

Változások a pedagógiában – A pedagógia változása

Szerkesztette:

Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő



Pázmány Péter Katolikus Egyetem

**Változások a pedagógiában –
A pedagógia változása**

Változások a pedagógiában – A pedagógia változása

**Szerkesztette:
Juhász Márta Klára
Kaposi József
Szőke-Milinte Enikő**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Budapest, 2020

Szerkesztette:
Dr. Juhász Márta Klára
Dr. Kaposi József
Dr. Szőke-Milinte Enikő

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

Nyelvi lektorok:
Dr. Hernádi Mária
Horváthné Dr. Farkas Éva
Dr. Miklós Ágnes Kata
Moldován Szilvia
Némethné Dr. Varga Andrea
Dr. Tölgyessy Zsuzsanna

© A szerzők, 2020

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

ISBN 978-615-5224-95-9

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
Telefon: 273-2180

Nyomdai munkák: Séd Kft. Szekszárd
Felelős vezető: Dránovits István

Tartalom

Szerkesztői előszó	7
Óvodai nevelés	9
Ábrahám Gréta: A gardneri interperszonális és intraperszonális intelligencia vizsgálata óvodáskorban	11
Tölgyessy Zsuzsanna: Ördögtől a Megváltóig: a gyermekkép változásai	21
Idegen nyelvek tanítása-tanulása	35
Dobrosi-Jelinek Piroska: Érettségi előtt álló gimnazisták idegennyelv-tanulási motívációi és eredményessége – egy szakdolgozati kutatás tanulságai	37
Kovácsné Duró Andrea: Középiskolások vélekedése az élményközpontú, angol és német nyelvű programokról	50
Juhász Márta: A nemzetiségi népmesereti tartalmak közvetítésének digitális lehetőségei	60
Horváth Mariann: Hallásértés objektív mérése a közoktatásban. Fókuszban az angol és a német nyelvoktatás	70
Médiaműveltség, digitális műveltség – Tanítás és tanulás digitális tanulási környezetben	83
Szöke-Milinte Enikő: Tanulási motiváció – digitális tanulás	85
Chira Csongor Kornél: Digitalizációs törekvések a magyar köznevelésben	105
Kuzma Gréta: A digitális történetmesélés alternatívái a középiskolában	116
Zarándné Krafcsik Ildikó: Tanulási környezetek a folyamatos szakmai fejlődésben – egy zárt szakmai Facebook-csoport vizsgálata	124
Dóra László: A médiaműveltség alkalmazása, modelljei	134
Lerch-Cserei Judit: Médiaműveltség, médiakommunikációs tudatosság gyerekkorban. Kutatási alapvetés az óvodai online foglalkozások vizsgálatához	143
Folyamatos szakmai fejlődés a pedagógusképzésben és a pedagógus pályán	151
Barna Viktor: Felülnézetben – vezetők a kollégiumpedagógusok kompetenciáiról	153
Barabási Tünde: A szakmai fejlődés megítélése otthontanulási élmények mentén pedagógusjelöltek körében	160
Szabó Csilla Marianna – Horváthné Lázár Gabriella: Tanári kompetenciák napjainkban: az adaptált TALIS felmérés eredményei – az igények és a valóság	170
Varga-Csikász Csenge: A drámapedagógia szerepe a pedagógussá válás folyamatában	178
Lantos Tünde: A mentorálás jelentősége az óvodapedagógusok szakmai fejlődésében	187

Az iskolai és a családi nevelés lehetőségei	197
Szajli Claudia: Jövőorientáció vizsgálata egyszülős és kétszülős családban nevelkedő serdülők körében	199
Pásztor Éva: Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán, a tanári és tanulói hatékonyság jegyében	213
Moldován Szilvia: Szabadulózobák és ketrecek. Vallási nevelés a modern teológiai- és a fundamentalista nyelvfelfogás játékkerében	221
A történelem tanítása	229
Kaposi József: A történelemi műveltség – változó történelemtanítás	231
Kiss Gábor Ferenc: „Kronika”, mint történelmi forrás a videóinterjú tananyaghoz	241
Fodor Richárd: Párhuzamos történelmi narratívák a szabályozó dokumentumokban, angol és magyar történelemtankönyvekben	250
A természettudományos műveltség alakulásának támogatása	265
Both Mária Gabriella – Csorba F. László: A természettudományos műveltség tartalma	267
Hollósi Hajnalka, Márton Sára, Sójáné Gajdos Gabriella, Spákné Parada Andrea, Tanyiné Kocsis Anikó, János István, Dobróné Tóth Márta: Élménypedagógia kártyajátékokkal a Nyíregyházi Élményközpontban	275
Horváth Katalin: Őrségi terepgyakorlatoknál alkalmazott projektoktatás hatékonyságának vizsgálata a gimnáziumi korosztály tehetséggondozása során	283
Pedagógiai gondolatok, reflexiók	295
Kormos József: A filozófia és az etika, mint sajátos tantárgy	297
Jaskóné dr. Gácsi Mária: Gondolatok a 21. század pedagógiai nehézségeiről	302
Pálkuti Anikó: Szent Benedek Regulája a XXI. századi oktatás iránytűje	309
Podlovics Éva Livia: Reziliencia az oktatásban	317
Gombocz Orsolya: Mentortanárok munkájának támogatása a Tanárképző Tanszéken	323
Tolnai Andrea: A kezdő tanár problémáinak különböző rétegei az iskolában és a digitális oktatás kihívásai	330
Gál Judit: Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés mozgásos, szabály- és szerepjátékokkal	340
Szerzőink	359

Szerkesztői előszó

Ez a kötet a Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Vitéz János Tanárképző Intézetének immáron hatodik kiadványa a *Jó pásztor* című sorozatban. A három évvel ezelőtt elindított sorozat (A küldetés pedagógiája 2018, Pedagógiai valóságok 2018, Pedagógiai mozaik 2019, Pedagógiai változások – a változás pedagógiája, 2019, Dialógusok határtalanul 2020) célja, hogy fórumot biztosítson a különböző pedagógusképző műhelyekben folyó kutatási-fejlesztési tevékenységekről szóló beszámolóknak illetve azoknak a gyakorlati innovációknak, amelyek a pedagógusok gondolkodásmódjában és a mindennapi iskolai gyakorlatában megjelennek, amelyek a 21. század elvárásainak megfelelő pedagógiai valóságokról tudósítanak.

Sajátos ellentmondások jellemzik manapság az oktatás világát. Egyrészt azt halljuk, hogy a tudásgazdaság kihívásai globális szinten egyre erőteljesebb versenyhelyzetet indukálnak országok, kontinensek és kultúrák között, másrészt a mindennapokban azt tapasztaljuk, hogy az intézményes iskolarendszer az egész világon válságban van. Eltérő szemléletű tanulási-tanítási paradigmák egymásra torlódtak és különböző nézőpontok egymásra csúsztak, amelynek eredményeként a gyakorló pedagógusok mindinkább elvesztik tájékozódó képességüket. Számos tanár arról panaszkodik, hogy túlzottak vagy egyre minimálisabbak a követelmények miközben az állandó változtatások kiszámíthatatlanná, helyenként áttekinthetetlenné teszik a mindennapi pedagógiai munkát. A diákok, szülők pedig egyre kevésbé szeretik a tanórákat, ezért a pedagógiai munka nem az ismeretek reprodukcióját, hanem a tanulás módszerének elsajátítását igyekszik a fókuszba helyezni. A kutatások, felmérések azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a pedagógusok többsége sem pozitív lehetőségként éli meg a tanárszerep változásából adódó pedagógiai tevékenységeket. A dominánsan ismeretátadó módszert alkalmazó pedagógusok számára az új elvárások (motiváló és interaktív módszerek, aktív tanulói tevékenységek), az ún. facilitátori szerep nem tűnik vonzóknak. Bizonytalanul vannak rá felkészülve, és arról sincsenek meggyőződve, hogy ez eredményesebb lenne a diákjaik felkészítése szempontjából.

Ebben – a már-már szürreálisnak tetsző helyzetben – azért van önmagán túlmutató jelentősége egy ilyen válogatásnak, mert az elmúlt évtizedek tapasztalatai arról tanúskodnak, hogy a válságra adott releváns válaszok nem makro-, hanem mikroszinten (tantermekben, foglalkoztató szobákban) tudnak csak megszületni. Ott, ahol a gyerekekre figyelő, az ő gondolataikat, érzéseiket értő és az új megoldásokat kereső pedagógusok dolgoznak. Olyanok, mint e kiadvány szerzői, akik reflektíven viszonyulnak saját tevékenységükhöz és eset-, vagy műhelytanulmányokban mutatják be megfigyelésüket, kutató-fejlesztő munkájukat és innovációs tevékenységüket. Minden feldolgozott téma, eset azt a meggyőződést erősíti, hogy az intézményi-tantermi mikroszintű folyamatok támogatására, a pedagógusok szakmai munkájának segítésére kellene sokkal több figyelmet és erőforrást biztosítani. A támogatási folyamat egyik sarokköve lehetne a nevelési-fejlesztési innovációs tevékenységek, különböző kísérletek támogatása, a helyi jó gyakorlatok ösztönzése, megosztása. Reményeink szerint ez a kiadvány is ezt szolgálja.

Óvodai nevelés

Ábrahám Gréta

A gardneri interperszonális és intraperszonális intelligencia vizsgálata óvodáskorban

Bevezetés

Gardner (1983) többszörös intelligencia elmélete, valamint Sternberg (1985) triarchikus (analitikus, praktikus és kreatív) intelligencia modellje szakít az addigi szingularista felfogással, miszerint létezik egy általános intelligencia, a g-faktor, amely a részkapességekből felépülő hierarchia csúcán helyezkedik el, ezzel meghatározva minden intellektuális részkapességünket (Dezső 2012: 208–215).

Az intelligencia fogalmát Gardner többes számban használja, mivel nyolc egymástól független egységként különböztet meg verbális, logikai-matematikai, térbeli, zenei, testi, interperszonális, intraperszonális és környezeti intelligenciát. Felfogásában az általa leírt intelligenciákban minden ember elér egy bizonyos szintet, csak a szintek mértékében és mintázatában vannak eltérések (Dezső 2014a).

A Gardner-féle interperszonális intelligencia egyrészt mások érzéseinek, hangulatának, szándékának és indítékának megértését jelenti, másrészt a sikeres kommunikációs képességet, a konfliktuskezelés és együttműködés készségét foglalja magába (Gardner 1985, Dezső 2015b: 32–44). A gardneri interperszonális intelligencia rokonítható a szociális kompetencia számos ismert meghatározásával (Trower és mtsai 1978: 49–58, Argyle 1983, Fülöp 1991: 49–58, Schneider 1993, Rose–Krasnor 1997: 111–135, Nagy 2000, Zsolnai 2010: 78–96). Összetevőinek azonosításával, fejlesztési lehetőségeivel és a fejlesztés hatásával közel 50 éve foglalkoznak a nemzetközi pszichológiai és pedagógiai vizsgálatok. A továbbiakban a szociális kompetencia fogalmát a gardneri interperszonális intelligencia koncepcióval felcserélhetően használom.

Zsolnai (2008) szerint a szociális készségek definiálásakor legtöbbször Trower és mtsai (1978) értelmezésére hivatkoznak, miszerint: „A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék.”

A szociális kompetencia fejlettsége Rutter (1984), Schneider (1993), Tunstall (1994) felfogásában függ az egyén a személyiségből fakadó, a család által képviselt és az iskolai környezetből eredő tényezőktől.

Az intraperszonális intelligencia önismereti képességet, saját magunk, érzéseink és képességeink megértését jelenti (Dezső 2012: 208–215). Mayer és Salovey (1993) képesség alapú érzelmi intelligencia (ezentúl ÉI) felfogása megfeleltethető a gardneri intraperszonális intelligencia értelmezésnek. A továbbiakban e két értelmezést szinonimaként alkalmazom. Az ÉI képesség-alapú modelljeiben Mayer és munkatársai úgy vélték, hogy az ÉI az a képesség,

amely lehetővé teszi az érzelmek jelenlétének és kapcsolatainak felismerését, valamint azt is, hogy gondolkodjunk és problémákat oldjunk meg mindezek által. Az érzelmi intelligencia kulcsfontosságú az érzelmek észlelésében, az érzelmekhez kapcsolódó érzések társításában, ezen kívül az érzelmek kezelésében és az érzelmek által hordozott információk megértésében. Az érzelmi képességek szoros kapcsolatban állnak mind a szociális, mind a kognitív képességekkel (Mayer és Salovey 1993: 433–442).

1. A kutatási téma megjelölése

A szociális készség működésének hatékonysági foka nagymértékben befolyásolja az ember szakmai, magánéleti boldogulását, az iskolai és a munkahelyi teljesítményét (Zsolnai 1994: 293–302, Dezső 2012: 208–215). Az érzelmek megfelelő kifejezése alapvető fontosságú a szociális interakcióban. Azok, akik jobban meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, sikerebbnek bizonyulnak társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek (Zsolnai 2010: 78–96).

