánkban is egyre több olyan írásműhely jött létre, amelyek az első irányvonalat erősítik, ami egyébként az Amerikai Egyesült Államokban napjainkra komoly erőtenyezővé vált.

A gyakorlatok alkalmazása előtt fontos lehet tisztáznunk azt a kérdést, hogy akár saját magunk miként vélekedünk az írásművészet tanulhatóságának kérdéskörét illetően, illetve ezen kérdéskör mentén milyen főbb tendenciákat figyelhetünk meg a kreatív írás történetében. Az elgondolás, miszerint szerzőnek születni kell, és a szépírás folyamatának mindenképp van valamiféle transzcendens vetülete, a romantika diszkurzusrendszerének terméke, aminek mitikus jellege a mai napig a közgondolkodás része (vö. Smith 2005). Ezzel szemben a 20. század második felében a posztmodern diszkurzusrendszer formálódásával egyre inkább elterjedt az a szemlélet, amely a szépírást egyfajta szakmaként tételezi fel, amelynek alapvető struktúrái éppúgy elsajátíthatók, mint bármely más mesterség alapjai (Teleky 2001).

A műértelmezés és a kreatív írás közötti viszonyt az elmúlt időszakban többen is vizsgálták. Ezen kutatások egy részében jelentős szerepet játszottak az olvasói válasz elméletek (reader response theories), amelyek szerint szoros kapcsolat van az olvasás- és írásfolyamatok között, és ha a tanulók vagy hallgatók interpretációs törekvéseit párhuzamosan összekapcsoljuk a kreatív írásos feladatokon keresztül megvalósított szövegproduktumaikkal, maga az olvasásfolyamat is elmélyülhet, tudatosabbá válhat (vö. Dawson 2003; Knoeller 2003; Emert – Hall 2015). Már csak az is elmélyítheti a tanulók irodalommal való kapcsolatát, ha a diákok különféle műfajokban fejezik ki a bennük létrejövő választ az egyes műalkotások által generált kérdésekre. Knoeller (2003) ezt a folyamatot egyfajta írásbeli imaginatív válaszként határozza meg, ami nem távolítja el a tanulókat a formális elemzéstől. Ez a módszer lehetővé teszi, hogy szabadabb és fantáziadúsabb módon fejezzék ki a véleményüket vagy formáljanak kritikát. Sok diák arról számolt be, hogy a válaszok összeállítása közben többször is belenéztek a szövegbe annak érdekében, hogy részletgazdagabb válaszokat fogalmazhassanak meg, aminek eredményeképp átgondoltabbá és összetettebbé váltak az értelmezéseik annál, mintha azt csupán szóban tették volna meg (Knoeller 2003: 43). Egy másik hasznos módszer, hogy a diákok utólagos reflexiókat írnak, miután az adott szöveg elemzését lezárjuk. Ennél a folyamatnál pedig azt figyelhetjük meg, ahogy a tanulók a kreatív felől egyre inkább az értelmező beállítódás irányába mozdulnak el. Knoeller szerint az imaginatív válasz egyfajta kontinuitást képez önmaga és a formális elemzés között, ami hosszú távon hatékonyabb és fejlesztőbb hatású, mintha a formális elemzést a hagyományos szóbeli, a kreativitást a legtöbb esetben nélkülöző reflexiókkal csatolnánk össze (Knoeller 2003: 44). Ez lehetőséget teremt arra, hogy a hallgatókban fokozatosan kialakuljon a kritikai- tudományos szellem, ami elengedhetetlen annak érdekében, hogy a legbonyolultabb összefüggésrendszereket is sikerrel próbálják meg átlátni (Ramey 2007).

Az ilyen típusú gyakorlatok esetében szükséges – bár csoportmunkát is alkalmazhatunk –, hogy mindenképpen adjunk lehetőséget arra, hogy a diákok vagy a hallgatók önállóan is párbeszédet tudjanak folytatni a szöveggel, mert az egyes írásművek és az egyén kapcsolata ebben a formában tud leginkább létrejönni és lényegi módon belsővé válni (Emert 2010). A kreatív írásos feladatokra vonatkozó értékeléssel kapcsolatban Donnelly



(2015) kiemeli, hogy – bár a feladat típusától függően meg kell próbálnunk formálisabb rendszerben is gondolkodni – annak elsődleges vezérlőelve a hallgatóközpontúság és a folyamatorientáltság.

Ahogy a művészetek mindegyike, a kreatív írás és ezzel együtt az interpretáció, a megértés művészete is tanulható, és a siker érdekében ez a tanulási folyamat elengedhetetlen. Egy hangszeren sem tudunk addig játszani, amíg el nem sajátítottuk az ehhez szükséges alapvető ismereteket (Morley 2007). Rosenblatt (1969) kiválóan érzékelteti az ilyen irányú tevékenységeink emotív és objektív jellege közötti határvonalak elmosódottságát, amikor különbséget tesz esztétikai és nem-esztétikai olvasásmód között. A nem-esztétikait egy példával szemlélteti. Egy nő konyhájában tűz üt ki. A nő észreveszi a tüzet, és leveszi a falról a tűzoltókészüléket, aminek a típusát azonban nem ismeri, így elkezd olvasni a használati utasítást. A palackon különböző feliratokat olvashat a tűzzel kapcsolatosan („fire, flames, combustion”), eközben a figyelme nem koncentrálna egy adott centrum felé, így a tüzet nem képes eloltani. Rosenblatt ezt afféle instrumentális olvasási modellként írja le, vagyis a zenét halljuk, de éppen ez ignorálja a figyelmünket, és nem engedi, hogy a centrum felé forduljunk. Ez a példa azonban jól működik a tudományosan irányított olvasás kritikájaként is. Ha egy ilyen helyzetben azzal foglalkozunk, hogy a szabályok szerint mit kellene cselekednünk, szintén bajba kerülhetünk. Vagyis válaszaink könnyen elhomályosulhatnak a szabályok között.

## Összegzés

A közoktatásban eltöltött évek jelentős hatással vannak a tanítással kapcsolatos nézetek formálódására, ami azt eredményezi, hogy a tanárszakos hallgatók a nevelési-oktatási folyamatok számos kérdését illetően meghatározott nézetrendszerrel érkeznek a felsőoktatásba. A nézetek tudatossá tételeiben és esetleges megváltoztatásában a hagyományos módszerek nem képesek jelentős eredményeket elérni. Ugyanakkor azok a technikák, amelyek a jobb agyféltékénket célozzák, sikeresebbnek bizonyulhatnak. A kreatív írásos gyakorlatok és az olvasmányokra adott imaginatív válaszok által a hallgatók nézetei könnyebben tudatosíthatók, ezáltal interpretációs stratégiáik fejleszthetők.

## Felhasznált irodalom

- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit 2011. *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
- Calderhead, James 1996. Teachers: Beliefs and Knowledges. In: Berliner, David C. – Calfee, Robert C. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan. New York. 709–725.
- Dawson, Paul 2003. Towards a New Poetics in Creative Writing Pedagogy. *TEXT* 1: 1–16.
- Donnelly, Dianne 2015. Embracing the Learning Paradigm: How Assessment Drives Creative Writing Pedagogy. In: Harper, Graeme (szerk.): *Creative Writing and Education. Multilingual Matters*. Bristol. 46–56.
- Dudás Margit 2006. A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”. In: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs. 150–170.

- Emert, Toby 2010. Talking to, Talking about, Talking with: Language Arts Students in Conversation with Poetic Texts. *The English Journal* 67–73.
- Emert, Toby – Hall, Maureen 2015. Greater Satisfaction from the Labor: Creative Writing as a Text Response Strategy in the Teacher Education Classroom. In: Harper, Graeme (szerk.): *Creative Writing and Education*. Multilingual Matters. Bristol. 57–67.
- Falus Iván 2001. Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 21–28.
- Falus Iván 2002. A tanuló tanár. *Iskolakultúra* 76–80.
- Falus Iván 2004. A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 3: 359–374.
- Goodman, Jesse 1988. Constructing a Practical Philosophy of Teaching. *Teaching and Teacher Education* 121–136.
- Herédi Rebeka 2022. Irodalomtanítás – elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok. *Iskolakultúra* 110–126.
- Kispál Dániel 2020. Magyartanár szakos hallgatók irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata. In: Pelesz Nelli (szerk.): *Művelődés, műveltség, minőség. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány*. Szeged. 99–110.
- Kispál Dániel 2022. *Középiskolai magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata*. PhD-értekezés.
- Knoeller, Christian 2003. Imaginative Response: Teaching Literature through Creative Writing. *The English Journal* 42–48.
- Lawson, Michael J. – Vosniadou, Stella – Van Deur, Penny – Wyras, Mirella – Jeffries, David 2019. Teachers’ and Students’ Belief Systems about the Self-Regulation of Learning. *Educational Psychology Review* 223–251.
- Molnár Gábor Tamás 2015. *A figyelem művészete. Bevezetés az irodalmi művek értelmezésébe*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Morley, David 2007. *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge University Press. New York.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Northcote, Maria 2009. Educational Beliefs of Higher Education Teachers and Students: Implications for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education* 69–81.
- Parajes, M. Frank 1992. Teachers’ beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 3: 307–332.
- Ramey, Lauri 2007. Creative Writing and Critical Theory. In: Earnshaw, Steven (szerk.): *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh University Press. Edinburgh. 42–53.
- Richardson, Virginia 1996. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, John (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan. New York. 102–119.
- Rosenblatt, Louise M. 1969. Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Reading Behavior* 1: 31–48.
- Smith, Hazel 2005. *The Writing Experiment. Strategies for Innovative Creative Writing*. Allan & Unwin. Crows Nest.

- Swander, Mary – Leahy, Anna – Cantrell, Mary 2007. Theories of Creativity and Creative Writing Pedagogy. In: Earnshaw, Steven (szerk.): The Handbook of Creative Writing. Edinburgh University Press. Edinburgh. 11–23.
- Teleky, Richard 2001. „Entering the Silence”: Voice, Ethnicity, and the Pedagogy of Creative Writing. *MELUS* 205–219.
- Wubbels, Theo 1992. Taking Account of Student Teachers’ Preconceptions. *Teaching and Teacher Education* 137–149.

## A tanulmány szerzője

**Kispál Dániel** PhD egyetemi adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet. Főbb kutatási területe: az irodalomtanítás módszertana, drámapedagógia. [kispal.daniel@uni-eszterhazy.hu](mailto:kispal.daniel@uni-eszterhazy.hu)

# Kopecskó-Hodosi Zsófia

## Az eredményes pedagógus kompetenciáinak kérdőíves vizsgálata gimnazista tanulók és szüleik körében

### Bevezetés

Ahogy más professziókra, úgy a pedagógus szakmára vonatkozó kompetenciákkal és viselkedésformákkal kapcsolatos elvárások sora és az azokat támasztók köre is folyamatosan változik (Nagy 2009, Formádi 2011).

A pedagógusszerepek átalakulását és az oktatásban dolgozó szakemberekkel kapcsolatos kritériumok változását számos korábbi szakirodalom dolgozta fel, így jelen tanulmányban nem célunk történeti aspektusból vizsgálni a pedagógus szakma professzionalizációját. Azonban fontosnak tartjuk kiemelni azt a lényeges változást, miszerint a korábbi, az ismereteket birtokló, a tudást, szemléletmódot és gondolkodást átadó pedagógusból, akit magas szintű társadalmi presztízs övez, mára egy olyan személy vált, akinek az ismeretsajátítás támogatása vált a feladatává, támogatva az önálló tanulás folyamatát.

A pedagógusszerepek megváltozása mögött a posztmodern és posztindusztriális társadalmi átalakulás áll, amely magával vonzotta az értékek-életformák pluralizálódását. A korábbi társadalmi és intézményi hierarchia rendszerekben változások következtek be, ezáltal a társadalmi folyamatok és a kommunikáció is veszített a strukturáltságából. Ezek a folyamatok az oktatás területére is hatással voltak, a társadalmi elképzelések és elvárások már nem voltak azonosak a nevelés színtereinek elméleti és gyakorlati megvalósulásával. Ezáltal a pedagógusokkal kapcsolatos elvárások is egyre erőteljesebben kerültek megfogalmazásra az oktatáspolitikai, valamint a szülők és a diákok oldaláról egyaránt. Ezekre a változásokra, valamint azokra a készségekre, amelyeket a pedagógusoknak az új helyzetben elsajátítaniuk szükséges, az elmúlt évtized oktatáspolitikai és szakmai dokumentumai egyaránt felhívják az érintettek figyelmét (Antalné et al. 2013, Falus 2011, Kotschy 2011).

A pedagógus szerepeire, feladataira irányuló elvárások az ezzel kapcsolatos kompetenciaelvárásokon keresztül kerültek megfogalmazásra.

Kutatásunkban azonban rá kívánunk világítani arra, hogy az oktatáspolitikai aspektus mellett fontos figyelembe venni a tanulók és szüleik véleményét is azzal kapcsolatosan, milyen tulajdonságokkal szükséges rendelkeznie egy eredményes pedagógusnak, hiszen ők hárman az oktatás legfontosabb aktorai.

### 1. A kutatás elméleti háttere

A pedagógia egyik alapkérdése, hogy a nevelésről, a gyermekről alkotott nézetek formálódásában az egyes hatás összetevők, mint az iskola és a család milyen szerepet játszanak.

Tanulmányunkban a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjeit a következő változók szerint vizsgáltuk: iskolaválasztás, pedagóguskép, gyermekekkel való beszélgetés az iskolai előrehaladásról. Az iskolaválasztással kapcsolatos vizsgálatok azt jelzik, hogy a család életciklusában a

gyermek iskolaválasztása jelentős változásokat hozó esemény (Solymosi 2013). Ezzel a döntéssel kapcsolatban a szülőket egyre nagyobb tudatosság jellemzi. A szülők végzettsége meghatározó erővel bír az iskola kiválasztása során. Azt mondhatjuk, hogy a magasabban kvalifikált szülők sokkal inkább törekednek arra, hogy előzetesen tájékozódjanak a kiszemelt iskolával kapcsolatban, valamint figyelembe veszik azt, hogy a hasonló kvalitású szülők melyik intézménybe iratják gyermekeiket. A választás előtt álló szülők a hasonló anyagi háttérrel rendelkező szülőktársaik által választott intézményről úgy gondolják, hogy ott gyermekeik megkaphatják az eredményes ismeretsajátításhoz szükséges legmagasabb szintű segítséget, valamint biztonságban tudhatják gyermeküket. (Berényi – Berkovits – Erős 2005, Solymosi 2013) Pusztai (2009) és Solymosi (2013) iskolaválasztással kapcsolatos kutatásaikban megállapították, hogy a szülők döntéshozatalukkor az alábbi szempontokat veszik figyelembe: iskola közelsége, tanító személyisége, gyermek számára optimálisnak vélt közösség, családi hagyományok, illetve, ha van a gyermeknek idősebb testvére, ő melyik intézmény tanulója. Tóth (2015) vizsgálatai alátámasztották, hogy az iskolaválasztásra ható tényezők között az iskola megítélése is jelen van.

A pedagógussal kapcsolatos elvárások a szakirodalomban gyakran iskolával szembeni követelményként detektálhatók. Halász (1991) az oktatással kapcsolatos beállítódásról írt tanulmányában kutatási eredményeivel alátámasztotta, hogy a szülők az iskolától nem csupán gyermekük oktatását, de nevelését is elvárják. A felsorolt 20 iskolai feladat közül 7 nevelési célzatú. Azt is elmondhatjuk, hogy az első 5 helyen 2 nevelési célzatú feladat áll. Az első helyre a tisztesség, erkölcsi nevelés fontossága került, az ötödik helyre pedig a rendre és fegyelemre való nevelés.

Közismert, hogy az iskolai tapasztalatok, élmények rendkívül mély benyomással bírnak a diákokra és hatást gyakorolnak a felnövekvő generációk világ-, iskola- és pedagógusképeire.

Amennyiben nem csupán a gyermekek tanárképét, tanárfogalmát vesszük alapul, hanem szüleikét is, azt mondhatjuk, hogy a tanárfogalom egy állandó változásban lévő, komplex fogalom, amelynek megismerése jóval korábbra datálódik, mint a gyermekek iskolai nevelésének-oktatásának kezdetei. Atkinson (1997) a nyelvi fejlődés során kiemeli, hogy a fogalomtanulási mechanizmusokban a gyermek korábban ismerkedik meg a kifejezés szűkebb jelentésével, minthogy arról saját tapasztalatot szerezne. Körülbelül 10 éves életkorra tehető az a határ, amikor a gyermek a fogalmat már felruházza külső jegyekkel a saját tapasztalatai alapján. Ezt megelőzően a fogalomról alkotott véleménye megegyezik a környezete, szülei szemléletmódjával (Vámos 2003). Kutatásunkban többek között azt vizsgáltuk, vajon a gyermekek eredményes pedagógussal kapcsolatos fogalma mutat-e továbbra is egyezést a szülei pedagógusok iránti attitűdjével, annak ellenére, hogy ők már abban az életkorban vannak, amikor a kifejezést már tágabb jelentéssel ruházzák fel.

## 2. A kutatás módszertani keretei

A kutatást 2022 április-májusában végeztük el, megyeszékhelyi, állami fenntartású gimnáziumban. A 9. évfolyam 243 tanulója vett részt a vizsgálatunkban, azt követően, hogy passzív beleegyező nyilatkozatot küldtünk ki a szülei számára, és kértük az ő segítségüket is. A szülők közül 170 fő vállalta a kérdőív kitöltését.

A diákok a kutatás egy korábbi fázisában részt vettek egy szabad asszociációs vizsgálatban, amellyel az eredményes pedagógus tulajdonságaihoz kapcsolódó asszociációikat kívántuk felmérni. Ezeket az asszociációkat előfordulási gyakoriság mentén sorrendbe állítottuk, majd listát képeztünk azokból, amelyek háromnál többször fordulnak elő. A vizsgálat során a diákok ezt a listát négyes Likert-skálán értékelték a fontosság-mértéke szerint.

A szülők számára összeállított kérdőív első szakasza a szocioökonómiai státuszt vizsgálja, ezt követően a szülők középiskolával kapcsolatos attitűdjét mértük fel. Zárásként a gyermekek szabad asszociációiból összeállított tulajdonság-lista értékelésére kértük a résztvevőket.

A kutatás elején két hipotézist fogalmaztunk meg. Az első szerint a szülők középiskolával kapcsolatos attitűdjét (iskolaválasztás, pedagóguskép, gyermekkel való beszélgetés az iskolai előrehaladásról) befolyásolják saját középiskolai tapasztalataik. Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a tanulók és szüleik preferenciája az eredményes pedagógus kompetenciáival kapcsolatosan egyezést mutat.

### 3. A vizsgálat eredményei

A kérdőívet az édesanyák magasabb arányban – 96% – töltötték ki, mint az édesapák.

A szülők legmagasabb iskolai végzettségét az 1. ábra szemlélteti. Eszerint elmondható, hogy a szülők többsége, 42%-a, érettségivel rendelkezik, míg 37%-uk folytatott felsőfokú tanulmányokat, 14%-uk szakközépiskolába, 7%-uk szakmunkásképző iskolában tanult.

A szociodemográfiai adatokra vonatkozó kérdéseket követően a kérdőív első felében a szülő korábbi, középiskolai tapasztalataira vonatkozó kérdések kaptak helyet, míg a második felében a válaszadó, mint gondviselő véleményét kérdeztük az iskolával és a pedagógusokkal kapcsolatban. Az erre a blokkra kapott válaszokat az 1. táblázatban összehasonlítással szemléltetjük.

Először arról kérdeztük a válaszadókat, milyen rendszeresen beszélgettek szüleikkel, illetve ők milyen rendszeresen beszélgetnek gyermekeikkel az iskolai előmeneteléről. A válaszokat összehasonlítva elmondható, hogy hasonlóan magas (78%-83%) mindkét csoportban azon válaszok aránya, ahol a szülő és gyermeke közötti beszélgetés naponta zajlik. Nem állt módunkban minden tényezőt megvizsgálni, de ilyen magas arányok mellett feltételezhetjük, hogy ebben az esetben már átörökített családi rituálékról beszélhetünk. Jelentősen alacsony számban került megjelölésre a többi válaszlehetőség. A szülők középiskolai tapasztalataira vonatkozó kérdéscsoportban a „hetente többször” alkalmat 10%-



1. ábra: Szülők legmagasabb iskolai végzettsége

1. táblázat: A szülő középiskolai és jelenlegi tapasztalata

A szülő középiskolai tapasztalata/emléke	Kérdés	Szülői szerepben való tapasztalat a középiskolában
Naponta: 78% Hetente egyszer: 5% Hetente többször: 10% Havonta egyszer: 3% Havonta többször: 4% Ritkábban: 0%	Milyen rendszerességgel beszélgettek/beszélgetnek a családban az iskolai előmenetelről?	Naponta: 83% Hetente egyszer: 0% Hetente többször: 3% Havonta egyszer: 0% Havonta többször: 4% Ritkábban: 0%
Édesanya: 83% Édesapa: 5% Mindkettő: 12%	Melyik szülő beszélgetett /beszélget gyakrabban a gyermekkel a középiskolai élményeiről?	Édesanya: 89% Édesapa: 1% Mindkettő: 10%
Igen: 95% Nem: 5%	Beszélgetnek/beszélgettek-e a gyermek pedagógusáról?	Igen: 98% Nem: 2%
„Tisztelték őket.” „A pedagógusnak mindig igaza volt.” „Elismerték a munkájukat.”	Hogyan viszonyultak/viszonyulnak a szülők a pedagógusokhoz?	„A pedagógusok lelkiismeretesen végzik munkájukat.”

ban, a hetente egyszer alkalmat 5%-ban, a havonta egyszer lehetőséget 3%-ban, míg a havonta többször válaszlehetőséget 4%-ban jelölték meg. A válaszadók visszajelzése alapján jelenleg családjaikban hetente többször és havonta többször 3 illetve 4%-os arányban történik a beszélgetés.

A kérdőív következő kérdésében arról kérdeztük a szülőket, hogy a szülőpár melyik tagja kérdezte/kérdezi gyermekét gyakrabban az iskolai történésekkel kapcsolatban. A válaszokból kitűnik, hogy mindkét esetben egyaránt az anyák a beszélgetés kezdeményezői (83%-89%), csupán alacsony százalékban (5%-1%) fordul elő, hogy az édesanya nem, kizárólag az édesapa érdeklődik az iskolai eseményekkel kapcsolatban. 10% körüli azoknak a válaszoknak az aránya, ahol a szülőpár mindkét tagja beszélget gyermekével az iskolai napjáról. Ezekben a beszélgetésekben rendkívül gyakran (95% és 98%) fordul elő, hogy a szülők gyermekükkel az őket tanító pedagógusról beszélgessenek.

A pedagógusról való gondolkodásmódra vonatkozó kérdés esetében egyaránt a pozitív szemléletű válaszok kerültek túlsúlyba. Ezek a válaszok az 1. táblázatban megtekinthetők.

Az 2. táblázatban a szülők iskolaválasztással kapcsolatos preferenciáit mutatjuk be. A válaszadók több lehetőséget is megjelölhettek.

A táblázatban kiemeléssel látható az a három szempont, amelyet a válaszadók a legtöbbször megjelöltek. Eszerint az iskolaválasztás során a szülőkre jelentős befolyással bír a gyermek érdeklődési köre, a képességei, valamint a korábbi általános iskolai eredmények. Ezek mellett a szülők számára fontos jellemző az iskola hírneve, valamint az intézmény képzési palettája, ezek nem sokkal maradnak el a „gyermek képességei” mellett. 78%-uk jelölte meg

2. táblázat: Iskolaválasztással kapcsolatos preferenciák

Szempont	Válaszadók aránya
Hírnév	74%
Képzési paletta	71%
Intézmény pedagógusai	58%
Elhelyezkedés	42%
Személyes okok	31%
Gyermek érdeklődése	83%
Gyermek képességei	78%
Szakmát ad	n.r.
Felsőoktatásra készít fel	78%
Általános iskolai eredmények	87%
Tanítási órán kívüli prog.	28%
Átadni kívánt értékek	41%

válaszai között, hogy fontosnak tartja, hogy az iskola felkészítse gyermekét a felsőoktatásba történő bejutásra és az ott való helyállásra. A válaszadók 58%-a veszi figyelembe az intézményválasztás során az iskolában dolgozó pedagógusok kvalitását. Hipotézisünkhöz kapcsolódóan az eredményeink azt mutatják, hogy rendkívül alacsony (31%) azon válaszadók száma, akik személyes okokból választották az intézményt. Ebbe a kategóriába tartozónak jelöltünk azt a szempontot, ha valamelyik családtag vagy a szülő ebbe az intézménybe járt.

A kérdőív utolsó részében az eredményes pedagógus tulajdonságaival kapcsolatban kérdeztük a szülőket, majd összevetettük azokat a tanulók által már korábban kitöltött kérdőív eredményeivel. Ez a táblázat a tanulmány mellékletében kap helyet (Lásd: 1. és 2. számú melléklet). A felsorolásban helyet kapó tulajdonságok listája a vizsgálat első fordulójában a diákokkal végzett szabad asszociációs vizsgálatok eredményeként alakult ki. A táblázatokban a könnyebb átláthatóság érdekében minden tulajdonság esetén a legtöbbet jelölt intenzitást tüntetjük fel. A diákokkal végzett első körös vizsgálat eredményeinek helyállóságát az mutatja, hogy az intenzitás vizsgálat során minden tulajdonságot az “inkább” és a “rendkívül fontos” kategóriába soroltak. Az összehasonlítás mentén kapott válaszaink azt mutatják, hogy a szülők és gyermekeik eredményes pedagógussal kapcsolatos elvárásai több helyen egyezést mutatnak. Mindkét megkérdezett csoport rendkívül fontosnak tartja a következő tulajdonságokat: segítőkészség, empátia, türelem, mentális egészségre való odafigyelés, magyarázat fűzése a tananyaghoz, tananyag érdekessé tétele, intelligencia, a tantárgyból való felkészültség, korrekt elvárások támasztása, nyugodtság, jó kommunikációs képesség, valamint a diákok ismeret elsajátításának vázlatlaltal való támogatása. Inkább fontos csoportba tartozó tulajdonságok a kedvesség, fegyelem tartása, következetesség, IKT eszközök használata, valamint az alaposság. Sem a szülők, sem a gyermekeik esetében nem volt olyan tulajdonság, amelyet a nem fontos kategóriába soroltak. (A diákok az inkább nem fontos



kategóriába sem soroltak jellemzőket.) A szülők csupán három jellemzőt illettek az inkább nem fontos jelzővel. Ezek a humorosság, a barátságosság és a modern szemlélet voltak.

## Összegzés

Vizsgálatunk elején két hipotézist állítottunk fel, amelyeket a kutatási eredményeinkkel kívántunk igazolni. Egyfelől feltételeztük, hogy a szülők középiskolával kapcsolatos attitűdjét (iskolaválasztás, pedagóguskép, gyermekkel való beszélgetés az iskolai előrehaladásról) befolyásolják saját középiskolai tapasztalataik. Ez a hipotézisünk részben teljesült csupán. Ugyanis amíg a pedagógusképben és a gyermekekkel való beszélgetés gyakoriságában detektálható volt, hogy a szülő a középiskolás kori tapasztalataiból építkeznek, addig az iskolaválasztás során a szülők saját bevallása szerint nem játszottak szerepet a saját középiskolai tapasztalatai.

Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a tanulók és szülei preferenciája az eredményes pedagógus kompetenciáival kapcsolatosan egyezést mutat. Ez az állításunk beigazolódott, a szülők (a gyermekek által meghatározott) tulajdonságokat 90%-ban az "inkább fontos" és a "rendkívül fontos" kategóriába sorolták.

Kutatásunk eredményei alátámasztják, hogy a szülők a gyermekkorukból származó rutinokat átörökítik a saját családi életükbe. Ez a tényező tovább hangsúlyozza a család szerepét a szocializációs folyamatban, valamint bizonyítja azt, hogy a gyermekkorban a gyermekeket ért élmények, tapasztalatok hatást gyakorolnak a generációjuk iskola-, és pedagógusképére, valamint szokásrendszerére.

Ahogy Vámos Ágnes (2003) megfogalmazta, a tanár-kép kifejezéshez egyfajta holisztikus kifejezés társul, amelyet a gyermek önmagában felépít. Ennek forrása – a beiskolázás előtt – a család tanárról kialakított képe, tehát a szülők tanárképe. Így azt mondhatjuk, hogy a gyermek, valamint szülőjének pedagógusképe körülbelül a gyermek 10 éves koráig azonos. Kutatásunk eredményei azt mutatják be, hogy annak ellenére, hogy a gyermek a tanár kifejezést saját tapasztalatai alapján alkotott tudásával is felruhazza, mégis, még középiskolás korában is markánsan őrzi a szüleitől hozott pedagógusképet.

## Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes – Hámori Veronika – Kimmel Magdolna – Kotschy Beáta – Móri Árpádné – Szőke-Milinte Enikő – Wölfling Zsuzsanna 2013. *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor 2005. Iskolaválasztás az óvodában: A korai szelekció gyakorlata. *Educatio* 4: 805–824.
- Falus Iván (szerk.) 2011. *Tanári pályaalakultság – kompetenciák – sztereotípiák*. Nemzetközi áttekintés. EKF. Eger.
- Halász Gábor 1991. Mit vár a társadalom az iskolától. *Új Pedagógiai Szemle* 6: 3–12.
- Kotschy Beáta 2011. *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztereotípiái*. EKF. Eger
- Pusztai Gabriella 2009. *A társadalmi tőke és az iskola*. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.

Rita L. Atkinson 1997. *Pszichológia*. Osiris Kiadó. Budapest.

Solymosi 2013. Iskolaválasztás: a háttérben húzódó motivációk és nézetek. Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.). *Vzdelávanie, výskum a metodológia= Oktatás, kutatás és módszertan*. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia. Komárno.

Vámos Ágnes 2003. Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra* 5: 113–119.

## Melléklet

### 1. számú melléklet

Tulajdonság	Szülők válasza			
	Nem fontos	Ink. nem fontos	Inkább fontos	Rendkívül fontos
Kedves			x	
Segítőképz				X
Empatikus				X
Türelmes				X
Figyel a diákjai mentális egészségére				X
Fegyelmet tart			X	
Humoros		X		
Elmagyarázza a tananyagot				X
Határozott				X
Barátságos		X		
Érdekesé teszi a tananyagot				X
Kreatív			X	
Intelligens				X
Felkészült a tárgyból				x
Korrekt elvárások				x
Nyugodt				x
Jó komm. kép.				x
Rugalmas				x
Modern		x		
Következetes			x	
Interaktív tanítási módszereket alkalmaz			x	
Diákcentrikus			x	
Felkelti a figyelmet			x	
Tiszteli a diákokat			x	
Jól motivál			x	
Széleskörűen tájékozott			x	
Alapos			x	
Magasan képzett				x
Vázlattal segít				x

## 2. számú melléklet

Tulajdonság	Szülők válasza			
	Nem fontos	Ink. nem fontos	Inkább fontos	Rendkívül fontos
Kedves				X
Segítőképző				X
Empatikus				X
Türelmes				X
Figyel a diákjai mentális egészségére			X	
Fegyelmet tart			X	
Humoros				X
Elmagyarázza a tananyagot				X
Határozott			X	
Barátságos				X
Érdekessé teszi a tananyagot				X
Kreatív				X
Intelligens				X
Felkészült a tárgyból				X
Korrekt elvárások				X
Nyugodt				X
Jó komm. kép.				X
Rugalmas			X	
Modern			X	
Következetes			X	
Interaktív tanítási módszereket alkalmaz			X	
Diákcentrikus				X
Felkelti a figyelmet				X
Tiszteli a diákokat				X
Jól motivál				X
Széleskörűen tájékozott				X
Alapos			X	
Magasan képzett			X	
Vázlattal segít				X

### A tanulmány szerzője

**Kopecskó-Hodosi Zsófia** gyógypedagógus, neveléstudomány szakos bölcsész, doktandusz, Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Főbb kutatási területe: középiskolai tanulók és szüleik hatékony pedagógusról alkotott képének vizsgálata, pedagóguskutatások, eredményes pedagógus pszichológiai

# Kovácsné Duró Andrea

## Tanárjelöltek tanulásszervezési tapasztalatai

### Bevezetés

A tanulásszervezés a tanári tevékenységrendszer komplexitását jelölő fogalom, amelynek a szakirodalomban többféle elméleti megközelítése létezik. Tekintélyelvű nézőpontból a fegyelmzés jut döntő szerephez, a megengedő szemléletmód esetében a tanulók szabadságának biztosítása élvez prioritást, míg más felfogásban a diákok viselkedésének szabályozása, a pozitív légkör biztosítása vagy az osztály célorientált, hatékony működésének segítése szerepel lényeges tényezőként (Szivák 2003). A felsorolt értelmezések közös sajátossága, hogy kulcsfontosságú szerepet tulajdonítanak a pedagógus személyének, a tanár és tanítványai közötti interperszonális kapcsolatnak és a tanórai munkafeltételek megteremtésének. A tanulók szükségleteihez igazodó, adaptív tanulásszervezés megvalósítása, azt követően pedig a saját döntések, tevékenységek értékelése, az órai történésekre való reflektálás sokoldalú szakmai felkészültséget, kritikus elemzőképességet kíván a leendő tanároktól. Mindezek gyakorlására azonban a képzés keretében viszonylag kevés lehetőség adódik. A tanárjelöltek így a korábbi diákélményeikből merítenek, sztereotip megoldásokat alkalmaznak, s nem igazán képesek az elsajátított elméleti és gyakorlati tudást a konkrét helyzethez igazítva mozgósítani (Falus 2001).

Induktív, leíró stratégiát alkalmazó kutatásom alapvető célja ezért a levelezős tanár szakos hallgatók által tartott órák tükrében, a tanulásszervezés meghatározott területeihez kapcsolódó tapasztalataik és az azokhoz fűzött indoklásuk feltárása volt. A személyes élmények felidézésével és elemzésével megvalósuló visszacsatolás elsősorban azért lényeges, mert hozzájárulhat az órák menetének eredményesebb megszervezéshez, ill. az önreflexív képesség fejlődéséhez is.

### 1. Az empirikus vizsgálat főbb elemei

Míg a korábbi kutatások nagy létszámú minták alapján keresték a választ arra, milyen tényezők határozzák meg a pedagógiai gondolkodást, addig a pedagóguskutatások újabb irányvonala a konstruktivizmus és a kognitív pedagógiai szemlélet elterjedése eredményeként a kevesebb adatközlő bevonását igénylő, de a vizsgált kérdéskörök mélyebb feltérképezését lehetővé tevő eljárásokat részesíti előnyben. (Szivák 1999).

Napjainkra egyre hangsúlyosabbá válik a konkrét tanítási tapasztalatokra épülő reflektív gondolkodás és magatartás elsajátítása, amely több szempontból is segítheti a tanárjelöltek szakmai fejlődését. Egyfelől tudatosítja a visszajelzés jelentőségét, a rutinton túllépő megoldások választását, a szakszerűbb tanári döntések meghozatalát; másfelől támogatja, hogy a hallgatók a saját tevékenységük mellett a tanulókkal kapcsolatos eseményekre is nagyobb figyelmet fordítsanak.

Jelen kutatásban a kvantitatív-kvalitatív módszer kombinációt alkalmazva (Sánta 2009), a „Reflektálás a tanítási órára” kérdéssor (Hajdú 2002) adaptált változatának

felhasználásával, strukturált tartalomelemzéssel vizsgáltam a tanulásszervezés néhány aspektusát (1. melléklet). A tanárjelölteknek ugyanis megadott szempontok szerint kellett visszatekinteniük egy általuk megtartott tanítási órára.

A mintát a 2021-es tavaszi szemeszterben, a Követő szemináriumon résztvevő, levelezős tanár szakos hallgatók alkották. Az 52 fős csoportban 39 egészségügyi, 6 közgazdász, 4 mérnök és 1-1 földrajz, angol és német szakos hallgató volt; akik közül 36-an jelenléti, 16-an pedig a digitális térben lebonyolított órát elemezték.

## 2. A nehézségek átgondolása, a tanárjelöltek alkalmazkodási képessége

Az egymást logikusan követő események láncolatából felépülő tanítási óra minél több mozzanatra kiterjedő megtervezése a hallgatóktól igen alapos felkészültséget igényel; ugyanakkor, a pillanatnyi helyzetben, megkönnyítheti a tanulásszervezéssel összefüggő célravezető döntéseket. Ezért is lényeges annak vizsgálata, hogy a tanárjelöltek törekednek-e a nehézségek és azok megoldásának előzetes számbavételére, az órát követően mindezek újragondolására, a jövőbeni változtatásokra irányuló elképzeléseik megfogalmazására, tudnak-e rugalmasan alkalmazkodni az aktuális tanórai szituációkhoz. A leendő tanárookra ugyanis a tartalomközpontú, leszűkített szempontrendszeren alapuló, mozaikos tervezés jellemző, az órai sikerteleségeket pedig tipikusan a tanulóknak tulajdonítják (Szivák 1999).

A megkérdezettek közül 45 tanárjelölt (32 offline és 13 online órát szervező) nyilatkozott arról, hogy előzetesen átgondolta a várható nehézségeket, de nem mindig volt képes azokat megfelelő módon kezelni. A hallgatók, mindkét órátípus esetében, elsődlegesen a tanulók viselkedésével összefüggő problémákat neveztek meg: a diákok alulmotiváltságát, aktivitásának és tartós figyelmének hiányát, alacsony tudásszintjét: „Gyakran alapvető viselkedésbeli problémákkal kell a tanórákon ’megküzdeni’. Mindig vannak ..., akik tanulás iránt kevésbé érdeklődőek, az Ő motivációjukat nehéz felkelteni.” (27. kérdőív), „legnagyobb problémát a digitális óra jelenti számomra, hiszen nem tudom pontosan ki és mennyire figyel, nagyon kevesen vannak aktívan az órán” (2. kérdőív).

A tanórákon a jelenléti oktatásban résztvevők mintegy harmada számára a fegyelmezés jelentette a legnagyobb gondot, különösen a Z és Alfa generációs karakterjellemzők miatt. E nemzedékek tagjai ugyanis a korábbiaktól eltérő információ-feldolgozási szokásokkal rendelkeznek, hosszabb ideig nem képesek koncentrált figyelemre, a kép- és hangalapú anyagokat, a gyakorlatorientált, változatosabb tevékenységeket és az azonnali visszacsatolást igénylik. (Szóke-Milinte 2020) A digitális munkarendben tanítók számára ugyanakkor a fegyelem fenntartása nem okozott problémát, mert a kikapcsolt kamerák és mikrofonok miatt kevésbé tudták kontrollálni a tanulók viselkedését. Ez a szituáció viszont megnehezítette a diákokkal való folyamatos kapcsolattartásukat, kommunikációjukat is.

A kétféle órátípust összevetve, az előzetesen várható és az órákon ténylegesen megtapasztalt nehézségek között – a fegyelmezésen kívül – lényeges különbség nem volt. A szubjektív tényezők közül – a többség számára – a tanulók órai passzivitása, elkalandozó figyelve, érdeklődésének hiánya jelentett főként gondot; az objektív tényezők szempontjából pedig a megfelelő időbeosztás és a nem elég érdekes tananyag adott aggodalomra okot.

A tanórai nehézségekre számító, offline órákat tartó hallgatók javaslatai főként az aktu-

ális szituációhoz és tanulói sajátosságokhoz jobban illeszkedő szervezési és módszertani változtatásokra irányultak: mint a csoportmunka, az interaktivitásra jobban építő, gyakorlati feladatok, a motiváló értékelés, a saját példákkal színesített, a vizualitást előtérbe helyező szemléltetés beiktatására. Az online órák esetében pedig a folyamatos kapcsolattartás, kommunikációt, a diákok eltérő munkatempójával és figyelmük fenntartásával kapcsolatos változtatások szükségességét emelték ki. A tanárjelöltek az aktivitás fokozása érdekében – a jelenléti és a digitális térben lebonyolított órák esetében is – azonos megoldási módot preferáltak: tanítványaik név szerinti felszólításával a lehető legtöbb tanuló órai munkába való bevonását célozták meg. Jóval kevesebben említették az óra menetének precízebb megszervezését, az időkeret folyamatos kontrollálását, valamint a tanulók egymás közötti kommunikációját. (Bár ez utóbbi kivitelezésére az online oktatás jóval kevesebb lehetőséget biztosít.)

A jelenléti és a szinkron oktatásban résztvevők többsége (26, ill. 15 fő) úgy vélte, hogy a tanórákon nem történt zavaró esemény. Ennek okát főként abban látták, hogy alaposan felkészültek, jól megszerezték az óra munkarendjét, és rugalmasan tudtak alkalmazkodni a konkrét helyzetekhez. Megítélésem szerint a tanárjelöltek túlságosan is pozitívan ítélték meg óraszervezésüket, a diákokkal való együttműködésüket. Tapasztalataik szűkszavú leírása alapján ugyanis joggal feltételezhető, hogy az általuk említett eseteken kívül több megakadás fordulhatott elő, amelyeket nem tartottak lényegesnek, vagy nem kívántak megemlíteni. Ennek hátterében részben a leendő tanárookra jellemző kialakulatlan kognitív struktúra, az észlelési és információfeldolgozási tapasztalatok hiánya állhatott (Szivák 1999); részben az, hogy nem szerették volna magukat hiányos felkészültségűnek feltüntetni, holott a „szakma elsajátításának” intenzív szakasza ténylegesen a gyakorlatokon kezdődik.

A tanárjelöltek alkalmazkodási képességének sajátosságai jól tükröződtek a problémák kezelésére irányuló javaslataikban. Önreflexióik – több ízben – flexibilis hozzáállásról tanúskodtak, de a tanóraszervezés bonyolult kérdéskörének jellegzetesen csak 1-1 vonatkozását érintették.

### 3. A fegyelmezés és az alkalmazott munkaformák sajátosságai

A tanár szakos hallgatók kritikus megnyilatkozása leginkább a fegyelmezéssel kapcsolatban mutatkozott meg – amint arra fentebb is utaltam. A jelenléti oktatás során teljesen problémamentes óravezetésről egyetlen adatközlő esetében sem beszélhetünk. Az online órát tartók közül pedig csak 1 hallgató vélekedett hasonlóan. A szinkron oktatásban résztvevők ugyanis kevésbé szembesültek a diákok órát zavaró tevékenységével. A tanulók lassúbb reakciói viszont az órák gördülékenyebb és interaktívabb tartása ellen hatottak. Ennek ellenére a tanárjelöltek csak ritkán említették a prevenciót mint leginkább célravezető megoldási módot. A válaszadók a tantermi oktatásnál megnevezett magatartási problémákat többféle módon igyekeztek kezelni: a tanulókkal a szabályokat megbeszéltek, a fegyelmetleneket szólították fel, felemelték a hangjukat, elhallgattak, nonverbális kommunikációs eszközökkel éltek, a zavaró viselkedést negligálták. A felsorolt reagálási módok jól tükrözték a tanárjelöltek eltérő problémaérzékenységét, amely szorosan összefügg ingerküszöbükkel, hiszen ez határozza meg, ki milyen viselkedést tekint zavarónak.

A tanulásszervezés eredményességét szintén lényegesen befolyásoló munkaformák közül a

tanárjelöltek döntő többsége (offline 33, online 13 fő) a frontális munkát részesítette előnyben. Nézetünk szerint ugyanis a tanártól kiinduló kommunikáció a leghatékonyabb. Jóval kisebb arányban szerveztek csoport- egyéni és páros munkát. Az adatok egyértelműen alátámasztják azt a többek által igazolt tényt, hogy a hallgatók diákként a frontális oktatással kapcsolatban szerzik a legtöbb tapasztalatot, ezért ezt a mintát követik saját gyakorlatuk során is (Falus 2001). Ugyanakkor az óra változatosabbá tétele érdekében számos esetben kombinálták a különféle munkaformákat: „Az óra többségét az interaktív tanulásszervezés tette ki, ahol a diákok csoportokban ... és páros munkában ... dolgoztak... a tanulók ... végig aktívak, motiváltak voltak, játszva tanultak, igényes produktumot állítottak elő.” (51. kérdőív) A csoportmunka előnyeit tekintve elsősorban a munka világában is preferált, szociális kompetenciákat neveztek meg: mint az összehangolt munkavégzést, az együttműködési képesség fejlődését, az aktív kommunikációt. Bár eltérő mértékben, de majd minden hallgató elégedett volt az általa alkalmazott munkaformával. A reflexiók ugyanakkor tudásbeli hiányosságokra is rávilágítottak, mert a munkaforma fogalmát egyesek a módszerekkel, mások a didaktikai feladatokkal azonosították.

#### 4. A tanulók órai tevékenységekre való bevonásának formái

A diákok tanórai tevékenységekre való bevonását a tanárjelöltek az offline és az online órák esetén is pozitívan ítélték meg (31-11 fő), bár a válaszadás ambivalenciáját jelezte, hogy a hallgatók döntően a kérdés-felelet módszer alkalmazását emelték ki, amely azonban nem minden esetben váltotta ki valamennyi tanuló aktivitását; különösen a digitális térben. Ugyanakkor a tanárjelöltek csak elvétve említettek olyan helyzeteket, amelyekben a diákok egymástól kérdeztek. Ebből adódik, hogy szűkebb értelemben használták a “tanulói aktivitás” kifejezést, hiszen csak a tanár által generált szituációkban való közreműködést értették rajta.

A tanulók érdeklődését illetően az adatközlők mindkét órátípusnál közel fele-fele arányban vélték úgy, hogy a tanulók egész órán érdeklődtek; ill. nem sikerült végig fenntartani az érdeklődésüket. Alapvető különbség abban mutatkozott, hogy a tanteremben oktatók, állításuk szerint, nem tapasztalták az unalom, a nyugtalanság jeleit; a digitális oktatásban résztvevők pedig a nonverbális, metakommunikációs jelek észlelésének hiánya miatt kevesé tudtak következtetéseket levonni. A szűkszavú válaszokból nem igazán derült ki, hogy a tanárjelöltek milyen tanulói megnyilvánulásokat tekintettek az érdeklődés kifejeződésének. A tanulók pozitív attitűdje, a tanári instrukciók végrehajtása ugyanis a konform viselkedés mutatója is lehetett, de a pedagógus kedveltsége is szerepet játszhatott benne. Feltevésünk szerint közelebb áll a valósághoz azok véleménye, akik szerint nem minden tanuló mutatott azonos érdeklődést az órán, ezért a személyes élmények felidézésére, az anekdotázásra, a humorra helyeztek nagyobb hangsúlyt. Az érdeklődés hiányát egyébként a diákok aktuális fizikai és érzelmi állapotával, generációs jellemzőivel, társadalmi, családi és szociális helyzetével is összefüggésbe hozták; így a válaszokban sokféle attribúció jelent meg.

A minden gyerek hozzászólását firtató kérdésre 34 offline és mind a 16 online órát tartó hallgató felelt igennel: „aki hozzá akart szólni az órához, annak lehetősége volt rá. Türelmesen meghallgattam a diák véleményét, ezzel példát akartam mutatni a diákoknak arra, hogy hogyan kommunikáljanak egymással.” (24. kérdőív) Meglátásom szerint a tanórai interakciókban résztvevő diákok számát, hozzászólásuk tartalmát nagymértékben befo-

lyásolja, hogy a tanárjelöltek számára mely tényezők élveznek prioritást. E tekintetben többen is utaltak arra, hogy a visszahúzódnóbb diákok megszólaltatását épp úgy fontosnak tartották, mint a maguktól jelentkezőkét; annak ellenére, hogy a megvalósítás nem mindig volt problémamentes.

A tanári kérdések egyenletes elosztását az adatközlők többnyire próbálták megvalósítani: folyamatosan kérdeztek az egész osztálytól, ill. főként az online órákon, név szerint mindig mászt szólítottak fel. Elsősorban a tanóra kötött időtartama és a feszített órategpó miatt azonban olykor csak az érdeklődőbb tanulókkal való leszűkített kommunikációra nyílt lehetőség.

Irányult-e a tanári figyelem valamennyi tanulóra? Erre a kérdésre közel fele-fele arányban oszlott meg az igen és a nem opciót megjelölők válasza. Megítélésem szerint idealizálnak tünik az olyan tanóra, amelyben a tanár figyeleme egyformán kiterjed minden tanítványára; bár esetenként elképzelhető olyan helyzet, amelyben ez kivitelezhető. Ezt támasztják alá az óra leírásokban szereplő példák, mint pl. a kis létszámú csoport oktatása, a térköszabályozás (padok közötti járkálás). A nem opciót megjelölők elsősorban a nagy létszámot, az időhiányt, a hangadó diákok figyelemelvonó szerepét, ill. az online oktatásnál a kikapcsolt kamerákat említették meg; vagyis a tanári kontroll nehézségeit részletezték.

## Összegzés

A levelezős tanár szakos hallgatók tanulásszervezéshez fűződő tapasztalataira fókuszáló vizsgálatom alapján megállapítható, hogy az adatközlők válaszáda alapvetően tanórai tevékenységük leíró bemutatására korlátozódott; a több szempontra kiterjedő, önreflexió általában elmaradt. Bár a tanórai szervezési nehézségekre a többség igyekezett felkészülni, és az adott szituációhoz igazodva reagálni; nem mindig volt sikeres a problémák megoldása. Ez teljesen természetes, hiszen a képzésnek ebben a fázisában hallgatóknak még kevés alkalmuk adódott a komplex tanórai helyzetekben elméleti tudásuk gyakorlati alkalmazására, az önelemző gondolkodásra.

Az adatközlők számára, a jelenléti oktatás során, a legnagyobb kihívást a fegyelmezés jelentette, amelynek kezeléséhez főként a diákkorukból felidézett tanári viselkedések szolgálták mintául; bár ezek reprodukálása az órai szituációk különbözősége és a tanítványok generációs sajátosságai miatt nem feltétlenül eredményesek. A szinkron oktatáskor pedig – a technikai korlátok, ill. a kevesebb interakciós lehetőség miatt – a diákok aktivizálása, motiválása jelentette a legnagyobb gondot.

Az alkalmazott munkaformák közül a frontális dominanciája érvényesült mindkét óratípusnál, amelynek háttérében – feltételezhetően – a személyes élményeken túl a tanártól kiinduló kommunikációt preferáló nézetek álltak. Ugyanakkor, elsősorban a jelenléti oktatásban, a tanulók aktívabb interakcióját támogató munkaformák (pl. a csoportmunka) is szerepeltek.

A tanár szakosok saját alkalmazkodási képességüket, óraszervezésüket többnyire igen pozitívan ítélték meg; amelyhez vélhetően az is hozzájárulhatott, hogy az elemzés tárgyául általuk sikeresnek tartott órát választottak.

A reflexiós kérdéssorra adott válaszok tartalmi szempontból jól tükrözték a tanárjelöltek háttértudásának és reflektív gondolkodásának hiányosságait, ill. a problémák kifejtésekor az attribúció és projekció érvényesülését. Ezért a tanárjelöltek felkészítése során célszerű még nagyobb hangsúlyt fektetni a tanulói aktivitásra jobban építő tanulásszervezési praxis



és az ezzel összefüggő elméleti tudás szintetizálására, valamint az önreflexió fejlesztésére.

## Felhasznált irodalom

Falus Iván 2001. Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra* 2: 21–28.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19415/19205> (2021. 09. 16.)

Hajdú Erzsébet 2002. Reflektálás a tanítási órára. Praxis - Módszertani útmutató. ELTE TFK. Budapest In: Szivák Judit 2014. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 102–103.

[https://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf) (2021. 02. 24.)

Sántha Kálmán 2009. Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról. *Iskolakultúra*. 5–6: 73–83. [http://real.mtak.hu/58103/1/16\\_EPA00011\\_iskolakultura\\_2009-5-6.pdf](http://real.mtak.hu/58103/1/16_EPA00011_iskolakultura_2009-5-6.pdf) (2022. 08. 19.)

Szivák Judit 1999. A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 4: 3–13.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19036/18826> (2022. 08. 17.)

Szivák Judit 2003. Tanulásszervezés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest. 255–271.

<https://docplayer.hu/21399618-Didaktika-elmeleti-alapok-a-tanitas-tanulasahoz.html> (2022. 08. 16.)

Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – média(tudatosság) – műveltség. A Z generáció tanulása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest

[https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia\(tudatoss%C3%A1g\)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben\\_Internetre%20PDF.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia(tudatoss%C3%A1g)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf) (2022. 08. 27.)

## Mellékletek

### 1. melléklet

Reflektálás a tanítási órára kérdőív adaptált változatának a tanulmányban elemzett kérdései

5. A nehézségek előre látása

a) Átgondoltam-e, hogy milyen problémák és nehézségek merülhetnek fel az óra folyamán?

igen, a következőképpen

nem, mert

b) Gondolkoztam-e azon, hogyan fogom ezeket kezelni?

igen, a következőképpen

nem, mert

8. Tanulásszervezés

a) Voltak-e problémáim az osztály vezetésével? Sikerült-e fegyelmet tartanom?

igen, a következőképpen

nem, mert

részben, mert

b) Az alkalmazott munkaformá(k)ban eredményesen dolgoztak a tanulók?

Nevezze meg az alkalmazott tanulásszervezési formá(ka)t, és írja mellé(jük) aszerint, mennyire ítélte alkalmazás/át/ukat eredményesnek, és indokolja meg választát/válaszait.

igen, mert

nem, mert

13. Alkalmazkodási képesség

a) Előzetesen számított-e valamilyen nehézségre a megtartandó órán?

nem, mert

igen, mert

Beváltak-e az általam tervezett megoldások azokkal a nehézségekkel kapcsolatban, melyekre számítottam?

b) Történt valami, amit az óra közben meg kellett tennem, és korábban nem gondoltam, hogy ezzel foglalkoznom kell majd?

nem, mert

ha igen

Mi volt ez? Az óra mely pontján történt? Miért? Hogyan reagáltam?

Volt-e olyan megakadás, probléma az órán, amire számíthattam volna?

Mit kezdtem ezzel a helyzettel?

Adekvát, rugalmas voltam-e a terveimmel az órai helyzethez alkalmazkodva?

14. A diákok bevonása

a) Minden diáknak volt feladata egész órán?

igen, a következőképpen

nem, mert

b) Minden diák érdeklődött egész órán?

igen, mert

nem, mert

Tapasztaltam az unalom vagy a nyugtalanság jeleit? Hogyan kezeltem? Mit tettem ellene?

c) Mindenkinek lehetősége volt hozzászólni az órához?

igen, a következőképpen

nem, mert

d) A kérdéseimet egyenletesen osztottam el a diákok között?

igen, a következőképpen

nem, mert

e) Elegendő figyelmet fordítottam-e minden diákra?

igen, a következőképpen

nem, mert

## A tanulmány szerzője

**Kovácsné dr. Duró Andrea** egyetemi docens, Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet.

Főbb kutatási területe: pedagógiai értékelés, a tanár szakos hallgatók gyakorlati tapasztalatainak elemzése.

# Márkus Éva – Dorothee Lehr-Balló – Svraka Bernadett

## A német nemzetiségi nyelvű általános iskolai tanító- és tanárképzés jelen kihívásai Magyarországon

### Bevezetés

Az elmúlt években számos fordulópont volt megfigyelhető a magyarországi idegennyelv-oktatásban. Sajnos a korai idegennyelvi nevelés/oktatás jelenleg nem prioritás a magyar állami oktatási rendszerben. Ez alól kivételt képez a törvényben elismert 13 történelmi nemzetiség, akiknek joguk van az anyanyelvükön való oktatáshoz. Ez vonatkozik a német mint nemzetiségi nyelvre is. Mivel a magyarországi német kisebbség gyermekei családjukban elsődlegesen magyar nyelven szocializálódnak, a német „anyanyelvüket” idegen nyelvként/második nyelvként, illetve német nemzetiségi nyelvként sajátítják el az óvodában és/vagy az általános iskolákban. A bölcsődékben való korai nemzetiségi nyelvfejlesztés lehetősége nemrég merült fel. Jelentős változás a pedagógusképzésben 2022 szeptemberétől, hogy a német nemzetiségi óvodapedagógus és tanító szakokon az oktatott tantárgyak 50%-át németül kell tanulniuk a hallgatóknak. Eddig ez jóval kevesebb volt: a tanítóképzésben csak 36 kredit volt kötelező a 240-ból, azaz alig 15%, míg óvodapedagógus képzésben csak 15 kreditpont a 180-ból. Ez a változás üdvözlendő fejlemény, de nagy kihívások elé állítja mind a hallgatókat, mind az érintett oktatókat. Egyrészt a különböző tanszéknek továbbra is át kell adniuk az általuk kidolgozott tudástartalmakat és tanítási gyakorlatokat – másrészt ennek a felét már német nyelven. Ez tulajdonképpen egyfajta CLIL (Content and Language Integrated Learning), tartalomalapú oktatást jelent, amelyben egyszerre kell megfelelő szinten tanítani a tantárgyi tartalmat és a német nyelvet is. Mivel azonban az oktatók, például a természettudományi vagy művészeti területeken nem német nyelvtanárok, ezért hiányzik a színvonalas CLIL-oktatáshoz szükséges módszertani kompetencia egy része. Az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék nyelvtanárai sem természettudósok vagy művésztanárok, hanem a német nyelvű tantárgyi oktatás szakértői. Jelenleg keressük a megoldást, hogy a tanszékek hogyan tudnának szorosabban együttműködni annak érdekében, hogy a hallgatók számára tartalmilag és nyelvileg is megfelelő szintet tudjanak nyújtani. Ennek az együttműködésnek a kezdetei jelenleg a német szakcsoport ajánlataira korlátozódnak, vagyis az érintett oktatók nyelvi továbbképzésére. Az elkövetkező években további kihívásokat kell leküzdenünk – ilyen például a megfelelő oktatási és tananyagok biztosítása vagy létrehozása.

