

# Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.

Szerkesztette:

Fodor Richárd – Karainé Gombocz Orsolya – Miklós Ágnes Kata

**Pedagógiai változások –  
a változás pedagógiája III.**



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

**Szerkesztette:  
Fodor Richárd  
Karainé Gombocz Orsolya  
Miklós Ágnes Kata**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Budapest, 2021

Szerkesztette:  
Fodor Richárd  
Karainé Gombocz Orsolya  
Miklós Ágnes Kata

Nyelvi lektorok:  
Dr. Hernádi Mária  
Dr. Miklós Ágnes Kata  
Némethné dr Varga Andrea  
Dr. Tölgyessy Zsuzsanna

Szakmai lektorok:  
Karainé dr Gombocz Orsolya  
Dr. Kaposi József  
Dr. Kormos József  
Dr. Szőke-Milinte Enikő

Borítófotó: Kicska Bálint

A kötet megjelenését a PPKE BTK támogatta.

©A szerzők

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti  
és Társadalomtudományi Kara támogatta.

ISBN 978-963-575-040-5

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából  
a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.

Felelős vezető a kiadó elnöke.  
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/B

Nyomta és kötötte: Séd Kft.

# Tartalom

<b>Szerkesztői előszó</b>	7
<b>I. Digitális világ és média</b>	9
Bernhardt Renáta – Szaszko Rita: Módszertani megoldások és lehetőségek a digitális tanrendben történő oktatás idején – fókuszban az alsó tagozat	11
Dóra László: Médialogika vs médiaműveltség	25
Kovácsné Duró Andrea: Tanár szakos hallgatók offline és online órák tervezésével kapcsolatos tapasztalatai	31
Szabó Csilla Marianna: A 2020-as és a 2021-es online oktatás tapasztalatai tanulói szemmel	39
Szőke Johanna: A formatív értékelés lehetőségeinek kiaknázása az online oktatásban	47
Szőke-Milinte Enikő: Tudásteremtés és alkotás a digitális pedagógiában	57
<b>II. Kisgyermek pedagógiája</b>	71
Fenyő Imre: Programozható eszközök óvodai alkalmazása a gondolkodás-fejlesztésben (és az óvodapedagógus-képzés kihívásai a digitális óvodapedagógia terén)	73
Horváth Bernadett Ildikó – Karácsony Ilona: A gyermekek nevelésének - gondozásának ismeretei és a mesélés kapcsolata szülői válaszok alapján	83
Miklós Ágnes Kata: Az esztergomi szülők óvodaválasztási stratégiái – a gyakorlóóvodák tapasztalatai	91
Hevesi Tímea Mária: Szimbólumpedagógia és közösségfejlesztés	101
<b>III. Ember és természet</b>	109
Dobóné Tarai Éva: Természettudományos tévképzetek – Hogyan tegyük láthatóvá? És miért?	111
Tóth Márta – Agárdi Sándor – Béres Tamás – Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Kiss Ferenc – Mónus Ferenc: A környezeti nevelésben alkalmazott élménypedagógiai módszerek nemzetközi összehasonlítása	121
Fülöp Zsolt: A szöveges feladatok megoldásának módszereivel kapcsolatos változtatások az általános iskolai oktatás során	129
Homoki Erika: A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek	137
Horváth Katalin: Tananyagfejlesztési innováció – Terepgyakorlati praktikum az Őrségi Nemzeti Park értékeinek vizsgálatához	145
Ludányi Lajos: A kémia oktathatóságáról az atomfogalom ürügyén	155
Sütő Noémi – Angyal Zsuzsanna: Alternatív pedagógiai módszerek a megújuló energia témakörének oktatásában	167

<b>IV. Történelem és pedagógia</b>	177
Dráviczki Sándor: Magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatása az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben 1914-1945 között	179
Nagy Tibor: Didaktikai trendek a történelemtankönyveken keresztül – hogyan és mi változott száz év alatt a történelemtankönyvekben?	189
Remeczki Imre: Hogyan (ne) tanítsunk történelmet!	197
Szتانáné Babics Edit: Múlt és jövő: az iskolatörténeti múzeum jelentősége a pedagógushallgatók hivatástudatának erősítésében	205
Tóth Judit: Érték vagy mérték? – A középszintű történelem írásbeli érettségi 2005 és 2019 közötti egyszerű, rövid választ igénylő feladatainak áttekintése a kompetencia típusú feladatok tükrében	217
Valentné Albert Éva – Frank Tamás: Egy különleges epizód egy Sacré Coeur növendék élettörténetében az 1938-as Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus	225
<b>V. Tanítás Tanulás Fejlesztés</b>	233
Hanák Zsuzsanna – Taskó Tünde: A pedagógiai munka módszertani gazdagítása	235
Hollósi Hajnalka – Dobróné Tóth Márta: Jó gyakorlatok az osztályteremben, avagy a motiváció hatalma	245
Horváth Mariann: Gyerek-játsz-ma	255
Juhász Márta: A modern zene motivációs szerepe a német és más idegen nyelvek oktatásában	265
Linkai Virág: Hogyan segíthetjük a diákok tanulásra való alkalmasságát? – Néhány gyakorlati ötlet a tanulástámogatáshoz	275
Pajor Emese – Kiss Erika: Változások a látássérültek pedagógiájában – A 0-14 éves látássérült gyermekek	283
Pásztor Éva: Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán – Gyakorlati megoldások a hétköznapiakban – Játékbank	291
Révész-Kiszela Kinga: Intervenciós program hatása a tanulási- és motoros képességekre az iskolaérettség függvényében	299
Tölgyessy Zsuzsanna: Ősi készségek és tevékenységek a 21. században	309
<b>VI. A pedagógia és a pedagógus</b>	317
Gombocz Orsolya: A pedagógus mint támogató, segítő	319
Horváth H. Artila – Borbáth Katalin: A tanulók és a pedagógusok jóllétének összefüggései	327
Karikó Sándor: Pedagógia és autonómia – nevelésfilozófiai megfontolások	335
Kormos József: Az etika tanítás szükségességéről és sajátos feladatairól	347
Podlovics Éva Livia: A reziliens pedagógus szemléletváltása	359
Szontagh Pál: Kárpát-medencei pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja	367

## Szerkesztői előszó

Talán sosem volt még annyira érvényes már-már hagyománnyá váló konferencia-sorozatunk neve, mint épp most. Minden névadás ígéret is egyben, a „Változások a pedagógiában – a pedagógia változása” pedig már első alkalommal is azt vállalta fel, hogy a magyar és nemzetközi pedagógia aktuális kérdéseivel foglalkozó, a pedagógusképzés műhelyeiben dolgozó kutatókat hívja össze egy olyan napra, amikor előadások, viták és beszélgetések során megoszthatják egymással kutatásaik eredményeit, kérdéseit és dilemmáit.

Idén már harmadik alkalommal kerül sor arra, hogy a pedagógusképző műhelyekben folyó kutatási-fejlesztési tevékenységekről szóló beszámolók révén tisztább és teljesebb képet kaphassunk arról, milyen is valójában a 21. század pedagógiai valósága. Három évvel ezelőtt persze még nem sejtettük, hogy ezt a valóságot mekkora erővel fogja átformálni a COVID-19 járvány és annak következményei, mekkora súlyt kapnak akarva-akaratlan is a távoktatás és a digitális pedagógia kérdései, miként befolyásolja a tantermen kívüli oktatás a pedagógusok és tanítványaik gondolkodásmódját, hogyan hat mindez a mindennapi iskolai gyakorlatra, és milyen innovációk igényét hívja elő.

A változások kora nélkülözhetetlenné teszi a pedagógia változását is, ez a konferenciasorozat és ez a tanulmánykötet is ennek vált-válik a lenyomatává. Az aktuális problémák egy része a járvány következtében vált láthatóvá, mint például az oktatáshoz való hozzáféréssel vagy a tanárok és diákok digitális kompetenciájával kapcsolatos gondok. Más részük viszont olyan területeken jelentkezik, amelyekkel kapcsolatban egyre több kutatás mutat rá arra, hogy az oktatás-nevelés folyamatának megújítása, az átadandó műveltség tartalmak újragondolása sürgős és el nem odázható feladat – ilyen például a természettudományos tárgyak oktatása vagy a pedagógusi kompetenciák bővítése és megszilárdítása.

Mit tehetünk azért, hogy tisztább képet kapjunk arról, milyen megoldandó gondokkal kell szembenéznünk a 21. század valóságában? „A kor fordulásait legelőször a pedagógiának kellene meglátnia és számba vennie, mert az új kultúra jövő munkásai az ő kezében vannak.” A *Fekete kolostor* szerzője, Kuncz Aladár írta ezt a Nyugatban Weszely Ödön *A modern pedagógia útjain* címmel 1909-ben megjelent munkája kapcsán. *A modern pedagógia útjain* ma is izgalmas olvasmány: ugyan egy másik kor pedagógiai problémáit tárja elénk, de a szerző friss látásmódja, aktuális változásokra reflektáló, a társtudományok új fejleményeit figyelembe vevő attitűdje a jelen számára is tanulságos. Kuncz Aladár megállapítása sem veszített érvényességéből száztizenegy év alatt, még mindig a változások meglátása és számbavétele a pedagógiai kutatások egyik fő feladata.

Reméljük: rajtunk nem fog múlni.

### Felhasznált irodalom

Kuncz Aladár 1910. Dr. Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. *Nyugat*. 1910. 20. szám, Figyelő rovat





# I. Digitális világ és média



# **Bernhardt Renáta – Szaszko Rita**

## **Módszertani megoldások és lehetőségek a digitális tanrendben történő oktatás idején – fókuszban az alsó tagozat**

### **Bevezetés**

2020 márciusa a köznevelés rendszerében és gyakorlatában talán még soha nem tapasztalt módon hozott változást. A COVID-19 járvány hatására távolléti digitális munkarend formájában történt a tanítás és a tanulás, melyben pedagógusok, szülők és diákok együtt, egymásra utalva és egymástól tanulva éltek mindennapjaikat az online térben. A „tantermen kívüli digitális munkarend” (3/2020-as EMMI határozat) a pedagógiai praxis megoldási módjaként is értelmezhető, nem szinonimája a távoktatásnak és nem azonos a digitális oktatás fogalmával. A tanítási-tanulási folyamat a személyes térből átkerült az online keretek és lehetőségek közé, az oktatás leginkább az IKT eszközökkel támogatott opciót mutatta 2020 tavaszán, majd őszén is.

Jól érzékelhetővé vált, hogy a pedagógusok szerepe és módszertana átalakult, az irányítás mellett dominált a facilitáló, támogató szerepkör, mindemellett a hagyományos megoldások helyét elfoglalták a digitális felületek által nyújtott lehetőségek. A tanítók és tanárok számára elsődleges volt, hogy segítsék a tanulók önálló tanulását, az információ megszerzését és feldolgozását (Módszertani ajánlás 2020), mindemellett, hogy saját digitális kompetenciájuk határait is ki kellett szélesíteni és a módszertani repertoárt az online térben újra kellett értelmezni.

Az elkövetkezendő időszakban számos kutató és érdeklődő publikálta eredményeit a digitális munkarendben történő tanítás sikerességéről és nehézségeiről, melyek egy része általános közvéleménykutatásként jellemezhető, de megjelentek speciálisan nevelési szintekre fókuszáló, illetve térségi vizsgálatok is a témában (Czírpusz – Misley – Horváth 2020, Bakonyi – Kosztel – Villányi 2020, Furcsa – Bernhardt – Magyar – Sinka – Szaszko 2020).

A Századvég (2020) kutatása az egyik legnagyobb mintán végzett – általános jellegű – kérdőíves adatfelvételnél jelent meg, ahol szülőként 1000 fő, a pedagógusok köréből pedig csaknem 10.000 főnyi minta vett részt. Eredményeik szerint a digitális tanrendre való áttérésnek a diákok körében nem volt számottevő technikai akadály. A szülők alapvetően össze tudták egyeztetni a munkát, a gyermekekkel való tanulást és a gyermekek ellátását, de nagyrészükhöz segítségére is szüksége volt. Bár a pedagógusoknak sikerült kialakítaniuk a hatékony tanítás-tanulás menetét, jóval több időt töltöttek az óráikra készüléssel a digitális munkarend alatt, mint korábban.

Közép- és felsőoktatásban lévő diákok és hallgatók körében kutatva Fekete és Porkoláb (2020) arra az eredményre jutott, hogy többnyire elégedettek voltak a karanténpedagógia során a résztvevők, de a nehézségek között említik a technikai problémákat, a megfelelő eszközök és az online oktatásra használt platformok hiányosságait, valamint a diákok, hallgatók leterheltségét. A tanulmány kihangsúlyozza, hogy a karanténpedagógia tapasztalatai szerint

számos meglévő problémakört tovább súlyosbított, mint pl. a társadalmi esélyegyenlőtlenségek kiéleződése, a hátrányos helyzetű diákok leszakadása). Ugyanakkor az oktatás területét érintően több problémakört is generált (pl. technikai problémák, az informatikai infrastruktúra túlterhelődése, a diákok és a tanárok hiányos platformkezelési ismeretei).

A „DiO” (Digitális Oktatási tapasztalatok) adatai alapján (Czirfusz – Misley – Horváth 2020) a pedagógusok konkrét gyakorlati megoldásként a Facebook/Messenger csoportokat tudták leghatékonyabban kihasználni, illetve az intézményi szinten támogatott Google Classroom is népszerű volt. Kevésbé került alkalmazásra a YouTube, de említésre méltó a Redmenta felület a gyakorlás és az ismeretek ellenőrzése céljából.

A kisgyermek, az óvodáskorú gyermekekre és családokra tekintettel szintén publikálásra kerültek értékes adatok mind a család, mind az intézmény oldaláról. A pedagógusok kb. 25%-ban jelezték a módszertani nehézséget, de összességében sikeresnek érezték a kapcsolattartást és az online lehetőségek kihasználását (Bakonyi – Kosztel – Villányi 2020). A szülők számára nem az óvodai nevelés digitális formára történő átállása okozta inkább, hanem a megváltozott élethelyzetből adódó hátrányok, a munkaerőpiacon való helytállás.

2020-ban végzett online kérdőíves kutatásunk az alsófokú oktatásra koncentrált, kiemelve azt a jelentőséget, melyet az alsó tagozatos gyermekek oktatása mutat, az alapismeretek elsajátításának prioritásával és a felnőtt jelenlétet, támogatást igénylő tanítási-tanulási környezet igényével. A tanítókkal készített kérdőív komplex módon mutatja be, hogy a kapcsolattartás, a mindennapi digitális felületek felfedezése és kezelése, az életkori sajátosságoknak megfelelő alkalmazkodás az IKT lehetőségeihez, a tanulás iránti pozitív motiváció megtartása, az ellenőrzés és értékelés módjának adekvát alkalmazása miként értelmezhető. A kvantitatív vizsgálat eddig már publikálásra került adatai alapján (Bernhardt – Furcsa – Sinka – Szaszko 2020) a tanítók körében is elsősorban az eszközellátottság lehetőségei határozták meg a digitális munkarendhez való alkalmazkodás sikerességét. A Kréta felület, a Messenger személyes jellegű alkalmazása dominánsnak tartható, és fő szempontként kirajzolódik az egységesség igénye, valamint a felület használhatósága. Egyértelműen detektálható, hogy a kapcsolattartás sikeres volt a tanulókkal és szülőkkel, de alapvetően az informális, és a napi gyakorlatban is tipikusabbnak tartható lehetőségekhez fordultak a pedagógusok. Jelen tanulmány arra keres válaszokat, hogy a 2019-2020-as karanténidőszakban a tanítók milyen online eszközöket, milyen gyakorisággal használtak digitális feladatmegoldásra, és ezeket mennyire tartják hatékonyaknak. Továbbá azt is vizsgáltuk, hogy a távolléti oktatásban dolgozó tanítók a különféle online lehetőségek közül melyeket vették igénybe leggyakrabban pedagógiai tevékenységek megvalósításához: ráhangolás, ismeretek átadása, gyakorlás, összefoglalás, ellenőrzés/értékelés. A legfontosabb eredmények között említendő, hogy a digitális feladatokhoz a tanítók széles palettán válogattak, melyek közül a legnépszerűbb és leghatékonyabbnak vélt eszközök a YouTube videók és a Tankocka. Valamint az is dominánsan felszínre került, hogy az online felületeken alkalmazható értékelés és visszajelzés módszerei gazdagodtak, azaz a megkérdezett tanítók motiváltabban, változatosabban és gyakrabban adtak visszacsatolást tanítványaik munkájáról.

## 1. A módszerről

A Google űrlapok platformján kidolgozott kérdőív általi online felmérés adatgyűjtésének első szakasza 2020 áprilisában volt, míg a második megosztásra májusban került sor. A kutatóeszköz 3 vizsgálati területet fedett le: 1) az alkalmazott digitális platformok és eszközök, 2) a digitális munkarend, valamint az online eszközök kiválasztásának és kipróbálásának tanítói tapasztalatai, 3) a módszertani lehetőségek variabilitása. E kutatási kontextusban a kvantitatív módszer relevánsnak tekinthető, mivel a 2019-2020-as pandémiás időszakban a virtuális térben történő adatgyűjtés volt kivitelezhető, valamint a kutatási témához is szorosan illeszkedik az online tér. Továbbá a kvantitatív számszerűsíthető adatok segítik a szisztematikussá és egységes mérést (Boncz 2015). Az elemszám (N=71) tekintetében feltételezhető, hogy a tanítói célcsoport eleve szűknek tekinthető a pedagógusok körében, a távolléti oktatásban résztvevő tanítók fáradtsága, valamint a közelgő tanévvége is hozzájárult az adatok lassúbb ütemű beérkezéséhez.

A válaszadók demográfiai hátterét nézve megállapítható, hogy 96%-ban nők töltötték ki a kérdőívet, amely eredmény nem tekinthető meglepőnek (KSH 2009). A korosztályt tekintve összességében a 40-59 éves pedagógusok több mint a felét adták a válaszadóknak. A 40-49 éves korosztály 25%, míg 50-59 éves pedagógusok 31%-ban vettek részt e kérdőíves felmérésben. A magyar pedagógusok átlagéletkorával (47,6 év, Balázi – Vadász 2019) a kitöltők korosztályának megoszlása párhuzamba állítható. A legfiatalabb kitöltők (23-29 éves) aránya 17%, míg a legidősebb korcsoporté (60-64 éves) 7%. Az életkorhoz és tanításban eltöltött gyakorlat hosszához kapcsolódóan szükséges megvizsgálni, hogy ezek hogyan függhetnek össze a pedagógusok IKT készségeivel, és ezen eszközök használatával, kapcsolatos motivációikkal. Az OECD (2018) felmérés szerint összehasonlítva az európai uniós átlaggal, a magyar pedagógusok jellemzően úgy érzékelik, hogy digitális kompetenciájuk fejlesztést igényel. Emellett érdekes az Európai Bizottság (2019) felmérésnek egyik eredménye, miszerint szintén meghaladja az uniós átlagot azon pedagógusok aránya, akik önértékelés alapján IKT eszközhasználat tekintetében megfelelően vagy igen kompetensnek érzik magukat. A kitöltések geográfiai elhelyezkedését tekintve a járszági kistérségből érkező válaszok a legjellemzőbbek amellett, hogy összesen 46 magyarországi településről érkeztek be adatok. A kitöltők több mint 68%-a városban tanít, ebből 25% a megyeszékhelyeken és a fővárosban, míg kis- és nagyközségekben a kitöltők harmada (32%) tanít. További fontos tényező, hogy a válaszadók jellemzően állami fenntartású intézményben tanítanak.

## 2. Az empirikus vizsgálat eredményei

A válaszadó tanítók a különféle online eszközöket eltérő gyakorisággal használták digitális feladatmegoldásra, és ezek hatékonyságát is változatos módon ítélték meg. A leíró statisztikai eredmények azt mutatják, hogy a leggyakrabban használt online platform a YouTube (44%), a Tankocka (42%), a Wordwall (38%), valamint az okosdoboz.hu (24%). Ezekhez mérten

szerényebb mértékben jelent meg a Redmenta (21%), a Mozaweb (11%), a Quizlet (4%), valamint a Socrative (2%). Az adatok azt is mutatják, hogy a YouTube videókról mondható el, hogy a legnagyobb mértékben (19%) mindig jelen voltak az online feladatmegoldási palettán. A Mentimeter az egyetlen a felsoroltak közül, amely soha nem került alkalmazásra online feladatmegoldáshoz a megkérdezett tanítók körében (1. ábra, 1. sz. melléklet).

Hatékonyság tekintetében a válaszadók a YouTube videókat (43%), majd a Tankockát (40%), a Wordwallt (37%), és az Okosdobozt (24%) tekintik a leginkább alkalmazható és jól működő online eszköznek pedagógiai céljaik megvalósításához, beleértve a digitális feladatmegoldásokat is. A kitöltések alapján az is megállapítható, hogy a tanítók által ismert és használt alkalmazásokat inkább hatékonynak tartják, elenyésző mértékben jelennek meg olyan válaszok, amelyek a platform a kellő hatékonyság hiányára utalnak. Ezek az arányok 2% alatti értékeket mutatnak. Kirajzolódik még az is, hogy a legkevésbé használt eszközök feladatmegoldásra a Mentimeter, Quizlet és a Mozaweb (2a-12b ábra, 2-3. sz. melléklet).

A feladatmegoldáshoz leggyakrabban használt felületeket és eszközöket három fő motíváció mentén jelölték meg a válaszadók: 1) már korábban is ismerték (61%), 2) ezt találta a leghatékonyabbnak (42%), és 3) a kollégáik ajánlották (32%) (3. ábra, 4. sz. melléklet).

A tanítási óra során alkalmazott pedagógiai tevékenységek megvalósítása érdekében feltárára került, hogy milyen típusú online lehetőségeket vettek igénybe a pedagógusok. Amint az 4. ábrán (5. sz. melléklet) látható, az alsó tagozatos digitális munkarendben jellemzően előfordult, hogy a hagyományos taneszközt alkalmazva Messenger/Kréta/Facebook csoport/e-mail segítségével üzenetben küldték el a pedagógusok az aktuális tananyagot. Ezt a lehetőséget elsősorban a gyakorlás (42%), az ismeretek átadása (25%) kapcsán vették igénybe. Alig több mint 10% körül használták a ráhangolás vagy az ellenőrzés/értékelés módjaként.

A szóbeli megbeszélés, chatfelületek használata elsősorban az ismeretátadás (32%) és ráhangolás (28%) szakaszára vonatkozott és 22%-ban megjelent az ellenőrzés/értékelés során is. A gyakorlásra, összefoglalásra alulreprezentált ezen lehetőség gyakorlata (5. ábra, 6. sz. melléklet).

Jóval kiegyensúlyozottabb megoldási módot jelentett az írásbeli üzenetek küldése átfogóbb céllal, mely nem korlátozódott csupán a taneszköz feladataira, hanem egyéb típusú tanítás-tanulási lehetőségeket is teremtett. A chatfelületekre írt üzenetek láthatóan több pedagógiai tevékenységre is szolgált, melyből leggyakoribb az ellenőrzés/értékelés (29%) alkalmazása. A 6. ábra (7. sz. melléklet) mutatja, hogy csaknem azonos arányban használták a pedagógusok a gyakorlásra (23%) ezt az opciót, kevésbé volt viszont jellemző, hogy a tanóra menetében a ráhangolásra (17%) és az ismeretek átadására (19%), valamint az összefoglalásra használták volna a chatfelületeket (pl. Messenger).

A Kréta (Köznevelési Regisztrációs és Tanulmányi Alaprendszer) bevezetése kezdetben a naplózás, értékelés, pedagógusi-tanulói tevékenységek dokumentálását szolgálta, a digitális munkarendben viszont újabb lehetőségeit is igyekeztek kiaknázni a tanítók. A kérdőívek opciót számos intézményben megismerték és használatát igyekeztek a gyerekekkel, szülőkkel is bevezetni. Ezen adatokat a 7. ábrában (8. sz. melléklet) érdemes összevetni, melyből kiderül egyértelműen, hogy felülreprezentált volt az ellenőrzés és értékelés funkciója (41%), s szinte alig történt ismeretátadás (4%) a Kérdőívek (E-Kréta) lehetőségein belül. A mintában szereplő tanítók nagyjából 20%-ban használták a ráhangolás, gyakorlás és összefoglalás céljából

ezt az aszimultán lehetőséget. Az alkalmazás jellegzetességei elsősorban abból eredeztethetők, hogy ezt a lehetőséget önállóan talán még kevésbé tudták használni az alsó tagozatos tanulók, mint pl. egy online chatfelületet. Főként számonkérés és tesztek küldésére szolgált az E-Kréta, alkalmazkodva az életkori sajátosságokhoz.

Az 8. ábra (9. sz. melléklet) eredményei tükrözik azt, hogy a Microsoft Office különböző alkalmazásaival a pedagógusok miként és milyen célból készítettek tananyagot a gyermekek számára. A pedagógiai eljárások során az ismeretek közvetítésére 27%-ban, gyakorlásra 24%-ban, továbbá összefoglalásra 21%-ban fordult elő, hogy a tanítók egyénileg készítettek olyan anyagot, mellyel tanulhattak a kisdíákok. Motivációként, illetve ellenőrzésként, tehát a tanóra menetének kezdő-és zárótevékenységeként kevésbé dominált ez a lehetőség.

A pedagógusok digitális kompetenciája a digitális munkarendben történő tanítás során abban is nagymértékben fejlődhetett, hogy folyamatosan kereshették és felhasználhatták azokat a feladatokat, gyakorlatokat, melyek az online platformokon készen álltak (9. ábra, 10. sz. melléklet). Az eredmények talán ebből a szempontból szórta leginkább, tekintettel arra, hogy 32%-ban túlnyomórészt gyakorlásra használták az online feladatokat (Wordwall/ Okosdoboz/Learning.apps), viszont motiváló, ráhangoló célját is teljesíthette ez a megoldás (21%). Ismeretátadásra 19%, összefoglalásra 18% tartotta alkalmasnak és minimális lehetőségként került elő az ellenőrzés fázisában (10%).

A 10. ábra (11. sz. melléklet) az egyik legmegosztóbb szituációra fókuszált, mégpedig az online, élő (szimultán óra) keretében zajló tanulási-tanítási helyzetre. Az alsó tagozat kapcsán eltérő protokoll volt tapasztalható az általános iskolák megoldásai kapcsán. Bizonyos helyszíneken kezdetekben nem tartottak online órákat, tekintettel a szülők terhelésére, az IKT eszközökre és internetelésre, valamint az életkori sajátosságokra. Azonban az online térben történő jelenlét időtartamának növekedésével az intézményvezetés részéről egyre erőteljesebbé vált az igény a szimultán óratartásra. Az online tanórák mennyiségénél a kutatás számára fontosabb volt az, hogy amennyiben volt élő tanóra, abban az esetben milyen pedagógiai tevékenységekre fókuszált. Feltételezhető, hogy egy szimultán tanóra hasonlóan alkalmas a hagyományos tanóra kereteit és menetét teljesíteni - természetesen eltérő módszerekkel, munkaformával, ha szükséges -, mint az osztálytermi környezetben. Ezt a feltevést az adatok igazolták, hiszen szinte azonos arányban valamennyi pedagógiai eljárás kitapintható volt a szimultán/élő órák során (19-29%).

Mindezek után megvizsgáltuk, hogy a tanítók fotókkal, videófelvételekkel milyen mértékben támogatták meg az IKT eszközeivel kísért tanítási folyamatot. Hasonlóan az előző szempontoz, nem fedezhető fel kiugróan magas vagy alacsony érték a felvetett pedagógiai tevékenységek kutatása során. Azonos mértékű a ráhangolás és ismeretközlés (23%), illetve gyakorlás (22%) funkciója ezzel a módszerrel. Érdekes módon jelen volt az ellenőrzés és értékelés (20%), mint célkitűzés, de az összefoglalásra (12%) kevésbé tartották alkalmasnak a tanítók a vizuális és audiovizuális felvételek használatát (11. ábra, 12. sz. melléklet).

A tanítók módszertani tudatosságát és praxisát kívánta feltárni az előzőekben bemutatott kérdés, melynek segítségével kiderült az, hogy bizonyos online megoldások a hagyományos tanítási óra keretében előforduló pedagógiai eljárásra egyaránt alkalmassá vált. A tevékenységek alkalmazására (ráhangolás, ismeretátadás, gyakorlás, összefoglalás, ellenőrzés/értékelés) leginkább egységes digitális lehetőséget a szimultán/élő tanítási óra megtartása jelentette. A



pedagógusok hasonlóképpen látták a saját készítésű tananyag lehetőségeit a Microsoft Office (word, excel, ppt) segítségével és a fotó/videófelvétel opcióját szintén közel azonos mértékben vélik megfelelőnek az egyes eljárásokra vonatkozóan. A szóbeli és írásbeli chatfelületen történő munka, az egyéb módon eljuttatott taneszközben elvégzendő feladatok kiadása, valamint az E-Kréta kérdőív funkciója során kevésbé variábilis tevékenykedtetésre látható adat. A kérdés elemzésével az a következtetést is levonható, hogy a különböző online térben alkalmazott lehetőségek sajátosságaiból adódóan, eltérés mutatkozhat a tanítási-tanulási folyamat sikeressége terén is főként abban az esetben, ha kizárólagos vagy hangsúlyos az online oktatás során. A digitális munkarendben történő tanítási-tanulási folyamat egyes tevékenységei tehát jellemzően változatos és többféle megoldási lehetőséget igényelnek a digitális térben, melynek létjogosultságát viszont egyéb objektív és szubjektív tényezők is megszabják (családok eszközellátottsága, szülők terhelése és digitális kompetenciája, tanulók életkori sajátossága és digitális kompetenciája).

Az online oktatás egyik kardinális kérdése az értékelés és jutalmazás metodikája digitális környezetben. A kérdőív nyitott kérdésére adott válaszok alapján a hagyományos módon történő visszajelzés és értékelés jellemezte a pedagógusok eljárásait.

Domináns és egyértelmű a biztatás, pozitív megerősítés és formatív visszajelzés alkalmazása, melyek mind szóban, írásban, mind pedig a digitális felületek adta lehetőségekkel történik. Említésre kerül a dicsérő kártya, egyénileg készített oklevél, az emoticonok és 'gif'-ek is. „Matricákat azonnal küldök, hetente digitális jelvény a heti munkáról, kéthetente piros beírás a naplóba, a feladatoknál formatív értékelés. Az „élő” értekezleteken példaként kiemelem az adott gyermek munkáját” (P5). „...ölelés online..” (P21). „...első osztályban szöveges értékeléssel...” (P14).

A szummatív értékelés szintén jellemző volt és gyakran előfordult (N=30), mivel az érdemjegy, a kisjegy, pluszpontok alapján adott jegy a naplóban tipikus visszajelzés a pedagógusok körében. „Kis ötösöket gyűjtenek. Tíz kis ötösből lesz egy nagy ötös” (P35). „Öt házira adok egy ötöst, órai munka szintén ötös.” (P10)

Az IKT eszközökkel támogatott tanítás során számos alkalommal kiemelték a személyre szabott dicséretet és a feladatok egyéni értékelésének módjait. „Személyre szabott visszajelzés, matricák azonnal, hetente digitális jelvény a heti munkáról, kéthetente piros beírás a naplóba, a feladatoknál formatív értékelés” (P2).

Kiemelte több kutatási alany azt is, hogy mivel nem volt kötelező az online órai részvétel, ezt is jeggyel jutalmazták, illetve az órai munkáért, házi feladat megoldásáért is érdemjegyet adtak motivációként is.

A digitális felületek és programok alkalmazására viszonylag kevés konkrét opció jelent meg:

„Paint programmal pirossal jelezve értékelem a feladatokat” (P41). „A digitális felület lehetőségeit használom: színes pipa mosolygó fejek csillagok, napocskák a Facebook csoportfalra” (P22). „...wordwall játékok.” (P8.)

A könnyítés és motiválás érdekében sajátos megoldást alkalmazott az egyik tanító (P19): „Egy üvegbe beleírtam minden tanuló nevét és március óta minden nap kihúzok egy nevet. Akit aznap kihúzok csak az általam megjelölt egy tantárgy feladatait köteles elvégezni, minden más szorgalmi feladat. Nagy öröm a gyerekek számára. Másik példa: minden szerdán úgyne-

vezett szusszanós szerdát tartunk. Ilyenkor kevesebb kötelező feladatot adok és több szorgalmat. Akinek van kedve, ötösért megoldhatja. Szeretik a gyerekek és a szülők is, mert így kicsit pihenhettek. Nálam bevált.” (P9).

A tantárgyi tartalom és az értékelés kombinációjaként alkalmazta az egyik kutatási alanyunk (P37) az „aranytallér”-ral történő jutalmazást Berg Judit: Rumini című olvasmányának feldolgozása során.

A szülő és pedagógus együttműködését jól szimbolizálják azok a megoldások, melyek a megbeszélés, közös jutalmazás rendszerére épültek: „A szülőkkel egyeztetve közösen jutalmazunk. Ha a gyermek jól dolgozik órán, otthon is elvégzi, amit a szülők várnak tőle, akkor otthoni jutalomban részesül a szülők által. Egyik feltétel nem teljesítése során azonban nem kapja meg a napi/heti jutalmat a gyermek.” (P59). „A szülőkkel összefogva kapnak különböző jutalmakat a gyerekek (például családi moziest vagy a gyermek szabhatja meg, hogy mi legyen az ebéd) (P 61).

## Összegzés

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a megkérdezett tanítók változatos online felületeket és eszközöket használtak digitális feladatmegoldásra. A leggyakrabban használt platformok összhangot mutattak a leghatékonyabbnak tapasztalt felületekkel, azaz a legtöbb tanító a YouTube-ot, a Tankockát és Wordwall nyújtotta lehetőségeket aknázták ki leginkább a különféle online feladatokhoz. Mindezek alapján látható, hogy a 2019-2020-as digitális tanrendben zajló alsó tagozatos oktatás hozzájárult ahhoz, hogy a tanítók a módszertani lehetőségek és megoldások (jutalmazás, feladatmegoldás etc.) repertoárját bővítsék a 21. századi környezetet kínáló legmodernebb digitális segédletekkel.

Összességében elmondható, hogy az értékelés és visszajelzés módszereiben kibővültek a lehetőségek az online felületek és alkalmazások segítségével (emoticon, virtuális ölelés, gif), A tanítók tudatosabban és gyakrabban adtak visszajelzést a konkrét feladatokra, házi feladatok megoldásaira, órai munkára, mivel a személyes kontaktus hiányában szükségsezerűbb volt az egyénre szabott visszajelzést. A motiváció és jutalmazás terén gyorsabban, hatékonyabban tudtak dolgozni a digitális opciók használatával és az eddiginél még szorosabb együttműködésre volt szükség a szülőkkel annak érdekében, hogy az otthoni körülmények között is viszonylag kevés nehézséggel működjön a tanítási és tanulási folyamat.

## Felhasznált irodalom

- Bernhardt Renáta – Furcsa Laura – Sinka Annamária – Szaszko Rita 2020. *Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában*. Eszterházy Károly Egyetem, Agria Média Konferencia. előadás. 2020. október 08-09. Megjelenés alatt.
- Bakonyi Anna – Kosztel Krisztina – Villányi Györgyné 2020. *Karantén az óvodában – szülői, óvodapedagógusi kérdőívek eredményei*.

<http://ckpinfo.hu/2020/07/08/karanten-az-ovodaban-szuloi-ovodapedagogusi-kerdoivek-eredmenyei/> (2020.10.13.)

Boncz Imre 2015. *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.

Czirfusz Dóra – Misley Helga – Horváth László 2020. A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7. 3. 220–229.

Fekete Tamás – Porkoláb Ádám 2020. Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra* 30.9: 96–112.

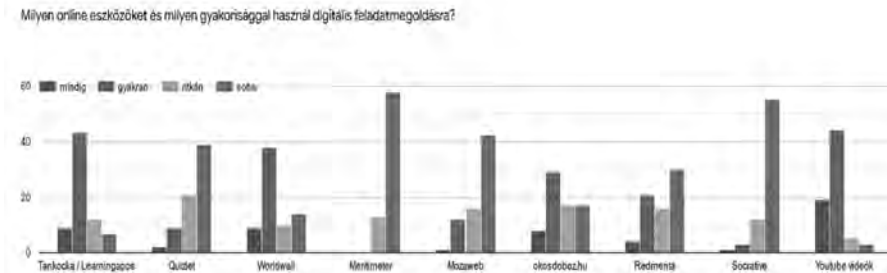
Módszertani ajánlás a tantermen kívüli, digitális munkarendhez. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/ajanlas\\_tantermen\\_kivuli\\_digitalis\\_munkarendhez](https://www.oktatas.hu/koznevelas/ajanlas_tantermen_kivuli_digitalis_munkarendhez) (2020. 05. 05.)

*Hogyan zajlott a digitális átállás a köznevelésben?* 2020. Századvég

[https://szadveg.hu/ELEMZ%C3%89S/MAGYAR/GK/20210329\\_Digit%C3%A1lis%20oktat%C3%A1s/Elemz%C3%A9s%20%20Sz%C3%A1zadv%C3%A9g%20Gazdas%C3%A1gkutat%C3%B3%20%20Hogyan%20zajlott%20a%20digit%C3%A1lis%20%C3%A1t%C3%A1ll%C3%A1s%20a%20k%C3%B6znevel%C3%A9sben\\_20210330.pdf](https://szadveg.hu/ELEMZ%C3%89S/MAGYAR/GK/20210329_Digit%C3%A1lis%20oktat%C3%A1s/Elemz%C3%A9s%20%20Sz%C3%A1zadv%C3%A9g%20Gazdas%C3%A1gkutat%C3%B3%20%20Hogyan%20zajlott%20a%20digit%C3%A1lis%20%C3%A1t%C3%A1ll%C3%A1s%20a%20k%C3%B6znevel%C3%A9sben_20210330.pdf) (letölve: 2021. 09. 28.)

# Melléklet

## 1. sz. melléklet



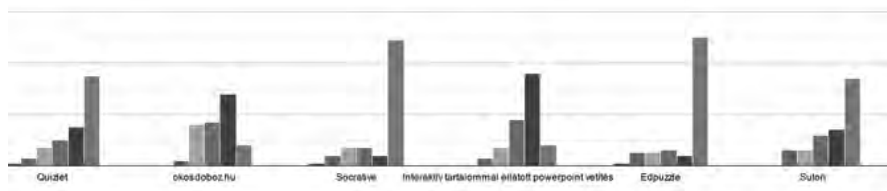
1. ábra. Digitális feladatmegoldásra használt eszközök (N=71) és alkalmazásuk gyakorisága (N=71)

## 2. sz. melléklet



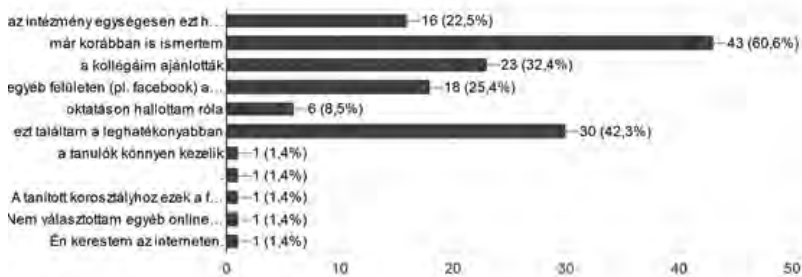
2a. ábra. Digitális feladatmegoldásra használt eszközök tanítók által vélt hatékonysága (N=71)

## 3. sz. melléklet



2b. ábra. Digitális feladatmegoldásra használt eszközök tanítók által vélt hatékonysága (N=71)

#### 4. sz. melléklet



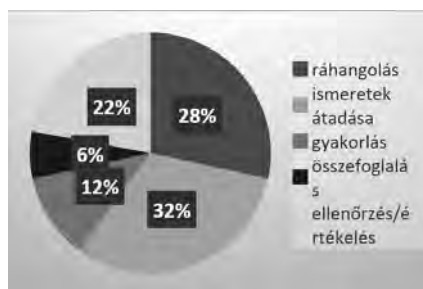
3. ábra. Digitális feladatmegoldásra használt eszközök kiválasztásának okai (N=71)

#### 5. sz. melléklet



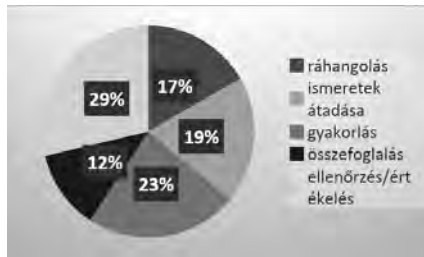
4. ábra. Üzenetküldés hagyományos taneszköz megjelölésével (tankönyv és munkafüzet feladatai) (N=71)

#### 6. sz. melléklet



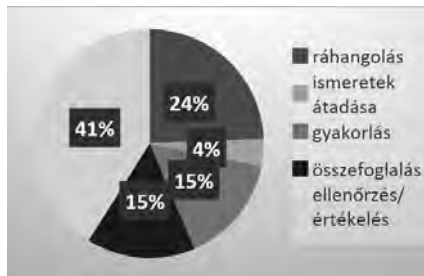
5. ábra. Szóbeli üzenet digitális chatfelületen (N=71)

7. sz. melléklet



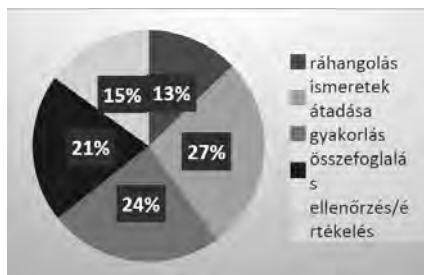
6. ábra. Írásbeli üzenet digitális chatfelületen (N=71)

8. sz. melléklet



7. ábra. E-kréta: kérdőívek opció (N=71)

9. sz. melléklet



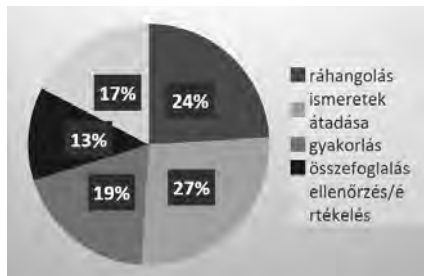
8. ábra. Saját készítésű tananyag Microsoft Office segítségével (word, excel, ppt) (N=71)

10. sz. melléklet



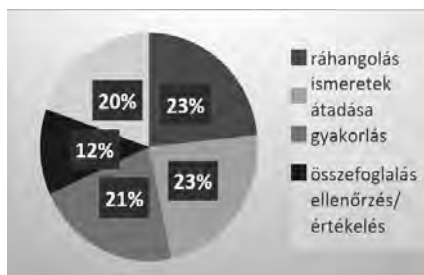
9. ábra. Online felületeken elérhető feladatok, tananyagok (N=71)

11. sz. melléklet



10. ábra. Szimultán tanítási óra keretében történő távvelti oktatás (N=71)

12. sz. melléklet



11. ábra. Fotó és/vagy videófelvétel használata (N=71)

## A tanulmány szerzői

**Dr. Bernhardt Renáta** adjunktus. Főbb kutatási terület: pedagógus önreflexió, módszertani adaptáció, élményalapú tanulás, óvodapedagógia. [bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu](mailto:bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu)

*Publikációk:*

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

Furcsa Laura – Kisné Bernhardt Renáta 2020. „Elixir highway code or mystery” - teacher students’ attitudes and beliefs about foreign language learning. In: Varró Bernadett – Sebestyén Kereszthidy Ágnes (szerk.) *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról*. Eger Líceum Kiadó. Vechta – Jászberény. 91-10.

Bernhardt Renáta 2011. *Tanítók metodikai adaptációja az oktatási módszerek tekintetében*.

Évkönyv. Újvidéki Tudományegyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka. 139-156.

**Dr. Szaszko Rita**, főiskolai docens. Főbb kutatási terület: nyelvtanulói motiváció, interkulturális kontaktusok, digitális oktatás. [szaszko.rita@uni-eszterhazy.hu](mailto:szaszko.rita@uni-eszterhazy.hu)

*Publikációk:*

Szaszko Rita 2016. Student teacher inquiry-based learning through ‚You Tube’. In: Pete, Boyd; Agnieszka, Szplit (Eds.) *Student Teachers Learning Through Inquiry* : International Perspectives, Kielce: 61-75.

Szaszko Rita 2014. The Role of Intercultural Experience and Internationalisation in Foreign Language Learning Processes pp. In: Rabensteiner, Pia-Maria – Rabensteiner, Gerhard (Eds.) *Internationalization in Teacher Education* Vol. 4 : Communication Baltmannsweiler: Schneider Verlag. Hohengehren. 111-129.





# Dóra László

## Médialogika vs médiaműveltség

### Bevezetés

A különböző médiumokban bemutatott események és azok elkészítésének módszere már az újsághírek megjelenésének kezdeti stádiumától eredendően rutinszerű munkafázisokon ment keresztül, ezért logikájának és belső rendszerének módszeres és kvantitatív leírása csak az 1970-es években jelent meg a tudományos területeken. (Barbier – Lavenir 2004)

Természetesen a tömegkommunikáció szempontjából kizárólag ennek a módszernek van olyan megbízható, és minden körülmények között alkalmazható struktúrája, hogy bármilyen lényeges elemzési szempontnak megfeleltethető, amelyek esetleges hatásai és korlátai nagy megbízhatósággal előre jelezhetőek és kiszámíthatóak. A tömegkommunikációval foglalkozó kutatók ezt az úgynevezett média kultúrája alapján szerveződő logikát tartják az egyetlen adekvát, valamint értelem szerinti elemzési lehetőségnek, amely a maga valójában képes meghatározni a kívülállók számára rejtett hatásmechanizmusokat, amelyek a média működésének kontextusát jelentik (Robinson – Levy 1986). Ez a folyamat a kognitív hatáskutatás alapja is, amelynek vizsgálati témája a hírek elemzése.

A médiapedagógia a hírek elemzésének tekintetében jól tudja hasznosítani a médiaműveltség koncepcióját, amelynek több eleme is megtalálható a médialogika leírásai között. A médiaműveltség azon felfogása, hogy az iskolai módszerekkel tegye elemezhetővé és érthetővé a hírek feldolgozását, megtalálható a médialogikáról való gondolkodásban egyaránt, mert ennek a leírása éppen a médiaelmélettel foglalkozó kutatók különféle – nyelvészeti, pszichológiai – megközelítéséből indul ki, és magyarázza a médialogika rendszerét. A magyarázatokból jól következtethetően kitűnik, hogy több tényező is könnyen beépíthető a médiapedagógia eszköztárába.

## 1. A médiakultúra logikája

A médialogika a hírek szelekciójának, gyártásának és hír műfajának elkészítését meghatározó vezérelveket jelenti. Ezek mind a tartalmat, mind a megjelenítési formát magukban hordozzák, szervezeti-instrumentális és egyéni döntések keretein belül. Ez a forma és tartalom feletti uralom, Innis (1951) kifejezésével torzítást jelent, a hírválogatás és szervezeti rutintényezők alkalmazását, amelynek észlelése és feldolgozása a hír megértése kapcsán a kritikus médiaforgasztás elengedhetetlen része. (Gamson 1992)

A médialogika kifejezést először Altheide és Snow (1979) használta, akik a tömegkommunikációt a működése szemszögéből értékelték, hogy leírják vele a média napi mechanizmusainak természetes gyakorlatát.

A médialogika egyszerűen megérthető rutin eljárások összessége, amelyek minden típusú médium esetében azonos módon működő gyakorlatorientált rendszert képeznek. Egyúttal

aktív gondolkodási műveletek sora, amelyek nem csak a tartalomra irányítják rá a figyelmet, hanem az eszköz működési elvére is (Hartley 1992).

Ezt figyelembe véve a médiapedagógia tehát nem csak egyfajta – deduktívan kikövetkeztethető – működésre tudja ráirányítani a figyelmet, hanem egy, a tartalom elemzése mögött látens módon megjelenő elméleti jelenségekre is, mint például a témameghatározás elmélete.

A médiakultúra logikájának megközelítése alternatívaként mutatkozik a hatás- és közönségvizsgálatok, valamint a működtetési struktúrák elemzése között. Ez a több szempontból köztes valamint gyakorlati álláspont és kutatás megfelelhet annak a kritikának, hogy a média tekintetében nincs egységes megoldás a legjobb elemzési módszerre vonatkozóan. Nézőpontjában és vizsgálataiban egységesítő médiapedagógia szemléletmódját, valamint a kommunikáció kutatásnak a hírek értelmezésére vonatkozó kereteit is.

A médialogika ezeket az eljárási műveleteket jelenti, amelyek nagy részben kihatnak a végeredményre, vagyis az alapvető és mindenkori média (működési) kultúrájának alapját képezik (Newcomb 2000). Mindez azt az eredményt vonzza magával, hogy a tömegkommunikációban megjelenő hírek készítésének menete nyomon követhető, és a média logikájával kiszámítható (Altheide 1985).

A döntések közé tartozik a szelektálás, az egyén szabadsága és lehetősége az üzenet megfogalmazásában és hangsúlyozásában, a nézőpont meghatározása, továbbá a bemutatás érthetőségének összeállítása, vagy a rendelkezésre álló idő- és térkeretek kényszere (Tuchman 1978). Ez a médiakutatásban már régóta meglévő elemzési technika szintén „bevethető” az iskolai médiaoktatásba, egyúttal jól szemléltetheti hogy az objektívnak tekintett hírek már csak ezért sem lehetnek teljesen azok, mert a hírek előállításának folyamata behatárolja a lehetőségeket. Felhasználva a médialogikájáról szóló leírást, olyan gondolkodásra készítő összefüggéseket lehet a gyerekek vagy leendő felhasználók elé tárni, amely minden esetben végig gondolható a tömegkommunikációból származó események értelmezésekor.

A megfogalmazás és az azt kísérő bemutatás a technikai eszközök révén közvetít metaelemeket, így hozva létre szimbolikus tartalomátvitelt, amelyek befolyásolhatják a hírek elsődleges referenciális funkcióját. (McQuail 2003) A kísérő- vagy többletjelentés értelmezése azonban a fogyasztók feladata. A közvetítői koncepció alapján fennmaradó kérdés az, hogy milyen mértékben egyezik az emberek környezetében tapasztaltakkal és előzetes ismeretekkel a megfogalmazott üzenet. Ha a médialogika elfogadott rutinműveletekkel – amelyek a feldolgozást és közlésre előkészítést foglalják magukban – dolgozik, és egyéni valamint instrumentális döntéseken keresztül többféleképpen fogalmazhat meg üzeneteket, akkor ez egy médiagrammatika létét is feltételezi. Ez a fogalom a hír fő tartalmi elemeinek meglétét és strukturálását, továbbá közlésre kész formátumba való előkészítését jelöli. Ez a megközelítés, amelyik a hírek nyelvészeti metaelemzésére vonatkozik, nagymértékben hasonlít a középiskolai magyar nyelvtan órák során alkalmazott mondatelemzési feladatokra, tulajdonképpen egy kisebb kibővítéssel és más jellegű kérdések feltételével egy az egyben hasznosítható és már begyakorolt rendszere lehet a médiapedagógiának.

A médiagrammatika és preferált jelentés kialakítása sokféle médiaszöveget és számos különböző jelentést eredményezhet. Az előállított szöveg és elsődleges olvasat azonban nem biztos, hogy egybe esik a nézői értelmezéssel, mert a fogyasztók eltérő reakciókat adhatnak a megjelenített hírbeszámolóra. A tartalom tehát poliszémikus, több lehetséges jelentése van.

(Eco 1976) Annál nagyobb érdeklődésre tarthat számot egy hír, minél nagyobb közönséget vonz, mert az értelmezési keret nyitott. Ez azonban azt feltételezi, hogy a bemutatás nem teljes körű, vagyis a médialogika fogalma alapján egyrészt strukturálisan behatárolt, másrészt a válogatási folyamatok eredményeképpen szelektált, és valamilyen jellemzője alapján kiemelt a hír. (Blumler – Gurevitch 1995)

A hírbeszámolókat azonban nem nyitott szövegnek szánják, még abban az esetben sem, ha csak orientációs jellegűk van, és a passzív befogadásnak kedveznek. Ez azt jelenti, hogy nem aktiválnak kérdéseket és gondolatokat azáltal, hogy látszólagosan logikus sorrendben és érthetően adnak közre eseményeket. Az információban gazdag szöveg általában zárt, nem enged teret az értelmezésnek, de érdekes az olvasók számára, ugyanakkor nem helyettesíti a tudást, akkor sem, ha információk érthető és objektív közvetítésének szándékával hozták létre. (Blumler 1992) A médiaműveltségnek éppen ezért van nagy jelentősége annak tekintetében, hogy felhívja a figyelmet a tömegtájékoztató eszközök használatára, kibővítve a tartalomelemzést más, a médiaelmülethez közelebb álló koncepciókkal és tudáselemekkel.

A média befogadói oldalán tett elemzési kísérletek azt mutatják, hogy a médiafogyasztókra gyakorolt hatások nagyon sok esetben attól függnek, az igénybevevők milyen pszichológiai ismérvekkel rendelkeznek. Nem csak a szakirodalomban leírt személyiség jellemzőkkel vagy vonásokkal kell számolni, hanem az egyének aktuális és pillanatnyi percepciók képességével, előzetes ismereteivel, a témához való hozzáállásával. Ezek a feltevések azt bizonyítják, hogy számtalan függő változó létezik egyénenként. Ezért a minden részletre kiterjedő és általánosításokra lehetőséget adó adekvát elemzési lehetőség megoldhatatlan probléma a kutatóknak, ha csak a fogyasztói oldalról közelítik meg a tömegkommunikáció hatásait. (McQuail 2003)

A médialogika újságírói-szerkesztői gyakorlatban mindennapos rutin tevékenységnek számít, és ezek a standardizált eljárások a munkamódszerekben és tevékenységekben érhetőek tetten. Ebből a megközelítésből azonban az is észrevehető, hogy a médialogika döntési helyzete és kényszere „kiszámítható és módszeres, a médiaszervezeti munkarendbe... ágyazódik”. (McQuail 2003: 260) Ezért deduktív módszerrel vizsgálható, és alkalmazható, mint gyakorlat orientált elemzési módszer, amely a tömegkommunikációban bevált eljárásnak minősül.

## 2. A médialogika gyakorlati alkalmazása

A média események és a nagyközönség közötti információáramlásban ad közre szerkesztett, tömörített híreket. Ez a definíció egyben azt is érzékelteti, hogy az eseményeket a maguk teljes valóságában nem képes eljuttatni, és szükségszerűen idő- vagy térkorlátokba ütközik. Ezt nevezik csatornkapacitásnak. (Mast 1998)

A médialogika végigkövetésének első lépése a hírgyűjtés, és szervezeti szinten azoknak a témáknak a meghatározása, amelyek az adott hírblokkban szerepelhetnek. Ezt gate-keepernek, vagy kapuőrző effektusnak is hívja kommunikációs szakirodalom, mert megakadályozza, hogy bizonyos hírek a közönség elé kerüljenek. (Shoemaker 1991)

A híryananyagok válogatásának két aspektusát is meg lehet különböztetni. Először a világban előforduló eseményeket válogatja és szelektálja „amely nélkül az információk és benyomások

kezelhetetlen, kaotikus kínálatával” (McQuail 2003: 66) találna szemben magát a fogyasztó. Másodsorú pedig az emberek által közvetlenül nem megismerhető események másodlagos változatának közvetítésére utal. A hírérték mutatja meg, hogy melyik eseménnyel érdemes foglalkozni, melyiknek lesz nagy hatása, mert érdekli a közönséget. A hírérték válogatás alapja a megtörtént eseménynek a média hatósugarához tartozó földrajzi, és a bemutatáshoz képest való időbeli közelsége, tehát aktualitása, esetleg valóidejűsége. (Galtung – Ruge 1970) Kiemelt szempont a válogatás során, hogy a leendő hír alapja mennyire közvetlenül érinti az embereket, mennyire érdekes vagy izgalmas, köthető-e híres személyhez, valamint az esemény mérete és jelentősége, a váratlansága, illetve hogy hordoz-e magában erős érzelmi töltetet. (Curran – Gurevitch 1997) Sokszor némely elemek felnagyítva jelennek meg a hír kötelező tartalmi elemei közül, ezek a hírré tévő faktorok. A hírérték lényegében az esemény olyan sajátossága, amely a tartalom miatt fontossá vagy érdekesítővé teszi a bemutatást. (Kaase 1989)

A média szereplői, azzal, hogy meghatározzák, szervezeti szinten mi kerüljön a fogyasztók elé, megadják a legfontosabbnak vélt hírek napi listáját, ez az agenda-setting, vagy napi-rend-kijelölés. (Scheufele 2000)

A következő lépés a média logikájának végig követésében, hogy meghatározzák a működési feltételek között, milyen nagyságrendben foglalkozzanak a témával, és milyen sorrendet állítanak fel az egyes hírek között. A nyomtatott sajtó felületén a vezércikk a nap legkiemeltebb témája, az egyes rovatokon belül pedig hasonló struktúra figyelhető meg. Minél fontosabb egy hír, annál több időt vagy teret kap az adott médium felületén, és ez egyenlő a több és részletesebb információkkal, amelyek bizonyos értelmezési, magyarázati keretekbe vannak foglalva. (Frost – Smith 1999)

Tankard (Severin – Tankard 2001) szerint a médiakeretet, vagyis azt hogyan gondolkodjon a közönség egy témáról, a kiválasztás, a hírre jellemző szempontok hangsúlyozása, és szövegbeli elrendezése jelenti. Lehetséges a nézőpont vagy kontextus szó használata is, ezzel egyenértékű fogalom a keretrendszer: olyan médiahatás, amely a híradások kontextusát adó hírnézetek, értelmezési keretek összessége. Idegen szóval framing, vagyis olyan beállítás, amely azt mutatja meg, hogy az összeállított híryanagok milyen eltérő következtetéseket jelentenek, illetve a befogadóban milyen kérdéseket aktiválhatnak a bemutatás kapcsán. A megformázás és megfogalmazás tehát az újságíró értelmezési keretét tartalmazza, amelynek segítségével felruhazza jelentéssel az adott híradás anyagát. (Iyengar – Kinder 1987) Ezzel a beállítással az újságírók valamely ismert vonatkoztatási keretbe foglalva, látens jelentésstruktúra szerint kontextualizálják a hírek tartalmát, azaz előfeltételeznek bizonyos tudást a közönség részéről, és ezt használják ki, hogy érthetően magyarázzák meg az eseményeket. Ez a médiagrammatika befolyásolja a fogyasztót a hír megértésben, tehát egyben azt is, hogy milyen jelentést tulajdonítson a bemutatott történetnek.

Tankard szerint azonban a kontextusba helyezés azt is közvetíti, hogy kik szerepeljenek jó eséllyel a téma bemutatásakor, és hogy a téma milyen szempontból jelentős, mit mond el és azt hogyan hangsúlyozza, mire hívja fel a figyelmet. A hírre jellemző főbb szempontok vagy informatív elemek nyomatékosítása közben – amelyekkel a média kiemeli az általa lényegesnek vélt aspektusokat és azokat – felnagyítva mutatja be az eseményt saját nézőpontjából, egyéni értelmezéséből közvetíti. (Severin – Tankard 2001) Ezért nem csak azt állapítja meg a témameghatározás elmélete, hogy miről gondolkodjon a közönség, hanem azt is befolyásolja,

hogyan tegye ezt meg. A kutatások azt igazolják, hogy a médiakeretek jelentősen befolyásolják az emberek gondolkodásmódját. A keretek által történő körülhatárolás, és a lényegi csomópontok hangsúlyozása, mint logikai megszerkesztettsége egy értelmezési lehetőséget mutat meg. A folyamatot az „ügy megfogalmazás” (issue definition) kifejezéssel is jellemezhető. Ez azért jobb szóhasználat talán, mert a hírek kontextusát és értelmezési nézetek által megfogalmazott kereteket is a nevében hordozza.

## Összegzés

A médialogika a tömegkommunikáció hírközlő funkciójának működését írja le, míg a médiagrammatika az ebből a folyamatból eredő jelentések kialakításának lehetséges folyamatát. Mindkét vizsgálati megközelítés megtalálható a médiaoktatás eszköztárában, csak csekély mértékű kiigazítása szükséges a jelenleg alkalmazott módszerekhez.

A médiaműveltség megfelelő időben való oktatásbeli alkalmazása ezen a ponton tud talán előbbre lépni azzal, hogy nem elsősorban a szórakoztató funkciót és abból eredeztethető káros hatásokat tartja szem előtt, hanem olyan elemzési struktúrát ajánl, amely függetlenül a fogyasztók előzetes tudásától és aktuális figyelmétől, képes egy minden esetben használható elemzési módszert átadni az oktatás során.

Ugyanakkor a felhasználó aktivitása szükséges ahhoz, hogy tudatosan gondolkodjon a napirendre került kérdésekről, annak bemutatásáról, amelyet minden hír hordoz magával, burkolt jellemzőként. A médiaműveltség eredeti koncepciója és maga a médiaoktatás is azt hangsúlyozza, hogy a fogyasztók képesek legyenek elemezni a híreket, majd ezt követően gondolkozzanak is róla, és értelmezni tudják azokat, anélkül hogy ne befolyásolják őket.

Ezek az aspektusok megfelelnek a médiaműveltség fogalma által támasztott kritériumoknak, amelyek szerint a tömegkommunikáció kritikus értelmezéséhez szorosan hozzátartozik a közlési forma és kontextus értelmezése, valamint az információk keletkezésének ismerete, vagyis az alapvető tájékozottság a média működéséről támogatja a megértést.

## Felhasznált irodalom

- Altheide, David – Snow, Robert 1979. *Media Logic*. CA:SAGE. Beverly Hills.  
Altheide, David 1985. *Media Power*. CA:Sage. Beverly Hills.  
Barbier, Frédéric – Lavenir, Catherine Bertho. 2004. *A média története*. Osiris. Budapest.  
Blumler, Jay – Gurevitch, Michael 1995. *The Crisis of Public Communication*. SAGE. London.  
Blumler, Jay (ed.) 1992. *Television and the Public Interest*. SAGE. London.  
Curran, James – Gurevitch, Michael (eds.) 1997. *Mass Media and Society*. Arnold. London.  
Eco, Umberto 1976. *A nyitott mű*. Gondolat. Budapest.  
Frost, Chris – Smith, Ron 1999. *Groping for Ethics in Journalism*. Iowa State University Press. Iowa.

- Galtung, Johan – Ruge, Mari 1970. *The Structure of Foreign News*. In: Tunstall, Jeremy (ed.) *Media Sociology*. Constabl. London. 259-298.
- Gamson, William 1992. *Talking Realities*. Cambridge University Press. New York.
- Hartley, John 1992. *The Politics of Pictures*. Routledge. London.
- Innis, Harold 1951. *The Bias of Communication*. University of Toronto Press. Toronto.
- Iyengar, Shanto – Kinder, Donald 1987. *News that Matters*. University of Chicago Press. Chicago.
- Jensen, Klaus (ed.) 1998. *News of the World: World Cultures Look at Television News*. Routledge. London.
- Kaase, Max 1989. *Massenkommunikation*. Sonderheft.
- Mast, Claudia 1998. *Az újságírás ABC-je. Bevezetés a szerkesztőségi munkába*. SZTE-BMI. Budapest.
- McQuail, Dennis 2003. *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Newcomb, Horace (ed.) 2000. *Television: the Critical View*. Oxford University Press. New York.
- Robinson, John – Levy, Mark 1986. *The Main Source*. CA: Sage. Beverly Hills.
- Scheufele, Dietram 2000. Agenda-setting, priming, and framing revisited: Another look at cognitive effects of political communication. *Mass Communication & Society* 2.: 297–316.
- Severin, Werner – Tankard, James 2001. *Communication Theories. Origins, Methods and Uses in the Mass Media*. Addison Wesley Longman. New York.
- Shoemaker, Pamela 1991. *Gatekeeping*. SAGE. Thousand Oaks.
- Tuchman, Gaye 1978. *Making News: a Study in the Construction of Reality*. Free Press. New York.

### A tanulány szerzője:

**Dr. Dóra László** Ph.D. főiskolai docens, tanszékvezető-helyettes, Apor Vilmos Katolikus Főiskola. Főbb kutatási terület: médiaoktatás-médiaműveltség, csoportdinamika. dora.laszlo@avkf.hu

#### *Publikációk:*

- Dóra László 2015. 3 és 5 – a problémamegoldás hatékonyságának csoportlétszáma. In: *Iskolakultúra* 25. 1.: 35-50
- Dr. Dóra László 2018. *Médiakultúra – a hírek értelmezése*. Beau Bassin – GlobeEdit. Mauritius.

# Kovácsné Duró Andrea

## Tanár szakos hallgatók offline és online órák tervezésével kapcsolatos tapasztalatai

### Bevezetés

„A reflexióra, azaz megfigyelésre, elemzésre és értékelésre való képesség a pedagógiai professzió alapköve” (Hunya 2014), ezért az utóbbi évtizedekben egyre jobban felértékelődött a tanárjelöltek előzetes tudására, személyes tapasztalataira építve, elemző-értelmező képességük fejlesztése. A kezdő tanár ugyanis a tanórai szituációk bemutatásakor többnyire saját magát állítja a középpontba, leíró jellegű megállapításokat tesz, problémák esetén pedig gyakorta a diákokban keresi a sikertelenség okait. Tervezési mechanizmusa mozaikosnak tekinthető. (Berliner 2005). Ebből következően a képzők fontos feladata a tanárjelöltek támogatása, mindenekelőtt abban, hogy a tanult pedagógiai elveket képesek legyenek az adott helyzetnek megfelelően adaptálni, nem csupán saját diákkori élményeikből merítve reagálni; hiszen közismert, hogy a tanárok „a szerint tanítanak, ahogy őket tanították, nem a szerint, amit nekik tanítottak” (Falus 2001:24).

A kezdők pedagógiai nézeteinek alakításához elengedhetetlen a rendszeres visszacsatolás, valamint annak tudatosítása, hogy az oktatás-nevelés összetett folyamat, ezért érdemes már tervezéskor is alternatív megoldásokban gondolkodni. A szubjektív megélés, a szerzett élmények szintén fontosak, ugyanis folyamatos reflexióval társulva, hatékonyabbá tehetik a személyes szakmai és pedagógiai tudás megkonstruálását, amely a tanórák lebonyolítását is jelentősen befolyásolja.

## 1. Az empirikus vizsgálat sajátosságai

Az önreflexió egyaránt lényeges szerepet tölt be a tanítási órák tervezésekor, kivitelezésekor és azt követően is. Az induktív, leíró stratégiát alkalmazó vizsgálatom ez utóbbihoz kapcsolódott. Alapvetően azt a célt szolgálta, hogy feltárjam a tantermi és a digitális oktatás vonatkozásában a tanár szakosok saját órataratására vonatkozó tapasztalatait, főként a tervezéshez fűződő preferenciáit; a válaszok mögött meghúzódó okokat, az indoklások tartalmát, azok megfogalmazásának szakszerűségét, a kifejtettség mértékét.

A mintát alkotó levelezős hallgatók (N=52) tanórai elemzései egy olyan különleges helyzetben készültek, amely a pandémia miatt még több kihívás elé állította a tanárjelölteket. (A válaszadók között egyébként 39 egészségügyi tanár, 6 közgazdász, 4 mérnök és 1-1 angol, német és földrajz szakos volt.) A minta nagysága természetesen a válaszadók körére levonható következtetéseket tett lehetővé.



A kutatás során a feltáró módszerek közül az egyéni írásbeli felmérést, a „Reflektálás a tanítási órára” című, kérdéssor (Hajdú 2002) adaptált változatát alkalmaztam. A feldolgozó metodikák közül pedig strukturált tartomelemzést végeztem. Minden kérdés közvetlenül a kutatási problémára irányult, amelyekre a hallgatóknak egy, a szakjukhoz kötődő tantárgyból megtartott tanítási óra alapján kellett válaszolniuk.

Jelen tanulmányban a reflexiós kérdéssor által felölelt 14 kérdéskörből a tervezéshez kötődő 4 tematikus egységre fókuszálok. Ezen belül a célok kitűzésére és teljesülésük ellenőrzésére; a tananyag kiválasztására, az óra struktúrájára és más órákkal/tantárgyakkal való kapcsolatára, ill. az időkezelésre; az alkalmazott taneszközökre; valamint a különféle tevékenységfajtákat többféle szempontból értékelő reflexiók bemutatására.

## **2. Az offline és online tanórákon szerzett tapasztalatok összevetésének háttértényezői**

A reflexiós kérdések megválaszolása 36 offline és 16 online tanítási óra alapján történt. Az adatok egyértelműen jelzik, hogy a kezdők számára a jelenléti oktatás, a „komfortzónán belül maradás” előnyösebb, hiszen a saját diákkori élményekre is építve, az óratervezés és szervezés könnyebb feladatnak tűnhetett. A hallgatóknak a „megszokott” helyzetben gyakorlás vélhetően valamivel kevesebb terhet jelentett, mint a digitális térben zajló oktatás. A tanárjelöltek nyilvánvalóan törekedtek arra, hogy olyan alkalmat válasszanak, amelyik sikeressége vagy éppen az adott probléma megfelelő kezelése miatt volt emlékezetes számukra; esetleg a közelmúltban került rá sor, így a történetekre részletesebben vissza tudtak emlékezni.

Intézménytípus szempontjából a középiskolák dominanciája érvényesült, ugyanis az elemzések majd kétharmada (33) technikumban megtartott órához kötődött; de az általános iskolai tanórától az egyetemi szemináriumig mindenféle típus előfordult. A reflexiók főként a 9-12. évfolyamos diákok óráira vonatkoztak (35 esetben). Általában jellemző volt az egész osztály részvétele, s csak az esetek kisebb hányadában (11 órán) valósult meg csoportbontás. Az elemzések a tantárgyak széles skáláját érintették; ebből következően a témák is igen változatosak voltak.

Didaktikai feladatok szerint – mind élőben, mind a digitális térben – a vegyes típusú órák domináltak, amelyek középpontjában az ismeretbővítés és az ismétlés állt; vagyis a tanítási órák tradicionálisan fontos feladatai kerültek előtérbe. (1. táblázat) Ugyanakkor megállapítható, hogy a hallgatók a didaktikai feladatok meghatározásakor jóval kevesebb típust jelöltek meg, mint amennyit az elemzések során megemlítettek. Különösen érvényes volt ez – mindkét órátípusnál – a legritkábban megnevezett ellenőrzésre és értékelésre. Vélhetően ennek hátterében az állt, hogy az órán a számukra legfontosabb feladatokra koncentráltak, és a csak egy-egy mozzanatra kiterjedő értékelést nem tartották lényegesnek, ill. elfelejtkeztek róla.

<b>didaktikai feladatok</b>	<b>választók száma (N)</b>
bevezetés	27
ismeretbővítés	47
gyakorlás	28
ismétlés	31
összefoglalás	14
ellenőrzés	13
értékelés	10

*1. táblázat. A hallgatók által megjelölt didaktikai feladatok száma*

### **3. A célok tervezése**

A célok tekintetében a hallgatók egyhangúlag úgy ítélték meg, hogy világos, pontos és reális célokat tűztek ki. Az indoklások azonban – mindkét óratípus esetében – leszűkített értelmezésről tanúskodtak, hiszen az érdeklődés és a figyelem felkeltése, a motiváció kialakítása, valamint az attitűd formálása alig-alig jelent meg bennük. Fő cél az ismeretek átadása volt, amelyhez a képességfejlesztés szándéka nem feltétlenül kapcsolódott magától értetődően. Azokban az elemzésekben pedig, amelyek kitértek erre, többnyire általános képességek fejlesztése szerepelt (mint pl. problémamegoldó gondolkodás, együttműködési, szociális, kommunikációs képesség). Közismert, hogy az online térben a tanulói kompetenciák fejlesztése – a tantermi oktatáshoz viszonyítva – nehezebb volt, a pedagógusoktól jóval több kreativitást igényelt. Ugyanakkor a hallgatóknak a jelenléti oktatás keretében is célszerű lett volna nagyobb figyelmet fordítani az alkalmazóképes tudás elsajátíttatására. Annál is inkább, mivel a tanár szakosok többsége a tantárgyspecifikus képességek kialakítására is több lehetőséget adó, gyakorlatorientált tárgyakat tanított.

Az elemzésekben – összességében – az ismeretközpontú tanulási paradigma került előtérbe; s inkább csak az offline órát tartók emelték ki az ismeretek alkalmazásának fontosságát. Akár a tanteremben, akár a digitális térben zajlott a tanítás, elsődlegesen az adott órára vonatkozó, rövid távú célok tervezése állt a középpontban, amint az a kezdő tanárookra általánosan jellemző (Berliner 2005).

A célok ellenőrzésének kérdéskörét szintén azonos módon közelítették meg a hallgatók. Bár előzetesen átgondolták a célok teljesülésének kontrollálását; viszonylag szűk skálán mozogtak ezek a formák. A visszacsatolás jellegzetesen az óra végén, a tanár által szóban feltett ismétlő kérdésekre adott tanulói válaszok alapján történt; s csak esetenként fordult elő rész-témánként beiktatott ellenőrzés. Sőt volt, aki házi feladatként a következő órára, a későbbi feleletésre, témazáró dolgozatra, ill. a képzés végi komplex szakmai vizsgára is utalt, ezáltal némiképp nagyobb távlatba helyezve a célok ellenőrzésének jelentőségét.

A vázolt esetekben azonban felvetődik a kérdés: a pedagógus, 1-1 tanuló válasza alapján, hogyan vonhat le releváns következtetéseket a teljes osztály/csoport által elsajátított tudásról. Ugyanakkor reálisan szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy a kérdés-felelet módszer alkalmaz-

zásával nemcsak az online órák esetében jelent nehéz, szinte megoldhatatlan feladatot a teljes osztályra kiterjedő visszajelzés megvalósítása, hanem az élőben lebonyolított óránál is. A rendelkezésre álló időkeret szűkössége, amelyről különösen a szinkron órákat tartók számoltak be, s a technika kezelésével kapcsolatos rutin hiánya ugyanis főként ettől a feladattól vette el az időt.

Az ellenőrzés szempontjából alapvető különbség a szervezési módokban mutatkozott, hiszen az ismétlést és összefoglalást szolgáló, páros- és csoportmunkára kizárólag az osztálytermi órákon került sor. A kezdők számára ugyanis – a digitális oktatás keretében – különösen nehéz feladatot jelentett volna a tanulók ilyen módon való tevékenykedtetése. Az egyéni munka viszont mindkét órán megvalósítható volt. A hagyományos írásbeli feladat-megoldások mellett főként az online játékok révén (pl. Kahoot, Redmenta, Wordwall). Az említett példák mindenképpen jelzik, hogy a tanár szakos hallgatók egy része már a gyakorlatok keretében is vállalkozott az ifjabb generációk által kedvelt, az érdeklődés felkeltésében, motiváció növelésében szerepet játszó, olykor versenyhelyzetet is előidéző, interaktív elektronikus tananyagok felhasználására – különösen az órák változatosabbá, színesebbé tétele érdekében. Ez a tendencia mind az online, mind a jelenléti tanórák esetében megfigyelhető volt. Ugyanakkor a tanári dominanciát mutatta, hogy az ismétlő kérdések elsődleges „forrása” a pedagógus volt, a tanulók ritkábban tehettek fel egymásnak kérdéseket.

## 4. A tananyag kiválasztása és felépítése

A tananyag kiválasztásához és összerendezéséhez kötődő reflexiók a válaszadók pozitív önértékeléséről, viszonylagos magabiztosságáról tanuskodtak. Nehézség szempontjából – elsődlegesen szintén az ismétlőkérdésekre adott tanulói válaszok alapján – megfelelőnek tartották az órai anyagot. A pozitív megítéléshez az is hozzájárult, hogy az órákon gyakorta a korábban tanult anyag felelevenítése, az új ismeretnek arra való ráépítése valósult meg, ill. a fokozatosság elvét követve, az egyszerűbbtől a bonyolultabb feladatok felé haladt a feldolgozás. Abban az esetben viszont, ha az osztály alacsony szintű előzetes ismeretekkel rendelkezett, voltak, akik a „túl tudományos” tananyag „tanulóbaráttá” alakításával, az osztályhoz/csoporthoz illeszkedő magyarázattal törekedtek arra, hogy minél többen megértsék a tananyag lényegét, összefüggéseit. Ugyanakkor arra is volt példa, hogy változatos metodikákkal, gyakorlati feladatokkal, jól követhető ppt-vel igyekeztek támogatni a diákok tanulását. E tekintetben nem volt lényegi eltérés a tantermi és a szinkron órák között.

A célok és feladatok tartalmának összefüggését illetően a megkérdezettek szintén elégedettek voltak. A tantervben rögzített céloknak való megfelelést, a tanulók tudásának elmélyítését több szempont alapján ítélték sikeresnek. Újfént kitértek a szakszerűség és tudományosság követelményének és a diákok fejlettségi szintjének megfelelő ismeretbővítés megvalósulására; az órai feladatok, az ismétlő és ellenőrző kérdések ismeretsajátításban betöltött szerepére, valamint a kimenet-orientáltságot tükröző, dolgozatra, vizsgára felkészítés fontosságára. A tanulók számára a célok explicitté tételét viszont csak egy hallgató említette; aki az óra elején, a figyelemfelkeltés és motiválás mozzanataihoz kapcsolva tájékoztatta tanítványait a célokról, helyezte el a tananyagot az adott témakörben, ezáltal érvényesítve a rendszerszemléletet.

Általánosan azonban ez még nem jellemezte a kezdőket, inkább csak az adott óra anyagára koncentráció valósult meg. Változtatásra irányuló megjegyzés is alig volt (pl. az élőben tartott órán kisebb létszámban, másféle szervezési módot alkalmazna; a csoportok között másfajta munkamegosztást tartana célszerűnek).

A válaszadók többsége a diákok érdeklődéséhez és szükségleteihez jól illeszkedőnek tekintette mindkét órafajtát. Erre szintén főleg a diákok visszajelzései alapján következtettek. A többcsatornás ismeretátadásra, a különféle tanulási modalitások érvényesülésére a jelenléti oktatás nyújtott inkább lehetőséget. Jellegzetesen a ppt-vel, videóval szemléltetett előadás, a demonstrációs eszközök használata, a szituációs gyakorlatok, tanulók együttműködésére építő, interaktív feladatok, az egyéni és kooperatív csoportmunka, a véleményalkotásra is lehetőséget nyújtó megbeszélések révén. Bár az okos eszközök alkalmazása az online térben kiemelt szerepet töltött be, de a tanulók aktívabb bevonására jóval kevesebb lehetőség nyílt.

Az órai anyag érdekességéről alkotott vélemények kapcsán számos esetben projekcióról beszélhetünk, mivel a hallgatók a saját diákélményeik alapján foglaltak állást ebben a kérdésben. A tanulók szükségleteinek figyelembevételét elsősorban az mutatta, hogy a túl sok lexikális ismeretet tartalmazó téma alaposabb megbeszélése, az élmények, érzések, vélemények megosztása érdekében, a jegyzetelés kiváltására, a diasort átküldték a tanulóknak, ezáltal szabadítva fel időt a beszélgetésre.

A tananyag összerendezését mindenki logikusnak tartotta. A tanárjelöltek az óra menetét a tanmenet, a bevált órásémák és a tankönyv alapján építették fel: az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladó feldolgozás elve érvényesült. Lényegi eltérés nem volt a kétféle óra között. Tulajdonképpen a jelenléti órászervezési gyakorlat online térbe való átültetése volt megfigyelhető. A digitális óránál ugyanakkor elvélve jelent meg az előzetes tudásszint felmérése; ami részben azzal is magyarázható, hogy a tanulókkal való gördülékenyebb kommunikáció számos akadályba ütközött.

## 5. A tanítási óra struktúrája és időkerete

A tanárjelöltek megítélése szerint az óra struktúrája, logikája általában segítette a diákok megértését, ill. a hallgatók által eltervezettek kivitelezését (pl. az RJR modell érvényesítése, a vegyes típusú órák révén). Eltérés elsősorban abban mutatkozott, hogy az online óra nehézségei: a rövidebb időkeret, a technikai problémák, a tanulók fáradtságának jelei nem vagy kevésbé jelentek meg az offline órák elemzésében.

A tanárjelöltek törekedtek az adott órának más korábbi/későbbi órákkal, más tantárgyakkal való összekapcsolására. A vertikális és a horizontális kapcsolatteremtésre – közel azonos arányban – számos példát is hoztak; valószínűleg ebben a tárgyak gyakorlatorientáltsága, egymással való szerves összefüggése is szerepet játszott.

Az időkorlát reális megtervezése, amely kezdőként az egyik legnehezebb feladat, a válaszadók több mint harmadának okozott gondot. Az online oktatásban a percre pontos tervezés jelentette a legnagyobb kihívást; valamint az, hogy a technikai beállítások, az internethez csatlakozás, ill. a tanulók feladatvégzésének többlet időigénye miatt részletes magyarázat-

ra, ismétlésre sokszor nem jutott elegendő idő. Az élőben tartott óráknál inkább a diákok ismerethiányából, a sok személyes tapasztalat-megosztásból vagy a fegyelmzésből adódtak nehézségek, hiszen a hallgatók ezekkel a problémákkal a jelenléti oktatás során gyakrabban szembesültek, mint az online térben.

## 6. A taneszközök kiválasztása

A taneszközök és eljárások kiválasztása tekintetében az elemzések igen eltérő színvonalúak voltak: egyesek minden elemet felsoroltak, másoknál csak a bemutatott tevékenységből volt kikövetkeztethető a pontos válasz. Mindenesetre a hallgatók a digitális munkarendben többféle felületet is használtak (Google Classroom, Google Meet), a tanári magyarázat gyakori kiegészítői voltak az IKT- eszközök, amelyek a tananyag minél jobb megértését, a változatosabb szemléltetést, a figyelem fenntartását, az anyagok megosztását segítették. Bár a jelenléti oktatásban is fontos volt ezek alkalmazása, de a demonstrációs eszközöknek és a nyomtatott tanulói segédleteknek is nagyobb szerep jutott; s a frontális oktatás mellett a páros és csoportmunka kivitelezése is könnyebb volt. Módszerek közül a magyarázat, a szemléltetés és a megbeszélés dominált, és a tanulók értékelésére is több lehetőség nyílt. Az alkalmazott eszközök és módszerek hatékonyságának a hozzáadott értékek szempontjából történő elemzése azonban kevésbé jelent meg (Digitális 2020).

## 7. A tevékenységek során alkalmazott feladattípusok

A tervezett feladattípusokkal kapcsolatos reflexiókban volt leginkább érzékelhető a hallgatók fogalmi bizonytalansága, hiszen változatosnak ítélték az általuk összeállított feladatokat, de a magyarázatokból kiderült, hogy a válaszadók több mint kétharmada valójában az alkalmazott módszerek, szervezeti formák alapján fejtette ki gondolatait.

Az online térben többnyire a tanári kontroll nehézségeire hívták fel a figyelmet: hiányzott a tanítványokkal való személyes kontaktus, korlátozott volt a többféle tevékenység megvalósítása. (Ez némi ellentmondást jelez a tevékenységek változatosságára adott válaszokkal összevetve.) A tantermi órák keretében ugyan sokkal több lehetőség kínálkozott a diákok együttműködésén alapuló feladat-megoldásokra, mégis sokan megmaradtak a tanárközpontú előadásnál, kérdések feltevésénél. Ebből következően a diákokkal valódi kommunikációra – a többség értékelésével ellentétben – nem igazán került sor. Az online tér eleve megkérdőjelezi a kommunikáció „valódiságát”, az intézmény által preferált platform pedig szintén behatárolja a kereteket. Ennek ellenére többen törekedtek – az adott feltételek között – a tanítványaikkal való kapcsolatteremtésre.

A legnagyobb különbség talán éppen a kommunikáció terén volt megfigyelhető, hiszen élőben minden tanárjelölt sokkal nagyobb hangsúlyt fektetett a tanár és a tanulók közötti tapasztalat- és véleménycserére. Ugyanakkor nem lehet attól elvonatkoztatni, hogy a „valódi

kommunikáció” a válaszadóknak milyen asszociációkat hívott elő, ki milyen szubjektív tartalmat társított hozzá.

## Összegzés

A levelezős tanár szakos hallgatók óratervezéséhez kapcsolódó önreflexiói alapján kialakult pillanatkép azt mutatta, hogy az offline és az online órák tervezése között nincs jelentős eltérés. Mindkét órafajtára jellemző a mozaikos tervezés, a célok leszűkítése az ismeretek elsajátítására, továbbra is fennáll a tanári közlés dominanciája, a frontális munka előtérbe helyezése; az időgazdálkodás nehézségei pedig a szinkron oktatásban még inkább érvényesülnek.

Összességében a tipikus kezdő tanári problémák továbbélésének lehettünk tanúi, nemcsak az elemzések tartalma szempontjából, hanem a reflexiós képességet illetően is. Ez utóbbira leginkább a nem kellő mélységben kifejtett gondolatokból, a fogalmak nem megfelelő ismeretéből, a nem mindig konzekvens válaszadásból, a problémák egyoldalú megközelítéséből lehetett következtetni. A tanárjelöltek számára ugyanakkor, részben a kialakult rendkívüli helyzet miatt, mind a jelenléti, mind az online térben zajló oktatás az eddiginél is nehezebb feladatot jelentett. Nemcsak a digitális eszközök gyakoribb használatával összefüggésben, hanem általában a diákok figyelmének és érdeklődésének fenntartása, a tanulás támogatása vonatkozásában. A diákok motiválása, aktivizálása, a feladattartás, a tanulási fegyelem fenntartása így a szokásosnál is nagyobb nehézséget okozott számukra.

## Felhasznált irodalom

- Berliner, David C. 2005. Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményének dokumentálása. *Pedagógusképzés* 2. 71-91.  
[https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag\\_gusk\\_pz\\_s\\_2005-2/71](https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2005-2/71) (2021. 09. 18)
- 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.)
- Hunya Márta 2014. *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (2021. 09.22.)
- Hajdú Erzsébet (szerk.) 2002. *Praxis - Módszertani útmutató*. ELTE TFK. Budapest. Reflektálás a tanítási órára In: Szivák Judit: (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest 102-103.  
[http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf) (2021. 09.18)
- sz. n. (2020). *Digitális munkarend – pedagógiai megoldások*. Digitális Pedagógiai Módszertani Központ  
<https://dpmk.hu/2020/03/27/digitalis-munkarend-pedagogiai-megoldasok/> (2021.09.22.)

## A tanulmány szerzője

**Kovácsné dr. Duró Andrea** egyetemi docens, Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet.

Főbb kutatási területek: pedagógiai értékelés, tanár szakos hallgatók gyakorlati tapasztalatai, oktatási módszerek. [duro.andrea@gmail.com](mailto:duro.andrea@gmail.com)

*Legjelentősebb publikációk:*

Műszaki szakgimnazisták értékválasztásának komparatív vizsgálata. In: Buda András - Kiss Endre (szerk.) 2020. *Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között*. A XI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debrecen, 2019. szeptember. Debreceni Egyetem Nevelés – és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen. 182-192. ISBN 978-963-490-224-9 ISSN 1587-1150

[https://www.academia.edu/43455913/INTERDISZCIPLIN%C3%81RIS\\_PE-DAG%C3%93GIA\\_M%C3%9ALT\\_%C3%89S\\_J%C3%96V%C5%90\\_K%C3%96Z%C3%96TT](https://www.academia.edu/43455913/INTERDISZCIPLIN%C3%81RIS_PE-DAG%C3%93GIA_M%C3%9ALT_%C3%89S_J%C3%96V%C5%90_K%C3%96Z%C3%96TT)

Az értékelési kultúra változása. In: Knausz Imre - Ugrai János (szerk.) (2015). *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei*. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról. Pedagógiai kultúra 1. Miskolci Egyetemi Kiadó. 76-93. ISBN 978-615-5216-95-4

# Szabó Csilla Marianna

## A 2020-as és a 2021-es online oktatás tapasztalatai tanulói szemmel

### Bevezetés

Annak ellenére, hogy a generációs csoportokba sorolás az emberek életkora alapján elavult felfogásnak mondható (Szabó – Csikósné 2021), azt meg lehet állapítani, hogy a Z és az Alpha generáció más módon és csatornákon szerez információkat, éli életét és tartja a kapcsolatot kortársaival (Szabó 2020a). A netgeneráció információszerezési módjára a multitasking jellemző, melynek hatására átalakul figyelmük, munkamemóriájuk, agyi aktivitásuk és megismerő tevékenységük is (Szőke-Milinte 2020), ami nyilvánvalóan kihat a fiatalok tanulási módszereire, azok hatékonyságára és eredményességére. Azt azonban 2020 elejéig senki nem vizsgálta – hiszen ilyen felmérésre nem kerülhetett sor –, hogy a digitális eszközökhöz, információhoz és létező szokott Z generáció hogyan boldogul egy teljes mértékben online tanulási környezetben.

2020. március közepén a COVID 19 világjárvány következtében Magyarországon is bezártak az iskolák, és a tanulás online módon folyt a tanév végéig. A 2020-2021-es tanév novemberében a középfokú oktatási intézmények újra áttértek az online oktatásra egészen 2021. május közepéig. Noha a tanulók nagyon jól kezelik a digitális eszközöket, a pandémia idejéig leginkább csak szórakozásra és kapcsolattartásra, nem pedig tanulásra használták azokat (Szabó 2020b). És ugyan a pedagógusok és az oktatók részt vettek képzéseken, azt azonban korábban soha nem próbálták, hogy csak az interneten keresztül tanítsák diákjaikat.

### 1. Az online távoktatás tapasztalatai

Az UNESCO adatai szerint 2020. április elejétől világszinten 1.500.000.000 diák kényszerült online oktatásra (Teräs, et.al. 2020). Burgess és Sievertsen (2020) azt állítják, hogy ha a tanulók kb. 10 nappal kevesebbet járnak iskolába, mint társaik, az szignifikáns különbséget eredményez a tudásukban. Ez azonban a jelenléti oktatás esetében igaz. A kérdés az, hogy az oktatási rendszerben meglévő egyenlőtlenségek, pl. a korai iskolaelhagyás (Szabó 2018), felerősödik-e a tisztán online oktatás hatására, vagy a tanulók közötti különbséget kompenzálja a digitális technika alkalmazásának lehetősége.

A pandémia alatt számos felmérés irányult egyrészt a pedagógusokra, másrészt a tanulókra és a felsőoktatási hallgatókra. Az online távoktatás kapcsán sok kérdés merült fel a kutatókban: rendelkeznek-e a tanulók megfelelő eszközzel, rendelkezésre áll-e a családoknak a kellő sávszélességű internet, képesek-e a tanulók a tananyag önálló elsajátítására és az önszabályozó tanulásra. (Szabó 2020.b) Az Országos Diáktanács 2020 májusában készített felmérést közel



7.700 tanuló bevonásával. Az eredmények azt mutatták, hogy a kitöltők több mint 90%-a rendelkezik a digitális munkarendhez szükséges tanulásra alkalmas eszközzel, ugyanakkor a diákok leggyakrabban papíralapú tankönyvekből és tanáraik jegyzeteiből tanultak. A számonkéréseket a tanulók többnyire megfelelőnek tartották, bár közel egynegyedük szerint jelentősen csökkent azok száma. (Digitális Oktatás 2020)

Proháczik (2020) az ADOM Diákparlament által készített kérdőív adatait használta fel, melyet több mint 21 ezer tanuló és közel 2 ezer pedagógus töltött ki. A tanulók felének jelentősen több, egynegyedüknek pedig csak kicsivel több időt kellett töltenie az iskolai teendőivel az online oktatás alatt. A kutatás arra is kitért, hogy az összes tanulót nem sikerült teljes mértékben bevonni az oktatásba: a kimaradt tanulók aránya 19,2%. Cirfusz – Misley és Horváth (2020) saját kérdőívvel („DiO” Digitális Oktatási tapasztalatok) vizsgálta a pedagógusokat. E három szerző szerint is átlagosan a diákok kb. 80%-a vett részt a digitális munkarend formájában megvalósuló tanulásban, kb. egyötödük valamilyen okból lemorzsolódott.

A külföldi vizsgálatok eredményei is azt mutatták, hogy a tanulók többsége egyetértett abban, jobban teljesítettek a jelenléti oktatás idején, mivel nem csak a tanári segítség, hanem a kortársak támogatása is hiányzott az online oktatás alatt (Chakraborty, et.al. 2021), illetve a tanulók és a hallgatók attól tartottak, hogy az online oktatás következtében komoly lemaradásaik lesznek (Hossain, et.al. 2021), amelyek megmutatkoznak majd az év végi és a vizsgaeredményekben. A digitális számonkérés hatékonyságáról megoszlottak a vélemények, ám a többség szerint az online oktatás növeli a tanulók közötti digitális megosztottságot. (Chakraborty, et.al. 2021)

Nagy és Fekete úgy fogalmaz, hogy „a XX. században rekedt oktatási rendszert hirtelen áttolták a XXI. századba” (2020: 203.), amikor a pedagógusok fő feladatuként azt fogalmazták meg, hogy segítsék a tanulók önálló ismeretszerését és tanulását. Hiszen a porosz szemléletű frontális osztálytanításból egyetlen hétvége alatt kellett átlépni az információs társadalomba. Ugyanakkor az online oktatás előnyökkel is járt – vagyis járhatott volna, hiszen ezen oktatási forma rugalmassága miatt a tanuló maga tervezheti meg a tanulási folyamatot (Poláková – Klímová 2021). Nagy és Fekete (2020) azonban azt hangsúlyozza, hogy a távoktatás fő jellemzői közül, vagyis hogy a tanár és a tanuló mind a fizikai térben, mind az időben eltávolodik egymástól, valamint a folyamat középpontjában a tanuló és a tanulás, nem pedig a tanár áll, leginkább csak a fizikai távolság valósult meg, hiszen az online órák szinkron módon, órarend szerint voltak megtartva, és az online platformokon gyakran folytatódott a tanárközpontú szemlélet.

## 2. A kutatási folyamat és a kutatási eredmények

A kutatás arra irányult, hogy a középiskolás tanulók hogyan élték meg az online oktatást, milyen mértékben tudták elsajátítani a tananyagot, hogyan teljesítették a követelményeket. A témához kapcsolódóan két vizsgálatot végeztünk: az elsőt 2020, a másodikat 2021 májusában. A felmérést digitális önkitöltős kérdőívvel végeztük. Noha a két kutatásba sok esetben ugyanazon válaszadókat sikerült bevonni, a vizsgálat nem tekinthető longitudinálisnak. Ugyanakkor mindkét kutatás nagymintás:  $N_1=560$ ,  $N_2=602$ .

A két kérdőívben állításokat soroltunk fel az online oktatással kapcsolatban, és a kitöltők egy ötfokozatú Likert-skálán jelezték, hogy milyen mértékben igazak rájuk az állítások. T-próbával megvizsgáltuk, van-e különbség a 2020-as és 2021-es tanulói vélemények között. Azt tapasztaltuk, hogy a vizsgálat több esetben szignifikáns különbséget mutatott (1. sz. táblázat).

Változó	Mean	Std. Deviation	t	Sig.
Nincsenek meg a szükséges feltételek otthon (eszközök, sávszélesség) a zavartalan tanuláshoz	-,451	1,513	,076	,000
Nehézséget jelent technikailag kapcsolódni az órához (megszakad a kapcsolat).	-,603	1,758	,088	,000
Volt olyan, hogy becsatlakoztam az online órába, de közben mást csináltam.	-,691	1,717	,086	,000
Szívesebben tanulnék továbbra is online módon.	-,606	1,981	,099	,000
A digitális tanulás során több lehetőségem volt, hogy egyedi megoldásokat alkalmazzak.	,239	1,680	,084	,005
Mindig megértettem, hogy milyen iskolai feladatot kellett megcsinálnom, beadnom.	,514	1,453	,073	,000
Jobban tudtam koncentrálni az online térben való tanulásra.	,778	1,779	,089	,000

1. sz. táblázat. Szignifikáns különbség a 2020-as és 2021-es tanulói vélemények között

2021-ben a tanulókra szignifikánsan jellemzőbb volt, hogy nem volt meg otthon a szükséges technikai háttér, és nehézséget okozott az órákhoz való online kapcsolódás. Ennek hátterében részben az állhat, hogy a második időszakban a fenntartó meghatározta az élő online órák minimális számát minden tantárgyból. Az is látszik azonban, hogy a második hullám idején gyakrabban előfordult, hogy a tanulók becsatlakoztak ugyan az online órába, de közben valami más tevékenységgel foglalkoztak. Szintén kevésbé volt jellemző 2021-ben, hogy a diákoknak több lehetőségük volt egyedi megoldások alkalmazására; hogy megértették, milyen házi vagy beadandó feladatot kell megcsinálni; valamint az is, hogy jobban tudtak koncentrálni az online térben zajló tanulásra.

Ha megvizsgáljuk azon állításokat, amelyek esetében szignifikáns különbség mutatkozik, azt látjuk, hogy a negatív tartalmú változók (nincs meg a szükséges feltétel, nem tud csatlakozni, mást csinál tanulás helyett) inkább jellemző a tanulókra az online oktatás második etapjában, míg a pozitív tartalmú változókkal (megérti a feladatot, egyedi megoldásokat alkalmazhat, jobban tud koncentrálni) kevésbé értettek egyet a diákok 2021-ben. Ez azt sejteti, hogy noha a második hullám idejére már mind a tanárok, mind a tanulók tapasztalatot szereztek, a hozzáállás és az eredményesség inkább romlott.

A különbségek mellett hasonló tendenciák is felfedezhetők. Mindkét évben szignifikáns korreláció van a tanulók életkora és aközött, hogy a tananyagra figyelnek-e az online órákon: az idősebb diákokra inkább jellemző volt, hogy bekapcsolódtak ugyan az online órákba, de közben mást csináltak ( $r_{2020}=0,116$ ;  $r_{2021}=0,183$ ). Ugyancsak összefüggés van a diákok tanulmányi eredménye és aközött, hogy mennyire tudtak koncentrálni az online térben zajló tanulásra: a jobb tanulmányi eredményű diákok kevésbé tudtak figyelni ( $r_{2020}=-0,158$ ;  $r_{2021}=-0,183$ ). Sőt

az is kiderült, hogy a jótanuló középiskolások kevésbé szeretnék a jövőben online módon tanulni ( $r_{2020} = -0,136$ ;  $r_{2021} = -0,187$ ). A 2020-as vizsgálat kimutatta, hogy a magasabb státuszú apák és anyák gyermekeire inkább jellemző, hogy mást csinálnak az online óra alatt ( $r_{\text{anya}} = 0,100$ ;  $r_{\text{apa}} = 0,115$ ). A 2021-es vizsgálat pedig azt jelezte, hogy a magasabb végzettségű apák gyermekei kevésbé szívesen tanulnának a jövőben is online módon ( $r = 0,124$ ). Noha a korreláció meglehetősen gyenge, de a tendencia ennek ellenére kiolvasható: a jobb tanulmányi eredményű és magasabb végzettségű szülőkkel rendelkező tanulók kevésbé preferálják az online órákat.

A kérdőív tartalmazott két nyílt kérdést is, melyekre a tanulók szabadon fogalmazhatták meg gondolataikat. A két kérdés a következő volt:

Téged mi zavart ebben a tanévben a legjobban?

Téged mi támogatott (volna) ebben a tanévben a legjobban?

Bár ezen kérdés kitöltése nem volt kötelező, több száz választ kaptunk a diákoktól. Jelen tanulmányban csak azokat a válaszokat mutatjuk be, amelyek valamilyen szempontból a tanításra–tanulásra vonatkoztak. Ezek inkább a „Mi zavart ebben a tanévben?” kérdésre érkeztek.

A válaszokat tartalomelemzéssel megvizsgáltuk; három nagy kategóriát, ezeken belül pedig alkategóriákat képeztünk (2. sz. táblázat).

<b>Online tanítás</b>	<b>Online tanulás hatása</b>	<b>Visszatérés jelenléti oktatásra</b>
tanítási módszerek	fizikai hatás	túl sok számonkérés
feladat mennyisége	pszichés hatás	
magas elvárások	kognitív hatás	
tanári attitűd		

2. sz. táblázat. „Mi zavart?” – Tartalomelemzési kategóriái

A tanárok munkáját több szempontból is kritikusan látták a tanulók az online időszakban. Sok tanár – ugyan az online térben, de – hagyományos módszerekkel tanított, és nem használta ki kellőképpen a digitális felület kínálta lehetőségeket: „Sok tanár igazából nem teljesen értett hozzá, hogy mi is a teendő.”, „Sok tanár nem tudott alkalmazkodni az online oktatáshoz, vagyis ugyanúgy teltek az órák, mint a hagyományos oktatás során, ami nem mindig volt hatékony ebben a formában.”, „Az unalmas, véget nem érő online órák...”

A tanulók nem értették meg pontosan a tananyagot, aminek hátterében számos tényező állhat. A legnagyobb gond azonban az volt, hogy ilyen esetben nem tudtak kihez fordulni segítségért. „a tanárok...gyakran úgy adták le az órát, hogy nem értettem miről beszélnek.” „...ha valamit nem értettem az online oktatás alatt, azt nem tudtam megkérdezni a tanároktól.” Ugyanakkor a tanulók úgy érezték, hogy a tanárok azzal kompenzálták a tanórái hiányosságokat, hogy sok házi feladatot adtak: „... rengeteg számonkérés a tananyag elmagyarázása nélkül, millió házi feladat, éjjeli tanulások.” „Több feladatot kaptunk online, mint alaptól a rendes iskolában kaptunk volna. Valamint volt olyan tanár, aki este nyolckor tette fel a házi feladatot, amit másnapra kellett megcsinálni.”

A sok házi feladattal szorosan összefügg a tanárok által támasztott magas követelmény, amit a tanulók leginkább azért kritizáltak, mert úgy érezték, hogy a tanárok teljesítménye elmaradt a jelenléti oktatás alatt nyújtott teljesítményüktől. „Az online oktatás alatt bizonyos

tantárgyakból a felkészítés során szerzett és a dolgozatban számonkért tananyag mértéke nem volt kiegyensúlyozott.” Előfordult azonban az is, hogy túl alacsony volt az elvárás és túl ritka a számonkérés, amit szintén nehezményeztek a tanulók: „A számonkérés mennyisége nem volt egységes: volt olyan tanár, aki túl sokat vagy túl sokszor kért számon az online oktatás alatt, és olyan is volt, aki nagyon ritkán.” „sokan nem találták meg az aranyközéputat” Mindez azt mutatja, hogy nem voltak egységesek az elvárások, sőt a tanárok egy intézményen belül is különböző követelményeket támasztottak.

Számos diák a tanárok hozzáállására panaszkodott: nem vették figyelembe, hogy a tanulókat nagyon megviseli az online oktatás: „a tanárok nem voltak tekintettel arra, hogy nekünk ez milyen nehéz is valójában, illetve sokan csak nehezítették a dolgunkat.” „A tanárok 0 jóindulata.”

Az online tanulás jelentős hatással volt a tanulók fizikai és mentális állapotára. Több tanuló panaszkodott, hogy a napi 6-7 online, vagyis a számítógép előtt töltött óra nagyon fárasztó volt, nem tudtak eleget mozogni, ráadásul romlott a látásuk: „Fárasztó volt naponta több, mint 7 órá a gép előtt ülni.” „Túl sokat kellett a gép előtt ülni, és keveset mozogtam.” „Egész nap a monitort kellett nézni, emiatt sokat romlott a szemem.”

A negatív fizikai hatás erőteljes pszichés hatással párosult. Nagyon sok tanuló panaszkodott, hogy az online tanulás miatt csökkent a figyelve és a motivációja. „Nem tudtam időben felkelni és nem tudtam megcsinálni a feladataimat, nem vettem komolyan a tanulást.” „Nem tudtam úgy koncentrálni, mint jelenléti oktatásban, fáradtabb voltam.” „Otthon nagyon gyakran elvonta a figyelmemet tulajdonképpen bármi, ezért nagyon sok órán eléggé lemaradtam.” Az is kiderült, hogy a netgeneráció sokkal kevésbé élvezte az online tanulást, mint ahogy vártuk: „Unalmas volt az online tér, sokszor nem volt motivációm semmihez.” „Az itthonlét miatt teljesen elment a motivációm, és minden reggel még az is kihívás volt, hogy kiüljek az asztalhoz.” A motiváció csökkenése gyakran azzal járt, hogy a diákoknak rosszabbak lettek az eredményei: „ellustultam, és lerontottam a jegyeimet.”

Mindezek mellett nagyon sok tanuló úgy érezte, hogy az online tanulás során lemaradt a tananyaggal, és nem készült fel a vizsgákra. Többen elkeseredetten fogalmazták meg, hogy nem tudják, mikor és hogyan fogják bepótolni ezt a hosszú kiesett időszakot: „Sok időt voltunk otthon, és attól félek, hogy a rengeteg anyagot nem bírom feldolgozni, megtanulni, értelmezni úgy, mintha normálisan be kellett volna járni iskolába.” „Tudtam, hogy fontos lenne tanulni, de túl egyszerű volt jó jegyeket szerezni tanulás nélkül, ezért nem tanultam, és most le vagyok maradva.” „az egész lemaradást soha nem lehet bepótolni” „Értelmetlen volt az egész, semmilyen tudás nem maradt meg, az egész év ment a kukába.”

Végül számtalan diák sérelmezte, hogy a tanév végén vissza kellett térni a jelenléti oktatáshoz. Első hallásra ellentmondásnak tűnhet, hogy egyrészt jobban szerettek volna hagyományos módon tanulni, ugyanakkor panaszkodtak arra, hogy a májusban és júniusban újra iskolába kellett járni. A tanulók azonban magyarázatot adtak: több pedagógus, ahelyett, hogy átismételte volna a tananyagot, az utolsó 5 hétben íratta meg a témazáró dolgozatokat. „5 hétre visszajöttünk az iskolába, nem azért, hogy átvegyük az éves anyagot, hanem azért, hogy dolgozatokat írjunk.” „egy héten 4 témazáró 3 héten keresztül” „Amikor visszajöttünk az iskolába, sajnos pár rossz jeggyel kellett szembesülnöm a ránk zúduló dolgozatoknak köszönhetően. Ez nem tett jót se a lelkeimnek, se az átlagomnak.”

## Összegzés

Mind a statisztikai vizsgálatok, mind a tartalomelemzés eredményei azt mutatják, hogy a középiskolás tanulók nem élvezték az online tanulást. Ennek hátterében az is állhat, hogy a tanítás nem felelt meg a digitális oktatás kritériumainak, hanem ugyan online platformokon, de hagyományos módon és módszerekkel zajlott. A napi 6-7 élő online óra, a hagyományos tanári magyarázat elégtelensége pedig inkább csökkentette, mint növelte a tanulók figyelmét, motivációját, és mindezek következtében a tanulás hatékonyságát és eredményességét.

Az is kirajzolódott, hogy a jobb tanulmányi eredményű és magasabb családi státuszú tanulók kevésbé kedvelték az online oktatást, és nagyobb eséllyel veszítették el motivációjukat. Vélhetően a jól teljesítő és magukkal szemben is magas elvárásokat támasztó tanulóknak szükségük van társaik motiváló közegére és a versenyhelyzetekre, amelyek a jelenléti oktatásban tudnak megvalósulni.

Végül azt gondoltuk, hogy az online oktatás második fázisában tanárok és tanulók felkészültebbek lesznek, és könnyebben alkalmazkodnak a kihívásokhoz. Ehhez képest az eredmények azt mutatták, hogy a második szakaszban inkább jellemző volt a figyelem és a motiváció hiánya, és az, hogy a tanulók kevésbé tudták elsajátítani a tananyagot.

A nagy kérdés, hogy fel van-e készülve az oktatási rendszer egy esetleges harmadik online időszakra. A két vizsgálat eredménye alapján a válasz meglehetősen bizonytalannak tűnik.

## Felhasznált irodalom

- Burgess, Simon – Sievertsen, Hans Henrik 2020. *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education> [2020.10.15.]
- Chakraborty, Pinaki, et. al., 2021. Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 3. 357-365.
- Czirfusz Dóra – Misley Helga – Horváth László 2020. A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*. 7(3). 220-229.
- Digitális Oktatás 2020*. <https://www.diaktajekoztatatas.hu/2020/07/23/eredmenyek-a-felmeresbol-digitalis-oktatas-2020/> [2020.10.15.]
- Hossain, Jamal, et.al. 2021. Impact of online education on fear of academic delay and psychological distress among university students following one year of COVID-19 outbreak in Bangladesh. *Heliyon* 7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07388> [2021.09.07.]
- Nagy Ádám – Fekete Mariann 2020. OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*. 7(3). 203-207.
- Poláková, Petra – Klímová, Banka 2021. The Perception of Slovak Students on Distance Online Learning in the Time of Coronavirus – A Preliminary Study. *Education Sciences*. 11(81). <https://doi.org/10.3390/educsci11020081> [2021.09.07.]
- Proháczik Ágnes 2020. A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*. 7(3). 208-2019.

- Szabó Csilla Marianna 2018. Causes of Early School Leaving in Secondary Education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 8. 54-76.
- Szabó Csilla Marianna 2020a. The Truth is Out There: Beliefs vs. Self-beliefs About Generation Z. In: Horák Rita és mtsai (szerk.) *Új nemzedékek értékrendje*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka. 514-524.
- Szabó Csilla Marianna 2020b. A COVID-19 miatt bevezetett online távoktatás hatékonysága a középiskolás tanulók szemszögéből. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 10. 67-86.
- Szabó Csilla Marianna – Csikósne Maczó Edit 2021. Ok, boomer! Ok, zapper? – avagy a generációs sztereotípiák nyomában. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice* 19. 49-57.
- Szőke-Milinte Enikő 2019. A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 130-144.
- Teräs, Marko et.al., 2020. Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: a Seller’s Market. In: *Postdigital Science and Education*. 2. 863-878.



# **Szőke Johanna**

## **A formatív értékelés lehetőségeinek kiaknázása az online oktatásban**

### **Bevezetés**

A vírushelyzet okozta távolléti oktatás az eddiginél sokkal szabadabb módszertani kísérletezéseket tett lehetővé. Egyetemi kurzusaim többségén a 2020/21-es tanévben a formatív értékelési módszert próbáltam minél változatosabb formában alkalmazni annak érdekében, hogy hallgatóim (nappalis és már gyakorló levelező pedagógus hallgatók) megtapasztalják és megértsék annak hosszútávú hasznát. Célom az volt, hogy egy jegy- és teljesítményközpontú hozzáállást el tudjak kissé mozdítani egy fejlődés-központú irányba, ahol ráadásul nem a többiekhez képest elfoglalt helyezés az elsődleges, hanem az egyes tanulók saját magukhoz képest megvalósuló fejlődése. A távoktatási félévek során rendszeresen használtam különféle gyors ellenőrzésre és visszajelzésre alkalmas oldalakat, az egy feladat többszöri beadására lehetőséget adó Google Classroomot; valamint az egymás munkájára való visszajelzést is lehetővé tevő megoldásokat, mint pl. a Google Jamboard-ot vagy a Padlet-et. Ez a három fő pillér, azaz a gyakori és gyors visszajelzés, egy munka többszöri beadási lehetősége, és egymás értékelése egy oda-vissza áramló visszacsatolási folyamatot eredményez a tanár és a diákok között. Mindez nagyban hozzájárul ahhoz, hogy valódi fejlődés történjen az órákon, és ne csak a jegy vagy a megfelelő pontszám elérése legyen a cél. Az online eszközök pedig ebben tökéletes segítőtársaink tudnak lenni.

## **1. Elméleti háttér**

### **1.1. Szummatív és formatív értékelés**

A tanulási folyamat értékelésének tradicionálisan két fő módját különíti el a szakirodalom, a szummatív és a formatív értékelést (Brown 2000). Brown kiemeli, hogy a tesztelés csak az értékelés egy szelete, és nem egyenlő azzal. Miközben tanítunk, valójában folyamatosan képet alkotunk tanítványaink pillanatnyi teljesítményéről, amit sok esetben azonnal (akár tudatosan, akár tudat alatt) össze is vetünk az előző teljesítményükkel vagy másokéval. Ezt a típusú értékelést hívja Brown informálisnak, mert nem előre megtervezett és bejelentett módon történik. Valamint formatív is, mert a tanulási folyamatra koncentrálnak és nem egy bizonyos írott vagy szóban előadott termékre.

A fejezetek, leckék és nagyobb szekciók végén előfordul előre betervezett szummatív értékelés viszont a legtöbb esetben célzottan kíván megbizonyosodni a tanulók képességeiről és azt számszerűen rögzíteni valahol.



Taras (2002) viszont arról ad számot, hogy az újabb elméletek szerint már nem érvényes a formatív-szummatív kettősség, és minden értékelési módszer alapvetően formatív természetet kell öltönn. A formatív értékelés hatékonyságát elsők között Sadler (1998) említi. Sadler úgy véli, ez a típusú értékelés különösen alkalmas a tanulási folyamat felgyorsítására és minőségének javítására, mivel rövidre tudja zárni a próba-szerencse alapú tanulás esetlegességét. A hatékony formatív értékelés három fő feltétele Sadler szerint (idézi Taras, 2002:505): a sztenderdek ismerete, a sztenderdeknek a tanuló saját munkájához való hasonlításának szükségessége, a kettő közötti hézag betöltéséért tett aktív lépések a tanuló részéről.

Mindezt a tanárok úgy tudják elősegíteni, hogy transzparenssebben kezelik az ideális hallgatói teljesítményt és az értékelés folyamatát, bevonják a többi hallgatót is az értékelés folyamatába, dialógust alakítanak ki a hallgatókkal a fejlődési lehetőségekkel kapcsolatban, és egy újabb próbálkozás keretében megbizonyosodnak arról, hogy a hallgatónál ténylegesen történt-e fejlődés (Nicol – MacFarlane-Dick 2006).

### 1.1.1. Formatív értékelési megoldások

Nicol – MacFarlane-Dick (2006) tanulmánya a felsőoktatásban alkalmazott értékelési módszerek hiányosságaira kíván megoldást nyújtani a formatív értékelés és önszabályozó tanulás modelljének (Butler – Winne 1995, idézi Nicol – MacFarlane 2006) kombinációjával. Az önszabályozó tanulás összecseng Sadler (1998) Black és William kutatásáról publikált recenzijában írottakkal is. A tanulói autonómia, önreflexió, önértékelés, valamint egymás értékelése mind olyan igazoltan pozitív eredményeket mutat (mint pl. magasabb önbizalom, könnyebb értelmezhetőség, magasabb szintű motiváció (Nicol – MacFarlane-Dick 2006)), melyek mindenképp megfontolandóvá teszik az ön- és egymás értékelésének használatát a tanteremben (Sadler 1998).

A hatékonyabb formatív értékeléshez és visszajelzéshez kínál Nicol – MacFarlane-Dick (2006: 206-213) különböző értékelési megoldásokat hét kategórián belül. A jó visszajelzés:

1. ...megvilágítja, milyen a jó teljesítmény – Ehhez használhatunk részletes és könnyen értelmezhető kritériumlistákat, bevonhatjuk a hallgatókat az értékelési folyamatba a kritériumlisták és mintafeladatok használatával, kidolgozhatjuk a hallgatók aktív részvételével a saját értékelési rendszerünket.

2. ...fejleszti az önértékelési és önreflexiók készségeket – Kérjük meg a hallgatókat, hogy válasszák ki, mely kritériumok legyenek érvényesek az adott feladatra, és azok szerint értékeljék a saját munkájukat. Vagy adjunk nekik lehetőséget arra, hogy a tanári visszajelzés előtt maguk találják meg a jól és rosszabbul sikerült részeket. Portfólió készítésével is tudjuk hallgatóinkat ösztönözni az önreflexió hasznosságára.

3. ...magas minőségű információt szolgáltat a tanulók tanulásáról – Itt megjegyzik, hogy adjunk gyakori, de koncentrált visszajelzést, fókuszálva a fejlődés mikéntjére és a fejlesztendő területekre. Erre különféle technikai megoldásokat is igénybe vehetünk, mint pl. hangmegjegyzések felvétele (Hounsell 2004, idézi Nicol – MacFarlane-Dick 2006)

4. ...szorgalmazza a tanár-diák és diák-diák dialógust – A tanár-diák dialógus csökkenti a tanár irányából érkező egyirányú információátadás szerepét. A diák-diák közti dialógus és

értékelés azért hasznos, mert más szemszöveget ismerhetnek meg, és van lehetőségük megvitatni a kritériumok szerepét és fontosságát a saját kontextusukban.

5. ...pozitív motivációs meggyőződések és önértékelést szorgalmaz – A hallgatók számára fontos világgossá tennünk, hogy nem őket, hanem az adott kontextusban elért teljesítményüket értékeli mind a tanár, mind mások, mind önmaguk.

6. ...lehetőséget ad a jelenlegi és a vágyott teljesítmény közti hézag betöltésére – Ehhez Nicol – MacFarlane-Dick azt ajánlja, hogy a még készülő munkára adjunk visszajelzést és tegyük lehetővé az újbóli beadást. Egy másik megoldás a két fázisú leadás, azaz az első fázisra kapott visszajelzéseket beépítve a hallgatók a végleges terméket a második fázisban adják le. Valamint adjunk egy világos akciótervet is a visszajelzésünk mellé.

7. ...a tanárnak is visszajelez a tanítás folyamatának esetleges szükséges módosításairól – Ahhoz, hogy a hallgatóink fejlődni tudjanak, a tanároknak is elegendő ismerettel kell rendelkezniük az esetleges nehézségekről, hogy ezek fényében változtathassanak a tanítás menetén. Ezt gyakori reflexió tudja segíteni, melynek segítségével megtudhatjuk, mit találtak a hallgatók nehéznek, hol akadtak el, miről szeretnének részletesebben hallani következő alkalommal.

## 2. Esettanulmány

### 2.1. Elhelyezkedés térben és időben - a 2020/21-es tanév

A koronavírus okozta pandémiás vészhelyzet 2020 márciusában érte el Magyarországot. Ezáltal a 2019/2020-as tanév második féléve már távolléti oktatásban zajlott. A következő tanév (2020/21) közösségi távolságtartásra berendezkedett órákkal és kurzusokkal indult a közoktatásban és az egyetemi képzéseken is. Azonban a harmadik hullám közeledtével és erősödésével viszonylag hamar kellett hibrid (ekkor az óra fizikailag a tanteremben zajlik, de több tanuló is online kapcsolódik be (Mavridi 2020)) majd teljes távolléti oktatásra áttérni.

Ezt a folyamatot már előre sejtve, eleve az online térbe helyeztem kurzusaim tartalommedzselését, azaz már szeptemberben virtuális tantermet hoztam létre a Google Classroom webes alkalmazás segítségével kurzusaimnak, ahova az órák anyagát helyeztem, a házi feladatokat oda kértem feltölteni, ott történt az értékelés, és a diákokkal való kommunikációt is ott folytattam. Így sokkal zökkenőmentesebben lehetett átváltani jelenlétiről távoktatásra.

### 2.2. Érintett kurzusok és hallgatók

A 2020/21-es tanévben nappalis és levelezős hallgatókat is tanítottam különféle tanítás-módszertani tárgyakra. A nappalis hallgatók elenyésző hányada oktat angolt szabadidejében, míg a levelező hallgatók közül szinte mind tanít már angolt valamilyen közoktatási intézményben.

A hallgatók tapasztalati különbségét is megpróbáltam kihasználni az online formatív értékelési rendszerem bevezetésekor. A nappalis hallgatók esetében folyamatosan a középiskolai élményeikkel való összevetést szorgalmaztam, míg a praktizáló levelezős hallgatókat arra

kértem, hogy próbáljanak ki ők is óráikon egy-egy formatív értékelési módszert és jelezzenek vissza az órán annak tapasztalataival kapcsolatban. Ezt a reflektív megközelítést a szemléletformálás és a tudatosítás egyik elemeként terveztem bele a kurzusokba.

### 2.3. Az online formatív értékelési módok bevezetésének lépései

Nicol – MacFarlane-Dick (2006) hét pontból álló és az önszabályozó tanulási modellre építő formatív értékelési és visszajelzési tanácsait mind próbáltam beépíteni a kurzusaim felépítésébe annak érdekében, hogy hallgatóim több oldalról megismerkedhessenek ezzel a hozzáállással és reflexiójukon keresztül megfogalmazhassák magukban, mennyire érzik esélyesnek az ilyen értékelési módszer hosszútávú használatát praxisukban. Ám a konkrét értékelési megoldások alkalmazása előtt Sadler (1998:78) javaslatát követve, meg kellett ágyaznom az egész rendszernek egy fokozatos „szoktatással.”

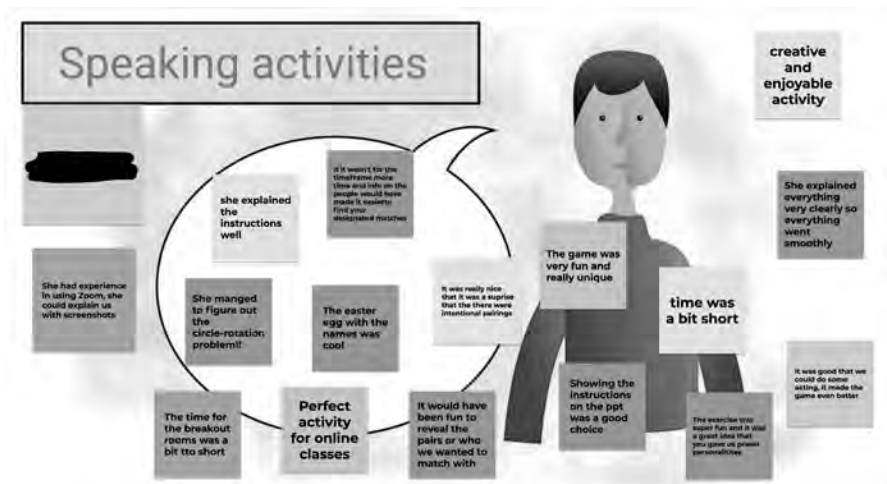
Hallgatóimat először is tájékoztattam arról a félév elején, hogy egy új rendszerrel szeretném megismertetni őket, és ez mindannyiunknak tanulási lehetőség lesz, mert én is az ő visszajelzésükön keresztül fogom látni, mit és hogyan érdemes alakítani. Nicol & MacFarlane-Dick első és negyedik pontjának megfelelően fontosnak tartottam hangsúlyozni egyrészt a céljaim transzparenssé tételét, másrészt a kísérlet kollaboratív jellegét. Végig nyitott voltam a megjegyzéseikre, és mikor probléma merült föl, pl. túl soknak ítélték meg a teljesítendő feladatok mennyiségét, akkor együttesen alakítottuk át a rendszert (vö, Nicol – MacFarlane-Dick 7. pontja). Ezáltal ők is jobban magukénak érezhették a kurzust és annak a teljesítési módjait.

A következő lényegi lépésnek a fokozatosságot tartottam. A John Dewey által popularizált, de már Platón idején is alkalmazott (Reese 2011:2) „learning by doing,” azaz gyakorlat általi tanulás módszerét követve kisebb feladatokon keresztül vezettem be őket lépésről lépésre a formatív értékelés rendszerébe.

Az egyik kurzuson online tanítást segítő interaktív feladatokat kellett gyártaniuk a hallgatóknak. Ennek a feladatnak a keretében a „peer evaluation,” azaz egymás értékelésének módszerét szerettem volna megmutatni és gyakoroltatni. Ezt úgy vezettem be, hogy először szóban kellett reflektálniuk kis csoportokban (a Zoom videokonferencia program „breakout” szobáiban) egy általam készített online feladatra egy előzőleg együttesen összeállított szempontrendszer alapján. A következő lépése ennek a folyamatnak az volt, hogy ugyanúgy szóban egy társuk által készített feladatra reagáljanak. Majd a harmadik lépés már maga az egyik beadandó feladata volt a kurzusnak - mindenkinek kellett egy feladatot gyártania, amit mindenki által látható formában fel kellett töltenie a virtuális tanterembe (ezt a Google Classroom „kérdés” funkciójával tudtam elérni), majd egymás feladataira kellett nyilvánosan értékelést adniuk a szempontrendszer alapján. Az értékelésre válaszolhatott a feladat alkotója, és akár javíthatta is a beadványát a megjegyzések figyelembevételével. Én mint tanár csak a feladat végső állapotát és a visszajelzések folyamatát értékeltem a félév végén.

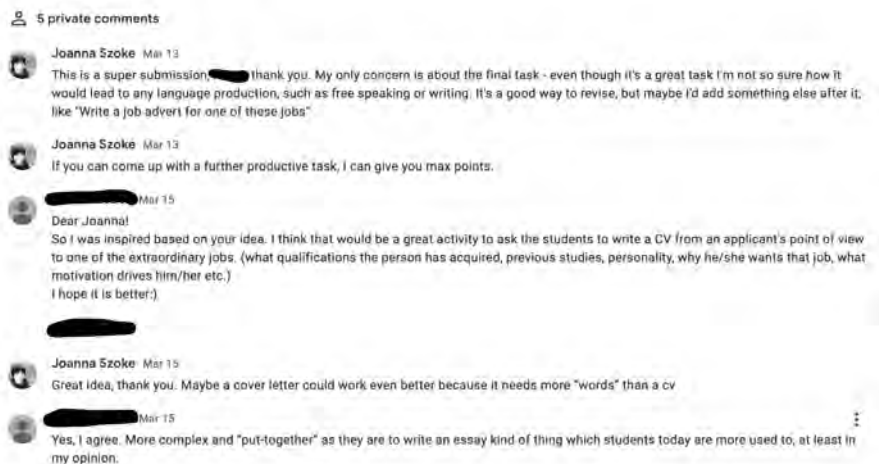
Más internetes oldalakat is alkalmaztam azzal a céllal, hogy a hallgatók egymást értékelhessenek. Az egyik kurzus esetében a Google Jamboard elnevezésű közösen szerkeszthető virtuális fehértablát használtam arra, hogy a hallgatók csoportosan megvitassák és értékeljék egymás online mikrotanítását. Miközben én a fő csoportszobában beszélgettem egy hallgatóval az

ő élményeiről, addig a többiek kis csoportszobákban beszéltek meg, milyen pozitívumot és fejlesztendő területet tudnának kiemelni, amit a közös online táblához adtak hozzá (lásd 1. ábra). Ezek után a teljes csoport közösen beszélte meg a megjegyzéseket. A Padlet elnevezésű internetes blog oldalt pedig inkább aszinkrón feladatokhoz és értékeléshez alkalmaztam. Arra buzdítottam hallgatóimat, hogy először is tegyenek közzé a közös Padlet felületre egy bejegyzést bizonyos témában, majd szóljanak hozzá egymás bejegyzéseihhez.

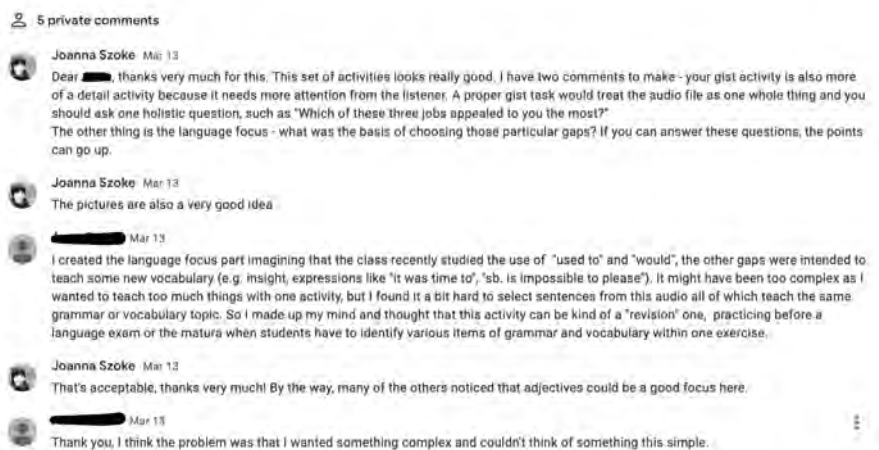


1. ábra. Mikrotanítás közös informális értékelése Google Jamboard segítségével

Egy másik (nappalis) kurzuson a feladatok többszöri beadásának lehetőségét próbáltam meghonosítani. Ennél a kurzusnál a gamifikációs tanterem egyik eleme, egy pontrendszer (Fromann-Damsa 2016) adta az egész féléves értékelés alapját. A pontrendszerben szerepeltek kötelező és opcionális feladatok, és mindig volt esély a többszöri próbálkozásra (vö. Nicol – MacFarlane-Dick (2006) 6. pontja). A hallgatók saját idő- és erőbeosztási képességeire bízom, hogy akarnak-e élni az ismételt próbálkozás lehetőségével (lásd 2. és 3. ábra). E hozzáállás bevezetésénél a következetesség különösen fontos. Először szinte egy hallgató sem értette, hogy több pontért cserébe kijavíthatnak vagy pontosíthatnak bizonyos részeket. Ennek a célját, vagyis a folyamatos fejlődést és a hibázás végzettségének tompítását artikuláltam is a következő szinkron online órámon. Ezután is következetesen lehetővé tettem az újbóli beadás lehetőségét, az online megjegyzés-dialógusokat pedig kiegészítettem a fejlesztési lehetőségekkel (vö. Nicol – MacFarlane-Dick 3. és 6. pontja). A félév végére kialakult mindenkiben a saját hozzáállása: valaki bevallotta, hogy nincs most többre ideje vagy ereje, más viszont dolgozott még a feladaton. A lényeg ebben a megközelítésben, hogy nyíltak és következetesek a cselekedetek. Nem gond, ha valaki nem tud maximális erőt befektetni a munkába, de tegyen meg lehetőleg minél többet, és ne a tanár fossza meg a lehetőségtől, hanem ő döntse el, mikor érzi elegendőnek a ráfordított erőt és időt.