A szociális kompetencia (gardneri interperszonális intelligencia) óvodai és iskolai fejlesztése elengedhetetlen fontosságú. A tudatos és tervszerű fejlesztés célja, hogy a társadalmi beilleszkedéshez, a szakmai és a magánéleti sikerességhez szükséges szociális összetevők (motivációk, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) hatékonyan tudjanak működni (Dezső, 2011, Zsolnai 2015: 59–68).

A család, mint környezeti tényező döntő fontosságú a szociális készségek kialakulásában. Ez a legelső közösség életünkben, amely bevezet bennünket a társas viselkedés szokásrendjébe, hiszen itt sajátítjuk el a kulturális szokásokat, szabályokat és a külső elvárásokat (Bagdy, 1977).

1.1. A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás célja bemutatni az inter- és intraperszonális intelligencia és a szociális hatékonyság kapcsolatát óvodáskorban. Vizsgálni, hogy a „diszfunkcionálisan működő család” (Busi, 2004) gyermekének szociális és emocionális készségei milyen mértékben maradnak alul az „egészséges családban” (Busi, 2004) nevelkedő gyermek készségeitől.

Hipotézis: A szociálisan hatékonyabb óvodás csoportjában népszerűbb, több baráti kapcsolattal rendelkezik. Mindezek mellett érzékenyebb mások szükségleteire, magasabb az önértékelése, kevésbé félős az idegenekkel, és viselkedészavarok ritkábban jelentkeznek nála. Ezzel ellentétben a szociálisan kevésbé hatékony óvodás gyakrabban küzd magatartászavarokkal, kevesebb kommunikációs helyzetet és személyes kontaktust él át. Ebből kifolyólag gyengébb kommunikációs készséggel rendelkezik, ami magányosabbá, kevésbé népszerűvé

teszi csoportjában. A szociális ügyesség hiányában új szituáció esetén bátortalanabbak, tehetlenebbek, ritkábban kérnek segítséget, akár csoporttársaiktól, akár az óvodapedagógustól (Inántsý és Máth 2004: 215–229).

1.2. A vizsgálatban résztvevők bemutatása

Kutatásomat Magyarokánizsán (Szerbia) a Gyöngyszemeink óvodában végeztem középső (4-5 évesek) és nagy csoportos (5-6 évesek) óvodásokkal. A középső csoportból 20 gyermek (9 lány, 11 fiú), a nagy csoportból 22 gyermek (10 lány, 12 fiú) vett részt a felmérésekben. A középső csoportot Vázsonyi Ágota, a nagy csoportot Rác Nagy Tünde óvodapedagógus vezette, akik szintén részt vettek a felmérésben kérdőíves és interjú formában.

1.3. Vizsgálati módszerek, mérőeszközök

A gyermekek intra- és interperszonális intelligencia mérésére kvalitatív kutatási módszert alkalmaztam. A kutatás során alkalmazott módszerek feltáró, leíró és elemző jellegűek. A felmérés során szociometriai kérdőívet (Bánné Mészáros 2016) alkalmaztam, amiből megismerem az érzelmi viszonyokat tükröző csoportszerkezetet és a kohézió mértékét, valamint az egyes csoporttagok elfogadottságát vagy elutasítottságát. A szociometriai mátrix segítségével megrajzoltam a szociogramot, melyből tisztán kivehetők voltak a gyermekek társas viszonyai.

Az óvodapedagógusok társas-közösségi tulajdonságok jellemzőit feltáró kérdőívet töltöttek ki. (Tóth 2004: 76-79). A kérdőív segítségével a csoportban fennálló társas-közösségi tulajdonságokra vonatkozó tapasztalatokat tudtam rendszerezni és számszerűsíteni. A kérdőív 43 tétele három nagyobb tulajdonságcsoportra osztható: közösség iránti beállítódás, társakhoz való viszony, egyéni vonások (érzelmi-akarati vonások, magatartás) Mivel a megítélés gyermekenként történt, ezért óvodásonként sokszorosítottam és töltöttem ki.

Az óvodapedagógusokkal végzett interjú (Tóth 2004: 102–104) során a következő kérdések mentén ismertem meg az óvodások családi hátterét: Milyen a szülők gyermekükhöz és a gyermeknek szüleihez fűződő kapcsolata? Milyen családi nevelésben részesül a gyermek? Vannak-e ellentétek a szülők között? Foglalkoznak-e a gyerekekkel, törődnek-e vele otthon? Milyenek a szülők gyermekükkel kapcsolatos ambíciói? Ellenőrzik megfelelően a gyermeküket a szülők? Tájékozottak-e a szülők a gyerek óvodai életével kapcsolatban? Látogatják-e a szülők az óvodát? Éreztetik-e gyermekükkel, ha nem értenek egyet a pedagógussal?

A felmérések alatt végig alkalmaztam a megfigyelés módszerét (Szokolszky, 2004), melyek során a következő szempontokat vettem figyelembe: kapcsolatteremtés, kooperáció, feladathelyzethez történő alkalmazkodás.

Végezetül összehasonlítottam a szociogram, a kérdőív, az interjú és a megfigyelés eredményeit.

2. A vizsgálati eredmények bemutatása

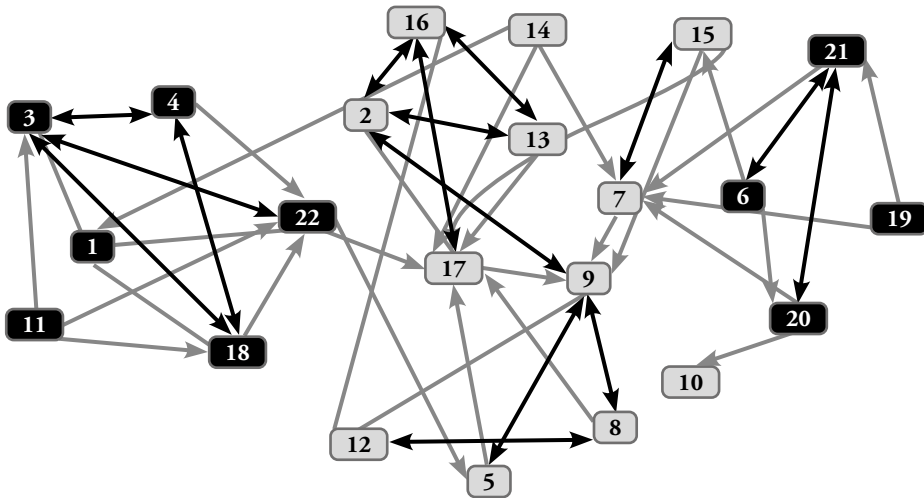
2.1. Szociometriai kérdőív

A szociometriai kérdőív alkalmazása a csoportban a „postás játék” módszerével történt (Bánné Mészáros, 2016). A játék menete: „Mindenki kap 3 képeslapot, amin rajta van a saját jele. Tegye be a legjobb barátjának az öltözőzsákjába minden gyermek. Annak a 3 gyermeknek tedd a zsákjába, akit a legjobban szeretsz a csoportban!” A gyerekek a barátaitól kapott képeslapokra rárajzolják saját jelüket. A kapott eredményeket szociometriai mátrixban összesítettem, majd szociogramon ábrázoltam.

A nagycsoportba 22 óvodás jár, 10 lány és 12 fiú. Három gyermek kivételével mindenki meg tudott nevezni három legjobb barátot. A csoportban legnépszerűbb gyermek a 9-es és a 17-es számú gyermek, akik 7-7 képeslapot kaptak. A csoportban népszerű gyermek a 3-as és 7-es sorszámú óvodás, akik 5-5 képeslapot kaptak. 4 képeslapot kapott a 2-es, 16-os és 18-as sorszámú gyermek. 3 képeslapot kapott a 21-es sorszámú óvodás. 2 képeslapot kapott a 4-es, 5-ös, 8-as 13-as 16-os és 20 sorszámú óvodás.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Össz.	
1	x		+															+				+	3	
2		x							+				+			+								3
3			x	+														+				+		3
4			+	x														+						2
5					x				+									+						3
6						x									+					+	+			3
7							x		+						+									2
8								x	+			+						+						3
9		+			+			+	x															3
10										x														0
11			+								x							+				+		3
12								+	+			x					+							3
13		+											x			+	+							3
14	+						+							x			+							3
15							+	+							x		+							3
16		+											+			x	+							3
17		+						+									+	x						3
18			+	+														x				+		3
19							+												x		+			2
20							+			+										x	+			3
21						+	+													+	x			3
22			+		+												+					x		3
Össz.	1	4	5	2	2	1	5	2	7	1	0	1	2	0	2	4	7	4	0	2	3	4		

1. ábra. A nagycsoportban felrajzolt szociometriai mátrix



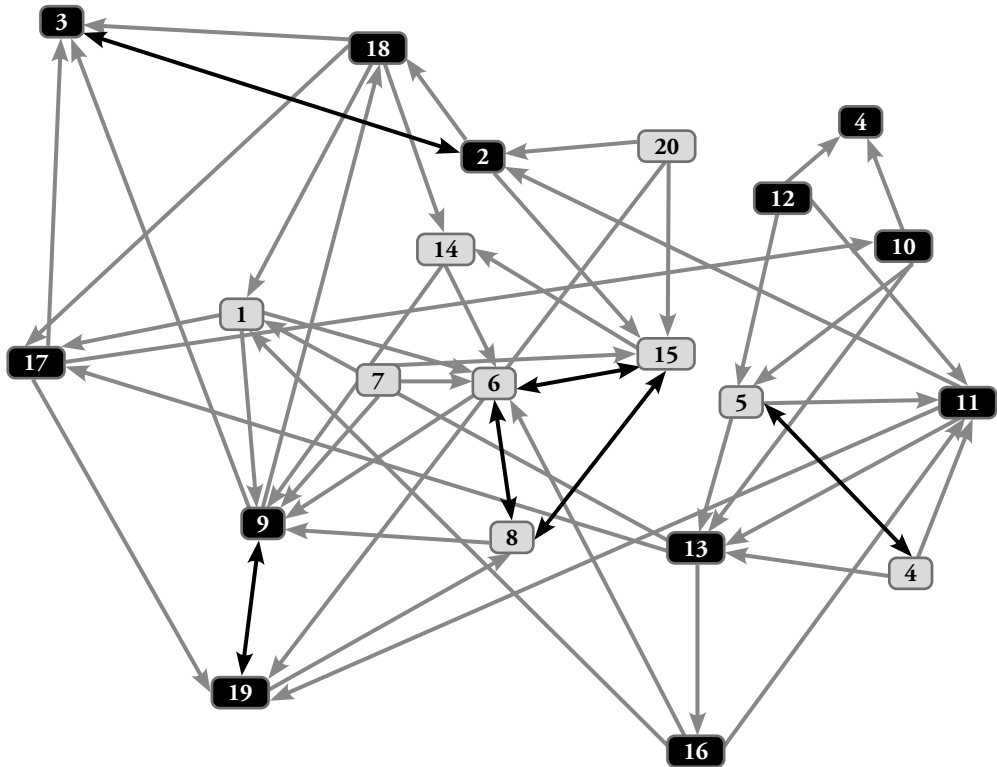
2. ábra. Szociogram (nagy csoport)

Magányos gyermek a 14-es és 19-es sorszámú, akiket senki sem választott. Kölcsönös választások: Háromszoros választás 2-es 3-as és 9-es számú óvodás esetében fordult elő. Kétszeres választás volt még 4-es, 8-as, 16-os, 18-as és 21-es számú óvodás esetében.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Össz.
1	x					+			+								+				3
2		x	+												+			+			3
3			+	x															+		2
4					x	+					+		+								3
5						+	x				+		+								3
6							x		+	+					+						3
7							+	x		+					+						3
8							+		x	+					+						3
9				+						x									+	+	3
10					+	+					x			+							3
11			+									x		+						+	3
12					+	+						+	x								3
13			+											x			+	+			3
14							+		+	+					x						3
15							+		+						+	x					3
16		+					+				+						x				3
17					+					+								x		+	3
18		+												+			+		x		3
19						+		+	+											x	3
20			+													+					3
Össz.	3	3	3	3	3	7	0	4	5	1	4	0	4	2	5	1	3	3	4	0	59

3. ábra. Szociometriai mátrix (középső csoport)