### 1. A COVID-19 világjárvány hatásai a nyelvoktatásban – az online átállás a felsőoktatásban

A COVID-19 világjárvány 2020-as kitörésének messzemenő hatásai voltak és vannak az oktatásban. A világjárvány az oktatás kényszerű digitális átalakítását hozta magával az ELTE TÓK-on is. Az ELTE TÓK – MTA kutatócsoportja azt vizsgálja, hogy a digitális átállás milyen körülmények között történt Magyarországon, milyen hatások és ebből ere-

dő változások jelentek meg a korai idegennyelv-oktatásban. Az ELTE TÓK német szakcsoportja korábban összegyűjtötte az online oktatásra való átállás három szemeszterében szerzett egyetemi tapasztalatait (Baloghné Nagy – Miskei-Szabó – Radvai 2021). A digitális átállás számos kihívás elé állította mind a német szakcsoport hallgatóit, mind az oktatókat, de olyan hatékony és kreatív megoldások születtek, amelyek nemcsak átmeneti megoldásként szolgáltak, hanem – eredményességüknél fogva – az osztálytermi tanítás szerves részévé válhatnak. A tanításnak természetesen voltak olyan területei is, mint például a tanítási gyakorlatok, amelyeket nem lehetett optimálisan online módon megoldani.

A leendő pedagógusoknak tartott szemináriumok fókuszról függően (beszédgyakorlat, nyelvtan, irodalom, a CLIL tantárgyak módszertana, szakmai gyakorlat stb.) különböző megpróbáltatásokat jelentettek. A következőkben példaként bemutatunk néhány jógyakorlatot:

- A Learning Management System (LMS) biztosítja a legkülönbözőbb autentikus anyagokat (hangzó szövegek, videók stb.), amelyek lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy rugalmas időbeosztásban, autonóm, differenciált módon tanuljanak, és ezáltal önálló tanulási tapasztalatot szerezzenek.
- Pozitív tapasztalatok születtek különösen a magyarázó videók (mind az interneten már elérhető, mind az előadók által készített) felhasználásával kapcsolatban. Ez elsősorban azokat a szemináriumokat érintette, amelyeken elméleti alapokat tanítottak (nyelvtan, gyermekirodalom, néhány módszertani szeminárium).
- A leendő pedagógusok digitális kompetenciája az online oktatás során a „learning by doing” révén fejlődött, és egyedülálló lehetőséget adott a hallgatóknak, hogy a tanultakat azonnal a gyakorlatba is átültessék. Például digitális tevékenységeket (kvízt, játékot, feladatokat) terveztek, amelyeket aztán az osztályteremben, online tanítás során kipróbálhattak a tanulókkal.
- Mivel a tanítási gyakorlat csak részben történhetett jelenlétben, gyakran alkalmaztuk az órai felvételek videóelemzését. Ha ezek nem is helyettesíthetik a valós oktatási környezetet, de a technikai lehetőségek miatt (szünet, újranézés stb.) hatékony eszközt jelentenek, különösen az egyéni, konkrét megfigyelési szempontok megbeszélésére.
- Arra a kérdésre, hogy a nemzetiségi tantárgyak (népismeret, nyelvjárások) tartalma hogyan közvetíthető kortárs módon, a hallgatók olyan digitális játékokat és tevékenységeket fejlesztettek ki, amelyek megszólítják a mai gyerekeket, és felkeltik érdeklődésüket a régi hagyományok és a tájnyelv iránt.
- Az oktatókkal való online konzultációk a hallgatók segítségére és támogatására szolgáltak, és olyan új tapasztalat volt, amely utólag pozitívnak bizonyult, és már be is került a hallgatók és oktatók mindennapi kommunikációs gyakorlatába. A nagyobb időbeli rugalmasságot mindkét oldalon előnynek tekintették. A virtuális térben való találkozások, amelyeket kezdetben a résztvevők a fizikai távolság miatt furcsának tartottak, hamar megszokottá váltak.
- Mivel a leendő óvodapedagógusok szakmai gyakorlatára jelenlétben nem minden esetben volt lehetőség, a hallgatók és a mentorok közötti eszmecsere új formáját is meg kellett találni: az online konzultációk során lehetőség nyílt intenzív eszmecsere, pedagógiai helyzetek, szituációk megbeszélésére, megvitatására. A diákok különösen pozitívnak találták ezt az alternatív megoldást, és megfontolandóak az új formátumban rejlő

lehetőségek kiaknázásai a jelenléti, osztálytermi oktatásban is.

Természetesen az online térben is adódtak nehézségek és új kihívások:

- Az online oktatásra való átállás első szakaszában az oktatóknak sokkal többet kellett készülniük, mintha jelenléti órákat tartottak volna. Ezzel szemben a kényszerhelyzet kialakította azt az igényt is, hogy megtanulják kezelni az online felületeket, és fejlődjenek ezen a téren.
- A hallgatók szemszögéből az időbeosztás, a prioritások felállítás, az önálló munkavégzés és a nem megfelelő tanulási stratégiák jelentették a legnagyobb kihívást. Világossá vált, hogy az önálló tanulás képessége még nem alakult ki kellőképpen a hallgatók körében, ennek támogatását a jövőben minden bizonnyal nagyobb prioritásként kell kezelni az oktatásban.

A sikeres magyarországi felsőoktatás jövője valószínűleg egy olyan hibrid oktatási módszertan kidolgozásában rejlik, amely a tantermi oktatást hasznosan egészíti ki digitális elemekkel, vagy akár helyenként ki is válthatja azt vele.

## 2. A COVID-19 világjárvány hatásai a nyelvoktatásban – az online átállás az általános iskolákban

Az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program támogatásával „A gyermekkori nyelvtanítás módszertanának alkalmazása digitális oktatásban” címmel az ELTE TÓK-on alakult kutatócsoport vizsgálatot kezdett Prof. Dr. Medgyes Péter vezetésével (2021–2025, ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék – MTA), ami a digitális oktatásra való kényszerű átállás hatását vizsgálja a koronavírus járvány idején. Az egyik fókuszban az a kérdés áll, hogy milyen módszertani eszközök álltak és állnak az idegennyelv-pedagógusok rendelkezésére a járvány előtt, alatt és után. A kutatási kérdések egyebek mellett azzal a tézissel foglalkoznak, hogy a digitális idegennyelv tanítás területén született innovatív módszerek, ismeretek és tapasztalatok beépíthetők-e a személyes, jelenléti oktatásba is, ami pozitív változást eredményezhet az oktatásmódszertan területén. A vizsgálatok a tapasztalatok, nézetek és attitűdök meghatározására irányulnak, illetve arra, hogy ezek hogyan bővítették a nyelvoktatók módszertani repertoárját, és milyen mértékben befolyásolták pedagógiai kompetenciájukat. Az első kutatási szakaszban 2021-22-ben egy online kérdőíves vizsgálatot végeztek idegen nyelven nevelő/oktató pedagógusok körében, amely 703 kitöltést eredményezett. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a kezdeti eredményeket.

A német nemzetiségi tanítók és tanárok összesen 67-en töltötték ki a kérdőívet. Az online oktatásra vonatkozó kérdések gyakorisági adatai a következőképpen alakultak: 51 német nemzetiségi tanító és 20 tanár volt a válaszadók között (1. ábra). Ez az arány a válaszadók tizede,



1. ábra: Német nemzetiségi tanító és tanár válaszadók létszámadatai



2. ábra: A válaszadó pedagógusok tanítási évfolyamonkénti eloszlása

ami egyértelműen jelzi a német nemzetiségi nyelv és kultúra kisebbségét Magyarországon.

A válaszadók többsége alsó tagozaton tanít. Csak alsó tagozaton 34-en, 5. és 6. osztályban 8-an, első hat osztályban 7-en, és 18-an az általános iskola minden évfolyamán (2. ábra).

A kitöltők többsége (43 fő) nemzetiségi, nyelvoktató általános iskolában tanít; nemzetiségi kétnyelvű intézményben 16-an, míg két tanítási nyelvű intézményben csak hárman végeznek oktatási tevékenységet (3. ábra).



3. ábra: Iskolatípusok, ahol a válaszadók többsége tanít

A német nemzetiségi pedagógusok többsége tartott az online oktatásra való átállástól (4.



4. ábra: Az online oktatásra való áttérés problémája



5. ábra: Az online oktatásra való felkészültség



6. ábra: *Technikai problémák az online oktatásra való áttérés során*



7. ábra: *Digitális kompetencia hiánya az online oktatásra való áttérés kezdetén*

ábra), mert nem érezték felkészültnek magukat ezen a területen (5. ábra).

A technikai felkészültség nem megoldhatatlan, de a többségnek jelentős problémát okozott (6. ábra). Ehhez hozzájárult, hogy a digitális kompetenciájuk sem volt kellő mértékű (7. ábra).

Mivel a vészhelyzet azonnali intézkedéseket igényelt, sokan az interneten (58 fő) kerestek lehetőséget a továbbképzésre, és/vagy autodidakta módon, vagy ismerősök segítségével (37 fő) által próbáltak felzárkózni és elsajátítani az online oktatás alapjait. Saját intézményükre – a kapott válaszok alapján – kevés helyen számíthattak a peda-



8. ábra: *Segítségkérés lehetősége az online oktatás során*

gógusok (8. ábra).

Összességében a nyelvpedagógiai munkájuk sikerességét az online oktatás során közepesen jónak ítélték meg a kérdőívet kitöltő német nemzetiségi tanítók és tanárok (9. ábra).



9. ábra: Nyelvpedagógiai munka sikerességének megítélése az online oktatás során

### 3. A német nyelvjárás megőrzése – didaktikai megfontolások

A nyelvpedagógusokat régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogyan lehet átadni a német nyelvjárásokat a fiatalabb generációnak, amely már nem tanulja meg a nyelvjárást a családban, hanem az iskolában tanul meg németül, és ott is a német köznyelvet sajátítja el. Magyarországon különböző német nyelvjárások léteztek, illetve léteznek. „Egy nyelv túlélése annál nagyobb veszélyben van, minél kisebb a nyelvi közösség” (Tyroller 1999: 481). A magyarországi német nyelvjárásokat nagy valószínűséggel előbb vagy utóbb a kihálás fenyegeti. 'Moribund' nyelveknek is nevezi őket a modern amerikai nyelvészeti szakirodalom (v.ö. Page – Putnam 2015). Tyroller lát fejlődési lehetőséget az Olaszországban élő német kisebbség dialektusai számára. A német-olasz nyelvhatártól délre, tisztán olasz nyelvterületen máig több régi német nyelvsziget is fennmaradt. Ezek közül a legismertebbek a cimber nyelvszigetek (Tyroller 2003: 3). Tyroller egy projekttel szeretné támogatni a luserni és a fersentáli nyelvjárást, kodifikálni szeretné, és tananyagokat (szótárt és iskolai nyelvtant, illetve ezekre épülő egyéb tananyagokat) készíteni a kisebbségi nyelv oktatásához. Ezek a tananyagok már jórészt elkészültek, és véleményünk szerint a magyarországi nemzetiségi oktatás számára is adaptálhatók lennének.

A régi nyelvjárás szavainak játékos és gyermekbarát megismertetése nagy szerepet játszik az általános iskolában, és nagy lehetőséget is rejt magában, hogy felkeltse a gyerekek kíváncsiságát a „rég” nyelv és a hozzá kapcsolódó múltbeli hagyományok iránt. A szókincs átadásának alapjául például egy képes szótár szolgálhat. A fersentali nyelvjárás egy iskolai használatra írt nyelvtankönyvön kívül háromnyelvű (fersentali-olasz-német) iskolai képes szótárral is rendelkezik. Az alapszókinccsel, fekete-fehér és színes, kisebb vagy egész oldalas illusztrációkkal – tematikus oldalakkal – ellátott szótár szól a gyerekeknek, fiataloknak és mindenkinek, aki meg szeretné tanulni a nyelvet (Groff et al 2009). A magyarországi német nyelvjárások számára is lehetne színes, képes szótárakat készíteni sok illusztrációval. Ez fontos a gyerekek számára. Természetesen az iskolai szótárnak az alapszókinccset kellene lefednie, vagyis azokat az alapvető szavakat kellene tartalmaznia, amelyek érdekesek vagy fontosak a gyerekek számára. A nemzetiségi iskolák kerettantervének előírásaihoz is illeszkedhetnének ezek a szótárak.

Példaként említhetők a gyümölcsfajták. A gyümölcsöket általában szeretik a gyerekek. E szavak tanulása során a tanító a gyümölcsfajtákat nemcsak megnézheti a gyerekekkel közösen képeken, hanem az osztályba is beviszheti a gyümölcsöket, és együtt kóstolhatja, szagolhatja, tapinthatja azokat a gyerekekkel. Ez segít a szavak megtanulásában is. A tanítók felhívhatják a gyerekek figyelmét a magyarból vett jövevényszavakra is: pl. a nagybörzsönyi német nyelvjá-



rásba a Narantsche szó a magyar 'narancs', az Egerusch pedig a magyar 'egres' szó átvételével került. A Heuchpe valójában „Hochbeere” az 'eper' nyelvjárási neve – ez a kifejezés teljesen egyedülálló a német nyelvterületen (Márkus 2014). Ez is érdekes információ lehet a gyerekek számára. Az iskolai nyelvtan és szótár esetében is fontos, hogy tartalmazzon hanganyagot, esetleg rövid videófelveteleket, hogy a gyerekek az eredeti kiejtést is meghallgathassák. A képek, rajzok, fényképek, grafikák és animációk szintén olyan fontos médiumok, amelyek segítségével a gyerekek könnyebben megérthetik a mondanivaló tartalmát. A régi nyelvjárás és a hagyományok közvetítésében kiemelt szerepe lehet a modern kor digitális eszközeinek.

Már a világjárvány előtti években is arra ösztönöztük a hallgatókat az ELTE TÓK-on, hogy kooperatív munkaformákban gyűjtsenek ötleteket, és keressenek módokat arra, hogyan tanítsák a gyerekeket az általános iskolában például a hagyományokra és a nyelvjárásokra kreatív, innovatív módon, a gyermeki sajátosságokhoz alkalmazkodva. A fiatal célcsoport miatt mindig a játékos közvetítés kell, hogy előtérben legyen. A hallgatók az online oktatás során számos digitális eszköz megismerésére, kipróbálására kaptak lehetőséget. Márkus – Lo Bello (2021: 168 ff.) számos példát mutat be olyan tevékenységekre, amelyeket a diákok készítettek nyelvjárási és néprajzi tartalmak tanítására, például a LearningApp.org vagy a Kahoot.com alkalmazások segítségével. A digitálisan létrehozott tartalmak és tevékenységek nagy előnye, hogy a tartalmak gyorsan és egyszerűen adaptálhatók, ami azért fontos, mert a nyelvjárások, hagyományok falvanként eltérőek, így szükség van/lehet a tartalmak bizonyos mértékű megváltoztatására. A digitális eszközök több tanulási csatorna egyidejű használatára is lehetőséget kínálnak: például vizuális elemeket lehet hangfájlokhoz csatlakoztatni.

## Összegzés

A járvány okozta problémahelyzetek olyan kihívás elé állították a pedagógusokat, ami azonnali beavatkozást igényelt. Ez különösen igaz a német nemzetiségi nyelv oktatására. A nyelvjárások kihalófélben vannak. Az online oktatás bevezetése nagy változást indított el az oktatási folyamatokban. Nehéz feladatnak bizonyult, hogyan őrizzük meg a német nyelvjárások értékes kincsét a jövő nemzedékei számára, és miként adjuk tovább a német nemzetiség gyermekeinek. Annál is fontosabb ez, mert a gyerekek többsége ma már nem a hagyományos német nyelvjárást beszéli anyanyelvként, hanem a magyar nyelvet. Az iskolában a német köznyelvet tanítják nekik. A tanulmány szerzői szorgalmazzák, hogy a kisebbséghez tartozó gyerekeknek életkoruknak megfelelő, multimédiás, digitális tananyagokat készítsenek a (leendő) pedagógusok szövegekkel, képekkel, grafikákkal, animációkkal, hang- és videóanyagokkal, hogy felmenőik nyelvét felfedezhessék, megismerhessék és megszeressék.

Az MTA-ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék kutatócsoport több kérdésre is kereste a választ: például, hogy milyen módszertani eszközök álltak és állnak az idegen nyelv-tanárok rendelkezésére a járvány előtt, alatt és után. A kutatási kérdések egyebek mellett azzal a tézissel is foglalkoznak, hogy a pandémia alatt kifejlesztett digitális innovatív módszerek, ismeretek és tapasztalatok miként forgathatók vissza, építhetőek be a személyes jelenléti oktatásba is, ami pozitív változást eredményezhet az oktatásmódszertan területén. A vizsgálatok a tapasztalatok, nézetek és attitűdök meghatározására irányulnak,

illetve arra, hogy ezek hogyan bővítették a nyelvoktatók módszertani repertoárját, és milyen mértékben befolyásolják pedagógiai kompetenciájukat. Az első kutatási szakaszban 2021-22-ben egy kérdőíves vizsgálatot folytattunk, pedagógusokat (N=703) kérdeztünk a témában. Tanulmányunkban a kezdeti eredményeket mutattuk be.

## Felhasznált irodalom

- Baloghné Nagy, Gizella – Miskei-Szabó, Réka – Radvai, Teréz 2021. Erfahrungen über den Online-Unterricht während der Pandemie. Bericht der Fachgruppe Deutsch der Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik der Eötvös-Loránd-Universität. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 2: 323–353.
- Groff, Lorenza – Moltre, Cristina – Moltre, Luca – Paoli, Maurizio – Petri, Anderle Ingrid – Ploner, Cristiana – Toller, Leo 2009. *S kloa' Be. Be. A Kloa' Bernstoler Beirterpuach. Das kleine Fersentaler Wörterbuch*. Bersntoler Kulturinstitut. Trento.
- Márkus, Éva 2014. *Die deutsche Mundart von Deutschpilsen/Nagybörzsöny*. (=Beiträge zur Sprachinselforschung 22) Praesens. Wien.
- Márkus, Éva – Lo Bello, Maya J. 2021. Utilizing ICT tools to preserve and transmit the cultural heritage of Hungarian Germans: ELTE TÓK's program for German minority educators. Subotica. In: Rita Horák – Cintia Kovács – Zsolt Námesztovszki – Márta Takács (eds.): *Sustainable Cultural Heritage. Book of Selected Papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences*. Újvidéki Egyetem. Szabadka. 163–176.
- Page, B. Richard – Putnam, Michael T. (eds.) (2015): *Moribund Germanic Heritage Languages in North America. Theoretical Perspectives and Empirical Findings*. (=Empirical Approaches to Linguistic Theory, 8). Brill. Leiden.
- Tyroller, Hans 1999. Kodifizierung der zimbrischen Sprache von Lusern und der mochenischen des Fersentals. (Projektbeschreibung). In: Tatzreiter, Herbert – Hornung, Maria – Ernst, Peter (Hg.): *Erträge der Dialektologie und Lexikographie. Festgabe für Werner Bauer zum 60. Geburtstag*. Praesens. Wien. 481–499.
- Tyroller, Hans 2003. *Grammatische Beschreibung des Zimbrischen von Lusern* (= ZDL-Beiheft 111). Franz Steiner Verlag. Stuttgart.

## A tanulmány szerzői

**Márkus Éva** (Dr. habil.) egyetemi docens, ELTE TÓK. Főbb kutatási terület: magyarországi német nyelvjárások, nemzetiségi nyelvoktatás. markus.eva@tok.elte.hu  
*Publikációk:*

Márkus Éva 2014. *Die deutsche Mundart von Deutschpilsen/Nagybörzsöny*. (= Beiträage zur Sprachinselfoschung 22). Wien. Praesens Verlag.

Márkus, Éva – Trentinné Benkő, Éva – Árva, Valéria – Svraka, Bernadett 2022. *Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices 2. Integration in Practice*. Budapest, Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School

Education. ORCID: 0000-0002-3571-8472

**Dorothee Lehr-Balló** (M.A.) anyanyelvi lektor, ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék. Főbb kutatási területe: alsó tagozatos módszertan, didaktika a német mint idegen nyelv, illetve német mint nemzetiségi nyelv területén. ORCID: 0000-0001-5933-381X. lehr.dorothee@tok.elte.hu

**Svraka Bernadett** tanársegéd/oktató, ELTE TÓK Főbb kutatási terület: inklúzió. svraka.bernadett@tok.elte.hu

*Publikációk:*

Márkus, Éva – Trentinné Benkő, Éva – Árva, Valéria – Svrika, Bernadett 2022. Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices 2. Integration in Practice. Budapest, Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education. ORCID: 0000-0003-3090-7028

# Takács Tamara

## A vallási és a társadalmi tőke mint mobilitási csatorna, a roma tanulók körében

### Bevezetés

Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy melyek lehetnek azok a családon kívülről érkező tényezők, amelyek segítik a roma tanulók sikeres felzárkóztatását. Olyan személyeket kérdeztünk meg, akik kedvezőtlen szociokulturális családi háttérrel rendelkeznek. Aluliskolázott szülők gyermekei, akik anyagilag is nehéz helyzetben élnek, lakóhelyük hátrányos helyzetű településen van vagy volt, mégis valamilyen szempontból sikeresnek tartják magukat.

### 1. Az iskolai végzettségre ható háttérváltozók

A nevelésszociológiával foglalkozó szakirodalmak bemutatják azokat a családi erőforrásokat, vagyis tőkéket, amelyek egymásba átkonvertálhatóak és befolyásolják azt, hogy az egyén milyen iskolai végzettséget szerez. A humán tőkébe való befektetés megtérül, mind az egyén mind a társadalom szintjén. Az egyén magasabb jövedelemre és beosztásra számíthat, a társadalom szintjén pedig gyorsabb és nagyobb mértékű gazdasági fejlődés várható a több és képzettebb szakember által. Jelen tanulmányban az egyéni döntést befolyásoló tényezőket járjuk körül. Az erőforrások egyenlőtlen eloszlása a családi szocializáció során jelentős mértékben újratermelődik. Ezt a folyamatot erősíti a családi szocializáció, a szülői magatartásminták követése mellett, a rendelkezésre álló erőforrások közvetlen átváltása is. Az anyagi helyzet meghatározza a megvásárolható tárgyak körét. Az így létrejövő objektívált tőke elengedhetetlen a tudás gyakorlásához, például az olvasás gyakorlásának elengedhetetlen eszköze a könyv, a hangszerek használatának elsajátításához elengedhetetlen eszközt jelentenek maguk a hangszerek, mely tudást végezten az intézményesült kulturális tőke, diplomák, oklevelek legalizálják. Ezen a folyamaton keresztül láthatjuk ahogy az anyagi helyzet befolyásolja az iskolai végzettség alakulását. Ezt a tendenciát tovább erősíti az, hogy a család, mint elsődleges szocializációs szintér jelentős mértékben meghatározza azt, hogy az egyén, hogyan képzei el magát a jövőben, melyet a nevelésszociológia képzelőerő tőkeként tart számon (Pusztai 2015). A fenti mechanizmust jelentős mértékben megpecsételi az egyén lakóhelye is. Egyrészt az elérhető oktatási infrastruktúra meghatározza az egyén továbbtanulási esélyét. Minél kisebb és minél kedvezőtlenebb helyzetben lévő településen lakik valaki, annál nagyobb távolságot kell áthidalnia a felsőoktatási intézmények eléréséhez, vagyis annál nagyobb áldozatot és befektetést jelent számára a továbbtanulás. Az elérhető munkahelyek és fizetések szintén tükrözik a település fejlettségét. Itt térnek rá a társadalmi tőke hatásaira, melyet a lakóhely, a lakóövezet szintén nagymértékben meghatároz. A társadalmi tőke tulajdonképpen a rendelkezésre álló kapcsolatokat takarja. Egy hátrányos helyzetű kistélepülésen kevesebb értelmiségi foglalkozáshoz tartozó, magas iskolai végzettséggel rendelkező személy él, ez tényező a település iskolai kínálatával együtt inkább

az alacsonyabb iskolai végzettség megszerzésének lehetőségét predesztinálja az ott élő egyén számára. A barátok, ismerősök iskolai végzettsége már a pusztán létével motivál vagy ellen motivál a továbbtanulásra. Egy hátrányos helyzetű kistelepülésen, olykor szegregátumban élő roma gyermek számára kevésbé kézzelfoghatóak a magasabb iskolai végzettség előnyei, vélhetően saját maga elé állított példaképei, az őt szocializáló felnőttek szintén alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek. A település és a társadalmi tőke egymást erősítő hatására hívja fel a figyelmet Albert Fruzsina és Dávid Beáta (2014) kutatása. A szegregáltan, etnikailag homogén lakóövezetekben élő roma lakosok vannak a legkedvezőtlenebb helyzetben, a romák átlagos mutatóihoz képest aluliskolázottabbak és rosszabb anyagi körülmények közt élnek. Míg az etnikailag vegyes, heterogén összetételű lakóövezetben lakó romák magasabban iskolázottabbak, és kedvezőbb anyagi körülmények között élnek, mint az átlagos roma lakosok. Egyrészt az etnikailag vegyes összetételű lakókörnyezetben az egyén olyan társadalmi tőkére tehet szert, amely mobilitási csatornaként működik, másrészt a magasabban iskolázott, magasabb keresettel rendelkező roma lakosság engedheti meg magának azt, hogy ezeken a településeken vásároljon ingatlant (Albert – Dávid 2014).

Hajdu és kutatótársai (2015) rávilágítanak arra, hogy a roma tanulók lemorzsolódása a középiskolai évek alatt a legnagyobb mértékű. Ennek okait a hátrányos helyzetű kistelepülések oktatásának minőségében és az itt lévő társas közeg, társadalmi tőke hatásaiban látják. Az általános iskolában szerzett tudás nem jelent elég alapot a középiskola befejezéséhez, az iskolát elhagyó társak jelenléte pedig önmagában is ellenőrzőként hat a tanulásra (Hajdu et al 2015). Ennek ellenére a romák körében, az oktatás minden szintjén lassú javulás figyelhető meg az iskolai végzettség számszerű növekedésével kapcsolatban. Igaz a növekedés legnagyobb mértékben az általános iskolát befejezők számának növekedésében figyelhető meg, mégis „erőteljesen megindult a cigány/roma társadalom szerkezeti átalakulása” (Forray 2022: 49), kialakulóban van egy alacsony számarányú mégis jelentős erővel bíró cigány középosztály. Melyek lehetnek a kitörési pontok, lehet-e egyáltalán kitörni egy hátrányos helyzetű térségből? Ezekből a térségekből nehéz eljutni a fejlettebb, nagyobb képzési kínálatot adó régiókba, melyet nem pusztán az utazás ideje és költségei nehezítenek meg, hanem a járatok sűrűsége, az átszállások száma is. A tömegközlekedéssel nehezen megközelíthetőek ezek a területek mind a leendő, mind a gyakorló szakemberek számára is, melynek következtében jelentős pedagógushiánnyal küzdenek az egyébként is alacsony iskolai választék mellett. A térbeli elszigeteltség ezen keresztül társadalmi marginalizációhoz, az itt élők hátrányainak konzerválásához és újra termelődéséhez vezet.

Basil Bernstein (1975) nyelvi kóddal kapcsolatos elmélete rávilágít arra a folyamatra, ahogy a szülő a nyelvi szocializáción keresztül szinte predesztinálja gyermeke iskolai karrierjét. Azok a gyermekek, akik választékos nyelvi környezetben nevelkednek, akiknek gyakran olvasnak mesét a kidolgozott kódot sajátítják el, mely az iskolai előmenetel elengedhetlen feltétele. Ők azok, akik érteni és értelmezni tudják a tananyagot, ami nélkülözhetetlen alapot jelent az eredményes tanulás szempontjából. A hátrányos nyelvi környezetből érkező gyermekek pedig már ezen a ponton elakadnak a tanulásban. A kezdeti elakadás nagymértékben megnehezíti a ráépülő tananyag elsajátítását. A folyamatos iskolai kudarcok pedig motiválatlanná tehetik ezeket a gyermekeket (Bernstein 1975). Ráadásul a kommunikációs készségek meghatározó szempontot jelentenek egy munkahelyre való bekerülés során is, így a

társadalmi távolság tovább nő a csoportok között. Albert és Dávid (2014) rámutat arra, hogy milyen jelentős hatása van a kapcsolati hálónak a tanulmányi eredményesség és a továbbtanulási szándék szempontjából. A romák az erős kötések, vagyis a szorosabb családi kapcsolatok terén kedvezőbb helyzetben vannak, mint a nem roma lakosok. Több családtaggal, rokonnal és közeli barátal rendelkeznek. Tulajdonképpen a gyenge kötésű kapcsolatokból is számszerűen többel rendelkeznek, azonban ezen a ponton megfigyelhető, hogy egyedül az értelmiségi munkakörökhöz sorolható, felsőfokú végzettséget igénylő szemberekből ismernek kevesebbet. Igaz, ezen a téren kivételt jelent az orvossal és a védőnővel való kapcsolat, hiszen általában kedvezőtlenebb egészségügyi mutatókkal rendelkeznek, mint lakosság átlaga, ezért gyakrabban látogatják őket. A fenti két szakember látogatása nem feltétlenül hat olyan kedvező mértékben a mobilitásra, mint a szabadidő együtt töltése a barátokkal, ismerősökkel, hiszen elsősorban egészségügyi problémákat kezelnek, nem spontán ismerkednek, barátkoznak, így jelenlétük kevésbé gyakorolhat erős hatást az egyén továbbtanulási szándékára. A szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy a roma megkérdezettek elsősorban a rokoni és a szomszédsági kapcsolatokat ápolják, szemben az országos átlaggal, melyre jellemzőbb a munkatársakkal, volt iskolatársakkal való kapcsolattartás sűrűsége. Ez a tendencia markánsabbá teszi esetükben a lakóhely, egyébként önmagában is jelentős hatását. Az elsősorban hátrányos helyzetű kistélepülések szegregátumaiban élő roma fiatalok nagyobb valószínűséggel ápolnak kapcsolatot aluliskolázott felnőttekkel. Így mind az erős mind a gyenge kötések terén alacsonynak mondható társadalmi tőkével rendelkeznek, vagyis elsősorban aluliskolázott személyekkel tartják a kapcsolatot. Ahogy Albert és Dávid is rámutat éppen a gyenge kötések jelenthetik az erősebb mobilitási csatornát, hiszen ez az a pont, ahol a társadalmi csoportok összekapcsolódhatnak egymással, hatást gyakorolva egymásra (Albert – Dávid 2014). Éppen ezért ez az egyik tényező, melynek jelenlétét fel kívánjuk térképezni a hátrányos helyzetű személyek továbbtanulását kedvezően befolyásoló háttérváltozók között.

A másik kiemelt magyarázó változó a vallási tőke, mely a társadalmi tőkével szoros kapcsolatban van. Léven, hogy a vallásgyakorlók gyülekezetekbe szerveződve egy egyszersmind formális és informális csoportok alkotnak, így a köztük szerveződő kapcsolati tőke révén hatnak egymásra. Igaz ugyan, hogy a vallási tőke összetettebb a társadalmi tőkénél, hiszen magában foglalja a vallási oktatási tőkét, vagyis az ismereteket és a vallási kulturális tőkét, a tanításokhoz, rituálékhoz való viszonyt (Pusztai 2015). Forray felhívja a figyelmet a folyamat kétoldalúságára: a cigányokra jellemző az Istenbe vetett hit. Gyakran a szabadegyházakhoz kötődnek. A másik oldalon az egyházak részéről is megjelent az érdeklődés a romák felé, ami a cigánymisszióban is megfigyelhető (Forray 2022). Ezt a nevelésszociológiai elméletet a gyakorlatban Rövid Irén vizsgálta, aki szignifikáns kapcsolatot talált a vallásosság mértéke, a vallásgyakorlás gyakorisága és az iskolai végzettség között. A vallást kevésbé intenzíven gyakorlók között felülreprezentáltak a nyolc osztállyal rendelkezők, míg az intenzív vallásgyakorlók között pedig felülreprezentáltak az diplomával vagy érettségivel rendelkező roma megkérdezettek. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy hogyan hat az iskolai végzettségre a vallásosság és a társadalmi tőke. Ennek a folyamatnak a megfigyelésére a legalkalmasabb az interjú, éppen ezért ezt a kutatási módszert választottuk.

A társadalmi tőke egy másik vetületből szintén további jelentős hatást gyakorol a roma nők továbbtanulási terveire, erősítve az eddig tárgyalt tényezők erejét. A közösségük elsősorban az

anyai szerepre fókuszál a cigány lányok neveltetése során. Attól tartva, hogy nem lesz, aki be-töltse ezt a szerepet, a szülők jelentős mértékben korlátozzák a továbbtanulásukat és inkább a korai családalapítás felé terelik őket (Forray– Hegedűs 1998). Jelen tanulmányban ismertetett kutatásban is látni fogjuk, hogy az egyik megkérdezett titokban iratkozott át a középiskola szakmát adó osztályából az érettségit adó osztályba. Mint ilyen ez a faktor nem pusztán szocializációs mintaként vagy a társadalmi tőke hatásaként jelenik meg az életükben, hanem ennél sokkal erőteljesebb tényezőként, társadalmi elvárásaként is manifesztálódik. A korai házasságkötés és gyermekvállalás korai iskolaelhagyást eredményez körükben, melynek hatása tovább gyűrűzik a munkaerőpiaci szerepvállalásban. Az aluliskolázottság és a korai gyermekvállalás tényezői megnehezítik a munkaerőpiacra való bekapcsolódást. A jövedelem hiány, illetve az alacsony jövedelem a korábbi társadalmi státusz újratermelődését eredményezi. Visszatérve a nevelésszociológiai elméletekhez, a reprodukciós elmélet mintájára a család anyagi helyzete hatást gyakorol a megszerezhető iskolai végzettségre, majd az a megszerezhető jövedelemre. A tőkék átválthatóak, átkonvertálhatóak egymásba. Azok, akik kevés tőkével rendelkeznek a fenti folyamaton keresztül újratermelik szegénységüket, deprivált helyzetüket. Éppen ezért érdekes lehet feltárni azokat a magyarázó változókat, melyek a tőkék szempontjából kevés vagy alacsony szintű erőforrással rendelkeznek, milyen tényezők segíthetnek kitörni ebből az ördögi körből?

## 2. Kutatás

Jelen kutatás keretében 10 fővel készítettünk interjút. Az adatgyűjtésben a Cigány/roma gyermekek családi és intézményi szocializáció kurzus tanító szakos hallgatói működtek közre, 2022 tavaszi félévében, így a hallgatóknak lehetőségük volt betekinteni a kutatások módszertanába. A megkérdezettek között hat nő és négy férfi szerepel, önmagukat roma nemzetiségűnek vallják. Kilencen Nyíregyháza egy fő Debrecen környéki kistéleplülésekről származik. Az tanulmányokkal kapcsolatban a következőképpen jellemezhető a minta: egy fő posztgraduális képzésben vesz részt. Négy fő szociális vonalon kapcsolódott be a felsőoktatásba, egyikük már végzett, és a szakmájában helyezkedett el. Egy fő befejezte az óvodapedagógia szakot, és óvodapedagógusként helyezkedett el. További egy fő tanító szakon tanul, jelenleg már dolgozik mint szociális asszisztens. Egy fő hitoktatóként végzett, és dolgozik, egy fő jelenleg görögkatolikus papnövendék. Egyetlenegy fő nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkezik, erős készletet érez a továbbtanulásra, férje nyomdokaiba szeretne lépni. Négyen már saját családot alapítottak, és két-két gyermeket nevelnek. Hatan még nem alapítottak családot. Kilencen úgy emlékeznek vissza a gyermekkorukra, hogy szegény körülmények között éltek, csupán egy fő tesz említést arról, hogy mindenük megvolt. Végül a családfő vállalkozása csődbe ment, így a debreceni református gimnáziumból át kellett jelentkeznie a helyi középiskolába, ahol le is érettségizett. Kényszerből néhány évig dolgozott, majd a tanító szak levelező tagozatán tanult munka mellett. Nyolcan vallásosnak tartják magukat az egyház tanítása szerint, két fő pedig a maga módján hisz Istenben. Mindkettőjük esetében fontos szerepet játszott az Evangélikus Roma Szakkollégium, tehát az intézményi oldalon keresztül mégis erős hatást gyakorolt életükre a vallásosság.

A megkérdezettek többségének kellemes emléket jelentenek a gyermekkori évek. Kiemelik azt, hogy sokat játszottak a szabad levegőn. Néhányan megemlítik azt, hogy elhatárolódtak

a saját etnikai közösségükhöz tartozó társaktól: „Általános iskolában csak magyar barátaim voltak. Nem szándékosan, csak így hozta az élet. Velük találtam meg a közös hangot, velük éreztem jól magamat. Jártunk egymáshoz, születésnap névnap, ők is jöttek én is mentem. A szüleik is elfogadtak engem, szerettek. Anyu is szerette őket (R6).” „Szinte egyedül voltam roma az egész osztályba, de ezt sose érzékeltették velem. Ez nekem nagyon meghatározta az egész életemet, hogy magyar fiúk voltak a barátaim (R4).” R1 kiemeli, hogy a kortársai később estig kint lehettek, viszont őt a szülei nem engedték az etnikai kortársaihoz csatlakozni: „Egyedül templomba járhattam, amikor Istentisztelet volt, mert konfirmáltam. Máshova nem mehettem. Sőt délután öt után már a kapun kívülre sem mehettem (R1).” Ebben a megszólalásokban megjelenik az a szándék, hogy a megkérdezettek önszántukból, vagy a szülők hatására elhatárolódtak attól a társadalmi közegetől, mely a lokális térben körül vette őket és olyan társadalmi csoportokhoz igyekeztek kapcsolódni amelyek mobilitási csatornaként működik.

Egy fő esetében megjelenik a szülői tiltás, R7-nek elsősorban a házimunkában kellett szerepet vállalnia. Esetében láthatjuk, azt az esetet, amikor a szülői háttér az anyaszerepre szocializálja a leánygyermeket. Szülei tudta nélkül szerzett érettségét, és tanult tovább: „addig jártam az igazgatóhoz, a tanárokhoz, ameddig át nem tudtam iratkozni szakközépiskolai osztályba, erről a szüleim sokáig nem is tudtak, mindaddig, míg nem kellett volna ballagnom, de akkor is még csak azt hitték, hogy megbuktam, ezért járok négy évig oda. Majd érettségi folyamán jöttek arra rá, hogy én érettségét szerzek, ennek egyáltalán nem örültek, sőt nagyon haragudtak rám (R7).” Ebben nagy szerepe volt a kollégiumi szobatársaknak, akik támogató közegként jelentek meg életében.

## 2.2. A társadalmi tükre megjelenési formái a megkérdezettek körében

A megkérdezettek körében a felzárkóztatásban kulcsszerepet betöltő kapcsolatháló a következő megoszlást mutatja: Hárman kifejezetten valamilyen egyházvezető missziójának következtében kezdtek el érdeklődni a tanulás iránt. Közülük egyikük hitoktató, a második személy görögkatolikus hittudományi főiskola hallgatója lett. A harmadik személy a szociális tevékenységgel kapcsolatos munkát vállalt, ahol a munkatársai tovább erősítették a református lelkész hatását. „A munkahelyen inspiráltak, hogy tanuljak, mert ott olyan közegbe kerültem, amilyenbe mindig is szerettem volna kerülni, láttam a munkatársaimat, hogy milyen felkészültek, milyen szakmaisággal rendelkeznek, és én is kedvet kaptam ahhoz, hogy be tudjak illeszkedni ebbe a közösségbe, láttam, mit lehet elérni, és inspirációt adott, és elkezdtem én is tanulni (R2).” Ő maga pedig felesége, R1 számára jelenti a motivációt, akinek általános iskolai végzettsége van. Két fő esetében az óvodában és az iskolában megismert barátok jelentik ezt a társas támaszt, egyikük esetében ez kiegészül a szülők felől érkező bátorítással és erős vallásossággal, ő az, aki a debreceni református gimnáziumban kezdte meg a középiskolát, de az apa vállalkozásának csődje miatt a helyi középiskolában szerzett érettségét. R5 esetében pedig szintén egy erős kötéllel egészül ki a társas közeg, hiszen húsz évig vegyes házasságban élt, majd az etnikai különbségek vetettek véget házasságának, jelenleg etnikailag homogén párkapcsolatban él. R7 esetében az erős szülői tiltással szemben a kollégiumi kortársak jelentik a fő támaszt és segítséget. A szülei nem akarták elfogadni azt a szándékát, hogy bekapcsolódjon a felsőoktatásba, középiskolai tanárai álltak mellé ebben a



döntésben. R8 számára szintén a középiskolai tanárok jelentik a társas támaszt, R9 számára pedig egy szociális munkás, akit a hajléktalan szállón ismert meg. R9 és R10 számára meghatározó társas támaszt jelentett az Evangélikus Roma Szakkollégium, R10 a mentortanár bátorításának és támogatásának következtében az alapképzést követően mester, majd posztgraduális képzésben folytatta tanulmányait. A felsőoktatás éve alatt kollégiumban lakott, társai és családja egyaránt motiválták és segítették a továbbtanulással kapcsolatban.

## Összegzés

A fentiekből azt látjuk, hogy a társadalmi tőke gyenge komponensű kötése különösen a vallási tőkével együtt járva meghatározó szerepet töltenek be a felzárkózásban. A fenti két tőke elérhető az alacsony szociokulturális családi háttérrel rendelkező egyének számára is. A társas kapcsolatok egyszerre jelentenek támaszt és motivációt is. A romák pedig eredendően fogékonyak a vallásra, jellemző rájuk az Istenbe vetett hit, így könnyen kapcsolódnak az egyházi szervezetekhez, gyülekezetekhez. A megkérdezettek válaszaiból láthatjuk azt is, hogy kedvelik a szociális, a neveléssel és az egyházi vonalon lévő képzéseket. Négyen szociális, ketten hittudományi, hárman neveléssel kapcsolatos képzésben vettek részt. Az így létrejövő kisebbségi értelmiségi középréteg meghatározó szerepet tölthet be a roma nemzetiség felzárkóztatásában éppen ezért érdemes tanulmányozni a sajátosságaikat.

## Felhasznált irodalom

- Albert Fruzsina – Dávid Beáta 2015. A kapcsolati tőke dimenziói etnikai metszetben. In: Hüse Lajos– Kerülő Judit (szerk.): *Roma-társadalomismereti szöveggyűjtemény*. Evangélikus Roma Szakkollégium. Nyíregyháza. 63–84.
- Bernstein, Basil 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M. – Szépe Gy. (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat Kiadó. Budapest. 393–431.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. Tamás 1998. *Cigánygyermek szocializációja*. Aula Kiadó. Budapest.
- Forray R. Katalin 2022. *Romológia*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *Roma fiatalok a középiskolában*. 2015. MTA. Budapest.
- Pusztai Gabriella 2015. Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs. 137–160.
- Rövid Irén 2013. Életkörülmények és vallásosság a roma népesség körében. *Belvedere Meridionale* 3: 86–97.

## A tanulmány szerzője

**Takács Tamara** Ph.D. adjunktus, Nyíregyházi Egyetem. Főbb kutatási területe: Közösségi kötődés és identitás. takacs.tamara@nye.hu

# Varga-Csikász Csenge

## Fókuszpont – Egy pedagógiai témájú kutatási terv átalakulása

### Bevezetés

A drámapedagógia Magyarországra kerülése az 1970-es évekhez köthető. A szakma két neves képviselője, Mezei Éva és Debreczeni Tibor külföldön szerzett tapasztalataikat osztották meg a '73-as Országos Diákszínház Találkozó hazai közösségével, a gyermekszínházzal is foglalkozókkal. A drámapedagógia hazai nagyjai közé Gabnai Katalin neve is hamar bekerült, fiatalabb kora ellenére is. Gabnainak a szakos tanárképzéssel kapcsolatban megfogalmazott gondolatai, tervei többszörös elutasításba ütköztek. Elhivatottságát jelzi egy 2019-es szakmai előadáson idézett levele, melyben a következőképpen fogalmazott: amíg a drámapedagógia nincs az általános tanári és nevelési képzésben, addig a törekvések csak önálló „partizánakciók”. (Kinyílt az aranykapu? Színházi nevelés és a rendszerváltás 2019) Többek között az 1972–1982-es dramatikus nevelési program drámapedagógia követelményrendszerének kidolgozásában is szerepet vállalt. (Papp–Trencsényi 1984)

A dráma két fontos és elkülönítendő – már önmagában sem mindegy, hogy drámáról vagy színházról beszélünk – irányzata, a Drama in education (DIE) és a Theatre in education (TIE) is az angolszász vonal által vált ismertté. Míg a Drama in education (Dráma az oktatásban) célja az, hogy a drámán keresztül tudjunk megérteni problémákat, addig a Theatre in education (Színház az oktatásban) magáról a színházról tanít. Dorothy Heathcote nevére a tanítási dráma fogalmát emlegetve hivatkoznak követői, viszont a kifejezésről tudni érdemes, hogy Gavin Bolton a megalkotója. Ő volt ugyanis, aki elsőként osztályozta a dramatikus tevékenységformákat, melyben a „D” típushoz sorolta a „komplex”, vagyis tanítási drámát – a magyar drámapedagógusok körében végül ez is terjedt el. (1993) Jonathan Neelands a komplex drámával kapcsolatban is említi azt a világot, melyben a játékos: „Úgy cselekszenek, »mintha« valaki mások lennének. Úgy cselekszenek, »mintha« ebben a helyzetben lennének. Úgy cselekszenek, »mintha« ez a tárgy valami más lenne.” (Neelands 2013: 8) A pedagógussá válás egyes folyamataiban, például a mikrotanításoknál is beszélhetünk ezekről a „mintha” helyzetekről.

### 1. A tanárrá válás folyamata a szerepek tükrében

Bethlenfalvy Ádám 2010-ben részt vett egy kutatásban, amely jól szemlélteti azt, hogy a részt vevő diákokra milyen pozitív hatást gyakorolt a drámapedagógia módszere. A kutatócsoport azt állította fel hipotézisként, hogy a tanítási színház és dráma a korábban meghatározott nyolc „Lisszaboni Kulcskompetencia” közül ötre hatással lesz. Amellett, hogy a diákok jobb eredményeket értek el, még magabiztosabbak lettek. Amikor olvasniuk vagy megérteniük kellett valamit, ez a magabiztosság egyértelműen kihatott a kommunikációjukra, és ettől még jobban is érezték magukat az iskolában. (DICE Konzorcium 2010) Ez az eredményekből kiemelt néhány példa is alátámasztja a Gyermeklélektan című összefoglaló munkában megfogalmazott következő gondolatokat: „a gyerekek tanulási folyamatának legnagyobb része a játékon keresztül valósul meg.” (Mérei – V. Binét 2016) Ha pedig az oktató ezt a saját pedagógiai módszerében is szeretné megvalósítani, akkor neki gyakorlottá kell válnia ebben.

Feltételezhetjük a kutatás eredménye alapján azt, hogy azok a diákok, akikre gyermekként ilyen pozitív hatással volt a drámapedagógia módszere és a pedagóguspályát választják majd, felnőttként is kamatoztatni tudják ezen tapasztalataikat. Sőt, a következő generációnak körforgásszerűen tovább is tudják adni személyiségükön keresztül, hiszen az iskolában „a tanár a dramaturg, következésképpen ő dönti el, hogyan alkalmaz a színpadra valamit, hogy abból előadás lehessen. A tanulók statiszták, akik a tanulásval igazi színészekké válhatnak.” (Dudás 2013: 65) Dudás Margit egy tanulmányában így, azaz színházként említi az iskolát. Valóban különböző szerepeket töltünk be életünkben, sokat el is hagyunk és másokba beletanulunk. Ezek az időszakok – amikor az ember változásokon megy keresztül – kifejezetten fontosak a minták alakulásának szempontjából is.

A pedagógussá válás folyamatában szintén megnevezhetünk ilyen és ehhez hasonló szakaszokat, pontokat. Ezt Falus Iván (2016: 116) gondolatai is alátámasztják, miszerint „a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki. Az a gyakran elhangzó, a köznapit tapasztalatokat metaforikus tömörséggel tükröző állítás, amely szerint a pedagóguspályára születni kell, végső soron a 18 éves korra kialakuló személyiségvonások jelentőségének felismerésén alapul. A metafora azonban annyiban pontatlan, hogy az életút hatását elhanyagolja, s csupán az öröklött tulajdonságok jelentőségét emeli ki.” Itt már nemcsak a munkakör betöltésének pillanata játszik fontos szerepet, nemcsak akkor indul el maga a változás, hanem már a pedagógusképzés megkezdése előtti események és élmények is közrejátszanak.

Bikics Gabriella (2013) munkájában német szakirodalmi megerősítést is kapunk a téma kapcsán. Eszerint a pedagógussá válás folyamata három részre bontható: a hallgatói, a gyakoronoki és a tanári. Ezek mindegyike magába foglalja a rájuk jellemző lehetőségeket, kihívásokat és nehézségeket. A német nyelvben erre a folyamatra – mely iránt egyre több kutató kezd érdeklődni és neki figyelmet szentelni – az elkezdés időszaka kifejezést használják.

Joggal tehetjük fel a Falus Iván által is megfogalmazott kérdést, miszerint lehet-e a pedagógiát egyáltalán tanítani vagy tényleg születni kell rá? Robert Cohen (1998), aki a színészettel kapcsolatban szintén megfogalmazta ezt a kérdést, az igen választ adja, mégpedig az alábbi indoklással teszi ezt: azok a fiatalok, akik a színészi pályára léptek és folytatták azt, igazából soha nem hagyták abba a tanulást. Tehát, akik ezt az utat választották, akár tapasztalattal is rendelkezhetnek, akkor is, az első hivatásos szerep után is folytatják a mesterség elsajátítását különböző tanulási módokon keresztül. Cohen írásában – a véget nem érő tanulás megfogalmazása mellett – érdemes figyelni egy másik szempontra is. Kimondja, hogy mindezen törekvések, tréningek, elsajátított órák ellenére sem lehet garantálni azt, hogy valakiből egyáltalán „valamirevaló” színész válhat egyszor.

Ha belegondolunk, valahogy így mehet ez a pedagógusképzés keretein belül is, ugyanis akadhatnak olyan pályakezdő pedagógusok, akik a tanítói önismeretük gyakorlattal összefüggő részeit csak az oktatás megkezdését követően kezdik el megfejteni. Ilyenkor fény derül arra is, hogy milyen oktatói minták sorakoznak az emlékeikben, melyeket akarva-akaratlanul saját tanításukban is előhívunk; mely tanárszerepekben érzik magukat komfortosan; és egyáltalán a jó vagy rossz példák jönnek-e bennük felszínre. A tanári megnyilvánulásaikra emellett hatással vannak a diákként megélt saját szerepvállalásaik is. A pedagógussá válás folyamata így megkezdődik „a korábbi kortárs csoportokban vállalt

vezetői feladatok, az osztálytársak és/vagy kisebb gyerekek tanítása, színpadhoz kapcsolódó művészeti csoportokban végzett tevékenységgel (...). Az ilyen háttérrel rendelkező tanárjelöltek eredményesebben oldották meg a kapcsolatteremtési, kommunikációs képességek működését igénylő feladatokat (Dudás 1984, Komlósi – T. Dudás – Vastagh 1987).” (Dudás 2013: 56) A hivatás iránt elköteleződők tanári személyiségét már jóval a pedagóguspályára lépés előtt formálni kezdik a személyes és iskolai élmények.

## 2. Az eredeti terv és a választott vizsgálati módszer

Sokaknak diákként nincs lehetőségük arra, hogy a drámapedagógia módszerével megismerkedjenek, pedig a módszer gyermekként való ismerete szintén előnyt jelent a későbbi pedagóguspályán. Ezért ma is aktuálisak Gabnai Katalin bevezetőben olvasott gondolatai arról, hogy a felsőoktatásba is be kell kerülnie a drámának, főként a pedagógusképzés területére. Ha a drámapedagógia az általános tanárképzésbe kerülhetne, akkor a tanári szerepek megélésében, az új kapcsolatok kiépítésében és az önreflexió egy újabb formájának elsajátításában kínálna gyakorlati platformot.

Ezen ismérvek mentén alakítottam ki az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nevelés-tudományi Iskolájára benyújtott kutatási tervem. Az eredeti terv, mely az alábbi táblázat 2019–2020-as része, a dráma gyakorlatára épít. A kutatómódszertani elképzelés az volt, hogy a Pázmány Péter Katolikus Egyetem támogatásával létrehozunk egy 30 órás akkreditált drámapedagógiai tanfolyamot, melyben a dráma pályakezdőkre gyakorolt hatását kvantitatív eszközökkel is mérnénk. Ennek célja az eredmények felmutatása mellett az is volt, hogy bekerülhessen a képzés a felsőoktatási rendszerbe. Természetesen ezen elképzelés további, gyakorlati kérdéseket/tényeket is felvet, például hogy ki fogja tanítani a tárgyat? Nincs elég olyan képzett pedagógus, aki a képzést vállalná, emellett már a krediteknek sincsen több hely a kötelező tárgyak rendszerében.

## 3. A kutatómódszertani elképzelés változása

Ahogy a 2020-as évben sok más kutatómódszertani elképzelést, úgy ezt a 30 órás drámapedagógiai képzést is átírta a koronavírus-járvány megjelenése. Közel fél év alatt egy kvalitatív kutatómódszertani irány felé, a fotóinterjúk irányába kanyarodott el a kutatási terv, melynek egyes szakaszairól és a módszer választásának okáról a következő bekezdésekben olvashatunk (1. ábra).

## 4. A pályázat ötlete és a megvalósítás

A kutatást megelőzően a 2020 telén meghirdetett Tedd láthatóvá a tudást! című pályázatra jelen írás szerzője által benevezett és elkészített fotósorozat anyagában egy általános iskolai tanítónő napja került bemutatásra, melynek többek között egy, a kutatásra épülő próbafényképezés is volt a célja. Ezzel kapcsolatban már sok kérdés felmerül, ami a fotós előkészületekben is megmutatkozott: milyen objektívet használjunk, milyen képi

2019–2020		2020–2021
Kvantitatív kutatási módszer Kérdőív (standardizált)	Kvalitatív kutatási módszer Dokumentumelemzés és megfigyelés	Kvalitatív kutatási módszer Interjú
30 óras akkreditált drámapedagógiai kurzus előtt, közben és után.	Összefoglaló kisfilm a kurzusokról, mely elemezhető.	Fotóinterjú
Több csoporton, a kutatás megismétlésével is elvégezhető.	Órákon készített hospitálási naplók összevetése a foglalkozásvázlatokkal és narratív elemzés.	„A kódolt fotókommentárok kvalitatív tartalomelemzéssel, míg a fotók vizuális tartalomelemzéssel vizsgálhatók. A módszer során használt fotók, mint multikódolt adatok, inter- és intrakódolása hozzájárul a személyi trianguláció megvalósításához is.” (Sántha, Katona & Subrt 2017: 20)

1. ábra: A kutatási terv változása

elemekre, mozdulatokra koncentráljunk, ki legyen a fotózás középpontjában, mennyire épüljenek bele elvont, elgondolkodtató képek? A pályázati felhívásban arra ösztönözték az egyetemistákat, hogy mutassák be vizuális eszközökkel kutatási témájukat, majd ezt egy háromperces videóanyagba sűrítve küldjék el nevezési munkájukat.

A harmán szakos tanítónő, akinek a napját végigkövethettem, drámaórát és színjátszást is tart az alsós korosztálynak, és a fotózás napján is sikerült úgy szervezni, hogy egy drámaóra is szerepeljen a tanórák között. Természetesen az előkészületek közé tartozott, hogy a jelenlévő kiskorúaktól is szülői írásos engedélyt kértünk, hogy hivatalosan is elkészülhessenek róluk a fényképek, illetve azok felhasználhatók legyenek a tanulmányok, tervezett előadások során. A pályázatra kért videóban a helyszínen felvett és a videó alá játszott atmoszféra színesítette a képek történetét, így próbálva meg felidézni az egy-egy kép tevékenységéhez kapcsolódó hangulatot.