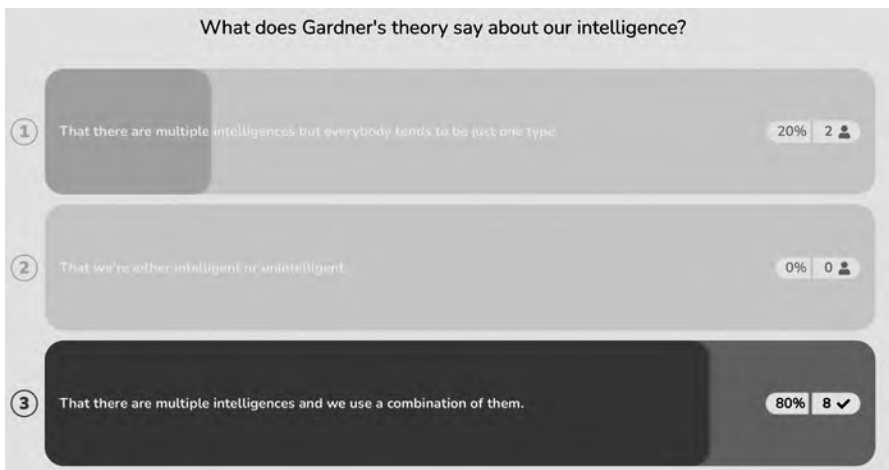


## 2. ábra. Kommentdialógus a Google Classroomon több pont érdekében 1.



## 3. ábra. Kommentdialógus a Google Classroomon több pont érdekében 2.

Az általam alkalmazott online formatív értékelési megoldások utolsó csoportja a gyakori és gyors visszajelzésre lehetőséget adó online kvíz oldalak mint a Mentimeter, Kahoot, Socrative, Wooclap és a Quizizz (lásd 4. ábra). Céлом ezekkel a gyors kvizekkel az volt, hogy a hallgatók minél hamarabb kapjanak kézzelfogható visszajelzést pillanatnyi tudásukról, azonban minél játékosabb formában. A játékoság ismételten az értékeléshez kapcsolódó negatív előítéleteket kívánta csökkenteni. A hallgatók akár csoportosan is válaszolhattak a kvíz kérdésekre, mivel a cél a tudás gyors felelevenítése és az esetleges lyukak felismerése volt, nem pedig egy számszerű jegy elérése. Az ilyen kvizeket mindig közös kiértékelés követte, amikor elicítáltam mi miért volt épp rossz vagy jó megoldás.



4. ábra. Wooclap használata a tudás elsajátításának gyors ellenőrzésére

### 3. Következtetések, tanulságok

Több célom is volt a formatív értékelési formák bevezetésével és használatával az online távolléti oktatásban. Mindenekelőtt egy olyan értékelési látásmódot szerettem volna megismertetni és megszoktatni a hallgatóimmal, ami több lehetőséget ad a fokozatos fejlődésre a folyamatos visszacsatolási megoldásoknak köszönhetően. Valamint azt is meg kívántam mutatni, hogy az online oktatásban is ugyanúgy lehet változatos módszerekkel értékelni, mint a személyesben, és nem szükséges, hogy mindez feleletválasztós tesztekben merüljön ki.

A visszajelzések azonban meglehetősen széles skálán mozogtak. A Google Forms használatával készült kvalitatív felmérésben (4 kurzus, összesen 29 kitöltő) résztvevőktől szöveges visszajelzést kértem a kurzus megtervezésével, a tananyaggal, a virtuális osztályteremmel, valamint az értékeléssel kapcsolatban. Az értékelési és visszajelzési rendszerrel kapcsolatban a következő főbb tanulságokat tudtam levonni:

1. A tanár autoritásának kitartóan jelentős ereje van, ez pedig sokakat visszatart egy „peer review” feladat megoldásakor. – Taras (2002) úgy látja, hogy a felsőoktatásban nincs igazán hagyománya a tanár-független értékelésnek, és ezért különösen nehéz a hallgatók kezébe adni az értékelés egyes elemeit, mert ismeretlen számukra az érzés is és a folyamat is. Hasonlót éreztem én is a félév során, hogy nehezen tudtam meggyőzni a hallgatókat arról a biztonságról, aminek tudatában szabadon értékelhették volna egymás munkáját. Sadler (1998:78) erről azt írja, hogy egy ilyen jellegű paradigmaváltás sikerességéhez olyan hosszú ideig kell tartson az „átszoktatás,” amíg a hallgatók természetesnek nem érzik az új rendszert.
2. Ha opcionalitást építünk bele egy rendszerbe, akkor a sok választható feladat látványa elsősorban megbéníthatja a hallgatókat. – Szintén az új megközelítés eleme volt a

pontrendszer, melybe számos opcionális feladatot építettem. A tradicionális rendszerhez szokott hallgatókat viszont megrémítette a sok feladat, és teljesíthetetlennek érezték a kurzusokat. Ebben a helyzetben fontos együtt átnézni minden elemét a rendszernek, kihangsúlyozni a tanulói autonómia és felelősségvállalás fontosságát, valamint megerősíteni mindenkit a tanár-diák dialógus szerepében. Tehát a követelmények változtathatók, ha mindkét fél elfogadja a másik érveit.

3. A pontszámok tükrözzék mennyi munkát igényel a feladat, de emellett transzparensen mutassák, mi miért ér egy bizonyos pontszámot. – Minden visszajelzés arra utalt, hogy a feladatok kiadásakor indikálnom kell, a pontszámok mekkora erőbefektetést hivatottak mutatni, valamint minden feladathoz mellékelnem kell egy teljesen transzparens pontozási rendszert is, amiben a hallgatók világosan láthatják (már előre), hogy mennyi munkáért mennyi pontot fognak tudni szerezni.
4. A rövid, gyors kvízek többet érhetnek, mint egy nagyobb tétellel rendelkező teszt – A gyakori és ismételt visszajelzés szintén eleme a formatív értékelési rendszernek, és az óra közepén vagy végén pár perc alatt kitölthető gyors kvízekkel kapcsolatos megjegyzések azt mutatták, hogy csökkent a hallgatók teljesítmény-szorongása és értékelték, hogy utána mindig együtt megbeszéltük a problematikusként mutató részeket.
5. Mindig lesznek olyanok, akiket ez a típusú értékelés nem motivál. - A legfontosabb tanulsága ennek a kísérletnek az volt, hogy akár mennyire gondolja úgy a tanár, hogy egy előrelendítő és mindenki érdekeit szolgáló megközelítést kíván megismertetni a hallgatókkal, teljesen természetes, hogy egyes diákokat nem fogja ez megnyerni. Egyénekből áll össze minden tanulói csoport, és az egyéneknek különféle hozzáállásuk és igényeik vannak. Célunk pedig, hogy a lehető legideálisabb megoldást tudjuk választani a többség számára.

## Összegzés

A pandémia okozta helyzetet megpróbáltam módszertanilag teljességében kihasználni, és az online távoktatásban rejlő lehetőségek segítségével egy más szemléletű értékelési és visszajelzési rendszert kívántam bevezetni a 2020/21-es egyetemi kurzusaimon. Úgy gondoltam, az online eszközökre utaltság lehetőséget ad arra, hogy a bennük rejlő potenciált kihasználva a tradicionálistól eltérő megoldásokkal kísérletezzek. Célom a folyamatos visszacsatolást adó, fejlődés-és tanulási folyamat fókuszú formatív értékelési és visszajelzési mód megismertetése, gyakorlati alkalmazása és a hallgatók benyomásainak megismerése volt. Az első meglepődést szép lassan felváltották a pozitív érzelmek mind a nappalis, mind a levelezős hallgatók részéről, és sokan értékelték a rendszer által adott szabadságot, az értékelésben való részvételi lehetőséget és a feladatok többszöri beadásának ötletét. Azonban sokakat el is bátortalanított a több autonómia, egymás közös értékelése és a feladatok közti választási lehetőség. Ezeket a tanulságokat levonva a 2021/22-es tanévben megismétlem a kísérletet.

## Felhasznált irodalom

- Brown, Douglas H. 2000. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Pearson. White Plains, NY.
- Fromann Richárd – Damsa Andrei 2016. A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. Új Pedagógia Szemle 3-4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatasban#main-content>
- Mavridi, Sophia 2020. Going hybrid during covid-19. *ALL London & TiLT*. <https://sophiamavridi.com/going-hybrid-during-covid-19/>.
- Nicol, David J. – MacFarlane-Dick, Debra 2006. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 2: 199–218.
- Reese, Hayne W. 2011. The Learning-by-doing principle. *Behavioral Development Bulletin*. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-55719-001.pdf>
- Sadler, Royce D. 1998. Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principle, Policy & Practice* 1: 77–84.
- Taras, Maddalena 2002. Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 6: 501–510.

## A tanulmány szerzője

**Szőke Johanna** egyetemi tanársegéd, Károli Gáspár Református Egyetem. Főbb kutatási területek: online oktatás módszertana, hibrid oktatás módszertana, értékelés és visszajelzés a nyelvoktatásban





# Szőke-Milinte Enikő

## Tudásteremtés és alkotás a digitális pedagógiában

*„Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítsa bennünket a jól végzett munka örömeire és az alkotás izgalmára, hogy megtanítsa szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni.”*  
(Szentgyörgyi Albert)

### Bevezetés

Az alkotás fontosságát a megismerésben már a 20. század első felében Szentgyörgyi Albert is fontosnak tartotta. Az azóta eltelt több mint fél évtized alatt az alkotás még inkább felértékelődött a pedagógiában, a 21. század elején a digitális pedagógiában. A tanulmány azt igazolja, hogy az alkotás a tanulás lényegéhez tartozó tevékenység, így a 21. századi pedagógiai modellek és elméletek kitüntetett szerepet szánnak az alkotásnak a tanulás folyamatában.

## 1. A digitális pedagógia axiómái és az alkotó tanulás

A digitális pedagógia a tanítás és a tanulás technológiával támogatott, kiegészített vagy helyettesített formáit kutatja. A technológia oktatási célú felhasználásának vizsgálatára Kimmons, R., Graham, C., és West, R. (2020) több modellt is a vizsgálat tárgyává tett (LoTi, RAT, SAMR, TAM, TIM, TIP, TPACK<sup>1</sup>) és kidolgozták azokat kritériumokat, amelyek mentén egy, a pedagógusképzők számára használható modell megalkotható. Hat kritériumot állítottak fel amelyek mentén a technológia oktatási célú felhasználását értékelni lehet, és arra törekedtek, hogy a vizsgált modellek legjobban értékelhető sajátosságait integrálják a saját maguk által kialakított modellbe.

1. Világosság	A modell kellően egyszerű, világos és könnyen érthető?
2. Kompatibilitás	Kiegészíti/támogatja a modellt a tanárok által értékesnek ítélt oktatási gyakorlatokat?
3. Termékenység	A modell segíti a tanárok gondolkodását a technológiai integrációval kapcsolatban?
4. Technológiai szerep	A modell a technológiai integrációt konkrét pedagógiai célok elérésének eszközként kezeli-e?
5. Hatály	A modell eléggé takarékos ahhoz, hogy figyelmen kívül hagyja a technológiai integráció azon aspektusait, amelyek nem hasznosak a tanárok számára, de elég átfogó ahhoz, hogy irányítsa gyakorlataikat?
6. Diákközpontúság	A modell egyértelműen hangsúlyozza a hallgatókat és a hallgatói eredményeket?

*1. ábra. Hat kritérium a technológiai integrációs modellek értékeléséhez pedagógusok és hallgatók számára (Kimmons, R.– Graham, C.– West, R. 2020: 4)*

Ezek után megalkották saját elméleti modelljüket úgy, hogy továbbfejlesztették a Hughes, J., Thomas, R. és Scharber, C. által 2006-ban kidolgozott RAT modellt (Replacement, Amplification, Transformation), és saját modellt alkottak PIC-RAT mátrix néven, melynek segítségével a digitális technika pedagógusképzésbe való integrálásának lehetőségeit vizsgálták (1. ábra).

A PIC-RAT mátrixba integrált RAT modell alapkérdése: Milyen hatással van a technológia használata a pedagógiai gyakorlatra? Három féle választ adtak a szerzők a kérdésre: a technológia helyettesítheti, bővítheti vagy átalakíthatja a pedagógiai folyamatokat.

Amikor a technológiát a helyettesítés céljával (replacement) alkalmazzák, a pedagógusok egy meglévő pedagógiai gyakorlatot új közegbe helyeznek anélkül, hogy változtatnának, javítanának a pedagógiai gyakorlatukon. Tipikus példa, amikor a digitális táblát vetítövászongyanánt, csak a prezentációk bemutatására használják a pedagógusok.

Amikor a technológia megerősíti (amplification) a pedagógiai helyzetet, a pedagógusok gyakorlata fokozatosan javul, de radikálisan nem változik. Ilyen például az, amikor az eszszét digitális formában is beadhatják a tanulók, a tanár ebben fogja a szükséges javításokat elvégezni és visszajelezni számukra. Ebben a formában megosztható, praktikusán tárolható, dinamikusán változtatható (pl. javítások elvégzése) a produktum.

Végül, a harmadik lehetőség, amikor a technológia átalakítja (transformation) a pedagógiai helyzetet és új lehetőségeket teremtenek a pedagógia számára (Kozma 1991). Például a hallgatók interjút készíthetnek egy távoli egyetem szakértőjével egy webes videokonferencia-szolgáltatás, például a Zoom használatával. E tapasztalat nem jöhet létre fejletlenebb technológiai eszközökkel.

A RAT modell felvet egy alapvető dilemmát: a technológia képes-e valaha is átalakító hatást gyakorolni a tanulásra (pl. Clark 1994)?

Az egyik adható válasz a kérdésre, hogy a technológia átalakító hatása a tanítás-tanulásban csak a meglévő gyakorlatok funkcionális javítását vagy nagyobb hatékonyságát jelenti. Egy másik lehetséges válasz azt hangsúlyozza hogy bekövetkezik a technológia használata során egy olyan fordulópont, ahol a hatékonyság olyan látványos lesz, hogy az új gyakorlatokat már csak a hatékonyság terén nem lehet megkülönböztetni a régittől. (pl. azok az egyetemi képzések, amelyek MOOC alapú kurzusok elvégzésével biztosítanak végzettséget, szakképzettséget a világ bármely pontján csatlakozó hallgató számára). A pedagógiai gyakorlatot átalakító technológia kutatása manapság központi kérdés a neveléstudományokban, új tudományterület alakult ki ennek vizsgálatára, a digitális pedagógia területe.

Kiindulópontként leszögezhető minden digitális pedagógia első axiómájaként, csak azt a technológiát érdemes alkalmazni a pedagógiai gyakorlatban, amely nem akadályozza a pedagógust a pedagógiájának, módszertanának az alkalmazásában, újragondolásában.

A személyes és az online jelenlétben alapuló oktatási formák kiegészíthetik egymás működését. Ezek együttes, vagy egymást kiegészítő felhasználási módját vegyes, vagy kevert típusú tanuláshoz (blended learning) nevezik a szakirodalomban; a kevert típusú tanulás a személyes és az online jelenlétben alapuló oktatási formák legjobb tulajdonságait integrálják (Garrison 2011). Az online tanulás egyszerre biztosít függetlenséget (aszinkron online kommunikáció) és interakciót (összekapcsoltság) (Garrison 2009). Az oktatóknak lehetősége van az oktatási intézményen belüli és az oktatási intézményen kívüli, formális és informális online környe-

zetek változatos, egymásra épülő használatára, a személyes és az online oktatási módszerek és megközelítések vegyes alkalmazására egyaránt a kívánt oktatási célok elérésének érdekében. A digitális és az online tanulási formák tehát teljes mértékben elősegíthetik az egyéni szabadság és a megfontolt célokkal létrehozott, valamint működtetett tanulói csoportokban rejlő összekapcsoltság előnyeinek integrációját (Garrison 2011).

C	KREATÍV	A hallgatók kapcsolata technológiával	CR infografikán szemléltet a tanár, blogot ír a tanuló	CA Paint-tel készíti el a rajzot/modellt a tanuló	CT dokumentumfilm készítés, saját munka prezentálása
I	INTERAKTÍV		IR szódogozat Google űrlapon	IA csoportos verseny Kahoot-on	IT a tanulók készítenek Kahoot-ot az számonkéréshez
P	PASSZÍV		PR a tanítási óra rögzített podcastjának meghallgatása	PA az elhangzott előadás rögzített változatának hozzáférhető tétele	PT ZOOM meeting, ahol a tanuló csak „figyel”
A technológia hatása a tanítási gyakorlatra					
			HELYETTESÍTŐ	MEGERŐSÍTŐ	ÁTALAKÍTÓ
			R	A	T

2. ábra. PIC-RAT mátrix Kimmons, R., Graham, C. R., & West, R. E. 2020–saját szerkesztés

A PIC-RAT modell másik dimenziója, három tanulói szerepet különböztet meg a technológia használatával összefüggésben: passzív tanulói szerep (passive), akinek a tartalom passzív fogadása a feladata, az interaktív tanulói szerep, akinek a tartalommal és a többi tanulóval való interakció a feladata (integrative), és a kreatív tanulói szerep, akinek a tudásalkotás a feladata (creative) (Papert – Harel 1991 idézi Kimmons, R.– Graham, C. R. – West, R. E. 2020).

Cuban (1986) szerint, a tanárok hagyományosan úgy alkalmazzák a tanítás során a technológiát, hogy a tanulók passzív befogadóként vesznek részt a tanulás folyamatában (idézik Kimmons, R. – Graham, C. R. – West, R. E. 2020). 2021-ben ez alapvetően PowerPoint-tal támogatott előadásokat, vagy videókkal támogatott tanári előadásokat jelent, ahol az olyan alapkészségek a fontosak mint a meghallgatás, figyelem, olvasás, megfigyelés.

Érdeemes kiegészíteni egy fontos szemponttal ezt a megállapítást: nem csak a technológia ún. hagyományos alkalmazásától függ a passzív tanulói szerep, hanem a pedagógus digitális módszertani felkészültségétől, az oktatási színtértől (pl. általános iskola vagy egyetem), az oktatási helyzettől (osztálytermi tanári előadás vagy tükrözött osztályterem) valamint a mindenkorai tanuló tudatosságától és tanulási képességeitől.

Amennyiben egy tükrözött osztályterem módszerébe integráltan kapnak a hallgatók tanári videós kiselőadásokat a téma feldolgozásához, hiszen birtokában vannak olyan digitális tanulási kompetenciáknak melyekkel eredményesen fel tudják dolgozni a videós tartalmakat,

helyes és hasznos lehet a mátrix értelmében a technológia hagyományos alkalmazása, ugyanis a hallgatók nem maradnak passzív befogadói szerepben, hanem aktív információfeldolgozóként fognak megnyilvánulni. Kijelenthető tehát a digitális pedagógia második axiómája: a pedagóguson múlik, mire használja a technológiát. Ugyanaz a technológia alkalmas lehet mindhárom tanulói szerep aktiválására, a tanári leleményességen múlik, milyen típusú feladattal kínálja meg a tanulót.

Az interaktív tanulást a játékok, a számítógépes adaptív tesztek, a szimulációk, a digitális flash kártyák teszik lehetővé. A tanulók közvetlenül kölcsönhatásba lépnek a technológiával (vagy más tanulókkal a technológián keresztül), és tanulásuk az interakcióban valósul meg. A tanulás e formája, a kognícióból kiszervezi a műveleteket a digitális felületre. Ennek szükséges, de nem elégséges feltétele, hogy az alkalmazás tartalmaz interaktív elemeket. A tanulás a tényleges interakcióban valósul meg, azaz a tanulói tevékenységben. Általános és középiskolában a Tankockák, a Socratic, a Kahoot, a Redmenta stb. biztosítanak interakciót a tananyag és tanulók ill. a tanulók között. Ezekben a felületeken a tanulást a technológia szervezi, pontosabban a pedagógus a technológia segítségével, és nem a tanuló. A szerzők szerint, ezért a transzfer valamint a tudáskonstrukció sem valósulhat meg bizonyosan (Kimmons, R. – Graham, C. – West, R. 2020).

A technológia kreatív alkalmazása során a diákok platformként használják a technológiát a tanulási tevékenység során, digitális tanulási kompetenciáik azonnali alkalmazására van szükség. A tanulás eredményei is a digitális platformon valósulnak meg, jönnek létre. Ebben az esetben a tanuló szervezi a tanulást és nem a technológia. Tartós, értelmes tanulás történik melynek során a diákok valós problémák megoldására vállalkoznak miközben mozgósítják digitális tanulási kompetenciáik (Papert – Harel 1991). A technológia pedagógiai integrációjának e szintje összhangban van Bloom taxonómiájának legmagasabb szintjével az alkotással (Anderson – Krathwohl – Bloom 2001).

Ahhoz, hogy a technológia kreatív szintjét megvalósítsa a pedagógus a gyakorlatban, harmadik axiómaként fontos szem előtt tartania, hogy nem a technológiához kell igazítani a célokat, a tartalmat és a tanulót, hanem a célokhoz és a tanulók aktuális fejlettségéhez kell adaptálni a technológiát.

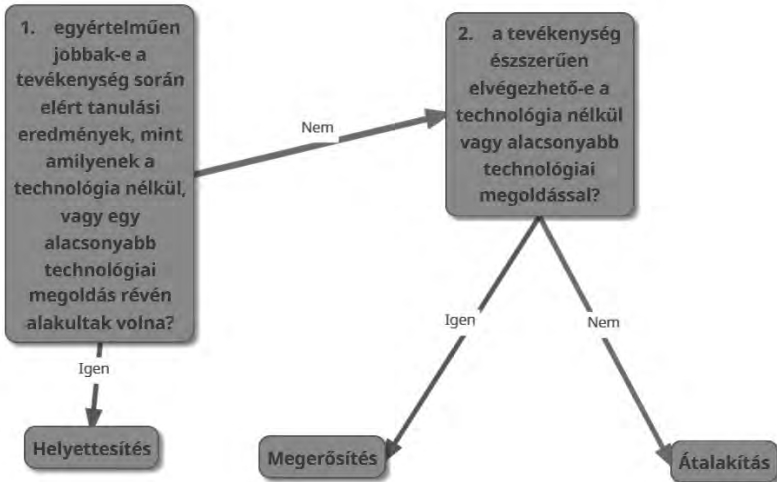
A PIC-RAT mátrix segítségével a pedagógus felteheti a technológia használatának két irányadó kérdését (Kimmons, R. – Graham, C. – West, R. 2020):

1. egyértelműen jobbak-e a tevékenység során elért tanulási eredmények, mint amilyenek a technológia nélkül vagy egy alacsonyabb technológiai megoldás révén történtek volna?
2. a tevékenység ésszerűen elvégezhető-e a technológia nélkül vagy alacsonyabb technológiai megoldással?

A válaszok függvényében dönthet arról a pedagógus, hogy tervezési és tanítási tevékenysége során a technológia használata a mátrix mely cellájában szolgálja leginkább a tanítási gyakorlat eredményességét (3. ábra).

A modell egyértelműen hangsúlyozza az aktív alkotói tanuló szerep és a pedagógia valóságát átalakító technológia ötvöztetésének gyümölcsöző lehetőségeit.

a technika sajátos osztálytermi felhasználása...

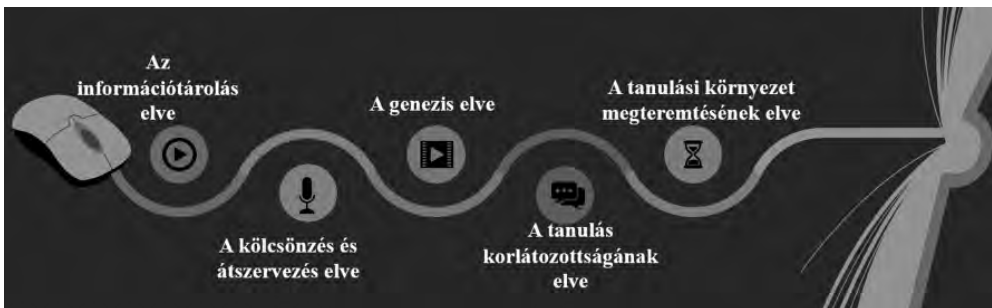


3. ábra. A technika osztálytermi felhasználása

Kimmons, R. – Graham, C. R. – West, R. E. 2020: 189.o.alapján saját szerkesztés

## 2. Az alkotás, mint pedagógiai elv

Egy másik modell, a kognitív terhelélmélet a tanuló személy tanulásban betöltött alkotó szerepét hangsúlyozza (4. ábra).



4. ábra. Kognitív terhelélmélet

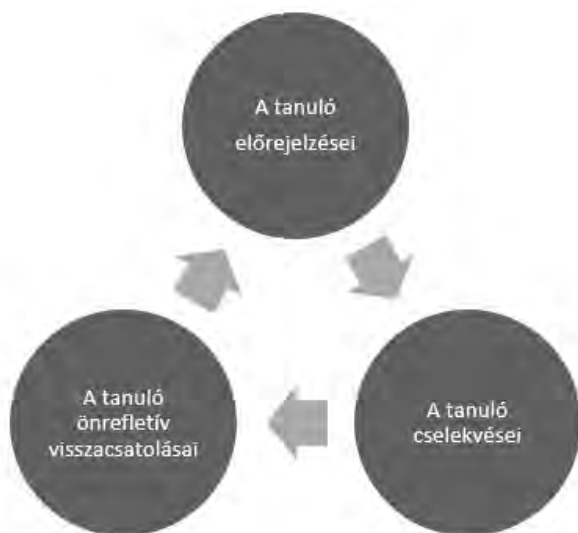
A kognitív terhelésmélet egy lehetséges keret, mely elég tág ahhoz, hogy érvényes legyen a különböző tanulási helyzetekre, és amely a legfontosabb elveket hangsúlyozza a Z generáció tanulástámogatásánál (Schweller 2009, Schweller et al. 2019):

1. Az információtárolás elve. Az emberi tevékenység és a környezethez való alkalmazkodás érdekében az emberi kogníció jelentős információmennyiség tárolását kell elvégezze, amit a hosszú távú memória biztosít. Az oktatás fő célja, tehát az, hogy segítse a tanulókat abban, hogy a megszerzett hasznos információk hosszú távú memóriába beépüljenek.
2. A kölcsönzés és átszervezés elve. A legtöbb információ más embereket hallgatva, megfigyelve, a többi emberrel való együttműködésben szerezhető meg. Az információközlés képessége biológiailag elsődleges képesség, melyet a személyközi kommunikáció biztosít, ezért a kommunikáció az elsődleges eszköz, amellyel jelentős mennyiségű másodlagos információt, tudást kapunk, amelyet a hosszú távú memóriába építhetünk. Az oktatásban biztosítani kell, hogy a tanulók minél többféle módon kerüljenek egymással kommunikációs kapcsolatba, minél több kommunikációs feladatuk legyen a feldolgozandó tananyaggal, hogy az együttműködésben egymástól eltanulhassák az új információkat, képességeket, attitűdöket, átszervezhessék saját tudásukat.
3. A genesis elve. Időnként elő kell állítanunk új információt, azokban az esetekben, amikor senki más nem rendelkezik az információval. Problémamegoldás során egy generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni, és azok hatékonyságát tesztelni. A problémamegoldó stratégia így az oktatás kitüntetett stratégiája, mely az emberi megismerés és kutatás folyamatának a leképezése által, új tudás teremtőivé alakítja a tanulókat. A speciálisan kidolgozott audiovizuális eszközök és tartalmak segítségével izgalmassá és valódi felfedezéssé tehető a problémamegoldás folyamata az iskolában.
4. A tanulás korlátozottságának elve. A tanuláspszichológia elmélete bizonyította, hogy csak korlátozott mennyiségű új verbális vagy téri információ dolgozható fel. A munkamemóriát új információk kezelésére használjuk, ám a munkamemória szigorúan korlátozott mind kapacitásban, mind időtartamban. Luck és Vogel (1997 idézi Oberauer - Eichenberger) Nature-ben megjelent tanulmánya szerint nagyjából négy egység memorizálását képes elvégezni a munkamemória. Újabb Oberauer és Eichenberger kutatása is megerősítette, hogy a munkamemória feldolgozási kapacitása súlyosan korlátozott. Fontos oktatási feladat a tanulók munkamemóriájának támogatása a kimerülés és pihenés ciklusaihoz igazított vizualizációs és egyéb oktatási technikákkal (Oberauer – Eichenberger 2013).
5. A tanulási környezet megteremtésének elve. A tanulási környezet az információ szervezője és összekapcsolója. A hosszú távú memóriából az információk annak függvényében hívhatók elő a munkamemóriába, hogy a környezeti feltételekhez való alkalmazkodás mit kíván meg. Abban az esetben, amikor tárolt információk kerülnek feldolgozásra a munkamemóriában, azaz felidézünk, kreatív módon újra felhasználjuk a már eltárolt ismereteket, nincs ismert kapacitási vagy időtartam-korlátozása a munkamemóriának. A kreativitást igénylő feladatok, melyekben a meglévő ismereteket újszerű módon kell felhasználni, olyan tanulási környezetet jelentenek a tanulók számára, amelyben azáltal

tapasztalnak meg kompetenciaérzést és hoznak létre integrált információkat, végeznek megismerő tevékenységet, hogy a különböző helyeken tárolt különböző típusú információk, reprezentációk hozzáférhetőkké, szervezhetőkké, felhasználhatókká, kapcsolhatókká váljanak. Fontos tehát, hogy komplex feladatokkal olyan tanulási környezetet teremtünk a Z generációs tanulóknak, melyben végbemegy az előző és az új tudások integrációja.

### 3. Az alkotás folyamata a pedagógiai gyakorlatban

A konstruktivizmus tanuláselmélete értelmében a tanuló tudást maga építi fel (konstruálja) (Nahalka István 2002). A tanuló meglévő tudása és fogalmi hálóját fontos szerepet játszik a tudáskonstruálásban, hiszen az új információkat mindig a már meglévő tudásához próbálja illeszteni. A meglévő tudás minősége meghatározza, „előrejelzi” a konstruálás minőségét is. A konstruktivizmus a tanulás folyamatát állandó körforgásként értelmezi, hiszen meglátása szerint, előzetes elmélettől mentes empiria nem létezik (Nahalka 2002: 52), ezért a tanulás folyamata a következő modellel ábrázolható (5. ábra):



5. ábra. A tanulás konstruktivista szemlélete

A mindenkor tanuló előzetes konstrukciókkal lép be a tanulási folyamatba (ezt nevezi Nahalka előrejelzésnek), ezt követően történik meg az információ(k) befogadása, a megismerés, vagyis a cselekvés. Végül, a tanuló elemzi a cselekvés eredményeit, és a visszacsatolás során addigi tudása megváltozhat, átalakulhat az új információ(k) függvényében.

A konstruktivista didaktika alapelvei közt a problémamegoldás kitüntetett helyet kap. Ez az alapelv azt hangsúlyozza, hogy a tanulás során nincs teljesen problémamentes terület, azaz a



meglévő és feldolgozandó tudásrendszer között a legtöbb esetben ellentmondás feszül, melyet problémamegoldással lehet feloldani, azaz hipotézis állítással, ezek igazolásával vagy elvetésével. Cél, hogy a probléma és annak megoldása illeszkedjen egy nagyobb, általánosabb fogalomrendszerbe, tudásrendszerbe.

A problémamegoldás során a hipotézisalkotás és a hipotézisek igazolása egyre tökéletesebb innovációs és problémamegoldó gondolkodást feltételeznek. Ez összecseng a kognitív terhelélmélet genézis elvével, mely úgy fogalmaz, hogy a problémamegoldás során egy generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni, és azok hatékonyságát tesztelni. A generálási eljárás a hipotézis alkotásnak és a hipotézisek igazolásának vagy elvetésének, a tesztelési eljárás az ezt követő reflexiónak feleltethető meg.

A problémamegoldás tehát egy olyan alkotó, új információt „teremtő”, létrehozó stratégia, mely a digitális oktatásnak is kitüntetett stratégiája, új szerepet jelöl ki a mindenkori tanuló számára: az új tudás teremtőjévé nevezi ki. Természetesen ez egy ún. tacit tudást jelent, mely azonban kiállhatja a nyilvánosság próbáját és explicit tudássá válhat (Nonoka – Konno 1998). A tudásalkotás folyamata a probléma felismerésével, megfogalmazásával kezdődik.

A probléma természete függvényében a megoldás lehet kutatás alapú vagy innovációra, invencióra irányuló alkotás alapú (6. ábra). A kutatás alapú problémamegoldás eredménye a hipotézisek igazolásán vagy elvetésén túl egy új elmélet alkotása. Az alkotás alapú problémamegoldás eredménye egy új gyakorlat. Azoknál a problémáknál, amelyeknek elméleti és gyakorlati aspektusai is vannak komplex eredmények születnek a tanulás eredményeként, melyek egyszerre rendelkezhetnek új elméleti és gyakorlati aspektussal, valamint konkrét kézzelfogható produktumként is megmutatkoznak.



6. ábra. A tudásalkotás folyamatai, saját szerkesztés

A pedagógus a problémát segít felismerni, megfogalmazni, és támogatja a tanulót a megoldás felismerésében, kidolgozásában a következő szakaszok szerint (7. ábra):

<b>Alkotás alapú tanulás</b> <b>ITEC project</b> <i>http://itec.eun.org/web/guest</i>	<b>Kutatás alapú tanulás</b> <b>Pedaste és mtsai. 2012, 2015</b>	
Mi a probléma?	Orientáció	
Mi az előzetes tudásod a problémáról? Idézd fel!	Koncepcióalkotás	Kérdésmeghatározás
Mi a felismerésre váró ismeretlen? Mi a válaszra váró kérdés? – Fedezd fel!		Hipotézisalkotás
Melyek a lehetőségek a kérdés megválaszolására? – Álmodd meg!	tanulmányozás	Feltárás
Mit kell létrehoznod, elkészítened? – Alkoss! Tevékenykedj! Működj együtt!		Kísérlet
Mit lehetne/kellene változtatni? - Gondold újra!		Adatelemzés
Próbáld ki mit hoztál létre? – Reflektálj!	következtetés	
Mutasd be!	Megvitatás, értelmezés	Közlés, kommunikáció

*7. ábra. Az alkotás és a kutatás alapú tanulás szakaszai*

Az elméleti keretkből (PIC-RAT modell, kognitív terhelélmélet, konstruktivizmus) egyértelműen kitűnik, hogy az alkotás, a produktivitás a 21. századi tanulás központi kategóriája.

A Pedagógiai lexikon két formáját is megkülönbözteti az alkotásnak:

1. reprodukív alkalmazások (gyakorlás), amelyek a készségfejlesztést szolgálják
2. produktív, alkotó alkalmazások, amelyek a feladatok és problémák sokrétűbb, bonyolultabb megoldását eredményezik.

Mindkét formának van helye és létjogosultsága a tanulás folyamatában amennyiben úgy tekintünk a tanulásra, mint „egy nyitott végű, kreatív folyamatra, aminek a végén születik valami, amit meg lehet mutatni egymásnak” (Seymour Papert 1990). Minden produktum magában hordozza alkotója kognitív konstrukcióit, kreativitását, személyiségét és egyúttal lehetséges válasz is egy problémában felmerülő kérdésre. Papert az oktatást egy organikus folyamatként értelmezte újra, amiben nem válnak külön szigorúan a tantárgyak: „a gyerekek, akik programozni tanulnak, képet alkotnak a mozgásról, megismerik a műszaki tervezés alapjait, és mindenekfelett megtanulják, hogy a tudás nem magáért való dolog, a tudományos és a matematikai ismeretek nem választhatók el a játékok iránti szenvedélyüktől, azoktól a dolgoktól, amiket kisgyerekkoruk óta örömmel művelnek.” Ezt a ma is érvényes és komplex szemléletét a tanulásnak 1990-ben írta le Papert és Harel.

## 4. A 21. századi tanulás céljai és az alkotás

A bemutatott modellek alapján a génezis elvével összefüggésben, a következőkben lehet meghatározni a 21. századi tanulás céljait:

- a tanulók legyenek képesek tudásfejlesztésre és adaptálásra a problémamegoldás folyamatában; ez szakértelmet és nagyfokú kreativitást feltételez
- a tanulók legyenek képesek alkotásra, új, innovatív produktumok létrehozására
- a tanulók legyenek képesek olyan produktumokat létrehozni, melyek integrálják az elméleti és a gyakorlati problémák megoldása során keletkezett elméleti modelleket és gyakorlati eljárásokat
- a tanulók legyenek képesek az új produktumok, új tudások létrehozása által adaptív módon viszonyulni az új információkhoz
- a tanulók legyenek képesek az iskolát és egyéb tanulási színtereket tudásépítő közösségekbe alakítani, ahol felkészülhetnek a tudásalapú munka világára, amelyet a tudásproduktumok közös létrehozása, a szisztematikus tudásfejlesztés és -gazdagítás, valamint a szakértelem megosztása jellemez (Lakkala és mtsai 2005).

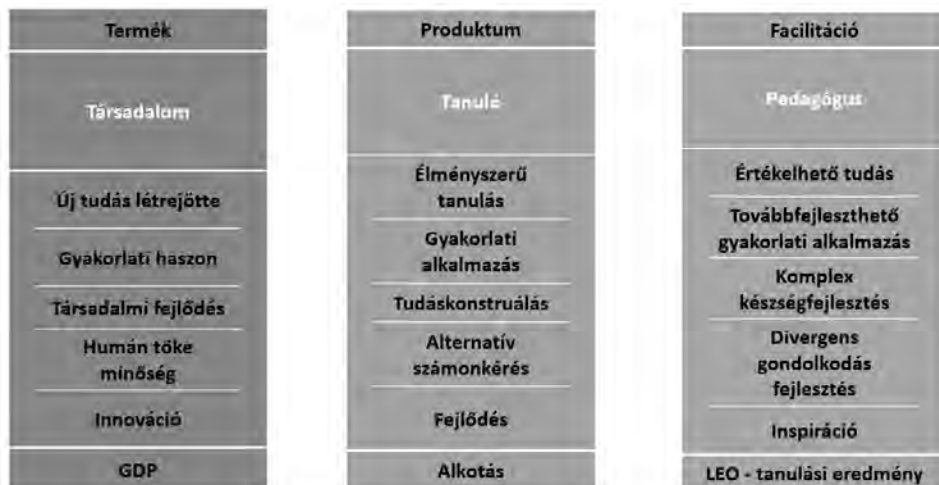
Az iskola és az egyetem akkor válhat tudásalapú munkára felkészítő színterré, ha tudásépítő szervezetként a tanulók, a hallgatók és a tanárok szakértői kutatócsoportokat alkotva, közös tevékenységeken keresztül, kollektív tudás létrehozásával tudnak részt venni problémamegoldásban és kutatásban. Ennek érdekében érdemes a tudományos kutatás/vizsgálódás kultúráját mintának tekinteni, szerkezetét, mechanizmusait és különböző módszertanait tanulmányozni (Hakkarainen és mtsai 2004).

A 21. századi digitális oktatási környezetben az alkotás szerepe azért értékelődik fel, mert ahogyan azt a PIC-RAT modell bemutatja, a digitális eszközök kreatív alkalmazása minden tanulási helyzetben (helyettesítő, megerősítő, átalakító) sajátos 21. századi tanulássá alakíthatja a tanulási folyamatot (Szöke-Milinte 2020). Minél inkább képes a digitális eszköz használata átalakítani a hagyományos tanulási környezetet, annál korszerűbb digitális pedagógiai gyakorlatot eredményez, melyben tudásalkotás történik. A tudásalkotás kreatív, termékeny közösségi tevékenységekben való részvételt igényel, amihez nem elegendő a közös tevékenységek pusztá átvétele, hanem olyan innovatív, felfedezés központú megközelítés, ahol új elképzelések, új eszközök és új tevékenységek jöhetnek létre. A folyamat során az eredeti ismeretek jelentősen gazdagodhatnak, vagy átalakulhatnak, a tevékenységek és eszközök által új ismeretek formálódását eredményezheti (Hakkarainen és mtsai 2004).

Vizsgáljuk meg egy példával!

A 8. osztályban a 20. századi történelem feldolgozása során a tanulók azt a feladatot kapják, hogy kutassanak 56-os túlélők után és készítsenek velük videóinterjúkat. Külön követelmény, hogy egy másik település iskolájának 8. osztályos tanulóival együtt kell működniük és a begyűjtött információkat meg kell egymással osztaniuk. Végül, külön-külön osztályonként egy-egy dokumentumfilmet kell készíteniük, melyben a főszereplők az interjú alanyok, a riporterek és a technikai feladatok felelősei a 8. osztályos tanulók. Ahhoz, hogy a feladatot teljesíteni tudják, nemcsak az osztálytársakkal, hanem egy másik iskola tanulóival is együtt kell működniük a digitális platformokon. Az együttműködés kezdeményezése, kereteinek

kidolgozása, lebonyolítása sajátos tanulási kompetenciákat feltételez. Emellett, stratégiát kell kialakítaniuk a tanulóknak arra vonatkozóan, hogyan fogják felkutatni, majd meggyőzni az interjú alanyokat, hogy vállalják a videointerjút. Ki kell dolgozniuk, elő kell készíteniük az interjúk kérdéseit, az állandó kérdéseket amelyek mentén összehasonlíthatják az 56-os eseményeket a túlélők szemszögéből. Az interjúk forgatása, utólagos szerkesztése, vágása és véglegesítése szintén sajátos képességeket és professzionális együttműködést feltételez. A megosztáson alapuló internetes kultúra bemutatathatóvá teszi a tanulók alkotásait, ami nemcsak az ismertség szempontjából, hanem a tanulásra motiválás szempontjából bír jelentőséggel.



8. ábra. Az alkotómunka előnyei

Az alkotó tanulás mind a tanuló, mind a pedagógus mind a társadalom szempontjából nagyon sok nyereséggel jár (7. ábra). A társadalom számára az alkotó tanulás hosszú távon új tudás létrejöttét, innovatív megoldásokat, a humán tőke minőségi fejlődését, GDP-ben mérhető hasznot eredményez. A pedagógus megfigyelhető, alternatív módon értékelhető tudás és tanulási eredményeket lesz képes tervezni és megvalósítani, módszertani kultúráját az inspiráló tanulási környezet megteremtése, a komplex készségfejlesztés, a divergens gondolkodás fejlesztése és a gyakorlati alkalmazhatóság szempontjai fogják meghatározni. Végül a tanuló alkotó tevékenységet végez, élményszerű tanulásban, tudáskonstruálásban, gyakorlati feladatok és problémák megoldásában vesz részt, melyek eredménye kézzelfoghatóan értékelhető számára, miközben folyamatosan fejlődik. Dron, J. és Anderson, T. (2014) az autentikus környezet és életvitel jelentőségét hangsúlyozza a 21. századi tanulás szempontjából. Szerintük a tanulás akkor érdemi, jelentéssel teli, ha a tanuló számára értékes, motiváló, ami a legtöbb esetben úgy érhető el, ha a tanulás autentikus környezetben történik, és a tanuló a tanulást érdekessé és hasznosnak észleli. Az előzőekben bemutatott példa azáltal hogy valódi szereplők tanulásba való bevonását szorgalmazta, ennek az igénynek kívánt megfelelni.

A tanulmány gondolatmenetét követve megállapítható, hogy a 21. századi tanulás éppúgy nem nélkülözheti az alkotást, mint a 20. század elején a reformpedagógiák vagy a kognitív

fordulat idején a problémamegoldást központi tanulási tevékenységnek tekintő pedagógiák ( J. Bruner 1996, J. Piaget 1997, Molnár Gyöngyvér 2012 és mások). Az újdonság az, hogy a problémamegoldásban az új, ismeretlen információ felfedezéséhez képest, a 21. századi digitális tanulási környezetben a tudás megalkotásáról, genéziséről kell beszélünk és nem készen preparált problémák iskolapéldáiról, bár a hagyományos szemléletű tankönyvekben és pedagógiákban még ez a szemléletmód érvényes. Amennyiben a jövő érdekében kíván a pedagógus munkálkodni, úgy a mindenkori tanuló a tudásalkotásra, tudáskonstruálásra kell rávezetnie, ebben a digitális oktatási környezet széleskörű és radikális megoldásokat kínál.

## Jegyzet

Technology, Pedagogy, and Content Knowledge - Technológiai, pedagógiai és tartalmi ismeretek (TPACK; Koehler & Mishra, 2009), Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition - Helyettesítés - Augmentáció - Módosítás - Újrdefiniálás (SAMR; Puentedura, 2003), Technology Integration Planning -Technológiai integrációs tervezés (TIP; Roblyer & Doering, 2013), Technology Integration Matrix Technológiaiintegrációs mátrix (TIM; Harnes, Welsh, & Winkelman, 2016), Technology Acceptance Model technológiai elfogadási modell (TAM; Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003), Levels of Technology Integration a technológiai integráció szintjei (LoTi; Moersch, 1995), and Replacement – Amplification – Transformation helyettesítés - erősítés - átalakítás (RAT; Hughes, Thomas, & Scharber, 2006)

## Felhasznált irodalom

- Anderson, L. W.– Krathwohl, D. R.– Bloom, B. S. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. New York, NY.: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>
- Bruner, Jerome 1996. *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Clark, R. E. 1994. Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development* 42(2), 21–29. <https://doi.org/10.1007/BF02299088>
- Dron, J.– Anderson, T. 2014. *Teaching crowds: Social media and distance learning*. AU Press. Athabasca.
- Hakkarainen, K. P. J. – Palonen, T., Paavola, S. – Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. ElsevierScience. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10648-019-09465-5.pdf> (2021.06.01.)
- Harel, I. – Papert, S.1990. Software Design as a Learning Environment, *E&L Memo* No. 7. 1990. <https://makersredbox.com/hu/blog/alkotopedagogia-seymour-papert/> (2021.06.01.) ITEC project, <http://itec.eun.org/web/guest>
- Hughes, J. – Thomas, R. – Scharber, C. 2006. Assessing technology integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – framework. In: *Proceedings of SITE 2006: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1616–1620).

- Kimmons, R. – Graham, C. R., West – R. E. 2020. The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176–198. <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation/>. (2021.06.01.)
- Kozma, R. B. 1991. Learning with media. *Review of Educational Research*, 61, 179–211. <https://doi.org/10.3102/00346543061002179>
- Lakkala, M. – Lallimo, J. – Hakkarainen, K. 2005. Teachers' pedagogical designs for technology-supported collective inquiry: A national case study. *Computers & Education*, 45, 3. : 337–356.
- Molnár Gyöngyvér 2012. A problémameoldó gondolkodás fejlődése: az intelligencia és a szocioökonómiai háttér befolyásoló hatása 3-11 évfolyamon. *Magyar Pedagógia*. 112. évf. 1. szám 41–58.
- Nahalka István 2002. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? *Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nonaka, I. – Konno, N. 1998. The concept of „Ba”: Building foundation for Knowledge Creation. In: *California Management Review* Vol 40 No.3 Spring. <http://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf>. (2021.06.01.)
- Oberauer, K. – Eichenberger, S. 2013. Visual working memory declines when more features must be remembered for each object. *Memory & Cognition*. 41(8), 1212–1227. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0333-6>. (2021.06.01.)
- Pedaste, M. – Mäeots, M. – Leijen, Ä. és Sarapuu, T. 2012. Improving students' inquiry skills through reflection and self-regulation scaffolds. *Technology, Instruction. Cognition and Learning*. 9. 1-2. 81-95
- Pedaste, M. – Mäeots, M. – Siiman, L. a. – Jong, T. d. – van Riesen, S. a. N. – Kamp, E. T. – Manoli, C. C. – Zacharia, Z. C. – Tsourlidaki, E. 2015. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14. 1. 47-61.
- Piaget Jean 1997. *Az értelem pszichológiája*. Kairosz. Budapest.
- Schweller, John 1999. Visualisation and Instructional Design. In: *Australian Educational Review*. <http://www.prgmea.com/pdf/abstract/3.pdf> (2021.06.01.)
- Schweller, John – Jeroen J. G. van Merriënboer – Paas Fred 2019. Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. Tanulási környezetek sajátosságai a 21. században. In: Imre Anna – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Dialógusok határtalanul. A pedagógiai kultúráváltás kérdései*. Szaktudás Kiadó Ház. [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Dialogusok\\_kotet\\_nyomdai\\_jav0228\\_ok\\_165x235\\_98\\_szazalek.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Dialogusok_kotet_nyomdai_jav0228_ok_165x235_98_szazalek.pdf) (2021.06.01.)

## A tanulmány szerzője

**Dr. Szőke-Milinte Enikő** intézetvezető egyetemi docens, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszék. Fő kutatási területei: pedagógiai kommunikáció, konfliktuskezelés, médiapedagógia. [szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu](mailto:szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu)



## **II. Kisgyermek pedagógiája**





# Fenyő Imre

## Programozható eszközök óvodai alkalmazása a gondolkodás-fejlesztésben (és az óvodapedagógus-képzés kihívásai a digitális óvodapedagógia terén)

### Bevezető

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai kara a közelmúltban kapcsolódott be a programozható eszközök óvodai alkalmazásának vizsgálatába, illetve kezdte meg az óvodapedagógus-jelölt hallgatók felkészítését a digitális és programozható eszközök óvodai alkalmazására. A Kar tevékenységét a debreceni székhelyű multinacionális vállalattal, a National Instruments-el kötött együttműködési megállapodás alapozta meg. Karunk a programban résztvevő óvodák munkájának támogatására és az óvodapedagógus hallgatók képzésének átalakítására vállalkozott, amikor belekezdett a programozható eszközökkel folytatott munkába. Jelenleg a képzés már több végzett évfolyammal rendelkezik, ezért ismertethetjük első eredményeinket.

A National Instruments társadalmi felelősségvállalási programja széles körű, társadalmilag hasznos tevékenységet tesz lehetővé. A cég mentorprogramja a cég tizennégy leányvállalatánál működik világszerte. 1976 óta támogatják a mérnökök tevékenységét, illetve támogatják a mérnökképzésben továbbtanulni akaró és természettudományos pályákra készülő gyerekek képzését. A cég ebben nyilván saját érdekeit is követi, hiszen a mérnöki pályák iránt mutatkozó csökkenő érdeklődés a minőségi szakember-utánpótlást, azaz a cég minőségi munkaerő-ellátását látszott veszélyeztetni. Hogy ezt a tendenciát megállítsa, illetve megfordítsa, a cég elindította a mentorprogramot, melyet kezdetben iskolás tanulók számára tettek elérhetővé azért, hogy megkedveljék a természettudományos tantárgyakat, megismerjék a mérnöki pályához kapcsolódó tevékenységeket, és elsajátítsák (illetve megalapozzák) a mérnöki gondolkodást. Ehhez játékos és élményszerű tanulást adó kereteket szerveznek, képzett tanácsadókkal látják el a programban részt vevő iskolákat. A program fontos része a teljesítmények és tapasztalatok megosztása: éves rendszerességgel kerül sor versenyek és konferenciák megszervezésére. A magyarországi program 2009-ben indult el a debreceni NI leányvállalat szervezésében. A programban részt vevő intézmények száma folyamatosan növekszik, mára mintegy másfélszáz intézményhez és több mint hatezer gyermekhez ért el a mentorprogram által nyújtott lehetőségek sora. 2014 óta a program lehetővé teszi azt is, hogy a résztvevők nemzetközi versenyekbe kapcsolódjanak be, e helyen mindenekelőtt a FIRST LEGO League (FLL) érdemel említést. E verseny regionális fordulóját Debrecenben szervezik, sőt, volt már Debrecenben közép-európai regionális döntő is.

A mérnöki gondolkodás feladatmegoldó jellege miatt a mentorprogramban hamar előtérbe került az algoritmikus gondolkodás fejlesztése. Ezzel kapcsolatban találtak rá a roboteszközök alkalmazására a tanulói programok során. Az eszközök használata a gyermekek számára önmagában nagy motiváló erővel bír, és a tapasztalatok szerint nagyon eredményes az algoritmikus gondolkodás fejlesztésében, ezért döntésünk nyomán hamar megjelent karunk oktatási kínálatában is.

# 1. Az algoritmikus gondolkodás

A pedagógiai szakmai diskurzusban a „*computational thinking*” fogalmának megjelenésével (Wing 2006) kapott helyet az algoritmikus gondolkodás fogalma. A *computational thinking* jelentése szűk értelemben informatikai, tágabb értelemben problémamegoldó gondolkodás, mely gondolkodás a képességek olyan összetett együttállását jelenti, mely négy fontosabb részre osztható. Jelenti egyrészt az analitikus képességet, tehát az összetett problémák részekre osztásának képességét; az absztrakciós képességet; a sémafelismerés illetve alkotás képességét; és végül az algoritmikus képességet, mely a fentiekben alapulva képes létrehozni az összetett problémák több lépésből álló megoldási folyamatait.

Az algoritmikus gondolkodás a kognitív pszichológia és pedagógia kontextusában értelmezhető, melyek az emberi megismerést információfeldolgozóként azonosítják. Ez a tudományos paradigma azon a felismerésen alapul, hogy megkülönböztethetjük egymástól a tudás tartalmi és műveleti elemeit. A gondolkodás vizsgálatának kognitív elmélete szerint a tudás nem egymástól elkülönült elemekből áll, hanem úgynevezett *sémák*, az elemi ismeretek tömbökké rendezett egységei alkotják. (Csapó 2003)

A megértés folyamata a kognitív pszichológia megközelítése szerint tulajdonképpen nem más, mint sémába rendezés: az új információt beleillesztjük sémáink rendszerébe. Mivel tapasztalataink spontán sémákba rendeződnek, ezért tudatában kell lennünk, hogy minden megismerés, minden megértés már létező sémák köréhez illeszkedve jön létre.

A gondolkodás ezen modellje egyértelműen azt sugallja, hogy a folyamat lényegileg mechanikus, gyakorolható, fejleszhető. Nem csoda, ha a modell alapján számos többé-kevésbé eredményes gondolkodásfejlesztési eljárást fejlesztettek ki, amilyen például Matthew Lipman gondolkodásfejlesztő programja, az IE (Instrumental Enrichment) program vagy a stratégiai képességek fejlesztése, mely megközelítés szerint találhatunk olyan kulcsjelentőségű képességeket, melyek fejlesztése az általános gondolkodási képesség fejlesztését nagyban elősegíti. Egyes kutatók szerint az úgynevezett *metakogníció* vagyis a gondolkodási folyamat megértésével kapcsolatos tudás hatékonyabbá teszi magát a folyamatot. A stratégiai képességek fejlesztésének iskolájához sorolhatjuk a *problémamegoldó gondolkodás* megközelítését is, és ennek egyik típusaként értelmezhető az *algoritmikus gondolkodás*, mely a felmerülő problémák analízisén alapul és a megoldandó problémák elemenkénti, elrendezett lépésről-lépésre történő megoldására tanítja meg az embereket.

Az algoritmus fogalma maga is szorosan kötődik a problémamegoldás folyamatához. Algoritmusnak nevezzük ugyanis a problémamegoldás menetét leíró folyamatit modellt. Már ebből is jól látszik, hogy az algoritmus soha nem állhat magában, az algoritmus létezésének feltétele valamely probléma léte és azonosítása, felismerése (Varga 2020).

Az algoritmus létrehozása minden esetben a probléma elemzésével, analízisével kezdődik. Feltárjuk a probléma összetettségét, a megoldásához szükséges lépéseket, összetevőket. Hogy ezeket a lépéseket hatékonyan és eredményesen meg tudjuk tenni, el kell rendeznünk őket. Az algoritmus éppen ez: a problémamegoldáshoz szükséges lépések felsorolása és logikai rendbe rendezése. A megoldandó problémák lehetnek elméleti jellegűek, de lehetnek gyakorlatiak, a mindennapi életben felmerülők is. Az algoritmikus gondolkodást ösztönösen alkalmazzuk

akkor, amikor valakinek úgy igyekszünk elmagyarázni egy problémamegoldó szituációt, hogy szeretnénk kizárni a hibázás lehetőségét.

Az algoritmusok további fontos sajátossága, hogy segítségükkel a problémák megoldásai kiterjeszhetőkké válnak. Az egyszer eredményre vezető megoldás lépéseit újra elővehetjük, ha ismét felmerül ugyanaz a problémaszituáció. Sőt, analógiás módon is megpróbálkozhatunk algoritmusaink alkalmazásával: ha ismeretlen problémával szembesülünk, gyakran megkeresjük a helyzethez leginkább illeszkedő, korábban már megtapasztalt problémát, és az ahhoz eredményesen alkalmazott algoritmus lépéseivel próbálkozhatunk, időnként eredményesen.

Az algoritmus lépéseinek meg kell felelni néhány kritériumnak.

1. Csak az a lépés lehet érvényes, amely megengedett és hozzáférhető. A tiltott vagy kivitelhezetlen lépések lehetetlenné teszik a probléma megoldását, megakasztják az algoritmust, megállítva a folyamatot.
2. Nem tervezhetünk végtelen sok lépésből álló problémamegoldási folyamatot, mert ez belátható módon nem vezet a probléma megoldásához.
3. A lépéseknek elemi egyszerűségűnek, érthetőnek, ismertnek kell lenniük. Az elemi egyszerűség természetesen minden ember, illetve életkori csoport számára más és más, ezért ismernünk kell azokat, akik számára problémamegoldó algoritmust készítünk.

Az algoritmusokat normál esetben természetes magától értetődőséggel használjuk, a legtöbb esetben nem fogalmazzuk meg őket pontosan. A mindennapi életben gyakran szembesülünk azzal, hogy bizonyos bonyolult problémákat rutinszerűen oldunk meg, de elbizonytalanodunk, ha másnak is el kell magyaráznunk, hogyan is szoktuk csinálni. A pedagógusok számára különösen fontos, hogy képesek legyenek a problémamegoldás lépéseit és folyamatát értelmesen elmagyarázni a gyermekeknek, hogy érthető és utánosztható módon tegyék hozzáférhetővé ezzel a problémamegoldási folyamatot.

Tehát csak kitüntetett pillanatokban kényszerülünk rá, hogy rögzítsük, formába öntsük az algoritmusokat. Erre több forma is rendelkezésünkre áll.

A leggyakrabban használt rögzítési forma a verbális rögzítés, mely a pedagógus szakmában különösen gyakori. Ebben az esetben a problémamegoldás lépéseit szöveges formába öntjük, és így adjuk át egy másik személynek. A verbális rögzítés lehet szóbeli, amikor élő beszédben adjuk át a lépéseket és utasításokat a másoknak. Gyakran ezt tesszük, amikor pedagógusként egy gyermeknek elmagyarázzuk egy probléma megoldásának folyamatát, lépéseit, menetét. De gyakran tesszük ezt szülőként gyermekünk kérdésére válaszolva, vagy szakértőként ismerőseinket instruálva is. Nagy előnye ennek a formának, hogy azonnali pontosítást tesz lehetővé, az érthetetlen részeket azonnal jelezni tudja a fogadó fél. Hátránya, hogy nem megismételhető, az elszálló szóval elvesznek az instrukciók, nem lehet újra elővenni, hanem szükség esetén meg kell ismételni.

A verbális rögzítés másik formája az írott szöveges algoritmus, amikor az utasítássort, a feladatmegoldás lépéseit írásban, rajzban tárjuk a problémamegoldó elé. Hátránya e formának, hogy ha kiegészítésre vagy pontosításra szorul az algoritmus, a pontosítás nem lehet azonnali. Előnye a megismételhetőség, az újrahaznosíthatóság.

Az informatikában általánosan elterjedt forma és a hallgatóink által is elsajátított meta-szintű eszköz a folyamatábra – az algoritmus lépéseinek szabványos szimbólumok használatán alapuló grafikus rögzítése. Ebben az esetben nem folyamatos szöveggel, hanem néhány egyezményes szimbólummal rögzítjük a problémamegoldó folyamat menetét. A folyamatábra jól

szemlélteti a megoldó folyamat logikai csomópontjait, a lépések egymásutániségát, a végrehajtásban rejlő döntési helyzeteket és ellenőrzési pontokat. Nagy előnye, hogy sematizmusa könnyen áttekinthetővé teszi a folyamatot és vélhetőleg könnyen felismerjük a leírásban rejlő problémákat. Nehézsége, hogy el kell sajátítani az ábrázolás sematikus eszközeit és szimbólumait, meg kell tanulni a készítés menetét.

A folyamatábra tulajdonképpen előkészítő lépés a programozható eszközökkel megvalósuló fejlesztés esetében, az algoritmus ugyanis átvihető olyan közvetlenül gépi formákba is, melyek számítógépek vezérlését, utasításaink számukra történő megfogalmazását teszik lehetővé. Ilyenek a különböző programozási nyelvek és ilyen a Lego Wedo 2.0 robotkészlet vezérlését lehetővé tevő pszeudo-kód is, mellyel az óvodapedagógus-képzésben karunkon tantárgy-szerűen foglalkozunk. Itt grafikus építőelemek egymás mellé illesztésével tudjuk felépíteni az algoritmus utasítássorozatát, és ezzel utasítjuk a gépet viselkedése szabályozására, az általunk kitalált feladat végrehajtására.

A programozható eszközök irányításával, programozásával a problémamegoldó gondolkodás különböző szintjei hozhatók mozgásba. Az első szint (a deduktív gondolkodás szintje) a konkrét probléma megoldását jelenti egy ismert (tanult, utánzott) algoritmus használatával. Ilyen egy recept vagy egy használati utasítás előírt lépéseinek követése. A második szint (induktív gondolkodás) az algoritmus megalkotását jelenti. Ebben az esetben a probléma megoldásához az egyén felismeri a jelenségben rejlő szabályt, logikát és megértése alapján képes a megoldási lépéseket rögzíteni. A harmadik szint (analogikus gondolkodás) az algoritmusok kiterjesztését jelenti: egy felmerülő ismeretlen probléma esetén képesek lehetünk már ismert problémaszituációk hasonlósága alapján a kéznél lévő algoritmusainkból válogatni, és azokat az új helyzet megoldásában alkalmazni. A negyedik szint (kreatív gondolkodás) az algoritmusok szabad módosítását, kombinálását, átalakítását jelenti.

Az első szint tulajdonképpen egyszerűen kivitelezhető. Két dolog akadályozhatja meg a sikert, tulajdonképpen ugyanazon érme két különböző oldalaként: ha az algoritmus nem eléggé kidolgozott, vagy ha mi nem vagyunk alkalmasak az algoritmus lépéseinek követésére. Legegyszerűbben a sikertelenséget az algoritmus megalkotója vagy más szakértő általi módosítás orvosolhatja, az algoritmust a végrehajtó adottságaihoz alakítva garantálható a siker, a lépések végrehajthatóvá válnak.

A második szint gyakorolható, gyakorlással az algoritmosos magyarázatok egyre pontosabbá és kidolgozottabbá válnak. Ahogy egyre több dolgot magyarázunk el, egyre inkább értjük a magyarázatokkal szembeni kidolgozottsági kritériumokat. Fontos, hogy megértsük: kiknek, milyen képességekkel rendelkezőknek készítjük az algoritmust. A pedagógusi munkában ez a szint mindennapos, gyakorlással jól fejleszthető.

A harmadik szint a kutató tapogatózás szintje. A kísérletező felfedező ismert eszközzeit próbálgatja a problematikus kihíváson. A nevelési situációkban ez a helyzet is gyakori. Felfedezhetjük, hogy sikeresebbek leszünk az ilyen analógiás helyzetekben, ha több az eszközünk, például ha széleskörűbbek és mélyebbek a szakmai ismereteink. A pedagógus szakmában a folyamatos ön- és továbbképzés ebben az értelemben is fontos.

A negyedik szint az alkotó elme szintje, az új megközelítések és új eljárások összeállításának szintje. Pedagógiai programok kidolgozói, reformpedagógiai eljárások újtói jutnak el a mi szakmánkban erre a szintre. Kétségtelenül szükséges hozzá a széleskörű ismereteken és tapasztalatokon túl némi innovációs hajlam és bátorság is.

Ha algoritmikus szemlélettel vizsgáljuk a megismerési és problémamegoldási folyamatokat, akkor egy további elem elkerülhetetlenül szembeötlik. Ez a megfontolás pedig az analitikus és szintetikus gondolkodás képességének kérdése, vagyis az összetett problémák (és általában: a jelenségek) rész-egész viszonyainak felismerése. Vagyis az a képességünk, hogy képesek vagyunk az összetett egészeket alkotóelemekre bontani, részekben értelmezni, a folyamatot lépések egészeként szemlélni, és ennek alapján megérteni működését. Az összetett, akár több lépcsős feladatok így megoldhatóvá válnak, és megoldásuk nem fog különbözni az elemi lépések végrehajtásától, csak a folyamatként való végrehajtás tekintetében. Ez a megközelítés nem csupán az elemző (értelmező) és megoldó képességeket fejleszti, de növeli az önbizalmat és a vállalkozó kedvet is a feladatmegoldás tekintetében.

Nevelői munkánk során a gyermekekben az algoritmusos gondolkodás minden szintjét fejleszteni kívánjuk. Igyekszünk velük begyakorlotti, mélyen rögzült algoritmusokat elsajátíttatni, melyeket a megfelelő problémahelyzetben elővehetnek és alkalmazhatnak. Ezzel a módszerrel sajátítják el, hogyan kell tisztálkodni, étkezni, önmagukat ellátni, stb. stb.

A szabályok felismerése, a szabálykövetés már a második szint fejlesztéséhez tartozik. Játékuk, illetve ismeretszerző tapasztalatgyűjtésük során a gyerekek lelkesen fedezik fel és alkalmazzák a szabályszerűségeket. Gyakran kérjük az algoritmusok verbalizálására is a gyerekeket, amikor meg kívánunk győződni arról, hogy az adott cselekvéseiket vezérlő gondolati sorozatnak tudatában vannak. Ezzel tanítjuk meg számukra az algoritmusalkotást és az algoritmus verbális rögzítést. Bátorítjuk, hogy egymást is segítsék támogató magyarázatokkal, algoritmikus gondolkodásuk fejlődésében ez nagyon hatásos elem.

Az analógiás gondolkodás fejlesztése fontos eleme a magasabb gondolkodási funkciók működésének. A megismert elemek kiterjesztése, a szokatlan körülmények közötti érvényesülésük az életszerű kihívások mindennapi közvetlen hasznosulásában igazolja a gondolkodásfejlesztéssel kiterjesztett képességek fejlesztését.

A kreativitás bátorítása, az önkifejezés eszközeinek megtalálása talán nem is igényel itt hosszabb magyarázatot.

## **2. A Lego robot programozás (az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére irányuló eszköz) oktatása az óvodapedagógus-képzésben**

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kara már több éve folytatja Lego-robot programozással kapcsolatos kísérleteit, aminek az NI mentorprogramhoz való csatlakozás nagy lendületet adott. Térségünkben már nagyszámú óvoda csatlakozott a mentorprogramhoz, de ezeken kívül is tudomásunk van a roboteszközök óvodai alkalmazásának terjedéséről, kapcsolatban állunk azokkal az óvodákkal, melyek alkalmazzák az eszközt, és nyitottak a szakmai együttműködésre. Az együttműködést meg is indítottuk, még a járvány miatti lezárások előtt, 2019-ben. Az általunk workshop-sorozatként elképzelt szakmai alkalmak sorozata sajnos megszakadt, de mindenképpen folytatni kívánjuk a megkezdett együttműködést, részint a tervezett kutatásban, részint a szakmai fórumok megteremtésével és működtetésével.

A kezdeti együttműködés első tapasztalatai nyomán tervezett képzések és továbbképzések sorát az óvodapedagógus hallgatók képzésében tanrendbe állított, két félévre kiterjedő Lego robot programozási kurzus nyitotta meg. Első formájában a tárgy első féléve elméleti jellegű ismereteket adott: mindenekelőtt az algoritmikus gondolkodás sajátosságaival, a gondolkodásfejlesztés lehetőségeivel és a robotikai, illetve programozási ismeretek alapjaival ismerkedhettek meg a jelentkező hallgatók. A félév elsősorban arra irányult, hogy a hallgatók megértsék a tanulási és gondolkodásfejlesztési folyamatokban rejlő lehetőségeket, és megértsék ennek kontextusában az alkalmazott eszközök működését. A második félév ugyanis kifejezetten gyakorlat-orientáltan a Lego robotok programozására és óvodai felhasználásának lehetőségeire irányult. A hallgatók megismerték a programozható eszközök algoritmikus működését, a problémahelyzetek felismerésében, elemzésében, megoldásában való felhasználásuk módjait, illetve elsajátították az eszközök alkalmazásához nélkülözhetetlen szemléletet.

A kurzussal kapcsolatban nagyon jók voltak a kezdeti tapasztalataink. A szabadon választható tantárgy a kezdetektől népszerűvé vált, vélhetően nem csekély részben a Lego játékok népszerűségének és a korszerű készlet érdekes voltának is köszönhetően. A keretszámokat behatárolta a rendelkezésre álló Lego készletek hozzáférhetősége, így minden félév elején túljelentkezést tapasztalhattunk. Kezdettől igyekeztünk a hallgatók véleményét megismerni a kurzussal, annak eredményességével kapcsolatban, mert szándékunkban állt a hallgatói észrevételeket figyelembe véve egy idő után átalakítani, „finomhangolni” a tananyagunkat.

A hallgatói tapasztalatokról más összefüggésben korábban már beszámoltunk (Fenyő 2019), nagyon sok tanulsággal szolgáltak számunkra. Az eddig végzett hallgatók véleménye alapján abban a tekintetben mindenesetre megnyugodhattunk, hogy a hallgatók szemében a képzés egyáltalán nem megalapozatlan: szakmai szempontból releváns ismereteknek tekintik a programozható eszközök óvodai használatának megismerését. A hallgatók értékelték a tárgy gyakorlatközeli voltát és közvetlen átültethetőségét a napi óvodai rutinba.

Nagyon fontos kiemelni, hogy bár a kurzus során a programozható eszközök alkalmazása valóban elemi programozási ismeretek elsajátításával járt, a hallgatók nem rendelkeztek e téren előzetes ismeretekkel. Elenyésző kisebbségük tanult a középiskolában (vagy máshol) programozást, vagy egyáltalán informatikát.

Kérdésünk nyomán a hallgatók a kurzust kifejezetten hasznosnak ítélték saját szakmai fejlődésük, későbbi pályafutásuk tekintetében. Az eszközt, vagyis a Lego Wedo robotkészletet nagyon pozitívan értékelték. Az általa fejleszhető területek egész sorát sorolták fel a finommotoros mozgási képességektől a kognitív képességeken, a problémamegoldó képességen, a kooperációs képességen át a türelem fejlesztéséig. A hallgatók véleménye egyöntetűen az, hogy a készlet nagyon korszerű és a szülők számára is elfogadható fejlesztő eszköz, a gyerekek számára pedig önmagában motiváló és érdekes a használata, de a célszerű használat kiemeli az öncélú játék világából. Élmény- és örömteli a készlet használata, ami minden esetben közösségi tevékenység. A hallgatók tisztában vannak azzal is, hogy az eszköz alkalmazása nem lehet átgondolatlan, nyilatkozataik alapján láthatjuk, hogy igénylik a felkészítést az alkalmazására, és a későbbiek során is igényelnék a folyamatos szakmai támogatást.

Tapasztalataink alapján a képzéseink előző átalakításával a Lego robot tantárgyat nagyobb hallgatói csoport számára tettük elérhetővé, kiemelve a szabadon választható sávból. Ugyanakkor lerövidítettük, a gyakorlati képzési elemek hangsúlyának megnövelésével. Azonban

fontosnak érezzük, hogy képzésünk újratervelésében ne csak a pedagógusjelölt hallgatók véleményét ismerjük meg, hanem tudományos kutatásokat indítsunk az eszköz fejlesztő hatásainak igazolására óvodások körében, a Debreceni Egyetem Gyakorlóóvodájának közreműködésével.

### 3. Mire keresünk választ kutatásainkban?

A nemzetközi kutatásokat (Poh et al. 2016) alapul véve a következő kutatási irányokat jelöltük ki:

1. A programozható eszközök használatával kapcsolatosan fontos megvizsgálunk a felnőttek szerepét, bizonyos kutatások ugyanis azt mutatják, hogy a felnőttek szerepe kulcsfontosságú a problémamegoldó kísérleti tanulás esetében is (Nivens 2017).
- 2/a Egyes kutatások (Linder et al. 2016) vizsgálata szerint jól elkülöníthető pedagógus profilok rajzolódhatnak ki a programozható és STEM eszközök alkalmazói között. Az első profilba tartozó pedagógusok nyitottak az eszközök használata iránt, de bizonytalanok alkalmazásuk mikéntjében. Gyakran említett probléma az eszközök használatának időigényes volta, az eszközök ára, illetve a témák problémává formálásának nehézsége. A második profilba tartozó pedagógusok alkalmazzák az eszközöket, de több és mélyebb alkalmazásra törekednének, csak még keresik ennek lehetőségeit; a harmadik profilba tartozó pedagógusok pedig gyakorlatuk integrált részének tekintik a programozható eszközök alkalmazását, és folyamatosan tágítják a felhasználás területeit.
- 2/b A pedagógusok mellett (mérnök) szakértőket alkalmazva különböző szakmai modellek alakulhatnak ki. Ez számunkra különösen azért fontos, mert a National Instruments mentorprogramjában könnyen elérhető és több helyen megvalósítható gyakorlat a mi vizsgálatunkban is érdekes lehet. Kutatások azt mutatják, hogy a pedagógus és mérnök szakemberek együttműködése mentén létrejöhethet (a) a közreműködő modell, amikor a két szakember együtt végzi a gyermekek tapasztalatszerző problémamegoldó munkájának támogatását; (b) a külső konzulens modell, amikor a mérnök szakember szükség esetén lép be a folyamatba, és segít a felmerülő problémák megoldásában, értelmezésében; vagy (c) a fejlesztő modell, amikor a két szakember ötleteivel segíti, illetve fejleszti a közös munkát meghatározó dokumentációt és terveket. (Bers, Portmore 2005)
3. Fontos megvizsgálunk, hogy miképpen fejlődnek maguk a pedagógusok az eszköz használata során szerzett tapasztalataik gyarapodása révén. Egyes kutatások ugyanis azt mutatják, hogy a pedagógusok (a) önbizalma, (b) tudományos koncepciókkal kapcsolatos ismereteik, megértésük, (c) saját problémamegoldó képességük (*computational thinking*) is fejlődik (Japal-Jamani – Angeli 2017)
4. A gyermekek számára a roboteszközök jelenléte (és használata) természetes, illetve nagyon rövid megszokási periódust igényel. A gyerekek hamar szinte társnak, játékkuk résztvevőjének és nem tárgynak tekintik az eszközt (Fumihide et al. 2007). Ez az értelmezés számunkra nagyon érdekes lehet.



5. Egyes kutatások azt mutatják, hogy a programozható eszközök használata stimulálja a szociális kapcsolatokat (Clements 1985). A gyerekek a programozható eszközök használata során a szociális érintkezéseket nem hanyagolják el, sőt, kifejezetten keresik tapasztalataiknak a szociális térbe való helyezését: megosztják ötleteiket, együtt keresik a hibákat.
6. Egyes kutatások szerint (Meacham, Atwood-Blaine 2018) a programozható eszközöket használó gyerekek problémamegoldó kultúrája sajátos formákat mutat. A gyerekek történetek keretébe szerkesztik a roboteszközökkel kapcsolatos problémamegoldásokat, problémamegoldó tevékenységük nem reprodukzív, hanem gyakran kreatív formát ölt, emellett pedig multimodális képességfejlesztést generál az eszköz, amennyiben a gyerekek a problémamegoldás során gyakran rajzolnak, mesélnek.

Kutatásunkban ezekre a kérdésekre keressük a választ, és remélhetőleg mélyebb belátást nyerünk a programozható eszközök alkalmazásának sajátosságaiba.

### Felhasznált irodalom:

- Bers, Marina U. – Portsmore, Meredith 2005. Teaching Partnerships: Early Childhood and Engineering Students Teaching Math and Science through Robotics. *Journal of Science Education and Technology*. 2005 Vol. 14, No. 1 (Mar., 2005): 59-73
- Clements, Douglas H. 1985. Computers in Early Childhood Education. *Educational Horizons*. Spring 1985, Vol. 63, No. 3: 124-128
- Csapó Benő 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése* Akadémiai kiadó. Budapest.
- Fenyő Imre 2019. A jövő mérnökei ma még óvodások. In.: Tóth Péter et al. (szerk.): *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. Budapest.
- Fumihide Tanaka – Aaron Cicourel – Javier R. Movellan 2007. Socialization between Toddlers and Robots at an Early Childhood Education Center. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Nov. 13, 2007, Vol. 104, No. 46 (Nov. 13, 2007): 17954-17958
- Jaipal-Jamani, Kamini – Angeli, Charoula 2017. Effect of Robotics on Elementary Preservice Teachers' Self-Efficacy, Science Learning, and Computational Thinking. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 26, No. 2 (APRIL 2017): 175-192
- Linder, Sandra M. – Emerson, Andrea M. – Bradley Heffron, Elizabeth Shevlin – Alison Vest – Angela Eckhoff 2016. STEM Use in Early Childhood Education: Viewpoints From the Field. *YC Young Children*. Vol. 71, No. 3 (July 2016): 87-91
- Meacham, Sohyun – Atwood-Blaine, Dana 2018. Early Childhood Robotics. *Science and Children*. Vol. 56, No. 3, (OCTOBER 2018): 57-63
- Nivens, Ryan Andrew 2017. Early Childhood Resources Review: Robot Turtles: The Game for Little Programmers. *Science and Children*. February 2017, Vol. 54, No. 6, (February 2017): 20-21

- Poh, Lai – Toh, Emily – Causo, Albert – Tzuo, Pei-Wen I-Ming Chen – Song Huat Yeo  
2016. A Review on the Use of Robots in Education and Young Children. *Journal of Educational Technology & Society*. Vol. 19, No. 2, Intelligent and Affective Learning Environments: New Trends and Challenges (April 2016): 148-163
- Varga Imre 2020. *Algoritmusok* <https://irh.inf.unideb.hu/~vargai/APA/index.html#>)
- Wing, Jeannette M. 2006. „Computational Thinking”. *Communications of the Association for Computing Machinery*. March 2006: 33–35 [www.cs.cmu.edu/~151110-s13/Wing06-ct.pdf](http://www.cs.cmu.edu/~151110-s13/Wing06-ct.pdf)

### A tanulmány szerzője

**Dr. Fenyő Imre** egyetemi docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar. Főbb kutatási területe: neveléstudomány, digitális pedagógia, neveléstörténet. [fenyo.imre@ped.unideb.hu](mailto:fenyo.imre@ped.unideb.hu)



# Horváth Bernadett Ildikó – Karácsony Ilona

## A gyermekek nevelésének - gondozásának ismeretei és a mesélés kapcsolata szülői válaszok alapján

### Bevezetés

XXI. századi szülőknél számos nehézséggel kell szembenéznük gyermekük nevelését, gondozását illetően. A szülőknél saját háttértudásuk alapján kell kiszűrniük a valóságban is helyesen alkalmazható elveket, eszközöket, módszereket. Ezeknél a helyzeteknél befolyásoló tényező lehet a környezet, amelyben a szülők is nevelkedtek, az ott tapasztalt értékrend, nevelési szokás. Hideg bizonyított kutatásában, hogy az érték közvetítés jelen változó világában a család továbbra is az elsődleges példakép (Hideg 2020a:37, Hideg 2020b:62).

Csima és munkatársai 0-7 éves gyermekeket nevelő családok nevelési stílusának feltárása- ra irányuló kutatást végeztek. A gondoskodást mutató rugalmas gyermeknevelési attitűd és gyakorlat jelentősebb mértékben jelent meg a szülők (n=980) körében, mely egyenes arányban nőtt az anya életkorával. Összefüggést állapítottak meg a gondoskodó/korlátozó nevelési stílus és az anyák iskolai végzettsége között ( $p < 0,01$ ) is. Az iskolai végzettség pozitívan hatott a szülői kompetenciára (Csima et al. 2015:46, Csima et al. 2016:382). Az előforduló nevelési helyzetek egyedi, ilyenkor a problémamegoldásában csak kiindulópontot jelenthetnek a szakemberek által megírt könyvek, bejegyzések, tőlük viszont nem tudnak vagy mernek segítséget, iránymutatást kérni a szülők. Nyitrai és munkatársa kutatásában szereplő adatok is a fentebb említetteket támasztják alá. A napirend kialakításához az anyák 41%-a nem kért tanácsot, legkevesebbet a szakmunkás végzettségű anyák igényelték a tanácsot. A szaklapok, szakkönyvek és az internet böngészése a felsőfokú végzettségű anyákra volt jellemző (Nyitrai et al. 2013:80). Csigó és munkatársa kutatásában (n=111) az észlelt szülői kompetencia mértéke együjtött a szakemberhez való fordulás gyakoriságával (Csigó et al. 2017:14). Későbbi kutatásuk eredményei alapján a szülők (n=254) 13,2%-a fordult védőnőhöz és 5,4 %-a gyermekorvoshoz tanácsért (Csigó et al. 2018:6).

Fontos megemlíteni a mese szerepét, mint nevelési eszközt. Már ősidőktől kezdve használtak meséket, mítoszokat, regéket a gyermekek nevelésében, a meglevő történeteket mesélték újra, vagy írtak új történeteket a gyermeki fejlődés segítésére. A mesék a kompetencia fejlesztésének széles területét ölelik fel; a mesélésnek a kognitív és a nyelvi képességek fejlődésében hangsúlyos szerepe van (Nyitrai 2016:79). Az a gyermek, aki koragyermekkorban rendszeresen találkozik a mesével, könnyebben ráérez az olvasás nyújtotta élményekre (Vass 2016:22). Amerikai kutatás alapján a szegénység nehezítő tényezőnek számít, az alacsonyabb szociális státuszba sorolható családoknak kevesebb könyvük van, kevesebbet is olvasnak gyermekeiknek, és a gyermekek kisebb szókinccs birtokában vannak (O'Farrelly et al. 2018:69). Er és munkatársai vizsgálata alapján a gyermekek nyelvi fejlettségének pontszámait nem befolyásolta a mesélő szülő neme, de mesélés gyakorisága már igen (Er et al. 2013:1272). A mesemondó felel az átadott tudás minőségéért, az információkért, az átadott képekért (Boldizsár 2011).

A szülők által nyújtott meseélmény a gyermek számára örömforrást jelent, a megnyugvás eszközt, a szülővel való kontaktust teremt meg (Szinger 2008:65). Annak a szülőnek, akinek a belső énjéből fakad az olvasás fontossága, annak a gyermeke teljes természetességgel éli át a mesében történeteket (Vraukóné Lukács 2010:74). Az anya olvasás közbeni interakciója nyit utat a gyermek kérdésfeltevésének a karakterek kognitív jellegű értelmezéséhez, az egyes szereplők gondolatainak feltárásához (Tompkins 2015:40). Az anyák véleménye szerint a mese fejlesztő, tanító, valamint gyógyító hatású, és segít abban, hogy olvasó felnőtté váljanak a gyermekek. Mind az anyák, mind az apák egyetértenek abban, hogy a mese nem kelthet szorongást a gyermekben (Bata et al., 2019:8). A történetmesélés során kívülről tekintve újraterejtjük magunkat az emlékezetünkre támaszkodva, ugyanakkor ezáltal rendeződik a világ, ezzel együtt a saját világunk is (Kádár 2018).

Megállapítható számos hazai és külföldi kutatás alapján, hogy a szülők többsége olvas mesét gyermekének: Nyitrai és munkatársa kutatásában az anyák 75,25% mesélt naponta, míg az apáknak 37,9 %-a (Nyitrai et al., 2013:85). Tsitsani és munkatársai tanulmányában a szülők 79,5 %-a elismerte, hogy nem tölt annyi időt a meséléssel (Tsitsani et al. 2012:269). Havlikné, Rác és Pozsár kutatásában a megkérdezettek 78%-a vélte a mesélést fontosnak, 22%-a mesélt fejből (Havlikné Rác et al., 2013:15). Generációs különbségek is lehetnek a szülők meseolvasás gyakorlatában: Búdi megállapította (n=111), hogy a 30 év alatti szülők kevesebbet olvastak gyermekeiknek. A szülők gyermekkori meseélményei határozták meg a meseolvasási szokásokat saját gyermekeiknél is (Búdi 2015:60).

Teljes egyetértés állapítható meg a szülők és a szakemberek között, hogy a gyermekek számára fontos és nem elhanyagolható élmény a mesehallgatás, a felnőttel együtt történő képeskönyv-nézegetés. A gyermekek számára fellelhető mesék mennyisége sokat bővült a korábbi korszakokhoz képest, minőségük is változott. Megszűnt a műveknél az életkori differenciálás. Napjainkban a meseterápia és a tanmese ötvözetére igencsak erős a törekvés, ezáltal pedig kialakult és jellemző lett a gyógyító mese (Nyitrai 2015:48). Különböző fajtái ismeretesek a gyermekkönyveknek: fiktív és valós történet, papír vagy elektronikus hordozó, egyszerű vagy összetett bemutatás. Kucirkova és munkatársai 36,94 hónapos gyermekek mesehallgatását videón rögzítették, a felvételek azt mutatták, hogy a gyermekek a mese átírt, az életükre vagy saját magukra vonatkoztatott részét felismerték. A gyerekek ezeknél a meséknél aktívabbak voltak, szívesen kezdeményeztek beszélgetést (Kucirkova et al. 2014:51). Torontói kutatók kisdedeket nevelő szülők körében végezték el vizsgálatukat. A szülők nyomtatott könyv olvasásakor többet mutogattak, magyaráztak a gyermekeiknek, mint az elektronikus könyv olvasása közben, míg a gyermekek jelentősen több figyelmet fordítottak azon szülőkre felé, akik elektronikus könyvből olvastak nekik (Strouse et al., 2017:667). A szülőknél a gyermekük fejlődési szakaszairól birtokolt tudása is befolyásoló erő lehet a meseolvasási szokások terén. Auger és munkatársai megállapítása alapján az alacsonyabb szociokulturális státuszú szülők kevesebb ismerettel rendelkeznek a gyermek fejlődéséről, kevesebbet olvasnak gyermekeiknek, és nem tudatosítják a nevelés során az olvasás fontosságát (Auger et al. 2014:338).

Kutatásunk célja a szülői nevelési és gondozási ismeretek bővítési lehetőségeinek és gátjainak megismerése, valamint az erre irányuló belső motivációk feltérképezése volt. Vizsgálni kívántuk továbbá a szülők és a mesélés kapcsolatát is. Kutattuk a szülők viszonyát a meséhez, a saját gyermekkori tapasztalt, átélt meseélményeket és ezek összességének hatását. Az

valószínűsítettük, hogy a szülők által megélt élmények, véleményük a mesélést illetően hatással vannak a meséléssel kapcsolatos motivációjukra. Vizsgálatunk célja volt szociodemográfiai adatok tekintetében felmérni a szülők neveléssel, gondozással kapcsolatos tájékozódását. Feltételeztük, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekük nevelését és gondozását illetően nagyobb mértékben tájékozódnak. Ezen felül úgy véltük, hogy a fentebb említett tudásbővítés mértéke párhuzamosan befolyásolja a mesék tudatosabb megválasztását és a mesélés előfordulásának gyakoriságát, továbbá, hogy a mesélés előfordulásának lehetősége és annak gyakorisága függ a szülők iskolai végzettségétől.

## 1. Vizsgálati módszertan

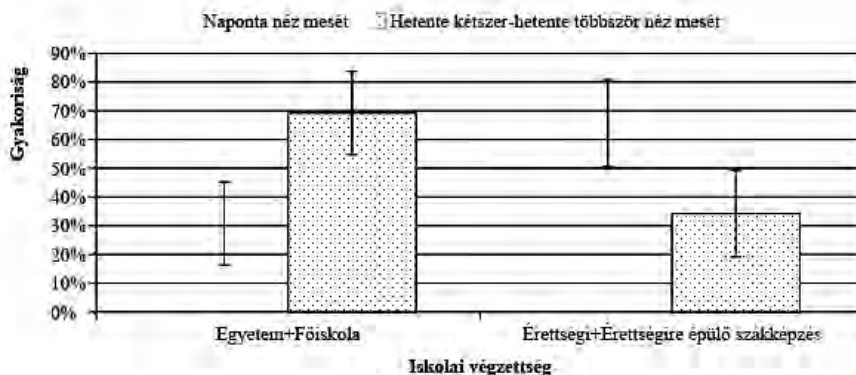
Kvantitatív, keresztmetszeti kutatásunkat online felületen, célcsoport specifikus oldalakon, az 1-3 éves kisgyermekeket nevelő szülők körében végeztük. A minta kiválasztása 2020 év decembere és 2021 év februárja között, véletlenszerű kényelmi mintavétellel történt. 101 fő töltötte ki a kérdőívet, ebből 95 értékelhető választ tudtunk megvizsgálni. Az adatgyűjtéshez saját szerkesztésű kérdőívet használtunk. Főbb kérdéscsoportjaink a következők voltak: betöltött szülői szerep, életkor, iskolai végzettség, pénzügyi helyzet, ismeretbővítés a nevelésről, a gondozásról. Kutatásunk során leíró statisztikával számítottuk ki eredményeinket; a változók közötti elemzéshez Chi<sup>2</sup> próbát, korrelációs számítást és a csoportok közti különbségek meghatározásához Anova-tesztet alkalmaztunk. Az eredményeket  $p < 0,05$  tekintettük szignifikánsnak (Pakai et al. 2013: 22-41).

## 2. Eredmények

A kilencvenöt értékelhető kérdőívet 64 édesanya, 29 édesapa, valamint egy-egy nevelőapa és nevelőanya töltötte ki. Kilenc fő fővárosban, 25 fő megyeszékhelyen, 40 városban, míg 21 fő falun vagy községben él. A megkérdezettek átlag életkora 32,11 év (SD:4,09, min:21, max:40). Az iskolai végzettséget tekintve legtöbben érettségizettek (59 fő), míg felsőfokú végzettséggel 43 fő rendelkezett. A kitöltők több mint a fele házas (49 fő), élettársi kapcsolatban 27, párkapcsolatban 11 fő él. Legtöbben egy gyermeket (49 fő), 33-an két, 13-an három vagy több gyermeket nevelnek. Pénzügyi helyzetüket a következőképp ítélték meg: 55 fő a kitöltők közül jól kijön a havi jövedelméből, ezzel szemben viszont csak 12 fő ítélte meg helyzetét, úgy, hogy anyagi gondok nélkül élnek.

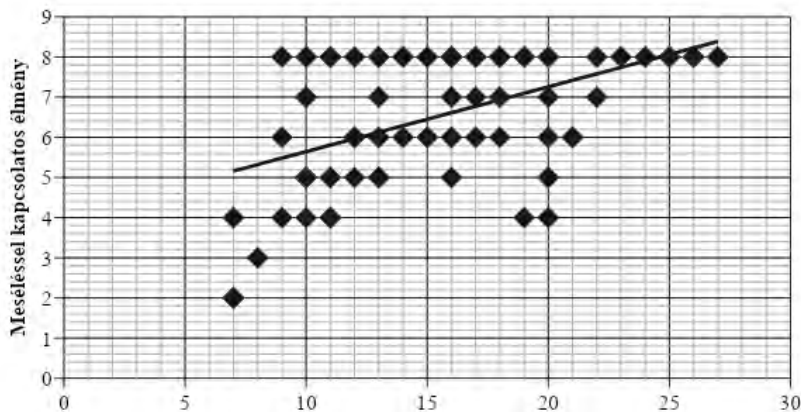
A gyermekeknek mesét 26 fő esetében a szülő, 38 főnél a nagyszülő, míg 30 főnél testvér/rokon/barát olvas. A mesék tudatosabb megválasztását a következő állítás 4 fokú skálázásával mértük: „Igyekszem olyan meséket választani, amik tanítanak is közben, nem csak szórakoztatnak”. 23 fő egyáltalán nem, 10 fő részben, 29 fő többnyire 34 fő teljes mértékben egyetértett. A gyermekek közül 43 naponta néz mesét, 45 hetente többször, míg 7 gyermek egyáltalán nem néz mesét; 5 szülő naponta mond mesét fejből a gyermekének, 15 fő hetente egyszer, 13 fő hetente többször és 62 fő ezt egyáltalán nem gyakorolja. A meseolvasási szoká-

sok tekintetében naponta 45 válaszadó, hetente többször 4 fő, hetente egyszer 39 fő és 7 szülő egyáltalán nem olvas gyermekének mesét. A mesemondás ( $Khi^2= 0,006$   $p=0,933$ ) illetve a meseolvasás ( $Khi^2= 2,785$   $p=0,095$ ) gyakorisága a szülők iskolai végzettségével nem mutatott kapcsolatot. A gyermekek mesenézési szokásainak időbeli gyakoriságára viszont befolyásoló tényezőként hatott a válaszadók iskolai végzettsége ( $Khi^2= 9,456$   $p=0,002$ ) (1. ábra).



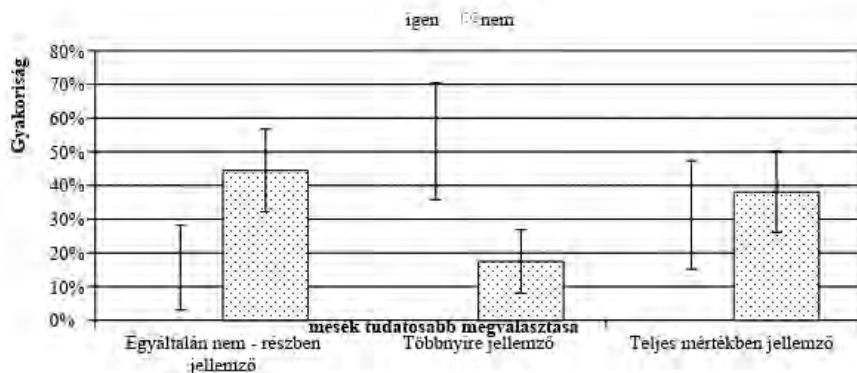
1. ábra. A szülők iskolai végzettsége és a gyermekek mesenézési szokásainak összefüggése  $n=77$

A meséléssel kapcsolatos motivációt négyfokú Likert skála segítségével mértük, a megkérdezettek átlag pontszáma 15,8 volt (SD:5,42 min:7 max:27). A mesével kapcsolatos élményeket a „szerettem, mikor nekem olvastak mesét gyermekként” és a „szerettem, mikor nekem mondtak mesét gyermekként” állításokkal mértük. A válaszadók átlag pontszáma 6,58 volt (SD:1,65 min:2 max:8). A megkérdezettek több mint a fele, 53 fő a klasszikus meséket részesíti előnybe a modern mesékkal szemben (17 fő). A meséléssel kapcsolatos motiváció és a meséléssel kapcsolatos élmény között szignifikáns összefüggés volt bizonyítható ( $Khi^2=0,531$   $p<0,01$ ) (2.ábra).



2. ábra. A meséléssel kapcsolatos motiváció és élmény kapcsolatának vizsgálat  $n=94$

35 szülő tájékozódott a várandóssága alatt a nevelés témakörében, a gyermeke megszületését követően pedig 28 fő. A gyermek gondozásával kapcsolatban közel azonos arányban 30 fő gyűjtött ismereteket a várandósság alatt, míg a gyermek világra jövetelét követően 22 szülő. A gyermekneveléssel kapcsolatos tájékozódás a várandósság alatt ( $\text{Khi}^2=14,510$   $p=0,0007$ ) illetve a gyermek születését követően ( $\text{Khi}^2=10,893$   $p=0,0043$ ) együtt járt a mesék tudatosabb megválasztásával (3 ábra).



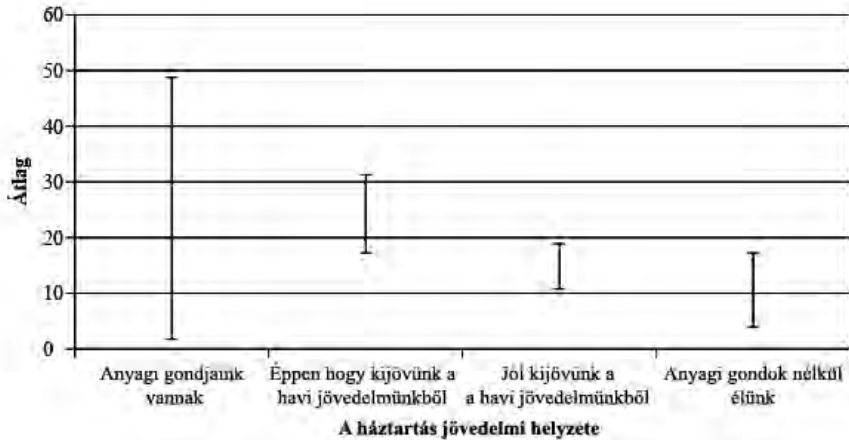
3. ábra. A várandósság alatti tájékozódás a gyermekneveléssel kapcsolatban és a mesék tudatosabb megválasztása közti összefüggés  $n=95$

A várandósság alatti ( $\text{Khi}^2=5,528$   $p=0,014$ ) és gyermek megszületését követő ( $\text{Khi}^2=22,98$   $p<0,001$ ) tájékozódás a gyermek gondozási témakörben és a mesék tudatosabb megválasztása között szintén szignifikáns összefüggés volt megállapítható.

A gyermeknevelés iránti tájékozódás a várandósság alatt ( $\text{Khi}^2=9,15$   $p=0,002$ ) és a szülést követően ( $\text{Khi}^2=259,88$   $p<0,001$ ) valamint a válaszadó iskolai végzettsége között kapcsolat volt bizonyítható. A várandósság alatti tájékozódás a gyermek gondozással kapcsolatban és az iskolai végzettség között is szignifikáns összefüggés állt fenn ( $\text{Khi}^2=9,158$   $p=0,002$ ). Ezzel szemben a gyermek megszületését követő tájékozódást a szülő iskolai végzettsége nem befolyásolta ( $\text{Khi}^2=1,407$   $p=0,235$ ).

Feltételeztük, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőket és/vagy hátrányosabb helyzetben lévőköt félelmeik korlátozhatják a szakemberektől (házi orvos, védőnő, kisgyermeknevelő, pszichológus, szociális szolgáltató központ és gyermekjóléti szolgálat munkatársai) való segítségkérésben. A gyermekneveléssel, gondozással kapcsolatos információkérés korlátainak, félelmeinek mérését 14 saját szerkesztésű kérdéssel végeztük el, állításonként 6 pont volt elérhető, attól függően, hogy a válaszadó mennyire értett egyet az állítással. 95 válaszadó átlag 17,25 pontot ( $\text{SD}=16,44$   $\text{min}=0$   $\text{max}=74$ ) ért el. A neveléssel, gondozással kapcsolatos segítségkérés korlátai esetében a pénzügyi helyzet ( $F(4,94)=2,61$   $p=0,04$ ) (4. ábra) és az iskolai végzettség ( $F(2,94)=4,21$   $p=0,018$ ) jelentős befolyásoló tényezőként hatott.





4. ábra. A gyermek nevelésével, gondozásával kapcsolatos segítségkérés korlátainak átlagértékei a háztartás jövedelmi helyzete alapján  $n=94$

A válaszadó szülők gyermekük gondozásával, nevelésével kapcsolatban egy szakemberhez 23 fő, két szakemberhez 65 fő, három szakemberhez 7 fő fordult segítségért. Ezt nem befolyásolta a szülők a szülői iskolai végzettsége ( $\text{Khi}^2=1,62$   $p=0,44$ ).

### 3. Konklúzió

Eredményeink azt mutatják, hogy a mesék tudatosabb megválasztását befolyásolja a szülők tágabb tudása a nevelés és a gondozás tekintetében, továbbá azt a tágabb tudást többnyire meghatározza a szülők iskolai végzettsége is. A mesénézési, mesehallgatási (meseolvasás, mesemondás) szokások és az iskolai végzettség között csupán a mesénézési szokások tekintetében áll fenn párhuzam. Eredményeink igazolták Búdi felmérését (Búdi 2015:60), hogy a meséléssel kapcsolatos élmény befolyásolja a meséléssel kapcsolatos motivációt. Egyetértünk a javaslattal, hogy a szülők alkalmazzanak különböző mesélési technikákat mesélési hatékonyságuk növelése érdekében, ezek témái lehetnek különböző szülőcsoportos foglalkozásoknak is (Er et al. 2013:1273).

Összességében a szülők és a mesélés kapcsolata pozitív. A szülők ismeretbővítésének gyakorlata kedvező mind a gyermeknevelés, mind a gyermekgondozás témakörét illetően. Ennek ellenére érdemes lenne hangsúlyt fektetni a bővebb és szélesebb körű tájékoztatásra, kiemelten a gondozás területén belül. A tudásszint növelése terén több egyszerűen elérhető lehetőség és azok ismertetése szükséges. A hátrányosabb financiaális helyzetben lévő, illetve alacsonyabb iskolai végzettségű szülők tudásbővítésének megsegítése, a szakemberhez fordulástól való félelmeik csökkentése kiemelten ajánlatos lenne, ezt Csima és munkatársai kutatása is megerősíti (Csima et al. 2016:381). A meseolvasás népszerűsítése, az annak előnyeire irányuló figyelemfelhívás a mesénézéssel szemben a gyermek fejlődését tekintve pozitív kimenetelű változásokat érhetne el, így ennek a folyamatnak a támogatása, megvalósítása nem elhanyagolható tény.

## Felhasznált irodalom

- Auger, Anamarie – Reich, Stephanie M – Penner, Emily K 2014. The effect of baby books on mothers' reading beliefs and reading practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 35: 337-346.
- Bata Tímea – Dernóczy-Polyák Adrienn 2019. A mese szerepe az olvasóvá válás útján az Y generáció tapasztalata alapján. In: Reisinger Adrienn – Kecskés Petra – Buics László – Berkes Judit – Balassa Bernadett (szerk.): *Kulturális gazdaság*. Széchenyi István Egyetem. Győr. 1-15.
- Boldizsár Ildikó 2011. A mese közösségformáló és megtartó ereje. *Családterápiás hírmondó* 1-2: 67-72.
- Búdi Boglárka 2015. Transzgenerációs hatás érvényesülése a meseolvasási szokások tekintetében. *Könyv és Nevelés* 8, 1: 53-67.
- Csigó Luca – Karácsony Ilona 2018. Az észlelt szülői kompetenciát meghatározó faktorok – különös tekintettel a koherencia-érzetre. *Nővér* 31, 5: 1-10.
- Csigó Luca – Karácsony Ilona 2017. A koragyermekkorai gondozással kapcsolatos észlelt szülői kompetencia és néhány meghatározó tényezőjének vizsgálata. *Acta Medicinæ et Sociologica* 8: 7-23.
- Csima Melinda – Deutsch Krisztina – Bánfai Bálint – Betlehem József – Jeges Sára – Tancsics Dóra – Lampek Kinga 2015. A gyermekneveléssel kapcsolatos attitűd jellemzői a 0–7 éves korú gyermeket nevelő családokban. *Képzés és Gyakorlat* 13, 1-2: 29-47.
- Csima Melinda – Bánfai Bálint – Betlehem József – Jeges Sára – Lampek Kinga – Tancsics Dóra – Deutsch Krisztina 2016. A 0-7 éves korú gyermekeket nevelő családok nevelési stílusának feltárására irányuló, kutatás módszertani megalapozása, a nevelési stílus differenciáló tényezői. *Magyar Pedagógia* 116, 4: 367–382.
- Er, Sühendan – Aral, Neriman – Müdriye Yıldız, Bıçakçı 2013. Identifying the relationship between children's language skills and parent's self-efficacy in story reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93: 1269-1274.
- Havlikné Rácz Andrea – Pozsár Éva 2013. Otthoni mesélési szokások vizsgálata öt-hat éves szegedi óvodások körében. *Módszertani közlemények* 53, 2: 12-20.
- Hideg Gabriella 2020a. *A fair play múltja, jelene és értéke*. Fakultás Kiadó. Budapest.
- Hideg Gabriella 2020b. Általános iskolások és egyetemisták példaképválasztásának változásai. In Kozma Tamás –Juhász Erika – Tóth Péter (szerk.): *Tanulás és innováció a digitális korban*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). Budapest. 62.
- Kádár Annamária 2018. *Mese az érzelmi intelligencia fejlesztésében, szerepe a nevelésben-oktatásban*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola. Vác. 138-147.
- Kucirkova, Natalia – Messer, David– Sheehy, Kieron 2014. The effects of personalisation on young children's spontaneous speech during shared book reading. *Journal of Pragmatics* 71: 45-55.
- Nyitrai Ágnes 2015. A bölcsődés gyermek és a mese. *Autonómia és felelősség* 1, 2: 47-51.
- Nyitrai Ágnes 2016. Mese és mesélés – A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődésségítésben. *Iskolakultúra* 26, 4: 75-83.

- Nyitrai Ágnes – Darvay Sarolta 2013. A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra* 13, 11: 73-85.
- Pakai Annamária – Kívés Zsuzsanna 2013. Kutatásról ápolóknak. Mintavétel és adatgyűjtési módszerek az egészség tudományi kutatásokban. *Nővér* 26,3: 20-43.
- O’Farrelly, Christine – Doyle, Orla – Victory, Gerard – Palamaro-Munsell, Eyllin 2018. Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Elsevier* 54: 69-83.
- Strouse, Gabrielle A – Ganea, Patricia, A 2017. Parent–Toddler Behavior and Language Differ When Reading Electronic and Print Picture Books. *Front. Psychol* 8: 677.
- Szinger Veronika 2008. Mese az óvodában. *Fordulópont* 39: 64-72.
- Szinger Veronika 2009. Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia* 2, 3: szám. 1-6.
- Tompkins, Virginia 2015. Mothers’ cognitive state talk during shared book reading and children’s later false belief understanding. *Elsevier* 36: 40-51.
- Tsitsani, Pelagia – Psyllidon, S – Batzios, Spyros, P – Sotirios, Livas – M, Ouranos – Dimitrios, Cassimos 2012.. Fairy tales: a compass for children’s healthy development – a qualitative study in a Greek island. *Child: care, health and development* 38, 2: 266-272.
- Vass Dorottea 2016. Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz. *Iskolakultúra* 26, 7-8: 14-24.
- Vraukóné Lukács Ilona 2010. Ha a szülő sem olvasó. *Fordulópont* 12, 3: 74-82.

### A tanulmány szerzői

- Horváth Bernadett Ildikó** csecsemő és kisgyermeknevelő, Szombathelyi Evangélikus Diakóniai Központ- Családi Bölcsőde. horberah18@gmail.com
- Dr. Karácsony Ilona** egyetemi adjunktus, PTE ETK, Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet. karacsony.ilona.h@gmail.com

# Miklós Ágnes Kata

## Az esztergomi szülők óvodaválasztási stratégiái – a gyakorlóóvodák tapasztalatai

### Bevezetés

Évtizedek óta megszokott, hogy a magyarországi szülőknek az oktatási-nevelési intézményekkel kapcsolatos dilemmái már a legelső kérdésnél megjelennek: „Melyik iskolába menjen a gyerek?” Kezdetben a gimnáziumválasztás jelentette a legnagyobb nehézséget, majd a későbbiekben felzárkózott mellé az általános iskola is. A fenntartóváltozások, az új törvények és szabályozások, a csökkenő gyermekszám és a folyamatosan fogyatkozó-előregedő pedagógus-közösségek egyre nehezebbé tették a szülők (és pedagógusok) dolgát.

Annak ellenére, hogy 2015 szeptembere óta már a betöltött hároméves kortól kezdődik az óvodakötelezettség, tehát gyakorlatilag minden hároméves gyermek szülőjét érinti az óvodaválasztás problémája, az intézményválasztással kapcsolatos szülői dilemmák és tudományos kutatások elsődleges fókuszában továbbra is az iskolák állnak (lásd: Kozma 2016: 217). Sajátos helyzet: míg az óvodapedagógusok korfája és utánpótlása hasonló képet mutat, mint a tanítóké-tanároké, sokkal gyakrabban jelennek meg a sajtóban az iskolarendszer problémáiról szóló cikkek, a pedagógushiány kérdése elsősorban „tanárhiány” formájában csapódik le a médiában, és az intézményválasztás esetében is mintegy automatikusan az iskolák jutnak az olvasók eszébe.

Kétségtelen, hogy az óvodaválasztás első pillantásra „könnyebb ügynek” tűnik, például az iskolákhoz képest lényegesen nagyobb szerep jut (vagy juthat) az intézmény fizikai-térbeli közelségének. Mégis, kutatásom egyik kiinduló hipotézise az volt, hogy minél határozottabb és egyénibb profillal–arculattal rendelkezik egy óvoda, minél jobban elkülöníthető a többi hasonló intézménytől, annál több esélye van arra, hogy – a folyamatosan csökkenő gyermekszám ellenére is – képes legyen fennmaradni és prosperálni. Különösen fontos kérdés lehet ez egy olyan helyzetben, amikor egy olyan közepes méretű város kerül a kutatás középpontjába, mint Esztergom, ahol az adatgyűjtés időpontjában összesen tíz különálló óvoda állt rendelkezésre. Egy ennyire intézménygazdag környezetben (azóta ráadásul egy újabb óvoda is megnyílt) már csak azért fontos megvizsgálunk az óvodák és azok társadalmi környezetének kölcsönhatási rendszerét, mert szó szerint egész intézmények sorsa múlhat ezen.

### 1. A kutatás célja és módszerei

A jelen kutatás elsősorban arra kívánt vállalkozni, hogy árnyalja az óvodaválasztási preferenciákkal kapcsolatos eddigi megállapításokat. A szülők igényeinek pontosabb ismerete ilyen módon kutatási és intézményi gyakorlati haszonnal is jár: nemcsak az adott óvodák társadalmi környezetének pontosabb körvonalazásában működik közre, de magukat az intézményeket

is segíti abban, hogy hatásosabb stratégiákat dolgozzanak ki fennmaradásuk érdekében. Az alábbi tanulmány egyik célja ennél fogva az, hogy rámutasson a szülők óvodaválasztási preferenciáinak sokszínűségére és komplexitására – az óvoda fizikai közelségén kívül ugyanis, úgy feltételeztem, számos más tényező is közreműködik abban, hogy melyik intézményt választják a szülők gyermekük számára.

A kutatás szándékoltan kis mintára épült: a PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszékének óvodapedagógus-képzésében fontos szerepet vállaló három esztergomi óvoda kiscsoportos korú gyermekkel rendelkező szülőinek körében készült. A három óvoda (a továbbiakban „A”, „B” és „C” óvoda) pedagógiai programja, fizikai és társadalmi környezete, vonzáskörzete is jelentősen eltér egymástól, ez pedig a válaszadó szülők életkorában, végzettségében, gyermekeinek számában is megmutatkozik. A 2020 januárjában végzett kérdőíves felmérés a három óvoda összesen 73 kiscsoportos korú, 2019 szeptemberében kezdett óvodás gyermekének szülőivel készült, egy nagyobb projekt kiindulópontja gyanánt.

## 1.1. A kutatás körülményei

Fontos és sajnálatos körülmény, hogy a kérdőívek 2020. február 11-i begyűjtése, majd kiértékelése után a COVID-19 járvány miatt részben vagy egészben megghiúsult a kutatás tervezett folytatása: többek között például interjúk készítése az intézményvezetőkkel és óvodapedagógusokkal, valamint kérdőív készítése a 2020-as tanév kiscsoportos gyermekeinek szülőivel is. Mindemellett a 2020. februárjában kapott adatok értelmezését és publikálását így is szükségesnek tartottam: a kérdőívek óvodánkénti és összesített eredménye olyan komplex óvodaválasztási preferencia-listát mutat, mely mindenképpen figyelemre méltó, különösen, ha az óvodák közötti eltéréseket figyelembe vesszük. Az eredmények emellett további kérdéseket is felvetnek, melyek vizsgálatával a későbbiekben is érdemes foglalkozni.

A kérdőíves kutatás lebonyolítása hagyományos eszközök segítségével történt: a nyomtatott kérdőíveket a szülők a gyermekükkel foglalkozó óvodapedagógustól kapták kézhez, a begyűjtést pedig zárt dobozok segítségével valósíthatták meg. A cél az volt ezzel a technikai megoldással, hogy a szülők érezzék az óvodapedagógusok (és maga az óvoda) bevonását a kutatásba, de anonim módon vállalhassák véleményüket. A 73 kiosztott kérdőív közül összesen 53 kérdőív érkezett vissza, igen sajátos eloszlásban: az „A” óvoda szülői 21, a B óvodáé „22”, a „C” óvodáé pedig 10 darab kérdőívet szolgáltatott vissza. A nemi megoszlás viszont az előzetes feltételezésnek megfelelően alakult: az összesen 53 kérdőívet 51 nő és 2 férfi töltötte ki.

A kérdések fő célja az volt, hogy a válaszokból képet alkothassunk arról, a megvizsgált három óvoda esetében a szülők *általában* milyen tényezőket tartanak fontosnak az óvodaválasztásban; valamint, hogy *a jelen konkrét esetben* milyen körülményeket vettek figyelembe. A kérdőív arra is kitért, hogy a szülők elköteleződését egy adott óvoda mellett milyen további gyakorlati tapasztalatok befolyásolták, valamint, hogy a felmérés időpontjában mennyire voltak elégedettek válaszaikkal. (Szeptemberi kezdéssel számolva a kérdőívek begyűjtésekor, február 11-én, a gyerekek már öt hónapja voltak óvodások – ennyi idő bőven elegendő ahhoz, hogy a szülők kialakíthassák véleményüket arról, helyesen döntöttek-e.) A kutatás ezen részét terjedelmi korlátok miatt ezúttal nem ismertetem.

A kitöltés megkönnyítése és a vélemények/meggyőződések árnyaltságának érzékeltetése érdekében az általános elképzeléseket érintő II. kérdéscsoport, valamint a választással való elégedettséget mérő V. kérdéscsoport ötfokozatú Likert-skála formájában jelent meg (1= „egyáltalán nem fontos”, 5= „nagyon fontos”). A jelen tanulmányban a II. kérdéscsoport (általános elképzelések), valamint a III. kérdéscsoport (a II. kérdéscsoport konkrét helyzetre vonatkoztatása) eredményeit ismertetem.

## 2. Eredmények és további kérdések

Mint általában a pedagógiai kutatásoknál megszokott, a kapott eredmények további kérdéseket születtek, és további kutatási célokat adtak. A szülők általános óvodával kapcsolatos igényeire vonatkozó II. kérdéscsoport esetében például nyilvánvaló volt, hogy nehéz elvonatkoztatni attól az aktuális helyzettől, amelyben a kérdőívet kitöltő szülők voltak (egy, már adott óvodába beíratott gyermek szülőjeként jóformán lehetetlen egy teljesen elméleti álláspont felvétele), ezért volt szükség a konkrét helyzetre érvényes, kontrollcélokat szolgáló III. kérdéscsoportra is. Ez utóbbi esetében három-három választ jelölhettek meg a válaszadók azzal kapcsolatban, hogy a konkrét óvodaválasztás során mely tényezőket ítélték legfontosabbnak a II. kérdéscsoportban megadott lehetőségek közül.

### 2.1. Az intézmény sajátosságai – közelség, felszereltség, különleges profil

A II. kérdéscsoport („II. Kérem, jelölje, általában mennyire tekinti fontosnak óvodaválasztás szempontjából az alábbi tényezőket!”) első kérdéseként (II/1) *az óvoda közelsége* szerepelt. Török Balázs 2001-ben publikált felmérése szerint a szülők 60%-a számára az óvodaválasztásban döntő szerepe van az óvoda gyors elérhetőségének, az ő nagymintás kutatásában a gyermekek átlagosan 11 perc alatt érnek el óvodájukba (Török 2001: 727.). A jelen felmérésben kapott válaszok szerint a három óvodára együttesen valóban igaz az elérhetőség fontos szerepe, viszont külön-külön igencsak eltérőek az arányok (lásd 1. táblázat).

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	3	2	7	5	4
<b>B</b>	3	-	1	7	11
<b>C</b>	2	1	2	4	1
<b>Összesen</b>	8	3	10	16	16

1. táblázat. II/1. Az óvoda közelségének jelentősége

A „B” óvoda válaszadóinál érvényesül leginkább hangsúlyosan az óvoda közelségének igénye (ez az óvoda a város egyik túlnyomórészt családi házas részében található), a legnagyobb szórást pedig a „C” óvoda mutatja, melynek vonzáskörzetében főként emeletesházak találhatók. A

„C” óvoda jelentősen közelebb helyezkedik el a városközponthoz képest, mint a „B”. Az eddig említett két önkormányzati fenntartású óvodához képest az „A” óvoda egyházi fenntartású, katolikus óvoda, ennél fogva vonzáskörzete sokkal bonyolultabban definiálható a többinél. Meglepő viszont, hogy a III. kérdéscsoportban, mely azt ellenőrizte, a konkrét óvodaválasztásban milyen mértékben vannak jelen a II. kérdéscsoport tényezői, az óvoda közelsége csak a megosztott ötödik helyre került (lásd. 12. táblázat). Összességében az esztergomi szülők számára fontos ugyan az óvoda közelsége, de jóval kevésbé az, mint más tényezők. (Nyilván az eredmények radikálisan másak lennének egy más településtípus és -szerkezet esetében.)

A II/2. kérdés az óvodák *felszereltségére* vonatkozott, ezen belül pedig külön-külön kérdezett rá a *csoportszobákra*, az *udvar/játszóterre*, valamint a *tornateremre*. Elsősorban az volt a kérdés célja, hogy megtudhassuk: mennyire tulajdonítanak a szülők jelentőséget azoknak a beruházásoknak, amelyek egy óvoda számára meghatározóak, és amelyek laikusokra is benyomást gyakorolhatnak. (Ezért nem tettem fel például kérdést fejlesztésre és gyógypedagógiai foglalkozásokra alkalmas szobákról vagy eszközökről – pl. külön logopédiai szoba, gyógytestnevelési eszközök stb. Egy óvodalátogató szülő számára nem biztos, hogy jelentősége van ezeknek.)

A következő három táblázat mutatja, hogy a kutatásban részt vevő szülők számára a csoportszoba, udvar/játszóter és a tornaterem közül mi tűnik a legfontosabbnak:

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	-	2	4	8	7
<b>B</b>	-	-	1	4	17
<b>C</b>	-	-	-	2	8
<b>Összesen</b>	-	2	5	14	32

2. táblázat. II/2. a) Az óvoda felszereltsége – csoportszobák

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	-	-	6	7	8
<b>B</b>	-	-	1	5	16
<b>C</b>	-	-	-	2	8
<b>Összesen</b>	-	-	7	14	32

3. táblázat. II/2. b) Az óvoda felszereltsége – udvar/játszóter

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	1	3	5	5	6
<b>B</b>	-	-	4	6	13
<b>C</b>	-	-	2	2	6
<b>Összesen</b>	1	-	11	13	25

4. táblázat. II/2. c) Az óvoda felszereltsége – tornaterem

Bár a fenntartói beruházások akkor a leglátványosabbak, amikor egy új teremről vagy nagyméretű játszótéri eszközről van szó (és, valljuk be, ezek is mutatnak legjobban akkor, amikor a sajtóban megjelenik a fényképes hír, rendszerint a fenntartó képviselőjével és vidám gyermekekkel illusztrálva), a válaszok szerint a szülőket legkevésbé a tornaterem megléte-felszereltsége érdekli. Igaz, ennek a kérdésnek az esetében különösen feltűnő, hogy a kérdőív kérdéseire adott válaszok mennyire a konkrét helyzethez, nem pedig egy elképzelt elméleti szituációhoz alkalmazkodnak: az „A” óvodában, ahol a gyermekek az épületben lévő általános iskolával megosztva használják a tornatermet, arányát tekintve a legalacsonyabb volt a tornatermet fontosnak tartó szülők összessége, cserébe ugyanez arányaiban legmagasabb a „B” óvodánál, ahol csak pár éve adták át a csinos, jól felszerelt, új tornatermet.

Ugyan ez további kutatást is igényelne, de az óvoda felszereltségével kapcsolatos kérdésekre adott válaszok alapján feltételezhető, hogy a szülőket nem elsősorban a látványos beruházások, hanem az esztétikus környezet befolyásolja a választásban. Különösen azért lenne jelentőségteljes ennek kimutatása, mert a III. kérdéscsoportra adott válaszok szerint kiemelkedően fontos az óvoda felszereltsége: a lehetséges válaszok listáján harmadik helyen szerepelt ez a tényező (lásd 12. táblázat). A csoportszobák esztétikus és praktikus felszerelésének költségei viszont elenyészőek, ha ahhoz viszonyítjuk, mennyibe kerül egy minden igénynek és előírásnak megfelelő udvarijáték vagy egy körültekintően kialakított tornaterem.

A II. kérdéscsoport 3. kérdése az alacsony csoportlétszámmal vonatkozott. A válaszok szerint a szülők ezt jóval kevésbé tartják fontosnak, mint minden eddigi felsorolt tényezőt (lásd 5. táblázat).

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	2	1	6	9	1
<b>B</b>	-	1	7	10	4
<b>C</b>	-	-	2	5	3
<b>Összesen</b>	2	2	15	24	8

5. táblázat. III/3. Alacsony csoportlétszám

Talán nem meglepő, de ez volt az első olyan kérdés is, amelyre két válaszadó nem felelt: a II. kérdéscsoport összes kérdése közül ez volt az egyetlen, melynél ez előfordult, mindkét eset az „A” óvodában. (További 1–1 válaszadó hagyta ki a II/4. és II/7. kérdéseket, az elsőt a „B” óvoda, a másodikat a „C” óvoda egyik szülője.) A konkrét óvodaválasztást befolyásoló tényezők között is a szülők a csoportlétszámot tartották legkevésbé fontosnak (lásd 12. táblázat). Mindenképpen érdemes lenne megtudni, mi lehet ennek az oka: a szülők saját óvodáskori tapasztalataiktól nem tudnak/akarnak elvonatkoztatni, vagy valóban előnyösnek vélik a nagyobb gyermekcsoportot?

A következő, II/4. kérdés arra vonatkozott, mennyire döntő tényező „az óvoda különleges profilja (pl. egyházi, hagyományörző, egészségtudatos stb.)”. A három felsorolt opció nem véletlen: a három, vizsgálatban részt vevő óvoda közül az egyik egyházi fenntartású katolikus óvoda, a másik kettő Pedagógiai Programjában pedig hangsúlyos szerepet kap a hagyományörző jelleg, illetve az egészséges életmódra nevelés.



Amennyiben összevetjük egymással az óvodákat, a válaszok az „A”, a katolikus óvoda esetében egyértelműen mutatták, hogy a szülők döntően fontos tényezőként vették számításba ezt a sajátosságot (lásd 6. táblázat).

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	-	-	2	3	16
<b>B</b>	-	-	7	9	5
<b>C</b>	2	1	1	4	2
<b>Összesen</b>	2	1	10	16	25

6. táblázat. II/4. Az óvoda különleges profilja

Ezt erősítette meg a konkrét választásra vonatkozó kérdéscsoport eredménye is, ahol 15 válaszadó emelte ki az óvodaválasztást befolyásoló tényezők közül az óvoda különleges profilját (lásd 12. táblázat). A vizsgált intézményeknél a „C” óvoda esetében ezzel szemben nem állapítható meg a különleges profil szignifikáns jelentősége. (Többek között ezért is lenne érdemes megismételni a vizsgálatot, hogy az eredmények validitását igazolhassuk.) A kapott válaszok különösen annak függvényében elgondolkodtatók, hogy a kutatási projekt kiinduló hipotézisében egy adott óvoda vonzerejét legalább részben annak különleges profiljának tulajdonítottam. A jelen kérdőíves vizsgálat alapján ez csak részben bizonyult érvényesnek.

## 2.2. A pedagógus személyisége és szakmaisága

A II/5. kérdés az óvodapedagógusok gyermekszeretetének fontosságára kérdezett rá. Mivel a kisgyermek elsődleges csoportként kezeli családját és óvodai közösségét is (Bronfenbrenner 1979), a jó pedagógus-gyermek-szülő viszony nélkülözhetetlen a megfelelő fejlődéshez és fejlesztéshez. Óvó-segítő attitűd nélkül nem alakul ki a kisgyermek fejlődéséhez optimális közeg (Józsa–Hiicsovinyi 2011).

A kérdés megfogalmazása szándékoltn volt leegyszerűsített, egy későbbi kutatás során a gyermeknevelői attitűdöt, nyitottságot, megközelíthetőséget stb. külön-külön szerettem volna vizsgálni. A válaszok a legkevesebb meglepetést sem okozták, ez volt az a kérdés, amelyre szinte egyöntetűen válaszoltak a szülők (lásd 7. táblázat).

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	-	-	-	-	21
<b>B</b>	-	-	-	2	20
<b>C</b>	-	-	-	1	9
<b>Összesen</b>	-	-	-	3	50

7. táblázat. II/5. Az óvodapedagógusok gyermekszeretete

A konkrét óvodaválasztási kritériumok közül is legtöbben, összesen 47-en említették a pedagógusok gyermekszertetét (lásd 12. táblázat). Két olyan válaszadó is volt, aki a lehetséges három válasz helyett csak egyet jelölt meg, természetesen ezt.

Az előbbivel szemben valamelyest gyengébb, bár szintén kiemelkedő eredményt hozott az óvodapedagógusok szakmai felkészültségének fontosságát kutató II/6. kérdés (lásd 8. táblázat). A jelek szerint a szülők (mint a válaszadók nemi megoszlásából is nyilvánvaló, főként anyák) elsősorban „anyapótlékként” tekintenek az óvodapedagógusokra, a sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozás vagy a konfliktuskezelés ehhez képest másodlagos jelentőségűnek tűnik.

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	-	1	-	5	15
<b>B</b>	-	-	-	4	18
<b>C</b>	-	-	-	1	9
<b>Összesen</b>	-	1	-	10	42

8. táblázat. II/6. Az óvodapedagógusok felkészültsége

Érdekes, hogy a konkrét helyzetben viszont épp a pedagógusok felkészültsége került a második helyre jelentőség szempontjából a válaszlehetőségek között (lásd 12. táblázat). Talán nem tévedés azt feltételezni, hogy elvben elegendő ugyan, ha az óvodapedagógus szeretettel bánik a gyermekekkel, de konkrét situációkkal szembesülve a szakmai felkészültség is komoly szerepet kap.

Az óvoda személyzeti ellátottságára (dajkák, pedagógiai asszisztensek stb.) vonatkozó II/7. kérdés esetében valamelyest alacsonyabbak az elvárások, mint az óvodapedagógusokkal kapcsolatban (lásd 9. táblázat).

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	-	-	4	6	11
<b>B</b>	-	-	3	6	12
<b>C</b>	-	-	1	-	9
<b>Összesen</b>	-	-	8	12	32

9. táblázat. II/7. Az óvoda személyzeti ellátottsága

A kapott válaszokkal korrelál az is, hogy a valós óvodaválasztás tényezőinek listáján határozottan háttérbe szorul az óvoda személyzeti ellátottságának kérdése, a felállítható sorrendben a megosztott ötödik helyen található. Mindez annak tekintetében igazán meglepő, hogy a betöltött hároméves korhoz kötött óvodakötelezettség tárgytalanná tette a korábban figyelembe vett óvodaérettségi kritériumokat – köztük olyanokat is, mint az önálló öltözködés képessége vagy a megbízható szobatisztaság elvárása. A gyakorló óvodapedagógusok tapasztalatai alapján a kiscsoportosok jelentős része segítségre szorul ezeken a területeken, ami dajka vagy pedagógiai asszisztens segítségével nélkül roppantul nehézé teszi az óvodapedagógus munkáját.

### 3. Óvodaválasztás és iskolaválasztás összefüggései

Mivel a kutatási projekt eredeti céljai között a társadalmi környezet és az óvoda kölcsönhatásának vizsgálata is hangsúlyos szerepet kapott, a II/8. kérdés erre próbált reflektálni azzal, hogy arra kérdezett rá: mennyiben befolyásolják az óvodaválasztást az adott intézményről szerzett személyes ismeretek. Az eredmények mindenesetre nem mondhatók meglepőnek: a kiscsoportos gyermekek szüleinek már a korábbiakban is volt több-kevesebb kapcsolata az adott óvodával (lásd 10. táblázat). (A jelen írásban helyszűke miatt nem szereplő, a kérdőív utolsó harmadában megjelenő kérdések válaszai szerint 16 kiscsoportosnak már ugyanabba az óvodába járt/jár nagyobb testvére, 13 szülő pedig már korábban is ismerte a választott óvoda valamelyik dolgozóját.)