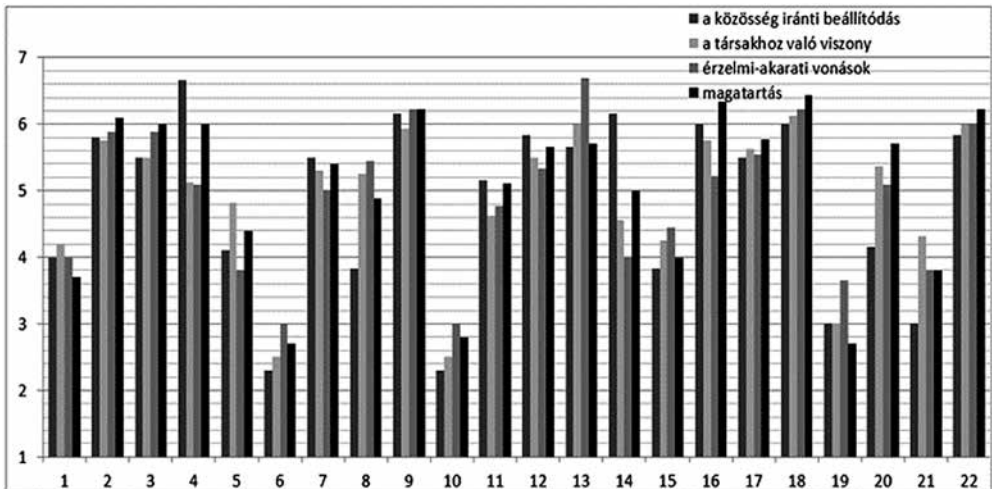
A középső csoportba 20 óvodás jár, 9 lány és 11 fiú, egy gyermek kivételével mindenki meg tudott nevezni három legjobb barátot. A csoportban legnépszerűbb gyermek a 6-os sorszámú gyermek, aki 7 képeslapot kapott. A csoportban népszerű gyermek a 9-es és 15-ös sorszámú óvodás, akik 5-5 képeslapot kaptak. 4 képeslapot kapott a 8-as, 13-as és 20-as sorszámú gyermek. 3 képeslapot kapott az 1-es, 2-es, 3-as, 4-es és 5-ös sorszámú óvodás. 2 képeslapot kapott a 14-es sorszámú óvodás. Kevésbé népszerű óvodás a 16-os számú gyermek, aki 1 képeslapot kapott. Magányos gyermek a 7-es, 12-es és 20-as sorszámú, akiket senki sem választott. Kölcsönös választások: háromszoros kölcsönös választás a 15-ös és 8-as gyermeknél volt.



4. ábra. Szociogram (középső csoport)

2.2. Az óvodapedagógusokkal készített felmérés eredményei

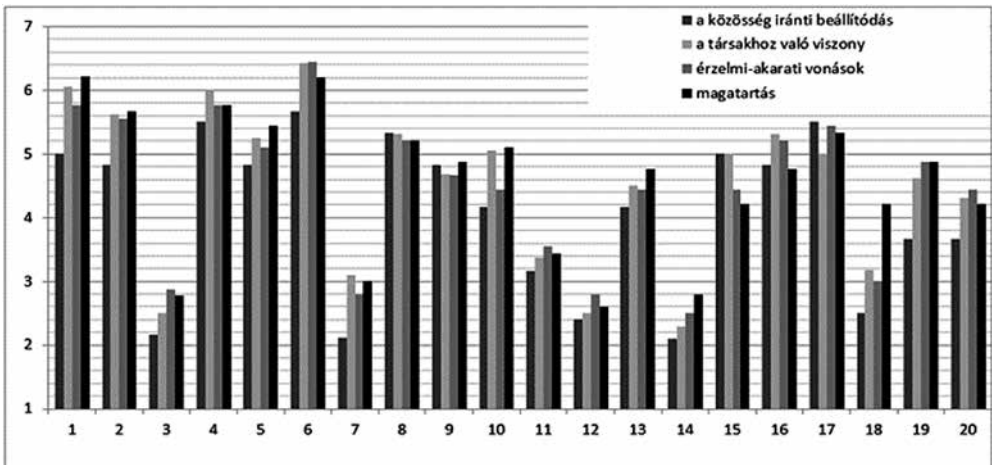
Az óvodapedagógusok által kitöltött kérdőívet a következőképpen összesítettem: Gyermekenként összeadtam az egyes tulajdonságcsoportok 1-7-ig választott értékeit, majd átlagot számítva megkaptam óvodásonként a tulajdonságcsoportok átlagértékeit, amit diagramon ábrázoltam (5. ábra).



5. ábra Nagycsoportos óvodások társas-közösségi tulajdonságok jellemzői

A diagramból kivethető, hogy a 6-os 10-es és 19-es sorszámú gyermek rendelkezik a legalacsonyabb értékekkel.

A középső csoportra vonatkozó eredményeket a 6. ábra szemlélteti. A diagramból látható, hogy a 3-as, 7-es, 12-es és 14-es sorszámú gyermek rendelkezik a legalacsonyabb értékekkel.



6. ábra. Középső csoportos óvodások társas-közösségi tulajdonságok jellemzői

2.3. A megfigyelés módszerével kapott eredmények

A két csoport óvodásait szabad játék során figyeltem meg, fókuszálva, hogy ki kivel és hogyan játszik, valamint, hogy hogyan kapcsolódik be a másik játékába.

A nagycsoportos óvodásoknál a legnépszerűbb és legtöbb baráttal rendelkező gyermek a 9-es és 17-es sorszámú, középső csoportban a 6-os sorszámú, mind a hárman 7 képeslapot kaptak, ezzel a legtöbb baráttal rendelkező gyermekeknek választotta a saját csoportja. A szabad játék alkalmával megfigyeltem, hogy az új szituációkhoz és szabályokhoz könnyebben alkalmazkodtak. A spontán kialakult csoportos játék alkalmával ők ketten koordinálták a játékot és segítettek csoporttársaikon, ha valamit nem értettek. A beszélgetések során könnyebben megnyíltak és választékosan fejezték ki magukat. Az óvodapedagógusok elmondása szerint a szülők gyermekükhöz fűződő kapcsolata stabil, jó viszony, a gyerekekkel otthon rendszeresen törődnek, a gyermekükkel kapcsolatos ambícióik pedig reálisak. A gyermek óvodai életével kapcsolatban tájékozottak, és rendszeresen látogatják az óvodát.

Nagycsoportban a legmagányosabb óvodás a 14-es és 19-es sorszámú gyermek, középső csoportban a 7-es 12-es és 20-as sorszámú óvodás volt. A csoport egyiküknek sem adott képeslapot, ezzel a legmagányosabb gyermekké váltak csoportjukban. A második kérdőív összesítése alapján magatartásban, érzelmi téren és társakhoz való viszonyban is alulmaradnak társaiknál. A szabad játék során megfigyeltem, hogy ezek a gyerekek magatartási zavarokkal küzdöttek: vagy verekedtek társaikkal, romboltak és kiabáltak, vagy egyáltalán nem kommunikáltak sem csoporttársaikkal, sem velem. A csoportos játékban nem vettek részt, inkább egyedüli játékba fogtak, vagy a csoporttársaik nem engedték, hogy csatlakozzanak, mivel csak hátráltatták a játékot. Amikor beszélgetéseket kezdeményeztem, nehezen és tömondatokban válaszoltak, kerülték a szemkontaktust. Az új szituációkra agresszióval vagy néma „lefagyással” reagáltak. Az óvónő elmondása szerint a szülők túl engedékenyek és elhanyagolóak a gyermekekkel. Két gyermek esetében válófélben vannak a szülők.

Összefoglalás

A vizsgálatok alapján beigazolódott, hogy a szociálisan hatékonyabb óvodások népszerűek csoportjukban, több baráti kapcsolattal rendelkeznek. Az idegenekkel kevésbé félősek és kommunikatívak. A kérdőív szintén alátámasztotta feltételezésemet, miszerint magatartásban, érzelmi téren és társakhoz való viszonyban is a magas pontszámot érték el. A megfigyelés alkalmával szintén érzékelhető volt a szociális készségből adódó különbség. A kutatási adatok alátámasztják, hogy a szociális kompetencia fejlettségi foka és a családi háttér nagymértékben befolyásolja az interperszonális kapcsolatok alakulását.

Kutatásom alapján számos, a szociális készségek mérési és fejlesztési lehetőségeivel kapcsolatos tanulság vonható le. A vizsgálatok során mért szociális készségek és készségcsoportok fejlettségének megítéléséről kirajzolódott kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (több pedagógus, szülő, társak) bevonásával. Azonban ennek megvalósítása gyakran

akadályokba ütközik. Egyrészt az óvodások életkori sajátosságaiból adódóan az objektív társ-jellemzés hiánya, valamint az ezzel a korcsoporttal foglalkozó pedagógusok alacsony száma. Másrészt gyakran nincs lehetőség a szülők bevonására.

A gyermek személyiségvonásai, tulajdonságai, viselkedése a családban alapozódik meg. Itt tanulja meg elsőként az emberek közti kapcsolatok alapvető formáit, hiszen elsődleges közvetítője az értékeknek, az elvárásoknak, a szokásoknak és a szabályoknak (Bagdy 1977).

Felhasznált irodalom

- Argyle, Michael 1983. *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin. Harmondsworth.
- Bagdy Emőke 1977. *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bánné Mészáros Anikó 2016. *Mérés-értékelési lehetőségek az óvodában*. Református Pedagógiai Intézet. Budapest.
- Busi Etelka 2004. *Nevelési szinterek I. A család*. Apertus Közalapítvány.
- Dezső Renáta Anna 2014a. A diverzitás lehetséges megjelenési formái (a neveléstudományokban): Kutatás, fejlesztés, képzés és gyakorlat. In: Nikolett Márhoffer: *Tanulásközpontú pedagógia – Kompetencia alapú pedagógusképzés*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs.
- Dezső Renáta Anna 2011. „Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen” *Közoktatási projektsomag a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával: Segédanyag a „Többszörös intelligenciák a közoktatásban” című Speciálkollégiumhoz*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs.
- Dezső Renáta Anna 2012. Többszörös intelligenciák – utópia a magyar közoktatásban? In: Bálint Ágnes – Di Blasio Barbara: *Az utópia ezer arca: Tanulmányok*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs. 208–215.
- Dezső Renáta Anna 2015a. A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és felelősség*. 32–44.
- Fülöp, Márta 1991. A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*. 49–58.
- Gardner, Howard 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York.
- Mayer, John D. – Salovey, Peter 1993. The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 433–442.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Rose-Krasnor, Linda 1997. The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*. 111–135.
- Rutter, Michael – Quinton, David 1984. Parental psychiatric disorder: Effects on children. *Psychological Medicine*. 853–880.
- Schneider, Barry H. 1993. *Children social competence in context*. Pergamon Press. Oxford.
- Sternberg, Robert Jeffrey 1985. *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. New York.

- Szokolszky Ágnes 2004. *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Tóth László 2004. *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanuló megismeréséhez.* Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Trower, Peter – Bryant, Bridget – Argyle, Michael 1978. Social skills and mental health. *University of Pittsburgh Press.* 49–58.
- Zsolnai Anikó 1994. A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia.* 293–302.
- Zsolnai Anikó 2008. A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. *Iskolakultúra Online.* 119–140.
- Zsolnai Anikó 2010. A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó – Kasik László: *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 78–96.
- Zsolnai Anikó 2015. Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra.* 59–68.

Tölgyessy Zsuzsanna

Ördögtől a Megváltóig: a gyermekkép változásai

Bevezetés

Multikulturális világunkban gyakran tapasztaljuk, hogy a gyerekekre különbözőképpen tekintenek az egyes felnőttek, illetve másmilyen viszonyt tartanak helyesnek felnőtt és gyerek közt.

A mindenkori gyermekfelfogás, a gyermekkép (a gyerekekre vonatkozó elméleteknek, vélekedéseknek a gyűjtőfogalma) ezer szállal kötődik a gyermeknevelés hétköznapi gyakorlatához. A gyerekekről való elméleti konstrukciókat a felnőttek alakítják ki, amelybe a gyermek beleszületik.

A biológiailag külsőleg is meghatározott gyermeket az egyes korokban másképp látták – ennek bizonyítására csak nézzük meg a kisded Jézus alakját Giotto 1310 körüli és Raffaello 1514-es ábrázolásán (lásd *1. és 2. számú képmellékletet*): Giotto gyermekalakja egy kisméretű felnőtt, aki már az anyja ölében is tanít, ezzel szemben Raffaello hús-vér gyerekfigurát alkot meg a reneszánsz jegyében. Megállapítható, hogy az adott gyerekábrázolásokban manifesztálódott mindenkori gyerekkép jól beleilleszthető az adott történeti korszak társadalmi valóságába.

Az alábbi cikk csak az európai kultúrkörben próbálja áttekinteni a gyerekkép alakulását abból a célból, hogy egyrészt ezen ismeretek birtokában felismerjük a múlt összetorlódott, ma már devianciának tartott, gyerekekre vonatkozó nézeteit – ezek a jelenkori bűnügyi hírek tragédiában is felsejlenek –, másrészt, hogy a ma normálisnak és természetesnek tartott álláspontokat is nagyobb távlatban lássuk.