A pályázathoz csak a képanyag készült el, interjút nem vettünk fel a tanárnővel, a kutatás során ez tervezett lenne. A kutatás dekódolás fázisában osztaná meg gondolatait a pedagógus az óráin készült képekről. Ezt többféleképpen – mégpedig az értelmező fotóinterjú variáció mentén – az alábbi verziók szerint tehetné meg: az összes fotót megmutatjuk az interjúalany-nak; a kutató által kiválasztott fotókat mutatjuk meg; az interjúalany választ ki fotókat.

Jelen kutatásban a második és harmadik lehetőség keresztezését választottuk, de természetesen mindegyik úton haladva a személyi triangulációnak eleget téve az interjú szimmetrikus párbeszédre alapulna (Sántha 2013). Mivel a fényképek digitális fényképezőgép segítségével készülnének, ezért több száz képről kell beszélnünk, akár már 3 tanóra felvételeinél is. Ezért szükséges, hogy a kutató előválogassa a képeket, körülbelül 15-20 darabra szűrje le, és azok közül viszont megadja a lehetőséget arra, hogy az interjú alanya ezekből választhasson ki 2-3 képet. Maga az interjú félig strukturált lenne, melynek oka pontosan a képek

által beindított szabad asszociáció áramlása lenne – erről részletesebben az alábbiakban olvashatunk. A tevékenységek dokumentálásánál nem fontos a tantárgyi sorrend és az sem, ha ugyanazon vagy más tanulócsoporthoz tartó órákat a pedagógus, hiszen itt ő lesz a középpontban. Természetesen nem kizárt, hogy a gyerekeket is bevonjuk a kutatásba képekkel támogatott csoportos interjúval, mely során reflektálhatnak a tanár tanítási módszereire.

A mintába pályakezdő és tapasztalt, illetve drámás és nem drámás pedagógusok is bekerülnének. Bár csoportonként 2-3 fővel tervezzük a kutatást, nem zárjuk ki a hólabda módszer mentén a bővülést sem.

## 5. A vizuális adatgyűjtésről általánosságban

A Gordon–Borsfay–Pálos (2014) szerzőhármas egy esettanulmányuk bevezetésében igyekszik bemutatni a vizuális adatgyűjtés 19. századig visszanyúló múltját, mely társadalomtudományok tekintetében főként a kulturális antropológiában gyökerezik. Bár most nem célunk bővebben feltárni ennek történeti múltját, de a vizualitás, a jelen és a kutatások közti kapcsolatot, ennek hasznosságát igen. Az első generáció, mely már fiatal korban elsajátíthatta az elektronikai eszközökkel való mindennapi tevékenységeket, az Y generáció volt. Az őket követő Z és alfa generáció már ebbe bele is született (Szóke-Milinte 2019). A vizuális ingerek hatványozódtak az okostelefonok, táblagépek, laptopok erdejében, erről a „pörgésről” és az ember élményfeldolgozási képességéről Popper Péter (2021) a következőket írja: „Az embernek ugyanis van egy átlagos információfeldolgozási képessége és érzelmi teherbíró képessége. Ha ezt a modern technológia meghaladja, az patogén hatást jelent.” Elég, ha elképzelünk egy híradót, ahol a borzalmas és örömteli hírek váltják egymást teljesen összezavarva az ember emocionális élményfeldolgozó képességét.

Történelmi és irodalmi ismereteire hagyatkozva már egy gimnazista is tudja, hogy például a barokk korban milyen jelentősége volt a vizuális erőnek, a festmények, szobrok és építészeti csodák gyönyörködtetésének – példának kiemelve akár a 17. század nagy olasz művészeinek, Giovanni Lorenzo Bernininek a munkáit. Mégis, ha a mai kor gyermekét arra kérjük, hogy idézze fel, hány képpel, plakáttal vagy vizuális ingerrel találkozott reggel óta, iskolába menet vagy az okostelefont használva – az idézett élményfeldolgozó képességet figyelembe véve –, érdekes válaszokat kaphatunk. És mi vajon mennyit tudnánk felidézni?

## 6. A fotóinterjú mint vizsgálati módszer

Lengyel György (2011) a modern érzékelésről azt írja, hogy számos problémáját fel kell ismerünk ahhoz, hogy a kultúráról pontos megfigyeléseket tudjunk tenni, és még ekkor is csak részben leszünk képesek egyes területek feltárására. Hajlamosak lehetünk ugyanis arra, hogy azokról a dolgokról, melyek szakterületünkön kívül esnek, elfogultan gondolkozzunk: „Azt látjuk, amit látni akarunk, és ahogyan látni akarjuk.” (Lengyel 2011) Azoknak a kutatóknak, akik szöveges képzésen nőttek fel, és a képpel kevesebbet foglalkozhattak, nagyobb kihívás megtanulni azt a vizuális pontosságot, amely lehetővé teszi a kultúrát teljességében vizsgálni.

Dr. Horváth Dóra és Dr. Mitev Ariel hivatkoznak (2010) Douglas Harper egy 2002-

es írására, amiben feltárják a különbséget a szóbeli, az úgynevezett klasszikus és a képet használó interjúk között. Az eltérést a kétféle szimbolikus ábrázolás közti reagálásban találták, melyet a következőképpen magyaráznak: „Az agynak azok a részei, amelyek a vizuális információt feldolgozzák, evolúciós szempontból korábban fejlődtek ki, mint azok, amelyek a verbális információkat dolgozzák fel.” (2010: 908) A szavakhoz képest így a képek a gondolkodás mélyebb rétegeihez jutnak el, így azokban az interjúkban, amelyekben fotókat is használnak, más és több információ fedhető fel, mintha anélkül készülné a kutatás, mert az agykapacitás jobban igénybe vett.

Falus Iván (2003) egy, a pedagógusról alkotott írásában hivatkozik Korthagen és Wubels (1996) elméletére, akik a reflexiót mint egy öt lépésből álló spirális folyamat határozták meg a következőképpen: „cselekvés – visszatekintés a cselekvésre – a lényeges mozzanatok tudatosítása – alternatív cselekvésmódok kialakítása – kipróbálás.” (Falus 2003: 73) A szerzők ezen fázisokhoz különböző kérdéseket is csatolnak, melyek arra adnak lehetőséget, hogy elősegítsék a reflexivitást, amikor a pedagógus(jelölt) az óráit elemzi egy munkanapló vezetésével. A második fázis kérdései („Mit akartam? – Mit gondoltam? – Hogyan éreztem? – Mit csináltam? – Megítélésem szerint a tanulók mit akartak, gondoltak, éreztek, csináltak?” (2003: 73), melyekben a pedagógus a cselekvéseire utal vissza, fellelhetők a Gordon–Borsfay–Pálos (2014) által írt tanulmányban a „forró naplók” válaszaiban is, persze nem közvetett módon. De meghatározott céljukban ott szerepelt, hogy a válaszok a tapasztalati megértéstől és érzelmektől vezéreltek legyenek, és kirajzolódhasson egy önreflexió mintázat. Feltételezhetjük, hogy a tervezett pedagóguskutatás során – melyben a pedagógusok órai tevékenységét fotókon rögzítenénk – a fotóinterjú módszerét használva, a fentebb említett fázis kérdései asszociatív módon – szintén nem közvetetten – megjelennének. Emellett a fotók denotatív és konnotatív üzeneteit is figyelembe kell vennünk, melyeknek az érzelmi hatások elemzésekor lesz kiemelt szerepük. (Sántha 2013)

Collier (1979) és csapata egyik kutatásukban a képpel támogatott interjúkat összehasonlították a képpel nem támogatott interjúkkal. Ekkor azt vélték felfedezni azoknál az interjútatónál, akik fotót használtak a megkérdezés során, hogy az újabb képek bevonásáig sokkal gördülékenyebben folytatták a megkérdezést, szemben a szóbeli megkérdezésre építőkkal. Ez utóbbiaknál a hatékonyság azért csökkenhetett, mert „a kommunikációs nehézségek és az emlékezetet gátló tényezők korlátozták az információ áramlását.” (Dr. Horváth – Dr. Mitev 2010) Sántha Kálmán (2013) Collier egy másik, 1991-es kutatásáról írja, hogy profi fotósokat kért fel a kutatásban résztvevők életének bemutatására. Ezzel szemben Ulf Wuggenig életstílus-kutató arra kért fel családokat – írja színén Sántha –, hogy ők maguk fotózzanak be tárgyakat a kutatáshoz, és ezután készítette el velük az interjúkat, a képeket is felhasználva.

Jelen kutatásban viszont – Douglas Harper „dolgozó tudás” kutatásához hasonlóan (Sántha 2013) – maga a kutató készítené el a fotókat olyan pedagógusok néhány tanítási óráját végigkövetve, akik valamilyen módon találkoztak és foglalkoznak a drámapedagógia módszerével.

Ahogy a fentebb leírtak is alátámasztják, lényeges a kutatás szempontjából, hogy a fotóinterjúk során ki és hogyan készíti el a fényképeket.

## Összegzés

A kutatás 2019-től 2021-ig láthatóan sokat változott, főként a kvantitatív és kvalitatív kutatásmódszertani elképzelések tekintetében. E változások köszönhetőek többek között az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak, akik a tanulmányi időszak alatt formálták az elképzeléseket a látószög szélesítésével, a Fotófalú táborának a művészi vonal erősítéséért, és Fontányi Andrea tanítónőnek, aki vállalta a Tedd láthatóvá a tudást! pályázatában való szereplését. Emellett hálásan köszönöm két témavezetőmnek, Dr. Pintér Márta Zsuzsanna tanárnőnek és Dr. Szőke-Milinte Enikő tanárnőnek, hogy amikor szükséges volt, megfelelő mederbe terelték a tervet, ami azóta a 2021–2022-es tanévben már megvalósításra is került.

## Felhasznált irodalom

- Bikics Gabriella 2013. Tanulóból tanárrá válni. Kihívások, nehézségek és segítségnyújtási lehetőségek a pedagógussá válás kezdetén. In: Golnhofer Erzsébet – Kotschy Beáta (szerk.) *Új utak a pedagóguskutatásban*. EKKE. Eger. 7–26.
- Bolton, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Cohen, Robert 1998. *A színészmesterség alapjai*. Jelenkor Kiadó. Pécs.
- DICE Konzorcium 2010. *DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Káva Kulturális Műhely. Magyarország.
- Dr. Horváth, Dóra – Mitev, Ariel 2010. *Interpretatív fotóinterjú*. Budapesti Corvinus Egyetem. Budapest.
- Dudás Margit 2013. Az iskola egy színház, és ebben a színházban a tanár a dramaturg. In: Golnhofer Erzsébet – Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. EKKE. Eger. 55–71.
- Eck Júlia – Takács Gábor – Neudold Júlia 2019. 11. 19. Kinyílt az aranykapu? Színházi nevelés és a rendszerváltás. (előadás) Revizor OFFline. Magvető Café. Budapest.
- Falus Iván 2003. A pedagógus. In: Ballér Endre – Golnhofer Erzsébet – Falus Iván – Kotschy Beáta – Nádaszi Mária – Nahalka István – Feyér Judit – Réthy Endréné – Szivák Judit – Vámos Ágnes (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 57–75.
- Falus Iván 2016. *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés útjai*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Gordon Győri János – Borsfay Krisztina – Pálos Dóra 2014. Multikulturalizmus a gyakorlatban: Esettanulmány egy videóval támogatott tanárkutatásból. In: Gordon Győri János (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Eötvös Kiadó. ELTE. Budapest. 69–89.
- Lengyel György 2011. *Vizuális szociológia. Szöveggyűjtemény a fotó társadalomtudományi alkalmazásáról*. Budapesti Corvinus Egyetem. Budapest.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 2016. *Gyermeklélektan*. Libri Kiadó.



- Neelands, Jonathan 2013. A drámát érintő alapvető gondolatok. In: Kaposi László (szerk.) – Szauder Erik (ford.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. II. kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. Marczibányi Téri Művelődési Központ. 8–10.
- Papp György – Trencsényi László 1984. *Színjátszás – dramatikus nevelési program 1972–1982*. Népművelődési Intézet.
- Popper Péter 2021. *Hogyan választunk magunknak sorsot?* Kulcslyuk Kiadó.
- Sántha Kálmán 2013. *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Sántha Kálmán – Katona Istvánné – Subrt Péter 2017. A kvalitatív pedagógiai kutatás-módszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011–2015 közötti időszak. *Neveléstudományok* 15–25.
- Szőke-Milinte Enikő 2019. A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változások pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 130–144.

## A tanulmány szerzője

**Varga-Csikász Csenge** doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Főbb kutatási területe: drámapedagógia. varga.csikasz.csenge@gmail.com

*Publikációk:*

Varga-Csikász Csenge 2020. A drámapedagógia szerepe a pedagógussá válás folyamatában. In: Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. PPKE. Budapest. 364 p. pp. 178–186., 9

Varga-Csikász Csenge 2020. A drámapedagógia hatása a tanári kompetenciák alakulására. *OXIPO: INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT 2 : 3 pp. 55–72., 18 p.*



## IV. Pedagógiai problémák egykor és ma



# Dráviczki Sándor

## Az oktatómunka megvalósulása az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben 1945-1959 között

### Bevezetés

A hazai tanítóképzésnek több mint másfél évszázados múltja van. E hosszú időszak történetét, a különböző korszakok jellemzőit, meghatározó trendjeit és sajátosságait már számos szakirodalom kisebb-nagyobb mértékben és mélységben bemutatta (pl. Németh 1990: 5–89, Kelemen 2007: 10–22). A dolgozat az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben az oktatás megvalósulását vizsgálja. Északkelet-Magyarországon a mai Magyarország Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéjét értem. Ezen a területen a jelzett időben három középfokú tanítóképző működött: Nyíregyházán tanító- és tanítónőképző; Kisvárdán tanítónőképző. A dolgozat bemutatja a képzésben bekövetkezett szervezeti változásokat, végigvezeti a vizsgált korban megjelenő óraterveket, tanterveket, tankönyveket. A oktatás vonatkozásában a történelem, a földrajz, a pedagógia, a magyar nyelv és irodalom tantárgyak kerülnek főként a vizsgálat középpontjába.

### 1. Szervezeti változások a képzésben

1945-ben Északkelet – Magyarországon a következő tanítóképzők működtek: a Nyíregyházi Állami Tanítóképző, a Nyíregyházi Kálvineum Református Tanítónőképző Intézet és Leánylíceum, a Kisvárdai Szent Orsolya Rendi Leánylíceum és Tanítónőképző. A tanítóképzés alakulásában 1945 előtt az 1938/39-es tanévben következett be változás. Az 1938. évi XIII. és XIV. tc. a 4 éves líceum után a 2 éves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el. A törvény értelmében az 5 éves képzőintézeteket ettől a tanévtől kezdve kellett fokozatosan líceummá átszervezni, vagy pedig fokozatosan megszüntetni. 1941-ben a VKM. 55600-as rendelete megtiltotta a líceumok IV. osztályának megnyitását, s kötelezte a harmadéves líceumi növendékeket a képző IV., majd V. évfolyamán való továbbtanulásra. Ezt követően a kormányzat csak 1946-tól adta meg a líceumi IV. osztályok nyitásának lehetőségét, amikor is a tanulók a III. líceumi osztály után választhattak a líceumi, illetve a képzős IV. osztály között. A Kálvineumban és a kisvárdai tanítónőképzőben adódott lehetőség a líceumban való továbbtanulásra, s ennek megfelelően a két nőképzőben 1946-ban volt az első líceumi érettségi. 1948-ban a két szabolcsi tanítónőképzőt államosították. Ettől kezdve állami intézményként működött tovább a két leányintézet. Ugyanabban az évben a minisztérium minden előzetes felmérés és tájékozódás nélkül elrendelte – a VKM. 160.950/1948. V. sz. rendeletével – a líceummal kombinált 5 éves tanítóképzés fokozatos megszüntetését. Az ötéves képzők funkcióját a nemrég alakult pedagógiai főiskolák vették volna át, de hamar kiderült, hogy ezek “nem tudják” a megnövekedett igényeket – az általános iskolák alsó és felső tagozatára alkalmas nevelők kiképzését – kielégíteni. Ezért visszaállították a középfokú tanítóképzést. 1949 szeptemberében a VKM. 1280-K-30/1949. IV. sz. rendeletével létrehozta a négyéves pedagógiai gimnáziumokat. (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 52. a. 13. d. Tanárkari jkv. 1949. szeptember 1.). A terv szerint a IV. évfolyamok év végén líceumi érett-

ségit tettek volna, de a nagy tanítóhiányra való tekintettel a VKM. 1250-129/1949. V. sz. rendelete a liceumi IV. évfolyamok számára lehetővé tette, hogy a II. félévben tanítóképző intézeti IV. osztályokként folytassák tanulmányaikat. A IV. osztály befejezése után pedig az 1950/51-es iskolai évben a tanítóképző intézet átmeneti óra- és tanítástervű V. osztályának elvégzése után tehetek volna tanítóképesítő vizsgálatot. Ezt a rendeletet a miniszter azonban hatályon kívül helyezte, s elrendelte, hogy a IV. osztályt végzettek az 1950/51-es tanévben gyakorlóévre kötelesek menni. Ennek megfelelően 1950 szeptemberétől a IV. osztályt végzett tanulók tanítani mentek, s egyévi gyakorlat után tettek képesítővizsgát. (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 52. c. 44. d. 73/1950.). Az egymást követő változásoknak az lett a következménye, hogy tanítóképzésünk visszasüllyedt arra a 4 éves középfokú szintre, amely már 1881-ben kiépült hazánkban. A pedagógiai gimnáziumok egy évig működtek, majd újra tanítóképzővé kellett őket átszervezni a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1950. évi 43. tvr. alapján. A rendelet kimondta, hogy a tanítóképző négyéves szakiskola, melynek érettségivel való lezárása után 1 éves tanítói gyakorlatra mennek a növendékek, s végül sikeres tanítóképesítő vizsga letétele után nyerhetnek tanítói oklevelet. Újabb szervezeti átalakulás ezután 1954-ben következett be. A minisztérium több képző megszüntetését rendelte el. A kisvárdai és nyíregyházi tanítónőképzőben így nem indult tanítóképzős I. osztály, helyette gimnáziumi osztály nyílt. Ezzel elkezdődött a megyében a tanítónőképzők fokozatos megszűnése, átadva helyüket a gimnáziumoknak. A két leányintézet 1957-ben bocsátotta útra utolsó tanítóképzős növendékeit. A középfokú képzők megszüntetését és a felsőfokú tanítóképző intézetek létesítését a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete mondta ki. A rendelet értelmében 1959. szeptember 1-jén kellett megnyitni a felsőfokú tanítóképző intézetek kapuit. Így létrejött Magyarországon az érettségire épülő 3 éves tanítóképzés, mely a magyar tanítóképzés jobbítását kívánó törekvések megvalósulásának jelentős ténye. A rendelet értelmében 1959. szeptember 1-én kellett megnyitni a felsőfokú tanítóképző intézetek kapuit. A fiú-tanítóképzőben ennek megfelelően egészen 1957 ősziéig voltak tanítóképzős I-IV. osztályok. Az 1957/58-as tanévben I. osztály már nem indult, s a fokozatos kifutással a képzés átadta helyét a felsőfokú, főiskolai szintű tanítóképzésnek.

## 2. Az oktatás megvalósulása az északkelet – magyarországi képzésben

Adataink szerint liceumi érettségi csak a Kálvineumban és a kisvárdai tanítónőképzőben volt. Az első ilyen vizsgálatra 1946 június-júliusban került sor. A liceumi 4. osztály magyar nyelv- és irodalomból, mennyiségtanból és nevelési ismeretekből tett írásbeli érettségi vizsgálatot, szóbeli pedig magyar nyelv- és irodalomból, történelemből, természetismeretből, mennyiségtanból és nevelési ismeretekből volt. Ezen kívül a következő gyakorlati tárgyak közül kellett minden jelöltnek 2-2 tantárgyat kiválasztania: ének-zene, gazdasági háztartástan, rajz, kézimunka, háztartási ismeretek. (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 52. 15. d. 1946. szám nélküli irat).

A II. világháború után a idegen nyelvek tanításában változás történt. A Kálvineum tanítónőképzőben az orosz mint kötelező nyelvet 1945-től Fehér Klára oktatta. A fiúképzőben az 1947-es jelentés szerint az orosz a német nyelv rovására, kb. 50% megoszlással kezdte el tanítani a Dohanics házaspár. A VKM. 37.000/1945. sz. rendelete szerint V. osztályba önálló tárgyként a Gyermektanulmányt és az Iskolán kívüli népművelést is bevezették, s azokból osztályvizsgát is kellett tenni. (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 52. 15. d. 343/1946.).

Az 1949/50-es tanévben a három szabolcsi intézményben átmeneti óraterv lépett életbe. A pedagógiai gimnázium I. osztályában 32 óra, a II. osztályában 33, illetve 34 óra, a III-ban 40 óra, míg a líceumi IV. osztályban 32 óra volt hetente. (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 53. 32. d. 93/1950.) A pedagógiai gimnáziumban az általános műveltségi anyag a gimnázium tantervi anyagával egyezett meg, a tanító- és óvónőképzés szakfeladatait pedig a III. és IV. osztály speciális tananyaga szolgálta. (Neveléstan, lélektan, iskolaszervezetten, módszertan és tanítási gyakorlat.) Porzsolt István, a Kálvineum igazgatója 1950. július 24-én bejelentette, hogy a következő évtől nem lesz az iskolában vallásoktatás. (Sz-Sz-B. M.Ö.L. XXVI. 2. 1. d. tanárkari jkv. 1950. június 24.) A szabolcsi képzőkben, de az ország többi képzőjében is ettől az évtől kezdve az iskolák falain kívül került a hittan oktatása. A kibontakozó új társadalmi rendszer a vallás oktatását egyre jobban háttérbe szorította az új eszmeiség térhódítása érdekében.

Az osztályozás kérdését többször is megbeszélték. Az új osztályozási rend, mely 7 jegyből állt, nagyobb "szórási" lehetőséget biztosított. Az osztályozásról 1951-ben a nyíregyházi tanítónőképzőben a következőket határozták: legyen konkrét, tárgyilagos, rövid magyarázat kísérje, igazságos képet adjon a tanulókról. 1951-ben a tanítóképző végleges óraterve szerint az I. osztályban heti 30 óra, II-ban 34 óra, III., IV-ben pedig 35-35 óra volt. (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 53. 35. d. 550/1951.) A kevesebb óraszám a tananyag súlypontozását és csökkentését követelte. Bizonyos mértékben emelkedett a magyar, a történelem, a matematika és a természettudomány óraszámja, és csökkent a készségtárgyaké és a pedagógiáé. Az óraszám-növekedésben a "tudományos világnézet" megalapozása, megszilárdítása kiemelt szerepet kapott. Az oktatás tartalma Magyarországon a tudomány alapjaira hagyatkozott, olyan nagy kilengés, mint a Szovjetunióban, nem volt. A tanítóképzői zongoraoktatás a hegedűoktatással és az orosz nyelv tanításával megosztva folyt. A zongora-tanulócsoporthoz az osztály létszáma szerint 10-12 tanuló, a IV. osztályban 7 tanuló volt.

1953-ban új tantervet adtak ki, mely a szakképzést igyekezett erősíteni a lélektan és a logika beiktatásával. A heti óraszám minden évfolyamon növekedett. (I. o. 36 óra, II. o. 37 óra, III. o. 38 óra, IV. o. 40 óra). Új tantárgyként oktatták a mezőgazdasági ismereteket, a műhelygyakorlatokat, a légoltalmi ismereteket, és minden évfolyamon bevezettek heti 1 óra osztályfőnöki órát is. A készség- és a közismereti tárgyak óraszámja – a kémia kivételével – csökkent. Az általános iskolai tantárgyak módszertanát pedig nem a pedagógia szakosok, hanem a szaktanárok tanították.

Az 1955/56. tanévben új óratervet vezettek be, amikor is minden osztály óraszámja 33-33 lett. Az általános műveltség kialakítása érdekében súlyponti tárgyként tanították a magyar nyelv- és irodalmat, valamint a mennyiségtant. Megszüntették a karének és a légoltalmi ismeretek oktatását, és új tantárgyként lépett be az úttörőmozgalom. A mezőgazdasági ismeretek óraszámának növekedése mellett csökkent a műhelygyakorlatoké. Az elméleti alapismereteken túl különösen a tanítás szempontjából fontos készségek fejlesztésére helyeztek nagy hangsúlyt.

A 40-es évek végétől központi feladat volt a marxista-leninista világnézet megalapozása, kialakítása még "pártosabban", tudományosabban. A politikai-világnézeti nevelés hatással volt az oktatás és nevelés tartalmára és módszereinek kiválasztására. A nevelés egész folyamatát áthatotta az a törekvés, hogy hozzájáruljon az új szemlélet kialakításához. A "szocialista iskola" a tanároktól újfajta gondolkodásmódot várt el. Ennek kialakítását szolgálta az 1950-ben (a VKM. 1030-5T-15/1950. számú rendeletével) meginduló kétéves nevelői továbbképzés is. (Sz-

Sz-B. M.Ö.L. XXVI. 2. 1. d. 84/1950.). Az ideológiai átképzés – melyet a politikai hatalom különösen fontosnak tartott a képzős tanárok esetében – az új társadalmi rendszer megalapozásának egyik fő eszköze volt. A tanítóképzők tanterveiben új célként a “dialektikus materialista világnézet..., a kommunista ember kialakítása” (Tanítóképzők tantervei. Természetrájk. 1953: 3). fogalmazódott meg. A tantárgyak is alárendelődtek a kor ideológiai követelményeinek.

A történelemtanítás alapvető változásai 1947-48 után is politikai indíttatásúak voltak. Előbb a fasiszta szemlélet száműzése, később a marxista ideológia alapjaira helyezésének az igényével. Az I. és II. évfolyamon egyetemes történelmet, a III. és IV. évfolyamon Magyarország történetét tanították továbbra is. A tananyag tartalmában, a történelmi tények válogatásában és értékelésében száznolcvan fokos politikai szemléletváltozás történt. A történelemoktatást segítette az 1955-ben megjelent Történelemtanítás című folyóirat. Módszertani tanácsokra szükség volt, mert a tantervekhez új tankönyvek nem készültek. A régi tankönyveket használták, bizonyos részek elhagyásával. A régi tankönyvek szerves egészéből úgy hagyhatták ki fejezeteket, ha azokon a helyeken óravázlatok diktálásával pótolták az így keletkezett hézagot. A Horthy-rendszerben az iskolafenntartók sokfélesége lehetőséget adott bizonyos pluralitásra a történelemoktatásban, de az iskolák 1948-ban történt államosítása után ez a csekély lehetőség is megszűnt. A monolitizálás kiteljesedése valósult meg.

Az 1950-es évek tantervei a földrajz oktatását az első három évben jelölték meg. Az I. évfolyamon általános természeti földrajz, a II. évfolyamon a tőkés és a szocialista országok földrajza, a III. évfolyamon Magyarország földrajza volt a tanítási anyag. Az első osztályban Koch Ferenc – Molnár Béla, másodikban Koch Ferenc – Besnyő Miklós és harmadikban Markos György – Pécsi Márton – Szabó László tankönyveit (Koch – Molnár 1954, Koch – Besnyő 1954, Markos – Pécsi 1951) használták a szabolcsi képzőkben. Mind a három könyvben a korszemlem maximális kiszolgálása figyelhető meg. A szocializmus és a Szovjetunió dicsőítését állították az előtérbe. Ennek bemutatására ragyogó példákat hozhatunk. A Koch – Molnár könyv az általános földrajzi ismeretek bemutatása előtt összehasonlította a szocialista és a kapitalista országok földrajzoktatását. A kapitalista országokban, a szerzők szerint, “a földrajzot is arra használják fel, hogy a dolgozók elégedetlenségét megfékezzék. Így eltereljük a figyelmet a dolgozók kizsákmányolásáról, a mostoha természeti viszonyokat, az éghajlatot tüntetik fel a nyomor okául.” (Koch – Molnár 1954: 5). Ezzel szemben a Szovjetunió a “gazdaságföldrajzi ismereteket a kommunizmus építésének szolgálatába állítja, tervszerűen és tudatosan alakítja a földrajzi környezetet.” ((Koch – Molnár 1954: 5). Koch – Besnyő tankönyv a szocialista tervgazdálkodás jelentőségét hangsúlyozta, a Szovjetunió “példátlan arányú ipari fejlődését” is ezzel magyarázta. A III. évfolyamon a Markos – Pécsi – Szabó-tankönyv Magyarország természeti földrajzának oktatását azért tartotta fontosnak “..., hogy annak törvényszerűségét megismerve, tudásunkkal a szocializmus felé haladó népünk munkáját segíteni tudjuk.” (Markos – Pécsi – Szabó 1951: 3). Ugyanebben a könyvben olvashatjuk, hogy “Hamis az a felfogás, amelyre a felszabadulás előtt tanították a tanulókat az iskolában, hogy minél nagyobb az ország területe, annál erősebb és boldogabb a nemzet... Nem a terület nagyságától függ a nemzet sorsa, hanem attól, hogy a nép ezen a területen milyen gazdasági és politikai rendet teremt magának.” (Markos – Pécsi – Szabó 1951: 7).

A pedagógiai gimnáziumok számára 1949-ben jelent meg Pedagógia című tankönyv, (Pedagógia 1949), mely a nevelélméleti, didaktikai, neveléstörténeti és iskolaszervezeti anya-



got is magába foglalta. A nevelés alapfogalmait már a marxista szemlélet alapján tárgyalta, és a nevelés célját következőképpen fogalmazta meg: "Az iskolai nevelés célja a szocialista ember nevelése, akinek teste egészséges és edzett, a marxista-leninista világnézet alapján áll, tehát szilárd és tudományosan megalapozott ismeretek birtokában van, ... szereti és ismeri a szépet, azaz fejlett és határozott ízlése van, végül magatartásának alapja a kommunista morál." (Pedagógia 1949: 173). Az 1950/51. tanévben sincs még minden pedagógia tárgyhoz önálló tankönyv. 1951-ben jelent meg a Módszertan, 1952-ben a Pedagógia I-II. és a Magyar neveléstörténet, 1953-ban az Egyetemes neveléstörténet és az Iskolaszervezetten, a Logika és a Lélektan tankönyv. Az úttörővezetést – mint önálló tárgyat – a tanár számára küldött jegyzet alapján tanította a pedagógiatanár, mivel a tanulók számára nem jelent meg segédanyag. A II. évfolyamon dolgozták fel Kardos Lajos Lélektan c. tankönyvét. (Kardos 1953.). A könyv az idegrendszer anatómiájának és élettanának bemutatása után a lelki élet kialakulását és a lelki jelenségeket tárgyalta. Összevetette az idealista és a materialista tanítások álláspontjait a marxista szemlélet szemszögéből. A lelki jelenségek és a külső valóság viszonyát a "lenini tükröződési elmélet" alapján tárgyalta. Az ismeretanyag elsajátításának megkönnyítésére a tankönyv minden fejezet végén ismétlő kérdéseket fogalmazott meg. A Pedagógia I-II. (Pedagógia I. 1952., Pedagógia II. 1952.) című tankönyv I. kötetét a második, a II. kötetét a harmadik és negyedik évfolyamon tanították. Az első kötet a pedagógia általános alapjaival, didaktikai ismeretekkel, a második kötet a neveléssel, a nevelés területeivel és szintereivel foglalkozott. A tankönyvek a szovjet iskolarendszer és nevelés magasabbrendűségét hangsúlyozták. A nevelés célján "a szocializmus építésére és megvédésére alkalmas mindenoldalúan képzett fiatal nemzedék felnevelését" (Pedagógia I. 1952: 14) értették. A könyvek megírásához felhasznált irodalmak között: Marx, Engels, Lenin, Sztálin, Makarenko, Krupszkaja, Kalinin stb. művei szerepeltek. A II. világháború után néhány évig szünetelő Logika tanítását 1953-ban vezették be újra a IV. évfolyamon. A képzőkben használt Vaszkó Mihály Logika könyve (Vaszkó 1953.) viszonylag nagy teret engedett a tárgy bevezetésének indoklására, majd az ismeretelméleti alapfogalmak után tért rá a szorosabb értelemben vett logikai fejezetek tárgyalására. A IV. évfolyamon Tanay Antal – Árpássy Gyula: Egyetemes neveléstörténet és iskolaszervezetten és Ravasz János – Felkai László: Magyar neveléstörténet tankönyvek (Tanay – Árpássy 1953, Ravasz – Felkai 1952) kerültek még feldolgozásra. Az egyetemes neveléstörténet tananyaga 66 oldalon, három fejezetre tagolódott. Mindössze 10 oldalon tárgyalta a szerző az ókor és középkor történetét, majd az újkor keretén belül Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart pedagógiája mellett kiemelten foglalkozott Usinszkij, Marx, Engels, Lenin, Sztálin, Krupszkaja és Makarenko pedagógiai tanításaival. A magyar neveléstörténet 102 oldalon 17 fejezetre tagolódott, a feudalizmus korától az 1950-es évekig terjedő korszakot ölelte át. A könyvek szellemiségét hűen tükrözi egy idézet, mely a neveléstörténet jelentőségét taglalta: "a neveléstörténet a múlt helyes módszerrel történő vizsgálata által segíti a pedagógusokat a tanulságok levonásában, mindannak elvetésében, ami elavult, reakciós és szükségtelen a kommunista nevelés szempontjából, viszont segítséget nyújt ahhoz is, hogy kritikailag átdolgozott formában átvegyük mindazt, ami hasznosnak mutatkozik." (Tanay – Árpássy 1953: 4).

A magyar nyelv és irodalom tanításának keretén belül az új ideológiát népies köntösben próbálták feltüntetni. A Baróti Dezső – Halász Előd – Sötér István: Magyar irodalomtör-

ténet tankönyv a következőket fogalmazta meg: “A szocialista társadalomban az irodalom teljesen egybeforrott a néppel. Alkotásai a nép ügyét szolgálják s a nép életét mutatják be.” (Baróti – Halász – Sótér 1951: 3). Ugyanez a könyv a külföldi irodalom képviselői közül nagy hangsúlyt fektetett Rousseau munkásságára. A felvilágosodás képviselőjének tanításait úgy mutatta be, melyek jelentős lépést jelentettek az “öskommunizmustól a marxista tanítások felé.” (Baróti – Halász – Sótér 1951: 254). A tanítási órákon a szabatos és a gördülékény szóbeli és írásbeli kifejezőkészség érdekében folyamatos előadást kívántak meg a felelőktől, s különösen nagy gondot fordítottak a könyvnélküliek biztos, kifejező előadására. Szövegmondó versenyeket is rendeztek. Különböző irodalmi témájú filmeket néztek meg, melyeket aztán meg is beszéltek. Az írásmódot rajzóra keretében sajátították el, s a tanulók a tervezeteiket tanítói írással írták.

A matematikát tanítók gondot fordítottak órájuk tudományos megalapozására. Igyekeztek a tanulókkal megértetni, hogy a mennyiségtan a “természet nyelve, melyet ha megértenek, a való világról alkotnak reális képet”. (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 53. 36.d. 657/1953.) Matematika szakköröket is szerveztek, melyek jótékonyan éreztették hatásukat. Egyre jelentősebb szerepet kapott a politechnikai képzés is, szervesen beépülve az iskolák munkájába. Sajnálatos módon ezek a törekvések nem a szakképzés irányába hatottak, inkább az általános képzés jellegét bővítették.

A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1950. évi 43. számú törvényerejű rendelete kötelezően bevezette a tanítóképzésben a gyakorlóévet. (Tanítójelöltek 1951: 3–4). A gyakorlóév alatt az intézetek tanárai 2-3 alkalommal megbeszélést tartottak a tanulók számára. Ezekkel a többnapos konferenciákkal nyújtottak segítséget a képesítőre való felkészüléshez.

## Összegzés

A dolgozat az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben megvalósuló oktató munkát mutatja be. A mai Magyarország határainak megfelelően az adott időszakban Nyíregyházán és Kisvárdán működött tanító-, illetve tanítónőképző. A tanulmány elején a szervezeti változások kerültek elemzésre, melyek nagymértékben befolyásolták az intézmények munkáját. Az óratervek, tantervek változásainak ismertetésén keresztül átfogó képet kaphatunk az egyes tanítóképzőkben megvalósuló oktatásra. A történelem, földrajz, pedagógia és a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításának és használt tankönyveinek az ismertetése, elemzése árnyaltabbá teszi az intézményekben végbemenő oktató munkát.

## Felhasznált irodalom

- Baróti Dezső – Halász Előd – Sótér István 1951. *Magyar irodalomtörténet*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kardos Lajos 1953. *Lélektan*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kelemen Elemér 2007. A tanító a történelem sodrában. *Iskolakultúra* 10–22.
- Koch Ferenc – Molnár Béla 1954. *Földrajz I. o. számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Koch Ferenc – Besnyő Miklós 1954. *Földrajz II. o. számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.

- Németh András 1990. *A magyar tanítóképzés története*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola. Zsámbék.
- Markos György – Pécsi Márton – Szabó László 1951. *Földrajz III. o. számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Pedagógia a pedagógiai gimnáziumok III. osztálya számára*. 1949. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Pedagógia I.* 1952. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Pedagógia II.* 1952. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Ravaszi János – Felkai László 1952. *Magyar neveléstörténet*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzati Levéltár (továbbiakban Sz-Sz-B. M.Ö.L.). VIII. 52. 15. d. 1946. szám nélküli irat
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 52. 15. d. 343/1946.
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 52. a. 13. d. Tanárkari jkv. 1949. szeptember 1.
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 52. c. 44. d. 73/1950.
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 53. 32.d. 93/1950.
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. XXVI. 2. 1.d. tanárkari jkv. 1950. június 24.
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. XXVI. 2. 1. d. 84/1950.
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 53. 35.d. 550/1951.
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 53. 36.d. 657/1953.
- Tanay Antal – Árpássi Gyula 1953. *Egyetemes neveléstörténet és Iskolaszervezetten*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tanítójelöltek Gyakorlóévének Szabályzata* 1951. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tanítóképzők tantervei. Természetrész* 1953. Az oktatásiügyi miniszter rendeletére. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Vaszkó Mihály 1953. *Logika*. Tankönyvkiadó. Budapest.

## A tanulmány szerzője

- Dr. Dráviczki Sándor** főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem. Főbb kutatási területe: Északkelet-Magyarország tanítóképzésének története. draviczki.sandor@nye.hu
- Publikációk:*
- Dráviczki Sándor 2002. A PEDAGÓGUS. Bessenyei György Könyvkiadó. Nyíregyháza.
- Dráviczki Sándor 2005. Tanítóképzés Szabolcs Megyében. Bessenyei György Könyvkiadó. Nyíregyháza.

# Engel Enikő

## Tankönyvpolitika a két világháború közti Csehszlovákiában

### Bevezetés

A tankönyveket az elmúlt másfél évszázad során, a tömegoktatás általánossá válásától kezdve, az európai kultúrkörben mindig is kitüntetett figyelem övezte. Erre utal az alábbi megállapítás is: „A tankönyveket a nemzeti kultúra szimbólumainak is tekinthetjük. [...] Talán sokkal jobban kifejezik a nemzeti eszméket, eszményeket és értékeket, mint a pénzérméken és a zászlókon szereplő figurák.” (Shoemaker 1962: 3, Id. Závodszy 1986, Kaposi 2012). Ez a felfogás mára mindenképpen meghaladottnak nevezhető. Ugyanakkor a tankönyvek a mindenkori oktatási viszonyok tükréiként is felfoghatók, ezért is került az utóbbi évtizedekben a tankönyvkutatás a tudományos vizsgálatok homlokterébe. ( F. Dárdai 2002, 2008, Kojanitz 2007, Vajda 2009)

Az Osztrák-Magyar Monarchia területén a történelemtankönyvek mai értelemben vett használata az 1880-90-es évtizedekben kezdett terjedni. Korábban a legtöbb tanár, különösen a felsőbb osztályokban, diákjaitól a maga előadását kérte számon. A forgalomban levő tankönyvek inkább csak kézikönyvnek számítottak, a diákok legtöbbször diktált tankönyvszövegekkel találkoztak az oktatási folyamat során. Az állami tanterv kötelezővé tétele, az állami ellenőrzés valamennyi iskolára való kiterjesztése, a tankönyvek állami engedélyezéshez kötése gyökeresen új helyzetet teremtett. Egységesebb lett a ténylegesen tanított tananyag és a követelményrendszer. (Katona 2010: 1)

Az egységesedési folyamat, különösen az ismeretanyag tantervi rögzítése és mindenkire kötelező normaként való előírása megnövelte a tankönyvek jelentőségét. Egyetlen tanár sem térhetett ki valamelyik jóváhagyott tankönyv használata elől.

### 1. A csehszlovákiai tankönyvek szabályozása

Csehszlovákiában is az „egy évfolyam – egy tankönyv” elvet próbálták érvényesíteni, nemzetiségre való tekintet nélkül. Csehszlovákiában, a két világháború közötti időszakban különösen, a történelemtankönyvek szerepe nem csupán a korszerű történelmi tudás, a legújabb tudományos feltárások, elméletek összefoglalása volt, hanem nagyon fontos szerepet játszottak a nemzeti identitás formálásában, és legfőképpen a Csehszlovákiához való tartozás érzésének kialakításában.

Az ország megalakulása után a tankönyvekkel kapcsolatos első rendeletek a monarchiabeli tankönyvek betiltását szorgalmazták. A csehszlovák oktatási minisztérium 1919. december 18-i 55.990 számú rendeletével megtiltotta a monarchiához hű szövegeket és cikket tartalmazó tankönyvek használatát, valamint azokat a tankönyveket, amelyek tartalma nem igazodott az 1918 utáni geopolitikai változásokhoz, és ellentétes volt a demokratikus köztársasági szellemmel. (Némec 2020: 259) Ennek következtében nem csak a történelemtankönyveket, de más tantárgyak tankönyveit sem szabadott használni. Az iskolaügyi és népművelődési minisztérium 22367/1919. számú rendelete értelmében a

Csehszlovákián kívül kiadott tankönyveket eltávolították az iskolákból. Ezen kívül a tankönyvek Magyarországról történő behozatalát is megtiltották. (Zprávy 1923: 141)

Megfelelő tananyag hiányában azonban a tanároknak ideiglenesen engedélyezték a korábban már használt könyvek alkalmazását is, különösen a természettudományos tárgyak és az idegen nyelvek esetében, amennyiben azok tartalma nem veszélyeztette az újonnan létrehozott állam ideológiáját. Használhatók voltak némely tankönyvek, feltéve, ha megfeleltek a tankönyvekkel szemben támasztott követelményeknek és használatuk összhangban volt a 85535/1918. sz. rendelettel, azaz a kellő körültekintéssel és a csehszlovák állam eszméinek figyelembevételével választották ki őket. (Bojková 2018: 29)

Az engedélyezett tankönyvek listáját az Iskolaügyi és népművelődési minisztérium (Ministerstvo školství a národní osvěty, későbbiekben csak MŠaNO), által kiadott minisztériumi közlönyben közzétették évről évre. A tankönyvarzenált a kormányzat teljes mértékben le akarta cserélni új, Csehszlovákiában kiadott tankönyvekre. A történelemtankönyvek betiltását leginkább azzal indokolták, hogy azok irredenta szelleműek. (Fónod 2004: 408) Például, ha egy könyvben nem ismerték el az új politikai határokat, ha bármilyen utalást tettek fegyveres felkelésre a területi módosítás érdekében, akkor azt a könyvet nem engedélyezték iskolai használatra. (SNA, REF, MŠaNO I. odd. 17. B. I. 17. inv. č 219. č. 102.)

Mivel szigorúan véve csak az MŠaNO által engedélyezett tankönyveket és taneszközöket lehetett használni, logikus, hogy ezt valamilyen módon ellenőrizni kellett. Ez a feladat a tanfelügyelőkre várt. Ők fegyelmi vétséget állapíthattak meg, és akár 600 korona pénzbüntetést is kiszabhattak az adott pedagógusra, aki nem engedélyezett tankönyvet használt az iskolákban. Többszöri előfordulás esetén pedig a tanítót a hivatalától is megfoszthatták.

A történelemtankönyvek megírása különösen nehézkes és lassú volt. A folyamat lomhasága azzal magyarázható, hogy nemcsak teljesen új nézőpontok és témák kerültek ezekbe a tankönyvekbe, hanem a témák tárgyalása, megfogalmazásuk módja sem lehetett akármilyen. Elsősorban szét kellett választani a magyar és a szlovák közös történelmet (dehungerizáció), és meg kellett keresni a cseh és a szlovák nemzet történetének kapcsolódási pontjait. Ezzel az volt a probléma, hogy a szlovák és a cseh történelem közös tárgyalása addig előzmény nélküli volt. A Monarchiabeli történelemtankönyvekben sehol nem talá-lunk utalást különösebb kapcsolódási pontokra a cseh és szlovák nép között a Nagymorva Birodalom kivételével. A két világháború között azonban a csehszlovakizmus eszméjének megfelelni kívánó tankönyvszerzők megpróbálták kialakítani a két nép közös történelmét, hogy a két különálló nemzetből egy csehszlovák népet kovácsoljanak.

A magyar kisebbség iskoláiban további időt vett igénybe a tankönyvek magyar nyelvre fordítása. A gimnáziumi tanárok beszámolójából 1921-ből tudjuk, hogy a következő tanévvvel kapcsolatban még mindig nem tudták, hogy miből fognak tanítani. (Magyar Tanító 1921 aug. 1. I. évf. 14. sz.) Az 1920/21-es tanévben ugyanis több alkalommal kénytelenek voltak jegyzeteket használni. A történelemtankönyvek hiányát még évekig nem sikerült megoldani. Ha megnézzük a 20-as évek iskolai értesítőit, láthatjuk, hogy a következő évre előírt tankönyvek listája hiányos. Az Ipolysági Csehszlovákiai Állami Magyar Tannyelvű Reálgimnázium 1925/26-os iskolaévről szóló értesítőjében az 5. 6. és 7. osztály számára semmilyen történelemtankönyv nincs előírva a következő iskolaévre, hiszen ezek még mindig kiadásra vártak. (Az Ipolysági Reálgimnázium értesítője: 1925-1926)

A középiskolákban a tankönyvhiány végül az 1927/28-as iskolaévre oldódott meg, amikor is Magyar Győző Világtörténelem a középiskolák felső osztályai számára, valamint a szintén Magyar Győző által írt Világtörténelem II. rész, A középkor és újkor 1648-ig című kötetei megjelentek. Ekkor már a történelem tanításához minden évfolyamra létezett legalább egy előírt tankönyv.

Az alsóbb szinteken a tankönyvhiány gyorsabban megoldódott, hiszen Stanislav Klíma tankönyve már 1920-ban megjelent Csehszlovák köztársaság honismertetése címmel. Ez a tankönyv tartalmi értelemben hagy némi kivetnivalót maga után. Olyannyira, hogy még Magyarországon is visszhangra talált. Mit tanítatnak a magyar gyermekkel a felvidéki iskolákban? címmel jelent meg egy cikk az 1922-es Egri Népújságban, amelyben az alábbi jelzővel illeték a tankönyvet: „A jeles könyvet, amelynél primitívebbet, ocsmányabbat, hazugabbat eddig nem ismer az egyetemes bibliográfia Klíma Szaniszló követte el. A tatárjárás tönkretette Szlovenszkót, de Vencel cseh király szétverte (??) őket és visszakergette (??) Oroszországba. (...) Szlovenskó királyai között szerepel Csák Máté...” (Egri Népújság 1922. aug. 30. XXXIX. évf. 196. sz. 1-2)

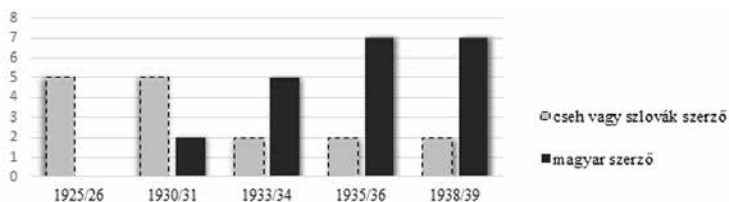
Ez a tankönyv tartalmi és didaktikai szempontból egyaránt kifogásolható. Rendkívül kritikus a magyar történeti személyekkel és eseményekkel kapcsolatban. Szinte csak negatívumokat olvashatunk benne a magyar nemzet történetéről. Ezek a negatívumok a szándékos gyűlöletkeltést szolgálják. A leíró/szerzői szöveg emocionális töltete egyszerűen túlzó a tankönyv műfajában, valamint számos esetben kiragadnak bizonyos számukra szimpatikus elemeket, ezzel lehetetlenné téve az értelmezések többoldalúságát. Pl. ahelyett, hogy Szent István államalapító érdemeiről is szólnának, mindössze azt említik, hogy egyetlen templomot sem alapított Szlovenszkón, semmivel sem többet. (Klíma 1920: 18) Didaktikai szempontból pedig ez a tankönyv leginkább azért kifogásolható, mert semmilyen tanulást segítő didaktikai apparátust (kérdést, feladatot, gyakorlatot) sem tartalmaz, egyetlen kép sem szerepel benne, a leíró szöveg megfogalmazásmódja pedig olykor túl zavaros.

Pár évvel később, 1923-ban megjelent Jozef Koreň és Martin Ježo Történelem és alkotmánytan című könyve, amely a húszas években a legszélesebb körben használt tankönyvvé vált az elemi és a polgári iskolákban. (DREL, fond I.2. Felvidéki református egyház iratai 1924/II. doboz 7. 350–425.) Bár az 1920-as évek elején az új tankönyvek kiadása prioritás élvezett, még így sem sikerült 6 évig a történelemtankönyvek hiányát teljesen kiküszöbölni.

## 1.1. Az új tankönyvek

Ezek után érdemes megfigyelni, hogy melyik újonnan kiadott tankönyvet használták ténylegesen az oktatás során a gimnáziumokban.

Ahogy azt a diagram is szemlélteti, miután a Monarchiában korábban használt tankönyveket teljesen betiltották, a cseh és szlovák tankönyvszerzők munkái készültek el leggyorsabban és azok fordított vagy átdolgozott verziói jutottak el a magyar középiskolákhoz. Tehát a csehről és szlovákról fordított tankönyvek domináltak kezdetben, egészen 1925-ig. Majd 1925 után a magyar tankönyvszerzők is kezdték kivenni a részüket a tankönyvírási folyamatból, olykor társszerzőként, máskor önálló tankönyveket alkotva, amelyek engedélyezésük után szinte rögtön elkezdték felváltani az addigi fordított tankönyveket. Azonban még így sem használták az összes évfolyamban magyar szerző által írt tankönyvet, hiszen az érettségi előtti évfolyamokban megmaradtak a cseh szerzők fordított tankönyveinél.



1. diagram: A szerzők nemzetiségi arányának változása a gimnáziumokban használt tankönyveknél

Az első magyar szerző által írt középiskolákban használt tankönyv Magyar Győző Világtörténelem a középiskolák felső osztályai számára című könyve, amelyet 1926-ban adtak ki. A tankönyvjegyzékekből nagyon szembevető, hogy amint megjelentek Magyar Győző középiskolás tankönyvei, azokat rögtön a következő évben a magyar iskolák már használni is kezdték. Nem csak abban az esetben kezdték ezeket a tankönyveket haladéktalanul használni, ha ezek hiánypótlók voltak, tehát bizonyos évfolyamokra addig nem volt tankönyv, hanem akkor is, ha az elmúlt években már használtak cseh vagy szlovák fordítást vagy átdolgozást. Így került lecserélésre az 1930/31-es tanévre Pešek Josef Haza és világ II. Képek az ókori és középkori történelemből című, 1925-ben kiadott tankönyve.

A 30-as évek elején szintén folytatódott a magyar tankönyvszerzők tevékenysége és megjelent Magyar Győző újabb kötete 1931-ben Világtörténelem I. rész, Az ókor és a középkor a XII. század végéig. Ez a kötet Hlavinka erősen cseh szempontú tankönyvét váltotta a gimnáziumok II. évfolyamain. Ezen kívül megjelent még 33-ban és 34-ben is egy-egy világtörténelem kötet Magyar Győző tollából, amelyeket a gimnáziumi III. és IV. évfolyamaiban használtak, valamint a komáromi református tanítóképzőben is. (DREL. fond I. 2. 1936/I: 37. doboz 387.) Ezek Pešek Josef által írt Haza és világ III. Képek a középkori és újkor történetéből című tankönyvét váltották.

Az 1933/34-es évre tehát megfordult a cseh vagy szlovák tankönyvek használati aránya és a magyar szerzők által írt tankönyveket kezdték inkább többségében használni a magyar középiskolákban. Egyedül az utolsó évfolyamoknál maradtak a magyar gimnáziumok a cseh szerzők könyveinél. Például Stanislav Nikolau – Baxa Bohumil – Stocky Ján szerzőhármaskönyvénel, a Csehszlovák honismeretnél, valamint Josef Pekár: A csehszlovák nemzet történelme című köteténél. Jellemző, hogy az utolsó évfolyamokban mindkettőt használták. Tehát a csehről fordított kötetek maradtak mindvégig az érettségi előtt álló utolsó évfolyamokban az irányadók 1925-től egészen 1938-ig. Pekár könyvének pozícióját még az 1933-as tantervváltás sem fenyegette. Annak az oka, hogy miért nem készült magyar nemzetiségű szerző által írt tankönyv az utolsó évfolyamokra, többféle lehetett. Egyrészt az utolsó évfolyamban a gimnazisták együtt tanulták a tanterv előírásai alapján a földrajzot, történelmet és állampolgári ismereteket. Így egy viszonylag egyedi tankönyvre volt szükségük, amely három részből állt és jóval összetettebb volt, tele tantárgyközi kapcsolatokkal.

Másrészt a tankönyv a cseh történelem egy nagyon sikeres tudományos összefoglalója, ami Csehszlovákia megalakulását is magába foglalta. Valószínűsíthető, hogy a legújabb kori események megfogalmazását nem akarták német vagy magyar szerzőkre bízni.

Az 1938-as fordulat után a Csehszlovákiában kiadott tankönyvek sorsa megpecsételődött, a visszacsatolt területeken már nem használhatták őket. Helyettük az iskolák anya-

országi tankönyveket kaptak. A régi könyvek sorsa különféle volt. A Komáromi Lapokban 1939-ben megjelent Egyesült Magyar Párt felhívása arra buzdította a szülőket és a gyerekeket, hogy a magyar elemi iskolákban használt magyar könyveket küldjék a „Szlovákiában maradt testvéreinknek.” (Komáromi Lapok 1939. 3. sz. 4.) Voltak azonban kiugró esetek is. Például Pereden a helyi tanító néni a kisdíákok előtt látványosan égette el a csehszlovák érában kiadott magyar tankönyveket. (Liszka 2002: 403)

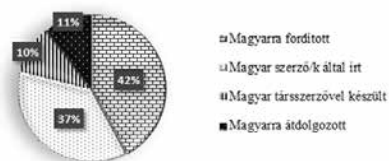
## 2. A tankönyvek készítői

A tankönyvek készítését nem csak politikai célok alakították és alakítják ma is, hanem az egyének/szerzők személye is fontos faktor. Nem feledkezhetünk meg tehát az emberi tényezőről sem, vagyis arról, hogy a tankönyvek összeállítását bizonyos személyi/szubjektív tényezők is befolyásolják, ami ugyanúgy felmerül a történelemtankönyvek összeállításának esetében is. A tankönyvkészítői folyamatot egy szelekció előzi meg, amely során bizonyos témák kimaradnak, elhanyagolódnak, míg mások bekerülnek, felértékelődnek. Egyes témák megfogalmazásmódjában, bennfoglalt ítéleteiben is számos különbség akad, ami miatt érdemes megvizsgálni a tankönyvek készítőinek személyét, főleg nemzetiségi szempontból.

Ez alapján négy kategória rajzolódik ki:

1. Cseh és szlovák szerzők által írt könyvek, amelyeket egy az egyben lefordítottak magyarra.
2. Cseh és szlovák szerzők könyvei, amelyeket tartalmilag átdolgoztak a magyar diákok számára.
3. Magyar társszerző közreműködésével készült könyvek.
4. Teljes egészében magyar szerzők által készült tankönyvek.