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	1	-	5	6	6
<b>B</b>	1	2	6	3	3
<b>C</b>	-	-	3	2	1
<b>Összesen</b>	2	2	14	11	10

10. táblázat. II/8. Személyes ismeretek az óvodáról

Mindemellett a konkrét óvodaválasztás folyamatában az óvodáról szerzett személyes ismeretek csak hetedik helyre kerülnek a rangsorrendben (lásd 12. táblázat). Ezt a kérdést a kutatás egy későbbi szakaszában mindenképpen érdemes lesz újra elővenni, elsősorban a kategóriák pontosítása érdekében: retrospektíve a „személyes ismeretek” túlságosan is homályos ahhoz, hogy igazán megbízható és félreérthetetlen válaszokhoz jusson az ember.

A II/9. kérdés célja elsősorban az volt, hogy az iskolaválasztás problémáját is beemeljem a kérdőíves vizsgálatba. Mivel kiscsoportos gyermekek szüleitől érdeklődtem arról, fontos-e számukra általában az óvodaválasztásban „az iskola közelsége, ahol majd a gyermek tanulni fog”, számítottam arra, hogy lesznek, akik nem adnak választ erre a kérdésre. Ez nem következett be, mind az 53 kitöltő válaszolt (lásd 11. táblázat).

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	6	1	2	9	6
<b>B</b>	7	3	4	5	3
<b>C</b>	3	-	3	3	1
<b>Összesen</b>	16	4	9	17	10

11. táblázat. II/9. A későbbiekben választandó iskola közelsége

A válaszok szórása igen tanulságos, a „fontos” és a „nagyon fontos” választásoknak az „A” óvoda esetében megjelenő súlya pedig egyáltalán nem meglepő: az óvoda egy olyan intézmény része, mely magába foglal általános iskolai tagozatot és gimnáziumot is.

A III. kérdéscsoport („Az Önök számára e konkrét esetben mely három volt a legfontosabb a fenti tényezők közül?) célja az volt, hogy az elméleti (vagy legalábbis annak szánt) választásokat ellenőrizsem a konkrét óvodaválasztás dimenziójában is. Az eddigiekben már összevettem az „elméleti” és a „valós” választásokat, viszont a 12. táblázatban látható adatokkal kapcsolatban van még néhány fontos megjegyzés.

A válaszokból kapott adatok megbízhatóságát némiképp torzítja, hogy a „B” óvoda két válaszadója (szándékosan vagy véletlenül) teljesen figyelmen kívül hagyta a III. kérdéscsoportot; az „A” óvoda két válaszadója viszont csak egy-egy tényezőt jelölt meg három-három helyett: mindkét esetben a II/5, vagyis az óvodapedagógusok gyermekszeretete volt a preferált válasz.

	II/1	II/2	II/3	II/4	II/5	II/6	II/7	II/8	II/9
<b>A</b>	2	2	1	15	21	8	2	3	4
<b>B</b>	4	10	3	1	17	10	5	3	1
<b>C</b>	2	6	-	-	9	7	1	1	-
<b>Összesen</b>	8	18	4	16	47	25	8	7	5

12. táblázat. A konkrét óvodaválasztás befolyásoló tényezői

## Összegzés

Nem meglepő, hogy a felmérésben részt vevő szülők számára a konkrét óvodaválasztásban a pedagógusok gyermekszeretete az elsődleges választási tényező, ezt jelentősen lemaradva követi, de még mindig szignifikáns a pedagógusok szakmai felkészültsége, a sorban harmadik helyre az óvoda felszereltsége, majd pedig annak különleges profilja kerül. A szülők számára a pedagógus személye jelenti a legfőbb kapcsolódási pontot az adott intézményhez, és az intézmény elsősorban pedagógusain keresztül kötődik társadalmi környezetéhez (Peterson et al. 2016).

Az óvodaválasztási preferenciák vizsgálatának valid eredményeihez természetesen szükség lesz a felmérés megismétlésére és szélesebb körben való kipróbálására is, de a kapott adatok alapján megállapítható, hogy az adott intézmények eltérő igényű szülőket vonzanak, így ennek megfelelő stratégiákkal tudják hatásosabban elérni az óvodába készülõ gyermekek szüleit.

## Felhasznált irodalom

- Kozma Tamás 2016. *A pillanat. Esszé az oktatáskutatásról*. Új Mandátum Könyvkiadó. Pécs. 2016.
- Peterson, Tiina – Veisson Marika – Hujala, Eeva – Härkönen, Ulla – Sandberg, Anette – Johansson, Inge – Kovácsné Bakosi Éva 2016. Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 24. No. 1, 136-156.

Török Balázs 2001. Óvodaválasztás. *Educatio* 2001/4. 723-730.

Bronfenbrenner, Urie 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. MA: Harvard University Press. Cambridge

Józsa Krisztián – Hicsovinyi Julianna 2011. A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra* 21. 6-7. sz. 12-29.

### A tanulmány szerzője

**Miklós Ágnes Kata**, PhD, főiskolai tanár. PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék.

Kutatási területei: irodalomtudomány, nevelésszociológia. miklos.agnes.kata@btk.ppke.hu

*Publikációk:*

Miklós Ágnes Kata 2010. *A szóértés előfeltételei*. Komp-Press Kiadó. Kolozsvár.

Miklós Ágnes Kata 2018. *A nyolcadik fogaskereké esete*. Napvilág Kiadó. Budapest.

# Hevesi Tímea Mária

## Szimbólumpedagógia és közösségfejlesztés

### Bevezetés

A közösség értelmezésnél a filozófusok a kommunikációt gyakran hangsúlyozzák, mint a közösség létének alapfeltételét. Ebben a megközelítésben, egyrészt fontos szempont a tagok egymással való kapcsolata, azaz, milyen módon kommunikálnak az egyének egymással; másrészt az elismerési követelmény, hogy az egyént a csoport tagjainak elegendő számú tagja ismerje el tagként (Neely 2012: 147). A közösségek felbomlásának vizsgálata, a társadalmi innovációk tanulmányozása, a közösségfejlesztés fontosságának kutatása a szociálpedagógia aktuális kutatási területei közé tartozik (Kozma 2020). Kozma (2019) a társadalmi innovációt közösségi tanulási folyamatokként is értelmezte, mely során új problémamegoldó eljárásokat kell felfedezniük a közösségeknek és vezetőiknek. Meglátása szerint innováció akkor keletkezik, amikor a régi módon a közösség már nem képes megoldani a problémáját, és a probléma megoldásához kitalál valami újat. Ahhoz, hogy társadalmi innovációvá válhasson, szükséges, hogy ezt az újat sikeresen alkalmazzák, egyre többen elfogadják, és ez az új beilleszkedik a közösség tudásai közé (Kozma 2019: 7). A közösségek működésének az elemzésénél az utóbbi évek kutatásai a közösségi jóllét vizsgálatával is foglalkoznak.

A közösségi jóllét (community well-being) és a közösségfejlesztés (community development) közötti kölcsönhatások vizsgálatát összegyűjtő tanulmánykötetben Seung Jong és munkatársai (2015) közösségi jólléten azt az állapotot értik, amelyben egy közösség szükségletei és vágyai teljesülnek. A tanulmánykötetben a szerzők feltárják a közösségi jóllét és a közösségfejlesztés közötti kapcsolatokat. Arra a következtetésre jutnak, hogy a közösségfejlesztés létfontosságú szerepet játszhat a közösségi jóllét megvalósításában (Seung Jong–Yunji–Rhonda 2015: 1–7).

Tanulmányunkban, a továbbiakban, a közösséget úgy értelmezzük, mint egymással interakcióban lévő egyének összességét, s célunk annak a vizsgálata, hogy milyen módon lehetséges az interakciók számát növelni, a tagok egymás közötti elismertségét segíteni és a társas jóllétet, s nagyobb számú csoportra gondolva (pl. osztály, évfolyam) a közösségi jóllétet megvalósítani.

A személyes kapcsolatokon alapuló közösségek kialakítása egyre nagyobb feladatot jelent a pedagógusok számára. Az inklúzió megvalósításának egyik legfontosabb feltétele a (csoport/osztály/iskolai) közösségek léte, s a résztvevők közötti hatékony együttműködés, melynek feltétele a társas és a közösségi jóllét megléte. A tanulás és a jóllét közötti összefüggést kutatással is bizonyították (Statham–Chase 2010). Kopp és Skrabski (2009) az általános jóllét biztosítását is felsorolták az intézményi ellátás feladatai között. Meglátásuk szerint intézményi szinten a pedagógusok teendője, hogy az egyéni szükségleteknek megfelelően kidolgozzák az általános jóllét biztosításához szükséges komponensek fejlesztését tanórai és/vagy tanórán kívüli tevékenységekre bontva direkt és indirekt módszerekkel. A Nemzeti alaptantervben (2020) már konkrétan megjelenik a társas-érzelmi jóllét megteremtésére való törekvés. Korunk új kihívásaiból (pl. multikulturalitás, globalizáció, elidegenedés) eredő problémákat figyelembe véve, az inklúzió megvalósítása érdekében szükségessé váltak új módszerek, gyakorlatok

bevezetései (Di Blasio 2020: 172), illetve az emberi közösségek kialakulása és fejlődése során használt, s már bevált módszerek feltárásai.

## 1. A szimbólumok alkalmazása a közösségfejlesztésben

Az emberiség történetével egyidős a szimbólumok története. A szimbólumok évezredek óta olyan közösségi jelek, kommunikációs eszközök voltak, melyek biztosították a közösség egységét, stabilitását. A szimbólum (szümbolon) görög eredetű szó, melynek jelentése: mellélállít, összevetés, egybeesés, ráismerési jel. Olyan jel, mely a felismerést lehetővé teszi: valami kettévágott, de összeilleszthető tárgy, melynek egy-egy felét más-más személy őrizte (Pál–Újvári 1997: 3). Faragó (2011) szerint a szimbólum két egyenrangú elem egységét sugallja: „az ember azért alkotta meg a szimbólumokat, hogy jelezze vele a tudatosan megtapasztaltat, de más módon kifejezhetetlen: az emberi tudatnak olyan állapotát és lehetőségét, amelyre nincs szó – legfeljebb kép – aminek megértése már kulcs is lehet a megtapasztaláshoz” (Faragó 2011: 3). Faragó értelmezés alapján az emberi léthez szorosan hozzátartozik egy olyan tapasztalás, mely más módon kifejezhetetlen. A tapasztalatnak a kifejezhetetlenségéből adódóan a szimbólumok egy nyitottságot biztosítanak az egyén számára.

A szimbolikus jelenségek vizsgálatával évtizedek óta foglalkozó Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2020) szerint az emberi közösségeket átható, összefogó szimbolizációs folyamat során a szimbólumokat nem egy relatíve rögzült jelentésében értelmezzük, hanem – Kapitány és Kapitány (2008) megközelítése alapján – a szimbólumokat létrejövésükben, az adott pillanatban, az adott kultúra minden tagja által másként gyakorolt használatukban figyeljük meg. Lévi-Strauss szerint a szimbolizáció „párbeszéd ember és ember között, szimbólum és jel minden, ami közvetítőként ékelődik két alany közé” (Lévi-Strauss 2001 II/18). Firth szimbolizáció a következőt érti: „az egyik dolog egy másik dolgot képvisel (reprezentál), és a köztük lévő kapcsolat általában a konkrét és az absztrakt, a különös és az általános viszonya. Ez a kapcsolat olyan, hogy a szimbólum önmagában képesnek tűnik olyan hatások létrehozására és befogadására, melyek... gyakran magas érzelmi töltésűek” (Firth 1973: 15–16). Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2020) meglátása szerint a szimbolizációt áthatja az ember közösségi meghatározottsága, ennek köszönhetően meghatározó szerepe van a szocializációban. Az idézett szerzők szerint a szimbólum összekapcsolja az embereket egymással, mely kapcsolatokra jellemző az interakció jelenléte és a magas érzelmi telítettség.

Friedhart Klix (1985) felhívja a figyelmet arra, hogy a szimbólumokról való gondolkodásnak a kezdete, alapja az archaikus gondolkodás. Szerinte az archaikus gondolkodás foglalja magába „az embernek a természettel, valamint létének szociális viszonyaival való kognitív, szimbólumok közvetítette kölcsönhatásainak legkorábbi formáit” (Klix 1985: 159). Az előzőekben idézett szerző az archaikus gondolkodás néhány jellemző sajátosságának a következőket tartja: az egyén és a természet nagyfokú integrálódása; az egyén és a társadalmi közösség, személy és törzs szoros összefonódása; a nagyfokú emocionális érzékenység és affektív reakciókészség és a nagyfokú képszerűség, melyek az ismeretlent, az új természeti eseményeket, hatásokat és jelenségeket a már ismert analógiájára interpretálják (Klix 1985: 159–161).

A szimbólumokra jellemző, hogy nyitottak a kapcsolódásokra; megélésük élményszerű; nagymértékben képszerűek; összefonódnak a természettel; jelzik a kifejezhetetlent és magas pozitív emocionalitás kíséri a megtapasztalásukat. A szimbólumokat mindezen tulajdonságai alkalmassá teszik arra, hogy alkalmazzuk azokat különböző pedagógiai helyzetekben, feladatokban és – legfőképp – játékokban.

## 2. A szimbólumpedagógia

A pedagógiai kutatásokban egyre fontosabbá vált a motiváció vizsgálata. Az élményt a motiváció mozgatórugójának tekintik (Trabon-Natua 2016), s az örömmel végzett feladatok pedig elősegítik az eredményes tanulást és a hatékony teljesítményt (Csíkszentmihályi 2015). A tanulás egyik legfontosabb célja, hogy a gondolkodásra hatással legyen. Az emberi gondolkodásmód alapvető sajátossága a (jel)képek és analógiák használata (Malinowski 1944, 1972, Klix 1985, Pál–Újvári 1997, Pozsár–Rózsa 2016, Kapitány–Kapitány 2020). Nagyné (2006) felhívja a figyelmet arra, hogy az analógiás gondolkodásmód hatékonyan segíti az előzetes ismeretek és az új ismeret közti kapcsolatok kiépítését, amely fontos folyamat a sokféle szituációban előhívható, alkalmazható tudásrendszer kiépítéséhez. A szimbólumok alkalmazása a pedagógiai munkában biztosíthatja az élményszerűséget, s ezáltal a motiváció kialakulását. Az analógiás gondolkodásmód pedig segítheti a különböző tudáselemek összekapcsolását.

Korunkban kutatások, új pedagógiai módszerek létrejötte kapcsolódik a szimbólumok pedagógiai alkalmazásához. Kambouri és Pieridou (2016) kutatásai szerint a megfelelő szimbólumok használata megkönnyítheti a gyermekek tanulási folyamatait, elősegítheti képességeik fejlődését. Mayes (2020) az archetipikus szimbólumokat megjelenítő archetipikus játékok, feladatok, helyzetek beillesztését javasolja a pedagógiai munkába, és kifejti könyvében új pedagógiai modelljét, melyet archetipikus pedagógiának nevez el.

Mindezekre alapozva dolgoztuk ki szimbólumpedagógiai modellünk. A szimbólumpedagógia elnevezést a továbbiakban olyan pedagógiai módszer alkalmazására használjuk, mely az analógiás gondolkodásmódon alapul és archetipikus szimbólumok alkalmazásával archaikus élmények megtapasztalására ad lehetőséget. Pedagógiai modellünkben az archaikus élmény a személyiség kiteljesedését szolgáló ősi/természetes és pozitív tapasztalat, melyben megjelenhetnek a társas és a közösségi jóllét dimenziói: pozitív érzelmek, együttműködési készség és spiritualitás. Az archaikus élmény jellemzője az öröm, mely az élmény újra átélésére ösztönöz és sajátossága – archaikus, többdimenziós volta miatt – a holisztikus jellege (Hevesi 2019).

A szimbólumpedagógia alkalmazása azt jelenti, hogy egy-egy pedagógiai szituációban archaikus élményt megjelenítő, archetipikus szimbólumokat tartalmazó játék-, illetve feladatelemeket illesztünk be. Ezek a játékok, feladatok lehetnek egyrészt élményterápiás elemeket tartalmazók, melyeknél a következő terápiákból meríthetünk ötleteket: művészeti terápiák (pl. zeneterápia, művészeti pedagógiai terápia, táncterápia), meseterápia, szenzoros integrációs, lovas- és kutya asszisztált terápia, stb. Másrészt terápiás háttér nélkül alkalmazott archetipikus szimbólumok/játék-elemek. Például: körrel kapcsolatos játékok; földdel, tűzzel, vízzel, magokkal, kavicsokkal való játékok.



### 3. A szimbólumpedagógia közösségfejlesztő elemei

A szimbólumpedagógia közösségfejlesztő hatása leginkább a szimbólumok kapcsolatépítő sajátosságából adódik. Ebből adódóan a szimbólumpedagógiát elsősorban olyan esetekben javasoljuk alkalmazni, amikor egy adott csoport (pl. osztály, csapat, évfolyam) közösséggé formálását szeretnénk elősegíteni, illetve az adott társadalomban elfogadott normáktól eltérően viselkedik egy gyermek, tanuló, fiatal, akit emiatt nem fogadnak el a társai. A szimbólumpedagógiának további célja, hogy segítse a társas és a közösségi jóllét megteremtését olyan kortárs közösségekben, melyekbe a tipikustól eltérő viselkedésű gyermeket, tanulót, fiatalat szeretnének integrálni. A szimbólumpedagógia gyakorlati alkalmazását egy feltáró kutatás alkalmával vizsgáltuk meg. Feltáró kutatásunk alkalmával vizsgált csoportunkba az autizmusra utaló viselkedést mutató óvodáskorú gyermekek tartoztak. Az autizmussal élő gyermekeket játékok egyoldalúsága és a meggyengült szociális interakcióik következtében gyakran érik kudarcok kortárscsoportjuk közegében, ezért ezek a gyermekek többnyire elkülönülnek kortársaiktól, ami kiválthatja bennük a magányosság, elhagyatottság érzését és a serdülőkorhoz közeledve a depressziót (Slaughter 1999).

Feltáró kutatásunk eredményei azt jelzik számunkra, hogy gyermekközösségekben, a vizsgálatunkba tartozó autizmusra utaló viselkedést mutató óvodáskorú gyermekeknél az archaikus élmények hozzájárulhattak társas és közösségi jóllétük megteremtéséhez. A vizsgált csoportunkra vonatkozóan ajánlasként megfogalmaztuk az archaikus élményt nyújtó játékok rendszeres alkalmazását, illetve az ezekhez szükséges eszközök biztosítását szabad játékhelyzetben és csoportos foglalkozásokon (Hevesi 2019).

A feltáró kutatást követően az általános iskolai ellátásban részesülő gyermekek részére összegyűjtöttük azokat a szimbólumpedagógia modellje szerint alkalmazható játék- és feladatelemeket, melyek segíthetik közösségük fejlődését. Ezek a játék- és feladatelemek egy-egy tantárgyhoz kapcsolhatók, s ezáltal beilleszthetők az oktatásba. A játék- és feladatelemek felhasználásakor szükséges figyelembe venni a tanulók életkorát, érdeklődését, s egyéb speciális igényeit (pl. autizmussal élő tanulóknál az ingerekhez való fokozatos hozzászoktatás).

Példák a szimbólumpedagógia közösségfejlesztést célzó játék- és feladatelemeire:

– *Kapcsolódás a világhoz: kommunikáció a hangokkal*

- Megvalósítása: saját testet, testrészeket felhasználva, illetve zeneeszközök által hangok (csettintés, taps, dobogás, dobolás, csörgés, püsszegés, stb.) teremtése.
- Célja: hangokkal való kommunikáció az osztálytársak között, közös hangzás létrehozása, személyes és társas kapcsolati kompetenciák kialakítása.
- Kapcsolódó tantárgy: ének-zene.

– *A világ részeként: valahová tartozás érzése*

- Megvalósítása: közös szöveg szövése (a tagokat különböző színű fonalak képviselik); fa rajza, melynek levelein az osztály tagjainak fényképe, neve; tengerben különféle halak képe; dzsungelben különböző állatok képe (mindegyik élőlény egy-egy osztálytársat jelez); Naprendszer-modellben a Föld megjelenítése; stb.
- Célja: identitás; helyes önismeret; környezeti, együttműködési, személyes és társas kapcsolati kompetenciák kialakításának segítése.
- Kapcsolódó tantárgyak: magyar nyelv és irodalom, földrajz, technika, vizuális kultúra.

- *A világ aktív résztvevőjeként: mozgás, mozdulatok*
  - Megvalósítása: közös mozdulatsorok, tánc.
  - Célja: mozgással kapcsolatos pozitív élmények megtapasztalása, pozitív testkép kialakítása, testtel való kommunikáció tudatosítása, összehangolódás megtapasztalása, együttműködés és alkalmazkodás kialakítása, személyes és társas kapcsolati kompetenciák fejlesztése.
  - Kapcsolódó tantárgyak: vizuális kultúra, testnevelés.
- *A világ aktív alakítójaként: alkotó tevékenységek*
  - Megvalósítása: drámajáték, művészeti alkotások létrehozása (zene, film, tánc koreográfiák, színházi előadás, stb.).
  - Célja: a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság, illetve a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák fejlesztése.
  - Kapcsolódó tantárgyak: technika és tervezés, matematika, fizika, vizuális és digitális kultúra, magyar nyelv és irodalom, ének-zene, dráma és színház.
- *A világ védelméért: az újrahasznosítás*
  - Megvalósítása: otthonról hozott vagy az iskolában kidobandó eszközökből, tárgyakból hasznosítható tárgyak vagy műalkotás (pl. szobor) készítése.
  - Célja: a környezetvédelem fontosságára a figyelem felhívása; környezeti/fenntarthatóságra nevelés megvalósítása; az újrahasznosítás gondolatának gyakorlatba való átültetése; környezeti kompetencia fejlesztése; a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciáinak fejlesztése.
  - Kapcsolódó tantárgyak: környezetismeret, fizika, kémia, technika.

A szimbólumpedagógia megvalósítására nagyon sok egyéb példa is felsorolható. Az egyes tantárgyakhoz illeszthető feladat és játékelemeket terveink szerint egy kézikönyvben gyűjtjük össze. A szimbólumpedagógia gyakorlatban történő alkalmazása holisztikus szemléletet kíván az azt alkalmazni kívánók részéről. Ebből adódóan érdemes tréninggyakorlatok által saját élményű tapasztalatok átélését biztosítani azok számára, akik a szimbólumpedagógiai elemeket használni szeretnék oktatási gyakorlatukban, ezáltal segítve/erősítve szemléletváltásukat.

## Összegzés

A szimbólumpedagógia alkalmazása mellett a közösségfejlesztésnek számos egyéb módja van, melyek hatékonyak és jól alkalmazhatók. Pedagógiai modellünk alkalmazásakor a közösségfejlesztés elősegítését a jelenkor kihívásaira reflektálva kívánjuk megvalósítani. Fontos szempontunk, hogy olyan játékokat, feladatokat alkalmazzunk, melyek megvalósítása nem jár jelentős anyagi befektetéssel, ezért megvalósítható a többségi nevelés-oktatás-képzés keretein belül. Másik meghatározó szempontunk a multikulturalitás figyelembe vétele, a multikulturális nevelés megvalósítása. Banks és Banks (2001) megfogalmazása alapján a multikulturális nevelés legfontosabb céljai között szerepel az, hogy hozzásegítsük a tanulókat olyan tudáshoz, attitűdökhöz és képességekhez, amelyek a különböző csoportokból származó emberek közötti

interakciók, a kommunikáció sikeres működéséhez szükségesek. Harmadik szempontunk a társas és a közösségi jóllét kialakulásának a segítése, a negyedik meghatározó szempontunk a környezeti/fenntarthatóságra nevelés. Korunkban a fenntartható társadalom megteremtése az emberiség jövőjének egyik legfontosabb feltétele. A fiatalabb generációk számára a legnagyobb kihívásokat a környezetvédelem problémái, az újrahasznosítás lehetőségei fogják jelenteni. A fenntarthatóság pedagógiája széles dimenziókat foglal magába, például a bolygó élővilágának, természeti erőforrásainak megőrzését, a különböző etnikai és kulturális csoportok fenntartható együttélését.

Pedagógiai, oktatói tevékenységünkben fontos figyelembe vennünk azokat a problémákat, melyek már jelenben is egyértelműen érzékelhetők, s előre láthatóan a jövőben meghatározó szerepet fognak játszani az emberiség életében. Ezekre a globális problémákra helyi szinten is szükséges megoldásokat találni. A 21. század meghatározó pedagógiai feladatai között ezért fontos számon tartanunk a globális problémák iránti érzékenység kialakítását, a problémákra közösségi szintű megoldások, alternatívák keresését. A szimbólumpedagógia alkalmazása segítheti a fiatalabb generációk szemléletformálását, hiszen az alkalmazott játék- és feladatelemek magukban hordozzák az egyszerű kivitelezhetőség, multikulturalitás, a közösségé formálás és a fenntarthatóság kritériumait.

## Felhasznált irodalom

- Banks, James A. (ed.) – Banks, Cherry A. McGee (ass. ed.) 2001. *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Csikszentmihályi Mihály 2015. *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Di Blasio Barbara 2020. New methods of special education. *Hungarian Educational Research Journal* 10(2): 172–175. <https://akjournals.com/view/journals/063/10/2/article-p172.xml> [2021.08.30.]
- Faragó Ferenc 2011. A szimbólumok ereje. *Szózat* 21(2): 3–5.
- Firth, Raymond 1973. *Symbols, Public and Private*. Cornell University Press (Symbol, Myth and Ritual Series), Ithaca. New York.
- 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.
- Kambouri, Maria – Pieridou, Myria 2016. Symbols and their use in Early Years Science. *Early Years Educator* 18(3): 38–44. <https://www.magonlinelibrary.com/doi/abs/10.12968/eyed.2016.18.3.38> [2020. 08. 22.]
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 2020. *Szimbolizáció és pszichológia*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 2008. A szimbólum arcai. *Jel-kép* 2: 63–73.
- Klix, Friedhart (1985). *Az ébredő gondolkodás (Az emberi intelligencia fejlődéstörténete)*. Gondolat Kiadó. Budapest.

- Kopp Mária – Skrabski Árpád 2009. Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok* 86: 32–53.
- Kozma Tamás 2020. *Közösség és innováció Community building and social innovation*. [https://www.researchgate.net/publication/346084039\\_Kozosseg\\_es\\_innovacio\\_Community\\_building\\_and\\_social\\_innovation](https://www.researchgate.net/publication/346084039_Kozosseg_es_innovacio_Community_building_and_social_innovation) [2020. 08. 19.]
- Kozma Tamás 2019. A társadalmi innováció értelmezései. *Kultúra és Közösség* 10(1): 5–12. <https://doi.org/10.35402/kek.2019.1.1> [2020. 08. 19.]
- Lévi-Strauss, Claude 2001. *Strukturális antropológia I-II*. Osiris (Osiris Tankönyvek). Budapest.
- Malinowski, Bronisław 1972. *Baloma*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Malinowski, Bronisław 1944. *A Scientific Theory of Culture*. University of North Carolina Press. Durham.
- Mayes, Clifford 2020. *Archetype, Culture, and the Individual in Education. The Three Pedagogical Narratives*. Routledge.
- Nagy Lászlóné 2006. *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Neely, Erica 2012. Two Concepts of Community. *Social Philosophy Today* 28: 147–158. [https://www.researchgate.net/publication/290633776\\_Two\\_Concepts\\_of\\_Community](https://www.researchgate.net/publication/290633776_Two_Concepts_of_Community) [2020. 08. 21.]
- Nemzeti alaptanterv 2020. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.
- Pál József – Újvári Edit (szerk.) 1997. *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Pozsár Beáta – Rózsa Sándor 2016. Szenzoros integráció a kulturális antropológia szemszögéből. In: Szvatkó Anna (szerk.): *Billenések. Tanulmányok a dinamikus szenzoros integrációs terápia köréből*. Oriold és Társai Kiadó. Budapest. 22–38.
- Seung Jong, Lee – Yunji, Kim – Rhonda, Phillips (eds.) 2015. *Community Well-Being and Community Development*. Springer. Dordrecht.
- Slaughter, Virginia 1999. Autism. In: Carson, C. – Fleming Fallon, L. – Kalumuck, K. – Piotrowski, N. – Rizzo, C. (eds.): *Magill's Medical Guide*. CA: Salem Press. Pasadena. 45–49.
- Statham, June – Chase, Elaine 2010. *Childhood Wellbeing: A brief overview*. Childhood Wellbeing Research Centre. London. [https://www.researchgate.net/publication/242676811\\_Childhood\\_Wellbeing\\_A\\_Brief\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/242676811_Childhood_Wellbeing_A_Brief_Overview) [2021. 09. 22.]
- Trabon-Natua, Mélanie 2016. *La pédagogie expérientielle et ses effets sur l'apprentissage des élèves en milieu scolaire*. [Mémoire] Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Académie de Toulouse. [http://dante.univ-tlse2.fr/710/1/trabon-natua\\_melanie\\_M22016.pdf](http://dante.univ-tlse2.fr/710/1/trabon-natua_melanie_M22016.pdf) [2021. 09. 20.]

## A tanulmány szerzője

**Dr. Hevesi Tímea Mária** egyetemi adjunktus, SZTE JGYPK Szakképzési, Felnőttképzési és Tudásmenedzsment Intézet. Főbb kutatási terület: szimbólumok, élménypedagógiák, közösségfejlesztés. hevesi.timea.maria@szte.hu

### *Publikációk:*

Hevesi Tímea Mária 2019. A „Szimbólum pedagógia” fogalmának megalapozása, bevezetése.

In: Kaposi József – Szóke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 160-178.

Hevesi Tímea Mária 2014. L'effet d'œuvres musicales ayant des sens symboliques dans l'intégration d'enfants autistes d'âge préscolaire. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *Mobilis in mobili: egyszerűség és komplexitás a tudományokban*. Tanulmánykötet. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó – Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar. Győr. 68-74.

### **III. Ember és természet**



# Dobóné Tarai Éva

## Természettudományos tévképzetek – Hogyan tegyük láthatóvá? És miért?

### Bevezetés

A konstruktivista tanulásfelfogás értelmében, az iskolai tanulmányaikat megkezdő diákok már egy személyes tapasztalatokon alapuló gondolkodási rendszerrel érkeznek az iskolába. Ez a fogalmi hálózat adaptív, a környezetükben eddig észlelt jelenségeknek és változásoknak megfelelő magyarázó keretet biztosított, annak ellenére, hogy a gyerekek értelmezései nem mindig felelnek meg az adott tudományág által elvárt érvrendszernek és szóhasználatnak. Ilyenkor gyermektudományos elméletekről, naiv hiedelmekről vagy leegyszerűsítve: tévképzetekről beszélünk. A tévképzetkutatás több évtizedre nyúlik vissza és bőséges szakirodalommal rendelkezik, amiből kiderül, hogy gyakorlatilag a természettudományok minden ágában megfigyelhető a jelenlétük szinte bármelyik korosztályban, de fellelhetők a társadalomtudományok és az informatika területén is.

Jelen tanulmányban a kémiai tévképzetek közül a rozsdásodáshoz kapcsolódó naiv elméletek felderítésének és képi ábrázolásának néhány lehetőségét szeretném bemutatni, közöttük két, saját fejlesztésű módszert is.

A fogalmi hálók az adott fogalomhoz tartozó tudáselemek határozott szerkezetű ábrákba rendezésével alakíthatók ki. Erre többféle törekvés található a szakirodalomban. A gondolati térképek lehetnek egy-egy tanuló tudásreprezentációi, alkalmasak egy témakör legfontosabb fogalmainak összegyűjtésére és a közöttük lévő összefüggések bemutatására, de egy egész tanulócsoport tudásállapotát is jellemezhetik: mit tudnak a diákok az adott témakörrel, értik-e a legfontosabb fogalmak hierarchikus kapcsolatait, hiányoznak-e a fogalmi hálójukból olyan fontos elemek, amelyek nélkül nem érdemes továbblépni a tanulási-tanítási folyamatban, hiszen az értő tanulás ezek nélkül nem valósítható meg. Takács (1997) a Galois-gráfokat használta a tudásszerkezet szemléltetésére, Taagepera és mtsai (1997), Doignon – Falmagne, (1999), Tóth (2005), Dobóné (2008) a valószínűségi elemeket is figyelembe vevő többdimenziós modellt, a Tudástér-elméletet (*Knowledge Space Theory*). Segítségével megállapíthatók a csoportokra jellemző tanulási utak és a kritikus feladat, ahonnan a várt hatékonyság érdekében a tanítási, tanulási folyamatot folytatni érdemes. A szóasszociációs módszer az egy témakörön belül leggyakrabban együtt előforduló fogalmakat tárja fel, de a tévképzetkutatásnak is alkalmas eszköze lehet (Cardellini 2008, Nakiboglu 2008, Kluknavszky – Tóth 2009, Tóth – Sójáné 2012, Kádár – Farsang 2012). Részben az előbbi eljárásokhoz hasonló a fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet (Tóth – Ludányi 2007a, 2007b), amely szintén alkalmas a nyílt végű kérdések értékelésére. A módszer alapelve az, hogy a csoport tudásszerkezetét nem egy szakértői tudásszerkezethez viszonyítják, hanem a diákok válaszaiból képzett kategóriákból adódó tudásszerkezettel vetik össze.



## 1. A kutatás célja, kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásaimban arra kerestem választ, hogy a kémia tantárgy keretében íratott esszé jellegű dolgozatokban a nyílt végű kérdésekre adott szóbeli vagy írásbeli válaszokban előforduló tévképzetek megjeleníthetők-e egy adott tanulócsoport fogalmi hálózatában és tudásszerkezetében? Milyen módszertani lehetőségek alkalmasak erre?

Feltételeztem, hogy találok olyan, a hétköznapi tanítási gyakorlatban is használható, viszonylag kis időráfordítást igénylő módszert, amely segíti a tanárokat a tévképzetek felismerésében, képi megjelenítésében és a szükséges didaktikai beavatkozások megtervezésében.

## 2. A vizsgálat módszerei

### 2.1. A minta és az adatgyűjtés módszerei és eszközei

Az adatgyűjtés 2018 kora őszén egy fővárosi általános iskolában, egy hatosztályos gimnáziumban és egy szakgimnáziumban zajlott, 12–18 éves, 7–12. évfolyamon tanuló diákok bevonásával. Összesen 500 tanuló válaszolta meg a tíz kérdést tartalmazó kérdőívet, amelyben olyan, a kémia, a természetismeret vagy a környezetismeret tantárgy tantervében is előforduló fogalmak értelmezése szerepelt, mint pl. a cukor oldódása, a cukoroldat és a desztillált víz sűrűségének összehasonlítása, a rozsdásodás vagy az „ózonlyuk” keletkezésének értelmezése. Ezekkel a fogalmakkal a hétköznapi életben is találkozhatnak a gyerekek, tehát várható volt, hogy lesz magyarázatuk a feltett kérdésekre. A kérdőív „A” és „B” változatban készült. A kérdések ugyanazok voltak mindkét változatban, de különböző sorrendben szerepeltek. A kérdőív kitöltésére és a háttéradatok (életkor, nem, előző év végi jegyek matematikából, fizikából, biológiából és kémiából) megadására egy tanítási óra állt a diákok rendelkezésére. Segédeszközöket nem használhattak.

### 2.2. Az elemzés módszerei

#### 2.2.1. Tartalmi és mennyiségi elemzés

Először a gyűjtött adatokból és a dichotóm változókká alakított válaszokból létrehoztam egy adatbázist. Az adatok mennyiségi és tartalmi elemzését Microsoft Excel és IBM SPSS programokkal végeztem.

#### 2.2.2. Fogalmi hálók és tanulási utak

A szöveges válaszokban előforduló jellegzetes fogalmakat, szóhasználatokat, tévképzeteket jelölő változókból megszerkesztettem a teljes mintára vonatkozó fogalmi hálót és a tudás-

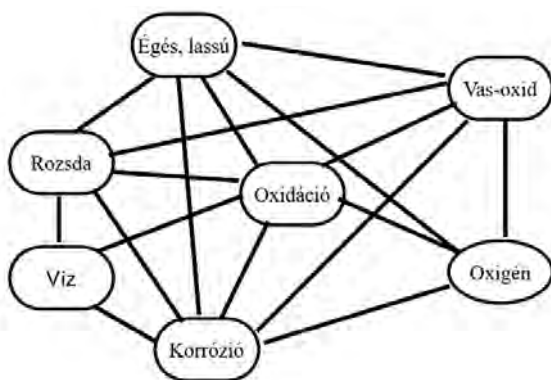
szerkezetet leíró tanítási utakat. Egy már ismert és viszonylag elterjedten használt módszerrel, a szófelhőkészítéssel is megpróbáltam előhívni és ábrázolni a tévképzeteket. Ezután az egyes évfolyamok és tanulócsoportok esetében is megtettem ugyanezt. A tanulócsoportok tudásszerkezetének ábrázolásához a GiTMind fogalmiháló-készítő programot használtam, a szófelhőket a Tagul nevű programmal készítettem.

### 3. Eredmények

Jelen tanulmánynak nem célja a vizsgálat eredményeinek teljes körű bemutatása (korábban más fórumokon ez már részben megtörtént, és ezt a terjedelmi korlátok sem teszik lehetővé). Most kizárólag a képi megjelenítésre helyezem a hangsúlyt.

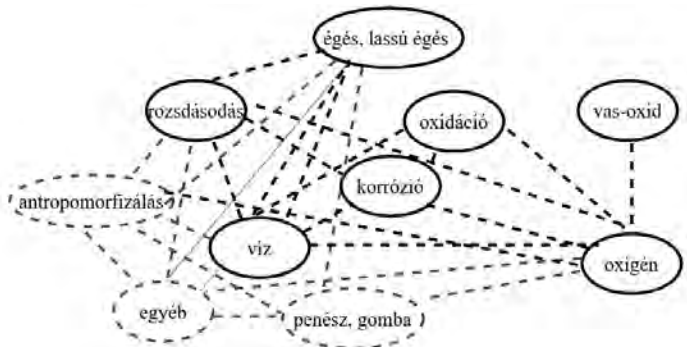
#### 3.1. A fogalmi hálók és összehasonlításuk

A kérdőív rozsdásodással kapcsolatos kérdésére adott válaszokból kigyűjtöttem a diákok által (N = 500 fő) említett fogalmakat, és felhasználásukkal összeállítottam egy szakértői gondolati hálót, ami az 1. ábrán látható:

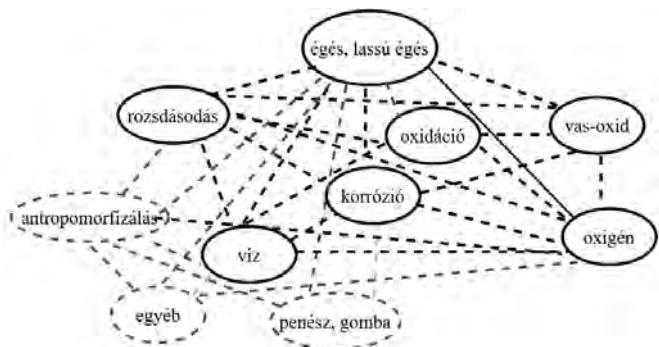


1. ábra. Szakértői gondolati térkép a rozsdásodás folyamatához

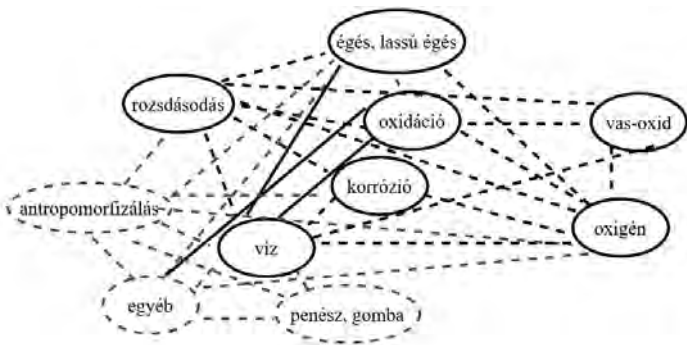
A következő lépésben minden évfolyamra külön-külön elkészítettem a saját fogalmi hálójukat, majd összehasonlítottam őket a szakértői hálóval és egymással is. Példaként a hetedik, a tizedik és a 12. évfolyamra jellemző fogalmi hálót mutatom be a 2–4. ábrán. A sötét szín azokat a fogalmakat jelöli, amelyek a szakértői hálózatban is szerepelnek, a világosabb árnyalat az újonnan megjelent fogalmi kategóriákat, amelyek a tévképzetek jelenlétére utalnak. A vastag, folytonos vonalak erős kapcsolatra utalnak a fogalompár elemei között, a vékony folytonos vonalak középérs, míg a szaggatott vonalak gyenge kapcsolatról tanúskodnak.



2. ábra. A hetedik évfolyam fogalmi hálója



3. ábra. A tizedik évfolyam fogalmi hálója



4. ábra. A tizenkettedik évfolyam fogalmi hálója

Néhány meglepő eredmény született:

Már a legfiatalabbak (7. évfolyam) fogalmi hálójában is szerepel mindegyik elem, tehát a csoport összességében ismeri (legalább verbális szinten) a rozsásodás értelmezéséhez szükséges valamennyi fogalmat.

Mindegyik felsőbb évfolyam fogalmi hálója is tartalmazta az összes szükséges fogalmat.

A várt kategóriák mellett újabbakat is be kellett építeni a fogalmi hálóba, mert a magyarázatokban több diáknál is előfordultak furcsa megfogalmazások, és a hozzájuk fűzött magyarázatok alapján így derült fény számos tévképzetre. Közülük a leggyakoribb típusok:

- antropomorfizálás („*a vas elkezd meghalni*”, „*a vasnak rozsdája születik*”),
- penész, gomba kategória („*penész telepszik rá*”, „*bevonják a baktériumok*” „*savak keletkeznek a felszínén*”),
- egyéb („*elszenesedik*”, „*a szén hatására lesz vörös*”, „*a szén-dioxid miatt*”, „*a vasatomok vörösek lesznek*”).

Ebből adódóan az egyes évfolyamokra jellemző fogalmi hálók a szakértőihez képest bonyolultabbá váltak. Ez sajnálatos módon nem a rozsdásodás folyamatának jobb megértését jelenti, hanem annak hiányosságait és a tévképzetek gyakori előfordulását.

A fogalmakat összekötő vonalak minősége (szaggatott, vékony folytonos, vastag folytonos) azt fejezi ki, hogy a két jelzett fogalom együttes említése milyen gyakorisággal fordul elő, vagyis milyen erősen kötődnek egymáshoz a diákok fogalmi hálójában (5. ábra). A kapcsolati együtttható értékeit – itt nem részletezendő – statisztikai próbák elvégzésével állapítottam meg.

Cramer's V próba	A kapcsolat erőssége	Jelölés
0,00-0,30	gyenge	
0.30-0,70	közepesen erős	
0,70-1,00	erős	

5. ábra. A kapcsolati együttthatók értéke, a kapcsolat erőssége és jelölismódja a fogalmi hálóban

A hetedikesek fogalmi hálójának elemei között kizárólag gyenge összefüggések láthatók. Ez érthető is, hiszen a környezetismeret és természetismeret tantárgyak tantervi előírásaiban nem szerepel a rozsdásodás fogalmának ismerete. Bizonyos témák (mint pl. az időjárás jelenségek, a folyamatok időbeli lefutása, égés) előkerülhettek, de ez esetleges. Első érdemi és kötelező említése a nyolcadik évfolyamon a kémia tantárgyban történik meg, tehát minden, amit már most tudnak, az előzetes tapasztalatokon és saját magyarázataikon alapul. Dicséretes, hogy a szükséges fogalmakat ismerik és a rozsdásodáshoz kötik, és érthető, hogy miért nem jelenik meg pl. a vasoxid-oxidáció vagy a vas-oxid-égés, lassú égés kapcsolat.

A tizedik és tizenkettedik évfolyamon (és az itt most nem bemutatott kilencedik és tizenegyedik évfolyamon is) megfigyelhetők erősebb asszociációk, közép-erős kapcsolatok két-két fogalom között. Ez egyértelműen a diszciplináris oktatás hatásának tudható be.

Meglepő azonban, hogy a tizedikeseknél csak egy, míg a tizenkettedikeseknél négy ilyen erős asszociáció is megfigyelhető. A szervezett kémiaoktatás a tizedik évfolyam végén befejeződik, ekkor kellene a legtöbb ismerettel rendelkezni kémiából. Várakozásaim szerint tizenkettedikre már halványulnak az emlékek, megindul a felejtés. Hogy mégis több asszociáció mérhető, valószínűleg az egyéb természettudományos tantárgyak és a hétköznapi életben szerzett tudás transzferének köszönhető.

## 3.2. Tanulási utak. A tudásszerkezet megállapítása a válaszkategóriák gyakorisága és együttes előfordulásuk alapján

### 3.2.1. A tudáselemek kódolása és a kategóriák kialakítása

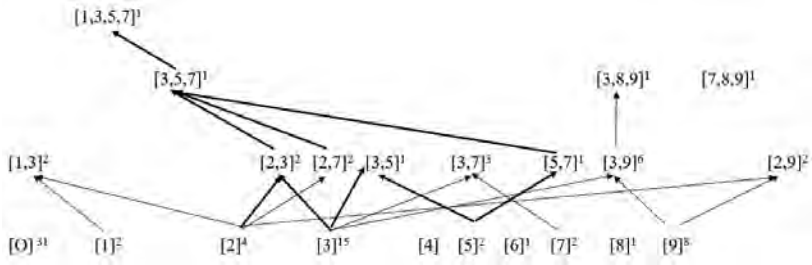
A kutatás következő lépcsőjében arra tettem kísérletet, hogy felderítsem, megállapítható-e egy vagy több, az adott csoportra jellemző tanulási út a rozsdásodás folyamatának megértése során. A kérdőívben adott válaszokból kiderült, hogy egyesek csak egy fogalmat (tudáselemet) tudnak a rozsdásodáshoz kötni, mások kettőt, hármat vagy többet is. Az is fontos információ nekünk, kémiatanároknak, hogy milyen sorrendben tanulják meg ezeket a fogalmakat a diákok, hiszen, ha tudjuk, hogy mi az, amit a többség már tud, és mi az, amit még csak kevesen, hatékonyabban tudjuk tervezni és szervezni a következő tanulási folyamatokat. Hogy ezt áttekinthető formában, képszerűen is megjelenítsem, a következő módszert dolgoztam ki:

Az előző pontban bemutatott vizsgálataim során létrehozott adatbázisban már szerepeltek a nyílt végű kérdésre adott szöveges válaszokban előforduló fogalmak. Minden fogalomhoz (tudáselemhez) egy-egy számot rendeltem, adatokká alakítottam őket a 6. ábrán látható táblázat szerint:

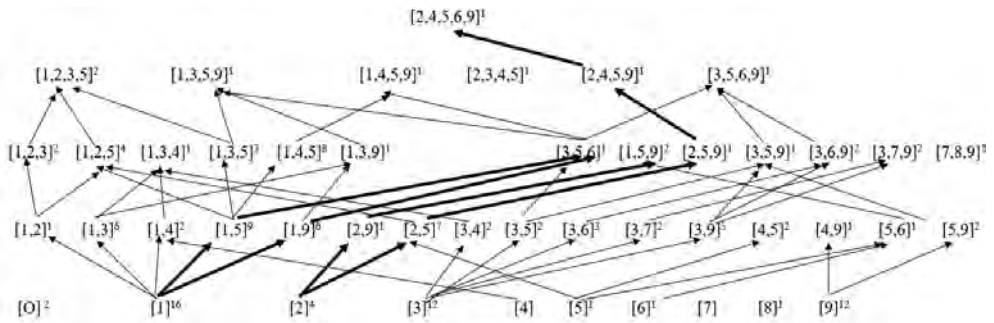
A kategória jele	A kategória tartalma
0	nincs válasz vagy értelmezhetetlen, nem tudom
1	oxidáció
2	égés, lassú égés
3	víz
4	vas-oxid, oxidréteg, védő oxidréteg
5	oxigén vagy levegő
6	korrozó
7	antropomorfizáló kifejezés (elmúlik, meghal, születik)
8	penész, gombák, baktériumok, savak
9	egyéb furcsaságok (vas= fém, víz=folyadék, a vasatom elszesenedik)

6. ábra. A válaszokban előforduló fogalmak kódolása a tudásszerkezet és a tanulási utak megállapításához

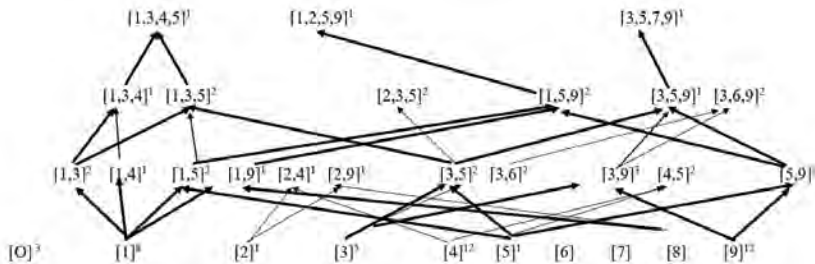
Az, hogy a nyílt végű kérdésre adott válaszban mely fogalmak szerepelnek, a tanuló egyéni tudását reprezentálja. Ha azonban egy teljes tanulócsoport esetében összegyűjtjük, hogy melyik tudáselem a csoport hány diákjánál fordul elő, felrajzolható egy olyan hierarchikus tudásszerkezet, amely már az egész csoport jellemzésére alkalmas. A szögletes zárójelbe írt számok az együtt említett fogalmak kódjai, a felső index pedig az ilyen tudásállapotban lévő diákok számát mutatja az adott évfolyamon. A kategóriák kialakítása és az együttes előfordulások gyakoriságának megállapítása után elkészítettem a teljes mintára (N = 500 fő) vonatkozó tudásszerkezetet, majd minden évfolyamra külön-külön is. Ismét a hetedik, tizedik és a tizenkettedik évfolyam tudásszerkezetét mutatom be a 7–9. ábrán. A vastag vonalak a leghosszabb tanulási utakat ábrázolják.



7. ábra. A hetedik évfolyam tudásszerkezete és jellemző tanulási útjai ( $N = 90$  fő)



8. ábra. A tizedik évfolyam tudásszerkezete és jellemző tanulási útjai ( $N = 142$  fő)



9. ábra. A tizenkettedik évfolyam tudásszerkezete és jellemző tanulási útjai ( $N = 57$  fő)

### 3.2.2. Az eredmények értékelése

Legösszetettebb képet a tizedik évfolyam tudásszerkezete mutat. Ennek technikai oka, hogy esetükben összesen 142 diák tudásállapotát jeleníti meg az ábra, míg a másik két évfolyamon kevesebb tanuló adataiból áll össze a kép. Kisebb tanulói létszám mellett valószínűsíthető a tudásállapotok kisebb variabilitása.

A kilenc tudáselem közül az 1–6 számúak jelölnek valódi kémiai tartalmakat, tehát tartalmi szempontból ezek megléte és rendeződése mutatja meg a fogalmi megértés szintjét. A 7, 8 és 9-es számok tévképzeteket jelölnek.

Az 1 (oxidáció), 3 (víz) és 5 (oxigén, levegő) tudáselem mindegyik évfolyamon az elsők között jelenik meg, néha önállóan, de gyakran más tudáselemekkel együtt is. Ez azt jelenti, hogy a rozsdásodáshoz korosztálytól függetlenül ez a három fogalom asszociálódik elsősorban. Egyben a jellegzetes tanulási utak is innen indulnak ki. A fogalmi térképezés is hasonló eredményekre vezetett.

Mindhárom évfolyamon találunk olyan tudásállapotokat, amelyek sziget-szerűen kitérnek a csoport tudásterében (a 7. évfolyamon a [7,8,9], 10. évfolyamon: a [2,3,4,5] és a [7,8,9], a 12. évfolyamon: a [2,3,5] tudásállapot. A jelenséget értelmezhetjük úgy, hogy az együtt előforduló fogalmak mind a rozsdásodásnak, mind egymásnak jó hívószavai lehetnek, tehát már rögzült asszociációk alakultak ki közöttük.

Minél több elemű egy tudásállapot, annál több asszociáció kapcsolódik a központi fogalomhoz, jelen esetben a rozsdásodáshoz. Másképpen megfogalmazva, annál biztosabb a helye a fogalmi hálóban, annál jobban megértette a tanuló a rozsdásodás fogalmát, megbízható tudásbázissal rendelkezik a témával kapcsolatban.

Sajnos a többeleműség nem minden esetben örömteli. A hetedik, de még a tizedik évfolyamon is előfordul a [7,8,9] jelű tudásszerkezet, ami szavakra lefordítva az jelzi, hogy a diák a rozsdásodás kapcsán kizárólag valamilyen tévképzetre utaló fogalmat említ csak, oda illő kémiai tartalomhoz nem tudja kötni.

Többször megfigyelhető az a jelenség is, hogy akár 3-4 fontos fogalmat is említ a diák, tehát látszólag érti a rozsdásodás lényegét, de a sor végén mégis megjelenik egy tévképzetkód. Tehát ez esetben sem beszélhetünk teljes megértésről.

### 3.3. Szófelhők és tévképzetek

Motivációs lehetőség vagy a módszertani megoldások változatossá tételének egyik eszköze lehet a szófelhőkészítés. Önálló, csoportos munka vagy projektfeladat is lehet akár gyakorló, akár összefoglaló órán a téma legfontosabb fogalmainak összegyűjtése és szófelhőként való ábrázolása. A tévképzetkutatásban is szerepet játszhat, ha megadjuk a teljes szöveges válaszokat, és a fogalmak említésének gyakoriságától függő betűmérettel ábrázolja a program a szövegben előforduló kifejezéseket. A szabadon felhasználható szófelhőkészítő programok közül a *10. ábrán* bemutatott, a 12.-esek válaszait tartalmazó szófelhő a Tagul program segítségével készült. Itt és észrevehető a vonalakkal is megjelölt tévképzetek.





## Felhasznált irodalom

- Cardellini, L. 2008. A note on the calculation of the Garskof-Houston relatedness coefficient. *Journal of Science Education*. 9. (1): 48–51.
- Dobóné Tarai Éva 2008: *Általános iskolai tanulók anyagszerkezettel és anyagi változásokkal kapcsolatos fogalmainak fejlődése*. PhD-értekezés. DE Kémia Doktori Iskola. Debrecen.
- Doignon, J. P. – Falmagne, J. C. 1999. *Knowledge Spaces*. Springer-Verlag. Berlin – Heidelberg. DOI: 10.1007/978-3-642-58625-5
- Kádár Anett – Farsang Andrea 2012. *Általános és középiskolai tanulók földrajz tantárgyhoz köthető tévképzetei*. [http://geography.hu/mfk2012/pdf/Kadar\\_Farsang.pdf](http://geography.hu/mfk2012/pdf/Kadar_Farsang.pdf) (Letöltés 2021. 08. 10.)
- Kiss Edina – Tóth Zoltán 2002. Fogalmi térképek a kémia tanításában. In: Tóth Zoltán (szerk): *Módszerek és eljárások*. 12: 63–69.
- Kluknavszky Ágnes – Tóth Zoltán 2009. Tanulócsoporthoz levegőszennyezéssel kapcsolatos fogalmainak vizsgálata szóasszociációs módszerrel. *Magyar Pedagógia*. 109. (4). 321–342.
- Nakiboglu, Canan 2008. Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 9. (4). 309–322. DOI: 10.1039/b818466f
- Taagepera, MarePotter – Frank Miller, E. – George –Lakshminarayan, Kamakshi 1997. Mapping students' thinking patterns by the use of the Knowledge Space Theory. *International Journal of Science Education*. 19. (3): 283–302. DOI: 10.1080/0950069970190303
- Takács Viola 1997. A tudásszerkezet mérése. *Iskolakultúra* 7 (6-7): 1–44.
- Tóth Zoltán 2005. A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján. *Magyar Pedagógia* 105 (1): 59–82.
- Tóth Zoltán – Ludányi L. 2007a. Combination of phenomenography with knowledge space theory to study students' thinking patterns in describing an atom. *Chemistry Education: Research and Practice*, 8 (3) 327–336.
- Tóth Zoltán – Ludányi L. 2007b. Using phenomenography combined with knowledge space theory to study students' thinking patterns in describing an ion. *Journal of Baltic Science Education*, 6 (3) 27–33.
- Tóth Zoltán – Sójáné Gajdos Gabriella 2012. Tanulócsoporthoz energiaforrásokkal kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálata szóasszociációs módszerrel. *Középiskolai Kémiai Lapok* 39. (1): 58–69.

## A tanulmány szerzője

**Dobóné dr. Tarai Éva** kémiantanár, kutatótanár, Berzsényi Dániel Gimnázium, Budapest. kutatási terület: 1. a kémiai tévképzetek típusai, keletkezésük, feltárásuk és diagnózisuk; 2. a tanórán kívüli tehetséggondozás lehetőségei, módszerei, eszközei; hogyan neveljünk kutató diákokat? e-mail: [dobeva@berzsényi.hu](mailto:dobeva@berzsényi.hu)

### *Legfontosabb publikációi*

- Dobóné Tarai Éva 2017. Small is beautiful: microscale chemistry in the classroom. *Science in School*, 39. (1) 31–35.
- Dobóné Dr. Tarai Éva 2019. The colour of nature the rouge of the jewellers, the azure of the sea, the red of the berries. *Performance on European Science on Stage, fair*. Cascais (Portugal).

**Tóth Márta – Agárdi Sándor – Béres Tamás  
– Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Kiss Ferenc – Mónus Ferenc  
A környezeti nevelésben alkalmazott élménypedagógiai  
módszerek nemzetközi összehasonlítása**

**Bevezetés**

A környezeti problémák következményeit felfogni nehézkes, mivel hatásukat általában hosszú idő elteltével érezzük meg. A 2010-es olajszennyezés a Mexikói –öbölben, a Fukushima atomerőmű katasztrófája 2011 –ben, vagy korábban a csernobili atomkatasztrófa és azok következményei csak sok évvel később tudatosultak. Éppen ezért az elmúlt két évtizedben a környezeti nevelés világszerte felértékelődött és előtérbe került, beleértve a társadalmi, politikai, gazdasági, technológiai, erkölcsi és esztétikai szempontokat. Azonban a növekvő környezettudatosság egy olyan környezeti nevelési rendszer szükségességét is igényli, amely a logikai gondolkodás új irányait segíti kibontani. Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy az utóbbi évtizedekben hogyan változott a környezeti nevelés módszertana, és napjainkban melyek a leggyakoribb módszerek, amelyeket alkalmaznak. Munkánkat nemzetközi szakirodalmak áttekintésével összegeztük. A környezeti nevelés oktatásával kapcsolatos módszereket összehasonlítva a legeredményesebb metodikák a vizsgált országokban hasonlóak. A környezeti nevelés elsősorban gyakorlati tevékenységekkel a közvetlen tapasztalatok élményére fókuszál, ezért sajátos tanítási és tanulási technikát alkalmaz. Így olyan módszereket részesít előnyben, amelyek a mindennapi élet tapasztalataira összpontosítanak és a tanulók aktív részvételét igényli. A módszereket tanulmányozva megállapítható, hogy a környezeti és fenntarthatósági neveléssel foglalkozó pedagógusok véleménye a vizsgált országokban hasonló, amely szerint a környezeti nevelés és az élménypedagógiai tanítási módszerek nagyon szorosan összefüggnek. Leggyakoribb élménypedagógiai módszerek a szimulációk, a kirándulások, az esettanulmányok, a kísérletek, a terepi gyakorlatok, a viták, a projektek, a szerepjáték és az irányított vizsgálat, amelyek megkönnyítik a tanulási folyamatot, és segítik a tanulókat a valós problémák megértésben. Különösen fontos a környezeti nevelésben, hogy rendelkezésre álljon egy szaktanterem vagy iskolai laboratórium a környezet élményközpontú tanulásához. Ezenkívül az iskola udvara és környéke is hasznos környezetként szolgálhat sok élménypedagógiai tanulási élményhez.

## **1. Élménypedagógiáról röviden**

David Kolb az élménypedagógia elméleti alapjait publikálta az *Experiential Education: Experience as the Source of Learning* (Prentice-Hall 1984) című könyvében. Olyan tapasztalati tanulási ciklust javasolt, amely négy szakaszból áll: tapasztalat, reflexió, általánosítás, alkal-

mazás. Minden összetevőben megjelenik a cselekvés, az önálló és a csapatmunka. Így az élménypedagógiai alapokon nyugvó tanulási folyamat multiszenzoros tanítási folyamat, amely a cselekvés általi tanulás és fejlődés sajátos változata. Az élménypedagógia cselekvésre készíti a résztvevőket, akik próbára teszik tudásukat, képességeiket, kreativitásukat.

## **2. Környezetvédelmi oktatás Japánban, Németországban, Finnországban, Görögországban**

Japánban a környezetvédelmi oktatás hatása rendkívül korlátozottnak tűnik, annak ellenére, hogy az emberek hallottak az elmúlt évtizedek antropogén, környezetkárosító hatásairól, azonban a következményeknek még mindig csak a témák felszínes tudatában vannak. A következmények bonyolultságát nem teljesen értik, ezért a környezeti problémák vagy azok megoldásának folyamata lassú (Imamura 2017). Imamura (2017) hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a diákok érdeklődjenek a környezeti problémák iránt, de ez nem tekinthető alapvető megoldásnak, és messze nem teljes megoldás, mert ha Japánban a környezetvédelmi oktatás felszínes marad, akkor az állampolgárok gondolkodása és tenni akarása soha nem válhat kritikussá a környezetet pusztító társadalommal szemben. Japánban a természetvédelmi oktatás erőfeszítéseket tett az emberek természetszeretetének ösztönzésére és, hogy óvják a természetet. Ezért kutatások javasolják, hogy gondolják újra mindkét irányvonalat: „környezetbarát tevékenység” és a „csak tartsd észben stratégia” hatékonyságát. Imamura (2017). Ogawa (2009) szerint a korai természetvédelmi oktatás legfontosabb célja az volt, hogy ápolja a természettel való együttérzést. Később a természetvédelmi oktatás középpontjában a tájvédelemről a hangsúly átkerült az ökoszisztémák megőrzésére. Ezt az elképzelést a környezetvédelmi oktatás fokozatosan elfogadta, és azóta is kiterjesztették a szabadterti oktatásra is. A környezetvédelmi oktatás módszerei olyan iskolai gyakorlati tevékenységek lettek (azaz a természetben alapuló tapasztalati tanulás vagy a természet megtapasztalásával történő tanulás), amelyek csak a természet megfigyelésén és tanulmányozásán alapult, nagyon kevés figyelmet fordított a társadalmi, politikai és a környezeti problémák ideológiai vonatkozásaira. Továbbá Ogawa (2009) rámutat arra is, hogy a természetben alapuló élménytanulást soha nem vették át az általános iskolai oktatásba elemi és középiskolai szinten, fokozatosan csak „önreferenciális élmény” vagy átmeneti esemény lett, nem voltak társadalmi céljaik a környezeti problémák megoldására. Az 1960-as évektől egészen 2000 -ig a japán iskolákban a természetvédelmi oktatás módszerei nem alakítottak ki kapcsolatot a globális környezeti problémákkal és az ezekhez kapcsolódó társadalmi problémákkal. Napjainkban a japán környezetvédelmi oktatás kiemelten foglalkozik a „kettős kötés” jelenségével. A „kettős kötés” szó Gregory Bateson neuroanalízis elméletéből származik. A környezetvédelmi oktatás szempontjából a kettős kötés úgy határozható meg, hogy az egyén nem képes cselekedni vagy ítélni, ha két elmentmondó utasítás kötelezi őket, mint pl. gyakran hallott olyan üzeneteket, mint a „védd a bolygót”, „szeresd a természetet”, amelyeknek ellentmond a mindenütt jelenlévő, „vásárolj többet”, „az új jobb”, „a pénz boldogság”. Japánban törekednek olyan környezetvédelmi oktatási módszerek alkalmazására, amelyek eszközöket biztosítanak az egyének és közösségek

számára a szükséges ismeretek, készségek, értékek és viselkedés megszerzéséhez, hogy fenntartható jövőt teremthessenek. Imamura (2017) szerint, ha nem számít, mennyire odaadón tanítják a tanárok a diákokat környezetbarát módon viselkedni, akkor nagyon valószínű, hogy a diákok nem fogják követni ezeket az utasításokat. Ha úgy gondolják, hogy az élet célja a gazdag élet elérése, soha nem fognak változtatni életmódjukon. Imamura (2017) kiemeli, hogy a társadalmi és környezeti problémák konszenzusának megoldását kell elérni. Szükség van egy olyan folyamatra, amely egyértelműen meghatározza az oktatási célokat, amelyek az alábbi témákra fókuszálnak: Először is, a társadalomnak meg kell tanulnia felismerni a környezeti problémák valódi okait tudományos és társadalmi szempontból. A társadalomnak meg kell értenie a környezeti kérdések megoldásának társadalmi, politikai és tudományos megközelítéseit, valamint az ezekben rejlő lehetőségeket is. Másodszor, a diákoknak fejlődniük kell a mély meglátások és a kritikus gondolkodás, és kommunikációs képességek területén. Továbbá, ha konszenzus születik a környezetvédelmi kérdések megoldásában, azoknak etikusnak, szociálisnak, együttműködőnek és erkölcsösnek kell lenniük a végrehajtás biztosítása érdekében. Harmadszor, a politikában és a társadalomban való szerepvállalásra kész állampolgárokat kell nevelni. Végül, az embereknek meg kell tudniuk határozni, hogyan legyenek önmaguk, és hogyan éljenek emberségesen egy fenntartható társadalomban, amely nagymértékben különbözik a jelenleg ismert társadalomtól. Egyszerűen fogalmazva, fontos, hogy az embereket a következőkre neveljük: (i) tanulmányi készségek, (ii) interperszonális készségek és (iii) életmódjuk filozófiája.

A Német Oktatástudományi Társaság „Oktatás a fenntartható fejlődésért” kutatási programja szerint „A formális oktatási ágazat fenntartható fejlődésre irányuló oktatásának koncepcionális fejlesztése előrehaladottnak tekinthető, különösen a felső tagozatos iskolások és középiskolák vonatkozásában.” („Bildung für eine nachhaltige Entwicklung” [DGfE] 2004: 1). Ezt az állítást egyrészt alátámasztja a németországi környezeti nevelés és a „globális nevelés” több mint harminc éves hagyománya, és e két pedagógiai hagyomány integrációját Németországban gyakran alapnak tekintik. (Seybold 2006). A Knörzer (2004) által készített tanulmányban kísérletet tettek az építési és oktatási intézkedések hatásának vizsgálatára a dél-németországi Hårlenben található Salem College internátusban. A bentlakásos és iskolai létesítmények bővítésével összefüggésben az iskola elkötelezte magát a fenntartható fejlődés iránti orientáció mellett az iskolai élet minden területén. Fenntartható újítások egész sora valósult meg a lakásépítésben (pl. Optimális hőszigetelés, napenergia -felhasználás, energia- és víztakarékos technológia, stb). Vizsgálataik központi kérdései a következők voltak: Ezek az intézkedések hatással vannak-e az alábbiakra: a diákok környezeti megítélésének megváltozása, környezetismeretük, és mindennapi viselkedésük? A környezetismeretet illetően Knörzer megállapítja: „a fenntartható életkörülmények nem feltétlenül vezetnek jobb ténybeli/fogalmi ismeretekhez, viszont akik a „fenntartható” épületben éltek, lényegesen fontosabbnak tartották a fenntartható projektben vagy kampányban való részvételt, mint mások. Egy másik németországi felmérésben a média hatásait tanulmányozták. Graf (1995) tanulmányának célja az volt, hogy rögzítse azokat a hatásokat, amelyek a LAHN hypertext számítógépes program használatából adódhatnak. A programot egy környezeti nevelési tanfolyamhoz kapcsolódóan használták, ahol a tanár diákok a program segítségével adatokat rögzítettek és elemeztek, ahogy megvizsgálják a folyó víz minőségét. Graf (1995) eredményei azt mutatták,

hogy a diákok majdnem fele úgy találta, hogy a program alkalmazása megfelelőbb, mint más módszerek, például a papír alapú számítások elvégzése. Ezenkívül a diákok sokkal nagyobb érdeklődést mutattak a téma iránt.

Finnországban a természetiskola kifejezést mindkettő leírására használják természetvédelmi- és környezetvédelmi iskolák, mivel a finn természet- és környezetvédelmi iskolák oktatási megközelítéseinek leírásai nem tartalmaznak lényeges különbségeket (Jeronen és munkatársai 2009). Ez azt jelenti, hogy a tanulók saját tudásuk konstruktóri szerepét hangsúlyozzák. Ebben a folyamatban a tanár útmutatóként működik, és fő feladata, hogy támogassa a tanulók tanulási folyamatait. A jövőorientáció azért is fontos, mert a középiskolában tanuló diákok a társadalom aktív tagjai lesznek néhány év múlva (Robottom 1993). Finnországban a természetiskolák gyakoriak, és az iskolások rendszeresen látogatják, de Jeronen (2009) felmérései szerint az ott töltött idő kevés, mert ahhoz, hogy változások történjenek környezettudatosság, attitűdök és felfogások terén tapasztalatok ismétlésére és hosszú távú természetoktatásra van szükség. A finn tanárok a kora gyermekkori pozitív természetélményeket fontosnak látják a természetérzékenység kialakulására. A természetjárást, a természetben való játékot említették a legszélesebb körben használt oktatási módszerek között. A természetben szerzett tapasztalatokat fontosnak látták a környezeti érzékenység kialakulása szempontjából (Jeronen 2009). Az eredmény alátámasztja Hungerford (1990) felfogását, miszerint ha a diákoknak nincs aktív szerepük a környezeti oktatási tanulmányok alatt, nem tudnak aktív információ feldolgozóként működni és nem tudnak saját tudástökéjük proaktív konstruktőrei lenni.

A görög élménypedagógiai oktatási módszerek gyakoriságának vizsgálati eredményei a középfokú környezeti nevelésben, azt mutatták, hogy a terepgyakorlat, a kísérlet, a szimuláció és a szerepjáték tanítási módszerét alkalmazzák a leggyakrabban. A megkérdezett görög tanárok többsége egyetért azzal, miszerint a tapasztalati tanítási módszerek és az élményoktatás javíthatják a környezeti nevelésben a tanulási folyamatot (Koutsoukos 2015). A szerzők felhívják a figyelmet, hogy napjainkban a szüntelenül növekvő információ korában a környezeti nevelés elősegítheti az innovatív és élménypedagógiai tanulást, amely érdeklődést vált ki a diákok körében, és egyúttal befolyásolja a tanárok és a diákok magatartását a környezetileg fenntarthatóbb világ felé (Kostova 2008). Véleményük szerint a tanárok feladata a szervezés, a tapasztalati módszerek alkalmazása annak érdekében, hogy a tanulókat motiváló tanulási módszerekkel oktassák. Továbbá úgy gondolják, hogy a környezeti nevelés egy dinamikus folyamat, amelyben a tanulók személyes fejlődése az élménypedagógiai oktatási módszerekkel kapcsolódik össze és fejleszti a kritikus gondolkodást. A görög tanárok szerint a tapasztalat és a tanítási módszerek összekapcsolódnak a környezeti neveléssel, és szisztematikus alkalmazásuk továbbfejlesztheti a tanulást.

### **3. Török és német környezeti nevelési módszerek összehasonlítása**

Erten és munkatársai (2000) török és német környezeti nevelési módszereket hasonlítottak össze. Vizsgálták az olyan okokat, amelyek gátolják vagy elősegítik a gyakorlati munka és kirándulások használatát a környezeti nevelésben, a szociálpszichológiai elmélet alkalmazhatóságát

és összehasonlították a két ország eredményeit. Elméleti háttérként Ajzen Tervezett viselkedés elméletét használták. Ez az elmélet feltételezi, hogy minél kedvezőbb a hozzáállás és a szubjektív norma, annál nagyobb az észlelt viselkedéskontroll, annál erősebb a személy szándéka a viselkedés végrehajtására. A tervezett viselkedés elméletének változóit standardizált kérdőív módszerrel mérték. Eredményeik megerősítik azt a kérdést, miszerint a tanárok különböző módszereket alkalmaznak a környezeti nevelésben. A némettanárok mintájában jelentős a gyakorlati munka és a kirándulások alkalmazása a környezeti nevelésben. Az észlelt viselkedéskontroll nagyon erős volt, míg a hozzáállás értéke közepes, a szubjektív norma pedig alacsony. Ez azt jelzi, hogy a gyakorlati munka és kirándulások használatának elősegítése sikeres módszer lehet. A német mintával ellentétben a török minta csak alacsony észlelt viselkedéskontroll értékeket mutatott, a szubjektív norma hatása azonban közepes volt gyakorlati munka esetén és a kirándulások esetén is. Erten (2000) vizsgálati eredményei szerint a szülők fontosak Törökországban és Németországban is. A gyakorlati munka intenzitásának fokozása a környezeti nevelésben lehetséges és sikeres, ha a szülők igényeit is megismerik a tanárok és a javaslatokat bevonják a tervezésbe. A német mintában a TOPB kirándulási alapmodell eredményei azt jelzik, hogy a jövőben kirándulások alkalmazására nagyobb hangsúlyt szándékoznak fektetni a környezeti nevelésben. Összehasonlítva a két módszert - a gyakorlati munkát és a kirándulásokat - a török mintában: a kirándulások során a szubjektív norma relatív jelentősége jelentősen alacsonyabb és a hozzáállás fontossága sokkal nagyobb. A kirándulások eredményeként a török tanárok a tanítás hatékonyabb alkalmazását, míg a német tanárok a diákok környezet iránti felelősség növekedését várják. A pedagógusok és a szülők kapcsolatának hatása a környezeti nevelésben erősebb Németországban, mint Törökországban (Erten 2000).

## Összegzés

Tanulmányunkban olyan vizsgálati eredményeket elemeztünk, amelyek bemutatják a különböző országokban készült tanulmányok alapján a környezetvédelmi, természetvédelmi oktatás módszereit, amelyekből kiemeltük az élménypedagógiai vonatkozásokat. Japán környezetvédelmi oktatási módszere alkalmazza az élménypedagógia módszereit, amely során a természet megtapasztalásával történő tanulás módszereivel érzékenyítést végez, és igyekszik a természet megfigyelésén és tanulmányozásán kívül figyelmet fordítani a társadalmi, politikai, és a környezeti problémák ideológiai vonatkozásaira. A német élménypedagógiai módszerek erősítik a diákok affinitását a fenntartható projektben való részvételekben. A számítógépes elemzőprogramok alkalmazásának módszereivel a diákok sokkal nagyobb érdeklődést mutattak a környezetvédelmi és fenntarthatósági témák iránt. A gyakorlatorientált képzés és a kirándulások Törökország és Németország vizsgált iskoláiban kiemelkednek, amelyekkel a tanítás hatékonyságának, míg a némettanárok véleménye szerint a diákok környezet iránti felelősség növekedése várható. Mindkét ország fontosnak tartja a szülőkkel történő kapcsolat-tartást az élménypedagógiai módszerek oktatási programokba illesztése során.

Finnország az élményközpontú nevelés nagy részét a természetiskolákban tartja, azonban a felmérések szerint az ott töltött idő kevés, mert ahhoz, hogy változások történjenek kör-

nyezet tudatosság, attitűdök és felfogások terén, tapasztalatok ismételtesére és hosszú távú természetoktatásra van szükség. Nagyon fontosnak tartják a diákok aktív szerepét a környezeti oktatási tanulmányok alatt, mert aktív információ feldolgozóként tudnak saját tudástökéjük proaktív konstruktőrei lenni.

Görögországban a terepgyakorlat, a kísérlet, a szimuláció és a szerepjáték tanítási módszerét alkalmazzák a leggyakrabban, amelyek javíthatják a környezeti nevelésben a tanulási folyamatot, elősegítik az innovatív tanulást, amely érdeklődést vált ki a diákok körében, befolyásolja a tanárok és a diákok magatartását a környezetileg fenntarthatóbb világ felé, továbbá fejleszti a kritikus gondolkodást.

## Felhasznált irodalom

- Eila, Jeronen – Juha, Jeronen – Raustia, Hanna 2009. Environmental education in Finland – A case study of environmental education on nature schools. *International Journal of Environmental & Science Education* Vol. 4, No. 1, January 2009, 1-23.
- Erten, S. 2000. *Determinants for Practicing Educational Methods in Environmental Education - A Comparison Between Turkish and German Teachers Using The Theory of Planned Behavior*. In . Proceedings of the III Conference of European Researchers in Didactic of Biology. 375-389
- Graf, D. 1995. „Umweltlernen mit Hypermedia: Evaluation eines Lernprogramms für die universitäre Lehre”. In *IPN-Symposium Umweltbildung/ Umwelterziehung in Forschung, Lehre und Studium*. Eulefeld, G., Bolscho, D. and Seybold, H. Kiel.
- Seybold, Hansjörg – Rieß, Werner 2006. Research in environmental education and Education for Sustainable Development in Germany: the state of the art *Environmental Education Research*. Vol. 12. No. 1. 47–63.
- Hungerford, H.R. – Volk, T.L. 1990. Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education* 21(3), 8–21.
- Imamura, Mitsuyuki 2017. *Beyond the Limitations of Environmental Education in Japan*. International Yearbook No. 11. 3–14.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Education: Experience as the Source of Learning*. PrenticeHall. New Jersey
- Knörzer, M. 2004. *Schulentwicklung in Salem. Evaluation eines nachhaltigen Bildungsprozesses an der Schule Schloss Salem*. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Kommission „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung” der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE). 2004. *Forschungsprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung”*. Polikopie. Kleve.
- Kostova, S., 2008. Methods of successful learning in environmental education. *Journal of Theory and Practice in Education* 4(1). 49-78.
- Ogawa, Kiyoshi 2009. *Shizenhogo no tennkai kara haseisuru kannkyoukyouiku no shiten*. Kankyoukyouiku, 19.1. 68–76.
- Robottom, I. – Hart, P. 1993. *Research in Environmental Education – Engaging the Debate*. Deakin University, 18–27.

Marios Koutsoukos – Iosif Fragoulis 2015. Connection of Environmental Education with Application of Experiential Teaching Methods: A Case Study from Greece. *International Education Studies*. Vol. 8, No. 4

### A tanulmány szerzői:

**Agárdi Sándor** PhD hallgató, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. Kutatási terület: környezeti nevelés és fenntarthatósági nevelés a középiskolai oktatásban. agardisanyi88@gmail.com

**D. Tóth Márta** főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet. Kutatási terület: környezeti nevelés, fenntarthatósági nevelés, logikaalapú gondolkodás, környezet-szennyezés és a mikroorganizmusok kapcsolata. toth.marta@nye.hu

#### *Publikációk:*

K Nagy Emese – Révész László – Revákné Markóczi Ibolya – Sápiné Bényei Rita – Kopp Erika – Lénárd Sándor – Major Éva – Kovácsné Duró Andrea – Illésné Kovács Mária – Dobróné Tóth Márta – Óbis Hajnalka – Sarka Lajos – Huszár Zsuzsanna – Fűzné Kószó Mária – Musza Katalin – K Nagy Emese (Szerkesztő)(2018) *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia*. Magyarország: EKE Líceum Kiadó. Eger., 349 p. ISBN: 9786155621796 ISBN: 9786155621888

Arató Ferenc – Árvai-Homolya Szilvia – Bagota Mónika – Czapné Makó Zita – Dobróné Tóth Márta – Egri Sándor – Eisner Tímea – Geda Gábor – Hoffmann Miklós – Juhász Tibor – Klein Sándor – Kovács Zoltán – Lengyelne Szilágyi Szilvia – Oláhné Téglási Ilona – Ördög Attila – Pintér Klára – Sarlós Erzsébet – Sitkuné Görömbei Cecília – Szávin Márk – Tóthné Szük Erzsébet – Troll Ede – Wiersumné Gyöngyösi Erika – Wintsche Gergely – Oláhné Téglási Ilona (szerk.) *A Logikaalapú alprogram koncepciója*. EKE Líceum Kiadó. Eger. 68 ISBN: 9789634960171 ISBN: 9789634960188

**Béres Tamás** PhD hallgató, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. Kutatási terület: környezeti nevelés és fenntarthatósági nevelés a felsőoktatás képzési és kimeneti követelményeiben. beres.tamas@nye.hu

**Dr. Kiss Ferenc** főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet. Kutatási terület: Környezet és ember kapcsolata, környezeti nevelés, fenntarthatósági nevelés. kiss.ferenc@nye.hu

#### *Publikációk:*

Kiss Ferenc 2020. Történeti szemlélet a környezetben, környezeti szemlélet a történelemben: Az ember és a természet viszonyának transzdiszciplináris megközelítése. In: Zsoldos Ildikó – BuhályAttila – Szoboszlai György Csaba (szerk.) *Feltáruuló jövőképek - Lezáratlan akták*. Nyíregyházi Egyetem. Nyíregyháza. 94-120. 27 p.

Kiss Ferenc 2016. A környezeti és fenntarthatóságra nevelés lehetőségei az osztatlan tanárképzésben. In: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.)



*Oktatás és fenntarthatóság.* Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) Debrecen. 560 p. pp. 28-41. 14 p.

**Dr. Hollósi Hajnalka** főiskolai docens, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézet. hollosi.hajnalka@nye.hu

*Publikációk:*

Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Vincze Tamás 2020. Kísérlet az osztatlan tanárképzésből kikerülő fiatalok szakmai etikai attitűdjének feltérképezésére. In: Bordás Andrea (szerk.) *Életre nevelni : A II. Oktatás határhelyzetben* konferencia tanulmánykötete. Kolozsvári Egyetemi Kiadó. Kolozsvár. 359 p. pp. 149-158. , 10 p.

Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Spákné Paráda Andrea (szerk.) 2019. *Képzői kézikönyv: A tanulók komplex fejlesztése a végzettség nélküli iskolaelhagyás ellen. Személyre szabott differenciálással a lemorzsolódás ellen.* Nyíregyházi Egyetem. Nyíregyháza. 48 p. ISBN: 9786156032300

**Dr. Mónus Ferenc** egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet. Kutatási terület: neveléstudomány: környezeti- és fenntarthatóságra nevelés kutatása Evolúcióbiológia, Viselkedésokológia: madarak ragadozó elleni stratégiái, viselkedés térbeli mintázatai, emberi párvalasztás.

*Publikációk:*

Mónus Ferenc 2020. Environmental perceptions and pro-environmental behavior – comparing different measuring approaches. *Environmental Education Research* 1842332

Mónus Ferenc – Császár Eszter: Középisikolás diákok környezettudatosságának változása az iskolai évek alatt két megyénkben. *Edu szakképzés és környezetpedagógia elektronikus szakfolyóirat* 6: 47-53.

# Fülöp Zsolt

## A szöveges feladatok megoldásának módszereivel kapcsolatos változtatások az általános iskolai oktatás során

### Bevezetés

A szöveges feladatok megoldásának tanítása az egyik legnagyobb módszertani kihívást jelenti az oktatásszervezők és a gyakorló pedagógusok számára egyaránt. A szöveges feladatok különböző megoldási módszerei fokozatosan épülnek be az oktatási folyamat során, kezdetben a konkrét számokkal végzett műveleteken alapuló feladatok, majd az aritmetikai, illetve algebrai módszerek alkalmazásával kapcsolatos matematikai problémák. Ezen belül alapos elemzések tárgyát képezi az aritmetikai módszerekről az algebra eszköztárának használatára való átmenet folyamata, ugyanis ebben a fázisban történik az átmenet az operacionális gondolkodásról (aritmetikai módszerek alkalmazása) a strukturális gondolkodásra (algebrai eszközök használata). A szöveges feladatok megoldása során az algebrai módszerek alkalmazása egy hatékony eszközt jelent, ugyanis lehetővé válik, hogy a tanuló a szöveges feladat adatai közötti összefüggéseket egy egyenlet formájában írja fel. Viszont az algebra bevezetése során szükséges, hogy a tanulók szakítsanak az aritmetikai gondolkodásmóddal és elsajátítsák a változókkal való műveleteket, ezt Filloy és Rojano (1989) „didactic cut”-nak, Herscovics és Linchevski (1994) „cognitive gap”-nek nevezi. Nemzetközi kutatások tárgyát képezi, hogy az algebrai módszerek bevezetése melyik évfolyamon történjen, illetve a tanulói gondolkodás milyen sajátosságait kell figyelembe venni a módszertani tervezés során. Továbbá szükséges ennek a folyamatnak a teljes átszervezése, ugyanis a legújabb kutatások szerint a tanulók többsége nem képes elsajátítani és helyesen alkalmazni az algebra eszköztárát a szöveges feladatok megoldása során. Ennek egyik fő oka az algebrai módszerek korai bevezetése (5–6. évfolyam), ugyanis a tanulók ebben az életkorban még nem képesek a strukturális gondolkodásra. Stacey és MacGregor (2000) kiemelték, hogy a tanulók többsége még 16 éves korban is a szöveges feladatok megoldása során nem algebrai úton próbálkozik, sokan közülük inkább próbálgatásokba bocsátkoznak, ezt a szakirodalom „trial-and-error” vagy „guess-and-check” néven említi. A másik nehézséget az algebrai módszerek oktatásának nem megfelelő felépítése okozza, ezért megjelennek tipikus hibaforrások a szöveges feladatok algebrai úton történő megközelítése során. Ilyenek például az egyenlőségjel helytelen értelmezése vagy a betűszimbólumokkal történő manipuláció során fellépő hibás gondolatmenet. Kieran (1992) kiemelte, hogy a tanulók többsége az egyenlőségre nem úgy tekint, mint egy ekvivalenciát kifejező írásjelre, hanem egy olyan szimbólumra, amely után az elvégzett művelet eredménye áll. Ez egy tipikus bizonyítéka annak, hogy a tanulók aritmetikai módon gondolkodnak és nem képesek átlátni a feladat teljes struktúráját, ezt a jelenséget „closure” néven említyük. Küchemann (1981) ugyanakkor arra a következtetésre jutott, hogy a 13-15 éves tanulók nem képesek arra, hogy a betűszimbólumokat úgy kezeljék, mint az ismeretleneket vagy változókat kifejező adatok. Olyan hibákra hívta fel a figyelmet, mint a betűszimbólum mellőzése vagy számokkal való helyettesítése, illetve a betűszimbólumoknak a tárgyak nevének

rövidítéséhez való használata. Sokáig elfogadott tény volt, hogy az algebrai jelölések különböző interpretációja kizárólag az eltérő kognitív képességeknek tulajdonítható. Például, ha egy tanuló ismeretanyagában bizonyos fogalmak nem rögzültek, akkor képtelen lesz egyes feladatokat helyesen megoldani algebrai eszközök használatával. Ezekkel az elméletekkel ellentétben Stacey és MacGregor (1997) kiemelték, hogy az algebrai fogalmak félreértelmezésében a kognitív képességeknél jóval kézzelfoghatóbb tényezők is közrejátszanak, mint például: intuitív feltételezések és pragmatikus gondolkodás egy szokatlan jelölési rendszerrel kapcsolatban; analógiák egyéb olyan szimbólumrendszerekkel, amelyek a mindennapi életből, a matematika más területeiről vagy más tantárgyak jelölésrendszeréből származnak; az újonnan szerzett matematikai ismeretek interferenciája; rosszul felépített, félrevezető oktatási anyagok.

Több kutatás rávilágít az algebraoktatás megváltoztatásának szükségére, egyes kutatók azt javasolják, hogy az algebra bevezetését függvénytan alapokra kell helyezni. Yerushalmy (2000) támogatja azt a véleményt, hogy a függvény fogalmának már az algebraitanítás kezdeteitől jelen kell lennie az iskolai tananyagban. A számítógéppel támogatott oktatás lehetővé teszi a függvények értéktáblázatának és grafikonjának gyors elkészítését, ezért olyan kutatók is támogatják ezt az elképzelést, mint például Kieran (1997), Leitzel (1989) és Thorpe (1989). Ebben a megközelítésben az olyan fogalmak mint változók, ismeretlenek, egyenletek, stb. új értelmet nyernek. Így az új technológiáknak köszönhetően az egyenletek megoldásának tanítása már a kezdetektől két külön irányban valósulhat meg: függvénytan megközelítésben (a függvények grafikonjának elemzésével) és hagyományos egyenletmegoldó módszerekkel (lebontogatással, illetve mérleg-elvvel). A függvénytan alapokra helyezett algebraoktatás nagy előnye, hogy a tanulók kezdetben a betűszimbólumokat változókként kezelik, és csak később jelenik meg az ismeretlen fogalma, mint a változónak egy olyan értéke, amely kielégíti a szóveges feladat feltételeit. Farmaki (2004) kutatócsoportjának felmérései igazolták, hogy az algebraoktatásban szükséges felcserélni az eddigi szokványos sorrendet. A tanulók kezdetben egy betűszimbólummal jelzett változó fogalmát sajátítják el, majd később ismerkednek meg az algebrai műveletek szabályrendszerével és a szóveges feladatok algebrai úton történő megoldásával.

Az algebraoktatás buktatóit, illetve az ennek átalakításával kapcsolatos törekvéseket figyelembe véve dolgoztuk ki azokat az elképzeléseket, amelyek alapján a hamis feltételezések (regula falsi) módszerét szükséges beiktatni az oktatási gyakorlatba az aritmetikáról algebra-ra való áttérés során.

## 1. A hamis feltételezések módszere

A hamis feltételezések módszerének több elnevezése ismeretes, a nemzetközi szakirodalomban leggyakrabban „false position method” vagy „regula falsi” néven említik. Az aritmetikai és algebrai feladatokban gyakran a „trial-and-error”-ral tévesztik, annak ellenére, hogy a két módszer bizonyos szempontokban eltérést mutat. Hasonlóság annyiban van közöttük, hogy mindkét módszer esetében bizonyos teszt-értékeket adunk az ismeretlen mennyiségeknek, majd vizsgáljuk az így létrehozott helyzet és a feladat adatai között fennálló különbség (vagyis a feltételezés hibájának) alakulását. Ugyanakkor, míg a trial-and-error próbálgatások sorozata

tát jelenti (ahol minden próbálgatás egyre közelebb visz a helyes megoldáshoz), addig a hamis feltételezések módszerével legfeljebb két próbálgatás után már összefüggéseket keresünk a hiba alakulására vonatkozóan, és aritmetikai számításokkal találjuk meg a helyes választ. A hamis feltételezések módszere a szokványos aritmetikai és algebrai problémamegoldási eszközök, valamint az egyenletek bevezetésének előzményeként is elképzelhető. Ez a tipikusan aritmetikai módszer lehetőséget teremt minden olyan feladat megoldására, amelynek mennyiségei arányosak, tehát általában a lineáris egyenletrendszerekre visszavezethető feladatok hatékony megoldási módszere. A jelentősége folyamatosan növekszik, mivel a legtöbb kutatás azt igazolja, hogy a tanulók a szöveges feladatok megoldása esetén legtöbbször aritmetikai módszereket alkalmaznak, az algebrai eszköztár felhasználása, illetve az egyenletek felírása gyakran nehézségeket okoz. Mivel a 13-14 éves tanulók leggyakrabban próbálgatással közelítik meg a számukra teljesen újszerű problémaszituációkat, ezért a hamis feltételezések módszerének nagy előnye, hogy a próbálgatásokat rendszerezetté, szisztematikussá teszi.

A módszer lényege: a feladat ismeretlen mennyiségeire nézve valamilyen feltételt (feltételeket) állítunk és összehasonlítjuk a valódi helyzetet (a feladat adatait) a hipotézisek által létrehozott helyzettel. Az eltérés figyelembevételével egyszerű számolások segítségével könnyen következtethetünk arra, hogy mennyiben tér el a hamis feltételezés a helyes megoldástól. Ki kell hangsúlyozni, hogy a feltételezések módszere különbözik az egyszerű próbálgatásoktól és nem a „megoldás eltalálása” a fő célkitűzés. A legfőbb különbséget az jelenti, hogy a hipotézisek felállítását követően megpróbálunk következtetni arra, hogy milyen irányban és mennyivel változtassuk meg a feladat ismeretlen mennyiségeit ahhoz, hogy a jó megoldást megtaláljuk.

Az oktatási gyakorlatban a hamis feltételezések módszerének bevezetésével kapcsolatban kutatásainkat két különböző oktatási stratégiára alapoztuk.

## 1.1. Az egyenes arányosság módszere:

Ezt a feladatmegoldási módszert „multiplication method” néven tettük közzé egy tanulmányban (Fülöp 2020). A módszer lényegét a következő feladat segítségével szemléltetjük.

Feladat: Egy strandon egy felnőttjegy ára kétszerese egy gyermekjegy árának. Egy napon 253 felnőttjegyet és 358 gyerekjegyet adtak el. A strand napi bevétele 561600 forint volt. Hány felnőttjegyet és hány gyerekjegyet adtak el külön-külön?

A feladat megoldásának módszerét az egyenes arányosság szabályai képezik. Kezdetben feltételezzük például, hogy egy gyerekjegy ára 200 forint, illetve egy felnőttjegy ára 400 forint. Ebben az esetben a teljes bevétel  $253 \cdot 400 + 358 \cdot 200 = 172800$  forint. Viszont a feladat adatai szerint a teljes bevétel 561600 forint, vagyis  $561600 : 172800 = 3,25$ -szer több az általunk feltételezett értéknél. Tehát egy gyerekjegy ára  $3,25 \cdot 200 = 650$  forint, míg egy felnőttjegy ára  $3,25 \cdot 400 = 1300$  forint.

A fenti aritmetikai számításokon alapuló gondolatmenet erősíti az egyenes arányosság szabályának megértését és elősegíti a változó fogalmának bevezetését (jelen esetben a változó a belépőjegyek árát jelenti).

A továbbiakban tekintsünk egy olyan feladatot, amely viszonylag kis változtatással visszavezethető az egyenes arányosság modelljére.

Feladat: Egy raktárban tölgyfa és fenyőfa gerendák vannak, egy tölgyfa gerenda tömege 45 kg, míg egy fenyőfa gerenda tömege 36 kg. A gerendák össztömege 2961 kg. A tölgyfa gerendák száma 5-tel több, mint a fenyőfa gerendák számának a 3-szorosa. Hány gerenda van mindegyikből?

Ebben a feladatban a nehézséget az okozza, hogy a tölgyfa gerendák száma 5-tel több, mint a fenyőfa gerendák számának a 3-szorosa. Ezt megoldhatjuk úgy, hogy gondolatban elvesszük az 5 darab „fölösleges” tölgyfa gerendát, ezáltal a gerendák össztömege  $5 \cdot 45 = 225$ -tel csökken (ezt tanári szemmel egyszerű translációnak tekintjük). Így a feladat a következőképpen fogalmazható át: „Egy raktárban tölgyfa és fenyőfa gerendák vannak, egy tölgyfa gerenda tömege 45 kg, míg egy fenyőfa gerenda tömege 36 kg. A gerendák össztömege 2736 kg. A tölgyfa gerendák száma egyenlő a fenyőfa gerendák számának a 3-szorosával. Hány gerenda van mindegyikből?” A továbbiakban ugyanúgy járunk el, mint az előző feladat esetében, vagyis feltételezzük például, hogy a fenyőfa gerendák száma 10, így a tölgyfa gerendák száma 30, tehát a gerendák feltételezett össztömege  $10 \cdot 36 + 30 \cdot 45 = 1710$  kg. A gerendák össztömege a feladat adatai szerint a saját feltételezéseinknek a  $2736 : 1710 = 1,6$ -szorosa, így a fenyőfa gerendák száma  $1,6 \cdot 10 = 16$ , míg a tölgyfa gerendák száma  $1,6 \cdot 30 = 48$ . Visszatérve a tényleges feladathoz, a tölgyfa gerendák száma  $48 + 5 = 53$ .

## 1.2. Az adatok növelésének/csökkentésének módszere:

Ezt a módszert „increase/decrease method” néven említettük ugyanabban a tanulmányban.

Az első módszernél előzetesen félreraktuk az 5 darab „fölösleges” tölgyfa gerendát, majd utána tettük meg a feltételezést. Most próbáljuk meg a feladat adataival összhangban állítani a feltételezéseket, például az első feltételezés 1 fenyőgerenda és 8 tölgyfa gerenda, majd a második feltételezés 2 fenyőgerenda és 11 tölgyfa gerenda lesz. A gondolatmenetet táblázatba foglaljuk:

	fenyő	tölgy	össztömeg	hiba
első feltételezés	1	2	396	$2961 - 396 = 2565$
második feltételezés	2	11	567	$2961 - 567 = 2394$
megoldás	16	53	2961	0

Észrevehetjük, hogy a második feltételezés során a fenyőgerendák számát 1-gyel növelve a hiba  $2565 - 2394 = 171$  -gyel csökkent, tehát ahhoz, hogy a hibát nullára csökkentsük az első feltételezéshez képest  $2565 : 171 = 15$  ilyen „lépést” kellene végrehajtani, vagyis a fenyőgerendák száma  $1 + 15 = 16$ .

Ennek a módszernek a lényege, hogy a diák két hipotézist állít fel, majd tudatosan keresi az összefüggéseket a hipotézisekben foglaltak és a hiba alakulása között. A következő lépésben ezeket az összefüggéseket megtalálva számítja ki a feladat megoldását. Ez a módszer hasonlít a próbálgatások módszeréhez, viszont jóval több annál, ugyanis a második feltételezés (próbálkozás) után a diák már tudatosan keresi a megoldást az addigi tapasztalatokra támaszkodva. A harmadik lépésben pedig már, bizonyos aritmetikai számításokat követő-

en, a feladat megoldása következik. A két módszer viszont közös vonásokat mutat abban a tekintetben, hogy a diák saját elképzeléseit próbálja a feladat adataival összevetni, vagyis a diák tág keretek között „tippelhet”. Ugyanakkor nem szükséges nagyon sok előzetes ismeret, ezzel magyarázható, hogy a legtöbb diák a feladatok megoldását próbálgatással végzi (ezt a nemzetközi kutatási eredmények is alátámasztják). Ilyen értelemben a hamis feltételezések módszere tudatosabbá teszi a próbálgatásokat, ezért ezt a módszert szisztematikus próbálgatásnak is lehet nevezni.

## 2. A függvényteni megközelítés és a hamis feltételezések módszere

A Bevezetésben már utaltunk arra, hogy az algebra oktatását függvényteni alapokra kell helyezni. Farmaki és társai (2004) megvizsgálták – mindkét megközelítésben – a 13 éves tanulók problémamegoldó képességeit olyan szöveges feladatok esetében, amelyek algebrai modellje az  $A \cdot x + B = C \cdot x + D$  típusú egyenlet. Azt a következtetést vonták le, hogy a függvényteni megközelítés jobban segíti a tanulók algebrai gondolkodásának kialakulását, mint a szöveges feladatok egyenletekkel történő megoldása. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a függvények elemzésénél jóval több lehetőség kínálkozik a szemléltetésre, például értéktáblázat, illetve grafikon elemzése vagy a függvény hozzárendelési utasításának vizsgálata. Ez a megközelítés sokkal gyakorlatiasabbá teszi a szöveges feladatok megközelítését. Lehetővé teszi továbbá, hogy a tanulók a betűszimbólumokra ne csak úgy tekintsenek, mint ismeretlenekre, hanem mint egy olyan változóra, amelynek helyes megválasztása szolgáltatja a feladat megoldását. Ilyen módon az algebrai fogalmak tartalommal telnek meg, elősegítve ezeknek a könnyebb megértését.

Farmaki és társai (2004) az  $A \cdot x + B = C \cdot x + D$  típusú egyenleten alapuló szöveges feladatoknak a megközelítését függvényteni alapokra helyezték az  $y = A \cdot x + B$  és  $y = C \cdot x + D$  kétváltozós értéktáblázatok elkészítésével. Ezt követően a tanulók az értéktáblázatok összehasonlításával és a próbálgatás módszerével (ahol a változóknak különböző értékeket adnának) vagy a függvények grafikonjának elkészítésével adták meg a helyes választ. Ennek a módszernek az előnye, hogy a tanulók megtanulják helyesen értelmezni a változó fogalmát, amely ebben az esetben különböző (általuk választott) számokat jelent. Ezzel ellentétben az egyenletek felírása esetén az  $x$ -szel jelölt ismeretlen segítségével kell megadja az összefüggéseket a feladat adatai között, amely jóval nagyobb absztrahálási képességeket feltételez. Az említett művek szerzői szerint a függvényteni megközelítés megalapozza az algebra bevezetését, viszont azt is kiemelik, hogy az egyenletek felírására való áttérés esetén az  $x$  és  $y$  változók együttes jelenléte gondot okozhat (egyes tanulók nehézkesen értik meg, hogy az  $y = A \cdot x + B$  és  $y = C \cdot x + D$  összefüggésekben az  $y$  ugyanazt a számot jelöli, ezért a két összefüggés az  $A \cdot x + B = C \cdot x + D$  egyenlethez vezet).

Felvetődik a kérdés, hogy a hamis feltételezések módszeréről (amely tipikusan aritmetikai eszköz) hogyan történhet az áttérés a szöveges feladatok algebrai úton történő megoldására? A módszer nagy hasonlatosságot mutat a függvényteni megközelítéshez, ugyanis ebben az esetben is a feladatban szereplő ismeretlen mennyiségeknek különböző értékeket tulajdonítunk, anélkül, hogy ezeket betűszimbólumokkal látnánk el.

Tekintsük például a következő feladatot.

Feladat: Egy autóbusz az első napon négyszer akkora távolságot tett meg, mint a másodikon. Mekkora utat tett meg a két napon külön-külön, ha az első napon 135 km-rel többet tett meg, mint a másodikon?

A hamis feltételezések módszerével a feladat egyik megoldása a következő lehet.

	nap	nap	nap	hiba
első feltételezés	20	80	155	$155-80=75$
második feltételezés	21	84	156	$156-84=72$
megoldás	45	180	180	0

Belátható, hogy az első napon megtett távolságot a „négyyszer több” és „135-tel több” feltételekből kiindulva számoltuk ki, majd így következtettünk a hiba alakulására vonatkozóan. Viszont, ha a tanulók a hamis feltételezések módszerét már megfelelően kezelik, akkor áttérhetünk a változók fogalmának bevezetésére is. Például, a második napon megtett távolságot  $x$ -szel, míg az első napon megtett távolságot  $4x$ -szel, illetve  $x+135$ -tel jelölve, a tanulók kikövetkeztethetik, hogy a megoldásban szereplő  $x=45$  érték valójában a  $4x=x+135$  egyenlet megoldását jelenti.

Ilyen módon a tanulók a változóknak konkrét értékeket adva következtethetik ki a szöveges feladat algebrai modelljét képező egyenletet, jelen esetben a táblázat harmadik és negyedik oszlopában szereplő számoknak (és ezzel együtt az itt szereplő algebrai kifejezéseknek) kell egyenlőknek lenniük (mivel mindkét oszlopban az 1. napon megtett út szerepel).

A szöveges feladatoknak a fentiekben bemutatott módon való megközelítése lehetővé teszi a különböző problémaszituációknak táblázatos formában történő reprezentációját, a változók bevezetését, valamint az összefüggések megtalálása után az egyenlet helyes felírását. A feladat megoldásának kezdetén a figyelem a táblázatban szereplő számadatakra irányul, az  $x$  betűszimbólum pedig inkább változót, mint ismeretlent jelöl. Ilyen módon azok a feladatok, amelyek megoldását egyenletek felírásához kötjük, kétféle módon is megközelíthetők: aritmetikai számításokkal a táblázat számadatai közötti összefüggésekből kiindulva, illetve egyenletek felírásával, amelyekhez az alapot szintén a táblázatban szereplő összefüggések szolgáltatják.

Ez a fajta megközelítés hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók a betűszimbólumokra ne csak úgy tekintsenek mint ismeretlenekre, hanem úgy mint változókra is. A konkrét számokon végzett műveletekből kiindulva és az absztrakt algebrai műveletek irányába haladva a tanulóknak több lehetőségük van kérdéseket megfogalmazni, a tanárnak pedig ezeket megválaszolni, ezért jelentősen megnövekszik a felfedeztető oktatás részaránya az algebra tanítása során. A tanulóknak lehetőségük van arra, hogy keressék a mennyiségek közötti kapcsolatokat, kezdetben kötetlenül, majd később (az algebrai ismeretek megszilárdulásával) egyre inkább az algebra szabályrendszerének figyelembevételével.

## Felhasznált irodalom

- Farmaki, Vasiliki – Klaoudatos, Nikos – Verikios, Petros 2004. *From functions to equations: introduction of algebraic thinking to 13 year-old students*. Proceedings of the 28th Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Bergen.
- Filloy, Eugenio – Rojano, Teresa 1984. *From an arithmetical to an algebraic thought*. University of Wisconsin. Madison.
- Fülöp Zsolt 2020. Regula falsi in lower secondary school education II. *Teaching Mathematics and Computer Science* 18, Vol. 2.
- Herscovics, Nicolas – Linchevski, Liora, 1994. *A cognitive gap between arithmetic and algebra*. Educational Studies in Mathematics 27.
- Kieran, Carolyn 1992. *The learning and teaching of school algebra*. Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. New York.
- Kieran, Carolyn 1997. *Mathematical concepts at the secondary school level: The learning of algebra and functions*. *Learning and Teaching Mathematics: An International Perspective*. Psychology Press.
- Küchemann, Dietmar 1981. *Algebra*. Children's Understanding of Mathematics 11–16. London.
- Leitzel, Joan 1989. *Critical considerations for the future of algebraic instruction*. Research Issues in the Learning and Teaching of Algebra. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stacey, Kaye – MacGregor, Mollie 1997. *Ideas about symbolism that students bring to algebra*. The Mathematics Teacher.
- Stacey, Kaye – MacGregor, Mollie 2000. Learning the algebraic methods of solving problems. *Journal of Mathematical Behavior* 18.
- Thorpe, John 1989. *What should we teach and how should we teach?* Research Issues in the Learning and Teaching of Algebra. Lawrence Erlbaum Associates.
- Yerushalmy, Michal 2000. *Problem solving strategies. A longitudinal view on problem solving in a function based approach to algebra*. Educational Studies in Mathematics, vol. 43.

## A tanulmány szerzője:

**Dr. Fülöp Zsolt** egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykovács.





# Homoki Erika

## A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek

### Bevezetés

A környezetismeret tantárgy a bevezetése óta eltelt hatvan évben jelentős változásokon esett át. Az átalakulást a kor változó társadalmi igényei, valamint a közoktatási rendszer kompetenciaalapú átalakítása is megkövetelte, de ezek inkohereus megvalósítása a kezdeti pozitív szerepből napjainkra perifériára sodorta a tárgyat.

A csökkenő időkeret miatt tartalmi változásai is jelentősek, bár a '70-es évek nagyobb egy- ségei jórészt megtalálhatók benne. Ilyen fontosabb tartalmi elem például az élő és az élettelen természet, a természettudományos megismerési módszerek, a lakóhely- és országismeret stb. Az ismeretközpontú fókusz egy tevékenykedtető, képességfejlesztő és attitűdformáló szemlélet váltotta fel. Ezt segítették a neveléstudományban megjelenő módszertani kutatások is (kooperatív technikák, IBL, PDL, KIP stb.) (Csapó és mtsai 2015, Nagy 2010). Mindez jól illeszkedett a tantárgy természet- és társadalomtudományi ismeretköröket és gondolkodást megalapozó szerepéhez, valamint a pozitív természeti-környezeti attitűd kialakításához. A képességfejlesztés és attitűdformálás azonban megvalósíthatatlan bizonyos alapismeretek közvetítése nélkül. Emiatt a tantárgyi változások nyomán több probléma is felmerül:

*Mikor?* A 2020-as NAT időkeret-változása súlyosan hátrányos helyzetbe hozta a tantárgyat, azaz a természettudományos gondolkodást és a környezet érzékelését. Ettől kezdve az elemi iskolások ilyen irányú fejlesztése csak 3–4. osztályban kezdődik, ott is csak heti 1-1 órában.

*Hogyan?* Az időtartam felveti azt a kérdést, hogyan lehet hatékonyan szemléletet, tudást és képességet fejleszteni ekkora időkeretben? A korosztály egészségügyi jellemzői és az iskola világa miatt ez szélsőséges esetben akár havi 1-2 órára csökkentheti ezeknek a fejlesztéseknek a megvalósulási lehetőségét.

*Igazodik-e a korosztályhoz?* Az iskolakezdet során kimaradó két év felveti a korosztályos képességfejlesztés és a tananyag végleges időbeli szétcsúszását. Mondhatják, majd felső tagozatban pótolják, de ez mind pszichológiai, mind iskolaszervezési, mind rövid távú pragmatikus családi gondolkodás miatt – mint a továbbtanulás – másfelé fordul.

A környezetismeret tananyag felső tagozatos diverzifikációja ellenére tovább csökkent a terület időkerete (NAT 2020, NAT 2012), ami gátolja az alsós évek tananyagpótlásának lehetőségét. Kérdés, hogyan lesznek majd természettudományos gondolkodást alkalmazó szakemberek a munkaerőpiacon? Mit tehetünk, hogy a negatív változásokat megállítsuk? Hogyan nevelhetünk környezettudatos fiatalokat, hiszen a jövőnk szempontjából ez létfontosságú?!

## 1. A környezetismeret tanítástörténeti vázlata és mai helyzete

Magyarországon alsó tagozatban az 1777. évtől kezdve (Ratio I.) a 4. elemi osztályban kezdődött a természettudományok alapozása. Először topográfianak nevezték a tárgyat, majd 1805-től fizikai földrajz és matematika néven futott 1848-ig (Udvarhelyi – Göcsei 1973), majd 1868-tól a beszéd- és értelemgyakorlat tárgyba épült be ez a tartalom (Köves 1994). Egészen az I. világháborúig a 3. és 4. osztályban történt az alapozás, de nem szabad elfelejtenünk, hogy ekkor még nem kötelező az iskoláztatás. Azonban az életvitelből adódóan jóval szorosabb volt a természettel való kapcsolat, mint napjainkban. Ez nem pótolta ugyan a tudatos oktatást, de tapasztalati úton a gyerekek ismeretekhez jutottak. A két világháború közötti időszakban az oktatás is sérült, az 1919-re tervezett oktatási reformok történelmi okok miatt elmaradtak. Változás a II. világháború után jelentkezett, mely a tankötelezettséggel 4. osztálytól mindenki számára elérhetővé tette, valamint időben kiterjesztette a környezeti tartalmak oktatását a föld- és néprajz, majd természetrajz keretein belül (1956. évi tanterv). Ezt váltotta fel 1963-tól az új környezetismeret tantárgy, melyet első négy osztályban, majd 1978-tól 5. osztályban is bevezettek. A rendszerváltással 1–6. osztályig integrált természettudományos tárgyként (1–4.: környezetismeret, 5–6.: természetismeret) jelentkezett a közoktatásban. A 2020-as NAT előírásai szerint a környezetismeret 3–4. osztályra zsugorodott, 5–6. osztályban pedig természettudományok néven szerepel az integrált alapozás (1. táblázat).

Tanterv éve	Általános iskolai alsó tagozat				összesen
	1.	2.	3.	4.	
1963	1	2	2	2	8
1978	1	1	2	2	6
Kerettanterv 2000	2	2	2	2	8
Kerettanterv 2004	1	1	2	2	6
Kerettanterv 2012	1	1	1	1	4
NAT 2020			1	1	2

1. táblázat. A magyarországi természettudományos tanítás tantervi órakerete alsó tagozatban a II. világháború után (heti kötelező óraszámok)

Forrás: Göcsei I. – Udvarhelyi K. 1973, Köves József 1994, saját adatgyűjtés

Napjainkban a társadalmi igények nemcsak Magyarországon hoztak változást az elemi természettudományos nevelésben, hanem más országok esetében is. Ezért összehasonlítottam néhány európai példával az általános iskolai kereteket. A helyzetértékelés során a nemzetközi méréseken rendre jól teljesítő Finnország, valamint a szomszéd országok oktatási rendszerét tanulmányoztam, amelyeknél a rendszerváltás óta bekövetkező változásokra voltam kíváncsi. Utóbbiak közül Románia, Ukrajna, Szlovákia oktatási rendszeréről tudtam adatot gyűjteni.

A nemzetközi helyzet megismeréséhez további adatokat szolgáltattak az oktatási rendszerek összehasonlító statisztikai indikátorait évente bemutató OECD kiadványok (OECD 2013; 2015). A 2011. évi TIMSS mérés 4. évfolyamos háttérinformációit vizsgálva a környezetismeret időkerete már akkor is alacsony volt (Homoki 2014), ami 2020-ra az első két évfolyam heti két órás veszteségével tovább romlott. Ezek megerősítették a véleményemet abban, hogy

a környezetismeret tanítása is több problémával küzd. Informatív adat, hogy az időkeret hány %-át fordítják természettudományos oktatásra ezek az országok. A két időpont alapján látható, hogy alsó tagozaton a természettudományos és az összes óraszám aránya messze nálunk a legalacsonyabb (2. táblázat).

	2014	2020
Magyarország	6	3
Ukrajna	13	13
Szlovákia	3	6
Románia	13	15
Ausztria	13	13
Finnország	10	10

2. táblázat. A természettudományok közoktatási órászámainak arányai (%)  
alsó tagozaton az összes óraszám arányában (saját)

Forrás: OECD 2021, szóbeli közlések alapján

Ha elemzésünket kiterjesztjük az általános iskola egészére, beleértve a disziplináris tantárgyi oktatást is, akkor hazánk természettudományos óraszám aránya elmarad a modellként emlegetett Finnországtól (5,5%), csak Szlovákia értéke alacsonyabb, míg Ukrajnában inkább a finnhez hasonló az arány (12,9%) (3. táblázat). A részleteket megvizsgálva azonban a természettudományos képzési idő bontása a finn közoktatási rendszerben teljesen más alapokon nyugszik. Már középiskolában megjelenik a nálunk a felsőoktatásban is korlátozott szabad kurzusválasztás lehetősége. Azaz a finn arányok csak a kötelező minimumot mutatják, míg nálunk ez a teljes keret (Homoki 2014). A hátrányos helyzetet erősíti, hogy a matematikát is bevonva már 6,5%-kal nagyobb a finn időkeret, mint hazánkban és Szlovákiában.

	matematika nélkül	matematika aránya	Természettudományok és matematika aránya
Magyarország	9,1	13,18	22,3
Ukrajna	12,9	14,12	27,1
Szlovákia	8,8	12,69	21,5
Románia	9,6	14,04	23,7
Finnország	14,6	14,16	28,8

3. táblázat. A természettudományok közoktatási órászámainak arányai  
az általános iskolában 2014 (saját)

Nyolcadik évfolyamon a természettudományos órák abszolút száma 2014-ben (236 óra) ugyan a nemzetközi átlag (158 óra) feletti volt, a nemzetközi mérési eredmények mégis romlottak (Homoki 2014). Az eddig látott adatok alapján tehát az elemi oktatás egyik súlyos hiányossága a természettudományos alapozás elégtelen volta, amelyet – többek között tanításmódszertani, tartalmi okokkal terhelt – magasabb évfolyamokon már nem képes a közoktatás eredményesen kompenzálni. A természettudományos fogalmak kialakítása hosszú

folyamat, melyek kompetenciaszintű megértése sok esetben csak a teljes közoktatási képzés végére várható el a tanulóktól (Korom – Szabó 2012). Azonban a természettudományos oktatásban ez a ciklus 8 (9) évre rövidült. A 16 éves korig tartó tankötelezettség miatt a valóságban – az iskolakezdési életkorok, a korai iskolaelhagyás stb. problémái miatt – gyakran ennél is rövidebb. Hivatalos statisztika még nem jelent meg, de a háttéranyagok alapján az óraszámok további csökkenése várható Magyarországon, ami még nagyobb lemaradást vetít előre.

## 2. NAT 2020 és a környezetismeret

A környezetismeret óra kiemelt szerepét a kognitív képességek fejlesztésében, alátámasztják a gondolkodási képességek és a természettudományos gondolkodás közötti szoros összefüggést kimutató kutatások (Nagy és mtsai 2015). Mint fentebb adatokkal alátámasztottam, a jelenlegi időkeret az elmúlt 70 évben a legalacsonyabb, amely csak e tényező alapján tovább rontja a kognitív képességek alapozási lehetőségét, itt nem elemezve külön a problémákkal terhelt módszertani, tartalmi kérdéseket.

A NAT 2020 megfogalmazása alapján *„A természettudományos gondolkodás megalapozása az alapfokú képzés első szakaszában a magyar nyelv és irodalom tanulási területének tudásbővítést és olvasásfejlődést segítő olvasmányaiba (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 2020:8).

A fenti leírás értelmezése során több problémát felvethetünk:

A tantervi szabályozók előírásai alapján 1–2. osztályban a magyarórák elsődleges feladata, hogy a gyerekek megtanuljanak írni és (értőn) olvasni, amely mind időben, mind műveleteiben (kognitív műveletek, motorikus műveletek stb.) leköti az órakeret teljes egészét. Céljuk, hogy egységes alapkészségeket biztosítsanak a későbbi tanításhoz.

A fenti feladat megvalósítása tapasztalatok alapján az országban eltérő módon és eredményességgel történik. Közvetve jelzi ezt (a további évfolyamok oktatási problémáival súlyosbítva), hogy a 15 éves korcsoportot mérő PISA tesztek alapján a funkcionális analfabetizmus 25%-os arányú hazánkban (PISA 2018).

A környezeti folyamatok szövegértéshez köthető fejlesztése az elmúlt évtizedekben sem képezte részét az 1–2. osztályos tananyagoknak. Ebben a formában erre csak az írási és olvasási alapkészségek megtanítása után, 3–4. osztályban került sor. A természettudományos tartalom anyanyelvi órákba való beépítésére tantárgyközi koncentráció keretében a lehetőség eddig is adott volt, de ez, a témakört tanító módszertanosok egybehangzó tapasztalatai szerint, nem realizálódott, nem támasztja alá a NAT szövegének életszerűségét.

Fontos megemlíteni, hogy – miközben a környezetismeret feladatait a magyarórákhoz delegálták – az anyanyelvi nevelés óraszámja is veszteséget szenvedett a tantervi változtatásoknak köszönhetően 3–4. évfolyamon (NAT 2020, Kerettanterv 2012), amely saját elsődleges feladatainak ellátását is veszélyezteti.

Nemcsak a tantárgyi feladatelosztás, hanem a környezettel kapcsolatos kognitív képességfejlődést alátámasztó pszichológiai megalapozottság is azt bizonyítja (Győri 2017), hogy a

6-8 éves korosztály kihagyása, valamint a 9–10. éves korszak redukált időkerete pótolhatatlan képességihiányokat eredményez a későbbiekben.

Az óraszámcsökkentés és a feladatok között feszülő ellentétet a NAT tartalmi oldalról is rontotta (1. melléklet). Az első négy évfolyamon megtanítandó ismeretek és fejlesztések körét többségében szó szerint átírták a 3–4. évfolyamra, azaz a fele időkeretre! Így a tanítók kényszerpályára kerülnek, vagy nem jutnak el a képességfejlesztés felső tagozat kezdetéig elvárt korosztályos szintjére, vagy más tárgyak feladatainak rovására próbálják meg ezt elérni a túlsúfolt tananyaggal. Kezdeti fázisban járó kutatásom néhány tanítói interjúja alapján, többen a technikaórát próbálják erre felhasználni, viszont így csökken – többek között – a finommotorikus képességek fejlesztésére fordítható időkeret.

A tartalmi vizsgálatból látható (1. melléklet), hogy a fenntarthatóság tartalmait törölték a tananyagból. A fenntarthatóság pedagógiája, mely már most is nemzetközi konszenzussal bíró kulcskérdés a közeljövő szempontjából, a természettudományos oktatás, benne a környezetismeret, egyik fő eleme. Radikálisan csökkent az emberi test ismeretanyaga is, így a mentális fejlődésre való koncentráció. A természethez, az énképhez és a kettő kapcsolatához fűződő pozitív attitűd kialakítása, ily módon az új tantervben alárendelten jelenik meg, ami rövid távon visszaütő következményekkel járhat.

## Összegzés

A környezetismeret tartalmi és időkeretének elemzése alapján az új tantervi szabályozás egyértelmű vesztese alsó tagozatban a természettudományos oktatás. Ami nem szubjektív szaktárgyi féltés, hanem már rövid távon a nemzetközi trendekkel szemben, a természettudományos gondolkodás és környezeti attitűdfejlesztés hiányából ered – az egész országot érintő – problémák forrása. Nem észszerű megoldás a tantárgyi feladatkörök egymás rovására, az egyedi pedagógusi képességekre és hozzáállásra bízva véletlenszerű kimenettel tanítani. A törvényi keretek adta hibás támpontok felmenthetik a tanító pedagógust a környezeti gondolkodás és attitűd fejlesztésének felelőssége alól. De így elvesztegetünk két évet a közoktatás elején, amely a kognitív képességek fejlődése szempontjából vissza már nem hozható (Györi 2017), miközben ennek megvalósítása észszerű időgazdálkodással normál időkeretben is biztosítható lenne.

A megoldáshoz fontos feladatnak tartom, hogy a tanár- és tanítóképzési rendszerbe egyaránt kerüljön be kötelező tárgyként a fenntarthatóság pedagógiája, hogy ne csak a természettudományok tanáraitól várják el ezen ismeretek átadását és attitűdformálását, hanem a közoktatás teljes vertikumában megjelenjen.

## Felhasznált irodalom

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet: a nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, (66), 10635–10847.

- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet: a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. *Magyar Közlöny*, (177), 29870–29876.
- A PIRLS és TIMSS 2011 tájékoztató 2012. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pirls/PIRLS\\_TIMSS\\_2011\\_tajekoztato.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_tajekoztato.pdf)
- Csapó Benő – Korom Erzsébet – Molnár Gyöngyvér (szerk.) 2015. *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Györi Miklós 2017. Az értelmi és a nyelvi-kommunikációs fejlődés, a kognitív fejlődési zavarok és az intelligencia. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 1*. Osiris Kiadó. Budapest. 455–500.
- Homoki Erika 2014. A földrajz tantárgy tartalma és oktatási helyzete hazánkban, szomszédos országok összehasonlításában In: Kóródi Tibor – Sansumné Molnár Judit – Siskáné Szilasi Beáta – Dobos Endre (szerk.): *VII. Magyar Földrajzi Konferencia kiadványa*. ME Földrajz-Geoinformatika Intézet. 173–183.
- Korom Erzsébet – Szabó Gábor 2012. A természettudomány tanításának és felmérésének diszciplináris és tantervi szempontjai. In: Korom Erzsébet – Szabó Gábor (szerk.): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 93–150.
- Köves József 1994. A gondolkodásra nevelés megalapozó tényezője a környezetismeret tanítása. *Iskolakultúra* 4 14: 14–18.
- Nagy Lászlóné – Korom Erzsébet – Pásztor Attila – Veres Gábor – B. Németh Mária 2015. A természettudományos gondolkodás online diagnosztikus értékelése. In: Csapó Benő – Korom Erzsébet – Molnár Gyöngyvér (szerk.): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. 35–117.
- Nagy Lászlóné 2010. A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* 20. 12: 31–51.
- OECD 2015. Education at a glance 2015: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2015-en
- OECD 2021. Education at a Glance 2021 [https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics\\_edu-data-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics_edu-data-en)
- PISA 2018. Összefoglaló jelentés Oktatási Hivatal, 2019. Oktatási Hivatal Felelős kiadó: Gloviczki Zoltán. 99. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf)
- TIMSS 2015 assessment frameworks 2015. In Ina V. S., Mullis M. O. M. (Eds.), . Boston: TIMSS & PIRLS; IEA.
- Udvarhelyi Károly – Göcsei Imre 1973. *Az alsó- és középfokú földrajztanítás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest.
- OECD 2013. Education at a glance 2013 OECD. doi:10.1787/eag-2013-en
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet: a nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, (17), 290–447.

## Melléklet

### 1. melléklet. Kerettantervek kulcsfogalmainak összefoglalása a 2012 és 2020-as kiadás alapján

	2012 kerettanterv (óraszám)	kulcsfogalmak	2020 kerettanterv	kulcsfogalmak
1–2. osztály	Az iskola (8 óra)	Élő, élettelen, növény, állat, életjelenség		
	Az iskolás gyerek (8)	Idő, ritmus, érzékszerv, testrészt.		
	Tájékozódás az iskolában és környékén (8)	Alaprajz, lépték, energia-takarékosság, felelősség		
	Mi van a teremben? (8)	Tűzvédelem, tűzoltás, égés, anyagi tulajdonság, felhasználás		
	Anyagok körülöttünk (8)	Halmazállapot, halmazállapot-változás, térfogatmérés, tömegmérés, oldódás.		
	Hóban, szélben, napsütésben (8)	Időjárás, évszakos változás, egészségvédelem.		
	Mi kerül az asztalra? (8)	Egészségtudatos magatartás, ételmiszer-higiénié, táplálkozási piramis, étkezési szabály.		
	Élőlények közösségei (8)	Életfeltétel, környezeti igény, természetvédelem, sokféleség, életközösség, táplálkozási kapcsolat.		
3–4. osztály	Miért érdemes takarékoskodni? (6)	Papírgyártás, újrahasznosítás, energiaforrás, energia-takarékosság	Megfigyelés, mérés (12)	élő, élettelen, növény, állat, ember, érzékszerv, érzékeléstípus, érzékelhető tulajdonság, halmazállapot, mérés, mérőeszköz, mérőszám, mértékegység, hosszúság, űrtartalom, tömeg, idő
	Megtart, ha megtartod (7)	Fenntarthatóság, foggazdálkodás, természetvédelem, vizes élőhely, tapasztalati tudás, egyensúly	Az élettelen környezet kölcsönhatásai (8)	szilárd – folyékony – légnemű halmazállapot; halmazállapot-változás; olvadás, fagyás, párolgás, forrás, lecsapódás, mozgás, ütközés, égés
	Merre megy a hajó? (6)	Tájékozódás, kölcsönhatás, vízkörforgalom.		
	Mennyi időnk van? (7)	Időmérés, égitest, naptár	Tájékozódás az időben (8)	évszak, életkor, életszakasz, körforgás, Föld forgása, Föld keringése, naptár, hónap, nap, napszak, szaporodás, fejlődés

(Táblázat folytatása a következő oldalon)



	2012 kerettanterv (óraszám)	kulcsfogalmak	2020 kerettanterv	kulcsfogalmak
3–4. osztály	Tájékozódás a tágabb a térben (7)	Rész-egész viszony, távolságbecslés, térkép, Magyarország, település, közlekedési eszköz, tömegközlekedés	Tájékozódás a térben (8)	fő- és mellékvilágtáj, alaprajz, térképvázat, térkép, domborzati térkép, közigazgatási térkép, autóstérkép, turistatérkép, felszínforma
			Hazánk, Magyarország (6)	térkép, domborzati térkép, közigazgatási térkép, felszínforma, megye, megyeszékhely, település, főváros
	Kertben, mezőn (7)	Életközösség, növényi szerv, életciklus, napenergia, kenyérsütés	Életközösségek lakóhelyünk környezetében (20)	természetes és mesterséges életközösség, erdő, mező-rét, víz-vízpart, élőhely, életmód, környezeti igény, alkalmazkodás, testfelépítés, tápláléklánc, táplálékhálózat
	Az a szép, akinek a szeme kék? (5)	Testalkat, testi adottságok, személyes higiéné, öröklődés	Testünk, egészségünk (6)	szerv, érzékszerv, testrészt, szervezet, túlsúly, alultápláltság, egészség, betegség, egészségvédelem, egészségvédő szokások
	Egészség és betegség (7)	Egészségmagatartás, betegség, gyógyítás, baleset, fogyatékos		
	Önismeret és viselkedés (7)	Kommunikáció, metakommunikáció, együttélés		
Vágtat, mint a paripa (6)	Mozgásszerv, mozgásforma			

## A tanulmány szerzője

**Dr. Homoki Erika** adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Kutatási területe: földrajz és környezetismeret szakmódszertan, környezeti nevelés. *homoki.erika@uni-eszterhazy.hu*

### Publikációk:

Homoki Erika – Sütő László 2014. Studying the public opinion of geography as a subject and its knowledge elements: a case of Hungary. *JOURNAL OF BALTIC SCIENCE EDUCATION* 13 : 4 pp. 508–522.

Homoki Erika 2018. Az Origo és a HVG cikkeinek szövegelemzése a földrajzoktatás szövegéből. *GEOMETODIKA: FÖLDRAJZ SZAKMÓDSZERTANI FOLYÓIRAT* 2 : 3 pp. 23–38.

# Horváth Katalin

## Tananyagfejlesztési innováció – Terepgyakorlati praktikum az Őrségi Nemzeti Park értékeinek vizsgálatához

### Bevezetés

A középiskolai természettudományi nevelés-oktatás és a környezettudatosság közti összefüggés szakmai berkekben evidens. Ahogy az is, hogy a környezetvédelem hatékonyságának talán legfontosabb feltétele a társadalom mind magasabb szintű felkészítése a környezeti problémák felismerésére, érzékelésére, megelőzésére, valamint a megoldásuk iránti igény és képesség kialakítása.