1. Vita a gyermekkor meglétéről

Philippe Aries véleménye szerint a középkor gyermekkor nélküli: a gyermek attól kezdve, hogy megélt szülője vagy dajkája gondoskodása nélkül, a felnőttek társalmához tartozott. Példaként hozza erre a források szerint törvényeket tanulmányozó ötéves trónörökös, a későbbi XIII. Lajost. Bizonyos szabadosság is jellemezte a középkori társadalmat, amelyben, ha csak tehették, a felnőttek is játszottak. A kisdedek nagy gyerekhalandóságát Aries szerint a szülők könnyen fogadták; a középkori iskolák a diákokat sem bontják külön életkorok szerinti csoportokra, ugyanis nem ismerték föl a gyermekkor sajátosságait, amely modern (polgári) képződmény. Aries véleménye szerint az óvás, a nevelés és egyben a szigorú iskola-rendszer a XVIII. századtól kezdődik.

Lloyd DeMause is hasonlóan gondolkodik: szerinte a gyermekkor története nem más, mint egy lassú, de folyamatos fejlődés a gyerek-felnőtt kapcsolatában. Az első korszaknak a gyerekgyilkos ókort tekinti (az antikvitástól kb. Kr. u. 4. századig terjedő időszak): a szülők úgy tekintenek a gyerekeikre, mint a saját tulajdonukra, akit akár meg is gyilkolhatnak szakrális áldozatként – Ábrahám és Izsák, Agamemnón és Iphigénia történetében épp az Isten, ill. egy isten akadályozza meg a gyermekáldozatot. A következő korszakot (4–13. század) kitevés, az azt követőt (14–17. század) ambivalencia, az iskoláztatást bevezető 18. századot intrúzió (behatolás, birtokbavétel) fogalmával jellemez. Azt állítja, hogy a 19–20. század közepére már nem a gyerek akarátának minden áron való megtörése a cél, hanem az, hogy beilleszkedjék a társadalomba, ezért címkézi ezt az időszakot a szocializáció kifejezéssel. Az 1950-es esztendőket tekinti a gyermekközpontú, a gyermek fejlődését követő nevelés korszakának kezdetének, melyet a támogatás és az empátia fogalmával jelöl meg.

Velük szemben áll két történésznő – Shulamit Shahar és Linda Pollock – álláspontja, akik kutatásaik tükrében azt állítják, hogy a gyermekkor mindig létezett: a szülők gyermekek iránti attitűdjei kevésbé térnek el az egyes történelmi korszakokban, a szülő és a gyermek egymás iránti kötődése nem történelmi, hanem biológiai kategória. Nézetüket alátámasztja egyrészt az állatvilágban is megfigyelt gondos utódgondozás, másrészt az embercsecsemők éretlensége, melynek következtében lelkiismeretes gondozás nélkül el is pusztulnának.

A két nézőpont közötti különbség a hosszú ideig tartó szoros pólyázás (lásd 3–4. sz. képmellékletet) kérdésében is kimutatható. Aries és DeMause a tetőtől talpig való szoros pólyázás évszázadokon át uralkodó szokását, azaz a mintegy csomag rongyként gúzsba kötött csecsemőt, az elutasítás látens formájaként értelmezik. A szoros pólyázás, amely aluszékonnyá tette a csecsemőket, szokása még Rousseau korában is általános gyakorlat. (Rousseau tiltakozott is az ellen, hogy nem engedik a csecsemő szabad mozgását, „sőt fejét főkötők jármába hajtják. Mintha attól félnének, hogy úgy fog festeni, mintha élne” [Pukánszky 2001: 49].) Shahar és Pollock ezzel szemben úgy látja, hogy a pólyázás épp a gyermek védelmét szolgálja: egy csúszó-mászó kisgyerek számára életveszélyes lenne a nyitott tűzhellyel rendelkező középkori otthon, mivel a legtöbbször az egész család egy helyiséget lakott, a csecsemő létfontosságú értelmi-érzelmi fejlődését a szociális környezet biztosította, így a mozgás terén való elmaradottságát pedig rövid idő alatt behozta a kisgyermek.

Mindenesetre az bizonyosnak mondható, hogy a középkorban rövid gyermekkorral számolhatunk, a felnőttkorba való átlépés a kötelességek terén korán megtörtént, hiszen természetesnek gondolták az adott korban, hogy az előbb említett ötéves trónörökös a törvényeket tanulmányozza, a négyéves későbbi Szent Margit buzgón imádkozik, és magától értetődőnek tartotta az idősebb szülőkkel rendelkező Arany János is, hogy 14 évesen segédtanítóiént eltartja a szüleit. A felnőtt jogokat (házasságkötés, hivatalvállalás, vagyonról való döntés) az apai korlátlan hatalom erősen korlátozta. Bizonyos intolerancia a kisgyerekes kor jellemzői iránt, mint a szobatisztaság hiánya, a sírás, cumi, a cumisüveg, partedli stb. a szülők egy részénél ma is megfigyelhető – ők azok, akik gyorsan túllépnének a csecsemőkor-kisgyerekkoron.

2. Kezdetek

A nevelés első formái a gyermek-felnőtt társas interakciójában a bemutatás, az utánzás, a magyarázás, a javítás lehet most is, az ősidőkben is.

Ha a Margaret Mead által dokumentált Szamoa szigetén élő bennszülöttek nevelési szokásait összevetjük a magyar paraszti világgal, szembeűnnek az azonosságok:

- tradíció nagy szerepe, társadalmi mobilitás alacsony szintje: a gyerekek a szűleik nyomdokába lépnek.
- a gyermek mintegy közös tulajdona a törzsnek, a falunak; nevelését, ellenőrzését az egész közösség végzi, a gyermek számára követendő példát nemcsak a szűlei biztosítanak, hanem a közösség egyes tagjai is.
- a fiúk és a lányok nevelése 4–5 éves koruktól válik különbözővé. A kislányok nevelését a férfiak, a kislányokét a nők közössége végzi. Hogy a nemi közösségek érdekeit felűlírja a család érdeke csak fokozatosan alakul ki, a két értékrend szembekerűlését örökíti meg például *Kőműves Kelemenné* története, amelyben a 12 kőműves Déva várának felépítése érdekében valamelyikük asszonyának a feláldozását javasolja, és az egyezség ellen a férj, Kőműves Kelemen sem lázad fel.
- a gyerekekkel szembeni legfőbb elvárás: hamar felnőjenek, ennek érdekében fokozatosan nehezedő feladatokkal látják el őket, külön életterük nincs, itt-ott elbűjva játszhatnak, mint például a kemencesutban, szénapadláson.

3. Szűlő-gyermek kapcsolat hierarchiája

A gyermek szó a függőségben lévő személyek – szolgák, inasok, katonák, beosztottak stb. – gyűjtőfogalma volt egykor.

Szent Ágoston (354–430) szerint a gyermek bűnben fogant és bűnre hajlamos, ezért szükséges, hogy a szűlő a gyermek eredendően rosszra törekvő hajlamait kigyomlálja, és a jó példa felmutatásával nevelje. A gyerekeknek zokszó nélkül alá kell vetnie magát a felnőttek (szűlő, nevelő) akaratának. A gyermeki rosszság elleni küzdelemben megengedhető a gyakori testi fenyték alkalmazása is. (Pukánszky 2001: 32)

Minden apa pűspök a házában – hirdeti Luther, aki a gyerekekre úgy tekint, mint egy „pompás, örök kincs”-re, amelyet meg kell óvni Isten számára. Az 1529-ben írt *Nagy Katekizmusban* a szűlői hatalmat egyenesen Istentől eredezteti, a szűleiknek a gyerekek feltétlen engedelmséggel tartoznak. Luther a szigorú nevelés híve, szerinte a gyermek akaratát „folyamatosan meg kell törni, el kell szenvednie a büntetést akkor is, ha az néhanapján joggalan”. (Aggné–Mikonya 2014: 62).

A kibontakozó polgári család felfogása szerint a gyermek jelleme a szűlők „tisztességének és jó hírének” tükrözője: ha a gyermek rosszat tesz, szégyent hoz a szűlei fejére. Ennek a nevelésnek még az újkorban is szerves része a gyakori, szinte „preventív jellegű” testi fenyték.

Locke, Kant, Rousseau szerint az emberi tökéletesség titka a nevelésben rejlik, a gyerekekben rejlő képességsírak csak a neveléssel fejleszthetők ki. A felvilágosodásnak ezen nézetei hozzájárultak az abszolutista uralkodók (Nagy Frigyes, Mária Terézia) központosított iskolarendszert létrehozó terveihez, amelyek a gyakorlati megvalósítása a 19. század második felében realizálódott – lásd Eötvös József 1868-as népoktatási törvényét, amely már bünteti, ha a szülők nem járatják elemi iskolába gyerekeiket. (Móricz Árvácska című regénye alapján tudjuk, hogy kiskapuk ezen a téren is léteztek: Árvácska nevelőszülei csirkével, túróval, tojással vesztegetik meg a tanítónét, hogy szemet hunyjon a fölött, hogy a faluban nem minden tanköteles gyermek jár iskolába.)

A szülők is egyre nagyobb gondot kezdtek fordítani gyerekeik nevelésére. Az ágostoni bűnös gyermek mellett megszületik az „ártatlan gyermek” mítosza is. E két tendencia ütközőpontján a szülő-gyermek kapcsolatra a távolságtartás és a kötődés ambivalenciája lesz jellemző. (Lásd 5-6. sz. képmellékletet.) A szülői kontroll egyre áthatóbb lesz, a gyerekeket korán engedelmességre szoktatják, de már nem verik őket öncélú rendszerességgel. Erre a korszakra a gyermekgyógyászat fejlődése (pl. himlő elleni oltás: Mária Teréziának 3 tizenéves gyermeke halt meg himlőben; Kölcsey Ferenc pedig fél szemét veszítette el e betegségben) jellemző, ami a 18–19. századra a gyermekhalandóság bizonyos csökkenését eredményezte.

A hideg fejjel elvégzett testi fenytésnek már nincs, de a kamaszkorban kapott megérdemelt, sorsfordító atyai pofonnak ma is van hitele a nem hivatalos, de tetten érhető szülői gyakorlatban. A rendszeresen vert gyermekek esetében pedig a gyermekvédelem, a bűnüldözés próbál beavatkozni, és megnyugtató megoldást találni.

A szülők közti munkamegosztás, miszerint az anya testesítette meg az elfogadó szeretetet, a gondoskodást, míg az apa alakja a védelem, a szigor és a rend fogalmával forrott össze, szinte napjainkig tarja magát. A dolgozó, a családi életből kiszoruló vasárnapi apa alakja ma is kísért.

4. Szülő-gyermek kapcsolat térbelisége

DeMaus kutatásai bizonyítják, hogy a középkorban és az újkorban a felnőttek a gyermekeiktől megszabadulva élték életüket: gyerekeiket szoptatós dajka gondjaira bízták, kolostorba küldték, szolgának adták, túszként, zálogként használták, cseregyerekként másik családnál neveltették udvarhölgyként, apródként addig, amíg be nem lehetett mutatni a felnőtt társadalomnak a gyermekiség letudta után mint eladó sorban lévő leányt vagy mint képzett ifjút.

Ennek a jelenségnek a 18–19. századi továbbélése a polgári gyerekzsoba, amely az eddig ismeretlen különszobát, de egyben a többi szobából való száműzetést is jelentette. A szexualitás tabuvá válásával a kor megkövetelte az úri gyerekek eltávolítását a hitvesi ágytól, de a polgári prúd felfogás az apát is kizavarta szülés esetén a hálószobából. Kezdetben a gyerekzsoba elhelyezése is jelezte a gyermekek megbecsülését: többnyire a cselédszoba és a konyha közelében helyezkedett el, gyakran ablaka sem volt. Így nem csoda, ha a gyerekek sokszor megváltásnak érezték, ha kiszabadulhattak innen, és a délutánt édesanyjukkal tölthették a szalonban. Azonban fokozatosan a gyermekek értékének emelkedésével csinosodott a gye-

rekszoba, kifejlesztették a sajátos gyermeki szükségletekhez igazodó tárgyakat, mint például az ősi bölcső mellett a rácsos gyermekágyat, amelyben iskolás korukig aludtak a gyermekek, a vásárolt játékszereket, a gyerekkönyveket, a gyerekújságokat (lásd 7-8. sz. képmellékletet), a gyerekruhákat, melyek már nem a felnőtt ruhák kicsinyített változatai.

A felnőtt és gyerek világának szétválasztása tetten érhető a „macskaasztal” jelenségében is, mikor a gyermekeket még nem ültetik a felnőttek asztalához. A napjainkban használatos magas etetőszék a kisgyermek családba egyenrangúként való befogadását is jelzi.

A bentlakásos iskolák, a kollégiumok tanulói számára a család csak az iskolai szünetekben volt megközelíthető. Ezeket az iskolákat a folyamatos ellenőrzés és a kontroll kijátszása jellemezte – *Harry Potter* varázsiskolája, Roxfort is felidézi ezt a légkört.