A diagramból láthatjuk, hogy a tankönyvek nagy részét vagy magyarra fordították változtatások nélkül, vagy eleve magyar szerzők írták ezeket. A magyarra fordított tankönyvekkel a legnagyobb probléma leginkább a tartalomban keresendő, hiszen sokkal több negatív ítéletet fogalmaztak meg a magyar nép történetével kapcsolatban, mint a magyarra átdolgozott tankönyvek, és bennük szinte kizárólag a csehszlovák szempontrendszer érvényesült. Az átdolgozott tankönyvek jellemző tulajdonsága, hogy kisebb kiegészítéseket tartalmaznak. A legpozitívabbak mindenképp azok az esetek, amikor a tankönyvek készítésénél már eleve magyar szakemberek is részt vettek, tehát a vizsgált tankönyvek 47%-a. Ezekben a tankönyvekben a magyar vonatkozású tartalom mennyisége már sokkal inkább elfogadható, és a magyar nép történetének bemutatása sem a szláv népek el-



2. diagram: 20 darab csehszlovákiai magyar iskolákban használt történelemtankönyv eloszlása a készítőik alapján



nyomására korlátozódott, de a csehszlovakizmus eszméjének előtérbe helyezése ezekből a tankönyvekből sem maradhatott ki. Hangsúlyozandó azonban, hogy a történelemoktatási szándéknak nem volt integrációs potenciálja az első köztársaság nemzeti kisebbségei vonatkozásában. (Vö. Němec 2020: 254, Bakke 1999: 237)

## Összegzés

A Csehszlovák Köztársaság megalakulása után hamar kezdetét vette a tankönyvek ügyének rendezése. Már 1919 decemberében megtiltották a monarchiához hű szövegeket és cikkeket tartalmazó tankönyvek használatát, később pedig megtiltották a tankönyvek Magyarországról történő behozatalát is. Ennek következtében tankönyvhiány lépett fel, ami még évekig probléma volt az iskolákban, hiszen az új tankönyvek elkészítéséhez és lefordításához idő kellett. Tovább lassította a helyzetet, hogy az összes új tankönyvet az Iskolaügyi és népművelődési minisztériumnak jóvá kellett hagynia. Addig, míg a tankönyvhiány meg nem oldódott, a tanárok saját jegyzeteikből tanítottak. Az engedélyezett tankönyvek használatát a tanfelügyelők ellenőrizték, akik a szigorú büntetések ellenére is találtak a törvényt kijátszani próbáló pedagógusokat. A magyar iskolákba került új tankönyvek többféle variációja jutott el a diákokhoz. Legtöbb esetben ezeket a tankönyveket magyarra fordították minimális változtatásokkal, vagy eleve magyar nemzetiségű szakemberek készítették. Néhány esetben előfordult, hogy a tankönyvek cseh vagy szlovák verzióit átdolgozták a magyar iskolák számára.

## Felhasznált irodalom

- Az Ipolysági čsl. Állami Magyar Tannyelvű Reálgimnázium értesítője. (1925-1926.) Polgár Nyomda. Ipolyság.
- Bakke, Elisabeth 1999. *Doomed to failure? The Czechslovak nation project and the Slovak autonomist reaction 1918–1939*. Oslo.
- Bojková, Alžbeta 2018. Primárne problémy transformácie stredných a odborných škôl na Slovensku po roku 1918 s dôrazom na školstvo v Košiciach. *Človek a spoločnosť*. Kassa.
- Dunántúli Református Egyházkerület Levéltára (DREL) fond I. 2. Felvidéki (Dunáninenni) egyházkerület iratai 1936/I: 37. doboz 387.
- Dunántúli Református Egyházkerület Levéltára (DREL) fond I.2. Felvidéki református egyház iratai 1924/II. doboz 7. 350–425.
- Egri Népújság* 1922. augusztus 30. XXXIX. Évfolyam, 196. szám 1-2.
- Fónód Zoltán 2004. *A cseh/szlovákiai magyar irodalom lexikona 1918–2004*. Madách-Pozsonium. Pozsony.
- F. Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyv-kutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs.
- F. Dárdai Ágnes 2008. Szempontok a tankönyvi képek, ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Okker Kiadó.
- Katona András 2010. *A magyar történelemtanítás történetéből*. Kis magyar tankönyvtörténet. OPKM. Budapest.

- Kaposi József 2012. A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra* 2012/12: 56–70.
- Kojanitz László 2007. A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra* 6-7: 114–126.
- Klíma Szaniszló (ford. J. L. és P. K.) 1920. *Csehszlovák köztársaság honismertetése (Földrajz és történelem). Elemi népiskolák számára.* Pazický D. Könyvnyomdája. Myjava.
- Liszka József 2002. *A szlovákiai magyarok néprajza.* Osiris Kiadó. Budapest – Lilium Aurum Kiadó. Dunaszerdahely.
- Magyar Tanító.* 1921. augusztus 1. I. évfolyam 14. szám
- Němec, Mirek 2020. *Ve státním záujmu? Národnostní problematika ve středním meziválečného Československa.* Pavel Mervart. Ústí nad Labem.
- Szlovák Nemzeti Levéltár (SNA), REF, MŠaNO I. odd. 17. Šolské učebnice, knihy a časopisy, B. I. 17. inv. č 219. číslo skatule: 102.
- Zprávy referátu ministerstva školstva a nár. osvety v Bratislave.* 1923. ročník IV. číslo 17. Výnos referátu ministerstva školstva a národnej osvety v Bratislave, čís. 45.597 zo dňa 17.
- Vajda Barnabás 2009. Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába. Selye János Egyetem. Komárom. 202.

## A tanulmány szerzője

**Engel Enikő** PhD hallgató, Selye János Egyetem, Történelemdidaktikai Doktori Iskola.  
eniko.engel16@gmail.com

*Publikációk:*

Engel Enikő 2022. A két világháború közötti csehszlovákiai történelem és honismereti tankönyvek didaktikai felépítése. Történelemtanítás: Online Történelemdidaktikai Folyóirat. Magyar Történelmi Társulat. Budapest.

Engel Enikő – Vajda Barnabás 2021. A képi források és az illusztrációk didaktikai szempontjairól: Szlovákiai alapiskolás történelemtankönyvek vizsgálata alapján, *Belvedere meridionale and social sciences.* 33. évfolyam 2. szám 144 – 162.

# Gilányi Magdolna

## Egyháztörténeti tematikájú iskolai segédanyagok (egy példa bemutatása)

### Bevezetés

2006 után hazánkban úgy módosult jogszabályi környezet, hogy csak a tankönyvként jóváhagyott, akkreditált tankönyveket, taneszközöket illette meg az állami támogatás. (Vágó – Simon – Vass 2011) Ennek következtében a klasszikusan tanítást támogató ún. segédletek (segédanyagok) kiszorultak a tantermekből, noha korábban komoly szerepük volt a differenciált és élményszerű tanulói feldolgozások terén. A tanulási-tanítási segédletek iskolai jelenléte az elmúlt évek során egyre komolyabb hiányként jelent meg az osztályterekben. Ezért is öröndetes, hogy az elmúlt években ezen a terület is széleskörű fejlesztések indulnak e különböző szakmai műhelyekben. (pl. Katolikus Pedagógiai Intézet, Református tananyagtár vagy Rendszerváltást Kutató Intézet kiadványai)

Jelen írásomban ismertetett iskolai segédanyagok a Nemzeti Emlékezet Bizottsága keretei között, a Vallásgyakorlás mint kulturális ellenállás projekt részeként megvalósult tananyagfejlesztések, Cúthné dr. Gyóni Eszterrel (ELTE BTK) 2021-2022-ben közösen végzett munka eredményei. Az óraterv-gyűjtemény segítséget kíván nyújtani (elsősorban) az egyházi középiskolák pedagógusainak egyes 1945 utáni egyháztörténeti témák feldolgozásához. Alapvető cél volt, hogy a segédlet feladatai, a felhasznált történeti források az oktatás-nevelés alapvető dokumentumaiban meghatározott követelményekhez igazodjanak, s ezeken túlmutatva módszertani változatosággal, digitális eszközhasználattal és (lehetőség szerint) a munkaformák változásával megfeleljenek a 21. századi elvárásoknak.

Az egyháztörténeti témák maguktól értetődően lehetővé teszik a témamélyítést, vagyis a kötelező tananyagtartalom felüli tematika beemelését (a szabadon tervezhető órakeret terhére) a történelem és hit- és erkölcstan órákon. Ezek mellett a nemzeti ünnepek (hangsúlyosan október 23.) és emléknapiok: A kommunista diktatúrák áldozatainak emléknapija (február 24.), A holokauszt áldozatainak emléknapija (április 16.), Az emlékezés napja (november 4.) is apropóul szolgálhatnak az adott óraterv osztályfőnöki órán történő felhasználására.

A történelmi szereplők, események és jelenségek a kommunista egyházüldözés időszakát elevenítik fel, ezért szerepük van a múltfeldolgozásban és a kollektív emlékezet megerősítésében.

### 1. Taneszköz-előzmények

A gimnáziumok, szakgimnáziumok diákjai 2022 szeptemberében vehetik kezükbe a Szent István Társulat kiadásában napvilágot látott katolikus történelemtankönyv-sorozat 11. évfolyamnak készült kötetét. A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia megbízásából 2018 és 2021 között lezajlott tananyagfejlesztési projekt tankönyvei egyházi és állami fenntartású középiskolák számára egyaránt használhatóak. Ugyanakkor megjelenik egyfajta többlet – a szerzői bevezetőt idézve: „A tankönyv megalkotásánál világság értékrend bemutatására

törekedtünk. Sokszor a keresztény értékrend szemszögéből is elmagyarázunk összefüggéseket.” (Történelem 9. 2021: 4)

Napjaink tankönyvfejlesztési törekvései nem előzmény nélküliek, 2013-tól szintén a Szent István Társulat kétévfolyamos történelem munkatankönyvekkel jelentkezett. A felső tagozat (5-6., 7-8. osztályok) kiadványait Kozicz János jegyzi, a középiskolások számára készültek szerzői: 9-10. évfolyamon Forgó András, Gianone András, Guitman Barnabás, Szilágyi Csaba; a 11-12. évfolyamon Csíky Balázs, Forgó András, Gianone András, Mózesy Gergely, Soós Viktor Attila, Szilágyi Csaba.

E kiadványok (tankönyvvekként) – ahogy a fentebbi idézet is mutatja – nemcsak tartalmi, hanem értékrendi többletet is nyújtanak rendszeres használatuk során. Miközben a bemutatandó segédlet a köz- és egyháztörténet tananyaggal komplementer, részletesen kidolgozott feladatsoraival (megoldásaival), ismeretterjesztő szövegeivel, sokszínű forrásaival egyedinek tekinthető.

## 2. A koncepció kialakítása

### 2. 1. A szabályozás mint kiindulópont

A segédleti koncepció kidolgozásának első lépéseként sor került a jelenleg érvényben levő Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: Nat) és a történelem kerettanterv áttekintésére. Az elkészítendő óratervek a Nat négy témaköréhez kapcsolódnak; ezek (Nat 2020: 347):

20. A második világháború: [...] a holokauszt; [...] az ország pusztulása, deportálások a GULAG-ra;

22. Háborútól forradalomig: az átmenet évei Magyarországon; a szovjetizálás Magyarországon; a Rákosi diktatúra;

23. Az 1956-os forradalom és szabadságharc: a forradalom; a nemzet szabadságharca;

24. A kádári diktatúra: a pártállami diktatúra és működése; gazdaság, társadalom, életmód.

A történelem tantárgy vonatkozó, a gimnáziumok 7–12., továbbá 9–12. évfolyama számára készült kerettantervi szabályozása a 11–12. évfolyamnál jelöli a témakörök tárgyalását, évente két mélységelvű témával számolva.

A Nat a hit- és erkölcstan tantárgy esetén nem jelöl meg témaköröket, de rögzíti az órakeretet 1–8. évfolyamon, és hivatkozik a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 32. § (1) d) részére: „pedagógiai programjába beépítheti a vallási, világnézeti elkötelezettségnek megfelelő ismereteket, helyi tantervébe a jogi személyiséggel rendelkező vallási közösség tanításának megfelelő tartalmú hitoktatást építhet be, [...]” (Nat 2020: 295)

Ennek megfelelően a további szabályozást a katolikus, a református és az evangélikus egyház részéről meghatározott tantervi szabályozás szerint rögzítettük. (A katolikus egyháztörténet mellett megjelennek a protestáns felekezeti vonatkozások is.)

Az 1–12. évfolyamra érvényes katolikus hittan kerettanterv az egyháztörténelmet üdvtörténeti megközelítésből tárgyalja a 9. évfolyamon: 6 témakört jelöl meg; az 5. A legújabb kori üdvtörténet, amelynek vonatkozó – az 1945 utáni egyháztörténelmet érintő – tartalma a következő:

– „az isteni hívásra válaszoló tanúságtevők (Lisieux-i Teréz, Batthyány – Strattmann László, E. Stein, M. Kolbe) és a kapitalizmus kihívásaira válaszoló egyház

- az áteredő bűn szövevényében vergődő emberiség (a két világháború, a fasizmus és a kommunizmus) és a II. vatikáni zsinat (1962 – 65) mint Jézus örömhírének tolmácsolója
- az ökumenikus törekvések mint a Lélek munkálkodásának tanújelei.” (Katolikus hittan kerettanterv [é. n.]: 28–29)
- A református hittanoktatás alapelveit törvény szabályozza (Református hitoktatási törvény 2003), a helyi tanterv – iskolatípustól függetlenül – 11. évfolyamon jelöli ki az egyetemes és a magyar egyháztörténet helyét. Az 1945 utáni egyháztörténet kapcsolódási pontjai:
- egyetemes egyháztörténet alapmodul témája: A keresztyén egyház a XX. század megpróbáltatásai között;
- magyar egyháztörténet témája: A XX. sz. magyar református egyháza: szétszakadás, üldöztetés, helytállás. (Református hit- és erkölcsstan helyi tanterv [é. n.]: 20–22, 26–27)

A Magyarországi Evangélikus Egyház hit- és erkölcsstan heti 2 órával számoló kerettantervében a 12. évfolyamon, a Társadalom témakörben található a kapcsolódás. Témái, fejlesztési követelményei:

- Magyarországi egyházak és a holokauszt;
- Magyarországi egyházak és az államszocializmus;
- Sztéhlo Gábor, Bibó István, Dietrich Bonhoeffer. (Evangélikus hit- és erkölcsstan kerettanterv, [é. n.]: 3)

## 2. 2. Tematikus blokkok, óratervek

Figyelembe véve a központi és felekezeti szabályozást, három blokk (egy tematikus, két kronologikus) került meghatározásra. Az elsőben (Vértanúk, keresztyén helytállás) kaptak helyet az életutak; az 5 óraterv az embertársaikért kiálló keresztyének példáját állítja a tanulók elé. A másik két blokk – Egyházak a második világháború utáni Magyarországon, egyházpolitika az átmenet éveiben (1945–1948) és a Rákosi-korszakban; Egyházpolitika a Kádár-korszakban – kronologikusan tárgyal több egyházpolitikai témát.

Az egyes óratervek esetén lényeges szempont volt, hogy az egyháztörténeti és köztörténeti tartalmak mellett megjelenjenek a társadalomtörténeti vonatkozások, továbbá a korosztály számára érdekes gyermeki nézőpont.

Elsődleges volt a törekvés az óratervek sokrétű felhasználhatóságára. Ez egy teljes egység (blokk) több tanórán átívelő feldolgozását jelenti témamélyesítésként, akár egy-egy óraterv vagy feladat kiemelését. Ennek érdekében az óratervek alapvető formátuma a jelenleg hatályos Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében tájékoztató anyag Óraterv – „B változat” lett (Útmutató 2019: 111). Az elkészült óraterveket a következő egyedi megjegyzések egészítik ki:

1. A fejléc információkkal szolgál arról, hogy a vonatkozó óraterv milyen konkrét kapcsolódásokkal bír: tantárgyi tartalmak és követelmények, évfordulók, emléknapok. Ezzel megkönnyíti a pedagógusok számára a tájékozódást az alkalmazásukról.
2. A táblázat áttekintést ad a 45 perces intervallum menetéről. Az eszközök hasáiban megjelennek a digitális és a papír alapú megoldások (a pedagógus a tantermi feltételek függvényében dönthet).
3. Mellékletben szerepelnek az órán felhasználható anyagok, táblaképek, továbbá a feladatok lehetséges megoldásai.

4. A dokumentumot további lehetséges feladatok gyűjteménye és az ajánlott irodalom jegyzéke zárja. Utóbbi ismeretterjesztő, nívós szakmai írásokat ajánl a pedagógus figyelmébe, míg előbbiből további ötletek meríthetők, függően az osztály érdeklődésétől, előzetes tudásától.

### 2. 3. Vértanúk és keresztény helytállás tematikus blokk

Az egyháztörténeti tematikájú iskolai segédanyagok közül az első egység rövid bemutatására vállalkozom, ugyanis ennek kidolgozását teljes egészében én végeztem. A tematikus blokk 5 óratervének témái a következők:

- Keresztény embermentés I. – Boldog Salkaházi Sára (1899–1944) és Soos Géza (1912–1953);
- Keresztény embermentés II. – Sztehlo Gábor (1909–1974) és Regőczy István (1915–2013);
- Szerzetesrendek működése Budapest ostroma alatt;
- Boldog Apor Vilmos püspök, vértanú;
- Boldog Brenner János vértanú.

A központi témamegjelölés szükségessé tette az időbeli keretek rugalmas kezelését: a visszanyúlást a második világháború utolsó éveire, egyes esetekben (pályaképek bemutatása) pedig a századfordulóhoz. A tartalomjegyzékekből látszik a fókusz, vagyis a második világháború alatti embermentés. A szerzetesrendek háborús szerepvállalását a tanulók egy projekten keresztül ismerik meg. Boldog Brenner János vértanúsága már az '50-es évekre terjeszti ki az idősíkot.

A mellékletben közölt óraterv (ráhangolást követő) két eleme Sztehlo Gábor és Regőczy István embermentő tevékenységét az általuk alapított otthonokon keresztül ábrázolja (mivel az időkeret szükségessé tette a szűk keresztmetszetet). A forrástípusok közül szerephez jut a játékfilm, az (archív) fénykép és az írott forrás, a tanulói tevékenységben nyer megvalósulást a digitális lehetőségek kihasználása: a Picktochart és a LucidsPark felületeken keresztül.

## Összegzés

Az elkészült egyháztörténeti segédanyag mind állami, mind felekezeti intézmények pedagógusai számára szolgáltató anyagokat. Ennek a segédletek az elkészülte és a sikeres alkalmazása is igazolja, hogy a tankönyvek mellett szükség van olyan pedagógiai fejlesztő csomagokra, tanítást segítő eszközökre, amelyek gazdag pedagógiai repertoár alkalmazását teszik lehetővé a gyakorlatban, és ezáltal elősegítik a tantervi elvárások élményszerű feldolgozását.

A kidolgozott és tudatosan végigvezetett koncepció nagy rugalmasságot biztosít: kiemelhető az óratervek egy-egy feladata, a blokkok egy-egy óraterve, ha a komplex feldolgozásra nincs idő/lehetőség. A felhasználás lehetőségei közül mégis az emléknepokat emelem ki, hiszen hozzájárul a pártállami diktatúra időszaka és a jelen viszonyának értelmezéséhez. Jan Assmann idézve: „[...] képviselhető az a felfogás, mely szerint a vallásnak adott kultúrán belül az egyidejűség megbontása a feladata. [...] Ez a nem-egyidejűség bizonyos helyzetekben a másság jellegét öltheti. Az emlékezés ilyenkor az ellenállás aktusává válik.” (Assmann, Jan 2004: 84)

## Felhasznált irodalom

- Assmann, Jan 2004. A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban.
- Evangélikus hit- és erkölcsstan kerettanterv [é. n.]. *Hit- és erkölcsstan kerettanterv*, 12. évfolyam.
- Evangélikus hitoktatás honlapja, <https://hitoktatás2.lutheran.hu/tantervek/> (a letöltés ideje: 2022. szept. 5.)
- Katolikus Pedagógiai Intézet kiadványai
- Katolikus hittan kerettanterv [é. n.]. *Katolikus hittan kerettanterv (római és görög szertartású tanulók számára)*, 1–12. évfolyam. Katolikus Pedagógiai Intézet honlapja, <https://www.katped.hu/hittan/hittan-tanterv> (a letöltés ideje: 2022. szept. 5.)
- Nat 2020. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról; in: Magyar Közlöny, 2020. jan. 31., 17. sz. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (a letöltés ideje: 2022. szept. 5.)
- Református Tananyagfejlesztő Csoport Református Tananyagtár
- Református hit- és erkölcsstan helyi tanterv [é. n.]. *A református hit- és erkölcsstan tantárgy helyi tanterve (9–12. évfolyam)*. A Református Pedagógiai Intézet honlapja, <http://rpi.reformatus.hu/k%C3%B6z%C3%A9piskolai-helyi-tanterv-mint%C3%A1k> (a letöltés ideje: 2022. szept. 5.)
- Református hitoktatási törvény 2013.
- A Magyarországi Református Egyház 2013. évi VI. törvénye a református hitoktatásról szóló 2007. évi II. törvény módosításáról. 17. § [http://rpi.reformatus.hu/sites/default/files/csatolt\\_fajlok/2007\\_evi\\_ii\\_hittan\\_torveny\\_2013\\_vi\\_egyseges\\_szerkezet.pdf](http://rpi.reformatus.hu/sites/default/files/csatolt_fajlok/2007_evi_ii_hittan_torveny_2013_vi_egyseges_szerkezet.pdf) (a letöltés ideje: 2021. jan. 6.)
- Útmutató 2019. Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és a Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Történelem 9. 2021. Szent István Társulat. Budapest.
- Vágó Irén – Simon Mária – Vass Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

## 3. Melléklet

### Óraterv

Keresztény embermentés II. – Sztéhlo Gábor (1909–1974) és Regőczy István (1915–2013)

A pedagógus neve:

Műveltségi terület:

Tantárgy:

Osztály:

Az óra témája: Keresztény embermentés II. – Sztchlo Gábor (1909–1974) és Regőczy István (1915–2013)

Az óra cél- és feladatrendszere: a fejlesztendő attitűd, készségek, képességek, a tanítandó ismeretek (fogalmak, szabályok stb.) és az elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése:

– fejlesztendő készségek, képességek: szövegértés, elemzőképesség, kommunikáció, emlékezet, kreativitás, szociális viselkedési, együttműködési

– tanítandó ismeretek (fogalmak, adatok/lexikák): Raoul Wallenberg, Sztchlo Gábor

Az óra didaktikai feladatai: új ismeretek elsajátítása, alkalmazása, ellenőrzés

Tantárgyi kapcsolatok: történelem, hit- és erkölcstan, osztályfőnöki; kapcsolódási pontok:

– holokauszt magyarországi áldozatainak emléknapja: április 16.

– holokauszt nemzetközi emléknapja: január 27.

– kommunizmus áldozatainak emléknapja: február 25.

### Felhasznált irodalom

(tankönyv, munkafüzet, feladat- és szöveggyűjtemény, digitális tananyag, online források, szakirodalom stb.):

### Szabályozás:

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny. 2020. jan. 31., 17. sz. 347. [20. témakör: A második világháború]

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára – Történelem. Téma: A holokauszt; altéma: Felelősség és embermentés. 35., Oktatási Hivatal honlapja, [<https://gyula.lutheran.hu/hitoktatas/letoltes/kerettantervek/Kerettanterv%2012%20osztata301ly%20heti%20%20o301ra.pdf/view> \(a letöltés ideje: 2022. febr. 12.\)](https://w- Társadalom témakör témái: Magyarországi egyházak és a holokauszt, Sztchlo Gábor. 3.; Gyulai Evangélikus Egyházközség honlapja.</a></p></div><div data-bbox=)

Gaudiopolis (rend. Szántó Erika, 1989), <https://www.youtube.com/watch?v=E1epMjjL-3Zc> (a letöltés ideje: 2022. febr. 9.)

### Képválogatás Gaudiopolis világról – 1. sz. melléklet:

1. kép: [www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](http://www.oktatas.hu/koznevelo/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf) (a letöltés ideje: 2022. febr. 9.)

Katolikus hittan kerettanterv (római és görög szertartású tanulók számára), 9. évf. – Az egyház történelme mint üdvtörténet, 5. témakör: A legújabb kori üdvtörténet: „az át-eredő bűn szövevényében vergődő emberiség (a két világháború, a fasizmus és a kommunizmus)”. 29., Katolikus Pedagógiai Intézet honlapja, <https://www.katped.hu/hittan/hittan-tanterv> (a letöltés ideje: 2022. febr. 9.)

Hit- és erkölcstan kerettanterv (heti két órára), Magyarországi Evangélikus Egyház, 12. évf. Részlet a Valahol Európában c. filmből, Open Society Archives honlapja, <https://www.osaarchivum.org/events/Finissage-Somewhere-Europe-Gaudiopolis> (a letöltés ideje: 2022. febr. 9.);



2. kép: Gaudiopolis jelvénye, Evangélikus Országos Múzeum honlapja. <https://eom.lutheran.hu/node/1421> (a letöltés ideje: 2022. febr. 12.),
3. kép: Képek Gaudiopolis életéből (részlet), dunaújvárosi József Attila Könyvtár honlapja. <http://www.jakd.hu/index.php?p=evfordulo&id=389> (a letöltés ideje: 2022. febr. 12.)  
 Regőczy az árvái között [fénykép]; Regőczy Alapítvány honlapja, <https://regoczialapitvany.hu/regoczi-istvan/> (a letöltés ideje: 2022. febr. 12.)  
 Regőczy István 1991. Az Isten vándora. Szent István Társulat, Bp.




Időkeret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia			Megjegyzések
		Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	
5	I. Ráhangolás I. 1. A témakör előkészítéseként beszélgetés a gyermekletről A pedagógus irányító kérdései mentén beszélgetés a gyermekeket érintő krízishelyzetekről: Milyen élethelyzetek érinthetik a gyermekek mindennapjait kritikusan? Milyen változások lehetnek súlyos hatással egy gyermekre?	kérdések-válaszok	frontális együttes		
20	II. A Gaudiopolis című játékfilm feldolgozása II. 1. Játékfilm és képi forrás összekapcsolása A három képen a gyermekvároshoz kapcsolódó képeket láthatóak. A tanulóknak ezeket a játékfilm egyes jeleneteihez kell kapcsolni. II. 2. Az elbeszélői nézőpont egyéni megközelítése	szemléltetés, munkáltatás, képelemzés megbeszélés  szemléltetés, tevékenykedtetés, megbeszélés	frontális együttes, egyéni frontális együttes	képek Gaudiopolis világáról (1sz. melléklet) A) Papír alapon: táblára kitűzött képek B) Digitálisan: projektor vagy digitális tábla segítségével kivetített képek	A feladat megoldásához szükséges Gaudiopolis (rend. Szántó Erik 1989) című játékfilm első 30 percének előzetes megtekintése. példa a lehetséges megoldásra 1. sz. melléklet

Időkeret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia			Megjegyzések
		Módszerek	Tanulói munkafarmák	Eszközök	
	Közösen megnézzük a Gaudiopolis c. játékfilm első 2 percét hang hozzáadása nélkül. A tanulók feladata, hogy fogalmazzanak meg egyénileg 5 mondatot, amely a részletben szereplő kisfiú gondolatait közvetíti.	szemléltetés, tevékenykedtetés, megbeszélés	frontális együtes, egyéni	számítógép, kivetítő	
	II. 3. Gaudiopolis alapelveinek megfogalmazása A differenciált csoportok beosztását a pedagógus a megelőző órán már megosztotta a tanulókkal. A csoportok feladata összegyűjteni a Gaudiopolist meghatározó max. 4-5 alapelvet, s ezt vázaltszerűen vagy mondatban fogalmazva rögzíteni. A megoldáshoz (szükség szerint) megtekinthető részlet: 16.30–22.47	munkáltatás lényegkiemelés, megbeszélés	differenciált csoportmunka	A) Papír alapon: filctollak, papír B) Digitálisan javasolt program: pictochart.com	csoportbeosztás a szempontok megadása a megelőző órán (a film levetítése előtt); példa a lehetséges megoldásra: 2. sz. melléklet
15 III. 1.	III. „Sasfiókák” – Regőczy István gyermekotthona Szövegkiegészítés A tanulók kiosztott lapon részleteket olvashatnak Regőczy István visszaemlékezéséből, ezt párban dolgozva kell kiegészíteniük.	megbeszélés munkáltatás szövegértés	frontális páros	nyomatott lap Regőczy István visszaemlékezéséből (3. sz. melléklet)	szürkével kiemelve a kitörlendő 5. szó a 3. sz. mellékletben

Időkeret	Az óra menete	Nevelési-oktatási stratégia			Megjegyzések
		Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	
	<p>III. 2. Ábrakészítés</p> <p>A tanulók továbbra is párokban dolgoznak. A párok fele-fele arányban gyűjtenek az előző feladatban használt szövegből szavakat, szókapcsolatokat</p> <p>a) a gyermekotthonról,</p> <p>b) a gyermekotthonok lakóiról.</p>	munkáltatás, forráselemzés	differentiált páros	<p>A) Papír alapon: tanulók füzetei, toll</p> <p>B) Digitálisan: javasolt program: <a href="http://lucidspark.com/">lucidspark.com/</a></p>	példa a lehetséges megoldásra a 4. sz. melléklet
5	<p>IV. Szintetizálás</p> <p>A két részleges portré megismerését követően a tanulók feladata olyan magatartásformák, tulajdonságok megnevezése, amelyek összekapcsolják Sztehlo Gábor és Regőczy István személyét.</p>	munkáltatás, megbeszélés	frontális egyéni		

## Mellékletek

### 1. sz. melléklet

	Lehetséges megoldások	
1.	Játék Gaudiopolisban	
2.	Az Örömváros megalapítás, megállapodás a szabályokban	
3.	Minden napok az Örömvárosban: a munkamegosztás és az abból fakadó problémák	

## 2. sz. melléklet



## 3. sz. melléklet

„Prohászka Ottokár karácsonyi elméledéséből vettem az elnevezést az én drága gyerekeimre: »Sasfiókák«. Ezekből az elhagyott, árva utcagyerekekből, kis csavargókból akartam egy elit csoportot nevelni, akiknek a legmagasabb, a krisztusi ideál ad szárnyakat, hogy magasba emelkedjenek. Azért adtam nekik jelszavul: »Ego memet in ardua fixi.« – Én a kemény életet választottam. Értük akartam küzdeni, minden áldozatot, kockázatot vállalni, azért lett az én jelszavam: »Mindent a sasfiókákért, a **sasfiókákat** Istenért!«

M - A - S - A - S - I

Repülőgépek zúgtak, **bombák** robbantak. Pestszenterzsébet egyharmada romokban állt. Akkor kezdtem építkezni. Otthont romokból, az elhagyott, elárvult gyermekeknek, hogy mentsem ezeket az elvadult, szenvedésben, nélkülözésben, szeretetlenségben megtört kis lelkeket. A Dezső utcában kezdtem fészket építeni nekik. Az első »vadvirágaimat« Budapest nagy külvárosában és Csepelen szedtem össze. Az a romos ház, amelyet erre a célra megszereztem, szörnyű állapotban volt. Se ajtaja, se ablaka nem volt. A mennyezet lógott a ferdére csúszott tető alatt. Reménytelen látvány, szomorú, háborús képe az **elhagyatottságnak**. Mikor a házba betértem, térdig álltam a vízben. Amit csak lehetett, kidobáltam az ablakon. Elkezdtem egyedül építkezni. Közeli szomszédom egy félig leégett gyár. A tulajdonos elmenekült, a gondnok a pincében lakott a családjával. Megengedte, mindent felhasználhatok az építkezéshez, ami a gyár területén található. [...]

Honnan szedtem ezeket az árvákat? Két kisgyermeket: 8 éves fiúcskát és 6 éves húgocskáját egy lebombázott ház sarokszobájában találtam hangosan siránkozva: »Apuka, Anyuka!« Az apjuk holtan feküdt a romok alatt, édesanyjuk vérző sebekkel, eszméletlenül. Alig tudtam a kövek alól kihúzni. Csepelről két kis testvérkét hoztak, az anyjuk kórházban, az apjuk a fronton tűnt el. [...] Egy fiúcska – csupa rongyokban – kopogtatott az ajtón. Azt sem tudtam, honnan jött. Szegényke ő sem tudta, hogy került hozzám, csak annyit rebegett, hogy ide küldték. Három másik gyermeket szomszédok hoztak, annyit mondtak, hogy apjuk meghalt valahol Oroszországban, anyjuk pedig egy hete elment élelem után, azóta sem látták. Nem is került meg szegény többé. A legtöbb gyermekről semmiféle **adatom** nem volt. Szegény, kiéhezett, rongyos kis gyermekhad. Létszámuk napról napra nőtt. Ezeknek akartam meleg otthont biztosítani, szeretetet adni a félénk kicsiknek, akik **minden zajra összebújnak**. Én, a szegény paptanár, kisegítő káplán.”

Regőczy István 1991. Az Isten vándora. Szent István Társulat. Bp. 217–219.

#### 4. sz. melléklet



#### További lehetséges feladatok

A *Gaudiopolis* c. játékfilmhez (1-5. feladat)

##### 1. Szövegértési feladat

Olvassátok el a Sztehló Gábor életéről szóló szövegrészleteket, majd T-ábrába rögzítsétek a filmből már ismert információkat és az új tartalmakat!

Kiosztott szöveg Sztehló Gábor életéről:

„1944 májusában az evangélikus egyház is csatlakozott a zsidó származású protestánsok gondozására és védelmére létrehozott Jó Pásztor Bizottsághoz. Egyházi elöljárója, Raffay Sándor püspök az ekkor kórházlelkészként dolgozó Sztehlót bízta meg, hogy képviselje az evangélikus egyházat a bizottságban. [...] Sztehlónak és segítőinek 1945 elejéig összesen harminckét épületben sikerült fedelet és ellátást biztosítani a kiskorú üldözötteknek. [...] Bár megbízatása csak az áttért gyerekek mentésére korlátozódott, Sztehló nem törődött azzal, hogy az otthonokba befogadottak kikeresztelkedtek-e vagy sem. [...] A nyilasuralom hónapjait a Sztehló és társai által bújtatott gyerekek túlnyomó többsége túlélte – egyetlen gyermekotthonból hurcoltak el egy harminc-negyven fős csoportot. A lelkész és segítői mintegy ezerhatszáz gyermeket és fiatalkorút, valamint további négy száz, az otthonokba alkalmazottként felvett felnőttet mentettek meg a haláltól. [...]

A lelkész ezúttal is gyorsan cselekedett, és 1945-ben a Pax Gyermekotthon területén létrehozta Gaudiopolist (Örömváros), amely több volt egyszerű menhelynél: a fiatalok itt közösségre találtak. Az intézményben elsősorban ekkor is az üldözöttek gyerekei kaptak helyet, immáron nemcsak a zsidó származásúak, hanem azok is, akiknek szülei a Horty-korszakban valamilyen módon exponáltak magukat.” (Csatári 2020: 406–411.

##### 2. Jellemterkép készítése

Készítsétek el Sztehló Gábor jellemterképét a játékfilm alapján! A választott tulajdonságokat a játékfilmben látható cselekedetekkel indokoljátok! Megoldásotok során a hagyományos eszközök mellett digitális megoldásokban is gondolkozhattok!

##### 3. Esszéírás – „Aki csak állampolgár, annak mindig szót kell fogadnia?”

Írjatok 12-16 sor terjedelmű rövid esszét a megadott cím szerint! Megoldásodba építsétek bele, hogy a kérdés hogyan kapcsolódik Gaudiopolishoz, továbbá fejtsétek ki saját véleményeiteket a kérdésről!

##### 4. Vita a gyermekköztársaságról – Működőképes lehet-e hosszabb távon egy gyermekek által irányított intézmény?

Érveiteket, ellenérveiteket csoportokban vitassátok meg! Gyűjthettek példákat a filmből, érinthettek olyan általános szempontokat, mint az életkor vagy a felelősség.

## 5. Ábrakészítés

Készítsetek ábrát Gaudiopolis államszervezetéről! Megoldások során a hagyományos eszközök mellett digitális megoldásokban is gondolkozhattok!

## 6. Kiselőadás

Mutassátok be Regőczi István sorsának 1947 utáni alakulását! A kiselőadást Regőczi István életének meghatározó helyszíneire (Andrássy út 60., Máriabesnyő, Vác, Révfülöp) fűzzétek fel!

Felhasználható forrás: VÖRÖS Géza: Regőczi István árvái. A Magyar Cserkészszövetség honlapja, <https://katakomba.cserkesz.hu/tartalom/tanulmany/4/> (a letöltés ideje: 2022. febr. 12.)

## 7. Címerkészítés

Tervezzétek meg Gaudiopolis mintájára Regőczi István gyermekotthonának címerét!

## Ajánlott irodalom

### Regőczi István

- Regőczi István: Az Isten vándora. Szent István Társulat, Bp. 1991. Elektronikus változat: [http://www.ppek.hu/konyvek/Regoczi\\_Istvan\\_Az\\_Isten\\_vandora\\_1.pdf](http://www.ppek.hu/konyvek/Regoczi_Istvan_Az_Isten_vandora_1.pdf) (a letöltés ideje: 2022. febr. 12.)
- Vörös Géza: Regőczi István árvái. A Magyar Cserkészszövetség honlapja, <https://katakomba.cserkesz.hu/tartalom/tanulmany/4/> (a letöltés ideje: 2022. febr. 12.)
- Vörös Géza: Sasik a viharban. Betekintő (2013) 4. sz. [https://betekinto.hu/sites/default/files/betekinto-szamok/2013\\_4\\_voros.pdf](https://betekinto.hu/sites/default/files/betekinto-szamok/2013_4_voros.pdf) (a letöltés ideje: 2022. febr. 12.)
- Árvák apostola dokumentumfilm (rend. Horváth Tamás, 2006)

### Sztechlo Gábor

- Csatári Bence 2020. Sztechlo Gábor – Luther-kabátos embermentő. In: Magyar hősök. Elfeledett életutak a 20. századból. Szerk. Czókos Gergely – Kiss Réka – Máthé Áron – Szalai Zoltán. Mathias Corvinus Collegium Alapítvány–Nemzeti Emlékezet Bizottsága, Bp.
- Sárközi Mátyás 2009. Szent ügyért éljünk! Sztechlo Gábor emlékezete. Európai utas 20. (2009) 2. sz. 95–98.
- A szeretet tüzeivel. 2019. Válogatás Boldog Salkaházi Sára naplójából. Magyar Kurír, Bp.
- András Andor – Laborci Dóra 2018. Sztechlo-gyerekek voltunk. Szerk. Luther Kiadó, Bp.
- Sztechlo Gábor 1994. Isten kezében. Szerk. Bozóky Éva. Sztechlo Gábor Gyermek- és Ifjúságsegítő Alapítvány, Bp.,
- Tolnainé Margit 2020. Óvoda az óvóhelyen. Feljegyzések a Sztechlo-gyermekmentésről. Magvető–Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. Bp. (Tények és tanúk)

## A tanulmány szerzője

**Dr. Gilányi Magdolna** egyetemi adjunktus, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. Főbb kutatási területe: 20. századi magyar egyháztörténet, domonkos rendtörténet. [gilanyi.magdolna@tok.elte.hu](mailto:gilanyi.magdolna@tok.elte.hu)

# Gloviczki Zoltán

## Változások az iskolarendszerben, az iskolarendszer lehetséges változásai

Miközben a társadalmi és szakmai közgondolkodás a XX-XXI. század oktatásügyének legjelentősebb kihívásait a gyermekek – valamiféle elképzelt sztenderdhez képesti – mentális és szociális „változásában”, valamint az információs technológia tárgyi feltételeinek változásában látja, e két szempont csupán szindrómája a valódi változásnak. A XX. század második felének két legdrámaibb fordulata a közoktatás általánossá válása, és a rendelkezésünkre álló (valamint elérhető), akár tudományos igényű információmennyiség robbanása.

Európai polgári társadalmaink nosztalgikusan ideális iskolaeszménye a század első felének gimnáziuma, mely hazánkban is a „magyar szellemi erő” és minőségi iskoláztatás modellje. Az egykori nyolc évfolyamos gimnázium magasnak látszó intellektuális és emberi teljesítménye mögött azonban nem annak, vagy a kor fiataljainak a mainál alkalmasabb szakmai, erkölcsi, szociális jellemzői állnak. Az egykori gimnázium (illetve annak a XX. század első felében kialakuló mindenkori iskolatípus-párhuzamai) egy roppant szűk szociokulturális elit réteget érintett, melynek életmódja, ideáljai, céljai, műveltsége még annyival is homogénebb volt egy mai, hasonló társadalmi metszeténél, amennyire a műveltséghez való hozzáférés lehetőségei a mainál jóval erősebben korlátozódtak egységesen az iskolára. A pedagógusok munkaélményét árnyalja, hogy ők szinte százszázalékos eséllyel ugyanaból a szociokulturális mezőből kerültek ki, vagy legalábbis abban helyezkedtek el felnőtt életükben, amely a kor gimnazistáit, azok családját jellemezte. Ami az iskolai műveltséget, elsajátításának módját és sikerességét illeti. Ma hazánk oktatásügyének legnagyobb értelmezési, funkcionális, sikerességi és ellátottságbeli vesztese az úgynevezett felső tagozat. A jellemzően ma is négy évfolyamos gimnáziumra, középiskolára hárul az egykor nyolcéves, tartalmilag, didaktikailag alaposan tervezett, kipróbált és kivitelezett középiskolai oktatás. Egy olyan tudományos-műveltségi háttér előtt, ahol a ma a történelem és irodalom oktatás időben mintegy felét kitevő tananyag akkor nem volt releváns része a gimnáziumi oktatásnak, nem szólva a természettudományos tárgyak, elsősorban a fizika, kémia és főként a biológia egykori és mai követelményeiről. A társadalmi elit szűk rétege lassan, alaposan, a mai – elméletileg létező – iskolai tudás töredékével birkózott meg, kétségtelenül és nyilvánvalóan, és a fentiekből következően is érthetően a mai átlagos iskolásnál magasabb minőségben. Hogy még egy sokszor emlegetett, tévesen minőségromlásként interpretált elemet említsünk: a XX. század első felének, közepének gyermekeit kevesebb idő, és lényegesen csekélyebb nyelvi és szociokulturális változás választotta el Jókai vagy Gárdonyi korától, mint a ma gyermekeit tőlük. Míg tehát nyolcvan éve gimnazisták olvastak velük lényegében azonos nyelvi és kulturális közegben létező klasszikusokat, ma tetszőleges közegből érkező felső tagozatosok egy tőlük idegen nyelvi-kulturális közeg szövegeit.

Az Eötvös József által többször (1848 / XI Tv., 1868 / 38. Tc.), majd egészen Hóman Bálint miniszterségéig (1940 / 20. Tc) lényegében elővételezett általános tankötelezettség még a beiratkozás szintjén is csak az 1950-es években valósult meg, akkor is igen jelentős lemorzsolódás mellett. Valóban „általános” iskolázottságról, mára pedig jellemzően vala-

miféle középfokú tanulmányok dominanciájáról valóban csak a XX. század végétől beszélhetünk (Sáska 2007: 12 skk). Mindeközben az elsajátítandó iskolai tudás nem adaptálódott az iskola demokratizálódásához. Nem az iskolaeszményt igazították az új társadalmi elvárásokhoz, hanem az egykori szűk elit szellemi privilégiumát kívánták hozzáférhetővé tenni a széles tömegek számára. Méghozzá nem csupán a tényleges tananyag, hanem azon elv mentén is, mely szerint az iskolai tudás nem más, mint a tudományok legkorszerűbb és legteljesebb ismeretanyagának tartalmilag és módszertanilag adaptált változata. A XXI. századra tehát összességében nem egy korosztály egésze változott meg, ráadásul az értéktelenedés irányában, hanem abszurdá vált a kontraszt iskolaképünk és a valóság között. Az információs robbanás, az iskola tudásgazda privilégiumának megszűnése, mely a könyvnyomtatás korát követően (Gloviczki 2018) másodszer kíván alapvető paradigmaváltást a tudásmegosztás módjait illetően, csak fokozta, fokozza ezt az abszurditást. Ezek a problémák nem válságot jeleznek, hanem megváltozott körülményeket és kihívásokat. És nem csupán az iskolai tudás mibenlétét, hanem az iskoláztatás céljait és formáit tekintve is.

A jelenség, az útkeresés szükségessége nem kizárólag Magyarországon ismert. Nem meglepő módon Európa korábban legnagyobb polgári műveltséggel és iskolai kultúrával rendelkező államai éreznek hasonló válságtüneteket. A világ egésze azonban talán egy lépéssel előrébb jár.

Ma az oktatásügy tényeken alapuló kutatásában-fejlesztésében a legnagyobb szellemi és infrastrukturális potenciállal az OECD rendelkezik. Az oktatásügyet – az egészségügyhöz hasonlóan – a gazdaság és társadalom motorjaként, a fejlődés feltételeként határozza meg. Feltáró, adatgyűjtő és feldolgozó tevékenysége lenyűgöző. Olyannyira, hogy az oktatás kizárólagosan munkaerőpiaci szempontú megközelítésének egyoldalúsága évtizedek óta nem is igen vitatott szempontja az oktatáskutatásnak. Míg az OECD a rendelkezésére álló adatok és azok szakszerű feldolgozása alapján az elmúlt évtizedekben viszonylag egzakt pillanatképeket és prognózistartárt az érdeklődők elé (OECD 2021a, OECD 2021b, Schleicher 2021), a COVID19 világjárvány tapasztalatai végső lökést adtak ahhoz a – továbbra is korszerű – lépéshez, hogy a szervezet szakmai közössége egymástól eltérő lehetséges forgatókönyvekben kezdjen gondolkodni.

Az OECD 2022-ben négy lehetséges oktatási jövőképet modellez (OECD 2020)

1. Bővülő iskoláztatás. Az iskoláztatás szerkezete és folyamatai megmaradnak, a formális oktatásban résztvevők köre tovább bővül. Nő az oktatás hatékonyságát fokozó nemzetközi együttműködés, a technológiai fejlődés, s ezek egyúttal a személyre szabottabb oktatás lehetőségét is elősegítik.

2. Kiszervezett iskolák. Ahogy a társadalom egyre közvetlenebb szinten válik érdekeltté polgárainak iskoláztatásában, a hagyományos iskolarendszer összeomlik, a tanulás sokszínű, flexibilis, döntően magán fenntartású rendszerbe helyeződik át, jelentős digitális támogatással.

3. Iskolák, mint tanulási központok. Megmaradnak az iskolák, de a sokféleség és a kísérletezés válik normává. Az intézmények falaikat megnyitva összekapcsolódnak helyi közösségekkel – változatos tanulási formákban, civil szerepvállalásban és innovációban gondolkodva.

4. Folyamatba ágyazott tapasztalati tanulás. A nevelés az egyén életében mindenütt, mindenkor jelen van. Nem értelmezhető tovább a különbségtétel formális és informális nevelés között – lényegében az egész társadalom a tanulási folyamat részévé válik.

Az OECD lehetséges jövőképeinek kizárólagossága és alternatívitása nyilván magának a



szervezetnek a számára sem egyértelmű. Alátámasztja a párhuzamos folyamatok lehetőségét, hogy valójában mind a négy felvázolt fejlődési trend ma is jelen van. Igazán döntő paradigmaváltást az 1. és a 3. változat - egyáltalán nem valószínűtlen - elbukása jelenthet, ami hagyományos (valójában csupán a polgári társadalmak újkori fejlődésével egykorú) iskolaképünk teljes megszűnését jelentheti. A 2. és a 4. változat egyébként az antikvitás oktatásától a késő-középkorig élő mester-tanítvány kapcsolatig számos, korábban szélében létező paradigmával mutat egyezéseket. Kérdés továbbá, hogy a „hagyományos iskoláztatás” lassú vagy robbanásszerű megszűnése mennyiben jelenti szükségszerűen az infrastruktúra, a tanulási környezet, a hierarchia, a tananyagstruktúra, vagy éppen a társadalmi, szakmai sztenderdizáció felbomlását is, melyikét ezek közül, vagy egyszerre mindegyikét.

Hazánkban a folyamatba ágyazott tapasztalati tanulás felé törekvés elsősorban (és rendszer szinten kizárólag) a szakképzésben jelenik meg, központi vízióként. A 3. változat nyomai is a szakképzésben lelhetők fel – miközben az egész hazai köznevelés a 4. mellett talán ettől a modelltől áll legtávolabb. Legjellemzőbbnek az 1. változat látszik, bár a forma megéléte nem jelenti egyszerre a működést is: a forma jellemző, de egyre kevésbé működőképes. Sterilen ebben a változatában jövőképként semmiképpen nem kerülhet szóba. A társadalom, elsősorban a válságot érző, felelős szülők Magyarországon e működési válságra reflektálva egyelőre a 2. változat felé keresnek megoldást, egyelőre egy igen szűk és kevésbé hozzáférhető szakmai-piaci szegmens megjelenésével (HVG 2021a). Sokatmondó tény, hogy a Magyarországon régóta jelen lévő, erősen etatista politikai irányítás egyszerre érez – érthető és hagyományos – felelősséget az állami szerepvállalás (az egységes és méltányos oktatás biztosítása) irányában, s észlel egyúttal maga is egyfajta, alternativitásért kiáltó válságot. Gulyás Gergely miniszter fogalmaz így 2021-ben Magyarország Kormánya nevében nyilatkozva: „A debreceni magániskola csekély számú ösztöndíjas helyére azt mondta, hogy ő úgy tudja, a helyek egyharmada ösztöndíjas lesz. Egy ilyen iskola szükséges a gazdasági fejlődéshez.” (HVG 2021b). Magyarországon a következő időszak oktatásügyét az 1. és a 2. fejlődési vonal egyre feszültebb párhuzama fogja meghatározni, s lehet, a feszültség feloldásakor/robbanásakor már kiforrottabb nemzetközi fejlődési trendekhez igazodhatunk.

Az OECD a négy fejlődési vonalat kibontva a következőképpen modellezi a lehetséges folytatást (OECD 2020).

A hazai oktatásügyben nyomokban megmutatózó fejlődési irány a kiszervezett oktatás modellje. Az OECD víziója szerint ez a fokozott szülői szerepvállalással közösségi és magánkezdeményezéseken alapuló forma. A rendszer központi eleme a folyamatos választás meghatározott oktatási szolgáltatások vásárlásával, egyúttal a tanulási utak várható piaci értékét is figyelembe véve. A választható tanulási idő, cél, költség segíti a tanulókat saját ritmusuk és útjuk kiválasztásában. Ugyanígy lényegesen változatosabbá válik a pedagógus-szerepek és munkakörülmények halmaza, összetett hatással, természetesen a szakmai és fejlődésre és előmenetelre is. A kiszervezés egyúttal azt is jelenti, hogy a hagyományos adminisztratív irányítás és a rendszerszintű elszámoltathatóság (anyagi és szakmai értelemben) drámaian csökken. Ugyanakkor szerepet kap egyfajta nagyobb összefüggések létrejöttében tanulási hálózatok, például digitális platformok intézményfüggetlen kialakítása, mely egyúttal lehetőséget ad a megfelelő tudás és humán erőforrás egy másik dimenzióban történő újraelosztásához is. Nem csupán a piacgazdaság iskolarendszerre gyakorolt befolyása növekszik, hanem utóbbi is jelentős tényezővé válik a helyi, nemzeti és nemzetközi piacon.

Az iskolák mint tanulási központok az OECD szerint sok elemet megtartának a jelenlegi funkcióból. Csökken azonban az uniformizálás, a helyi közösségek az általuk fontosnak ítélt szempontokat erősíthetik a fejlesztésben, a kompetenciák új elismerési mechanizmusai a hagyományos minősítési rendszereket is felülírhatják. Tartalmilag itt is előtérbe kerül a kísérletezés és a pedagógiai sokszínűség, az együttműködés keretein belül növekszik az egyéni utak lehetősége. A tevékenységek a tágabb tanulási környezet, ökoszisztéma keretei közt értelmeződnek. Szakértő, hálózatban dolgozó tanárok dolgoznak együtt különböző intézményi vagy magánszereplőkkel, akik egyéb képességeket, szakértelmet hoznak az oktatási rendszerbe. Különösen nagy hatása lehet a rendszer működésére olyan külső intézmények erőforrásainak bevonása, mint múzeumok, könyvtárak, ipari központok stb. Az OECD ebben a modellben a helyi döntéshozatal túlsúlyát prognosztizálja, és a rendszeren belül is kisebb önszabályozó egységeket, egymással különféle együttműködésben.

Ezen a ponton ismét fel kell hívni a figyelmet az OECD tőle némileg szokatlan hipotetikus gondolkodására. A már említett problémán túl, vajon miért zárna ki egymást a most felsorolt négy fejlődési modell, leginkább az iskolaközpontokról szóló vízió veti fel a kérdést, miért is kapcsolódnak ide jobban az említett szakmai, működési jellemzők (kísérletezés, pedagógiai sokszínűség, egyéni utak, külső intézmények bevonása stb.), mint szinte bármelyik másikkhoz. Ugyanez a megállapítás több modell esetén felsorolt jellemzőkre igaz.

A legmerészebb jövőkép mindenképpen a folyamatba ágyazott (egyéni) tapasztalati tanulás általánossá válása. A tudás, képességek, attitűdök mérését és elismerését ebben az esetben a digitalizáció oldja meg, a jelenlegi fejlettségi szint mellett is megállapíthatjuk: mélységükben és szinte bármely időpillanatban. Széles körben hozzáférhető ingyenes tanulási lehetőségek, a hagyományos tantervi és iskolarendszer teljes leépítése mellett. Az oktatás, melynek fontos alapja a digitalizáció, különösen a mesterséges intelligencia, a közösségi tudásból is táplálkozva élet-közeli problémák megoldására törekszik. A nevelés, munka és szabadidő határai elmosódnak. A kormányok, valamint a piacok és a társadalom e rendszerben betöltött szerepei nehezen modellezhetők előre. Az OECD a befolyás mértékét az adatvagyontól és a geopolitikai súlytól teszi függővé. A hagyományos oktatási szakemberek eltűnnek, hiszen az egyének egyfajta „professzionális felhasználókká” válnak.

Az oktatásügy drámai fordulatában hívók számára mindenképp érdekes szempont, hogy a világszervezet teljesen releváns jövőképként kezeli a hagyományos iskolarendszer – nyilván korszerűsített – továbbélését is. E vízió szerint globálisan tovább növekszik a részvétel a formális oktatásban. Az iskolarendszerű bizonyítványok továbbra is a fő belépőt jelentik a gazdasági és társadalmi sikerhez. A tanterv jelentősége növekszik, sőt országok közös tanterveket és értékelési rendszereket hoznak létre. Ugyanígy nemzetközivé válik az adatok, információk megosztása, és az állami és magánszektor együttműködése is él, elsősorban forrásbevonás, a digitális háttér fejlesztése irányában. Maga az oktatási rendszer, a tanár-diák viszony megmarad – nyilván nyitottan a megújulásra. Ugyanakkor a személyre szabottabb oktatás a tanári munka természetét megváltoztatja, aminek hatása lesz a pedagógusképzésre és a pedagógusok életpályájára is. Elkerülhetetlen, hogy az iskolák egyfajta hálózatában megnövekedjen az egyes intézmények közti különbség fő célkitűzéseikben és szakmai erősségeikben. E modell feltételezi a határozott központi felelősségvállalás fennmaradását is.

Az OECD 2022-ben összegzett jövőképe az oktatásról olyan mátrix, mely egymásba alakítható halmazok összessége. Elképzelhető, egymást nem kizáró fejlődési hangsúlyokat mutat fel, mindegyikhez lehetséges, de sok ponton felcserélhető jellemzőket. A vízió igazi jelentősége egyfelől annak a hét mérlegelési és fejlődési dilemmáknak a kiemelése, melyek részleteikben nem jelentenek ugyan új szempontot, ám alkalmat adhatnak a tervezésben és a diagnózisban is az átfogó analízisre. A mozgások és a potméter beállítása a modernizáció vagy szakítás, az új célok és a régi struktúrák, a globális és helyi szemlélet, az innováció és a kockázatkezelés, a lehetőségek és a realitások, a virtualitás és a jelenléti interakció, valamint a tanulás és az oktatás közötti skálákon releváns.

Az OECD modellezésének másik, talán ennél is meghatározóbb jelentősége a következő. A nemzetközi szervezet az ezredforduló óta meghatározó véleményformálója az oktatásügy nemzetközi világának. Álláspontja mindaddig a PISA és TALIS méréseken, az Education at the Glance, majd a Trends Shaping Education kiadványokban publikált egyedülálló adatgyűjtéseken és kiváló szakemberek által feltérképezett helyi megoldásokon és jó gyakorlatokon alapuló, árnyalt és megalapozott, ám lényegében egységes utakat kereső, indirekt módon preskriptív iránymutatás volt. A most bemutatott jövőkép szakít ezzel a hagyománnyal, és az oktatási rendszerek, környezetek, szociokulturális és természeti körülmények sokféleségét is számba véve, a munkaerőpiaci igények helyett-mellett az oktatási rendszerek valóságára is figyelemmel többféle lehetséges megoldással is számol – még ha egyéb állásfoglalásai alapján vélelmezhető is az egyes fejlődési útvonalak és változások között egy számára optimálisnak tekinthető halmaz. Nem kizárt, hogy egy ilyen fajta jövőkép-rendszer a realitásán túl komolyabb lendületet is adhat a kreatív és összetettebb helyi megoldásokra.