Napjainkban a környezeti válság elmélyülése nem nélkülözheti a felnőtt társadalom megfelelő szintű környezettudatosságát (Kárász 1996: 158–164). A természettudományos kompetenciák kialakítása a szocializálódás folyamatában súlyozottan a közoktatás feladata. Az ismeretek elsajátítása során beépült, személyiségjeggyé vált tudás és a környezet állapota iránt érzett személyes felelősség a fenntarthatóság feltétele.

A gimnáziumi korosztály számára – a biológia tantárgy ismeretanyag-elsajátítása hatékonyságának fokozása érdekében – a kutatásalapú, tevékenységorientált módszerek alkalmazása elengedhetetlen.

### 1. Környezettudatos attitűd és magatartás

Kiemelten fontos, hogy a természettudományos oktatás eredményességének javítására minden szaktanár permanensen törekedjen. A természettudományi ismeretek elsajátítása által alkalmazható tudás birtokába kell juttatni tanítványainkat. A természetvédelem-oktatás-fenntarthatóság összefüggéseinek vizsgálata céljából több éven át végeztem kutatásokat. Kutatásaim a középiskolás korosztály környezeti neveléséhez, környezettudatos attitűdök és magatartásformák kialakításához és a biológia tantárgy érettségi vizsgakövetelményeinek tevékenységorientált módszerekkel történő, tartalmi elsajátításához kapcsolódtak. A fenntarthatóság a mindenkori társadalom és a környezet egyensúlyi állapotában realizálódik (Perényiné 2011: 42–43). Elérése a fenntartható fejlődés folyamatában jön létre, melynek feltétele a természeti és épített környezet állapotának fenntartásáért felelős, környezettudatos gondolkodású, felnőtt társadalom kialakulása. Napjainkban elengedhetetlen szükséglet a paradigmaváltás (Falus 2003: 246–251), a környezeti nevelés által a környezettudatos életvitel attitűdben és viselkedésben egyaránt megjelenő formája. Ennek megvalósítása csak úgy lehetséges, ha a felnőtté válás útján a közoktatás képes az ismeretelsajátítás folyamatában olyan kompetenciákat kialakítani (Kilpatrick 1951), melynek során meggyőződéssé válik a környezet állapota iránti személyes felelősség.

## 2. Természettudományos szemléletformálás

A középiskolai oktatás során megszerzett ismereteknek meghatározó szerepe van a tanulók természettudományos szemléletformálásában. A természettudományos tantárgyak által az ismeretek bővülése a természeti környezet mélyebb megismerését, a különböző ökoszisztémák biotikus és abiotikus kapcsolatrendszerének megértését, sérülékenységük feltárásával a veszélyeztető tényezők meglátását eredményezi (Horváth 2015b). A természettudományos kompetenciák fejlesztése lehetővé teszi, hogy a tanulók megfelelő ismeretek és módszerek alkalmazásával leírják és magyarázzák a természet jelenségeit, folyamatait, és ismereteik birtokában, hipotézist alkotva megfogalmazzák egy új probléma várható eredményeit.

A Nemzeti alaptanterv *Ember és természet* műveltségi területe így fogalmaz: *„A természettudományos és technikai kompetencia kritikus és kíváncsi attitűdöt alakít ki az emberben, aki ezért igyekszik megismerni és megérteni a természeti jelenségeket, a műszaki megoldásokat és eredményeket, nyitott ezek etikai vonatkozásai iránt, továbbá tiszteli a biztonságot és a fenntarthatóságot.”*

## 3. Tevékenységorientált módszerek alkalmazása a gimnáziumi biológia tantárgy oktatásában

Több éven át – az Őrséghez és a Vendvidékhez kötődő botanikai vizsgálataimhoz kapcsolódóan – feltártam az Őrség természeti (Kovács 1995: 518–557), tájképi és kultúrtörténeti értékei közül azokat, melyek leginkább alkalmasak arra, hogy terepgyakorlatok által a gimnáziumi tanulók elsajátíthassák a biológia tantárgy középszintű érettségi vizsga követelményeinek nemzeti parkokra vonatkozó (Bartha 1995: 170–185) komplex ismereteit. Gimnáziumunk egyik nyolcosztályos képzésformában tanuló osztályával három éven át, rendszeres terepgyakorlatokkal kiegészítve dolgoztam fel az ismeretsajátítás folyamatában a biológia tantárgy ismeretanyagát. Az Őrségi Nemzeti Parkkal kapcsolatos tanulói ismeretek feltárása és a biológia tantárgy oktatásában a tevékenységorientált módszerek alkalmazásának vizsgálata céljából, Vas megye tíz intézményében végeztem vizsgálatokat érettségiző osztályok körében. Mivel a biológia érettségi vizsgakövetelmény középszinten fogalmazza meg az alábbi tartalmat – *„Ismertesse a lakóhelyéhez legközelebb fekvő nemzeti parkot, ennek fontosabb értékeit”* –, így ezeket az ismereteket azoknak a diákoknak is tudniuk kell, akik biológia tantárgyból nem tesznek érettségi vizsgát.

A kutatás feltárta, hogy Vas megye érettségi előtt álló gimnazistáinak az Őrséggel kapcsolatos tudásszintje alacsony, a természettudományos kompetencia megfelelő szintű fejlesztése a középiskolai oktatásban csak kevés intézményben valósul meg. Az iskolai és iskolán kívüli, tevékenységorientált módszerek alkalmazása nem jellemző a vizsgált intézményekben. A pedagógusok többsége nem elkötelezett a környezeti nevelésben. A gimnáziumi korosztály számára kutatásalapú, tevékenységorientált módszerek alkalmazása elengedhetetlen a biológia tantárgy tanítási folyamatában. Az oktatás fenntarthatóságra felkészítő munkájának mutatóit vizsgálva megállapítottam, hogy a Nemzeti alaptanterv előírásai ellenére sem megfelelő a 17-18 éves korosztály környezettudatossága. A természettudományos kompetenciák megfelelő szintű fejlesztése csak kevés intézményben valósul meg.

Vizsgálataim elemzéséből megfogalmazódtak a biológia tantárgy tanítása során a környezeti nevelés hiányosságai is, melyek sürgető módszertani fejlesztésére már többször javaslatot tettem.

Tanítványaimmal végzett terepgyakorlati vizsgálataink igazolták, hogy az új tanulási környezetben, tevékenységorientált módszerek alkalmazása során multidiszciplináris ismeretekre tettek szert. A kutatási eredményeim – az alkalmazott módszerek tükrében – magyarázatot adtak a környezettudatos attitűdök személyiségjegyekké válásának magas szintű beépülésére. A terepi vizsgálatok hároméves folyamata során attitűdvizsgálatokkal igazoltam, hogy a rendszeres terepgyakorlatok hatására a környezettudatos attitűd változása a környezettudatos viselkedés kialakulását is eredményezte (Horváth 2015a).

A természetes közegben, tevékenységorientált módszerekkel történő ismeretanyag-feldolgozás jelentősen fokozza a tanulók környezettudatosságát, a természet tiszteletét, mely a környezetükért érzett felelősség alapja, a fenntarthatóság záloga.

## 4. Tananyagfejlesztési innováció

A fenti problémák komplex megoldására vállalkoztam kutatótanári programom kidolgozása során, a kutatótanári fokozatom elérésének céljaként. A kutatótanári fokozat megszerzéséhez benyújtott pályázatom a biológia tantárgyhoz kapcsolódó, szaktudományi és tantárgy- pedagógiai kutatás. Olyan gyakorlatorientált, fejlesztés alapú kutatástípus, melynek eredményei nagymértékben elősegítik a gimnáziumi tanulók természettudományos kompetenciáinak fejlesztését. Ezért kutatásom témáját rendkívül aktuálisnak és fontosnak tartom. Az ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Minősített Tehetség gondozó Műhelye és az Őrségi Nemzeti Park Igazgatóság, Ökoturisztikai és környezeti nevelési osztályának tudományos együttműködéseként egy Terepgyakorlati praktikum létrehozása a közös kutatói munka célja. A környezeti nevelést segítő, a természetvédelem–oktatás–fenntarthatóság kapcsolatrendszerét sokoldalúan bemutató tananyagfejlesztés, digitális tartalomként, online felületen történő megjelentetése. Vas megye középiskolás tanulói és szaktanárai számára megoldást kínál egy komplex terepgyakorlati vizsgálatokat tartalmazó Terepgyakorlati praktikum elkészítése. Kutatóprogramom iskolánk eredményességéhez – pedagógiai innovációként – több vonatkozásban is hozzájárul. Gyarapítja Pedagógiai programunk tehetségkoncepcióját is, a tehetség, képesség kibontakoztatását segítő tevékenységként. Iskolánk Pedagógiai programjában a Környezeti nevelési programnak szintén fontos elemét képezi majd a kutatás. A kutatóprogram innovatív folyamatának eszközei, alkalmazott módszerei és eredményei alapján, a közoktatás fejlesztéseként egy iskolai „Jó gyakorlat” kidolgozására is lehetőséget kínál. Vas megyei középiskolák természettudományos szaktanárai tájékoztatást kaptak a kutatás tartalmi és módszertani fejlesztéséről. Az Őrségi Nemzeti Park Turisztikai és környezeti nevelési osztálya számára szintén értékes, hiánypótló oktatási anyagként, fejlesztési innovációként jelenik meg a szaktudományi praktikum.

## 5. A terepgyakorlatok szerepe a középiskolás korosztály környezeti nevelésében

A természeti jelenségek vizsgálata, az ökológiai rendszerek összefüggéseinek megismerése in situ körülmények között a leghatékonyabb (Berki 2011: 277–281). A terepgyakorlat az iskolában elsajátított elméleti ismeretek gyakorlatban realizálódó, új aspektusát mutatja be a tapasztalatszerzésnek. A valóságban, a természetes élőhelyeken szerzett tapasztalatok rendkívül meghatározóak az ismeretek elsajátításának folyamatában (Kováts 2010: 190–197). Az elmélet és a gyakorlat egységének megélése motiváló hatású. A hatékony környezeti nevelésnek nem lehet egyetlen helyszíne az iskola. A terepgyakorlat sajátos, iskolán kívüli munkaszervezési forma. A természet közvetlen megismerése, a szereteten és tiszteleten alapuló, természet- és környezetkímélő magatartás kialakítása céljából, terepmunka során az ökoszisztémák, biotópok vizsgálatával, az elemek részeinek elemzéseként, feltárja a rendszer egészének *bonyolultságát* is a tanulók előtt (Horváth 2014). *Az ökológiai rendszerszemlélet kialakítása* kiemelt jelentőségű a terepgyakorlatok során (Bodáné 2011). A terepgyakorlatok *célja egy társulás környezeti állapotának megismerésén túl, a környezetvizsgálat módszereinek in situ megismerése és gyakorlása*, valamint az együttműködés fejlesztése (Horváth 2015b: 105–115). A terepgyakorlatok speciális sajátosságokkal bírnak. Követlenebb, változatosabb, mint a tantermi foglalkozások, ugyanakkor több veszélyt is jelent a mintaterületek, mérőhelyek által. A terepgyakorlatok során vizsgálati jegyzőkönyvek készülnek, melyek kiértékelése további feladatokat igényel; a digitális kompetenciát sokoldalúan fejleszti az adatok feldolgozásával és a terepen készített fényképekkel. Kialakítja a természetben történő helyes viselkedést, megtanítja megérteni a természet hangjait. Vizsgálati eredményei által fejleszti a felelősségtudat kialakítását (Bábosik 2004) és képes a személyiség rejtett értékeit is a felszínre hozni.

## 6. Terepgyakorlati praktikum az Őrségi Nemzeti Park természeti tájképi és kultúrtörténeti értékeinek vizsgálatához

Vas megyében a középiskolás korosztály számára egyetlen olyan feladatgyűjtemény sem készült, mely a környezeti nevelést kiemelve, a Nemzeti alaptanterv és a gimnáziumok, középiskolák helyi tantervének követelményeire, illetve a biológia tantárgy részletes érettségi vizsgakövetelményeinek, természet és környezetvédelmi tartalmaira építve (Lásd: 1. sz. melléklet), konkrét vizsgálati feladatsorokat tartalmazna – az Őrség természeti, tájképi és kultúrtörténeti értékeinek vizsgálata, megismerése céljából. Hiánypótló tananyagfejlesztési innovációként június elején készült el a Terepgyakorlati praktikum. Szaktudományi kutatásokra épülő, a projektoktatás stratégiájának módszereit alkalmazó, természettudományos kompetenciákat széleskörűen fejlesztő, környezettudatos attitűdöt és magatartást kialakító terepgyakorlati vizsgálatokat tartalmaz (Lásd: 2. sz. melléklet). A praktikum módszertani metodikája (Standovar-Primack 2001), elősegíti más nemzeti parkok megismerését is. Az Őrségi Nemzeti Park Igazgatóságával együtt célunk, hogy Vas megye középiskolái megismerjék és alkalmazzák a te-

terepgyakorlati vizsgálatokat, mivel a természettudományos kompetenciákon kívül valamennyi kompetenciát fejlesztve, az oktatás szerves részét képezik, a kutatásalapú tanítás elengedhetetlen szükségleteként. Fontos, hogy Vas megye középiskolás tanulóinak az Őrséggel kapcsolatos ismeretei gyarapodjanak, és erősödjön a tájhoz kötődő emocionális viszonyulásuk is.

## Összegzés

Kutatásom legfontosabb hozadékának tartom, hogy nemcsak rövid távon, hanem a jövőben is tartósan hozzájárul a középiskolások természettudományos szemléletmódjának változásához. Elősegíti a felsőoktatásban kialakuló természettudományos tanárképzés válságának mérséklését (Jancsák 2014), mivel a tanulók többsége középiskolás évei alatt nem jut megfelelő természettudományos ismeretekhez. A terepgyakorlatok elősegítik a természettudományos kompetenciára épített környezettudatos magatartás kialakítását. Az érdekes, kihívást jelentő, de a mindennapi élet jelenségeit, problémáit felvető, arra megoldást kereső természettudományos oktatás képes a tanulók szemléletmódján változtatni (Vida 2007). A természeti szépséget megtapasztalva szorosabb lesz a tanulók természethez való kötődése (Rakonczai 2002), így képesek lesznek felismerni a környezetükben felmerülő természeti-társadalmi problémákat. A Terepgyakorlati praktikum alkalmazása, a környezetpedagógia módszerei és eszköztára által a gimnáziumi képzésben oktatott tantárgyak, kutatásalapú integrációját, multidiszciplináris ismeretek megszerzését eredményezi. A tanulói ismeretek gyarapodásának megtapasztalása bizonyára motivációként fog hatni a közoktatás biológia szakos tanáira is.

## Felhasznált irodalom

- Bábosik István 2004. *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó. Budapest. 67–89.
- Bartha Dénes 1995. *Ökológiai és természetvédelmi mutatószámok alkalmazása a vegetáció értékelésében*. Tilia. Sopron. 170–185.
- Berki Imre 2011. A természet lényegi megismerésének igénye és oktatása. In: Kováts Németh Mária (szerk.): *Együtt a környezetért*. Palatia Nyomda Kiadó és Kft. Győr. 277–281.
- Bodáné Kendrovich Rita 2011. Az ökológiai szemlélet igénye és kialakítása. Módszerek a Környezetmérnök BSc képzés Víztisztaság-védelem oktatásában. *Új Pedagógiai Szemle* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 61: 471–481.
- Falus Iván 2003. Az oktatás stratégiai és módszerei. In: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 246–251.
- 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 2015a. Őrségi terepgyakorlatok szerepe a gimnáziumi korosztály fenntarthatóságra nevelésében. In: *6. Báthory–Brassai Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencia. Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem. Budapest. 567–580.

- Horváth Katalin 2015b: The Role of the Ecological Aspects of Sustainability in the Creation of Environment- Conscious Attitude. The Phytocenology of the Sudds in 'Őrség' Region. In: *Eruditio-Educatio*. 3/2015. (Volume/Jahrgang 10.) J. Selye University Faculty of Education. Komárno. 105–115.
- Jancsák Csaba 2014. A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra* 24: 18–27.
- Kárász Imre 1996. *Ökológia és környezetelemzés*. Terepgyakorlati praktikum. Pont Kiadó. Budapest. 158–164.
- Kilpatrick, W. H. 1951. *Phylosophy of Education*. The MacMillan Company. New York. 222.
- Kovács J. Artila 1995. Vas megye növénytársulásainak áttekintése. *Vasi Szemle*. Szombathely. 49: 518–557.
- Kováts–Németh Mária 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft. Kiadó. Pécs 190–197.
- Perényiné Somogyi Angéla 2011. *A fenntarthatóság ökológiai, pedagógiai és pszichológiai vonatkozásai*. NYME-Kitaibel Pál Környezettudományi Doktori Iskola Környezetpedagógia (K3) Program Doktori (PhD) értekezés. Sopron. 42–43.
- Rakonczi Zoltán 2002. *Természetvédelem*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest. 330.
- Standovar T., R. B. Primack 2001. *A természetvédelmi biológia alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 390–402.
- Vida Gábor 2007. Fenntarthatóság és a tudósok felelőssége. *Magyar Tudomány* 2007/12.

## Melléklet

### 1. melléklet. Biológia részletes érettségi vizsgakövetelmény terepgyakorlatokhoz kapcsolódó tartalmi egységei

(Forrás: [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények))

Témák	Középszint	Emeltszint
<b>5.1. Populáció</b>	<p>Értelmezze a populáció ökológiai és genetikai meghatározását.</p> <p>Ismerje a populáció egyedszámának korlátlan és korlátozott növekedési modelljeit, értse a környezet eltartó képességének fogalmát.</p>	
<b>5.1.1. Környezeti kölcsönhatások</b>	<p>Ismerjen példát hirtelen elszaporodó (gradáció) majd összeomló létszámú populációra. Elemezzon mezőgazdasági problémákat e fogalmak segítségével (pl. sáskajárás, biológiai védekezés).</p> <p>Ismerje a(z) élettelen és élő) környezet fogalmát.</p> <p>Tudja elemezni biológiai rendszerek térbeli (vízszintes és függőleges) és időbeli (periodikus és előrehaladó) változásait Ismertesse a talaj kialakulásának folyamatát.</p> <p>Értse a trágyázás jelentőségét, a szakszerűtlen műtrágyázás lehetséges következményeit.</p> <p>Legyen képes felismerni az összefüggést egy faj elterjedése és a környezeti tényezők között.</p> <p>Értse a trágyázás jelentőségét, a szakszerűtlen műtrágyázás lehetséges következményeit.</p> <p>Legyen képes felismerni az összefüggést egy faj elterjedése és a környezeti tényezők között.</p>	<p>Értelmezze a populáció ökológiai és genetikai meghatározását.</p> <p>Ismerje a populáció egyedszámának korlátlan és korlátozott növekedési modelljeit, értse a környezet eltartó képességének fogalmát.</p> <p>Elemezze a populációk mennyiségi változásait, értse az ezek háttérben álló okokat; tudja felismerni és jellemezni az r-és K-stratégista populációkat. Ismertesse a környezet kitérhetőségtől függő változásait.</p> <p>Értse a niche-elmélet lényegét; tudja értelmezni több környezeti tényező együttes hatásait a populációk elterjedésére.</p> <p>Magyarázza és példákon értelmezze az élettani és az ökológiai optimum, az élettani és ökológiai niche különbségét.</p> <p>Ismerje a populációk között fellépő versengés okait, és tudja magyarázni lehetséges kimeneteleit (Gauze-elv).</p> <p>Értse a testtömeg, a testfelület és az élőhely átlaghőmérsékletének az összefüggését.</p>
<b>5.1.2. Ökológiai kölcsönhatások</b>	<p>Ismertesse a szimbiózis, a versengés, az asztalközösség az antibiózis, az élősködés és a táplálkozási kölcsönhatás fogalmát, példák alapján azonosítsa ezeket a kölcsönhatástípusokat és tudjon rájuk példákat hozni.</p>	



<b>5.2.Életközösségek (Élőhely típusok)</b>	<p>Értelmezze a színteztettség kialakulásának okát.</p> <p>Magyarázza az életközösségek időbeni változásait.</p>	<p>Példákkal igazolja, hogy az egyes élőlénypopulációk közti kölcsönhatások sokrétűek.</p> <p>Ismertesse a mintázat kialakulásának jellemzői okait. Ismertesse a szukcesszió, az aszpektus, a kezdő (pionír), a zárótársulás és a leromlás (degradáció) fogalmát.</p>
<b>5.2.1. Az életközösségek jellemzői</b>	<p>Értelmezze a változások természetes és ember által befolyásolt folyamatát, ismertesse a szennyezés csökkentésének lehetőségeit.</p> <p>Jellemezzen egy iskolájához vagy lakóhelyéhez közeli terület élővilágát (élőhely típusok, környezeti tényezők, talaj, uralkodó állat- és növényfajok, színteztettség, időbeni változások).</p> <p>A fajok és életközösségek jellemzésére használja a növényismeret- és állattismeret könyveket.</p>	<p>Grafikonon vagy ábra segítségével értelmezze, hogyan változik az életközösség a szukcesszió folyamatában.</p> <p>Értelmezze a szukcesszió tartós megszakadásának lehetséges okait (legeltetés, tavak kotrása).</p> <p>Hasonlítsa össze az alábbi élőhely típusokat: cseres-tölgyes, gyertyános-tölgyes, bükkös ligeterdő, nyáras-borókás.</p> <p>Ismertesse és értékelje az ember szerepét átalakításokban (természetes erdők - fültérvenyek, folyószabályozás, legeltetés).</p>
<b>5.2.2. Hazai életközösségek</b>	<p>Ismertesse a gymnóvény fogalmát, hozzon rá példát.</p>	<p>Ismertesse és értékelje az ember szerepét átalakításokban (természetes erdők - fültérvenyek, folyószabályozás, legeltetés).</p>
<b>5. 3. Bioszféra Globális folyamatok</b>	<p>Értelmezze a bioszférát ökoszisztémaként (Gaia).</p>	<p>Tudja, hogy a mennyiségi növekedésnek a Földön anyagi- és energetikai korlátai vannak.</p> <p>Ismertesse a fenntartható fejlődés fogalmát.</p> <p>Ismerje a fenntartható gazdálkodás lehetőségeit.</p>
<b>5.4. Ökoszisztémák</b>	<p>Ismertesse az ökoszisztéma fogalmát, értelmezze az életközösséget ökoszisztémaként.</p>	<p>Tudja értelmetni az ökoszisztéma egyes tagjainak, valamint az ökoszisztéma és az abiotikus környezetének kölcsönhatásait.</p> <p>Értse az összefüggést a produkció, biomassza és egyedszám fogalma között.</p>
<b>5.4.1. Anyagforgalom</b>	<p>Értelmezze, és példák segítségével mutassa be a termelők, a lebontók és a fogyasztók szerepét az életközösségek anyagforgalmában és energiaáramlásában.</p>	<p>Ökológiai piramisok, folyamatábrák elemzésével legyen képes értelmetni az anyag-és energiaáramlás mennyiségi viszonyait az ökoszisztémákban.</p> <p>Értelmezze a sokféleséget különböző szinteken:</p>
<b>5.4.2. Energiaáramlás 5.4.3. Biológiai sokféleség</b>	<p>Fogalmazza meg a táplálkozási lánc és a táplálékhálózat különbségét.</p>	<p>Értse, miért fontos mindhárom szinten a sokféleség védelme.</p> <p>Esettanulmányok alapján legyen képes felismerni és értelmetni a biodiverzitást veszélyeztető tényezőket és tudja feltárni ezek ökológiai következményeit.</p> <p>Tudjon javaslatot tenni a biodiverzitást veszélyeztető tényezők megelőzésére, hatásaik mérséklésére.</p>

<p><b>5.5. Környezet és természetvédelem</b></p>	<p>Ismertesse a természetvédelem fogalmát, a mellette szóló etikai, egészségügyi, kulturális és gazdasági érveket.</p> <p>Ismertesse a biológiai sokféleség megőrzésének etikai, jogi és gyakorlati szükségességét, a természetvédelem lehetőségeit.</p> <p>Tudja, hogyan csoportosítjuk a védett területeket példákkal (természetvédelmi terület, tájvédelmi körzet, nemzeti park).</p> <p>Térképen ismerje fel hazánk nemzeti parkjait. Ismertesse a lakóhelyéhez legközelebb fekvő nemzeti parkot, ennek fontosabb értékeit.</p>	
--	---	--

2. melléklet. Terepgyakorlati vizsgálatok – az Őrségi Nemzeti Park értékei

1. Puhafás ligeterdők – Fűzligetek (*Leucojo aestivi- Salicetum albae* Kevey in Borhidi & Kevey 1996) vizsgálata
2. Idegenhonos, inváziós fajok – Ártéri japánkeserűfű (*Fallopia japonica*)
3. Patakmenti égerligeterdők (*Alnenion glutinosae-incanea* Oberd 1953) vizsgálata
4. Lugos- patak vízminőségének és makrogerinctelen faunájának vizsgálata
5. Mészkerülő fenyves-tölgyes (*Genisto nervatae-Pinetum Pócs* 1966) cönológiai, vegetációdinamikai vizsgálata
6. Pityerszeri műemlékegyüttes
7. Kerített ház
8. Emeletes kástu
9. Kétéltűek vizsgálata
10. Szala-patak vízminőségének és makrogerinctelen faunájának vizsgálata
11. Kiszáradó kékperjés láprét vizsgálata (*Junco-Molinietum Preising* 1951) cönológiai, vegetációdinamikai vizsgálata
12. Patakmenti magaskórós cönológiai vizsgálata
13. Boglárkalepkék vizsgálata
14. Nyíres-csarabos fenyérek (*Betuleto-Callunetum Pócs et al.* 1958)
15. Szeres településszerkezet vizsgálata
16. Sásos-tó vizsgálata
17. Tőzegmohás fűzláp (*Salici cinerae- Sphagnetum recurvi /Zólyomi 1934/ Soó 1955*) cönológiai, vegetációdinamikai vizsgálata
18. Lucfenyves vizsgálata
19. Hársas-patak vízminőségének és makrogerinctelen faunájának vizsgálata
20. Szórvány településszerkezet vizsgálata

21. Őrségi szakrális emlékek – Pankaszi református harangláb vizsgálata
22. Másodlagos szukcesszió vizsgálata – Pankaszi téglagyári agyagbánya
23. Szentjakabi-patak vízminőségének és makrogerinctelen faunájának vizsgálata
24. Génmegőrzés – Viszáki Tündérkert

### A tanulmány szerzője

**Dr. Horváth Katalin** PhD MSc biológia szakvezető, kutatótanár, ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely kekperje05@gmail.com

Szaktudományi területem a biológia, kiemelten az ökológia, kutatásaim az Őrséghez kötődnek.

*Kiemelt publikáció:*

*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) pp. 105–115. (2015)

# Ludányi Lajos

## A kémia oktathatóságáról az atomfogalom ürügyén

### Bevezetés

A kémia a diákok legelutasítottabb tantárgya. A kezdeti lelkesedés után tömegével fordulnak el tőle. A legtöbb kémiai fogalommal kapcsolatos felmérés azt sugallja, hogy csupán a diákok ötöde képes megérteni a tantárgyat olyan szinten, hogy az a későbbiekben a hasznukra váljék. Vajon a megértés nehézségei a tantárgy absztrakt jellegében, vagy diákok tanulási, értelmezési folyamatainak hiányosságában keresendők? Jelen írás ennek a problémakörnek egy szűk területét igyekszik megmutatni egy 2020-as felmérés apropóján.

### 1. A kémia mint a legnehezebben tanulható tantárgy

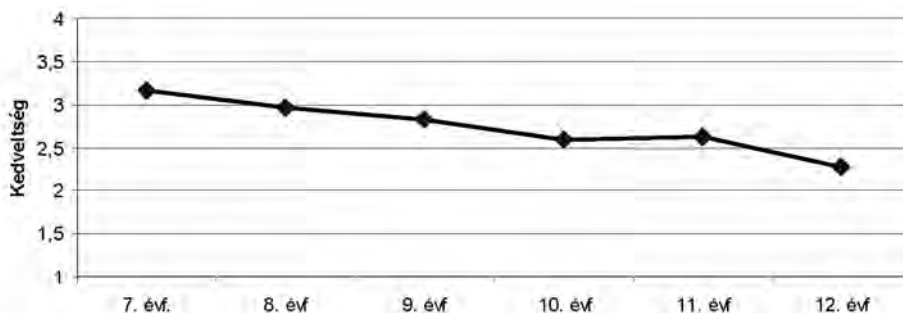
A kémiai részecskék fogalmának megjelenése az oktatásban azt jelentette, hogy a kémia a leíró, érzékeinkkel jól követhető világa mellett megjelent egy absztrakt ág is, amely aztán a kémia tananyag jelentékeny részévé vált. Ez utóbbiban a köznapi foglalkozásaink csak bizonyos korlátok közt érvényesek; a folyamatok magyarázatára létrehozott modelljeinkből egyszerre több is létezik; a folyamatok leírására egy speciális szimbólumrendszer szolgál; a történések nyelvi megfogalmazása pedig annyira tudományos, hogy az a köznapi szóhasználattal nem írható le maradéktalanul. A diáknak az atomfogalom megjelenésekor a kognitív érettség olyan szintjén kell állni, hogy képes legyen ebben a kreált világban otthonosan mozogni: a makroszkopikus világ történéseire a kémiai részecskék közt gondolatban(!) lejátszott folyamatokkal magyarázatot találni, és ezt a magyarázatot egy speciális szimbólumrendszer, illetve terminus technicusok segítségével leírni.

Amíg csak makroszkópikus – laboratóriumi – szinten kell a kémiát értelmezni, az a diákok többsége számára nem jelent nehézséget. Több kutatás is foglalkozott azzal, hogy melyek a nehéz témák a kémia megértésében (Bojezúk 1982, Ratcliffe 2002, Sheehan 2010). Az eredmények közül számunkra az első két év tapasztalatából adódóak az érdekesek (1. táblázat).

Témakör	Azon diákok számaránya, akik nehéznek vagy nagyon nehéznek minősítik az adott témakört
Kémiai egyenletek	63,9%
Ionvegyületek	40,0%
Kovalens vegyületek	39,4%
Kovalens kötés	39,4%
Atomok	37,1%
Kémiai változások	35,9%
Rendszám-tömegszám	34,4%
Ionkötés	33,6%
Izotópok	31,1%
Elektron konfiguráció	30,1%

1. táblázat. A kezdők által nehéznek minősített top 10 témakör kémiából (Sheehan, 2010).

A legnehezebb témák az elvont fogalmakkal, a kémiai részecskékkal kapcsolatosak. A kémia a valóság értelmezésének egyik eszköze azért alakult ki, hogy ne csak leírni legyünk képesek a történéseket, hanem lényegi magyarázatot tudjunk rá adni, illetve képesek legyünk megjósolni folyamatok lejátsszódását. Ez pedig a kémiai részecskék fogalma nélkül lehetetlen. Az atom, molekula, ion fogalma az alap a kémiában. Ha ezek nem a tudományosan megfelelő fogalmakként rögzülnek diákjaink számára, a kémia rövid időn belül értelmezhetetlenné válik számukra. Amennyiben a diák naiv elméletei segítségével megpróbálja kiegészíteni a hibás értelmezéséből származó elképzelését, így többnyire olyan tévképzetek alakulnak ki, amelyek gátját jelentik a további megértésnek. A folyamatos sikertelenség láttán pedig csak két szélsőség közti skálán válogathatnak: teljes lemondás a megértésről vagy a magolás. A kémia mint tantárgy évfolyamonként növekvő elutasítottsága mögött egyik okként ez a fokozódó sikertelenség áll (1. ábra).



1. ábra. A kémia kedveltsége az egyes évfolyamokon 4 fokú Likert-skálán (Ludányi 2019)

## 2. Az atomfogalom taníthatóságának tapasztalatai

A kutatók már a nyolcvanas évektől tisztában vannak azzal, hogy az atom fogalma nem a tudományosan megfelelő formában rögzül diákjainkban (Schollum 1982, Osborne – Cosgrove 1983). Német középiskolás diákok fele kvantummechanikai ismereteik ellenére csupán egy gömbként rajzolta le az atomot (Bethge – Niedderer 1996). Ausztrál középiskolás diákok 55%-a is egy gömbként értelmetti az atomot, 32%-uk pedig atommagot és körülötte keringő elektronokat rajzol (Harrison – Treagust 1996). A középiskolai kémiaoktatás végeztével a francia diákok 41%-a csupán egy gömbként, 48 %-a pedig a bohri értelemben képzei el az atomot (Cokelez – Dumont 2005). A 12. évfolyamos kanadai diákok kétdimenziós módon, 'kör, aminek közepében pont van'-ként fogják fel az atomot (Griffiths – Preston 1992).

Bethge és Niedderer (1996) azt tapasztalták, hogy ha a diákokkal többféle modellt is megismertetünk, azok közül azt fogadják el, amelyiket leginkább el tudják képzelni a hagyományos értelmezési kereteikkel. Gilbert és kutatótársai (1998) pedig arra figyelmeztetnek, hogy a tanulók többsége a természeti jelenségre, fogalomra elsőként adott tanári magyarázatot fogadja el igaznak, a jelenséget ténylegesen leírónak. Ezért a leggyakoribb tanulói mentális atommodellek a rutherfordi, illetve bohri modellek.

A tanulók esetében az atom elfogadásának nehézséget az okozza, hogy abban hisznek, amit látnak. „A tanulóknak a részecskemodell elfogadásához le kell győzniük azt a mindennapi észlelésükből fakadó érzést, ami azt sugallja, hogy az anyag folyamatos és osztható. Ez a mentális váltás nagy nehézséget jelent a diákjaink számára”(Novick – Nussbaum 1981). A folyamatos anyag elképzelése tovább él diákjainkban az atomfogalom bevezetése után is. Erre mutatott rá BenZvi (1988), aki szerint az első rögzült részecskékép a meghatározó a diákok számára, ezért „a rézatom egy rézdarabkát, a higanyatom pedig egy nagyon apró cseppjét jelenti az anyagnak”. Vosniadou és Skopeliti (2014) szerint a fogalmi váltás nehézsége abban rejlik, hogy a diákok kognitív struktúrájában ehhez ontológiai, ismeretelméleti és reprezentációs változásnak is be kell következnie. A fogalmi váltás nem pillanatszerű, lassan következik be, töredezett, hiányos elméleteken, különféle elképzelések szintézisén át vezet az út, miközben megpróbálják a tudományos elméletet a saját, korábbi elképzelésükkel egyeztetni.

Az atommal kapcsolatos leggyakoribb problémák okait vizsgálva két csoport különböztethető meg (Papageorgiu és mtsai. 2016).

Az első csoportba tartozó diákok a köznapi tapasztalataikból kiindulva az anyag makroszintű tulajdonságait átviszik az illető anyag kémiai részecskéire. Így például az atomok a makroszintű halmaz színével megegyezők; a melegítés hatására a vas atomjai kitágulnak, míg a foszfor atomjai ugyanekkor megolvadnak (Andersson 1990). Az atomokat első megközelítésben kemény golyóként szemléltetjük. A diákokban a keménység fogalma egyértelműen a szilárd anyagokhoz kötődik, így átörökítik a tulajdonságokat, és így lesznek a fémek atomjai kemények, míg a puha, folyékony anyagok atomjai lágyak (Harrison – Treagust 1996). Ezeket az elképzeléseket – tévképzeteket – a kémia oktatás kezdeti éveitől az egyetemi kurzusok hallgatóin át, gyakorló tanárok esetében is tapasztalták.

A másik csoportba tartozó diákok esetében a problémák magával az atommal felépülésével kapcsolatosak. Például az elektronhéj elképzelésekor. Mivel a héj fogalma egyfajta védelmező burkot jelent a köznapi életben, ez vetül ki aztán úgy, hogy az elektronhéj lesz az a pajzs, ami

védi az atomot a külső hatásoktól. A köznapi szóhasználat okoz zavart akkor, mikor az elektronfelhőről beszélünk. A felhő a diákok előzetes mentális modellje szerint a klasszikus égboltozat felhőjét jelenti. A diákok képzeletében az elektronfelhő egy felhőszerű anyag, amelyben vajútszerűen mozognak az elektronok. (Harrison – Treagust 1996). Sok diák hisz benne, hogy a tudósok képesek láttatni az atomot, és azok a képek, amelyeket a tankönyvek tartalmaznak azok valójában nagyított fotók az atomról (Taber 2002).

### 3. A kémia absztrakt fogalmainak megértése

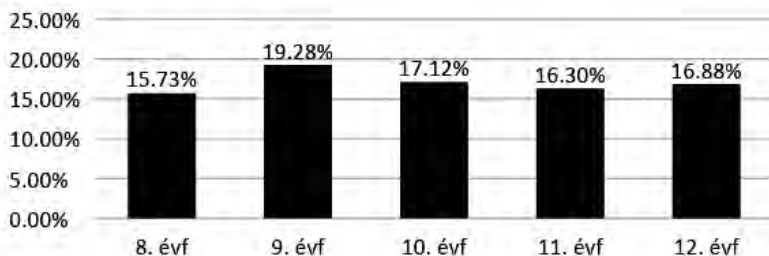
A kémia egyszerre három szinten írja le a világot: a szemmel látható világ szintjén (makro), egy modellrendszer segítségével az atomok, molekulák szintjén (szubmikro) és mindezt egy speciális jelölésrendszerrel (szimbólumok). Jelölhetjük ezt egy háromszög segítségével (Johnstone 2000). A három csúcson ugyanazon fogalomnak az egyes szinteknek megfelelő reprezentációi vannak (2. ábra). A kémiatudás lényege az, hogy bármelyik csúcstről el kell jutnunk közvetlenül (mentálisan) egy másik csúcstra, képesek vagyunk váltani az értelmezési szintek között.



2. ábra. A Johnstone-háromszög lényege az asztali só példáján bemutatva

A három szint közötti váltás teszi lehetővé, hogy egy reakcióegyenlet láttán (szimbólum szint) modellezni tudjuk azt, hogy a kémiai részecskék szintjén (szubmikroszkópikus szint) mi történik. Ugyanakkor el tudjuk képzelni, hogy ennek a reakcióegyenletnek a lejátszatásakor mit is fogunk tapasztalni a valóságban (makroszkópikus szint). Egy kémiában jártas személy számára természetes folyamat az, hogy mindhárom szinten értelmezni tudja a folyamatokat, és folyamatosan váltani képes a három szint között. Bodner és Domin (2000) kutatása szerint

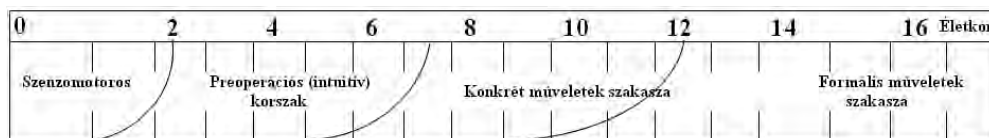
csak azok a diákok voltak sikeresek a kémiai problémák megoldásában, akik képesek voltak lefordítani az adott problémát a kémia többi értelmezési szintjére. Gabel (1999) szerint „az elsődleges probléma a kémia megértésével kapcsolatban nem a három értelmezési szint összefüggése. Sokkal inkább az, hogy az oktatók előszeretettel a legelvontabb szinten, a szimbólumok szintjén adják meg a magyarázatukat.” Mbajjorgu és Reid (2006) tapasztalata szerint a „kezdők nagy problémája, hogy egyidőben három szinten történik a megjelenítés, mivel ez információs túlterhelést okoz számukra”. Ludányi (2019) felmérése szerint évfolyamtól függetlenül a gimnáziumba járó diákok ~17%-a képes csupán erre a váltásra (3. ábra).



3. ábra. Azon diákok aránya, akik képesek a kémia három szintje közti váltásra

#### 4. A diákok kognitív érettsége a részecske fogalom elsajátítására

Piaget szerint a gyermek gondolkodási fejlődése egymást követő és egymástól különböző állapotok mentén halad. A fejlődés minőségileg eltérő periódusokra tagolódik, amelyek sorrendje minden kultúrában ugyanaz (4.ábra).



4. ábra. A piaget-i kognitív fejlődés szakaszai

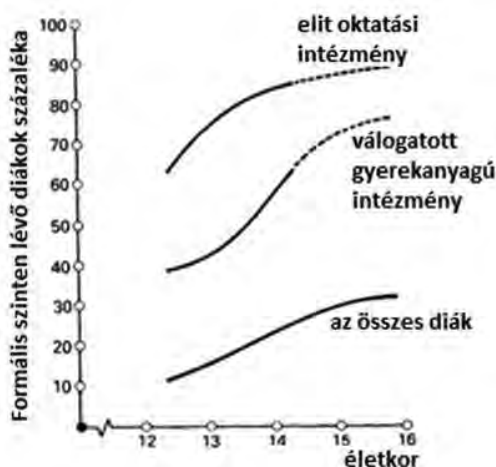
Kémiaoktatásunk számára a konkrét és a formális műveletek határa érdekes. A konkrét műveletek szakaszába tartozó diák számára nehéz megtanítani olyan fogalmakat, amelyek szemléletes, képi módon nem érzékeltethetők. Ezeket számára „kézzelfogható” tartalommal kell megtölteni. Problematikusak például a hányadosképzéssel definiált fogalmak: sűrűség, molaritás. Az ilyen diák előszeretettel alakít ki és használ algoritmusokat egy probléma megoldására anélkül, hogy tisztában lenne a probléma lényegével, azaz sikerrel tud rendezni egy kémiai egyenletet úgy, hogy a jelölések számára pusztán betűket és matematikai jeleket jelentenek. A formális szakaszba tartozó diák számára a fogalmak már elvont fogalmakként



használatosak. Kezelen tudja, hogy ugyanazon fogalmat alkotó egyedek esetleg egymásnak ellentmondó sajátossággal rendelkezhetnek (atommodellek). Képes átalakítani egy képletekkel felírt reakciót annak részecskemodell reakciójává.

Herron (1975, 1978) azt a véleményt képviseli, hogy a kémia egésze és az a fajta megközelítés, amit mi tanításunk során alkalmazunk, azt követeli meg, hogy a diák a formális szinten legyen, tudja alkalmazni a szint műveleteit, képes legyen felfogni azokat a fogalmakat, amelyeket elé tárunk.

Shayer és Adey 1981-ben elvégzett felmérése szerint az átlagos populáció negyede képes csupán elérni ezt a szintet (5. ábra).



5. ábra. A konkrét szakaszba tartozó diákok aránya életkor és iskolatípus függvényében

Shayer 2006-os felmérése során már azt tapasztalta, hogy a 11-12 évesek kognitív és konceptuális képességei két-három évvel visszaestek ahhoz a szinthez képest, amit 15 évvel korábban mértek (Crace 2006). Ő ennek okaként (2006-ban) az óvodai szakaszból hiányzó gyakorlati, kézzelfogható építő, alkotó játékok hiányát, a későbbi életkorban pedig a túlzott mértékű videójáték használat és média hatását jelölte meg.

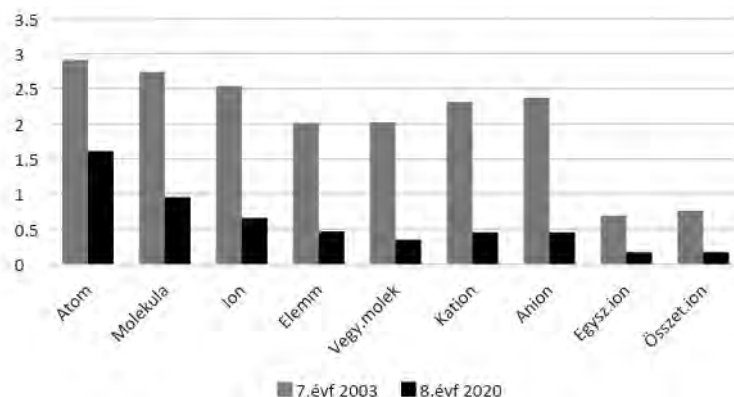
## 5. A magyar diákok atomfogalma

Ez a romlás kimutatható olyan formális szintet igénylő fogalom, mint az atom ismeretén is. Egy 2003-as tavaszi, országos 726 fős, 7-11. évfolyam tanulóit érintő felmérés során az elemi részecskék fogalmára (atom, molekula, ion, elemmolekula, vegyületmolekula, egyszerű ion, összetett ion) kérdeztek rá. Ugyanezt a felmérést végeztem el 2020 szeptember első hetében, 95 fő 8. évfolyamos és 131 fő 9. évfolyamos tanuló esetében. A kiértékeléshez a tévképzetkutatás során alkalmazott skálát használtam mindkét esetben (2. táblázat).

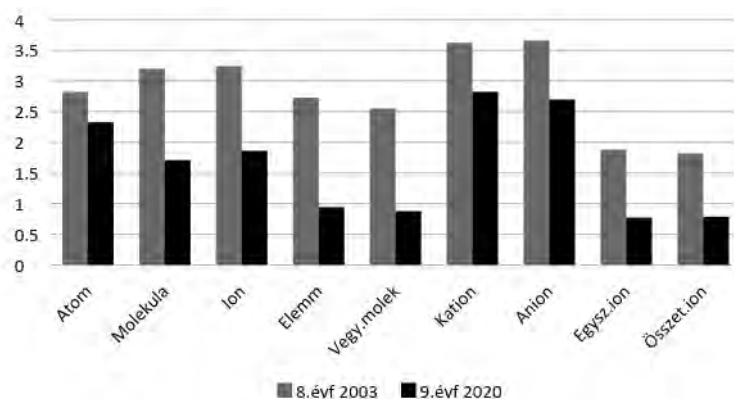
A válasz pontértéke	A megértés szintje	Leírása
0	Nincs válasz	
1	Nincs megértés	A kérdés megismétlése, értelmetlen válasz
2	Tévképzet	A válasz helytelen információt tartalmaz
3	Részleges megértés tévképzetrel	A válasz jelzi az adott fogalom megértését, de tartalmaz olyan állítást is, amely tévképzetre utal
4	Részleges megértés	A válasz a helyes válasz elemei közül legalább egyet tartalmaz, de nem az összeset.
5	Teljes megértés	A válasz a helyes megoldás összes komponensét tartalmazza

2. táblázat. A tévképzetkutatás hatértékű skálázása

A 2003-as felmérés májusi adatait a 2020-as felmérés szeptember első hetében végzett adataival célszerű összehasonlítani, ezért különbözik a két évfolyam (6. és 7. ábra).



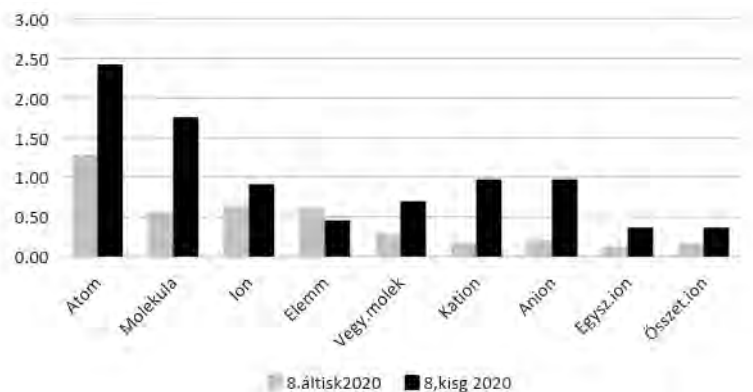
6. ábra. Egy év kémiaoktatás után a kémiai részecskék ismerete



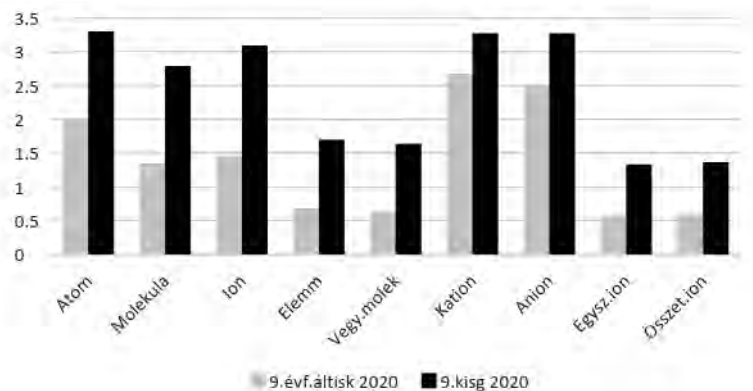
7. ábra. Két év kémiaoktatás után a kémiai részecskék ismerete

A skálázást figyelembe véve érzékelhető, hogy már 2003-ban is tévképzetekkel terhelt volt mindegyik fogalom, de mára még súlyosabb lett a helyzet. Az első két év részecskeszintű fogalmainak hiányossága automatikusan magával vonzza a kémiatanulás sikertelenségét.

Ha összehasonlítjuk a két iskolatípusban, a nyolcosztályos gimnáziumi és az általános iskolai tanítás sikerességét 7. évfolyamon, láthatóvá válik a jelenlegi kémiaoktatás rossz hatása, hiszen a mintavétel egy elit városi általános iskolában történt (8. ábra). Ugyanakkor a nyolcadik évfolyamra bekövetkező növekedés is jórészt annak köszönhető, hogy a mintavétel alapjául azok az egykori nyolcadikosok számítottak, akik felvételt nyertek 2,2-szeres túljelentkezés követően egy neves gimnáziumba (9. ábra).



8. ábra. Egy év kémiaoktatás utáni fogalmi szintek az általános iskola és nyolcosztályos gimnázium esetében



9. ábra. Két év kémiaoktatás utáni fogalmi szint az általános iskola jó képességű diákjai és a nyolcosztályos gimnázium esetében

## Összegzés

A kémia absztrakt részeinek befogadására a 13-14 évesek csak mintegy az ötöde képes. Ennek elsődleges oka a diákok részéről a formális (kognitív) szint el nem érésében rejlik. Az első két év fogalomalkotásának sikertelensége peccételi meg véglegesen a kémia megérthetőségében való hit sorsát. A fogalomalkotás sikeressége a 17 évvel ezelőttinek csaknem a felére esett vissza, a diákok részecskeszintű fogalmi tévképzetekkel terhelték.

A kémia óraszámja az általános iskolában (is) tovább csökkent a tananyag gyakorlatilag változatlan mennyisége mellett; csak elvétve akad szaktanár; a tanítás módszereiben nem találunk a nagy többség számára üdvözítő utat, a kémia mint tudomány művelésével egyre kevesebb diák fog majd foglalkozni. Ez pár éven belül komoly szellemi és gazdasági problémát fog jelenteni.

## Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet fejezem ki a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének, hogy intézményi támogatást nyújtanak kutatótanári munkámhoz.

## Felhasznált irodalom

- Andersson, B. 1990. Pupils' conceptions of matter and its transformations. *Studies in Science Education* 18. 53-85.
- \*Bethge, T. – Niedderer, H. 1996. *Students' conceptions in quantum physics*. Idézi: Unal – Zollman. (1999).
- \*Ben-Zvi R. 1988. Theories, Principles and Laws. *Education in Chemistry* 25: 89-92 Idézi: Metcalfe L.(1996).
- Bodner, G. – Domin, D. (1998): *Mental models: The role of representations in problem solving in chemistry*. 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.
- \*Bojezuk, M. 1982. Topic Difficulties in O and A level Chemistry. *School Science Review* 63(224), 545-551. Idézi: Sheehan, Maria (2010).
- Cokelez, A.; Dumont, A. 2005. Atom and molecule: upper secondary school French students' representations in long term memory. *Chemistry Education: Research and Practice* Vol.6.(3), 119-135.
- \*Cros D. és Maurin M. 1986. Conceptions of first-year university student's of the constituents of matter and the nations of acids and bases. *European Journal of Science Education* 8(3), 305-313. Idézi: Preston, K. R. (1988).
- Crace, J., 2006. 'Children are less able than they used to be'. *The Guardian* 24/1/06. Elérhető: [shorturl.at/gBG05](http://shorturl.at/gBG05) 2021. 08. 15.

- Gabel, D. 1999. *Improving Teaching and Learning through Chemistry Education Research: A Look to the Future*. *Journal of Chemical Education* Vol. 76 No. 4.
- Gilbert, J.K.; Boulter, C.; Rutherford, M. 1998 Models in explanations. *International Journal of Science Education* 20(2). pp.187-203.
- Griffiths, A.; Preston, K. 1992. Grade 12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching* 29. 611-628.
- Harrison, A.G. és Treagust, D.F. 1996 *Secondary students' mental models of atoms and molecules: implications for teaching chemistry*. *Science Education*, 80(5). pp.509-534.
- 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.
- Kind, Vanessa 2004. *Beyond Appearances: Students' misconceptions about basic chemical ideas*, 2<sup>nd</sup> Edition, School of Education, Durham University, UK. Elérhető: [shorturl.at/bqsNQ](http://shorturl.at/bqsNQ) 2021. 08. 15.
- Ludányi Lajos 2019. A tanulók kémiai fogalomrendszerének vizsgálata válaszdőméréssel. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 442-460.
- Mbajjorgu N. – Reid N. 2006. *Factors Influencing Curriculum Development in Chemistry* Elérhető: [shorturl.at/rBMRU](http://shorturl.at/rBMRU) 2021.08. 15.
- Metcalf L.(1996): *The Investigation of Student Understanding of Atomic Structure and Bonding* -PhD thesis- Elérhető: [shorturl.at/dCYZ1](http://shorturl.at/dCYZ1) 2021.08.15
- \*Novick, S. and Nussbaum, J. 1981. *Pupils' understanding of the particulate nature of matter: A cross-age study*. *Science Education*. 65 (2), 187-196. Idézi: Kind (2004).
- \*Osborne, R.J., és Cosgrove, M.M. 1983. Children's conceptions of the changes of states of water. *Journal of Research in Science Teaching* 20(9), 825-838- Idézi: Preston, K. R.(1988).
- Papageorgiu G. – Markos A. – Zarkadis N. 2016. Understanding the atom and relevant misconceptions: Students' profiles in relation to three cognitive variables. *Science Education International* 27, vol 4. 464-488
- Preston, Kirk Royce 1988. *An investigation of grade 12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of molecules and atoms* . Thesis Elérhető: [shorturl.at/qE159](http://shorturl.at/qE159) 2021.08.01
- \*Ratcliffe, M. 2002. *What's Difficult about A-Level Chemistry*. *Education in Chemistry*. 39(3), 76-80. Idézi: Sheehan Maria 2010
- \*Schollum, B.W. 1982. *Chemical change*. *New Zealand Science Teacher* 33. 5-9. Idézi: Preston, K. R.1988.
- Shayer, M. – Adey, P. 1981. *Towards a science of science teaching*. London , Heinemann Idézi: Sheehan (2010)
- Sheehan, Maria 2010. *Identification of difficult topics in the teaching and learning of Chemistry in Irish schools and the development of an intervention programme to target some of these difficulties*. –Doctoral thesis– Elérhető: [shorturl.at/loDU6](http://shorturl.at/loDU6) 2021. 08. 01
- Taber, K. S. 2002. *Chemical Misconceptions: Prevention, Diagnosis and Cure. Vol 1: Theoretical Background*. Royal Society of Chemistry, London.

- Unal, R. – Zollman, D. 1999. *Students' description of an Atom: A Phenomenographic Analysis*.  
Elérhető: [shorturl.at/dxT03](http://shorturl.at/dxT03) 2021. 08. 15.
- Vosniadou, S. – Skopeliti, I. 2014. Conceptual change from the framework theory side of the fence. *Science & Education* 23(7), 1427-1445.

### A tanulmány szerzője

**Dr. Ludányi Lajos** kutatótanár, Gyöngyösi Berze Nagy János Gimnázium, Gyöngyös. Kutatási téma: 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



# Sütő Noémi – Angyal Zsuzsanna

## Alternatív pedagógiai módszerek a megújuló energia témakörének oktatásában

### Bevezetés

Az utóbbi néhány évtizedben végbement rohamos civilizációs és technikai fejlődés, a világ globális kiszélesedése és a népességrobbanás az energiaigények nagymértékű növekedését vonta maga után. Felmerül a kérdés azonban, hogy az ilyen mértékű energiaéhség kielégítése a jövőben meddig és milyen forrásokból lehetséges, figyelembe véve a fenntarthatósági szempontokat. A megfelelő oktatás megoldást jelenthet számos olyan problémára, amely a ma élő embereket globális összefogásra ösztönzi. Az oktatást illetően kiemelt jelentőségű, hogy a tanítási-tanulási folyamat során gondolkodni tudó és gondolkodni vágyó gyermekeket neveljünk, akik a jelen problémáira kreatív megoldásokkal tudnak majd előállni a jövőben.

A XXI. század globális kihívásainak megoldásában kiemelten fontos az oktatásban rejlő potenciál kiaknázása annak érdekében, hogy a fejlődéssel párhuzamosan egy élhető bolygót teremtsünk saját magunk és a jövő generációi számára. Az oktatás kapcsán a legfontosabb kérdés az eredményesség, hiszen nem elég az, hogy az ifjúság ismeretek birtokába jusson, fontos a tudásra épülő alkalmazási és gondolkodási képességek produktív fejlesztése is. A kutatás során arra kerestük a választ, hogy egy ilyen időszzerű globális probléma, mint az energiaválság és a megújuló energiák előtérbe helyezésének oktatása kapcsán vajon az évszázadokon át bevált hagyományos oktatási módszerek vagy a modern pedagógiai módszertan lehet-e sikeresebb. A kutatásban egy hagyományos tanítási-tanulási gyakorlat szerinti tanóra eredményességét mértük össze egy a kompetenciaalapú tanítási-tanulási gyakorlat szerint szervezett tevékenységorientált, élményközpontú komplex órával. A kutatómunka célja, hogy a különböző módszereket alkalmazó órákat összehasonlítva bizonyítékot kapjunk azok tanítási-tanulási eredményességéről, amely alatt a diákok megújuló energiaforrásokkal kapcsolatos ismereteinek bővülését, a téma iránti attitűd és érzékenység változását, illetve a lehetséges készség- és kompetenciafejlődést értjük.

## 1. Szakirodalmi feldolgozás

### 1.1. Energiaválság napjainkban

A fosszilis energiahordozók által okozott környezeti ártalmak jelenleg nagy port kavarnak a világsajtóban, és számos világpolitikai fórumon fontos napirendi kérdésnek számítanak. A fosszilis energiahordozókhoz tartoznak a lignit, a különböző szénfajták, az antracit, a kőolaj és a földgáz, melyek közös jellemzője, hogy elégetésük, vagyis az energianyerés folyamata során



szén-dioxidra és vízre bomlanak. A fosszilis tüzelőanyagok égetésével akkor ütközünk problémába, amikor túl nagy mennyiségben használjuk őket – mint jelenleg –, ezzel felborítva a légkör természetes egyensúlyát, és megnöveljük annak szén-dioxid koncentrációját. Habár a szén-dioxid alapvetően nélkülözhetetlen a földi élet szempontjából – hiszen a növényi anyagcsere, a fotoszintézis egyik kiindulási molekulája, mely folyamat végeredményeképp az autotróf élőlények a napfény közreműködésével oxigénmolekulát állítanak elő –, nagy koncentrációban mégis káros hatásaival találkozunk (Gelencsér – Molnár – Imre 2012.). A szén-dioxid a vízgőz mellett a második legjelentősebb üvegházhatású gáz a levegőben (Anda – Burucs – Kocsis 2011), következésképp hozzájárul a földi klíma megváltozásához, az átlaghőmérséklet emelkedéséhez, vagyis a ma oly sokszor hallott globális klímaváltozáshoz. Emellett azonban más okok is szükségessé teszik, hogy az energianyeres alternatíváin elkezdjünk gondolkodni. Így például a lelőhelyek fokozatos kimerülése, az új területek feltárásának nehézségei vagy a nyersanyagok sokszor gazdaságtalan kitermelése. Nem elhanyagolható továbbá annak a ténye, hogy a jelenleg ismert lelőhelyek mindössze néhány nagyhatalom kezében összpontosulnak, ami óriási gazdasági és politikai fölényt eredményez számukra más nemzetállamokkal szemben. Mindezen tényezők és az energia iránti egyre növekvő személyes és nemzetgazdasági igények miatt a II. világháború utáni évekre kialakult a napjainkra globális problémává nőtt energiaválság.

## 1.2. A megújuló energiaforrások mint megoldási lehetőségek a válságkezelésre

A megújuló energiákban rejlő potenciál mindenki számára elérhetővé tehető, valamint tiszta, környezetkímélő válasz lehet az energiaválság kérdésre és a fosszilis energiahordozók fölényének csökkentésére. Megújulónak nevezük azon energiaforrásokból származó energiákat, amelyek rövid időn belül képesek újratermelődni, következésképp nagy mennyiségben rendelkezésre állnak a Földön. Ide sorolható a Nap hőjéből, a szél erejéből, valamint a földi vízkészletből származó energia, továbbá a Föld geotermikus gradienséből származó hőenergia és a biomassa is. Egyes becslések szerint ezen energiaforrások napjaink energiaigényét többszörösen képesek lennének fedezni, azonban alkalmazásuk során nehézségekbe ütközhetünk. Felhasználásukhoz figyelembe kell venni az egyes területek éghajlati, felszínalaktani és fejlődéstörténeti sajátosságait, adottságait, és ezek együttes elemzése után kiválasztani a leghatékonyabban alkalmazható megújuló típust.

## 1.3. A megújuló energiaforrások helyzete az oktatásban

Az energiaválság kezelésének egyik lehetséges megoldását jelenthetik tehát a megújuló energiaforrások. Hazánkban már kis mértékben ugyan, de megkezdődtek az alkalmazásukra irányuló beruházások, és a háztartási felhasználás is egyre nagyobb jelentőségű. Ennek ellenére sajnálatos az a tény, hogy a közoktatásban a megújuló energiával kapcsolatos ismeretekre irányuló tartalmak kevés helyen jelennek meg. Az energiagazdaság, energiafelhasználás és

energiaváltsággal kapcsolatos tartalmak a 8. és 10. évfolyamos tananyagban néhány óra kapcsán jelennek csak meg. A megújuló energia fogalmához kötődően alig találni információt a követelményrendszerben, ami pedig jelen van, az rendszerint a geotermikus energiára és nagy százalékban a vízenergiára irányul (Ütőné – Kiss 2012.). Az energiafogyasztás, a tudatos energiafelhasználás és az energiahatékonyság kifejezések esetén pedig még rosszabb a helyzet, szinte alig szerepelnek a jelenlegi követelmények között.

#### 1.4. A megújuló energiaforrások oktatásának lehetőségei

Sajnos jelenleg viszonylag kevés helyen fordul elő a tanulókkal szemben felállított követelményekben, ennek ellenére azonban a földrajzoktatás számos lehetőséget kínál a gyermekek megújuló energiával kapcsolatos ismereteinek bővítésére és az alkalmazásra irányuló cselekvőképesség formálására. Érdemes lenne minél több természet- és társadalomföldrajzi téma kapcsán említést tenni az energiagazdaság jelenlegi helyzetére, az energiaváltságra, illetve felhívni a diákok figyelmét a megújuló energiák kínálta lehetőségekre. Minél több tartalmi egységnél jelennek meg ezek az új ismeretek, azok mind hozzájárulhatnak a komplex természettudományos gondolkodás fejlődéséhez, hiszen a tanulókat ezáltal rávezethetjük arra, hogy a természetben minden mindennel összefüggésben áll, és hatást gyakorolhatnak egymásra a különböző folyamatok. A XXI. században ugyanis már nem elegendő, ha csupán olyan társadalomföldrajzi témák kapcsán beszélünk a megújulókról, mint hazánk vagy a globális világ energiagazdasága és a fenntartható fejlődés. A természettudományos komplex gondolkodást és rendszerszemléletet úgy fejleszthetnénk leghatékonyabban, ha a megújulókat hozzákapszolnánk olyan témákhoz is, amelyek elsősorban nem a megújuló energiával kapcsolatos ismereteket kívánják bővíteni.

#### 1.5. Hagyományos és alternatív pedagógiai módszerek összehasonlítása a megújulóenergia-ismeretek tükrében

A hagyományos módszerek alapvetően a passzív tanulói magatartásra épülnek és a tanári szereplésnek adnak teret. A megújuló energiák oktatása kapcsán a pontos ismeretátadás lehetőségét rejti magában a tanári előadásra épülő tanóra. Mindazonáltal az ismeretátadás és az önálló ismeretszerzés egészen másképp hat a tanuló gondolkodásának fejlődésére és másképp az emlékezőképességre. Az alternatív pedagógiai módszerek nagy hangsúlyt fektetnek a tanulói aktivitásra, és a tanárt irányítóként, segítőként értelmezik a tanítási-tanulási folyamat során. Azok az ismeretek és tapasztalatok, amelyeket önálló tanulás vagy munka során szereznek a diákok, sokkal mélyebben és hosszabb távon rögzülnek. Ha ezt összekapcsoljuk azzal, hogy az egyéni munka valamilyen probléma vagy kutatás köré épül, akkor egy olyan aktív és konstruktív tanulási folyamatba kapcsoljuk a tanulót, amely már számos készség és képesség fejlesztésére is lehetőséget teremt a választott téma, a feladatok és az eszközök függvényében. Mindezt tovább fokozhatjuk azzal, hogy a tanulókat kooperatív csoportokba szervezzük, amelyben kölcsönös interakciók kialakulásának adunk teret egy közös végcél elérésének vagy produktum

megalkotásának érdekében. Ezzel már a szociális és állampolgári kompetenciák fejlesztése előtt is megnyitottuk a kapukat. A megújuló energiák egyre növekvő szerepe egy összetett és komplex folyamatnak az eredménye. A tanulóknak a való életben felnőttként, a társadalom aktív részeként számos problémát kell majd megoldaniuk, és számos, a globális társadalmat érintő kérdésben kell állást foglalniuk. Ezen két okból is fontos, hogy a lehetőségekhez mérten formáljuk a téma kapcsán a tanulók kritikai gondolkodását és attitűdjét. Erre a hagyományos módszerekkel szemben sokkal nagyobb lehetőségeket nyújt az alternatív pedagógia.

## 2. Alkalmazott kutatási módszerek

A vizsgált minta egy általános iskolai 8. évfolyamos osztály, melynek tagjai képességeik szerint egyes csoportokba bontva vettek részt a tanórák egyikén. A mérés eszköze a tanulási folyamat előtti és utáni kérdőíves vizsgálat volt, amelyek tartalmukat illetően megegyeztek. A kimeneti mérés kiegészült olyan kérdésekkel, melyekben a tanulók önálló véleményüket is kifejezheték a tanórai tapasztalataikkal és a tanóra módszereire vonatkozó preferenciájukkal. A tanórai tevékenység ugyanazon feladatokból állt mindkét csoport esetén, habár azokat más módon vagy más munkaformában oldották meg a tanulók. A tanóra első tanulói aktivitásra épülő tevékenységében egy-egy névtelen település földrajzi adottságait (felhőborítottság, évi napsütéses órák száma, évi szeles napok száma, 1500 m mélyen levő víz hőmérséklete, nem művelt termőföldek aránya) kapták meg a diákok. A feladat szövege szerint a települések a megújuló energiák felé szeretnének nyitni, és a tanulók feladata, hogy a táblázat adatainak feldolgozása után tanácsot fogalmazzanak meg a település vezetőinek, hogy a földrajzi adottságok alapján melyik energiahordozóra érdemes átállítaniuk az áramellátásukat. A problémamegoldás során a hagyományos mintacsoport önállóan füzetbe dolgozott, a modern módszerekkel tanulók pedig kooperációs csoportmunkában, projektként oldották meg a feladatot. A projekt keretein belül a munkacsoportok színes plakátot készítettek, amelyben a táblázat adatai alapján megalkották a település leendő arculatát a megújuló energiákra alapozott áramtermelést figyelembe véve, valamint fantázianeveket is kitaláltak. Az alternatív órán részt vett tanulócsoport egy másik problémaközpontú feladaton is munkálkodott, mely során a tanulók szintén csoportokban dolgoztak, és különböző problémákra kellett megoldást találniuk egy-egy szituációs feladat kapcsán. A diákok nem voltak tisztában azzal, hogy az általuk megoldott feladatok egymással szoros összefüggésben állnak. A csapatok megoldásai közötti párhuzamot és az összefüggéseket csak a tanulói beszámolókat után állapították meg.

## 3. Eredmények

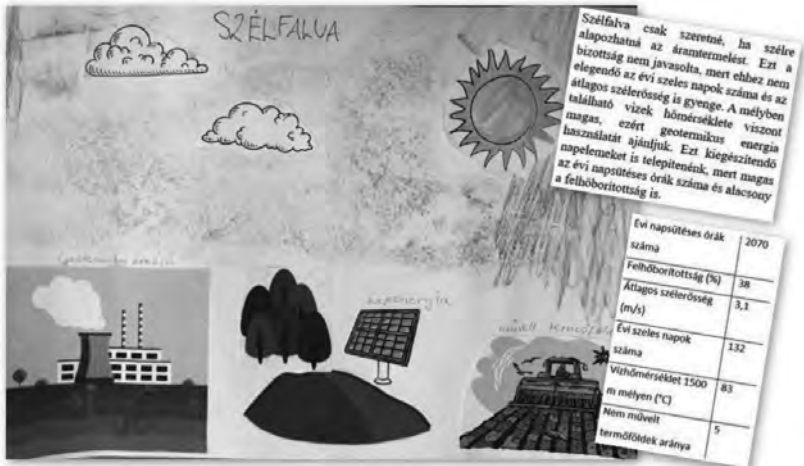
A megtervezett és megtartott két konkrét tanórát vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy ismeretszerzésre mindkét órán adódott lehetőség, bizonyos készségek és képességek azonban sokkal hatékonyabban fejlődtek az alternatív módszerek alkalmazásakor. Bár a hagyományos

módszerekkel tanuló csoport is képes volt az adatok feldolgozására, logikai gondolkodásra és ok-okozati összefüggések megállapítására, velük szemben a projekten dolgozó társaiknál sokkal több készség és képesség fejlődött. A problémaközpontú feladat megoldásai alapján látható, hogy ezen feladatok sokkal inkább igényelték a komplex gondolkodást, és mindezen túl fejlesztették a tanulói kreativitást és az önkifejező képességet, a tervezési és szervezési készséget, a csoportmunkával pedig a szociális és állampolgári kompetenciákat is. Az elkészült munkákat a csoportból egy-egy tanuló be is mutatta, így náluk a figyelem, a beszédkészség, az előadói képességek és az anyanyelvi kompetenciák is fejlődtek. A tanulói munkák láttán megállapítható, hogy a feladatmegoldás alkalmával fejlődött logikai gondolkodásuk, kreativitásuk és alkotókészségük, valamint matematikai és szociális kompetenciáik, mindemellett pedig a feladat környezettudatos magatartásra is nevelte őket. Tehát a produktumok és a tanulói beszámolók alapján igazolható, hogy a tanulói aktivitásra épülő problémaközpontú feladatmegoldás komplex készség- és képességfejlesztést tesz lehetővé. A produktumokat és a tanulói beszámolókat az alábbi képek foglalják össze.

### 3.1. Plakátok



1. ábra. Plakát és tanulói beszámoló – 1. csoport



2. ábra. Plakát és tanulói beszámoló – 2. csoport



3. ábra. Plakát és tanulói beszámoló – 3. csoport

## 3.2. Szituációs feladatlap

### **Az óceán ereje új lehetőségeket kínál – 1. csoport**

Feladat: Holland mérnöki csoport vagytok, akik az ország áramtermelésének zölddebbé tételét tűztétek ki célul. Felsőbb utasításra azt a feladatot kaptátok, hogy az Atlanti-óceán térségében rejlő megújuló energiapotenciálok kiaknázásának lehetőségeit tervezzétek meg. Milyen lehetőségek merülnek fel?

**Megoldás:** *Az Atlanti-óceán esetén a legkézenfekvőbb a víz energiájának alkalmazása. A magásra tornyosuló hullámokból származó energiát fel lehetne használni. A nyílt vízfelület fölött kialakuló erős és viharos szelek miatt a szélturbinák is jó ötletnek tűnnek. Ezen felül a napenergia is szóba jöhet.*

4. ábra. Tanulói megoldás 1.

### **Az óceán ereje új lehetőségeket kínál – 2. csoport**

Feladat: Holland mérnöki csoport vagytok, akik az ország áramtermelésének zölddebbé tételét tűztétek ki célul. A csoport egy EU-s pályázaton dolgozik, melyben azt a feladatot kaptátok, hogy dolgozzátok ki milyen módon lehetne az Atlanti-óceán közepén a szél erejét áramtermelésre használni. Több ötletet is feldolgozhattok!

**Megoldás:** *Szélturbinákat kellene telepíteni, lehetőleg minél nagyobb lapátokkal. A szélerőművet nehéz lenne fix helyre tenni, ezért mozgó szélturbinákat kellene kitelepíteni. A szélturbinák esetleg lehetnének hajókon is.*

5. ábra. Tanulói megoldás 2.

### **Az óceán ereje új lehetőségeket kínál – 3. csoport**

Feladat: Friss diplomásként egy holland mérnöki cégnél kaptok állást, akik az ország áramtermelésének zölddebbé tételét tűztétek ki célul. Egy korábbi EU-s projekt keretein belül kidolgozták, hogy óriási, 44 m-es lapáttal rendelkező mozgó szélturbinákat telepítenek az Atlanti-óceán kellős közepére. Azt a feladatot kaptátok, hogy dolgozzatok ki egy tervet a megtermelt áram partra vezetésére.

**Megoldás:** *A megtermelt áram partra vezetéséhez egy olyan elvezető rendszert használnánk, aminek a belső anyaga képes az áram vezetése, de nem olyan nehéz. Kívülről olyan anyaggal szigetelnénk, amelyet biztonságosan lehetne a vízben használni. Az egész vezetéknek viszonylag könnyűnek kellene lennie, hogy a víz felszínén lehessen tartani a könnyebb felülvizsgálat miatt.*

6. ábra. Tanulói megoldás 3.

## 3.3. Kérdőív

A vizsgálat végén a tanulók kérdőív kitöltésével adtak számot ismereteikről és attitűdjükről. A válaszok kiértékeléséből jól látható, hogy az alternatív módszerek keretei közt zajló tanóra és az órai feladatok sokkal összetettebb gondolkodást igényeltek a tanulóktól, ezáltal

hatékonyabban, eredményesebben hozzájárultak az új ismeretek elmélyítéséhez. A komplex feladatok megoldása során kreativitásuk, logikai és kritikai gondolkodásuk, prognosztizáló képességük mellett szövegértési és szövegalkotási készségük is fejlődött. Mindazonáltal a feladat alkalmas arra, hogy a megújulókkal kapcsolatos attitűdjük és energiatudatosságuk formálódjon. Mindemellett szociális és állampolgári kompetenciák fejlődésére is lehetőséget teremtett. Összességében megállapítható, hogy a megújulóenergia-ismeretek oktatása során a hagyományos módszerekkel szemben eredményesebbnek és hatékonyabbnak bizonyultak a modern pedagógia által kínált lehetőségek.

### 3.4. Következtetések

A kutatási eredmények részletes elemzését követően azt a következtetést vontuk le, hogy a megújulóenergia-ismeretek oktatása kapcsán a várthoz hasonlóan számos fejlesztési területen célravezetőbbek és hatásosabbak a tanulói aktivitást célzó módszerek. A kutatás kimenetele alapján elmondható, hogy az alternatív módon tanuló diákok sokkal komplexebb ismeretre tettek szert és az ok-okozati összefüggéseket jobban megértették, ami a megújuló energia témakörének elsajátításához, komplexitásának megértéséhez nélkülözhetetlen. Az attitűdöt tekintve azt lehet megállapítani, hogy a tanulók minél többször és többféle módon találkoznak az érzékenyülést szolgáló feladatokkal, annál hatékonyabban fog a megújuló energiák témájával kapcsolatos hozzáállásuk is formálódni. Ami a tanulói aktivitását illeti, a modern tanítási-tanulási folyamatok során jóval motiváltabbak voltak a tanulók. A kutatás végül kitért arra is, hogy milyen munkaformákban és módszerekkel szeretnek tanulni a diákok. Válaszaik alapján kiderült, hogy egyértelműen a tevékenykedtető oktatást preferálják, szeretnek problémafeladatokon dolgozni és kreatív, alkotó folyamatokban részt venni, a munkaformát illetően pedig kedvelik a csoportos tevékenységeket.

## Összegzés

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kutatás alátámasztotta azt a tényt, miszerint az innovatív pedagógiai módszerek és a módszerek komplex alkalmazása hatékonyabban érzékenyíti a gyerekeket mind a készségek, mind az ismeretek, mind pedig az attitűd tekintetében a hagyományos oktatási módszerekkel szemben. A megújulóenergia-ismeretek kapcsán kiemelt jelentőségű, hogy a tanulók energia- és környezettudatos magatartását, attitűdjét pozitív irányba formáljuk és kialakítsuk bennük azt a kollektív tudatosságot, amely társadalmi szinten szükséges az aktuális környezeti problémák orvoslására. A kutatás eredményei arra is bizonyítékkal szolgálnak, hogy a hagyományos oktatási módszerekkel sokkal inkább ismeretközpontú tanórák megszervezésére van lehetőség. Ezzel szemben az alternatív pedagógia módszerei sokkal nagyobb teret engednek a tanulói kreativitásnak és gondolkodásnak, amelynek nagy szerepe lehet az energiatudatosság kialakításában. A diákok aktivitására épülő tanórák sokkal hatékonyabbak, hiszen a munkáltatás révén a tanulóknak lehetőségük

nyílik a megszerzett ismeretek alkalmazásán keresztül a tudás elmélyítésére. A projekt módszer esélyt ad a kreativitás, a problémamegoldás és egy komplexebb gondolkodásmód fejlesztésére, ezenkívül alkalmazásával az ismeretszerzésen túl jelentős szerephez jut az alkotás élménye és maga a produktum is. A megújulóenergia-ismeretekkel kapcsolatos oktatásban kiemelt jelentőségűnek kell lennie az alkalmazásra irányuló problémaközpontú feladatmegoldásnak. A természettudományos gondolkodás kialakítása mellett fontos a problémacentrikus vagy kutatásközpontú, tanulói aktivitáson alapuló tanulási módok használata, melyek összetettségükből adódóan hatékonyak lehetnek a tanulók gondolkodási képességeinek komplex fejlesztésére, melyet a téma meg is követel. A tanulókat – mint jövőbeni felnőtteket – a társadalom felelős tagjaivá kell formálni és fel kell készíteni őket arra, hogy különböző problémák megoldására alkalmasak legyenek. Ennek okán az oktatási folyamatot életszerű helyzetek gyakorlásával kell bővíteni. Ezt fejlesztendő, nemcsak a módszerek megválasztása mérvadó, hanem a tanulás-szervezési forma is. A társadalom felelős tagjává válásban a szociális kompetenciák fejlesztése is fontos, erre pedig a csoportban történő munkafolyamatok a legalkalmasabbak. Végezetül a gyerekek sokkal szívesebben dolgoznak kooperatív csoportmunkában projekteken, hiszen a jól megtervezett, számukra kihívást jelentő és izgalmakat rejtő problémafeladatokat interaktívnak és lebilincselőnek találják. Amennyiben ez valóban így van, akkor elértük a célunkat, hiszen az ismeretek mélyülése, az aktív készség- és képességfejlesztés, illetve az attitűdformálás mellett a tanulás élményét tudjunk nyújtani a gyerekeknek.

## Felhasznált irodalom

- Anda Angéla – Burucs Zoltán – Kocsis Tímea 2011. *Globális környezeti problémák és néhány társadalmi hatásuk*. Kempelen Farkas Hallgatói Információ Központ. [Hivatkozva: 2020.03.25.] [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0032\\_fenntarthato\\_fejlodes/ch04s03.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0032_fenntarthato_fejlodes/ch04s03.html)
- Bokor Tamás 2015. *A fenntartható fejlődésre nevelés lehetőségei*. Budapesti Corvinus Egyetem. Budapest. [Hivatkozva: 2020.05.07.] [http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2882/1/fenntart\\_fejl\\_neveles.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2882/1/fenntart_fejl_neveles.pdf)
- Falus Iván 2003. *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Farsang Andrea 2011. *Földrajztanítás korszerűen*. GeoLitera SZTE TTIK Földrajzi és Földtani Tanszékcsoport. Szeged.
- Fehér József 1987. *A földrajztanítás módszertana*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kovács E. 2013. *Energia-tudat az oktatásban*. Agria Geográfia a Földrajz Oktatásért, Kutatásért és Alkalmazásért Közhasznú Alapítvány. Eger. [Hivatkozva: 2020.03.11.] <http://www.agriageografia.hu/dok/meguje.pdf>
- Gelencsér András – Molnár Ágnes – Imre Kornélia. (2012): *Az éghajlatváltozás okai és következményei*. Pannon Egyetem, Veszprém. [Hivatkozva: 2020.03.25.] <http://mkweb.uni-pannon.hu/tudastar/ff/02-eghajlat/Eghajlat.xhtml#d6e733>
- Makádi Mariann 2009. *A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban*. Mozaik Kiadó. Szeged.



Pajtókné Tari Ilona – Mika János – Kiss Barbara – Kovács Enikő – Rázi András – Barabás Janka – Patkós Csaba – Ütőné Visi Judit 2012. *A megújuló energiaforrások oktatása néhány nézőpontból*. Előadás: Tövisi József Tiszteletkonferencia. Kolozsvár. 2012. november 10. [Hivatkozva: 2020.04.13.] <https://docplayer.hu/1771156-Foiskola-f-foldrajz-tanszek-eger.html>

Pajtókné Dr. Tari Ilona 2012. *Komplex Alapprogram. Történet*. [Hivatkozva: 2020.04.16.] <https://www.komplexalapprogram.hu/cms/tartalom/megtekint/tortenet>

Révész László – K. Nagy Emese – Szivák Judit – Rapos Nóra – Török Balázs – Mrázik Julian-na 2018. *A Komplex Alapprogram Konceptiója*. Líceum Kiadó. Eger.

Ütőné Visi Judit – Kiss Barbara 2013. *A megújuló energiaforrások témakörének feldolgozása az általános és középiskolai természetismeret-földrajz tankönyvekben*. Agria Geográfia a Földrajz Oktatásért, Kutatásért és Alkalmazásért Közhasznú Alapítvány, Eger. [Hivatkozva: 2020.03.11.] <http://www.agriageografia.hu/dok/meguje.pdf>

## A tanulmány szerzői

**Sütő Noémi** biológia és földrajz szakos tanár, Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium.  
[sutonoemi1@gmail.com](mailto:sutonoemi1@gmail.com)

**Dr. Angyal Zsuzsanna** adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Környezettudományi Centrum. Kutatási területei: természettudomány szakmódszer-tan, környezeti nevelés. [angyal.zsuzsanna@ttk.elte.hu](mailto:angyal.zsuzsanna@ttk.elte.hu)

### *Publikációk:*

Angyal Zsuzsanna Négyesi Fanni 2019. Borbala Nature Trail – Recovery potential for abandoned mining and industrial areas based on a planned nature trail

*Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 9: (1) pp. 58–65. (ISSN: 2560-5429)

Angyal Zsuzsanna 2020. A természetismeret tantárgyat érintő változások a 2020-as Nemzeti alaptantervben és a kerettantervben. *Geometodika – Földrajz szakmódszertani folyóirat* 4. évf. 2. szám Magyar Földrajzi Társaság. Budapest. (ISSN 2560-0745)

## **IV. Történelem és pedagógia**



# Dráviczki Sándor

## Magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatása az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben 1914-1945 között

### Bevezetés

A dolgozat az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatását vizsgálja. Északkelet-Magyarországon a mai Magyarország Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéjét értem. Ezen a területen a jelzett időben három középfokú tanítóképző működött: Nyíregyházán az állami tanítóképző és a református tanítónőképző; Kisvárdán a Szent Orsolya-rendi tanítónőképző. A szabolcsi képzők vizsgálatát „kibővíttem” azokkal a tanítóképzőkkel, amelyek 1919-ig és 1938–1944 között újra Magyarországhoz tartoztak, s a „teljes” Szatmár, Bereg, Ung, Ugocsa megyék területén voltak találhatóak.

Ennek megfelelően Északkelet-Magyarországon 1914-ben Nyíregyházán, Munkácson, Ungváron és Szatmárnémetiben működtek tanító-, illetve tanítónőképzők: Nyíregyházán és Munkácson állami fiú, Ungváron görög katolikus fiú és leány, Szatmárnémetiben református leány és római katolikus fiú és leány. Hozzájuk csatlakozott 1918-ban a kisvárdai római katolikus leányképző.

Az I. világháborút követően 1919 elején a román hadsereg Szatmárnémetit, a csehszlovák hadsereg Ungvárt és Munkácsot szállta meg. A trianoni békekötés következtében az említett tanítóképzős városok Romániához, illetve Csehszlovákiához kerültek.

1928-ban a reformátusok Nyíregyházán létesítettek tanítónőképzőt, így a megyében már három képző működött.

Az 1938-as I. bécsi döntés következtében Ungvár és Munkács, az 1940-es II. bécsi döntés következtében Szatmárnémeti újra Magyarország határain belülre kerültek, az említett városokban a tanítóképzők újra Magyarországhoz tartoztak, működésüket a magyar törvények határozták meg.

A vesztes II. világháborút követően Munkácsot és Ungvárt a Szovjetunióhoz, Szatmárnémetit Romániához csatolták, velük együtt az itt működő tanítóképzők is az ország határán kívülre kerültek.

Az előbbi felsorolásnak megfelelően a szabolcsi képzők mellett a vizsgálat így a munkácsi állami tanító-, az ungvári görög katolikus tanító- és tanítónő-, a szatmárnémeti római katolikus tanító- és tanítónő-, valamint a református tanítónőképző intézeteket is magába foglalja. Ezen intézményekben kerül bemutatásra a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásának alakulása, végig vezetve a négyéves, ötéves és líceumi képzéssel kombinált tanítóképzés vonatkozásában.

# 1. Négy évfolyamú tanítóképzés

A négyéves tanítóképzés idején a vizsgált intézetekben a VKM. 1911. június 30-án kelt 78. 000. sz. rendelettel kiadott Tanterv és Tantervi Utasítások voltak a mérvadóak. Ez az általános részében kimondta, hogy „A tanítóképző-intézet szakiskola. Feladata, hogy művelt, hivatásukat értő és szerető tanítókat bocsásson ki a népiskola számára.” (Tanterv és Tantervi Utasítások 1915: 55). A heti óraszám minden osztályban 36 volt.

A tanító- és tanítónőképző intézetek heti óratervében minimális eltérés mutatkozott. A leányoknál az ének–zene és a szlőjd órák száma eggyel kevesebb volt, de az ő képzésükben heti 2 órában női kézimunka tantárgy is szerepelt. A tanterv a tanító- és tanítónőképzők I., II., évfolyamán heti 4-4 órában, III., IV. évfolyamán heti 3-3 órában határozta meg a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatását.

A magyar nyelv és irodalom oktatásában célként a következő fogalmazódott meg: „A magyar nyelv tudatos ismerete, előadásbeli ügyesség szerzése, esztétikai és irodalmi műveltség alapján a növendék bevezetése a magyar lelkivilágba, hogy így a nemzeti ideális célok buzgó munkássává lehessen.” (Tanterv és Tantervi Utasítások 1915: 9).

A tanterv az I. évfolyamon nyelvtan és stilisztika, a II. és III. évfolyamon poétika és retorika, a IV. évfolyamon a magyar irodalom fejlődésének áttekintése című tantárgyak oktatását határozta meg. A képzőkben, az első osztályban Weszely Ödön és a Bánóczy József – Weszely Ödön tankönyveit (Weszely 1905, Bánóczy – Weszely 1909) oktatták. A magyar nyelvtan tanításában arra törekedtek, hogy a szabályok elsajátítása és rendszerezése után az ismeretek gyakorlati alkalmazását olvasmányokon végezzék el. A Bánóczy – Weszely tankönyv problémalátásában, szerkesztési módjában, a stilisztikai jelenségek szemléletében kedvező feltételeket teremtett a stilisztika tanításának gyakorlathoz. A II. és a III. évfolyamon Bánóczy József – Weszely Ödön tankönyvét (Bánóczy – Weszely 1908, Bánóczy – Weszely 1909) tanították. A poétika és retorika tantárgy oktatásakor is fontosnak tartották az új ismeretek magyar irodalmi alkotásokon keresztül való bemutatását: „Az olvasmányokat úgy válogattuk össze, hogy azokban vezető gondolat gyanánt vonul végig szellemi életünk megismertetése.” (Bánóczy – Weszely 1909: 3). A IV. évfolyamon Sarudy Ottó – Gerencsér István tankönyvét (Sarudy – Gerencsér 1913) használták. A könyv az első három osztályban már tárgyalt irodalmi ismereteket rendszerezte, illetve újakkal egészítette ki. A középkor irodalmától a nyugatosok megjelenéséig ölelte fel a magyar irodalom tananyagát. Az egyes korszakok elemzése után az írók, költők életrajza, majd műveik bemutatása következett. A korszakok rajzában a műveltség sokféle tényezői közül azokat az elemeket emelték ki (harcosság, vallásosság, idegen szellemiség, nemzeti öntudat), amelyeknek az irodalommal való kapcsolata a legszembetűnőbb volt.

A háborús viszonyok miatt mindegyik képzőben szükségessé vált egyes időszakokban a tananyag redukálása. Igyekeztek a rövidebb tanítási idő alatt is kellő eredményt elérni a feldolgozás során. Az ungvári görög katolikus tanítóképzőben annak érdekében, hogy minden tananyagot elvégezzenek, de azért a tanulókat se terheljék erejükön felül, lehetőleg minden óra végén összefoglaló ismétlést tartottak. Ezzel elérték, hogy kevesebb otthoni tanulóval nagyobb léptekben tudtak haladni. A szatmárnémeti református leányképzőben pedig éppen a főtárgyak – magyar, német, számtan, fizika és természetrajz – óraszámát szállították le. Ezt ugyan az egyházi főhatóság nem engedélyezte, mégis alkalmazták, mivel délután a tanterme-

ket idegen iskolák vették igénybe. Felügyelői látogatásból tudjuk, hogy ebben az időszakban volt a leggyengébb az intézetben a magyar nyelv és a számtan eredménye. (SZÁL 1909–1919. reg. n. 3/1914. fl. 13). Ez visszavezethető az önkényes óraszámcsökkentésre.

A vk. miniszter 61800/916. sz. rendeletével kiadott tanítóképző-intézeti tanmenetek, továbbá a szaktanárok által készített tanmenetek a tananyag tervszerű feldolgozását valószínűsítik (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII.53. 1.köt. Tanárkari jkv. 1916. november 3). Az egyéni tanmenetek elkészítése előtt a képzőkben a tanári karok megbeszéléseket tartottak, ahol megállapodtak a tananyag „közös ütemezésében” azért, hogy a tantárgyi koncentrációk megvalósulhassanak. Minden évben kijelölték a kötelező irodalmat, meghatározták az iskolai és házi dolgozatok számát, időpontját.

Az 1911-ben megjelenő új tanterv szükségessé tette új képesítővizsgálati szabályzat kiadását, ami első ízben 1911-ben, majd változatlan formában 1914-ben jelent meg. A dokumentum megszüntette a vizsgatárgyak zsúfoltságát és az egy alkalommal megtartott vizsgákat évfolyamokra osztotta, bevezetve az osztály-, osztályképesítő- és befejező képesítővizsgákat.

Osztály-és osztályképesítő-vizsgálatot minden évfolyamnak kötelező volt tenni. Az első, második- és harmadéves rendes növendékek vizsgálatai csak szóbeliek, a negyedik évfolyamosoké szóbeliek és írásbeliek voltak. Az 1914-ben megjelenő Képesítő-vizsgálati Szabályzat (Képesítő-vizsgálati Szabályzat 1924. 24.) szerint a „befejező képesítő-vizsgálatok” részei: a., írásbeli, b., gyakorlati, c., szóbeli vizsgálat. Az írásbeli tétele a neveléstudományi tárgyak köréből került ki. A szóbeli vizsgát megelőzte a tanítási gyakorlat, ahol előre elkészített tervezet alapján kellett legalább negyed, legfeljebb fél óráig tanítani. A szóbeli vizsga hit- és erkölcs-tanból, neveléstudományból, magyar nyelvből és irodalomból, magyar nemzet történetéből, magyar alkotmánytanból és Magyarország földrajzából állt.

## 2. Öt évfolyamú tanítóképzés

A tanítóképző 5 évre való felemelésének megfelelően új Tanterv és Utasítás életbe léptetése vált szükségessé, ami 1923 és 1925-ben jelent meg. Ez a tanterv bizonyos szervezeti és tartalmi változtatásokat fogyanatosított, melyeket a tanítóképzők, mint szakirányú nevelő-oktató intézetek igényeltek. A tananyag pontos meghatározására, célszerű csoportosítására törekedett. A régi tantervi anyag némely részletét mérsékelten csökkentette, ugyanakkor nagyobb teret biztosított a pedagógiának, a módszertannak és a gyakorlati tanításnak. A heti óraszámot a régi 36 órával szemben 30 órában állapította meg. (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII.53. 27.d. 436/1923.). Mind a három szabolcsi képzőben a tanítás ennek megfelelően az 1925. évi Tanterv és Utasítás általános óraterve szerint folyt (Tanterv és Utasítások 1925: 6). A négyéves képzéshez viszonyítva nem változott a magyar nyelv és irodalom tantárgy óraszám.

Az 1925-ös Tanterv és Utasítás a tanítóképzés feladatát „egészséges, vallásos és hazafias, művelt, hivatásukat értő és szerető tanítók nevelése”-ben (Tanterv és Utasítások 1925: 7) határozta meg. A tanterv az iskola feladatának meghatározásában átvette a régi tanterv törekvéseit, de új szempontokat helyezett előtérbe: a vallásos alapot és az ebből meghatározott hazafias szellemet. A kor uralkodó eszméje a „keresztény-nemzeti” eszmeiség volt. A revíziós

célok elérése érdekében is szükségesnek tartották a széles körű oktatást, nevelést a „neonacionalizmus” jegyében, szem előtt tartva a kultúrfőlény elméletét.

Az öt évfolyamú képzés tantervét a tantestületek részletesen megbeszélték, s ennek alapján előre elkészített, bemutatott, jóváhagyott tanmenetek szerint folyt a tanítás.

A kisvárdai tanítónőképző az 1930/31. évi tantárgyfelosztást, órarendet, órarendi kimutatást egyaránt bemutatta az egyházi tankerületi s a kir. tankerületi főigazgatóságnak. Erre a 2943/1930. számú iratban érkezett válasz, amelyből kitűnik, hogy kevés volt a tanárok száma, s bizonyos napokon túlterhelés mutatkozott (O.L. K 502 – 840-05-483.- 359. cs). A Kálvineumban túlterhelést a délutáni órák okoztak, amire azért volt szükség, mert az óraadók idejéhez csak így tudtak igazodni.

Az intézetek tanárai ügyeltek arra, hogy a magyar nyelv és irodalom óra ne csupán előadás, hanem a módszerkombinációknak megfelelő tanítás legyen. Ezért ahol csak lehetett, a tanulókat a tanításba aktívan bekapcsoló, cselekedtető, kérdve kifejtő, „tanítási alakot” használták. A formális fokozatok alapelveit alkalmazták, „jól tudva, hogy az iskola szakiskola jellege elengedhetetlenül megköveteli, hogy a tanulóknak megfelelő példát, mondhatnánk jól berögződő sémát kell adni” (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 52/a. 1. köt. Tanárkari jkv. 1928. október 11.). A begyakorlásra és alkalmazásra is igyekeztek időt fordítani. A kérdés helyes megfogalmazásának gyakorlására a fiúképzőben például az órák végén hagytak néhány percet, amikor a tanulók a tanult anyagból „adtak fel” egymásnak kérdéseket. A tananyag ellenőrzésének – pedagógiai célzattal – különböző módjait gyakoroltatták. Az előadói készséget pedig önálló beszámolókkal fejlesztették. A helyesírási, fogalmazási készség és szépírási ellenőrzése egységesen megállapított elvek alapján minden tanárnak feladata volt.

A tantervben a magyar nyelv és irodalom oktatása változatlan óraszámúval történt, de a magyar irodalom történetének tanítása két évre (IV. és V. évfolyam) oszlott. Cél a tantárgy tanításakor a következő volt: „A magyar nyelv tudatos ismerete, irodalmi műveltség, szó- és írásbeli kifejezési készség fejlesztése.” (Tanterv és Utasítások 1925: 31) Az 1911-es és az 1925-ös tantervi célkitűzésekben megmutatózó különbség a tantárgy feladataiban nem fogalmazódott meg. A magyar nyelv és irodalom tantervi művelődési anyaga a régi tanterv koncepciója szerint épült fel. Eltérésként mutatkozott, hogy az 1925-ös tanterv minden osztály anyagában az első helyre tette az olvasmányokat, és cím szerint is feltüntette a tárgyalandó szemelvényeket, valamint sokkal több olvasmányanyagot határozott meg. Az utasítás rész már a szellemtörténeti irányzat hatása alatt állt, és a korszellemet tükrözte. Megjelent benne az a gondolat, hogy „az irodalom történeti fejlődésének vizsgálatánál foglalkozni kell azokkal a korszakos eseményekkel, melyek a nemzet lelkére alakítóan hatottak. ... A tanár ne csak ismereteket közöljön, nemes érzelmeket is keltsen, s ápolja a magyar nemzet szeretetét.” (u.a. 41). A művelődési anyag még mindig a stilisztika-retorika-poétika koncepciójára épült, ezért a tankönyvírók ezekben az osztályokban a szemelvényanyag kiválogatásában a rendszertani szempontokra voltak nagyobb tekintettel, mintsem az utasításban körvonalazott és kifejtett erkölcsi-hazafias nevelés igényeire. A szabolcsi képzőkben Sarudy Ottó tankönyveit (Sarudy 1925, 1926, 1927, 1928) használták minden évfolyamon. A könyvek a tantervi követelményeknek megfelelően épültek fel. A szerző az elmélet és az olvasmányok között a lehető legszorosabb kapcsolat kialakítására törekedett. Az utasítás részben megfogalmazott nevelési elvárásoknak való megfelelés szükségessé tette a tankönyvek tananyagának új olvasmányokkal,

szemelvényekkel való kiegészítését. Sarudy Ottó: Szerkesztéstan és retorika könyve, amely 1925-ben jelent meg, a szónoki művek fejezetében pl. Eötvös József: Emlékbeszéd Kőrösi Csoma Sándor fölött, Gyulai Pál: Emlékbeszéd Arany János fölött ... beszédeket tartalmazta. Az 1920-as évek végén a tananyag többek között Prohászka Ottokár, Apponyi Albert szenvedélyes hangú beszédeivel egészült ki. Ezáltal is szerették volna a valláserkölcsi alapon álló hazafias nevelést kiteljesíteni, ami a 20-as évek elején bonyolultabb áttételek alapján, de már jelen volt a magyarnyelv-és irodalomtanításunkban.

1925-ben a VKM. 132.802/1925. sz. rendelete nyomán jelent meg az új Képesítővizsgálati Szabályzat. Az osztályképesítő-vizsgálatok megszűntek, az egyes befejezett tárgyakat minden osztály végén osztályvizsga zárta le. Képesítőre csak az mehetett, aki az V. osztályt elvégezte. A szabályzat a képesítővizsgálatot a következő tárgyra redukálta: hit- és erkölcs-tan (szóbeli), neveléstudomány (szó- és írásbeli), magyar nyelv és irodalom (szó- és írásbeli), a magyar nemzet története (szóbeli), alkotmánytan (szóbeli), Magyarország földrajza (szóbeli), mennyiségtan (írásbeli, esetleg szóbeli is), tanítási gyakorlat, (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII.53. 3. köt. tanárkari jkv. 1925. június 6.). A dokumentum azzal a reménnyel látott napvilágot, hogy további tudásbeli emelkedést fog eredményezni azokban a tárgyakban is, amelyek nem tárgyai a tanítóképesítő-vizsgálatnak. A Képesítővizsgálati Szabályzat, mint látható meghagyta a magyar nyelv és irodalom tantárgyat a képesítővizsgálat részeként.

### **3. Tanítóképzés Északkelet-Magyarországon 1938 és 1945 között**

Az 1938/39-es tanévben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az 1938.XIII. tc.-e értelmében a tanító- és tanítónőképző intézetek I. osztálya helyett líceumi I. osztályt kellett megnyitni. A líceum a törvény szerint gyakorlati középiskola volt, mely az élethivatásokra készítette elő, élén a líceumi igazgató állt, akinek tanítóképző intézeti képesítéssel kellett bírnia (Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII.52. a. 14. d. szám nélküli irat). 1939. május 10-én jelent meg a Rendtartás a líceum és leánylíceum számára, valamint 1939. június 10-én a Tanterv és Utasítások. A líceum és a leánylíceum óraterve kis eltérést mutatott. Német nyelvből a líceumban heti 2-2 óra volt osztályonként, míg a leányoknál heti 3-3 óra. A fiúk gazdasági ismereteket a III. évben heti 2 órában, a lányok háztartási ismereteket a III. és a IV. évben heti 2-2 órában tanultak. A testnevelés óraszám a fiúknál hetenként minden osztályban eggyel több volt, heti 3-3 óra. Rendkívüli tárgy volt a líceumban a karének, a leánylíceumban a karének és egy második idegen nyelv (angol, francia, olasz). Az egyes tantárgyak anyagát és célját tekintve lényeges eltérés mutatkozott a kézimunka terén. A líceumban a „kézzel való dolgozáshoz” és alkotáshoz szükséges tulajdonságok kifejlődése, gyakoroltság szerzése ipari munkák elemeiben, s a hazai népi iparművészeti és ipari munkák ismerete volt a cél, míg a leánylíceumban a szépérzék fejlesztése, a tiszta, rendes, tervszerű munkára nevelés, izlésfejlesztés, az otthon tetszetőssé tétele, gyermekekkel való otthoni foglalkozás, helyes öltözködés, öltöztetés elsajátítása voltak a legfontosabb célkitűzések.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatása a líceumi tanterv szerint mind, a négy évfolyamon 3-3 óra volt, az 1925 tantervhez képest összességében 2 óra csökkenést mutatott.



A munkácsi állami tanítóképzőben 1938 őszén Bessenyei Lajos tankerületi kir. Főigazgató rendelte el az I. osztályban a magyar tanítási nyelvű párhuzamos osztály nyitását (KÁL. F. 1551, op. 2. jegy. hran. 521, 1. 1). Az I. osztály magyar tagozatán a magyar líceális tanterv, a ruszin tagozaton és a többi osztályban a csehszlovák tanítási tanterv volt életben ebben a tanévben. A későbbiekben a magyar tannyelvű osztályok ruszint, a ruszin tannyelvű osztályok pedig magyart tanultak idegen nyelvként. Az ungvári görög katolikus fiú- és leányképzőben szintén beindultak az 1938/39-es tanévtől kezdve a magyar tannyelvű líceumi I. osztályok, s ebben a tanítás már a magyar tanterv és utasítás szerint történt, idegen nyelvként pedig a ruszint tanulták. A többi osztályban bevezették a magyar nyelvet heti 3 órában (O.L.K. 502 1937–44 1-10.7. 140016/39 427.cs.). A munkácsi képzőben ezt követően az I. évfolyamon mindig volt magyar és ruszin tannyelvű tagozat, az ungvári képzőkben csak az 1938/39-es tanévben.

A tanterv szerint a líceum feladata, „hogy a tanulót vallásos alapon és nemzeti szel-  
lemben erkölcsös polgárrá nevelje, gyakorlati irányú műveltséghez, a fiútanulót ezen felül gazdasági, a leánytanulót pedig háztartási ismeretekhez juttassa. ... A líceum léleknevelő és emberalakító munkájának első vezető gondolata ... a valláserkölcsi alapokra épülő nemzetnevelés. ... Ez a gondolat megfelel a magyar kultúrpolitika általános irányának, és egyik megnyilvánulása országalapító első nagy királyunk tanítása nyomán az évszázadok során kialakult történeti magyar állameszmének.” (Tanterv és Utasítások 1939: 85). Az 1930-as évektől a „neonacionalizmust” felváltotta az úgynevezett nemzetnevelés elve. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter elődeinél jobban hangsúlyozta a nemzetnevelésnek, az osztályok fölött álló „nemzeti szintézis” megteremtésének szükségességét. A magyar nevelésügy fő feladatának ennek megfelelően az „erkölcsi erő”, a „jellemzilárdság” és az „egységes magyar világnézet” kialakítását tartotta. (T. Kiss Tamás 198: 196). Ezek a törekvések a líceumi tantervben is előtérbe kerültek. Az általános műveltségen nem a humán műveltséget, hanem a műveltség „nemzeti jellegének” kidomborítását értették. A 30-as évek második felében, az oktatásban és általában a szellemi szférában a szélsőjobboldali ideológiák különböző áramlatainak erősödése figyelhető meg. A nemzetnevelés eszménye mind több szálon kötődött a német fasizmus nevelési modelljéhez. A második világháború kitörésével pedig előtérbe került a nevelés militarizálása.

A tantervben a magyar nyelv és irodalom tanítás célja, hogy „a növendéket kapcsolja bele a nemzeti művelődésbe, a nemzet szellemi életébe.” (Tanterv és Utasítások 1939: 103). Az új tanterv megszüntette a tantárgy tananyagának a stilisztika-retorika-poétika rendszeréhez igazított felépítését. Minden évfolyamon történt nyelvtani és irodalmi ismeret feldolgozása. Az északkelet-magyarországi képzőkben Barta János – Takács Béla tankönyveit (Barta János – Takács Béla 1939, 1940) tanították. Ettől eltérés a IV. éven a szatmárnémeti és a kisvárdai képzőkben volt, ott Kelemen József – Német Sándor könyvét (Barta János – Takács Béla 1941) dolgozták fel. Az I. évfolyamon tanított Barta – Takács: Magyar irodalmi olvasókönyv a Magyar táj és élet fejezet keretében tárgyalta Erdély, illetve Felvidék irodalmát. A magyar múlt szellemi élete fejezetben a „szétdarabolt és a feltámadó Magyarország” címszó alatt az irredenta költészet képviselőivel találkozhatunk. Itt dolgozták fel pl. Pap-Váry Elemérné Sziklay Szeréna Hitvallás c. költeményét, melynek első versszaka a kor „nemzeti imádsága” lett. A többi évfolyam tankönyvében is megfigyelhető – a kor szelle-

mének megfelelően – az irredenta és sovinizta témájú művek megjelenése, pl.: a Kelemen – Német tankönyv a „jelenkor irodalma” címszó alatt Sajó Sándor: E rab föld mind az én hazám című művét ismertette. Sajó irredenta verseivel tette ismertté nevét, formában és tartalomban a népies-nemzeti irodalom hagyományait követte, erős nemzeti érzését szónokias hangú ódáiban és elégiákban fejezte ki.

A munkácsi magyar tannyelvű osztályokban nehézséget okozott, hogy a növendékek többsége nem magyar tannyelvű iskolából érkezett, s így az alapot mind nyelvi, mind irodalomismereti szempontból nélkülözték. Ezért a tanmenetekbe a rendszeres helyesírási és az írásbeli kifejezés fejlesztésére fogalmazási órákat iktattak be (KÁL. F 1551, op. 2. jegy. hran. 567, l. 1–8.). Az előadói, helyesírási, fogalmazási készség fejlesztése minden tanár közös feladata volt. Harcoltak a pongyola kifejezés, beszédmód ellen.

1938-ban miniszteri rendeletre bevezették a reformírást. A nyíregyházi fiúképzőben Kántor Antal lelkes munkája révén szép eredményt értek el a tanulók, amiért Luttor Ignác írásktatási országos felügyelő teljes elismerését fejezte ki (Sz-Sz-B. M. Ö. L. VIII. 53. 12. köt. tanárkari jkv. 1938. november 9.).

A képesítő vizsga keretében a szabolcsi képzők növendékei magyar, a kárpátaljai képzők növendékei a VKM. 175. 948/1940. V. 3. számú rendelete alapján magyar és ruszin tanítási nyelvű népiskolára szóló képesítést szerezhettek. Ennek alapján magyar, ruszin, vagy magyar–ruszin képesítő vizsgát tettek.

Adataink szerint líceumi érettségi csak a Kálvineumban és a kisvárdai tanítónőképzőben volt. Az első ilyen vizsgálatra 1946. június-júliusban került sor. A líceumi 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. A líceumi érettségi tantárgyai között, mint látható a magyar nyelv és irodalom tantárgy természetesen továbbra is szerepelt, nem vesztette el eddigi szerepét, amit a képesítő vizsgákon betöltött.

## Összegzés

A tanulmány az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatását vizsgálja 1914 és 1945 között.

A dolgozatban bemutatásra kerülnek a négyéves középfokú tanítóképzés, az ötéves középfokú tanítóképzés és a líceumi képzéssel kombinált középfokú tanítóképzés során használt Tantervi és Tantervi Utasítások, a Képesítő-vizsgálati szabályzatok magyar nyelv és irodalom tantárggyal kapcsolatos vonatkozásai, változásai, az általuk meghatározott követelmények.

## Felhasznált irodalom

- Barta János – Takács Béla 1939. *Magyar irodalmi olvasókönyv I.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Barta János – Takács Béla 1939. *Magyar irodalmi olvasókönyv II.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Barta János – Takács Béla 1940. *Magyar irodalmi olvasókönyv III.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Bánóczy József – Weszely Ödön 1909. *Stilisztika és olvasókönyv.* Lampel. Budapest.
- Bánóczy József – Weszely Ödön 1908. *Poetika, retorika és olvasókönyv II. osztály számára.* Lampel. Budapest.
- Bánóczy József – Weszely Ödön 1909. *Poetika, retorika és olvasókönyv. III. osztály számára.* Lampel. Budapest.
- Kárpátaljai Állami Levéltár Beregszász (továbbiakban KÁL.) F. 1551, op. 2. jegy. hran. 521, 1. 1. KÁL. F. 1551, op. 2. jegy. hran. 567, l. 1–8.
- Kelemen József – Német Sándor 1941. *Magyar irodalmi olvasókönyv IV.* Stephaneum. Budapest.
- Képesítő-vizsgálati Szabályzat a M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanító- és Tanítónőképző-Intézetek számára 1914.* Kiadta a VKM. 1914. május 4-én kelt 31.152. rendeletével. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda. Budapest.
- Sarudy Ottó – Gerencsér István 1913. *A magyar irodalom története.* Athenaeum. Budapest.
- Sarudy Ottó 1925. *Szerkesztéstan és retorika.* Athenaeum. Budapest.
- Sarudy Ottó 1926. *Poetika.* Athenaeum. Budapest.
- Sarudy Ottó 1927. *A magyar irodalom története I.* Athenaeum. Budapest.
- Sarudy Ottó 1928. *A magyar irodalom története II.* Athenaeum. Budapest.
- Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzati Levéltár (továbbiakban Sz-Sz-B. M.Ö.L.). VIII.53. 1.köt. Tanárkari jkv. 1916. november 3..
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 53. 27. d 436/1923.
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII. 52/a. 1. köt. Tanárkari jkv. 1928. október 11.
- Sz-Sz-B. M.Ö.L. VIII.52. a. 14. d. szám nélküli irat.
- Szatmárnémeti Állami Levéltár. Scola Normala Reformata de fete Satu Mare. 1909–1919. reg. n. 3/1914. fl. 13.
- Magyar Országos Levéltár (továbbiakban O.L.). K 502 – 840-05-483.- 359. cs
- O.L.K. 502 1937–44 1-10.7. 140016/39 427.cs.
- Tanterv és Tantervi Utasítások az Állami Elemi Iskolai Tanító és Tanítónőképző-Intézetek számára.* 1915. Kiadta a VKM. 1911. június 30-án kelt 78. 000 sz. rendeletével. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda. Budapest.
- Tanterv és Utasítások a Magyar Királyi Tanító- és Tanítónőképző-Intézetek számára.* Kiadta a VKM. 1923. augusztus 8-án kelt 81. 986. sz. és 1925. június 20-án kelt 42. 500-IV. Sz. rendeletével. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Tanterv és Utasítások a Liceum és Leányliceum számára.* Kiadta a m. kir. Vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi június hó 10-én kelt 133. 864/1939. IX. ü. o.sz. Rendeletével. K. M. Egyetemi Nyomda. Budapest.

- T. Kiss Tamás 1987. Oktatáspolitikai a Horthy-rendszerben. In: Sánta Ilona (szerk.): *Egy letűnt korszakról 1919–1945*. Budapest. 196.
- Weszely Ödön 1905. *Rendszeres magyar nyelvtan*. Lampel. Budapest.

### A tanulmány szerzője

**Dr. Dráviczki Sándor** főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem. 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.



# Nagy Tibor

## Didaktikai trendek a történelemtankönyveken keresztül – hogyan és mi változott száz év alatt a történelemtankönyvekben?

### Bevezetés

Önmagában a történelemtankönyv nem csupán egy taneszköz, hanem történelmi forrás is, amely árulkodik egy adott korszak szellemiségéről, módszertani kultúrájáról. Amikor történelemdidaktikai trendeket vizsgálunk, nem csupán arra vagyunk kíváncsiak, hogy mi az, ami benne van, vagy mi az, ami nincs benne az adott tankönyvben. Ennél sokkal komplexebb kép kialakítására teszünk kísérletet. Olyan következtetéseket (trendeket) fogalmazunk meg, amelyek megfigyelhetők a tankönyvekben és más tansegédletekben. A tankönyvek és tansegédletek didaktikai apparátusának mélységi elemzése feltárja nem csupán az explicit, hanem az implicit didaktikai célokat is. Az ilyen célok feltérképezése, az ezekkel kapcsolatos trendek megállapítása az, amelyre a kutatás és jelen tanulmány is vállalkozik.

### 1. Történelemdidaktikai trendek, történelemdidaktikai minőség

Történelemdidaktikai trendekről már szóltak kutatások magyar nyelvterületen is. (vö. F. Dárdai – Kaposi 2020). A történelemdidaktikai trend fogalom alatt azokat a módszereket és eljárásokat értjük, amelyek kimutathatók a tankönyvek és tansegédletek mélységi vizsgálata során. Olyan taneszközt/forrást szerettünk volna felhasználni, amely széles körben elérhető és manapság is van relevanciája. A történelemtankönyv volt a 20. században a történelmi ismeretek legelterjedtebb közvetítő közege, amely széles körben eljutott a különböző generációkhoz. A történelmi ismeretek közvetítésén túl az egyik legalkalmasabb eszköznek bizonyult a történelmi tudat formálásának folyamatában (Otčenášová 2010: 8). Éppen ezért választottuk a kutatás tárgyának a történelem tankönyveket. A történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatásnál célként szükséges megfogalmazni a történelmi gondolkodás fejlesztését is (Vajda 2020: 11), így tehát alapvető vizsgálati szempontként alkalmazzuk a tankönyvek történelmi gondolkodásra gyakorolt befolyásának a vizsgálatát. A tanulók történelmi tudata nem csupán iskolai környezetben fontos, hiszen befolyással bír az identitásukra is. (Kratochvíl 2019: 16)

Egy olyan tankönyvkutatásnál, amely során a történelemdidaktikai trendeket térképezzük fel, nem szorítkozhatunk kizárólag a tankönyvekre. Bármennyire is tankönyvközpontú volt a történelemtanítás a 20. században, azért a tansegédletek változó mértékben és számban rendelkezésre álltak. Az egész történelemdidaktikai alapú tankönyvkutatás központjában a didaktikai feldolgozás mélységi elemzése áll. A didaktikai feldolgozás azonban nem merül ki a tankönyvek használatában. Didaktikai feldolgozás alatt azt a folyamatot vizsgáljuk, amellyel

az adott taneszköz (tankönyv és tansegédlet) feldolgozza az előírt követelményeket (történelmi ismeretek és történelmi képességek).

A didaktikai apparátus (szerzői/leíró szöveg, kérdések és feladatok, történelmi források, különböző vizuális elemek, stb.) vizsgálata során a legfontosabb kutatási kérdés a következő: milyen célja van az adott tankönyvi elemnek? A tankönyvek ugyanis egyfajta intellektuális eszköztárat szerepeltetnek, amelynek a célja, hogy fejlessze a tanulók gondolkodásmódját és hatékonyan támogassák magát a tanulás folyamatát (Körber 2009). Ennek az eljárásnak a didaktikai hátterét, didaktikai céljait vizsgáljuk. Egy tankönyv didaktikai apparátusával szemben más követelményeket is támasztunk.

Az egyik ilyen, hogy a történelmi megismerés folyamatában ne csupán az ismeretek közvetítésén legyen a hangsúly, hanem a történelmi gondolkodáshoz szükséges módszereket és eljárásokat is közvetítse (Chambliss – Calfee 1998).

A kvantitatív kutatási kérdésekből kiindulva (pl. melyik volt az a tankönyvi elem, amely az egész 20. században domináns szerepet töltött be), haladunk a kvalitatív módszerek felé. Ezek a módszerek szükségesek a didaktikai célok feltérképezéséhez.

A didaktikai minőség megítélésére csak ezek után tehetünk kísérletet. Önmagában a didaktikai minőség meghatározása nehéz feladat. Nem lehet ugyanis a didaktikai minőség fogalmát megragadni, hogy mellőznénk magát a kontextust, a társadalmi és kulturális közeget (Dárdai 2001). A történelemtankönyv egy nagyon komplex rendszer része, a kutatás során pedig ennek a rendszernek az egyes tényezőit, a belőlük fakadó kérdéseket kell megválaszolnunk (Repoussi – Guillon 2010). Tovább nehezíti, illetve árnyalja a minőség fogalmának megragadását, hogy az eredményes tanulás feltételeiről alkotott elképzeléseink is változnak (Kojanitz 2007).

A történelemdidaktikai minőség meghatározásánál éppen ezért egy szempontrendszer határozhatunk csupán meg és nem egy konkrét meghatározást. Ezek alapján a következők alapján tekintünk magas szintű minőségűnek egy adott taneszközt: a korszakban már régóta ismert módszereket és eljárásokat már adaptálta, a didaktikai szemlélet a forrásközpontú történelem oktatáson, a mélység elven, valamin a többszempontúságon alapszik. A történelmi ismeretek közvetítésén túl a történelmi képességek fejlesztésére is hangsúlyt helyez.

## **2. A történelemtankönyvek és tansegédletek didaktikai apparátusának vizsgálata**

Jelen tanulmányban egy nagyobb, még mindig tartó kutatást szeretnénk összegezni. A kutatás során több mint 100 tankönyvet és tansegédletet vizsgáltunk meg. Domináns része az 1918 – 1989 közötti korszakból származik. Javarást tankönyvek szerepeltek a vizsgálatban, de jelentős arányban kutattunk tanári kézikönyveket, történelmi olvasókönyveket, iskolai történelmi atlaszokat, munkafüzeteket. A kutató tankönyvek kiadási helyét illetően cseh-szlovákiai és magyarországi taneszközöket vizsgáltunk és hasonlítottunk össze. Általános – és középiskolai tankönyvek/tansegédletek egyaránt szerepelnek a kutatásban.

### 3. A történelemdidaktika alapú tankönyvkutatás eredményei

A kutatás során minden egyes tankönyvi elemet (szerzői előszavak, leíró/szerzői szövegek, kérdések és feladatok, vizuális elemek, iskolai történelmi források, stb.) feltérképeztünk a vizsgált tankönyveknél (táblázatban összegeztük), amelyekkel kapcsolatban a didaktikai trendeket és didaktikai minőséget megállapítottuk. Jelen tanulmányban kiemeljük a szerzői/leíró szöveggel, a kérdésekkel és feladatokkal, illetve az írott történelmi forrásokkal kapcsolatos didaktikai trendeket.

#### 3.1. A tankönyvekben szereplő szerzői/leíró szöveg

A legelső történelemdidaktikai trendet a tankönyvekben szereplő szerzői/leíró szöveggel kapcsolatban állapítottuk meg. Már első ránézésre is egyértelmű didaktikai trendről van szó. Ez a trend a következőt jelenti: *a 20. századi történelemtankönyvek legdominánsabb eleméről van szó. Nem csupán dominanciáról, hanem több esetben kizárólagosságról van szó, hiszen több olyan tankönyv is szerepel a vizsgálatban, amely csupán erre az elemre korlátozódik.* A leíró/szerzői szöveg, mint tankönyvi elem az egész 20. század során megőrzi vezető szerepét.

Ez egy olyan trend, amely több problémát is magában hordoz. Elsősorban a szerzői/leíró szövegben szereplő tartalom (történelmi ismeretek) közvetítéséről van szó. A tankönyvet használó tanulók generációi számára a szerzői/leíró szöveg tartalma jelentette a történelmi ismeretek fő forrását. Általában alacsony szintű kognitív elvárásokat támasztott a hozzá kapcsolódó didaktikai apparátus (egészen az 1980-as évekig). Ez által a problémaközpontú és kritikai gondolkodás szinte teljes mértékben mellőzve volt. A leg súlyosabb probléma ezzel a trenddel kapcsolatban, hogy *a tanulók történelmi tudatát, történelmi gondolkodását a tankönyvszerzők, a tankönyvszerkesztők és az adott kor oktatáspolitikai érdekei formálták.*

Hiába történt előrelépés a tankönyvek didaktikai apparátusában történő változatosság terén, a mögöttük húzódó didaktikai célok nem sokat változtak. *Az egész 20. század 2/3-ára igaz, hogy a tankönyvekben szereplő didaktikai apparátus azt a célt szolgálta, hogy előírt ismereteket közvetítsenek. Ezeket az ismereteket, valamint szerzői álláspontokat sok esetben a szerzői/leíró szöveghez kapcsolódó kérdések és feladatok, valamint más apparátusi elemek is alátámasztották. Így tehát nem a tanulókörközpontúság, képességfejlesztés és mélység felé történt előrelépés, hanem egy negatív trendnek sikerült rögzülnie.* Az 1970-es évek közepén történet egyfajta pozitív előrelépés, amely már tanulókörközpontúság, forráskörközpontúság és mélység elv előjeleit mutatta egy rövid ideig, majd újra visszatértek az előző didaktikai célok és egészen a rendszerváltásig, de még a 90-es évek közepéig is kitarított ez a trend.

#### 3.2. A tankönyvekben szereplő kérdések és feladatok

Már a 20. század első felében elvélve találkozunk a szerzői/leíró szöveghez kapcsolódó kérdésekkel és feladatokkal. Ez mégsem jelent jelentős előrelépést a kognitív elvárások terén. A legalapvetőbb didaktikai trend, amelyet a kérdésekkel és feladatokkal kapcsolatban megál-



lapítottunk a következő: *a kérdések és feladatok a 20. században főként a szerzői/leíró szövegre reflektálnak. Mindezt úgy, hogy a háttérben nagyon alacsony szintű kognitív elvárások vannak.* A példa illusztrálására néhány tankönyvi kérdés a tankönyvben fellelhető explicit módon megjelenő válasz:

„Hogyan nevezzük a mi hazánkat? Hazánk a Csehszlovák Köztársaság.” (Koreň – Ježo 1923: 1 – 2.) A kutatásban szereplő taneszközök közül az imént idézet tankönyv volt, amelyben először találkoztunk ilyen didaktikai apparátussal. Nem válik azonban didaktikai trenddé a kérdések és feladatok jelenléte, ugyanis az 1950-es évek végéig visszaszorul ez az eleme a didaktikai apparátusnak.

Sokáig kell várni az előre lépéshez, egészen az 1970-es évekig, amikor már olyan szempontokat is felvetnek a kérdések és feladatok, amelyek nem csupán a szerzői/leíró szövegre reflektálnak, hanem egy kis lépést tesznek az önálló tanulói munka felé: „Tanuljátok meg és beszéljétek róla önállóan” (Kloč 1971: 204) Szükséges azonban hozzátenni azt is, hogy bár úgy tűnik első ránézésre, hogy a tankönyvek didaktikai apparátusa az önálló tanulói gondolkodás felé mozdul, mégis erősen megfigyelhető egy másik didaktikai trend is, amelyet a következő példával illusztrálunk: „Minek van nagyobb értéke: az aranynek és az ezüstnek, vagy pedig az emberi kéz által termelt javaknak? Jegyezzétek meg: az ember termelő tevékenysége értéket hoz létre. A pénz csupán az értékek csereszköze.” (Kloč 1971: 205)

Ez már olyan jelenség, amely didaktikai trendként rögzül a korszak taneszközeiben: *az egész didaktikai apparátus elsődleges célja, hogy a rendszer által támogatott ideológiát erősítse meg, támassa alá a taneszközök segítségével.* Az imént idézett tankönyvi szemelvényből jól látható, hogy csak látszólag ösztönöz a kérdésfelvetés önálló gondolkodást és egy mondattal később a választ (jegyezzétek meg!) feladatként fogalmazza meg és közli az elvárt és egyetlen elfogadható választ is. Látható tehát, hogy a kérdések és feladatok tankönyvi jelenléte abszolút alkalmas arra, hogy azzal a tanulók történelmi tudatát olyan módon formálják, ahogy az aktuális korban, az aktuális ideológia megkívánja. Csak később, a rendszerváltás környékén vesztek el dominanciájukat a hasonló didaktikai célok. Tehát *közel 100 év alatt ez a didaktikai cél sem változott sokat, csupán más-más eszközöket, tankönyvi elemeket alkalmaztak.*

Mivel didaktikai trendekről beszélünk, azokat a jelenségeket említettük, amelyek ténylegesen trendekké váltak. Ennél azonban jóval árnyaltabb a kép, hiszen volt rá példa, hogy a 70-es/80-as években jelentek meg ún. kísérleti tankönyvek (Balla 1978), amelyek didaktikai koncepciója meghaladta saját korát, hiszen döntően a tanulókörzpontúság és különböző képességek fejlesztése volt megfigyelhető a didaktikai célok között.

### 3.3. A tankönyvekben szereplő írott történelmi források

A történelmi forrásokat szerepeltető tankönyveket kombinált tankönyveknek is nevezzük, amelynek két típusát is megkülönböztetjük: azt, amely elkülöníti a történelmi forrást, és azt, amely integrálja a szerzői/leíró szövegben (Vajda 2018). Mindkét típusal találkozhatunk a 20. századi taneszközökkel kapcsolatban.

Először azzal a típusal találkozunk, amelyek integrálják a történelmi forrásokat. Csak később különülnek el a történelmi források a szerzői/leíró szövegtől.

Annak érdekében, hogy minél pontosabb képet tárjunk fel az írott iskolai történelmi források jelenlétéről, már az elején szükséges körülhatárolnunk magát a fogalmat. Történelemdidaktikai szempontból akkor tekintünk iskolai történelmi forrásnak egy szövegrészt a tankönyvben, ha annak valóban forrásértéke és relevanciája van, valamint kidolgozott didaktikai apparátus társul hozzá. Amennyiben már ránézésre látjuk, hogy egy szövegrész „forrásjellegű”, vagyis nem társul hozzá didaktikai apparátus, nem tekinthetjük iskolai történelmi forrásnak, csupán „forrásértékű szövegrésznek” Az ilyen típusú szövegrészek didaktikai funkciója közel azonos a szerzői/leíró szöveggel és így is kezeljük őket.

A 20. század második felében, pontosabban az 1970-es évek elején (Eperjessy 1972) jelennek meg olyan tankönyvek, amelyekben ténylegesen megvalósul az írott történelmi források feldolgozása, tehát az iskolai történelmi forrás. Bár a taxonómiai minőség még mindig alacsony szintű, de pozitív előre lépésként értékelhető. *Didaktikai trenddé az 1980-as évektől kezdve válik az írott történelmi források jelenléte a tankönyvekben.* Ekkora már egyaránt megszorodnak a csehszlovákiai és magyarországi tankönyvekben a didaktikai apparátussal ellátott írott történelmi források.

Egy másik trendet is megfigyelhetünk az írott történelmi forrásokkal kapcsolatban. *A nemzeti történelemmel kapcsolatos narratíváknál jelenik meg elsőként és valóban kidolgozott didaktikai apparátussal az írott történelmi források jelenléte.* Ilyen volt például a már említett 1972-ben kiadott történelemtankönyv (Eperjessy 1972), amelyben külön fejezetek szerepelnek, mint forrásfeldolgozó tanóráról. Ez a jelenség kizárólag a nemzeti narratívák néhány kiválasztott témájánál fordul elő.

A történelmi tudat formálása szintén felmerül, mint történelemdidaktikai probléma a tankönyvi források kérdésével kapcsolatban. Az iskolai történelmi források trendszerű megjelenésével párhuzamosan egy másik trend is kirajzolódik. Ez nem más, mint *az írott történelmi források összeválogatása egy jól meghatározott célnak megfelelően.* Ez azonban nem a tanulók történelmi gondolkodását fejleszti, hanem ennél jóval negatívabb célt valósít meg.