5. Pedagógiai elvek és 19. századi Magyarország

A 19. század húszas-harmincas éveiben sajátos módon a romantikus gyermeki tisztaságba vetett hit és a herbartianizmus egyszerre érezte a hatását Magyarországon. Az előbbi felfogásból jött létre a magyar óvodák hálózata, az utóbbiból pedig a felülről létrehozott kötelező népiskolai rendszer, és a felsőbb iskolák világa, amelyet jól mutat be Molnár Ferenc A Pál utcai fiúkban, amikor a tanítás után az iskolából kirohanó fáradt és éhes iskolásgyereket kiszabadult kis rabokhoz hasonlítja.

Az óvodák a gyermekvédelem érdekében jöttek létre angolszász mintára civil mozgalom eredményeként: Brunsvik Teréz Budán, Krisztinavárosban, a Mikó utcában, 1828. május 27-én nyitotta meg gyerekmenhelyét, amely ma már tudjuk, nem viselte az Angyalkert elnevezést. A szegénysorsú, munkavállalásra kényszerült nők kisdedei hét éves korig kaptak itt megfelelő védelmet és gondozást, mindezt családi otthon formájában

6. A XX. század – a gyermek évszázada

Ellen Key korszakalkotó könyve (*A gyermek évszázada* 1900) a rousseau-i gyermekképet bővíti: a gyerek ártatlan, így minden „bűnében” keressük meg az „erény” csíráit; a gyermek a jobb jövő hordozója, a jövő letéteményese. E nézet elterjedtségét mutatja az is, hogy a század háborúi, népiirtásai a gyerekeket sem kímélték.

A század folyamán a gyerekek egyre inkább a család középpontjába kerültek. Nemcsak a velük kapcsolatos szülői érzelmek intenzitása fokozódott, hanem egyre inkább úgy tekintettek rájuk, mint a család jövőbeli egzisztenciális létének zálogára. A család érzelmeket és anyagiakat „fektetett be” a gyerekekbe, s nekik – iskolai előmenetelben, életpálya választásában – teljesíteniük kellett az elvárásokat, amelyek gyakran tudatos vagy tudatalatti szülői ambíciókból álltak, azaz a szülők saját életük szerves folytatásának tekintették gyermekeik életét, és ha valamit nekik nem sikerült elérniük, akkor azt a gyermekeiktől várták el.

A 20. század elején kialakuló, egyre jobban előretörő tudomány, a pszichológia fókuszába is a gyermekkor került, amelynek a meghatározó szerepét már nem vitatja senki. A világtörténelemben most fordult elő először, hogy komoly tudósok azt vizsgálják, hogy a csecsemők hogyan kommunikálnak, vagy milyen babával szeretnek a kislányok játszani, ezt követően a jogászok pedig kidolgozták a gyermekjogokat.

A 20. század első fele a nevelés céljának a jól nevelt, fegyelmezett, könnyen alkalmazkodó gyermekideál létrehozását tűzi ki, és a higiénia jegyében fellép a dédelgetés ellen. Ezt a felfogást törte szét Benjamin Spock 1945-ben megjelent *Csecsemőgondozás és gyermeknevelés* című könyve, mely a gyengéd természetes nevelést hirdeti: „Nem kell félni attól, hogy szeresse, hogy örömet lelje a szülő a vele való együttlétben. Minden újszülött igényli, hogy mosolyogjanak rá, beszéljenek hozzá, játsszanak vele, dédelgessék – gyengéden, szeretettel – éppen úgy, ahogy igényli a vitamint és a kalóriát. Így válik olyan emberré, aki szeret másokat és élvezni tudja az életet.” (Spock 1977: 13)

A gyermekkorra ekkor tekintenek először úgy, mint egy önmagáért való korszakra, amelynek feladata nem a felnőttéltre való felkészülés, hanem magának a gyerekornak a minél teljesebb és intenzívebb átélése.

7. Napjaink

Ma Magyarországon az egy nőre jutó gyerekszám 1,24. Ez a szám várhatóan hamarosan még alacsonyabb lesz, egyrészt a késői gyerekvállalás és a nők magas iskolázottsága miatt, másrészt a 21. században a gyermekvállalás csak egy a lehetséges választások közt a nők önmegvalósításában.

Az egyikékké korát éljük, akik a családban könnyen átvehetik az irányító hatalmat, különösen a fogyasztás (lásd *12. sz. kép*) terén (a 21. században fordul elő először, hogy a gyermekek élet-színvonalra bizonyos esetekben meghaladja a szüleiét), gyakori, hogy a gyerek csak jogokkal rendelkezik, kötelességeiről pedig nem csak ő, hanem a család felnőtt tagjai is elfeledkeznek. A gyermekmunka, a felnőtteknek való segítség a fejlett világban eltűnőben. A kicsiny gyermeknek a dolga, hogy játsszon, az iskolásé, hogy tanuljon.

A gyorsan változó világban a felnőtt világ tudása, tekintélye leértékelődik. Az élet minden területét behálózó informatikai tudás területén a gyerekek szakértelme gyakran meghaladja a szülőkéét, de nagyszüleikét biztosan. A szülők egyre kevesebb időt fordítanak a gyermekükkel való együttlétre, lelkiismeretfurdalásukat legtöbbször luxus ajándékokkal kompenzálják, ezzel is elősegítik gyermekeik követelőző kamasszá válását. A szülők helyét és egyben a gyerekek feletti kontrollt egyre korábban a kortárs csoportok és a média veszi át. A médiában a kor gyermekei túl hamar találkoznak a felnőtt világgal, amely a gyermekkor elvesztését eredményezi, mellyel elmosódik a határ a gyermek- és a felnőttkor közt – állítja Marie Winn és Neil Postman médiakutató.

Egyre általánosabb tendencia, hogy a demokratikus nevelés helyére a *laissez faire* megengedő („csinálj, amit akarsz, csak engem, hagj békén”) nevelés kerül, ugyanis a folyama-

tos költségekben vagy akár az anyagi biztonság megteremtésében – különösen az egyszülős család esetén – a családok nagy része kimerül, és gyakran nem képes biztos erkölcsi irányítót adni a gyermekek kezébe. Ennek következménye egyrészt a kialakulatlan értékrendszerű, viselkedészavaros vagy másrészt a közönyös, az érzelmi kötődést elutasító gyermekek számának emelkedése.

Összegzés

Reményeim szerint a múlt kútjába való betekintés, az évezredek, évszázadok lenyomatának vizsgálata segíthet utat találni a jövőbe, ahol a társadalom különböző korú tagjainak szerves egysége nem hull szét, nem állítható egymással szembe sem pandémia idején, sem a mindenkori hatalom szorításában.

Felhasznált irodalom

- Aggné Pirka Veronika – Mikonya György 2014. *Koragyermekkorai nevelés- és családtörténet*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. Budapest.
- Aries, Philippe 1987. *Gyermek, család, halál*. Gondolat. Budapest.
- DeMause, Lloyd 1975. *The History of Childhood*. Northvale. New Jersey.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva 2005. *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Key, Ellen 1976. *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Mead, Margaret 1970. *Férfi és nő. A két nem viszonya a változó világban*. Gondolat. Budapest.
- Pollock, Linda 1983. *Forgotten Children: Parent-Child relations from 1500 to 1900*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Pukánszky Béla 2001. *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Pukánszky Béla 2005. A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio* 703–715.
- Shahar, Shulamith 2000. *Gyermekek a középkorban*. Osiris. Budapest.
- Spock, Benjamin 1977. *Csecsemőgondozás és gyermeknevelés*. Medicina. Budapest.
- Winn, Marie 1990. *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat. Budapest.

Képmelléklet



1. kép



2. kép



3-4. kép



5-6. kép



7. kép



8. kép



9-11. kép



12. kép

Idegen nyelvek tanítása-tanulása

Dobrosi-Jelinek Piroska

Érettségi előtt álló gimnazisták idegennyelv-tanulási motivációi és eredményessége – egy szakdolgozati kutatás tanulságai

Bevezetés

Köztudott, hogy a magyar anyanyelvűek több mint a fele csak a saját nyelvét ismeri. A két vagy több idegen nyelvet beszélők aránya 11,1%, ill. 2,7% – miközben az uniós átlag 21% és 8,7% (Eurostat 2016).

Magyar- és némettanárként kiemelten érdekel a nyelvtanítás és tanulás helyzete Magyarországon. Kutatásom tervezésekor kíváncsi voltam, hogy a 2020-ban a felvételihez kötelezően teljesítendő B2 szintű nyelvvizsga (továbbiakban: nyv) megszerzése vajon mekkora gondot jelent a diákságnak. Némettanárként tapasztalom, hogy azok a diákjaim, akik leteszik a nyv-t németből, a másik idegen nyelvükből is vizsgát szereznek, szemben az angolosokkal, akik gyakrabban érik be egy nyelv ismeretével. Ellenőrizni akartam, hogy a megfigyelésem igazolható-e. Ezért végzős gimnazisták idegennyelv-tanulási motivációit és eredményességét vizsgáltam egy – 2019 februárjában, ill. márciusában három gimnázium 12. évfolyamának részvételével elvégzett – kérdőíves kutatás keretében.

1. Korábbi kutatások eredményei

Az angol és a német nyelv magyar közoktatásban elfoglalt helyzetét számos kutatás vizsgálta. 2001-ben Csapó Benő a nyelvtanulást és -tudást befolyásoló tényezőket vizsgáló tanulmányában többek között arra a felismerésre jut, hogy minél magasabb a szülők iskolázottsága, annál valószínűbb, hogy gyermekük angolt tanul az iskolában. Az angolosoknak a képességeik is fejlettebbek: az induktív gondolkodási képességeket vizsgáló teszten elért eredményeik 2-3%-kal jobbak a németet tanulóknál (Csapó 2001: 30).

Nikolov Marianne 2003-ban megállapította, hogy az angolt hasznosabbnak tartják a diákok, mint a németet, és az angol, ill. amerikai kultúrát vonzóbbnak is gondolják a németnél. Emellett az angolul tanulókra nagyobb önbizalom és több sikerélmény jellemző. A szerző szerint a németoktatásban a nyelvtani feladatokra, mechanikus ismétlésekre épülő, fordítottá gyakorlat helyett páros és csoportos, kommunikatív feladatokkal kellene korszerűsíteni az órák módszertani gyakorlatát (Nikolov 2003: 72).

Józsa Krisztián és Nikolov Marianne 2003-as kutatása szerint sok iskola túljelentkezés esetén a diákok tanulmányi eredménye alapján választja ki az angolosokat. Úgy találták, hogy az angolt tanuló diákok jobb képességűek, jobb szocioökonómiai státusszal rendelkeznek, és magasabb célokat tűznek ki maguk elé, mivel sikereik erősítik önbizalmukat, ellentétben a németet tanulókkal. Hangsúlyozzák, hogy rendkívül fontos a világos célkitűzés, éppen a hosszan tartó, nagy kitarást igénylő tanulási folyamat miatt, ami egy idegen nyelv nem célnyelvi környezetben történő elsajátításához szükséges (Józsa–Nikolov 2005: 327–335). Tánccso Judit és Máth János (2006: 44–45) rámutat, hogy a motiváció és eredményesség szempontjából mennyire fontos a diák tanult nyelvhez és kultúrához való pozitív viszonya. Kiemelik a nyelv instrumentalitásának jelentőségét is: lényeges, hogy az adott nyelvet hasznosnak tartsa a diák. Felmérésükben megállapítják, hogy gyakran nem a diákok választják meg a tanulandó idegen nyelvet.

A 2004/05. tanévben indultak először nyelvi előkészítő osztályok. A NYEK keretei közti nyelvtanulás eredményességét vizsgálta Nikolov Marianne és dr. Öveges Enikő az első végzett évfolyam körében. Megállapítják, hogy a NYEK-es diákok nyelvtudása egyértelműen magasabb, mint a középiskolát nem ilyen formában elvégző tanulóké: 80,8%-uk tett le B2 szintű nyv-t (Nikolov–Öveges 2013: 38–42).

A rendszerváltás után a német nyelv lett a legnépszerűbb a kötelező orosz után, idővel azonban egyre inkább teret nyert az angol. A tanulható nyelvek közül jelenleg is ez a legelterjedtebb. Második idegen nyelvként francia, olasz, spanyol, orosz, kínai órát is választhatnak – iskolán belüli kínálattól függően – a 9. évfolyamos tanulók (Öveges–Csizér 2018: 14, 21).