Érdekes háttérben marad ugyanakkor – a számos lehetséges változásnak csupán egyik tényezőjeként merül fel – a mesterséges intelligencia megjelenése az oktatásban, ami alighanem a következő évtizedek legmeghatározóbb problémájává válik, hatással a pedagógus munkára, a tartalmi szabályozásra, de az iskolaszervezetre, az oktatási környezet egészére is. A folyamattal korábban az OECD tanulmánykötete is foglalkozott (OECD 2021c), ám nem a mesterséges intelligencia oktatástörténeti paradigmaváltó szerepével, hanem mértéktartóbb és egzaktabb módon annak – alapvetően a mérés-értékelésben – lehetséges eszköz-lehetőségeivel. Drámaibban nyúl a mesterséges intelligencia oktatásra gyakorolt vagy várható hatásához az UNESCO (Miao – Holmes – Huang – Zhang 2021). A témáról szóló nemzetközi szakmai diskurzus egyértelműen kimondja a kérdéskör paradigmatis jelentőségét (Holmes-Bialik-Fadel 2019). Kijelenthetjük, hogy a mesterséges intelligencia lehetőségeihez képest is rövidesen újra kell értelmeznünk az iskola és a pedagógus szerepét és célrendszerét, kétségtelen ugyanakkor, hogy a mesterséges lehetőségek nem megkérdőjelezik az utóbbiakat, hanem humán (segítő, szocializációs, emberi interakciókban és kommunikációban kiteljesedő) aspektusait erősítik majd. A mesterséges intelligencia fejlődése önmagában semmiképpen sem vezet tehát az OECD kizárólag egyéni tanulási utakra építő modelljéhez.

Ezek a lehetséges jövőképek a hazai oktatásnak is a korábnál inspirálóbb, szabadabb fejlesztési irányokat jelölnek ki. Belátják a realitások és társadalmi, tradicionális kötöttségek meghatározó szerepét. Az OECD által diagnosztizált hét skála közül hat esetben helyi vagy országos szinten folyamatosan keresni szükséges az optimális fejlődési ütemet és irányt. Amiben rövid összefoglalásunk tanulsága szerint is legalapvetőbb és legégetőbb lépéskényszer

előtt állunk, az a hetedik szempont: az új célok és a régi struktúrák közti egyensúly drámai újraértelmezése, elsősorban abból a szempontból, hogy ne a régi struktúrák határozzák meg az új célokat, hanem, ha nem is fordítva, ahogy optimálisnak tűnhet, de legalábbis egymástól független álláspontunk alakuljon ki a két végpontról. Értékeljük önértékén a létező struktúrát, állapítsuk meg a célokat, majd kezdjük el keresni a reális egyensúlyt a kettő között.

## Felhasznált irodalom

- Miao, Fengchun – Holmes, Wayne – Huang, Ronghuai – Zhang, Hui 2021. AI and education. Guidance for policy-makers. UNESCO. Párizs. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (utolsó megtekintés 2022.08.30.)
- Gloviczki Zoltán 2018. Tankönyvhasználat a XVI. századi Európában és Magyarországon. In: G. Molnár Péter (szerk.) *Arezzói Guidótól a tabletig. Tíz évszázad oktatási-nevelési problémái.* L'Harmattan Kiadó. Budapest. 19-37.
- Holmes, Wayne – Bialik, Maya – Fadel, Charles 2019. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and learning. The Center for Curriculum Redesign.* Boston MA.
- HVG 2021a: [https://hvg.hu/itthon/20210218\\_Tandij\\_Budapest\\_maganiskola](https://hvg.hu/itthon/20210218_Tandij_Budapest_maganiskola) (utolsó megtekintés 2022.08.30.)
- HVG 2021b: [https://hvg.hu/gazdasag/20210624\\_kormanyinfo\\_gulyas\\_gergely\\_orban-kormany](https://hvg.hu/gazdasag/20210624_kormanyinfo_gulyas_gergely_orban-kormany) (utolsó megtekintés 2022.08.30.)
- OECD 2020. Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling. *Educational Research and Innovation.* OECD Publishing. Párizs. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>. (utolsó megtekintés 2022.08.30.)
- OECD 2021a. Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future. OECD Publishing. Párizs. <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>. (utolsó megtekintés, 2022.08.30.)
- OECD 2021b. Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World. OECD Publishing. Párizs. <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>. (utolsó megtekintés 2022.08.30.)
- OECD 2021. AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. Párizs. <https://doi.org/10.1787/5e-e71f34-en>. (utolsó megtekintés 2022.08.30.)
- Sáska Géza 2007. A magyar közoktatás 1945-85 között. In: *Rendszerek és váltások. Felsőoktatási Kutatóintézet. Új Mandátum Könyvkiadó.* Budapest. 10–32.
- Schleicher, Andreas 2021. Learning from the Past, Looking to the Future: Excellence and Equity for all, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing. Párizs. <https://doi.org/10.1787/f43c1728-en> (utolsó megtekintés 2022.08.30.)

## A tanulmány szerzője

**Gloviczki Zoltán** PhD főiskolai tanár, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora. Fő kutatási területei: neveléstörténet, oktatáspolitikai, az antik irodalom és esztétikatörténet. [gloviczki.zoltan@avkf.hu](mailto:gloviczki.zoltan@avkf.hu)

# Gombos Norbert

## Imre Sándor és az elemi iskolai tanítóképzés

### Bevezetés

2020-ban emlékeztünk meg a neves pedagógus és neveléstudós, Imre Sándor halálának 75. évfordulójáról. Imre Sándor ezer szállal kötődött a hazai neveléstudományhoz és pedagógiai gyakorlatához, de a tanítóképzéshez is, különösen a református egyház iskoláinak vonatkozásában. Életútját, szakmai munkásságát, egyetemi oktatói, vezetői tevékenységét (Kolozsvár, Budapest, Szeged) már többen feldolgozták, bemutatták (vö. Ronkoviczné 1999, Donáth 2022). Úgy vélem, éppen ezért – valamint a közelmúlt jeles tanítóképzés-történeti évfordulóinak kapcsán is – érdemes lenne a fókuszunkat Imre Sándor tanítóképzés-történeti kapcsolódásaira irányítani. Ebben a tanulmányban kísérletet teszek arra, hogy rávilágítsak Imre Sándornak az állami tanítóképzés szabályozásával kapcsolatos attitűdjeire, vélekedéseire, gondolataira. E téren elsősorban Imre Sándor írásaira, publikációira támaszkodom, melyek a nyilvánosság számára készültek.

### 1. Imre Sándor a tanítóképző intézeti tanári hivatásról

Imre Sándor az 1911. évi állami elemi iskolai tanítóképző intézeti tanterv általánossá válásának időszakában a Budapesti Polgári Iskolai Tanítóképző pedagógia tanára és vezetője volt, így ebbéli minőségében aktívan foglalkoztatták a tanítóképzést érintő kérdések, intézkedések. Az elemi iskolai tanítóképzők tantervét (is) érintő kérdésekről vallott véleményét is tükrözi a tanítóképző-intézeti tanári hivatásról vallott felfogása, melyet 1917-ben tett közzé (Imre 1917: 3–15). Imre Sándor leszögezte, hogy mindenféle pályára való előkészület esetében három tényező szerepe emelhető ki: a „pályán szükséges ismeretek megszerzése, (...) a gyakorlati készségek elsajátítása, (valamint – G.N.) végbe kell mennie a hivatás felismerésének is” (Imre 1917: 3–4). Rendkívül szoros egységben látta a tanítóképző-intézeti tanárképzés és az elemi iskolai tanítóképzés feladatát és gyakorlatát, hiszen, ha valaki a „tanítóképző-intézetben keres tanári állást, hozzá kellene szoknia a tanítónvelés gondolatához” (Imre 1917: 5), vagyis azonosulnia kell a tanítóvá nevelés gondolatával, ami kétségtávol azonosulást jelent a tanítói hivatással is. Lényeges pályaszocializációs szempontok jelennek meg itt Imre Sándor érvelésében, de rámutatnak a „tanítónvelő” és a tanító hivatásrendben mutatkozó azonos céljaira, rendeltetésére is, amelynek komoly – elsősorban a tartalmi szabályozásra irányuló – következménye is lehet. Jól jelzi ezt Imre Sándor sajátos célmegfogalmazása, mely a tanítóképző-intézeti tanárképzésre irányul:

*„A jelöltek megismerkedjenek a népoktatásnak és ebben különösen a tanítóképzésnek feladataival, rendszerével és módszerével.”* (Imre 1917: 5)

Imre Sándor a tanítóképző intézetet ekkor „határozott céllal felvértezett szakiskolaként” jellemzi, melyben fontos, hogy a tanári kar teljes testülete ennek a célnak és ennek a sajátosságának mentén végezze a munkáját. Éppen ezért fontos, hogy „valamennyit áthassa a közös rendeltetésnek a gondolata, azaz az együttes munka mindenik részletében érvénye-

süljön a nevelői tudatosság határozott alakja, a tk. tanári tudatosság” (Imre 1917: 6). Ennek érdekében folyamatosan foglalkozni kell – a tudományosság, valamint a tanítás gyakorlása mellett – a tanítóképzés általános kérdéseivel is, amely tulajdonképpen lehetővé teszi a jelöltek számára azt, hogy eljussanak hivatásuk szerepének, jelentőségének felismeréséig. Imre Sándor szerint tulajdonképpen ez a lényege a tanítóképző-intézeti tanári hivatásba történő bevezetésnek, ami nagyon szoros egységet alkot (tartalmi vonatkozásban is) a tanítóképzés akkoriban érvényes tantervi feladatrendszerével. Imre Sándor leszögezi, hogy e téren megfelelő munkát csak az végezhet, „aki ismeri a tanítóképző-intézetnek a köznevelés szervezetében lévő, egészen különleges rendeltetését, s az itt folyó munka sajátosságait, [...] aki világosan látja mindazt, amiben a tk. intézeti tanár munkája másokétól különbözik és amiben a tanítónevelés minden más iskolai nevelésnél több” (Imre 1917: 5).

Sajátos párhuzam mutatkozik a korabeli tanítóképző-intézeti tartalmi szabályozással, amikor Imre Sándor a tanítóképző-intézeti tanárképzés fő tantárgyi rendszerének struktúráját fejtegeti. Imre Sándor vélekedése szerint a „nevelés iránti általános jellegű érdeklődésből a tk. tanári tudatosságot” (Imre 1917: 8) fejlesztik ki e tárgyak. A tantárgyi rendszer rendkívül hasonló a tanítóképzés rendszerében megjelenő képzési elemekhez:

- neveléstörténet,
- iskolaszervezet,
- lélektan,
- módszertan.

A neveléstörténet tanulmányozása során Imre Sándor véleménye szerint elsősorban a tanítóképzés fejlődését kell kiemelni, melyet két szempontból kell vizsgálni: a „reánk ható idegen országok tanítóképzésének” (Imre 1917: 8) megismerése által, másrészt szigorúan a népnevelés történetébe ágyazva (ami alapvetően Eötvös műveltségisményével rokonítható). Ezen struktúra révén megismerhető a tanítóképzés szervezetének történeti kialakulása, a tananyagának folyamatos bővülése, differenciálódása és fejlődése, a tanítói hivatás folyamatos változása (történeti dimenziójában), valamint a tanítóképző-intézeti tanári pálya formálódása, fejlődése is.

Az iskolaszervezet megismerése kapcsán Imre Sándor lényeges elemként emeli ki, hogy a tanítóképző intézet helyzetének megismerése elválaszthatatlan a népiskola helyzetének megismerésétől, vagyis a kettő csakis szerves egységet alkotva jeleníthető meg a tanítóképző-intézeti tanári felkészítésben. Az erre területre irányuló tananyagra vonatkozóan a következőket emeli ki:

*„A mai állapotot az ország közoktatásügyéről szóló miniszteri jelentésekből, a szervezeti, rendtartási, képesítő-vizsgálati szabályokból, tantervből, utasításokból, tanmenetekből, felszerelési jegyzékből, s az ezekre vonatkozó miniszteri rendeletekből lehet megismerni. Mindezeket ismerni kell minden jelöltnek, az önálló munka megkezdése előtt, de a dolog természeté szerint csak lassanként lehet majd beletanulniok.”* (Imre 1917: 9)

A tartalmi leírás hasonlatos az 1911. évi tanítóképzős tanterv tartalmi struktúrájához (természetesen azzal a megkülönböztetéssel, hogy a tanítójelöltek a rájuk érvényes tartalmi szabályozó elemek megismerése révén tájékozódtak). Maga Imre Sándor is tett itt utalást az 1911. évi tantervre, mint a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek által megismerendő tartalmi szabályozási dokumentumra.

A lélektan tekintetében Imre Sándor kiemeli a gyermek- és ifjúkor lélektanának fontosságát, az életkori és egyéni különbségek hatását a nevelési eljárásokra, valamint a tanító és a tanítás lélektana megismerésének jelentőségét a hivatásra történő felkészülésben.

A módszertan vonatkozásában kiemeli Imre Sándor, hogy „utalni kell az elemi isk. és tk. tantervekre, utasításokra és tanmenetekre” (Imre 1917: 11), valamint a saját tárgy tanításának helyes módszertanát is meg kell ismernie a jelöltnek. E tekintetben különösen lényeges elemnek tartja az adott tárgy tanításának (elemi) iskolai módszertanának ismeretét, ami igen lényeges területe mind a tanító- mind a tanítóképző-intézeti tanárképzésnek.

Igen lényeges és fontos – a tartalmi szabályozásokra is hatással bíró – összefüggésekre világít rá Imre Sándor a tanítóképző-intézeti tanár munkája sajátosságainak kifejtése során. Kiemeli, hogy a tanítóképző-intézeti tanárnak nem csak saját tanítványait kell szem előtt tartania, hanem azokat a gyermekeket is, akiket ők majd tanítani fognak. Lényeges szempontként emeli ki az alábbiakat:

*„...a tk. tanárnak tudnia kell belelátni a 14-18 éves tk. növendékek lelkébe, de még a 6-12 éves elemi iskolások lelkébe is. [...] nem elég azt tudnia, miként kell tanítania a saját tárgyait a tanítóképző-intézetben, hanem éppen úgy ismernie kell az elemi iskola módszerét is.”* (Imre 1917: 10)

Jól érzékelteti a párhuzamos feladatrendszert tanítóképző és tanítóképző-intézeti tanárképző között, ami természetesen a tartalmi szabályozások szintjén is meghatározó jelentőséggel bíró elem.

Végezetül Imre Sándor kiemeli a tanítóképző-intézeti tanári hivatás – fentiekben is jelzett, ellentmondásos – kettősségét:

*„Igaz, hogy kettős gyönyörűség származik ebből: a maga tanítói lelkének a tükröződését figyelheti meg; (illetve – G. N.) a középiskolai tanárnál százszor jobban láthatja, hogy nem vész el minden, kivált, amit az ember lélekkel csinált. Ez azonban csak a tetemes munkatöbbletért járó jutalmi többlet. Munkán itt nem a hivatalos elfoglaltságot, hanem a gondot, a sikerért való felelősség érzését értem.”* (Imre 1917: 10)

Imre Sándor fenti gondolatai nagyon szépen rávilágítottak a tanítói, illetve a tanítóképző-intézeti tanári hivatás azonosságaira, párhuzamosan létező elemeire, melyek a tartalmi szabályozásra utaló érdemi vonatkozásokkal is bírnak.

## 2. Viták a felsőfokú tanítóképzésről

Az 1920-as évektől kezdve, amikor megszűnt a négy évfolyamos tanítóképzés, és a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelete hat évfolyamosra tette a tanítóképzést, sorban láttak napvilágot a tanítók régi vágyát tükröző elképzelések a felsőfokú tanítóképzés megvalósításáról. Ezek a tervek folyamatos intenzitással megjelentek azt követően is, hogy a hat évfolyamos tanítóképzés megbukott és – 1923-tól kezdve – az öt évfolyamos képzés stabilizálódott.

Az elsők között alkotta meg reformtervezetét Barcsai Károly, „A magyar tanítóképzés újjászervezése” címmel. A Győri Királyi Katolikus Tanítóképző Intézet tanára, majd címzetes igazgatója által felvázolt tervezet egy hat évfolyamos, de kéttagozatú tanítóképzési rendszert jelenített meg. Az alsó tagozat négy évfolyama középfokú, míg a felső tagozat 2 évfolyama főiskolai rangú intézmény lett volna. A győri tanítóképző intézeti tanár koncepciójához részletes és alapos óratervet is készített, amelyben igen modern, újszerű is-

meretkörök (pl.: anatómia és élettan, közgazdaságtan, népiskolai életvitel) is megjelentek. E dokumentum annak ellenére is iránymutatónak mondható, hogy a gyakorlatban nem valósult meg annak tartalma. (Barcsai 1921)

Az 1928-ban megrendezett III. egyetemes tanügyi kongresszus is állást foglalt a tanítóképzés szervezeti fejlődésének kérdésében. A kongresszus kisebbségeként ülésezett a tanítóképző-intézeti szakosztály, mely benyújtotta a témához kapcsolódó saját állásfoglalását. *„A tanítóképzés reformja” címet viselő dokumentum egyértelműen kiállt egy hat évfolyamos tanítóképzési modell mellett, mely ugyancsak kéttagozatú volt, a negyedik évfolyam után érettségit adott, míg az utolsó két évfolyam felsőfokú rendszerben működött volna.* (Gombos 2011)

A III. egyetemes tanügyi kongresszus többségét képviselő Tanítók Országos Szövetsége ennél is tovább ment: egyértelműen kiállt a gimnáziumi érettségire épülő felsőfokú – főiskolai, vagy akadémiai szintű – tanítóképzés mellett. A két koncepcióban megbúvó eltérések a kongresszuson nyílt konfrontációhoz vezettek. A vitát követően megszületett határozat alapvetően a többséget képviselő Tanítók Országos Szövetségének álláspontjához igazodott. A dokumentum kimondta, hogy *„kívánja a III. egyetemes tanügyi kongresszus, hogy a tanítóképzés főiskolákon történjék. A főiskolákra való felvétel középiskolai érettségi bizonyítványhoz legyen kötve. A tanítóképző-főiskola időtartama: 2 év”* (A harmadik egyetemes tanügyi kongresszus naplója 1928: 192–193).

Az igen komoly szakmai viták az 1930-as években sem csillapodtak, hiszen a tanítók szinte már évtizedes vágya volt az érettségi megszerzésének lehetővé tétele, valamint a felsőfokú képzés biztosítása (vagy legalábbis a felsőoktatásban való továbbtanulás lehetősége). A tanítóképzés évtizedek óta egyfajta „vakvágányt” jelentett a középfokú képzési rendszerben, így természetes törekvése volt a tanítóknak, tanítói érdekvédelmi szervezeteknek ennek felszámolása.

A különféle reformelképzelések között szkeptikus vélemények is megjelentek a témával kapcsolatban, amelyek elsősorban attól félték, hogy a tanítói pálya sajátos – az eötvösi hagyományokra épülő – gyakorlatorientáltsága a felsőfokú képzés rendszerében nem érvényesül kellő erővel, sőt terjesen elveszik. Az 1930-as évek derekán ehhez a táborhoz kapcsolódik Imre Sándor is, aki már felvetette a tanítók egyetemi képzésének lehetőségét is.

### 3. Imre Sándor a tanítóképzés és az egyetem kapcsolatáról

Imre Sándor 1936 decemberében a felsőoktatási kongresszus bölcsészeti szakosztályában előadást tartott a tanítóképzés és az egyetem kapcsolatáról. Előadásának tartalmát a Magyar Tanítóképző folyóirat 1937 elején közölte.

Imre Sándor véleménye szerint az akkori időszak egyik legfontosabb feladata annak mérlegelése, hogy *„a tanítóképzést az egyetem feladatává kell tenni”* (Imre 1937: 13). *Álláspontja szerint ez a tanítók igen régi törekvéseként is értékelhető, amelytől nagyobb erkölcsi és anyagi megbecsültséget várnak a tanítók. Éppen ezért nem célszerű ennek megfontolásától azonnal elzárkózni, de a döntés meghozatalában csakis „a tartalmi szempont, az ügy érdeke lehet irányadó”* (Imre 1937: 14). Imre Sándor vélekedése szerint a megítélésben – a jövedelmi viszonyokon túlmenően – nagy szerepe lehet a tanítók „mélyebb tanultság” iránti igényének is. Imre Sándor – 1917-es véleményéhez hasonlóan – a tanítóképző-intézeti tanárok



törekvéseihez is kapcsolja a kérdést, hiszen ők is folyamatos küzdelmet vívtak a képzés mélyítéséért, a pályára történő alaposabb felkészítésért, annak érdekében is természetesen, hogy a képezdék maguk is nagyobb társadalmi megbecsültséget szerezhessenek.

Az egyetemi szintű tanítóképzésre törekvők egyik fontos érveként jeleníti meg Imre Sándor, hogy *„nem is szabad különbségnek lennie a tanítók és a tanárok képzése között, mert a nevelés mindenütt ugyanaz a tevékenység, arra tehát az előkészületnek is azonosnak lennie”* (Imre 1937: 14). Véleménye szerint ez részben hibás megközelítés, hiszen az egyes iskolafokok feladatai nagyon eltérőek, az egyes életkorok sajátosságai nem teszik lehetővé, hogy ugyanazon felkészítésben részesüljenek a tanító- és a tanárjelöltek. Ugyanakkor egy téren – a neveléstudományi felkészítésben – nem lehet nagy eltérés a felkészítésük között, vagyis a pedagógiai felkészítés és egységesítése mellett foglalt állást.

Lényeges érve az egyetemi szintű tanítóképzés mellett állást foglalóknak az, hogy *„így lehet a közműveltséget fokozni és egyöntetűbbé tenni”* (Imre 1937: 15). Imre Sándor ezt a vélekedést alapvetően osztja, hiszen utal is a tanítóknak a közműveltség fokozásában betöltött szerepére, mikor kijelenti: *„Ahol egyedül csak elemi iskola van, ott a népműveltség színvonala a tanító műveltsége szerint igazodik.”* (Imre 1937: 15). A tanító műveltsége tehát alapvetően meghatározza az adott település közműveltségét, vagyis nem mindegy, milyen színvonalon történik a felkészítés.

Imre Sándor véleménye szerint mindkét oldalról – vagyis az egyetem és a tanítóképezdék oldaláról egyaránt – érdemes vizsgálni a kérdést. Az egyetem oldaláról megközelítve a problémát megállapítja, hogy az – elsősorban oktatói terhelésben, valamint hallgatói többletben – olyan óriási terhet róna az intézményre, amelybe az *„egyszerűen belepustulna”* (Imre 1937: 17). Megemlíti a középiskolai tanárképzés – immár évtizedes – problémáját, hiszen nem sikerült annak sem beilleszkednie az egyetem rendszerébe, sőt annak *„felemás helyzete az egyetem tudományos feladatait gátolja”* (Imre 1937: 16).

A tanítóképezdék oldaláról vizsgálva a kérdést három elvárás fogalmazható meg, melyek a következők:

- az életfeladatokra irányuló határozott szellemű nevelés,
- alapos felkészítés az iskolai nevelés gyakorlati feladataira,
- részletes szakmai ismeretek biztosítása (Imre 1937: 16).

Imre Sándor mindhárom vonatkozásban arra az álláspontra jut, hogy egyetemi keretrendszerben ezek az elvárások nem valósíthatók meg. Az egyetem nem alkalmas arra, hogy a tanítójelölt és a tanár szoros kapcsolatot tartson, a gyakorlati képzés pedig tág keretet kapjon (a gyakorlóiskolák szervezetén keresztül). A legfontosabbnak azonban az tekinthető, hogy nem lehetséges egyetlen egyetemi karon biztosítani a tanítói hivatás gyakorlásához elengedhetetlenül szükséges széleskörű szakmai tudást. Imre Sándor véleménye szerint *„amelyik kar ezt akarná, a nevet viselhetné, de tudománykarnak jogosan nem tekinthetné magát”* (Imre 1937: 18).

Összegzésképpen megállapítható, hogy sem az egyetem, sem a tanítóképző rendeltetése és szervezete nem alkalmas arra, hogy ez a „fúzió” érdemben megvalósuljon.

Imre Sándor szerint ettől a kérdéstől külön kell választani a már végzett tanítók továbbtanulásának kérdését. Álláspontja szerint *„a közművelődés érdekében” az egyetemnek meg kell nyílnia a tanítói végzettséget szerzők előtt, melynek két útja lehet: önkéntes továbbtanulás lehetővé tétele, valamint a kötelező továbbképzések megszervezése az egyetem keretei között.*

*Az első úttal kapcsolatban Imre Sándor fontosnak tartja kiemelni, hogy a „fiatal tanítókat egyrészt az érdeklődés élénksége, másrészt a tanítóképző-intézetben megszokott fegyelmezett munka igen komoly szakemberekké teheti, ha a kellő irányítást megkapják” (Imre 1937: 19). Saját Paedagógiumban szerzett tapasztalataiból merítve megemlíti, hogy sok olyan tanítójelöltet ismert ott meg, akik „saját szaktárgyukkal tudományosan is vágytak és megtanultak foglalkozni” (Imre 1937: 19). Imre Sándor kiemeli, hogy kevés számú továbbtanulóról van ez esetben szó, és az egyetem csak nyerhet ezekkel a tanítókkal. A továbbtanulás akadályaként megjelenő érettségi hiányával kapcsolatban megfogalmazza, hogy ezek a továbbtanulni szándékozó tanítók „csak olyan szakokra vétetnének fel, amelyek tanulmányozására a tanítói oklevél megszerzésére fordított tanulás elegendő alapnak tekinthető” (Imre 1937: 19). E „tétován botorkáló szellemi értékek” megőrzése nem pusztán egyéni, de közérdek is. Imre Sándor igen komoly bizonyítékát nyújtja a kérdés fontosságának, mikor kiemeli:*

*„Előttem áll tanítóból lett tudósok alakja, egy-egy szaknak érettségi bizonyítvány nélkül is kiváló szakértője, sőt főiskolai tanára.” (Imre 1937: 19)*

Véleménye szerint a továbbtanulás egészen a tudományos fokozat megszerzéséig juttathatná a tanítót, de ennek részleteit még alaposan át kell gondolni. (Utal itt a korabeli gyakorlatra, mely szerint a továbbtanuló tanítók rendszerint jogi doktorátust szereznek, de ezt a „távollévők doktorátusának” nevezi.)

Szemben az első út kevés számú hallgatójával, a tanítók kötelező továbbképzésének egyetemen történő megvalósítását sokkal szélesebb körre látja kiterjeszhetőnek. Imre Sándor ezt rendkívüli jelentőségűnek véli a közműveltség általános fejlődése szempontjából. A megvalósítás tekintetében elsősorban azt a gyakorlatot pártolja, amely lehetővé teszi, hogy a továbbképzés keretében a tanító egy-egy félévet az egyetemen töltsön, ott előadásokat hallgasson, bekapcsolódva az egyetem egészének szellemi életébe.

Fontos kérdésként merül fel az is, hogy mely tudományágakban kerülhet sor a tanítók bekapcsolódására az egyetemi képzésbe (akár az önkéntes továbbtanulás, akár a szervezett továbbképzés keretében). Imre Sándor szerint a tanítóképzés tartalmi szabályozásai, tantervi dokumentumai igazán a neveléstudomány esetében kínálnak ilyen lehetőséget, hiszen a tanítóknak ez az „igazi szaktudománya”, amely „a tanulmányozásra valósággal ki sem meríthető anyagot szolgáltat” (Imre 1937: 20). E téren tehát elsősorban az önkéntes továbbképzésnek lehet szerepe. A szervezett továbbképzésben szélesebb spektrum kínál lehetőségeket, elsősorban a társadalomtudományok, a lélektan, a közgazdaságtan, a mezőgazdaság-tudomány, a néprajz és a közegészségügy területén, hiszen a tanítóképzés tartalmi szabályozási dokumentumai mentén e területekkel mutatkozik találkozási felület.

Az egyetemek közül Imre Sándor a tudományegyetemek szerepét emeli ki a tanítók bekapcsolódására vonatkozóan, de megemlíti a műszaki és gazdaságtudományi egyetemek fontosságát is, külön kihangsúlyozva saját akkori intézménye, a József Nádor Műegyetem szerepét is e téren. A tudományegyetemen belül a bölcsészeti fakultásoknak kellene szerepet vállalniuk a tanítók továbbképzésének biztosításában, de „Szegeden a mennyiség- és természettudományi kart is [érinti – G. N.], a műszaki és gazdaságtudományi egyetemnek pedig közgazdaságtudományi karát és mezőgazdasági osztályát érdeкли közvetlenül” (Imre 1937: 21).

Gondolatai összességésként Imre Sándor hangsúlyozza annak jelentőségét, hogy az egyetem megnyitja kapuit a tanítók előtt, hiszen ez hozzájárul a közműveltség színvonalának

általános emelkedéséhez. Véleménye szerint „az elemi iskola határozottabban részese lenne a közműveltség terjesztésének, a csak elemi iskolát végzettek műveltsége közelebb lenne a felsőbb iskolát is végzettek műveltségéhez, tehát a közműveltség emelkednék és egyöntetűbb lenne, a nevelésügyi igazgatás könnyebben kaphatna megfelelő készütségű tisztviselőket, inkább remélhetnők a neveléstudomány fejlődését és érvényesülését” (Imre 1937: 21-22). Az egyetemek számára pedig „megnyílnék a hatás útja eddig tőlük jóformán elzárkózó, mert általok észre sem vett tömegek felé – a nélkül, hogy eléggé nagyra nem tartható tudományos rendeltetések megbánná” (Imre 1937: 22).

## Kitekintés

A harmincas évek második felében már a kultusztárca számára is egyértelművé vált a változtatás szükségessége a tanítóképzésben. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter érzekelte, hogy a tanítók nagyobb társadalmi megbecsülésének biztosítása érdekében elengedhetetlenül fontos képzési színvonaluk emelése, ugyanakkor a tanítóképzés és tanítónevelés egyedi feladatai – amint arra Imre Sándor is pontosan rámutatott – nem (vagy csak korlátozott értelemben) teszik lehetővé az egyetemi szintű képzés megvalósítását.

A sajtószócikk megoldást 1938-ban a „tanítóképző akadémiákról” szóló törvény hozta el, mely – a fentiekben megjelölt célokon túlmenően – „a tanítókkal szemben a „nemzetnevelés” terén megfogalmazott elvárások jegyében, változatlan követeléseik leszerelésének és a „tanítónői túltermelés” korlátozásának szándékával” (Donáth 2004: 91) született.

A kultuszminiszter szabályozása tulajdonképpen két törvénycikk egységként értelmezhető: a XIII. törvénycikk a gyakorlati irányú középiskoláról, míg a XIV. törvénycikk a tanítóképzésről szól. Valójában e „törvénycsomag” hozta létre hazánkban a négy évfolyamos – érettségivel záruló – líceumra épülő két évfolyamos tanítóképző akadémiákat. (vö. Donáth 2001)

Már 1938-ban megindult az új struktúrájú oktatás, mely teljes egészében a tanítóképzés szolgálatában állt. A jelöltek a második évtől tanultak egészségtant, lélektant és neveléstudományt, sőt a líceum negyedik osztályát záró érettségi vizsga tárgyai között is megjelentek a nevelési ismeretek – szóbeli megmértetésen azok gyakorlati alkalmazása is –, valamint a zenei készség, a beszéd-készség, a kéz ügyesség, valamint a testi alkalmasság vizsgálata. Az érettségi vizsga sikeres teljesítését követően léphettek a tanítójelöltek az akadémia első évfolyamába. A második év végén a tanulmányokat államvizsga zárta, mely írásbeli és szóbeli részből állt. Az írásbeli dolgozatot neveléstudományból és módszertanból kellett készíteni, míg a szóbeli vizsgát a nemzeti műveltség és a neveléstudomány elmélete és gyakorlata jelentette. (Németh 1990; Mészáros 1995)

Az 1938-as reform elsőként hozta létre hazánkban a felsőfokú tanítóképző intézetet, rendeleti értelemben. A gyakorlatban ugyanis nem valósult meg ténylegesen az akadémiák kiépülése. Az ország területének gyarapodása, a háború, majd – ennek folyománnyaként – a férfitanítók mozgósítása következtében előállt tanítóhiány, valamint a költségvetési források állandó szűkülése együttesen oda vezetett, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter két (55.600/1941. és 9200/1943. számú) rendeletével 1941-ben leállította a líceumok továbbfejlesztését. A tanítóképző akadémiák kiépítéséről pedig – Donáth Péter

szavaival – „átmenetileg (mint később kiderült: végleg) lemondtak” (Donáth 2004:91). A tanítójelöltek a líceumok harmadik évfolyamát követően a korábbi tanítóképző intézet negyedik és ötödik évfolyamában folytathatták tanulmányaikat, de érettségi vizsgát nem tehettek. Ez a „felemás ötéves tanítóképzés – I-III. osztályok líceumi, IV-V. osztályok [a korábbi, öt évfolyamos – G. N.] tanítóképző intézeti tanterv szerinti oktatása” (Mészáros 1995: 78) működött hazánkban egészen 1948 nyaráig.

## Felhasznált irodalom

- A harmadik egyetemes tanügyi kongresszus naplója I. k.* 1928. Négyesy László – Simon Lajos – Papp Gyula szerk.). Kiadta a kongresszus végrehajtó bizottsága. Budapest.
- Barcsai Károly 1921. *A magyar tanítóképzés újjászervezése*. Győr.
- Donáth Péter 2001. A „tanítóképző akadémiák” kérdése 1908, 1938, 1958 – azonosságok és különbségek. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Tanulmánykötet a győri tanítóképzés 223. évében*. Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. Győr. 219–234.
- Donáth Péter 2004. Vizsgálatok, diagnózisok – a tanítóképzés hosszú, „lázás” állapota után. Kísérletek a képzők világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukciójára a Hege-dűs-kormány idején. In: Feitl István – Sipos András (szerk.): *Iskolák, diákok, oktatáspolitikai a 19-20. században. Tanulmányok*. Napvilág Kiadó. Budapest. 91–137.
- Donáth Péter 2022. *Konszenzuskereső reformer a válságok és szélsőségek korában : Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Gombos Norbert 2011. *A közép- és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében*. SZIE GTK Tanárképző Intézet Kiadványai. SZIE GTK PTI. Gödöllő.
- Imre Sándor 1917. Bevezetés a tanítóképzőintézeti tanári hivatásba. *Magyar Tanítóképző XXXII. évf.* 1:3–15.
- Imre Sándor 1937. A tanítóképzés és az egyetem. *Magyar Tanítóképző. L. évf.* 1:13–22.
- Imre Sándor 1939. A tanítóképzés és a líceum. *Magyar Tanítóképző. LII. évf.* 2:61–69.
- Mészáros István 1995. *Magyar iskolatípusok 996-1990. A magyar neveléstörténet forrásai VI.* OPKM. Budapest.
- Molnár Oszkár 1927. A tanítóképzés reformja. (Hozzászólások és a szakbizottság által elfogadott határozati javaslat.). *Magyar Tanítóképző. XL. évf.* 1-3:12–23, 4-5:53–87, 7-8:151–155.
- Németh András 1990. *A magyar tanítóképzés története 1775-1975. Főiskolai Füzetek 11.* Zsámbéki Tanítóképző Főiskola. Zsámbék.
- Ronkoviczné Faragó Eszter 1999. *A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában.* Comenius Bt. Pécs.
- Szakál János 1934. *A magyar tanítóképzés története*. Budapest.

- Tanterv és tantervi utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára (1911)*. 1911. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1911. évi 78.000. számú rendelete. Budapest.
- Tanterv a magyar királyi állami tanító- és tanítónőképző intézetek számára (1923)* 1923. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1923. évi 81.966 számú rendelete. Budapest.
- Tanterv és tantervi utasítás a magyar királyi állami tanító- és tanítónőképző- intézetek számára (1925)* 1925. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1923. évi 81.986. számú, illetve az 1925. évi 42.500-VI. számú rendelete. Budapest.
- Tóth Gábor 1998. Imre Sándor és a Paedagogium. *Magyar Pedagógia*. XCVIII. évf. 2:99–122.
- Weszely Ödön 1922. A tanítóképző intézetek új tanterve. *Magyar Paedagogia*. XXXI. évf. 1:1–14.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Gombos Norbert** főiskolai tanár, tanszékvezető, Károli Gáspár Református Egyetem. Pedagógiai Kar. Főbb kutatási területe: neveléstudomány, tanítóképzés története. gombos.norbert@kre.hu

### *Publikációk:*

Gombos Norbert (szerk.) 2021. Imre Sándor-émlékkötet: Tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára. KRE - L'Harmattan Kiadó. Budapest. 180.

Gombos Norbert 2021. Imre Sándor és az állami tanítóképzés tantervi reformjai. In: Gombos Norbert (szerk.): Imre Sándor-émlékkötet: Tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára. KRE - L'Harmattan Kiadó. Budapest. 137–164.

# Jakab Péter

## Szaktanulmányi megfontolások a középiskolai Állampolgári ismeretek tanításához

### Bevezetés

Jelen sorok szerzőjének tapasztalata szerint nincs jobb kérdés, amivel „zavarba lehetne hozni” első történelem szakos, tanításmódszertani kurzusaikat végző egyetemi hallgatókat annál, amikor iskolai tantárgyunk pontos megnevezésére kérjük őket. Az éppen hatályos Nemzeti alaptanterv (Nat) alapján (2012-től) *Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek* mellett Történelem és állampolgári ismeretek tárgyat is tanítottunk már, de az elnevezések összetett jellegét mutatja, hogy a legutóbbi változásokig a szakképzésben kötelező, két tanéves tantárgy neve pedig Társadalomismeret volt (ami a rendszerváltást követően, egészen hamarosan elközelgő kivezetéséig egy érettségi kimenettel is rendelkező, választható gimnáziumi tárgyként is funkcionált). A 2020-as Nat-hoz kapcsolódó kerettantervek terminológiája ugyanakkor viszonylag egységes képet mutat: a szakképző iskolák esetében Történelem és állampolgári ismeretek az elnevezés, a gimnáziumi képzésekben viszont „csak” Történelem szerepel. Az elnevezési egységesítés annak a következménye változtatás egyik oka, hogy a 2020-ban módosított Nat alapján haladó tanulócsoportok számára önállósult az Állampolgári ismeretek tantárgy, amelyet 8. és 12. osztályban fogunk tanítani heti 1 tanórában.

A korábban komplex társadalomtudományi megközelítésű Történelem és állampolgári ismeretek tantárgyból az állampolgári felkészítés így kivált. Ez alapvetően azért okozott nehézségeket, mert a történelem és a társadalomismeret szemlélete, szaktanulmányi elterjedése egymástól. A változtatás kapcsán támogató észrevételek és kritikai egyaránt idézhetők. A „...a történelem és a társadalomismeret tantárgy pedagógiai szemlélete és módszertana nagymértékben eltér egymástól, amelynek összehangolására a történelemtanárok nincsenek felkészítve” (Jakab György 2013.) és kritikus megjegyzés is „...fenn kell tartani a történelem tantárgy társadalomismereti komplexitását, hogy magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit.” (Kaposi 2020). A vitát feltehetően majd a mindennapi a gyakorlat fogja eldönteni. Ebben a vitában az mindenképpen meghatározó kérdés lesz, hogyha nem történelem szakos tanár - merthogy a tanárképzési szak neve és követelményei is elhagyták az állampolgári nevelésre utalást - akkor a későbbiekben ki, milyen szakos tanár taníthatja majd az Állampolgári ismeretek tárgyat.

Lassan két évtizede már, hogy az Európa Tanács kezdeményezésére 2005 a Demokrácia Nevelés Éve lett: az 1990-es évektől egyre inkább felértékelte (vagy inkább: végre helyén értékelt) stúdiumhoz kapcsolódóan a társadalmi kohézió különböző területei kerültek előtérbe (a folyamatot részletesen elemzi: Kaposi 2015). A tantárgy felmenő rendszerben történő bevezetéséhez egy tantárgyi útmutató (Ádám 2020) már elérhető, s hozzáférhető a tantárgyból levezethető érettségi követelményrendszer is, tankönyv, tanári kézikönyv, feladatgyűjtemény – nem túl szerencsés módon – e pillanatban sem áll rendelkezésünkre, ami a szaktanulmányi számára megnehezíti a tanárjelöltek felkészítését és a kollégák

továbbképzését az Állampolgári ismeretek tanítására. Ebből a szempontból is fontosnak tartom, hogy az új közismereti tantárgy szakmódszertanához egy-két megjegyzést tegyek.

## 1. Tantárgy, tantárgyrész, ismeretanyag: az állampolgári ismeretek története dióhéjban

Az állam számára hasznos polgárrá válás pedagógiai eszménye már az 1777. évi Ratio Educationis szerves része volt. Talán kevésbé közismert, hogy az I. Ferenc uralkodása alatt, 1806-ban kiadott „második Ratio”, azaz a Ratio educationis publicae soraiban is az szerepel, hogy bár a történelem igényt tart a kronológiára és a földrajzra, mint „két szemre”, a „tanárok sokkal inkább törekedjenek az erkölcsi oktatásra” (Mészáros 1981: 333–334) – vagyis az elbeszélte történelem és a tudatos, erkölcsös állampolgárrá nevelés a kezdetektől fogva „kéz a kézben” jártak. Bolla Márton piarista szerzetesánár már 1798-ban megfogalmazta A világtörténet fő vonalai (Primae lineae historiae universalis) című munkájában, hogy a „történet felosztása” részben „polgári vagy politikai, mely az országok és köztársaságok viszonyairól tanít”. A kor szóhasználatában a köztársaság társadalom, de állam jelentésében is állhatott (Szabolcs – Katona 2006: 96), így kijelenthető, hogy az állampolgári nevelés, a tudatos állampolgárként való viselkedés tanítása már a 18. században a történelemtanítás alapvető elvei közé tartozott. A magyar történelem első tankönyveinkben egyfajta erkölcsi példatár megalkotásához is alapul szolgált, illetve kifejezhette az isteni gondviselésbe vetett hitet (ezekről részletesebben: Lajtai 2013).

Az állampolgári ismeretek – mint a jelenismerethez kapcsolódó tananyag rész – Jakab György meglátása szerint a dualizmus időszakában elsősorban a polgári iskolában volt hangsúlyos (ennek kialakulására vonatkozóan: Jakab 2020). Ennek némileg ellentmond, hogy az 1885. évi nagy középiskolai szakmódszertani kongresszus többször is említi, körbejárja a nemzeti öntudat megteremtésének fontosságát: „nemzeti nevelésben a kezdet és a vég” (Szabolcs – Katona 2006: 210). Külön tanulmányt érdemelne, hogy a nemzeti ünnepek és emléknapok szakmódszertanba való beépülésének első mérföldköve ugyanez a konferencia volt, hosszasan kitérve arra, hogy a polgári szabadság elérését 1848-ban „azoknak az ifjaknak [a márciusi ifjakról van szó – J.P.] köszönhetik” (Szabolcs – Katona 2006: 2012). A nemzetnevelés mint koncepció megjelenik Imre Sándor 1912. évi programjában is. A Tanácsköztársaság idején, de a két világháború között egyaránt aktív nevelésfilozófus és pedagógus – bár idővel legnagyobb szakmai ellenfele maga gróf Klebelsberg Kuno lett – az egyen fejlődésének zálogát látta nemzet nevelésében, amely nála az egész iskolai tananyagot, mi több, a pedagógia tudományát átítató elvvé vált (Németh 2005: 335–337). Ami a tantárgytörténetet illeti, a Tanácsköztársaság során 1919-ben Társadalmi ismeretek bevezetését határozták el a mind a népiskolában, mind a gimnáziumban, míg a Horthy-korszakban 1938-tól a tanterv külön Gazdasági és társadalmi ismeretek-et tartalmazott. Ugyanez a dokumentum párhuzamosan előírta, hogy a történelem utolsó témája a Társadalmi és államtani ismeretek kell hogy legyen (Szebenyi 1976: 205). 1949-től 1957-ig Alkotmánytan, 1965-től pedig a generációk számára kényszerű élményt jelentő Világnézetünk alapjai tantárgy bevezetésére került sor (utóbbi néhány sajátosságát kiemeli: Rác 1976). Állampol-

gári ismereteket – e néven – kísérleti jelleggel az 1973/74. tanév során vezettek be először, kísérleti jelleggel huszonhárom általános iskola nyolcadik osztályában, heti két tanórában, ennek „szellemi atyja” a hazai történelemdidaktika egyik legnagyobb hatású szakembere és tankönyvírója, Szabenyi Péter volt. Végül 1978-tól felmenő rendszerben a történelem tantárgyba integrálva vezették be az ismeretanyagot. Az új tantárgyrészt övező korabeli szakmai vitákból tanulságos kiemelni Tóth Dezsőné megállapítását: „Félő (...), hogy a régebbi hagyományokkal rendelkező tantárgy nem integrálja, hanem egyszerűen elnyeli az újat” (Tóth 1976: 215). A tanári kézikönyv (akkori néven „kísérleti jegyzet”) összeállításában is résztvevő kollégánál sajnos vátesznek bizonyult. A rendszerváltozást követően hiába önállósult a Társadalomismeret tantárgy (részben a Filozófia alternatívájaként), hiába kísérleteztek a Jogi (alap)ismeretek bevezetésével a közoktatásban (ennek szerepéről: Gyertyánfy 2012, Badó 2015), a pedagógusok „rejtett tanterve”, s a szakemberhiány eredményeként ezek az utolsó tanéves tárgyak sokszor végezték a történelemóra „bendőjében”, az érettségire, s az akkor még létező, merőben lexikai tudást mérő felvételire hivatkozva.

Az 1990-es évekre jellemző, hogy a kisszámú, társadalomismeret tankönyvnek „álcázott” kiadványok többsége valójában inkább a társadalomtörténet témáira fókuszált (e jelenségről a társadalomismeret tantárgy kapcsán bővebben: Németh 2013). Ezek között üdítő kivételt jelentett a két füzetből álló debreceni kiadvány (Kovácsné Bede – Kovács 1995), később a társadalmi és állampolgári ismeretek módszertanáról is több színvonalas írást jegyző Domokos Zsuzsa tankönyve (Domokos 2001). A hiányos tankönyvpiac jelensége nem könnyítette meg a társadalomismeret tantárgyból emelt szintű érettségi vizsgára készülő diákok és felkészítő tanáraik helyzetét sem, amelynek (egészen napjainkig) nemcsak gazdasági–pénzügyi, hanem jelenismereti része is van, állampolgári ismeretekkel (Szemethy 2019).

A 20. század utolsó évtizedében ugyanakkor két, a diákok körében népszerű tanulmányi verseny is felhívta fel a figyelmet az állampolgári ismeretek fontosságára, nélkülözhetetlenségére. Ezek közül az egyik, a Europe at School (Európa az Iskolában) két versenykategóriában (képzőművészet, írásbeli pályamunka), integratív módon közelítette meg a magyarságot és kultúráját, valamint viszonyát Európához, mintegy előkészítve az uniós csatlakozást. A győztes diákok számára nemzetközi találkozón való részvételi lehetőséget jelentő verseny kiadott tanulói pályaművei igen színvonalas, a jelenkori Magyarország ismeretét is mutató alkotások voltak (Guoth 1999). A másik megmérettetés: a Civitas Egyesület „Polgár a demokráciában” címet viselő csapatversenyének fővédnökségét a legfőbb közjogi méltóságok, valamint országgyűlési képviselők vállalták el. A parlamenti döntővel befejeződő versenyt először az 1996/97. tanévben hirdették meg. Az induló tanulói csapatoknak nem pusztán lexikai ismeretekről kellett számot adniuk, hanem interpellációk, esetelemzések szimulációja során sajátíthatták el, hogyan működnek hazánkban a demokratikus intézmények. Az akkori Oktatási Minisztérium a szervező egyesületet és a mögöttük álló szakembereket felkérte egy Polgári ismeretek címet viselő tantárgy kereteinek kidolgozására is (Eich – Gál 2000: 4), amely azonban ebben a formában végül nem valósult meg. A verseny, mint ajánlott felkészülési irodalmat, népszerűsítette Kukorelli István és Szabenyi Péter Állampolgári ismeretek középiskolásoknak című könyvét. A több kiadást megért mű – talán túlzás nélkül – a legszínvonalasabb munka volt ebben a témakörben az 1990-es évek tankönyvpiacán. A tankönyv életközeli példákkal, esettanulmányokkal igyekezett tanárt és diákot is a fogalmak, témák továbbgondolására ösz-



tönözni, a nemzeti kisebbségek helyzetétől a gyermekek jogain át a parlamentarizmus jellemzőiig (Kukorelli – Szebenyi 1998). A kötet nem kevésbé népszerű, többször aktualizált, átdolgozott verziójában (Kukorelli – Pozsár-Szentmiklósy 2017) már színes képek és QR-kódok, s természetesen az Alaptörvény fontosabb tudnivalói is helyet kaptak. Remélhetőleg az Állampolgári ismeretek tantárgyhoz készülő, új kiadvány ezek méltó szellemi utóda lesz.

## 2. A 12. osztályos Állampolgári ismeretek (NAT 2020) szaktanári szemmel

A tantárgy előzményeinek a leglényegesebbekre szorítókozó áttekintése után érdemes megvizsgálni, hogy a módszertani útmutató és a kerettanterv alapján milyen tanítási stratégiákat alkalmazhatunk. A vizsgálat a 12. évfolyam számára előírt Állampolgári ismeretekre terjed ki, ami talán – az általános iskolai pedagógia szerepét nem alábecsülve – az érettségi miatt időben jobban szorítja mind a vizsgáztató kollégák, mind a pedagógusjelöltek egyetemi felkészülését. Az útmutató elején közölt Bevezetés című részből érdemes kiemelni a jelenség- és élményalapú tanulást, mint a személyiségfejlesztés eszközt (Ádám 2020: 4). A kerettantervben is meghatározott célrendszer négy eleme: egyén és közösség kapcsolata, a gazdasági–pénzügyi fenntarthatóság, a mindennapi élet területei és megszervezése és a reflektív attitűd (Ádám 2020: 7) közül az utolsó kettő mindenképpen azt feltételezi, hogy a pedagógusok óraszervezését nem a megtanulandó és számonkérésre alkalmas lexikai elemek uralják majd, hanem a feladatok és projektek. A tantárgy tehát nem a jogász vagy közgazdaságtudományi képzés „nulladik évfolyama” (ahogyan sajnos néhány kolléga a Társadalomismeret és a Jogi ismeretek tárgyakat értelmezte), hanem a pozitív énkép megerősítése (Ádám 2020: 16–17) áll homlokterében. A kerettantervek által javasolt témakörök közül az első kettő ennél fogva a családi szocializációt és a családi gazdálkodás pénzügyeit járja körül. A témakörök közül érdemes talán a „Nemzet, nemzettudat, lokálpatriotizmus, hazafiság, honvédelem” címet viselőre is kitérni. A feldolgozáshoz javasolt 4 tanítási óra (ha ez heti 1 tanórás tárgy esetében egy egész hónapot is jelent) nyilvánvalóan kevés ezeknek a fogalmaknak az alapos megtárgyalására. A honvédelem fontossága, a Magyar Honvédség működése ebben az értelmezésben a lokálpatriotizmus és a hazaszeretet összefüggésében jelenik meg. Megfontolandónak tartom, hogy az inkább érzelmi megközelítés helyett ez az altéma egy későbbi módosítás során inkább a magyar állam felépítését, működését jellemző, következő témakörhöz („A magyar állam intézményei”) kerüljön, ami ráadásul a történelemórákon feldolgozott állami struktúrák módszertanához közelebb is áll. „A mindennapi ügyintézés területei és megszervezése” témakör – első ránézésre – a „sokat markol, keveset fog” alapesete: a javasolt 4 óra mellé kerekén 30 (!) fogalom társul. Itt a különböző szerződéstípusok taglalása helyett egy jóval 21. századibb megoldás lenne valamilyen tényleges projekt, intézménylátogatás stb. kivitelezése. Az utolsó témakörök („Fogyasztóvédelem”, illetve „Bankrendszer, hitelfelvétel” és „Vállalkozás és vállalat”) ugyanakkor jól szinkronba hozhatók a Történelem tantárgy utolsó témáival, s ugyancsak szerencsésnek mondható, hogy ezek – az egyébként igen lényeges – ismeretek az új kerettantervben nem a kötelező érettségi vizsgával záruló történelemórákat terhelik immár. A gazdasági–pénzügyi ismeretek módszertana kapcsán továbbra is érvényesnek vélem Horváth Ilona gondolatait, aki leszögezi, hogy sémák és ábrák helyett emberekben és történetekben kell itt is gondolkodni (Horváth 2019).

A kizárólag középszinten letehető érettségi vizsga követelményei az Oktatási Hivatal webfelületén már hozzáférhetőek. A projektek munkanaplóval dokumentált elkészítése továbbra is kiváltja az írásbeli vizsgát, szóban pedig a projekt megvédésére, illetve a korábbi társadalomismeret érettségi szóbeli részéről ismert A és B tétel kifejtésére kerül sor. A szóbeli vizsga témakörei a tantárgy témaköreivel azonosak. A vizsga 2022. január 1-jei hatálylyal bevezetett rendjéhez azonban két kritikai megjegyzést látok szükségesnek hozzáfűzni. A tételek maximum száma 24 (ezek mindegyike „dokumentum-és forráselemzést” – „A” tételrész, illetve „elméleti kérdést” – „B” tételrész tartalmaz), ami erős túlzásnak tekinthető, figyelembe véve, hogy a projektvéde mellett ezekre maximum 10 perc juthat. Bőven elegendő lenne – a történelem tételszámaéhoz hasonlóan – 20, de legfeljebb 22 tételt kijelölni. Nem tartom továbbá szerencsésnek, hogy az emberismeret és etika tantárgy korábbi gyakorlatát átvéve, elvileg a témakörök jegyzékét (köznapi nevén: tételsort) nem kaphatják meg a tanulók, mivel a NINCS kifejezés szerepel a nyilvánosságra hozható szempontok között a vizsga leírásában. Remélhetőleg e gyakorlat rövidesen megváltozik, mivel indokolatlanul megnehezíti a vizsgafelkészítést.

### 3. Ötlebtörze a tantárgy tanításához

Ahhoz, hogy a végzős évfolyamon eredményes, a tanulócsoporthoz kooperációjára épülő órákat lehessen tartani, mindenképpen szükséges, hogy a szociális készségfejlesztés és technikai az egyetemi szakmódszertanokban is megjelenjenek (Kaposi 2015). Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – egy-két olyan módszert, ötletet vetek fel, amelyek talán alkalmasak lehetnek arra, hogy az állampolgári ismeretek óráit élményszerűen, kooperatív módon szervezzük.

#### 3.1. A család gazdálkodása és pénzügyei

A módszer lényege: a tanulók hármás-négyes-ötös stb. csoportokba rendeződnek „család”-ként. A pedagógus által előre elkészített / okostáblás alkalmazásokra kitett kártyákon szereplő „tégeket” (pl. havi közös költség, autó karosszériájának átfényezés, osztálymozira jegyvétel, ajándékosár a nagyszülők házassági évfordulójára, háziállat oltása stb.) a „családok” tagjai vitassák meg, érveljenek a fontosság sorrendje mellett.

#### 3.2. Jogok és kötelezettségek

A módszer lényege: a tanulók (akár egyénileg, akár csoportokban) vizsgálják meg, s ha kell, okostelefon segítségével nézzenek utána, hogy az alábbi szituációk jogot vagy kötelességet jelentenek a megjelölt társadalmi csoportok számára (számítógépes ábrát is készíthetnek).

szülői értekezlet: osztályfőnök – szülő – az osztály diákönkormányzati képviselője  
tantestületi értekezlet: igazgató – tanár – szülői munkaközösség képviselője  
parlamentari vitanap: képviselő – parlamenti tudósító – érdeklődő jogászhallgató  
döntés gyermek felügyeletéről: anya – nevelőapa – biológiai apa – gyermek

### 3.3. Hazafiság, honvédelem

A módszer lényege: a tanulók (önálló, páros vagy csoportos munkával) nézzenek utána, milyen történelmi szituációkban keletkeztek az alábbi katonadalok. Hogyan maradhattak fenn?  
„Kossuth Lajos azt üzenete / elfogyott a regimentje.”  
„Akkor szép a huszár, ha felül a lovára. / Lehúzza csákóját a barna homlokára.”  
„Gyertek, magyar fiúk, húzzuk fel a drótkertet / közeledik már az oláh hadsereg.”  
„Nem házasodok meg, mert katona vagyok / mert a Horthy Miklós engem besorozott.”