Ezt a jelenséget egy példa erejéig szemléltetjük: „Az eddigiektől eltérően az alábbiakban nem korabeli forrásokból származó részleteket, hanem Marx klasszikus munkájából: A Tőkéből válogatott szemelvényeket olvashatunk.(...) Marxnak a kapitalizmus kialakulására vonatkozó megállapításait ezért tekinthetjük forrásértékűnek.” (Eperjessy 1980: 147) Az első probléma, ami felmerül az a relevancia kérdése, hiszen ez a forráselemző tanóra a kora újkor földrajzi felfedezések témakörénél szerepel. A második probléma már a diákok történelmi tudatának formálásával kapcsolatban mutat negatív didaktikai célokat: a történelmi források összeválogatása egy adott cél (ideológia) alapján megtörtént, majd ezek után egyfajta legitímációs eszközként használja a tankönyvszerző, hogy az álláspontját alá támassza, valamint „kiszolgálja” az adott kor oktatáspolitikai elvárásait. (vö. Vajda – Nagy 2020) Ez a jelenség teljesen mellőzi azokat az elemeket a forrásokkal való munkából, amely alapján azokkal dolgozni/feldolgozni kellene. Ezek közül csupán a két legfontosabbat említjük: a multiperspektivitás és a problémaközpontú és kritikai gondolkodás.

## Összegzés

A tanulmányban egy átfogó kutatás eddigi eredményeit szeretnénk volna összegezni a történelemdidaktikai trendekkel kapcsolatban. A történelemtankönyvek kiváló forrásként szolgálnak egy ilyen kutatás során. Mélységi elemzésünkkel betekintést nyerünk a korszakban kitűzött történelemtanítási célokba, módszerekbe és eljárásokba. A tanulmányban három területet hangsúlyoztunk ki: a szerzői/leíró szöveget, a kérdéseket és feladatokat, valamint az írott történelmi forrásokat. A legmarkánsabb didaktikai trendeket szeretnénk most röviden összegezni.

A tankönyvek didaktikai apparátusa a 20. század elején nem nagy változatosságot mutat, hiszen évtizedeken keresztül egyetlen elemre, a szerzői/leíró szövegre korlátozódott. Később hiába bővült más-más elemmel a történelemtankönyv, az alacsony szintű kognitív elvárások trendként rögzültek. Hiába volt már bevett gyakorlat a kérdések és feladatok jelenléte, a valós didaktikai célok között szerepelt a szerzői/leíró szövegben szereplő történelmi ítéletek szerzői álláspontok megerősítése, bevésése. Mindez a legtöbb esetben ahhoz vezetett, hogy negatív irányban befolyásolták a tanulók történelmi tudatát. Ez utóbbi talán a legfontosabb megállapítás, amely egyben egy olyan aspektusát is jelenti a kutatásnak, amely a jövő tankönyvkutatói és tankönyvkutatói számára feladatot jelent. A történelemtankönyvek és a történelmi tudat közötti kapcsolat ugyanis nagyon fontos kérdéskörévé vált a történelemdidaktikának. Ehhez azonban főként kvalitatív, mélységi elemzésre van szükség, mivel csak így feltérképezhetők a valós didaktikai célok, amelyek szerepelnek a különböző tankönyvekben és a hozzájuk kapcsolódó tansegédletekben.

### Felhasznált irodalom, források

- Balla Árpád 1978. *Történelem és állampolgári ismeretek. Az általános iskola 6. osztálya számára.* Kísérleti tankönyv. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Chambliss, Marilyn – Calfee, Robert 1998. *Textbooks for learning: Nurturing Children's Minds.* Blackwell Publishers. Massachusetts.
- Dárdai Ágnes 2001. *A tankönyvkutatás alapjai.* Dialóg – Campus. Budapest – Pécs.
- Eperjessy Géza – Benczédi László 1972. *Történelem. A gimnáziumok II. osztálya számára.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Eperjessy Géza 1980. *Történelem a gimnázium II. osztálya számára.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József 2020. Változó történelemtanítás Magyarországon (1990 - 2000) Trendek, mozaikok, mintázatok. In: *Történelemtanítás a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásából (2010 - 2020).* Magyar Történelmi Társulat. Budapest.
- Kaposi József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, 22. évf. 12. sz. 56–70.; <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21340> (Letöltés: 2020. okt. 10) In: Kaposi József (2015): *Tanulmányok II. Tanterv. Történelem. Módszertan.* Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest. 113–131.
- Kaposi József – Száray Miklós (2009): *Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet.* Nemzeti

- Tankönyvkiadó Zrt., Budapest.
- Kaposi József – Száray Miklós (2009): *Történelem IV. Képességfejlesztő munkafüzet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest
- Kloč, Ján 1971. *Történelem 7*. Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo. Bratislava.
- Koreň, József – Ježo, Márton 1923. *Történelem és alkotmánytan. A magyar tannyelvű népiskolák felsőbb osztályai számára*. Stehr-féle könyvkereskedés. Prešov.
- Körber, Andreas 2009. The Franco – German History textbook from the perspective of specialdidactics. In: *Europe and the World*. hg. v. Corine Defrance. Reiner Marcowitz und Ulrich Pfeil. Dossiers 1.
- Kratochvíl, Viliam 2019. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Raabe. Bratislava.
- Otčenášová, Slávka 2010. *Schválená minulosť. Kolektívna identita v československých a slovenských učebniciach dejepisu (1918 - 1989)*. Univerzita Pavla Šafárika. Košice.
- Repoussi, Maria – Tutiaux-Guillon, Nicole 2010. New trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Volume 2, Issues 1.
- Vajda Barnabás 2018. *Bevezetés a történelemdidaktikába és történelemmethodikába*. Selye János Egyetem. Komárom.
- Vajda Barnabás 2020. *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás*. Selye János Egyetem. Komárom.
- Vajda Barnabás – Nagy Tibor 2020. A Trianon-témakör a szlovákiai tankönyvekben 1989-től napjainkig. Néhány didaktikai szempont a téma szlovákiai feldolgozásához. *Történelemtanítás (LV.) Új folyam XI.* 3 – 4.

### A tanulmány szerzője

**Nagy Tibor** doktorandusz, Selye János Egyetem. Főbb kutatási területek: történelemdidaktika, tankönyvkutatás. [117393@student.ujs.sk](mailto:117393@student.ujs.sk)

*Jelentősebb publikációk:*

- Nagy Tibor 2019. A prezentáció mint az interaktív digitális történelemanyag alternatív lehetősége. In: *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül*. BME. Budapest.
- Vajda Barnabás – Nagy Tibor 2020. A Trianon-témakör a szlovákiai tankönyvekben 1989-től napjainkig. Néhány didaktikai szempont a téma szlovákiai feldolgozásához. *Történelemtanítás (LV.) Új folyam XI.* 3 – 4.



# Remeczki Imre

## Hogyan (ne) tanítsunk történelmet!

### Bevezetés

Amikor először 2014 táján találkoztam azokkal a kompetenciaterületekkel és indikátorokkal, amelyek alapján a történelemmel foglalkozó pedagógusok mérését el akarják végezni, bevalom, én is megrémültem!<sup>1</sup> Az első, talán negatív érzéseket is kiváltó reakcióim után, belátva, hogy az ellenkezéssel semmivel sem lesz jobb a helyzetem, inkább megpróbáltam szembefordulni ezzel a kérdéssel és pozitívan, kíváncsisággal szemlélni, hogy valójában mit is tartalmaz ez az összefoglaló anyag, ami számunkra az elvárt tartalmi elemeket felsorolja. Ennek górcső alá vételéből született meg ez az elemzéssorozat, amelyben a történelemtanári indikátorokat mutatom be, abból az aspektusból, hogy mit és hogyan kell a gyakorlatban értelmezni, mit is jelentenek ezek, a sokszor szinte egzaktan tűnő kinyilatkoztatások, milyen tényleges tartalmi elemek bővítik és határozhatják meg ezeket. Az akkor még nyolc tanári kompetencián és azon belül 77 indikátoron végighaladva<sup>2</sup>, több mint 200 oldalas munka született, amelynek közlésére e helyen nincs mód (egyelőre kiadatlan). Ezért a kedves érdeklődőnek csak az 1. kompetenciaterület, első 4 indikátorának, általam megfogalmazott értelmezését, ahhoz fűzött gondolataimat villanthatom fel, ami alapján, ezek mintájára az összes többi átgondolására is mindenkinek önállóan lehetősége van, a maga munka- és szakterületén. Megállapításaimat – ahol lehetett – az életből vett példákkal támasztottam alá. Nem kívánok szaktudományos kérdéseket boncolgatni, hanem az élő problémák és azok megoldása felé szeretném terelni a gondolatokat. Éppen ezért ne is keressék e munkában azokat a hivatkozásokat, amelyek a pedagógiai tanulmányokat, kutatásokat és azok kvázi eredményeit sorolják, mert éppen ezeket szerettem volna kiküszöbölni, hogy úgy mutassam be az adott kérdéseket, ahogy azokkal egy tanár is találkozik majd az iskolában, tanteremben. A mentori pályám során sok riadt tekintetű „újonccal” találkoztam már, akiknek a felkészültsége a „képzést” követően még nem volt megfelelő. Ezzel nincs is semmi baj, hiszen önmagában a szakmai tudás – legyen az szaktárgyi vagy didaktikai – nem elég ahhoz, hogy valakiből jó tanár váljon. *„Nem születik senki sem tanárnak”,* de a benne rejlő képességekkel rendelkeznie kell, hogy azzá tudjon válni! Igazából azt is vallom, hogy ezt a hivatást csak a gyakorlatok során, tapasztalatok ezreinek a begyűjtésével lehet megtanulni. Öröndetes, hogy ezt felismerve, a döntéshozók a tanári pályára lépők gyakorlati idejét megnövelték 1 évre, ezzel is lehetőséget biztosítva a gyakorlatot végzőnek a tapasztalatok bővítésére, a mentornak pedig az esetleges hibák feltárására, kijavítására. De éppen emiatt mentorként óriási szerepük van abban, hogy miként alakul majd az új kolléga attitűdje a pályához. A tanulmány címének furcsasága pedig nem csak a figyelemfelkeltést szolgálja. Igazából arról szól, hogy azon kérdések fontosságára irányítsam a figyelmet, amiket a napi, talán rutinszerű feladataink között elvégezzünk, de ezek jelentősége felett átsiklunk; e szegmensek szerepét lehet, magunk sem látjuk át eléggé, ezért nem biztos, hogy olyan elemekre helyezzük a hangsúlyt, ami a valóságban fontos lenne.

# 1. Kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás

## 1.1. Szaktudományos és szaktárgyi tudás

*Ismerje a szükséges történelemtudományi és pedagógiai ismereteket, ismerje a tantárgy oktatási céljait, feladatait, tartalmait, színtereit, szaktárgyspecifikus alapelveit, módszertani eljárásait.*

Ez az első kompetencia első indikátora tulajdonképpen arra a legalapvetőbb elemre hívja fel a figyelmet, hogy a tantárgy oktatásához szükséges tudással rendelkezzen a pedagógus. Ez nem véletlenül került ennyire előre, hiszen ez képezi a munkánk alapját, a szaktárgyi, módszertani elemek sokasága, ezek ismerete, és ami még ennél is fontosabb, alkalmazása tartozik ide. Itt, ha jól végiggondoljuk, általánosságban összefoglalva láthatjuk azokat az ismereteket, melyek nélkül senki sem taníthat(na). A szaktárgyi ismeretek adják a biztos hátteret az idő- és térbeli viszonyoknak az események-összefüggések rendszerében. Ezek átadásához szükségesek a pedagógiai ismeretek, melyek magukban hordozzák azokat a módszereket, amelyekkel meg tudjuk ismertetni a történelmi korok szépségeit és nehézségeit, ki tudjuk alakítani azt, hogy miként lehetünk sikeresek az adott tanulócsoporthoz. Ez a tudás (amiről a bevezetőben tettem említést) az, ami folyamatosan a tapasztalatok függvényében nőhet és nőnie is kell. A módszertani megújulás, a generációváltások és oktatástechnológiai váltások egyre gyorsabb alkalmazkodást kívánnak mindannyiunktól. Ha ez azzal párosulna, hogy még a szakmai oldalunkban sem lennének biztosak, akkor a lemaradásunk nagyon hamar szembeötlő lenne a diákok számára is, akik ezeket a bennünket érő kihívásokat másként élik meg, s nem csak azért mert a „másik oldalon állnak”! Elvileg a képző intézményekből már sok-sok szaktárgyi és pedagógiai ismerettel jönnek ki a tanárjelöltek. De, miközben azt gondolnák, hogy most már teljesen felkészültek, sokszor már az első tanítási órákon szembejön velük a valóság, hogy a „hús-vér” diákok nem a lemodellezett sémákat követik! Ezért sokkal gyorsabban kell reagálniuk, nincs idő átgondolni azokat az elméleti kérdéseket sem, amiket esetleg jól begyakoroltak, mégis valójában erre még nagyon nem készültek fel. Évekkel később az okozhat gondot, ha valaki már belefásult a monoton, évről évre elvégzett munkájába, elfáradt a kötelező továbbképzéseken, ezeken túl már „nincs kedve” megújulni; ennek sok-sok összetevője lehet, és számos tanulmány foglalkozik a problémával, de igazából a tanári kiegészítésre a mai oktatási rendszer nem talált még megoldást. Talán segíthetne, ha bizonyos időközönként (pl. 10 év után) kapnának a pedagógusok egy féléves vagy éves olyan fizetett szabadságot, mely alatt ezt a szakmai és emberi feltöltődést is meg tudnák oldani. Tudom, máris felszisszennek azok, akik úgy tekintenek a pedagógusokra, mint akik „*csak állandóan szabadságon vannak*”, ezek „*sosem dolgoznak*”. Akik a szakmában vannak, azok viszont tisztában vannak vele, hogy mit is jelent ez a „*a sok szabadság*” a gyakorlatban. A további indikátorok elemzésével szinte minden – e pont alatt – ki nem fejtett kérdésre választ kaphatunk majd<sup>3</sup>. Jelzem, a szaktárgyi tudásunkat számonkérő indikátornak az ellenőrzése lenne az egyik legegyszerűbb. Például 5-7 évente a szaktanárok is megírnának egy emelt érettségivel azonos értékű feladatsort, ami ellen – azt gondolom – senkinek sem lehetne kifogása, hiszen semmi mást nem mérne, csak

a tárgyi tudást, hogy valaki képes-e szakmailag tartani azt a szintet, ami elvárható. S ha valaki abból nem éri el a diákok számára megállapított jeles százalékhatarát, akkor továbbképzésen kellene részt vennie. Ennél egyszerűbb, objektívebb és átláthatóbb minőségbiztosítást el sem tudok képzelni. Remélem, senki sem ijedt meg. Úgy gondolom, ez mindenkinek vitán felül álló garanciát adhatna, hogy az ő felkészültsége alkalmas a tárgy tanítására. Természetesen a pedagógiai alkalmasság egy másik kérdés, amit úgy vélem, objektíven nem lehet mérni, pusztán 1-2 óra megtekintésével, de egy „portfólió” elemeivel sem!

## 1.2. Tantervi és szakmódszertani tudás

*Ismerje a történelem és állampolgári ismeretek tantervi követelményeit, tartalmait (Nemzeti alaptanterv, kerettantervek, helyi tanterv) és azokat tudatosan adaptálja a helyi tantervhez. Terveiben felismerhetők a szakmódszertani felkészültség elemei.*

Ez az indikátor kibontja az előzőekben elvárt elemek első részét. Konkrétan utal arra, hogy milyen dokumentumok ismerete mentén kell a munkánkat tervezni, végezni. A tantervi követelmények sajnos folyamatosan változnak, azért sajnos, mert az oktatás valamiféle állandóságot igényelne. Tudomásul kellene venni végre, hogy nem lehet a politikai váltógazdasággal együtt rángatni ennek rendszerét! Nekünk mégis e változásokkal kapcsolatban naprakésznek kell lennünk, hiszen a kimenet(eli) célok, középiskolában elsősorban az érettségi vizsgára való sikeres felkészítés, csak ezek tartalmi elemeinek részletes ismeretében lehetségesek. A kerettantervben meghatározott feladatelemek még mindig jóval kevesebb anyagrészt tartalmaznak, mint amit a tankönyvek anyagai. Ez sokszor bizonytalanságot is kelthet a kezdő kollégákban, hogy „akkor most ezt vagy azt kell tanítani”? A helyi tantervek még ezeken módosíthatnak, viszont lényegi eltérést nem mutathatnak. A legnagyobb bizonytalanságot az okozza, hogy az óraszámok valóban afelé kényszerítik a Kollégákat, hogy szelektáljanak bizonyos anyagrészek között aszerint, hogy azok kellene-e majd vagy sem az érettségien. A könyvek fejezetei számos olyan anyagrészt tartalmaznak, melyek elvéve vagy soha nem kerültek még elő az érettségi feladatok között. Igen ám, de ott van a damokléshi kard felettünk, hogy mi van, ha majd ez éppen most fog bekövetkezni? Mi van, ha majd olyan feladat is lesz az érettségi feladatok között, ami nincs is a kerettantervi követelmények között? Miért merülhetnek fel ilyen kérdések? Nos azért, mert bizony a korábbi években ebben nagy összevisszaság volt tapasztalható! Gyakorló tanárként szembesültem azzal, hogy az érettségien emelt szintre besorolt témakörök kerültek be a középszintű feladatok közé! Fordítva ez rendben van, hiszen az emelt szinten minden kötelező, ami középszinten is, de az előző eljárásra, ki és hogyan tudja felkészíteni a diákjait? Differenciálok a közép és emelt szinten vizsgázókat, majd amikor a mérésre kerül a sor, akkor én leszek a bűnbak, ha olyan témakörökkel találkozunk, melyekre én a kerettanterv alapján azt mondtam, hogy az nekik nem kell? Sokan vitatják napjainkban azt is, hogy a túlszabályozott oktatás megöli a tanszabadságot, megköti a pedagógusok kezét. Ez messze nem így van. S igazából sosem volt így, mert éppen a mi tantárgyunk olyan, ahol a megközelítési módoknak számos iránya lehet, és ha a tankönyv fel is kínál egy vezérfonalat, azt senkinek sem kell szentírás-ként kezelni, attól még önmaga lehet annyira igényes, hogy más irányokat, véleményeket is megmutat, ütköztet, és árnyalja az esetleges sarkos kijelentéseket. Forrásként



pedig, ahogy szintén látjuk és tudjuk, számos lehetőség áll a rendelkezésünkre! Könyvek, folyóiratok, internetes oldalak ezrei. Igen, már látom, mi a baj! Hogy ezt nem tetszenek készen kapni, hanem utána kellene olvasni, járni, ami tényleg sokkal nehezebb, mint a kész „ételt” tálalni a gyermekeink elé... Bizony, sok ilyen helyzet adódik, és ezekre tudnunk kell majd reagálnunk, nem mutogathatunk, hogy ezt vagy azt azért nem tanítottuk meg, mert nem volt elég a tankönyvi anyag hozzá. A tantervekre alapvetően úgy kellene tekintenünk, mint egy alkotmányra. Ami abban le van írva, az egy nagy massa, amit majd az alsóbb szinteken kell élővé tenni. S hogy mitől és hogyan válik azzá, az már a mi kompetenciánk lesz! Ahogy az alaptörvényt sem írhatjuk felül alacsonyabb rangú jogszabályokkal, így itt is meg kell maradni a keretek között, de hangsúlyozom, aki azt mondja erre, hogy „az én kezem meg van kötve”, az egyszerűen csak lusta, de ha nem akarok ennyire sarkosan fogalmazni, akkor azt mondom, nem eléggé tájékozott a lehetőségeit illetően.

### 1.3. Pedagógiai és szaktárgyi fogalmak

*Tudja a történelmi fogalmakat szakszerűen, pontosan megfogalmazni és azokat tudatosan használni. Vegye figyelembe fogalomalkotáskor a tanulócsoport sajátosságait (életkori, összetételi, előképzettségi) és épít azokra (pl.: egyeduralmat vagy teljhatalmat tanít és nem princípátust) és azt, hogy a történelmi fogalmak korszakokként eltérő jelentéstartalommal bírhatnak (pl.: gyarmatosítás, diktatúra), vagy egyes események kapcsán mást jelenthetnek (pl.: választójog az ókorban vagy a modern korban, ipari forradalom vagy társadalmi forradalom.)*

A kérdés fontosságát nem az útmutató példái alapján kívánom szemléltetni! A történelemtanárnak ez a pont nélkülözhetetlen munkája során. A történelem számos speciális fogalmat alkot, ezek lehetnek általános és konkrét, történelmi folyamatokat leíró vagy azokat alátámasztó, értékelő fogalmak, de sok elvont fogalom is megjelenik a tantárgyi koncentráció kapcsán, ha elméleti kérdéseket tárgyalunk vagy eszmékről beszélünk. A fogalmak használata és ezek pontos alkalmazása a történelem tanulásának társadalom számára is hasznosuló része. Ugyanis ezekkel a fogalmakkal beszélnek a politikusok, ezeket halljuk vissza a hírek magyarázatában, ezek adnak eligazodást a nagyvilág dolgaiban. Sajnos sokakban nem tudatosult, hogy emiatt mekkora felelőssége van a történelemtanárnak abban, hogy milyen fogalmat hogy és miként használ, tanít. Egyszerű példát mondok. Napjainkban elharapózott a történelmi szakszavakkal való dobálózás. Talán műveltsége fitogtatására, „szellemi” erejének bizonyítására szánja az a mondandóját, aki egy olyan történelmi szakkifejezést használ érvei bizonyítására, melynek korabeli történelmi jelentése valami nagyon súlyos és káros emberi gondolatot jelölt. Igyekeztem körülírni, de talán egyszerűbb kimondva, hogy „fasiszta” vagy „náci” fogalmakra gondoltam. Biztos sokan, sok helyen és sokaktól hallották már ezeket az egyébként történelmi szakszavakat, amikor valakik vélt vagy valós ellenfeleiket akarták becsmélni. Azért mondom, hogy itt csupán egy becsmélésről van szó, mert a legtöbb kontextusban, illetve akikre mondják, általában azok cselekedeteiben, sőt a szándékaikban, sem az egyik, sem a másik elem nem fedezhető fel, csak arra jó, hogy indulatokat gerjessen egy-egy politikus vagy párt ellen. Mondhatnánk, hogy mi köze van ehhez, egy „mezei történelemtanárnak?” Nagyon sok! Akik ezeket a szavakat használják, vagy nagyon tudatosan használják, hogy manipulálhassák azokat a polgárokat, akik

nem tudják, mi a tartalma, jelentése egy fogalomnak! Feltételezhető azonban az is, hogy – ami még rosszabb – maguk sincsenek tisztában, hogy mikor és mire használják, „csak ez olyan jól hangzik”, meg hasonlít, és mivel gyakran használják, szépen el is csépelődnek ezek a fogalmak. Azok fejében, akiknek eddig sem volt tiszta, hogy valójában mit is jelentenek, így sokszor csak a téves meghatározások maradnak meg. S ugye nem kell mondanom, hogy mi lehet annak a következménye, ha valaki nem ismeri fel ezeket a jelenségeket, mint ahogy az is, ha túl sokat harsogja akkor is, ha az nem igaz. Ilyen például a nacionalizmus fogalma is. Amilyen korhoz kötve ezt tanítjuk, akkor alakult ki, virágzott a nemzeti eszme, amely motorja volt a fejlődésnek. A forradalmak szellemi hátterét ugyanúgy szolgálta, mint a liberalizmus! Mégis az egyikből az egyik, a másikkól egy másik politikai erő csinált szitokszót. Ebben egyiknek sincs igaza természetesen. Csinálják meg azt a rövid kísérletet, hogy elmondják a gyerekeknek, melyek a nacionalizmus ismérvei kialakulásakor! Nemzeti nyelvhasználat, nemzeti kultúra építése, nemzeti hagyományok ismerete és tisztelete, a nemzeti önállóság kivívására törekvés stb. Majd kérdezzük meg, hogy ki az, aki ezen pontok alapján nacionalistának mondja magát? Az egészséges nemzet- és azonosságtudattal rendelkező gyermek jelentkezni fog, de nem csak „Ő”, hanem szinte mindenki! Ha azt kérdezem, hogy van-e ezekben a pontokban olyan, amiért valakit el lehet ítélni, felelősségre lehet vagy kell vonni, támad-e valaki ellen – azontúl hogyha a nemzet elnyomott, akkor nyilván a megszállók ellen – akkor meg azt a reakciót kapom, hogy: „Nem!” Hát akkor mi a bajunk ezzel a fogalommal? Ugye-ugye? Nem más, mint az, hogy keverjük valami olyasmivel, ami köthető ugyan a nacionalizmushoz, de azzal messze nem azonosítható! Amivel keverik, az nem más, mint a különböző népek gyűlöletére vagy a sajátom kizárólagos fölényére törekvést kifejező *sovinizmus* fogalma, illetve az egy adott nép területi igényeit, más népek területére kiterjesztő: *irredentizmus*. Lám-lám! Remélem, érzékelhető, hogy a pontos fogalomhasználatunk mennyire meghatározó lehet. A példám kiragadott volt, de ugyanez igaz a *liberalizmus*, *liberális* kifejezésekre is, sok esetben ezeket is félremagyarázva és félinformációk alapján használják, zömmel laikusok, akik, ahogy jeleztem, egykor – talán éppen a történelemórákon – hallottak ezekről a fogalmakról, de pontosan körülírniuk sohasem sikerült. Itt elég csupán abba belegondolnunk, hogy mit jelentett liberálisnak lenni a XIX. században és mit jelent ez ma. A különbségek szembeszökők lesznek, ha összevetjük a korszakok értelmezéseit! Nekünk a felelőségünk tehát, hogy pontosan adjuk meg annak a folyamatnak, eseménynek a szakkifejezéseit, amivel dolgozunk, mert utána az életbe kikerülő, felcseperedő állampolgár ezek alapján tud például tájékozódni a politikai irányvonalak között. Akinek ez kimarad, az miként fogja felelősen gyakorolni állampolgári jogait, ha nem látja át az egyes eszmék hatását, működési elvét, megjelenési formáit? Tehát az egyik legfontosabb konklúziónk, hogy mindig adjunk meg pontos fogalmakat! A történelmi folyamatokat ezek segítségével kell leírni, összefoglalni, összehasonlítani. De ne felejtjük el a szakkifejezéseket integrálni a mindennapokba, összekötni, aktualizálni, hogy ezáltal hasznos tudást adjunk a diákjaink kezébe.

#### 1.4. Szaktárgyi koncentráció

*Használja ki a koncentráció adta lehetőségeket, hogy a történelem tantárgy, illetve más tantárgyak elemei a leghatékonyabban segítsék a tananyag feldolgozását (pl.: belső tantárgyi koncentrációban*

*a rabszolgák helyzetének alakulása a különböző korokban, az ipari forradalmak összehasonlítása, illetve szaktárgyak közötti – külső – koncentráció esetén a magyar nyelv és irodalom, rajz, ének-zene, természettudományok tantárgyak elemeinek tudatos felhasználása).*

A mi tantárgyunk – persze ilyenkor kicsit minden szentnek maga felé hajlik a keze – talán a legkomplexebb tanári, szaktárgyi ismereteket kívánja! A fenti felsorolás nem is tükrözi a valóságot, hiszen ennél sokkal több tárgy és olyan képzési terület van, amelyet érintenie kell a történelemnek, mint tantárgynak. Miért? A válasz a legegyszerűbb! A történelem foglalkozik a régi korok és a jelenkor emberének mindennapjaival, cselekedeteivel, amelyeket nem tud bemutatni, értékelni, az őt körülvevő „Világ” észlelése, a folyamatainak elemzése, vizsgálata és megértése nélkül. Ezek a folyamatok sokszor a természethez kötődnek, vagy éppen szellemi síkon kell megismerni őket, feltárni a mozgatórugókat, ismertetni a lehetséges következményeket, immáron a jövő nemzedéke felé. Szoktam is mondani néha a diákjaimnak, hogy a történelem az nagyban hasonlít a matematikához! Itt azonban nem számok és mértani testek szabályaival találkozunk, hanem az életben megtörtént eseményeket kell feltárunk, logikus összefüggések által, melyhez segítséget a különböző típusú forrásaink adnak. Ezért ott van az a számtalan történelmi – egykoron – segédtudománynak nevezett terület, melyek már idővel teljes jogú tudományterületekké váltak, de legalább részleges ismeretük nélkül a történész mozdulni sem tud. A forrásaink közül a tárgyi eredetűek feltárásának nagy része a régészet tárgykörébe tartozik, mint ahogy az írott forrásainkat nyelvészek veszik vizsgálat alá, ezek eredményeit ismernünk kell, de a történész nem elégedhet meg azzal, hogy egyszerűen átveszi a megállapításokat, hanem azoknak a forráskritikáját is el kell végeznie. Különösen fontos ez napjaink történelemtanításában, ahol a források használatát, értékelését, a belőlük való tájékozódást kívánja meg a rendszer. Kedvenc példám az „első”, azaz középiskolás kilencedik könyvének azon példaszövege volt, mely Hérodotoszt, a történetírás atyját idézte a piramisépítések kapcsán. (Az új NAT2020 alapján írt könyvből sajnos már kikerült!) S azt tulajdonképpen azért teszi, hogy igazolja, példát adjon az ó-birodalmi piramisépítők despotizmusára. Na de, ha a sasszemű történelemtanár figyel, akkor ismeri azokat a régész-történelmi álláspontokat, melyek régen meghaladták ezt az állítást! Hogyan tudjuk erre ráébreszteni gyerekeinket, hogy a forrás is lehet megtévesztő? Gondolatkísérlettel! Azt hiszem, nem sokan gondolják végig azt az alapvető kérdést, hogy mikor írhatott minderről a görög tudós? Miközben meg van adva a forráshoz, hogy Krisztus előtti hatodik-ötödik század fordulóján... Az események, amelyekről írt, azok viszont, Krisztus előtt nagyjából a 24. században történhettek! Számoljunk! Majdnem 2000 év a különbség a leírás és az esemény feltehető időpontja között! S mégis, ha elsőre elolvassuk, szinte olyannak érezzük, mintha magunk is részesei lennénk a nagy piramis építésének. Miközben teljesen nyilvánvaló, hogy mint ahogy mi sem írhatunk a szemtanú hitelességével a Római Birodalom császárkori idejéről napjainkban, úgy ez a leírás is inkább egy szép regényrészlet lehetne, ahol az író fantáziája szárnyal, de mint történelmi forrás erősen megkérdőjelezhető! (lásd 1.10. indikátor) Az irodalom, ahogy a tételmondatban ki is van emelve, lehet persze a tantárgyi koncentráció része! Hiszen vannak az irodalomnak olyan alkotásai is, gondoljunk a különböző levelekre, memoárookra, elbeszélésekre, melyek jelentős valóságtartalommal bírhatnak. Azonban forráskritika nélkül ezeket sem szabad bemutatni, használni. A földrajztudományok szinte minden szegmense kapcsolódik a történelemhez. Az emberi történelem térbeliségét a földrajzi környezet adja,

ez lehet természeti, gazdasági és politikai környezet, melyeket a történeti földrajz foglal össze számunkra. De gondolom, utaltam sem kell arra, hogy miként taníthatnánk a felvilágosodás előzményeit azon természettudományos ismeretek nélkül, melyek a newtoni világképet foglalják össze, a korszak csillagászati eredményeit, és ha a tájékozódás fejlődését a nagy földrajzi felfedezések témakörében vizsgáljuk, akkor még az eszközeit is illik ismernünk. Az első és második ipari forradalom folyamatának és eredményeinek bemutatása szintúgy lehetetlennek tűnik a fizikai, kémiai találmányok bemutatása nélkül. És nem tehetjük ki magunkat annak a veszélynek, hogy egy érdeklődő gyerek, aki „*csak jobban odafigyelt a fizika, kémia, biológia órákon*”, elkezd kérdezni, s érdemi válasz nélkül hagyjuk, vagy ne adj Isten, ki fog javítani bennünket, mert valamit tévesen mondtunk! A művészetek szintén kihagyhatatlan elemei a történelemnek, az emberi elme fejlődésének egyik legjobban szemléltethető folyamata a képzőművészet által mutatható be, ahogy eljutunk a barlangrajzoktól a modern kor festményeiig, szobraiig. Történelmi forrásként is elsőrangúak lehetnek, amíg nincsenek fényképeink, filmjeink, csak a korabeli rajzok, karcolatok, festmények ábrázolásaiból ismerhetjük a történelmi szereplőket a portrékon keresztül, akár egyes események lefolyását is, ha arra gondolunk, hogy valaki egy csatát festett meg. Fontos korrajzok készülhettek egy-egy településről, annak részleteiről, korabeli tevékenységformákról, szokásokról, hagyományokról. Ezeket mind-mind fel tudjuk használni forrásként, azzal a kitételrel, amit eddig is megjegyeztem, hogy ellenőrizve, máshonnan származó információkkal kiegészítve, alátámasztva fogadhatjuk el viszonylag hitelesként. Az ének is részt vehet a tantárgyi koncentrációban, hiszen az énekek, elsősorban a szöveges énekek, dalok hasznosulhatnak, akár kortörténeti emlékként, mert olyan elemeket mutatnak be, villantanak fel, melyek az egyes társadalmi csoportok életébe, szemléletébe adnak bepillantási lehetőséget. Mindezek mellett, amikor egy ország vagy birodalom működését kell bemutatnunk, nem hagyhatjuk ki a gazdaságának feltárását sem. Ehhez szükségünk van közgazdasági és pénzügyi ismeretekre, mint ahogy a XX. század problémáiban is számos gazdasági eredetűvel találkozunk. A 2016/2017. évtől a végzős évfolyam számára már kötelező pénzügyi és munkaügyi ismereteket is tanítanunk kell. Ezekkel a tanárképzés során nem feltétlenül találkoztunk, mégis tudnunk kell. Mondhatnám még a sportot is, mely az ókori görögöktől napjaink modern sportjáig része az emberi társadalmak életének.

Amint írtam, az összes kompetenciaterület összes indikátorára kibontottam a tennivalókat! De amit a legfontosabbnak tartanék, hogy minden kolléga legalább egyszer gondolja át ezeket a tevékenységeket, és akkor átláthatja, hogy miben volt jó, illetve miben hibázott esetleg az eddigi munkája során. És biztos lesznek arra ötletei, hogy miként reformálja meg a saját oktatási metódusát. Ehhez kívánok mindenkinek sok erőt és kitartást!

## Jegyzetek

1. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/pem/tortenelem\\_k.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/tortenelem_k.pdf)
2. Azóta megváltozott a kompetenciák és az indikátorok száma! Jelenleg 9 tanári kompetenciának és 66 indikátornak kell megfelelnünk.
3. Értem ezen az összes indikátor végig gondolását.

## A tanulmány szerzője

**Remeczki Imre** gimnáziumi történelemtanár, munkaközösség-vezető, mentortanár, mesterpedagógus, Sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium emeritus26@gmail.com  
*Főbb publikációk:*

Remeczki Imre 2002. Az érsekújvári vár zsoldjegyzékének vizsgálata. *Hadtörténeti Közlemények*. 115. évf. 2: 243–276.

Remeczki Imre 2008. Az új Magyarország-történet – történelemtanári szemmel. (recenzió) *Századok*. 2008. 142. évf. 5. szám: 1320–1322.

## Ajánlott irodalom

Fischerné Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektívák) Történelemtanítás online folyóirat 2010. 1. szám

Gyertyánfy András (2017):Kompetenciák a történelemtanításban -kritikai megközelítésben Történelemtanítás 2017. 1-2 szám

Kaposi József (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás, (LI.) Új folyóirat VII. évf. 1–2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alpanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/> (Letöltés: 2020. nov. 20.) In.: *Válogatott tanulmányok II.* 167–200.

Kaposi József (2018): Történelemtanítás és tanárképzés. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 68–99.

Kaposi József (2020): A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás, XI. évf. 1–2. sz.* <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/kaposi-jozsef-a-hazaitortenelemoktatasi-dilemmai-11-01-03/> (Letöltés: 2020. nov. 20.)

Kojanitz László: A kerettanterv változásai – a történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig Történelemtanítás online folyóirat 2014. 1. szám.

Tomka Béla (2018): Miért tanulmányozzuk a történelmet? Bevallott és rejtett célok Történelemtanítás 2018. 1-2 szám.

Vajda Barnabás (2009): Bevezetés a történelemdidaktikába és metodikába

# Sztanáné Babics Edit

## Múlt és jövő: az iskolatörténeti múzeum jelentősége a pedagógushallgatók hivatástudatának erősítésében

### Bevezetés

Az oktatási folyamatok eredményessége szempontjából nagy jelentőséget kell tulajdonítani az összefüggések felismerésének, a távlatokban gondolkodás és a döntésképeség erősítésének. Tekintettel arra a tényre, hogy a jelenlegi alkalmassági vizsgák a jelöltek pályalkalmasságának előrejelzésére csak korlátozottan képesek, a pályára készülő hallgatók alkalmasságának és hivatástudatának figyelemmel kísérése, fejlesztése a képzés során megvalósítandó feladat.

Az Eötvös József Főiskola az 1870-ben báró Eötvös József miniszter által alapított képezdék közé tartozik, állta a történelmi viharokat, és folyamatosan készítette/ készíti fel a prepákat a pályára, hivatásukra.

### 1. Előzmények

Hazánkban az oktatás története több mint 1000 évre tekint vissza. A Magyar Bencés Kongregációhoz tartozó szerzetesek Pannonhalmán, Bakonybélben, Tihanyban, Győrben és Tiszaújfaluban élnek napjainkban. Főapátságuk Pannonhalma. Az első bencések hazánkban 996-ban telepedtek le Szent Márton hegyén, 1002-ben királyi kiváltságlevél biztosította a pannonhalmi apátság jogait, a 13. században már kilencven kolostoruk volt Magyarországon, melyekben kolostori iskolák is működtek. Pannonhalmán és Győrben ma is magas színvonalon oktató iskoláik fogadják a diákokat.

A bajai iskolatörténeti múzeum születése a magyar iskolák 1000 éves múltjának megünnepléséhez köthető, az *1000 éves a magyar iskola* ünnepek részeként már ismertté vált a szakemberek előtt, majd a hallgatók és a Régió iskolásai is használatba vehették. Az elmúlt néhány év hanyattatásai megakasztották a múzeumi anyag kezelését, gyarapítását. A Főiskola a régi épületéből átmenetileg kénytelen volt kiköltözni, majd a visszaköltözés után, 2021-ben megkezdődhetett a múzeum újraélesztése is.

Az iskolatörténeti múzeum egyik helyiségében kaptak helyet a tárgyi emlékek és tárlókban a Képző első évtizedeire vonatkozó dokumentumok, a falakon művésztanárok festményei, a másik helyiség a gyűjtött anyag rendezését, elhelyezését szolgálja. A folyosó falain őrizzük és mutatjuk be a korábban Bács-Kiskun megyében működött kisiskolákról készült fotókat. A kiállítás és a raktári anyag rendezője Sztanáné Babics Edit, a munka támogatói az intézmény jelenlegi vezetői és dolgozói, valamint segítséget jelentett az Eötvös József Főiskoláért Alapítvány NEA-UN-20-EG-0402 számú pályázata.

## 2. Intézménytörténet és múzeum

Baját a 19. század közepén élénk kultúrélet jellemezte, így természetes, hogy a város vezetői törekedtek elnyerni a tanítóképző felállításának jogát. A helyi mozgalom vezetője Czirfusz Ferenc főgimnáziumi tanár és városi képviselő, később az új intézmény első igazgatója volt (Sztanáné 2010).

„1870. június 23-án Baja város tanácsának ülésén a résztvevők kéréssel fordultak Eötvös József vallás- és közoktatási miniszterhez, hogy az ország területén felállítandó tanítóképzők közül Baját jelölje ki az egyik intézmény helyszínéül.

1870. július 23-án kelt leiratával Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter elrendelte a tanítóképző felállítását Baján. 1870. október 17-én megkezdte működését az új iskola a mai képző épületével szemben levő egykori csendőrlaktanya épületében, majd három évvel később beköltözhetek az új épületbe, a jelenleg A jelű épületrészbe.

1870-ben Czirfusz Ferencet, aki tanulmányai során ügyvédi oklevelet szerzett és praxist is folytatott egészen 1870. június 8-ig, Eötvös József kinevezte igazgatónak.

A gyakorlóiskola 1871. január 2-án kezdte meg működését, az új épület (1. kép) átadása után annak földszinti termeiben az első tanévben már hat évfolyammal, a másodiktól négygyel, az első gyakorlóiskolai tanító Bocskay Kristóf volt.” (Sztanáné – Zorn 2020:14).



1. kép. A bajai Magyar Királyi Állami Tanítóképző

A kezdeti évek, évtizedek gyarapodását nyomon követhetjük az adott évekre vonatkozó évkönyvekből; gazdagodott a könyvtár, a folyóirat-állomány, a szertárak anyagai, dinamikusan nőtt a hallgatói létszám. A tanítás az első években Gyertyánffy, Gönczy, Nagy László munkáiból történt, használták Maszák rajzoló, Emericz földrajzi, Sz. Nagy énekkönyvét. Az intézet 12 fős tanári kara az elméleti tananyagok kidolgozása mellett már 1872-ben részletesen írtak gyakorlóiskolai feladatokról. Az eszközök gyarapításáról a tanárok gondoskodtak, pl. 1872-ben Dr. Bartsch Samu a növénygyűjteményt 400 darabos gyűjtésével egészítette ki. Azonban ennek a virágzó időszaknak az első világháború (2. kép) és az azt követő szerb megszállás véget vetett, a megszállók lefoglalták az intézmény bútorzatát, eszközeit, és elszállították azokat. (Gergely – Kőhegyi 1974, Donáth 2018).

A második világháború szintén nagy csapást jelentett mind a tanulók és tanárok életében, mind az oktató munka infrastrukturális hátterében. Az épületben hadikórház működött, egy részét átmenetileg a polgári leányiskola használta, a nevelőtestületi feljegyzések szerint a tanítóképző tizenegyszer költözött ez idő alatt, s kezdődött új és új helyen a tanítás. Bombatalálat is érte, mely egy intézeti tanár halálát okozta. A háború befejeződése után lassan rendeződtek a körülmények. (Sztanáné – Zorn 2020).

Az intézményben a tanítóképzés folyamatos a kezdetektől, 1959-től már felsőfokú a képzés, majd 1976-tól főiskolai szintű. A felsőfokú tanító- és óvóképzés 25 éves jubileuma tiszteletére az iskola felvette az alapító, Eötvös József nevét. A főiskola képzési kínálatában az idők folyamán történt gyarapodás, a tanítóképzés többek között kiegészült óvopedagógus-, csecsemőgondozó- és kisgyermeknevelő képzéssel is.

A tárgyi anyagok gyűjtése a két világháborút követő újrakezdéskor szintén folytatódott, majd ennek a munkának lendületet adott a már korábban említett 1996-os országos ünneppsorozat. Ezzel az ünneppsorozattal kapcsolatban megjelent az *1000 éves a magyar iskola* című kötet, melyben Rác-Fodor Sándor tanár, a gyűjtőmunka vezetője beszámolt a bajai főiskola múzeumi tantermének kialakításáról. A gyűjtőmunkát az „1000 éves a magyar iskola” Alapítvány és „A magyar honfoglalás 1100 éve” Emlékbizottság támogatása tette lehetővé, és „A tanteremjelleg azt a pedagógiai célt szolgálja, hogy főiskolánk hallgatói megismerhessék a kisiskolákban tevékenykedő elődeik munkáját, mindennapi életét.” (Rác-Fodor 1996:161).





*2. kép. Medgyessy Ferenc: Első világháborús emlékmű*

### **3. A múzeumi állományról**

#### **3.1. Tárgyi emlékek**

Az évtizedek során összegyűlt múzeumi anyag gazdag, de egyenetlen és hiányos, érződik, hogy nem céltudatos és folyamatos gyűjtőmunka eredménye, hanem esetleges, főleg a volt pedagógusok és tanulók hagyatékaiból épült fel.

A tárgyi emlékek néhány darabja régi, népi használati eszközök, többsége azonban valóban az oktatáshoz kapcsolódik. Maradtak fenn tablók, fényképek, de sajnos igen csekély számban, és nem maradtak meg az első évtizedekből a berendezési tárgyak, hangszerek, sportszerek sem. Értékes emlékeink viszont a korábbi, már említett évforduló alkalmából begyűjtött osztálytermi berendezési tárgyak, szekrények, harmónium, tanári asztal, padok, táblák, golyós számológépek, térképek, képek, egyéb szemléltető eszközök, kupák, plakettek. A kisiskolák tantervi felszereléséhez szorosan hozzátartoztak a misézéshez szükséges tárgyak, a mi esetünkben Mária és Jézus szobra, gyertyatartók, keresztek (3. kép). A teremben elhelyezett kis oltár segítette a tanyák, kis települések lakossága számára a misék, vallásos események megtartását, és biztosította a hittel kapcsolatos ismeretek és elköteleződés tanulóknak történő átadását.



*3. kép. Oltár a tanteremben*

A tanterem egyik falán, a történeti anyagokat bemutató tárlók felett néhány kép látható, művésztanárok, pl. id. és ifj. Éber Sándor, Miskolczy Ferenc, Kovács László festményei.

### 3.2. Írásos emlékek

A dokumentumok, írásos emlékek áttekintése a raktár jelenlegi rendezése során még folyamatban van. Terveink szerint a leltárkészítés és a romló állagú anyagok digitalizálását követően bemutatásra kerül a teljes anyag a Főiskola honlapján.

Az anyagok egyik fontos csoportja a hagyatékok. Oktatói és tanulói emlékek (ld. 3–4. melléklet) egyaránt tartoznak ide, az oklevelektől a naplófeljegyzésekig gazdag a gyűjtemény.

A meglévő tablók száma igen csekély, sajnos a háborúk elsodorták nagy részüket. Rendelkezésre állnak az épület tervezésének rajzai, tanári értekezletek feljegyzései, oktatók személyi anyagai, tudományos írásai, publikációi. Gazdag a tantervek, utasítások, módszertani kézikönyvek, naplók gyűjteménye. Maradtak fenn térképek, tankönyvek, iskolai füzetek, szemlél-

tetőanyagok. A könyvek között a kis számú klasszikus kötelező olvasmányon túl sok az előző rendszerben ajánlott ifjúsági irodalom és a marxista irodalom, kongresszusi írások. Rendelkezésre állnak a közelmúltban készült helytörténeti jellegű szakdolgozatok, oktatók kutatási anyagai, jegyzetei. Feldolgozásra vár az intézmény korábbi didaktika tanára, Dr. Rendes Béla megmaradt levelezése. A kolléga levélváltás útján gyűjtött visszaemlékezéseket, melyek között leginkább az egykori tanárookra és a diákéletre vonatkozó visszaemlékezések tarthatnak számot érdeklődésre. Ugyancsak a múzeumban található Dr. Rácz-Fodor Sándor nyugdíjas kollégánk intézménytörténeti munkája és jegyzetei. Több irattári doboz terjedelemben vannak olyan hagyatékok, melyek igen változatosak mind tartalmi, mind mennyiségi szempontból, egyes küldemények levélben érkezett fotókat jelentenek, más esetekben emlékek leírásáról, tankönyvekről, igazolványokról van szó. Az anyagok feldolgozása, mint jeleztem, még nem fejeződött be. Amennyiben átlátjuk a hiányokat, tervezzük újabb megkereséseket, további anyaggyűjtést.

## **4. Az állomány felhasználási lehetőségei az oktatásban**

### **4.1. Az állomány felhasználásának célja, a felhasználással kapcsolatos személyi kérdések**

„Ahogy egy nép kultúrájához hozzátartozik történelme, úgy tartoznak szervesen a pedagógiai kultúrába a neveléstörténeti ismeretek. Az előzmények tudása és kritikus átgondolása, majd az értékek további alkalmazása biztosítják az alapot a helyes pedagógiai döntések meghozatalához. Így tehát a neveléstörténet tantárgy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók számára alapozó és szintetizáló tudományterületnek egyaránt nélkülözhetetlen.” (Sztanáné 2012:201).

A pedagógus habitus alakulása sok tényező függvénye. A hivatástudat előfeltételei a szakmai felkészültség, a munka iránti elköteleződés, az eredményeket kísérő érzelmek. A hivatás-szeretet kialakulásához szükséges a reális pályakép, az önismeret, a szituációk érzelmi átélése, a pedagógus szerep vállalása. A múltra vonatkozó ismeretek, az események feldolgozása során átélt érzelmek segíthetik a pedagógus hivatás iránti elköteleződést.

A fejlesztéssel kapcsolatban több színtérben és résztvevőben kell gondolkodnunk, fejlesztienünk kell a főiskolai képzésben részt vevő hallgatóinkat, az óvodákban, iskolákban a gyermekeket, de nem feledkezhetünk meg az oktatók folyamatos önfejlesztéséről, továbbképzésekről, szakmai konzultációkról sem. Jelen esetben a tanító szakos hallgatók fejlesztési lehetőségeire koncentrálok.

### **4.2. A múzeumi anyagok felhasználása a neveléstörténeti anyagok tanulmányozása során**

A neveléstörténet tematikák felépítése általában lineáris, pedagógiai hagyományoknak megfelelő, bizonyos korok, szerzők, művek feldolgozása pedig szerző- vagy műközpontú elemzéssel történik, de választhatjuk a tananyag oly módon történő problémaközpon-

tú feldolgozását is, melynek során a hallgatók aktivitására építve korszerű módszereket is megismerhetnek (projekt módszer, konstruktív pedagógia, élménypedagógia, kooperatív tanulás...). Vagyis dönthetünk úgy is, hogy egy korszakot emelünk ki, vagy egy személyt, egy problémát, egy módszert, ebből a szempontból lehetőségeink korlátlanok. Megfelelő munkáltatással, érdeklődésre számot tartó olvasmányok kiválasztásával, változatos feldolgozási lehetőségek felkínálásával bevonhatjuk a hallgatókat a feldolgozásba. A bajai főiskolán természetes, hogy amennyiben személyeket választunk vizsgálódásunk tárgyává, báró Eötvös József köztük lesz, mint ahogy a több korszakot áttekintő, összegző feladatok között intézménytörténeti témákat is kínálunk.

Az állami tanítóképzés korai időszakában a bajai képezde igazgatói, tanárai között tudós tanárok, nemzetközi elismertségű kutatók, művészek voltak, pl. Dr. Bartsch Samu, Dr. Margalits Ede, Bellosics Bálint, id. és ifj. Éber Sándor (4. kép). Az ő pályaképük, a családi vonatkozások, helyi érdekességek feltárása, a napjainkban is elismerésre méltó módszertani munkájuk, eredményeik megismerése élővé teszik a hallgatók számára az először talán rettenetes mennyiségű magolni valónak tűnő tananyagot.



4. kép. Rajzóra, tanár id. Éber Sándor

Érdekes kérdéseket vehetnek fel tanításmódszertani témák is, pl. az írástanítás vagy az énektanítás történetének feldolgozása (ld. 1–2. melléklet), melynek során megnézhetjük, elemezhetjük a múzeumban fellelhető korabeli évkönyvekben olvasható képesítési vizsgafeladatokat, módszertani köteteket, megnézhetjük a gyakorló helyen folyó munkát, és összevethetjük, elemezhetjük a tapasztalatainkat.

### 4.3. Új módszerek bevonása a múzeumi anyagok feldolgozásába

A múzeumi anyagok alkalmasak új módszerekkel történő feldolgozásra. Ezek közül a módszerek közül egyik legjobb eredménnyel biztató az *élménypedagógia*, mely lényegét tekintve nem csak módszer, hanem szemlélet, filozófia, melynek legfontosabb eleme a személy aktivitása. Az outdoor élménypedagógia kalandpedagógia néven is ismert, a természeti környezetben folyó fizikai tevékenységek, erőfeszítések és a tapasztalati tanulás integrálását jelenti. Az élménypedagógia outdoor módszere és a tapasztalati tanulás szerves egységet alkot (Fáyné – Sztanáné 2015).

A tanulás csoportban zajlik, lehet csoportos projektmunka, de lehet a csoporton belül teljesítendő önálló feladat. A csoportban kellemes körülményeket teremtve a foglalkozást vezető segítő irányításával folyik a munka. A tevékenység lehet olvasmányfeldolgozás, kísérlet, zene, festés, rajz, drámajáték stb. Ez a módszer jól alkalmazható a gyakorlatokon, a tanulókkal folytatott közös tevékenység során, pl. történeti jellegű olvasmányok feldolgozása esetében. A korabeli iskoláról, a gyermekek életéről szóló történetek feldolgozását, a hangulat megteremtését segítheti a látogatás az iskolatörténeti múzeumban, ahol a gyerekek beülhetnek 100 éves padokba, írhatnak lúdtollal, térdepelhetnek kukoricán. Főleg kisiskolás látogatóink között ez utóbbi igen népszerű, sorban állnak, hogy kipróbálhassák. A sorban állás remekül hasznosítható éneklésre, félig elmondott szövegek befejeztetésére, találós kérdések megválaszolására, kiállított tárgyak megnevezésére. Szintén nagyon népszerű a golyós számológép és a lúdtollal történő írás, pacázás.



5. kép. Egykori tanterem

A *kooperatív technikával* történő munkáltatásra példa lehet egy korábbi, Morus Tamás Utópia című munkájának komplex feldolgozása, ahol a hallgatók több csoportban, a technika által megkövetelt módon dolgozták fel a történelmi háttérrel, angol és nemzetközi szempontból a jelentős, témához kapcsolódó kortársak egyes műveit, pedagógiai tanulságokat, a művek mának szóló üzeneteit. Ez az eljárás intézményünk bármely tudós tanára életművének megismerése érdekében eredményesen alkalmazható (Sztanáné 2012).

Az elmúlt évtizedben már általános volt, hogy az oktatók előadásait befogadását PPT-k alkalmazásával segítsék, vázlataikat képi anyagok, ábrák, linkek becsatolásával hozzák közelebb a hallgatósághoz. Ezek a lépések jelentettek előrelépést a frontális munkában, de a digitális kor fiataljai igényelték / igénylik a technikák további korszerűsítését, így egyre gyakoribbá vált, hogy az oktatók az anyagaikat digitális jegyzetek formájában dolgozták fel. A *digitális jegyzetek* olyan interaktív eszközök, melyek építenek a hallgató fokozott aktivitására, tartalmazzák a legfontosabb ismereteket, majd további feladatok felé irányítják a tanuló figyelmét, ábrák, grafikonok, képek, hang- és videóanyagok segítségével, szakirodalmi kínálattal, ellenőrző feladatsorokkal segítik elő az eredményes tanulást. Történelmi témák is feldolgozhatók ilyen módon, erre például szolgálhatnak a Szegedi Egyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán készített anyagaink, a Játépedagógia és a Pedagógus mesterség digitális jegyzetek (Fáyné – Sztanáné 2015).

## Összegzés

A tanítók képzése a tartalmak és módszerek folyamatos megújítását igényli. A tartalmi megújítás lehetőségeinek kereteit a KKK-k jelentik, a témákat a tudományok fejlődése, a pedagógiai-pszichológiai kihívások, társadalmi elvárások támasztják.

A jelenleg ismert trendek alapján a tartalmi megújítással kapcsolatban javaslom, hogy koncentráljunk a pedagógiai folyamatok szereplőinek személyiségére, az eddig is hangsúlyozott pszichikus funkciók mellett az egyéb személyiségjellemzők és fejlesztési lehetőségeik kérdéseire is, így a hivatástudat erősítésére, a másság, együttérzés, elfogadás, kulturált viselkedés és érdekérvényesítés fejlesztésére.

A módszertani megújulás az előadások és az egyéni munkáltatás terén egyaránt a digitális eszközök fokozottabb bevonásával érhető el (többek között). Az előadások során a PPT-k mellett építeni szükséges az internet nyújtotta lehetőségekre (letöltések), a szemináriumokon az interakciók során az egyéni hallgatói megnyilvánulásokra és a projekteredményekre, melyekhez segítséget nyújthatnak a digitális jegyzetek. Ezek mellett az eszközök mellett, velük együtt érhetjük el a múlt történéseinek, emlékeinek bemutatásával célzott eredményeket.

## Felhasznált irodalom

Donáth Péter 2018. „*Kisemberek*” helytállása: tanítóképzés Baján a szerb megszállás alatt és nyomán 1918–1923. Trezor Kiadó. Budapest. <https://mek.oszk.hu/18400/18401/18401.pdf> (letöltés ideje 2020. 06. 28.)

- Fáyné Dombi Alice – Sztanáné Babics Edit 2015. *Pedagógus mesterség*. Digitális jegyzet óvoda-pedagógus hallgatók számára. TÁMOP -4.1.1.C-12/KONYPV-2012-0004 <http://www.coosp.etr.u-szeged.hu/SCORM/d6d6fa1685a5e511b03e005056b70073/Play?ctx=VJC-BCwCqJhAA>
- Gergely Ferenc – Kőhegyi Mihály 1974. *Pécs-Baranya-Baja háromszögtörténelmi problémái 1918–1921 között*. Petőfi Nyomda. Kalocsa.
- Rácz-Fodor Sándor 1996. A bajai Eötvös József Főiskola múzeumi tanterme. In: Balogh László (szerk.): *1000 éves a magyar iskola*. Korona Kiadó Kft. Budapest.
- Sztanáné Babics Edit 2012. A reneszánsz utópiák helye, szerepe az óvó- és tanító szak tananyagában. In: Bálint Ágnes – Di Basio Barbara (szerk.): *Az utópia ezer arca Tanulmányok 2. javított, bővített kiadás*. PTE BTK NTI. Pécs. [https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/Tananyagok/utopia\\_kotet\\_2012.pdf](https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/Tananyagok/utopia_kotet_2012.pdf) (letöltés ideje 2021.09. 24.)
- Sztanáné Babics Edit 2010. Tanítóképzés Baján. In: Fusz György és mtsai (szerk.): *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve*. Schubert Grafikai Stúdió. Szekszárd.
- Sztanáné Babics Edit – Zorn Antal 2020. *150 éves a tanítóképzés Baján*. Eötvös József Főiskolai Kiadó. Baja.

## Mellékletek

### 1. melléklet. Módszertani munkák 1.



2. melléklet Módszertani munkák 2.



3. melléklet. Hógolyózás a Képző udvarán 1926-ban





4. melléklet. Bajai nyár 1927



A tanulmány szerzője

**Sztanáné Babics Edit** professor emerita, Eötvös József Főiskola Baja. [szbedit@gmail.com](mailto:szbedit@gmail.com).

**Tóth Judit**  
**Érték vagy mérték?**  
**– A középszintű történelem írásbeli érettségi 2005 és 2019**  
**közötti egyszerű, rövid választ igénylő feladatainak**  
**áttekintése a kompetencia típusú feladatok tükrében**

**Bevezetés**

A kötelező történelemvizsga bevezetése 1851-ben, a Bach-rendszerben történt meg, az *Organisations-Entwurf* néven közzétett rendeletben. E történelemvizsga szóbeli részből állt, a vizsga magas presztízsét három szóval jellemezték: „szimbolikus, életútbeli, kulturális” (Kaposi 2015: 27). A 20. században eltömegesedő oktatási rendszer, a tudásról alkotott újszerű szemléletváltás, valamint a vizsga korszerűtlen mivolta miatt új vizsgarendszer kidolgozása vált szükségessé, mely 2005-re a kétszintű érettségi vizsga bevezetéséhez vezetett. A történelemvizsga a források elemzését, a történelmi összefüggések megértését, a kritikai gondolkodást és a problémaközpontú tanítást helyezte középpontba (Kaposi 2015: 21–84, Kaposi 2017).

A kétszintű érettségi bevezetése óra számtalan feladatlap látott napvilágot, így lehetőség nyílik a vizsgarendszer feladatainak részletekbe menő elemzésére. Ha a középszintű történelemérettségi rövid választ igénylő feladatsorait item-, valamint feladatszinten elemezzük, akkor megállapítható, hogy a vizsga jellegében igen ismeret- és tartalomvezérelt. Készítettem tehát egy elemzést, melyben a 2005–2019 közötti középszintű történelem írásbeli egyszerű, rövid választ igénylő feladatait vizsgálom feladattipológiai, valamint az azokban megjelenő kognitív műveletek szempontjából. E tanulmány az elemzés legfőbb eredményeit hivatott bemutatni.

**1. Elméleti háttér**

**1.1. A történelemtanítás átalakulása a 20. század második felétől napjainkig**

A 20. század második felében az információs-kommunikációs társadalom létrejötte miatt megkérdőjeleződött a lexikális ismereteken alapuló tudásátadás, a tudáskanon értéke csökkent, a munkaerőpiaci igények szabták meg a tudás jellegének értékét. Fókuszba került az alkalmazható tudás megszerzése, vagyis megfogalmazódott az a cél, hogy a tanulók mindennapi helyzetekben, az iskolaelhagyás után is alkalmazni tudják tudásukat (Makk-Kőfalvi 2007: 9–13. Gyertyánfy 2017, Érsek 2020). Ennek jegyében a történelemórán nem a témérdek mennyiségű lexikai ismeret megtanulása vált fontossá<sup>1</sup>, hanem a történelmi gondol-

codás kialakítása<sup>2</sup> (Kaposi 2017). A tudásértelmezés új meghatározói a tantárgyi ismeretek mellett a műveltség, szakértelem és kompetencia lettek. A műveltség a hétköznapi életben alkalmazandó tudás, mely segít a mindennapi boldogulásban, összefüggések megértésében. A szakértelem egy adott szakterület alapjaihoz kapcsolódó tudás (például a tudományterület kutatási metodikája, fogalomhasználata), míg a kompetencia fejlődése és használata természetes módon következik be (Fischerné 2010). E paradigmaváltás miatt az oktatás tartalmi és módszertani szempontból is modernizációra kényszerült, ami Magyarországon a kétszintű érettségi vizsga bevezetésével (vagyis a középiskolai tanulmányok kimeneti követelményének megváltoztatásával) járt 2005-ben. A változás az azelőtti „magolós” történelemvizsgát (és ezzel együtt a történelemoktatást) forrás- és kompetenciaalapúvá, valamint narratívávé tette, a történelemtanárok elsődleges feladata pedig a forráskritika és a kritikai gondolkodás kialakítása, fejlesztése lett (Makk-Kőfalvi 2007: 9–13, Kaposi 2017, C. Dahn 2017).

Az utóbbi néhány év európai történelemtanítási trendjeit tekintve tehát általánossá vált a tanulói tevékenykedtetés, forráselemzés, különböző nézőpontok szembeállítása történelemórákon (Erdmann 2010). Magyarországon is elindult a folyamat, de itthon a tanulói tevékenykedtetés az érettségire készítés miatt jelenleg háttérbe szorult (C. Dahn 2017).

## 1.2. Nagy József alkalmazási kritériumai

Az érettségi feladatok Nagy József alkalmazási kritériumrendszerei alapján kerültek kiemelésre. Ezen alkalmazási kritériumok alapján megmérhető, hogy a tanuló az adott tudást különböző élethelyzetekben (például tesztírásnál) milyen szinten tudja használni. Az alkalmazás szintjén megkülönböztetjük a felismerési, a kapcsolási, az értelmezési és a kivitelezési kritériumokat (Nagy 1993: 25–30).

A legegyszerűbb művelet a felismerésen alapszik, amikor is észleletkeresés történik. A felismerés alapú itemek zártak, ismeret jellegű tudás mérésére használhatók és háromfélék lehetnek: eldöntendő kérdés vagy igaz-hamis (ez az alternatív választás), párosítás vagy csoportosítás (ez a válaszok illesztése), illetve több válaszlehetőségből egy/több helyes/helytelen megoldás megtalálása (ez a többszörös választás) (Nagy 1993: 31–36, Csapó 2004b: 292–297, Kontra 2011: 69–72).

A feleletalkotó feladatoknál valósulnak meg a kapcsolás, az értelmezés és a kivitelezés műveletei. A kapcsolás szintjén lexikális ismeretek előhívása a cél, melyhez semmilyen külső segítség (input) nem áll a tanulók rendelkezésére. Értelmezéskor egy szabály, történet, esemény összefüggésének megértése elvárt, vagyis egy rendszer/folyamat/elvont fogalom/ábra/stb. működése, ok-okozati viszonyok feltárása és definiálása a tanulók feladata. Kivitelezéskor input (valamilyen forrás) segítségével megadott szempontok alapján kell új, módosult információhalmazt létrehozni, például esszéírásnál. Ezen nyílt végű, képességmérésre alkalmas feladatoknak négyféle típusát különböztetjük meg: a kiegészítést (ábra/szöveg kiegészítése), a rövid választ (egyszavas/nem egész mondatos válasz), a hosszú választ (felsorolás, egész mondatos válasz) és az esszé típusú választ (Nagy 1993: 42–49, Csapó 2004b: 297–302, Kontra 2011: 72–78).

## 2. Elemzés

### 2.1. Kutatási téma indoklása

Magyarországon a történelemoktatást széles érdeklődés övezi, melynek jó indikátora, hogy szerte Európában a történelemérettségi általában nem kötelező tantárgy (Erdmann 2010). Habár ennek a tárgynak itthon kitüntetett szerepe van, a 2005 óta bevezetett vizsgarendszert itemszinten csak időszakosan vizsgálták, pedig az ellentmondásos eredményességű történelemérettségit napjainkban az érintett korcsoport megközelítőleg háromnegyede tesz (Horváth 2010: 59), így kutatásának fontossága nem vitatható.

### 2.2. Az elemzés módja

Az elemzés végrehajtásához egy Excel-fájlt készítettem, melyben a dokumentum-, valamint tartalomelemzés módszereit használva itemszinten kielemeztem a 2005–2019 közötti középszintű történelemérettségi írásbeli egyszerű, rövid választ igénylő feladatsoyait. Utólagosan a 2020-as év feladatlapjait szintén elemzésnek vettem alá, így az eredmények ismertetésénél ezen év feladatsoira is utalni fogok.

Jelen munkámban az alábbi kutatási kérdések kerültek megfogalmazásra:

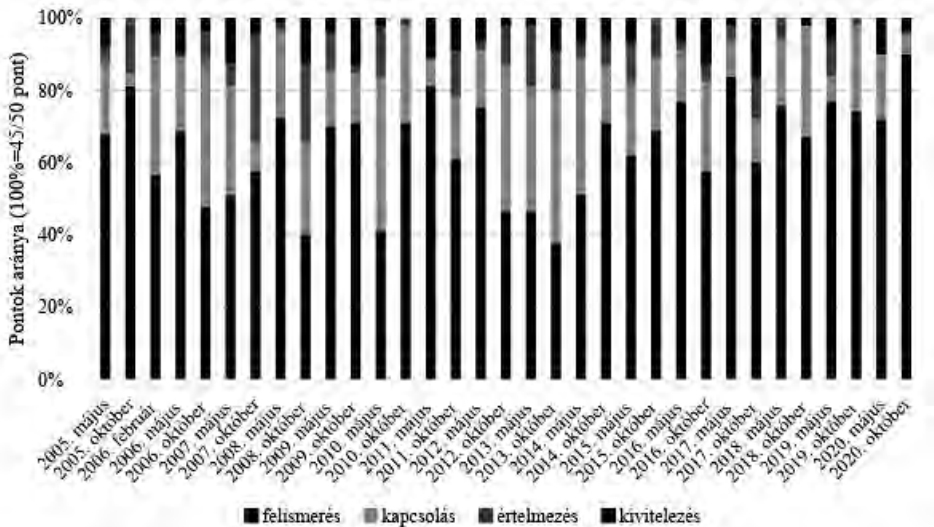
Milyen az alkalmazási követelményszintek eloszlása vizsgaidőszakonként az egyszerű, rövid választ igénylő feladatokban 2005 és 2019 között?

Milyen típusfeladatok jellemzik a középszintű történelem egyszerű, rövid választ igénylő feladatsorait 2005 és 2019 között?

## 3. Eredmények

### 3.1. Követelményszintek változásai

Az alkalmazási követelményszintek vizsgálata során látható (1. ábra), hogy a felismerés alapú itemek aránya hullámzó, ezek vizsgaidőszakonként különböző mértékben, de – a tesztek jellegéből fakadóan – dominálják a feladatsorokat. Az elemzés alapján megállapítható, hogy a zárt végű itemek aránya növekedést mutat. Ha a 2017-es változást vesszük a növekedés kezdőpontjául, a 2017 előtti időszakban átlagosan 60%-os volt a felismerés alapú itemek aránya (Tóth 2021a: 48)<sup>3</sup>, ez azonban azóta közel 75%, ami 2020-ban is stagnálni látszik (Tóth 2021b). Az ábra továbbá bemutatja azt, hogy a nyílt végű művelettipusok közül a kapcsolat a leggyakoribb, az értelmezés és a kivitelezés nem vagy szinte alig jelennek meg, ellenkezőjére csak néhány példa áll rendelkezésre (Tóth 2021a: 48).



1. ábra. Követelményszintek aránya a rövid választ igénylő feladatsorban pontok alapján (2005–2020)

### 3.2. A feladatmegoldó tevékenységek változásai

Tekintettel arra, hogy nem a képességalapú műveletek dominálják a tesztfeladatsort, ezért a leggyakoribb feladattípusok párosítással vagy a helyes/helytelen válasz kiválasztásával érhetők el. 2017 előtt a válaszok illesztése dominált (2. ábra, 1. sz. melléklet), 2017-től azonban – változó intenzitással – a többszörös választás vált meghatározó elemmé (Tóth 2021a: 50), ez a trend a 2020-as év vizsgafeladataira is jellemző. Emellett az alternatív választás a reform előtt a megszerezhető pontok nagyjából 10%-át tette ki, de 2017 májusától szinte teljesen eltűnt<sup>4</sup>. Ami a kiegészítést illeti, aránya nem számottevő, míg a rövid és a hosszú válasz arányait tekintve a rövid válasz nagyjából kétszer olyan gyakori, mint a nyílt végű itemek hosszú válaszadási formája. Az igaz-hamis háttérbe, valamint a többszörös választás előtérbe kerülésével úgy tűnik, a feladatok változatossága csökkent (Tóth 2021b).

## 4. Diskusszió

Az alkalmazási követelményszintek ingadozása a vizsga feladatainak megváltoztatását, átstrukturálását sugallja. Mutatja, hogy a feladatsorok elmozdulnak az ismeretmérő feladatok irányába és reprodukivitást mérnek<sup>5</sup>. A 2005–2006. évi középszintű vizsgafeladatok elemzése mutatja például, hogy a tesztfeladatsorokban a forrásokhoz kapcsolódó kérdések négy-öt típusfeladatban lefedhetők (ok-okozat megtalálása, képi/írott forrás felismerése, topográfia,

hibakeresés), vagyis a vizsgafeladatok nem fedik le a teljes, az érettségi vizsgakövetelményekben megfogalmazott lehetséges feladattípuslistát. Emellett a tesztfeladatok több mint felében azonosítás valósul meg (függetlenül a feladattípustól), a Bloom-i taxonómia „ismeret”-szintjét még nyílt feladatok is ritkán haladják meg. A bonyolultabb kognitív műveletek arányát érdemes lenne növelni, hogy az azokkal megvalósuló képességmérés gyakrabban érvényesülhessen. A történelmi gondolkodás fejlesztése ugyanis akkor eredményes, ha stimuláló, és nem pedig csak memorizálásból áll (Mills Kelly 2016: 15.)

A feladatmegoldó tevékenységek leegyszerűsödésében, valamint egyoldalúvá válásában megoldást jelenthet a digitális érettségi bevezetése, ahol a feladatok változatossága garantált lehetne (Szepesi 2020: 259–261).

## 5. Az elemzés korlátai

A kutatást egy több ezer mezőt tartalmazó Excel-táblában végeztem, melyben kevés függvény található, így a dinamikus elemzés nehézkes. Szintén megemlítendő, hogy Nagy József alkalmazási kritériumai mellett az adatok újraelemzése ajánlott az érettségi követelményekben feltüntetett lehetséges feladattípusok figyelembevételével, mellyel átfogó képet kaphatunk a feladattípusok jellegét illetően.

## Összegzés

Összességében megállapítható: az alkalmazási műveletek arányát tekintve szignifikáns ingadozás figyelhető meg, ahol a zárt végű itemek számaránya növekedő tendenciát mutat, míg a nyílt végű válaszlemek általánosságban a kapcsolás műveletével oldhatók meg. A feleletválasztó feladattípusok diverzitása lecsökkent, a feladatokat az utóbbi 4-6 évben a többszörös választás feladattípusa dominálja (a válaszok illesztése helyett), ezzel szemben a magasabb szintű logikai feladatok, melyek kivitelezésre vagy értelmezésre épülnek, háttérbe szorultak, egyes vizsgákból teljesen hiányoznak, annak ellenére, hogy a gyakorlatban már megjelentek az ilyen típusú feladatok<sup>6</sup>. Kérdés, a 2024-es érettségi követelmények fognak-e változást hozni ezekben az eredményekben, vagy a tendencia folytatódni fog.

A kétszintű érettségi bevezetése óta több javaslat is érkezett a rendszer megváltoztatására. Többen felvetették<sup>7</sup> a digitális, standard alapú érettségi gondolatát, valamint az adaptív tesztelés bevezetésének lehetőségét (Kojanitz 2018). A tanulmányban összefoglalt eredmény a sok-sok építőkö egyike lehet a történelemtanítás megújításában. *„Lényegében azt a problémát kell megoldani, hogy amellett, hogy a gyerekek gyakran olyasmit tanulnak, ami a szó közvetlen értelmében felesleges számukra, maga a tanulás mégis hasznos legyen”* (Csapó 2004a:30).

## Jegyzetek

Fontos kiemelni, hogy a képességfejlesztés és az ismeretközlés nem egy spektrum két véglete, a kettő ugyanis feltételezi egymást, vagyis ismeretátadás nélkül a képességfejlesztés sem valósulhat meg (Gyertyánfy 2014).

Ugyanakkor Csapó Benő kiemeli, hogy a magyar tanulók tudása az oktatás lexikális túlsúlya miatt színvonalában nem megfelelő, a magyar iskolarendszer nem a tudásalapú társadalom jellegében elvárható képességeket fejleszt, hanem továbbra is erősen ismeretközpontú, melyet a PISA mérések is igazolnak. (Csapó 2008: 81-82.)

Kutatók 2012-ben már rámutattak arra, hogy nyílt végű feladatok arányát célszerű lenne növelni. (A 2012. május-június érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése, a feladatsorok és egyes feladatok mérésmetodikai vizsgálata a TÁMOP 3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében. Történelem. Közép- és emelt szint. 22.)

A 2005-2016. között az összesen 1125 pontból 112,5 alternatív választással volt megszerzhető, ez 2017-től a hat vizsgaidőszak alatt összesen csak 6 pont, vagyis közel 2%.

A reprodukтивitás az esszéfeladatoknál is megfigyelhető (F. Dárdai -Kaposi 2008: 173). Kojanitz László doktori értekezésében (*A középszintű történelem érettségi vizsgán készült esszék elemzése és értékelése a kauzális összefüggések bemutatásának minősége szempontjából*) felhívja a figyelmet a középszintű esszéfeladatok esetében a kompetenciamérés problémájára, miszerint az értékelési útmutató alapvetően az ismeretek számonkérését célozza. (Gyertyánfy 2021).

Ilyen összetettebb gondolati művelet alkalmazását követeli meg a Kaposi József-Száray Miklós 2011. Történelem III. Képességfejlesztő munkafüzet. 103. oldalán olvasható második feladat, ami kódváltáson alapul. Hasonló – a diákok problémamegoldó és elemző képességeit fejlesztő- feladatokat mutat be Csepela Jánosné: A szám is számít (Történelmi információk szerzése és feldolgozása táblázatokból, diagramokból) c. írásában. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/csepela-janosne-a-szam-is-szamit-tortenelmi-informaciok-szerzese-es-feldolgozasa-tablazaratokbol-diagramokbol/>

Kaposi József, Csapó Benő, valamint Molnár Gyöngyvér. Kojanitz László (összeáll.) 2018. A történelemtanítás megújítása: Kerekasztal beszélgetés az EKE-OFI-ban. *Történelemtanítás* 9: 3-4. és Molnár Gyöngyvér Csapó Benő 2019. A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*, 28: 4. 705-717.

## Felhasznált irodalom

A 2012. május-június érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése, a feladatsorok és egyes feladatok mérésmetodikai vizsgálata a TÁMOP 3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében. Történelem. Közép- és emelt szint. [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/meresmethodika/Tortenelem.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/meresmethodika/Tortenelem.pdf) (letöltve: 2020. 09. 05.)

Csapó Benő 2004a. A tudáskonceptió megváltozása: Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. In: Györi Anna (szerk.): *Oktatás és Iskola*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 29–40.

- [http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2004\\_Csapo\\_Tudas\\_es\\_iskola.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2004_Csapo_Tudas_es_iskola.pdf) (letöltés: 2021. 09. 23.)
- Csapó Benő 2004b. Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. PSZMP – Keraban Kiadó. Budapest. 284–302.
- Csapó Benő 2008. A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat Gazdaságelemző és Informatikai Intézet. Budapest. 71–93. <https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf> (letöltés: 2021. 09. 15.)
- Erdmann, Elisabeth 2010. Történelemtanítás az Európai Unió országában. *Történelemtanítás* 1: 1. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Mu-helykonf11.pdf> (letöltés: 2021. 09. 06.)
- Érsek Attila 2020. A kritikai gondolkodás szerepe és ismérvei a történelemtanításban. Egy kvalitatív kutatás összegzése. *Történelemtanítás* 11: 1–2. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/ersek-attila-a-kritikai-gondolkodas-szerepe-es-ismervei-a-tortenelemtanitasban-11-01-05/> (letöltés: 2020. 12. 02.)
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József 2008. A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 169–186. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/169-186.pdf> (letöltés: 2021. 09. 13.)
- Fischerne Dárdai Ágnes 2010. Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás* 1: 1 <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (letöltés: 2020. 09. 22.)
- Gyertyánfy András 2014. Gondolatok történelemtanításunk helyzetéről. *Történelemtanítás* 5: 2–4. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/gyertyanfy-andras-gondolatok-tortenelemtanitasunk-helyzeterol-05-02-03/> (letöltve: 2020. 12. 02.)
- Gyertyánfy András 2021. Képességek, kompetenciák, történelmi gondolkodás. Kísérlet a fogalmi tisztázásra. *Történelemtanítás* 12: 1–2. [https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/05/12\\_01\\_05\\_Gyertyanfy.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2021/05/12_01_05_Gyertyanfy.pdf) (letöltés: 2021. 06. 11.)
- Horváth Zsuzsanna 2010. Az érettségi kérdőjelekkel. *Mérleg* 2006–2010. *Educatio* 19: 1. 54–64. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00051/pdf/325.pdf> (letöltés: 2020. 02. 18.)
- Kaposi József 2017. A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás* 8: 1–2. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-gondolkodas-es-a-kepessegfejleszto-feladatok-08-01-03/> (letöltés: 2020. 02. 25.)
- Kojanitz László (összeáll.) 2018. A történelemtanítás megújítása: Kerekasztal-beszélgetés az EKE-OFI-ban. *Történelemtanítás* 9: 3–4. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/a-tortenelemtanitas-megujitasa-09-03-04/> (letöltés: 2021. 04. 30.)
- Kontra József 2011. *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem. Kaposvár. 69–78. <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (letöltés: 2020. 12. 02.)
- Mills Kelly, T. 2016. *Teaching History in the Digital Age*. University of Michigan Press. 14–25.
- Nagy József 1993. Értékelési kritériumok és módszerek. In: Vidákovich Tibor (szerk.): *Pedagógiai diagnosztika 2*. Alapműveltségi Vizsgaközpont. Szeged. 25–49.



Nagy József 2007. *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó. Szeged. 2–8.

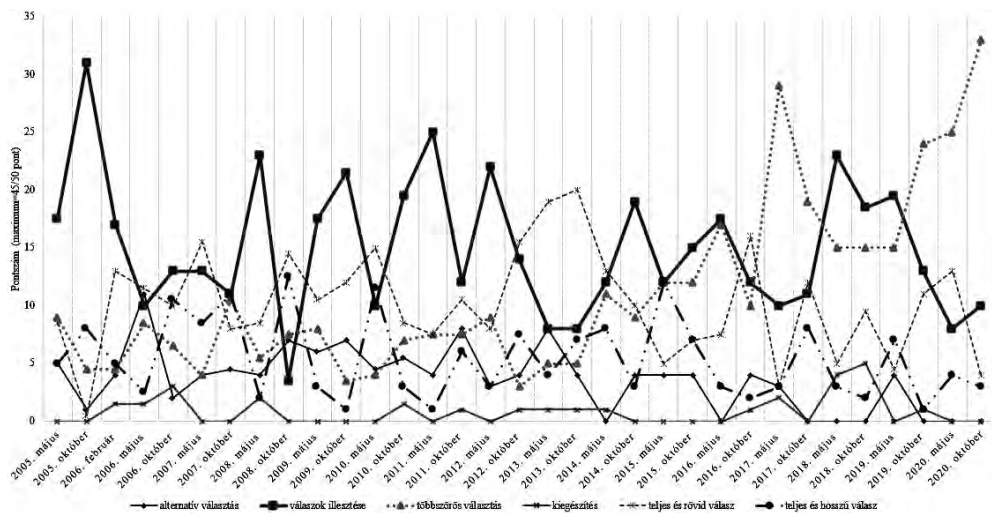
Szepesi Gábor 2020. A digitális érettségi bevezetésének lehetősége a történelem tantárgyból. In: F. Dárdai Ágnes – Kaposi József – Katona András (szerk.) *A történelemtanítás a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)*. Magyar Történelmi Társulat. Budapest. 257–269. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23750> (letöltés: 2021. 01. 10.)

Tóth Judit 2021a. *A középszintű történelem írásbeli érettségi feladatainak formai és tartalmi vizsgálata*. Szakdolgozat. Kézirat. SZTE BTK Történelmi Segédtudományok Tanszék. Szeged.

Tóth Judit 2021b. A 2020. májusi és októberi középszintű történelem írásbeli feladatsorok itemszintű vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 71: 7–8. (közlésre elfogadva)

## Melléklet

### 1. sz. melléklet



1. ábra: A feladatmegoldó tevékenységek aránya az érettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladatsoraiban (pontszám alapján) (2005–2020)

### A tanulmány szerzője

**Tóth Judit** doktorandusz, PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Főbb kutatási területe: történelemdidaktika, történelemérettségi, pedagógiai értékelés. [tothjudit1995@gmail.com](mailto:tothjudit1995@gmail.com)

# Valentné Albert Éva – Frank Tamás

## Egy különleges epizód egy Sacré Coeur növendék élettörténetében az 1938-as Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus

„Kiket akarunk nevelni? Nem jelentéktelen embereket, akiknek jósága pusztán abban áll, hogy nem rosszak... Ki érhetné el, hogy többek akarjanak lenni, váljanak, Montalambert szavaival, »valódi jóvá annak árnyéka, visszhangja, vagy csonka maradványa helyett?«<sup>1</sup>”

(Stuart 1911: 31)

### Bevezetés

A 2021-es Nemzetközi Eucharisztikus Konferencia sokszínű rendezvényeivel sokakra hatást gyakorol, Ferenc pápa szavait idézve: „a találkozás Jézussal az eucharishtiában” át is alakít minket, talán nemcsak átmenetileg. Egy új ünnep, amely egyike a leglátványosabb, a legtöbb katolikus zarándokot egy időben, egy helyre vonzó ünnepeknek. Talán egy-két pillanatra vagy tovább is, aki csak hall róla, megérez valamit a kongresszus kiáradó lelkeségéből. Neveléstörténészekként vizsgálatunk középpontjába nem a mostani (az 52.), hanem az 1938-as Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszust helyeztük. Ez utóbbi kongresszus a 34. volt a sorban. Az első eucharisztikus kongresszus kezdeményezője Emilie-Marie Tamisier, francia világi hölgy volt. A kongresszus – a Katolikus Lexikon szavait idézve – „az Eucharisztia megismerését, szeretetét és tiszteletét előmozdító összejövetel. – A részvétel zarándoklat jellegű, szentmisék, szentségimádások, előadások mélyítik el az eucharisztikus lelkiületet”. 1874-ben Tamisier Avignonban még eucharisztikus zarándoklatot vezetett, de 1881-ben Lille-ben már P.-J. Eymard hatására az általa szervezett rendezvény a Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus nevet viselte.<sup>2</sup> Vizsgálatunk fókuszába a kongresszus és az iskola kapcsolatát emeltük. E kapcsolatot több módszerrel is vizsgáltuk (Frank és Valentné 2021). Jelen tanulmányban egy egykori Sacré Coeur növendék emlékeinek kincsesládájából emeljük ki a kongresszusra vonatkozó epizódot.

A katolikus neveléssel foglalkozó szakirodalomban a Szent Szív Társaság (röviden Sacré Coeur) iskoláival Rébay Magdolna 2002-ben megjelent tanulmánya kronologikus iskolatörténeti megközelítésben, míg egy disszertáció (az előbbi kiegészítve) egyebek közt a Sacré Coeur növendékek jellegzetes élettörténeteivel és az iskola ezen élettörténetekre gyakorolt hatásával foglalkozott (Valentné 2019). Jelen tanulmányban az alábbi kérdésekre keressük a választ. Miben erősítette meg a Sacré Coeur rend iskolájában alkalmazott nevelési elveket az 1938-as Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus? Milyen személyiségformáló hatása volt az akkori rendezvényeknek, különleges találkozásoknak? Mit olvashatunk ki egy rövidke történetből? Hogyan illeszkedik ez az egy hét az emlékező élettörténetének a McAdams-féle élettörténet-modell szerinti nukleáris epizódjaihoz?

## 1. Emlékezet és élettörténeti interjú

Ádám Márta egykori növendék három, különböző életszakaszra vonatkozó története Jan Assmann (2018) *kulturális emlékezet* fogalmának összetevői közül (*mimetikus, tárgyakban megőrzött és kommunikatív*) az illékony *kommunikatív emlékezet* visszaemlékezésben és interjújában megőrzött emlékcspadájában akadt fenn. Fenti kérdéseinkre e három történet élettörténeti elemzésén keresztül próbálunk választ adni. McAdams az általa ajánlott élettörténet-interjújában az alany életének fejezeteiről, kulcs- (nukleáris) epizódjairól, jövőjéről, küzdelmeiről, személyes ideológiájáról faggatja a résztvevőket. Ezek közül kiemeljük a nukleáris epizódokkal foglalkozó kérdéseket, melyek a résztvevő életének legjobb mozzanatairól; legrosszabb emlékeiről; élete fordulópontjairól, sorsfordító eseményeiről; korai, gyermekkori pozitív és negatív emlékeiről szólnak (McAdams 2008). A Sacré Coeur növendékek élettörténetével foglalkozó kutatásban (Valentné 2019) az iskoláskori életszakaszra vonatkozó kérdések, és az azok kapcsán megfogalmazódó válaszok részben megfeleltethetők a McAdams-féle élettörténeti interjú kérdéseinek. Bár míg előbbi fókuszában az iskola és hatása áll, addig utóbbi a teljes életszakaszra vonatkozik. A sorsfordító epizódok mindkét kutatásban a felnőtt életszakaszra vonatkoznak. McAdams az élettörténetek nukleáris epizódjaiból két jellemző létezési mód mérhető arányát vizsgálta. Az ember „egyéni” (agency) és „közösségi” (communion) létezési móddal bír. Az „egyéni” az önvédelemben, az önbizalomban és az önbővítésben nyilvánul meg, a közösségi az együttműködésben (Bakan 1966: 14–15, McAdams 2002). A McAdams-féle „egyéni” és „közösségi” típusokra alkalmazható kódrendszer<sup>3</sup> a már idézett Sacré Coeur-kutatás hat résztvevőjének élettörténeti epizódjaira elvégeztük, és be is számoltunk róla (Valentné 2020b), de részletes publikáció még nem jelent meg az elemzés eredményéről. Jelen kutatás során a kódrendszert Ádám Márta, egykori Sacré Coeur növendék élettörténetének egy-egy epizódjára alkalmazzuk, a „legszebb emlékek” közül a Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszusról szóló történetet kiemelve. A négy jelentős nukleáris epizódból a legkorábbi, a legszebb és a felnőttkori sorsfordító történetet taglaljuk. Bár rossz emlékeket is felidéztek az iskoláról a résztvevők, ezek azonban szinte alig jelentek meg, a *Merkel-féle retrospektív idealizációs keretnek, nosztalgiának* köszönhetően, mely az egyén védelmét szolgálja, amennyiben főértékei, általa nem megváltoztatható módon, külsőleg leértékelődnek (Merkel 2000, idézi Kovács 2008: 22). A kódolást a következőképpen végeztük, először egymástól függetlenül, majd közös álláspontra jutva a három történet esetében. Ha konkrétan megjelenik az élettörténeti epizódban az alábbi nyolc téma valamelyike, akkor az értékelő táblázatban 1 szerepel a téma oszlopában, ha nem jelenik meg explicit módon, akkor 0 pont. Minden epizódban összegezhethetjük az „egyéni” és a „közösségi” pontokat, így egy epizód maximum 4 egyéni és maximum 4 közösségi pontot kaphat.

Az „egyéni” jelleghez tartozó témák angol elnevezéseikkel és rövidítéseikkel:

- Self Master (SM), öntökéletesítés, az önmegértés ugrása új életcélok által, drámai rálátás az életre, irányítás átvétele az élet fölött. pl. Apáca lesznek, akármit is mondanak.
- Status/Victory (SV), különleges presztízs-növekedés a társak körében, pl. önképzőkörben előadni.
- Achievement/Responsibility (AR), sikeres megküzdés valamilyen feladattal, felelősségvállalás, pl. lefutni 61 évesen a maratont.
- Empowerment (EM), Isten megnyilatkozik.

A „közösségi” jelleghez tartozó témák angol elnevezéseikkel és rövidítéseikkel:

- Love/Friendship (LF), barátság, szerelem
- Dialogue (DG), beszélgetés, nem veszekedés
- Caring/Help (CH), segítséget adni, gondozást nyújtani
- Unity/Togetherness (UT), közösség, összetartozás

Vizsgálatunkban az a legfontosabb nívum, hogy egy élettörténeti interjúra alkalmazott elemzési módszert, Boreczky Ágnes doktori iskolai témavezetőnk javaslata alapján, iskolai történetekre is alkalmazunk. Ily módon az iskolai történetek képezte élettörténeti szakasz nukleáris epizódjainak elemzéséből az iskola személyiségformáló hatása is mérhetővé tehető (Valentné 2020b).

## 2. Egy Sacré Coeur növendék élettörténeti epizódjai az „egyéni” és a „közösségi” létforma kettősségében

A következőkben részletesen bemutatjuk a kódolás menetét – három történetet felhasználva. Nehéz közömbösnek maradni és számokba zsúfolni egy emberi életet. Helyesebb lenne azt mondani, hogy egy különleges ember életének néhány kiemelkedő pillanatát mutatjuk meg, és reménykedünk, hogy az olvasó nemcsak abban leli örömét, ahogy a történetek kódolása folytán feltárul a „közösségi” vagy „egyéni” létezés egyértelmű bizonyítéka, hanem átérzi, ahogy a mesélő borzongva meséli életének legkedvesebb vagy legfelemelőbb pillanatait. Következzék egy korai emlék a visszaemlékező, Ádám Márta interjújából. Aláhúzással jelöltük az egyéni vagy közösségi lét összetevőinek megjelenését, de hogy az olvasó se maradjon tétlen, csupán lábjegyzetben jelöltük meg az aláhúzott részhez tartozó kódot. Ajánljuk az olvasónak, hogy olvassa el újra az egyéni és a közösségi lét témáit, és kódoljon velünk együtt. Az alábbi történet mozaikjait két interjúrészlet (*dölt betűvel*), az élőbeszéd természetességének meghagyásával lejegyezve, és az írott visszaemlékezésből vett idézet képezi.

*„[A Sophianumban] történt az a felejthetetlen szituáció, hogy anyu bement, gondolom beíratni az Évikét, vagy érdeklődni, nem is tudom miért, mindenesetre engem vitt. És akkor léptem én be először a Sophianum kapuján, ahol hát csodadolgokat láttam, ötévesen. És ott ismertem meg, le is van írva [a visszaemlékezésemben].”*

„Az elemi igazgatónője M. Helbig: ő volt az első eleven apáca, akit ötévesen megismertem. Magas alakja, szigorú mégis kedves tekintete megfogott. Az egész porta, ahol anyukámmal valószínű nővérem beíratásával kapcsolatban beszélgettek<sup>4</sup>, a rejtélyesen „magától” nyíló kapu, Ida néni, az iskolaszag, a metszett üvegű ajtók, a légkörben érezhető „valami” meghatározó volt egész életemre.” (Ádám 2005/2019: 217)

*„És akkor hazamentünk, ezt azt hiszem nem is írtam bele talán. Hazamentünk és közöltem<sup>5</sup> nagy büszkén, márpedig én apáca leszek<sup>6</sup>! Hát kiröhögtek természetesen. De ahogy múltak az évek ez a dolog komolyodott. És ha nem is tudtam olyan hagyományos értelemben véve apáca lenni, az életformámat igyekeztem úgy alakítani.”*

Történetünk idején, 1935-ben a Mikszáth Kálmán téren magasodott az az iskola, mely oly meghatározó volt mesélőnk és még sokak számára. A Szent Szív Társaság vagy Sacré Coeur Nővérek, Budapesten, 1917-ben a VIII. kerületi Mikszáth Kálmán téren nyitották a második iskolakomplexumukat, új zárdával, leánygimnáziummal és internátussal<sup>7</sup>. Az első iskolát az akkori VII. kerületben, az István úton (1929-től Ajtósi Dürer sor<sup>8</sup>) alapították meg 1883-ban.

A Mikszáth Kálmán téri iskola, a Sophianum, nevét a rend alapítójáról kapta. A Szent Szív Társaság 1800. november 21-én alakult, alapítónője az 1925-ben szentté avatott Madeleine Sophie Barat (1779–1865)<sup>9</sup>. A társaság célja az 1815-ben megfogalmazott ún. régi Konstitúció (rendi szabályzat)<sup>10</sup> 4. § szerint: *„Jézus Szent Szívének megdicsőítése tagjainak üdvösségre és tökéletességre való törekvése által, azoknak az erényeknek követésén keresztül, amelyeknek középontja és példája az Isteni Szív, arra vannak felszentelve, – amennyire ez nőknek lehetséges – hogy mások megszentelődéséért munkálkodjanak, amely Jézus Szívének legdrágább vágya.”*

A társaság céljának megvalósításához szolgáló eszközök az 1815-ben megfogalmazott ún. régi Konstitúció (rendi szabályzat) 6.§ szerint:

- a bentlakó gyermekek nevelése
- a bejáró szegény gyermekek ingyenes oktatása
- lelki gyakorlatok adása világiak számára, világiakkal való kapcsolattartás

Ádám Márta első meghatározó élménye az iskolával kapcsolatban egyaránt tartalmaz egyéni és közösségi létmódról árulkodó jellemzőket is a beszélgetés (DG) és az új életcél megjelenésében (SM). Jellemzően a korai emlékek még nem fedik, fedhetik le a teljes téma-választékot, inkább az „egyéni” létmód a domináns. Árulkodó az egyes szám első személyű elbeszélésmód is.

A következő történet az Eucharisztikus Kongresszus címet viseli az írott visszaemlékezésben.

„1938. május. Eucharisztikus Világkongresszus Budapesten. Többszörös ünneplést jelentett a Sophiban. Meglátogatott bennünket Msgr. Eugenio Pacelli bíboros, XI. Pius pápa legátusa. Régi ismerőse, mondhatni barátja és támogatója a Sacré Coeurnek. Elmondhatatlan az eufórikus lelkesedés, amikor ő lett XII. Pius pápa, hiszen elmondhattuk, hogy személyesen” ismerjük<sup>11</sup>, találkoztunk vele! Ölelkeztünk, éljenzünk a folyosókon<sup>12</sup>. Áprilisban voltam elsőáldozó<sup>13</sup>, mint első elemista. Az Ifjúsági Napon részt vettem a Hősök terei szentmisén. Ennek előkészületei voltak. Werner Alajos atya szervezte az egyházi zenét, az egyöntetű éneklést<sup>14</sup>. Kongresszusi füzeteket kaptunk kézhez, Szent vagy Uram énekek voltak benne. Werner atya sorra járta az iskolákat, szemináriumokat egy hatalmas zászlóval. Nálunk a nagy udvarra gyűlt az egész iskola, és a hatalmas zászlóval mint karmesteri pálcával vezényelt az udvar fölé magasodó lépcsőről. Ugyanígy történt a Hősök terén. Mindenhol jól látható magasságból lengett a vezénylő zászló, tökéletesen együtt zengett a tömeg<sup>15</sup> – az ilyenkor elkerülhetetlen „csúszások” nélkül. Az egész tér tele volt padokkal, azokon ültünk: a fehértől a feketéig mindenféle bőrszínű fiatal, különböző egyenruhájú cserkészek; zászlók tömege<sup>16</sup>. Erősítők közvetítették a mise szövegét, valamennyien harsogtuk a latin válaszokat, mondtuk latinul a Credo-t, Pater noster-t. (A közös nyelv nagyszerűsége! Ma pedig az a nagyszerű, hogy mindenki a maga nyelvén mondja ugyanazt, és TUDOM, hogy ugyanazt mondja, amit én!)<sup>17</sup> – A padok között papok százai áldoztattak. Kis híján hetven éve, mégis élő, eleven emlék!” (Ádám 2005/2019: 220)

A gyönyörű epizód zömében többszám első személyben íródott, az elsőáldozás, és az azt követő mondat van csupán egyszámban. Éppen az elsőáldozás az, amely az egyetlen „egyéni” létjellemező, az „empowerment” (EM), azaz az Isteni megnyilvánulás témája, a McAdams-féle kódolás szerint, a fenti történetben. Ezt az epizódot volt a legnehezebb kódolni, mert szinte minden szava hordozza a „unity/togetherness” (UT) közösség, összetartozás témáját. A fenti történet az egyik legszebb példája annak, hogy a Sacré Coeur iskola a nagyközösség élményének életre szóló elmélyítésével is gazdagította növendékeit. A sok összetartozást hangsúlyozó történet közül is kiemelkedik a kongresszus élménye, amikor a nagy közösség eleven élménye kiárad az iskola falain kívülre, a kongresszus résztvevőire, a hívők közösségére.

A harmadik elemzett történet a sorsfordító epizód az élettörténeti interjúból.

*„Visszamentem a Műegyetemre dolgozni, és ott az orrom elé bukott, a Gellért téri villamosmegállóban a Radányi Rókus atya, aki akkor Pakson volt kiségitő lelkész. Őt is be akarták gyűjteni, de szerencséjére lakodalomban volt és mielőtt befordult volna a saját utcájába, a plébániához, meglátta az utca végén a fekete kocsikat meg a nagy kivilágítást. Úgy ahogy volt, szerencsére civilben, sarkon pöndörült és Pakról elindult gyalog Budapestre. És pont akkor lépett le a villamosról a Gellért téren, amikor én föl akartam volna szállni. Hát majdnem egymás nyakába borultunk, hogy jaj de jó, hogy megvan<sup>18</sup>. És akkor őt kezdtük pátyolgatni a Kontra Évával<sup>19</sup>. Megállapodtunk abban, hogy ő megpróbál disszidálni, és hogyha megérkezik, akkor nekem a műegyetemre fog küldeni egy képeslapot, amin csak az fog állni, hogy „Kezedet csókolom!”<sup>20</sup>. Csodálatos a gondviselés. Egyszerűen csodálatos<sup>21</sup>, most is szaladgál rajtam a hideg. Kérlek szépen, jöttek értem, szeptember 26-án vagy 28-án, valamelyiken, a műegyetemre, hogy menjek föl a személyzetire. Tudtam, hogy miért. Úgyhogy fogtam a táskámat, belerámoltam a tiszóraitam, hogy éhen ne haljak adott esetben, és azt megelőzően, hogy elindultam, a Posta meghozta a képeslapot, hogy „Kezedet csókolom!””*

Ha a kedves olvasó tudni akarja, miért is volt olyan jelentős ez a képeslap, olvassa el Ádám Márta egyelőre még kéziratos Kaleidoszkóp (2005/2019) és Képek a börtönéletből (2003/2019) c. visszaemlékezéseit.

## Összegzés

	Egyéni				Közösségi				Egyéni : közösségi
	SM	SV	AR	EM	LF	DG	CH	UT	
Legkorábbi	1	0	0	0	0	1	0	0	1:1
Eucharisztikus Kongresszus	0	0	0	1	1	1	0	1	1:3
Sorsfordító	0	0	0	1	1	1	1	0	1:3

1. táblázat. A McAdams-féle élettörténeti interjú nukleáris epizódjaihoz használt kódolás iskolai és sorsfordító történetekben

A felnőttkor legfontosabb történetében megerősödik az egyéni jellemző, a Self, de a közösségi lét többszörös hangsúllyal teljesebbé válik. Az iskola adta nagyközösség élményének mindennapi megélése háttérbe szorul, és helyét a sorsfordító beszélgetések, barátságok, segítségnyújtás veszi át, összhangban a nevelési célokkal.

## Jegyzetek

1. „Egy valódi lényé, mintsem megmaradjon árnyak, visszhangnak vagy romnak?” (Nagy Veronika fordítása)
2. szócikk: Eucharisztikus Kongresszus. In: Katolikus Lexikon.
3. <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/agency/> Letöltés: 2019.03.22 4:09
4. (DG)
5. (DG)
6. (SM)
7. (Stuart, Janet Erskine 1914/1925: Előszó)
8. <http://www.zuglo.hu/wps/portal/kisokos?folder=kulonallo3&menuid=ADMR&docid=LADN-864C5B> (Utolsó megtekintés: 2013. január 1.)
9. (Rébay Magdolna 2002:164)
10. Az angol nyelvű régi Konstitúció a szövegforrás, mely a rend tulajdonát képezi. A Szent Szív Társaság (Sacré Coeur) szerzetesrend jelenlegi tagjai Magyarországon és szerte a világon, a II. Vatikáni Zsinat után megújított Konstitúció (rendi szabályzat) szerint élik szerzetesi életüket.
11. (LF)
12. (UT)
13. (EM)
14. (UT)
15. (UT)
16. (UT)
17. (UT/DG)
18. (LF)
19. (CH)
20. (DG)
21. (EM)

## Felhasznált irodalom

- Assman, Jan 2018. *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskulturákban*. Atlantisz Könyvkiadó. Budapest.
- Bakan, David 1966. *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*. Beacon Press. Boston.

- Frank Tamás – Valentné Albert Éva 2021. Az 1938-as Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus és az iskola kapcsolata az Esti Kurir és az Uj Nemzedék című lapokban. Változások a pedagógiában – a pedagógia változása III. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központ. Esztergom. 2021. november 19. Konferenciaelőadás.
- Kovács Éva 2008. Az élettörténeti emlékezet helye az emlékezetkutatásban. Tudománytörténeti és kutatási bevezető. In: Kovács Éva (szerk.): *Tükörszilánkok. Kádár-korszakok a személyes emlékezetben*. MTA Szociológiai Kutatóintézet – 1956-os Intézet. Budapest. 9–41. Letöltés: [https://www.academia.edu/7520655/T%C3%BCk%C3%B6rszil%C3%A1nkok\\_K%C3%A1d%C3%A1r\\_korszakok\\_a\\_szem%C3%A9lyes\\_eml%C3%A9kezetben](https://www.academia.edu/7520655/T%C3%BCk%C3%B6rszil%C3%A1nkok_K%C3%A1d%C3%A1r_korszakok_a_szem%C3%A9lyes_eml%C3%A9kezetben) 2019.03.14. 10:00
- Magyar Katolikus Lexikon*. Letöltés: <http://lexikon.katolikus.hu/> 2021. szeptember 18. 0:42
- McAdams, Dan P. revised: 2002. *Coding Systems for Themes of Agency and Communion*. Letöltés: <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/agency/> 2019.03.22 4:09
- McAdams, Dan P. revised: 2008. *The Life Story Interview*. Letöltés: <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/> 2019. január 10. 12:19
- Merkel, Ina 2000. Az „ostalgia” mint identitáspolitikai. Észrevételek a keletnémet kultúra átalakulásáról. *Café Babel* 39: 163–169.
- Rébay Magdolna 2002. A Sacré Coeur Magyarországon 1883–1950. In: Fejérdy Gergely (szerk.): *Tanulmányok fél évezred magyar történelméből*. PPKE BTK Történelemtudományi Intézet és Pázmány Péter Történész Kör. Piliscsaba. 164–196.
- Stuart, Janet Erskine 1911. *The Education of Catholic Girls*. Longmans, Green and Co. London. Letöltés: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/15892/pg15892.html> 2013.01.15. 10:00
- Stuart, Janet Erskine 1914/1925. *A Szentséges Szív Szerzetesnőinek Társasága: a Sacré-Coeur (Jellemrajz)*. Pallas részvénytársaság nyomdája. Budapest. Előszó.
- Valentné Albert Éva 2019. *Iskolai narratívumok Sacré Coeur növendékek élettörténetében*. PhD-értekezés. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest. Letölthető: [https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdfs/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/49540/Valentne\\_Albert\\_Eva\\_disszertacio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdfs/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/49540/Valentne_Albert_Eva_disszertacio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Valentné Albert Éva 2020b. Emlékezet- és élettörténeti kutatások a neveléstudományban. Iskolai narratívumok Sacré Coeur növendékek élettörténetében. In: Garai Imre és Somogyvári Lajos (szerk.): *A 2020. január 11-i tudományos ülés absztraktkötete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Neveléstörténeti Albizottság. Budapest. 10.
- Zuglói lexikon*. Letöltés: <http://vipmens.com/zugloportal.info/keruletrol/30-zuglo-lexikon/112-zugloi-seta.html?showall=1> 2013. márc. 01. 10:00

#### *Elsődleges források:*

- Ádám Márta 2003/2019. *Képek a börtönéletből*. (kézirat) In: Valentné Albert Éva (szerk.): *Iskolai narratívumok Sacré Coeur növendékek élettörténetében*. PhD-értekezés forrásközlő melléklete. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest. 237–276.



Ádám Márta 2005/2019. *Kaleidoszkóp*. (kézirat) In: Valentné Albert Éva (szerk.): *Iskolai narratívumok Sacré Coeur növendékek élettörténetében*. PhD-értekezés forrásközlő melléklete. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest. 214–236.

### A tanulmány szerzői:

**Frank Tamás**, főiskolai tanársegéd, Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

frank.tamas\_zsolt@semmelweis-univ.hu

#### *Publikációk:*

Frank Tamás 2020. Visual and Conceptual Representation of Teachers in the 1926 Editions 'Tolnai Világlapja' Journal (poster) *Conductive Education Occasional Papers 2020*. Supplement 10. 70.

Frank Tamás 2019. Nápálca-disputa. *Tudomány és Hivatás*. 4. 2. sz. 56–66.

Valentné Albert Éva 2018. Új tudományterület születik: a TÉR pedagógiája. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció* 6: 96–101. DOI: 10.21549/NTNY.21.2018.1.7  
Letölthető: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2018/04/uj-tudomanyterulet-szuletik-a-ter-pedagogiaja/>

**Valentné Dr. Albert Éva**, főiskolai adjunktus, Semmelweis Egyetem Pető András Kar.

valentne\_albert.eva@semmelweis-univ.hu

#### *Publikációk:*

Valentné Albert Éva 2020a: A budapesti Sacré Coeur iskolák tanulói összetételének alakulása. In: Simonics István és Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén: IX. Trefort Ágoston Szakképzés- és felsőoktatás-pedagógiai konferencia tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem. Budapest. 172–186.

## **V. Tanítás Tanulás Fejlesztés**



# Hanák Zsuzsanna – Taskó Tünde

## A pedagógiai munka módszertani gazdagítása

### Bevezetés

Tanulmányunk témája egy kutatási-fejlesztési projekt bemutatása, mely a pedagógusok nevelő-oktató munkájában a módszertan gazdagítását célozza meg, elsősorban a végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciója érdekében. A korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás fogalma viszonylag új Magyarországon. Azok a fiatalok definiálhatók e fogalom alatt, akik nem foglalkoztatottak, és oktatásban, képzésben sem vesznek részt. A korai iskola-elhagyási ráta az Európai Unióban azon 18-24 évesek aránya, akiknek még nincs középfokú végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban, képzésben. Fontos cél csökkenteni a korai iskolaelhagyók számát. A Komplex Alapprogram e cél elérését támogatja a pedagógusok módszertani gazdagításán keresztül. A program egyik alprogramja a Művészetalapú Alprogram, mely a művészettel nevelés eszközeivel a következő módon segítheti elő a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentését:

- a személyiség- és a társas készségek fejlesztésével;
- a tanulási motiváció és a tanulás iránti attitűd alakításával;
- indirekt tanulásfejlesztéssel;
- direkt (módszertani) tanulásfejlesztéssel;
- (inter)diszciplináris ismeretátadással;
- pályaaorientációs lehetőségekkel

### 1. A program kidolgozásának elméleti alapjai

A vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalmak felhívják a figyelmet a személyiség- és a társas készségek fontosságára a köznevelési intézmények munkájában. (Bagdy 2002, Rudas 2004, Kasik 2007, Zsolnai 2008). Jelentős a tanulási motiváció és a tanulás iránti attitűd szerepe, valamint az indirekt és direkt (módszertani) tanulásfejlesztés súlya az iskolai sikeresség szempontjából. (Oroszlány 1995, Réthyné 2003, Dávid 2006). Az (inter)diszciplináris ismeretátadás szemléletváltást hozott a pedagógiai gyakorlat módszertani kultúrájában. (Jármai 2008). Természetesen nem hagyható ki a pályaaorientáció fontosságára a témánk szempontjából (Super- Knasel 1981, Ross 2004, Szilágyi 2012) mely szakirodalmak alapot adtak a fejlesztő munkánkhoz.

A XXI. század iskolájának pedagógusai új kihívások elé néznek. Arra a kérdésre, hogy napjaink iskolájának mi a feladata és mire kellene felkészítenie a diákjait, milyen a jövőben is jól használható tudással tud szolgálni tanulóinak nem könnyű válaszolni. A megváltozott tanulási környezet, a gyorsan fejlődő digitális világ szinte lehetetlenné teszi, hogy meg tudjuk határozni a jelenben, hogy mire lesz szüksége, milyen képességekkel, készségekkel és tudással kell felvértezni a jövő emberét?

Az oktatásban dolgozó szakemberek többsége egyetért abban, hogy a kreativitás szerepe felértékelődik a jövőben és az iskoláknak sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni ennek fejlesztésére. „A digitális kor, a hihetetlen mértékű fejlődés sürgető gazdasági érdekké tette a kreativitás fejlesztését; ugyanakkor a tudásrobbanással, a tudás-hozzáférés megváltozásával megkérdőjelezte, alámosta az iskola alapjait.” (Tari 2011 idézi: Buda – Péter-Szarka 2014: 35) A kreativitás lényegi eleme a divergens gondolkodás, a flexibilitás, a szokatlan látásmód, a meglepő ötletek és újszerű alkotások létrehozása. A kreativitás komplex képesség, amely méltánytalanul kevés szerepet kap a tanítás során. Abban az esetben, amikor nem működnek a begyakorolt és már jól bevált sémák egy probléma megoldásánál, a kreativitásnak kellene előtérbe kerülnie (Gyarmathy 2006). Fontos feladatként kell, hogy megjelenjen az iskolai tanítás során azoknak a képességeknek és készségeknek a fejlesztése, amelyek a kreatív gondolkodás háttérében meghúzódhatnak. „Ha a kreativitással kapcsolatos szemléletváltás első mozzanatát tekintjük, azonnal világossá válik az iskola jelentősége. Nem mindegy, hogy neveltetésünk során a bennünk rejlő kreatív képesség fejlődik vagy háttérbe szorul; hogy az iskola nyitott szellemű, a mássággal szemben toleráns, az újra fogékony embereket nevel, vagy fogva tartja az ifjú elméket a meglévő szellemi konstrukciók dobozában.” (Buda – Péter-Szarka 2014: 34)

Az iskolák rendszerekként működnek és aktívan törekednek saját belső egyensúlyuk fenntartására. Ez stabilitás-igénnyel, a változásoknak és az innovációnak való ellenállással jár együtt. Ha egy szervezet fejlődő, tanuló szervezetté kíván válni, az innovációk és változások felé nyitottnak kell lennie, és az iskolai fejlődés alapját kell jelentenie az innovációs törekvéseknek. Az iskola működés módját tekintve rugalmatlan, nehezen változó szervezet. Egész működés módja a stabil rutinokon alapul; kétségek nélküli értékeket és igazságokat szeretne átadni, beleértve a tekintélyt és a szabályok feltétlen tiszteletét. Mindez ellene hat a kreativitásnak (Buda – Péter-Szarka 2014)

A digitális világ fejlődésével hihetetlen mennyiségű információval találkozunk minden nap. Fontos feladatként jelenik meg az oktatás során, hogy hogyan készítsük fel diákjainkat arra, hogy el tudjanak igazodni az információrengetegben. A tanulás fontos eleme, hogy a tanulók ne csak passzívan fogadják be az ismereteket, az új információkat, hanem gondolkodjanak el rajtuk, mozgósítsák előzetes ismereteiket és tegyék fel kérdéseiket mielőtt meghozzák döntésüket. A kritikai gondolkodás fejlesztése lehet a kulcs, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók képessé váljanak erre. A kritikai gondolkodás azt jelenti, hogy a gyermek egy udvarias szkepticizmussal viszonyul az új információkhoz, megtanulja, hogy hogyan kell kérdéseket megfogalmazni és milyen kérdéseket kell feltenni, továbbá megtanulja azt is, hogy hogyan kell érvelni, mikor és milyen módszerrel tegye azt. A gyermek csak annyit tud kritikusan és ésszerűen gondolkodni, amennyire képes az élményeket alaposan megvizsgálni, ismereteket és ötleteket megítélni, érveket mérlegelni, mielőtt döntésre jut (Robert Fisher 2002).

A kritikai gondolkodás részei a készségek, valamint az affektív diszpozíciók. A legfontosabbak a kognitív jártasságok, amelyek a kritikai gondolkodás központi magját képezik, mint amilyenek az interpretálás (értelmezés), az analízis, értékelés, következtetés, magyarázat és önszabályozás.

A kritikai gondolkodás is fontos készség lesz a jövő iskolájában, hiszen meg kell tudnunk szűrni a szüntelenül felénk áramló információáradatban az értékes tartalmakat, és figyelniük kell rá, hogy ne csak szubjektív benyomások által hozzunk döntéseket, és kevésbé legyünk

megteveszhetőek a napjainkban egyre több és gyorsabban ránk zúduló válogatlan információ által.

A világos és hatékony kommunikáció és együttműködés szintén azok közé a képességek és készségek közé tartozik, amelynek fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy a jövőben helyt tudjanak állni a tanulók. A kétirányú kommunikáció, a páros és kiscsoportos munka még mindig méltánytalanul háttérbe szorul az iskolai oktatás során. A hangsúly a pedagógusok kommunikációján van szemben a tanulókkal. Fontos lenne, hogy a tanulók kommunikációjának és együttműködésének fejlesztése központi szerephez jusson a tanítási-tanulási folyamatban.

A komplex problémamegoldás szintén azok közé a képességek közé tartozik, amelyre a jövőben egyre nagyobb szükség lesz. Fontossá válik egy probléma több szempontú és sokoldalú megközelítése.

A Komplex Alapprogram elsősorban a tartalmi fejlesztés helyett a módszertani fejlesztés irányába mozdul el, a Művészetalapú alprogram jelentősen támogatja ezt a módszertani innovációt (Révész 2018), valamint nagy hangsúlyt helyez a kreativitás, a kritikai gondolkodás, a kommunikáció és együttműködés, valamint a komplex problémamegoldás és a direkt, indirekt tanulásmódszertani fejlesztésre is.

A pedagógusokkal szemben ma már számtalan elvárás fogalmazódik, köztük jelentős helyet foglal el az önálló tanulásra való felkészítése a tanulóknak. A sok-sok elvárás között nagyon fontos kihívásként fogalmazódik meg, hogy tanulásmódszertani szempontból is fejlesszék tanítványaikat, annak érdekében, hogy képesek legyenek az önálló tanulásra, és olyan felnőttekké váljanak majd, akik képesek tanulási célokat megfogalmazni és kitűzni, majd megtervezni azt az utat, amely révén el tudják érni ezeket a célokat, valamint képesek felülvizsgálni a tanulás során alkalmazott módszereiket metakognitív stratégiák segítségével, azaz képesek önszabályozott tanulóvá válni.

A Komplex Alapprogram Művészeti alprogramjának egyik fontos célja, hogy ösztönözze a pedagógusokat arra, hogy építsék be a tanítás és tanulás folyamatába a különböző művészeti területek (képzőművészet, ének-zene, tánc, irodalom, népművészet) által kínált gazdag módszertani lehetőségeket. Merjenek akkor is élni ezzel a lehetőséggel, ha nem magas szinten képzetek az egyes művészeti területeket tekintve. A művészetek által kínált módszerekkel kapcsolatban kiemelendő, hogy nem csak a tanulás kognitív tényezőit helyezi előtérbe, hanem az affektív tényezők is jelentős hangsúlyt kapnak alkalmazásuk során, amelyek sok esetben méltatlanul szorulnak háttérbe a tanulás szempontjából, annak ellenére, hogy a tanulás eredményességéhez nagyban hozzájárulnak. A művészetek segítségével a tanulást élményközpontúvá tehetjük, ha a tanulók érzelmeit is bevonjuk a tanulási folyamatba, amelyek fontosak a motiváció szempontjából és a tanulás eredményességét, sikerét tekintve is.

Napjaink egyik fontos és szükségszerű elvárásaként jelenik meg a komplexitás, a sokoldalúság, a komplex problémamegoldás az iskolai tanítási-tanulási folyamatban. A művészetek által kínált módszerek, módszertani eszközök segítségével ez lehetővé válik, hiszen számtalan módszertani lehetőséget kínál a feladatok többoldalú megközelítéséhez, valamint segíti azok tovább gondolását és a különböző művészeti eszközökkel mélyíti a tanulás során a tartalmak feldolgozását és a megértését.

A direkt tanulásmódszertani fejlesztéshez segítségül hívhatjuk a különböző művészeti területeket. A direkt tanulásmódszertani fejlesztés az alábbi területeket foglalja magába: a

hatékony tanulási szokások kialakítása, a tanuláshoz való hozzáállás, azaz a tanulási attitűd formálása, a tanulási motiváció fokozása és a tanulási technikák, módszerek, stratégiák kialakítása.

A különböző művészeti területek (vizuális, ének-zene, tánc, népművészet, irodalom és drámajátékok) gazdag módszertani lehetőségeket hordoznak magukban, amelyeket segítségük hívhatunk olyan képességek és készségek fejlesztésére, amelyek a tanulásra, igaz közvetve, indirekt módon bírnak jelentős hatással. A kognitív képességek (a megismerésben fontos szerepet játszó képességek), a szókinccs fejlesztése, közvetett módon a tanulásra is hatnak, befolyásolják annak eredményességét. Ezek a képességek teremtik meg a tanulási technikák funkcionálásának intrapszichés feltételrendszerét. A képességfejlesztésnél fontos figyelembe venni, hogy ingergazdag környezet biztosítására van szüksége, kiemelendő a rendszeresség, a játékos, a komplexitás. A képességfejlesztésnek a gyermekek életkorát is figyelembe kell venni, hiszen az egyes életkori szakaszokban más-más pszichikus funkciók érnek be, és ezek éréseinek támogatása, illetve a hiányok korrigálása jelenti a fejlesztési feladatot (Martonné, 2002). A különböző művészeti területek segítségével a tanulás élményszerűvé válik, és lehetővé teszi a diákok bevonódását a tanulási folyamatban, ami az eredményes tanulás egyik fontos elemét jelenti.

## 2. A program bemutatása

A személyes részvételen alapuló programot Boldizsárné Kovács Gizella, Dudás Anna, Hanák Zsuzsanna, Kecskeméti-Székely Katalin Zsuzsanna, Kusper Judit, Szabó János, Taskó Tünde Anna valamint Tóth Tibor dolgozta ki Mező Ferenc vezetésével, 2018-ban. Az online program kialakításában Hanák Zsuzsanna, Kusper Judit és Taskó Tünde Anna vettek részt 2020-ban.

A program és az online program is, három fő részből áll.

Az első részben a Komplex Alaprogram és a Művészeti alprogram alapfogalmai, célrendszere, tanóra- és feladattervező eszköze és mindezeknek a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésében játszott (a személyiség- és a társas készség, a tanulási motiváció, a képességek és a tanulásmódszertani fejlesztésére irányuló, interdiszciplináris ismeretátadó és pályaorientációs) szereplehetőségeiről van szó. A résztvevők megismerik a művészeti alprogram tanóra- és feladattervező eszközét is.

A második részben a résztvevők a művészetalapú alprogram tanóra- és feladattervező eszköze segítségével foglalkozásterveket alakítanak ki, azaz a művészetalapú alprogram és a művészettel nevelés integrálásának lehetőségeit alakítják, és elemzik a tanórákon, szünetekben és a délutáni foglalkozásokon.

A harmadik részben a művészetalapú alprogram részletesebb megismerésén túl a vizuális, zene-, irodalom-, nép- és táncművészet művészetalapú alprogramban játszott szereplehetőségeit és e művészeti területek NAT-tal, illetve a Komplex Alaprogrammal való kapcsolatát ismerhetik meg a résztvevők.

A következőkben egy gyakorlaton keresztül bemutatjuk a pedagógusok számára elkészített módszertani gazdagítást szolgáló feladatunkat.

A művészetalapú alprogram kidolgozói és képzői között szerepel Boldizsárne Kovács Gizella, aki hatalmas gyakorlattal és bőséges eszköztárral rendelkezik e területen. Egyik sikeres feladata a „Miért szomorú a király” gyakorlat, melyen keresztül bepillantunk a továbbképzési program szakmai munkájába. Tehát, egy művészetalapú gyakorlatot mutatunk be, és megfogalmazzuk, hogyan segítheti e gyakorlat a pedagógusok módszertani eszköztárának fejlesztését. A gyakorlat célja a személyiség- és a társas készségek fejlesztése a művészetek révén.

A gyakorlat leírása: kivételre kerül *Henri Matisse* „*A király szomorú*” című alkotása az osztályteremben. Az osztály tagjai kiscsoportokat alkotnak (4-5 fő) és megbeszélik, mit látnak a képen. „Van-e király egyáltalán?” „Kik vannak a képen?” „Milyen a hangulat?” stb. Ezután elkészítenek egy hasonló stílusú alkotást „Miért szomorú a király?” címmel. Az elkészítés után (kb. 20-30 perc) kiállítást rendez a pedagógus az elkészült alkotásokból. A kiállításon a tanulók bemutatják műveiket, de nem a „saját” kiscsoportos alkotásukat, hanem a többi csoport alkotásáról mondják el, hogy szerintük mit szerettek volna kifejezni az alkotó osztálytársak. Ezt követően a tanulók gyűjthetnek verseket, énekeket, táncokat, mozdulatokat stb. melyekkel a képek hangulatát kifejezhetik (öröm; bánat; siker; sikertelenség; veszteség; újjászületés stb.) ezt már nagycsoportban végezhetik el.

Kérdésként vetődhet fel, hogy milyen hatásokat, eredményeket érhet el egy pedagógus e gyakorlat megvalósítása során? Válaszaink a következők:

A tanulási helyzet tekintetében e feladatnál a személyiség- és a társas készségek fejlesztése a cél, csoportdinamikai szempontból az osztályon belüli „szociális erő” növelése, mely fejlődést eredményez a tanulók személyiségében, tudásában egyaránt. Egyértelműen kiscsoportos-munka történik az osztályban e feladatnál. Amennyiben a pedagógus figyel a kiscsoportok alakítására, változatosan használja a csoportalakítási módokat, nem jönnek létre klikkek, nem szigetelődnek el egymástól az osztály tagjai kiscsoportok szerint. A munka elvégzése során a tanulók körében gyakori lesz az interakció, intenzív a kommunikáció, mivel meg kell beszélni ötleteiket, gondolataikat, úgy kell kifejezni magukat, hogy a többiek megértsék és elfogadják azt, beépüljön a közös tervezés folyamatába minden csoporttag gondolata. A csoport tagjainak mint erőforrásoknak a hasznosítása történik meg. A sikeres pedagógiai hatás eredménye a bizalom, egymás elfogadása és támogatása. A tanulók esetében a feladat elvégzése közben érezhető az erős érzelmi elköteleződés egymás iránt, sikerélményhez jutnak, tanulói személyiség fejlődése, tudásának bővülése lesz a következmény.

A csoportfolyamatok hatása a csoportdinamika alakulására kedvezően hathat. A csoport vonzerejének növelése a tanulóknál, jelentős kihívást jelent a pedagógiai munkában. Többször teszik fel a pedagógusok azt a kérdést, hogy mit tegyenek ennek elérése érdekében. Ajánlható megoldás, a tanulók közös tevékenykedtetése, sikerélményhez juttatása pl. „A király szomorú”, vagy más művészetalapú gyakorlaton keresztül. A tanulói motiváció is növelhető így.

Az osztályban a csoportban kialakuló kultúra nagy jelentőséggel bír a célok elérése szempontjából és a tanulók szocioemocionális állapotára (pl.: elszántság, nyitottság, korrektség, véleménykülönbözőség, értékeinek elfogadása) is. Erre mint konkrét módszer a művészetek befogadása és a művészetalapú alkotások létrehozása tökéletesen megfelelő eszköz lehet.



### 3. Kutatás bemutatása

A pedagógusok módszertani gazdagítását célzó programunkat továbbfejlesztettük, és kialakítottunk egy online verziót is, melyből egy konkrét gyakorlatot az előzőekben mutattunk be, természetesen a gyakorlatok/feladatok sokaságával találkozik az online programba bejelentkezett résztvevő.

#### 3.1. Kérdésselvetés, munkahipotézis

Az online program kipróbálása során kutatási kérdésként vetődött fel, hogy a pedagógusok a program elvégzése során mely képzési tartalmak befogadására nyitottak leginkább. Valószínűsítettük, hogy a pedagógusok a hasznosnak ítélt gyakorlatoknál nagyobb számban, több időt fognak tölteni, több javasolt gyakorlatot végeznek el, nemcsak a kötelezően előírtakat, hanem az ajánlottakat is. Hipotézisünk szerint a tanórai hasznosulás lehetősége kiemelt jelentőséggel fog bírni.

#### 3.2. Módszer

Módszerünk az online tananyag egyes fejezeteinek tanulmányozása során elemezni a résztvevők számát és az ott a munkával eltöltött időt. Minden továbbképzési csoportot külön kezel az informatikai rendszer, méri az egyes feladatokra a „kattintások” számát és az ott eltöltött átlagos időt. Mivel minden feladatnál az elvégzéshez szükséges időintervallum – a kontakt elővizsgálatok alapján - adottak voltak, az ettől való eltéréseket is figyelemmel követtük.

#### 3.3. A vizsgálati minta

A minta száma 91 fő, akik hét csoportban vettek részt az online továbbképzésben. Valamennyien önállóan jelentkeztek be a kurzusokra a megfelelő időpont kiválasztásával.

Az első csoportban 10 fő jelentkezett be, és 8 fejezte be azt, két pedagógus nem kezdte meg a munkát. A második csoportba szintén 10 fő jelentkezett be, de ebben a csoportban 6 fő végzett. A harmadik csoport nagyobb létszámú volt, 26 fő bejelentkezett, és csak egy pedagógus lépett ki, tehát 25 fő képezi e csoportban a vizsgálati mintát. A negyedik csoportba 11 fő iratkozott fel, és mindenki elvégezte a képzést. Az ötödik csoport eleve kis létszámmal indult, 7 fő jelezte az online kurzuson való részvételi szándékát, de csak 5 kezdte meg, és végezte el azt. A hatodik csoport 24 fővel indult, és e létszámmal sikeresen is záródott. A hetedik kurzusra 19 jelentkezőből 12 fő kezdte meg, és sikeresen fejezte be a munkát.

A vizsgálati mintát tanítók és általános iskolában dolgozó tanárok alkották. Mivel a Művészetalapú online program a művészetet, egy csodálatos „eszköznek” tekinti a pedagógusok módszertani gazdagításában, ezért bármely szakos pedagógust befogadtunk.

A vizsgálati minta minden tagjának feladata volt két mérföldkő és a záródolgozat teljesítése.

1. mérőföldkő: A képzés 5. napjáig egy önreflexió és a munkaportfólióból kiválasztott 2 feladat elvégzéséről szóló dokumentum feltöltése a „A Komplex Alapprogram, a művészetalapú alprogram és a művészettel nevelés alapfogalmai, célrendszere, tanóra- és feladattervező eszköze” témakörből.

2. mérőföldkő: A képzés 11. napján egy rövid reflexió és a munkaportfólióból kiválasztott 2 feladat elvégzéséről szóló dokumentum feltöltése a „A Művészetalapú alprogram és a művészettel nevelés integrálásának lehetőségei a tanórákon, szünetekben és a délutáni foglalkozásokon” témakörből.

A képzés végén záródolgozat elkészítése és annak feltöltése az elektronikus felületre szintén kimeneti követelmény volt, természetesen megadott szempontokkal segítettük annak elkészítését.

### 3.4. Eredmények

Az online program három fő részből áll, mint ahogyan azt a program bemutatásánál leírtuk. Ezért ennek megfelelően vizsgáltuk a programrészek látogatottságát. Mivel az első két programrész kifejezetten gyakorlatorientált, ezeket összevonva tanulmányoztuk, a harmadik programrész elméletibb jellegű, ezért azt külön vizsgáltuk.