Dr. Öveges Enikő és dr. Csizér Kata reprezentatív felmérése szerint 4. osztályban leggyakrabban angolt (69%) választanak a tanulók, ennél jóval kevesebben (31%) pedig németet (Öveges – Csizér 2018: 14). A 11. évfolyamos diákok 78%-a első nyelvként angolt, 20%-a németet tanul. Az iskolán kívüli idegennyelv-tanulásban is ugyanez a két nyelv aránya (20–21). Az iskolán kívül sokan keresnek segítséget a nyelvtanuláshoz: a 11. évfolyamos diákok 87%-a egy, 11%-a kettő, 2%-a pedig három idegen nyelvből vesz rendszeresen különórákat. 23%-uk egy, 2%-uk két idegen nyelvet is magántanár vagy nyelvtanfolyam segítségével sajátít el. Ők szignifikánsan jobb jegyeket szereznek (91), csakúgy, mint azok, akik maguk választhattak idegen nyelvet, és ugyanez volt tapasztalható önkéntes nyelvváltás esetében is. A külföldi továbbtanulást tervező diákoknak is jobbák voltak az eredményei kortársaiknál (95–99).

A korai idegennyelv-tanulás hatalmas üzlet. Ma Magyarországon 4. évfolyamtól kötelező iskolai keretek között nyelvet tanulni, azonban friss adatok szerint a tanulók 18%-a már 7 évesen, 64%-a 8–9 éves korában kezd nyelvet tanulni, és csak 20%-uk kezd el az idegen nyelvvel való ismerkedést (Öveges–Csizér 2018: 91–92) a negyedik osztályban. Ezért a szerzők szorgalmazzák a nyelvtanulás kezdetének előrehozását a 2. vagy 3. osztályra a jelenleg különféle tudásszintekkel iskolai csoportba kerülő diákok tudását egységesítendő. (232–233).

A 2017/18-as tanévben a 11. évfolyamosok idegen nyelvhez való hozzáállása általában pozitív volt (Öveges–Csizér 2018: 123). Kiemelt tanári feladat a motiválás: a tanulók alacsony motiváltsága ugyanis gyakran megfigyelhető, és mivel ez nem statikus vagy örök, ezért erősítése, fenntartása, ill. a diák önmotiválásra való felkészítése a nyelvtanár egyik nagyon fontos feladata (226).

2. A kutatás bemutatása

Három – egy élvonalbeli és egy hozzáadott értékben erős budapesti, valamint egy jó eredményeket felmutató miskolci – gimnázium közel teljes 12. évfolyama válaszolta meg a kérdőív kérdéseit. A nyomtatott kérdőíveket az igazgatói hozzájárulások kézhezvétele után juttattam el a kiválasztott iskolákba. A diákok egy 45 perces osztályfőnöki óra keretében önállóan töltötték ki a kérdőíveket. Ennek hátránya, hogy a hiányzó tanulók nem vettek részt a kutatásban.

A kérdőív két nagyobb részből állt: az első részben a diákoktól (név nélkül) az anyanyelv és az életkor megadása után a nyelvtanulás kezdetének életkorát, valamint az első idegen nyelv választásának okát kérdeztem. Táblázatos formában kértem az összes tanult idegen nyelv felsorolását a tanulás időtartamával, módjával (iskolában, nyelviskolában, magántanárnál, külföldön stb.) együtt. A nyelvtudás szintjére két kérdés vonatkozott: a kitöltőknek értékelniük kellett saját tudásukat az egyes nyelvekből, ill. beírhatták a már megszerzett nyv-akat is. A kérdőív második részében nyelvtanulással kapcsolatos kijelentések szerepeltek, melyeket ötfokú Likert-skálán kellett osztályozniuk a kitöltőknek (1: egyáltalán nem fontos, 2: csak kicsit tartom f.-nak, 3: közepesen f., 4: elég f., 5: nagyon f.). A kérdőív végén a kitöltő nyitott kérdésre adott válaszként leírhatta bármely meglátását a nyelvtanulásról.

A válaszokat Excel táblákban rögzítettem, a diagramokat is itt készítettem el.

A válaszadó diákok többsége heti 3-4 órában tanult idegen nyelveket, de voltak 5-6 órás csoportban tanulók is, a budapesti elit gimnáziumban pedig van egy NYEK-es osztály, az ide járó diákoknak spanyolból vagy németből az első évben heti 16, később 6 nyelvóra van.

Az adatok elemzése során nyolc kérdésre kerestem választ. Mennyien jutottak el középiskolai tanulmányaik végéig B2 szintre legalább egy idegen nyelvből? A németet először választók tényleg több nyelvet tanulnak-e meg érettségüig, mint az angollal kezdők? Mennyire befolyásolja az eredményeiket az első idegen nyelv választásának oka? Mennyire befolyásolja az idegen nyelv tanulásának sikerét a korai kezdés? Hány évig tart megtanulni legalább B2 szinten angolul, németül, spanyolul, franciául vagy olaszul? Mennyire eredményes a nyelvi előkészítő évfolyamon való idegennyelv-tanulás? A nyv-t szerzők mekkora része vesz igénybe iskolán kívüli segítséget a vizsgára való felkészülés során? A sikeres nyelvtanulás mögött milyen motivációs tényezők húzódnak meg és hogyan hatnak ezek az elért eredményekre?

3. A kutatás eredményei

3.1. A nyelvtudás szintje, megszerzett nyelvvizsgák, iskolán kívüli segítség igénybevétele, a választott első nyelv és eredményessége

A kutatásban részt vett 239 diák 93%-a tartja nyelvtudását legalább egy nyelvből középfokúnak, 73%-uk nyv-t is szerzett. Két min. B2 nyv-ja 13%-nak van, két min. középfokú nyelvtudása 28%-nak. A legalább B2 szintű nyv-val rendelkező diákok 65%-a vett igénybe

külső segítséget a nyelvtanulásban. A nyelvtudásukat B2-re becsülők között ez az arány csak 43% (1. nyelv), ill. 50% (2. nyelv), tehát a nyelvvizsgáláshoz szükséges leginkább a segítség. Legnépszerűbb a magántanár, 1. idegen nyelvnél ezt a nyelviskolai, 2. nyelvnél pedig a külföldi utak követik.

A kutatásban részt vevő diákok 78,5%-a először angolt, míg 21,5%-a németet tanult.

A németesek sikeresebb nyelvtanulásával kapcsolatos feltevésemet megcáfolták a számok. Az angolosok közül sokkal több a B2 (39%) és a C1 (27,4%) szintű nyv, mint a németeseknél (13,7% és 13,7%). Ehhez járul az is, hogy C2 szintű vizsgát csak angolosok tettek le (3,7%). Németből viszonylag elterjedt a B1-es nyv (13,7%), az angolt tanulók közül ilyen vizsgát egy diák tett le. Tehát az angolosok 70%-a nyv-t szerez angolból, és 17%-uk a második nyelvből is. A németeseknek ezzel szemben mindössze 27,4%-a szerzi meg a német B2 nyv-t, de a nyelvtudását 52,9%-uk tartja középfokúnak. Tehát a tudásuk megítélésében is sokkal sikeresebbek az angolosok: 93,3%-uk gondolja a tudását legalább B2 szintűnek.

Második idegen nyelvből a németesek 37,7%-a szerez nyv-t, majdnem mindig angolból (79%). Két nyv-ja az angolosoknak van nagyobb számban (17%), a németesek alig 8%-ával szemben. Egyáltalán nem tett le nyv-t az angolosok 24, a németesek 42%-a. Fontos szem előtt tartanunk, hogy a németet első nyelvként tanulók annyival kevesebben vannak az angolosoknál, hogy néhány diák lemaradásról tanúskodó válasza is nagy százalékos különbséget okozhat.

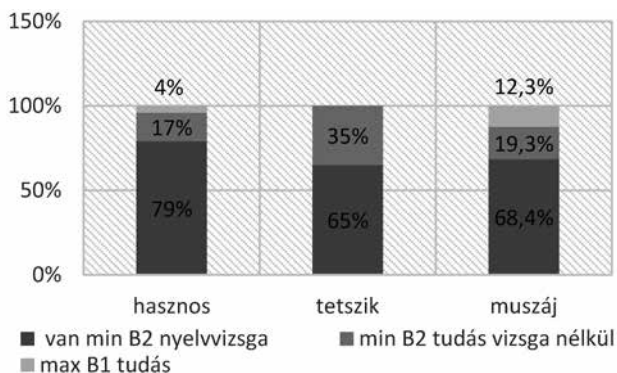
3.2. Az első nyelv választásának hatása az érettségiig megszerzett nyelvtudásra

A 239 válaszadó közül első nyelvként 154 angolt és 42 németet tanuló diák írt a nyelvválasztása okáról, néhányan több okot is megjelöltek. A tanulandó nyelv hasznosságának tudata (instrumentalitás) és a nyelv, a kultúra vonzereje pozitív viszonyulást jelentenek a nyelvhez, szemben a negatívan megélt külső kényszerrel. A pozitív motivációs tényezők az angolosoknál a választások 78,6%-át erősítik, míg külső kényszer csak 37%-ban van jelen. A németet tanulni kezdőknek azonban 69%-a nem maga választott nyelvet, és csak a németesek 47,6%-a számolt be pozitív választási okról. Az angolt tízszer annyian választják hasznossága miatt, mint a németet (101-13 fő). A diákok ugyanakkora hányada tartja vonzónak a kultúrát mindkét nyelvből (13%-14,3%).

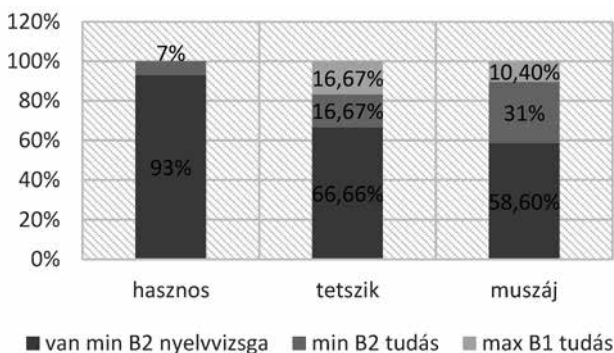
Melyik nyelv?	Válaszadók száma	Hasznos és fontos nyelv	Tetszett neki a nyelv, a kultúra	Külső kényszer
Angol(186)	154	101 (65,6%)	20 (13%)	57 (37%)
Német(51)	42	13 (33,33%)	6 (14,3%)	29 (69%)

1. ábra. Az angol és a német első idegen nyelvként való választásának okai

Akinek tetszett a választott nyelv, vagy hasznosnak tartotta, az meg is tanulta legalább középfokon, de az adott nyelvet kényszerűségből tanulók 88-90%-a is eljutott legalább B2 szintre.



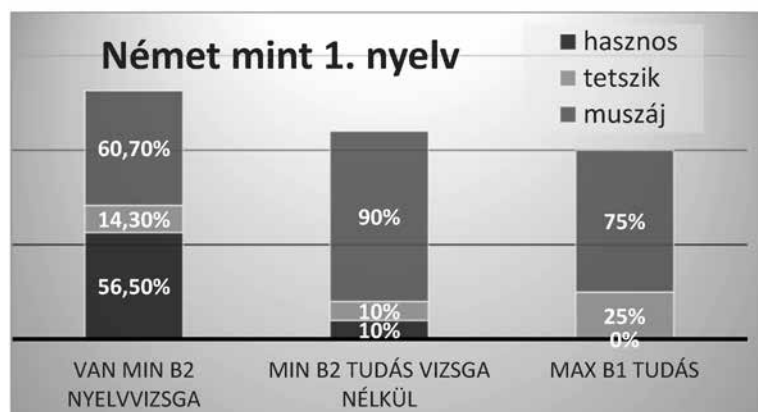
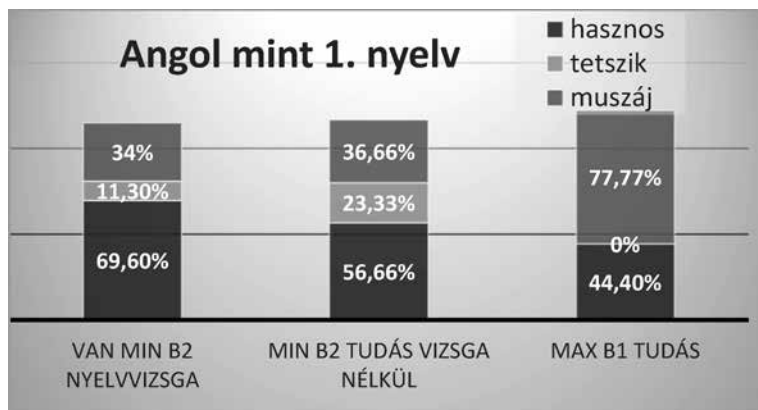
2. ábra. Az angolt első nyelvként tanuló diákok eredményessége a választási motivációk függvényében



3. ábra. A németet első nyelvként tanuló diákok eredményessége a választási motivációk függvényében

Ha ezeket az eredményeket tovább bontjuk az angol, ill. a német tanulásában elért szintek szerint, akkor látjuk, hogy a mindkét nyelv elsajátításában mutatkozó sikertelenség egyik legfontosabb oka, ha a diáknak nem saját döntése miatt kell az adott nyelvet tanulnia: a legfeljebb alapfokú tudásig eljutó angolosoknak 77,7%-a nem maga választotta. A némettel kezdők esetében összetettebb a helyzet, mivel mindhárom tudásszinttel bíró csoportban a kényszerből németet tanulók vannak többségben: még azok közül is, akik letették a B2 nyv-t, 60,7% tartozik ide. A középfokú tudással, de nyv-val nem rendelkezők 90%-a muszájból tanult németül. A legeredményesebb motiváció az, ha a diák hasznosnak és fontosnak tartja a tanult nyelvet. A nyelvvizsgázott angolosok 69,6%-a és a németesek több mint fele (56,6%) gondolta így. Aki a németet hasznossága miatt választotta, az eljutott legalább B2 tudásszint-

re, nagy részük pedig B2 nyv-t is szerzett. Ám önmagában ez sem jelent garanciát a sikerre: bár az angolosok között a nyv nélküli B2 tudású diákok is több mint fele (56,6%), valamint a legfeljebb alacsonyfokú tudású diákok 44,4%-a szerint is fontos és hasznos nyelv az angol, mégsem tették le a vizsgát, vagy szereztek középfokú tudást.