### 3.4. A magyar állam intézményei

A módszer lényege: a tanuló(k) nyújtsanak be (egy aktualizálástól mentes) témát (pl. hazai szilvatermelők fokozott támogatása, Mátyás halálának 540. évfordulójára nemzetközi kiállítás előkészítése, felsőtagozat számára országos KRESZ-verseny megszervezése stb.), mint országgyűlési képviselő(csoport). Kövessék az útját (demonstrálják), miként lesz belőle törvényjavaslat, hogyan szavazhat elfogadásáról a Tisztelt Ház, a megszavazott törvény szövege hol fog megjelenni stb.

### 3.5. A mindennapi ügyintézés területei és megszervezése

A módszer lényege: a tanuló párok vagy csoportok egyik része megoldandó problémákat kapott kézhez/okostelefonra, másik fele pedig a módját/helyszínét, ahogyan el lehet intézni – keressék meg egymást az összetartozó párosok/csoportok!

Kártyákon/monitoron szétszabdalva pl.: lejárt személyi igazolvány – kormányablak, megvásárolt lakás tulajdoni lapján téves bejegyzés van – Földhivatal, erkölcsi bizonyítvány igénylése – ügyfélkapu/posta, megállóban megtalált idegen okmány – (területi) rendőrség, egyetem alatt újabb érettségire történő jelentkezés – (területileg illetékes) kormányhivatal stb.

### 3.6. Fogyasztóvédelem, környezet-és természetvédelem

A módszer lényege: a tanuló(k) készítsen(ek) cselekvési tervet arra vonatkozóan, hogyan lehetne csökkenteni lakókörnyezetében a kidobott élelmiszerek mennyiségét! Milyen lakossági kampányt folytatna e célból (hirdetés szövege, Podcast szerkesztése, plakátterv stb.)? Milyen, már megvalósított projektek vannak, s ebben a társadalom mely szereplői működnek együtt?

### 3.7. Vállalkozás és vállalat

A módszer lényege: a tanulók csoportban készítsék el egy kisvállalkozás tervét a 4P elveinek megfelelően! Mellékeljenek költségtervet, reklámanyagot, mérjék fel a potenciális versenytársakat (piaci szegmentáció)!

## Összegzés

A 2020-as Nemzeti alaptanterv által 8. és 12. évfolyamon bevezetett Állampolgári ismeretek tantárgy valójában a magyarországi történelemdidaktikában mindig is fontosnak tartott jelenismerethez, tudatos állampolgári létehez kapcsolódik. Bevezetése azonban a közoktatás és a felsőoktatás szereplőitől is együttműködést vár el a tantárgy immár megújuló, 21. századi szakmódszertanának alkalmazása kapcsán. A rendelkezésre álló dokumentumok és a hétköznapi pedagógusi tapasztalat egyaránt abba az irányba mutatnak, hogy a tanulmány végén közölt projektekhez, ötletekhez hasonló, munkáltató típusú feladatokra kell felfűzni 12. osztályban a tanórákat. Erre a történelem szakmódszertani műhelyeknek mihamarabb meg kell kezdeniük hallgatóik szakmai felkészítését, s a pedagógus kollégák továbbképzését.

## Felhasznált irodalom

- Ádám Péter szerk 2020. *Útmutató az Állampolgári ismeretek tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján*. Oktatás 2030 – Eszterházy Károly Egyetem. Budapest – Eger.
- Badó Attila 2015. Jogismeret a közoktatásban. *Iskolakultúra* 25. évf. 7-8. 95–101.
- Domokos Zsuzsa 2001. *Társadalomismeret – Jelenismeret*. Pedellus Kiadó. Debrecen.
- Eich László – Gál Tibor szerk 2000. *Polgár a demokráciában*. Országos középiskolai verseny. Civitas. Budapest.
- Guoth Jánosné szerk 1999. *Európa az Iskolában. Válogatás az Európa Verseny 1993-98 közötti pályázataiból*. Kornétás Kiadó. Budapest.
- Gyertyánfy András 2012. Jogi ismeretek a középiskolában. *Történelemtanítás Új folyam* IV: 3–4.
- Horváth Ilona 2019. Gazdaságtörténet, és gazdasági, pénzügyi ismeretek oktatása a középiskolában. *Történelemtanítás Új folyam* X: 3-4.
- Jakab György (2013): Egy ellentmondásos tantárgy margójára. *Új Pedagógiai Szemle*, 09–10. sz
- Jakab György 2020. A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás Új folyam* XI: 1-2.
- Kaposi József 2015. Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás Új folyam* VI: 3-4.
- Kaposi József (2020) A hazai történelemoktatás dilemmái TÖRTÉNELEMTANÍTÁS: ONLINE TÖRTÉNELEMDIDAKTIKAI FOLYÓIRAT ( 2061-6260): 11 1-2 pp 1-19 (2020)
- Kovácsné Bede Ágnes – Kovács István 1995. *Társadalomismeret I. Állampolgári ismeretek*. Csokonai Kiadó. Debrecen.
- Kukorelli István – Szebenyi Péter 1998. *Állampolgári ismeretek középiskolásoknak*. Korona Kiadó. Budapest.
- Lajtai L. László 2013. „Magyar nemzet vagyok.” Az első magyar nyelvű és hazai tárgyú történelemtankönyvek nemzetdiskurzusa. Argumentum Kiadó. Budapest.

- Mészáros István (szerk.) 1981. *Ratio Educationis*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Németh András 2005. *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Németh György 2013. Megszüntette megőrzés, avagy a társadalomismeret sorsa. *Történelemtanítás Új folyam IV: 4*.
- Rácz Iván 1976. Világnézetünk alapjai a dolgozók gimnáziumában. *Pedagógiai Szemle* 26. évf. 1-5. 225–234.
- Szabolcs Ottó – Katona András 2006. *Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szebenyi Péter 1976. A történelemmel integrált állampolgári ismeretek tanterv. *Pedagógiai Szemle* 26. évf. 1-5. 204–215.
- Szemethy Tamás 2019. A társadalomismeret érettségi – lehetőségek, adottságok, problémák. <https://ujkor.hu/content/tarsadalomismeret-erettsegi> (utolsó letöltés: 2022. szeptember 10.)
- Tóth Dezsőné 1976. Az állampolgári ismeretek tantervét előkészítő kísérletről. *Pedagógiai Szemle* 26. évf. 1-5. 215–224.

## A tanulmány szerzője

**Jakab Péter** vezető szak módszertani oktató, egyetemi tanársegéd, ELTE BTK Történelem Segédtudományai Tanszék, Budapest, történelem, művészettörténet és etika szakos gyakorlóiskolai vezetőtanár ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium, Budapest. Főbb kutatási területei: történelemtanítás szak módszertana, tehetséggondozás, tantárgytörténet, a 14–15. századi Egyházi Állam és az itáliai reneszánsz. [jakab.peter.jozsef@btk.elte.hu](mailto:jakab.peter.jozsef@btk.elte.hu)

### *Publikációk:*

- Jakab Péter 2020. *Gyakorlófeladatok a történelem írásbeli érettségihez*. Hat feladatsor. Printpix. Budapest.
- Borhegyi Péter – Jakab Péter 2018. *Tanári kézikönyv a Történelem 9-10. tankönyvekhez*. Eszterházy Károly Egyetem – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Eger – Budapest.

# Pelczer Katalin – S. Pásztor Judit

## Hagyomány és modernség a magyar nyelv és irodalom tantervében (1938-2020)

### Bevezetés

A tantárgyak tantervi anyaga didaktikailag feldolgozott, taníthatóvá és tanulhatóvá tett tudomány, kultúra. A tananyag kiválasztása és rendszerezése nagymértékben függ az oktatás céljairól és az alpműveltségről vallott felfogástól, a társadalmi hatásrendszerétől. A tananyagot és tantárgyi műveltségi területeket feldolgozó pedagógiai gyakorlatot előnyös a tanterv célkitűzései felől vizsgálni, ugyanis szabályozó dokumentumként nagyrészt ez határozza meg azok tartalmát, ezáltal a nevelés-oktatás főbb irányait és követelményeit is kijelöli. A tantervi célrendszer tükrözi a társadalmi, oktatáspolitikai igényeket, eszményeket.

„Szilárd erkölcsi világgép nélkül nem lehet teljes értékű generációkat felnevelni. A tantervek célrendszer nélkül csupán holt betűk. A műveltség jellege, a tananyag kiválasztása, a tanári személyiség kívánatos modellje, a példaadás fontossága és tudatossága, a tanuló szakmai és jellembeli fejlődésének biztosítása, erkölcsi minőségének magasabb fokra juttatása, a követelmények megfogalmazása mind a tantervkészítők felfogását, felkészültségét, egyúttal felelősségét tükrözik” (Kerber 1999: 111).

Két szemlélet kapcsolódik össze a tantervkészítésben: egyrészt a hagyományokra építő, másrészt a megújulást támogató megközelítés. Ez az egyensúlykeresés és –teremtés a kezdetektől jellemezte a tantervírás történetét. Minthogy a magyartanításra erősen hat a szűkebb vagy tágabb közmegegyezésen alapuló műveltségeszmény, tanterve nem különbözheti egy közösségnek a műveltségről vallott felfogását, értékrendjét, nem mondhat le az erkölcsiségről, a nevelési célok megfogalmazásáról és több kulcskompetencia fejlesztéséről.

A globalizáció erősödésével egyre nagyobb feladat hárul az iskolai munkát szabályozó tantervekre a múlt értékeinek átörökítésében, a hagyomány és a jelen kapcsolatának megismerésében. Az utóbbi évtizedek tantervi vitáit tekintve úgy látszik, mintha egyre nehezebben találnák meg a szakemberek a megőrzés és újítás egyensúlyát. Az irodalom tantervi szabályozásának alapvető kérdései: irodalomtörténeti vagy nyelvi alapozású legyen-e a magyartanítás, milyen legyen a magyar irodalom és a világirodalom, a klasszikusok és kortárs szerzők aránya, a tanterv és a kerettanterv (régiben: utasítás) részletezettsége, kapcsolata. A nyelvtanítás fő problémája, hogy a kommunikáció-központúság mellett a digitális szövegek alkotása és értelmezése milyen hangsúlyt kapjon, valamint az, hogy a letisztult, klasszikus grammatika helyett beléphetnek-e kísérleti stádiumban lévő nyelvelírások.

A műveltséget megalapozó célrendszer és tartalom harmóniájának hiányában zavarok keletkeznek a megvalósítás, a tanítás-tanulás során. Dolgozatunkban a magyar nyelv és irodalom tantárgy tantervei közül az 1938-as, az 1978-as, a 2003-as, a 2012-es és a jelenleg hatályos 2020-as magyar nyelv és irodalom tanterveket vizsgáljuk meg a hagyomány őrzése és az újítás szempontjából.

## 1. Az 1938-as tanterv

A Horthy-korszakban a korszerű vallásosság és nemzeti érzés formáit kereste a közoktatás is. A húszas években mindhárom iskolatípusban (népiskola, polgári iskola, középiskola) új tanterveket vezettek be, hiszen a háború utáni nagy változások miatt a nevelés céljai, ennek következtében a tanítás tartalma is változott. A klebelsbergi kultúrpolitikát rendszerben való gondolkodás jellemezte, melyet határozott művelődésszemlélet hatott át. Mindez a korabeli európai iskolaügy alapos ismeretével párosult.

Az 1938-as tanterv a modern egységes középiskola eszméjét fogalmazta meg, amelynek középpontjában az európai műveltség színvonalán álló, de meghatározóan nemzeti irányú műveltség, megvalósításában az ún. nemzetismereti tárgyak (köztük a magyar nyelv, irodalom, történelem, művészet) álltak, egyúttal e tantárgyak közötti összefüggéseket, kapcsolódásokat fontosnak tartották – megelőlegezve a ma is korszerűnek gondolt kereszt-tantervi tanítási szemléletet.

A magyar nyelv és irodalom tanterv feladatul az erkölcsi magatartás, a jellemnevelés, az irodalmi műveltség és a nyelvi kifejezőkészség fejlesztését nevezte meg. Egy tantervi reform előkészítése, rendszerszintű kialakítása és hatásának vizsgálata hosszabb távú program, ezért húzódott el évekig az iskola- és tantervi reform kivitelezése. Tartalmi kérdésekben a tanterv általánosságokban (pl. Petőfi tájköltészete, Arany: Toldi, Vörösmarty lírája, Jókai), a hozzácsatlakozó Utasítás és az olvasmányokat felsoroló jegyzéke (1939) részletezve fogalmazott, de hangsúlyozta a mérlegelés és választás lehetőségét, a módszertani szabadságot a helyi tantervek kialakításában.

A korábbi tantervekkel szemben bekerültek a világirodalom jelentős művei is. (A dualizmus idején egyes világirodalmi alkotások, pl. az antik művek megismertetése az idegen nyelvi órákon történt meg.) „A magyar nyelv és irodalom oktatási anyagából ki kell küszöbölnünk a ma már formai értékkel is alig bíró retorikát, stilisztikát és poétikát. Helyettük a középiskola négy felső osztálya modern értelemben vett irodalomismeretet és irodalomtörténetet ad s a magyar irodalom fejlődésének ismertetése közben a világirodalmi háttérre és összefüggésekre is kitér” (Tanterv 1938). Az irodalomtanítás alapja az olvasás. Az olvasmányok nehézségi foka a fejlődéslélektan alapos ismeretét tükrözte, hasonlóképpen a tanterv műfaji építkezése: az I. évfolyamban a meséktől indulva a gyermekregényeken, történelmi regényeken át jutott el a képzés nyolc éve alatt a drámáig. Az egész gimnáziumi tananyag utolsó, 12. évfolyamos legfontosabb olvasmánya Az ember tragédiája volt. Az irodalommal párhuzamosan nyelvtanból az első három év anyaga rendszeres grammatika, majd – külön tantárgy helyett a nyelvtanba integrálva – következett a szerkesztéstan (retorika), stilisztika, poétika, végül a nyelvtörténet. Irodalmi műveken ezekkel párhuzamos olvasatás folyt, ezért a régi magyar irodalom a gimnázium utolsó előtti évében, csak a VII. évfolyamban jelent meg. A határok nélküli magyar irodalom egységességét fejezte ki, hogy már az 1924-es tanterv is integrálta a határon túli, elsősorban az erdélyi irodalmat a regionális alapon felosztott magyar irodalomba. Az 1938-as tantervben már külön sorban jelentek meg az erdélyi és a felvidéki írók (pl. Gyóni, Kós, Reményik). Új és politikai bölcsességet sem nélkülöző megoldás volt, hogy a környező országok irodalma is szerepelt a világirodalmi tananyagban. A konzervatív írók (pl. Herczeg Ferenc) és a nyugatosok,

pl. Ady Endre, Tóth Árpád, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső tanítását előírták, ugyanakkor a fiatalabb írógeneráció képviselői (pl. József Attila) nem kaptak helyet az új tanterv keretei között (Szalai 2009). A tantervben a központilag előírt kötelező anyagot lehetett bővíteni, fejleszteni, ami nagy szabadságot adott a helyi tanterv elkészítésében és a tankönyvválasztásban. A törvény arra is lehetőséget adott, hogy egyes iskolák (saját speciális, helyi szempontjaik miatt) a tanterv módosítását kérjék.

## 2. Az 1978-as tanterv

A gimnáziumi nevelés, oktatás tantervének kezdő gondolatai: „A gimnázium általánosan művelő középiskola. Célja, hogy – az általános iskolai nevelés és oktatás eredményeire építve – folytassa, kiegészítse és elmélyítse a szocialista ember személyiségének az ismeretek, a képességek, világnézet, magatartás és ízlés egységében történő alakítását” (Bakonyi 1978:11). A bevezetésben már hangsúlyosan megfogalmazódtak a marxista-leninista ideológia támasztotta elvárások, amelyek visszatértek mind a magyar nyelv, mind az irodalom oktatási céljainak megfogalmazásában.

A művelődési anyag szerepét a tanterv a nevelési cél elérésének „nélkülözhetetlen faktorként” definiálta. Új elem lehetett az a kijelentés, hogy a megismerés módja éppen olyan fontos eleme a művelődésnek, mint a megismerés anyaga, vagyis ez a tanterv a módszertani lehetőségek felé nyitott. A másik fontos elem a differenciálás, azaz a tananyag törzsanyagra és kiegészítő anyagra bontása volt.

A nyelvtanítás újdonsága a társadalmi nyelvhasználat és a szövegalkotás előtérbe helyezése lett a gimnázium I. osztályában. A leíró nyelvtani ismeretek ismétlése a kiegészítő anyagba került. Második osztályban jelent meg a mondat, a jelentés és a hangtan. Csak a III. osztály foglalkozott a stilisztikával, majd negyedikben visszatért a szövegvizsgálat, és nyelvtörténeti ismeretek zárták a törzsanyagot. El lehet gondolkozni azon, mennyire épültek egymásra a nyelvi ismeretek, vajon kialakulhatott-e egyfajta sokoldalú nyelvszemlélet.

Az irodalom tantervében az első osztályban Művészet, valóság, érték bevezető fejezet után irodalomtörténeti szemlélettel alakult a tananyag az ókortól Shakespeare-ig. Ugyanígy az irodalomtörténeti szemlélettel határozta meg a tanterv a második osztály tananyagát: Zrínyitől Arany János és Madách Imre műveinek feldolgozása Jókai Mórig – világirodalmi párhuzamokkal, majd a harmadik osztályban Stendháltól vagy Balzactól a nyugatosokig, negyedikben a kortárs irodalomig kellett eljutni. A mai világ- és magyar irodalomból 27 szerzőt említett a tanterv, közülük tízet kellett választania a tanárnak.

A törzsanyag mennyisége elvileg lehetővé tette, hogy a tanár az adott tanulócsoporthaladásának megfelelően alakíthassa a kiegészítő anyagot, ezt a szabadságot az órakeret felosztása is megfogalmazta. Már a második osztálytól kétségessé vált azonban, hogy az ismeretanyagot az adott órakeretek között (2, 3, 3, 3 irodalom; 2,2,1,1, nyelvtan) el lehet-e sajátítani.

Fontos, hogy a tanterv tartalmazta az elméleti ismereteket, fogalmakat. Meghatározta, hogy minden évben 80-100 sornyi memoritert kell tudni, de szabad kezét adott a tanárnak a szöveg kiválasztásban. Szabályozta a követelményeket és az azt mérő dolgozatok számát is.



### 3. A 2003-as tanterv

A szocializmus közel negyven éven át tartó oktatáspolitikai hegemóniája után széles körű egyetértés volt abban, hogy véget kell vetni a következő nemzedékek oktatását jellemző át-ideologizáltságnak. Ez a felismerés nyitotta meg az utat a magtanterv népszerűségének, mely a Nemzeti alaptantervben (1995, 2003, 2007) valósult meg. Az angolszász magtanterv típus nem írja le részletesen a tananyagot, s nem tantárgyakat, hanem műveltségi területeket határoz meg. Ennek következtében megbomlott a magyarországi tanterv fejlődés másfél évszázados hagyománya: új struktúrát vezettek be úgy, hogy az ehhez szükséges műfaji keretek még nem alakultak ki. Az előkészítésre, kiérlelésre, hatásvizsgálatokra szánt idő nagyon rövid lett. Az első három Nemzeti alaptanterv (1995, 2003, 2007) viszonylag gyors egymásutánban jelent meg, lényegében egymás korrekciójaként, a szintén gyorsan változó nemzetközi (elsősorban uniós) és hazai szakmai, szakmapolitikai környezet szintén gyors változásaihoz alkalmazkodva (Horváth 2019). 2003-ban jelent meg a második NAT, amely a 2001-ben életbe lépett tantervi rendszert változatlanul hagyta, de magából a 2003-as dokumentumból kikerültek a részletes tartalmi követelmények, melyeket kerettantervi szintre vittek le. A NAT 2003 a korábbi központi tantervekhez képest jóval kevesebb iránymutatást, fogódzót ad a pedagógusoknak helyi dokumentumaik elkészítéséhez. Ahhoz, hogy a kormányzati szinten kitűzött célok megjelenjenek a helyi szabályozásban, közvetítő eszközökre van szükség. Ezt a funkciót a kerettantervek, valamint más, nem tanterv jellegű megoldások (például oktatási programcsomagok) töltik be, háromszintűvé alakítva a központi bemeneti rendszert. A NAT 2003 bevezetőjében megfogalmazott értékek: a szabadság, a demokrácia, az egyén személyes boldogsága (a közösségi célok előtt). Nemzeti értékeink ápolása és gazdagítása nem kapott elég hangsúlyt a más népek, etnikai csoportok iránti nyitottság előtérbe helyezése mellett.

A normatív tananyagtartalmak helyett általánosságban fogalmazódnak meg a követelmények: „A líra különböző műfajaiban és hangnemeiben a klasszikus és kortárs magyar és világirodalom köréből válogatott művek olvasása, feldolgozása” (NAT 2003, 9-12. Irodalmi ismeretek). A műveltségi tartalmak konkrét megnevezésének hiányában áldozatul estek olyan eszmék, értékek, amelyek a társadalmi élet megkerülhetetlen elemeit adják, ha a tanterv a közösségi együttéléstől elválaszthatatlan tényező. Fontos, hogy a tanterv kiemelt célként jelölte meg az olvasóvá nevelést, az olvasási igény felkeltését. Ehhez azonban a lényegi tartalom hiányzott (pl. a Hymnus, a Szózat, a Nemzeti dal). Véleményünk szerint a követelmények mellőzése negatív spirálba visz, s nem a teljesítmény javulásához, hanem romlásához vezet.

### 4. A 2012-es tanterv

A 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv fontos előrelépése volt, hogy három kiemelt szempont: A) Alapelvek, célok; B) Fejlesztési feladatok; C) Közműveltségi tartalmak köré építette az oktatást meghatározó kereteket. Az első helyen az anyanyelv kulcsszerepét hangsúlyozta a nemzeti és kulturális önazonosság megeremtésében és mindenfajta tudáselsajátítás, társadalmi szerepvállalás létrejöttében. Ehhez szorosan kapcsolódott annak megfogalmazása, hogy az irodalmi művekkel folytatott aktív párbeszéd hagyományterem-

tó, élményt adó, személyiséget fejlesztő, értékítéletre és erkölcsi döntésekre készítető hatása formálja a generációk közötti kapcsolatot.

A tanterv a fejlesztési feladatokat a tudás alkalmazását előtérbe helyező, a műveltségterülethez köthető kulcskompetenciák (anyanyelvi kommunikáció, esztétikai-művészi tudatosság, szociális-állampolgári kompetencia, digitális kompetencia, hatékony önálló tanulás) részterületekre bontva határozta meg. A legfontosabbak ezek közül: a szövegértés (szóbeli és írott szövegek), a szövegalkotás, a tanulási képesség fejlesztése, anyanyelvi ismeretek, irodalmi művek értelmezése, az ítéelőképesség, a történelmi érzék fejlesztése).

A közműveltségi tartalmak a tanulói életkornak megfelelően a szaknyelvi szókincset rögzítették mind a nyelv-, mind az irodalomtudomány köréből. Szintén az életkori sajátosságoknak megfelelően épült fel a konkrétan meghatározott irodalmi művek megnevezése valamint választási lehetőségek ajánlása. Például: Arany János egy-két balladája; Jókai Mór: Az arany ember vagy egy másik regénye stb.

A memoriterek fontos elemei a tanulási képesség fejlesztésének, a tanterv csak annyit határozott meg, hogy például a 9-12. évfolyam időszaka alatt húsz lírai alkotást kell elsjajátítani, köztük kötelezően választani kell Ady, Arany Babits, József Attila, Kosztolányi, Petöfi műveit; illetve tudni kell kanonikussá vált versszakokat az 5-8. évfolyamokon elsjajátított művekből (pl. Kölcsey, Vörösmarty).

A tanterv igyekezett egyensúlyt teremteni a megörző hagyomány és a modern pedagógiai szemlélet között, segítve a tanár tervező munkáját, ugyanakkor szabadságot biztosítva művek, memoriterek, módszerek, értékelés választásában.

## 5. A 2020-as tanterv

A 2020-as Nemzeti alaptanterv egyfajta „válasznak” tekinthető a 2018-ban megjelent Nemzeti alaptanterv-tervezetre, amely a kompetencia alapú, semmilyen konkrét tartalmi meghatározást nem adó „magtanterv” szemléletet képviselte. Például az olvasható, hogy a 9-12. osztályban a tanuló megismeri kiemelkedő költők 100 versét, de műveket, szerzőket nem ad hozzá. A kitűzött három fontos cél a kompetenciafejlesztés, a műveltségközvetítés (konkrét tartalmak nélkül), a személyiségfejlesztés volt. Az értékelés a kompetencia, az ismeret és az attitűd hármasságában jelent meg változatos módon (projektmunka, portfólió, szóbeli megnyilvánulások).

Végül a megszülető 2020-as NAT a magyar nyelv és irodalom tantárgy alapelveinek kifejtésében első helyre a nemzeti identitás, a Kárpát-medencei magyarság szellemi egységének gondolatát, az irodalmi művek morális, kulturális értékeit helyezte.

Ez a tanterv arra törekedett, hogy a tanulóknak egy műveltség sztenderdet alakítson ki. Beillesztette a kulcskompetenciák szerepét, ugyanakkor nagyon részletesen előírta a műveltségtartalmakat.

Az anyanyelvi oktatás fogalomrendszere nagyrészt megegyezett a 2012-es NAT-ban foglaltakkal, a 9-12. osztály irodalmi témáit vizsgálva azonban a tanterv a tartalmat az érettségi követelményeit tükrözö életmű, portré, szemelvény stb. szempontok alapján rendezte. Bár többször hivatkozott a gyakorlati tervezést segítő kerettantervre, mégis konkrét kötelező olvasmánylistát nevezett meg. Pontosán megszabta a tanulandó memoritereket is. Így nem világos, mit jelent a 80% törzsanyag fogalma.

A bevezetésben nagyon fontos szereplőként jelent meg a tanár, mint aki nevel, személyes példamutatást ad, szabad döntése az adekvát módszerek, értékelési formák megválasztása. A kimeneti követelmények szigorú rendszere és a megadott tananyagmennyiség azonban kétségessé teszi a kreatív tanárszerep megvalósítását.

## Összegzés

A magyar nyelv és irodalom tantárgy több tantervét tekintettük át néhány kulcspontot választva. Van olyan kutató, aki magának a Nemzeti alaptantervnek mint szabályozó törvénynek a szükségességét is megkérdőjelezi (Horváth 2019: 132). Van, aki a tartalmat tartja korszerűtlennek: „... a tartalom szabályozásának ez a részletes, műveltséganyagot felsoroló része a lehető legkártékonyabb. Annak a tévhitnek a jegyében készült, hogy ... kialakul valamifajta közös, egységes nemzeti műveltség, ez viszont hatalmas tévedés” (Arató 2017).

A rövid történeti áttekintés azonban nem ezt igazolja, hanem azt mutatja, hogy a magyar nyelv és irodalom identitást meghatározó és értékhordozó szerepéből következően az oktatásban fontos a kulturális tudás alapjainak meghatározása. A modernség jelentése nem azonos az üresség fogalmával. A megfelelő tények ismerete nélkül nem létezik ítélező, kritikai gondolkodás (Monok 2017:53). Az igazán nagy művek örök emberi tartalmakat hordoznak, nem érinti őket az „avulási ráta” (Spira 1991:15). A tanári szabadság pedig nem jelentheti azt, hogy a pedagógusnak kell az oktatási folyamat minden alkotóelemét megteremtenie. Egy tanterv tartalmi-módszertani részleteit lehet vitatni, de alapvetően a tanítási-tanulási folyamat keretét meghatározó, segítő szerepét nem.

## Felhasznált irodalom

Adamikné Jászó Anna 2005. A kötelező olvasmányok, könyv nélkül tanulandó versek...

*Könyv és Nevelés* 1.

*Általános utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez* 1939. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.

Ballér Endre 1996. *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. OKI. Budapest.

Falus Iván (szerk.) 2003. *Didaktika*. NTK. Budapest. 107–177.

F. Szabó Kata 2017. Kártékony listák. *ME honlapja*

<https://magyartanarok.wordpress.com/category/oktataspolitika/page/2/> (letöltés: 2022. 09. 10.)

Horánszky Nándor 1999. *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*. OKI. Budapest.

Hóman Bálint 1938. A magyar középiskola. In: *Uő: Művelődéspolitikai*. MTT. Budapest. 221.

Horváth Zsuzsanna 2019. Színe és visszája. *Educatio*. 28. 1. 121–134.

Kerber Zoltán: „A tantervek célrendszer nélkül csupán holt betűk” - Interjú Horánszky Nándorral. *Új Pedagógiai Szemle* 1999. 108–112.

Kornis Gyula 1924. *Az új középiskolai tanterv*. MTT. Budapest.

Monok István 2017. Művelődési eszmények: a tudás mintázatának változásai. In: Hunyady György-Csapó Benő (szerk.): *Az oktatás korproblémái*. Eötvös Kiadó. Budapest. 41-58.

*Nemzeti Alaptanterv 243/2003 (XII.17.)* Korm.rendelet [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) (letöltés: 2022. 09. 10.)  
*A NAT tervezete – Oktatás 2030* (letöltés: 2022. 09. 10.)  
[https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf)  
NAT 2012. MK.66. (letöltés: 2022. 09. 10.)  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)  
NAT 2020.MK.17. (letöltés: 2022. 09. 10.)  
[file:///C:/Users/User/Downloads/MK\\_20\\_017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/MK_20_017%20(2).pdf)  
Réti Mónika 2015. A tanterv szerepe és lehetőségei. In: Bánkuti Zsuzsa-Lukács Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga*. OKI. Budapest.11–30.  
Spira Veronika 1991. Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás*. Honffy Kiadó. Budapest. 9–33.  
Szabolcs Ottó (főszerk.) 1978. *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve*. TKV. Budapest. 11–95.

## A tanulmány szerzői

- Pelczer Katalin** PhD magyar nyelv és irodalom szakos tanár, Ciszterci Szent István Gimnázium Székesfehérvár, vezetőtanár, mentor a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Főbb kutatási területei: történeti szövegten, a szövegértés fejlesztése, tananyagtervezés. [kispelc@t-online.hu](mailto:kispelc@t-online.hu)  
*Publikációk:*  
Pelczer Katalin 2018. Sokoldalú nyelvszemlélet - tanulói grammatika. In: Balázs Géza - Lengyel Klára (szerk.):*Grammatika és oktatás - időszerű kérdések*. ELTE BTK. Budapest. 233-245.  
S. Pásztor Judit–Pelczer Katalin 2017. A formatív értékelés a tanárképzés gyakorlati során. In. Károly Krisztina–Homonnay Zoltán szerk. *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 58–70.
- S. Pásztor Judit** adjunktus, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, A katolikus egyház felkérésére készült Irodalom tankönyvsorozat főszerkesztője. Főbb kutatási területei: tantárgypedagógia, a magyar irodalom és nyelvtan tantárgy módszertana, pedagógus-továbbképzés és mentorálás. [salyine.pasztor.judit@btk.ppke.hu](mailto:salyine.pasztor.judit@btk.ppke.hu)  
*Publikációk:*  
Sályiné Pásztor Judit 2017. Magyar nyelv és irodalom érettségi 2017-től. In: *Magyartanítás 59.évfolyam –1-2.* 33-37.  
Gilányi Magdolna – S. Pásztor Judit 2021. A keresztény szellemiségű irodalom tankönyvek múltja és jelene: egy egyedi példa előképei és tanulságai. In: Kormos József szerk. *Mester és Tanítvány emlékkötet*. Szaktudás Háza Kiadó. Budapest.46–53

# Rácz Márk

## A marxizmus-leninizmus oktatásának módszertani kérdései az 1950-es években

„Isten hozott az Isten háta mögött”

### Bevezetés

Talán nem mindenki számára ismeretes, de 1954 és 1989 között a Művelődésügyi (időnként Oktatásügyi) Minisztérium Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztályának (MLOF) létezett egy időszak kiadványa, amely negyedévente jelent meg Tájékoztató címmel. Ebben a folyóiratban közgazdasági, filozófiai, szociológiai, munkásmozgalom-történeti, illetve módszertani témákban jelentek meg tanulmányok. A következőkben arra teszek kísérletet, hogy bemutassam azokat a nehézségeket és problémákat, amelyekkel az 50-es években küszködtek a korabeli ideológiai oktatók. A Kádár-rendszerben is megfelelő helyet foglalt el az oktatás, tudomány, kultúra és művelődés, amelynek szervezeti struktúrája, illetve elnevezése időnként változott az évtizedek alatt. Tulajdonképpen felváltva cserélődött az Oktatási Minisztérium (OM) és a Művelődésügyi Minisztérium (MM) elnevezés. Azonban mindvégig létezett a Minisztériumban a MLOF. Kitűnt a Tájékoztató alapján, hogy miképp tagozódott tovább: pl. marxizmus-leninizmus alapjai osztály, politikai gazdaságtan osztály és dialektikus materializmus oktatási osztály. Ennek az egységnek létezett egy időszak kiadványa is, mely Tájékoztató címmel látott napvilágot, először 1954-ben. Eleinte havonta jelent meg nyomtatott formában, ahol a legkülönbözőbb témák mentén indultak el, azonban sok esetben megosztották addigi tapasztalataikat az adott felsőoktatási intézményből. Fontos tudni, hogy az ideológiai oktatás és nevelés 1950-ig nem létezett a magyar felsőoktatásban, így ennek megfelelően nem volt kellően kidolgozva a koncepció sem, hogyan kellene ezt csinálni. A cél természetesen adott volt: a magyar fiatalságot (a felsőoktatás segítségével is) internacionalista, kommunista, szocialista meggyőződésű emberekké neveljék, amit az oktatáson keresztül szerettek volna elérni. Olyan emberekre volt szükség, akik hisznek a marxizmus ideológiában, és tesznek is érte. Akik támogatják az akkor fennálló rendszert, és elhiszik az akkori szövegeket. Azonban szinte minden esetben eltérés mutatkozott az elmélet és a gyakorlat között. A fiatalok tapasztalati úton mást érzéltek, ha például hazautaztak vidékre a szülőkhöz, mint amit a tankönyvekben, broszúrákban olvasniuk kellett. Fontos tudni azt is, hogy a marxizmus-leninizmus oktatása három nagy egységből állt: filozófia (dialektikus materializmus és történelmi materializmus), politikai gazdaságtan (szocialista és kapitalista), valamint a tudományos szocializmus, illetve a párttörténet, munkásmozgalom-történet.

### 1. Az ideológiai oktatás nehézségei az 1950-es években

Az egykori Számviteli Főiskola vonatkozásában a következőket állapították meg: *„az előadások egyik fő hiányossága, hogy azok nem eléggé magyarózó jellegűek, nem eléggé világos szerkezetűek; különösen a fiatalabb munkatársak előadásaiban sok az ismétlés, az előadások*

nem eléggé színesek, a dogmatizmus itt-ott fellelhető” (Balogh 1954: 13). Azonban más gondok is adódtak az oktatással kapcsolatban. Úgy ítélték meg, hogy „tanszékünkön általában nem vált be a külső, főként egyetemi hallgatók szeminárium vezetése, mivel nem vették elég komolyan megbízatásukat, és sok esetben csupán anyagiak miatt végezték munkájukat. Nem mindig volt szerencsés szemináriumvezetőink közeledése az esti tagozat hallgatóihoz. Néha túlságosan lekezelő hang, máskor a kellő erély hiánya mutatkozott meg” (Pongrácz 1954: 23). Már ebben az időszakban is oktatták a magyar munkásmozgalom történetét a hazai felsőoktatás berkein belül. A következő irányelvek szerint folyt ennek a tanítása: „1. hazafiságra való nevelés, 2. a nemzetköziség szellemének elmélyítése, 3. a kommunista hősiesség, bátorság példaként való állítása, 4. az ellenséges elemek meggyűlöltetése, 5. a Kommunisták Magyarországi Pártjának szerepe, jelentősége a magyar társadalom fejlődésében” (Fehér 1954: 13). Érdekes lehet, hogyan zajlott le egy-egy ilyen szeminárium az oktatók szemüvegén keresztül: „általános jelenség volt, hogy a hallgatók jobban érdeklődtek az ellenséges elemek tevékenysége iránt, az ellenség eszméi iránt. Pl. majdnem minden szemináriumban felvetették Kun Béla tevékenységének egész értékelését. Helyenként meglehetősen sokat foglalkoztak Kunffyval, Garamival, Böhm Vilmossal a fontosabb kérdések megbeszélésének rovására” (Fehér 1954: 15). Ne feledjük el, hogy a Magyar Tanácsköztársaság szerepe ekkor is torz fénytörésben mutatkozott meg, melynek köszönhetően Kun Béla tevékenységét is megelőzte Rákosi Mátyás szerepe. Bizonyára érdekelheti a mai fiatal-ságot is, hogy az 50-es években hogyan fogadták ezt a tananyagot. „A hallgatók nagyrésze komolyan fogott hozzá a munkához. (...) A hallgatók másrésze nagyképű volt az anyaggal kapcsolatban. Arra hivatkoztak, hogy ezt az anyagot tudják, mert tanulták annak idején középiskolában és tisztán, világosan látják a magyar társadalom fejlődését. (...) A hallgatók harmadik csoportjában az a nézet terjedt el, hogy a magyar munkásmozgalom egyetemi oktatását az Oktatásügyi Minisztérium azért rendelte el, mert nincsen más anyag, ki kell tehát tölteni valamivel a II. félévet. Ezek a hallgatók általában közömbösek a marxizmus-leninizmus oktatásával szemben, nagyrészüket a leggyengébb tanuló” (Fehér 1954: 16). Retorziókról nem esett szó a beszámolókból, illetve az osztályzatok milyensége is megmutathatja, hogy miképp álltak az oktatók a renitens hallgatókhoz, ha kérdezni mernek. Ha rosszabb osztályzatot kaptak, úgy könnyű volt őket „gyengébb képességű” tanulóknak beállítani. Ha a módszertan is megnézzük, akkor a cél abban nyilvánult meg, hogy „a tanársegédnek vagy előadónak úgy kell szakértelemmel boncolnia a történeti eseményeket, úgy kell irányítania a bizonyítás folyamatát, (argumentációt), hogy még csak az illető tárgyat aktualizáló kérdéseket se kelljen feltennie. Természetesen vannak kivételek is. Ha például Leninnek és a leninistáknak a pártért folytatott harcát tárgyaljuk, és rámutatunk arra, hogy Oroszországban az opportunisták amellettt nyilatkoztak, hogy rövid időn belül össze kell hívni – előkészületi idő nélkül – a kongresszust, össze kell hívni a nézetek harca nélkül, és ha be akarjuk mutatni a Lengyel Szocialista Párt jobbszárnyának egyesülés kérdésében elfoglalt álláspontjával való hasonlóságot, - amely előbb egyesülés ellen volt, azután pedig siettetette ezt az egyesülést, hogy ily módon egész ballasztjával bejusson az egyesült pártba abból a célból, hogy azt belülről robbantsa...” (Berler 1954: 59).

## 2. Konkrét egyetemi kitekintés

A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen ebben az időszakban Fukász György vezette a helyi Marxizmus-Leninizmus Tanszékét, adjunktusi beosztásban. Meglátása szerint „*az oktató-nevelőmunka színvonalának lényeges, gyors emelése mellett nagy feladat az egyetemi oktatásban is – így a marxizmus-leninizmus oktatásában is – meglevő <középiskolás módszerek felszámolása, ugyanakkor magas színvonalú egyetemi módszerek alkalmazása*” (Fukász 1954: 17). Talán meglepőnek tűnhet, de bizonyosfajta kritikai megfogalmazások is megjelenhettek, noha ez a Tájékoztató egy nagyon szűk csoporthoz juthatott el. Szinte „*önkritikus módon*” azt is leírták a cikk szerzői, hogy „*az egyik ilyen hiba a kapitalizmus politikai gazdaságtan oktatásánál bizonyos történelmietlen szemléletben és helytelenül értelmezett aktualizálásában nyilvánul meg. A historizmus hiányára jellemző, hogy egyes hallgatók a beszámolókon azt sem tudták, milyen századokra esik a feudalizmus és mikortól számítjuk a tőkés termelési mód kialakulását. (...) A pénz funkcióinak tárgyalásánál az előadó már beszélt az imperializmus viszonyairól is, viszont nem elemezték a pénz mozgásformáinak további sajátosságait a monopolkapitalizmus viszonyai között. (...) Nem hangoltuk eléggé össze azokat az előadásokat, amelyeket különböző előadók tartottak egy évfolyamon. Ennek következtében nem egyszer előfordult, hogy egyes kérdéseket, amelyeket több előadás anyagába beilleszthetők, egyik előadó sem tisztázott. Így például egyik előadás sem magyarázta meg általában a külkereskedelem szükségességét a kapitalizmusban, és így a hallgatók később nem értették meg, miért válik a piac-probléma a kapitalizmus központi kérdésévé az általános válság idején*” (Szeben-Molnárné 1954: 33-34). Majd ezt fokozva úgy folytatják a cikk írói az ELTE Politikai Gazdaságtan Tanszékről, hogy „*a dogmatizmus egy megnyilvánulása pl. az, hogy a magyarországi problémák tárgyalásánál az összes hibákat mindig az iparosítás túlzott ütemére, illetőleg a Szovjetunió tapasztalatainak mechanikus alkalmazására vezettük vissza. (...) Ennek egyik oka, hogy teljesen el vagyunk szakadva a gyakorlati élettől, nem ismerjük az egyes problémákat közelről*” (Szeben-Molnárné 1954: 34). Azt is szóvá tették ebben az összeállításban, hogy „*néhány anyaggal kapcsolatban felmerült az is, hogy felsorolásokat, csoportosításokat mechanikusan átvettünk szovjet anyagokból vagy magyar cikkekből. Ezeket a tételeket gyakran nem gondoltuk eléggé át, nem építettük be szervesen az anyagba. Így például a szocialista kereskedelem belső törvényszerűségei címén az előadó más anyagokból átvett egy sor olyan dolgot, amelyről erősen vitatható, hogy azok valóban a szocialista kereskedelem törvényszerűségei*” (Szeben-Molnárné 1954: 37). A meglehetősen hiszterizált 50-es években a hatalom birtokosai mindenhol ellenséget kerestek, és találtak is. Sokszor a kommunisták belső köreiből is elhurcoltak igaztalanul embereket, azonban ebben a szegmensben nem közismert, hogy valaki egy ideológiai tanszéken szándékosan butaságokat oktat. Sőt, az sem tudott dolog, hogy ezért valakit is retorzió ért volna. Nyilván alaposan utána néztek annak az illetőnek, aki itt taníthatott, bár a logika törvényei ezt is felül írhattak volna, ha ellenséget akartak volna keresni a felsőoktatásban. Talán az is kínos lett volna, ha egy ilyen fontos helyen is betette a kezét az ellenség lába, hogy ilyen képzavarral éljek, szándékosan. Mindenesetre nincs arról információ a dolgozatírás pillanatában, hogy marxizmus-leninizmus oktatókat vitt volna el a „fekete autó.” Csupán érdekességképp említem meg, hogy egy ilyen oktatási egységben milyen szemlélet uralkodott: „*a kulákság korlátozásának politikája abból indult ki, hogy a kulákságnak, mint osztálynak a tömeges kollektivizálásig fenn kell maradnia. A korlátozás nem eredményez-*

heti a kulákságnak, mint osztálynak a felszámolását. Kulákkorlátozási politikánk gyakorlati végrehajtása során átcúsztunk a likvidálásba. A kulákgazdaság szántóterülete az 1949. évi 17%-ról kb. 5%-ra csökkent le. Hiba volt, hogy a kulákság elleni harc elsősorban állami adminisztratív rendszabályok vonalán ment. (...) A múlt nyáron kormányunk eltörölte a kuláklistákat. Egyesek azt gondolták, hogy azt jelenti, hogy most már nincs is kulák és nem is kell harcolni ellene. Ez nagy tévedés!” (Molnár 1954: 57) Ezt az a Molnár László írta, aki ekkoriban a Lenin Intézet tanársegéde volt.

### 3. Számonkérési módok

Ha viszont véget ért a szorgalmi időszak, akkor bizony az 50-es években is elérkezett a vizsgaidőszak, amikor a hallgatóknak számot kellett adni tudásukról. Valami tehát nem változott azóta sem, és ez így van jól. Ugyanakkor nem meglepő módon a vizsgáztatás terén is felmerültek apróbb-nagyobb problémák. Példának okáért 1954-ben az Építőipari Műszaki Egyetemen „az első politikai gazdaságtan vizsgák május 3-án kezdődtek. Április 30-án még rendes tanítási nap volt. Gyakorlatilag ezt azt jelentette, hogy az első csoportoknak nem, vagy alig állt rendelkezésre idő a vizsgákra való felkészüléshez” (Juhár 1954: 75). Ezen kívül az is gond volt, hogy „Szabó Imre elvtársat, aki most vizsgáztat életében először, mindjárt az első napra beosztották vizsgáztatásra. Az első napokban vizsgái gyengék voltak. Általában meglegedett a hallgatók által elmondottakkal, nem tudott arról meggyőződni, hogy érti-e a hallgató a kérdés lényegét, összefüggéseit. (...) Helyesebb lett volna, ha Szabó elvtárs a vizsgaidőszak végén vizsgáztat, - amikor már megfelelő tapasztalatokra tett szert” (Juhár 1954:76). Ha mindez még nem lenne elég, akkor az is felmerült, hogy „nem alakítottak ki egységes álláspontot az elvtársak a vizsgakövetelmények terén. Ennek eredményeképpen egyes elvtársak az elején többet követeltek, erősebben osztályoztak” (Juhár 1954: 77). Ezek a tendenciák minden bizonnyal ismerősek lehetnek egy mai tanszékvezetőnek is, ha beosztottjairól van szó. Van azonban egy lényeges különbség: a korszakban ezt a területet kiemelt figyelem övezte, és országosan is komolyak voltak az elvárások. Mondhatni, nem lett volna szabad hibázni. A hallgatók már akkor is megéreztek, ha az oktató szakmai tudása esetleg hiányos, de ha ezt még azzal is kompenzálta, hogy igazságtalan, akkor nem örvendett túlzott népszerűségnek sem a tanár, sem pedig az által tanított tárgy. Mint korábban említettem viszont, itt ezt a luxust nem engedhették (volna) meg maguknak. Juhár jól fogta meg a lényegét, miszerint „jól kérdezni csak az tud, aki ismeri az anyag minden részét” (Juhár 1954: 78). Sok esetben pártkongresszusok anyagait oktatták Magyarországon is, pl. az MDP III. kongresszusa. Ezen kívül az SZKP történetét is tanították, amely szintén nehéznek bizonyult. A MLOF munkatársai feladatai között az is szerepelt, hogy bizonyosfajta útmutatásokat adjanak az ország valamennyi ideológiai oktatójának, több-kevesebb sikerrel. Azonban ma már elfeledett tény, hogy a már említett MDP III. kongresszusa is fontos irányutatót fejtett ki, személyesen Rákosi Mátyás gondolatai nyomán, aki azt mondta, hogy „a szocializmust építő Magyarországnak nemcsak képzett, hanem kiválóan képzett szakemberekre van szüksége. A főiskolai oktatásban a valóban egyetemi, tudományos színvonalú képzést és a marxizmus-leninizmus elmélyültebb tanulmányozását kell biztosítani” (Gáspár 1954: 3).



## 4. Szemezgetés ideológiai dolgozat címek és témák között

A Lenin Intézet Marxizmus-Leninizmus Tanszék kötelékén belül olyan témák kerültek tudományos kidolgozásra, amely az MDP harca a szocializmus alapjainak lerakásáért munkacímet viselte. Ezen belül kiválasztottam néhány szerzőt és címet:

Fazekas Sándor: Munkás-paraszt demokratikus diktatúra Magyarországon

Hajnal Mihály: Népi demokráciánk, mint a proletárdiktatúra államformája

Puskás Magda: Az osztályharc alakulása népi demokráciánk első szakaszában

Molnár Gyuláné: A magyar munkásosztály helyzetének alakulása népi demokráciánk fejlődésének első 10 évében

Schwartz Judit: A népfront-politika fejlődése és jelentősége

Sebő Lászlóné: A szovjet-magyar barátság szerepe népi demokráciánk fejlődésében

Pécsi Jánosné: A hazafiság és a proletár nemzetköziség, mint fejlődésünk mozgatóerői

Vendég Sándor: A szocialista munkaverseny népi demokráciánk új szakaszában

Egyéb témák is terítékre kerülhettek:

Hajnal Ferencné: A NEP a munkás-paraszt szövetség erősítésének tükrében a Szovjetunióban és Magyarországon

Nemes Éva: Pártunk és kormányunk a nemzeti kérdés marxi-lenini megoldásáért hazánkban a felszabadulás óta

Halász Ágnes: Magyarország a szocialista nemzetté válás útján

Kéri Józsefné: A nő szerepe a szocializmus építésében a Magyar Népköztársaságban

Bárdos József: A szocialista munkaverseny és sztahanov-mozgalom keletkezése és fejlődése a Rákosi Mátyás Művekben

Egyéb:

Gyarmati József: A szemléltető irodalom szerepe a marxizmus-leninizmus oktatásában

Rozsnyai István: A káderkérdés alakulása a felszabadulás óta Magyarországon

Réti Lajos: Ellenséges kísérletek a népi demokratikus országok erejének gyengítésére

A Tanszék aspiránsai a következő témákon dolgoztak ebben az időszakban:

Dráviczki Imre: Az MKP agrárpolitikája az 1945-48-as években

Vitéz Gábor: A KMP stratégiája és taktikája az 1919-es proletárforradalom előkészítésének és véghezvitelének időszakában

Csáki Ernő: Az MDP harca az ország szocialista iparosításáért (Csák 1954: 36–38)

Jól látható a korabeli terminológiák használata, illetve az, hogy 9 nő neve is szerepel a felsorolásban a 10 férfi mellett. A nemi arányok így nagyjából kiegyenlítettek, amely talán szintén a korszak egyik tulajdonsága lehet. 1945 előtt talán még kevesebb nő jutott egyetemi katedrára, vagy akár a tudományos életbe. Talán senki sem vitatja el, de egy ideológiai oktatás terén lényegesen könnyebb volt előrébb jutni szakmai-tudományos értelemben, mint egy magyar vagy történelem szakos tanárnak. A mérnöki, jogász és orvosképzés teréről már nem is beszélve. Ennek oka lehet a viszonylag valóban friss „tudomány” megjelenése, másrészt ezen a területen jobban kitűnik a párthűség megléte, amely szintén komoly súllyal esett a latba, ha valakitől döntést kellett hozni.

## Összegzés

Dolgozatomban azt mutattam be, hogy a vizsgált korszakban megjelent ideológiai tantárgyakról milyen kép alakult ki. Nem volt könnyű helyzetben az, aki arra vállalkozott, hogy a marxizmus-leninizmust oktassa a hallgatóknak. Ennek oka, hogy nem létezett komolyan vehető előzménye egy ilyen törekvésnek, így sok esetben a „szakmai” hitelesség jelentős kihívásaival kellett szembenézni az ideológiai oktatók első generációjának. Összegezve tehát elmondható, hogy - bármelyik akkori felsőoktatási intézményt is vizsgáltam meg -, a probléma mindenhol ugyanaz volt. Bizonyosfajta hallgatói ellenállásba is ütköztek a tanárok, valamint ők maguk sem tudták minden esetben alátámasztani az általuk elmondott adatok hitelességét. A cél egyrészt az volt, hogy a hallgatók ideológiailag képzettek legyenek, másrészt a tudományosságot is igyekeztek meghonosítani e területeken. Ez eleinte inkább kevesebb, mint több sikerrel valósult meg, így kettős teher hárult a marxizmust oktatók vállára. Nemcsak a pártközpont kért számon, hanem az egyetemi közeg is. A kettő viszont meglehetősen messze volt egymástól, így csak első pillantásra tűnhet annak, hogy egy viszonylag könnyű állást tölthetett itt be az illető. Valójában nehezebb volt itt megállni az embernek a helyét az eddig taglalt okok miatt. Talán azt sem látták ebben az időszakban, hogy ez az irány előbb vagy utóbb zsákutcába vezet. A fejlődés ugyanakkor szükségszerűen egy idő után lassacskán elindult, hiszen korrigálták az addigi oktatási, módszertani és szakmai hibáikat. Ezek azonban csak a 60-as évekre értek be; ez azonban már egy másik történet...

## Felhasznált irodalom

- Berler, Aleksander 1954. április 24. Megjegyzések a marxizmus-leninizmus tanszékek munkamódszereiről. In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.
- Balogh Magda 1954. március 22. A Számviteli Főiskola Marxizmus-Leninizmus Tanszéke kommunista aktivaértekezletének tanulságai In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.
- Csák Ernő 1954. augusztus 12. A Lenin Intézet Marxizmus-Leninizmus Tanszékének tudományos továbbképzési terve In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.
- Fehér István 1954. április 24. A magyar munkásmozgalom egyetemi oktatásának néhány tapasztalata In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.
- Fukász György 1954. június 5. A kisreferátumok tapasztalata az Építőipari Műszaki Egyetemen, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen és a Műszaki Egyetem Hadmérnöki Karán. In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.
- Gáspár Ferenc 1954. augusztus 12. Készüljünk fel az MDP III, kongresszusa anyagának oktatására! In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.

- Juhár Zoltán 1954. június 5. Az Építőipari Műszaki Egyetem politikai gazdaságtan vizsgáinak néhány tapasztalata. In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.
- Molnár László 1954. június 5. A proletariátus diktatúrája és formái. In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.
- Pongrácz Aladár 1954. március 22. Ankét az egyetemek és főiskolák esti tagozatai politikai gazdaságtan oktatásának tapasztalatairól. In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.
- Szeben Éva – Molnár Lászlóné 1954. június 5. Néhány gondolat a politikai gazdaságtan oktatásában fellelhető dogmatizmusról, vulgarizálásról. In: *Tájékoztató*. O.M. Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya. Budapest. Kézirat gyanánt.

## A tanulmány szerzője

**Rácz Márk** politológia történelem szakos tanár, szociológus hallgató, kollégiumi nevelőtanár, Hallássérültek Budapesti Tanintézete. Főbb kutatási területe: a marxizmus-leninizmus oktatásának története Magyarországon 1950-1989 között. mracz431@gmail.com

### *Publikációk:*

Rácz Márk 2022. Adalékok nem mindennapi fogyasztóvédelmi panaszokhoz. In: Balázs Géza - Herbst Rebeka (szerk.): A hetedik! Bolyai Műhely Alapítvány. Budapest.

Rácz Márk 2022. A marxizmus-leninizmus oktatásának háttere. In: Balázs Géza – Herbst Rebeka (szerk.): A hetedik! Bolyai Műhely Alapítvány. Budapest.

# Szabó L. Dávid

## Történelemtanítás tanulói szemmel, avagy hogyan vélekednek az általános iskolások a történelem tanításáról

### Bevezetés

Ezen tanulmány egy már elkészült vizsgálat folytatásaként valósult meg. Egy előző tanulmányunkban (Szabó 2022) arra kerestük a választ, hogy milyen véleményeket, illetve emlékeket őriznek a történelemórákról azok a mostani felnőttek, akik a 2000-es évek elején voltak általános iskolások. Meggyőződésünk, hogy ha a tanulók aktív részesei egy alkotó folyamatnak, illetve az iskolai tanulási és tanítási folyamatnak, akkor kellemes emlékekkel távoznak majd az iskolából és ha nem is lesznek történészek, de biztosan szeretni fogják a történelmet, mivel jó emlékek fűzik őket a tantárgy tanulásához. Ehhez a felméréshez húsz olyan felnőttel készítettünk interjút, akik az általános iskolás tanulmányaikat 2000 és 2010 között végezték. Öt kérdés segítségével azt szerettük volna megtudni, mit őriztek meg emlékeikben a történelemórákról a XXI. század elején iskolába járó, jelenleg már felnőtt egyének. A kutatásból kiderült, hogy a 20 évvel ezelőtti történésekről 15 fő nyilatkozott úgy, hogy csak a frontális munkamódszert alkalmazták a pedagógusok az órákon, és 5 fő nyilatkozta azt, hogy csoportmunkák is előfordultak, de így is a frontális módszer dominált az órákon. Az interjúk azt támasztották alá, hogy ahol a megkérdezettek mindvégig passzív szerepet töltöttek be, semmilyen pozitív élmény, illetve emlék nem maradt meg nekik a történelemórákról, sőt éppen ellenkezőleg. Azonban azokról az órákról, amelyekben ők is aktív szerephez jutottak, nagyon pozitív kép maradt meg bennük ennyi év távlatából is. Jelen tanulmányunk azt szeretné megvizsgálni, hogy változott-e valamit a helyzet az elmúlt 20 évben. Ehhez szintén húsz jelenleg is általános iskolás tanulót kérdeztünk meg és ugyanazokat a kérdéseket tettük fel nekik, mint amiket a felnőtteknek az előző kutatásban.