Minden csoportnál áttekintettük az egyes leckékre/feladatokra leadott kattintások számát és az ott eltöltött időt, és mivel a csoportok eltérő létszámúak voltak, ezért minden csoportnál kiszámoltuk az egy fő átlagát. Ezt követően már az összes csoportot össze tudtuk hasonlítani, és meg tudtuk állapítani, hogy a vizsgált témaköröknél mennyi időt töltöttek el a pedagógusok. Így készült el a gyakorlatok/gyakorlati tartalmak feldolgozására szánt idő rangsora (1. táblázat).

Ranghely	Tanulmányozott tartalmak
1.	A tanulási motiváció és a tanulás iránti attitűd fejlesztése a művészet eszközeivel
2.	MA. és a művészeti nevelés integrálásának jelentősége a tanórán
3.	A személyiség- és a társas készségek fejlesztése a művészet eszközeivel
4.	MA. és a művészeti nevelés integrálásának jelentősége a szünetben
5.	Direkt (módszertani) tanulás-fejlesztéssel a művészet eszközeivel
6.	MA. és a művészeti nevelés integrálásának jelentősége a délutáni f.
7.	Indirekt tanulás-fejlesztés a művészet eszközeivel
8.	Az (inter)diszciplináris ismeretátadás a művészet eszközeivel
9.	Pályaorientációs lehetőségek fejlesztése a művészet eszközeivel

*1. táblázat. Gyakorlatok/gyakorlati tartalmak rangsora*

Legtöbb időt a „Tanulási motiváció és a tanulás iránti attitűd fejlesztése a művészet eszközeivel” című gyakorlatoknál töltötték a vizsgálati minta tagjai, átlagosan 200 percet. Ez került az első ranghelyre. Másodikra a „Művészetalapú alprogram és a művészeti nevelés integrálásának jelentősége a tanórán” gyűjtőcím alatt megtalálható gyakorlatok kerültek, itt 40 percet töltöttek átlagosan a pedagógusok. Harmadik a rangsorban „A személyiség- és a

társas készségek fejlesztése a művészet eszközeivel” gyakorlatsor, ennél a tanulmányozásra szánt idő 32 perc volt. Jelentős, negyedik ranghelyre került a „Művészeti alprogram és a művészeti nevelés integrálásának jelentősége a szünetben” cím alatt összegyűjtött feladatsor 28 perccel. Ötödik helyet a „Direkt (módszertani) tanulás-fejlesztés a művészet eszközeivel” gyakorlatsor foglalja el 26 perc ráfordított idővel. Hatodik „A Művészetalapú alprogram és a művészeti nevelés integrálásának jelentősége a délutáni foglalkozásokon” témakör gyakorlataival eltöltött idő került 25 perc munkaidővel. Hetedik ranghelyre került az „Indirekt tanulás-fejlesztés a művészet eszközeivel” témakör gyakorlatai 23 perccel. Nyolcadik az „Az (inter)diszciplináris ismeretátadás a művészet eszközeivel” gyakorlatsor 20 perccel. Végül a kilencedik helyre került a „Pályaorientációs lehetőségek fejlesztése a művészet eszközeivel” téma 17 perc ráfordított idővel.

A gyakorlatok/gyakorlati tartalmak feldolgozására szánt idő rangsorához hasonlóan elkészítettük az elméleti tartalmak rangsorát is (2. táblázat).

<b>Rang-hely</b>	<b>Tanulmányozott tartalmak</b>
1.	Népművészettel nevelés
2.	Irodalomművészettel nevelés
3.	Zeneművészettel nevelés
4.	Vizuális művészettel nevelés
5.	Táncművészettel nevelés

*2. táblázat. Elméleti tartalmak rangsora*

Ebben jól látható, hogy a pedagógusok érdeklődése a „Népművészettel nevelés” tartalomra vezeti, átlagosan 25 percet fordított e témakör tanulmányozására egy pedagógus. Ezt követi az „Irodalomművészettel nevelés” 23 perc ráfordított idővel. A „Zeneművészettel nevelés” 22 perc figyelmet kapott az online képzés résztvevőitől átlagosan, míg a „Vizuális művészettel nevelés” 18 percet. 16 perc ráfordított időt kapott a „Táncművészettel nevelés”. Ahogyan azt már említettük e tartalmak elméletibb jellegű ismereteket adtak a pedagógusok számára.

## Összegzés

A kutatás adatai azt mutatják, hogy a feltételezésünk nem igazolódott be. A résztvevő pedagógusok jelentős számban és munkaórában nem a tanórai hasznosulás témakörét dolgozzák fel elsősorban, hanem a „Tanulási motiváció és a tanulás iránti attitűd fejlesztése a művészet eszközeivel”-című gyakorlatsort. (Jelentős az eltérés, 200 perc, illetve 40 perc.) Megállapítható, hogy a pedagógusokat a gyakorlati munkájukban felhasználható gyakorlatok érdekelték, valószínűleg a gyakorlati hasznosságuk miatt, az elméleti áttekintések jóval kevesebb figyelmet kaptak.

Eredményeink tendenciákat mutatnak, de az online kurzust választó pedagógusok száma folyamatosan növekszik, így a vizsgálati mintánk száma ezért növekszik. Természetesen a saját magunk vetette kurzusok eredményeit tudjuk feldolgozni a továbbiakban is, és alaposabb matematikai statisztikai elemzést tervezünk lefolytatni az adatok feldolgozásában.

## Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke 2002. *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Boldizsárné Kovács Gizella – Dudás Anna – Hanák Zsuzsanna – Kecskeméti Székely Katalin Zsuzsanna – Kusper Judit – Mező Ferenc – Szabó János – Taskó Tünde Anna – Tóth Tibor 2018. *A Művészetalapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó. Eger.
- Dávid Mária 2006. A tanulási kompetencia fejlesztése: elméleti háttér. *Alkalmazott pszichológia* 8: 51-63.
- Gyarmathy Éva 2006. *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Jármai Erzsébet Mária 2008. A tanulásfelfogás új paradigmája vagy eleink pedagógiai gondolkodásának esszenciája nyer igazolást?: Tanulmány a konstruktív pedagógiáról *Nyelvvilág*. BGF KVIFK 7: 5-22.
- Martonné Tamás Márta 2002. *Fejlesztő pedagógia. A fejlesztés főbb elméletei és gyakorlati eljárásai*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Oroszlány Péter 1995. *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. AKG Kiadó. Budapest.
- Réthy Endréné 2003. *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Révész László 2018. Az EFOP 3.1.2. Projekt bemutatása. In: Révész László – K Nagy Emese – Falus Iván (szerk.) *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Líceum Kiadó. Eger. 120.
- Révész László – K. Nagy Emese (szerk.) 2019. *A Komplex Alapprogram Koncepciója 2.0*. Líceum Kiadó. Eger.
- Fisher, Robert 2002. *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Ross, G. 2004. Ethnic minority personnel careers: Hindrances and hopes. *Personnel Review*. 33: 468-484.
- Rudas János 2004. *Delfi örökösei*. Új-Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- Super, D. E. – Knasel, E. G. 1981. Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counseling* 9: 194-201.
- Szilágyi Klára 2012. *A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. ELTE. Budapest.
- Taskó Tünde 2015. A tanulási készségek mérése és az alulteljesítés mérése – A KATT kérdőív. In: Kollár Katalin (szerk.) *Iskolapszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 73-122.
- Zsolnai Anikó 2008. A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra* 2:119-140.
- Zsolnai Anikó – Kasik László 2007. *Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. Új pedagógiai szemle* 57: 7-8. 3-15.

## A tanulmány szerzői

**Dr. habil. Hanák Zsuzsanna** intézetigazgató/pedagógiai szakpszichológus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Pszichológia Intézet. Főbb kutatási terület: Végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójának kutatása. hanak.zsuzsanna@uni-eszterhazy.hu

### *Publikációk:*

Hanák Zsuzsanna 2016. *A korai iskolaelhagyás problematikája és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban: habilitációs értekezés* 101 p.

Hanák Zsuzsanna 2021. Egy „jó gyakorlat” bemutatása a filmművészet segítségével a manipuláció és a meggyőző közlés fogalmainak feldolgozásához. In: Magyar István – Patkósné Hatvani Anikó (szerk.) *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Eger. EKE Líceum Kiadó 310 p. pp. 238-247. 10 p.

**Dr. Taskó Tünde Anna** tanszékvezető egyetemi docens/pedagógiai szakpszichológus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Pszichológia Intézet. Főbb kutatási terület: kognitív pszichológia. tasko.tunde.anna@uni-eszterhazy.hu

### *Publikációk:*

Taskó Tünde Anna 2020. Komplex alapprogram: a művészetalapú alprogram módszertana és innovációja. *TANÍTÓ* 58 : 3-4 pp. 23-26, 4 p.

Taskó Tünde 2015. Tanulási készségek mérése és az alulteljesítés mérése - A KATT kérdőív In: N Kollár Katalin (szerk.): *Iskolapszichológia* 122 p. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. 73-122. (Iskolapszichológia Füzetek; 36.) (ISBN: 978-963-284-691-0)

# Hollósi Hajnalka – Dobróné Tóth Márta

## Jó gyakorlatok az osztályteremben, avagy a motiváció hatalma

### Bevezetés

A Nyíregyházi Egyetem oktatójaként bekapcsolódtam 2018-ban az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése érdekében” című projektbe, amelynek célja, hogy az általános iskolákban minél több motivált, pozitív attitűddel rendelkező diák tanuljon, és csökkenjen a lemorzsolódók aránya. A projekt keretében 2019-ben és 2020-ban 30 általános iskola vezette be a Komplex Alapprogramot<sup>1</sup>. A program számos elemből épül fel (pl. reggeli ráhangolódás, DFHT-KIP<sup>2</sup> tanóra, Komplex óra, A te órád, alprogrami foglalkozások stb.), de alapvetően minden program fő célja, hogy a tanulók pozitívan éljék meg a tanítás-tanulás folyamatát, ehhez számos „jó gyakorlat” alkalmazása szükséges. Sokszor talán nem is gondolják a pedagógusok, hogy mennyire fontos az, hogy milyen visszajelzést adnak a diákoknak, hogyan reagálnak a munkájukra, azaz hogyan képesek motiválni őket. Szinte mindenkinek van olyan élménye, amikor egy tanár megdicsérte, sokan még arra is pontosan emlékeznek, hogy szó szerint mi hangzott el. A pozitív megerősítés nagyon fontos, és ahogy szinte minden kommunikációs technika, ez is tanulható, gyakorolható. (Révész – K. Nagy 2018)

A projekt végéhez (2021 ősze) közeledve összegyűjtöttük a KAP<sup>3</sup>-os intézményekben alkalmazott „jó gyakorlatokat”, ezeket és az intézmények tapasztalatait kívánjuk jelen tanulmányban bemutatni, elemezni, akár más intézményeknek ötleteket adni, hogy hogyan tehetik színesebbé a tanulók mindennapjait az oktatás által.

## 1. KAP-os intézmények bemutatása

A KAP-os iskolák tehát olyan intézmények, amelyek vállalták, hogy bevezetik a Komplex Alapprogramot. A Komplex Alapprogram olyan tanítási-tanulási program, amelynek célja a végzettség nélküli iskolaelhagyás mértékének csökkentése a prevenció eszközszerével. A program elsősorban a szervezeti kultúra fejlesztésén alapul, a tanulócsoportok egészére irányuló preventív beavatkozásokat részesíti előnyben, amelyekhez a pedagógusok módszertani továbbképzése, szemléletváltoztatása révén kíván hozzájárulni (Révész és munkatársai 2018). A projekt keretében a Nyíregyházi Egyetemhez tartozó mintegy 30 intézmény vezette be a Komplex Alapprogramot, ezek az iskolák Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megyében találhatóak. Az intézmények korábban egy olyan megállapodást írtak alá, amelynek keretében az iskola felújítási programban vehet részt, amennyiben vállalják, hogy az ott tanító pedagógusok elvégzik a 120 órás pedagógus-továbbképzést, és

bevezetik a KAP-ot. A 120 órás képzés négy elemből épül fel, egy alapozó képzés (Komplex Alapprogram Konceptió), a Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportokban módszertani képzés és két alprogrami képzés, ami öt képzésből: Logikaalapú alprogram (LA), Digitális alapú alprogram (DA), Életgyakorlat-alapú alprogram (ÉA), Művészetalapú alprogram (MA), és Testmozgásalapú alprogram (TA) választható a pedagógus számára. Az intézmények elsősorban hátrányos helyzetű településeken találhatóak, ahol a tanulók iskolai lemorzsolódásának az aránya jelentős, ezért a KAP bevezetése számos pozitív változást eredményezhet a diákok iskolához fűződő attitűdjében. A KAP tehát egy igen összetett, számos komponensből álló program, amelyhez országosan több száz intézmény csatlakozott az elmúlt években. Természetesen a KAP bevezetése az intézményekbe nem egy azonnali változást előidéző tényező, hanem egy lassú folyamat kiindulópontja, amely folyamatban kiemelt szerepet kapnak az intézményben dolgozó pedagógusok, akik módszertani képzésére nagy hangsúlyt fektet a projekt. A KAP-os intézményekben folyó munka tehát egy folyamatos és állandó változást előidéző folyamat, amelynek során az ott tanuló diákok tanuláshoz való attitűdje pozitívan megváltozik, ezáltal sokkal könnyebb lesz elvégezniük az alapfokú képzést (Hollósi 2021: 6.)

## **2. A „jó gyakorlat„ fogalma, alapelvei**

A jó gyakorlat megfogalmazása elengedhetetlen, ahhoz, hogy az intézmények ezen gyakorlatait értékelni tudnánk, Kerekes és tsa. (2011) meghatározása szerint, a jó gyakorlat egy olyan innovatív folyamat, módszer, cselekvés és eszközhasználat együttese, amely az intézményi gyakorlatban és működésben megtagasztható, több évig sikeresen és hatékonyan alkalmazott, kipróbált, ezért eredményesen adaptálható, fenntartható, fejleszthető, dokumentálható. A jó gyakorlat tehát adott szakmai kritériumoknak megfelelő innováció, oktatási, pedagógiai, szervezetfejlesztési gyakorlat, amely az intézmény szakmai menedzsmentet érintő fejlesztőmunkáját az egyéni fejlesztési szintig pozitívan befolyásolja. Természetesen még nem telt annyi idő, hogy éveken át megtagaszthalassuk a bevezetett tevékenységeket, de bízunk benne, hogy valóban sikeresen alkalmazhatóak lesznek az intézmények napi gyakorlatában, és ezáltal nevezhetjük ezen tevékenységeket „jó gyakorlatnak”, amely alapelvei: az újszerűség, a kreativitás, az innovativitás, a horizontalitás, a holisztikusság és a kooperativitás.

## **3. „Jó gyakorlatok a KAP intézményi bevezetésében” – KAP-os iskolák beszámolóí alapján**

A KAP-ot bevezetett intézmények közül 10 intézmény számolt be a bevezetett „jó gyakorlatokról”, ezek a következő iskolák voltak: Csenger, Fegyvernek, Mándok, Pátroha, Paszab, Debrecen, Berettyóújfalu, Karcag, Mezőtúr és Tiszafüred. A „jó gyakorlatok” alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatokban elősegíti a tanulók motiváltságát, ami hozzájárul a tanórák hatékonyságához, ami számos előnnyel jár az oktatás résztvevői számára. Számunkra nagyon

fontos visszajelzés az iskolák részéről, hogy a KAP bevezetését követő tanévben milyen „jó gyakorlatokat” sikerült bevezetni és meghonosítani az egyes intézményeknek, ezeket szeretnénk megosztani, bemutatni.

### 3.1. Makovecz Imre Általános Iskola és AMI, Csenger

A 2019/2020-as tanévben 1. és 5. évfolyamokon, míg a 2020/2021-es tanévben 1-2. és 5-6. évfolyamokon került bevezetésre a KAP. A tantestület tagjai szinte 100%-ban elvégezték a 120 órás képzéseket és valósították meg azt a gyakorlatban a fentebb említett évfolyamokon. Természetesen a feladatok adaptálása során sok új, helyi sajátosság jelent meg a mindennapi nevelő-oktató munkában. „Jó gyakorlat” kapcsán az egyik kiváló pedagógus, Farkasné Tarkovác Judit igazán újszerű kezdeményezését mutatták be.

A témamodul: Mesékkel a világ körül, 2. évfolyam. A 2. osztályos tananyagba szerkesztett egy kb. 25 órát magába foglaló új témát, melyet más népek meséiből válogatott össze. A tananyagot a Hétszínvirág tankönyvcsaládba építette bele úgy, hogy „A mesék birodalma” fejezetet alakította át. A magyar népmesékkal, népmondákkal kezdtek, és utána indultak útnak először Európában (északi népek, nyugati országok, majd a déli népek meséi). Majd a többi kontinens legismertebb országai, nemzetei következtek (orosz, arab, indiai, kínai, japán, afrikai, indián). Így sikerült végigutazni a Földet.

A metodikája ezeknek az óráknak (2×45 perc):

1. Térképismeretek, megnéztük több térképen és a földgömbön is az adott országot.
2. Időjárás, éghajlat.
3. Növény- és állatvilág (internet)
4. YouTube videó a nevezetességekről. Jellegzetes zene, tánc.
5. A mese meghallgatása.
6. Szómagyarázat, szóképekkel.
7. Táblakép, melyet az Olvasónapló nevű, A/3 méretű vázlatok füzetbe leír és rajzol.
8. Feladatlapok, rétegmunka alkalmazásával.
9. Dramatikus játékok (párbeszéd, fénykép, riport, hír stb.)

### 3.2. Petőfi Sándor Általános Iskola, Debrecen

A 2020 szeptemberétől (a 2020-as NAT-hoz igazított Pedagógiai Programban deklarált felmenő rendszerben) a 2. és a 6. évfolyamon vezették be a Komplex Alapprogramot. A bevezetést 2019-ben az akkori nevelőtestület 100%-át bevonó 120 órás felkészítő képzések, majd 2020-ban az új belépő kollégákat érintő képzés előzte meg. Gyakorlatukban a „Ráhangelődést” a reggeli gyülekező idején, 7.40-től 8.00-ig valósítják meg, osztályonként heti 1-3 alkalommal. A szoros napi időbeosztás miatt ezt az időszót használják ráhangelődésre, ám különösen az idegen nyelvi órákon (a megérkezést biztosító bevezető beszélgetésekben - élményeik, véleményük megosztása, beszédkészségük és beszédértésük fejlődése), illetve az egész napos alsó tagozatos osztályokban több idő jut erre. A gyerekek nagyon szeretik ezeket a játékokkal



tarkított perceket, az Érzelmi hőmérő, a figyelemkoncentrációs játékok (pl. a mozgásirányítás a Ki kezdte? játékkal, a gyors véleményalkotás, szociális készségfejlesztés az Egyetértek - Nem értek egyet játékkal), a zenehallgatás, mozgásimprovizáció, a gyors rejtvényfejtés tanulási képességet is fejlesztő és motiváló hatásúak. De az életük történéseiről szóló beszélgetéseket is nagyon szívesen kezdeményeznek, rendkívül igénylik (többet is igényelnék) a gyerekek az élményeiket megosztó beszélgetéseket. A visszahúzódó gyerekek is egyre közlékenyebbé válnak, oldódik a feszültségük. Az alsós termekben a szőnyegen ülve gyülekeztek korábban a gyerekek, a távolságtartás miatt igaz más formában, de most is jelezve, hogy most a nap kötetlenebb részét élik: kifordított székeken, körben elhelyezett székeken ülve vagy éppen körben állva helyezkednek el. Az együttes tervezés is jótékony hatású az egész napunkra. A digitális oktatás során a mikrofon-kamera bekapcsolása lehetett segítségükre. Szívesen mutatták meg egymásnak virtuálisan a saját környezetüket, háziállataikat, hobbijukat. A heterogén csoportokban szervezett munka (DFHT-KIP órák) általában elnyeri a gyerekek tetszését. Kiemelik a közös munka örömét, az együttes sikerélményeket, a jó hangulatot, egymás gondolatainak kiegészítése révén a gyorsabb haladást, a kreatív ötleteket, amelyek újabbakat indítanak el.

Tanulói meglátások 6. évfolyamon:

„Ha minden véleményt figyelembe veszünk, sikerül egy jó megoldást – mint egy puzzle – összerakni”,

„Vannak, akiktől nehéz szóhoz jutni.”

„Jobb, ha nem a barátaimmal vagyok egy csoportban, mert akkor nem a feladatra koncentrálok.”

„Könnyen kialakulnak kisebb konfliktusok, amiket gyorsan rendezni kell a csoportban.”

„Ha sikerül valami, olyan jó érzés, hogy a többiek is örülnek.”

A szerepeket és a hozzájuk kapcsolódó státuszokat ebben a programban tudatosan cserélik, a státuszemelés azonban nem megy könnyen és magától értetődően. Toleranciát kíván a csoporttól pl. a kistanár vagy a beszámoló szerepe alacsonyabb státuszú tanulónak jut. A csoportnormák közös megalkotása gyermeki lényeglátást mutatja. Pl. egy 2. osztályban:

„Segíts másoknak, ha megkérnek rá.”

„A segítség nem az, ha elvégzed a társad helyett a munkát.”

„Mindig fejezd be a feladatodat.”

„Rakj rendet magad után.”

A járványveszély miatt maszk viselése kötelező volt ezeken a csoportos munkaformájú órákon, de a távolságtartásra figyelve, a közös toll, továbbadandó papír mellőzésével szervezték a feladatokat. Eszköz nélkül is nagyon kedveltek a memóriajátékok, a számpostás, az asszociációs játék, a szóforgó, idegen nyelvből pl. a lépegető kövek (Stepping Stones) csoportfeladat, a kerekasztal módszer. A nyílt végű egyéni feladatok megoldása anyanyelven sem egyszerű, de angolul vagy németül még nehezebb, hiszen a szókincs még korlátozott. Ezekhez a feladatokhoz is lehetett saját szótárat vagy saját tabletet, okostelefont felhasználni. A digitális oktatás során legtöbbször párokban vagy kisebb csoportokban egyeztetett, végrehajtott feladatokat alkalmaztak, az osztályteremben megszokott 4-5 fő online együttműködése nem tudott megvalósulni. Kreatív feladatok voltak pl. matematikából saját szöveges feladat alkotása, technikából kézműves műhely megtervezése, cégér alkotása. A Komplex órákon a változatosság, az érdekesség, a tantárgyi és műveltségterületi koncentráció kapott elsődleges szerepet. Ezek

hozzájárulnak a motiváció és a tanulási kedv magas szinten tartásához, a munkafegyelem és a munkatempó megtartásához.

### 3.3. Móra Ferenc Általános Iskola, Fegyvernek

Az intézményben 2019 szeptember elsejétől, azaz második éve működik a Komplex Alap-program. A programhoz tartozó képzéseket a Nyíregyházi Egyetem szervezésében végezték 2018 augusztus hónapjában. A jelenlegi nevelőtestület 67%-a rendelkezik tanúsítvánnyal.

Bevezetésre került a ráhangolódás foglalkozás, mely heti két alkalommal valósul meg, alkalmanként 45 perc időtartammal.

Hétfő reggel 1-5. évfolyamon az első órában a foglalkozáson a heti feladatok és a hétfői eseményeken túl a gyerekek tudását, tapasztalatát kívánják fejleszteni.

A hét második felében megvalósuló 2. foglalkozás a hét eseményeivel, az iskolában történetekkel, a hétféle előkészítésével, a következő hét tervezésére alapul.

Tanmenet híján úgy gondolták, hogy ők maguk alkotnak egyet, a tantestület egymást segítve készítette el a tematikus tervet. Csak témákat jelöltek meg, ezzel is biztosítva a megvalósítók egyéni szabadságát, kreativitását, személyiségét. A sok hátrányos helyzetű tanuló fejlődéséhez, szókincsének bővítésére kiválóan alkalmas egy-egy drámafoglalkozás, vagy a személyes, kötetlen beszélgetés.

Az évfolyamokra is ugyanazt a tanmenetjavaslatot készítették el. Mivel náluk a „nagyfelmelő rendszer” működik, így az osztályfőnökök minden évben többet és többet tudnak mélyíteni az adott területen. Ennek következményeképp évről évre bővülnek ismereteik, formálódik szemléletmódjuk, továbbá a világról alkotott képük. Tudásuk spirálisan gyarapszik az adott témában, hiszen minden évben ismétlik a már tanultakat, bővülnek ismereteik az adott témával kapcsolatban

A témakörök minden hónapban változnak: A környezetismeret, etika tantárgyakon kívül a népi hagyományok és népi játékok is belekerültek. A Hónapsorolóban érintik a személyiséget, az énképet, a közösséget, a természetet, a családot, az iskolát, a településüket, hazájukat, világukat. Nagyon fontos számukra, s az intézmény számára a hagyományápolás, a kultúra megbecsülése, szűkebb és tágabb környezetünk megismerése.

A ráhangoló foglalkozás menete: köszönés, üdvözlés, élmények, kivel mi történt, míg nem találkoztunk. A ráhangolódás egy meghitt belső atmoszférát kíván, így szőnyegen, körben ülve indítják a hetet. Fontos számukra a meghitt légkör megteremtése. Majd beszélgetés az adott témáról, élmények, tapasztalatok, ének, játék. Ahogy teltek a hetek, immár második éve egyre jobban várják, örülnek ezeknek a foglalkozásnak a tanulók. Szabadabban beszélnek, meghallgatják a másikat, figyelnek egymásra, érzik, hogy nincs kötöttség, de a másik is ugyanolyan fontos. A tanmenet témakörei talán azért is jók, mert a pedagógus tudja irányítani a beszélgetést egy adott téma felé.

Az intézményi fejlesztésnek köszönhetően számos fejlesztő eszköz áll a gyerekek s a pedagógus rendelkezésére. Babzsákok, digitális eszközök, társasjátékok, tanórai nevelő-oktató munkához kézikönyvek, segédanyagok. Ezen eszközök a fejlesztést, felzárkóztatást, ugyanakkor a tehetséggondozást is támogatják.

### 3.4. Berettyóújfalui József Attila Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

2019 szeptemberében került sor a KAP bevezetésére az intézményben. A jó gyakorlat a tanév egészét átölelő program az intézményben. A program hatása érzékelhető a tanulók tanuláshoz való attitűdjében, egyértelműen pozitív a változás. A tanulási esélyek növelése, kiegyenlítése az egyik alapvető cél a pedagógusok részéről, illetve a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése a program által. Ehhez természetesen szükséges a pedagógusok szemléletváltása, illetve a tanulást támogató pedagógiai módszerek gyakorlata a pedagógusok körében. Összességében az intézmény teljes működését átszövi a KAP módszertana, amely a „jó gyakorlatok” alapját jelenti.

### 3.5. Karcagi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Kováts Mihály Általános Iskolai Tagintézmény

Nagyon fontos minden tantárgy kapcsán az egészséges életmód kialakítása. Ehhez sok minden tartozik, pl. helyes táplálkozás, környezetünk tisztasága, szelektív hulladékgyűjtés. Az otthonról hozott minták és a negatív hatások miatt nem könnyű ezek kialakítása. Testmozgás alapú iskolafejlesztő módszer célja (mint „jó gyakorlat”), az élethosszig tartó rendszeres testmozgás igényének kialakítása. Az életgyakorlat alapú iskolafejlesztő módszer célja a sikeres életvezetéshez kapcsolódó kompetenciák fejlesztése. Az életmód alapú KAP-os órán a környezetismeret órán tanultakat tudják hasznosítani, amit az osztályban tanító tanár nénik végeznek. A környezet tananyagán kívül foglalkoznak az évszakokkal, az ünnepekkel az előzőekben említettekén kívül. Alkalmazzák az órákon a felelősi rendszert, ami a KAP egyik fontos eleme, hogy mindenkinek legyen külön feladata. Ezt nagyon szeretik a tanulók. A DFHT-s órák lényege, hogy a közös csoportmunka után mindenkinek legyen egyéni feladata. Az alkalmazott módszerek, kooperatív technikák, az interaktív feladatok is nagyon fontosak a tanóra folyamán. Az intézményben a leggyakrabban használt feladattípusok: a kerekasztal, szóforgó, füllentő, keveredj, állj meg, keresd a párod, akadémikus vita. Nagyon kedvelik a gyerekek a keresztretjvényeket, a totót, a szókeresőt. A testmozgás alapú alprogram kedvelt feladattípusai: tapsolj, koppintás, labdadobással kérdések, két tanuló versenyez, csoportok sorversenyszerűen vetélkednek, keresem a párom. A gyerekek szeretik ezeket az órákat, és egyértelműen fejlesztő hatással is van rájuk.

### 3.6. Sennyey Elza Általános Iskola, Mándok

Az intézményben jó gyakorlatként működik az, hogy a pedagógusok PPT-t készítenek a KIP-es órához. Ez a PPT tartalmazza a csoportbeosztásokat, a tanulók szereposztását, a csoportfeladatokat és az egyéni feladatokat is. A tanulóknak és a pedagógusnak is könnyebb így nyomon követni az óra menetét. Így minden tanuló látja leírva is a másik csoport feladatait és a többiek egyéni feladatait is, könnyebb számukra az értelmezés. A csoportmunka ideje alatt (15 perc), kellemes, nyugtató, halk zenét hallgatnak a tanulók. Ez igény szerint változhat, ha csendben szeretnének dolgozni a tanulók, azt is tiszteletben tartják.

A csoportfeladatok megvalósításakor rendszeresen használhatnak a tanulók tabletet. Az intézményben a hét 1. órája és a hét utolsó órája a ráhangolódás alsó tagozaton. A ráhangolódás pénteki órájába van beépítve a boldogság-óra és annak témakörei. Továbbá a jeles napok is helyet kapnak az intézmény ráhangolódás óráinak tanmenetében. A boldogságórák témakörei: hála, optimizmus, apró örömök, boldogító jócselekedetek stb., amely egyszerű alkalmat ad a tanulók mentális egészségének rendben tartására. Hétfőn reggel beszélgető körrel kezdenek a tanulók. A beszélgetőkör az osztály közös, kötetlen beszélgetésének színtere, a szabad önkifejezés módja. Ebben az esetben jól segíti az egymásra hangolódást, átvezeti a gyerekeket a magánéletből az iskolai létbe. A beszélgetések jelzik, mi érdekli az osztályt, mire motiváltak. Ez segítheti a tevékenységek megtervezését. Szintén „jó gyakorlat”, az intézményben a Te-órád LEGO foglalkozás. Lego-robot készleteket használhatnak a tanulók ezeken az órákon, bepillantást nyerve a programozás rejtelseibe. TE-órád felzárkóztató és Te-órád tehetséggondozó óráinkat alsóban párban tartják a pedagógusok. Így az osztályt kétfelé osztva minden tanuló megkapja a számára megfelelő támogatást és fejlesztést. 1-3 évfolyamon minden tanulónak van Te-órád angol foglalkozása, így a 4. évfolyamon már „haladó” tudással rendelkeznek angol nyelvből.

### 3.7. Paszabi Turi Sándor Általános Iskola

Az intézmény, mint „jó gyakorlatot” nevezte meg a Digitális alprogrami órákon, alsó tagozaton a WeDo 2.0 Lego Education készlet, felső tagozaton a Lego Education Spike Prime és EV3 Mindstorms Education készlet alkalmazását.

A pedagógusok véleménye szerint motiválja a tanulókat a feladatmegoldásra, és a kompetenciafejlesztésben is eredményesen használható, hisz a logikus – algoritmikus gondolkodást, a problémamegoldást fejleszti, nem beszélve arról, hogy számos lehetőséget biztosít a tanulói és pedagógusi kreativitásnak.

Digitális alprogrami óra keretén belül számos olyan programot használnak, mely támogatja a tanítás-tanulást és a kollaboratív munkát, más tevékenységbe ágyazva a tanulást, ezzel is segítve a tananyag elmélyítését, megértését.

### 3.8. Pátrohai Móricz Zsigmond Általános Iskola

A nevelőtestületben a gyakornok és az óraadók kivételével mindenki részt vett a KAP továbbképzésein, így 1-8. évfolyamon egyszerre vezették be az intézményben a programot. A tantestületben készített felmérés alapján „Jó gyakorlat”-nak tartják a „Ráhangoló órákat”. A „Ráhangoló órákon” az *irányított beszélgető körök* nagyon hasznosak a tanulók számára. Például a hétfő reggeli ráhangolódáson lehetőség van beszélgetni a gyerekekkel olyan dolgokról, ami számukra fontos és felkészíthetik őket a heti feladataikra. A péntek délutáni ráhangolódás során pedig lehetőség van visszacsatolást kapni a gyerekektől, hogy hogyan is érezték magukat az adott héten, mely feladatokat sikerült megvalósítaniuk, milyen terveik vannak a hétvégére. Kiváló a szociális készségek és a tanulók én-tudatának fejlesztésében. Ha a tanuló megisme-

rését vagy a társ megismerését szeretnék fejleszteni, akkor tematikus kérdésekkel irányítják a beszélgetést. Ezt a gyerekek nagyon kedvelik, és a pedagógus számára is számos információval szolgál.

### 3.9. Mezőtúri II. Rákóczi Ferenc Magyar-Angol Két tanítási Nyelvű Általános Iskola és AMI

Az intézmény pedagógusai úgy gondolják, hogy a tanulók memóriájának a fejlesztése az egyik legfontosabb feladat, így ők nevezték meg mint „jó gyakorlatot”. Így véleményük szerint sokkal könnyebben megy a tanulás, az ismeretek elsajátítása.

A pedagógusok által alkalmazott memóriafejlesztő feladatok:

- felvillanó számok - ki emlékszik a legtöbbre?
- felvillanó betűk, vagy szavak - ki tudja a legtöbbet leírni?
- párosító memóriajáték – matematikai műveletek, síkidomok, írott-nyomtatott szavak... stb.
- újszerű tanulási technikák megismertetése és alkalmazása - Komplex tippelés
- a hátrányos helyzetű tanulóink felzárkóztatására - Egy lépéssel közelebb
- tehetségek felismerése, kibontakoztatása - Szerintem én vagyok az egyetlen
- értékelés, tanulói környezet tudatos felmérése - Építsünk iskolát!

Az intézmény pedagógusai elmondása szerint, a KAP segítségével megnövekszik a tanulók belső motiváltsága az ismeretszerzés iránt. A tanuló mint személyiség középpontba kerül a pedagógiai folyamat során. Megváltozik, bővül a pedagógus módszertani tárháza. A program lehetőséget kínál, hogy a tanulók személyiségét fejleszteni tudják, a differenciálás ne csak a felzárkóztatást, hanem a kiemelt tehetséggondozást is szolgálja.

### 3.10. Kossuth Lajos Gimnázium Kossuth Lajos Általános Iskolája, Mezőtúr

Az intézményben tanító pedagógusok mint „jó gyakorlatot” a „Reggeli ráhangolódást” és a „Te órádat” nevezték meg. A „Reggeli ráhangolódás” során leginkább beszélőkört alkalmazva mondhatják el a gyerekek az élményeiket, természetesen nem kötelező formában. A kisebbek esetében babzsákos ritmusjátékok alkalmazásával (adogatás versritmusra, körben, padtársnak) sikerül a reggelekbe színt vinni. A „Te órád” jó alkalmat biztosít a gyakorlásra és a tehetségesebb tanulók versenyfelkészítésére is. Az intézmény pedagógusai szerint a diákok nyíltabbak, bátrabbak lettek a „jó gyakorlatoknak” köszönhetően. Elfogadták egymást, tudják és el is mondják, hogy ki miben jó, mernek egymástól segítséget kérni, és már nem számít, hogy ki melyik évfolyamra jár. Fejlődött, bővült kapcsolatrendszerük. Lassan elfogadják, hogy szabad hibázni, hiszen abból is lehet tanulni ( ez még időnként nehezen megy). Kezd alakulni a kudarcűrő képességük, illetve az esetleges „sikertelenség” feldolgozásának a képessége, bár ez egyéneként széles skálán mozog. Fejlődött a kritikai érzékük önmaguk felé is: már nem csak a másik munkájával kapcsolatban tudnak és mernek megfogalmazni hiányosságokat.

## Összegzés

Magyarországon a tanárok pedagógiai kultúrájának ma még nem része a saját maguk által kidolgozott anyagok továbbadása, nyomon követése, fontos lenne, hogy a jó gyakorlatok minél szélesebb körben terjedjenek el, és az oktatás-nevelési rendszer minden szintjére, illetve szereplőire pozitív hatást gyakoroljanak. Jelen tanulmány azt hivatott bemutatni, hogy a Nyíregyházi Egyetem által képzett intézmények, akik bevezették intézményükben a Komplex Alapprogramot, hogyan értelmezik a „jó gyakorlat” fogalmát saját magukra vonatkoztatva. Fontos tartjuk, hogy az intézmények bemutassák az általuk alkalmazott „jó gyakorlatokat”, segítve ezzel a többi intézmény munkáját, és ők maguk is fejleszthetők, továbbgondolhassák ezeket az alkalmazott módszereket. A „jó gyakorlatok” kialakítása, használata az oktatási folyamatokban egyértelműen motiváló hatású a tanulók tanórai aktivitására, ami segíti csökkenteni az iskolai lemorzsolódást. Köszönettel tartozunk a tíz intézménynek, akik megosztották velünk a tapasztalataikat, és hozzájárultak, hogy bemutathassuk azokat jelen tanulmányban.

## Jegyzetek

A Komplex Alapprogram egy nevelési-oktatási program, amelynek legfőbb célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése a prevenció segítségével.

Differenciál Tanulásszervezés Heterogén Tanulócsoportban – Komplex Instrukciós Program

A Komplex Alapprogramot bevezetett intézmények

## Felhasznált irodalom

Dr. Hollósi Hajnalka 2021. *KAPOCS, avagy hálózatban az iskolák*

*A Nyíregyházi Egyetem KAPOCS-iskolahálózatának bemutatása.* Nyíregyháza.

Kerekes Gábor – Simon István – Szép Lilla (szerk.) 2011. *Nemzetközi és hazai bevált gyakorlatok a minőségfejlesztésben.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Révész László – K. Nagy Emese 2018. A Komplex Alapprogram bemutatása. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.): *A Komplex Alapprogram Konceptiója.* Líceum Kiadó. Eger. 13–22.

Révész László – Légrádiné Kőházi Tímea – K. Nagy Emese – Szücsné Háttér Eszter – Csontosné Bodnár Gyöngyi – Szabó Zsuzsanna – Lipkovich Péter – Mizera Tamás – Daróczi Gabriella – Kovács Enikő – Székelyné Magyary Nóra – Ládiné Szabó Tünde – Sándor József 2018. *Útmutató a Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez.* Líceum Kiadó. Eger.

## A tanulmány szerzői

**Dr. Hollósi Hajnalka** főiskolai docens, tanárképzési főigazgató, Nyíregyházi Egyetem, Besenyei György Pedagógusképző Központ. Főbb kutatási terület: tanítás- és tanulásmódszertan. hollosi.hajnalka@nye.hu.

**Dobroné Dr. Tóth Márta** intézetvezető, főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet. Főbb kutatási terület: tanítás- és tanulásmódszertan toth.marta@nye.hu.

# Horváth Mariann

## Gyerek-játsz-ma

„... a gyermeknevelést képzési folyamatnak tekinthetjük, melynek során a gyermeket megtanítják arra, hogy milyen játssz-mákat játsszon és hogyan játssza azokat.”

(Berne 2008: 57)

### Bevezetés

1964-ben jelent meg először Eric Berne *Games people play* c. könyve, a tranzakcióanalízis alapkönyve. A magyar fordítás 1984-ben jelent meg *Emberi játssz-mák* címmel, mely azóta is számos alkalommal kiadásra került. A kötet első része egy elméleti bevezetőt tartalmaz, majd különböző élethelyzetekhez kapcsolódó játssz-matárat sorakoztat fel, míg a végén egyfajta tekintés szerepel.

A tranzakcióanalízis „atyja” sok nagyszerű szakembert készítetett arra, hogy gondolatmenetét továbbvigye. A szakirodalom inkább a felnőttek ellátásához, terápiájához, tréningjéhez igazodott. Gondoljunk csak Thomas Harris *Oké vagyok, oké vagy írására*, vagy Ian Stewart *A TA-ma. Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe* munkájára, valamint Dorothy Jongeward és Muriel James szerzőpáros által írt *Nyerni születünk* kötetre.

A hazai szerzők később publikáltak ebben a témában. 1986-ban írta F. Várkonyi Zsuzsanna a *Már 100x megmondtam* című könyvét, mely sok gyermeki játssz-mát foglal magában. 1999-ben jelent meg a Járó Katalin szerkesztette *Játssz-mák nélkül*, mely szintén elméleti síkon mozog. A 2005-ben napvilágot látott *Sors, mint döntés* két kötete ismételtén a TA fogalmakörét boncolgatja, emellett számos szituációt elemez, melyek többnyire a felnőttek világához kapcsolódnak.

Meg lehet ismertetni a tranzakcióanalízist a gyermekekkel? Természetesen igen, hiszen ők magunk is játssz-máznak, de még többnyire nem tudatosan.

A tanulmány a teljesség igénye nélkül mutatja be a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek készült angol és német nyelvű gyűjteményeket. Ezen gyakorlatokat nem csak pszichológusok alkalmazhatják a terápiás keretek között, hanem a pedagógusok is bevihetik a játékos feladatokat osztályaikba, csoportjaikba.

## 1. A tranzakcióanalízis

A tranzakcióanalízis egy pszichológiai elmélet, ami a személyiségfejlődés elméletével foglalkozik; egy gyermeki fejlődéselmélet, ami a gyermekkorban tanult, átél életmintákat és a későbbiekben megélt mintákat hasonlítja össze, vizsgálja; harmadsorban pedig egy kommunikációelmélet, amely a személyközi kommunikáció vizsgálatával foglalkozik (Stewart 1994: 13).



A Nemzetközi Tranzakcióanalitikus Társaság (ITAA) definíciója szerint: „*A tranzakcióanalízis személyiség- és szisztematikus pszichoterápiás elmélet, amely a személyiség fejlődésével és a személyes változással foglalkozik*” (Stewart 1994: 13). Ez a megfogalmazás pontatlan, hiszen csak a pszichológiai elemzésre és terápiára koncentrálna, a kommunikációelméletről nem tesz említést. Ez utóbbi azonban azért nagyon fontos, mert a mindennapokban senki sem rögtön a pszichológiai megközelítésre gondol. A hétköznapokban a tranzakciók, a játszmák elemzése a gyakoribb, hiszen erre – rövid utánajárás és szakirodalom olvasása után – az átlagemberek is képesek. Akik már tisztában vannak a játszmákkal és azok kimenetelével, azok könnyen saját előnyükre fordíthatják ezt a tudásukat.

A tranzakcióanalízis fogalma Eric Berne nevéhez fűződik, aki az *Emberi Játszmák* c. könyvében részletesen kifejti az elméletét. Ez a kötet egyszerű, hétköznapi példák segítségével (II. rész) mutatja be az elméleti hátteret (I. és III. rész). Az elmélet nyelvezete azonban nem a szakzsargonból építkezik, hanem a fogalmak elnevezései a mindennapi szóhasználatból erednek. Az általános jelentésükkel azonban nem szabad őket összetéveszteni, emiatt Berne úgy különbözteti meg őket, hogy nagybetűvel írja őket, mint például: Szülő (Sz), Gyermeke (Gy) vagy Felnőtt (F), vagy Üldöző, Áldozat és Megmentő. Ha a Gyermekekre gondolunk, akkor nem biztos, hogy az a személy, aki a Gyermekei énállapotban van, az valóban óvodás- vagy iskoláskorú. Csupán a megnyilvánulásai miatt mondjuk azt, hogy ebben az énállapotban van. Berne szavait idézve: „... a személyiség mindhárom arculatának igen nagy az értéke, mind a fennmaradás, mind az életvezetés szempontjából. Elemzésük és újraszervezésük csak akkor indokolt, ha egyikük vagy másikuk megbontja az egészséges egyensúlyt.” (Berne 2008:26)

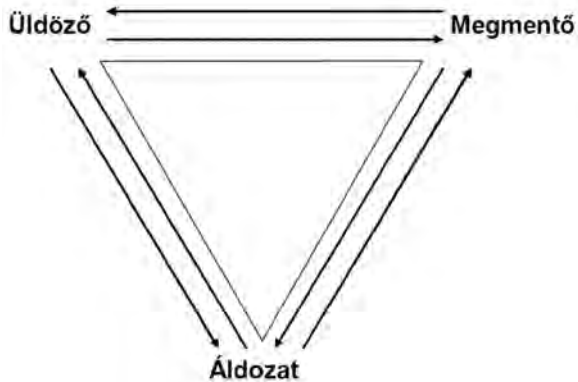
A TA tehát egyrészt az énállapotok elemzésével, másrészt pedig ezek kommunikációjával foglalkozik. A tranzakcióanalízist olyan módszernek tekintjük, „*amely tranzakciókat vizsgál, tehát olyan helyzeteket, amelyekben »én teszek neked valamit és te viszontteszel valamit«*” (Harris 1994: 36), vagyis a személyközi kommunikáció szerves része.

Játszmaelemzéskor nemcsak az énállapotokat és a sztrókszükségletek kielégítését vehetjük figyelembe, hanem azt is vizsgálhatjuk, hogy az egyes esetekben milyen szerepeket töltenek be a kommunikáció résztvevői. A vizsgálat során felhasználhatjuk a Stephan Karpman (1968) által kidolgozott drámaháromszöget (Mészáros 1999: 372). A modell lényege, hogy a tranzakcióban az Üldöző, az Áldozat és a Megmentő szerepek közül választanak a szereplők.

A Megmentő szerepét az tölti be a játszmában, aki készen áll arra, hogy a másinak segítsen, aki mások problémáját magára vállalja, sokkal többet tesz másokért, mint amennyi ígért és esetenként még olyan is tesz, amit egyébként nem tenne meg (Hennig – Pelz 2007: 57). Mindezek ellenére a segítségre szorulókat nem tekinti egyenrangúnak, ezért helyezkedik el úgy az ábrán, hogy a háromszög egyik csúcsán van (lásd 1. ábra).

Üldözőnek tekintjük azt, aki másokat lenéz, megbánt vagy túlságosan kritizál, aki másokat meg akar büntetni, akinek a viselkedése miatt mások szenvednek (Hennig – Pelz 2007: 57). A drámaháromszögben tehát csak a Megmentőkkel lehet egyenrangú, hiszen az Áldozatokra legyőzöttekként tekint.

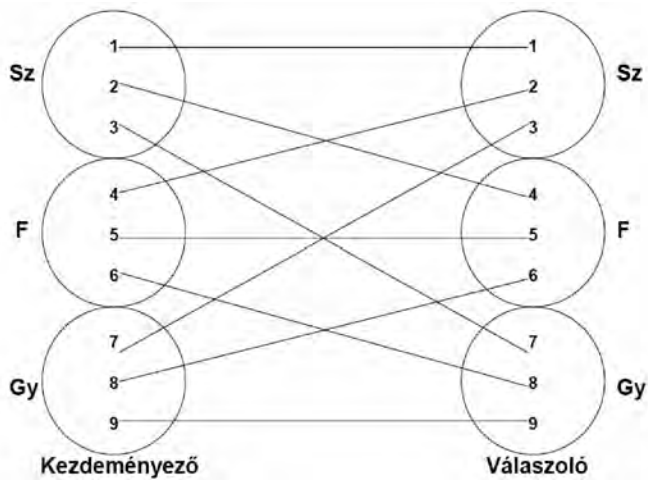
Az, aki nem tudja egyedül megoldani a problémáját, aki a nem tud megfelelően gondolkodni, akinek a közérzetén mások javítanak, az a játszma Áldozata (Hennig – Pelz 2007: 57). Elnyomottnak és tehetetlennek érzi magát, amely megállapítást a karpmani drámaháromszög-modell egyszerűen igazol:



1. ábra. Karpmani drámaháromszög-modell (Mészáros 1999: 372)

## 2. Tranzakcióanalízis az oktatásban

Az iskolai keretek között mind a pedagógus, mind a diák különböző énéllapotból kommunikál az egyes játszmák során. A kapcsolati diagramról már le lehetett olvasni, hogy hányféle variáció közül választhatnak (lásd: 2. ábra: Kapcsolati diagram) a kommunikáló felek. Azonban mind a kilencféle lehetőség közül melyik mellett dönt az egyén, azt az adott helyzet határozza meg. Legtöbb esetben a pedagógus a Felnőtt vagy a Szülői énéllapotából kommunikál szívesen, a gyerekek pedig a Gyermeki vagy a Felnőtt énéllapotukból.



2. ábra. Kapcsolati diagram (Berne 2008: 30)

### 3. A tranzakcióanalízis és a pedagógia kapcsolata: feladatgyűjtemények fiatalok számára

A TA elsősorban pszichológiai elmélet, de az oktatás keretei között is megbújik. Az EATA, vagy is az Európai Tranzakcióanalitikus Szövetség az alábbi 4 területhez kapcsolja a TA-t: lelki élet zavarai és a TA, szervezetek és a TA, gyermeknevelés, iskola és a TA, tanácsadás és a TA. A tanulmány kifejezetten a pedagógia és a TA kapcsolatán alapuló szakirodalom feltárására fókuszál.

Magyar nyelven sajnos még nem jelent meg egyetlen olyan komplex anyag sem, mely a gyermekeket megismertetné a tranzakcióanalízis elméletével és gyakorlatával. A szakemberek saját ötleteiket, tapasztalataikat felhasználva tudnak ilyen jellegű tréninganyagokat összeállítani. A szakmai fejlődés és tapasztalatgyűjtés igénye által gyűjtöttem több külföldi jól bevált segédanyagot, melyet a következő rész tartalmaz.

#### 3.1. TA for Kids

1971 óta több mint 15 kiadásban, 500 000 példányszámban kelt el. A szerzői Dr. Alwyn és Margaret Freed, a férj pedagógus-pszichológus, míg felesége pedagógus. A vidám illusztrációkkal ellátott könyv szerkesztése és nyelvezete könnyen olvasható, szedése, szerkesztése munkafüzetyszerű. A tizenöt fejezet felépítése megegyezik, hiszen első része mindig az elmélet leírása, melyet több egyéni vagy csoportos gyakorlat követ. A fejezetek végén található kulcsszavak segítik az adott anyag átismétlését.

	Elméleti téma	Egyéni gyakorlat	Páros / csoportos gyakorlat
1. fejezet	Énállapotok: Gyermek, Szülő, Felnőtt	5	nincs
2. fejezet	Sztrókok	4	csoportos: 10
3. fejezet	Szülői énállapot: kritikus Szülő, gondoskodó Szülő	1	6
4. fejezet	Felnőtt énállapot	14	nincs
5. fejezet	Gyermek-énállapot: alkalmazkodó, szabad, lázadó	1	nincs
6. fejezet	Kontamináció	2	nincs
7. fejezet	Életpozíciók	3	nincs
8. fejezet	Zsetonok	4	nincs
9. fejezet	Tranzakciók: párhuzamos, keresztezett, duplafenekű, rejtett	1	1
10. fejezet	Játszmák, amiket mindenki játszik	4	csoportos: 1
11. fejezet	Helyettesítő / parazita érzelmek	3	nincs
12. fejezet	Sorskönyvek	6	nincs
13. fejezet	Mérgező emberek	6	nincs
14. fejezet	Ígéretet, megállapodások és szerződések	6	nincs
15. fejezet	Játszmák elkerülése	nincs	nincs
összesen		60	18

1. táblázat. TA for kids könyv felépítése (a könyv nyomán készült)

Jól látható (lásd 1. táblázat), hogy a szerző arra törekedett, hogy a fiatalok alaposan megismerjék a TA-t. A hatvan egyéni és 18 páros vagy csoportos gyakorlat lehetővé teszi azt, hogy a gyerekek az elméleti tudást játékos keretek között megélik.

### 3.2. TA. for tots and other prinzes

A könyv első kiadása 1973-ban jelent meg. A kötet inkább képregényre hasonlít, mely olvasmányos történeteken keresztül ismerteti meg az 5-10 éves gyermekeket a tranzakcióanalízissel. A nyelvezete egyszerű, de különleges elnevezéseket használ, mint például „*warm fuzzies*”, vagyis pozitív sztrók, „*cold pricklies*” úgy mint negatív sztrók, vagy „békák” mint mérgező emberek. Az állatok és emberek történeteinek (Rocko, Maurice, Irving, Wupper, Gordon, hercegek, hercegnők és békák) megismerése nemcsak a játszmák értelmezéséhez ad segítséget, de fejleszti az olvasó érzelmi intelligenciáját. A kötet végén szereplő ajánló így ír: *„A T.A. for TOTS (and other Prinzes) a Tranzakcióanalízis mindenkinek című sorozat legnépszerűbb kötete, 1973 óta több ezer család, pedagógus, iskola és felekezet használja világszerte. Az új, átdolgozott kiadás abban segíti a fiatalokat, hogy korán felismerjék belső értékeiket, így önbecsülésük is erősöd-jék. Miért is fontos ez? Nos, erősebb önbecsüléssel a következőre vagyunk képesek:*

- tisztázzuk magunkban a kavargó érzelmeinket, azokat egészséges módot tudjuk kezelni,
- nagyobb önismerettel rendelkezünk, jobban megismerjük a másikat,
- a belső és külső konfliktusaink számát csökkentjük,
- erősítjük a családi és iskolai kapcsolatainkat.”

Az olvasmányos történetekbe a szerző beleágyazza a TA alapjait, emellett számos feladatot is felkínál az olvasóknak. A módszeresen felépített tematikát a következő táblázat foglalja össze:

	<b>Elméleti téma</b>	<b>Egyéni gyakorlat</b>	<b>Páros / csoportos gyakorlat</b>
1. fejezet	Énállapotok: Gyermekek, Szülő, Felnőtt	nincs	nincs
2. fejezet	Játszmák, amiket mindenki játszik	nincs	nincs
3. fejezet	Sztrók	3	1
4. fejezet	Érzelmeik	5	nincs
5. fejezet	Sorskönyvek	2	nincs
6. fejezet	Zsetonok	2	nincs
7. fejezet	Autonómia	2	nincs
8. fejezet	Sorskönyvi üzenetek	nincs	nincs
9. fejezet	Játszmák elkerülése	nincs	nincs
összesen		14	1

2. táblázat. T.A. for tots and other prinzes könyv felépítése (a könyv nyomán készült)

Ezen információk nagyon tárgyilagosak. Azonban minden elfogultság nélkül nehéz a könyvről nyilatkozni, mert a humoros képeskönyv mindenki számára „kötelezően” elolvasandó. Ezt pedig olvasói vélemények jobban igazolják. A teljesség igénye nélkül kettőt emelek ki.

Kristin 2021.04.09-én ezt írta a könyvről: „Ezt az könyvet beépítették a kansasi Topekában található Charles Sumner Általános Iskola tantervébe, amikor 1975-1980 között az 1. és az 5. osztályba jártam. El kell mondanom, milyen hatással volt rám. Képes vagyok önmagam értékelésére, képes vagyok másokat értékelni. Empatikus, megértő és kiegyensúlyozott vagyok (a családi konfliktusok ellenére, lol). Igaz, én csak úgy ismertem a történetet, ahogy annak idején olvastuk. De egész életemet végigkísérik „warm fuzzies” és „cold pricklies”. Segítséget ad a szavaim megválasztásában, az emberekkel való kommunikációban. .... Ha arra kérnének, hogy egy ötös skálán értékeljem a könyveket, tíz csillagot adnék!!”

Robin Dutter 2015. november 15-én így fogalmazott az Amazon.com-on: „ Visszatértem a gyermekkoromba, amikor minden egyes nap elolvastam a könyvet, hogy megpróbáljam jobban megérteni a körülöttem lévő világot. Asperger-szindrómám van, amit 36 év után fedeztünk fel, néha még mindig zavartnak érzem magam. Folyamatosan tanulok, és újra meg újra kézbe veszem ezt a könyvet. Úgy érzem, ez nyugtat meg a legjobban és minden rendben lesz. ... ”

### 3.3. Behaviour management in the classroom. A transactional analysis approach

A 2002-ben megjelent könyv elméleti és gyakorlati elemeket tartalmaz. A szerzők a pedagógus oldaláról közelítették meg a témát, nekik ad elméleti és gyakorlati segítséget.

Az öt részre osztott könyv a TA oktatásban való elméleti megközelítéseit domborítja ki. Az első rész, vagyis 3 fejezet magát a TA-t mutatja be, míg a 2. rész az osztálytermi kommunikáció fejlesztési lehetőségeit írja le 7 fejezeten keresztül. A 3. részben az óratervezésről olvashatunk gyakorlati tanácsokat, módszertani fogásokat 4 fejezeten keresztül. Az utolsó előtti szakasz az osztálytermi kommunikáció fenntartásának lehetőségeit foglalja össze 5 fejezetben. Az 5. rész olyan stratégiákat sorakoztat fel, melyek abban segítenek, hogy a játzsmákat elkerüljük.

A könyvben szereplő egyéni gyakorlatokat a pedagógus saját maga tudja elvégezni. A 8. és az utolsó fejezetben vannak olyan feladatok, melyeket egy egész osztály tud kipróbálni.

	<b>Elméleti téma</b>	<b>Egyéni gyakorlat</b>	<b>Páros / csoportos gyakorlat</b>
1. fejezet	Tranzakcióanalízis	nincs	nincs
2. fejezet	A TA filozófiai feltételezései	nincs	nincs
3. fejezet	Életpozíciók	nincs	nincs
4. fejezet	Egyéni életpozíció	nincs	nincs
5. fejezet	Csoportos életpozíció	3	nincs
6. fejezet	Sztrókok	4	nincs
7. fejezet	Szerződések	1	1
8. fejezet	Szerepek	1	nincs
9. fejezet	Énállapotok	4	nincs
10. fejezet	Tranzakciók	nincs	nincs
11. fejezet	Kapcsolatok	1	nincs
12. fejezet	Időstrukturálás	1	nincs
13. fejezet	Tanóra tervezése TA-val	nincs	nincs
14. fejezet		nincs	nincs
15. fejezet		nincs	nincs
16. fejezet	Sorskönyvek	nincs	1
17. fejezet	Játszmák	3	nincs
18. fejezet	Félreismerés	2	nincs
19. fejezet	Győztesek és Vesztesek	2	nincs
20. fejezet	Büntetések	nincs	nincs
21. fejezet	Játszmák elkerülése	nincs	nincs
22. fejezet		nincs	4
összesen		22	5

3. táblázat. *Behaviour management in the classroom összefoglalása (a könyv nyomán)*

### 3.4 Märchenwelt der Transaktionsanalyse

Martina Naubert végzett tranzakcióanalitikus, számos könyv szerzője. A 2017-ben megjelent „A tranzakcióanalízis mesevilága” című művét németül, angolul és olaszul olvashatjuk. A könyvben összesen 14 tanmesét találunk. A kötetben nincsen semmiféle bevezető vagy elméleti összefoglaló a tranzakcióanalízisről, a szerző szerint laikusok számára is könnyen befogadhatók a történetek.

A mesék nem kapcsolódnak egymáshoz, önálló feldolgozásra alkalmasak, egyetlen közös pontjuk, hogy ugyanabban a királyságban játszódnak. A szereplők nem kapcsolódnak konzekvensen a tranzakcióanalízis énállapotaihoz vagy drámaháromszög szerepeihez. A szereplőket tekintve állatok és emberek is megjelennek. Az ember között klasszikus figurákat találunk, úgy mint királyfi, királynány, király, királynő, lovag, tündér, varázsló, öregasszony, de vannak foglalkozásokhoz kötődő alakok: paraszt, pék, szakács, molnár, szabó, hírnök. Az állatok közül megjelenik a kígyó, medve, hörcsög, egér, ló, méh, hal.

Pedagógiai szempontból a történetek feldolgozásához hasznos lenne egy útmutató, mellyel a mesék célirányosabban megbeszélhetők lennének.

### 3.5. Spiele der Tiere

Martina Naubert másik kötete, a Spiele der Tiere. Fabeln für Erwachsene zur Spiele-Theorie der Transaktionsanalyse, vagyis magyarul Állatok játszmái. Fabulák felnőtteknek a tranzakcióanalízis játszmaelméletének megértéséhez, az elméleti bevezető után 15 állatmesét tartalmaz.

Az elméleti rész nem taglalja a berne-i énállapotmodellt, hanem a karpmani drámaháromszögre és az abban megjelenő Üldöző, Áldozat és Megmentő szerepét hangsúlyozza. A tanmesék értelmezéséhez azonban mély ismeretekre nincsen szükség.

A könyvet a szerző felnőtteknek ajánlja, de véleményem szerint gyermekekkel is használható, hiszen az állatmesék ehhez a korosztályhoz nagyon közel állnak és a tanulságokat ők is meglátják a történetekben. A könyv illusztrátora szintén hozzájárult ahhoz, hogy a kicsik érdeklődését is felkeltse a mű. Egyetlen nagyon hiátusként az hozható fel, hogy nincsen az anyaghoz kapcsolódó gyakorlat, vagy foglalkozásterv.

## Összegzés

A nemzetközi szakirodalmat vizsgálva megállapítható, hogy az oktatás területéhez kapcsolódó segédanyagokat igen változatosak a tranzakcióanalízis témakörében. Az összefoglalás könnyítésére táblázatba rendeztem az elemzett forrásokat:

Cím	Szerző	TA elmélet	Gyakorlatok száma	Illusztrációk	Ajánlás
TA for Kids	pszichológus, pedagógus	van	78	vannak	9 éves kortól
T.A. for tots and other prinzes	pszichológus, pedagógus	van	15	vannak	5–10 éveseknek
Behaviour management in the classroom	pedagógus	van	27	nincsenek	pedagógusoknak
Märchenwelt der Transaktionsanalyse	tranzakcióanalitikus	nincs	nincs	nincsenek	felnőtteknek
Spiele der Tiere.	tranzakcióanalitikus	van	nincs	vannak	felnőtteknek

Jól ábrázolódnak a kötetek közötti különbségek. Gyakorló pedagógusként előzetes TA ismeretek nélkül A Behaviour management in the classroom kötettel kezdeném a módszer elsajátítását, majd a TA for Kids-et dolgoznám fel a csoportommal. A két német nyelvű mesegyűjtemény kiválóan alkalmas arra, hogy indirekt módon megszeretessük a kisebbekkel az elméletet vagy akár a történeteket közösen átbeszéljük, esetlegesen dramatizáljuk.

A T.A. for tots and other prinzes humora, egyszerű, de egyben lényegre törő mibenléte pótolhatatlan kincs. Nagyon sajnálom azt, hogy ezen munkát 1971-es megjelenése óta nem ültették át magyarra, és nem ismerték meg a gyermekeink, mert nemcsak a TA alapjai bújnak meg benne, hanem egy érzelmi intelligenciát fejlesztő szál is belefűződik a szereplők és

olvasók életébe. Némi aktualizálás és magyarosítás után a mi gyermekeink is azt nyilatkozhatnak, hogy a könyv elolvasás Gyermekek-játsz-ma volt.

## Felhasznált irodalom

- Berne, Eric 2008. *Emberi játszmák*. 7. kiadás. Háttér Kiadó. Budapest.
- Freed, Alwyn – Freed, Margaret 1985. *Ta for Kids: Powerful Techniques for Developing Self-esteem*. Jalmar Press Inc. U.S.
- Freed, Alwyn 1991. *T.A. for tots and other prinzes*. Jalmar Press Inc., U.S.
- Harris, Thomas 1994. *Oké vagyok, oké vagy*. Édesvíz Kiadó. Budapest.
- Hennig, Gudrun – Pelz, Georg 2007. *Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung*. Junfermann Verlag. Paderborn.
- Mészáros Aranka (szerk.) 1999. *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Naubert, Martina – Meyer, Andrèa 2021. *Spiele der Tiere. Fabeln für Erwachsene zur Spiel-Theorie der Transaktionsanalyse*. Books on Demand.
- Naubert, Martina 2017. *Märchenwelt der Transaktionsanalyse. Psychologische Märchen und Erzählungen zur Entwicklung der Persönlichkeit*. Books on Demand.
- Newell, Sandra – Jeffery, David 2002. *Behaviour management in the classroom. A transactional analysis approach*. David Fulton Publishers.
- Stewart, Ian 1994. *A TA – ma. Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe*. Xénia Kiadó. Budapest.

### Internetes források:

- [https://www.amazon.com/T-Tots-Transactional-Analysis-Everybody/dp/0915190737/?ref=sr\\_1\\_2?dchild=1&keywords=Transactional+Analysis+for+Everybody+Series&qid=1633164758&sr=1-2](https://www.amazon.com/T-Tots-Transactional-Analysis-Everybody/dp/0915190737/?ref=sr_1_2?dchild=1&keywords=Transactional+Analysis+for+Everybody+Series&qid=1633164758&sr=1-2) (utoljára ellenőrizve: 2021.10.02.)
- [https://www.goodreads.com/en/book/show/708964.T\\_A\\_for\\_Tots\\_and\\_Other Prinzes](https://www.goodreads.com/en/book/show/708964.T_A_for_Tots_and_Other Prinzes) (utoljára ellenőrizve: 2021.10.02.)
- <https://www.waterstones.com/author/martina-naubert/3587178> (utoljára ellenőrizve: 2021.10.02.)

## A tanulmány szerzője

**Horváth Mariann** egyetemi tanársegéd, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Kutatási érdeklődése interdiszciplináris: kommunikáció, német szakmódszertan, tanárképzés, gyógypedagógia, főként a logopédia.  
[horvath.mariann@ppke.btk.hu](mailto:horvath.mariann@ppke.btk.hu)





# Juhász Márta

## A modern zene motivációs szerepe a német és más idegen nyelvek oktatásában

### Bevezetés

A tanulók motivációja az idegennyelv-tanulás eredményességének alapköve. A német nyelv esetében a nyelvválasztás sokszor a szülők döntése, akik a gyermekük érvényesülése, jövője vagy családi elvárások, hagyományok miatt határoznak e nyelv mellett. Szerencsés helyzetben a fiatalok esetében ez a későbbi tanulmányok során intrinszc motivációvá alakul, amely folyamatban a nyelvtanári tevékenység döntő jelentőségű. Az idegennyelv-tanítás legkorszerűbb módszertani irányzatai a kommunikációs készség sokoldalú fejlesztésére irányulnak, arra buzdítják a nyelvtanárt, hogy építsen a tanuló motivációjára és nyitottságára, használja fel a nyelvi órákon a tanulók már meglévő kommunikációs stratégiáit, kreativitását és megismerési vágyát. Nehéz azonban ezeket az alapelveket alkalmazni akkor, ha a tanuló nem érdeklődő, alig motivált (Nikolov 2001: 22).

De mit is jelent a motiváció, pontosabban a belső motiváció? Ez az az állapot, késztetés, amikor a nyelvtanulót az érdeklődés, a kíváncsiság, a tudásvágy hajtja a tanulási folyamatban. Ezen múlik, hogy a diák milyen erőfeszítéseket tesz a cél elérésének érdekében. A belső motiváció szintje növelhető, ez a kihívás a nyelvoktató pedagógusra hárul. A szaktanár feladata, hogy a tanulókkal minőségi viszonyt hozzon létre és tartson fenn. Ehhez jól kell ismernie a diákokat, erősségeiket, érdeklődési köreiket. Motiváló hatású lehet az is, ha a tanáron látszik a felkészültség, lelkesedés és a tárgya iránti elkötelezettség. A tananyag tartalmát illetően fontos, hogy az közel álljon, kapcsolódjon a való élethez, illetve hogy egyértelműek legyenek az elsajátított anyag hasznosítási lehetőségei (Drippy-Dévai 2018).

A nyelvtanár nagy általánosságban direkt nyelvtanulási stratégiákkal dolgozik vagy dolgozott eddig, mint például a szókincs vagy a nyelvtani szabályok tanulása. A módszertani tárház folyamatos bővülése révén azonban a pedagógusok egyre nagyobb figyelmet fordítanak a közvetett stratégiák alkalmazására, bővítve és választékosabbá téve ezzel a fiatalok nyelvtanulási stratégiai lehetőségeit. Az eredményesség kimutathatóan növeli az önbizalmat, az pedig tovább erősíti a motivációt. Ekképpen egy olyan logikai kör jön létre, amelynek szereplői egyvégtében erősítik egymást: a motiváció a stratégiahasználatot, a stratégiahasználat az eredményességet és az önbizalmat, az önbizalom pedig újfent a motivációt (Bárdos 2000: 240). Természetesen rengeteg út vezet a nyelvelsajátítás fejlesztéséhez, a jelen tanulmány viszont ezek közül a zene motiváló szerepét járja körül.

## 1. Érvék a zene mellett

A zene mindennapjaink szerves részét képezi, fontos szerepet játszik a legtöbb fiatal életében, így a zenével való foglalkozás, a zene és a dalszövegek által való tanulás közelebb viheti a tanulókhöz a tantárgyat. Hogy miért játszik kiemelkedő szerepet a zene az idegen nyelvek tanulása esetén? Bárdos Jenő megfogalmazása szerint: „A beszéd is zene, legalábbis abban az értelemben, hogy van dallama, dinamikája és ritmusa.” (Bárdos 2000: 49) A szupraszegmentális hangjelenségeket is emlegetik úgy, mint a beszéd zenei elemeit. Ez jó kiindulási alap lehet a zene és a dalok bevetésének az idegen nyelvi oktatás sikerességének érdekében. Ezen kívül a zene örömforrás lehet, a szomorú időszakokat is segít átvészelni, hiszen minden élethelyzetre, érzésre van egy odaillő dal, amely megkönnyíti az érzelmi feldolgozást, tehát a kognitív tanuláson kívül az affektív tényezőket is bevonja a tanulási folyamatba. Sőt, a hármas tagolású tudásmodell harmadik eleme, a motoros tanulás is teret kaphat a ritmus átélése, a mozgásos cselekvés által. Lényeges érv a zene tanulási folyamatba való bevonása mellett az is, hogy a szórakozva tanulás hatásfoka figyelemreméltóan magas: könnyebben elraktározódik és előhívható a tudásanyag, ha az elsajátítás nem monoton, görcsös módon zajlott. A legtöbb műalkotás, így a zene is sokféle lehetőséget kínál az osztályban folyó tematikus beszélgetésekhez, de írásbeli feladatokhoz vagy akár projektmunkához, kutatáshoz is. A szöveggel rendelkező könnyűzenei darabok erre nagyon alkalmasak. A zeneszámok viszonylag rövidek (körülbelül két-három perc), és így lehetőséget kínálnak arra, hogy az iskolai órán sokféle tevékenységet tervezzünk, a hallgatástól és szövegértéstől a csoportmunkáig, a fórumon folytatott vitáig, kreatív szöveggalkotásig. További előny, hogy a popzene manapság már viszonylag könnyen és bármikor hozzáférhető, letölthető, nincs költsége. Ez azt is jelenti, hogy az iskolai órán kívül a tanulás otthon is folytatható, bizonyos feladatok tanórán kívül, otthon is elvégezhetők.

Már a korai nyelvtanulás esetében is bebizonyosodott, hogy az éneklés útján elsajátított szavak gyorsabban és tartósabban épülnek be a szókincsbe, és ami még fontosabb: kontextusban állnak. Nem véletlen tehát, hogy óvodában és általános iskola alsó tagozatán rendkívül sok gyermekdalt, népdalt tanítanak a pedagógusok. A dallammal kísért olvasástanulás javítja a későbbiekben a szövegértést is. A *Celebrel Cortex* tudományos szaklapban publikált tanulmány<sup>1</sup> eredményei alátámasztják azt a hipotézist, miszerint a zene és a nyelvfeldolgozás szorosan összefüggő funkciók az agyban. A szerzők szerint ugyanis mind a zene, mind a nyelvgyakorlat segít szabályozni az agyunk azon képességét, hogy érzékelje és felismerje a különböző hangokat. Dave Munger kutatása<sup>2</sup> szerint egy idegen nyelv megértésénél az egyik legnagyobb kihívást az okozza, hogy felismerjük a szóhatárokat, vagyis hogy hol kezdődik, és hol ér véget egy szó. A dekódoló megértést aztán majd természetes módon követi a kódoló produkció, vagyis a beszéd. A zenével támogatott nyelvtanulás fokozza a memória hatékonyságát, javítja a kiejtést, a helyes artikulálást, valamint elősegíti az autentikus szóhasználatot, és növeli a kommunikációs hajlandóságot is. Mindez fordítva is igaz: a zenélés is hat a nyelvi és a kognitív képességekre (Gombás 2014: 239). A kiejtésen túl a dalokkal fejleszthetjük a négy alapképességet: hallásértést, beszédet, írás- és olvasásképességet.

Mivel az ismétlés a nyelvtanulás egyik kulcsa, és a refrén nagyon gyakran megismétlődik, jól bevésődik a memóriánkba, így a zene és a tanulás természetes módon kapcsolódik össze.

Az autentikus zeneszámok sokszor kapcsolódnak az adott nyelv kultúrájához, általuk interkulturális tudásra, az országgal kapcsolatos történelmi vagy aktuális ismeretekre is szert tehet a nyelvtanuló.

A legtöbb modern zeneszámhoz videoklip is tartozik, ami képi világával megkönnyíti és egy többedik érzékszerv bevonásával alátámasztja a megértést, élvezetessé teszi a hallgatást. Ezen kívül új lehetőséget nyújt a dal értelmezéséhez, további opciókat kínál az interpretációs feladatokhoz. Nemcsak sokat vitatott témákat dolgoznak fel (háború, kábítószer, filmvilág, popkultúra, társadalomkritika, női egyenjogúság, szétszakadt családok stb.), hanem teljesen tudatosan célba veszik a nyelv komplex zenei elemeit (dallam, dinamika, ritmus) is.

## 2. A dalok kiválasztásának szempontjai és feldolgozásának lépései

A megfelelő dalok kiválasztásánál érdemes néhány szempontot szem előtt tartani. Fontos a jól érthetőség, tehát az akusztikailag jó hangminőség és az énekes tiszta kiejtése. Nem elég, ha a nyelvtanár érti a számot, a nyelvtanulónak is dekódolnia kell a hallott szöveget.

Lényeges szempont a megfelelő nyelvi szint: ideális az a zeneszám, melynek szövege nem túl könnyű, de nem is túl nehéz. Mindig legyen benne új információ, fejlessze a tanulót. Fontos az is, hogy a dalok tartalmukban közel álljanak az érintett korosztályhoz, megszólítsa őket a téma, mert így motiváltabban fogják a feladatokat megoldani. Legyen a dal tehát érdekes, motiváló, mert többször meghallgatásra kerül majd, és mutasson be a tanuló számára új kulturális tartalmakat.

A zeneszámok feldolgozását a legtöbb esetben elő kell készíteni, de természetesen más célkitűzéssel új anyagként is bevetethetők.

A műfajok tekintetében törekedjünk a változatosságra: főként a könnyűzenei műfajokba tartozó dalokat szokták idegen nyelvi órán alkalmazni, ugyanakkor népdalokat, mezenésített verseket és komolyzenei részleteket is bátran használhatunk a tanuláshoz. A modern műfajok sok lehetőséget nyújtanak, de ezzel bánjunk óvatosan, mert például a szövegben gazdag rap számok túl sok információt kínálnak egyszerre, ráadásul ez előadásmód gyakran gyors tempójú, és a dal meg nem értése demotiváló hatással lehet a diákokra.

A dalok kiválasztása előtt el kell döntenünk, hogy milyen céllal és milyen munkaformában szeretnénk a zenét megismertetni. Egyes esetekben egy adott nyelvtani jelenség bemutatásához vagy gyakoroltatásához kínálhatunk megfelelő számokat, máskor az óra vagy a lecke témájához, egy fejlesztendő készséghez, esetleg egy ünnephez köthetjük azokat.

A zeneszámok meghallgatása előtt beszélgethetjük a diákokat a témához vagy az előadóhoz tartozó fotókról akár képleírás, akár kérdésfeltevés, akár feltételezések, mindmap formájában. Előkészíthetjük a témát szöveg- vagy kép-puzzle keretei között is. Kerestethetünk információkat, szövegeket az interneten az előadóról, a történetről, a szereplőkről, a témáról. Készíthetünk lyukas szöveget az előadó életrajzához és a témához, illetve magához a dalhoz. A lyukas szöveget nehezíthetjük, ha egyáltalán nem adjuk meg a hiányzó szavakat, hanem azokat a nyelvtanulóknak kell kihallaniuk a szövegből, de megadhatjuk a kitöltendő egységeket, kulcsszavakat kevert betűrendben is.

A zenehallgatás időtartamára is adhatunk feladatokat, amelyeket természetesen előtte ismertetünk, átbeszélünk. Ez történhet nyitott vagy feleletválasztós kérdésfeltevés, hibás szöveg javítása formájában. Ide illő feladattípusok lehetnek még az igaz-hamis mondatok, táblázatok kiegészítése, szinonimák, antonimák, definíciók keresése. Akár egy adott ponton meg is állíthatjuk a klipet, és találgatásokat fogalmazhatunk meg a klip folytatásáról.

Miután többször meghallgattuk a dalt, és mind a tartalma, mind a szövege jól ismert a diákok számára, tovább mélyíthetjük a nyelvi ismereteiket keresztrejtvényekkel, szókinccsgyakorlással, a szöveg összefoglalásával, átírásával prózába, perspektívaváltással, levélírással a zenekarnak vagy egy, a klipben szereplő személynek, esetleg írathatunk olvasói levelet, kritikát, kommentárt egy képzeletbeli zenei magazinnak. Összefoglalhatjuk a megértett információkat, beszélgethetünk a benyomásainkról, asszociációinkról, a klip, zene és szöveg üzenetéről, a mondanivaló közvetítésének módjáról, nyelvi megformálásáról. Készíttethetünk fiktív interjút a zenekari tagokkal vagy előadóval a dalról, a témaválasztásról.

### 3. A tankönyvelemzés eredményei

Annak megvizsgálására, hogy zene milyen mértékben kerül alkalmazásra a német nyelv tanítása során, a Hueber Kiadó két tankönyvcsaládja került kiválasztásra. A *Tangram* három kötetből álló (A1 – B2) tankönyvcsalád rendhagyó abban az értelemben, hogy minden egyes leckéhez tartozik egy „Ton macht die Musik” zenei rész, amelyben a lecke témájához illő dalok szerepelnek. Ezek között megtalálható az egyszerű dalocskáktól kezdve a rap számokon át autentikus német slágerek is (Herbert Grönemeyer: Currywurst, Pe Werner: Tabu, Puhdys: Lied für Generationen, Rudi Carrel: Wann wird's mal wieder richtig Sommer, Heinz Erhardt: Tante Hedwig, Reinhard Mey: Manchmal wünschte ich..., thomas d.r: frisör, Falco: Egoist). Magát a dalszöveget mindig megadják a leckéhez, de az azokkal való elmélyültebb feldolgozáshoz sajnos semmilyen továbbvivő, fejlesztő feladat nem kapcsolódik (Horváth 2019: 206–207), így a pedagógusra hárul a feladat, hogy kreatív gyakorlatokkal kiaknázza a zeneszámokban rejlő további lehetőségeket.

A másik górcső alá vett tankönyvcsalád az *em neu* (Brückenkurs B1, Aufbaukurs B2, Abschlusskurs C1), amelynek mindhárom tankönyve és munkafüzete 10-10 leckéből áll. A fejezetek tematikus egységei között minden esetben szerepel a hallás utáni szövegértés (a szókinccs, beszéd, írás, olvasás, nyelvtan mellett), amely legtöbb esetben elbeszélt szöveg (beszélgetés, interjú, rádióközvetítés, folyamatleírás, mese).

Az első kötetben (Brückenkurs) két esetben – az első és a hatodik leckében – szerepel a hallás utáni megértés fejlesztéséhez zeneszám. Az első Georg Kreisler: *Wenn alle das täten...* (*Ha mindenki ezt tenné...*) c. szonója 1974-ből. A tankönyvben szerepel a dal mindhárom versszakának szövege, és hozzá három feladat a feltételes mód felismeréséhez és alkalmazásához, a munkafüzetben Kreisler életrajza kerül feldolgozásra szöveg-puzzle formájában. A hatodik leckében Marlene Dietrich előadásában hallható a *Sag mir, wo die Blumen sind* (*Mondd, hol van a sok virág?*) című szonó 1962-ből. A feldolgozás módja nagyon hasonló az előzőhöz, csak itt a munkafüzetben a dal születésének körülményeihez található egy lyukas szöveg.

A második kötetben (Aufbaukurs) egyáltalán nem fordul elő zeneszám alkalmazása a nyelvi fejlesztéshez.

A sorozat harmadik kötete (Abschlusskurs) egyetlen egy esetben, a harmadik leckében dolgoz fel egy dalt, ez Bertolt Brecht *Koldusopera* című drámájának (1928) egyik songja, a *Moritat von Mackie Messer (Bicska Maxi dala)*. A tankönyv szöveg-kiegészítéssel feladattal kíséri a hallásértést, majd a tartalomhoz három kérdést kell megválaszolni, és egy következő feladatban véleményt kell alkotni arról, hogy mi is a *Moritat* (gyilkosság-ének) valódi jelentése. A munkafüzet három feladata közül az első Brecht életrajzát dolgoztatja fel lyukas szöveg formájában, a másodikban a *Koldusopera* tartalmi leírását kell helyes sorrendbe tenni, a harmadikban a dráma szereplői konstellációját kell kiegészíteni az előző feladat szövege alapján.

Amint a fenti elemzésből kitűnik, még a modern, kommunikatív nyelvoktatáshoz készült tankönyvek sem vagy csak alig tartalmaznak zenei feldolgozásokat. A vizsgált tankönyvcsalád esetében ráadásul a kiválasztott zenei darabok véleményem szerint kevésbé szólítják meg a fiatal korosztályt, nem állnak közel hozzájuk. A többi tankönyvcsalád esetében is sajnos nagyon kevésszer fordul elő, hogy a diákok zeneszámok által ismerkedhessenek meg a német kultúrával, vagy hogy a nyelvtanulás iránti motivációjuk, érdeklődésük felkeltése ily módon történne.

Néhány kézikönyv segítséget nyújthat különböző nyelvi szinteken a zeneszámok feldolgozásához a német nyelvi órákon. Uwe Kind az *Eine Kleine Deutschmusik* című, kezdő nyelvtanulóknak írt kötetében 24 dal található, amelyek a nyelvi fordulatokat különböző nemzetek jól ismert népdalainak, műdalainak dallamára írt új szöveggel tanítja meg a diákoknak. Az egyszerű dalszövegek hétköznapi szituációkat (ismerkedés, tájékozódás, információkérés, vásárlás, utazás) dolgoznak fel. A *Deutschvergnügen* a fenti könyv fiatalok számára készített verziója, 23 dalt és rapszámot tartalmaz. Játékos, képekkel illusztrált írásbeli és szóbeli feladatokkal dolgozza fel a zenéket. A feladatlapok fénymásolhatók, nem igényelnek különösebb előkészítést a velük való foglalkozáshoz. Autentikus zeneszámok didaktizált verzióival dolgozik a *Heute hier, morgen dort* c. kiadvány, amely többféle korosztálynak kínál több nyelvi szinten lehetőséget a nyelvi fejlesztésre dalok, szonok, rockzene-számok által. A *Zwischendurch mal... Lieder* feladatgyűjtemény kifejezetten nyelvtanulók számára íródott dalokat tartalmaz ismerkedés, szerelem, modern világ, hétköznapok, szabadidő, német nyelv témákban. A kötet minden esetben tematikus nyelvtani feladatokat is kínál gyakorlásra, a feladatlapok fénymásolhatók.

## 4. Konkrét ötletek, javaslatok

A nyelvtanulás elsődleges célja a kommunikatív kompetencia kialakítása, és ez egyben a tanórai környezetben legnehezebben fejleszthető terület. Az idegen nyelven való önálló beszédhez vezető út az alapvető nyelvi szerkezetek imitálásán, majd reprodukálásán, végül variálásán, önálló alkalmazásán keresztül vezet. Kezdetben egyszerűbb irányított feladatokat adunk, majd eljutunk a komplex szabad beszédig kreatív feladatokkal. A teljesség igénye nélkül következzen ennek az útnak a betartásával néhány konkrét példa arra, hogy milyen módon építhető a be a tanórákba a modern zene a kommunikációs képességek előmozdítására.

A *Torpedo Boyz: Ich bin Ausländer* című száma előkészíthető a megismerkedésre szolgáló típusmondatok befejezésével (Mein Name ist... Ich komme aus... Ich arbeite als... Ich esse gern... Ich spreche... deutsch.) A dal meghallgatása után a már ismert mondatokat a szám tartalma alapján átültetjük egyes szám harmadik személybe. Ez tulajdonképpen kognitív tehermentesítés, mert beszéd közben még nem kell önálló tartalmakat produkálni, a nyelvtani szerkezetek, szókincs, beszédfordulatok a reprodukció során mégis automatizálásra kerülnek. Ugyanez történik, ha bizonyos dalokat karaoke-verzióban énekeltetünk, amikor is a hallás, az olvasás és a beszéd/éneklés egyidejűleg történik.

A refrénre jellemző gyakori ismétlődés által szinte észrevétlenül megtanulhatnak a diákok nyelvi struktúrákat, amelyeket a későbbi önálló beszéd során könnyen előhívhatnak a nyelvi repertoárjukból. Jó példa erre a *Lächeln Sprechen Arme hoch* c. dal a *ruthe.de* feldolgozásában. A refrén szövegét a meghallgatást megelőzően feldolgoztathatjuk lyukas szöveggként, így a dalban ez már ismerősen cseng majd. A megfogalmazás jó lehetőséget nyújt ahhoz, hogy a mondanivalót mutogatással, mozgással kísérrjük. Nyelvtan szempontjából a felszólító mód és a sorszámnevek gyakorlására kerül sor. Fontos üzenete ennek a dalnak még az is, hogy a szívinfarktus tüneteit sorolja fel, ezeket a tanulókkal kigyűjthetjük a szövegből.

Az automatizálási feladatok esetében *Max Raabe: Ich bleibe zu Hause* reggae-zenével aláfestett klipje jó lehetőséget nyújt a típus-mondatok személyes névmásának és ragozásának megváltoztatásával a szabadidő eltöltéséről szóló szókincs gyakorlására egyfajta „hipnózissal” (Te most nem csinálsz semmit! Én most nem csinálok semmit.), továbbá az elváló ígeközös igék használatának rögzítésére. A dal témája felkínálja azt a lehetőséget is, hogy mindenki beszámoljon arról, hogy a pandémia alatti otthonlétet mivel töltötte el. A szabadidős tevékenységek feldolgozásához még jól illeszkedik szintén *Max Raabe: Fahrrad fabr'n* és *Die Prinzen: Mein Fahrrad* című videóklipje.

Kiválóan alkalmazható *Klee: Danke nein* című dala két nyelvtani jelenség, a mondatok tagadása és a visszaható névmás gyakorlására. Előkészítő feladatként mondatok tagadására kerül sor, majd a videó megnézése során az ott elhangzó mondatok végén megállíthatjuk a lejátszást, a diákok pedig tagadják a hallott mondatokat. Produktív feladattípusként utána nekik kell mondatokat alkotni, amit pármunkában felolvasnak egymásnak, majd letagadják. Ugyanez a kooperatív tanulás szóforgó formájában is kivitelezhető.

Szintaktikai szintű gyakorláshoz ajánlható *Johannes Oarding: Wenn du gehst* című száma, amely egy szakítás utáni fájdalom feldolgozásáról szól számos metafora formájában. A képszerű hasonlatokat párosító feladatban a meghallgatás előtt már megismertetjük a tanulókkal, így segítve elő a szövegtést, a megoldás ellenőrzése a klip megnézése közben történhet. Ezután következhet a kreatív mondatalkotás, amennyiben a diákok saját maguk írják metaforákat.

Kiindulva *Die Prinzen: Darf man das* című videójából, remekül gyakoroltathatjuk a módbeli segédigék jelentését, ragozását. A klipben feltett nyitott kérdések megválaszolása során lehetőség nyílik az egyéni vélemény megformálására, az érveléshez szükséges beszédpanelek gyakorlására, aktív beépítésére a nyelvhasználatba. Ugyanennek a témának a feldolgozását zeneszámok által szolgálhatja még *Rammstein: Ich will* vagy *Gisbert zu Knyphausen: Immer muss ich alles sollen* videóklipje.

Az elmúlt években angol és német nyelvterületen tért hódított a nyelvoktatásban a per-formatív módszer, amelyben nagy szerepet játszik a képzelőerő és a rutinelhagyás képessége.

Ennek megtapasztalásában jól alkalmazható *Lea - Mark Forster: Drei Uhr nachts* című dala. A munka csoportokban folyik: 2-5 mondatot megadunk a diákok számára ismeretlen zeneszám szövegéből, ennek alapján kell egy jelenetet kitalálniuk. Ezek prezentálása után mutatjuk be nekik a videoklipet. A keretet a videó szövege alkotja, a kezdőmondat *Es ist drei Uhr nachts. (Éjjel három óra van.)*, a befejező mondat *Ist noch irgendjemand wach? (Valaki még ébren van?)*. A rövid párbeszéddek és a kis jelenetek során spontán interakció keletkezik. Az idegen nyelven való szabad beszéd közel áll az improvizációs színházhoz. Gyakran előfordul az „aha-élmény”: a tanulók rájönnek, hogy a folyékony beszéd és az érthető kiejtés fontosabb lehet, mint a nyelvtani helyesség.

## Összegzés

A modern nyelvoktatás már régóta sokkal több, mint pusztán a szókincs és a nyelvtani szabályok megjegyzése. Ha zenét viszünk a tanórára, azzal elérhetjük, hogy a tanulók tudatosan éljenek az idegen nyelvű dalok adta tanulási lehetőségekkel akár az iskolán kívül is, aminek köszönhetően segíthetjük önálló tanulási útjuk formálódását. Lehetőséget nyújt új módszerek, szokatlan feladattípusok, ötletek kipróbálására, kísérletezésre.

Mit lehet fejleszteni a könnyűzenei számokkal? Mindent! A négy alapkészségen kívül nyelvtant, szókincset, kiejtést, az önálló ismeretszerzés, információfeldolgozás, szövegértelmezés, szövegalkotás, döntés és értékelés (kritika, vélemény, ítélet) képességét, a nyelvi intelligencia expresszív (írás, beszéd) és receptív (értő hallgatás, olvasás) területeit, illetve a kommunikációs készségeket. A zeneszámok alkalmazása óriási potenciállal bír, messze túlmutat a szokásos morfoszintaktikai vagy lexikai gyakorlatokon, amit sajnos általában nem használnak ki a nyelvtanárok.

Összegzésként megállapítható tehát, hogy érdemes az idegen nyelvi órákon zenével foglalkozni, a zene által kínált többlet lehetőségeket kihasználni, mert felkelti a tanulók érdeklődését, biztosítja az idegen nyelv elsajátításához szükséges motivációt, és sokrétűen felhasználható az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztéséhez.

## Jegyzetek

<https://academic.oup.com/cercor/advance-article/doi/10.1093/cercor/bhab194/6322318>  
(2021. 08.25.)

<https://scienceblogs.com/cognitivedaily/2008/06/19/does-music-help-us-learn-langu> (2021. 08.25.)



## Felhasznált irodalom

### *Primer irodalom:*

- Dallapiazza, Rosa-Maria – Jan, Eduard – Schönherr, Til 2004. *Tangram aktuell 1*. Hueber Verlag. Ismaning.
- Dallapiazza, Rosa-Maria – Jan, Eduard – Schönherr, Til 2006. *Tangram aktuell 2*. Hueber Verlag. Ismaning.
- Dallapiazza, Rosa-Maria – Jan, Eduard – Schönherr, Til 2007. *Tangram aktuell 3*. Hueber Verlag. Ismaning.
- Dommel, Hermann – Eunen, Kees – Laveau, Ingeborg – Wagner, Detlev 1995. *Heute hier, morgen dort. Lieder, Chansons und Rockmusik im Deutschunterricht*. Langenscheidt KG. Berlin.
- Kind, Uwe 1983. *Eine Kleine Deutschmusik*. Learning German Through Familiar Tunes. Langenscheidt KG. Berlin.
- Kind, Uwe – Broschek, Erika 1996. *Deutschvergnügen*. Deutsch lernen mit Rap und Lieder. Langenscheidt KG. Berlin.
- Perlmann-Balme, Michaela 2008. *em neu. Brückenkurs*. Hueber Verlag. Ismaning.
- Perlmann-Balme, Michaela – Schwalb, Susanne 2008. *em neu. Hauptkurs*. Hueber Verlag. Ismaning.
- Perlmann-Balme, Michaela – Schwalb, Susanne – Weers, Dörte 2008. *em neu. Abschlusskurs*. Hueber Verlag. Ismaning.
- Specht, Franz (et.al.) 2016. *Zwischendurch mal ... Lieder*. Kopiervorlagen und Audio-CD. Hueber Verlag. Ismaning.

### *Szekunder irodalom:*

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Besedová, Petra 2017. Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktivkreative Techniken. In: Věra Janíková, Jana Nálepová, (Hrsg.) *Zentrum und Peripherie: aus fremdsprachendidaktischer Sicht*. Slezská Univerzita v Opavě. Opava. 171–184.  
<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/47107> (2021.08.25.)
- Csizér Kata 2007. A nyelv tanulási motiváció vizsgálata: angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új pedagógiai szemle* 2007. (57. évf.) 6. sz. 54–68.
- Drippéy-Dévai Julianna 2018. „Miért nem tanulsz?!” – A tanulási motiváció. *Mindset Pszichológia*. <https://mindsetpszichologia.hu/miert-nem-tanulsz-a-tanulasi-motivacio> (2021. 08. 25.)
- Gombás Judit 2014. A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In: Torgyik Judit (szerk.) *Sokszínű pedagógiai kultúra*. International Research Institute s.r.o.. Komárno. 239–243.  
<http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0312GombasJudit.pdf> (2021. 08. 25.)
- Horváth Mariann 2019. Listening helyett Hörverstehen. Tanulók terelgetése a német nyelv irányába hallásértés „dallamos” fejlesztésével. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (Szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. PPKE. Budapest. 202–214.

- Jenček, Greta 2005. *Popmusik im DaF-Unterricht als Eisbrecher und Kommunikationsbrücke zwischen den Lehrenden und den Lernenden*. <https://blogmit.wordpress.com/2008/03/15/popmusik-im-daf-unterricht-als-eisbrecher-und-kommunikationsbruecke-zwischen-den-lehrenden-und-den-lernenden/> (2021. 08. 25.)
- Munger, Dave 2008. *Does music help us learn language?* <https://scienceblogs.com/cognitive-daily/2008/06/19/does-music-help-us-learn-langu> (2021. 08. 25.)
- Nikolov Marianne 2001. Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra* 2001/8. 3–12.
- Tervaniemi, Mari – Putkinen, Vesa – Nie1, Peixin – Wang, Cuicui – Bu, Bin – Lu, Jing – Li, Shuting – Cowley, Benjamin Ultan – Tammi, Tammi – Tao, Sha 2021. *Improved auditory funktion caused by music versus foreign language training at school age: Is there a difference?* <https://academic.oup.com/cercor/advance-article/doi/10.1093/cercor/bhab194/6322318> (2021. 08.25.)

### A tanulmány szerzője

**Dr. Juhász Márta** tanszékvezető docens, PPKE BTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Oktatott tárgyait a magyarországi német nemzetiség történetéhez, jelenéhez, kultúrájához, nyelvéhez kapcsolódó tárgyak teszik ki a pedagógusképzés különböző területein. Német nemzetiségi szakos tanári, ill. nemzetiségi tantervfejlesztői végzettség után doktori fokozatát 2009-ben az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájában szerezte meg germanisztika (német dialektológia) szakterületen.



# Linkai Virág

## Hogyan segíthetjük a diákok tanulásra való alkalmasságát? – Néhány gyakorlati ötlet a tanulástámogatáshoz

### Bevezető

Mivel „az iskolai sikereket nemcsak az érdemjegyek és az iskolai karrier függvényében lehet értelmezni, hanem vannak más dimenziók is, amelyek ebben a folyamatban szerepet játszanak, ilyen például a mentális egészség és a szociális kapcsolatokra vonatkozó személyiségtényezők” (Jámbory – Kőrössy – Szabó 2019: 79), illetve a diákok jóllétének „gyarapodása nem áll ellentétben a teljesítményhez kötődő célokkal, hanem éppen azokat segíti” (Fodor – Korényi 2019: 83), mindenképpen érdemes többlet foglalkozni az ezekre vonatkozó célokkal. Ráadásul „az iskola több szempontból is megfelelő beavatkozási pontot jelenthet a jóllét támogatására” (Fodor – Korényi 2019: 83). „Nem az a cél, hogy a fiatal problémamentes legyen, hanem hogy olyan vezérfonalat kapjon, amellyel képes a kihívásokkal, például társas konfliktusokkal, iskolai, tanulási problémákkal megküzdeni” (Hamvai – Píkó 2008: 86). Írásomban olyan tanórán használható gyakorlatokat mutatok be, melyek a tanulási-tanítási sikerességet a személyiség teljessége felől ragadja meg.

Gyakran tapasztaljuk, hogy egy tanuló annak ellenére nem sikeres a tanulásban, hogy (látszólag) sok munkát fektet bele, vagy hogy egy olykor érdeklődést és tehetséget mutató diák gyenge eredményt ér el. Azzal a jelenséggel is sok tanár találkozik, hogy egy veszteség, a kamaszkor normatív kríziséből fakadó kihívások, vagy éppen bizonyos képességek gyengesége miatt egy fiatal rövidebb-hosszabb időre a tőle elvárhatónál sokkal rosszabbul teljesít, ha egyáltalán teljesít. De a jövőbe vetett remény vagy az életút irányíthatóságába vetett hit hiánya is gátja lehet az iskolai sikerességnek.

Sokat foglalkozunk a tanulás-tanítás módszertanával, a tananyag tartalmával, de mi van akkor, ha az elakadás oktatásmódszertani eszközökkel vagy a tananyag illesztésével nem oldható fel? Számtalan kutatás, jó gyakorlat kereste, keresi a megoldást erre a problémára, és az oktatáskutatás szintjén már Magyarországon is rengeteg információ áll rendelkezésre – ezek azonban kevésbé jutnak le a hazai iskolák gyakorlatába. Jellemzően osztályfőnöki feladatnak szokás tekinteni a diákok pszichés jóllétével való foglalkozást (közösségépítés, szociális ismeretek, stb.), és a szaktárgyi órák keretében viszonylag kevés idő jut azon képességek fejlesztésére, melyek megalapozzák a tanítási óra sikerének lehetőségét. Azonban ha a szaktanár belátja azt, hogy a tanulási-tanítási folyamat sikere számos tényező függvénye, és úgy dönt, hogy ezek közül néhányra befolyással akar lenni, akkor viszonylag kicsi ráfordítással eredményeket érhet el. Nem igényel ez a feladat feltétlenül különleges eszközöket, és nem vesz el a tanórából túl sok időt. Természetesen az a szerencsés, ha minden tanár beépíti a tanításába valamilyen formában ezeket az eszközöket, sőt, ha iskolai szintű programként zajlik mindez, de eredményt akkor is elérhetünk, ha egyedül vágunk bele. Néhány elolvasásra érdemes cikk, kipróbálásra érdemes gyakorlat bemutatására vállalkozom.

## 1. A pszichés jóllét jelentősége

„A tanulási folyamat és a memória megismerésére irányuló legújabb neuropszichológiai kutatási eredmények [...] felhívják a figyelmet arra, hogy a motívum- és képességrendszer, személyes attitűdök és beállítódások mellett a tanulás meghatározó elemét az érzelmek jelentik. Az érzelmek nemcsak befolyásolják, hanem szabályozzák is az információfeldolgozás folyamatát” (Varga – Farnady-Landerl 2017: 88–89). Ha ez így van, akkor a szaktanároknak figyelmet kell fordítaniuk diákjaik érzelmeire is. Ehhez nyújthat segítséget a pozitív pszichológia eredményeinek pedagógiai célú felhasználása. A pozitív pszichológia az egyén jóllétére fókuszál, mert ez a feltétele minden hatékony munkavégzésnek is (Fodor – Korényi 2019: 83). A pozitív pszichológia célja, hogy erősítse az egyén megküzdési képességeit, segítsen megelőzni a problémákat, és támogatást nyújtson az egészséges működésmódhoz és fejlődéshez. „Kutatási eredmények igazolják, hogy az iskolai jóllét szintje befolyásolja az iskolai és a tanulási teljesítményt, a társas kapcsolatok alakulását és a tanuló önértékelését [...] Magas jóllétszint esetén az iskolai és tanulási élmények és attitűdök döntően pozitívak” (D. Nagy 2020: 130). Több jól használható gyakorlatot mutat be Fodor Szilvia és Molnár Adrienn írása (Fodor – Molnár 2020), mely a karaktererőségeken keresztüli fejlesztés lehetőségét járja körül, vagy Hamvai Csaba és Pikó Bettina cikke, amely a pozitív pedagógia kihívásairól szól (Hamvai – Pikó 2008).

### 1.1. A hála érzését fejlesztő gyakorlatok

Az olyan pozitív érzéseknek, jellemzőknek (karaktererőségeknél), mint **a hálnak az erősítése** az optimizmus, az étellel és az iskolai tapasztalatokkal való elégedettség növekedését eredményezi (Shankland – Rossett 2017: 380), éppen ezért a hálanapló írása hasznos gyakorlat lehet. Ebben az esetben az a feladat, hogy naponta (vagy minden tanóra elején) írjanak le a diákok 3 olyan dolgot, amiért hálásak (ezeket természetesen nem kell megosztani, de ha szeretnék, adhatunk rá lehetőséget). De gyűjthetjük is egy-két héten át azokat a cédulákat, amikre a tanulók névtelenül felírtak egy-egy dolgot, amiért hálásak, és aztán ezeket valaki hangosan felolvassa — ennek közösségerősítő hatása is van (Shankland – Rossett 2017: 380).

### 1.2. Az énhatékonyság

Számtalan kutatási eredmény támasztja azt alá, hogy a diákok tanulási folyamatában nem csupán kognitív, motivációs vagy szociális/társadalmi tényezők vesznek részt, hanem olyan affektív, tudati vagy éppen tudattalanul ható folyamatok is, melyekre az iskolákban kevés figyelem irányul. Például Carol S. Dweck (2015) mutatott rá arra, hogy egy tanuló iskolai sikeressége milyen nagy mértékben függ attól, hogy mit gondol a saját képességeinek határaitól: a kutatások egyértelműen azt jelzik, hogy megváltoztatható ez a tudati beállítódás, és törekednünk kell arra tanárként, hogy a diákjaink minél inkább úgy tekintsenek magukra, mint fejlődésre, változásra képes személyekre.

A személyes hatóerő érzetéhez szükség van a megfelelő beállítódásra (képes vagyok változni, fejlődni, a hibáim a fejlődés útját mutatják meg, stb.) és megfelelő érzelmi és viselkedési szabályozásra (vannak megküzdési stratégiáim, alapvetően pozitív érzelmeket élek meg, stb.). Vagy úgy is lehet fogalmazni, hogy a „személyes hatóerő érzete azt jelenti, hogy az ember hisz benne, hogy képes tevőlegesen alakítani önnön viselkedését, és módjában áll változni, fejlődni, tanulni, és felülkerekedni az élet megannyi új kihívásán” (Mischel 2019: 103) Ez az **énhatékonyság** érzés fejleszthető. Érdemes a kamaszokkal beszélgetni is erről, bemutatni a rögzült és a fejlődési beállítódást, példákat keresni, megvizsgálni ezt a saját gondolkodásukban. Olyan stratégiákat is lehet tanítani nekik, amelyekkel meg tudják oldani a felmerülő problémáikat, mivel „akiknek magas az énéhatékonyságuk, azok több erőfeszítést fordítanak egy feladat megoldására [...], inkább kihívásként élik meg a feladatot, mint nehézségként” (Molnár 2017: 200).

### 1.2.1. A vezetői képességek és a fejlődési szemlélet fejlesztése

Az Instagramon több oktatással kapcsolatos oldal létezik, ami Dweck elméletével, az énéhatékonysággal, illetve más kapcsolódó képességekkel is foglalkozik. A Big Life Journal (<https://biglifejournal.com/>) nevű társaságot két szülő alapította, de ma már több szakember áll az elkészült anyagok mögött. A **fejlődési szemléletet** képviselik szülőként, tanárként, gyermekekkel foglalkozó szakemberként. Van Instagram- és Facebook-oldaluk, készítenek podcastot és többféle kiadványt. Az ingyenesen elérhető anyagok között is sok értékes, jól használható vagy inspiráló található. A 2021. szeptemberi megosztásaik között szerepelt a **vezetői képességeket** boncolgató feladat:



1. ábra. <https://www.instagram.com/p/CTpGf0llqql/>



2. ábra. <https://www.instagram.com/p/CT7HpXOFKln/>

Első lépésként arról érdemes beszélgetni a gyerekekkel, hogy milyen a jó vezető, ezeket a tulajdonságokat, cselekvéseket érdemes jól látható helyen összegyűjteni. Második lépésként minden gyereknek el kell gondolkodnia azon, hogy milyen képességei, tulajdonságai tehetnék őt jó vezetővé, vagy hogy milyen képességeit, tulajdonságait tudná használni, ha vezetői szerepbe kerülne. Izgalmas beszélgetés kerekedhet ebből: kiderülhet, hogy a csendesebb, visszahúzódozóbb diákok is rendelkeznek vezetői kvalitásokkal – vagy megszerezhetik azokat a készségeket, amik szükségesek ehhez. Az is világossá válhat, hogy nincs egy jó vezető-típus: sokféle módon lehet vezetőnek lenni.

A témát kapcsolhatjuk aktuális dolgokhoz, pl. történelem esetében szinte bármely történelmi személyiséghez, irodalomból pl. Tartuffe alakjához, de szóba kerülhet természettudományos órákon is egy-egy tudós, kutató, felfedező életútjának elemzésekor. Jó, ha a diákok többféle példát látnak maguk előtt, és azt is megmutatjuk nekik, hogy senki sem születik azokkal a képességekkel, tudással, amik végül sikeres vezetővé teszik.

### 1.3. Az önszabályozás

Az **önszabályozás** összetett képesség, és mivel az iskolai sikerességhez nagymértékben hozzájárul, érdemes időt fordítani a fejlesztésére: kamaszkorban „a pszichikai és magatartásproblémák előfordulása igen gyakori, melyek kapcsolatba hozhatók az érzelmi intelligencia egyes elemeinek, azon belül is az érzelemszabályozás elégtelenségével, valamint a figyelemkontroll deficitjével” (Vincze 2020: 115). Ráadásul a „neuro-kognitív szemléletű kutatások szerint az adaptív szabályozás kialakulásának egyik lényeges feltétele az érzelmi és kognitív kontrollért

felelős agyterületek érése, strukturális és funkcionális fejlődése, amely a serdülőkor időszakát kiemelten érinti” (Kriston – Pikó 2018: 91).

### 1.3.1. A jelentudatosság gyakorlatai

A relaxáció, a meditáció és a mindfulness-gyakorlatok alkalmasak arra, hogy a diákok közelebb kerüljenek ahhoz, hogy a tudati és érzelmi állapotaikat észlelni és kontrollálni tudják, illetve fejlesztik a figyelmi fókuszálás képességét. A „meditáció megváltoztatja az agyi aktivitási mintát, valamint mérhetően erősíti az empátiát és az optimizmust. [...] A mindfulness gyakorlásának célja, hogy növeljük a mentális tudatosságot az emocionális distresszt keltő helyzetekben. A negatív tudati tartalmakat nem megváltoztatni akarja, hanem ezek kíváncsi szemlélését bátorítja. A mindfulness támogatja az események és személyes válaszok szavakkal történő leírását (kvázi verbális címkézését), ami tulajdonképpen a kommunikáció és önkontroll alapját képezi” (Vincze 2020: 115). Ehhez kapcsolódóan érdemes elolvasni Fodor Szilvia és Korényi Róbert írását, melyben elméleti megalapozást is nyújtanak a mindfulness gyakorlatokhoz pozitív pszichológiai kontextusba helyezve azokat, de más gyakorlatban használható ötlettel is szolgálnak (Fodor – Korényi 2019).

Néhány egyszerű **meditációs**, illetve **mindfulness** technika könnyen megtanulható (nagyjón jól használható a Netflix sorozata: Headspace – Guide to meditation). Mindkét alább bemutatott gyakorlat a megtanulása után használható egyénileg is akkor, amikor a diák úgy érzi, hogy szétszórt, hogy nem tud koncentrálni, vagy egyszerűen csak fáradt egy kötelezően elvégzendő feladathoz. Mindkettő alkalmas a szorongás enyhítésére is (vizsgahelyzetben akár). Elképzelhető, hogy egy fiataalt már az első alkalom meggyőző arról, hogy érdemes ezzel otthon is próbálkoznia, de valószínűleg megéri néhány héten keresztül több tanóra elején vagy végén elvégezni közösen a gyakorlatot, és később megéri visszatérni rá, ha szükségesnek látjuk, akár az óra közben is.

### 1.3.2. Légzésfókuszú meditációs gyakorlat

A legegyszerűbb lehetőségek közé tartozik a légzésre való odafigyelés és egy fizikai érzet megéltése. Az első esetben kérjük meg a diákokat, hogy kényelmesen helyezkedjenek el egy olyan pózban, amiben két percig nagyjából mozdulatlanul tudnak ülni. Majd csukják be a szemüket, vagy ha ez valakinek nem komfortos, akkor tekintetét egy nem mozgó pontra fókuszálja. Először kívülről figyeljenek, a hangokra, majd a bőrérzetekre (a talp érinti a cipővel a talajt, a combokon érződik a szék széle, a karokon a ruha érintése stb.), végül a saját légzésükre. Nyugodtan, egyenletesen lélegezzenek, mindenki a saját tempójában: figyeljék, ahogy be- és kiáramlik a levegő az orrukon keresztül. Ha elkalandozik a figyelmük, nincs baj, csak tereljék vissza a légzésre. Érdemes előre figyelmeztetni őket, hogy ez a gyakorlat elsőre nehéz is lehet, és nem az a cél, hogy ne kalandozzon el a figyelmük, hanem hogy mindig észleljék ezt, és tereljék vissza a légzésre (erre többféle vizualizációs módszer van, pl. ha úgy tekintünk a gondolatainkra, mintha az égen úszó felhők volnának: jönnek-mennek, el lehet engedni őket). Ha megmagyarázzuk a diákoknak, mi a gyakorlat értelme, akkor jó eséllyel belevágnak, vagy legalábbis nem teszik tönkre a többiek gyakorlatát. A gyakorlat végén kérjük meg őket, hogy



vizsgálják meg, milyen hatással volt rájuk ez a két perc (néha jó, ha ezt megoszthatják egymással is: frontálisan, párban vagy egy cédulára lejegyezve).

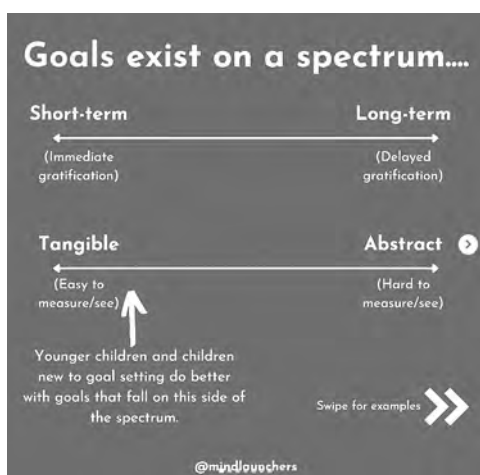
### 1.3.3. Érzékszervekre való fókuszálás

A másik gyakorlathoz egy-egy szem mazsolára van szükség (bármilyen jó, aminek intenzív íze van, és könnyen elfogyasztható). Miután elmagyaráztuk a gyakorlatot, kérjük meg a diákokat, hogy egyék meg a mazsolát, de úgy, hogy mindenre figyeljenek oda: a textúrájára, az ízére, magára a folyamatra, ahogy elrágják. Meg lehet előtte nézni, szagolni is; a lényeg az érzékelésre, észlelésre való fókuszáláson van. Amikor valaki az érzékszervein át érkező ingerekre figyel, akkor jelen van a pillanatban, és ez a jelenben levés az alapfeltétele minden tanulási folyamatnak, hiszen az az „itt és most”-ban zajlik. Ezt a gyakorlatot mindenképpen kövesse visszajelzés, annak megfogalmazása, mit éltek át (ez történhet szóban és írásban is), hiszen a tudatosításnak és a megélt élmények megfogalmazásának is része van a folyamatban. (További példák találhatóak itt: [https://knilt.arcc.albany.edu/images/c/c3/Shankland\\_&\\_Rosset.pdf](https://knilt.arcc.albany.edu/images/c/c3/Shankland_&_Rosset.pdf))

### 1.3.4. A célok és az erőforrások feltérképezésére irányuló gyakorlat

2021 szeptemberében jelent meg az Emily Hawe által alapított Mindlaunchers nevű Instagram-oldalon egy célok kitűzésével foglalkozó bejegyzés. Az oldal elsősorban ADHD-s, illetve a végrehajtó funkciók gyengeségét mutató diákok problémáival foglalkozik, de ez a téma is jó példa arra, hogy ilyen nehézséggel nem küzdő diákok esetében is használhatók az ötletei, javaslatai, hiszen a végrehajtó funkciók szerepet játszanak az önszabályozásban, és az szorosan összefügg az éhhatékonyág érzésével, hiszen a kontroll képessége része a személyes hatóerőnek.

A **célok kitűzése**, annak végiggondolása, hogyan lehet őket elérni, önmagában fejleszti az önszabályozás képességét, de a kamaszokkal már mindenképpen hasznos az elméleti kereteket is megismertetni. Egy könnyen áttekinthető ábrával mutatja meg Hawe, milyen sokfélék is a céljaink.



3. ábra <https://www.instagram.com/p/CTkzw5flobI/>

Ezt az ábrasort fel lehet használni gondolatébresztőnek egy, a célokról folytatott beszélgetéshez, de lehet azonnal gyakorlatba is fordítani egy konkrét feladaton, helyzetben keresztül. Azt is be lehet mutatni ennek kapcsán, hogyan bonthatók fel a távoli és elvont célok közeli és megfogható célokká. A SMART-rendszert (leírása például itt: <https://pszichologus.mrazkarta.com/celkituzes-hatekonyan-avagy-mit-jelentenek-a-smart-celok/>) sokan ismerik, érdemes egyszer hosszabb időt fordítani arra, hogy a diákoknak megtanítsuk, és utána vissza-visszatérni hozzá. Ebben a folyamatban fordítsunk időt arra is, hogy feltérképeztetjük a diákokkal, hogy milyen erőforrásokkal rendelkeznek: segítő kérdésekkel ösztönözhetjük őket a gondolkodásra, pl.: Ha nem értesz meg egy anyagrészt, hová fordulhatsz segítségért?; Ha elakadsz egy feladatban, mi segíthet, hogy tovább tudd csinálni?; Mire van szükséged ahhoz, hogy el tudd készíteni ezt a kiselőadást? Ezek közül mid van már meg? Ami nincs, azt honnan tudod megszerezni, vagy mivel tudod helyettesíteni?, és így tovább. Az erőforrások összegyűjtése olyan eredményt is hozhat, hogy a tanulók rádöbbennek arra, mennyivel több forráshoz nyúlhatnak, mégsem teszik meg, illetve azt is jelezhetik a pedagógusnak, ha egy diáknak nagyon kevés segítése, támogatása van – és mindkettő beavatkozási lehetőséget jelent.

## Összegzés

A távolléti oktatás során talán még erőteljesebben tetten érhető volt, hogy a tanulási feltételek megteremtése még a középiskolások esetében is részben a tanár felelősségi körén belül lévő dolog, és hogy ennek a felelőségnek milyen nehéz része a diákok pszichés, érzelmi vagy más terheivel való szembesülés. A tanároknak megéri diákjaik érzéseivel, attitűdjeivel, a tananyaghoz közvetlenül nem kapcsolódó képességeivel foglalkozni, mert a „jóllét és a pozitív érzelmek szorosan kapcsolódnak a teljesítmény különböző mutatóihoz, nagyobb jóllét mellett nő a figyelemkapacitás, a kreativitás és a holisztikus gondolkodás” (Fodor – Korényi 2019: 83). A bemutatott gyakorlatok mindegyik oktatási formában végezhető, és tapasztalataim szerint támogatják a tanórai (és tanórán kívüli tanulási) folyamatok sikerességét. Viszonylag kevés erőbefektetéssel, ha rendszeresen néhány percet rászánunk, sokat tehetünk azért, hogy diákjaink a tanulásra alkalmasabb lelkiállapotban legyenek, megfelelőbb hozzáállással rendelkezzenek.

## Felhasznált irodalom

- D. Nagy Krisztina 2020. Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. In: *Magyar Pedagógia* 123–148.
- Dweck, Carol S. 2015. *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*. HVG Könyvek. Budapest.
- Fodor Szilvia 2020. Karaktererőségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. In: *Iskolakultúra* 4-5: 20–39.
- Fodor Szilvia – Korényi Róbert 2019. Jóllét és teljesítmény az iskolában – a kibékíthető el-lentét. In: Polonyi, T. – Abari, K. – Szabó, F. (szerk.): *Innováció az oktatásban*. Oriold és társai. Budapest. 83–103.

- Fodor Szilvia – Molnár Adrienn 2020. Karaktererőségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. In: *Iskolakultúra* 4–5: 20–39.
- Hamvai Csaba – Pikó Bettina 2008. Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. In: *Magyar Pedagógia* 71–92.
- Jámbori Szilvia – Kőrössy Judit – Szabó Éva 2019. A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. In: *Magyar Pedagógia* 75–92.
- Juhász Valéria 2015. Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. In: *Új Pedagógiai Szemle* 120–135.
- Kriston Pálma – Pikó Bettina 2018. Érzelemszabályozás és figyelemkontroll középiskolások körében. In: *Neveléstudomány* 4: 34–94.
- Mischel, Walter 2019. Pillecukorteszt. Hogyan fejlesszük önuralmunkat? HVG Könyvek. Budapest.
- Molnár Adrienn 2017. A célorientációk és a tanulmányi eredményesség kapcsolata. In: Dobi Edit (szerk.): *Juvenilia VII*. Printart-Press. Debrecen. 195–212.
- Pajor Gabriella 2015. „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – de hogyan? ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Shankland, Rébecca – Rosset, Evelyn 2017. Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. In: *Educational Psychology Review* 367–392.
- Varga László – Farnady-Landerl Viktória 2017. Új fejezetek a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia. In: Hanák Zsuzsanna (szerk.): *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Líceum Kiadó. Eger. 81–98.
- Vincze Györgyi 2020. DBT Skills in Schools. Érzelemszabályozás, feszültségtűrés és interperszonális hatékonysági készségek fejlesztése az iskolában. In: *Iskolakultúra* 3: 113–116.

### A tanulmány szerzője

**Linkai Virág** középiskolai tanár, fejlesztőpedagógus, Nagy László Általános Iskola és Gimnázium, Budapest. [linkai.virag@nlgbp.hu](mailto:linkai.virag@nlgbp.hu)

# Pajor Emese – Kiss Erika

## Változások a látássérültek pedagógiájában – A 0-14 éves látássérült gyermekek

### Bevezetés

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei (2020:7) című dokumentum meghatározza a Magyarországon érvényes, látássérült tanulók csoportjára vonatkozó definíciót, illetve leírja a látássérülés mértéke alapján kialakított csoportokat. Ezek szerint „A látássérülés a látószerv (a szem, a látóideg és/vagy a látásért felelős agykérgi/kéreg alatti területek) sérülése következtében kialakult állapot, mely megváltoztatja a tanuló megismerő tevékenységét, alkalmazkodóképességét, kihat személyiségének alakulására. Gyógypedagógiai szempontból azok a tanulók látássérültek, akiknek látásteljesítménye az ép látáshoz (vízus: 1) viszonyítva két szemmel és korrigáltan (szemüveggel) vízus: 0 – 0,3 közötti. Látássérült az a tanuló is, akinek centrális látótere legfeljebb 20°. Ezen belül: a) vakok azok a tanulók, akiknek látóképessége teljesen hiányzik (vízus: 0); b) aliglátók azok a tanulók, akik minimális látással rendelkeznek (vízus: fényérzés – 0,1); c) gyengénlátók azok a tanulók, akiknek az életvitelét nagymértékben korlátozza a csökkent látásteljesítmény (vízus: 0,1 – 0,3).”

Világszerte a 0-15 év közötti vak gyermekek száma 2 millió fő, míg a mérsékelt és súlyos fokú látáskárosodással (V 0,1-0,3) élő gyermekek száma eléri a 30 millió főt (Steinmetz és mtsai. 2021:144). Hazánkban a 2011. évi népszámlálási adatok szerint 2344 fő a 0-14 év közötti gyengénlátó és 247 fő a 0-14 év közötti vak gyermek. A 2016. évi mikrocenzus ugyanebben az életkori sávban 1802 gyengénlátó és 335 vak gyermeket számlált (KSH 2011, KSH 2016).

Magyarországon három állami, egy egyházi fenntartású és egy alapítványi speciális óvoda, iskola látja el a látássérült tanulók nevelését, oktatását. A vak gyermekek speciális nevelése, oktatása, illetve az integrációban tanuló vak gyermekek megsegítése a Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, Készségfejlesztő Iskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Kollégiuma és Gyermekotthonában (Vakok Óvodája, Iskolája) történik, Budapesten. Szintén a fővárosban található a gyengénlátó gyermekek nevelését oktatását, továbbá integrációját ellátó Gyengénlátók Általános Iskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma (Gyengénlátók Általános Iskolája). Szintén a gyengénlátó tanulók nevelését, oktatását felvállaló speciális intézmény található még Debrecenben, a Hajdú-Bihar Megyei Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Technikum és Kollégium, ahova általános iskolás és középiskolás korú látássérült gyermekeket, fiatalokat várnak. Különösen a halmozottan fogyatékos látássérült gyermekeket fogadja az egyházi fenntartású Vakok Batthyány László Római Katolikus Gyermekotthona, Óvoda, Általános Iskola. A látássérült gyermekekkel dolgozó szakemberek több éve tapasztalják, hogy a korábbi óvodai és iskolai csoportokba járó gyermekek, tanulók egyre több és egyre súlyosabb sérüléssel rendelkeznek, illetve, egyre többen – akár egyszerre több - krónikus betegségben is szenvednek. Jelen vizsgálat a klinikumban tapasztalt megfigyeléseket tárja fel nagy elemszámú minta kvantitatív elemzésével.

# 1. Vizsgálat

A vizsgálati minta 1432 fő, mely azoknak a 0 - 14 éves látássérült gyermekeknek a csoportja, akik a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Látásvizsgáló, Gyógypedagógiai Tanácsadó, Korai Fejlesztő, Oktató és Gondozó Tagintézménye irattárából kiválasztott dokumentumok szerint a 2009. szeptember 1-től 2013. szeptember 1-ig terjedő vizsgálati időszakban jelentek meg az intézményben és érzékszervi sajátos nevelési igényű (látási fogyatékos) besorolást kaptak; illetve azoknak a 18 hónap alatti csecsemőknek és kisgyermekeknek a csoportja, akik korai fejlesztésre jogosultak látószervi érintettségük miatt. A mintába bekerült gyermekek dokumentumelemzése az egyes vizsgálatok során készített vizsgálói jegyzetek, anamnézislapok, pedagógiai és gyógypedagógiai-pszichológiai jegyzőkönyvek, orvosi zárójelentések, ambuláns lapok alapján történt. Minden vizsgálati személy esetén az érintett szülők aláírásukkal hozzájárultak adataik statisztikai és kutatási célokra való anonim felhasználásához.

## 2. Eredmények

Az elemzési mintába 1432 látássérült - 1995 és 2013 között született – gyermek adata került be. A látássérült gyermekek körében magasabb arányban jelennek meg a fiúk. A vizsgálati személyek közül a legfiatalabb 2 hónapos, a legidősebb 14,3 éves volt.

A minta vak és gyengénlátó csoportokba való besorolásának a pedagógiai és rehabilitációs módszerek megválasztásában van kiemelt jelentősége. A vakság és a gyengénlátás megállapítása a 18 hónapnál fiatalabb gyermekek esetén csak ritkán egyértelmű. Az iratanyagokban is elvétve találkozunk ebben az életkorban látássérültségi csoportba sorolással. A 18 hónap alatti kisgyermekek körében (114 fő) 27 esetben írták csak le a vakság kategóriáját. A másfél és 14 év közötti látássérült gyermekek száma 1318 fő. A vak csoportba 509 fő (35,5%) sorolható, közülük 197 fő (13,7%) lány, 312 fő (21,8%) fiú. A gyengénlátó csoportot (809 fő (56,5%)) 314 fő (22%) lány és 495 fő (34,5%) fiú alkotja. A fiúk száma mind a vak, mind a gyengénlátó gyermekek csoportjában magasabb. A gyengénlátó gyerekek több mint 20%-kal vannak többen a vak gyermekeknél. Ez arány még magasabb, ha a 18 hónap alatti gyermekek kategória nélküli eseteinek egy részét is ide soroljuk.

### 2.1. Koraszülöttségi jellemzők a vak és a gyengénlátó gyermekek csoportjában

Az iratanyagok alapján 511 fő esetén lehetett egyértelműen megállapítani a koraszülöttség tényét, ami a teljes minta 35,6%-a. Közülük a vak gyermekek több mint fele (54,6%) koraszülött, a gyengénlátó gyermekeknél az arány 28,8%. A látássérült koraszülöttek 76,7%-a 29. gesztációs hét előtt jött a világra, legtöbben a 26 - 29. gesztációs hetekben. A 25. gesztációs hét előtt született gyermekek között magasabb a vak besorolást kapott gyermekek aránya, mint a gyengénlátóké.

KSH adatai szerint (2017) a gyermekek 9%-a koraszülött, így a jelen vizsgálati mintában előforduló 35,6%-os koraszülött arány alapján kijelenthetjük, hogy a látássérült gyermekek körében nagy arányban fordul elő a koraszülöttség, ami következménye a többszörös vagy halmozott sérülés kialakulása lehet. A gyengénlátó gyermekek esetén tapasztalható koraszülöttség arány a vak gyermekek csoportjához képest alacsony.

## 2.2. Vak, gyengénlátó és súlyosan, halmozottan fogyatékos látássérült gyermekek speciális és integrált intézményes ellátása

Bár látássérült gyermekek esetében az életkori sávok csak részben fedik le az intézményes ellátás típusait, a mintában négy csoportot lehet kialakítani: 1.) 0-3 év (149 fő): koragyermekkori intervenció, 2.) 4-7 év (329 fő): óvoda, 3.) 8-10 év (423 fő): alapfokú oktatás alsó szakasza, 4.) 11-14 év (531 fő): alapfokú oktatás felső szakasza. A mintában kimutatható, hogy 6 éves korban a látássérült gyermekek 60%-a évhalasztást kapott az iskolakezdésben.

Az integrált formában ellátott látássérült gyermekek arányáról elmondható, hogy az óvodai nevelés szakaszában a legmagasabb az integrációban részt vevő látássérült gyermekek száma (64%). Ez az arány az alsó tagozatban lecsökken 42%-ra és enyhén növekszik a felső tagozatra 47%-ra. Arányaiban a gyengénlátó gyermekek integrált ellátása minden szakaszban magasabb (36%), mint a vak gyermekeké (13%).

Óvodáskorban a gyengénlátó gyermekek inkább többségi óvodákba, a vakok pedig inkább speciális óvodákba mennek. Az alapfokú nevelés alsó szakaszában a gyengénlátó gyermekek közül közel ugyanannyian járnak speciális iskolába (31%), mint többségibe (30%). A vak gyermekek pedig magasabb arányban (27%) vannak speciális iskolában, mint átlagos iskolában (12%). Felső tagozatban a vakoknál hasonló arányok maradnak, a gyengénlátóknál pedig nő a többségi intézményben neveltek száma (37%). Az eredmények értelmezéséhez fontos szempont, hogy a látássérülteket ellátó gyógypedagógiai rendszer nem hozott létre speciális óvodákat gyengénlátó gyermekeknek (Jankó-Brezovay 2001) - és bár a Vakok Óvodája fogad gyengénlátó gyermekeket is -, így óvodáskorban a gyengénlátó gyermekek közel 50 %-a többségi óvodába jár. Ez a tendencia megalapozza az iskolaválasztást is: a gyengénlátó gyermeket nevelő szülők jobban ragaszkodnak a lakóhely közeli többségi iskolákhoz.