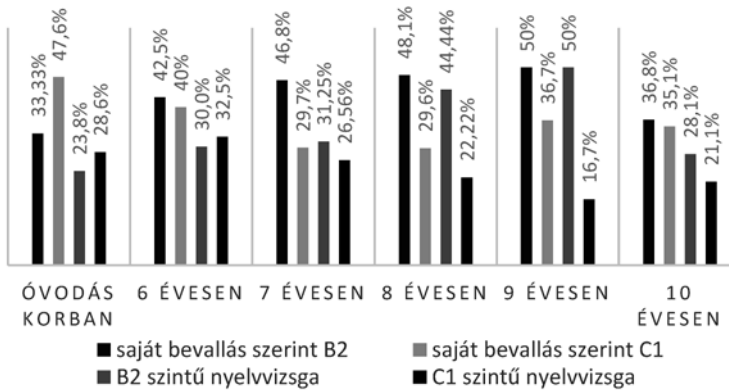


4. és 5. ábra. Az angolt, ill. németet első nyelvként tanuló diákok választási motivációi az eredményesség függvényében

3.3. A nyelvtanulás kezdetének időpontja és eredményessége

A válaszadók közül legtöbben 7 (27%) és 10 (24%) éves korukban kezdtek el nyelvet tanulni. 6 évesen a diákok 17%, 8 évesen 11%, 9 évesen pedig 12%-a kezdett nyelvtanulásba. A legkevesebben a már óvodás korban nyelvtanulók voltak (9%). Megvizsgáltam az összefüggést a kezdő életkor és a nyelvtudás szubjektív szintje, ill. a megszerzett nyv-k száma és KER-szint-

je között. Világosan látszik, hogy minél korábban kezdi el a tanulást egy diák, annál valószínűbb, hogy magasabb szintre jut el: a 7 éves kor előtt kezdők között több a C1 szintű nyv, mint B2, ez 8 évesen kb. kiegyenlített, aztán megfordul.



6. ábra. A diákok nyelvtudásának szintje a tanulás kezdő életkorának függvényében

A legtöbb nyv-t a 8 évesen nyelvet tanulni kezdők szerezték. Az óvodás, 7 vagy 9 éves korban kezdőknek kb. ugyanannyi nyv-ja volt. Összefüggést találtam a korai kezdés és a harmadik idegen nyelv tanulása között is (7. ábra): minél korábban kezdi valaki a nyelvtanulást, annál valószínűbb, hogy 3. idegen nyelv tanulásába is belefog még középfokú tanulmányai alatt.

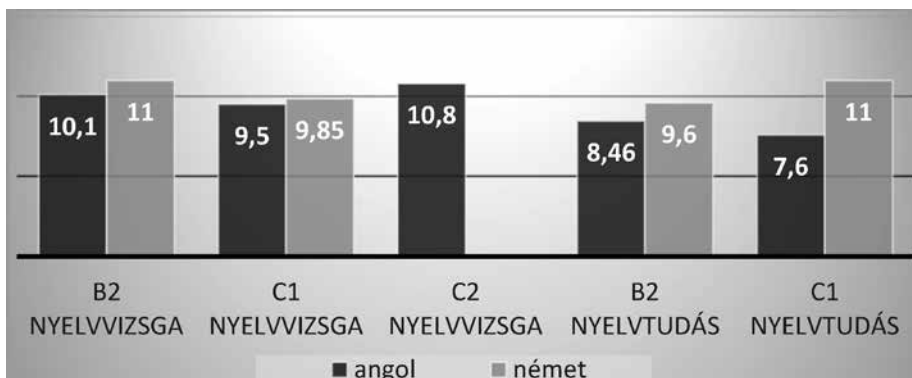


7. ábra. Harmadik idegen nyelv tanulása a kezdő életkor függvényében

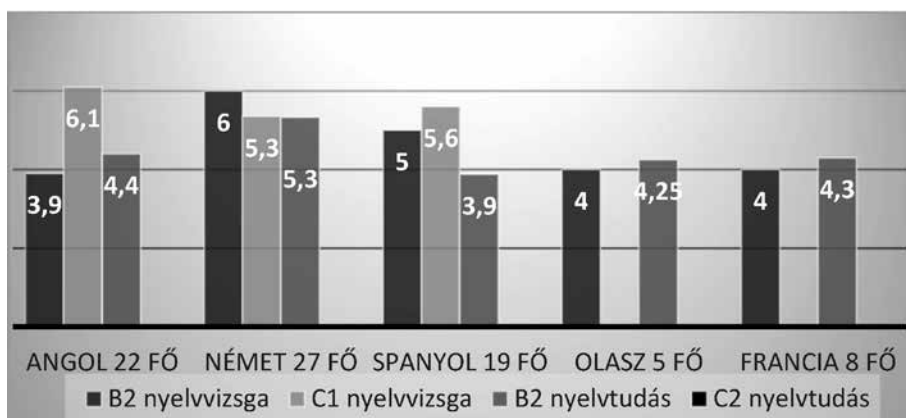
3.4. Az egyes nyelvek megtanulásához szükséges idő

Gyakori tapasztalat, hogy németül első és második nyelvként is tovább tart megtanulni azonos szinten, mint angolul (8. és 9. ábra). Úgy tűnik, hogy a becsült nyelvtudás megszerzésétől még 1,5-2 év telik el a nyelvvizsgázásig. Az, hogy leggyorsabban C1 szinten lehet megtanulni angolul, és a felsőfokú nyelvtudással rendelkező válaszadók gyorsabban elérték ezt, mint a B2

szintet a középfokú tudással bírók, világosan mutatja, hogy az eltelt időnél sokkal jelentősebb a motiváció és befektetett munka. Angolból második nyelvként nem egész 4 év alatt B2 nyv-t szereztek a válaszadók.



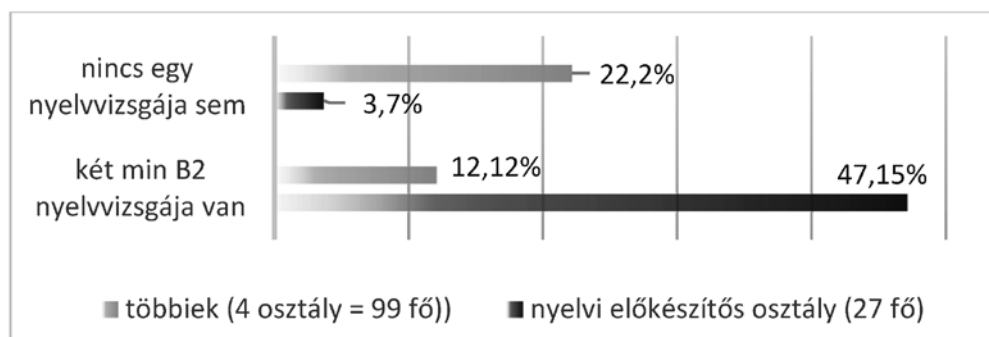
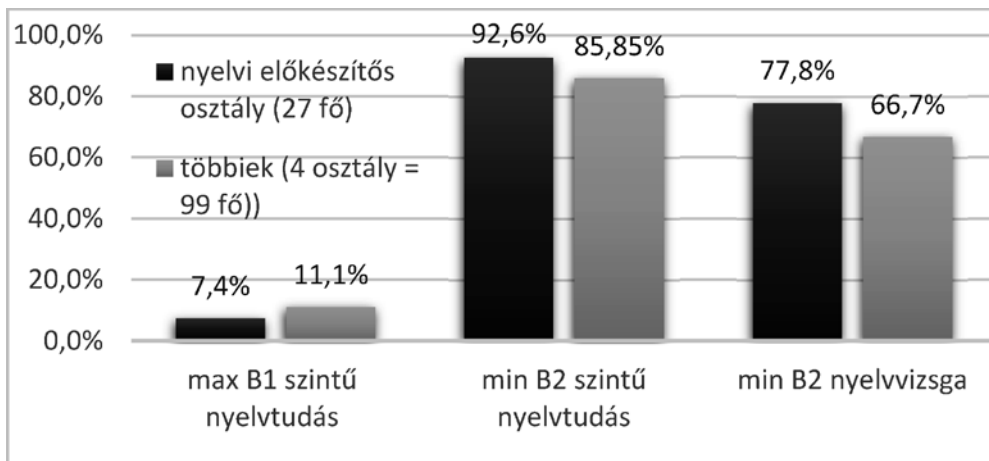
8. ábra. Az első nyelv megtanulásához szükséges idő



9. ábra. A második nyelv megtanulásához szükséges idő

3.5. A NYEK eredményessége

A NYEK-es osztály válaszait a saját iskolájuk többi diákjának eredményeivel vettem össze, hogy az iskolák közti különbség ne torzítsa az eredményeket. Egyértelmű, hogy ez az oktatási forma nagyon sikeres: az ide járó diákok 78%-ának van legalább egy B2 szintű nyv-ja, szemben a többiek 67%-os eredményével. Két legalább B2 szintű nyv-t 47%-uk szerzett, míg a többi osztályból csak a diákok 12%-a.



10. és 11. ábra. A NYEK és a többi osztály eredményességének összevetése

3.6. A sikeres nyelvtanulás mögött álló motivációs tényezők

A tanulási motiváció és a nyelvtanulás sikerességének összefüggéseit keresve a diákok által fontosságuk szerint értékelt 16 kijelentést a válaszadók nyelvtudása, nyv-ik száma és szintje szerint rendeztem csoportokba (ld. 13. ábra 1. oszlop), hogy kiderüljön, milyen kijelentéseket tartanak fontosnak a nyelvtanulásban sikeres diákok. Az állítások között voltak belső motivációt mutatók, és a családtól vagy a társadalomtól eredő külső motivációk. Külön csoportba soroltam azokat a külső motívumokat, amelyek életvitelbeli, anyagi előnyöket fogalmaztak meg (pl.: utazás, külföldi továbbtanulás stb.) A részletes táblázat a mellékletben található.

Nyelvtudás és eredmények	Belső motivációk	Külső m.: anyagi vagy életvitelbeli előnyök	Külső m.: családi, társadalmi elvárások
két B2/C1 nyelvvizsga (32)	4,517	3,39	4,06
B2/C1 nyv + B2/C1 tudás (27)	4,520	3,71	3,72
két B2/C1 tudás nyv nélkül (8)	4,650	3,58	3,73
C1/2 vizsga +max B1 tudás (48)	4,350	3,52	4,04
B2 vizsga és max B1 tudás (68)	4,157	3,11	3,96
egy C1 tudás nyv nélkül (7)	4,167	3,12	3,78
egy B2 tudás nyv nélkül (33)	4,012	3,19	3,75
max B1 tudás nyv nélkül (16)	3,680	3,19	3,47

12. ábra. A válaszok átlagai a tudásszintek, illetve belső és külső motiváció szerint csoportosítva

A válaszadók a jövőjük miatt tartották leginkább fontosnak a nyelvtanulást (4,55). Az internet szövegeinek megértése minden csoport számára nagyon fontos volt (4,5, minden átlag 4 felett). Világunkban szükséges a nyelvismeret (4,34) és a kultúra, filmek, könyvek vagy zene vonzerejét is sokan jelentősnek tartották (4,23). A családi elvárások (4,19), a külföldi utazás izgalma (4,14), de az új kultúra megismerésének vágya is sokak számára meghatározó tényező (4,02). A munkahelyi elvárások is fontosnak bizonyultak (4). Tanárként örültem, hogy a tanulás örömét is sokan kiemelték. A nyv szükséges a diplomához is (3,65), de ezt már kevésbé tartották mérvadónak a válaszadók. A külföldi továbbtanulásban (3,62) és a külföldre költözésben (3,29) közös, hogy sok 1 és 5 értékelést kapott attól függően, hogy milyen tervei voltak az adott diáknak. Itt az átlag nem érdektelenséget, hanem széttartó válaszokat takar. Az ingyenes nyv lehetősége nem túl vonzó, önmagában ezért nem kezdenek tanulni a diákok. A felvételihez szerzhető pluszpontok (3,3) azért érhettek el ilyen alacsony pontszámot, mert jelenleg két emelt szintű érettségi vizsgáért már megszerzik a diákok a 100 pontot, és nyv-ért nem kapnak további pontokat, így inkább az érettségi tárgyaikra koncentrálnak, a nyelvtanulást későbbre halasztják, volt, aki ezt rá is írta a kérdőívre. A külföldi családi, baráti kapcsolatok fenntartása (2,91), a külföldivel való levelezés (2,85) keveseket mozgatott meg.