### 1. Szakirodalmi áttekintés

Véleményünk szerint a kooperatív tanulás magában foglal minden olyan munkaformát, mely során a tanulók nem egyedül, hanem társaikkal együtt dolgoznak, tehát a páros munkát, a csoportmunkát és a projektmunkát is. Johnson & Johnson szerint (2003) a kooperatív tanulás teljes koncepciója a csoportos tevékenységeken keresztül történő tanuláson alapul, ahol a tanulók egy csoportjának sikere az együttműködő társaik sikerétől függ. A kooperatív tanulás lehetővé teszi a diákok számára, hogy megtapasztalják az együttműködés előnyeit, és interperszonális és kiscsoportos készségeket tanítanak nekik. Az együttműködés képességét a 21. században a tanulók elengedhetetlen kompetenciájaként emelték ki (Binkley et al. 2012, Key competencies 2002: 20-21, Bognár 2002).

Vajda (2018: 19) szerint „az új ismeretek „átvétele” más források és más hordozók alapján is hatékonyan megvalósítható. Az új ismeret forrásai lehetnek maguk a tanulók is, a

hordozó pedig lehet más, mint a tankönyv. A teljes egészében pedagógusra és tankönyvre alapozott történelemtanítás korszerűtlen módszernek számít.”

A mindenkori pedagógus feladata az, hogy olyan módszereket és didaktikai elemeket válasszon az órai folyamán, amelyek fejlesztik a történelmi műveltségen belül a szociális és társas kompetencia elemeit. Ezek az elemek Kaposi szerint (2020a) a nyitottság, az empátia, a társas együttműködés, a kreativitás, a reflektív attitűd, a társadalmi érzékenység, a felelősségérzet, a pozitív gondolkodás és az etikai érzék. Kaposi felsorolása a kooperatív tanulás fontosságát támasztja alá (pl. társas együttműködés, kreativitás). Kaposi egy másik írásában (2017) is felhívja figyelmünket arra, hogy napjainkban egy pedagógiai kultúráváltás folyamatának lehetünk szemtanúi, mely folyamatban a tanulás-tanítás fókuszába az ismeretszerzési és -feldolgozási képességek, a kritikai gondolkodás, a kommunikáció, valamint az együttműködésre való fejlesztési szándékok kerültek. Ez szintén a kooperatív tanulás fontosságát támasztja alá.

Kaposi újabb tanulmányában (2020b) kiemelten fontosnak tekinti (...) a dokumentumok (források) multiperspektivikus feldolgozását, a hazai tradíciókra épülő közös kulturális kódrendszer újragondolását és az aktív tanulást biztosító interaktív módszereket. Szintén ebben a tanulmányában olvashatunk a hagyományos és a XXI. századi tanulás-tanítás összehasonlításáról. Ebben az összehasonlításban ezeket a jellemzőket olvashatjuk: „*a frontális oktatásra osztályszinten, szemléltetés központú, kérdve kifejtő módszer dominál, míg a XXI. századi tanulás-tanítást illetően: differenciált, interaktív, felfedezés- és élményalapú, tevékenységközpontú, IKT-alapú, gazdag módszertani repertoár.*” (Kaposi 2020b, 2. táblázat)

Kaposihoz hasonlóan F. Dárdai már korábban megfogalmazta (2006: 69-70) a történelemtanulás, illetve tanítás optimális típusait, melyet az 1. ábrán láthatunk. A táblázat bal oszlopában a hagyományos, míg a jobb oszlopában a korszerűnek tartott történelemtanítás típusait olvashatjuk.

ismeretorientált	<=>	képességorientált
tanárorientált	<=>	tanárorientált
irányított	<=>	önálló
receptív (befogadó) és reprodukció (sokszorosító)	<=>	produktív (alkotó)
kognitív	<=>	emocionális
eszközjellegű	<=>	folyamatjellegű/pragmatikus

1. ábra: A hagyományos és a jelenleg korszerűnek tartott történelemtanítási típusok

Forrás: F. Dárdai 2006: 69-70

## 2. A kutatási kérdések megfogalmazása

A kutatás célja, hogy megvizsgálja napjaink általános iskolás történelemóráit tanuló szemszögből. A kutatás kiterjed a tanulók érzéseire és visszajelzéseire, valamint a tanítási órákon használt munkamódszerekre, továbbá a tanítási órákat támogató segédeszközök használatára is.

Az előző kutatásunkban (Szabó 2022) beszámoltunk arról, hogy azok az órák, amelyek meg voltak támogatva valamilyen történelmi forrással, ami által a tanulók is az óra részesévé válhattak, sokkal hatékonyabban működtek, és még évek múltán is maradandóan pozitív emléket hagytak a tanulóknak, akik ezeket a történelemmel kapcsolatos pozitív érzéseket továbbadhatják a gyermekeiknek. Azonban az is kiderült az előző kutatásból, hogy a tanár személyiségének döntő szerepe van abban, hogy az adott tantárgyat a tanuló szereti-e vagy sem. Azokon az órákon, ahol a megkérdezettek mindvégig passzív szerepet tölthettek be (csak a frontális munkamódszerrel tanultak), semmilyen pozitív élmény, illetve emlék nem maradt meg bennük ezekről az órákról, sőt éppen ellenkezőleg. Azonban azokról az órákról, amelyeken ők is aktív szerephez jutottak, nagyon pozitív kép maradt meg bennük ennyi év távlatából is.

A jelen kutatásunkban arra fókuszálunk, hogy megvizsgáljuk, történt-e változás az előző kutatásunkhoz képest, továbbá szeretnénk megnézni, változnak-e a történelem tanításáról alkotott nézetek a tanulók szemszögéből.

Három kutatási kérdést fogalmaztunk meg.

- (1) Mely módszer dominál napjaink általános iskolás történelemóráin?
- (2) Milyen érzelmekkel gondolnak a történelemórákra azok a tanulók, akik az órákon többnyire a frontális munkamódszerrel találkoznak?
- (3) Van-e különbség a történelemóra érzelmű megítélését illetően a fiúk és a lányok tekintetében?

### 3. A kutatási minta jellemzése

A kutatásban 20 felső tagozatos tanuló vett részt Magyarország minden tájáról. A kutatás folyamán arra figyeltünk, hogy ne kérdezzünk két vagy több olyan tanulót, akik ugyanabba az osztályba járnak, mert feltételeztük, hogy ők nagyjából ugyanazokat a válaszokat adnák. A 20 tanuló közül 14 volt a fiú és 6 a lány. Heten voltak hetedik osztályosok, míg öten ötödik és nyolcadik osztályosok és hárman voltak hatodik osztályos tanulók. Nyolc tanuló jár valamely fővárosi iskolába, hét tanuló jár valamely nagyvárosi iskolába, míg öt tanuló jár valamely kisvárosi vagy falusi iskolába. A tanulók adatait a 1. táblázatban közöljük.

1. táblázat: A kutatásban résztvevő alanyok adatai

	5. osztály		6. osztály		7. osztály		8. osztály		Összesen
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	
Főváros	2		1		2	2	1		8
Nagyváros		2			2		3		7
Kisváros/falu	1		1	1	1			1	5
Összesen	3	2	2	1	5	2	4	1	20
	Fiúk								14
	Lányok								6

## 4. A kutatási módszer ismertetése

A kutatás az interjú módszer segítségével zajlott le. Mind a húsz tanulónak ugyanazokat a kérdéseket tettük fel, és a válaszaikat leírtuk. A minta nem reprezentatív, mivel nem volt véletlenszerű a mintavételi forma. A minták kiválasztásánál az egyszerűen elérhető alanyok módszerét választottuk. Primer kutatást folytattunk, hiszen első kézből származó információgyűjtés és elemzés történt egy konkrét kutatási céllal. Hasonlóan más kvalitatív kutatási módszerekhez a fókuszcsoportos interjúkkal is a kutatásunk célja a feltárás, a megértés és a megismerés volt. Ez a módszer nyújtott lehetőséget ahhoz, hogy megvizsgáljuk a problémát az emberi viselkedést befolyásoló attitűdök mélyebb megértéséhez, valamint a vélemények és attitűdök összegyűjtésére és elemzésére.

## 5. A kutatás eredményeinek bemutatása

A kutatási kérdések segítségével azt szerettük volna megtudni, hogy mely módszer dominál napjaink általános iskolás történelemóráin, illetve, hogy milyen érzelmekkel távoznak a történelemórákról azok a tanulók, akik a frontális munkamódszerrel találkoznak, továbbá, hogy van-e különbség a történelemórák érzelmi megítélését illetően a fiúk és a lányok tekintetében. Ehhez a felméréshez húsz olyan, jelenleg is általános iskolás tanulóval készítettünk interjút, akik az általános iskolás tanulmányaikat 2015 és 2018 között kezdték meg, így jelenleg felső tagozatba járnak, vagy éppen idén (2022) fejezték be általános iskolás tanulmányaikat. Az interjú a következő kérdéseket tartalmazta:

1. Hogyan gondolsz az általános iskolai történelemóráidra? Melyek azok az érzések, amelyek először megjelennek, amikor eszedbe jutnak azok az órák?
2. Mit gondolsz, mi lehet az oka annak, hogy így vélekedsz erről?
3. Milyen gyakran dolgoztok csoportban és/vagy párban, illetve vannak-e projektmunkák?
4. Milyen segédeszközöket használtok a történelemórákon?
5. Milyen rendszerességgel találoztok különféle történelmi forrásokkal az órákon?

Az interjú első kérdésének a segítségével azt szerettük volna megtudni, hogy melyek azok az érzések, amelyek először a tanulók eszébe jutnak, ha a történelemórákra gondolnak. A 2. ábrán láthatjuk a tanulók által megadott jelzőket. Egy tanuló több jelzővel is illethette az órákat, ebben az esetben az összes jelző külön-külön is említésre került. A 20 tanuló összesen 37 jelzőt használt. A pozitív jelzőket zöld, a semleges jelzőket sárga, míg a negatív



2. ábra: A tanulók első kérdésre adott jelzőinek csoportosítása

2. táblázat: A tanulók által az első kérdésre adott jelzőinek eloszlása a háttérváltozók függvényében

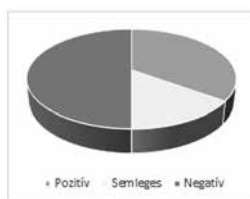
	5. osztály						6. osztály						7. osztály						8. osztály					
	Fiú			Lány			Fiú			Lány			Fiú			Lány			Fiú			Lány		
	Poz.	Sem.	Neg.	Poz.	Sem.	Neg.	Poz.	Sem.	Neg.	Poz.	Sem.	Neg.	Poz.	Sem.	Neg.	Poz.	Sem.	Neg.	Poz.	Sem.	Neg.			
Főváros	2	0	2				0	1	0				2	0	0	0	0	2	0	0	1			
	0	0	2										0	0	1	0	0	2						
Nagyváros				0	0	2							1	0	0				0	0	1			
				0	1	0							2	0	0				0	0	1			
Kisváros/falu	0	0	1				0	0	3	2	0	0	3	0	0						2	0	0	
Összesen	2	0	5	0	1	2	0	1	3	2	0	0	8	0	1	0	0	4	3	0	3	2	0	0
Összesen	7			3			4			2			9			4			6			2		
Összesen	37																							

jelzőket piros színnel jelöltük és balról jobbra kerültek elhelyezésre a gyakoriságuk szerinti csökkenő sorrendben. A 37 jelző közül 17 pozitív, 2 semleges és 18 negatív volt. A jelzők a vízszintes tengelyen, a gyakoriságuk pedig a függőleges tengelyen helyezkednek el.

A 2. táblázatban a tanulók által adott jelzők megoszlását láthatjuk a háttérváltozók függvényében. Láthatjuk, hogy a tanulók milyen neműek, hányadik évfolyamban tanulnak, illetve, hogy milyen településtípuson járnak általános iskolába. A lányok által adott pozitív jelzők átlaga 0,66 pozitív jelző/fő, míg a fiúk által adott pozitív jelzők átlaga 0,92 pozitív jelző/fő. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában a történelem tantárgyat a fiúk több pozitívabb jelzővel illették, mint a lányok.

A 20 tanuló közül nyolcan tanulnak a fővárosban, heten valamely nagyvárosban és öten valamely kisvárosban vagy faluban. A fővárosban tanuló tanulók által adott pozitív jelzők átlaga 0,57 pozitív jelző/fő, a nagyvárosban tanuló tanulók által adott pozitív jelzők átlaga 0,85 pozitív jelző/fő, míg a kisvárosban vagy faluban tanuló tanulók által adott pozitív jelzők átlaga 1,4 pozitív jelző/fő. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a történelem tantárgyat a kisvárosi vagy falusi iskolában tanuló tanulók több pozitív jelzővel illették, mint a nagyvárosban vagy a fővárosban tanulók.

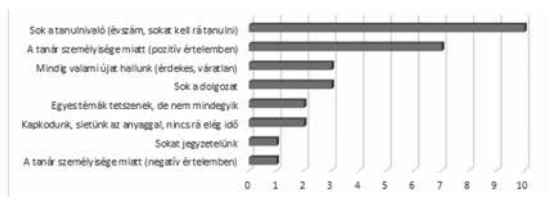
Ha egy tanulót csak egy kategóriába sorolhatunk be annak alapján, hogy megítélése pozitív, semleges vagy negatív a történelemórákat illetően, akkor a következő eredményt kapjuk: 7 tanuló megítélése pozitív, 3 tanuló megítélése semleges, míg 10 tanuló megítélése negatív a történelem tantárgyat illetően. Pozitív besorolás alá került a történelem tantárgy, ha a tanuló által használt pozitív jelzők száma volt a legmagasabb, semleges besorolás alá került a történelem tantárgy, ha a tanuló által használt jelzők közül a semleges jelzők száma volt a legmagasabb vagy a pozitív és a negatív jelzők száma megegyezett, míg negatív besorolás alá került a történelem tantárgy, ha a tanuló által használt negatív jelzők száma volt a legmagasabb. Ezt mutatja a 3. ábra.



3. ábra: A tanulók által az első kérdésre adott jelzők milyenség szerinti eloszlása



Az interjú második kérdésének a segítségével azt szerettük volna megtudni, hogy mi lehet az oka a tanulók az első kérdésre adott válaszában. A 20 tanuló összesen 29 okot említett (4. ábra). A megkérdezett tanulók fele érzéseit összefüggésbe hozta a tanulnivalók sokaságával, miszerint sok évszámot és más egyéb lexikális tudást kell elsajátítani az órák alkalmával, valamint a következő órára való felkészülés folyamán. Fontos megemlítenünk, hogy 7 tanuló a tanár személyiségét emelte ki, tehát, hogy a tantárgyat a pedagógus személyisége miatt kedveli vagy szereti. Három esetben került említésre, hogy a tanulók mindig hallanak valami újat, ami érdekes és váratlan, valamint az is, hogy túl sok dolgot kell írniuk a megkérdezetteknek. Kettőn mondták, hogy sokszor kapkodniuk kell a tananyag megismerésével, mert sosincs rá elegendő idő, továbbá azt is, hogy egyes témákat a tanulók szeretik, míg egyes témákat kifejezetten nem. Voltak olyan tényezők is, melyek csak egyszer kerültek említésre. Ilyen volt a tanár személyisége miatti negatív befolyásolás, valamint a túl sok jegyzetelésre való panasz.



4. ábra: A tanulók második kérdésre adott válaszaiknak a csoportosítása

7 tanuló említette meg a pedagógus pozitív személyiségjegyeit, de összesen 12 erre irányuló válasz érkezett (egy tanuló több pozitívumot is említhetett). Öt-öt alkalommal mondták a tanulók azt, hogy szeretik a pedagógust, illetve, hogy „jó a tanár”, valamint emelték ki azt, hogy érdekesen, viccesen és/vagy izgalmasan adja elő az éppen aktuális tananyagot. Az első kérdésre adott válaszok alapján 7 tanulónak volt a történelem tantárgy megítélése pozitív (3. ábra), és ezen 7 tanuló közül 6 magyarázta ezen pozitív megítélését a pedagógus pozitív személyiségjegyeivel.

Az interjú harmadik kérdésének a segítségével azt szerettük volna megtudni, hogy milyen gyakran dolgoznak a megkérdezett tanulók az általános iskolás történelemórákon csoportban és/vagy párban, illetve, hogy szoktak-e projektmunkákat készíteni. A kapott válaszokat a 3. táblázatban láthatjuk. Azokat a munkaformákat, melyek nem fordulnak elő az órákon 0-val jelöltük. Ha a munkaformák előfordulnak, 1-essel jelöltük, ha viszont csak és kizárólag az a munkaforma fordul elő, azt 2-sel jelöltük. Ahol legalább háromféle munkamódszert használnak a tanulók a történelemórákon, annak a megítélése pozitív és zölddel jelöltük (1 esetben). Ahol a frontális munkamódszer mellett legalább egy másik

3. táblázat: A tanulók által a harmadik kérdésre adott válaszaik eloszlása a munkaformák tekintetében

	5. osztály				6. osztály				7. osztály				8. osztály			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	Fron.	Csep.	Pár.	Proj.	Fron.	Csep.	Pár.	Proj.	Fron.	Csep.	Pár.	Proj.	Fron.	Csep.	Pár.	Proj.
Főváros	2	1	0	0					2	0	0	0	2	0	0	0
Nagyváros					2	0	1	0					2	0	0	0
Kisváros/falu	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	1	0	2	0	1	0

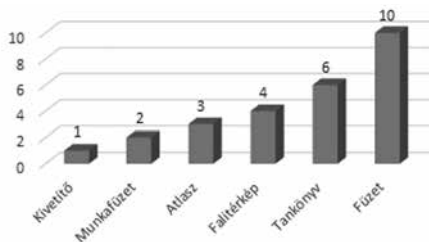
módszer is alkalmazásra kerül, annak a megítélése semleges és sárgával jelöltük (10 esetben), míg ahol csak és kizárólag a frontális munkamódszer van jelen, annak a megítélése negatív és pirossal jelöltük (9 esetben).

A 3. táblázatból azt is láthatjuk, hogy a 8 fővárosi iskolába járó tanuló közül 4 esetben (50%) csak és kizárólag a frontális munkamódszerrel dolgoznak. A 7 nagyvárosi iskolában tanuló tanulók közül 3 esetben (43%) csak és kizárólag a frontális munkamódszerrel dolgoznak a tanulók, míg az 5 kisvárosi vagy falusi iskolában tanuló tanulók közül 2 esetben (40%) csak és kizárólag a frontális munkamódszerrel dolgoznak a tanulók. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a munkamódszerek változatosságának a szempontjából a legkedvezőtlenebb helyzet a fővárosi iskolákban, míg a módszerek változatosságát tekintve a legkedvezőbb helyzetet a kisvárosi, illetve falusi iskolák mutatják. Az első kérdésre adott válaszok alapján 7 tanulónak volt a történelem tantárgy megítélése pozitív (2. táblázat), és ezen 7 tanuló közül 6 esetében (3. táblázat) a frontális munkamódszertől eltérő munkamódszerekkel is találkoztak a tanulók az általános iskolás történelemórákon. Azonban azt is láthatjuk, hogy az első kérdésre adott válaszok alapján 10 tanulónak volt a történelem tantárgy megítélése negatív (2. táblázat), és ezen 10 tanuló közül 8 esetében (3. táblázat) csak a frontális munkamódszerrel találkoztak a tanulók az általános iskolás történelemórákon.

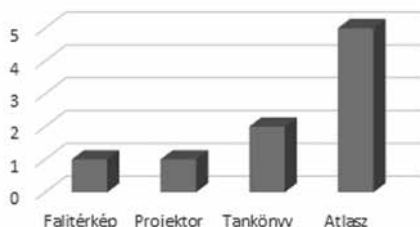
Az interjú negyedik kérdésének a segítségével azt szerettük volna megtudni, hogy milyen segédeszközöket használnak a tanulók a történelemórákon. A válaszokat három kategóriába osztottuk a gyakoriság szerint rendezve. Az első kategóriába a minden órán használt segédeszközök kerültek, a második kategóriába a gyakran (hetente, kéthetente) használt segédeszközök, míg a harmadik kategóriába a ritkán (havonta egyszer, vagy ritkábban) használt segédeszközök. Az 5. ábra segítségével láthatjuk, hogy a legtöbben (10 fő) a füzetet jelölték meg, mint minden órán használt segédeszközt, majd ezt követte a tankönyv (6 fő), a falitérkép (4 fő), az atlasz (3 fő), majd a munkafüzet (2 fő) és végül a kivetítő (1 fő). Ezek azok az eszközök, amelyeket a megkérdezett tanulók minden történelemórán használnak.

A gyakran használt segédeszközöket illetően, amelyeket a tanulók hetente vagy kéthetente használnak, a következőképpen alakult az eloszlás: az atlaszt 5, a tankönyvet 2, míg a falitérképet és a projektort 1 tanuló említette (6. ábra).

A ritkán használt segédeszközöket illetően, amelyeket a tanulók havonta csak egyszer vagy még ennél is ritkábban használnak a következőképpen alakult az eloszlás: a projektort 1, míg a tabletet és/vagy okos telefont 3 tanuló említette.



5. ábra: A tanulók negyedik kérdésre adott válaszainak a csoportosítása a gyakoriság elve szerint rendezve (minden órán használt segédeszközök)



6. ábra: A tanulók negyedik kérdésre adott válaszainak a csoportosítása a gyakoriság elve szerint rendezve (gyakran használt segédeszközök)

Az interjú ötödik kérdésének a segítségével azt szeretnénk volna megtudni, hogy milyen rendszerességgel találkoznak különféle történelmi forrásokkal az órák keretén belül a megkérdezett tanulók. Amennyiben soha nem találkoznak, akkor azt 0-val jelöltük és piros színnel negatívnak értékeltük. Amennyiben félévente egyszer találkoznak, akkor azt 1-essel jelöltük, ha havonta egyszer találkoznak, akkor azt 2-essel jelöltük és mind a két esetben sárga színnel semlegesnek értékeltük. Ha hetente egyszer találkoznak, akkor azt 3-assal, ha minden órán, azt pedig 4-essel jelöltük és mind a két esetben zöld színnel pozitívnak értékeltük (4. táblázat).

4. táblázat: A tanulók az ötödik kérdésre adott válaszainak eloszlása a történelmi források gyakoriságának tükrében

	5. osztály		6. osztály		7. osztály		8. osztály	
	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány
Főváros	1		1		1	0	0	
	0				0	2		
Nagyváros		0			1		0	
		2			4		1	
							3	
Kisváros/falu	0		0	3	4			3

A 4. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy egyik fővárosi általános iskolába járó tanuló sem találkozik minden órán vagy hetente legalább egy alkalommal valamilyen történelmi forrással. A nagyvárosi iskolákba járó tanulók 29%-a találkozik minden órán vagy hetente legalább egy alkalommal valamilyen történelmi forrással, míg a kisvárosi vagy falusi iskolába járó tanulók 60%-a találkozik minden órán vagy hetente legalább egy alkalommal valamilyen történelmi forrással a történelemórák keretén belül.

## 6. A kutatási kérdések megválaszolása

Az első kutatási kérdést illetően, miszerint mely módszer dominál napjaink általános iskolás történelemóráin, megállapíthatjuk, hogy a 20 tanuló közül 9 (45%) csak a frontális munkamódszerrel találkozott (3. táblázat), így elmondhatjuk, hogy még mindig a frontális munkamódszer dominál napjaink általános iskolás történelemóráin.

A második kutatási kérdésben azt kérdeztük, milyen érzelmekkel gondolnak a történelemórákra azok a tanulók, akik az órákon többnyire a frontális munkamódszerrel találkoznak. Megállapíthatjuk, hogy a csak a frontális munkamódszerrel találkozó tanulók (9 fő) közül 8 tanuló negatív érzelmekkel gondol a történelemóráira.

A harmadik kutatási kérdést illetően, miszerint van-e különbség a történelemórák érzelmi megítélését illetően a fiúk és a lányok tekintetében, megállapíthatjuk, hogy a lányok által adott pozitív jelzők átlaga 0,66 pozitív jelző/fő, míg a fiúk által adott pozitív jelzők átlaga 0,92 pozitív jelző/fő, tehát a mi 20 fős mintánkban az érzelmi megítélést illetően azt mondhatjuk, hogy a történelem tantárgy a fiúk megítélése szerint kedvezőbb, mint a lányok megítélése szerint.

## 7. Konklúzió, megvitátás

Az interjúkból megtudtuk, hogy melyek azok az érzések, amelyek először a tanulók eszébe jutnak, ha a történelemórákra gondolnak. A 20 tanuló összesen 37 jelzót használt, melyek közül 17 pozitív, 2 semleges és 18 negatív volt. A vizsgált mintában a történelem tantárgyat a fiúk több pozitívabb jelzővel illették, mint a lányok, valamint a kisvárosi vagy falusi iskolában tanuló tanulók több pozitív jelzővel illették, mint a nagyvárosban vagy a fővárosban tanuló tanulók. Ha egy tanulót csak egy kategóriába sorolhatunk be annak alapján, hogy megítélése pozitív, semleges vagy negatív a történelemórákat illetően, akkor 7 tanuló megítélése pozitív, 3 tanuló megítélése semleges, míg 10 tanuló megítélése negatív a történelem tantárgyat illetően. Az előző szintén 20 mintás kutatásban (Szabó, 2022), amely résztvevői 25 és 35 év közötti felnőttek voltak, 4 tanuló megítélése pozitív, 2 tanuló megítélése semleges, míg 14 tanuló megítélése negatív volt a történelem tantárgyat illetően. A vizsgálataink eredményei azt mutatják, hogy a történelem tantárgyat még mindig sok negatív jelzővel illetik a megkérdezettek.

A jelen kutatásból az is kiderült, hogy a 20 tanuló közül 9 csak a frontális munkamódszerrel találkozik napjaink történelemóráin. Azok az alanyok, akik a történelemtanítás módszereiről 20 év távlatából nyilatkoztak nagyrészt úgy ítélik (Szabó, 2022), hogy a történelemórák során csak a frontális munkamódszerrel találkoztak. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a frontális munkamódszer használata a napjainkban is igen gyakran használt munkamódszer.

Az első kérdésre adott válaszok alapján 7 tanulónak volt a történelem tantárgy megítélése pozitív (2. táblázat), és ezen 7 tanuló közül 6 esetben (3. táblázat) a frontális munkamódszertől eltérő munkamódszerekkel is találkoztak a tanulók az általános iskolás történelemórákon. Azonban azt is láthatjuk, hogy az első kérdésre adott válaszok alapján 10 tanulónak volt a történelem tantárgy megítélése negatív (2. táblázat), és ezen 10 tanuló közül 8 esetben (3. táblázat) csak a frontális munkamódszerrel találkoztak a tanulók az általános iskolás történelemórákon. Ezen adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában az órákon használt munkamódszerek jelentősen befolyásolták a tanulók érzelmi megítélését a történelem tantárgyat illetően, mégpedig a csak a frontális munkamódszerrel találkozó tanulókat negatív módon, míg a frontális munkamódszertől eltérő munkamódszerekkel is találkozó tanulókat pozitív módon. Éppen ezt hangsúlyozta Kaposi (2020) is, miszerint a mindenkori pedagógus feladata az, hogy olyan módszereket és

didaktikai elemeket válasszon az órai folyamán, amelyek fejlesztik (...) a társas együttműködést, a kreativitást (...), és ezek éppen a kooperatív tanulás fontosságát támasztják alá, mely megállapítást tanulmányunk megerősítette.

A kutatásunkból kiderült az is, hogy 7 tanuló kizárólagosan pozitív jelzővel illette a történelem tantárgyat, és ezen 7 tanuló közül 6 magyarázta pozitív megítélését a pedagógus pozitív személyiségjegyeivel. A történelem órákat 20 év távlatából megítélő mintában is erre a megállapításra jutottunk, ahol a megkérdezettek 80%-a tanár személyével, illetve személyiségével hozta összefüggésbe az érzéseit a történelem tantárgyat illetően.

A kutatás következő lépése azon megállapításon alapszik, miszerint az első kérdésre adott válaszok alapján 7 tanulónak volt a történelem tantárgyról szóló megítélése pozitív, és ezen 7 tanuló közül 6 magyarázta ezen pozitív megítélését a pedagógus pozitív személyiségjegyeivel. Jogosan merül fel hát a kérdés, hogy valóban döntő befolyású-e a pedagógus személyisége abban, hogy a tanulók szeretni fogják-e az adott pedagógus által tanított tantárgyat?! A kutatássorozatunk ebben az irányban halad majd tovább.

## Felhasznált irodalom

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. *Defining twenty-first century skills* In Griffin, P. & McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. 17–66.
- Bognár M. 2002. *Tanulás mindenkinek*. A tanulás fejlesztése OKI-konferencián elhangzott előadás szövege. OKI. Budapest. 52–64.
- F. Dárdai Ágnes 2006. *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. 2003. *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn and Bacon.
- Kaposi József 2017. *A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok*. Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat. Új folyam VIII. 1-2.
- Kaposi József 2020a. *A hazai történelemoktatás dilemmái*. Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat. Új folyam XI.1-2. szám
- Kaposi József 2020b. *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. *Oktatási segédlet*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 30.
- Key Competencies. *A Developing Concept in General Compulsory Education*. The Information Network on Education in Europe. Eurydice, European Unit. Brussels, 2002. 20-21. Web: [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=503](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503)  
Utolsó megtekintés: 2022. szeptember 1.
- Szabó, L. D. (2022): *Az alternativitás lehetőségei, illetve szükségessége az általános iskolás történelemoktatásban napjainkban*. III. OKTATÁS HATÁRHELYZETBEN konferencia. Partiumi Keresztény Egyetem. Nagyvárád. 2022. március 11–12. Absztraktkötet.
- Vajda, B. (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*. Komárom, Selye János Egyetem.

## A tanulmány szerzője

**PaedDr. Szabó László Dávid** doktorandusz hallgató, Selye János Egyetem. Főbb kutatási területe: kompetencia alapú történelemoktatás. 122875@student.ujs.sk

### *Publikációk:*

Szabó L. D. 2022. Az alternativitás lehetőségei, illetve szükségessége az általános iskolás történelemoktatásban napjainkban. III. OKTATÁS HATÁRHELYZETBEN konferencia. Partiumi Keresztény Egyetem. Nagyvárad. 2022. március 11–12. Absztraktkötet ISBN 978 606 9673 31 7.

Szabó L. D. 2022. A szlovákiai és magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő kulcskompetenciák komparatív elemzése különös tekintettel az 5. évfolyamos történelem tantárgyra. Selye János Egyetem XIV. Nemzetközi Tudományos Konferenciája. Révkomárom. 2022. szeptember 12-13. <http://selyetudkonf.ujs.sk/>

Varga Krisztina

## A felvidéki magyarság második világháborút követő kálváriája: A hontalanság évei témakör megjelenése a magyarországi történelemtankönyvekben

### 1. A történelmi háttér felvázolása

A második világháború végén még nem történt meg Csehszlovákia teljes felszabadítása, amikor a Kassán megalakult az új csehszlovák kormány 1945. április 5-én meghirdette a hivatalos kormányprogramját, amely az új államot a cseh és szlovák nép egyenjogú nemzetállamaként határozta meg, s az ország 1938–1939. évi felbomlásáért a nemzeti kisebbségeket vádolta. A kassai kormányprogram VIII. pontja a kollektív bűnösség elve alapján kilátásba helyezte a két nemzeti kisebbség jogainak elvételét, amit 1945. augusztus 2-án Edvard Beneš köztársasági elnök 33/1945. számú dekrétuma követett, amely a német és a magyar kisebbséget megfosztotta csehszlovák állampolgárságától. (A két dokumentumot lásd: Szarka 2005: 37–51., 122–124.)

A német kisebbség kitelepítése a kezdeti elűzéseket követően a potsdami konferencia által a nagyhatalmak jóváhagyásával zajlott, amelynek során több mint 2 millió németnek kellett elhagynia Csehszlovákia területét (Letz 2021: 82–85). A magyar kisebbség ellen irányuló intézkedések közé tartozott többek között a csehországi deportálás, a csehszlovák–magyar lakosságcsere és a reszlovakizáció, emellett betiltották a politikai és kulturális szervezeteket, a magyar nyelvű lap- és könyvkiadást, a közalkalmazottakat elbocsátották az állásukból, az idősektől megvonták a nyugdíjat, s 1945–1949 között a magyar nyelvű iskolákat is bezárták. Mindezek következtében a szlovákiai magyarság üldözött és jogfosztott néppé vált saját szülőföldjén. Ezen a téren helytállók Fábry Zoltán szavai: „És az ok? Egyetlenegy tény, vádak vádja: magyarságom. Magyar vagyok, tehát bűnös vagyok.” (Fábry 1992: 6).

A szlovákiai magyarság csehországi deportálásának a hivatalos indoka a munkaerő biztosítása a cseh gazdaság számára, valójában a mögöttes cél Dél-Szlovákia etnikai jellegének megváltoztatása volt, valamint Magyarország rákényszerítése a lakosságcsere elfogadására. Végeredményében összesen 9 610 családot, azaz 41 666 személyt telepítettek át Cseh- és Morvaországba. E deportálások a szlovákiai magyarság számára nem jártak tartós következményekkel, kb. 90%-uk visszatért, azonban az érintettek sohasem kaptak érte kárpótlást (Popély 2014: 55–78).

A magyar-csehszlovák lakosságcsere-egyezményt 1946. február 27-én írta alá Gyöngösi János magyar külügyminiszter és Vladimír Clementis csehszlovák külügyi államtitkár. (Lásd: Bencsik 2016: 232–234). Az egyezmény alapján a magyarországi szlovákok önkéntesen települhettek át Csehszlovákiába, azonban a csehszlovákiai magyarokat kijelölés útján választották ki. Magyarországnak ezen felül vállalnia kellett, hogy átveszi a szlovák népbíróságok által háborús bűnösnek ítélt magyarokat is. A lakosságcsere lebonyolítására 1947. április 12. és 1948 decembere között került sor, melynek eredményeként összesen 89 660 magyart telepítettek át Csehszlovákiából Magyarországra, és 71 787 szlovák érkezett Magyarországról Csehszlovákiába (Popély 2014: 31–54).

A lakosságcsere mellett az ország magyartalanítását a reszlovakizációval próbálták elérni, amely 1946. június 17-én, Július Viktory belügyi megbízott reszlovakizációs hirdetményével vette kezdetét. (Lásd: Bencsik 2016: 236). Hivatalosan megfogalmazott célja: az elmúlt századokban elmagyarosodott vagy elmagyarosított szlovákok visszaszlovakosítása, hogy visszatérhessenek „eredeti szlovák” nemzetiségükhöz. A valódi célja azonban a dél-szlovákiai területek etnikai összetételének megváltoztatása, elszlovakosítása. A reszlovakizáltak számára csehszlovák állampolgárságot, a vagyonelkobzás és a kitelepítés alóli mentesülést ígérték. A Reszlovakizációs Bizottság 1949. júniusi zárójelentése alapján összesen 449 914 személy jelentkezett, közülük 83 739 személy már szlovák nemzetiségű volt, így végül 284 814 személy kérvényét bírálta el pozitívan, amely által tovább csökkent a szlovákiai magyarok száma (Popély 2014: 79–100). A fentebb röviden bemutatott események alapján elmondható, hogy az 1945 és 1949 közötti évek a szlovákiai magyarság eddigi legsúlyosabb megpróbáltatásait jelentették.

## 2. A kutatás jellemzői

A történelemtanítás Európa legtöbb országában tankönyv alapú. A tankönyv a tömegoktatás nagy fegyvere, hiszen megmutatható rajta az oktatáspolitikai „jól szervezettsége” (Vajda 2018: 104). Ahogyan azt François Richaudeau egy UNESCO-nak írt tanulmányában kifejtette, „bármilyen is történjék egy ország közoktatásában, minden lényegi történésnek, változásnak van és lesz a tankönyvvel is összefüggő dimenziója, akár gazdasági, akár oktatáspolitikai, akár pedagógiai természetű problémaként tárjuk fel és értelmezzük is azt. Ez a tétel fordítva is igaz, azaz a tankönyvekből lényegében »kiolvashatóak« az adott tanügy jellemző vonásai.” (Richaudeau gondolatait idézi Horváth 1996, Kaposi 2012). Ezért is került az elmúlt évtizedekben a tankönyvek vizsgálata a történelemdidaktikai szakirodalom homlokterébe és fogalmazódtak meg e terület kutatási standardjai (F. Dárdai 2002, Vajda 2009, 2018, 2020).

A kutatásom során összesen 6 magyarországi történelem tankönyvet tekintettem át, melyek a 2012-es és a 2020-as NAT alapján kerültek jóváhagyásra. A vizsgálatba beemeltem három általános iskolások, és három, a gimnáziumok tanulói számára készült tankönyvet. A történelem tankönyvi vizsgálatom során elsősorban arra összpontosítottam, hogy a fentebb említett fogalmak, események említésre kerülnek-e a vizsgált történelemtankönyvekben. Emellett annak is figyelmet szenteltem, hogy milyen források, illetve milyen kérdések és feladatok fordulnak elő a témával kapcsolatosan, így a történelemtankönyvek tartalmára és pedagógiai hasznosságára helyeztem a hangsúlyt, ezáltal két fő történelem tankönyv-kutatási irányt is érintettem a vizsgálatom során (Vajda 2020: 9–10).

## 3. A történelemtankönyvek vizsgálatának eredményei

Az általános iskolák számára készült történelemtankönyvek közül elsőként Horváth Péter: Olvasmányos történelem tankönyvét vettem a kezembe, amely 1945-től napjainkig (a legtöbb esetben 2004-ig) követi a történelem eseményeit, összesen 42 leckében. A tankönyvben a 9. A határon túli magyarok című fejezet öt alfejezetre tagolódik, továbbá két olvasmányt tartalmaz, melyek a délvidéki megtorlással és a nemzetiségek együttélésével foglalkoznak. Az



alfejezetek közül az első a párizsi békeszerződéssel, a második a csehszlovákiai magyarság sorsával foglalkozik. Az elején említésre kerül a csehszlovák nemzetállam megteremtésének a célja, a kollektív bűnösség elve, állampolgárság elvétele, iskolák bezárása. „A magyargyűlölő köztársasági elnök (Eduard Beneš) által a háború végén meghirdetett kormányprogram szerint a magyarok «kollektíven bűnösök» Csehszlovákia felbomlasztásáért. Tehát nem a háború alatti tettek számítottak, hanem az, hogy magyarnak született. (A «kollektív bűnösség» megbélyegzést máig [2016] nem vonták vissza.) Ennek alapján a magyarokat megfosztották állampolgárságuktól, azaz nem védte őket semmiféle törvény, sérelmükre bármit el lehetett követni” (Horváth – Ispánovity 2020: 47–48). Ezt követően egy-egy bekezdésben kerül ismertetésre a lakosságcsere-egyezmény és a reszlovakizáció. Emellett említésre kerül Duray Miklós személye és Kutyaszorító című munkája. Továbbá két illusztráció is szerepel, melyek a kitelepítést ábrázolják. Azonban az egyik ábra a hozzá tartozó címmel téves információkat közöl: a település neve helyesen Dunacsún, valamint 1947-ig Magyarországhoz tartozott, így onnan nem deportálhattak és telepíthettek ki magyarokat (1. ábra).



A kitelepítés áldozatai: dunacsúnyi magyarok kényszerülnek elhagyni otthonukat (1946)

1. ábra: A deportálás elől menekülő magyarok Dunacsúnban (Horváth – Ispánovity 2020: 48)

A következő vizsgált tankönyv a Nemzeti Köznevelési Portálon (NKP) is elérhető ún. okos tankönyv nyomtatott verziója. A tankönyv a második világháború végétől a napjainkig foglalja össze az eseményeket hat nagy témakörre bontva. A határon túli magyarság sorsával a 11. fejezet – A határon túli magyarság a világháború után – foglalkozik. A csehszlovákiai magyarság sorsának kb. másfél oldalt szenteltek a tankönyv szerzői, melyet röviden a kárpátaljai és jugoszláviai magyarok helyzete követ, végül szintén másfél oldalnyi terjedelemben a romániai magyarok sorsának az ismertetésével zárul.

A szerzői szöveg elején az egységes nemzetállam kialakítása, ezáltal a német és magyar lakosság kitelepítése, majd Edvard Beneš személye és kassai kormányprogram kerül említésre: „Edvard Beneš, Csehszlovákia köztársasági elnöke 1945-ben Kassán hirdette meg kormányprogramját. [Itt a tankönyv téves információt közöl, ugyanis nem Beneš hirdette meg a kormányprogramot.] Ebben leszögezte, hogy a németek mellett a magyarok is kollektíven bűnösök Csehszlovákia felosztásában” (Ötvös – Katona – Bódy 2018: 53). Itt a tankönyv utal az első kiegészítő szövegre (érdekességre), amely a Beneš-dekrétumokról szól, melyet követően egy kérdés is található: Mit jelentettek a Beneš-dekrétumok a Csehszlovákiában élő magyarok számára? Ezt követően a szerzői szöveg a német kitelepítésről, majd a lakosságcsere-egyezményről szól, ahol egy történelmi adatban is tévedés történt, ugyanis 1945 februárja van feltüntetve, miközben 1946 februárjában került aláírásra. Vé-

	Az áttelepültek száma	Az átadott földterület	Az átadott lakóházak száma
szlovákiai magyarok	89 660	16 ezer hold	15 700
magyarországi szlovákok	73 273	15 ezer hold	4 400

A magyar–csehszlovák lakosságcsere mérlege

2. ábra: A magyar–csehszlovák lakosságcsere eredménye (Ötvös – Katona – Bódy 2018: 54)

gül röviden a reszlovakizáció is ismertetésre kerül. A lakosságcsere eredményét egy összegző táblázatban is közölték a tankönyv szerzői (2. ábra).

Az utolsó vizsgált általános iskolák számára készült történelem tankönyv az új 2020. évi NAT alapján készült, OH-TOR07TB kód alatt jelent meg. A tankönyv a 7. évfolyam számára készült, s nyolc témakört foglal magába, a 19. század második felétől (nemzetállamok kora) a XX. század közepéig követi az eseményeket. A hontalanság éveinek eseményei a 18. A kommunista diktatúra kiépítése Magyarországon című fejezet (212–222 oldal) hatodik alfejezetében (Bűnbakká tett németek és magyarok – kitelepítések, lakosságcsere) szerepel. Itt a németek kitelepítése, illetve a csehszlovák–magyar lakosságcsere egyezmény kerül ismertetésre. A tankönyv forrásrészletet is közöl az egyezmény szövegéből (Tóth 2022: 218–219). A témakör ismételt a tankönyv 20. fejezetében – Deportálások „békeidőben” kerül említésre, a harmadik alfejezetben (A határon túli magyarok megpróbáltatásai: deportálások). Itt olvashatunk a kollektív bűnösség elvéről, deportálásokról, illetve utalás található a 18. fejezetben található lakosságcsere-egyezményre. A tankönyvi oldal szélén található kiegészítő információ a pozsonyligetfalui gyilkosságról szól, Dunajszky Géza kutatásai alapján (3. ábra)

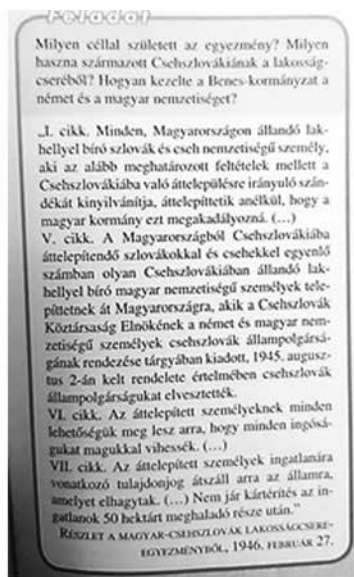
A gimnáziumok, illetve középiskolák számára készült történelemtankönyvek közül elsőként a XX. század. Történelem tankönyv 12. évfolyam című kiadványt tekintettem át. A tankönyv az első világháborútól a 2000-es évekig tekinti át az egyetemes és a magyar történelem eseményeit, hat nagy témakörre bontva. Minden témakör végén összefoglalás – kérdések és feladatok által – is található.

<sup>19</sup> Ligetfalu határában álltak a korábban zsidó munkaszolgálatosok számára épített gyűjtőtábor fabarakkjai. Itt hozott létre a csehszlovák hadsereg egy gyűjtőtábort 1945 nyarán a „megbízhatatlannak” vagy „gyanús” minősített személyek számára, akik szinte kizárólag németek vagy magyarok voltak. A gyanúsok minősítéshez az is elég volt, ha valaki nem értett jól szlovákul, vagy a kiválogatást végzők megkívánták az érintett vagyontárgyait. A táborban németek és magyarok tömegeit gyilkolták meg, legtöbbször a tábor létrehozása utáni hónapokban, de a vérengzések egészen 1947 tavaszáig folytatódtak. A tragédiasorozat áldozatai legalább hat tömegsírban nyugszanak. Többnyire hajnalban, tizenöt fős csoportokban lötték le az embereket. (Dunajszky Géza kutatásai és filmje alapján.)

3. ábra: A pozsonyligetfalui gyűjtőtáborról és gyilkosságokról szóló kiegészítő információk (Tóth 2022: 235)

A határon túli magyarok című fejezetben elsőként a második világháborút követő kisebbségi lét, majd a Csehszlovákia, Románia, Jugoszlávia és Szovjetunió (Kárpátalja) területén élő magyarok sorsa került ismertetésre. „A Románia, Csehszlovákia, Jugoszlávia és a Szovjetunió területén élő közel 3 millió magyar lakosnak a század második felében az üldöztetés és a kényszerű asszimiláció elleni védekezés jutott osztályrészül” (Kovács – Kovácsné Bede 2013: 193). A csehszlovákiai magyarságot illetően a szerzői szövegben említésre került a kassai kormányprogram 8. pontja, a lakosságcsere-egyezmény és a reszlovakizáció, melynek következtében „az 1950. évi csehszlovákiai népszámlálás adatai szerint Szlovákia területén mintegy 350 ezer magyar élt” (Kovács – Kovácsné Bede 2013: 193). A csehszlovákiai magyarság helyzetének értelmezéséhez három feladat is társul a tankönyvben: az első egy forrásrészlet a lakosságcsere-egyezményből, melynek feldolgozását kérdésekkel segítették elő a tankönyv szerzői (4. ábra). A második forrásrészlet Kosztolányi Benő visszaemlékezése a háborús bűnössé váló nyilvánításáról, a harmadik feladat pedig azt várja el a tanulóktól, hogy vitassák meg, milyen nehézségekkel járt az élet újrakezdése a kitelepített magyaroknak.

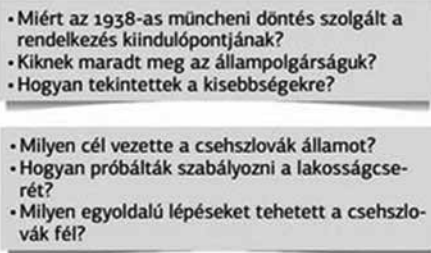
A következő áttekintett történelem tankönyv OFI – Újgenerációs tankönyv 12. évfolyam számára, amely szintén elérhető ún. okos tankönyv formájában is. Összesen hat nagy témakörre bontva 1945-től napjainkig tekinti át az eseményeket. A határon túli magyarság sorsát a 9. lecke (A határon túli magyarság és a hazai németek sorsa 1944 és 1947 között) ismerteti. Külön alfejezet szól a felvidéki magyarság sorsáról, amelyben említésre kerül a kassai kormányprogram, a németek kitelepítése, a kollektív bűnösség elve, az állampolgárság elvesztése, a lakosságcsere-egyezmény és a reszlovakizáció. „Eduard Beneš csehszlovák elnök 1945. május és október között rendeleteket (dekrétumok) adott ki. Ezekben a dekrétumokban az elnök a magyar és a német kisebbséget tette felelőssé Csehszlovákia széthul-



4. ábra: A lakosságcsere-egyezményből származó részlet és az értelmezését segítő kérdések (Kovács – Kovácsné Bede 2013: 193)

lásáért. Ezért a rendeletek megtagadták mind a német, mind a magyar kisebbség tagjaitól az állampolgárságot, elkobozták az ingatlanjaikat...” (Borhegyi – Bódy – Kojanitz 2018: 51).

A tankönyvben közölt források között megtalálható a kassai kormányprogram VIII. fejezete, illetve a lakosságcsere-egyezmény. Mindkét forrás feldolgozását, értelmezését 3-3 kérdés segíti (5. ábra). A Történepszemmel című rész kiegészítő információi Esterházy Jánosról szólnak, aki mind a csehszlovák, mind az önálló szlovák államban a magyar kisebbség védelmében politizált (Csehszlovákia és a Szlovák Köztársaság parlamenti képviselője volt). Az Esterházyról szóló szerzői szöveget a Magyar Nemzet újságcikke egészíti ki, amelyhez szintén tartoznak kérdések és feladatok.

- 
- Miért az 1938-as müncheni döntés szolgált a rendelkezés kiindulópontjának?
  - Kiknek maradt meg az állampolgárságuk?
  - Hogyan tekintettek a kisebbségekre?
- 
- Milyen cél vezette a csehszlovák államot?
  - Hogyan próbálták szabályozni a lakosságcsere-t?
  - Milyen egyoldalú lépéseket tehetett a csehszlovák fél?

5. ábra: A kassai kormányprogram és a lakosságcsere-egyezmény értelmezését segítő kérdések (Borhegyi – Bódy – Kojanitz 2018: 51)

Az utolsó vizsgált történelem tankönyv az új 2020. évi NAT alapján készült, OH-TOR-11TA kód alatt jelent meg. A tankönyv a 11. évfolyam számára készült, s nyolc témakört foglal magába. A 19. század második felétől (nemzetállamok kora) a XX. század közepéig követi a történelmi eseményeket. Ez a történelem tankönyv elrendezésében hasonlít az általam is vizsgált (12. osztályos) ún. okos tankönyv nyomtatott verziójához.

A tankönyvben a határon túli magyarok sorsa két fejezetbe osztva kerül ismertetésre: A 29. A szovjet megszállás következményei című fejezet harmadik alfejezetében (A határon túli magyarok tragédiái) kerülnek említésre a német és magyar nemzetiségű lakosság számára felállított internálótáborok és az elkövetett gyilkosságok (Pozsonyligetfalu esete), melyhez egy illusztráció is tartozik, amely az emlékművet ábrázolja. Továbbá szó esik a Beneš-dekrétumokról, a kollektív bűnösségről, az állampolgárság elvételéről, valamint utalás található arra, hogy a következő fejezetben kerül ismertetésre a lakosságcsere és a reszlovakizáció (Borhegyi – Nánay 2022: 256). A közölt források közé szintén a kassai kormányprogram VIII. fejezetét, és a 6. ábrán is látható három értelmezést segítő kérdést illesztették be a szerzők.

A témánk szempontjából a másik érdekes fejezet a 30. A kétpólusú világ kialakulása című fejezet harmadik alfejezete (Kitelepítések és lakosságcserek). Itt szintén említésre kerül a kollektív bűnösség elve, a dekrétumok, valamint a kassai kormányprogram, az állampolgárság elvétele, a lakosságcsere-egyezmény és a reszlovakizáció. „Csehszlovákia újraalapítását az emigrációból hazatérő cseh politikusok jelentették be Kassán 1945 áprilisában. Megfogalmazott kormányprogramjuk szerint Csehszlovákiának tisztán szláv állammá kell válnia. Az országban élő magyarokat és németeket a kollektív bűnösség elve alapján el akarták távolítani. [...] A csehszlovák kormány magyarok Csehországba üzésével zsarolta a magyar kormányt, hogy kössenek lakosságcsere-egyezményt. [...] A háború után összesen 120 ezer felvidéki magyar

volt kénytelen elhagyni a szülőföldjét. A helyben maradt magyarság tagjai 1948-tól az úgynevezett reszlovakizáció keretében visszakaphatták állampolgárságukat és ingatlanjaikat, ha szlovákká nyilvánították magukat, és családnevüket szlovákosították” (Borhegyi – Nánay 2022: 265–266). Az idézet utolsó mondata szintén tévedést tartalmaz. A reszlovakizáció nem 1948-ban, hanem 1946-ban indult, valamint 1948-tól már nem kellett reszlovakizálni lenni ahhoz, hogy valaki visszakapja az állampolgárságát, ingatlanját stb. A források között megtalálható a potsdami konferencia határozatából a németek kitelepítéséről szóló részlet, illetve a lakosságcsere-egyezményből származó részlet, a 6. ábrán látható kérdésekkel.

## Összegzés

A vizsgált témakörök a tankönyvek tartalmát illetően a 2012-es NAT alapján a 8. illetve a 12. évfolyamba került elő, addig az új NAT szerint már a 7. illetve a 11. osztályban kerül tárgyalásra. A 2012-es alaptanterv szerint készült tankönyvi fejezetek egyben tárgyalják a határon túli magyarok – a felvidéki, a kárpátalji, erdélyi és vajdasági magyarság – sorsának alakulását, általában 4-5 oldal terjedelemben. A 2020. évi NAT alapján készült tankönyvekben már nem külön önálló fejezetben (leckében) kerül tárgyalásra a határon túli magyarok helyzete, hanem a kommunista diktatúra kiépülése, a kétpólusú világ kialakulása, illetve a Rákosi-korszakot bemutató fejezetben kerül említésre. Az egyes tankönyvekre vonatkozóan elmondható, hogy az áttekintett általános iskolás történelem tankönyvek hosszabb–rövidebb terjedelemben foglalkoznak a vizsgált eseményekkel, ami háttérbe kerül, az a csehországi kényszer közmunkára való deportálások. Az áttekintett gimnáziumok/középiskolák számára készült

1. táblázat: Az egyes témakörök konkrét előfordulása a vizsgált történelemtankönyvekben

Tankönyv	A kassai kormány-program	A német kisebbség kitelepítése	A német és magyar kisebbség megfosztása csehszlovák állampolgárságukól	Lakosságcsere	Reszlovakizáció	A csehországi deportálások
Horváth – Ispánovity 2020	√	√	√	√	√	X
Ötvös – Katona – Bódy 2018	√	√	√	√	√	X
Tóth 2022	√	√	√	√	X	√
Kovács – Kovácsné Bede 2013	√	√	√	√	√	X
Borhegyi – Bódy – Kojanitz 2018	√	√	√	√	√	X
Borhegyi – Nánay 2022	√	√	√	√	√	√

történelem tankönyvek már részletesebben és forrásokkal kiegészítve foglalkoznak a (cseh) szlovákiai magyarság sorsának az alakulásával a második világháborút követő időszakban.

## Felhasznált irodalom és a vizsgált történelem tankönyvek

- Bencsik Péter 2016. *Csehszlovákia története dokumentumokban*. Napvilág Kiadó. Budapest.
- Borhegyi Péter – Bódy Zsombor – Kojanitz László 2018. *Történelem 12*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Borhegyi Péter – dr. Nánay Mihály 2022. *Történelem 11*. Oktatási Hivatal. Budapest
- F. Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs.
- Fábry Zoltán 1992. *A vádlott megszólal*. Madách Könyv- és Lapkiadó. Pozsony/Bratislava.
- Horváth Zsuzsanna 1996. Tankönyvelemzési szempontok és eljárások. *Új Pedagógiai Szemle*. 10. sz. 29–36.
- Horváth Péter – Ispánovity Márta 2020. *Történelem 8. az általános iskola számára. Olvasmányos történelem*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Kaposi József 2012. A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*. 12. sz. 56–70.
- Kovács István – Kovácsné Bede Ágnes 2013. *XX. század. Történelem tankönyv 12. osztály*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Letz, Róbert 2021. *Slovenské dejiny VI. 1945 – 1992*. Literárne informačné centrum. Bratislava.
- Ötvös István – Katona András – Bódy Zsombor 2018. *Történelem 8*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Popély Árpád 2014. *Fél évszázad kisebbségben. Fejezetek a szlovákiai magyarok 1945 utáni történetéből*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Szarka László (szerk.) 2005. *Jogfosztó jogszabályok Csehszlovákiában 1944-1949*. MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kecskés László Társaság. Komárom.
- Tóth Attila 2022. *Történelem 7*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Vajda Barnabás 2009. *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*. Selye János Egyetem. Tanárképző Kar. Komárom. (1. kiadás)
- Vajda Barnabás 2018. *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*. Selye János Egyetem. Tanárképző Kar. Komárom. (2. kiadás)
- Vajda Barnabás 2020. *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás*. Selye János Egyetem. Tanárképző Kar. Komárom.

## A tanulmány szerzője

**Varga Krisztina** doktorandusz, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tan-  
szék. Főbb kutatási területe: csehszlovákiai magyarság története, tankönyvkutatás.  
krisztina1215@gmail.com

*Publikációk:*

Varga Krisztina 2022. A csehszlovák pártállam létrejötte a történelemtankönyvek lapja-  
in. *Eruditio–Educatio* 2022/2, 17. évf., 31–49. p

Varga Krisztina 2022. A komáromi tárgyalások és az első bécsi döntés korabeli sajtója.  
*Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2022/2, XXIV. évf., 59–82.