## 2.3. Társuló fogyatékoságok a vak és gyengénlátó csoportokban

A látássérülés súlyossági fokán kívül a pedagógiai és egészségügyi ellátó rendszerben meghatározó, hogy az adott gyermeknek a látássérülésen kívül van-e társuló fogyatékosága, esetleg az állapotát befolyásoló krónikus betegsége. A gyógypedagógiai-pszichológiai eljárásokkal feltárható, látássérüléshez társuló fogyatékoságokat (autizmus spektrumzavar, hallássérülés, mozgássérülés, halmozott fogyatékoság, mérsékelt intellektuális képességzavar, súlyos fokú intellektuális képességzavar) 634 esetben lehetett azonosítani, ez a teljes elemzési minta 44,3%-a. Ebből, a vak csoporton (509 fő) belül magasabb a társuló fogyatékoságok előfordulási aránya (55,2%). Fontos megemlíteni, hogy a gyengénlátó csoport esetén is igen

magas a társuló fogyatékoságok aránya (43,6%). A vak gyermekek harmadánál súlyos fokú intellektuális képességzavar fordul elő leggyakrabban (85 fő (30,2%)), míg a gyengénlátó gyermekek körében a mérsékelt intellektuális képességzavar a leggyakoribb (133 fő 37,6%). A vakoknál az autizmus ritkábban jelenik meg (0,04%), mint a gyengénlátó gyermekeknél (0,08%). Mindkét csoportban külön kategóriaként jelenik meg a halmozottan fogyatékos csoport. Ez a vak gyermekek 20,64%-a, a gyengénlátó gyermekek 17,56%-a. Ők több súlyos fokú fogyatékosággal is rendelkeznek a vakságon vagy gyengénlátáson kívül. Mindkét csoportban a negyedik leggyakoribb társuló fogyatékoság a mozgássérülés. A mintában 5% körüli hallássérült-látássérült csoport található, akiknek a pedagógiai ellátása speciális egyéni vagy kiscsoportos formában megvalósítható. Jelenleg a budapesti Vakok Iskolájában és Óvodájában tanulnak siketvak gyermekek.

A társuló fogyatékoságok tekintetében tehát megállapítható, hogy a vizsgálati mintában a súlyosabb fokú látássérüléssel több társuló fogyatékoság jár együtt.

## 2.4. Krónikus betegségek a vak és gyengénlátó csoportokban

Krónikus betegségek (emésztő- és kiválasztórendszer betegsége, cukorbetegség, szívbetegség, epilepszia, krónikus légúti megbetegedés, táplálékallergia, bőrbetegség, mozgásszervi betegségek) a vak gyermekcsoport (509 fő) esetén 317 gyermek iratanyagában (62,2%) jelentek meg. Több gyermek két-három krónikus betegséggel is rendelkezik. Leggyakrabban mozgásszervi betegségekkel (114 fő, 36,3%) találkozunk, de magas a krónikus légúti megbetegedések (98 eset 30,9%) és a bőrbetegségek (95 fő 29,9%) száma is. A gyengénlátó gyermekeknél (809 fő) 422 esetben (52,2%) találtunk adatot egy vagy több krónikus betegségre: a mozgásszervi betegségek (169 fő 40%) és a bőrbetegségek (155 fő 36,7%) a vezető okok.

## Összegzés

A vizsgálat eredményei megerősítették, hogy a látássérült gyermekek populációjában erőteljes változás történik, mely nagymértékben kihat a látássérültek pedagógiájára. A látássérült gyermekek az óvodát átlagosan egy évvel, az iskolát két évvel később kezdik. Ennek oka, hogy gyakran sem fizikálisan, sem szociálisan nem érettek az intézményes nevelés/oktatás három, illetve hatéves korban történő megkezdésére. A sajátos nevelési igényű diagnosztizált gyermekek számára adott a lehetőség, hogy az óvoda- és iskolakezdésben is évhalasztást kapjanak.

Bár az integráció egyre elterjedtebb minden intézményi ellátás-típus esetén, továbbra is igaz, hogy a többségi óvodák és iskolák tartanak a látássérült gyermektől, különösen a vak gyermektől (Somogyi 2014). A gyengénlátó gyermekek integrációját segítő Gyengénlátók Általános Iskolája adatai szerint, jelen tanévben 114 óvoda, 469 általános iskolás, 65 fejlesztő nevelésben részesülő gyengénlátó gyermeket, tanulót lát el. Vak gyermekek integrációja során

a Vakok Óvodája, Iskolája 9 fő épértelmű és 8 fő halmozottan sérült óvodást lát el, továbbá 27 fő épértelmű és 19 fő halmozottan sérült általános iskolást, illetve 39 fő súlyos halmozottan sérült gyermeket (Somorjai 2021: 49).

Szintén megerősítést nyert, hogy a speciális nevelési intézmények egyre nagyobb számban látnak el többszörösen vagy halmozottan sérült, illetve krónikus beteg látássérült gyermekeket (Somorjai 2014). Vakok Óvodája, Iskolája tanulói létszáma a 3-15 éves korosztályt vizsgálva a 2020/2021-es tanévben, 90 fő. Az óvodába összesen 35 súlyos fokban látássérült kisgyermek jár. Közülük 3 fő épértelmű, 12-en halmozottan sérültek, 20 kisgyermek „súlyos fokban halmozottan sérült”, akik a későbbiekben fejlesztőiskolai ellátásra szorulnak. Az általános iskola tanulói létszáma összesen 66 fő. Az épértelmű vak tanulók száma 22 fő, a mérsékelt intellektuális képességzavart mutató vak tanulók száma 13 fő, míg 32 fő a halmozottan sérült iskoláskorú vak tanuló. A fejlesztő iskolába 22 fő „súlyos fokban halmozottan sérült” vak tanuló jár (Somorjai 2021: 14). Vak gyermekeknél a súlyos fokú intellektuális képességzavar a leggyakoribb társuló fogyatékoság, melynek oka a koraszülések nagy arányával magyarázható. Somorjai (2021: 18) kiemeli, hogy 10 év alatt, míg az épértelmű vak általános iskolás gyermekek száma kevesebb, mint felére csökken, addig a halmozottan sérült vak gyermekek száma két és félszeresére nő.

A megváltozott gyermekpopuláció új kihívások elé állítják az intézményeket. A változás többek között érinti az infrastrukturális környezetet, az eszközparkot és az intézmények személyzetét is. Az átalakulás azonban új lehetőségeket is nyithat mind a speciális, mind az integratív oktatás terén. Ilyen átalakulás szükséges a halmozottan fogyatékos látássérült tanulók esetén, ahol alapvetően szükség van az eredményes oktatás-nevelés érdekében az épített környezet akadálymentesítésére, a speciális segédeszközök használatára, sok esetben a mindennapos gondozásra, az egészségügyi háttérű kezelésekre, a multidiszciplináris teammunkára és új kompetenciák meglétére (Márkus 2015, Somorjai 2021). Az épértelmű és a halmozottan sérült látássérült gyermekek is nagyon sok speciális, gyakran kereskedelmi forgalomban nem kapható taneszközt használnak. Amennyiben olyan eszközökről van szó, amiből csak néhány darabra van szükség és kereskedelmi forgalomban nem kapható, úgy azokat 3D-s nyomtatók segítségével is elő lehetne állítani. A kommunikációjukban akadályozott tanulóink számára augmentatív és alternatív kommunikációs eszközöket használata elengedhetetlen. A rendkívüli járványhelyzet ideje alatt bevezetett digitális oktatási anyagok további felhasználása új lehetőségeket nyit a látássérült tanulók speciális és integrált oktatásában. Előremutató lenne egy olyan digitális adatbázis létrehozása, ahol a tematizált fejlesztési anyagok bővíthetőek lennének és témakörönként rákereshetőek. A speciális iskolák és az integrációban részt vevő intézmények együttes munkájaként létrejövő közös meghajtó használatával az információk, jó gyakorlatok, eszközök és módszerek megosztása a látássérült gyermekek fejlődését és szakemberek együttműködését biztosítaná (v.ö. Somorjai 2021:30). A változás bár eleinte ijesztő lehet, de a fejlődés és a kooperáció útját jelölheti ki.



## Felhasznált irodalom

- Irányelvek és alapprogramok (2020) A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei, A látási fogyatékos tanulók iskolai nevelésének-oktatásának irányelvei. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/iranyelvek\\_alap-programok](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alap-programok)
- Jankó-Brezovay Pálné – Vargáné Mező Lilla 2001. *Az integrált nevelést-oktatást segítő módszertani központ modellje a gyengénlátók iskolájának gyakorlatában.* Gyengénlátók Általános Iskolája, EGYMI és Diákotthona. Budapest. 23-79.
- Központi Statisztikai Hivatal 2011. A fogyatékossgal élők visszatekintő és részletes adatai In: Csordás Gábor (szerk.), 2011 évi népszámlálás, 11. Fogyatékossgal élők. KSH. Budapest. 5-21. [www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_11\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf) (Letöltés ideje: 2021. 09. 13.)
- Központi Statisztikai Hivatal 2016. Lakatos Miklós A magyarországi mikrocenzusok története és a 2016. évi mikrocenzus. In: Németh Zsolt (szerk.). *Mikrocenzus 2016. A 2016. évi mikrocenzus témakörei, Háttér tanulmányok a mikrocenzus programjáról és témaköeiről.* KSH. Budapest. 6-44. [www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus\\_2016\\_1.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_1.pdf) (Letöltés ideje: 2021. 09. 13.)
- Központi Statisztikai Hivatal 2017. (Sz.n.) *Koraszülöttek és kis súlyú újszülöttek Magyarországon.* KSH. Budapest. 3-14. [www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/koraszul16.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/koraszul16.pdf) (Letöltés ideje: 2021. 09. 13.)
- Márkus Eszter 2015. *Elemző tanulmány a súlyos és halmozottan sérült gyermekek, tanulók ellátása jellemzőiről és javaslatok megfogalmazása az ágazati irányítási, jogszabályi és a fejlesztési környezet számára.* Educatio Kft. Budapest. 1-77.
- Somogyi Veronika 2014. Óvodáskorú vak kisgyermek fejlődési és nevelési sajátosságai. In: Somogyi Veronika (szerk.) *Vak gyermek az óvodában.* Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, EGYMI, Kollégiuma és Gyermekotthona. Budapest. 36-62.
- Somorjai Ágnes 2014. *Vak gyermek az iskolában I.-II.* Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, EGYMI, Kollégiuma és Gyermekotthona. Budapest. 11-59.
- Somorjai Ágnes 2021. *Intézményvezetői pályázat.* Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, Készségfejlesztő Iskolája, EGYMI, Kollégiuma és Gyermekotthona.
- Steinmetz, Jaimie D. – Bourne Rupert R. – Briant Paul Sviti és mtsai 2021. Causes of blindness and vision impairment in 2020 and trends over 30 years, and prevalence of avoidable blindness in relation to VISION 2020: the Right to Sight: an analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet Global Health.* 9(2): e144–e160. [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/langlo/PIIS2214-109X\(20\)30489-7.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/langlo/PIIS2214-109X(20)30489-7.pdf) (Letöltés ideje: 2021. 09. 13.)

## A tanulmány szerzői

**Kiss Erika** tanársegéd/gyógypedagógus, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet, Látássérült Személyek Pedagógiája és Rehabilitációja Szakcsoport, Budapest. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet, Budapest. Főbb kutatási terület: látássérült gyermekeket nevelő családok, koragyermekkorai intervenció. *kiss.erika@barczi.elte.hu*

*Legjelentősebb publikációk:*

Kiss Erika – Pajor Emese 2021. Population Features of Visually Impaired Children and Their Parents Living in Hungary. *European Journal of Mental Health*, 16(1), 38-52.

Kereki Judit – Futó Gabriella – Altorjai Péter – Baranyi Ildikó – Csepregi András – Kardos Robertina – Kiss Erika – Szegedi Tamara – Szvatkó Anna 2020. *Gyermekút*. Családbarát Országos Nonprofit Közhasznú Kft. Budapest.

**Dr. Pajor Emese** adjunktus/gyógypedagógus, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet, Látássérült Személyek Pedagógiája és Rehabilitációja Szakcsoport, Budapest. Főbb kutatási terület: Braille olvasászavar. *pajor.emese@barczi.elte.hu*

*Legjelentősebb publikációk:*

Pajor Emese – Beke Anna Mária 2019. Vak gyermekek nyelv- és beszédfejlődésének sajátos vonásai és háttere. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(2), 201-214.

Pajor Emese – Beke Anna Mária 2018. A síkírás és a Braille-írás olvasásakor megjelenő szóhosszúsági hatás fejlődése és ennek relevanciája az olvasás kétutas modellje számára. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(1), 43-63.



# Pásztor Éva

## Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán

### – Gyakorlati megoldások a hétköznapokban – Játékbank

#### Bevezetés

Amikor egy ajtón belépsz, kinyílik egy újabb. Azon is átlépsz, és látod, hogy újabb és újabb kihívások várnak rád. Tanítási gyakorlatom során a kritikai gondolkodás fejlesztése mindig központi szerepet játszott. Az R-J-R (Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflexió) modell mentén szervezett óráim lebonyolítása gyakran kudarcba fulladtak, a diákok érdektelensége, passzivitása miatt. Tanácstalan voltam, hogyan tudnék motiválni, mivel tudnám rávenni a tanuláshoz keményen ellenálló diákokat az aktív részvételre. Szerencsére mindig voltak néhányan, akik nyitottak voltak az ilyen munkamódszerre, de a helyzet mindig attól függött, hogy kiket lehetett megnyerni az együttműködésre. Ha ők a csoportok hangadói voltak, akkor nem volt olyan látványos a kudarc, de ilyenkor is akadtak a padon fekvő, vagy az ablakon kifelé bámuló nebulók. A tananyag elsajátíttatása ebben a formában komolyabb önálló munkát és aktívabb részvételt igényel a diákoktól, azonban ha a csoport nem együttműködő, akkor a tanítás-tanulás folyamat nem valósul meg. Ha csak egy diák nem vesz részt a munkában, az is veszteség.

Ilyenkor a tanmenet szorításában, a lemaradást behozandó a lehető legrosszabb következmény, a frontális órák sora. Egy olyan tanár, aki azt szeretné, hogy a diák a felfedező módszerrel ismerje meg az új tananyagot komoly módszertani dilemmával szembesül. Választania kell, elvei mentén igyekszik továbbra is a gyerekeket aktív közreműködésre bírni, e miatt akár a tervezett éves tananyagból fejezetek maradhatnak ki, vagy választja a frontális órákat, ahol ledarálja a megtanulandókat, a tananyagot „leadja”, az adminisztráció tökéletes, de az óráiba nem fért bele a játék, az elmélyítés, a gyakorlás, az élmény, a reflektálás.

A kevesebb több - vallja a szólás. Megengedheti-e magának egy tanár, hogy eldöntse, az előírt tananyag mennyiségből kevesebbet tanít meg, de azt hatékonyabb módszerekkel, fejlesztve a diákok szociális készségeit, maradandó élményt nyújtva? Érdemes-e, szabad-e feláldozni az élményszerű tanulást, a tartós tudást eredményező módszerek alkalmazását az adminisztráció érdekében való bolyongásért, a tudásátadást és a diákok megismerő tevékenységét csak felülről szemlélő, a statisztikai adatokat előnyben részesítő oktatás irányítási rendszer oltárán? Lehet-e a tanár ma autonóm? Dönthet-e az adott helyzetben, az adott csoportnál, mit tanítson, mit csoportosítson át, mit tegyen hozzá, mit hagyjon ki?

„Miközben az egyén egyre inkább rákényszerül arra, hogy tanulási folyamatait a formális oktatás keretei mellett azzal párhuzamosan, és annak befejeztével egyéni informális és nem formális tanulási folyamatokban folytassa saját tudásának és személyes identitásának építése érdekében, ennek hatékony szervezeti kereteit még keressük. Úgy tűnik tehát, hogy a formális, nem formális és informális tanulás összefüggései nem eléggé ismertek és tudományosan kidolgozottak, és az oktatás elméletének paradigmaticus megújulása még késlekedik.” (Fá-

bián 2014: 21) Fábíán Gyöngyi megállapítása is azt a véleményt támasztja alá, mely szerint, döntenünk nekünk, magunknak kell, ha hatékonyan szeretnénk tudást átadni. A tanítás során hozzá kell segítenünk diákjainkat, hogy a számukra legmegfelelőbb tanulási formát megtalálják, a tanulási folyamat során tudatosan irányítsák a memorizálási technikájukat. Autonóm tanár, autonóm diákot nevel. Bízunk benne, hogy ez a felismerés rendszer szintű változásokat is indukál majd a jövőben.

A 21. században egyre inkább kerül középpontba az autonómia a tanítás-tanulás folyamatában. Óriási felelősség hárul a 21. század tanárára, akinek olyan autonóm diákokat kell majd a közoktatásból útjukra bocsájtania, akik képesek lesznek eligazodni a digitális világ hozta információrengetegben, mindeközben a szociális készségeik is fejlesztésre szorulnak, hogy képesek legyenek a társadalomban embertársaikkal együttműködni. Ismerjük-e kellőképpen a diákjainkat, hogy milyen nehézségekkel kerülnek szembe, amikor könyvet adunk a kezükbe? Tudjuk-e, hogy hogyan segítsünk nekik? A jelenlegi tanárképzés segíti-e a pedagógus hallgatókat vagy a már végzett tanárokat módszertani eszköztáruk fejlesztésében?

Az oktatás tartalmát a Nemzeti Alaptanterv határozza meg. „A NAT-ban testesül meg az a tudásszemlélet, amely egy társadalom pedagógiai gondolkodására jellemző.” (Szőke-Milinte 2020a:12) Azonban ezt a megállapítást tovább gondolva, Nahalka szerint az oktatás tartalmának értelmezése sosem lehet egyértelmű annak okán, hogy az oktatásban ténylegesen lejátszódó folyamatokat, a valóságos tanítást, azt az eseménysort, amelynek során a tanulók sikeresen elsajátítanak valamit, számos tényező befolyásolhatja. (Nahalka In: Falus (szerk.) 2001: 193) A 20. század végi pedagógiai felfogás szerint, az oktatás tartalmát elsősorban ismeretek, képességek és attitűdök, mint kategóriák alkotják. Számos fejlett ország iskolai tanterveiben e kategóriák mentén a célok és tervek viszonylatában három fő alkotóelem típust különítenek el: információkat, a cselekvéshez szükséges elemeket, és valami fajta affektív tartalmakat. (Nahalka In: Falus (szerk.) 2001: 192) A tanár szerepe itt is meghatározó.

Idézet az 5/2020.(I.31) Korm. rendeletről, amely a 110/2012. (IV.4.) Korm. rendelet módosításaként került bevezetésre 2020. január 1-én:

„A tanulók tanulási tevékenységekben való aktív részvétele kulcsfontosságú, ezért ennek előmozdítása érdekében a pedagógusoknak mindvégig a tevékenységközpontú tanulás-szervezési formákat kívánatos előnyben részesíteniük. A tanulás társas természetéből adódó előnyök, a differenciált egyéni munka adta lehetőségek kihasználása, valamint a párban vagy csoportban végzett kutatásalapú, felfedező, tevékeny és jól szervezett, együttműködő tanulás támogatása szintén hozzájárul a korszerű tanulási környezet megteremtéséhez.” (melléklet az 5/2020.(I.31) Korm. rendelethez)

Képzelnék magunk elé egy osztálynyi Z generációs kamaszt. Fáradtak, mert már az X-dik órán vannak túl, nem tudnak koncentrálni, pedig szeretnének - jó esetben - de a próbálkozásaik sorra kudarcba fulladnak. Tőled várják a megoldást. Megbíznak benned, mert tisztelnek, ettől te frusztrált leszel, mert szeretnél valami nagyon ütőset, valami igazán hatást mutatni nekik, amitől megjön a kedvük a tanuláshoz, de nincs ötleted. (Lehet, már Te is a végét járod...)

Már minden, a módszertani eszköztáradban fellelhető motivációs stratégiát legalább egyszer kipróbáltatok és észrevetted, hogy könnyen elunják magukat, gyorsan elfáradnak, elveszítik az érdeklődésüket, és ha elfordulsz, máris a telefonjukon lógnak. Ez a jelenség nem egyedi,

nem elszigetelt. A Z generáció tanulási nehézségeinek sorával találod magad szembe, amivel neked, a tanárnak kell valamit kezdenie.

Már tisztában vagy azzal is, hogy nem pusztán az érzelmi intelligenciájukat kell fejlesztened, hogy képesek legyenek együttműködni veled és a társaikkal, hanem az elmélyült gondolkodáshoz is hozzá kell őket segítened. Ennél nagyobb teher nincs is, de nem adod fel, mert tanár vagy. Olyan tanár, aki segíteni akar. Segíteni, hogy a veled eltöltött idő hasznosan teljen, hogy az általad tanított információk a hosszú távú memóriában kerüljenek, hogy a diákjaid személyiségéhez adj valami értéket hozzá. Jelen tanulmány a Z generációs középiskolai diákokat tanító kollégáknak kíván segítséget nyújtani a hatékonyabb tudásátadáshoz. Gondolatébresztőnek szánom, továbbgondolásra, kiegészítésre.

## 1. A játék szerepe a Z generáció tanítási-tanulási folyamatában

Egy korábbi tanulmányomban összefoglaltam az érzelmi intelligencia meghatározását, és a fejlesztés sikere érdekében elkülönítettem azokat a készség területeket, melyekhez fejlesztő játékokat rendeltek. 1. Célok, motiváció 2. Empátia, tolerancia 3. Önfegyelem, kitartás 4. Társas készség, kooperáció 5. Konfliktuskezelés, aszertivitás.

Így a készségek fejlesztése szerint rendszerezett játékok, a vállalkozó szellemű kollégáknak, segítséget nyújtanak, a játékbankból tetszés szerint válogathatnak játékokat, melyeket tovább fejleszthetnek, vagy kiegészíthetnek. ( Pásztor 2020:217-219.)

A generáció kutatás szerint 1995-2010 között született gyerekek tartoznak a Z generációhoz. Jelenlegi tanítványaim, 2004-2005-ben születtek, még Z generációsok. Lassan, a 2010-től született Alfa generációs gyerekek követik őket az iskolapadban, és még a Z generációs kutatási eredmények módszertani gyakorlatban való alkalmazásának sincs nyoma az iskolákban, a helyi tantervekben, pedagógiai programokban. Mintha az oktatási gyakorlat mind pedagógiaiilag, mind technikai felszereltségét tekintve elszakadt volna a valóságtól. Módszertanilag a Z generáció megfelelő kezelésére sem vagyunk felkészülve, nem hogy a felnövekvő Alfa gyerekeket kellőképpen tudnánk majd fejleszteni. Tudomásul kell vennünk, hogy nekünk, az X és az Y generációhoz tartozó tanároknak kell felkészítenünk a Z és Alfa diákjainkat, a rájuk váró kihívásokra.

Milyen oktatásra van szüksége a Z generációnak? - teszi fel a kérdést Szőke-Milinte Enikő egyik publikációjában, ahol öt elvet emel ki, melyeket be kell tartanunk a Z generáció tanulástámogatásánál. **Első:** az oktatás segítse a tanulókat, hogy a hasznos információk a hosszú távú memóriába épüljenek. **Második:** minél többféle módon kerüljenek kommunikációs kapcsolatba egymással, minél több kommunikációs feladatuk legyen a tananyag feldolgozása során. **Harmadik:** a problémamegoldó stratégia központi szerepet kell hogy kapjon az oktatásban, melynek során a tanulók az új tudás megalkotóivá válnak, kutatnak, és tesztelik azok hatékonyságát. **Negyedik:** a munkamemória kapacitása súlyosan korlátozott, ezért is fontos feladata az oktatásnak a tanulók munkamemóriájának támogatása különböző technikákkal. **Ötödik:** a tanulási környezet megteremtése, melynek során komplex feladatok megoldásával a Z generációs tanulóknál végbemegy az előző és az új tudások integrációja. (Szőke-Milinte 2020b:20-21)

Howe és Srauss (1991)	Csendes generáció 1925-1943	Boom generáció 1943-1960	13. generáció 1961-1981	Milleniumi generáció 1982-2000		
Lancaster és Stillman (2010)	Hagyomány-örzök 1900-1942	Baby-boom 1946-1960	X generáció 1965-1980	Milleniumi generáció 1981-1999		
Martin és Tulgan (2002)	Csendes generáció 1925-1942	Baby-boom 1946-1960	X generáció 1965-1977	Milleniumi generáció 1978-2000		
Oblinger és Oblinger (2005)	Érett generáció <1946	Baby-boom 1947-1964	X generáció 1965-1980	Y generáció Net generáció Milleniumi generáció 1981-1995	Poszt milleniumi generáció 1995-	
Tapscott (2009)		Baby-boom generáció 1946-1964	X generáció 1965-1975	Digitális generáció 1976-2000		
Zemke, Rairics és Filipzak (2000)	Veteránok 1922-1943	Baby-boom 1943-1960	X generáció 1960-1980	Nexter generáció 1980-1999		
Reeves és Oh 2007	Érett generáció 1924-1945	Baby-boom 1946-1964	X generáció 1965-1980	Millenáris generáció 1985-2000	Z generáció 2001-	
McCrinde 2014	Építők 1924-1945	Baby-boom 1946-1964	X generáció 1965-1979	Y generáció 1980-1994	Z generáció 1995-2010	α generáció 2010-

1. ábra. A generációk besorolása (Szöke-Milinte 2020b:8)

Az az információs technológiai forradalom, amely a generációk közötti szakadék elmélyüléséhez is vezetett, egy sor megoldási lehetőséget is hozott magával. (Fromann-Damsa 2016:77) A gamifikáció, a játékosítás megjelenésével, a tanulási folyamatba játékmecanismokat építenek be, melyek alkalmazása során a diákok megtapasztalhatják a flow élményt. A külső motivációnál jóval hatékonyabb és tartósabb hatású a belső motivációs mechanizmus, melynek aktiválására kifejezetten alkalmas a gamifikáció. (Fromann-Damsa 2016:81) A digitális játékok mellett, az analóg játékoknak is helye van a készségek fejlesztésében, és a Z generációs tanulók motiválásánál komoly sikereket érhetünk el. A gamifikált rendszerekben a visszajelzés és értékelési folyamatok is pozitívan befolyásolják a tanulási folyamatot, a kialakított pontrendszer folyamatos visszajelzést ad, mind a diáknak, mind a tanárnak. Ez az értékelési rendszer a fejlődésre és a gyűjtögetésre épít, miközben kialakítja és fenntartja a hatékony tanulás alapvető motivációs jellegét. (Fromann-Damsa 2016:78) A játékoknak kulcsfontosságú szerepe van a motiváció fenntartásában. Ha a figyelem intenzitása csökken, egy jól megválasztott játékkal, több legyet üthetünk egy csapásra.

## 2. Játékbank – Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán

### 2.1. Célok, motiváció

**Előkészület:** A teremben a székek körben vannak lerakva. A tanár mindenkinek kioszt egy lapot, amelyre a tantárggyal kapcsolatos **3 célt** kell leírniuk. Az **első:** mit szeretnél elérni, az óra végéig. A **második:** mit szeretnél elérni a hónap végéig. A **harmadik:** mit szeretnél megtanulni a tanév végéig. ( kb 3-4 perc)

**Játék menete:** A tanár röviden bemutatja a tantárgyát, ppt –t is használhat, tetszőlegesen használhat fel demonstrációs kellékeket. A prezentáció végén elmondja, hogy az óra végéig mit fognak megtanulni a tantárgyáról, mit tanulnak meg a hónap végéig, és miket tanulnak majd meg a tanév végéig. Majd ezt követően kis csoportokban megbeszélik, ki mit írt fel a lapjára, mit talált el, az előadás alapján. Aki mindhárom célt eltalálta az egész osztály előtt összefoglalja a tantárggyal kapcsolatos céljait. Jutalmazni is lehet, pl a tantárggyal kapcsolatos képeslap, plakát kerülhet a legaktívabbakhoz.

### 2.2. Empátia, tolerancia

**Előkészület:** A teremben a székek körben vannak lerakva. Egy valaki ül a kör közepén, elmeséli, mi volt az a néhai ajándék, aminek nem örült, csalódott volt, amikor megkapta. A többiek eldöntendő kérdéseket tesznek fel neki az ajándékkal kapcsolatban. Amikor kérdezik a társukat, fontos, hogy tartsák a szemkontaktust.

**Játék menete:** Ha valaki olyan kérdést tett fel az ajándékkal kapcsolatban, amire igen volt a válasz, akkor a kérdező a következő mondatot mondja: „Én... -t adtam volna Neked ajándékba, mert szerintem Te szereted a ...” Aki a kör közepén ül, válaszol: „Nagyon szépen köszönöm, örültem volna neki, elfogadom.” Ekkor helyet cserélnek, és kezdődik a kör, az új mesélővel, vagy „Sajnos, rosszul gondolod, én nem szeretem a-...” tovább kérdezik, amíg helyet tud cserélni valakivel.

**Megjegyzés:** Az időre a tanár figyel. A kör közepén csak egyszer lehet ülni, ha többször ajánl fel olyan ajándékot, amit az aktuális mesélő elfogadna, akkor ő jelöli ki, kivel cseréljen helyet a mesélő.

### 2.3. Önfegyelem, kitartás

**Előkészület:** Az előző órai tananyaggal kapcsolatos max 10 kérdésből álló Quizt állít össze a tanár. 4-5 fős csoportokban dolgoznak, mindenki kap egy borítékot más-más instrukciókkal, amit nem mutathat meg a többieknek. ( pl : Ne vágj a másik szavába! Légy udvarias! Dicsérd meg a társad, ha tetszik a megoldása! stb) A kérdések között legyen egy kakukktojás, amit csak segítséggel lehet megoldani, amely segítséget majd az egyik diák borítékjában rejt el, azzal az instrukcióval, hogy csak akkor oszthatja meg az információt a csoporttal, ha a tanár jelez neki.



**A játék menete:** A tanár elmondja, hogy az a csoport, aki a leggyorsabban és hibátlanul oldja meg a feladatlapot, jelest fog kapni. Mindenki kapott valamilyen információt a borítékjában, de nem mutathatja meg a többieknek. Egyiküknél van az egyik ismeretlen kérdésre a válasz, amit csak akkor oszthat meg a többiekkel, ha a tanár arra engedélyt ad. A tanár a játékidő indítása után 2 perccel jelez azoknak, akiknél a megoldás a kakukktojás kérdésre. Az idő letelte után frontálisan ellenőrzik a válaszokat, és a győztes csapatot jutalmazza.

**Levezetés:** Frontálisan meghallgatják azokat, akiknek titokban kellett tartaniuk az információt, hogyan érezték magukat? Voltak –e már hasonló helyzetben? Hogyan oldották meg?

## 2.4. Társas készség, kooperáció

**Előkészület:** Az előző témakör összefoglalásához feladatokat kell gyártani a csoportoknak. A tanár kijelöli a csoportvezetőket, akik 4 tagot választanak maguk mellé. A tanár felosztja az előző órákon feldolgozott témakör fejezeteit a csoportok között, amivel kapcsolatban kérdéseket, feladatokat kell összeállítaniuk, fejezetenként 2 feladatot (max 10 perc). A csoportvezetők kijelölik, a tagok milyen feladatokkal foglalkozzanak, ki dolgozza ki az értékelési kritériumokat, megoldó kulcsokat.

**A játék menete:** Az idő leteltével körszínpadszerűen kerülnek sorra a csoportok. A soron lévő csoportból a szóvivő felteszi a kérdést, a csoportok pedig megbeszélik a lehetséges választ, csak egy tag válaszolhat a csoportból, aki a csoportja véleményét képviseli. A tanár a megszerzett pontokat jegyzi, az óra végén a legtöbb pontot szerzett csoport jutalmat kap. A témaköröktől függ, hogy egy egész óra elegendő-e az összefoglalásra, vagy két tanórát kell rászánni. Az értékelés után, amikor a tanár közli az összesített pontszámokat, frontálisan megbeszélik a csoportmunka tapasztalatait, milyen érzés volt így feldolgozni a tananyagot? Hogyan érezték magukat?

## 2.5. Konfliktuskezelés, asszertivitás

**Előkészület:** A tanár szerepkártyákat és szituációs kártyákat készít, 3 fős csoportok, annyi szituációs kártya, ahány csoport van. **A**- diák, aki optimista, mindig jókedvű, **B** – a diák, aki folyton elégedetlenkedik, pesszimista, **C**- a visszahúzódó diák, aki soha nem nyilvánít véleményt, többnyire passzív. A szituációkban mindig vmi problémát kell megoldani a 3 szereplőnek, pl. eldönteni hova menjen az osztály kirándulni, az iskolai ünnepélyre műsort kell készíteni, kik szerepeljenek? Mit adjanak elő? A karácsonyi ünnepségen legyen-e ajándékozás, ha igen, hogyan? stb.

**A játék menete:** A csoportban mindenki a szerepkártyájának megfelelő módon vesz részt a szituáció előadásában. (1 perc) Az idő letelte után a szereplők kártyát cserélnek, és ugyanazt a szituációt újra eljátsszák, de most a másik szemszögéből (1perc) majd újra kártya csere, és új szerepben (1 perc) . Közben a tanár monitoroz. Az idő letelte után megkéri a csoportokat, hogy beszéljék meg, melyik szerepkörben érezték magukat komfortosan, sikerült –e megoldani a problémát, ha nem, miért nem? (max 3-4 perc) A következő körben a tanár kijelöli az egyik csoportot, hogy adják elő a szituációjukat, az utolsó kártya csere alapján. Frontális

munkában beszéljék meg az osztállyal a személyes élményeiket, hogyan, milyen hozzáállással lehet a leggyorsabban megoldani egy problémát. Hogyan tudnak aszertívan viselkedni, különböző helyzetekben?

## Összegzés

Minden első alkalommal történő találkozáskor, a diákjaim várakozással telve, kíváncsian hallgatták, mi vár rájuk, mit fogunk tanulni, hogyan fogjuk eltölteni az előttünk álló tanévet. Ha sikerül a kíváncsiságukat fenntartanunk, akkor nyert ügyünk van. Nem adják ingyen az együttműködést és különösen izgalmas feladat a Z generációs diák figyelmét lekötöni!

Én a nehézségek és ránk váró kihívás ellenére is arra biztatom az eltökélt tanárkollegáimat, hogy ragadják meg ezeket az alkalmakat, őrizzék meg diákjaik Önökbe vetett hitét!

## Felhasznált irodalom

### *Jogforrások:*

Magyar Közlöny 17.szám : NAT 2020. file:///C:/Users/admin/Downloads/MK\_20\_017.pdf (2021.09.20.)

### *Szakirodalom, nyomtatott források:*

Besnyi Szabolcs – Nagy Gábor Mápó 2014. *A játék nem játék*. Optimus Tréning. Budapest.

Fábián Gyöngyi 2014. *Kritikai gondolkodás az osztályteremben*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Falus Iván (szerk.) 2001. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Lynn, Adele B.- Lynn, Janele R. 2018. *Érzelmi Intelligencia*. Gyakorlatgyűjtemény trénereknek, coachoknak, fejlesztő szakembereknek. Z-Press. Miskolc.

Rónai Éva Hava – Redő Júlia 2017. *Compátia 1.-életkerekítő játékok*. Artshow. Budaörs.

dr. Skíta Erika 2020. *Érzelmi intelligencia gyakorlatok*. Értsünk szót Kft. Bodonhely.

### *Szakirodalom, interneten elérhető források:*

Fromann Mihály- Damsa Andrei 2016. A gamifikáció (játékosítás) eszköztára az oktatásban.

*Új Pedagógiai Szemle* 3-4. pp 76-81. [https://www.researchgate.net/profile/Anita-Lanszki/publication/322399440\\_Digitalis\\_tortenetmeseles\\_es\\_tanuloi\\_tartalomrekonstrukcio/links/5a577eab0f7e9bbacbddef05e/Digitalis-toertenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio.pdf#page=78](https://www.researchgate.net/profile/Anita-Lanszki/publication/322399440_Digitalis_tortenetmeseles_es_tanuloi_tartalomrekonstrukcio/links/5a577eab0f7e9bbacbddef05e/Digitalis-toertenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio.pdf#page=78) (2021. 09. 20.)

Pásztor Éva 2020. Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán, a tanári és tanuló 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)

Szőke Milinte Enikő 2020a. A tanulási környezetek sajátosságai a 21.században. In: Imre Anna – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Dialogusok határtalanul: A pedagógiai kultúraváltás kérdései*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 11-25. file:///C:/Users/admin/Documents/mesterportfolio/tanul%C3%A1si%20k%C3%B6rnyezetek%20saj%C3%A1toss%C3%A1gai.pdf (2021. 09. 18.)

Szőke Milinte Enikő 2020b. *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.)

## A tanulmány szerzője

**Pásztor Éva** középiskolai tanár, mentortanár, mesterpedagógus, XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium. Mesterpedagógusi program: Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán a tanári és a tanulói hatékonyság jegyében. (Tanórán kívüli programok szervezése a társadalmi problémák iránti érzékenyítés okán a XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnáziumban).

# Révész-Kiszela Kinga

## Intervenció program hatása a tanulási- és motoros képességekre az iskolaérettség függvényében

### Bevezetés

Minden gyermek életében nagy kihívást jelent a szocializációs szinterek közötti váltás, így van ez az óvoda-iskola átmenet esetében is. Az iskolakészültség és az iskolakezdés azonban még mindig nem igazodik megfelelően a gyermekek életkori sajátosságaihoz, és teljesen figyelmen kívül hagyja a gyermeki személyiségfejlődés kritériumrendszerét (Vekerdy 2010, Kovácsné 2011). A köznevelési rendszerünk sajátja, hogy tendenciaként tartja számon a megelőző szakasz teljesítményének a „számonkérését”, és nyújtja be igényét a következő szakasz „kiszolgálására”. Az óvodák így kettős szorításban élnek a mindennapjaikat (Kovácsné 2011).

Több vizsgálat tanulmányozta az alsó tagozatos gyermekek beilleszkedési nehézségeinek, tanulási motiváció-vesztésének és iskolai kudarcainak okait, ezzel kapcsolatban pedig az óvoda-iskola átmenet problémáit. A jelenség hátterében sok esetben az óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nehézségeket vélték felfedezni (Gyenei 2001, Vekerdy 2004, Szabó 2005, Szilágyi 2006, Vekerdy 2008, Vajda 2009).

Kutatások igazolják, hogy a sikeres iskolai élet szempontjából az iskolaérettség egy nagyon fontos kritérium (Snow 2006, Tymms és mtsai 2009, Burchinal és mtsai 2015), azonban az a mai napig vita tárgya, hogy melyek az „iskolakésztség” valós, reális mutatói (Kende – Illés 2007, Apró 2013).

Iskolaérettnek az a 6-7 éves gyermek tekinthető, „akinek intellektusa ép, legalább átlagos mennyiségű és minőségű környezeti ingert kapott, s bio-pszicho-szociális tulajdonságait, készségeit és részképességeit alkalmazva az első osztályos tanulási-magatartási követelményeknek nagyobb erőfeszítés nélkül eleget tud tenni” (Lakatos 2005: 19). Az iskolaérettség sok esetben nem is a képességek meglétét, hanem sokkal inkább a társadalmi elvárásokat tükrözi az adott kor gyermekei felé. Az iskolaérettség/iskolakészültség feltételei között szerepel a fizikai, a pszichés-emocionális, a kognitív és a szociális alkalmasság (Hajduska 2008), azonban az - átvitt értelemben - szabályozási/ön szabályozási mechanizmusként is értelmezhető. Hiszen az iskolai sikeresség záloga, hogy a gyermek képes legyen szabályozni például: figyelmét, önmagát, a társakat, elővételezni tudja a különféle helyzetek kimenetelét, és képes legyen azokra adekvátan válaszolni: hogy tudjon alkalmazkodni (Séra – Bernáth 2004).

Mind több és több tanulmány igyekszik feltárni azt az összefüggést, miszerint a motoros képességek megfelelő szintje mutatója lehet az idegrendszeri érettségnek, és így a tanulási képességeknek is, valamint ellenkezőleg: hogy a motoros képességstruktúra-beli eltérés sok esetben társul tanulási részképesség-zavarokkal és idegrendszeri éretlenséggel (Blythe és mtsai 2017, Mikláncová 2019). Ezen tények okán a kutatók úgy vélik, hogy a mozgásos állapotfelmérés és annak eredménye megmutathatja a várható tanulási képességek szintjét, és így jó mérőeszköze lehet az iskolaérettségnek is.

Az is tényként állapítható meg, hogy az idegrendszeri érés, és azzal többnyire összefüggésben a tanulási képességek fejlesztésének legcélravezetőbb eszköze – kifejezett motoros képességstruktúra-beli eltérés esetén - a mozgásfejlesztés maga (Piek és mtsai 2008, Blythe és mtsai 2017, Schmidt és mtsai 2018). Vagyis, ha a humánspecifikus mozgásmintában eltérést találunk, van megoldás a probléma korrigálására. Ezekre az eshetőségekre adnak megfelelő választ az egyes mozgásterápiás, mozgásfejlesztő eljárások, módszerek (Moldoványi 2015).

Mindegyik mozgásfejlesztő eljárás közös nevezője, hogy alátámasztja azt a már jól ismert tényt, hogy a mozgás az idegrendszeri érés és a tanulási képességek megfelelő szintre fejlődésének az alapja (Blythe 2006). Ez a három terület (mozgásfejlődés, idegrendszeri érés, tanulási képességek fejlődése) egymástól elválaszthatatlan, szorosan együtt járó egységként értelmezhető, mégsem kap a motoros képességek vizsgálata - elsősorban a koordinációs képességeké - elég hangsúlyt a tanulási zavarok és az iskolaérettség megállapításakor.

A chesteri INPP (Institute for Neuro-Physiological Psychology, Neuro-Fiziológiai Pszichológiai Intézet) által kidolgozott reflexkorrekciós módszer elmélete és gyakorlata Magyarországon a 2000-es évek elején vált ismertté. A módszer megalkotói szerint a mai gyermekpopuláció problémáinak oka a korai idegrendszeri fejlődésben bekövetkezett zavarokban rejlik. A probléma forrását a perzisztáló (visszamaradott, vagy megtartott) csecsemőkorai reflexekben látják. Az INPP elmélete szerint a csecsemőkorai reflexek le nem épülése előre jelzi, hogy az idegrendszer érési folyamatai gátoltak. Ha pedig az idegrendszeri érés nem zárult le a megfelelő életkorban, akkor mind a motoros képességekben, mind a tanulási képességekben deficitet szenved az érintett gyermek. Véleményük szerint az idegrendszer érését mozgásfejlesztéssel lehet hatékonyan támogatni, hiszen humánspecifikus tulajdonságunk, hogy a megismerés első és egyben legfontosabb „lépéseit” is motoros tevékenység által szervezzük, ezért a hibák korrekciója is alapjaiban véve a mozgáson keresztül kell, hogy megvalósuljon (Blythe 2006, 2017).

Jelen kutatás tulajdonképpen abból az állításból indult ki, hogy az intervenció programként alkalmazott reflexkorrekciós módszer (INPP®) alap gondolata szerint a megtartott, azaz perzisztáló csecsemőkorai reflexek gátlás alá helyezésével esélyt adunk a felnőttkori tartási reflexek, és a további humánspecifikus mozgásminták fejlődésének, és ezáltal az idegrendszeri érési folyamatok és a tanulási képességek fejlődésének is, így megtámogatva a sikeres, kudarcoktól mentes iskolakezdést (Blythe 2006).

## 1. Célok és hipotézisek

### 1.1. Célok

A kutatás célkitűzései tehát a következők voltak:

- feltárni a tanulási- és motoros képességek közötti összefüggést;
- vizsgálni, hogy az iskolaérettségnek valóban fontos mutatója-e a motoros képességstruktúra-beli eltérés, és az ezzel összefüggésbe hozható perzisztáló csecsemőkorai reflexek megléte;

- bemutatni az INPP® reflexkorrekciós módszert, értékelni egy tanéves fejlesztő programjának hatékonyságát a motoros képességek fejlesztésében és a tanulási képességek támogatásában.

## 1.2. Hipotézisek

A kutatás során feltételeztük, hogy:

H1: Az intervenciós programmal heti 5x fejlesztett csoport fejlődési mutatói a motoros, és a tanulási képességek terén is jobbak, mint a heti 3x fejlesztett, illetve nem fejlesztett csoportokéi.

H2: A motoros teszteken alulteljesítő nagycsoportos óvodásoknak a tanulási képességei alatta maradnak az országos átlagnak.

H3: Az intervenciós program hatására - az első mérésen motoros képességekben alulteljesítő nagycsoportos óvodások - az év végi mérésen nagyobb mértékű javulást érnek el a tanulási és motoros képességekben, mint a fejlesztést nem kapó kontrollcsoport tagjai.

H4: A megtartott csecsemőkorai reflexekkel élő nagycsoportos óvodások a többi motoros teszten is rosszabbul teljesítenek, mint a perzisztáló csecsemőkorai reflexeket nem mutató társaik, valamint tanulási képességeik is alatta maradnak az országos átlagnak.

## 2. Anyag és módszer

A minta kiválasztása nem valószínűségi szakértői mintavétellel történt. A kiválasztás kritériumai között szerepelt, hogy:

- a kiválasztott óvodák/tagóvodák azonos óvodai nevelési program szerint szervezzék a gyermekek mindennapjait,
- a gyermekek ugyanazokra a fejlesztő foglalkozásokra és ugyanolyan struktúrájú testnevelési foglalkozásokra járjanak azért, hogy a minta se motoros, se tanulási képességek tekintetében ne torzuljon.
- a kutatásban részt vevő gyermekek az óvodai mozgásfoglalkozásokon kívül más foglalkozáson, így délutáni sportfoglalkozásokon se vegyenek részt.

A fenti kritériumoknak megfelelő óvodát Pest megyében, Pátyon találtuk meg. A vizsgálatba ezen óvoda három „tiszta” nagycsoportját vontuk be.

A csoportokat a kutatási céloknak megfelelően 2 kísérleti és 1 kontroll csoportra osztottuk fel. A minta elemszáma 73 fő (43 fiú és 30 lány). A vizsgálat megkezdésekor a gyermekek átlag életkora 5,66 (+/- 0,44) év, átlagos testmagassága 117 (+/- 5,7) cm, átlagos testsúlya pedig 21 (+/- 3,9) kg volt.

Mindhárom vizsgálati csoport esetében év eleji és év végi felméréseket végeztünk az aktuális tanulási és motoros képességek/készségek megállapítására. A tanulási készségeket a RÖVID DIFER teszt 6 elemi alapkészségével (írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, elemi számolási készség, reláció-szókincs, tapasztalati következtetés-levonás, tapasztalati összefügg-

gés-meglátás) vizsgáltuk, ahol az eredményeket az országos átlaghoz viszonyítva (év elején a középső-, év végén pedig a nagycsoportosok átlagához mérten) és a csoportok között is vizsgáltuk. A mozgásos állapotfelmérést pedig az INPP® reflexvizsgálatával és az alapozó mozgásfejlesztés tájékozódó vizsgálatának néhány gyakorlatával végeztük, ahol a csecsemőkori reflexeket, az elemi mozgásmintákat (nagymozgásokat), az egyensúlyt, a dominanciát és a lateralizációt vettük górcső alá (tyúklépés előre és hátra, külső talpélen járás előre és hátra, kúszás, mászás, térdérintéses járás, ATNR, STNR, TLR, Galant, Landau és Moro reflexek). A mozgásos állapotfelmérés során az egyes tesztek 0-tól 4-ig értékeltük, ahol 0 jelentette a jó megoldást és a legátolt csecsemőkori reflexeket, 4 pedig a gyakorlat végrehajtásának képtelenségét és a 100%-ban megtartott csecsemőkori reflexet.

Ezt követően - a kutatási céloknak megfelelően - a kísérleti csoportok részesültek az egy tanéves INPP® reflexkorrekciós mozgásfejlesztő programban (1. kísérleti csoport heti 5x, 2. kísérleti csoport heti 3x), míg a kontrollcsoport a fejlesztő foglalkozásokon nem vett részt.

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 (Chi<sup>2</sup> próba, Wilcoxon-teszt, Diszkriminancia-analízis).

### 3. Eredmények

Az INPP® reflexkorrekciós módszer 1 tanéves fejlesztő programjának hatásvizsgálatához a felmért motoros- és tanulási képességmérő tesztek év eleji és év végi eredményeinek különbözőségvizsgálatát - nominális adatokról lévén szó - Wilcoxon- próbával végeztük el.

Az 1. kísérleti csoportban az év eleji és az év végi motoros mérések között minden tesztben szignifikáns különbséget ( $p < 0,05$ ) találtunk. Vagyis a motoros tesztekben szignifikáns javulás volt megfigyelhető a heti 5 fejlesztést kapó csoportban. A tanulási képességeket mérő 6 elemi alapkészségből azonban csak 3 esetben kaptunk szignifikáns különbséget az 1. és a 2. felmérés eredményei között: az elemi számolási készségben, a tapasztalati következtetés-levonásban és a tapasztalati összefüggés megértésben javultak szignifikánsan az intenzíven fejlesztett csoport tagjai.

A 2. kísérleti csoport - ahol heti 3x-i fejlesztést végeztünk - szintén minden motoros tesztben szignifikánsan jobb teljesítményt ért el az év végi felméréseken az év eleji eredményekhez képest. A tanulási képességeik között is volt olyan, ahol a kimeneti méréskor szignifikáns különbséget mutattak az eredmények: beszédhanghallásban, tapasztalati következtetés-levonásban, és tapasztalati összefüggés- megértésben jelentkezett lényeges javulás.

Ezzel szemben a kontrollcsoportnál - akik nem részesültek az intervenciós program fejlesztő hatásában - kisebb mértékű javulás volt csak megfigyelhető. A bemeneti méréshez viszonyítva a motoros tesztek közül csak a tyúklépés előre tesztben, a Galant és a Moro reflexekben mutattak szignifikáns javulást a gyermekek, a tanulási képességeik pedig a beszédhanghallásban és a tapasztalati következtetés-levonásban mutattak szignifikáns különbséget, javulást.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy az első mérések alkalmával motoros problémát mutató, az intervenciós programmal fejlesztett gyermek eredményei hogyan változtak az év végi

méréseken. Ehhez ismételt el kellett végeznünk a Wilcoxon- próbát, azonban ezúttal csak azon gyermekekre, akik a mozgásos állapotméréskor 2-4 közötti értékeket értek el a tesztekben (33 fő).

Összehasonlítva a motorosan alulteljesítők év eleji és év végi tanulási- és motoros képességeit azt találtuk, hogy a relációszőkincs kivételével minden további motoros – és tanulási tesztben szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) van az első és a második mérés között abban, hogy szignifikánsan jobban teljesítettek a kimeneti méréskor, mint a bemeneti mérésen az érintett, motoros nehézséget mutató gyermekek.

A csoportok szerint elvégzett Wilcoxon- teszt eredményei is azt mutatják, hogy az első mérésen motorosan alulteljesítő (1. kísérleti csoport=14 fő, 2. kísérleti csoport=13 fő, kontrollcsoport=5 fő), majd aztán fejlesztett (összesen 27 fő) gyermekek az év végi méréseken minden motoros próbában szignifikánsan jobban teljesítettek, míg a kontrollcsoport esetében csak a Galant reflexnél figyelhető meg javulás.

A tanulási képességmérő tesztekben az 1. kísérleti csoportban lévő, motorosan alulteljesítő gyermekek bemeneti és kimeneti mérései között szignifikáns különbség van az írásmozgás-koordinációban, az elemi számolási készségben, a tapasztalati következtetés levonásban és a tapasztalati összefüggés megértésben, méghozzá javuló tendenciát produkálva. A 2. kísérleti csoportban motorosan alulteljesítő gyermekek esetében javulás érhető tetten a beszédhang-hallásban, a tapasztalati következtetés-levonásban és a tapasztalati összefüggés- megértésben. A kontrollcsoportban motoros problémát mutató gyermekek kimeneti tanulási képességmérő teszteken nyújtott eredményeik alapján nem találtunk szignifikáns különbséget, kevésbé intenzív javulás látható náluk a mozgásos és a tanulási képességekben egyaránt.

A következőkben arra kerestük a választ, hogy a motoros- és a tanulási képességek között milyen összefüggések vannak, vajon igazolható-e a motoros nehézségek és a tanulási problémák együtt járása? Ehhez meg kellett vizsgálnunk, hogy a motoros problémákat mutató gyermekeknek milyenek voltak a tanulási képességmérő tesztek során mutatott eredményei. Az év eleji felmérések során produkált tanulási képességmérő teszteken ezen gyermekek a következőképpen teljesítettek: az írásmozgás-koordinációs teszten 22 fő átlag alatt teljesített, amely ezen minta esetében 68,8% (a teljes mintában ez az arány csak 60,3%); a beszédhang-hallás tesztben 11 fő, a motorosan alulteljesítő minta 34,4%-a szerepelt az országos átlag alatt (a teljes mintában ez az arány csak 23,3%); a relációszőkincs tesztben ez az arány 25%, azaz 8 fő (a teljes mintában ez az arány 24,7%); elemi számolási készsége a minta 34,4%-nak (11 fő) nem éri el az országos átlagot (a teljes mintában ez az arány csak 19,2%); a tapasztalati következtetés esetében 15 fő (46,9%) eredményei mutatnak elmaradást ezen elemi alapkészség mentén (a teljes mintában ez az arány csak 39,7%); tapasztalati összefüggés- megértése pedig a minta 31,3%-nak (10 fő) maradt el az életkor szerint elvárható szinttől (a teljes mintában ez az arány csak 23,3%). Vagyis a motorosan alulteljesítő mintában a gyermekek 41,13%-nak az iskolaérettséget mérő 6 elemi alapkészségben év elején elmaradása van, teljesítményük az országos átlag alatt marad. A legrosszabb eredményeket az mozgáskoordinációban és a tapasztalati következtetés-levonásban érték el az érintett óvodások. Egy elemi alapkészség kivételével (relációszőkincs) azonban jóval a teljes minta átlaga alatt teljesítettek.

A kutatási kérdések és hipotézisek mentén azt is vizsgálni kívántuk, hogy a megtartott csecsemőkori reflexek milyen hatással vannak a gyermekek további motoros- és tanulási kész-



ségeire/képességeire. A mintában (a 73 főből) 33 gyermekről igazolódott be, hogy magas szinten (50-75-100%-ban) perzisztáló csecsemőkori reflexekkel élnek mindennapjaikat. Így a létrehozott kategóriák mentén („megtartott csecsemőkori reflex”, „legátolt csecsemőkori reflex”) összevetettük, hogy a kategóriákban hányan teljesítettek a motoros tesztekben 2-es (végrehajtásban hiba), 3-as (végrehajtásban nagy hiba) és 4-es (nem képes végrehajtani) szinten (motoros nehézség kategória), valamint, hogy a tanulási képességmérő tesztekben hányan teljesítettek közülük az országos átlag alatt. Ezt még a teljes mintára vetített, motoros- és tanulási nehézséget mutató gyermekek arányával is vizsgáltuk. Az eredményeket az 1. táblázat mutatja be (lásd: 1. sz. melléklet). A táblázatban félkövér kiemeléssel jelöltük a 3 összehasonlítási szempont szerinti legmagasabb arányt (az adott tesztre nézve legtöbben alulteljesítők), aláhúzással pedig a legalacsonyabbat (az adott tesztre nézve legkevesebben alulteljesítők). A dőlt betűs kiemelés a köztes arányok megjelölésére szolgál.

Az 1. táblázatból az a következtetés vonható le, hogy azok a gyermekek, akiknek megtartott csecsemőkori reflexeik vannak a többi motoros teszten is rosszabbul teljesítenek, mint azok, akiknek nincsenek perzisztáló csecsemőkori reflexeik, sőt azok, akiknél legátolt reflexekről beszélhetünk a teljes mintában alulteljesítőkhöz képest is jobb eredményeket produkáltak a mozgásos tesztekben.

Ugyanez igaz a tanulási képességmérő- tesztek eredményei vonatkozásában is, hiszen a 6 elemi alapkészségből 4-ben a megtartott csecsemőkori reflexekkel élők teljesítettek a legrosszabbul az országos átlaghoz viszonyítva. Érdekes eredmény azonban, hogy mind a teljes mintában alulteljesítőkhöz, mind a legátolt csecsemőkori reflexekkel élőkhez képest a megtartott csecsemőkori reflexesek között vannak arányaikban a legkevesebben alulteljesítők a beszédhanghallás és az elemi számolási készség tesztekben.

## Összegzés

A kutatás tanulságai alapján el kell fogadnunk a tényt, miszerint a mai kor gyermekei motorosan alul, tanulási képességeiket tekintve azonban túlteljesítőknél minősülnek. És habár úgy tűnhet, hogy képesek az iskolai feladatokban való helytállásra, a mélyebben gyökerező – többnyire idegrendszeri okokra visszavezethető – probléma okán előbb-utóbb manifesztálódhat a tanulási nehézség és az iskolai problémák széles köre.

A kutatásba bevont nagycsoportos óvodások mozgásfejlődése sok esetben elmaradt az életkorban elvárhatótól, mozgáskoordinációs zavarok voltak megfigyelhetők náluk (mely zavarok az iskolai teljesítményt is befolyásolhatják).

Az idegrendszeri éretlenséggel, és ezáltal motoros nehézségekkel élő gyermekek - ép intellektus mellett - akár évekig képesek elrejtetni az idegrendszeri zavarokból fakadó nehézségeiket, és bár az iskola első néhány évében átlagosan, vagy akár átlag felett is teljesíthetnek, egy idő múlva már képtelenek lesznek tovább kompenzálni (Gyarmathy 2009).

Mindezek alapján úgy véljük, van létjogosultsága a mozgásos állapotfelmérésnek és a mozgásfejlesztő módszereknek egyaránt, azonban jelenleg, a diagnosztikai protokollban nincs egy olyan, jól használható motoros képességmérő teszt, amelyet alkalmazva megbízható ered-

ményeket kapnának a szakemberek, rövid időráfordítással, anélkül hogy a pszichomotoros állapotmegismerés szakemberévé kellene válniuk.

A jövőbeni kutatások figyelmét ezért arra irányítanánk, hogy kerüljön a középpontba egy olyan jól, könnyen használható mozgásos állapotfelmérő teszt kidolgozása és sztenderdizálása, mint amilyen a DIFER lett a tanulási készségek vizsgálatára.

## Felhasznált irodalom

- Apró Melinda 2013. A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra* 23/1: 52–71.
- Blythe, S.G. 2006. *Reflexek, tanulás és viselkedés. Betekintés a gyermeki elmébe*. Medicina Könyvkiadó Zrt.. Budapest.
- Blythe, S.G., Beuret, L.J., Blythe, P., Scaramella-Nowinski, V. 2017. Attention, Balance, and Coordination. The A.B.C. of Learning Success. *John Wiley and Sons Inc.*, Hoboken, NJ.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., Hong, S. S. 2015. Early childcare and education. In: Lerner, R., Bornstein, M. és Leventhal, T. (szerk.): *Handbook of child psychology and developmental science*. Volume 4. Ecological settings and processes, Chapter 6. *John Wiley and Sons Inc.*, Hoboken, NJ: 1–45.
- Gyarmathy Éva 2009. Neurológiai eredetű teljesítményzavarok. In. (Szerk) Kiss Sz.: *Az iskolai beilleszkedés problémák felismerése, prevenciója és terápiája*. Kolozsvári Egyetem Kiadó. 45- 56.
- Gyenei Melinda 2001. Az iskolakezdés pedagógiai-pszichológiai dilemmái. *Alkalmazott Pszichológia*, 3: 29-42.
- Hajduska Marianna 2008. *Krízislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Kende Anna és Illés Anikó 2007. A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle* 57/11: 17–41.
- Kovácsné Bakosi Éva 2011. „De nehéz az iskolatáska!” Az óvoda-iskola átmenet értelmezéséhez. In: Chrappán Magdolna (szerk): *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai: 50-57*. Magyar Óvodapedagógusi Egyesület- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézete. Debrecen.
- Lakatos Katalin 2005. *Mozgásérettség vizsgálatának jelentősége a tanulási zavarok korai felismerésében*. PhD. értekezés.
- Miklánková, L. 2019. Relationship Between Motor Skills And Executive Function In Preschool Children. [OI:10.15405/epsbs.2019.11.50](https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.50)
- Moldoványi Tibor 2015. Idegrendszer fejlesztő mozgásterápia. *Új Köznevelés* 71/3: 13-17.
- 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.
- Séra László – Bernáth László 2004. Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Snow, K. L. 2006. Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17/1:7–41.

- Schmidt, R. A., Lee, T., Winstein, C., Wulf, G., Zelaznik, H. 2018. Motor control and learning, Sixth edition, *Human Kinetics*, Champaign, USA.
- Szabó Mária 2005. Az iskolai kezdőszakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle* 3: 80-98.
- Szilágyi Imréné 2006. Óvodából iskolába. In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Tymms, P. – Jones, P. – Albone, S. – Henderson, B. 2009. The first seven years at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21/1: 67–80.
- Vajda Zsuzsanna 2009. Siettetett gyerekek. *Iskolakultúra* 19/9: 3-14.
- Vekerdy Tamás 2004. Gyermekközpontú-e az iskola? *Új Pedagógiai Szemle* 4-5: 91-97.
- Vekerdy Tamás 2008. Az iskolaundorról, avagy miért ölik meg a lelkesedést? In: *Család és gyermek*. Válogatás a Pszínapszis előadásából. Saxum Pszichodiák. Budapest.
- Vekerdy Tamás 2010. *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével*. Az élet dolgai pszichológiai sorozat. Saxum Kiadó Kft., Budapest.

## Melléklet

### 1. sz. melléklet

	Megtartott csecsemőkori reflexes fő/% (N=33)	Legátolt csecsemőkori reflexes fő/% (N=40)	Teljes minta fő/% (N=73)
Tyúklépés előre (motoros nehézség)	18/ 57,6	15/ 37,5	33/ 45,3
Tyúklépés hátra (motoros nehézség)	23/ 69,7	15/ 37,5	38/ 52
Külső talpélen járás előre (motoros nehézség)	23/ 69,7	20/ 50	43/ 58,8
Külső talpélen járás hátra (motoros nehézség)	28/ 84,8	25/ 62,5	53/ 72,5
Kúszás (motoros nehézség)	25/ 75,7	19/ 47,5	44/ 60,3
Mászás (motoros nehézség)	11/ 33,6	7/ 17,5	18/ 24,7
Térdérintéses járás (motoros nehézség)	17/ 51,6	10/ 25	27/ 36,9
Szem-kéz keresztdominancia (motoros nehézség)	12/ 36,9	13/ 32,5	25/ 34,2
Írásmozgás- koordináció (átlag alatt)	24/ 72,7	20/ 50	44/ 60,3
Beszédhanghallás (átlag alatt)	7/ 21,2	10/ 25	17/ 23,3
Relációszókinccs (átlag alatt)	9/ 27,3	9/ 22,5	18/ 24,7
Elemi számolási képesség (átlag alatt)	6/ 18,2	8/ 20	14/ 19,2
Tapasztalati következtetés (átlag alatt)	16/ 48,5	13/ 32,5	29/ 39,7
Tapasztalati összefüggés (átlag alatt)	10/ 30,3	7/ 17,5	17/ 23,3

1. táblázat. A motoros nehézséget mutatók és a tanulási képesség terén átlag alatt teljesítők összehasonlítása a csecsemőkori reflexek megtartottsága, vagy leépülése mentén

## A tanulmány szerzője

**Dr. Révész-Kiszela Kinga** egyetemi adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézet, Eger. Főbb kutatási terület: mozgásfejlődés és mozgásfejlesztés hatékonyságának vizsgálata ép és fogyatékos, elsősorban egyéb pszichés fejlődési zavarral élő gyermekek körében. *revesz-kiszela.kinga@uni-eszterhazy.hu*

*Legjelentősebb publikációk:*

Révész-Kiszela Kinga 2015. *Különleges bánásmódot igénylők testnevelése és sportja*. In: Révész László – Bíró Melinda (szerk.) EKF Líceum Kiadó. Eger. 75 p.

Révész-Kiszela Kinga 2018. *Intervenció program hatása az iskolaérettségre a tanulási- és motoros képességek tükrében*. EKE NTDI, 181 p.



# Tölgyessy Zsuzsanna

## Ősi készségek és tevékenységek a 21. században

A kommunikáció, az együttműködés, a kritikai gondolkodás, a kreativitás az emberiség történelmét a kezdetektől meghatározta, és e készségek a XXI. században is nélkülözhetetlenek. Fejlesztésük, amelyre felhasználható a szerepbe lépésen alapuló drámapedagógia, a hagyományos élőszavas és a digitális történetmesélés, mesemondás, a mindenkori ember érdekeit szolgálja. Ezek a tevékenységek az óvodáskortól a senior korig csiszolják az embert, segítik és mélyítik életét, emelik annak minőségét.

E tanulmány a fent említett tevékenységek alapvető jellemzőit és várható eredményeit veszi górcső alá.

### 1. A drámapedagógia

#### 1.1. A drámapedagógia gyökerei

*„A görögök hozták létre az első demokráciát. Nem azzal, hogy népgyűlést és bíróságot hoztak létre, hanem azzal, hogy megteremtették a drámát. A bíróság és népgyűlés csak törvényt alkot és tartat be, míg a dráma az igazságosság kérdését vizsgálja. Az ember dramatikus faj, a dráma mélyen a pszichénkben él”* – írja Edward Bond kortárs angol drámaíró, rendező (Cooper 2020: 42). Tehát a dráma a demokráciából nőtt ki, mindkettő alapja a közös gondolkodás és cselekvés, ez a megállapítás hangsúlyosan érvényes a drámapedagógiára is, amelynek lényege a dráma nevelési célból való felhasználása.

A drámapedagógia forrásának a színművészetet, a pszichológiát és a pedagógiát tekinthetjük. Előzményét, azaz a színjátszással való nevelés példáját már az ókori görög színjátszásban fellelhetjük, hiszen az előadásban szereplő kar tagjai már fiatal fiúk is lehettek. A későbbiekben a diákszínjátszás színesítette többek közt a piarista és ferences rend iskoláinak életét, de a kálvinista Csokonai Vitéz Mihály is csurgói tanításának évében két drámát (*Cultura, Karnyóné*) is írt, amelyet diákjaival elő is adatott.

A napjaink drámapedagógiájának közvetlen előzményeként a reformpedagógiákat tekinthetjük. Ezek közül is kiemelkedik Rudolf Steiner által képviselt elképzelés, miszerint, ha egy Waldorf intézményt szeretnél alapítani, legelőbb a színháztermet hozd létre, azaz a művészet és közösség helyét, a többi majd idővel kialakul.

A magyar drámapedagógiára leginkább az angol drámapedagógia hatott, különösen Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, David Davis, Jonothan Neelands munkássága, amelyet Szaunder Erik és Bethlenfalvy Ádám közvetített Magyarországra.

## 1.2. Mi nem drámapedagógia?

Ha a görög theatron 'színház' elnevezést részekre bontjuk, annyit kapunk: a 'nézés helye'. A rendezett, rögzített szövegű, a közönségnek csak nézői szerepet felajánló, megismételhető színházi előadás nem része a drámapedagógiának. A rendező szerepét részben a játékmester, a drámatanár, aki inkább szervező, a szöveggönyt pedig a drámatanár alaposan átgondolt, de egyben rugalmas óravázlata pótolja.

A beavató színház két küldetést kíván teljesíteni: vagy megpróbálja bevezetni az érdeklődőket a színház működésébe, eszköztárába (színpadi tér, függöny, világítás, díszletek, kosztümök, zenei hatások stb.), vagy egy konkrét színdarabot igyekszik közelebb hozni, érthetőbbé tenni a leendő nézői számára, esetleg a színházlátogatás után a színházi élmény feldolgozásában segít. Az előbbi esetben a foglalkozás helyszíne maga a színház épülete, az utóbbi esetben az iskolákban keresik fel a színészek, énekesek, drámatanárok a diákokat. Példaértékű Karsai György beavató színháza, amely az ókori görög színház mint intézmény működésébe épp úgy betekintést nyújt, mint a drámák szövegének értelmezésébe. A legtöbb színház napjainkban tart már beavató foglalkozásokat, a *Moltopera Társulat* pedig beavató foglalkozásaival magát az opera műfaját szeretné közelebb hozni a fiatalokhoz.

Az improvizációs drámapedagógia gyakori eszközét, az improvizációt, használják fel legtöbbször szórakoztatás céljával: ilyenek például a beugró típusú játékok, a színésztérinkek. Gyakori, hogy az improvizációk a nézők ötletein alapulnak.

A drámapedagógiának nem célja a szórakoztatás. Ahogy Edward Bond mondja: „*A szórakozás menekülés a valóságból, dráma viszont kutatás a valóságban, azaz a dráma a menekülés elmentése, maga a keresés, haladás valami felé.*” (Bond 2009:24) Azaz a drámaórák témái az adott korosztály érzékeny, fontos és húsba vágó problémáit igyekeznek körbejárni.

Mind a pszichodráma, mind a nézők hangulataira, történeteire épülő playback-színház és a drámapedagógia közt két fontos különbség van: az egyik, hogy drámapedagógia esetén nem a terápia, nem a gyógyítás, hanem a fejlesztés a cél, másik pedig a drámapedagógia által használt kerettávolság, azaz, hogy a drámapedagógia nem saját, hanem fikatív történetek alapján dolgozik.

A drámapedagógiát gyakran összekeverik a dramatizálással, amely a rögzített szöveg hű reprodukálását jelenti. Azonos elem bennük a szerepbe lépés, de a drámapedagógia célja még irodalmi művek esetén sem a reprodukció avagy a dramatizáció, hanem az önálló döntések meghozatala és a következményekkel való szembenézés. Így gyakran a homályban maradt mellékszálakat, a múltat vagy a jövőt firtatja egy irodalmi műre épülő drámaóra. Például a *Toldi* esetén felidézhetjük a meghalt apa alakját, György és Miklós gyerekkorát, az anyát mint gazdasszonyt. Kidolgozhatjuk Nagyfalusi lakóinak a véleményét a Toldi családról, és azt is, milyen a testvérek viszonya a történetek után.

## 2. Mi a drámapedagógia?

A drámapedagógia előszobájában a játékot találjuk, azaz az örömmel járó, önmagáért való, szabadon végzett aktív cselekedetet. E gyermeki ösztöntevékenység könnyen átmenthető a felnőttkorba, vele együtt a játék egyik speciális formája, amit szerep/mintha/fantáziajátéknak

hívunk, mikor egy konkrét személyt – pl. szüleinket –, vagy egy intézményesített szerepet, pl. orvost, eladót, buszsofórt játszunk el. A szituációs játék már a gyermeki szerepjátékok kifinomultabb változata, mikor egy adott helyzetet kell megjeleníteni – pl. képzeld el, hogy egy tömegközlekedési eszközön megpillantod gyermekkorod szerelmét.

A játékon kívül egyes művészeti ágak is a drámapedagógia mezsgyéjén találhatók – mint a mozgás-, képző- és zeneművészet, ehhez járul még a színházművészeti eszköztár. Ugyanis nem csak a művészetre érdemes nevelni, személyiséget fejleszteni, hanem a művészettel is.

A dráma szó az ógörög dran igéből ered, aminek a jelentése: cselekedni, azaz beszélni, mozogni. A drámapedagógia kulcsa a szerephe lépés, bizonyos döntések valós következmények nélküli kipróbálása: a döntéshozatal korlátozás nélküli, azonban a játék szembesít a döntések kihatásával is. Mindez elindíthatja a kritikai gondolkodást, a bennünk élő élmények, dilemmák feldolgozását, elaborációját ahhoz hasonlóan módon, mint ahogy ez a gyermeki szerepjátékban történik. Az elaboráció egyéni, de segíti, mélyíti azt a közösség jelenléte.

Ha a drámapedagógia használatának célja a személyiségfejlesztés, akkor tanítási drámáról beszélünk, óvoda esetén pedig nevelési drámáról; ha a tananyag feldolgozását szeretnénk élményszerűvé tenni a diákok számára, akkor alkalmazott drámáról. Ez történik abban az esetben, ha pl. egy történelemórán a kereszténység felvételével kapcsolatban dialógusokat kérünk a tanulóktól: István párbeszéde egy pogány gyerekkori barátjával; édesanyjával, Sarolttal, aki a bizánci vallást követi; apjával, Gézával, aki keresztényként is áldoz fehér lovat a pogány isteneknek is; az őt keresztelő későbbi Szent Adalberttel.

Az alkalmazott dráma egyik fajtája a Dorothy Heathcote által kidolgozott szakértői játék, melynek állomásai a következők: cégalapítás, megbízás, feladatteljesítés. Például létrejön egy „filmstúdió”, a filmstúdió megbízatást kap egy mesefilm készítésére, a mesefilm ténylegesen elkészül, és a bemutatására is sor kerül. Ez a módszer a fiktív keret adta szakértői szerep miatt egy projektmunkánál eredményesebbé, mélyebbé teheti az adott tevékenységet.

A világot történetek alapján értelmezzük, ismerjük meg, ezért kulcsfontosságú, hogy sokfajta történetet ismerjünk. A drámafoglalkozás a legtöbbször egy történetre épül, a történet-keresés gyűjtőhelye lehet az irodalom, a filmek, a hírek, a populáris világ eseményei. Fontos, hogy a történet érdekes legyen, gondolkodásra sarkalló, és mind a diákokat, mind a tanárt megérintse, de semmiképp ne legyen saját történet.

A történet fókuszát, és a benne rejlő döntési helyzeteket a megfelelő feszültség biztosítása érdekében alaposan át kell gondolnia a drámatanárnak. Fontos a jelenetek eljátszhatósága érdekében a konkrét szituáció felvázolása: hely, idő, szereplők, viszonyrendszer, nézőpont, cselekedet megjelölése. Az epikai narráció helyett (pl.: *Mindenünket elvittük magunkkal.*) a szerephe lépő megszólalás: *Na gyerünk, pakolás, és indulás!*, amely egyben le is lassítja az eseményeket, így ezáltal a cselekmény vizsgálhatóvá válik.

A drámapedagógia nem csak óvodai, iskolai keretek közt létezik: a színházi nevelés esetén a drámafoglalkozást színész-drámatanárok tartják, a foglalkozás gerincét egyrészt az erős színházi jelenetek, másrészt a nézői aktivitás adja. Magyarország két legjelentősebb színházi nevelési társulata a *Kerekasztal Színházi Nevelési Központ* és a *Káva, a résztvevő színháza*.



### 3. A drámapedagógia mint a személyiségfejlesztés egyik módja

A drámapedagógia tananyaga nem más, mint a résztvevők közvetlen személyiségfejlesztése, amely áll egy általános fejlesztésből, melynek legfontosabb elemei a következők: kreativitás (divergens gondolkodás: új, szokatlan megoldások feltérképezése), magabiztosság (önkifejezés verbális és nonverbális formái), együttműködés (kis- és egész csoporton belüli munka). A konkrét drámaóra célja egy konkrét témához kapcsolódó konkrét fejlesztés, azaz megértésbeli változás, amely a legtöbbször együtt jár az eddigi értékrendünk felülvizsgálatával. Dorothy Heathcote fogalmaz talán a legkifejezőbben: „*Dráma az olyan helyzetekkel való szembenézés, amelyek megváltoztatják az embert, mert akkora kihívást jelentenek a számára.*” (Heathcote 2020:23) És azt is hozzáteszi mindehhez, hogy az adott történetbe való aktív belépés erősíti ennek a változásnak a létrejöttét.

A szerepbe lépés mint kulcsfogalom segíti a világ ismeretlen részének felderítését. Ha a gyerekek akár a kör vagy a négyzet szerepébe is belebújhatnak, és mint kör vagy négyzet mesélhetnek magukról, sokkal jobban megértik a kör vagy a négyzet fogalmát. Vágyaink, félelmeink, határaink kijátszásával önmagunk feltérképezésében is előre léphetünk. Lehetőség nyílik az önfejlesztésre is, így az empátia mélyítésére a másik nézőpontjának megismerésével, önmagunk szerepbővítésére vagy az általam szerepszellőztetésnek elnevezett jelenségre, mikor kibújhatunk saját szerepeinkből (anya, pedagógus, feleség stb.) és irreális vagy tőlünk teljesen idegen szereplők életébe kóstolhatunk bele a drámafoglalkozás alatt: pl. ha egy pandamacit, egy hópelyhet, vagy egy alkoholista hajléktalant, esetleg II. Erzsébet angol királynőt játszunk el – ez felszabadíthat a minket gúzsba kötő mindennapi szerepeink alól. A szerepbe lépés feltétele az itt és most flow-érzésének megragadása, azaz az adott közösségben és pillanatban való teljes részvétel, amely energiákat szabadíthat fel, bevonhatja az érzéseket, a fantáziát, a képzeletet.

### 4. Az élőszavas mesélés

#### 4.1. A klasszikus mesegyűjtés hiányosságai

A romantika és a nemzetté válás ösztönzésére a XVIII. században elinduló, a XIX. században szárba szökő népmesegyűjtés, azaz a szóbeliség alkotásainak írásban való rögzítése, egyben hozzájárult a színhagyomány fokozatos visszaszorulásához is. Érdekes módon, de logikus következményként egész Európában ezt a folyamatot meggyorsította az analfabetizmus fölszámolása érdekében pl. Magyarországon az 1868-ban meghozott Eötvös József nevéhez fűződő népiskolai törvény, amely az iskolába járást megfelelő szankciók révén kötelezővé tette. Így az eddig tanulatlan rétegekkel is bővült az olvasók tábora, és a népmesék egyre inkább már könyv formájában terjedtek.

A népmesék eredeti létezési formája a szóbeliség. A mesék gyűjtésének módja a népmesék tartalmán, formáján is sokat változtatott, ugyanis a mesegyűjtő csak a mesék szövegére figyelt, a mesemondás lényegi elemei, a különböző nonverbális eszközök nem kerültek rögzítésre, éppúgy, mint a mesehallgatók beszólásai sem, pedig a mesemondás mindig közösségben tör-

tént, a mesemondást folyamatos közösségi kontroll kísérte. Legtöbbször a falu gyakorlott mesemondói csak a gyűjtőnek meséltek, így az élményt adó mesemondást a diktálás váltotta fel, amely automatikusan le is rövidítette a történeteket. A mesemondók azt is ösztönösen érezték, hogy a tanult városi emberek, azaz a népmesegyűjtők másmilyen meséknek örvendeznek, mint a falu népe, így a feltárt népmesekincs nem tükrözte a valódi népmese hagyományt, a falusiak közt kedvelt erotikus trufák, boszorkányos-ördögös történetek alig-alig kerültek nyomtatásba. A népmese már nem a felnőttek szellemi tápláléka, hanem gyerekeknek szánt mesekönyvbe való olvasmány lett.

## 4.2. Az élőbeszéd művészete

Az élőlészavas mesélésnek két nagy tartománya van: az egyik a népmese, a másik a család- vagy élettörténetek. Mindkettőt bizonyos hagyomány, visszatérő mintázat, példázat, tanulság, öszszegzés jellemzi, mindkettő erőforrást jelent mind az elmondójának, mind a meghallgatójának.

A mese kiválasztásánál fontos lehet a résztvevők életkora, nemi összetétele, az alkalom szülte spontaneitás, vagyis a mesemondónak a rendelkezésére álló bőszeges repertoárból az épp odaillőt kell megtalálnia: azt a mesét, amit ő maga is szívesen elmond akkor és ott. A jó történet/mese a mesemondás pillanataiban (újja)születik, vagyis a mesemondó kreativitása, improvizatív képességei lehetővé teszik, hogy a meglévő (hozott és jelenlévő) elemekből egyedi alkotás jöjjön létre.

A történet mesélője szembenéz a hallgatóival, leginkább ül (bár vannak, akik inkább állva mesélnek, így például az adott eseményhez teret is tudnak társítani azzal, hogy rámutatnak, mi merre helyezkedik el a történetben). Ajánlott a lassú, középerős mesélés, mely egyrészt hozzájárul ahhoz, hogy a történetet követni tudják a hallgatók, másrészt segíti a szerepbe lépést, mikor a narratív szövegnél halkabban vagy hangosabban szólaltatja meg a mesélő az egyes szereplőket. A népmese esetén különösen gyerekek körében gondot okozhat a népi világ ismeretének hiánya, amin segíthet egy szinonima használata, vagy szóbeli magyarázat vagy bizonyos tárgy megmutatása (pl. egy tarisznya vagy egy orsó esetén), vagy akár – szabad téren – a kovakővel történő tűzrakás. Egyéb szemléltetésre, kellékre nemigen van szükség, hiszen a belső képteremtés révén minden egyes résztvevő maga megeremtheti, elképzelheti a saját történetét.

Mesét mondani sem könnyű, de mesét hallgatni sem, hiszen napjaink online világában nem csak a gyerekek, hanem a felnőttek is folyamatosan a megosztott figyelmüket gyakorolják. A mese/történehallgatáshoz a szituatív szövegértés helyett kontextuális és auditív figyelem szükségeltetik, azaz a hallott szöveget kell követni, a megfelelő mimika, gesztusok elsősorban a párbeszédés részek szerepbe lépését segítik.

## 4.3. Az élőlészavas mesélés mint a személyiségfejlesztés egyik módja

Anyanyelvi kommunikációnk folyamatos gazdagodásához vezet a mesék, a történetek mondása, meghallgatása. Nemcsak szókincsünk gyarapodik általuk, hanem gondolkodásmódunk, erkölcsi nézeteink is megerősödhetnek. A történetek közvetlenül megerősítik a figyelmet, az

emlékezetet, a belsőkép-alkotást. Az emberi élet céljai egyértelművé válnak: *a királylány keze, a fele királyság*. Az ember alkotta történetek sugallata optimista: a nehézségek dacára a kitar-tók eljutnak a vágyott céljaikhoz.

## 5. A digitális történetalkotás

### 5.1. A digitális történetalkotás elemei

A digitális történetalkotás bármely életkorban használható az óvodás kortól az egyetemig, és bármely tantárgy anyagához kapcsolódhat. Az adott feladat alapján diákok maguk hozzák létre a digitális történetet, amellyel az alkotás folyamán személyes kapcsolatuk alakul ki, és amelyeket meg is osztanak egymással. (Példaképpen álljon néhány feladatkiírás a saját tanári gyakorlatomból: oktatófilmek: óvodásoknak: tegnap, ma, holnap megértetése, iskolásoknak: összeolvasás, tízes átlépés témaköre; nagyobbaknak, felnőtteknek: a múlt vallatása: lakóhely változása, régi szokások: hogyan udvarolt nagypapa a nagymamának, hogyan zajlott a toll-fosztás; vallomás: hitről, szeretett hobbyról; milyenek vagyunk mi: fiatalok, óvónők, tanító-nők; médiaműfaj-paródia.)

A történetalkotás olyan formái tartoznak ide, mint a festmények, rajzok, fényképek, moz-góképek, hangeffektek, feliratok, számítógépes játékok, web alapú hipertextusok stb. beépí-tése a történetmesélésbe. A technika lehetővé teszi a lineáris narratíván való átlépést és az interaktivitást is. A szükséges eszközök (a számítógépek, a digitális kamerák, az okos telefo-nok, az ingyenes multimediális szoftverek és appok, a segítő honlapok: pl. Center for Digital Storytelling Website) ma már az átlagember rendelkezésére állnak, és lehetővé teszik, hogy rövid idő alatt, kevés pénzből jó minőségű digitális tartalmakat készítsen egy átlagos digitális műveltséggel rendelkező felhasználó.

A Center for Digital Storytelling szervezet megfogalmazta a digitális történetalkotás hét elemét, ezzel is segítve azokat, akik bármely célból szeretnének egy saját történetet megalkot-ni. Ezek az alábbiak:

- Nézőpont: mi jellemzi a szerzői nézőpontot.
- Drámai kérdés: mi a történet kulcskérdése, lényege, amit körbejár az alkotás, amire választ keres.
- Érzelmi tartalom: mi az a személyes és fontos téma, ami kapcsolatot teremt a történet és a nézők közt.
- A hangod adománya: mivel lehet személyessé tenni a történetet.
- A háttérzene és a hangeffektek ereje: hogyan támogatják, gazdagítják a hanghatások a cselekményt.
- Gazdaságosság: hogyan lehet érthetővé tenni a történetet, hogy az ne váljon unalmassá vagy érthetlenné.
- Ritmusa: milyen gyorsan, illetve lassan haladjon a történet. (Cziboly 2021:45)

## 5.2. A digitális történetalkotás mint a személyiségfejlesztés egyik módja

Miközben a tanulók részt vesznek a digitális történetalkotás több lépésből álló munkafolyamatában, megtervezik, létrehozzák és bemutatják a maguk történetét, számos készségük és képességük fejlődik, úgy mint

- kutatási, önálló információ-keresési készségek (sőt motiválja az olvasási és újraolvasási tevékenységet is, hiszen történeteket leginkább az olvasmányainkban találunk),
- szövegalkotási kompetencia (forgatókönyvírás),
- szervezési készségek (a projekt lebonyolítása a határidők betartásával).

A tanulóknak fejlődik a digitális kompetenciájuk is a különböző eszközök használata révén, valamint gyakorolják az előadást és prezentálást a történetek nyilvános bemutatásával, ezzel párhuzamosan pedig erősítik a problémamegoldó, helyzetértékelő gondolkodást és az építő kritika használatát: a másokra való odafigyelés és a nyilvános önkifejezés képességét. A digitális történetalkotás többnyire együttműködésen alapuló munkafolyamat eredménye, sokszor csoportok közti együttműködést is igényel, így a tanulóknak fejlődik a kooperatív kompetenciájuk is. (Cziboly 2021:44)

### Összegzés

Mind a három fent elemzett tevékenység fejlesztően hat a kulcsfontosságú emberi készségeinkre. A verbális kommunikáció egyik legősibb ünnepi formája az élőszavas történetmondás, amely a nonverbális eszközök használatával is kiegészül. A testbeszédre a drámapedagógia is támaszkodik, a nyelvhasználata pedig igyekszik tömör és kifejező lenni. A digitális történetmesélés a vizuális kommunikációt használja, ezzel szinte visszatér a középkorba, mikor a templomi freskók, szárnyasoltárok közvetítették a vallásos tartalmakat az analfabéta hívek számára.

Mindhárom tevékenység alapját és kereteit egy adott közösség adja: a drámapedagógia alaplódszere a folyamatos együttműködés, éppúgy, mint a digitális történetmesélésnek: az állóképek, a jelenetek, a digitális tartalmak csoportmunkában születnek meg, és az elkészült alkotásokat az egyes csoportok meg is mutatják egymásnak. Az élőszavas történetmondás esetén pedig a hallgatóság figyelme inspiráló erővel bír a mesemondóra, és az egymásra való koncentrációból termékeny szimbiózis alakulhat ki.

A kritikai gondolkodás legmagasabb fokát, melyen saját magunk eddigi értékítéletét kell mérlegelnünk, felülvizsgálunk, a tanítási dráma tűzi ki céljául. A leírt tevékenységek eredménye egy jelenet, egy mese, egy digitális tartalom elkészítése, ezek létrejöttéhez folyamatos ön- és csoportreflexió szükséges. Mások munkájának objektív értékelése a digitális történetmesélésnél magának a feladatnak a szerves része.

Mindhárom tevékenység valami újat hoz létre, bár az élőszavas mese- és a családtörténetmondás esetén a kreativitást legtöbbször a hagyománykövetés meg-megszűri. A drámapedagógia ezzel szemben tudatosan is az új, meglepő kérdések és válaszok megtalálására fókuszál. A digitális történetmesélés pedig folyamatosan kísérletezik az újabb és újabb technikák adta lehetőségekkel.

## Felhasznált irodalom

- Bond, Edward 2009. Kötenger, egy előadás vázlata. *Ellenfény* 12: 23-26.
- Cooper, Chris 2020. A cselekvő képzelet. In: Takács Gábor: *Jeladás és képzelet. Két angol tanulmány a DIE=TIE területéről*. Káva Kulturális Műhely Egyesület K+önyvek sorozat 5. Budapest. 35-53.
- Cziboly Ádám 2021. (szerk.): *Diverse projekt. Tanári kézikönyv*. InSite Drama Nonprofit Kft. Budapest. 5-118.
- Heathcote, Dorothy 2020. Jel és előjel. In: Takács Gábor: *Jeladás és képzelet. Két angol tanulmány a DIE=TIE területéről*. Káva Kulturális Műhely Egyesület K+önyvek sorozat 5. Budapest. 9-34.

## A tanulmány szerzője

**Dr. Tölgyessy Zsuzsanna** egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék. Fő érdeklődési területe: gyermekirodalom, dráma- és médiapedagógia. [tolgyessy.zsuzsanna@btk.ppke.hu](mailto:tolgyessy.zsuzsanna@btk.ppke.hu)

*Főbb művei:*

- Dr. Tölgyessy Zsuzsanna 2018. *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest. ISBN 9789634542650.
- Dr. Tölgyessy Zsuzsanna 2021. *Médiapedagógia – az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók számára*. PPKE BTK VJTK Esztergom. ISBN 9789633083994.

## **VI. A pedagógia és a pedagógus**



# Gombocz Orsolya

## A pedagógus mint támogató, segítő

### Bevezetés

A pedagógiai tantárgyak oktatása tanárképzési gyakorlatában számtalan megoldandó problémával találkozunk, köztük néha olyanokkal is, amelyek a mindennapi nevelői gondolkodás segítségével nem oldhatók meg. Olyanokkal, amelyek kérdéseket vetnek fel, amelyek megválaszolásához nem elegendő a tanári tapasztalat és a vele járó rutin faggatása. S nem találunk választ rájuk pedagógiai ismereteink alkalmi mozgósításával sem. Ezek a problémák csak szisztematikus elemző munkával dolgozhatók fel, azaz a neveléstudomány eszköztárához kell nyúlnunk, ha megnyugtató válaszra várunk. Az eleven gyakorlat felvetette kérdések között természetesen sok olyan akad, amely több szakember összefogásával szervezett, nagy idő ráfordításával végzett kutatást igényel, s olyan is, mely szerényebb erőfeszítéssel is megválaszolható. Ez utóbbi csoportba tartozik az a saját tanszéki gyakorlatunk fölvetette probléma, melynek az itt következő gondolatmenetben járunk utána.

### 1. Egy szigorlati tétel tapasztalatai

A karunkon (PPKE BTK) folyó tanárképzés egyik tanári szigorlati tételének részkérdése volt az írásunknak is címet adó, a tanári munka alapvetően fontos szerepének bemutatását elváró feladat. (A tanár mint megértő és támogató) Éveken át azt tapasztalhatta tanszékünk szakmai közössége, hogy erre a kérdésre rosszul reagáltak szigorló hallgatóink. Vagy egyáltalán nem válaszoltak rá, vagy nagyon bizonytalan, nagyon erőtlen volt a feleletük. Még a szigorlatra alaposan felkészülő hallgatók zöme is elveszett a tételnél feltüntetett számon kérhető szakmai ismeretek részleteiben, s nem láttatta a tétel lényegét. Azt gondolhatja az olvasó, hogy ezen a problémán könnyű segíteni: nagyobb szerepet kell játszania a témának a képzés programjában, s ha az előadáson, szemináriumokon többet beszélünk róla, akkor jobb lesz a hallgatók szigorlati teljesítménye is. Logikus gondolat, de nem erről van szó. A tanár mint támogató problémakör egyáltalán nem jelenik meg a képzés programjában önálló témaként. Jelen van ugyan több tantárgyunk előadásainak gondolatmenetében, azt is mondhatnánk, hogy átszövi a pedagógiai képzés egészét (munkánk a későbbiekben részletezően kitér a konkrétumokra), de e címen összefoglaló igényű tanári kifejtés nem érinti a témát. A szóban forgó szigorlati tétel éppen azt a célt szolgálta, hogy rákényszerítse a vizsgájára készülő hallgatót arra, hogy önálló munkával gyűjtse össze neveléstudományi műveltségéből az e témára vonatkozó konkrét ismereteit, s ezekből állítson össze saját gondolatmenetet. Az egyetemi vizsgáztatás régi, bevált technikája ez, jól használható a témában való tájékozottság és gondolkodás ellenőrzésére. (A pedagógia oktatói számtalan példát ismernek erre a megoldásra. Bár intézetünk néhány éve áttért a neveléstörténet problémátörténeti megközelítésére, korábban a neveléstörténet oktatásának tantárgyi építkezését a történetiség szabta



meg, a vizsgáztatás azonban akkor sem csupán az egymást követő szerzői életművek tartalmára kérdezett rá, hanem keresztirányú megközelítéssel is operált akkor, amikor problémátörténeti kérdésekre várt választ. Ilyenek: a céleszmények problémája, a gyermekszemlélet alakulása, a nevelés lehetőségével kapcsolatos gondolkodás fejlődése stb.)

A fentiekből kiderülhet, hogy az említett problémával kapcsolatban a képzést nem hibáztatjuk. Belátva, hogy az elsajátítandó neveléstudományi ismeretkörök súlya, terjedelme nem teszi lehetővé minden téma önálló megjelenítését az előadásokon, szemináriumokon, elegendőnek tartjuk egyes témák epizodikus, esetenként csak utalásszerű szerepeltetését az oktatásban. Egyúttal azt is fontosnak tartjuk kijelenteni, hogy a tanórákon önálló témaként nem megjelenített tudnivalókat is számon kell kérnünk hallgatóinktól. Elvárható, hogy a csak éppen megemlített, s esetleg csak a szakirodalomban kifejtett ismereteket, összefüggéseket is ismerjék tanítványaink.

## **2. A tanár mint támogató, segítő téma megjelenése a pedagógiai képzésben**

### **2.1. A támogatás, segítség gondolata a pedagógiai alapfogalmakban**

Az alapfogalmakkal a hallgatók pedagógiai tanulmányaik kezdetén találkoznak. A nevelő tevékenységét leíró – a legfontosabbnak tekinthető – alapfogalmak bemutatása és megértetése nem mulaszthatja el, nem kerülheti meg a támogató, segítő funkció értelmezését. A nevelés fogalmának korszerű leírásában azt kell láttatnunk, hogy az ember gyereke – ellentétben az állattal – csak akkor válik életképpé, ha felszereljük a kultúra eszközeivel, ha esendő, védtelen lényé és az ellene támadásra följajzott ellenséges világ közé a kultúra védőhálóját sikerül fölépíteni. A kisgyerek azonban maga képtelen e feladatra. A kultúrával való felszerelés az ebben a munkában amatőr szülők és az erre kiképzett, tehát professzionális pedagógusok hathatós segítségével lehetséges csak. Ebben a nagyon rövid összefoglalásban is nyilvánvalóvá válhat – amit a tanárjelölt hallgató részletekre kiterjedő tanári magyarázat alapján dolgozhat föl, érthet meg –, hogy leendő szakmája segítő foglalkozás.

Tulajdonképpen ez az első lépés, az alapfogalmak (s ebben az esetben az enkulturáció, szocializáció, nevelés, oktatás, képzésről van szó) megismerése, melytől kezdve a hallgató a pedagógiai tudás házába lépve folyamatosan új és új részleteket ismer meg a kultúrával való felszerelés segítő gyakorlatának részleteiről.

### **2.2. A támogatás, segítség gondolata a pedagógus szerepekben**

Végiggondolva a neveléstudományi képzés tartalmának egészét úgy látjuk, hogy témánk szempontjából a legtöbb lehetőség a pedagógus személyisége és tevékenysége gondolatkörben adódik. Itt ugyanis igen árnyaltan és sokrétűen jeleníthető meg a segítő funkció. Ebben a

témakörben tájékozódva kell megértenie a hallgatónak, hogy a támogató, segítő mozzanat alapvető része a pedagógiai tevékenységnek, elfogadása nem választás kérdése. Egyúttal arról is tapasztalatot szerezhet a leendő tanár, hogy felkészültsége, érdeklődése és személyes vonzódása szerint elköteleződhet a támogatás, segítség bizonyos pedagógiai válfajai mellett.

A pedagógus arche szerepei (az atya, a mester, a hivatalnok) téma feldolgozása során az atya arche szerep értelmezésében egyértelműen beszélünk a segítő funkcióról. Konkrét példát is említünk: Margaret Mead nyomán bemutatjuk az egyes primitív népeknél szokásos fájdalom, nehezen tűrhető kínok kiállítását elváró avatási szertartás után az atya szerepűek (varázsló, sámán) segítő gesztusait. A fájdalmak enyhítésére tett erőfeszítésüket, a biztató, kintartásra ösztönző beszédüket, megnyugtató jelenlétüket stb., azaz a nyilvánvalóan segítségre szoruló fiatalok mai szemmel nézve is szinte szakszerű megsegítését.

Később a pedagógus mai szereplehetőségeinek értelmezésében részletesen feldolgozzuk a különböző életkori csoportokkal foglalkozó nevelők jellegzetes szerepeit, s bemutatjuk a kisgyermekkel foglalkozó „tyúkanyó” jellegzetesen védő-segítő funkciójú óvónő, tanítónő dominanciáját, majd fokozatos visszaszorulását és a gimnazistákkal foglalkozó „tudós” vagy „szervező” megjelenését és előtérbe kerülését. (Ennek a gondolatmenetnek lényeges eleme, s mindig hangsúlyos mozzanata, hogy a védő-segítő funkció azokból a szerepekből sem tűnik el teljesen, amelyek vezető mozzanata a dinamizáló követelés. Itt természetesen arra is felhívjuk a figyelmet, hogy a segítő funkció nem csupán az elakadók, a megtorpanók javára működik. A könnyen, jól haladók, a tehetségesek is segítségre szorúlnak, nyilvánvaló azonban, hogy a nekik szükséges segítő erő más pedagógiai tettekben valósul meg, mint amilyent az elmaradók igényelnek. E téma feldolgozásakor rámutatunk arra is, mint azt korábban megemlítettük, hogy az egyes tanárok vonzódása a segítség különböző változataira alkatuk, egyéniségük, esetleg szakmai tudásuk meghatározta módon más és más lehet. Van olyan tanár, aki jobban érzi magát a tehetséggondozó segítő szerepében. Szívesen foglalkozik versenyre, szereplésre készülő talantumos ifjakkal. Mások az elmaradók támogatásában jeleskednek. Érzékenyen képesek a gyengék hibáit feltárni és türelmesen segíteni fölzárkózásukat. Ezekben a gondolatmenetekben igen jó lehetőség kínálkozik annak a ténynek a láttatására, hogy bár igen fontosnak véljük az egyes pedagógus rátermettségét, tehetségét, alkalmasságát a tanári munkára, a pedagógiai teljesítmény a közösség és az egyes neveltünk szempontjából szemlélve is a tantestület közös erőfeszítésében jön létre. Az egyes nevelők teljesítménye a segítség irányát, tartalmát, módját tekintve is nagyon különböző lehet. Az a fontos, hogy az iskola minden tanulója megtalálja a maga számára potens segítő, és tőle a szükséges segítséget megkaphassa.

### 2.3. A támogatás, segítség gondolata a kompetenciák tükrében

A pedagóguskompetenciák témakör különösen sok lehetőséget ad arra, hogy a hallgatóinkban tudatosítsuk: a tanári foglalkozás segítő szakma. A ma számontartott kilenc elsajátítandó szakmai tudásnyaláb egyike hordozza csak nevében a segítség szót (5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, ...) A segítséssel rokon értelmű támogatás is csak egyszer szerepel. (3. kompetencia: A tanulás támogatása) A fejlesztés szó ugyan nem rokon értelmű a segítséssel, de tartalmaz értelme szerint segítségre utaló mozzanatot, ez a szó két kom-

petencia nevében szerepel (4. és 5. kompetencia) Mégis azt mondhatjuk, ha *expressis verbis* alig szerepel is a segítség/szolgálat szó a tanári tudás szakmai lajstromában, a kilenc kompetencia tartalmából világossá válik, hogy a tanár neveljeinek segítőtje. Azaz arra felkészült szakember, hogy tanítványait segítse jobb, értékesebb emberré válni.

## 2.4. Segítés és mentálhigiéné

Továbbra is a pedeutológiai témánál maradva a segítő mozzanat megjelenítésében igen jó lehetőségeket rejt magába a mentálhigiénés képzettségű pedagógus képzettségének és munkájának ismertetése is. A nevelélmélet tanításában a nevelési folyamat szereplőinek bemutatásában jelenik meg a nevelő személyével és munkájával kapcsolatos gondolatmenet. Ennek a témának a lezárásaként foglalkozunk a pedagógus önképzésével. (A kilencedik kompetenciában megfogalmazott követelménynek igen jól megfelel a mentálhigiénés képzettség megszerzése és a mentálhigiénés szemléletű pedagógiai munka gyakorlata.)

A mentálhigiénés segítségnyújtás gondolata már a múlt század elején megjelent, de erős mozgalommá csak az elmúlt huszonöt évben terebélyesedett, az iránta való igény és érdeklődés azóta is fokozatosan jelen van, sőt növekszik. Az elidegenedést, az emberi kapcsolatok kiüresedését, a felgyorsult világban való eligazodás egyre nyomasztóbb terhet látják a szakemberek kiváltó oknak: „E változások következtében az utóbbi évtizedekben ugrásszerűen megnőtt az igény a segítő szerepkörre, a hagyományos segítő foglalkozásuk (pap, orvos, tanár stb.) ilyen jellegű feladata megszorodott(...) De míg a pap tanár, orvos (...)hagyományos szerepkörében kliense bizonyos részével, egy-egy vonatkozásával lép kapcsolatba, figyelmét bizonyos rész-funkciókra, képességekre fordítja (Istennel való kapcsolatára, matematikai készségére, vakbélgyulladására...stb.), addig a mentálhigiénés segítő szerepkörében mindig az egész emberre figyel, egész emberként a másik egész személyével lép kapcsolatba.” (Tomcsányi 2002: 158) A leírásból jól látszik az, amit a képzésben részletekbe menően is bemutatunk, hogy miként válik a mentálhigiénés képzés eredményeként az eleve is segítő foglalkozású tanár egy, a professzionális segítségadásban még hatékonyabb iskolai szereplővé. Kiképzésében ugyanis nem új szakmát tanul, hanem a meglévő, a tanárit fejleszti tovább az emberről való alaposabb tudása, bizonyos képességeinek kifejlesztése, szemléletének változtatása révén. Pontosabban szólva nem csupán egyes erények birtoklásának többletéről, hanem a (többnyire) korábban is rendelkezésre álló tulajdonságok új minőségű rendszeréről van szó.

## 2.5. Hátrány-segítés

Tovább elemezve a pedagógiai képzésnek a tanár mint támogató, segítő gondolatkörben érintett tartalmait nem hagyhatjuk említés nélkül a modern iskola világának a társadalmi politikai kontroll által leginkább ellenőrzött, számon kért funkcióját. A hétköznapi értelemben vett segítség, segítségnyújtás a nevelő munkájában a pedagógiai képzés két alaptantárgyában, a nevelélmélet és a didaktika oktatásának egy-egy fejezetében válik értelmezést sem igénylő módon is nyilvánvalóvá. A lemaradók, a veszélyeztetett környezetből érkezők, a hátránnyal küszködők, a fogyatékkal élők ne-

velése és oktatása – mely téma humanizált társadalmunkban megkülönböztetett figyelmet élvez – a szó szoros értelmében vett segítés. A tanulási hátrányok és a szűkebb értelemben vett nevelésben szerzhető hátrányok elhárítására, visszaszorítására nagy erőfeszítéseket tett az utóbbi évtizedekben a magyar iskola. Az evvel kapcsolatos intézkedések – ha néha ellentmondásosak is, ha néha kevésbé hatékonyak is – összességükben biztosan humanizálták a nevelés legfontosabb intézményrendszerének gyakorlatát s egyúttal emelték, erősítették a pedagógus szakma segítő funkcióját.

A téma iránt különösen fogékonyaknak lehetősége van az alapokon túl „A sajátos nevelési igény pedagógiája” című kurzuson elmélyíteni tudásukat. A képzés struktúrája miatt erre azonban nem feltétlen kerül sor a szigorlat előtt, így az ezen a kurzuson megszerzett tudás és az intézménylátogatásoknak köszönhető élmények, tapasztalatok nem árnyalják a hallgatóinkról ezen a téren alkotott képet.

## 2.6. A tanár mint segítő a tanszéki kötelező szakirodalomban

A pedagógiai tantárgyak oktatásában használt tankönyveink meglepően kevés erőfeszítést tesznek a tanár segítő funkciójának tudatosítása érdekében.

Bábosik Neveléstudomány című, kötelező szakirodalomként használt művében dolgozatunk témája a tartalomjegyzékben egyáltalán nem szerepel. A pedagógusszerep modelljei című alfejezetben így ír röviden a szerző: „...a pedagógus maga döntően fontos modellközvetítő, kapcsolatépítő, interakciókat szabályozó szerepét a segítő-támogató-instruktív-együttműködő magatartás mellett tudja érvényesíteni.” (Bábosik 2004:199) Zrinszkynél a nevelés metaforikus meghatározásaiban (Zrinszky 2002: 126) a nevelés „mint segítségnyújtás az élethez” jelenik meg, illetve egy külön alfejezetben is foglalkozik a szerző ezzel a megközelítéssel, a nevelést mint „fejlesztő célú segítségnyújtást” értelmezi. (Zrinszky 2002:116)

A neveléstörténeti tanulmányok újragondolása tanszékünkön kedvezett annak, hogy a pedagógusszerep történeti változásaival részletesebben foglalkozhassunk. Ez is lehetőséget teremt a nevelő mint támogató, segítő téma alaposabb, átfogóbb feldolgozására, melyben a tanegység kötelező irodalma segítségünkre van (Németh-Pukánszky 2004: 457-505). Továbbra is jellemző, hogy a képzés folyamán hallgatóink számos katolikus nevelő munkásságát megismerik, akik sok esetben egész életükkel a nevelő segítő hozzáállását példázzák. Napjainkban a szaléziek gyakorlatában látjuk leginkább pregnánsan megjelenni a segítő mozzanatot. De nem csupán az egyházi kötelékben dolgozó pedagógus jelenik meg segítő szerepben, minden tanár alapfelszereltségéhez hozzátartozik például a segítő kommunikáció, fontos feladata a tanárképzésnek az erre való felkészítés (Szőke-Milinte 2008, 2010).

## 3. A gyakorlatok szerepe a segítő hozzáállás kialakításában

Bár szigorlati tapasztalataink sokszor csalódást okoztak, örömmel tapasztaltuk, hogy végzős hallgatóink a záróvizsgán a portfólió védés során már sokkal tudatosabban látják feladataikat, szerepeiket, erényeiket és gyengéiket. Nem hasonlítható össze a szigorlati számonkérés

és a záróvizsga véde: a szigorlatozó harmadéveshez képest a végzős hallgató tulajdonképpen már kolléga. A záróvizsgán nem tételes számonkérés történik, de egyértelmű információt kapunk arról, hogy a tanárrá válás útján hol tart a hallgató. Zömében örömteli, a jövőt illetően bizakodásra okot adó védeket hallunk, végzős hallgatóinkat jó szívvel engedjük ki az egyetemről. A feleletekből általában az a kép rajzolódik ki, hogy a segítő, támogató szerep szükségességét sokan megértik, átélik a gyakorlat során. Bizonyára ez a változás a gyakorlat egészének, többek közt a mentori rendszernek is köszönhető, melyben ők maguk is segítséget, támogatást kapnak az idősebb, tapasztalt kollégától. A mentor példájában átélhető ez a tanári magatartás, szemlélet, a tanári munka természetes velejárója. Úgy gondoljuk azonban, hogy nem bízhatjuk ezt a feladatot elsősorban a velünk szorosan együttműködő mentor kollégákra, a képzés során magunknak is még nagyobb figyelmet kell erre a kérdésre fordítanunk.

## Összegzés

Egy, a képzés gyakorlatában fölmerült probléma (a hallgatók rendre megtorpantak a szigorlaton a tanár segítő szerepére vonatkozó kérdés megválaszolásában) volt dolgozatunk megírásának indítéka. Nehezen magyarázhatónak gondoltuk ezt a programszerűen jelentkező, mindig visszatérő kudarcot. Munkánkban megvizsgáltuk a pedagógiai képzés tartalmának azokat a toposzait, melyekben különös erővel látszik, esetleg oktatói erőfeszítéssel láttatható a tanári mesterség segítő jellege. Megállapítható volt, hogy minden tantárgyunkban kellő módon kifejeződik, illetve értelmezhető a foglalkozás segítő funkciója.

A képzésben használt tankönyveket (jegyzeteket) gondosan tanulmányozva azt láttuk, hogy az írásos források alig-alig foglalkoznak a tanári munka e jellegzetességével. Azt természetesen nem állíthatjuk, hogy a tankönyvi szövegek tartalmából nem lehet következtetni arra, hogy ez a mesterség a kliensei bizonyos tekintetben való megsegítésére szerveződött. Azt azonban igen, hogy erre a fontos, sőt lényegi vonásra *expressis verbis* alig-alig mutatnak rá. Úgy véljük, ha a tanár szakmai öntudatának, a saját tevékenységről való gondolkodásának szerves része volna, hogy ő segítő foglalkozású, s hogy e tudatosság átjárna morális tekintetben is munkáját, az működő erő lehetne a hétköznapi életben.

## Felhasznált irodalom

- Bábosik István 2004. *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Németh András – Pukánszky Béla 2004. *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2008. A segítő kommunikáció mint pedagógiai kommunikációs stratégia. In: Buda András– Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézet. Debrecen. 567-577.

- Szőke-Milinte Enikő 2010. A segítő pedagógus. In: Buda András– Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete Kiss Árpád Archívum Könyvtára. Debrecen. 374-386.
- Tomcsányi Teodóra – Vikár György – Csáky-Pallavicini Roger 2002. A lelkigondozó, a mentálhigiénés és pszichoterápiás segítő kapcsolat. In: Tomcsányi Teodóra: *Amikor gyöngé, akkor erős. Tanulmányok a valláslélektan, a pasztorálpszichológia és a lelkigondozás köréből*. Animula Kiadó. Budapest. 154-171.
- Zrinszky László 2002. *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

### A tanulmány szerzője

**Karainé dr. Gombocz Orsolya** egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK.

Főbb kutatási területe: pedagógusképzés. gombocz.orsolya@btk.ppke.hu

*Publikációk:*

- Gombocz Orsolya 2019. A pedagógus formálódó arca. Egy vizsgálat tapasztalatai. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai mozaik*. PPKE. Budapest. 233-244.
- Gombocz Orsolya – Gombocz János 2019. A pedagógus személyisége a tudományban és a gyakorlatban- a tanárképzés. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. PPKE. Budapest. 106-116.



# Horváth H. Attila – Borbáth Katalin

## A tanulók és a pedagógusok jóllétének összefüggései

### Bevezetés

A pozitív pszichológia és az ennek nyomán kibontakozó pozitív pedagógia mindinkább érezteti hatását az iskoláról, az oktatásügyről való gondolkodásban. Ennek egyik határozott jele az A jövő oktatása és készségei 2030 című projekt keretében készült anyag, az Iránytű a tanuláshoz (OECD, 2019), amely célként a tanulói jóllét állapotának elérését tűzte ki. Erre a munkaanyagra alapozva született meg A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz című kiadvány (Katona 2020), amelynek szerzői részletesen kitérnek az *Iránytű*nek azokra az elemeire, amelyek azt a tanulás-tanítás folyamatot támogatják, amelyek a fenti cél eléréséhez vezetnek. Ezek az elemek: a tanulói oldalon az aktív tanulás és a felelősségvállalás a saját tanulásért, míg a tanári oldalon a tanulóközpontú tanítás, a differenciálás, a tanulást támogató értékelés. Ami mindkét felet érinti, az a tanulási folyamat hangsúlya, hogy az valóban hatékony és eredményes időfelhasználással és célzott tanulási eredményekkel történjen. Az OECD (2019) anyag a tanulót olyan ágensként értelmezi, aki kezdeményezésével, tevékenységével és felelősség-teljességével akar és képes pozitív hatást gyakorolni saját életére és az őt körülvevő világra. Ennek elérése során nemcsak a tanárokkal, hanem a kortársaival, a szüleivel és különböző közösségekkel áll kapcsolatban. A tanulás tehát egy szélesen értelmezett tevékenység, amely túlmutat az iskoláztatáson. Ebből számunkra az következik, hogy az informális tanulás útján szerzett tudást, képességet és attitűdöt célszerű bevonni és megfelelő módon legitimálni a formális tanulás során (Horváth H. 2011).

Mind az Iránytű, mind pedig a magyar anyag kiemelt szerepet tulajdonít az ún. átalakító kompetenciáknak, amelyek között az új értékek teremtése, a feszültségek és a dilemmák feloldásának a képessége, a felelősség érzése és vállalása szerepel. Kifejtik annak fontosságát is, hogy az átalakító kompetenciák – amelyek kulcsai lesznek a következő generáció előtt álló kihívások adekvát kezelni tudásának – fejlesztése belekerüljön a tantervekbe, az iskolai feladatokba (OECD 2019, Katona 2020). Salmela-Aro (2009) tanulmányában rámutat, hogy a transzformatív kompetenciák alapját képező készségek, az életút során a célok adaptálása az aktuális helyzethez, valamint a célok felülvizsgálatának, és ha kell, a korábbi célok elengedésének a képessége is szoros összefüggésben van a jólléttel.

A tanulás-tanítás folyamatát támogató elemek megvalósítása, a transzformatív kompetenciák kialakítása és fejlesztése változtatást igényel a pedagógusszerepben, amely sok esetben modellnyújtást is megkíván. Fontos, hogy mutasson példát úgy a „saját tevékenységében a digitális kor munkájára és tanulására” (Sass – Bodnár 2014: 189), mint a jólléttel összefüggő kompetenciák tekintetében. Ahhoz, hogy az a tanulói jóllét eléréséhez vezessen, az ő, a pedagógus jóllétének a biztosítása alapvető kérdés és feltétel.



## 1. Jóllét értelmezések

A jóllét fogalmának számtalan definíciója létezik, de nincsen általánosan elfogadott meghatározása. „A jóllétet értékelésként, felfogásként, absztrakcióként, illetve dinamikus állapotként is kezeli a szakirodalom” (Kelemen – Kincses 2015: 220). A legtöbb definíció abból indul ki, hogy a jóllét multidimenzionális jelenség (Rojas 2004), ennek az aspektusait tárgyalják jelezve, hogy a jóllétet objektív és szubjektív tényezők egyaránt alakítják. Az OECD egyéni jóllét mérési kerete 11 dimenziót tartalmaz: objektív, materiális életfeltételeket és szubjektív, életminőség dimenziókat egyaránt (Viac – Fraser 2020).

A szubjektív jóllét nehezebben mérhető, de a kutatók különböző aspektusok figyelembevételével próbálják megragadhatóvá tenni. Keyes és Ryff (1995) hat, McCallum és Price (2010) öt ilyen dimenziót nevez meg. Az utóbbi szerzőpár későbbi írásában hangsúlyozza, hogy a jóllét fogalmában összefonódnak személyes, kollektív és környezeti elemek, amelyek folyamatosan interakcióban vannak az életút során. Definíciójuk szerint a jóllét az, amit megcélzunk életünk során, amelyekhez pozitív képzeteket társítunk, miközben ezek mindannyiunk számára egyediek, és biztosítani tudják számunkra önmagunk megélésének érzését, és azt a tiszteletet, ami az önmagunk megéléséhez szükséges (McCallum – Price 2015).

Pikó Bettina (2005) a pszichológiai jóllét aspektusait Keyes és Ryff (1995) munkájára támaszkodva részletezi: 1. Önfelfogás. Az érett személyiségen és önismereten alapuló önfelfogás talaján az egyén realisabban értékeli pozitív és negatív életeseményeit, mindezt elfogadja, mint az én fejlődésének elemeit. 2. Folyamatos személyiség-növekedés. Az életfolyam során nyert tapasztalatok a személyiség fejlődését szolgálják. 3. Életcélok kijelölésének készsége. Az életcélok adnak útmutatást és értelmet a jövőnek és a jelennek, segítenek a múltbéli események feldolgozásában. 4. Autonómia. Az autonóm személyiség képes az én-hatékony viselkedésre, ismeri képességeit és hibáit. 5. Pozitív kapcsolatok építésének képessége. A valódi, tartalmas, kölcsönösen kielégítő társas kapcsolatok kiépítésére és az azzal járó társas háló biztonságának megtapasztalására való törekvés. 6. A környezeti felelősség képessége. Elősegíti, hogy az egyén hatékonyan és pozitív irányban befolyásolja környezetét; alkalmazkodjon hozzá, illetve alakítsa azt (Pikó 2005).

A WHO (1998) mentális egészség, jóllét értelmezésén túlmutat a PERMA modell, amely szerint az egészséges jóllétet biztosító élet öt komponense a következő: 1. Pozitív érzelmek, boldogság, 2. Elmélyülés/aktív elfoglaltság, 3. Jó kapcsolatok, 4. Értelem/célok, 5. Teljesítmény/sikerérzet. (Seligman 2011). A komponensek kölcsönösen egymást erősítve járulnak hozzá a jóllét állapotának megteremtéséhez. Peterson (2000) diszpozicionális vagyis személyiségvonás jellegű optimizmus felfogása jól kapcsolható a PERMA modellhez, annak minden komponensét átfogóan érinti, hiszen mindegyikben fontos szerepe van az optimizmusnak. Nagy és Gyurkovics (2016) vizsgálatukban azt az eredményt kapták, hogy a jóllét szintje az optimizmussal szoros összefüggésben van.

Salehinezhad (2012) felhívja a figyelmet a tényre, hogy a mentális egészség, a jóllét szoros összefüggést mutat a személyiséggel. A jóllét a munkahelyi elégedettség és elkötelezettség fontos eleme, mert a nem megfelelő jóllét elégedetlenséghez és akár a munka vagy pálya elhagyásához is vezethet (Singh – Billingsley 1996). A pedagógusok esetében a munka vagy pályaelhagyás hátterében – a pályakezdőknél is – gyakran találjuk a kiégést (Goddard – O'Brien

2006). Réthyne (2016) kifejti a kapcsolatot a pedagógus elégedettsége, érzelmi kiegyensúlyozottsága, jólléte átélésére való készsége és a pedagógiai munkájának hatékonysága között, mely hatékonysághoz az is hozzátartozik, hogy tanítványaik számára egyéni szükségletekre orientált érzelmi nevelést nyújtsanak.

## 1.1. Tanulói jóllét

Szell Krisztián, Szabó Lilla és Róbert Péter (2021) tanulmányukban a tanulói jóllét dimenzióit igyekeztek megragadni három nemzetközi kutatás alapján. Az ISCWeb a gyermekek jóllétének három aspektusát vizsgálta: (1) a szubjektív jóllét affektív, illetve (2) kognitív komponensét, továbbá (3) a pszichológiai jóllétet. A HBSC-kutatás keretében a szubjektív jóllét elemein belül vizsgálták az étellel való elégedettséget, figyelemmel voltak az iskolai tapasztalatokra (iskolával való elégedettség, iskolai nyomás, tanárok és osztálytársak támogatása), a szubjektív és objektív testképre, valamint a szubjektív egészségi állapotra és a kortársbántalmazásra is. A magyar felmérés a szubjektív jóllét olyan területeiről is kérdezett, mint az alvási szokások, a krónikus betegségek és állapotok, valamint a depresszív tünetek (Szell et al. 2021).

A PISA-felmérés a tanulói jóllét öt területét vizsgálta: a kognitív, a pszichológiai, a fizikai, a társas és az anyagi jóllétet. A PISA értelmezésében a jóllét dinamikus állapot: a jelennek a képességfejlesztésbe való befektetése növeli az esélyét a jövőbeli jóllét magas szintjének. A PISA felmérés a jóllét különböző megközelítéseit ötvözi dimenzióiban, amelyekhez különböző indikátorokat rendel. A dimenziók az én, az iskolai és az iskolán kívüli környezet, míg az indikátorok típusuk szerint lehetnek objektívek vagy szubjektívek. A dimenzió és az indikátor együttes alkalmazása lehetőséget ad a jelenség komplexebb, fókuszáltabb megközelítésére (Szell et al. 2021).

Jól látható, hogy még dolgozni kell azon, hogy a tanulói jóllétnek a sokrétű értelmezése közös irányt találjon.

## 1.2. A pedagógusok foglalkozási jólléte

Viac – Fraser (2020) négy összetevőt tekint a tanárok foglalkozási jóllét állapotában alapvetésnek: a kognitív, az érzelmi, egészségi (fizikai és mentális) és a szociális komponenset. A kognitív jóllét legjellemzőbb fokmérője az énhatékonyság érzése, az érzelmi jóllét már összetettebb módon ragadható meg. Része az étellel (munkával) való elégedettség, az érzelmi állapotok és az eudemonia – a jelentőség és cél érzése. Az egészségi jóllét elsősorban a stressz szinthez és a stresszre adott reakciókhoz köthető. A szociális komponens a tanárok diákokkal, szülőkkel, kollégákkal és a vezetőséggel való kapcsolatainak mélységére és minőségére vonatkozik.

Rendszerszintű feltételei a tanárok foglalkozási jóllétének – az oktatáspolitikai tényezők által meghatározottan – az anyagi feltételek, a minőségi standardok, a munkaerőgazdálkodás és a karrier struktúra. Nem elhanyagolható a foglalkozási jóllétet befolyásoló, nem gazdasági jellegű tényező, az iskolai környezet minősége sem.

Az egyéni és a rendszerszinten túl egy harmadik szintet is érdemes figyelembe venni, a várható – külső és belső – következményeket. A belső következmény lehet kedvező esetben a jó, a megfelelő munka jóllét, ellenkező esetben a hajlandóság a kilépésre vagy elindulás a kiegészítés felé vezető úton. A külső következmények pedig a konkrét osztálytermi folyamatokban és diákok jóllétében, motivációjában, én-hatékonyságában manifesztálódnak (Viac – Fraser 2020). Ez is bizonyítja, hogy a pedagógusok jólléte milyen hatással van a tanulók jóllétére, illetve milyen erős kölcsönhatás van a tanulás-tanítás folyamatának két szereplője között.

Bár az OECD anyag a jóllét keretfeltételeit általános érvényűnek szánta, azért elismerik, hogy lehetnek különbségek a jóllét értelmezésében attól függően, hogy a férfiak vagy nők, fiatalok vagy idősebbek, alacsony vagy magas jövedelműek vagy különböző iskolai végzettségű csoportok, különböző fejlettségű országok, régiók vannak a fókuszban (Viac – Fraser 2020). Egyértelmű, hogy a jóllét vizsgálatánál a kulturális és társadalmi közeget figyelembe kell venni akár országok (Kelemen – Kincses 2015), akár csoportok vonatkozásában (Széll et al. 2021).

## 2. A pszichológiai jóllét fogalmának neveléstudományi aspektusa

A pszichológiai jóllét fogalmának neveléstudományi aspektusát mutatják azok a kutatások, amelyek az iskola világában a jóllét vizsgálatát célozzák. Briner és Dewberry (2007, idézi Kun – Szabó 2017) reprezentatív felmérésükben általános és középiskolák alkalmazottainak jóllétét vizsgálták. A felmérés eredményeként erős, pozitív együttállást kaptak az ott dolgozók jólléte és a diákok eredményei között, valamint kimutatták, hogy a tanárok jólléte hatással van a tanulók eredményeire. Martin – Dowson (2009) szerint a fontos szereplőkkel meglévő pozitív kapcsolatok meghatározóak a fiatalok számára ahhoz, hogy hatékonyan működjenek szociális, érzelmi és tudományos területeken. Oláh Attila (2012) tanulmánya a tanulók optimális iskolai terhelésével kapcsolatban a tanár szerepét hangsúlyozza, hiszen neki kell úgy alakítani a követelményeket és a terhelés szintjét, hogy azzal tartós flow állapotba hozza a tanulókat, mert ő ismeri a gyerekek erősségeit, amelyek mentén az optimális élményt átélve teljesíteni tudják az elvárásokat.

Bhushan (2012) felmérésének eredménye azt támasztja alá, hogy az intézményes nevelés-oktatásban részesülő gyermekek pszichológiai jólléte függ a velük napi, heti szinten kapcsolatban lévő pedagógusok személyiségének milyenségétől. Bhushan a tanárok mentális egészségét – amely a WHO értelmezésében megfeleltethető a jóllét fogalmával – szignifikáns tényezőnek találta mind a fiúk, mind a lányok személyiségfejlődésére vonatkozóan. Ez a kutatási eredmény is alátámasztja, hogy kiemelt figyelmet kíván a pedagógusok – különösen a pedagógusnők, mivel a pályán ők vannak túlnyomó többségben – jólléte (Borbáth – Horváth H. 2012, Borbáth 2021).

Seibt és munkatársai (2013) a pedagógusnők mentális egészségét vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy olyan tényezők, mint a befektetett energia és a megtérülés aránya, a fizikai panaszok és a személyes faktorok már jelentős hatással vannak a pedagógusnők

mentális egészségére. Ezek az adatok is azt erősítik, hogy átfedés van a mentális egészség és a (pszichológiai) jóllét fogalmai között. Roffey (2012) a tanárok pszichológiai jóllétével kapcsolatos kutatásának eredményeként leszögezi, hogy a pedagógusok pszichológiai jóllétének támogatása olyan tevékenység, amely a pedagógus hivatás megfelelő minőségi végzését segítheti elő.

Borbáth (2021) célzottan a pedagógusnők mentális egészségi állapotát (kiegést és pszichológiai jóllétet) vizsgálta. A kutatás a személyiség mind magánemberi, mind szakmai összetevőire irányult összefüggésben a kiegészítés lehetséges jeleivel és a pszichológiai jóllét állapot markereivel (Borbáth 2021). A kiegészítést az MBI-ES kérdőívvel, a pszichológiai jóllétet az LOT-R életszemlélet teszttel mérte fel. A kapott együttjárások megerősítették a kutatói feltevést, hogy a kiegészítés és az életszemlélet milyensége egymással összefügg. Továbbá igazolódott, hogy az optimizmus a pszichológiai jólléttel fordul elő, míg a pesszimizmus az érzelmi kimerüléssel, a deperszonalizációval és az alacsony érzékenységgel jár. Az eredmények megerősítették Kovács és Pikó (2010) megállapításait, miszerint az optimizmus pszichológiai védőfaktornak tekinthető.

Borbáth (2021) felmérése alapján kijelenthető, hogy a pedagógus szakmai személyiség kimunkáltsága erős összefüggésben van az illető tudatos lelkiegészség-védelmével és pszichológiai jóllétével. Azt is megállapította a vizsgálat, hogy a pedagógusnők lelki egészségéhez szükségük van arra, hogy fejlesszék személyiségüket, és ezáltal identitásuk megszilárduljon.

## Összegzés

Az iskolai tanulás teljesen új megközelítését adja az OECD Iránytű a tanulásról című anyaga azzal, hogy célként a jóllét elérését jelölte meg. Úgy látják a szerzők, hogy a jövő komplex és bizonytalan világának ismeretlen feltételrendszeréhez történő alkalmazkodáshoz fontos az ún. transzformatív kompetenciák elsajátítása. Az aktív és felelősségteljes tanulás folyamatának kialakításában jelentős funkciója van a tanároknak, de ehhez lényeges változásokra van szükség a pedagógusszerepben. Tanulmányunk arra kívánt rávilágítani, hogy ennek a változásnak kihagyhatatlan tényezője a pedagógusok – kiemelten a pedagógusnők – jólléte. Bár a jóllét értelmezése korántsem egységes, de ha a tanulóakra vonatkozó célkitűzésként már megfogalmazódott, akkor a különböző szinteken működő szakemberek feladata, hogy megtalálják, miként lehet párbeszédbe állítani, a mindennapi tevékenységek számára operacionalizálhatóvá tenni a különböző értelmezéseket, dimenziókat. Hangsúlyozzuk, hogy a pedagógusnők jólléte szoros kapcsolatot mutat a tanuló jóllétével, tehát a pedagógusok pszichológiai és foglalkozási jóllétének támogatása elengedhetetlen a minőségi tanulás-tanítás folyamathoz, a 2030-ra kitűzött cél eléréséhez.

## Felhasznált irodalom

- Bhushan, Natasha 2012. „Work-Family Policy in the United States”. *Cornell Journal of Law and Public Policy* 3: 678-696. Retrieved from <https://scholarship.law.cornell.edu/cjlp/vol21/iss3/7>
- Borbáth Katalin 2020. Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól *Gyermeknevelés* 2: 299-317.
- Borbáth Katalin 2021. Pedagógusnők tükrében: komplex fókuszú mentálhigiénés állapotfelmérés. *Katolikus Pedagógia* 2: 24-49.
- Borbáth Katalin – Horváth H. Attila 2012. Pedagógusnők – női szerepválságban? *Új Pedagógiai Szemle* 11-12: 3-8.
- Goddard, R. – O'Brien, P. – Goddard, M. 2006. Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout. *British Educational Research Journal* 857-874.
- Horváth H. Attila 2011. *Informális tanulás*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Katona Nóra (szerk.) 2020. *A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz*. Eszterházy Károly Egyetem Kiadó. Eger.
- Kelemen Rita – Kincses Ádám 2015. A jóllét magyarországi indikátorrendszerének elméleti alapjai. *Gazdálkodás* 3: 220-235.
- Keyes, Corey Lee M – Ryff, Carol D. 1995. „The Structure of Psychological Well-Being Revisited”. *Journal of Personality and Social Psychology* 4: 719-727. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/15726128\\_The\\_Structure\\_of\\_Psychological\\_Well-Being\\_Revisited](https://www.researchgate.net/publication/15726128_The_Structure_of_Psychological_Well-Being_Revisited)
- Kovács Eszter. – Pikó Bettina 2010. Az ún. nem hagyományos kockázati és egészségvédő faktorok jelentősége. In: Pikó Bettina (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan Kiadó. Budapest. 23-38
- Kun Ágota - Szabó Anett 2017. Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle* 3: 281–310.
- Martin, Andrew. James. – Dowson, Martin 2009. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research* 1: 327-365.
- McCallum, Faye-Price, Deborah 2010. „Well teachers, well students”, *The Journal of Student Wellbeing* 1: 19-34. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599>
- McCallum, Faye, Price, Deborah 2015. Nurturing wellbeing development in education - From little things, big things grow, New York: Routledge. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/298822911\\_Nurturing\\_wellbeing\\_development\\_in\\_education\\_From\\_little\\_things\\_big\\_things\\_grow](https://www.researchgate.net/publication/298822911_Nurturing_wellbeing_development_in_education_From_little_things_big_things_grow)
- Nagy Henriett – Gyurkovics Máté 2016. A pszichológiai jóllét szociodemográfiai korrelatívumai, kapcsolata a big five vonásokkal és az optimizmussal. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 3: 195-214.
- OECD 2019. *Learning Compass*. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Peterson, Christopher 2000. The future of optimism. *American Psychologist* 1: 44–55.
- Pikó Bettina 2005. *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

- Réthy, Endréné. 2016. Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? *Iskolakultúra* 2: 8899.
- Rojas, Mariano 2004. Wellbeing and the complexity of poverty: A subjective wellbeing approach. *WIDER Research Paper*, 29. 1-23. Retrieved from <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027962.pdf> – (45)
- Ryff, Carol, D. 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology* 6: 1069–1081. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Roffey, Sue, 2012: Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology* 29.4.8-17
- Salehinezhad, Mohammad, Ali 2012. Personality and Mental Health. In: Olisah, V. (Ed.): *Essential Notes in Psychiatry*. IntechOpen. 461-494. Retrieved from <https://www.intechopen.com/chapters/36309>
- Salmela-Aro, Katerina 2009. Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research* 1-2: 63-73.
- Sass Judit – Bodnár Éva 2014. Kihívások: változó tanulók – változó módszerek – változó tanárszerepek. In: Tóth Péter – Ósz Rita – Várszegi Ágnes (szerk.): *Pedagógusképzés – személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés*. Óbudai Egyetem. Budapest. 183-196.
- Seibt, Reingard – Spitzer, Silvia – Druschke, Diana – Scheuch, Klaus – Hinz, Andreas 2013. Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational Medical and Environmental Health*, 26/6 (Dec.) 856–869.
- Seligman, Martin 2011. PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology* 4: 333-335.
- Singh, Kusum–Billingsley, Bonnie S. 1996. Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research* 4: 229-239.
- Széll Krisztián – Szabó Lilla. – Róbert Péter. 2021. Három nemzetközi kutatás tanulói jólét-konceptiójának összevetése. *Neveléstudomány* 2: 67-95.
- Viac, Carine – Fraser, Pablo 2020. Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis. OECD Education Working Paper No. 213
- World Health Organization 1998. WHOQOL and Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs. WHO. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/70897>

## A tanulmány szerzői

**Borbáth Katalin** PhD jelölt, PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.

Főbb kutatási terület: a pedagógusnők mentális állapota. [borbath.katalin@gmail.com](mailto:borbath.katalin@gmail.com)

*Publikációk:*

Borbáth Katalin 2021. Pedagógusnők tükörben: komplex fókuszú mentálhigiénés állapotfelmérés. *Katolikus Pedagógia* 2: 24-49.

Borbáth Katalin 2020. Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól *Gyermeknevelés* 2: 299-317.

**Horváth H. Attila** egyetemi tanár, ELTE, PPK, Neveléstudományi Intézet. Főbb kutatási terület: informális tanulás, Freinet-pedagógia, tanárszerep. [horvath.h.attila@ppk.elte.hu](mailto:horvath.h.attila@ppk.elte.hu)

*Publikációk:*

Horváth H. Attila 2011. *Informális tanulás az Aranycsapat korában*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Horváth H. Attila 2019. A possible model for the interpretation of informal learning. *Pedagógia Oggi* 17: 2 pp. 28-48.

# Karikó Sándor

## Pedagógia és autonómia – nevelésfilozófiai megfontolások

*Mottó: „a nevelés (...) nem áru, amit szállítunk (...), hanem olyan, amit életre keltünk, (...) amelyet mindenkinek önmagának kell megtalálnia.”*

*Jaspers*

### Bevezetés

Az autonómia gyakran és sok területen használt fogalom: a közéleti és politikai csatározások izgalmas témája, érzékeny pont a tudományok és a művészetek számára, továbbá nyilvánvaló módon foglalkozik vele a jog, a média, a civil szervezetek nagy része. A filozófia ugyancsak érdeklődést mutat az autonómia kérdései iránt, különösképp a szabadsághoz való viszony problematikája miatt. Viszont teljességgel érthetetlen és – számomra – elfogadhatatlan az a tény, hogy maga a pedagógia, mind elméletileg, mind gyakorlatilag mostohán kezeli az autonómia mibenlétét és fontosságát. Úgy viselkedik, mintha nem lenne semmi feladata és felelőssége a nevelés és az autonómia összefüggéseinek megismerésében, illetőleg megértésében. Vagy szégyenlősen hallgat erről a problémáról (például jelentős nevelésméleti munkák még említésre méltónak sem tartják), vagy szerény és többnyire alacsony határfokú, véletlenszerű kísérletek történnék a témakör feltárására. A gyakorló pedagógusok egy része még mindig rabja maradt a régi, elavult poroszos nevelési beidegződések világának, amely úgy fél az autonómia megvalósításától, mint az ördög a tömjénfüsttől. Látható, ez ügyben az egész pedagógia komoly kihívás előtt áll: az autonómiával kapcsolatban egész sor elméleti és gyakorlati kérdést szükséges és kívánatos újra gondolnunk, -értelmeznünk. Számomra nyilvánvaló, a neveléskutatóknak el kell indítaniuk a szisztematikus és folyamatosan végzendő teoretikus és empirikus vizsgálatokat, a gyakorló pedagógia részvevői pedig határozottan az autonómia irányába mutató célkitűzéseket, mentalitásokat, készségeket és képességeket fogalmazzanak meg önmaguk számára. És nem vitás, mindkét kihívásnak (tehát a pedagógiai elmélet és a gyakorlat előtt állónak) csak akkor tudunk majd megfelelni, ha az ilyen (és hasonló) célkitűzésű és tartalmú folyamatokat a politika, leginkább az oktatáspolitikai – megítélésem szerint – az eddigieknél határozottabban és egyértelműbben támogatja.

Sok kérdés vár még tisztázásra, ez a tanulmány csupán néhány, *első pillanatra* is adódó elvi szempontot tud megfogalmazni (mint közismert, kutatási fázisok büntetlenül nem ugorhatók át), és szeretné azokat ajánlani a későbbi kutatások számára. Amire pedig főképp koncentrálni, az a felismerés, hogy pedagógia és az autonómia nemcsak összefügg egymással, hanem hogy az autonómia a nevelés szükségszerű „tartozéka”, és talán legmélyebb (szent) küldetése.



## 1. Miért fontos?

Az egész vizsgálódást célszerű és kívánatos a pedagógiai szakma önkritikusi hozzáállásából indítanunk. Érdemes ezzel kapcsolatban felfigyelnünk *Dieter Lenzen*, német pedagógia kutató idestova két és fél évtizedes, meghökkentőnek tűnő megállapítására, miszerint „egy európai országban sincs a nevelésnek még megközelítőleg sem (...) magasan fejlett tudománya.” (Lenzen 1996: 73) Úgy vélem, az önkritikusi hang – minden helyes kezdemény és eredmény mellett – ma sem veszít aktualitásából, számos kérdésben tapasztalható lemaradás, többek között a témánkban is. Azt mindenesetre elfogadhatjuk, hogy a nevelés elméletének precíz és differenciált kidolgozása érdekében sokat kell még tennünk. Számomra az is világos, hogy szükséges az elméleti alapok meggyőzőbb kialakítása, amely szerintem nem képzelhető el a megfelelő filozófiai, nevelésfilozófiai összefüggések markáns kifejtése nélkül. Tehát égetően szükségünk van filozófusi, nevelésfilozófusi készségek és képességek alkalmazására. Folyamatosan kívánatos lenne olyan szakkutatók munkáira támaszkodni, akik a nevelés egyébiránt bonyolult problémáit egyetemes felkészültséggel, filozófiai érzékenységgel tudják megközelíteni. Tetszik, nem-tetszik, ma még csak *várunk egy nagyformátumú szellemi alkotóra, egy új Deweyre, egy új Dewey-nagyságú és hatású nevelésfilozófusra*, aki hosszan tartóan és (leg) mélyebb szinten kijelöli, egyúttal megalapozza a nevelés elméleti és gyakorlati munkálatait.

A fenti kérdésben indokolt tehát az önkritikusi beismerés: kétségtelen, vannak neveléskutatóink, ám nagyszabású nevelésfilozófussal, sajnos, nem rendelkezünk. Legföljebb bízhatunk abban, hogy a ma még csupán szerény nevelésfilozófiai kutatómunka a közeljövőben érleltebbé, hatékonyabbá tud majd válni. De aki nem tud és/vagy nem akar azonosulni egy ilyen vagy hasonló önkritikusi hangvétellel, annak sem árt figyelembe vennie *Kormos József* józan, a nevelés a pedagógia és a filozófia szükséges kapcsolatára vonatkozó érvelését, amelyet éppen a *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája* (2019) konferencia egyik előadójaként tett: „a filozófusoktól annyi alapvető gondolat van jelen a pedagógiában, hogy nem lehetséges e két tudományterület teljes szétválasztása. (...) A filozófia szempontjából a pedagógia egy alkalmazott, gyakorlati tudomány, amely mintegy 'kivezet' a filozófiából. A pedagógia szempontjából a filozófia egy alapozó, elméleti tudomány, amely mintegy 'bevezet' a pedagógiába.” (Kormos 2019: 269 és 274) Itt nem kívánok vitát nyitni abban a kérdésben, hogy mennyiben nevezhető tudománynak a filozófia (magam olyan szellemi képződménynek tartom a filozófiát, amely néhány markáns vonatkozásban túlmutat a tudomány világán), de nyilvánvaló számomra, hogy a nevelés megalapozása céljából szükséges és kívánatos a filozófiához (is) fordulnunk. Csak egyetérteni tudok *Wilfred Carr* angol nevelésfilozófussal, aki már korábban (2004) hasonló gondolatot fogalmaz meg: tudniillik alapvető kérdés, hogy „miképp kapcsolódik a filozófia a neveléshez és a nevelés a filozófiához?” (Carr 2004:55) Amit mindnyájan elfogadhatunk, mintegy minimális követelményként, hogy a szakkutatók a nevelésfilozófiai fogékonyságot semmiképp nem veszíthetik el, inkább erősíthetik, mivel azzal csak gazdagíthatják és mélyíthetik szaktudásukat és világlátásukat. Még akkor is, ha pillanatnyilag nem látunk feltűnni az égbolton egy új, nagyformátumú nevelésfilozófust.

Számomra vitathatatlan, hogy számos lényegi kérdésben indokolt a nevelés szakembereinek (kutatóknak, gyakorló pedagógusoknak egyaránt) a mélyebb szintű és a nagyon általános összefüggéseket megérteni. Csak néhány tetszőleges problémát felhozva: igaz-e az a kanti

felismerés, hogy tudniillik az ember a nevelés, és csakis a nevelés által válhat emberré? Mi a különbség a gondoskodás (ez már az állatvilágban is jelen van) és a nevelés között? Egyáltalában nevelhető-e az ember? Vannak-e korlátai a nevelésnek, és ha igen, mik azok? Valójában milyen célból akarunk nevelni? Akik a neveléssel – bármilyen szinten – foglalkoznak, azok talán mindnyájan belátják, hogy az ilyen vagy hasonló súlyos dilemmák megválaszolása érdekében először is a filozófiához, azon belül a nevelésfilozófiához kell fordulnunk.

Azt gondolom, amikor a *pedagógia és az autonómia* kapcsolatának kérdését vizsgáljuk, ugyancsak nélkülözhetetlen a filozófiai alapok felkutatása. Az alábbiakban – indításként – szeretnék két markáns filozófus és/vagy nevelésfilozófus egy-egy gondolatára hivatkozni: *Jaspers*, a klasszikus német egzisztencialista bölcsele, valamint *Pring*, kortárs angol nevelésfilozófus, egymással összefüggő megállapításaira.

A mottóban már idézett Jaspers a „Was ist Erziehung?” című könyvében határozottan kijelenti: „A nevelés legmagasabb követelménye, hogy segítse megvalósítani az ember saját létét, (...) a nevelés (...) nem áru, amit szállítunk, hanem olyan, amit életre keltünk, (...) az önmegvalósítást (...) mindenkinek magának kell megtalálnia, (...) az ember nem úgy fejlődik, mint az állat, akinél a biológiai örökítő anyag ugyanúgy ismétlődik generációkon keresztül, hanem történeti változások által, (...) a biológiai örökséggel szemben, mint *alkotás* (kiemelések tőlem – K. S.) jelenik meg. (...) A nevelés segítség az önállóvá váláshoz a szabadságban, és az nem idomítás.” (Jaspers 1982: 30, 44-45, 74-75) A szövegrészből nem nehéz felismernünk, hogy maga a nevelés fölöttébb magas rendű tevékenység, amely messze túlmutat mindennemű állati gondoskodó megnyilvánuláson. Olyan nagyszerű és nagyra becsült „tartópillérek” nyugszik, mint önmegvalósítás, alkotás, saját teremtő munka, szabadság. S amiről például egy megátalkodott szülő általában hajlamos megfeledkezni: a nevelés mint személyiségformáló tevékenység ugyan sok mindent magában foglal, ám az bizonyos, hogy azt *nem lehet* pusztán *idomító* foglalatosságként meghatározni, mert az csak látszatsíkert és alapvetően megalázó helyzetet hozhat. A nevelést nem könnyű meghatározni, de abban megállapodhatunk, hogy azt abszolút hiba lenne holmi idomításnak tartani.

Richard Pring nagyszabású könyvében először lesújtó kritikával illeti a kortárs oktatás- és neveléstudományt, majd meggyőzően kiáll a klasszikus kanti hagyományon alapuló nevelési célkitűzés mellett. Szerinte a „21. század elején az oktatást (és a nevelést – K. S.) visszarángatják a 20. századba, (...) amennyiben a nevelés kutatása véletlenszerű marad, a tanulmányokat csak alkalmanként veszik figyelembe, az adott oktatáspolitikai divatirányoknak megfelelően, (...) a nevelés alapkérdése az, hogy az ember miként válhat jó emberré, vagy ha már az, akkor meg miként formálódhat még jobb emberré.” (Pring 2004: 22, 202) A fenti szövegrész erős kritikai-önkritikai hangvétele arra készítheti a pedagógia állapotával foglalkozó szakembert, hogy újra gondolja át az eddig használt fogalmi apparátust, az eddig kapott eredményeket újra értelmezze, és ne ijedjen meg további szempontok, új elvek, kutatási programok bevitelétől. Őrizze a régi, megkérdőjelezhetetlen humánus értékeket, ám válják nyitottá új utak, értékek, kísérletek képviselőit. Az idézett szöveg második része még tanulságosabb számomra. Az úgynevezett „jó emberré válás” mint célkitűzés jelentőségét nem tudjuk elégszer hangsúlyozni. Felfogásom szerint a *jó emberré formálás* alighanem a *nevelés legmélyebb mozgatórugója*, legáltalánosabb, történeti korszakokon átívelő legmagasabb elve. Mondhatnánk: „szent küldetése”. A jóság és a nevelés ilyenét való összekapcsolása, sajnos, nem vált eddig a

pedagógiai szakirodalom általános felismerésévé, így csak reménykedhetünk abban, hogy a közeljövőben a jóság mint a „lélek kiválósága” elvének-erényének vizsgálódása a pedagógia-kutatók körében is (nemcsak a filozófusok között) elfogadottá vagy még elfogadottabbá fog válni. (Karikó 2020: 22)

Nyilván tovább bővíthetnénk a filozófiai, nevelésfilozófiai kitekintést, de talán már a fenti két adalék jól mutathat egy fontos tanulságot. Jelesül: a pedagógiát (itt: nevelést) és az autonómiát nem indokolt két, teljesen különálló „egységként” felfognunk. Kiváltképp nem szencsés szembenálló oldalakként beállítanunk azokat. Ellenkezőleg: szorosabb együtt hatás, bensőségesebb viszony működik közöttük, mintsem eddig gondoltuk vagy feltételeztük. A pedagógia és az autonómia témaköre végül is azért fontos és megkülönböztetett kérdés, mivel maga a *nevelésben*, valójában a *jóságra való törekvésben természetes módon nyilvánul meg az önmagvalósítás, a szabadság*. Ily módon a nevelés és az autonómia – lényegileg – „édestestvérek”. Ha ragaszkodunk ahhoz a régi-új értékhez, hogy a nevelés legmeghittebb célkitűzése, legmagasabb rendű tartama a jóság mindenekfölöttisége, akkor már azt is könnyű belátnunk, hogy mindez nem működik valamilyen, külsőleg ráerőszakolt erők kényszereként. Fel kell ismernünk, majd egyöntetűvé tennünk, hogy a folyamatban a nevelés „alanya” (tehát maga a gyermek és/vagy a fiatal) egyidejűleg *motivációt és teret* kapjon annak érdekében, hogy az adott nevelt saját készségei és képességei kibontakozhassanak, miáltal fokozatosan kialakul az önmagvalósítás keserédes útja, és működésbe lép az autonómia.

## 2. Az autonómia mint önérték és privilégium

A nem éppen gazdag pedagógiai jellegű autonómia-szakirodalomból mindenképp érdemes kiemelni *Gergely Jenő* és *Kocsis Miklós* munkáit. Gergely Jenő több kötetes, csaknem 2400 oldalas, szerkesztett könyvének Bevezetőjében írja: „A mai magyar közbeszédben az autonómia alatt az önkormányzatiságot értik, (...) az autonómia működése – az alkotmányban garantált alapvető szabadságjogok és kötelességek mellett – fontos biztosítéka az egyes állampolgárok és az állampolgárok tágabb vagy szűkebb közösségei önérvényesítésének, önmagvalósításának. (...) Tartalma, megjelenési formája, mozgásteret koronként és országokként változik. (...) Azonban kétségtelenül vannak állandó kritériumai, (...) ilyen alapelv a politikai és gazdasági hatalomtól való elkülönülés, továbbá (...) az erkölcsi és szellemi függetlenség.” (Gergely 2005: 20 és 24) Vitathatatlan: fölöttébb szép elv, ráadásul törvényi garanciával. Hasonló szellemről tesz tanúbizonyságot Kocsis Miklós, amikor külön kiemeli az egyetemi autonómia fontosságát: „Az autonómia legáltalánosabb értelemben az önszabályozás jogát jelenti. Tágabb értelemben (...) magában foglalja (...) a végrehajtási, gazdálkodási és belső jogszolgáltatási önállóságot is, (...) az állami beavatkozástól való ilyen irányú függetlenséget is.” (Kocsis 2021: 63) Ez után az egyetemi autonómia kérdését taglalja, hangsúlyozva, az egyetem nagymúltú intézmény, amely a teológiától és az állami hivatalos doktrínától való függetlenséget jelenti, és amely fogalmilag (elvileg) az *önrendelkezésre* (önrendelkezési jogra), *önállóságra*, *öntörvényszerűsége* vezethető vissza. Ha az egyetem nem rendelkezik függetlenséggel, akkor az autonómia mint egyetemi attribútum, valójában érték nélküli fogalomná silányulna.

Mindkét szerző – azonosnak mondható – autonómia-meghatározása útmutatásul szolgálhat. Kár, hogy a fenti értelmezés nem talált különösebb visszhangra a pedagógiai kutatásokban. Számomra egyértelmű, hogy a normatív és leíró jellegű vizsgálódás szintjéről tovább kell lépünk az autonómia „finom” szerkezetének kibontása irányába, a magasztos elveket ajánlatos számon kérnünk az adott gyakorlati folyamatok alakulásában. Legfőképp arra van szükségünk, hogy mind elméletileg, mind gyakorlatilag váljék általános tendenciává az a tanulság, hogy *az autonómia nem valamiféle kegy, adomány, kivételes és egyszeri szolgáltatás, hanem belső, természetes és állandó mozgás, irányítúként szolgáló önérték.*

Az autonómia kérdését a pedagógiában sokszor és sokan egyszerűsítik az oktatás világára, azon belül is csupán az egyetem színterére. Sajnálatos, hogy a gyakorló pedagógusok és a kutatók egy részének figyelme köréből – újfent hangsúlyozva – teljességgel kiesik a pedagógia és az autonómia összefüggésének témája. Úgy gondolják, hogy nekik ez ügyben nincs semmi különös dolguk és saját felelősségük: elég, ha csak igazodnak a tantervi direktívákhoz és betartják a közoktatási rendeleteket. Ez a felfogás és mentalitás azonban semmiképp nem tolerálható, és példaképpé nem állítható, továbbá nem indokolható a közoktatás és az egyetemi oktatás illetén való szétválasztása sem. Ugyanis, bár jónéhány eltérő vonás akad a közoktatás és a felsőoktatás között, mégis mindkettőt áthat legalább három általános és mélyre hatoló szervező- és mozgató erő: tudniillik az úgynevezett *strukturális-rendszerszintű vonatkozás, az intézményi* (iskolai, egyetemi) *szintű működés, végül a pedagógusok munkáját és személyiségét meghatározó* mutatók adott színvonala. Azt gondolom, először e három területen vizsgálhatjuk az autonómia helyzetének konkrét problémáit. Ám nemcsak az oktatásra koncentrálni (ez ugyancsak félreértés, leszűkítés lenne!), hanem *a nevelés, a nevelőmunka* szempontját is maximálisan érvényesíteni szükséges. Mert pillanatig sem felejtethjük, az autonómia természetesen megnyilvánul az oktatásban, mivel azonban az végül is egy sajátos elv, erény, ezért igazi terepe-közege elsősorban a nevelés. A továbbiakban röviden áttekinteném – témánk vonatkozásában – a fenti három területet.

## 2.1. A strukturális rendszer és az autonómia

Nem vitás, a strukturális rendszerszintű vonatkozás jelöli ki azokat az általános elveket, politikai és oktatáspolitikai akaratokat, érdekeket, illetőleg határozza meg azokat a törekvéseket, amelyek között szerveződik és zajlik maga a pedagógiai munka. Ez általános tendencia, amelyet különösen jól követhetünk a közoktatási rendszeren. (Természetesen a felsőoktatás világa sem mentes ettől a hatástól: lásd például az egyetemi ponthatárok meghatározása, a felsőoktatási állami támogatások aránya, vagy újabban az úgynevezett alapítványi kiszervezések kérdése stb. Azonban mindennek külön vizsgálata már egy másik tanulmány tárgya lehetne.) A politika ma nemcsak pusztán beleszól a mindenkorai pedagógia működésébe, hanem valójában – nem nehéz felismernünk – totálisan uralkodik minden szeglete fölött, a legapróbb részkérdésektől a legsúlyosabb mutatókig. Ő határozza meg például az iskolák körzetesítését, bezárását vagy építését, infrastrukturális fejlesztését; a tananyagok, a tantervek, a tankönyvek előírását; a pedagógusok bérezését, a pályamodell bevezetését, a tankötelezettség törvényi meghatározását stb. Úgy tűnik, ez az erős centralizált rendszer nem hagy kellő teret és jelen-

tőséget az intézményi és a szakmai önállóság számára, ráadásul teszi ezt úgy, hogy a gyorsan változó intézkedéseket, rendeleteket, szabályzókat általában előkészületlenül, elhamarkodottan, az érintett „felek” (a pedagógusi szakma és a szakszervezetek megalapozott véleménye, akarata, továbbá a vonatkozott pedagógiai kutatások alaptanulságai nélkül) kívánja bevezetni. Ily módon nem csodálkozhatunk például a megfogyatkozó pedagógustársadalom, a pedagógus elvándorlás tényén, a pedagógusok rossz közérzetén, az oktatás színvonalának esésén, a kevésbé hatékony nevelőmunkán és így tovább. Mindenesetre célszerű felfigyelnünk néhány, úgyszólván ötletszerűen kiválasztott oktatáskutató megállapítására.

Például *Polónyi István* felidézi az úgynevezett PISA-jelentések aggodó adatait, kiemelve az olvasási és szövegértési mutatók számarányát. Majd a következőképp konstatálja az olvasási kultúra drámai alakulásának legmélyebb folyamatát „a műveltség, a tudás egészének a lassú, nagy tehetetlenségű változásának lehetünk (...) tanúi:” (Polónyi 2006: 226) Az okokat kutatva egyértelműen fogalmaz *Radó Péter* új könyvében: a 2010 utáni oktatáspolitikát „az erőforrások és folyamatok standardizációján, a piac (csaknem) teljes kikapcsolásán, centralizált bürokratikus adminisztratív irányításon, erős, mindenre kiterjesztő politikai kontrollon (...) alapszik.” (Radó 2017: 160) Ilyen körülmények között reálisan egyáltalán nem várhatjuk oktatási rendszerünk kívánatos megújítását. Inkább azt szögezhetjük le, hogy nálunk (és itt kemény kritikával van dolgunk) „az oktatási rendszerek (...) mindig a hatalom cselédlányai voltak. Feladatuk nem a polgárok, hanem az alattvalók nevelése volt. (...) A polgárok azok, akik tudják, hogy nem ők függnek a hatalomtól, hanem a hatalom függ tőlük. Ezért büszkék arra, hogy meg tudnak állni a saját lábukon, (...) képesek irányítani sorsukat. Nem fogadják el, hogy róluk nélkülük, helyettük döntsenek.” (Szüdi 2019: 245-246)

A példatár folytatható, de talán az eddigiek már érzékeltetik, sokfajta rendszerszintű probléma halmozódik fel, amelyekkel, bizony, sokkal komolyabban kellene foglalkoznia a politikának, az oktatáspolitikának, mint ahogyan eddig tette. Természetesen tudjuk, hogy a politikának és a tudománynak (itt: a pedagógiai kutatásoknak) egészen más törvényei vannak, és a különbségeket nem indokolt összemosnunk. Ám az is igaz, hogy a politika semmiképp nem tehet úgy, mintha nem lenne semmiféle dolga és felelőssége a seregestül felmerülő, egyértelműnek tűnő, negatív jellegű tudományos megállapítások sorával. Valamilyen szinten muszáj reagálnia azokra, és egyet biztosan nem követhet el büntetlenül: hogy tudniillik hallgat a meglévő problémákról, vagy mindenáron kisebbíteni akarja a bajok tényleges negatív hatásait.

Az utóbbi szerző (Szüdi) gondolatát azért is tartom fontosnak, mert egy újabb szempontot vet fel, amely már túlmegy az oktatás világán, és valójában a nevelés terepére érinti. Amikor azt állítja, hogy ez az oktatási szisztéma az alattvalóvá, szolgai alkalmazkodóvá való nevelés irányába hat, fölöttébb fontos és új mozzanatot ragad meg. Az adott oktatási struktúra nemcsak az oktatás, a tanítás és tanulás világát határozza meg, nemcsak a pusztán ismeretek közvetítését szervezi, hanem befolyásolja az egész személyiség formálásának folyamatát. Azaz a tudás átadása, a szellemi pallérozottság mellett megfogalmazódik egy, talán még magasabb rendű és nagyobb feladat: az, hogy erkölcsi érzékkel, egészséges érzélemmel, akarattal, felelősséggel, nemes szívvel bíró emberré szeretnénk alakítani a gyermeket, az ifjút. Tehát *nevelni* is akarjuk, kívánjuk őt, nemcsak ismeretekkel, tudományos adatokkal, tényekkel ellátni.

Az a felismerés pedig, hogy a hazai oktatási rendszer konkrétan a szolgai, alattvalói mentalitásra nevel, már közvetlenül átvezet bennünket az autonómia kérdéséhez. Könnyen előfordulhat, hogy az oktatás strukturális rendszerének, bürokratizált-centralizált mechanizmusának – fentebb sorolt – ezernyi gondja mellett mégiscsak az lesz a legnagyobb negatív következmény, hogy a nevelés eredményeként olyan állapot jön létre, diszfunkcióként, amelyet józan ésszel már aligha lehetne felvállalni. Mert joggal kérdezhethetjük, *melyik az a politika és oktatáspolitikai, amelyik nyíltan és hivatalosan kinyilvánítja, hogy ő bizony alattvalói készségekre, képességekre kíván nevelni?*

Ha mégis van olyan benyomásunk, tapasztalásunk (amire egyébiránt számos kutatás figyelmeztet), hogy kultúránkban, azon belül is pedagógiai gyakorlatunkban tetten érhető a szolgai alkalmazkodás jelensége, akkor indokolt legalább feltenni néhány izgalmas kérdést. Legfőképp azt, hogy az egész oktatási rendszerünk miért válthat ki alattvalói mentalitást, magatartást? Összefüggésben van-e ez a diszfunkcionális hatás azzal, hogy az oktatási rendszer a maga centrálisan szervezett struktúrájával egyáltalán ad-e jelentőséget, (legalább kellő) lehetőséget az autonómia érvényesülésének? Vagy hogy nem biztosít számottevő (elegendő) valóságos és hatékony utat a kibontakoztatásnak? A felülről oktrojált mindenfajta rendelet, szabály, törvényi előírás, döntés hagy-e kellő motivációt és reális alkalmakat az alulról jövő kezdeményezéseknek, az autonómia bármilyen megnyilvánulásának? Vagy csak szóban, az elvek szintjén szavatolja ezt a működést, a gyakorlatban viszont semmi eredmény nem tud felmutatni? Nem arról van-e szó, hogy a nálunk kialakult oktatási szisztéma, mechanizmus igazából *leszoktatja* egyaránt a tanárt, az irányító igazgatót és a diákot az önálló véleményalkotásról, általában a gondolkodásról? Ahelyett, hogy erősítené, minden szinten, az autonómia iránti igényét, készségét és képességét?

A fenti vagy hasonló problémák megoldása csak hosszú távon és nagy erők mozgósításával, együttes fellépéssel képzelhető el, de abban bizonyos vagyok, hogy először, mintegy kiindulásként, mindenekelőtt *szükség lenne nyílt és szabad oktatáspolitikai és szakmai vitákat bonyolítani*. Ha azt akarjuk, hogy tisztán lássunk, és helyesen döntsünk, nem spórolható meg az érvek bátor – olykor keménynek és kényelmetlennek tűnő – ütköztetése, a kellően előkészített korrekt párbeszéd lefolytatása. Amivel tehát őszintén, kritikusan-önkritikusan szembe kell néznünk, az éppen az a dilemma, hogy megtörténtek-e, illetőleg zajlanak-e manapság is az ilyen célú és típusú dialógusok az oktatáspolitikában, a pedagógiai szakmában és a közéletben?

## 2.2. Az intézményi autonómia állapota

Az oktatáspolitikai elvek, irányvonalak, preferált ideológiák végső soron annyit érnek, amennyit azokból a gyakorlatban sikerül megvalósítani. A gyakorlati átültetés döntő terepe mindmáig változatlanul az iskola. Az iskolák működését ebből a szempontból is indokolt tehát szemügyre vennünk. Nem abból a vonatkozásból, hogy mint helyi intézmények, hogyan s milyen hatásokban szolgálják a központi hatalom akaratát (direktíváit), ami egyébiránt az iskolaműködés minimális feltétele. Inkább az a kérdés, hogy az iskolák mindennapi életében – bármilyen formában – jelen van-e az önállóság, az autonómia? Vagy inkább csak nagyítóval tudjuk a nyomait megtalálni?

Talán a legenyhébb fogalmazással élve mondhatjuk, hogy az iskolai autonómia dolgában sem állunk jól. Erről az iskolaigazgatók hosszan tudnának adalékokat hozni. Magam úgy vélem, az intézményi önállóság adott fokát nem az új programok, kreatív oktatási ötletek adott alkalmazásában tudjuk leginkább fölmérni, bár az ilyen alkotó munka, nyilvánvaló, fölöttébb magasztos érték. Azonban többről, mélyebb dologról, bizonyos szempontból új követelményről van szó! Olyan kritériumról beszélhetünk, amely túlmegy az oktatás világán, és a nevelés, a nevelőmunka terrénumát érinti, méghozzá nagyon vastagon. Ne feledjük, az autonómia, lényegét tekintve, nem pusztá ismeret-, tudásanyag, hanem legfőképp *becses erény, magasrendű kompetencia*. Fentebb már utaltam rá, hogy az önállóság, az autonóm lét fontos tartozéka a kritikai-önkritikai készség és képesség. Most is erre koncentráljunk! Az *intézményi autonómia legbiztosabb foka* – felfogásom szerint – a *dolgokhoz, folyamatokhoz való kritikai-önkritikai hozzáállás* előteremtése, amely egyrészt jelenti azt, hogy nem fél megkérdőjelezni a bevett szokásokat, a rutinból történő eljárásokat, az egyoldalú, a megalapozatlan előírásokat, az irreális követelményeket, másrészt viszont a bíráló felkészültsége, megfontoltsága megfelelő önbizalmat és hitet is tud kölcsönözni számára a dolgok egészséges befolyásolása céljából.

Számomra nyilvánvaló, az intézményi autonómia működésében kiemelt jelentőségű a nyílt, szabad és megalapozott kritika-önkritika. Megfontolhatjuk ezzel kapcsolatban *Pléh Csaba* kijelentését, hogy tudniillik „álljunk ki saját intézményeinkben a nyitott bírálatokért.” (Pléh 2019: 3) Annyit fűznék itt hozzá, hogy az olyan iskola, amely nem támogatja az egészséges kritikai szellem és gyakorlat kialakulását, az csak úgynevezett „egyentőmeget” tud előállítani, s mint ilyen, csakis távolodni képes az autonómia megvalósításától.

Továbbá figyeljünk fel *Boros Tamás* és *Filippov Gábor* új, közösen szerkesztett könyvére, melyben – többek között – leszögezik, hogy oktatási rendszerünkben, az iskolák működésében „a kompetenciák gyengék és romlanak. (...) A probléma nem a gyerekekkel, hanem a felnőttekkel van: nem arra, és nem úgy neveljük a fiatalokat, amire és ahogyan a 21. században kell lennie.” (Boros – Filippov 2020: 57) A szerzők helyesen ismerik fel, hogy a közeljövőben a társadalmi problémák kulcskérdésévé válik az oktatás újragondolása, radikálisan új alapokra helyezése. És joggal hangsúlyozzák azt is, hogy ezen túlmenően a nevelés fontosságát, a nevelési kompetenciák jelentőségét jottányival sem indokolt csökkenteni.

A szerzők általános törekvésével és mondanivalójával csak egyetérteni tudok. Viszont hadd jelezsem hiányérzetemet: a nevelési kompetenciák közül, sajnos, nem említik az autonómia fogalmát, így annak vizsgálata sem következik be. Aminek következtében az önálló véleményformálás és a kritikai mentalitás – mint az autonómia nélkülözhetetlen „tartó pillére” – fontossága, bizony, elsikkad. Különösebben nem csodálkozom ezen a hiányfolton, mert újlag hangsúlyozva, az autonómia-téma teljességgel háttérbe szorul az utóbbi évtizedek pedagógiai jellegű vizsgálódásaiban. És sokatmondó tény, hogy a jelenleg is érvényes NAT-ban egyáltalán nem szerepel az autonómia fogalma, sem az Alapvetésben, sem a Kulcskompetenciák című pontban. Mi több, megjelent olyan, mérvadónak szánt hivatalos felfogás, miszerint – ahogyan erre éles szemmel mutat rá *Trencsényi László* – „a korábbi pokolra száműzött alaptantervben a kritikai gondolkodás fejlesztése vezette tévútra a nemzetet, s helyette az úgynevezett ’mérlegelés képességét’ kell előtérbe állítani.” (Trencsényi 2021: 10) Az ilyen vagy hasonló nézet csak fölerősíti bennem azt a feltételezést, hogy az aktuális oktatáspolitikai is úgy fél a kritikai szellemű neveléstől, mint – ahogyan korábban írtam – az ördög a tömjénfűsttől. Ar-

ról van szó, hogy az oktatás, a nevelés (általában maga a nemzet) csak erősödhet, gazdagodhat a kritikai szellemtől, viszont a „mérlegeléstől” csupán elpuhulhat, és képtelen lesz önmagától nagy dolgok véghez vitelére.

A közoktatás szintjéről most újra térjünk át pillanatra a felsőoktatás világába. Örvendetes tény, hogy az egyetemi-főiskolai oktatók már évek óta tervezik a programleírásaikban a kompetencia-követelményeket, közte külön pontként dolgozzák ki az *autonómia* szempontját, arra ösztönözve a hallgatóságot, hogy bátran (vagy bátrabban) éljenek az anyagrészek *önálló* feldolgozásának lehetőségével. A színvonalas óra kritériuma nemcsak a nagytudású tanár adott léte, hanem az aktív hallgatók kialakítása is, akik sokszor tudnak és akarnak előállni önálló gondolatokkal, szabad véleménnyel, egyéni meglátásokkal és saját maguk által kiküzdött érvekkel. Viszont hadd mutassak rá legalább két gyenge pontra itt, amelyek – ilyen-olyan formában – hátráltatják az autonómia gyakorlati megvalósulását. Nem tudom, ám nem is akarom taglalni a felsőoktatás sokféle bajait, és távol áll tőlem az általánosítás szándéka. De számomra különösen aggasztó és érthetetlen, hogy a felsőoktatásban miért dolgozik több száz olyan nyugdíjas tanár, aki nem kap semmiféle bért munkájáért. A hivatástudat persze szép dolog, mégis ez valahol megalázó helyzet, és joggal kérdezhetjük, hol van itt az autonóm tanár jogi-pénzügyi feltételének biztosítéka? A másik úgyszólván hihetetlen történet. Újfént hangsúlyozva, nem kívánok általánosítani, ám mégis leírom: hazánkban működik olyan egyetem (egyébiránt bizonyos nemzetközi rangsor alapján Magyarország legjobb egyeteme), ahol az egyik intézetvezető abban a tévhitben irányít, hogy csupán egyetlen igazság létezik, amit tudniillik ő képvisel, és az a beosztott, aki nem áll be a „sorba”, aki önállóan és kreatívan próbál gondolkodni, dolgozni, ne adj’isten, bíráló megjegyzéseket is mer tenni alkalmanként, azt megfélemlítik, hátráltatják előmenetelében, végső esetben elbocsájtják az egyetem kötelekéből. Az ilyen eset, ha csak egy is van belőle, jól mutatja, az intézményi autonómia olykor csorbát szenved, vagyis itt az elv és gyakorlat nagyon is „hajba kap”.

### 2.3. Amit az egyes pedagógus tehet

Miközben a pedagógus munkáját ezernyi szabály, törvény, rendelet (például a közoktatásban a NAT, a felsőoktatásban a kurzuskövetelmény) köti, könnyen kialakulhat az a látszat, hogy a pedagógus munkáját monotónná, rutinszerűvé silányítja, személyiségét pedig gúzsba zárja. Ezért a pedagógus könnyen érezheti úgy, hogy az ő függetlensége, szabadsága a gyakorlatban abszolút nem érvényesül, és tehetetlenné válik.

De mindez csupán „féligazság”, a helyzet azért, szerencsére, ennél bonyolultabb. Szem előtt tarthatjuk azt a régi igazságot, hogy amikor a pedagógus becsukja maga mögött az osztályterem ajtaját, az óra színvonala, hatékonysága már olyan lesz, amivé ő maga tudja megalkotni, amit ő ki tud csiholni saját diákjaiból (és önmagából). Itt és ekkor merül fel az ő, és csak az ő nagy kihívása: képes-e maradandót létrehozni oktató és nevelő munkájával, avagy csupán teljesíti a kötelező penzumot, amiért kapja a fizetését? A pedagógus dilemmája pontosan az, hogy fel tudja-e önálló módon dolgozni a tananyagot, és saját diákjaitól is az autonóm mentalitás kialakítását várja el, avagy csupán mechanikusan és kényelmesen leadja a kötelezőket? Ha az előbbi utat választja, az autonómia szempontjából jelest érdemel, az utóbbi esetben



viszont megbukik. S a döntés rajta áll: ez az ő felelőssége, neki kell meghoznia a választ, bizonyos értelemben függetlenül a konkrét oktatáspolitikai és intézményi direktíváktól. Viszont nem függetlenül az ő személyiségétől, oktatási és nevelési felfogásától.

Könnyű belátnunk, hogy az előbbi utat választó pedagógus munkája és személyisége lesz maradandó, tartós és pozitív élményeket kiváltó hatású, amely természetes módon fog beépülni nemzedékek életébe: tudatába, habitusába. Az ilyen szellemű és elkötelezett pedagógusról állíthatjuk *Greco Krisztián*, író-költőnk csodaszép fogalmazásával élve, hogy „élő életműve lesz” (Greco 2008: 136) Azt gondolom, az ilyen hatás egyébiránt kárpótolni tudja a nevelőt minden megpróbáltatásért és megalázott helyzetéért.

A pedagógia és autonómia összefüggésével kapcsolatban megszívlelhetjük az előző konferenciánk egyik előadójának alábbi sorait: „Kritikai gondolkodást autonóm tanuló tud alkalmazni, (...) a kritikai gondolkodás fejlesztésére csak kritikusan gondolkodó pedagógus képes.” (Pásztor 2019: 220, 223) Való igaz, önálló gondolkodásra, kritikai szemléletre nevelni csak ilyen erényekkel bíró pedagógus képes. Itt kölcsönös egymásra hatás működik. Mint ahogyan ha azt akarjuk, hogy diákjaink ne szolgálai módon, konformista módon alkalmazkodjanak az iskola világához, ahhoz az szükségeltetik, hogy a tanárok se mutassanak konformista vonásokat.

## Összefoglalás helyett

A pedagógia és az autonómia témaköre sokkal bonyolultabb, mintsem a fenti vizsgálódás alkalmas lenne komoly összefoglalásra. Hiszen csupán néhány elsődleges szempontra tudom felhívni a figyelmet. Ám talán néhány elvi jellegű megfontolást mégis ajánlhatok.

Mindenképp tisztázásra vár az a kérdés, hogy mi a viszony a társadalmi normákhoz, oktatáspolitikai irányelvekhez, intézményi szabályokhoz való alkalmazkodás, valamint a függetlenség, az önálló gondolkodásmód, az autonóm személyiség között? Az oktatáspolitikai, a szakma (a tudományos kutatás, a nevelésfilozófia, a gyakorló pedagógia) adjon egyértelmű (vagy egyértelműbb) választ arra az alapkérdésre, hogy milyen módon függ össze a nevelés és az autonómia?

Számomra fölöttébb izgalmas kérdés: *hol kezdődik a pedagógiában az autonómia?* Talán nem túl merész a feltételezés, miszerint akkor lépünk rá az autonómia útjára, ha megtanítjuk a gyermekeket, a fiatalokat (végső soron magunkat mint felnőtteket is) az önálló gondolkodásra, a szabad véleményformálásra, a kritikai-önkritikai elemző készségre s képességre.

Kiváltképp akkor fontos ez a követelmény, ha tudjuk-érezzük, tapasztaljuk, azért még nálunk a régi történeti beidegződés valamilyen foka, amely szerint általában nem az autonómiákból, hanem csupán kegyekből részesedhetünk. (Ferge 2021: 3) Az úgynevezett Egyensúly Intézet, az ELEGY Oktatáspolitikai, a kritikai pedagógiai iskola és más kísérletek mellett is adjunk nagyobb hangot a felismerésnek, hogy tudniillik az autonómia nem automatikusan, hanem egy, társadalmilag vállalt, összehangolt és hosszan tartó küzdelem eredményeként valósulhat meg. Az ilyen folyamatra viszont nagyon is tudunk oktatni és nevelni.

## Jegyzetek

1. Boros Tamás – Filippov Gábor (szerk.) 2020. *Magyarország 2030*. Osiris Kiadó, Egyen-súly Intézet. Budapest. 1-82. A kritikát megismétlik a szerzők a 314. oldalon: „gyenge tanulói kompetenciák”-ról írnak.
2. Carr, W. 2004. Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38. No 1. Továbbá Hirst, P. – Carr, W. 2005. A Symposium. *Journal of Philosophy of Edu-cation*, Vol. 49. No 4. 625-626. A kérdés, a szerzők szerint az, hogy miként kapcsolódik a filozófia a neveléshez, és fordítva: a nevelés a filozófiához. Megjegyzem, ez a folyóirat sokat tesz a nevelésfilozófia elismeréséért. Bárcsak hazánkban is működne ilyen folyó-irat! Ez azonban ma még vágyálom.
3. Ferge Zsuzsa 2021. Gyűlöletalapú társadalom épül. Interjú. *Népszava Szép Szó*, 1, 3, 4. A szociológus kutató szerint jól érzékelhető Magyarországon az autonómia csökkenése, talán egyedülállók is vagyunk ebben Európában.
4. Gergely Jenő (szerk.) 2005. *Autonómiák Magyarországon 1848-2000. I-III*. L'Harmat-tan Kiadó. Budapest. Bevezetés: 19-24. A szerző helyesen állítja, hogy sokféle autonó-mia-forma létezik. Ugyanakkor számomra érthetetlen, hogy miért nem veti fel a közok-tatási autonómia kérdését.
5. Grecsó Krisztián 2008. *Tánciskola*. Magvető. Budapest. Az író-költő gondolatát „telita-lálatnak” tartom, amely fontos üzenet minden gyakorló pedagógus számára. Sajnálatos, hogy ezt a meghatározást viszonylag kevés pedagógus ismeri.
6. Jaspers, Karl 1982. *Was ist Erziehung?* Deutscher Taschenbuch Verlag. München. 1-198. Jaspers lényegében megismétli az ókori bölcsele, Demokritosz azon felismerését, hogy a nevelés során úgynevezett „második természetet” hozunk létre, amennyiben, a gene-tikai meghatározók mellett (és nem ellenére) új vonásokat, tulajdonságokat teremtünk a gyermekben.
7. Karikó, Sándor 2020. What can one Receive from Philosophy and Pedagogy? Reflec-tions on the Courage of the Spirit and Eminence of the Soul. *Pedagogical Almanac*, XXVIII. 1. 15-24. Veliko Trina.
8. Kocsis Miklós 2021. A felsőoktatási autonómia korszerű értelmezésének elméleti kér-déseiről. *Kultúratudományi Szemle* 1. 3. évf. PTE KPVK, Szekszárd. 24-72. A szerző álláspontját már 2010-ben előlegezte.
9. Kormos József 2019. A pedagógia és a filozófia kapcsolódási pontjairól. In: Kaposi Jó-zsef – Szőke-Milinte (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 267-274.
10. Lenzen, Dieter 1996. Európaivá nevelés és oktatás. *Magyar Pedagógia* 96. évf. 1. 59-76. Már itt szeretném hangsúlyozni, nem indokolt különállóan vizsgálni az oktatás és a ne-velés kérdését. Szétszakítani azokat pedig végképp szerencsétlen dolog lenne.
11. Pásztor Éva 2019. A kritikai gondolkodás fejlesztése a tanórán. In: *Pedagógiai válto-zások – a változás pedagógiája*. i.m. 215-226. A szerző álláspontjának igazságát aligha lehetne vitatni.
12. Pléh Csaba 2019. A tudás és a tudások akadémiaja. *Élet és Irodalom* dec. 13. Továbbá A pszichológia és a pedagógia klasszikus és új kapcsolata. *Iskolakultúra* 2013/ 5-6. 78. Pléh

szerint a nevelés lényege alkotók, újítoók létrehozása, nem pedig konformisták kialakítása. Nagyon igaz és fontos kijelentés.

13. Polónyi István 2006. Felsőoktatás – gazdaság – kultúra. In: Karikó Sándor (szerk.): *Gazdaság és/vagy kultúra*. Gondolat Kiadó. Budapest. 221-232. Az úgynevezett tudás alapú társadalom mint célkitűzést – csak üdvözölni lehet. Viszont kár, hogy a valóságban tapasztalhatunk olyan jelenségeket, amelyek inkább távolítannak bennünket e cél megvalósításától. Polónyi István munkásságát azért is tarthatjuk fontosnak, mivel tanulmányaiban a magyar adatokat nemzetközi kitekintésbe helyezi.
14. Pring, Richard 2004. *Philosophy of Education*. Continuum. London, New York. Különösen a 11. fejezetből: 199-208. Az angol nevelésfilozófus kanti felismerésből indul ki, hogy tudniillik az ember egyetemes jobbításának föltétele a nevelés szabadsága.
15. Radó Péter 2017. *Az iskola jövője*. Noran Libro. Budapest. 1-163. A vizsgált folyamat végső mondanivalója: a magyar közoktatás – a változások nyomán – kikerült a nemzetközi fő sodorból.
16. Szüdi János 2019. *Csináljunk rossz iskolát!* Wesley János Lelkészképző Főiskola. Budapest. Felelős: dr. Iványi Gábor, 1-270. A közelmúltban elhunyt szerző könyvét kötelező olvasmánnyá tenném minden oktatáspolitikus számára. A könyv címe egyébiránt felidézi bennem Vekerdy Tamás egyik könyvét: *Az iskola betegít*.
17. Trencsényi László 2021. Fehérek között... *Népszava* jún. 18. A szerző írása a NAT egyik szerkesztőjének elhíresült mondására utal – elítélőleg.

# Kormos József

## Az etika tanítás szükségességéről és sajátos feladatairól

### Az etika tanításának szükségességéről

Az etika/erkölcstan elnevezések egyszerre és egyenrangúan is szerepelnek. Azonban mivel az erkölcstan inkább az aktuális, a konkrét cselekvések, viselkedések kérdéseivel foglalkozik, az etika pedig a cselekvések, viselkedések általános elveit, összefüggéseit vizsgálja, megfelelőbb lenne az általános iskolai erkölcstan tárgyat is etikának nevezni. Hiszen az erkölcstan órákon sem annyira a konkrét cselekvési, viselkedési útmutatásokat kell tárgyalni, hanem inkább az általános összefüggések, kapcsolatok meglátásán, megértésén van a hangsúly. A konkrét erkölcsi cselekvési minták ezen meglátások és a személyiségjegyek, valamint a környezeti hatások alapján alakulnak ki. Az elnevezés körüli bizonytalanságon túl is tapasztalható a pedagógia elméleti és a gyakorlati szakemberei között egyfajta megosztottság a tárgy létéről, helyéről és szerepéről. A tárgy tanítása gyakran vitákat vált ki, ezért fontos tisztázni a szükségességét általános, valamint nevelési és oktatási szempontból. (v.ö. Kormos 2018:)

### 1. Általános szempontok

A „filozofálás” – a gondolkodás, a magyarázatra törekvés, a kérdésfeltevés – minden témában, de különösen az emberi cselekedetek témájában mindig is sajátos jellemzője a különböző kultúráknak. Kiemelten igaz ez az európai kultúra esetében. Az ész, az értelem „használata” – a görög kultúra öröksége nyomán, majd az újkor tudományos szemléletének és a felvilágosodás látásmódjának hatására – az európai világmentelmezés alapvető mozzanata. A görög filozófia öröksége és az európai társadalmi-politikai élet pedig előtérbe helyezte az erkölccsel, etikával kapcsolatos témákat. A filozofálásnak az erkölcsi, etikai jellegét erősítette az európai kultúra meghatározó elemeként a kereszténység is. A keresztény vallásban mindig is erkölcsi, etikai kérdések/dilemmák merülnek fel, a vallás sajátos tanításaiból következően (szeretet, akarat-szabadság, bűn, megbocsátás, megtérés stb.). Elmondható tehát, hogy az európai kultúrában történelmi okokból, de a történelmi okokból következő jelenbeli helyzetből adódóan sem kerülhető meg a „filozofálás”, a gondolkodás, kiemelten az erkölcsi, etikai témákkal kapcsolatos filozofálás. A közoktatásnak erre a filozofálásra, erkölcsi, etikai szempontú gondolkodásra is fel kell készítenie a tanulókat valamilyen mértékben. Egyrészt ki kell alakítania és fejlesztenie kell azokat a kompetenciákat, amelyek ezt az „észhasználatot” minél magasabb szinten lehetővé teszik. Másrészt át kell adni azokat az ismereteket, tudáselemeket, amelyek már mintegy rendelkezésre állnak a filozófia és az etika történetéből eredeztethetően.

Ez a kettős feladat a pedagógia szóhasználatában a nevelés és az oktatás során valósítható meg. Természetesen nem elkülönülten, mint csak nevelés, vagy mint csak oktatás. A nevelés

és az oktatás együtt, egyszerre történik, esetleg a hangsúly tevődik át hol az egyikre, hol a másikra a tanári és a tanulói tevékenységek során.

Ezért érdemes áttekinteni ezen szempontok szerint is a tárgy szükségességét.

## 2. Nevelési szempontok

A nevelés szó a magyar nyelvben a növelni szóból ered. A németben az *Erziehung* az *erziehen* kihúzni szóból, az angolban az *Education* az *educare* (latinból származó) kivetelni szóból alakult ki. Ha csak ezt a három eredetet nézzük, már akkor érdekes következtetéseket vonhatunk le a nevelésre vonatkozóan. A nevelés a nevelt fejlődésének, növekedésének az elősegítése, és kihúzása, kivetése az adott helyzetéből. A nevelés ezek alapján mindenképpen egy pozitív irányú, segítő, jobbító, fejlesztő tevékenység. A nevelés a szó eredeti értelmében véve is növelést, fejlesztést jelent, ez a növelés, fejlesztés valamilyen irányba történik, valamit szeretne elérni. A nevelés célirányos, célszerű, vagyis céllal rendelkező folyamat. (v.ö.Kormos 2012: 193-202.) A nevelés összetett, komplex jellege és a nevelés felelőssége szükségessé teszi a cél megfogalmazását. A nevelés célja az elkötelezett, felelős ember, aki önmaga megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére, valamint az embert körülvevő világ (kiemelten a társadalom) megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére képes és alkalmas.

A fenti szempontokat tartalmazzák az alábbi meghatározások is:

- A nevelés célja az elkötelezett ember nevelése, akinek kialakult világnézete van, akinek erkölcsi elvei vannak, és ezeknek megfelelően él, aki képes a mindennapi életben, a társadalomban rá háruló feladatokat ellátni.
- A nevelés célja, hogy az embert alkalmassá, képessé tegye a konstruktív életvezetésre, amely szociálisan értékes és egyénileg is eredményes. (Bábosik 2004: 13-15.)
- A nevelés célja, hogy az ember alapvető és szükséges kompetenciáit (perszonális, szociális, kognitív, speciális) fejlessze. (Nagy 2010: 65-75.)
- A nevelés célja, hogy fejlessze azokat a kompetenciákat *„amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes kiteljesedéshez és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.”* (EP és ET ajánlás 2006)

Más példák az általánosan megfogalmazott célokra:

- kiművelt ember,
- egyéni és társadalmi életre képes ember,
- kulturált ember,
- szocializált ember,
- elkötelezett felnőtt ember,
- elkötelezett, felnőtt keresztény ember,
- erkölcsös ember,
- jó állampolgár,
- teljes értékű ember,
- normakövető ember,
- emancipált ember,

- komplex képesség együttessel rendelkező ember,
- olyan ember, aki alkalmas a társadalmi és az egyéni reprodukcióra,
- önálló tanulásra képes ember,
- önálló, felelős döntésekre képes ember stb .

A nevelési cél általánosan elfogadott fenti meghatározásain túl érdemes megnézni egy aktuális dokumentumot is. A 2020-ban módosított NAT által felsorolt kulcskompetenciák:

*„A NAT az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, arra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve az alábbiak szerint határozza meg a tanulási területeken átvétel általános kompetenciákat, továbbá azokat, amelyek jellemzői, hogy egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban.*

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” (5/2020. korm. rendelet)

A tárgynak a felsoroltak szinte minden egyes esetében van feladata és lehetősége. A közoktatásban a mai kor kihívásainak megfelelően sokkal nagyobb szerepe kell hogy legyen az olyan – nemcsak ismereteket, tudáselemeket átadó, hanem az embert személyiségében és közösségi létében fejlesztő – tárgyknak, műveltségi területeknek, mint az etika.

Az etikának a sajátos tevékenységi formák és a sajátos tartalmi elemek (tudáselemek) miatt különösen az alábbi területeken van fontos szerepe nevelés során:

- logikus gondolkodás (analízis, szintézis, indukció, dedukció),
- szövegértés-értelmezés, szöveggépzés,
- kommunikáció, érvelés, vitatkozás,
- együttműködés, konfliktuskezelés
- tolerancia, másság elfogadása,
- szolidaritás, empátia,
- reflexió, önismeret, önfegyelem
- kérdezés, nyitottság, magyarázatkeresés,
- döntés-választás, felelősségvállalás,
- testi-lelki egészség,
- életmód, életvitel,
- kikapcsolódás, szabadidő eltöltése.

Látható, hogy ezek a területek valójában az emberi létmód számára alapvető racionális létezés, valamint a pedagógiában kiemelt szocializációt és a perszonalizációt segítik elő.

### 3. Oktatási szempontok

A tanítási folyamat során ismeretek, tudástartalmak megszerzése, továbbadása, növelése történik. Az ismeretek, tudások itt széles spektrumot jelentenek, nemcsak kognitív, racionális tartalmakat, hanem lelki, érzelmi és testi értelemben vet tartalmakat is. Ezen tartalmak (nevezhetőek ezek információnak is) átadása az oktatás. Tehát az oktatás szempontjából meg kell határozni a tárgy tartalmát is. Ezen tartalmak megfogalmazása, bemutatása is jelzi a tárgy szükségességét.

Az etika tantárgyhoz köthető tartalmak (pl. igazság, lényeg, ok, cél, értékek, normák, érények, emberi kapcsolatok, döntés, felelősség stb.) más tárgyak esetében is előfordulnak és utalás történik rájuk, de részletes és az összefüggéseket is feltáró tárgyalásukra nem kerül sor. Például az igazságosság, a barátság, a felelősség stb. témái más tárgyakban is felmerülnek (magyar irodalom, történelem, biológia stb.) események, életrajzok, irodalmi művek esetén, de az adott tárgy keretén belül ezek teljesebb körű kifejtésére nem kerül sor. Így a tanulók ismeretei ezekről a témákról felületesek vagy a különböző tapasztalatok miatt eklektikusak lehetnek. Tehát hasznos lehet ezen témák külön tantárgyban történő rendszerező, összefüggéseket feltáró tárgyalása.

A tárgy tartalmának a bemutatása leginkább a különböző előírások, ajánlások alapján mutatható be (NAT, kerettanterv). Azonban két okból is indokolt, hogy tágabb megközelítésből, mintegy tudományos oldalról tárgyaljuk a tárgy tartalmi elemeit.

Egyrészt a tananyag bizonyos elemei oktatáspolitikai megfontolásokból elég gyakran változhatnak. Ezért a tanároknak egy megalapozott, rendszerezett, jól felépített tudományképpel kell rendelkezniük, hogy az aktuális változásokat, követelményeket a tudomány szempontjából is egzakt módon tudják követni. A NAT-ban, a kerettantervben vagy akár a helyi tantervben elvárt változásokat, új elvárásokat akkor tudja a pedagógus saját módszertani repertoárjába beépíteni, beilleszteni, ha diszciplináris szempontból is értelmezi azokat. Vagyis az új elvárásoknak megfelelő tananyagot a tudomány rendszeréből vezeti le és nem ad hoc módon kísérletez a tananyagokkal és módszerekkel.

Másrészt az etika tudományként és tantárgyként sajátos módon viszonyul a többihez. A tantárgyak legtöbbször a tananyag mintegy a tudomány anyagából áll össze. Például a fizika esetében a hőtanról szóló tananyag azonos azzal, amit a fizika mint tudomány a hőtanról mond. Vagy a történelem esetében az 1848–49-es forradalomról és szabadságharcról szóló tananyag az, amit a történelem, mint tudomány az 1848–49-es forradalomról és szabadságharcról mond. Az etika esetében ez nem teljesen így van. Például a döntéseinket befolyásoló kölcsönösségi elv tanításánál nem az a cél, hogy tananyag legyen Kant *A gyakorlati ész kritikája* című műve, hanem, hogy a szerző művéből megfelelően kiválasztott tananyag alapján a tanuló megismerje, és adott esetben alkalmazni tudja döntései meghozatalánál a másik ember (vagy minden ember) szempontjainak a figyelembevételét. Az etikának ehhez a sajátos jelleghez igazodva kell kialakítania a tananyagát. Ez csak akkor lehetséges, ha megvan a megalapozott, rendszerezett, jól felépített diszciplináris „háttér”. Ebben az esetben lehet jól „kiválasztani” a filozófia és azon belül az etika, mint tudomány anyagából a megfelelő, hatékony, eredményt elérő tananyagot.

## 4. Az etika sajátos feladatai

Vannak olyan tevékenységformák, amelyek jellegzetesen a filozófiához és ebből következően az etikához és az erkölcsstanhoz is kötődnek. Természetesen ezek más tárgyaknál is jelen vannak, de itt ezek a tevékenységek a meghatározóak és tipikusak. A két tárgy tanítójának erre is fel kell készítenie a tanulókat, ezért a következőkben arról lesz szó, amit ezekben a tevékenységformákban figyelembe kell venni. Filozofálni valójában azt jelenti, hogy szisztematikusan az alábbi „tevékenységeket” kell folytatni:

- tanulás,
- szövegértés,
- szövegalkotás,
- előadás,
- megvitatás,
- érvelés,
- kérdésés,
- magatartás és életmód.

## 5. Tanulás

Az emberi tevékenységről gondolkodni, filozofálni azt is jelenti, hogy tanulni, ismereteket, tudást kell szerezni és ezek szerint kell cselekedni. *„A közbeszédben a tanulás alatt az ismeretek (vagyis a tudás) és a képességek (vagyis a készségek) egyéni megszerzését értik.”* (Trembl 2006: 288.) A mai kognitív elméletek is ezt fogalmazzák meg *„(...) a tanulás a tudás, illetve a kognitív struktúra tartós változása, ami motoros vagy verbális viselkedésmódokban mutatható ki. Ez a definíció az implicit tanulást is magában foglalja.”* (Bednorz – Schuster 2006:28.)

A tanulás vizsgálható biológiai nézőpontból (mint az idegsejtek bonyolult kapcsolatrendszerének, a szinapszisainak létrejötté), pszichológiai szempontból (mint habituáció, klasszikus és instrumentális kondicionálás, komplex tanulás), és filozófiai oldalról is. Az etikában a tevékenységekhez szükséges ismeretek tárgyalásánál hasznos lehet a tanulás filozófiai jellegű megközelítésének a bemutatása. A filozófiai ismeretelmélet az emberi megismeréssel, annak módjaival, elveivel foglalkozó filozófiai tudomány. *„A ismeretelmélet az ismeret/a tudás természetével, területeivel és szerkezetével foglalkozik.”* (Shand 2003: 11.) Egyben a tudás érvényességét, igazolhatóságát is vizsgálja. *„Az ismeretelmélet az emberi tudással és az emberi meggyőződés igazolásával foglalkozik.”* (Breitenstein, Rohbeck 2011: 147.) Vagyis a tanulással is foglalkozó tudomány. Az ismeretelméletben (leegyszerűsítve) három alapvető irányzat alakult ki: racionalizmus (René Descartes 1596-1650), empirizmus (David Hume 1711-1776), alanyi szemlélet (Immanuel Kant 1724-1804).

A pedagógia szempontjából a három irányzat főbb gondolatai:

- A racionalizmus alapján a tanulás elsősorban ismeretek értelmi feldolgozását, raktározását jelenti. A tanulás rendszerezett, logikusan felépített tananyagot igényel. A tanulási folyamatot következetesen, tervszerűen kell végrehajtani.



- Az empirizmus alapján a tanulás elsősorban ismeretek tapasztalati úton történő „gyűjtését” jelenti. A tanulás tananyagát az érzékszervekkel tapasztalható dolgok, események, jelenségek adják. A tanulási folyamatot a tapasztalatokhoz kell „igazítani”.
- Az alanyi szemlélet a tananyagról a tanulás alanyára helyezi a hangsúlyt. Elsősorban a tanulás alanyát, a tanulót kell megismerni. A tananyagot, és a tanulási folyamat lépéseit a tanulás alanyához kell „igazítani”.

Mindhárom irányzatnak vannak az oktatási folyamat számára érvényes, elfogadható megállapításai. Használhatóságukat a tananyag és a konkrét folyamat dönti el (stratégia, módszer, szervezési mód stb.).

A tanárnak elsősorban azt kell tudatosítania az etika iránt érdeklődő tanulóban, hogy a gondolkodás, a valamiről – akár etikai kérdésekről – történő filozofálás első lépése a tanulás, a tudás megszerzése. Meg kell tanulni a tárgyi tudáson túl az etika „tevékenységeit” is.

## 6. Szövegértés

*„A szövegekhez kapcsolódó tanulás sikerének két összetevője van: a megértés és a megjegyzés.”* (Oroszlány 2005: 41.) Mindkettőt fejleszteni kell.

A megértés fejlesztéséhez hasznos lehet az SQ4R tanulási stratégia alkalmazása. (Nahalka 2006: 87.)

1. Scan = letapogatás, előzetes áttekintés. A szöveg első átolvasása, mintegy ráhangolódás.
2. Query = kérdezés. A szöveggel kapcsolatos kérdések megfogalmazása.
3. Read = elolvasás. A szöveg alapos, odafigyelő elolvasása.
4. Reflect = átgondolás. A szövegben található összefüggések, fogalmi viszonyok megértése. A leglényegesebb mozzanat a szövegértés szempontjából.
5. Recite = felidézés. Az átgondolt tartalmak felidézése, ismétlés és egyfajta önellenőrzés is.
6. Review = ismétlés. A leglényegesebb fogalmaknak, a főbb tartalmaknak és a szöveg logikai szerkezetének ismétlése.

Természetesen ez nem a lépések mechanikus végrehajtását jelenti, minden tanulónak rá kell jönnie gyakorlással a saját ütemezésére, időbeosztására, sorrendjére.

Az etikai szövegek értésénél az alábbi szempontokkal egészíthető ki a fenti módszer:

- A szöveg előzményei (írt-e már erről más, milyen, a szerző által már ismert szövegek születtek a témában).
- A szerző megismerése (élete, művei, motivációi a mű megírásában).
- A szöveg megismerése (honnan származik, melyik műből, milyen fejezetek kapcsolódnak hozzá).
- A szöveg etikátörténeti, etikai kapcsolódásai.
- A szövegben lévő állítások, meghatározások, tételek.
- Az állítások alátámasztása a szövegben (érvek, bizonyítások, adatok).
- A szöveggel kapcsolatos kérdések (a szövegben nem megválaszolt, de szükségszerűen kapcsolódó kérdések, a szöveg tartalmára, igazságára vonatkozó kérdések).

- A szöveg hatása (más szerzőkre, későbbi korokra, emberekre).
- A szöveg értékelése (lényeges szempontokat tárgyalása, érthetőség, felhasználhatóság, jelentőség, aktualitás).

## 7. Szövegalkotás

A szövegalkotás szintén az emberi tevékenységről való gondolkodás, filozofálás egyik alaptevékenysége (gondolatok megfogalmazása, másokkal való megismertetése). Ez a tevékenység a magyar irodalom és nyelvtan oktatása során már ismertté válhat, ezért itt csak a főbb szempontokra kerül hangsúly.

Az etikai szövegalkotás fontos mozzanatai:

- Mi a szöveg célja (dolgozat, más szövegének az értelmezése, új ötletek megfogalmazása, valakinek a meggyőzése).
- Milyen szövegtípus készüljön (a cél és a saját képességek függvényében: ismertetés, esszé, vitairat, beszámoló stb., milyen terjedelemben).
- Adatgyűjtés, információszerzés (szakirodalom, kapcsolódó szövegek, esetek, vélemények, statisztikák).
- Vázlatkészítés.
- A szöveg létrehozása.
- A szöveg ellenőrzése (tartalmazza-e a célkitűzésben vállaltakat, érthető-e; milyen a stílus, a helyesírás).
- A szöveg esetleges korrekciója.

A szövegalkotás gyakoroltatására sok lehetőség van a tárgy esetében. Gyakran a tanulók maguk kérnek ilyen feladatot, vagy a saját írásaikat hozzák el a tanárnak véleményezésre. Minden esetben fontos a fenti szempontokra felhívni a figyelmüket.

## 8. Előadás

Az etikai témájú előadásra a tanár már a saját előadásaival és a tanulók kiselőadásaival is felkészíti a diákokat.

Szempontok, amelyek fontosak a jó etikai jellegű előadás megtartásához:

- A hallgatóság ismerete (tudásszintjük, gondolkodásmódjuk, érdeklődésük és motiváltságuk a téma szempontjából).
- A hallgatóság köszöntése, bemutatkozás.
- A hallgatóság szimpátiájának felkeltése (ezt segítheti a hozzáértés, az előadásmód, a stílus, az udvariasság, a humor).
- Az előadás vázlatának előzetes ismertetése.
- Az előadás formai jegyei (hangerő, artikuláció, metakommunikáció, szemkontaktus, nyelvhelyesség, szókincs).

- Az előadás tartalmi szempontjai (szakszerűség, relevancia, színvonal, logikusság, érdekesség, hitelesség).
- Rugalmasság (a hallgatóság ismereteinek, érdeklődésének a figyelembevétel).
- A téma alapos ismerete.
- Szemléltetés (képek, filmrészletek).
- Kérdések feltevésének a lehetősége, és azok megválaszolása.
- Az előadás összefoglalása, lezárása, a figyelem megköszönése, elköszönés.

A hatékonyságot a fentiek mellett elősegítheti az előadás szerkezetének logikus felépítése is (bevezetés, érdeklődés felkeltése, kifejtés, összegzés). A korosztálynak megfelelően a tanulók készíthetnek előadásként saját prezentációt is. Fontos ennek a szempontjaira is felhívni a figyelmet. (Lőrincz – Sturcz 2013.)

## 9. Megvitatás (diszkusszió)

Egy téma megvitatása akkor etikai jellegű, ha a vita racionális, vagyis a racionális érvelés és a dialógus jelleg (a másik féllel folytatott párbeszéd) jellemzi. A racionális vita célja a másik meggyőzése a saját szempont bizonyításán és a másik fél álláspontjának kritizálásán keresztül, közösen elfogadott indokok és bizonyítékok alapján, az etika esetében a tudomány alaptételeit és alapvető módszereit elfogadva. Talán ezen jegyek miatt megfelelőbb lehetne a megvitatás helyett diszkusszió szó használata. *„A filozófiai diszkusszió véleménycsere egy filozófiai kérdésről. De ugyanakkor több is mint csak egy véleménycsere. Ez abból következik, hogy a vélemények érvekkel vannak alátámasztva. Egy filozófiai diszkusszióban tehát a filozófiai fogalmak, kérdések, válaszok, tézisek, érvek, ellenvetések, viszontválaszok, ellenérvek játsszák a vezető szerepet. A filozófiai diszkusszió sajátossága, hogy az érvek válnak a diszkusszió tárgyává.”* (Pfister 2010: 38.)

A racionális vita általános szabályai (Margitay 2007: 359-594.):

Legyen közös cél (rövid vagy hosszú távú – taktikai vagy stratégiai).

Legyen együttműködés (informatívitás, igazmondás, relevancia, érthetőség, világosság, megértés).

A racionális vita speciális szabályai:

- Konfrontációs szabályok:
  - Meg kell egyezni a vita tárgyában.
  - Az álláspontokat világossá kell tenni.
  - Az álláspontok mellett el kell köteleződni, illetve jelezni kell a változást.
- Argumentációs szabályok:
  - Az álláspontot indokolni kell.
  - A kritikát érvekkel kell alátámasztani.
  - A másik fél elköteleződéseit figyelembe kell venni (nem tulajdonítható a másíknak olyan elköteleződés, amellyel nem rendelkezik, vagy ha igen, akkor azt indokolni kell).
- Dramaturgiai szabályok:
  - Kontrollálni kell az érzelmeket, indulatokat, elfogultságokat.

- Fontos a tolerancia a másik nézeteivel, elköteleződéseivel, érzelmeivel kapcsolatban.
- Tárgyilagos értékelésre kell törekedni.
- Biztosítani kell a vélemények kifejtését.
- Ugyanígy biztosítani kell a releváns kérdések megfogalmazásának és megválaszolásának a lehetőségét.
- Ügyelni kell arra, hogy a vita ne alakuljon veszekedéssé, álvitává.
- Kerülni kell a vita egyoldalú megszakítását.

A vita fontos „eszköze” a nyelv. (Szabó 1997) Ügyelni kell a szavak kognitív jelentésére (az az információ tartalom, amit a kifejezés hordoz) és emotív jelentésére (amely a beszélőnek a kifejezéshez kapcsolódó érzéseit, értékelését tartalmazza). Sokszor a kétféle jelentés következménye lehet a véleménykülönbség és a viszonyulásbeli különbség.

A megvitatás, a racionális vita két fontos alapeleme az érvelés és a kérdezés.

## 10. Érvelés

Az érvelés érvek (adatok, tények, események, bizonyítékok) segítségével történik és az a célja, hogy a vitapartnerünket meggyőzzük a saját állításunk igazságáról vagy a vitapartner állításának a hamisságáról.

Az érvelés fajtái:

- Tekintélyre hivatkozó érvelés.
- A definícióra hivatkozó érvelés.
- Az okságra hivatkozó érvelés.
- A körülményekre hivatkozó érvelés.
- Adatokra, statisztikákra, kutatási eredményekre hivatkozó érvelés.
- Az analógiákra hivatkozó érvelés. Az analógia két különböző dolog összehasonlítása.
- Az ellentétre hivatkozó érvelés.
- Valószínűségekre hivatkozó érvelés.

Gyakori érvelési hibák:

- Az érzelmekre (szánalomra, fenyegetésre, stb.) apellálás.
- A többiekre való hivatkozás (közvélekedés, „más is ezt csinálja”, csoportnyomásra hivatkozás).
- A személyeskedés (személy lejáratása, a személy elfogultságára, következetlenségére, inkompetenciájára való hivatkozás).
- A nem megfelelő tekintélyre hivatkozás (rossz hivatkozás, egyoldalú hivatkozás, elfogult szakértőre hivatkozás, azonosíthatatlan hivatkozás).
- A nem biztos következményekre hivatkozás.
- A hamis dilemma felállítása és utána az erre való hivatkozás.
- A „körbenforgás” hibája. Az érvek láncolata visszatér önmagába.

## 11. Kérdezés

A racionális vita során fontos szerepe van a kérdéseknek és a válaszoknak is. Pontosabbá, értetőbbé tehetik (ugyanakkor sokszor ellehetetlenítik) az álláspontokat.

A kérdések fajtái:

- Nyitott kérdés. Főleg a vita elején célszerű feltenni, mivel a válaszadásban nem szab meg határokat, lehetőséget ad a másik félnek a saját vélemény kifejtésére.
- Zárt kérdés (eldöntendő kérdés). Célirányos kérdés, amelyre csak rövid egyértelmű válasz adható. Alkalmas a másik fél álláspontjának a tisztázására és ellenőrzésére, valamint az esetleges mellébeszélés vagy „fecsegés” lezárására.
- Pontosító kérdés. Félreérthetőség esetén segíti pontossá, konkrétá tenni a másik fél álláspontját. A zárt és a pontosító kérdés lehetőséget ad a részprobléma befejezésére és a továbblépésre.
- Alternatív kérdés. A kérdező válaszlehetőségeket kínál fel a partnernek, így a saját álláspontjához „igazíthatja” a témát.
- Szuggesztív kérdés. Pszichológiai vagy morális „nyomásgyakorlás”, a másik fél megfelelő válaszána mintegy a „kikényszerítése”.
- Hipotetikus kérdés. Feltételezett tényre, helyzetre való rákérdezés. Segít a másik fél álláspontjának a pontosabb megismerésében, a válasz alapján következtetést vonhatunk le a vitapartner nézeteire vonatkozóan.
- Tükröző kérdés. A másik fél álláspontjának rövid, lényegre törő összefoglalása és ennek igazságára való rákérdezés, a tükröző kérdés egyben jelzi azt is, hogy a kérdező ért a témához.

A kérdésfeltevés hibái:

- A túl általános kérdés.
- Pontatlan vagy nem a témához kapcsolódó kérdés.
- A komplex kérdés (amely túl sokat kérdez).
- A túl sokat állító kérdés (amely a kérdező állításait tartalmazza).
- Az agresszív, sértő, cinikus kérdés.
- A személyeskedő kérdés.

A tanulóknak gyakorolni kell a jó kérdezést, a megfelelő tanári korrekcióval. A tanár az etika tanításánál lehetőleg adjon minél több lehetőséget a kérdésekre. A tanulók kérdezési „igénye” a tárgyak jellegéből és a tanulók életkorából is következik.

## 12. Magatartás és életmód

A magatartás egy bonyolult alkalmazkodási rendszer. A tágan értelmezett környezet hatásaira való reakciókat, válaszokat jelenti. A magatartás szorosan kapcsolódik a szocializációs szinthez (a rossz magatartás egyben antiszociális is).

- A magatartás egy olyan vonatkoztatási rendszert feltételez, amelyhez igazítja az ember a tevékenységét. Ez a vonatkoztatási rendszer sokféle elemet tartalmaz (öröklött jegyek,

tanult minták, testi-lelki tényezők, erkölcsi értékek, tudástartalmak, emlékek, szokások).

- Az életmód a tevékenységek, magatartások együttese, amely az élet fenntartására, valamint a különböző szükségletek (biológiai, lelki, közösségi, kulturális, stb.) kielégítésére szerveződik (optimális esetben minél több tudatossággal és nem „idomítással”) az egyes embereknél. Az életmódot több tényező befolyásolhatja: hagyományok, szokások, értékek, normák, társadalmi csoporthoz tartozás, anyagi helyzet, életkor, nem, aktuális állapotok, példaképek, egyéni elhatározások).

A fenti meghatározásokból is látható, hogy a magatartás és az ezzel összefüggő életmód esetében fontosak azok az összetevők, amelyek kialakulásában kiemelt szerepe van a tárgynak (tanult minták, erkölcsi értékek, normák, tudástartalmak, szokások, példaképek, egyéni elhatározások stb.).

A filozófia (és a hozzátartozó etika) már eredendően azt tartotta alapeszméjének, hogy egyfajta életmód legyen bizonyos emberek számára. Az etikai témákkal való foglalkozás, olyan döntéseket, elhatározásokat generálhatnak a tanulóknak, amelyek befolyásolják magatartásukat és életmódjukat. A tanulók sok esetben a tanárt „azonosítják” a tantárggyal, ilyen szempontból a tárgy tanára mintegy az etikát is képviseli számukra.

Összefoglalva megállapítható, hogy az etika tárgy szükségessége mellett felsorolt érvekhez hozzátehető a tárgy sajátos feladataiból is következő indoklások. Kiemelten pedig az, hogy a tárgy olyan témákat érint (okság, célszerűség, összefüggés, értékek, felelősség, szabadság stb.), és olyan módon (logikusan, racionálisan, toleránsan, nyitottan stb.), amelyek hatással lehetnek a tanulók magatartására és életmódjára is. És ez lehet talán az etika tárgy tanításának egyik legfontosabb feladata.

## Felhasznált irodalom

- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2021. szeptember 25.)
- Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF> (2021. szeptember 25.)
- Bábosik István 2004. *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Breitenstein, Peggy H. – Rohbeck, Johannes (Hg.) 2011. *Philosophie*. Verlag J. B. Metzler. Stuttgart – Weimar.
- Kormos József 2012. *Nevelésfilozófia*. PPKE BTK. Piliscsaba.
- Kormos József 2018. *A filozófia és az etika tanítása*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://mersz.hu/kiadvany/364/> (2021. szeptember 25.)
- Lőrincz Éva Anna – Sturcz Zoltán 2013. *Prezentáció*. Typotex. Budapest.
- Margitay Tihamér 2007. *Az érvelés mestersége. Érvelések elemzése, értékelése és kritikája*. Typotex. Budapest.

- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nahalka István (szerk.) 2006. *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf> (2021. szeptember 25.)
- Oroszlány Péter 2005. *Tanulásmódszertan*. Tanári kézikönyv. Metódus-Tan. Budapest.
- Pfister, Jonas 2010. *Fachdidaktik Philosophie*. Haupt Verlag. Bern, Stuttgart, Wien.
- Schuster, Martin-Bednorz, Peter 2006. *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Medicina Könyvkiadó Rt.. Budapest.
- Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. Routledge. London and New York.
- Szabó Katalin 2014. *Kommunikáció felsőfokon. Hogyan írjunk, hogy megértsenek? Hogyan beszéljünk, hogy meghallgassanak?* Kossuth Kiadó. Budapest. [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_654\\_szabo/index.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_654_szabo/index.html) (2021. szeptember 25.)
- Treml, Alfred K. 2006. Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann – Grünert, Cathleen (Hg.) 2006. *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich Opladen & Farmington Hills.

### A tanulmány szerzője

**Dr. Kormos József** habil. egyetemi docens, PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék. Kutatási terület: nevelésfilozófia, nevelélmélet. [kormos.jozsef@btk.ppke.hu](mailto:kormos.jozsef@btk.ppke.hu)

*Fontosabb publikációk:*

- Kormos József 2018. *Nevelésfilozófia*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://mersz.hu/kiadvany/376/> ISBN 978 963 454 259 9;
- Kormos József 2019. *Filozófiáról bölcsészeknek és tanároknak*. PPKE BTK. Budapest. ISBN 978 963 308 374 1

# Podlovics Éva Livia

## A reziliens pedagógus szemléletváltása

### Bevezetés

Írásomban arra mutatok rá, hogy az iskolai osztályok diverzitásának s az ezen jelenség felismeréséből fakadó feladatoknak komoly hatása van a pedagógusok munkájára. A diverzitásnak sokféle oka lehet: eredhet kultúrák különbségéből (Szabó–Cs. Czachesz 2010, Waxman, H. C. – Tharp, R. G. – Hilberg, R. S., 2004) – melyet aztán multikulturalizmus terminussal ragadunk meg –, lehet képességbeli különbségekről beszélni, illetve sok esetben a magyarországi kisebbségek és a többség eltérő kultúrája kívánja meg a gyermekek differenciált kezelés módját. A korábban általánosnak mondható pedagógiai jellemzőt, mely szerint a gyerekek – korukból fakadó – kognitív és viselkedésbeli rugalmasságát formálták a pedagógusok, manapság egyre inkább szemléletváltás hatja át. Ennek a pedagógiai attitűdnek célja ugyanúgy a diákok formálása és fejlesztése, ugyanakkor sokkal inkább tekintetbe veszi a gyerekek egyéni képességeit és tulajdonságait is. Utóbbi tendenciát támogatják az egyre gyakoribb általános és speciális mérések (az óvodai DIFER, majd később az iskolában a 6., 8., s a 10. osztályban a kompetenciamérések); s az a belátás, hogy minél többet tudunk egy-egy gyerekről, annál nagyobb határfokkal tudjuk képességeit növelni, fejleszteni. E tekintetben úgy vélem, hogy a pedagógusok facilitatori szerepét a leginkább alternatív pedagógiai módszereknek nevezhető, egyre általánosabban alkalmazott technikák mellett az *oktatási reziliencia* „szelleme”<sup>1</sup> is meg kell hogy érintse<sup>2</sup>. A reziliens pedagógusi viselkedés fordított előjelű, pozitív Pygmalion-effektusként működik, s határozottan felváltja a gyerekeket egyetlen síkon kezelő, (kognitív) változásaiknak teret engedni nem hagyó, negatív, „beskatulyázó” pedagógusi nézőpontot.

Tanulmányomban előbb a kiindulópontokra s a reziliencia fogalmának és jelenségének bemutatására vállalkozom; majd rátérek az iskolában alkalmazható reflexióra, mely fejlesztően hat a reziliens pedagógusra és munkájára; a metakogníciós stratégiákra, melyeknek elsajátítása a másik oldalt, a gyerekeket fejleszti, s helyezi saját pályájukra. Legvégül pedig a pedagógiai szemléletváltást próbálom megvilágítani. Mindezt Halász Gábor oktatáskutatóval egyetértésben teszem, aki a pedagógusokat széleskörűen vizsgáló cikkében (2008) említi a tanítók, tanárok minőségi munkájának *kompenzáló hatását* a családi háttér esetleges hátrányai ellenében<sup>3</sup>.

Az országos helyzetet elemző cikkében így fogalmazza meg a teendőket a kutató: „Mindazonáltal az oktatási ágazat előtt álló kihívások a 2010 utáni időszakban is ugyanazok lesznek, mint amiket a korábbi két évtizedben érzékelünk. A két legnagyobb kihívást továbbra is a rendszer eredményességének és hatékonyságának a súlyos problémái, illetve az oktatás társadalmi integráció támogatásában játszott szerepének a kudarca jelenti. Az oktatással szemben a jövőben is elsősorban az az igény fog megfogalmazódni, hogy eredményesebben járuljon hozzá a gazdasági versenyképesség és a foglalkoztatás javításához, valamint a leszakadó rétegek társadalmi integrálásához.” (Halász, 2012). 2021-ből visszatekintve, továbbra is elvégzendő feladatként tekinthetünk előbbiekre.



## 1. A kiinduló helyzet

A társadalmi diverzitást elutasító, s a gyermekeket egy kaptafára vevő egyik legkárosabb pedagógiai attitűd a negatívan működő Pygmalion-effektus. A jelenség mechanikája abból áll, hogy az oktatók a gyermekeket vélt tulajdonságaik alapján kategorizálják – vagy ahogyan régen nevezték, beskatulyázzák –, majd ez alapján bánnak velük, s támasztanak velük szemben elvárásokat. Ezekhez az elvárásokhoz a gyerekek hamar hozzáidomulnak, s eszerint is teljesítenek, hiszen hogyan is szállhatnának szembe az őket megítélő tanárral. Azt jelenti tehát mindez, hogy Pistike az osztályban *csak* arra lesz képes, hogy közepesre, vagy gyengére értékeljék.

Ez a fajta viselkedés azonban egész néprétegeket megbélyegezhet, akiknek ezért szocioökonómiai státuszukon javítani szinte lehetetlen, hiszen az osztálytermekben megjelenő értékvesztő magatartás negatívan, leépítőleg hat. Ha az oktatás tágabb perspektívája felől nézzük ezeket az eseteket, akkor beláthatjuk, hogy a káros jelenség – együtt járva az egyén elértéktelenedési érzésével –, komoly negatív hatással van a személyre és környezetére is. Kutatások szerint azonban a Pygmalion átalakító hatása mégiscsak használható az osztályteremben, mert pozitív irányban is hat: szilárd hittel, a gyermekek tevékenységét segítő pedagógiával, a tanulók saját Pygmalionjukká válhatnak (Tauber 1998, Aronson 2001). Hasonlóképpen, a gyermekben kialakított reziliencia segítségével a helyzet negatívatása megváltoztatható, melyre kiváló példát jelentenek pl. az Arany János Tehetségdonozó Programok. Az ezen programokat alkalmazó iskolákban folytatott összefoglaló vizsgálatok alapján, a már eleve egy speciális csoportot alkotó, s a programban résztvevő hátrányos helyzetű (akár kisebbségi, roma származású) tehetséges diákok iskoláztatása során rezilienciájuk a támogató hatások segítségével kialakul, ez pedig további iskolai és életbeli beválásokat segíti (Fehérvári – Varga 2018).

A hátrányos helyzetben élők társadalmi immobilitására, ezzel az átöröklött minták konserváló erejére – egyben pedig az osztályteremben diverzitási, differenciálási feladatként adódó teendőre – mutat rá az Oktatókutatató Intézet 2016-ban közreadott tanulmánykötete is. A kiadvány több írásában megjelenik a hátrányos/veszélyeztetett – egyszóval megküzdési stratégiát vagy rezilienciát igénylő – helyzet és az eredményesség viszonyának kérdése<sup>4</sup>. Szemerszki – a kiadvány egyik szerzője – szerint az országos helyzetre továbbra is az jellemző, hogy „jóval nagyobb eséllyel találjuk a kimaradók között azokat, akik halmozottan hátrányos helyzetűek, akiknek a szülei alacsonyan iskolázottak, valamint a megelőző iskolai kudarcok is jelentős szerepet játszanak abban, ha valaki nem lép át az általános iskola után a középfokra, vagy nem jut el a 10. évfolyamig.” (Szemerszki 2016: 41.) Úgy vélem, hogy ha az iskolai le- vagy kimaradókban fel lehetne kelteni a rezilienciát, akkor a számuk mindenképpen jelentősen csökkenne.

### 1.1. A rezilienciáról

A rezilienciára vonatkozó első kutatások az 1960-as években kezdődtek, s Norman Garmezy nevéhez köthetők. Az eltelt időben természetszerűleg nőtte ki magát a „reziliencia tudományává” (Masten – Cicchetti 2016) a terület, melynek rendszerező vizsgálatai szerint két alap-

vető ítéletre van szükség egy személy rezilienciájának meghatározásához: az egyik annak megállapítása, hogy az adott személy jelenleg *megfelelően végzi-e a tevékenységeit*, a másik pedig annak megállapítása, hogy jelentős *veszély vagy viszontagság állt-e fenn* az életében, melyen túl kell/ett lépnie<sup>5</sup>. Ez a kettős ítélet mindenképpen bővíti a korábbi meghatározásokat, s kiegészül még azzal is, hogy a személyeknél jelentkező *reziliens minta* nagyon különböző lehet; nem az egyének tulajdonsága (bár a személyek a viselkedésükben felmutatják); valamint, hogy a *megfelelő tevékenység végzése* sem tartható fenn biztonsággal minden elképzelhető körülmény között<sup>6</sup>.

A fentebb leírtakhoz kapcsolódóan Garmezy a védőfaktorok (melyek a krízishelyzeteken való túllendülésben segítenek) három csoportját határozta meg: *személyes tulajdonságok* (pl. jó intellektuális képességek, pozitív temperamentum, pozitív énkép); *családi jellemzők* (melegség, összetartás, elvárások, részvétel); *családon kívüli támogató rendszerek* (erős társasági kapcsolatok, jó iskola). A minél több védőfaktor által támogatott, veszélynek kitett gyermekek jobb eredménnyel „jönnek ki” a nehéz helyzetekből a segítségükkel<sup>7</sup>. A reziliencia fellépésekor fennálló és megjelenő pozitívumok egy része tehát származhat a személy vagy a környezete tulajdonságaiból, ugyanakkor a *reziliencia nem a személy tulajdonsága*, hanem bizonyos helyzetekben felmerülő tünetegyüttes, mely pozitív irányba tereli az egyént élete nehéz eseményei során.

Előbbiekhez teszi még hozzá Masten, hogy a reziliencia nem elérhetetlen, hanem nagyon is hétköznapi jelenség. Olyan *hétköznapi varázslat*, amely legtöbb esetben az alapvető emberi alkalmazkodási rendszerek megfelelő működéséből származik (Masten 2001)<sup>8</sup>. Ha ezek a rendszerek védettek és jól működnek, akkor a fejlődés még a veszélyeztetettség ellenére is fennáll, míg ellenkező esetben a fejlődést aláásó kockázat sokkal nagyobb. Éppen ez a hétköznapiság az, ami arra biztathatja a szakembereket, nevelőket, oktatókat, hogy a minta kialakítására ösztönözzék a gyerekeket; s éppen ez a hétköznapiság az, ami iskolai alkalmazhatóságára is garanciát jelenthet.

A reziliencia komplex jelensége s fogalomra hozása – előbbiekből beláthatóan –, sokoldalú feladat, melynek kutatása továbbra is előttünk áll<sup>9</sup>. Összefoglalva az eddigieket az mondható el, hogy olyan jelenségegyüttesről beszélünk, melynek elsődleges jelölője a korábbi veszélyhelyzeten túllendülő jól-teljesítés, a rugalmas felpattanás, a visszatérni tudás egy még korábbi, normális állapothoz.

## 1.2. Reziliencia az osztályteremben

A reziliencia kialakítása az osztályban többféleképpen történhet, véleményem szerint azonban elengedhetetlen feltétele a pedagógus reflektív magatartása<sup>10</sup>. A témában írott tanulmányában Szivák vonatkozó meghatározása az, hogy a pedagógiai reflektív gondolkodás *az előzetes tapasztalatokon, a tanári értékeken és előfeltevéseken*, valamint a *saját szakmai képességek rendszerén* alapul. Utóbbi bizonyítottan fejleszthető része az *elemző képesség*, ami jelenti pl. az oktatási-nevelési probléma felismerését, meghatározását/lebontását/elemzését, okainak feltárását; a megoldási módok felállítását, s az optimális kiválasztását; valamint a következmények átgondolását. Jelenti még az oktatási helyzet elemzését s szükséges megváltoztatását

is. A rezilienciával kapcsolatban mindez azzal egyenlő, hogy, felismerve a diákok teljesítményében megjelenő ingadozást, hirtelen változást, nagyobb figyelemmel s hatékonyabban reagál a pedagógus. A reflexió irányulhat a diákokra, de a tanár saját tevékenységére is (Szi-vák, 2010), s involválhat a tanáron kívül másokat is. A reflektív pedagógiában megjelenő újabb vizsgálatok a tanítási folyamatokat kutató *módszerek új generációját* is jelentik, melyek a tanítás közbeni kognitív folyamatokra kíváncsiak, s a tanári reflektív gondolkodást vagy az előfeltevéseiket tárják fel.

A reziliens magatartás kialakításának másik módja lehet az osztályteremben a diákok kompetenciáit, önállóságát, adott tárgyban való jártasságát erősítő metakogníciós stratégiák alkalmazása<sup>11</sup>. A stratégiák alkalmazása vizsgálatok alapján bizonyítottan nagyobb tanulmányi sikereket jelent: „a metakogníció fontos szerepet játszik a szóbeli kommunikáció, meggyőzés és értelmezés, az olvasásértés, az írás, a nyelvelsajátítás, a figyelem, a memória, a problémamegoldás, a szociális kogníció és számos más típusú önkontroll és önképzés terén (Flavell 1979 idézi Tarkó 1999: 178).”

### 1.3. A reziliens pedagógus

Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy a reziliens pedagógus létezhet-e önmagában egy testületen belül. Válaszunk az, hogy természetesen létezhet, de társadalmilag hatékonyabb az intézményekre jellemző, azokat átható inkluzív (vagyis befogadó) pedagógia alkalmazása az egyes iskolákban. Ezt támasztják alá az Arany János Tehetséggondozó Programok (AJTP) belátásai is, ahol a befogadó attitűdöt minden tevékenység, sőt a siker megvalósulásának alapjaként tekintik (Fehérvári – Varga, 2018).

Úgy vélem, azért is igen fontos ez, mert *az emberi fejlődést általában* előmozdító legfontosabb védelmező faktorok a kötődés, a tevékenységek mesterszintre emelése, az önszabályozás, a kognitív fejlődés és a tanulás<sup>12</sup>. Ezek azok a támogató interperszonális és önfejlesztő tevékenységek, kapcsolatok, melyek kialakítása, fenntartása és pótlása adhat reményt a veszélyek/viszontagságok között élő gyermekeknek a reziliens viselkedés működésbe léptetésében. Hiányuk azonban káros következményekkel jár. Az általános iskolai közegben tehát a tevékenykedtető, támogató, megerősítő, s elsősorban szerető, elfogadó tanári attitűd lehet előrevívő a reziliencia alakításában, míg ezek hiánya károsan befolyásolja *az emberi fejlődést általában*.

Az AJTP vizsgálatából eredő további belátás, hogy az adott iskola inkluzivitásán kívül – mely a jószándékot bizonyítja – a diákok sikeres megküzdésének további elemei: a pedagógusok mesterségbeli tudása (rugalmas elfogadás, reakció a diákok különbségeire); a reflektivitás képessége; a rendszerben résztvevők kölcsönös együttműködése (programvezetők, pedagógusok, diákok, szülők, szakértők); a felelősségviselés; az egyenlő részvétel és hozzáférés. Ezek a tényezők közösen teszik lehetővé a diákok egyéni fejlesztését (Fehérvári, Varga 2018) az AJTP programokon belül.

## Összegzés

Összefoglalásképpen úgy vélem, hogy a reziliencia osztálytermi kialakítása nagyon pozitív változásokat idézhet elő az oktatásban, különösen azokon a településeken, ahol a tanulói diverzitás kezelésének jelentős feladata hárul a pedagógusokra. Ennek eléréséhez fontos a be- és elfogadó attitűd alkalmazása egyéni és iskolai szinten, s a gyermekek változásainak nyitott szemlélete. Fontos belátásokat kaphatunk a kérdésben az Arany János Tehetség-gondozó Programoktól s saját pedagógiai kultúránk szélesítéséből. Nem feledhetjük, hogy támogató tényezők nélkül kialakítani a reziliens viselkedést, különösen gyermekkorban, lehetetlen.

## Jegyzetek

1. Egy korábbi tanulmányban ezt *iskolai/tanulási rezilienciának* neveztem, hangsúlyozva a jelenség kettős oldalát, a pedagógusokét és a diákokét az oktatási intézményekben. Ld. Podlovics Éva Lívia (2020). *Reziliencia az oktatásban*, In: Juhász Márta Klára; Kaposi József; Szőke-Milinte Enikő (szerk.), *Változások a pedagógiában - A pedagógia változása*, Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, pp 317-322.
2. Ez azt jelenti pl. a pedagógiai értékelésnél, hogy a pedagógus háttérbe tudja szorítani a korábban adott jegyeket, s azok negatív hatásait, s adott helyzetben az adott teljesítményt értékeli, nem az elméjében kialakított séma szerint. Illetve kifejezetten pozitívan veszi figyelembe a korábbi teljesítményhez viszonyított változást.
3. Halász itt az amerikai Sanders-vizsgálatra, valamint a McKinsey-jelentésre is hivatkozik.
4. Fehérvári Anikó hat Észak-Magyarországi iskolát vizsgál kvalitatív módszerekkel, s állapítja meg a tanulók matematikai és szövegértési eredményei kapcsán, hogy: „nagyobb hozzáadott értékkel rendelkezik az az iskola, ahol nincs betöltetlen álláshely, 100%-os a szakos ellátottság, és ahol pedagógiai asszisztens segíti a tanárok munkáját. Az is érzékelhető, hogy döntően a nem megfelelő szakos ellátottság tereli negatív tartományba a hozzáadott értéket.” (Fehérvári, 2016, 21.) Ez azt jelenti, hogy bár az említett iskolákban tanító pedagógusok felkészültsége *nem tér el az átlagostól*, a fel nem töltött létszám, a nem szakszerű helyettesítés, s a pedagógiai asszisztens hiánya számszerűsíthető negatív következményt jelent egy-egy iskolában.
5. Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) meghatározása szerint a reziliencia olyan *félyamat*, mely a szerencsétlenség, trauma, tragédia, félelmek, vagy egyéb stresszforrásokhoz való jó/sikeres alkalmazkodást jelenti, a nehéz helyzetek utáni rugalmas *felpattanást*, mely megtanulható és kifejleszthető. <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>, Letöltés: 2021. 09. 10.
6. A két ítélet közül, a *veszély/viszontagságok* alatt a korai kutatások a koraszülést, a szegénységet, egy szülő mentális betegségét, válást, háborút, s a bántalmazást értették. Ezek a negatív körülmények tipikusan együtt fordulnak elő, kumulálódnak, s ezzel még nagyobb veszélyt jelentenek.

7. Ehhez kapcsolódóan Szabó további fogalmi bontást jelenít meg, idézve Mastennek és Reednek a reziliencia pozitív oldalához tartozó összefoglalását. Eszerint az *erősségek* (assets) olyan mérhető személyi tulajdonságok (a rizikófaktorok ellentétei), melyek *bejósolják* az esetleges kedvezőbb kimenetelt; az *erőforrást* (resource) olyan általános fogalomnak tekintik, mely az adaptív folyamatok során felhasználható emberi, szociális és anyagi pozitívumokat jelenti; míg a Garmezy által is alkalmazott *protektív faktorok* az egyén, vagy a környezet azon tulajdonságai, melyek a veszélyeztetettség megléte esetén is pozitív változást idéznek elő (Szabó, 2017).
8. A vizsgálatok eredménye lett annak felismerése is, hogy a reziliens viselkedést támogató tényezők egyben az általános emberi fejlődést elősegítő támogató tényezők is. Ilyen pl. a kötődés kialakulása, a tevékenységek mesterszintre emelése, az önszabályozás, a kognitív fejlődés és a tanulás.
9. Szabó a jelenség kutatásának négy hullámát különbözteti meg, mely szerint az első hullám a jelenség leírására, a második hullám a folyamatra és a „hogyan” kérdésre, a harmadik hullám a reziliencia fejlesztésére irányuló intervenciók programok kipróbálására, a negyedik hullám pedig a fogalom további kiszélesítésére (ökológiai szemlélet) fókuszált.
10. Ha a tanító *reflektál* a rosszul teljesítő diákok kapcsán arra (már amennyiben egyértelműen nem az intelligencia sajátossága az ok), hogy miért nem megy a gyermeknek valami, az szerencsés magatartás lenne. További szerencsés megoldás lehetne az ilyen helyzetekre alkalmazható protokoll kidolgozása az általános iskolákban, hasonlóan pl. a Finnországban az iskolai zaklatások ellen kidolgozott programhoz. A KIVA program, a Turku Egyetem koordinálásával 1999-ben indult el, az iskolai bántalmazás (bullying) visszaszorításának céljával. <http://csalad.hu/2016/11/08/kiva-modszer-az-iskolai-bantalmazas-ellen>, Letöltés: 2021. 09. 15.
11. A metakogníció a tudásról való tudás, avagy a megismerésre vonatkozó megismerés, mellyel elsőként Flavell (1979) foglalkozott. Szerinte a metakogníció jelenti a tudásra és annak működésére vonatkozó tudást, de a saját tudás működtetésének kontrollját is (Tarkó, 1999). Az iskolai közegben ez a saját tanulás koordinálásának képességét jelenti, ami fejleszti a tanulás hatékonyságát. A saját gondolkodásra irányuló tevékenységek fokozatosan kerülhetnek az egyén birtokába, de már az iskola alsó tagozatától kezdve fejleszthetők pl. a matematika és az olvasás során. (Az olvasási stratégiákat az jellemzi, hogy lehetővé teszik a szöveg információinak feldolgozását, rendszerezését; valamint a gyermekkori olvasási stratégiák elsajátítása segít a figyelem, memória, kommunikáció és tanulás fejlődésben; Owens pl. három olvasási stratégiát tart kiemelten fontosnak: az olvasásra szánt időt (nehezebb szövegre több idő), a szöveg áttekintését (pl. alcímek), illetve a szöveg összefoglalását (Tarkó, 1999). A stratégiák alkalmazásának  *megtanulása* viszont úgy lehetséges, ha felhívjuk erre a gyerekek figyelmét, s ilyen jellegű feladatokat oldunk meg velük.
12. Ezt mutatják a rezilienciával kapcsolatos kutatási eredmények, miszerint a védőfaktorok egyben általánosan is az *emberi fejlődéshez szükséges megfelelő tevékenységet* támogatják.

## Felhasznált irodalom

- Aronson, Elliot 2001. *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. Budapest
- Fehérvári Anikó – Varga Aranka 2018. (szerk.) *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs.
- Fehérvári Anikó 2016. Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. (pp. 9-29). Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. Komárom. Letöltés: 2021. 09. 20., [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg\\_beliv.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf)
- Halász Gábor 2008. „A pedagógus számít”: [https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/18-kiadvany-2008/516-2008-dr-halasz-gabor-a-pedagogus-szomit-1#\\_ftn1](https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/18-kiadvany-2008/516-2008-dr-halasz-gabor-a-pedagogus-szomit-1#_ftn1) (2021. 04. 05.)
- Halász Gábor 2012. *Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990-2010*. [http://halaszg.elte.hu/download/Policy\\_kotet.pdf](http://halaszg.elte.hu/download/Policy_kotet.pdf) (2021. 04. 05.)
- Masten Ann S. – Cicchetti, Dante, (2016). Resilience in Development: Progress and Transformation. In: Cicchetti, Dante (Ed.), *Developmental Psychopathology* 4., (pp. 2-63). Wiley & Sons, Inc.. New Jersey.
- Masten Ann S., 2001. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development, *American Psychologist* 56(3), 227-238.
- Szabó Dóra Fanni 2017. A reziliencia értelmezésének lehetőségei: kihívások és nehézségek, *Magyar Pszichológiai Szemle* 72, 247-262.
- Szabó Ágnes – Cs. Czachesz Erzsébet 2010 Módszertani térkép a kulturális és nyelvi diverzitás megértéséhez. *Iskolakultúra* 20 (4).
- Tarkó Klára 1999. Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban, *Magyar Pedagógia* 99(2) 175-191.
- Waxman, H. C. – Tharp, R. G. – Hilberg, R. S. 2004. (eds.): *Observational Research in U.S: Classrooms, New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*. Cambridge University Press.



# Szontagh Pál

## Kárpát-medencei pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja

### Bevezetés

A pedagóguspálya vonzereje, a pályára kerülők száma, színvonala, motivációja évtizedek óta foglalkoztatja a nemzetközi és hazai szakmai nyilvánosságot. Mára már a szélesebb társadalmi közbeszédnek is tárgya a pedagógushiány, és ezzel összefüggésben a pedagógus-utánpótlás kérdése. Noha azt számos, széles körben ismert és elismert kutatás (Barber–Mourshed 2007, OECD 2011) bizonyítja, hogy az oktatás színvonala szempontjából a pedagógus személyisége, képzettsége, motivációja döntő jelentőségű tényező, a kedvezőtlen tendenciák az elmúlt időszakban nemhogy nem mérséklődtek, hanem sokkal inkább felerősödtek.

Magyarországon a pedagóguspálya kedvezőtlen megítélése nem új jelenség, a kilencvenes évektől kezdődően több kutatás enged következtetni a pályához kapcsolódó kedvezőtlen előmeneteli és jövedelmi lehetőségekre (Kocsis 2002, Veroszta 2015). „A pedagóguspálya hallgatók körében mért megítélése mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültség tekintetében más szakmákkal összevetve alulmarad” (Veroszta 2015:49).

Ezt igazolja az évről évre egyre látványosabb pedagógushiány. 2017-ben a tanárok 41%-a 50 éves vagy annál idősebb volt, és csak 6%-uk volt 30 év alatti. A pedagógusi alapképzésben magas a lemorzsolódási arány, és a végzettek kevesebb mint fele kezdi meg a szakmát (Európai Bizottság 2020:38). A pályakezdő pedagógusok száma nem képes pótolni a nyugdíjba vonulók számát. A tanárok kezdő fizetése az egyik legalacsonyabb az EU-ban (Eurydice 2018/2019). 2019-re a tanárok fizetésének a nemzeti átlagbérhez viszonyított szintje a 2013-tól fokozatosan bevezetett korrekció előtti szint közelébe csökkent.

A Magyar Nemzeti Bank 2020-as versenyképességi jelentése szerint „a tanári pálya anyagi megbecsültsége – az uniós országokhoz hasonlóan – Magyarországon is elmarad más felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokétól. Hazánkban a közoktatásban dolgozók átlagos bére – az életpályamodell bevezetése ellenére is csupán – a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 64–74 százaléka. (...) Magyarországon a pedagógusi életpályamodell 2013-as bevezetése jelentősen emelte a tanári fizetéseket, azonban azóta a hazai pedagógusbérek nem követték a gazdaságban tapasztalt dinamikus bérnövekedést. Az elvárásoktól elmaradó bérek csökkentik a pálya iránti érdeklődést, illetve pályaelhagyást okoznak.” (MNB 2020)

A pályakezdő pedagógusok relatív kereseti helyzete hatással van arra, hogy a képzésből kikerülő pedagógusként helyezkednek-e el, illetve a pályán maradnak-e. „Az óvodákban és alsó tagozaton dolgozó 25–34 éves magyar pedagógusok keresete a legalacsonyabb az azonos életkorú felsőfokú végzettségűek keresetéhez képest azon európai országok között, melyekről rendelkezésre állnak adatok.” (Varga 2019:115)

Máthé szerint „a magas szintű oktatás megteremtésének és fenntartásának biztosítéka az, hogy olyan pedagógusok kerüljenek a pályára és legyenek motiválva a pályán maradásra, akik



jó minőségű pedagógusréteget alkotnak. Ennek feltétele egy megfelelő motivációs rendszer kialakítása. Amennyiben azok kerülnek a pályára, akik arra alkalmasak, elindulhat egy pozitív öngerjesztő folyamat” (2018:18).

## 1. Hivatás- és pályamotiváció

Feltételezésünk szerint napjainkban a pedagógus *pálya* (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás *hivatása* iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is).

*Hivatásmotiváció* alatt azoknak a motivációs tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát, mint személyes, belső elhívást percipiálják. Ide tartozik a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódó tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás.

Pinczésné szerint „a hivatás iránti elköteleződés a pálya művelésére való felkészülési, tanulási folyamat, melyet hivatásszocializációnak nevezünk. Ennek során a személyiség több dimenzióban gazdagodik: szakmai tudásra tesz szert, gyakorlatot szerez, értékek, eszmék között választ, s így módon a hivatástudat egyszersmind az egyén küldetésstudatát is jelzi, egy életútba ágyazott meghatározott feladatvállalási irányt jelöl, azaz a személyiség érettségét, értékek iránti elköteleződését tükrözi” (2017:7). Ez a fajta motiváció sokszor transzcendens alapokon nyugszik. A transzcendens elhívás érzése nem feltétlenül kötődik tételes vallásossághoz, de valamiféle belső, a racionalitáson túli elhívást feltételez.

A hivatásmotiváció nem kötődik feltétlenül pedagógus munkakörhöz vagy pozícióhoz. A társadalmi hasznosság érzése vagy az isteni elhívásra adott válasz az önkéntességben, a gyermekekkel végzett iskolarendszeren kívüli munkában vagy akár a családi életben is megélhető. Ha a pedagóguspálya szervezeti és egzisztenciális körülményei nem kellőképpen vonzóak, a mégoly erős hivatásmotiváció sem feltétlenül párosul pályáraállással.

A hivatásmotivációval szemben a *pályamotiváció* a pedagóguspálya mint *szakma* választásához kapcsolódik. Ide soroljuk azokat a motívumokat, amelyek a pedagógus szerephez, az intézményes nevelés-oktatáshoz köthetők. Ahogy a hivatás-, úgy a pályamotivációban is megfigyelhetünk külső és belső tényezőket. Külső pályamotiváció lehet a család, a tanárok, az ismerősök vagy a társadalmi mikro környezet biztatása a pedagógusfoglalkozás választására, de ide sorolhatók azok a makrotársadalmi hatások is, amelyek a pedagógusok presztízsén, anyagi és erkölcsi elismertségén, a képzés színvonalán keresztül teszik vonzóvá a pályát. Belső pályamotivációt jelenthetnek a pedagógus pályára jellemző sajátos szervezeti keretek, a munkaidőbeosztás, az egyéni és közösségi tevékenységek aránya és változatossága, a képzésben és a gyakorlatban megszerzett tudás használhatósága, konvertálhatósága.

A pályamotiváció gyengülése vagy hiánya közvetlenül vezethet a pálya elhagyásához, még abban az esetben is, ha – mint az előzőekben láttuk –, a hivatásmotiváció erős marad. Hazai kutatások elsősorban a relatíve alacsony béreket, az előnyös konvertálhatóságot, a gyenge kar-

rier-kilátásokat, a növekvő munkaterhelést és az ezek hatására alacsony társadalmi megbecsültséget azonosították a pályaelhagyás elsődleges okaiként (Varga 2007, Chrappán 2013). Ezek mellett az egyértelműen negatív önszelekciós, kontraszelekciós megközelítések (deficit-elméletek) mellett léteznek a támogató erőkre koncentráló nevelésszociológiai kutatások is, melyek a speciális hivatástudattal rendelkező csoportok pályára lépését és pályán maradását magyarázó tényezők vizsgálatát helyezik vizsgálódásuk középpontjába (Pusztai 2015). Ezen hivatásmotivációt támogató tényezők egyike éppen a felekezeti fenntartású pedagógusképzés hivatásfelfogása és pályaszocializációs munkája lehet, melyet kutatásunkban külön is vizsgálunk.

## 2. Módszer

Kutatásunkban igyekeztünk az alsófokú pedagógusképzés hallgatóinak minél szélesebb körét megszólítani, és különböző leválogatások szerint válaszaikat értelmezni. Kutatásunk első fázisokban első éves óvodapedagógus hallgatók, második fázisában végzős óvodapedagógus-jelöltek hivatás- és pályamotivációját kutattuk, majd a harmadik fázisban a Kárpát-medence négy országának (Magyarország, Szlovákia, Románia, Szerbia) 11 magyar tannyelvű pedagógusképző felsőoktatási intézményének 17 telephelyén végeztünk felméréseket a hallgatók hivatás- és pályaválasztási motívumait kutatva. Végezetül a szakvizsgára készülő diplomás, gyakorló pedagógusok körében végeztünk azonos témájú felmérést.

Mérőeszközünk a FIT-Choice skála (Factors Influencing Teaching Choice Scale) (Richardson–Watt 2006) adaptált változata volt. Az azonos mérőeszköz használata lehetővé teszi, hogy különböző leválogatási csoportok között összehasonlításokat tegyünk.

### 2.1. Hipotézisek

Kutatásunk kezdetén az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- a) a hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál;
- b) az egyházi felsőoktatásban tanulók hivatásmotivációja erősebb a világi képzésben résztvevőkénél, körükben a hivatás- és pályamotiváció különbsége is nagyobb;
- c) a határon túli intézményekben magyar nyelvű (kisebbségi) pedagógusképzésben tanulók esetében a hivatásmotiváció szerepe erősebb a mai Magyarországon tanulókénál, körükben a hivatás- és pályamotiváció különbsége is nagyobb;
- d) a végzős évfolyamokon tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb az elsőéves hallgatókénál, ami közvetett bizonyítéka lehet a felsőoktatási intézmények eredményes pályaszocializációs tevékenységének;
- e) a levelező munkarendben tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb a nappalisokénál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagóguspályáról. Ezzel kapcsolatban feltételezzük, hogy a pedagóguspálya családbarát időbeosztása és változatosága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családos, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

### 3. Eredmények

Általában a különféle válaszadói csoportok válaszai között csak árnyalatnyi eltérések találhatók. Elemzéseinkben néhány esetben derült fény az egyes válaszadói csoportok között olyan különbségekre, amelyek továbbgondolásra, elemzésre érdemesek.

#### 3.1. Óvodapedagógus-jelöltek

Kutatásunkban igazolódott, hogy az *óvodapedagógus* képzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő (Szontagh 2021a, 2021b). A szak választásakor a vonzó tényezők többsége a nappali és levelező munkarendben is a hivatásmotiváció körébe sorolható. A levelező munkarendben tanuló első éves óvodapedagógus hallgatók pályamotivációja sokoldalúbbnak és kiérleltebbnek bizonyult a nappalisoknál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról. A pedagóguspálya családbarát időbeosztása és változatossága a levelező munkarendű óvodapedagógus hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

A végzős óvodapedagógusok körében nem igazolódott ugyanakkor, hogy a hivatásmotiváció területén a nappalis, a pályamotiváció területén a levelezős hallgatók átlageredményei lennének magasabbak, hiszen a két válaszadói csoportban egyik terület összátlagában sem mutatkozott érdemi különbség. A végzős óvodapedagógus hallgatók többsége újra az óvodapedagógusi képzést választaná (nappalisok 70%, levelezők 65%), és 78%-uk diplomaszerzés után óvodapedagógusként kíván elhelyezkedni.

Ha az elsős és a végzős óvodapedagógus hallgatók körében lefolytatott két, különböző módszertanú, de azonos tartalmú kutatást tekintjük, megállapítható, hogy a hallgatók nem tartalék karrierként, „jobb híján” választják az óvodapedagógia szakot, és a képzés végeztével is fennmarad az intrinzik hivatásmotivációjuk. A pályaszocializáció eredményeként szakmai önképük megerősödik, és pályáraállási szándékuk többségében annak ellenére fennmarad, hogy a pedagógusi hivatás érzelmi és munkaterhelését, tudományos és gyakorlati tudásigényét felismerik.

#### 3.2. Tanító-jelöltek

A *tanítójelölt* hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebbnek bizonyult a pályamotivációénál. A hivatásmotivációs itemek összesített megítélése négyes skálán közel egy egésszel (0,9446) magasabbak a pályamotivációs itemekénél. A két kérdéscsoporton belül mért szórás körülbelül azonos (0,34087 illetve 0,36148).

A *világi és egyházi fenntartású* felsőoktatási intézmények hallgatóinak eredményei alapján megállapítottuk, hogy a felekezeti fenntartású intézményekben tanulók hivatásmotivációja kissé magasabb a világiakénál (Szontagh 2021c). A hivatás- és pályamotiváció különbsége a magyarországi egyházi intézmények hallgatóinak körében ugyancsak nagyobb a világi intézmények hallgatói körében mértnél. Különösen igaz ez a református fenntartású tanítóképzésre.

Eredményeink azt mutatják, hogy a hivatásmotiváció területén nem tesz nagy különbséget

az, hogy a hallgató *mely (utód)állam területén* végzi tanulmányait, éli életét. A hivatásban sokkal erősebbek azok a kapcsok, amelyek a Kárpát-medence magyar nemzetiségű tanító-jelöltjeit összekötik, mint amelyek élethelyzetükből fakadóan különbséget tesznek közöttük. A pályamotiváció területén ugyanakkor sokkal nagyobbak a különbségek a két válaszadói csoportban. A négyes skálán egy egészet meghaladó(!) vagy megközelítő különbségek kivétel nélkül a pedagógusok anyagi és társadalmi megbecsülésével kapcsolatban mutatkoznak. Ezeknek a területeknek a megítélésében virtuális szakadék tátong a magyar határ két oldala között – a magyarországi viszonyok kárára. Míg a magyarországi hallgatók hivatásmotivációja sokszor kevésnek bizonyul a pálya választásához, a határon túl sokkal kisebb a különbség a kétféle motiváció között. Ahogy Szőke-Milinte egy nemzetközi eredményeket ismertető tanulmányában írja: „tőlünk keletre, a román oktatási rendszerek korábban felismerték, hogy a pedagógusok pályamotivációját teljesítményalapú bérezési rendszerek bevezetésével pozitívan befolyásolhatják” (2018:232) .

Az *első- és utolsó éves* hallgatók válaszait elemezve megállapítható, hogy noha vannak olyan részeredmények, amelyek visszaigazolják a képző intézmények pályaszocializációs eredményeit (pl. a „rendelkezik a jó tanító tulajdonságaival”, illetve a „pozitív tanulási élményei voltak” ítemek eredményei), a pedagóguspálya társadalmi presztízsvesztése és anyagi ellehetetlenülése a képzés előrehaladtával – és a pályáraállási döntés meghozatalának közelebbre kerülésével – egyre inkább elbizonytalanítják a pedagógushallgatókat. Ezeket a külső, a pedagógusképzéstől független tényezőket úgy tűnik, hogy a képző intézmények hivatássocializációs törekvései nem tudják ellensúlyozni.

A *levelező munkarendben* tanuló hallgatók hivatás- és pályamotivációja gyengébb nemcsak a *nappalisokénál*, de a teljes mintánál is. Bár az igazolható, hogy a levelezős hallgatók hivatásmotivációjában kevesebb a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról és több a realisabb mérlegelés alapján álló pályakorrekciós elhatározás, a pályával kapcsolatos szkepszis körükben még erősebb, mint a nappali tagozaton tanuló hallgatók között.

### 3.3. Szakvizsgázó pedagógusok

Végezetül a kontrollcsoportként megvizsgált, *szakvizsgára készülő gyakorló pedagógusok* eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a pályán töltött évekkal a hivatásmotiváció nem vagy alig csökken, a gyerekekkel való foglalkozás öröme és lehetőségei még mindig motiválják a gyakorló pedagógusokat. Ugyanakkor sajnos az is kiviláglik az adatokból, hogy az évek előrehaladtával már nem a fizetés, hanem egyértelműen és leginkább a társadalmi elfogadottság mértéke a legerősebb demotiváló tényező. A pályamotiváció a gyakorló pedagógusok esetében minden hallgatói részpopulációnál alacsonyabb, annak ellenére, hogy mintánkba a szakvizsgára készülő, magukat továbbképző, a pedagógus előmeneteli rendszerben viszonylag jól pozícionált alanyok kerültek be.

## Összegzés

Összegzésként megvizsgáltuk, hogy a hivatás- és pályamotiváció mely kérdéseiben mutatható ki a három válaszadói csoport (óvodapedagógus hallgatók, tanítójelöltek, gyakorló pedagógusok) között szignifikáns eltérés, vagyis melyek azok a motivációs tényezők, amelyek a végzettségtől és/vagy a pályán töltött időtől függően a leginkább változnak.

A végzős óvodapedagógus hallgatók (N=50), a végzős tanító szakos hallgatók (N=109) és a szakvizsgára készülő gyakorló pedagógusok (N=20) válaszait egyszempontos variancia-analízissel megvizsgáltuk az Analysis of variance (ANOVA) módszerrel. Elemzésünk során megállapítást nyert, hogy összesen kilenc item esetén mutatkozik szignifikáns eltérés az egyes válaszadói csoportok között.

A gyakorló pedagógusok körében szignifikánsan többen értékelik úgy, hogy jó pedagógus példaképeik voltak, mint bármely hallgatói csoportban. Ez azt mutatja, hogy a pedagógus példaképek szerepe nemcsak a képzésben, hanem a pálya során is kiemelt jelentőségű. Mindez rámutat a köznevelésben a formális és informális mentori rendszer fontosságára és jelentőségére is. (Nagy 2004, Paksi et al. 2015) „Azok, akik az alacsony társadalmi megbecsültség, a nem kielégítő bérezés vagy a munkaerőpiacon megjelenő alternatív munkavállalási lehetősége ellenére a pályán maradást választják (...), e döntést leggyakrabban egy-egy konkrét munkahelyen szerzett tapasztalatok alapján hozzák meg” (Halász 2015: 27).

Ugyancsak szignifikáns eltérés van (különböző szórással) a szakvizsgára készülő hallgatók és az óvodapedagógus hallgatók között a pozitív tanulási élmények tekintetében. Ennek oka feltételezhetően az óvodapedagógus szak alacsony felvételi követelményeiben, illetve a szakvizsgás hallgatókra jellemző „life-long learning” attitűdben keresendő.

A nevelés-oktatást a tanítójelöltek és a gyakorló pedagógusok érzelmileg sokkal megterhelőbbnek tartják az óvodapedagógus-jelöltekénél, ez a nevelői feladatok különböző felfogására, az óvodapedagógusok eltérő hivatásszemélyiségére utal. A pályamotiváció területén nem meglepő, hogy a pályakezdő, végzős hallgatók számára szignifikánsan nagyobb jelentősége van a pedagógus szakma mobilitási motivációjának, mint a sok esetben családos, állásban lévő gyakorló pedagógusok körében. A hallgatói vélemények jól tükrözik, hogy a pedagóguspálya jövedelmi viszonyain belül is jelentős eltérések vannak: az óvodapedagógus hallgatók szignifikánsan alacsonyabbra értékelik a pálya várható jövedelmezőségét a tanítóknál (mindkét érték roppant alacsony). Míg a várható alacsony jövedelem az óvodapedagógus-jelöltek, a társadalmi presztízs-deficit a gyakorló pedagógusok körében a leginkább visszatartó erő, ezen a területen az ő eredményeik szignifikánsan alacsonyabbak a tanítójelöltekénél. Nem meglepő, hogy a pályapercepció külső hatásai (t.i. amikor a környezet próbálja lebeszélni a válaszadót a pedagóguspálya választásáról) nagyobb befolyást gyakorol a hallgatói csoportokra, mint az évek óta a pedagóguspályán lévő szakvizsgázókra. Ennek részben oka lehet az a nemzetközi tapasztalat is, mely szerint a környezet régebben inkább rá-, napjainkban inkább lebeszéli a pedagógus pályára készülöket vagy ott foglalkoztatottakat hivatásukról (Richardson–Watt 2006, Watt–Richardson 2007, 2012).

Eredményeink alapján minden leválogatásban, korosztálytól, képző intézménytől és – részben – földrajzi helytől, állampolgárságtól is függetlenül igazolást nyert, hogy a pedagóguspálya erkölcsi és anyagi megbecsültségének hiánya súlyos kockázatokat rejt a pálya rekrutációja

és retenciója szempontjából is. Továbbra is igaz, hogy „a leggyakrabban hallott ellenérv a pedagóguspályával kapcsolatban a megbecsültség hiánya; a társadalmi megbecsültségnek nevezett komplex, társadalmi attitűdöket, szakmai elemeket is magába foglaló kategória mellett vagy azon belül, többnyire a pálya anyagi »előnytelenységét« emlegetik” (Chrappán 2013:236).

Úgy találtuk, hogy ezek a hátrányok hosszútávon felülírnak szinte minden belső motivációt, és nagyban megnehezítik (ha ugyan el nem lehetetlenítik) a pedagógusképzés pályaszocializációs küldetését is, hiszen – több más kutatással (pl. Veroszta 2015) egybecsengően – a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a hallgatók számára a pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval. A szakirodalom szerint a pedagógusképzés választása jelentős részben csak a felsőfokú tanulmányok megkezdésére vonatkozó döntés és nem elkötelezett életpálya-választás (Hajdú 2001). Napjainkban is igaz lehet, hogy „a hallgatók jelentős része jól motiváltan, de csekély tudatossággal iratkozik be a főiskolára. Motiváltságukat iskolai élményeiknek, tanáraik személyes hatásának és – nem kevésszer – téves elképzeléseknek köszönhetik” (Hajdú 2001:35). Eredményeink alapján ez a naiv hivatásmotiváció a képzés és a gyakorlatok során részben átalakul tudatos pályapercepcióvá, ezzel párhuzamosan ugyanakkor a pedagóguspálya munka- és életkörülményeinek megtapasztalása sokszor el is bizonytalanítja a hallgatókat.

## Felhasznált irodalom

- Barber, Michael – Mourshed, Mona 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*, McKinsey&Company, London, U.K. [Online] [https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how\\_the\\_world\\_s\\_best-performing\\_school\\_systems\\_come\\_out\\_on\\_top.pdf](https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf)
- Chrappán Magdolna 2013. Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Frissdiplomások, 2011*. Educatio, Budapest. 231–263.
- Európai Bizottság 2020. *2020. évi országjelentés, Magyarország*. [Online] [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2020-european\\_semester\\_country-report-hungary\\_hu.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2020-european_semester_country-report-hungary_hu.pdf)
- Eurydice 2019. *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe 2018/19*. [Online] <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/90e96d48-11bd-11eb-9a54-01aa-75ed71a1/language-en/format-PDF/source-166346631>
- Hajdú Erzsébet 2001. A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle* 51. évf. 9. 25–35.
- Halász Gábor 2015. *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Kocsis Mihály 2002. Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra* 12. évf. 5. 66–78.
- Magyar Nemzeti Bank (MNB) 2020. *Versenyképességi jelentés 2020*. [Online] <https://www.mnb.hu/letoltes/versenykepességi-jelentes-hun-2020-0724.pdf>

- Máthé Borbála 2018. A pedagógusszemélyiség változása a tanári életpálya során az egyetem padtól a nyugdíjig. A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása. *PhD-értékezés*. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. Eger.
- Nagy Mária 2004. Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio* 13. évf. 3. 375–390.
- OECD 2011. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. [Online] <https://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>
- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna– Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin 2015. *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Pinczésné Palásthy Ildikó 2017. A pedagógusok hivatásszemélyisége. *Magyar Református Nevelés* 1. 5–14.
- Pusztai Gabriella 2015. Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium Kiadó. Nagyvárad-Budapest. 195–206.
- Richardson, Paul W. – Watt, Helen M. G. 2006. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34. évf. 1. 27–56.
- Szontagh Pál 2021a. Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében. *Iskolakultúra* 31. évf. 1. 26–44.
- Szontagh Pál 2021b. Hivatás, pálya, motiváció. Pálya- és hivatásmotivációk a KRE TFK óvodapedagógus hallgatói körében. In: Furkó Péter – Szathmáry Éva (szerk.): *Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás. Studia Caroliensia – a Károli Gáspár Református Egyetem 2020-as évkönyve*, KRE-LHarmattan. Budapest. 35-47.
- Szontagh Pál 2021c. Hivatás- és pályamotiváció a világi és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények pedagógushallgatóinak összehasonlításában. *Magyar Református Nevelés* 2. 36-45.
- Szőke-Milinte Enikő 2018. A pedagógusok pályamotivációja a nemzetközi gyakorlatban. In: G. Molnár Péter – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai valóságok*, PPKE. Budapest. 227– 237.
- Varga Júlia 2007. Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle* 56. évf. 7-8. 609–627.
- Varga Júlia (szerk.) 2019. *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. KRTK KTI. Budapest.
- Veroszta Zsuzsanna 2015. Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio* 24. évf. 1. 47–62.
- Watt, Helen M. G. – Richardson, Paul W. 2012. An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40. évf. 3.
- Watt, Helen M. G. – Richardson, Paul W. 2007. Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education* 75. 3.