# Venásch Eszter

## Hogyan tanítjuk a Kádár-korszakot? – Egy tankönyvelemzés tanulságai

### Bevezetés

Az elmúlt évtizedben is széleskörű szakmai érdeklődés kísérte a történelemtanítás elméleti és gyakorlati kérdéseit (pl. Kaposi 2020, Knausz 2015, Vajda 2009), a tartalmi szabályozás változásait (Vass 2006, Kaposi 2013, 2016, Nánay 2020), valamint a tankönyvkutatásokkal, elemzésekkel kapcsolatos kérdéseket ( F. Dárdai 2002, 2008, F. Dárdai–Kojanitz 2007).

A tanulmány alapkérdése, miként érvényesül a törvényi szabályozókban megfogalmazott célrendszer a tantermi munkában. A mindennapi munka természetesen nagymértékben függ az adott tanártól, csoporttól, iskolától, így a maga teljességében nehéz vizsgálni. Ezért a dolgozat elkészítésekor azt a megoldást választottuk, hogy a tantermi munkát legjobban meghatározó eszközöket, a tankönyveket vetjük össze a központi szabályozó dokumentumokban (NAT, kerettanterv) megjelenő célokkal. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tankönyvek tartalma, szerkezete mennyire segítik a pedagógust abban, hogy az oktatásirányítás által kijelölt tantárgyi célokat megvalósítsa. A kutatás előtti egyik hipotézisünk a következő volt:

A tankönyvek nagymértékben segítik a tanárokat abban, hogy az állampolgárságra és demokráciára, médiatudatosságra nevelés és erkölcsi nevelés, önismeret, társas kultúra fejlesztése fejlesztési területekhez, nevelési célokhoz tartozó célokat a Kádár-korszak témakör keretén belül fejlesszék.

A megfogalmazott hipotézis igazságtartalmát a dokumentumelemzés módszerével vizsgáltuk. A tankönyveket az érthetőség, életszerűség és a tanítási-tanulási folyamat fontos csomópontjai szempontjából elemeztük. Ennek az elemzésnek az eredményét vetettük össze végül a 2012-es NAT és a hozzá kapcsolódó 2013-as Kerettanterv által kijelölt célokkal. A csepp a tengerben modellt alkalmaztuk, azaz egy tantárgy egy évfolyamának egy témaköréhez tartozó tankönyveket vizsgáltuk: történelem tantárgy, 12. évfolyam (gimnázium), Kádár-korszak. (Borhegyi Péter – Bódy Zsombor – Kojanitz László 2018: 126–158 [Tankönyv A], Boronkai Szabolcs – Kaposi József – Katona András – Száray Miklós 2021: 99–136 [Tankönyv B])

### 1. A vizsgálat bemutatása

Ahhoz, hogy a vizsgálatához megfelelő szempontokat és azokhoz jól mérhető indikátorokat találjunk, tovább kell pontosítanunk a vizsgálatunk tárgyát képező, a tanulási-tanítási folyamatban megvalósítandó célrendszert. A Kádár-rendszer tanítása közben megvalósítandó, a kerettantervben megfogalmazott célokat összepárosítottuk a NAT-ban és a kerettanterv tantervi bevezetőjében megfogalmazott általánosabb fejlesztési területekkel. Továbbá a vizsgálati szempontok meghatározásához a konkrét célokat a bennük megjelenő kognitív műveletek alapján két csoportra bontottuk: az ismeretek megszerzését célzó követelményekre, illetve olyanokra, melyek csak a tanulói aktivitásban, különböző kognitív (s közben affektív) eljárások megtörténtében valósulhatnak meg.

A tankönyvi témakör minden leckéjét külön vizsgáljuk, s a kapott eredményeket a végén összesítjük. Mivel az egyes vizsgálati kérdések könnyen hozzárendelhetők az egyes konkrét célokhoz, így a kutatás végén megállapítható lesz, hogy a vizsgált tankönyvek mennyire segítik a központi szabályozó dokumentumokban előírt célok megvalósítását.

A vizsgálati lap (Melléklet 1. sz. táblázat) kérdéseit két csoportra osztottuk a vizsgált célok sajátosságai szerint. Az ismeretátadó funkció vizsgálata során mindkét kategória esetében többségében számszerűsíthető indikátorokat foglalmaztunk meg.

A vizsgálati lap második részének 10 kérdése a tanulási-tanítási folyamatra irányul. Mindegyikre igen vagy nem válasz adható, a megjegyzés rovat a tapasztaltak árnyaltabb kifejtésére szolgál. Az első hat kérdés a tanulói tevékenységet célozza. Végig követik a tanulási folyamatot az elejétől a végéig.

A 7-10. kérdések a tanári munka támogatására irányulnak. Természetesen a két csoport nem választható el mereven egymástól, hiszen pl. a 9. kérdés (Segítséget ad-e a tankönyv az érdeklődő, kooperatív légkör megteremtésére?) implicit módon magában foglalja a tanulói aktivitás kereteit, melyben a diákok lehetőséget kapnak vagy nem kapnak például a véleményeik megvitatására, új kontextusba helyezésére, azaz a 4. kérdés tárgyát.

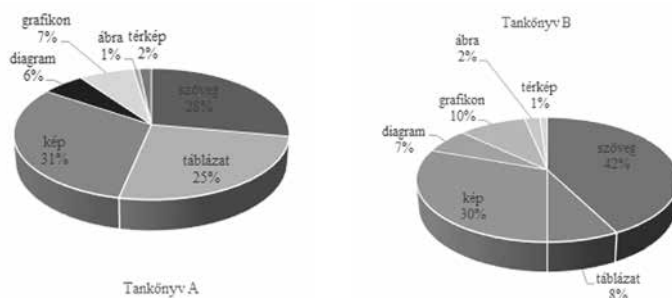
## 2. A vizsgálati módszer bemutatása a gyakorlatban

A következőkben az állampolgárságra és demokráciára nevelés, illetve a médiatudatos-ságra nevelés fejlesztési területhez kapcsolódó indikátorokon keresztül (Melléklet 2. sz. táblázat) mutatjuk be a vizsgálatot és az eredményeinket.

### A forrástípusok az egyes tankönyvekben (1.2.2.)

A tankönyvekben hétféle forrástípus fordul elő: szöveg, táblázat, kép, diagram, grafikon, ábra, térkép. (1. ábra) A nemszöveges forrástípusok jelentőségét az adja, hogy használatuk során a tanulók kódváltásra is kényszerülnek (Kaposi 2017). Az is ismert jelenség, hogy a megértést nagyban szolgálja, ha szöveges és képi források együttesen állnak rendelkezésre (kettős kódolás) (Maródi 2013: 104).

Jelentős különbség mutatkozik a szöveges források arányában. Tankönyv B forrásainak majdnem a felét az írott források teszik ki. Bár a történelem tantárgy esetében nem vitat-



1. ábra: A forrástípusok százalékos megoszlása a tankönyvekben



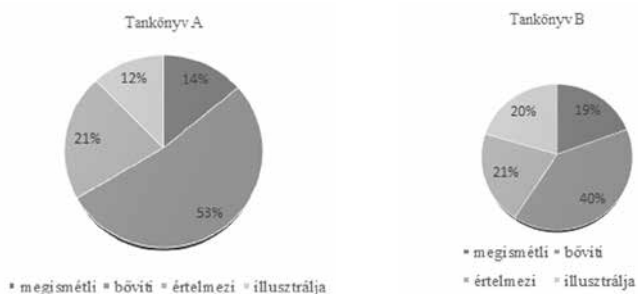
ható el a szöveges források fontossága, hiszen a primer források döntő többsége szöveges, de mind az érettségi vizsga követelményei miatt, mind a miatt az általános tendencia miatt, hogy a közoktatásban részt vevő tanulók nehezebben értik meg a nem folyamatos szöveges forrásokat, célszerűbbnek tartjuk a kevesebb szöveges forrás alkalmazását.

A térképek mellőzését is fájó jelenségnek tartjuk. Természetesen a téma jellegzetessége miatt nem várható el sok térkép megjelenítése a didaktikai anyagban, ugyanakkor számos olyan társadalmi, gazdasági folyamat előkerül a tankönyvi szövegben, melyet térképre is lehetett volna vetíteni. A mindennapi tapasztalat azt mutatja, hogy a diákok térbeli tájékozódása az egyik legkevésbé fejlett terület a négy fejlesztési terület közül.

### Hatékonyan segítik-e az illusztrációk a tanulást? (1.2.3.)

Azt, hogy egy forrás mennyire tölti be szerepét, alapvetően határozza meg, mennyire integrált része a tankönyvi szövegnek, kapcsolódnak-e hozzá olyan kérdések, feladatok, melyek pedagógiai funkciót rendelnek hozzá.

A tankönyvi szöveghez képest tartalmuk szerint beszélhetünk olyan forrásról, ami más formában megismétli a már leírtakat, vannak olyanok, amelyek bővítik, kiegészítik az addigi ismeretek körét, és előfordulnak értelmező, magyarázó jellegűek vagy csak pusztán illusztrációk (2. ábra).

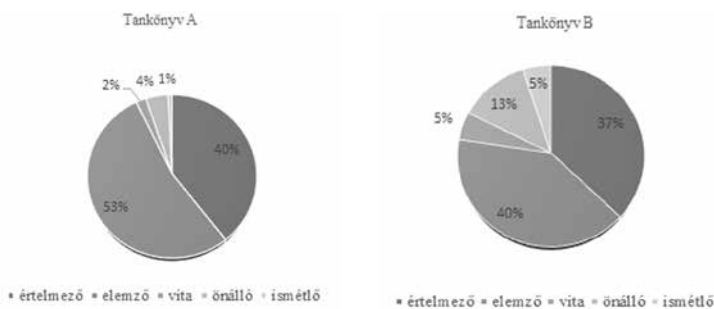


2. ábra: A források tartalmi viszonya a tankönyvi szöveghez

Megállapítható, hogy a források tartalmát tekintve mindkét esetben a bővítő jellegűek vannak túlsúlyban, és a ténylegesen értelmező és magyarázó források aránya meglepően alacsony. Ez kontraproduktív is lehetne a túl sok információ miatt. De a forrásokhoz tartozó – következőkben tárgyalt – kérdések, feladatok ennek az új információ halmaznak a módszeres értelmezésével és elemzésével elérik, hogy a törzsszövegben megjelenő tartalom árnyalódjon, s a vele való sokrétű foglalkozás következtében rögzüljön.

Magasnak tartjuk azonban a csak illusztrációként használt itemeknek a diagramokon is látható arányát. Szükséges lenne ezeket a főleg képi forrásokat jobban integrálni a leckék szövetébe.

A forrásokhoz kapcsolódó kérdések sokféleképpen osztályozhatók. Vizsgálatunk terjedelmi keretei miatt a kérdések funkcióit alapvetően egy bináris modellel írtuk le: a szövegben konkrétan megfogalmazott tartalomra (szövegértés) vagy a szövegen túli valóságra (elemzés) utalnak. A vitaindító és önálló információgyűjtésre ösztönző kérdéseket külön csoportba soroltuk. E négy kategórián kívül még néhány ismétlésre irányuló kérdés fordult elő. (3. ábra)



3. ábra: A kérdéstípusok megoszlása a tankönyvekben

Mindkét tankönyv esetében átlagosan két kérdés jut egy-egy forrásra. De a kérdéstípusokban már jelentős különbségek mutatkoznak.

Tankönyv A nagyobb hangsúlyt fektet az elemző kérdésekre, míg a másik B tankönyvben több vitaindító, információgyűjtésre felszólító feladat van. Érdekes az is, hogy Tankönyv A-ban szinte hiányoznak az ismételő kérdések.

Láthattuk, hogy mindkét könyvben sok kép szerepel, az összes forrás 31%-a, ami 66 képet jelent összesen. Ez a forrástípus abból a szempontból különleges, hogy pusztán a látvány is erőteljes, főleg érzelmi hatást tud kifejteni. Mégsem jó gyakorlat, ha a képek pusztán látványelemekké süllyednek a tankönyvekben. Ilyenkor az általuk hordozott tartalom könnyen elvész.

### Ad-e instrukciókat, mintákat a tankönyv, hogy hogyan és mire használhatók fel a megszerzett ismeretek? (II.3.)

Számos modern történelemdidaktikai munkában leírták már, mennyire fontos feladata a történelemtanításnak olyan történelmi gondolkodás kialakítása, amely képes a múlt eseményeinek megértése alapján a jelenben és a jövőben is tájékozódni. Most csak a 2012-es NAT tantárgyi bevezetőjére utalunk, ahol a szöveg rögzíti, hogy a történelemtanítás akkor érheti el sajátos céljait, ha sokféle módon bizonyítja, hogy a múlt ismerete a jelenben való tájékozódást is szolgálja (NAT II.3.4., történelem tantárgyi bevezető)..

A tanulói motiváltság fenntartásában is fontos tényező, ha a diákok látják az értelmét és hasznát a tanultaknak. Tágan értelmezzük a kérdésben a felhasználhatóság fogalmát. Értjük rajta egyrészt az ismereteknek más témakörök árnyaltabb megértésében való szerepét, de ide soroljuk a más kontextusban való használatot is. A két tankönyvben összesen 23 (Tankönyv A 13, Tankönyv B 10) olyan kérdést vagy forráshoz tartozó utasítást találtunk, amelyek megfelelnek a fenti kritériumoknak.

Alapvetően a vizsgálati lap II. 3. kérdésére válaszul összefoglalva azt mondhatjuk, hogy bár vannak törekvések arra, hogy a tanultakat más kontextusokban is felhasználják, de a feladatok nagy része a magasabb gondolkodási szinteket igénylő műveleteket már nem fogalmazza meg. A kérdések össz mennyiségéhez képest elenyészően kevés az ilyen jellegű feladatok aránya (Tankönyv A 5%, Tankönyv B 6%).

### **Kap-e a tanár segítséget ahhoz, hogy a legjellemzőbb tanulói tévképzeteket felismerje és korigálja? (II.7.)**

A fenti kérdés valójában két kérdést tartalmaz. Először az elsőt válaszoljuk meg. Kap-e a tanár segítséget ahhoz, hogy a legjellemzőbb tanulói tévképzeteket felismerje? Kojanitz László fogalmazta meg egy kerekasztal-beszélgetésben, hogy szükséges lenne, hogy a tanárok jobban belelássanak a diákok fejébe, és ekkor érthetnék meg, hogy milyen tévképzetek alakultak ki bennük. Ahhoz, hogy ezek kiderüljenek, nagyon sok olyan feladathelyzet kell, ami segíti, hogy a diákok önállóan véleményt alkossanak, következtessenek, megvitassák a különböző álláspontokat (Kojanitz 2018).

A vizsgálat fentebb olvasható eredményei azt mutatják, hogy mindkét tankönyv kiemelt feladatként kezeli a tanulók ösztönzését véleményeik, következtetéseik megfogalmazására. Ezért kimondható, hogy a tévképzetek felismerésében támogatják a tanárt.

A kérdés másik felének megválaszolásához – hogy ti. a tankönyvek segítik-e a tévképzetek korigálását – kis kitérőt kell tennünk.

A tankönyvek forrásközpontú szemlélete, ami magával hozza a tanulói aktivitás középpontba állítását, nagyban segíti a tévképzetek felszámolását. Például a problémamegoldó helyzetekben a tanulók saját maguk döbbenhetnek rá helytelen ismeretekből származó tévedéseikre. S minél változatosabb tevékenységi formában próbálhatják ki magukat a tanulók, annál több lehetőség adódik az ilyen korrekciókra.

Segíti a forrásközpontú megközelítés azt is, hogy épp elegendő információ jusson el a diákokhoz. Hiszen a forrásokkal végzett munka alatt megvalósulhat az elsajátítandó ismeretek megfogalmazása, a kommunikációs stratégiák strukturálása, a meglévő tudás rendszerének figyelembevétele, ami megakadályozhatja a pontatlan kommunikáción alapuló tévképzetek kialakulását (Vass 1997: 99–106).

### **Kap-e a tanár elegendő háttértudást, hogy jól meg tudja tanítani az adott anyagot? (II.8.)**

A modern történelemdidaktikai elvek szerint, amelyeket a NAT és a kerettantervek is magukba építettek, megtanítandó tananyagon nem pusztán a történelmi ismeretanyagot, hanem sokkal inkább a történelmi gondolkodást kell értenünk, mely az ismeretanyag mellett magában foglal számos komplex kognitív, affektív képességet. A kérdés megválaszolásában ezért ezt a kettősséget is figyelembe kell vennünk.

Maguktól a tankönyvektől nem várható, hogy a kézzelfogható, nyomtatott verziójukban háttértudást nyújtsanak a tanároknak. Lehetőség lenne erre valamilyen digitalizált formában, illetve tanári kézikönyv alakjában. A Tankönyv A-hoz csak az utolsó két fejezethez készült tanári kézikönyv. A könyvhöz még munkafüzet és – az előző tanúsága szerint – digitális anyag is kapcsolódik (ezt nem találtuk, s a tankönyvi szöveg sem utalt rá).

Tankönyv B esetében azonban van tanári kézikönyv, mely elsősorban módszertani segítséget nyújt. Ötleteket ad a tankönyv feladatainak feldolgozási munkaformáira, felhívja a figyelmet a tantárgyköziség megvalósítási lehetőségeire. Javaslatot tesz különféle projektekre, s kész feladatokat is kínál, pl.: városi sétához keresztretjvény, önállóan megoldható, érdekes információk gyűjtésére szolgáló feladatlap (Borhegyi Péter – Davidovits Dávid – Jakab Péter 2018. 77–84.). Egy ilyen segédkönyv létrehozását nagyon előremutató kez-

deményezésnek tartjuk, de – figyelembe véve a jogos, mind a szakma, mind az oktatáspolitikai felől megfogalmazott igényt a történelemtanítás gyökeres módszertani megújulására – ebben a megvalósult formájában kevésnek gondoljuk.

A tanári munka középpontjában a tanulói tevékenység megtervezésének kellene állni, de ennek megvalósulása csak több tényező együttes meglétével biztosítható rendszerszinten. Egy ilyen tervezési folyamat rengeteg időt igényel, s a mai helyzetben a pedagógusoknak talán ebből van a legkevesebb. Egy minden forrásra kiterjedő, megoldásokat is tartalmazó (a tanárnak sem mindig egyértelmű a helyes válasz), munkaformákat is javasoló segédlet nagyban lerövidíthetné a tervezést. Szükség lenne kész óratervekre is. A csoportra igazítás munkáját így is mindig az adott szaktanárnak kellene elvégezni, de az inspirációként, kiindulási alapként működő javaslatok fontos támogató tartalmak lennének.

Egy jövőbeni kézikönyv esetében fontosnak tartanánk azt is, hogy a történettudomány kurrens eredményeire is utaljon. Lehetne ez egy egyszerű bibliográfia, ami a digitalizációnak hála, akár évente frissíthető lenne, de felkerülhetnének tanulmányok, recenziók, követésre érdemes szakmai oldalak linkjei is.

## Összegzés

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a történelemtanítás egyik fő célja felelős, aktív közéleti szerepvállalásra képes emberek nevelése. Az ehhez szükséges kompetenciák (kritikai gondolkodás, önálló véleményalkotás képessége, különböző források értelmezése, a következtetések levonásának képessége stb.) fejlesztésének minden történelemórán kiemelt szerepet kell kapnia.

A tankönyvekben bőséges és változatos forrásanyag található. A források típusainak megoszlása némileg eltér a két könyvben, de mindegyikben szerepel szöveges forrás, grafikon, diagram, ábra, kép, térkép, táblázat. A szövegek között vannak jelenkori történészek által írt tanulmányok részletei, a primer szövegekben törekedtek nagyfokú változatosságra (törvények, jegyzőkönyvek, minisztertanácsi rendeletek, politikai beszédek, korabeli újságcikkek, viccek, szépirodalmi alkotások stb.). Hiányosságként fogalmazható meg, hogy kevésszer élnek az adatok térképre vetítésének eszközével. Az illusztrációk túlnyomó többségéhez társul pedagógiai funkció. A kérdések hatékonyan segítik a szövegértés fejlesztését s a magasabb szintű kognitív műveleteket igénylő elemző készséget is. Vannak kimondottan vitaindító szándékkal született kérdések. Ezeknek a megfogalmazása nem pontos, ilyen formában klasszikus vitára nem alkalmasak.

Sajnálatos, hogy legkevésbé a képek adta lehetőséget használták ki a szerzők. Sokszor szűken vett értelemben, pusztán illusztrációként fordulnak elő. Kevés az igazán érzelmi hatást is kifejtő kép.

A forrásanyag és a hozzá kapcsolódó sokrétű feladatok erénye az is, hogy az informális tudás feltárása mellett a tévképzetek felismerésére is lehetőséget biztosítanak. A vizsgálatból kiderül, hogy a tankönyvek bizonyos jellemzői, mint a nyelvi megformáltság, a friss tudományosság közvetítése, differenciálási lehetőségek biztosítása stb., alkalmasak ezeknek a tévképzeteknek a korrigálására. A differenciálás lehetőségét a tankönyvek sok szempontból teszik lehetővé: a törzsanyagot kiegészítő anyagok, sok különböző forrás(típus), eltérő nehézségű feladatok stb.

Mind az ismeretanyag, mind a gondosan válogatott források lehetőséget teremtenek arra, hogy a jelen és múlt analógiáihoz, a más tantárgyakban tanultakhoz való kapcsolódjanak a diákok. Az, hogy ezekből a lehetőségekből mennyi valósul meg, csak az adott pedagóguson múlik.

A NAT úgy fogalmaz, hogy a történelem tanulása hozzásegít a kisebb (család, lakóhely) és nagyobb (nemzet, Európa, emberi civilizáció) közösségekhez tartozás személyes megéléséhez. (NAT II.3.4.) A Kádár-korszak időbeli közelsége miatt különösen is alkalmas arra, hogy a különböző generációkat megszólítva, személyes élmények mentén a tanuló a saját családjá, s ezzel önmaga történetéhez is közelebb kerüljön, miközben tapasztalatokat szerez a történelmi munkáról is (oral history).

Bár a feladatok sokféleképpen ösztönzik a tanulókat véleményformálásra, következtetések levonására, nagyon kevés olyan feladat van, amely a személyes történelmet állítja a középpontba. A források segítségével a tanár fel tudja kelteni az érdeklődést különböző témák iránt, ezekre különösen az életmódot és társadalmi változásokat bemutató részek alkalmasak, de a személyes, megélt történelemhez kevés kapcsolódás történik. Pedig ennek a kapcsolatnak a megteremtése kulcsfontosságú lenne. Természetesen a források felhasználásával, a Tankönyv B-hez tartozó vázlatos kézikönyv ötleteivel vagy a [www.nkp.hu](http://www.nkp.hu)-n található néhány filmrészlettel a lehetőség adott, hogy az egyes pedagógus maga dolgozzon ki erre alkalmas feladatokat.

A fentebbiek alapján kijelenthető, hogy második hipotézisünk, miszerint a tankönyvek nagymértékben segítik az állampolgárságra és demokráciára nevelés, médiatudatosságra nevelés és erkölcsi nevelés, önismeret, társas kultúra fejlesztése fejlesztési területhez, nevelési célhoz tartozó célok megvalósításában a tanárokat, csak részben igaz. Maximálisan biztosítják a lehetőséget ezeknek a területeknek a fejlesztésére, de igazi módszertani segítség nélkül a pedagógusok magukra vannak utalva, ami természetesen eredményezi azt, hogy az ország iskoláiban nem egyforma színvonalon, nem azonos módszertani kultúrával történik meg a fejlesztés. Ez komoly esélyegyenlőségi dilemmákat is felvet.

## Felhasznált irodalom

- Borhegyi Péter – Bódy Zsombor – Kojanitz László 2018. *Történelem 12.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Eger. 126–158.
- Borhegyi Péter – Davidovits Dávid – Jakab Péter 2018. *Tanári kézikönyv. FI-504011101/1 – Történelem 11. FI-504011201/1 – Történelem. 12.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Eger. 77–84.
- Boronkai Szabolcs – Kaposi József – Katona András – Száray Miklós 2021. *Történelem 12.* Oktatási Hivatal. Budapest. 99–136.
- F. Dárdai Ágnes 2002. *A tankönyvkutatás alapjai.* Dialóg Campus Kiadó. Budapest–Pécs.
- F. Dárdai Ágnes 2008. Szempontok a tankönyvi képek, ikonológiai és ikonográfiai értelmezéséhez. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói.* Okker Kiadó.
- F. Dárdai Ágnes – Kojanitz László 2007. A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. Új Pedagógiai Szemle 57: 56–69.
- Kaposi József 2013. A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011-2013). Új Pedagógiai Szemle 63: 14–36.

- Kaposi József 2016. A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás: Online Történelemdidaktikai Folyóirat* 9 :1–40
- Kaposi József 2017. A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás* 8. (2017) 1–2. sz. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/kaposi-jozsef-a-tortenelmi-gondolkodas-es-a-kepessegfejleszto-feladatok-08-01-03/>
- Kaposi József 2020. A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás: Online Történelemdidaktikai Folyóirat* 11 :1–19.
- Kojanitz László (összeáll.) 2018. A történelem megújítása. *Történelemtanítás* 3–4. sz. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2018/11/09\\_03\\_04\\_ke-rekasztal\\_besz.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2018/11/09_03_04_ke-rekasztal_besz.pdf) letöltve: 2022. ápr. 02.
- Knausz Imre 2015. *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól.* Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc. 79.
- Maródi Ágnes 2013. A tankönyvi illusztrációk és képek szerepe az oktatásban. *Belvedere Meridionale* 25. 4. sz. 101–107.
- Nánay Mihály 2020. Modern magyar történelemszemlélet az új tantervben. *Vasárnap*. hu. <https://vasarnap.hu/2020/05/31/modern-magyar-tortenelemszemlelet-az-uj-tantervben/> letöltve: 2022. okt. 12.
- Vajda Barnabás 2009. *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába.* Selye János Egyetem. Komárom. 202. (2. kiad. 2018. 184.)
- Vass Vilmos 1997. A történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra* [7.]10. sz. 99–105.
- Vass Vilmos 2006. A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia – kihívások és értelmezések.* OFI. Budapest. 139–161
- Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez  
51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. sz. melléklete, Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára

## Melléklet

### 1. sz. táblázat – Vizsgálati lap

I. Ismeretátadó funkció
I.1. Érthetőség
I.1.1. Mennyire strukturált a témakör? Tipográfia, A témakör hossza és belső szerkezete
I.1.2. A szöveg mondatainak hossza és szerkezete
I.1.3. A szövegben szereplő fogalmak száma
I.2. Életszerűség, didaktikai elemek
I.2.1. A törzsanyag és a didaktikai részek aránya
I.2.2. A forrástípusok megoszlása
I.2.3. Hatékonyan segítik-e a didaktikai részek a tanulást?
I.2.4. A tantárgyköziség megvalósítása

1. sz. táblázat köv old. folyt

1. sz. táblázat folytatása

<b>II. A tanulási-tanítási folyamatra irányuló kérdések</b>	
II.1. Bemutatja-e a szöveg, miről és hogyan fognak a tanulók tanulni?	I/N Megjegyzés:
II.2. Felhívja-e a figyelmet a szöveg a tanulói előzetes tudás fontosságára?	I/N Megjegyzés:
II.3. Ad-e instrukciókat, mintákat a tankönyv, hogy hogyan és mire használhatók fel a megszerzett ismeretek?	I/N Megjegyzés:
II.4. Ad-e ösztönzést a tankönyv a tanulói vélemények, tapasztalatok megfogalmazására, megvitatására?	I/N Megjegyzés:
II.5. Tartalmaz-e feladatokat arra, hogy a tanulók személyes tapasztalatok és olvasottak alapján önálló következtetést vonjanak le?	I/N Megjegyzés:
II.6. A tudás ellenőrzésére szolgáló kérdések egyértelműen alkalmasak-e arra, hogy kiderüljön, a diákok megértették a tanultakat?	I/N Megjegyzés:
II.7. Kap-e a tanár segítséget ahhoz, hogy a legjellemzőbb tanulói tévképzeteket felismerje és korrigálja?	I/N Megjegyzés:
II.8. Kap-e a tanár elegendő háttértudást, hogy jól meg tudja tanítani az adott anyagot?	I/N Megjegyzés:
II.9. Ad-e a tanárnak elég segítséget ahhoz, hogy érdeklődő, kooperatív légkört tudjon teremteni?	I/N Megjegyzés:
II.10. Ad-e elég segítséget a tanárnak ahhoz, hogy differenciálni tudjon?	I/N Megjegyzés:

2. sz. táblázat – A nevelési-fejlesztési célok és az indikátorok kapcsolata

<p>állampolgárságra, demokráciára nevelés média tudatossága</p>	<p>Átlátja a szocialista időszak Magyarország további történelmére és jelenére gyakorolt hatásait.</p> <p>Tudatosítja a hatalom által a társadalomra erőszakolt kompromisszum lényegét és hatásait.</p> <p>Képes sokoldalúan elemezni a Kádár-rendszer válságának és bukásának okait, körülményeit, felismeri a rendszer lényegi reformálhatatlanságát.</p> <p>Megérti, hogy Kádár János személye miért megosztó ma is.</p> <p>Képes mások érvelésének összefoglalására, értékelésére és figyelembevételére, meghatározott álláspontok cáfolására, véleménykülönbségek tisztázására, valamint a saját álláspont gazdagítására.</p>	<p>I.2.2. A forrástípusok megosztása</p> <p>I.2.3. Hatékonyan segítik-e a tanulást az illusztrációk?</p> <p>I.2.4. A tantárgyköziség megvalósítása</p> <p>II.3. Ad-e instrukciókat, mintákat a tankönyv, hogy hogyan és mire használhatók fel a megszerzett ismeretek?</p> <p>II.5. Tartalmaz-e feladatokat arra, hogy a tanulók személyes tapasztalatok és olvasottak alapján önálló következtetést vonjanak le?</p> <p>II.6. A tudás ellenőrzésére szolgáló kérdések egyértelműen alkalmasak-e arra, hogy kiderüljön, hogy diákok megértették a tanultakat?</p> <p>II.7. Kap-e a tanár elegendő háttértudást, hogy a legjellemzőbb tanulói tévképzeteket felismerje?</p> <p>II.10. Ad-e elég segítséget a tanárnak ahhoz, hogy differenciálni tudjon?</p>
---	--	---

## A tanulmány szerzője

**Vénasch Eszter** magyar-történelem szakos tanár, mentorpedagógus Budapest IX. Kerületi Szent-Györgyi Albert Általános Iskola és Gimnázium. Főbb kutatási területe: Melius Juhász Péter munkássága. venszter@gmail.com



# Vincze Tamás

## A szociális érzékenység fejlesztése és az iskolán kívüli népművelésre való felkészítés a hazai tanítóképzésben 1868 és 1948 között

### 1. A „szociális szellemű” tanítóképzés igényének megjelenése a XX. század elején hazánkban

Bár már a tanítóképzés eötvösi koncepciójában szerepelt a falusi lakosság körében végzendő ismeretterjesztés, a képzés amúgy is zsúfolt tantervében a XIX. század végén még nem kaptak helyet azok az ismeretek, amelyek birtokában a tanítók felkészülten láthattak volna neki ennek a tevékenységnek. Eötvös elképzelése szerint a felnőtt lakosság körében a tanítóknak leginkább két feladatra kellett volna koncentrálniuk: egyrészt a babonák elleni küzdelemre, másrészt pedig az írástudatlanság felszámolására. Ekkoriban azonban a falusi tanítók élet- és munkakörülményei sem tették lehetővé azt, hogy sok időt áldozhassanak a népnevelő munkára: csekély jövedelmük kiegészítéseként ugyanis időigényes mellékkereseti lehetőségek felkutatására kényszerültek. A falusi lakosság számára a tanítók példaadó gazdálkodói magatartása (méhészeti, selyemhernyó-tenyésztői tudása) akkor lehetett leginkább tiszteletre méltó és követhető, ha látták a tanító életszínvonal emelkedésén a „mintagazda” életmód pozitív hatását.

A XX. század elején egyre nyilvánvalóbbá vált az oktatásirányítás számára is, hogy a tanítóképzés modernizálását elsősorban olyan ismeretekre kell építeni, amelyek a falusi lakosság helyzetének, problémáinak alaposabb feltárására teszik alkalmassá a tanítókat. A helyzetfelmérés után már sokkal tudatosabban, tervszerűbben végezhetik a gazdasági ismeretterjesztést, a gazdálkodás korszerűbbé tételét segítő, felvilágosító munkájukat. Ehhez azonban arra volt szükség, hogy már a tanítóképzés tantervében megjelenjenek az iskolán kívüli népművelői munkát megalapozó ismeretek. Elsősorban a közgazdaságtannak és a szociológiának szántak jelentős szerepet a tanítónövendékek népművelői tevékenységére való felkészítésében.

Már 1905-ben megszületett Földes Géza polgári iskolai igazgató tollából egy olyan tervzet, amely a tanítóképzés és tanítói munka korszerűsítését a képzés praktikus ismeretekkel való kibővítésére, a tanítójelöltek szociológiai és gazdasági tájékozottságának szélesítésére, elmélyítésére alapozta. A reformtervezet, amely a Tanítók törvénye címet viselte, 170 pontból állt. Földes azt hangsúlyozta benne, hogy a jövő tanítójának nem annyira széles látókörre valló, elvont ismeretkörrel, hanem inkább magas szintű praktikus tudással, erős köz- és mezőgazdasági műveltséggel, valamint fejlett gazdasági és szociális érzéssel kell rendelkeznie.

A tanítóképzők tanárainak körében is megéledt az érdeklődés a képzés ilyen irányú korszerűsítése iránt. Geócze Sarolta tanítónőképző intézeti igazgató 1907 novemberében a TITOE (Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete) választmányának rendes havi nagygyűlésén arról tartott előadást a kollégáinak, hogy mi módon lehetne beépíteni a szociológiát a tanítóképzésbe. A szociális ismeretek tanítóképző intézeti megjelenésének első feltételül a képzős tanárok szociológiai képzettségének, tudásának magasabb szintre való emelését nevezte meg.

Az áttörés 1909 elején következett be: a február 3-án kiadott, 15.860 – 1909. sz. miniszteri körrendeletben a miniszter szociológiai tanfolyam megtartását rendelte el tanítóképző intézeti tanárok számára. A tanfolyam célja az volt, hogy felkészítse a képzők tanárait a szociális ismeretek tanítására, ezt az ismeretkört ugyanis a miniszter be kívánta építeni az akkor kidolgozás alatt álló, új tanítóképzős tantervbe. A hatnapos tanfolyamra az Országos Magyar Gazdaszövetség és a Magyar Társadalomtudományi Egyesület szervezésében került sor 1909. március 29. és április 3. között. A résztvevők délelőttönként közgazdaságtani és szociológiai előadásokat hallgattak, délutánonként pedig szövetkezeti és szociális intézményeket tekintettek meg, hogy gyakorlati tapasztalatokkal is gazdagodjanak a tanfolyam alatt.

Apponyi szándékának nyilvánítása élénk vitákat indított el a tanítóképző intézeti tanárok körében. Több tanulmány, cikk foglalkozott az 1909-es és 1910-es év tanügyi sajtójában a megreformálás előtt álló tanítóképzéssel és a szociális ismeretek képzős tantervbe való beillesztésének lehetőségeivel. Abban általában egyetértettek a vitázó felek, hogy a tanítóknak szükségük van a korszerű szociális és gazdasági ismeretekre, az a kérdés viszont, hogy ezeket milyen formában nyerjék el, erősen megosztotta tanítóképzők tanárait. Egy részük külön tantárgy keretében képzelte el a szociológiai alapismeretek megjelenését a képzésben, de néhányan – a tanítóképzős tanterv zsúfoltságára hivatkozva – inkább más tárgyak tartalmi közé beépítve látták megvalósíthatónak a képzős szociológia oktatását.

A tanítóképzős tanárok országos egyesülete is napirendre tűzte a tanítóképezdei szociológia oktatás problémájának megtárgyalását. A TITOE 1910. március 23-i közgyűlésén több előadás is elhangzott a leendő tanítók szociológiai tájékozottságának a megalapozásáról. Az egyik előadó, Snasel Ferenc azok táborát erősítette, akik a szociológia külön tárgyként való tanítását gondolták célszerűnek a képzésben. Azt viszont mindenképpen tisztázandónak tartotta, hogy milyen tartalommal legyenek megtöltve a szociológia órák, tehát milyen irányú és súlypontú szociológiával ismerkedjenek meg a képzős növendékek. Azt a szociológiát, amely elsősorban a biológiai determinizmus képviselőinek munkásságának eredményeként lett egyre divatosabb és elterjedtebb a haladó középosztály köreiben, nem engedte volna be a képzőkbe. „Én annak a szociológiának a tanítását tartom szükségesnek – jelentette ki határozottan –, mely a Má-t ismerteti meg tanítványainkkal. Mely a mai társadalom berendezkedését, a mai társadalmi problémákat tárgyalja, mely meglevő jelenségekre mutat rá, ezeknek törvényszerűségét és a törvényszerűségek okait megállapítja és nem hipotetikus, hanem reális valóság” (Snasel 1910: 197).

A közgyűlés másik előadója, Barabás Endre arra hívta fel kollégái figyelmét, hogy az elméleti képzésnél talán még előbbre való az, hogy a leendő tanító megtanulja szociológus szemmel nézni a falu életét, lakosait, szokásait, és ennek a nézőpontnak az érvényesítését saját szülőfalujában kezdhethné gyakorolni a vakációk idején. Azt javasolja, hogy az évközi írásbeli dolgozatok témájának meghatározásakor is részesítsék előnyben a képzős tanárok azokat a fogalmazás témákat, amelyek a növendékek szülőfalujának szociális és gazdasági viszonyaival, továbbélő hagyományaival, kulturális sajátosságaival kapcsolatosak. „Ezek az írásbeli dolgozatok – írja Barabás – míg egyfelől a szociális élet megismerésének képezhetnék alapját, másfelől az ifjak megfigyelő, megítélő és gondolkodó képességéről, valamint tárgyi ismereteiről is tanúbizonyságot szolgálhatnak” (Barabás 1910: 204).

Végül az 1911-es tanítóképzős tantervbe nem külön tantárgyként került be a szociológia, hanem a közgazdaságtan keretei közé illesztve jelentek meg a leendő néptanítók számára fontos szociális ismeretek.

## 2. A tanítóképzős növendékek szociális érzékének erősítésére irányuló törekvések az 1910-es évek végén és a '20-as, '30-as években

Az első világháború befejeződésének évében jelent meg Fekete József kiskunfélegyházi tanár tervezete, amely a tanítóképzés radikális megújítását vázolta fel. „Véleménye szerint a háború utáni korszakot a demokrácia, szocializmus és a nemzetköziség jellemzi majd” (Németh 1990: 68). Konceptiója egy túlidealizált tanítókép köré épült ki, ő az új korszak tanítóját elsősorban népművelőként képzelte el. A pedagógiai és szociális képzésnek az általa elgondolt két tagozatú tanítóképző felső tagozatában lett volna helye, a képzés tárgyai közé felvette volna a társadalomtudományt (szemináriumi gyakorlatokkal), a szociálpolitikát és a népfőiskolai gyakorlatot.

Az őszirózsás forradalom utáni időszakban és a kommün idején megint fókuszba került a már pályán lévő tanítók és a tanítói hivatásra készülő fiatalok szociológiai műveltségének kiszélesítése, gondos megalapozása. A Magyar Tanítóképző 1919 januári számában közölte Kunfi Zsigmond 22025. sz. rendeletét, amelyben a miniszter kinyilvánította, hogy a középiskolákban és a tanítóképzőkben szociológiai, szociálpolitikai és társadalom-gazdaságtani ismeretek oktatását tervezi. Mivel ennek az elképzelésnek a megvalósításához a szociológiában kellően tájékozott tanárookra volt szükség, ezért Kunfi háromhónapos „szociális tanfolyamok” szervezését rendelte el, elsősorban a tanítóképzők földrajz, történelem és magyar szakos tanárainak a részvételére számítva. A tanítóképzés e rendeletben jelzett átalakítása a kommün bukása miatt elmaradt. A Magyar Pedagógiai Társaság 1921. április 16-i és 30-i vitáin – éppen a kommün tapasztalataiból okulva – újra elővették ezt a kérdést, méghozzá az a Geőcze Sarolta tartotta a vitaindító előadást, akinek régtől fogva szívügye volt a szociális ismeretek tanítóképzős oktatása. Az előadó készített egy tervezetet is, amelyben részletesen kifejtette, mi minden tartozhatna az iskolákban feldolgozandó társadalomtudományi anyag körébe. A nyugalmazott igazgatónő tervezetéhez sokan hozzászóltak, a véleményt nyilvánító pedagógusok és egyetemi tanárok többsége nagyrészt helyeselte Geőcze Sarolta indítványát. Az ülést lezáró beszédében az elnök hangsúlyozta, hogy Pedagógiai Társaság e vitájának csak a kérdés eszmei tisztázása a célja, mivel a társaságnak határozathozatali joga nincs. Így ez a vita tét nélkül zajlott, a javaslat híveinek is csak halvány reményei lehettek a nemes elképzelések jövőbeli megvalósulását illetően.

A húszas évek közepére világossá vált, hogy még az ötévéssé emelt tanítóképzésben sem javult jelentősen a szociális ismeretek helyzete, presztízse, pedig egyre szükségesebb lett volna, hogy az égető társadalmi problémákról és azok orvoslásának lehetséges módjairól megfelelő tájékozottsághoz jussanak a növendékek. A szociológiai kérdéseket tárgyaló órák száma nem nőtt. Gyakorlati tapasztalatokhoz pedig nem nagyon juthattak a tanítóképzősök azzal kapcsolatban, hogyan kell összeállítani egy felnőtt lakosság számára tervezett összejövétel anyagát, és milyen módon kell levezetni egy ismeretterjesztő célú délutáni vagy esti előadást. Ezért a tanító- és tanítónőképzőkben alapvetően háromféle módon igyekeztek betölteni ezt a hiányt: egyrészt extracurriculáris keretben (önképzőköri formában vagy mai szóval „terepmunka jellegű” kirándulásokkal), másrészt más tárgy anyagába (többnyire valamelyik pedagógiai tantárgyba) beépítve, harmadrészt az előző két megoldás kombinációjával. Az egyes értesítőkben és a korabeli folyóiratokban mindhárom típusú megoldásról olvashatunk.

A jászberényi tanítóképzőben ez a terepmunka, a tanyavilággal való megismerkedés és

a népművelői szerep begyakorlása így valósult meg a '20-as évektől: „A téli hónapokban vasár-és ünnepnapon délutánonként tanári előkészítés és felügyelet mellett ismeretterjesztő előadásokat tartottak a tanítójelöltek a tanyai iskolákban. [...] Móczár Miklós igazgató, aki 1930-ban vette át az intézet vezetését, 19-re bővítette azoknak a tanyai iskoláknak a hálózatát, ahová a növendékek népművelő munkára mentek. A testület több tagja is bekapcsolódott, és ki-ki a maga szakterületéről választott témákból tartott előadásokat a tudásra éhező, de attól eddig távoltartott tanyai lakosság számára” (Kopácsy 1968: 13-14).

A debreceni Svetits Intézet tanítónőképzőjében az önképzőkör elé tűzték ki azt a célt, hogy az iskolán kívüli népművelés módszereibe, eljárásaiba bevezesse a képzős növendékeket. Ebben a célkitűzésben látták azt a megkülönböztető jegyet, amely a képzős önképzőköreket más iskolatípusok önképzőköreitől elválasztotta, s így sajátos profilt kölcsönzött nekik. „A tanítóképző önképzőkörének feladata – írják az intézet 1928/29. évi értesítőjében – eltér amaz iskolák feladatától, melyek nem állanak a szakképzés szolgálatában: az önképzőkörnek ugyanis egyik feladata a népművelésre való előkészítés. Széchenyi szerint a hátramaradásból előretörő nemzetnek jó népiskolákra van szüksége. Olyan iskolákra, melyeknek tanítói valódi értelmi és erkölcsi műveltséggel rendelkeznek; akiknek ízlését nem rontotta meg semmiféle divatos hóbort; akiknek tanítása nem száraz ismeretközlés, hanem akik látják és másokkal is érzékeltetni tudják a szépet, s akik fáradhatatlanul dolgoznak az iskolán kívüli népművelésen is. Ehhez azonban nem elég vállalkozási kedv, oda rátermettség, gyakorlat is szükséges, amihez az önképzőkör akar segíteni” (Mellau 1929: 29).

Előfordult az is, hogy tanórai keretek között jelentek meg az iskolán kívüli népműveléssel és a falvak szociális problémáinak megismerésével kapcsolatos kérdések. Zombor Zoltán, a debreceni református tanítóképző tanára az 1938/39-es tanévben – eredeti tanmenetétől eltérve – az ötödévesek pedagógiaóráin részletesen tárgyalta a magyar falvak gazdasági és kulturális felemelkedésének lehetőségeit és a néptanítók szerepét ezeknek a terveknek a megvalósításában. A társadalmi problémákra, szükségletekre érzékenyen reflektáló debreceni pedagógiatanár kísérletének tapasztalatait a Néptanítók Lapjának hasábjain összegezte. Kísérlete ismertetésében hosszan idézett tanítványai dolgozataiból, amelyekből az alábbi következtetést szűrte le: „A hasznos ismeretek nyújtása és a sokoldalú érdeklődés felkeltése mellett azonban valamennyi jelölt igen nagy jelentőséget tulajdonít különösen az erkölcsi nevelés szempontjából a magasabbrendű szórakozások és élvezetek megkedveltetésének is” (Zombor 1939: 564).

A harmadik megoldást az jelentette, amikor az elméleti és gyakorlati képzés együtt jelent meg a népművelői feladatokra való előkészítésben és a falu szociális gondjainak bemutatásában. Becker Vendel, a szegedi katolikus tanítóképző igazgatója ugyancsak a Néptanítók Lapjában számolt be a '30-as évek elején arról a „népművelési tanfolyamként” említett kísérletről, amelynek során az ötödéves növendékek részben pedagógiaórákon, részben pedig a tanítási órákon kívül lehetőséget kaptak az ismeretterjesztői–falunevelői munka módszereinek megismerésére. Az alábbi képet kapjuk beszámolójából a „tanfolyamról”: „... a népművelési munkába való képzésnek a kivihetőségét az intézetünkben már két ízben (1930/31. és 1931/32) az iskolaszervezettannel kapcsolatban megrendezett iskolán kívüli népművelési tanfolyam eredményei igazolják a legjobban. A tanfolyam hallgatói az ötödéves növendékek voltak, kik az iskolán kívüli népművelés kérdései iránt mindkét alkalommal igen nagy érdeklődést tanúsítottak. A tanfolyam elméleti anyagának a tárgyalására néhány iskolaszerve-

vezetési óra szolgált, a népművelési gyakorlatokra pedig az intézetben, a tanyákon s a város több helyén különböző műveltségű közönség előtt tartott népművelési előadások nyújtottak alkalmat. A tanfolyam anyagát – Fekete József: A magyar népművelés körvonalai című munkája alapján – Hübner József népművelési titkár «Az iskolán kívüli népművelés» című füzetében állította össze» (Becker 1932: 688). A tanítónőképző intézetek közül a szegedi tanítónőképző járt az élen ilyen jellegű tanfolyam megszervezésében, az 1935/36-os tanévben került sor első alkalommal népművelési előadó képzésre a szegedi tanítónőjelöltek körében, ez egy 25 órás gyorstalpalót jelentett, de csak elméleti ismeretek átadására szorítkozott.

### 3. Új jelentőséghez jutó régi szerep – a nép felemelkedéséért felelős tanító eszménye a legviharosabb történelmi időkben

A '30-as években a súlyossá vált gazdasági problémák láncolata, a középrétegektől lefelé mindenkit sújtó általános elszegényedés, az agrárszektorban dolgozók egyre nehezebbé váló megélhetése nyomatékosította a tanítónövendékek népművelői munkára való kiképzésének fontosságát. Úgy gondolták, ha a tanító nem juttatja korszerű ismeretekhez és optimista jövőképhez a falvak elkeseredett lakosait, akkor majd az illegális kommunista szervezetek tagjai férkőznek be a falusiak bizalmába, s ők egy másfajta útra terelik a falu népének gondolkodását. György Lajos ezért is hangsúlyozta egyik írásában a harmincas évek közepén a tanítók szociális érzékének erősítését. „Látjuk és tapasztaljuk – írta a kiváló erdélyi pedagógus – közel s távolban, hogy a szegénység ma minden egyes emberre nyomasztólag ránehezedik. Hogyan lehetne egyes vidékeken a jobb megélhetést többtermeléssel, más-termeléssel, munkaalkalmak teremtésével lehetővé tenni, – ez elsősorban tanítói kérdés s így közvetlenül tanítónévelési kérdés is. A megélhetés nehézségének azonban szellemi vonatkozása is van. Minél nehezebb a megélhetés, annál könnyebben felborul az emberek lelki egyensúlya. A nép lelki szükségletével való foglalkozás, a nép lelki egyensúlyának a biztosítása elsősorban tanítói s így közvetlenül tanítónévelési kérdés is” (György 1936: 449).

A falukutató mozgalom megerősödése újabb lendületet adott a tanítóképzőkben a szociális érzék fejlesztésének és az iskolán kívüli népművelésre való felkészítésnek. Különösen érezhető volt ez a '40-es évek elején a visszacsatolt erdélyi területeken. Az erdélyi tanítóképző intézeti tanárok 1943. június 26-án tartott csíksomlyói értekezletén Takács Béla, a székelykeresztúri állami tanítóképző igazgatója mutatott rá arra, hogy milyen nagy jelentősége van az iskolán kívüli népműveléssel való megismerkedésnek a tanítóképzős diákok életében, szakmai fejlődésében. Úgy vélte, hogy a faluvezetői-falunevelői feladatokra való felkészülés jó alkalmat nyújthat nekik a jövőendő életkörülményeik átgondolására, s ezáltal hivatástudatuk is elmélyülhet, erősödhet. Az értekezletnek helyet biztosító csíksomlyói tanítóképzőben egyébként – egy 1942-es tudósítás tanúsága szerint – kiemelt figyelmet fordítottak az iskolán kívüli népművelés módszereinek tanulmányozására, a képző éppen ezért szoros kapcsolatot ápol a KALOT népfőiskolával és a Kaláka leány-népfőiskolával.

Újabb jelentős változást a második világháború befejeződése és ezzel párhuzamosan az oktatásügy demokratizálására irányuló törekvések hoztak a tanítóképzős szociológiatanításban. Az 1945-ös revízió után kiadott tantervben már megjelent az V. osztályban az iskolán

kívüli népművelés és a jogi, társadalmi ismeretek is önálló tantárgyként. Ezt a képzési hálót a 37.000/1945. V. K. M. számú rendelet melléklete tartalmazta. Már azonban egy-két évvel a Jogi, társadalmi ismeretek című tárgy bevezetése után nyilvánvalóvá vált, hogy a heti egy órás szociológia oktatás nem váltja be a hozzá fűzött reményeket. Wittman Tibor, a későbbi jeles történész, aki 1946 és 1948 között a jászberényi állami tanítóképző tanára volt, nem tartotta jónak a tanítóképzők e stúdiumhoz kijelölt tankönyvét sem, amelynek az iránya még a Dékány István által képviselt szellemtudományi alapozású szociológiával tartott rokonságot. Wittman ezt írta róla: „Mindenesetre annyit megjegyezhetünk, hogy az igényesebb diákok követelményeinek távolról sem tesz eleget. De ha jó volna a tankönyv, heti egy órában vajjon milyen célt lehet kitűzni egy ilyen tárgy tanításában? És még egyet: hol vannak a tanárok, akik tudnának szociológiát tanítani komolyabb alapon? A tankönyvnek is az a mentsége, hogy egy tökéletesen aszociológus oktatóréteg kezébe készült” (Wittman 1947: 449).

A koalíciós időszakban egyébként a falusi lakosság egészségvédelmének és higiéniai kultúrájának színvonal emelésében a falu orvosának és tanítójának összefogására, közös munkálkodására számítottak a falvak helyzetének javításáért küzdő politikusok és tudósok. Ez a szerepkör, az egészségügyi, higiéniai és táplálkozástani ismeretek közvetítése nem volt új a tanítóság számára, de az újjáépítés lázas türelmetlensége és a falu felzárkóztatásának hangsúlyozott siettetése más kontextust adott ennek a felvilágosító munkának a jelzett történelmi időszakban, mint amelyet a két világháború közötti keretek jelentettek. Zsebők Zoltán orvostanár így képzelte el a falu két vezető értelmiségijének közös küzdelmét: „A jövő pedagógusának és orvosának együttes feladata lesz tehát, hogy a nép vitalitása szempontjából rendkívüli fontosságú kérdést, mint a táplálkozás, helyes irányba terelje. De ugyanilyen feladatok várnak az orvosra és a pedagógusra a közegészségügy más egyéb területén is (fogászat, tuberkulózis, trachoma, alkoholizmus stb.). [...] Országunk újjáépítésénél a nevelő és az orvos tehát karöltve haladnak, ha céljukat el akarják érni” (Zsebők 1947: 389).

## Összegzés

Az iskolán kívüli népművelői szerep nagy felelősséget helyezett a tanítókra, de egyben fel is emelte őket. A tanítók azt érezhették, hogy kulcsszerepet játszanak a falvak gazdasági és kulturális felemelkedésében, a változások motorjai lehetnek. Ez az elképzelés némileg illuzórikus volt, a valóság szerényebb keretek közé szorította a tevékenységüket, többé-kevésbé korlátozta a mozgásterüket. Az viszont mindenképpen igaz, hogy a tanítókat leginkább a népművelői feladatok helyezték bele abba a „híd” szerepbe, amelyről e pálya kapcsán a '30-as, '40-es években olyan sokat írtak. Darvas József 1943-ban a következő elgondolkodtató megállapítást tette az említett „híd” szerepről: „...a régi felparaszti rektorok és »iskolamesterek« világa kiveszett, a tanítók sokkal inkább »urak« lettek, de híd szerepük megmaradt ... helyzetük mégis inkább a mélység felett bizonytalanul lebegőké, mint a szilárdan álló, partokat összekötő pilléreké.” (Idézi Pethő 1991: 121.) A tanítókkal kapcsolatos összetett elvárás rendszernek a folyamatos reformok ellenére is képtelen volt megfelelni a dualizmus kori és a két világháború közötti tanítóképzés, a falusi tanítói szerepre való felkészítés a sok reform ellenére is több sebből is vérzett. Ez a helyzet nem

változott a második világháborút követő két-három évben sem. A tanítói életútinterjúk és visszaemlékezések leginkább arról győzik meg az utókor kutatóját, hogy a falusi felnőtt lakosság pallérozásához szükséges szociológiai ismereteket és az ismeretterjesztés módszereit már a gyakorlat közben, terepen, autodidakta módon sajátította el a tanítói társadalom nagy része.

## Felhasznált irodalom

- Barabás Endre 1910. A tanítóképző-intézeti szociális irányú nevelés eszközei és módjai. *Magyar Tanítóképző* 196–206.
- Becker Vendel 1932. Az iskolán kívüli népművelés és a tanítóképzés. *Néptanítók Lapja* 687–688.
- György Lajos 1936. A tanítóképzés korszerű szempontjai. *Erdélyi Iskola* 446–450.
- Kopácsy Béla (szerk.) 1968. *A Jászberényi Tanítóképző Intézet évkönyve 1965-1968*. Hűtőgépgyár nyomdája. Jászberény.
- Mellau Márton (szerk.) 1929. *A debreceni Svetits-intézeti Róm. Kath. Tanítónőképző-intézet, Női pariskola, Leányliceum, Polgári Iskola, Elemi Leányiskola értesítője az 1928-29. iskolai évről*. Tiszántúli Könyv- és Lapkiadó R. T. Debrecen.
- Németh András 1990. *A magyar tanítóképzés története (1775-1975)*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola. Zsámbék.
- Pethő László 1991. *A tanítók és a társadalom*. Educatio Kiadó. Budapest.
- Snasel Ferenc 1910. A szociológia a tanítóképzőkben. *Magyar Tanítóképző* 193–196.
- Wittman Tibor 1947. Szociológia a jövő tantervében. *Embernevelés* 449–451.
- Zombor Zoltán 1939. Hogyan látják a leendő tanítók a falu problémáit s a falu anyagi és szellemi felemelése terén reájuk váró feladatokat? *Néptanítók Lapja* 562–566.
- Zsebők Zoltán 1947. Orvosképzés és társadalomfejlődés. *Embernevelés* 387–389.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Vincze Tamás András** egyetemi docens, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humán-tudományok Intézete. Fő kutatási területe: a dualizmus kori és a két világháború közötti hazai oktatásügy. vincze.tamas@nye.hu