Minden csoport szerint a belső motiváció az elsődleges, csak sokkal lemaradva következnek a két külső motivációs szempontcsoport, ezért a tanár kiemelt feladata, hogy segítse a diákjait számukra valóban jelentős célok világos megfogalmazásában. Nem meglepő, hogy nem ugyanazt tartja lényegesnek a csak nyelvtudást vagy ugyanolyan szintű nyv-t is szerzett diák: a két B2/C1 vagy egy C1 nyv-val rendelkező diákok számára voltak legfontosabbak a családi, társadalmi elvárások – kézzelfogható célok rövidebb távon motiválóak – de a belső motívumok voltak náluk is a legerősebbek.

3.7. A diákok nyitott kérdésre adott válaszai

A kutatásomban részt vevő diákok 16,3%-a fogalmazott meg véleményt – kritikát és elismerést is – a nyelvtanulásával kapcsolatban. Többen nehezményezték, hogy az iskolai nyelvtanítás nem használ ki meglévő lehetőségeket (pl.: idegen nyelvű film, videók megtekintése, olvasás idegen nyelven), pedig ilyesmit házi feladatként is szívesen kapnának. Többek szerint haszontalan az iskolai nyelvtanítás, mert távol áll a valós élettől; mások úgy fogalmaztak, hogy gyakorlatban alkalmazható nyelvtudásra volna szükségük, de az iskolában nem ezt kaptak. Van, aki kisebb létszámú csoportokat és magasabb óraszámot szeretne, akár más tárgyak rovására is. A válaszolók a szóbeli kommunikáció gyakorlását tartják az óra legfontosabb céljának, és keveslik ezt a sok nyelvtanulás miatt. Többen kiemelik a külföldi utak, nyelvtanfolyamok, cserediákprogramok fontosságát is. Akad, aki csak valódi kommunikációs helyzetekben tanult meg egy nyelvet, nem órákon. Néhányan lelkesen emlegetik régi – motiváló és lelkes – tanáraikat, mert miattuk tanultak meg több nyelvet is magas szinten. Inspirálónak tartom azt a megállítást, hogy a nyelvek készségi szintű ismerete megváltoztatja az ember gondolkodásmódját is.

4. Következtetések

A kutatás eredményei alapján számos gyakorlati következtetést vonhatunk le, amelyek megvalósítása hozzájárulhat a diákok iskolai nyelvtanulásának sikerességéhez. Fontos lenne 4. osztályban biztosítani a szabad nyelvválasztás lehetőségét, vagy legalább a tanulandó nyelv iránti pozitív attitűd kialakítására nagy hangsúlyt fektetni. Láthatjuk, hogy a korai nyelvtanulás elsősorban a nyelvtudás szintjére hat, de önmagában nem garantálja a sikert. Ha a cél minél több nyelv magas szintű elsajátítása, akkor érdemes a némettel kezdeni, mert tovább tart megtanulni, és az angol második nyelvként gyorsan elsajátítható. Ha szülőként biztosra akarunk menni, akkor írassuk gyermekünket NYEK-es osztályba. Nyelvtanárként, osztályfőnökként fontos tudatosítanunk magunkban, hogy milyen fontos a diákok önismeretének fejlesztése, céljaik világos megfogalmazása, motivációjának felkeltése, ill. folyamatos fenntartása. Ezt segítheti, ha már a tanítási-tanulási folyamat tervezésénél a diákok személyiségéből indulunk ki, mert az érdeklődés elősegíti a tanulást. A játékosság, a tanulás élvezetként való megélésének lehetősége is legyen jelen az órákon. A valós kulturális és egyéb forrásokra kíváncsiak a diákjaink: ez lehet zene, film vagy könyv is, de a számukra a nyelvtudás szintjétől függetlenül a legérdekesebb az internet mint szövegforrás. Az ismeretlen kultúra, közege is érdekli őket, ezért vigyünk belőle minél több ízelítőt az órára, ahol a diákok amúgy is a szóbeli kommunikáció gyakorlását tartják a legfontosabbnak. A külföldi utazás vonzza a diákokat, így fontos a csere- és tanulmányutak szervezése. Mivel sok diák a nyv-felkészítéshez veszi igénybe magántanári vagy nyelviskolai segítséget, szükséges lenne iskolai keretek között nyv-felkészítést tartani. Ugyan a felvételihez nem lesz kötelező B2 szintű nyv, hasznos lenne külső szabályozókkal is motiválni a diákok érettségi előtti nyv-szerzését. Érdemes volna a

felvételi pluszpontok rendszerét úgy módosítani, hogy az emelt szintű érettségiért és a nyv-ért kapható pontok egymás mellett és ne egymást kioltva legyenek megszerezhetők (ha csak a 2. emelt szintű érettségi vizsgáért járna 50 pont, a nyv-kért járó 25 vagy 40 pont létkérdés lenne a felvételizők számára), így biztosan komolyabban vennék a diákok a második idegen nyelv tanulását. Ezt segítené az is, ha a diákok jobban ismernék a munkaerőpiac több idegen nyelv ismeretére irányuló, magasabb fizetést eredményező elvárásait. Szükségesnek tartom további kutatás végzését az angol és a német tanulásának eredményességében mutatkozó különbségek okainak feltárására.

Összegzés

Pedagógusként alapvető feladat a diákok tanulásának segítése. A bemutatott kutatásból kiderül, hogy még a legkevésbé eredményes tanulók is fontosnak tartanak bizonyos tényezőket az idegennyelv-tanulásban, melyeken keresztül ők is megszólíthatók lennének. Kiemelkedő fontosságú, hogy mindenkit tanítsuk meg idegen nyelven beszélni és írni, ne csak a maguktól is szorgalmas diákokat. Mivel az élő idegen nyelv tanításakor a lényeg a nyelv használata, nyugodtan lehetünk bátrak, kereshetünk izgalmas témákat, sarkallhatjuk a diákokat arra, hogy számukra érdekes anyagokat hozzanak; legyenek játékosak, dinamikusak az órák – akár digitális tananyagokkal, akár régi, jól bevált társasjátékkal, csoportversennyel, drámajátékkal – garantált, hogy figyelni fognak. Motiváljuk magunkat – tanárként is!

Felhasznált irodalom

- Csapó B. 2001. A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 2001.8. 25–35.
- Eurostat 2016. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics#Number_of_foreign_languages_known (Letöltés dátuma: 2020. 08. 22.)
- Józsa K. és Nikolov M. 2005. Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*. 2005/105. évf. 3. szám 307–337.
- Kormos J. – Csizér K. 2005. A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*. 2005. 1. 29–40.
- Nikolov M. 2003. Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*. 2003/8. 61–73.
- Nikolov M. – Öveges E. 2013. A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és annak értékelése. *ofi.husites/default/files/ofipast/2013/02/Nikolov_Oveges_NYEK.doc* (Let. d.: 2019. 07. 28.)
- dr. Öveges E. és dr. Csizér K. 2018. Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról – Kutatási jelentés.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
(Letöltés dátuma: 2019. 05. 05.)

Tánczos J. – Máth J. 2005. Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra* 22005/12.

Melléklet

Motiváció & eredmény	1	4	6	13	14	8	10	11	12	16	2	3	5	7	9	15
összes kérdőív alapján (239)	3,87	4,23	4,50	4,02	4,55	4,14	2,91	2,85	3,62	3,29	4,19	3,65	3,30	4,34	3,42	4,00
két B2/C1 nyelvvizsga (32)	4,26	4,35	4,39	4,32	4,94	4,84	3,23	2,61	3,19	3,06	4,13	4,23	3,29	4,87	3,45	4,42
B2/C1 nyv + B2/C1 tud. (27)	4,27	4,50	4,54	4,31	4,85	4,65	3,38	3,00	4,00	3,50	4,08	3,62	3,38	4,46	2,96	3,81
két B2/C1 tud. nyv nélkül (8)	4,13	4,75	5,00	4,63	4,88	4,50	2,75	3,50	3,88	3,25	4,50	3,63	3,38	4,13	3,13	3,63
C1/2 nyv +max B1 tud. (48)	3,82	4,27	4,49	4,16	4,94	4,45	2,78	2,63	3,86	3,88	4,10	3,96	3,55	4,71	3,24	4,71
B2 nyv és max B1 tud. (68)	3,94	4,24	4,33	3,88	4,37	4,18	2,66	2,70	2,90	3,10	4,03	3,94	3,66	4,48	3,60	4,10
egy C1 tudás nyv nélkül (7)	3,43	4,14	5,00	3,43	4,71	4,29	3,29	2,43	2,43	3,14	4,43	2,71	3,14	4,71	3,29	4,43
egy B2 tudás nyv nélkül (33)	3,90	3,80	4,10	3,80	4,30	4,17	3,07	2,83	2,93	2,97	4,00	3,53	3,33	4,13	3,90	3,60
max B1 tud nyv nélkül (16)	3,19	3,75	4,13	3,63	3,94	3,44	3,06	2,94	3,06	3,44	4,25	3,56	2,67	3,25	3,81	3,31

A motivációs válaszok átlagai a tudásszintek szerint

Kovácsné Duró Andrea

Középiskolások vélekedése az élményközpontú, angol és német nyelvű programokról

Bevezetés

Az idegen nyelvek tanításának megújítása több szempontból is indokolt: számos esetben a fiatalok nyelvi kompetenciáinak fejlettsége nem megfelelő szintű, a diákok demotiváltak, nincs sikerélményük, nyelvi önbizalmuk, a hagyományos tanulási formákat gyakran unalmasnak tartják. Ebből következően célszerű lenne a hangsúlyt az életközeli, én- és élményközpontú tanulásra, az interkulturális tapasztalatszerzésre helyezni. Ezt a célt szem előtt tartva kapcsolódott be a Miskolci Egyetem a Nyelvkaland ME EFOP-3.2.14-17-2017-00005 projektbe, amelynek keretében, a B-A-Z megyei középiskolások élményalapú, tanórán kívüli foglalkozásokon és élménynapokon vettek részt (Bikics–Kegyes 2018).

1. Élménypedagógia az idegen nyelvek oktatásában

A személyes tapasztalatok tanulásban betöltött szerepén alapul a tanulók aktivitását, az élmények intenzívebb átélését, az alaposabb ismeretelsajátítást és a szociális kompetenciák fejlődését támogató élménypedagógiai megközelítés. E pedagógiai koncepció egyik előfutára volt Dewey, aki a tanulási folyamatban a közvetlen tapasztalatszerzés és a szubjektív megéltézés fontosságát emelte ki (Rózsa 2019).

A tanulók változatosabb élményfeldolgozásához jelentősen hozzájárulhatnak a többféle tanulási modalitást alkalmazó, a két agyfélteke eltérő gondolkodási jellemzőit kiaknázó módszerek. Bár az idegen nyelvek tanításakor is gyakran csak az analitikus, verbális információ-feldolgozás (beszéd, olvasás, írás) kerül előtérbe; a szimultán működés (mint a vizuális-téri, technikai és zenei) szintén fontos szerepet játszik. A két agyfélteke együttműködése nemcsak a motivációs szint fokozása miatt lényeges, hanem az eredményesebb feladatvégzés és a közösségi élmény átélése szempontjából is (Gyarmathy 2007). Különösen érvényes ez az idegen nyelvek játékos, élményalapú tanulása, a hozzá társuló pozitív érzések vonatkozásában (Fáyné Dombi – Sztanáné Babics é.n., Lubinszki 2018).

A fentiekben vázolt megközelítési mód érvényesítésült a Miskolci Egyetemen megrendezett Nyelvkaland napokon, amelyeken a középiskolások változatos tanulási kontextusban, különféle módszerek, eszközök, munkaformák és ötletes feladatok révén gyakorolhatták az angol vagy a német nyelvet.

2. Az élménynapok résztvevőinek jellemzői

Az élménynapokra alkalmanként 14-16 különböző típusú középiskolából érkeztek a diákok. Motiváltság, attitűdök, szocializáltság, előzetes tudás és képességek szempontjából igen heterogén csoportot alkottak.

A programokon résztvevő Z-generációs középiskolások általános jellemzője, hogy tanulási szokásaikat az infokommunikációs technológia nagymértékben átalakította. Bár e nemzedékre a gyakorlatias, problémamegoldó gondolkodás és a multitasking jellemző; ugyanakkor a tartós figyelemkoncentráció nem erősségük, s a lexikális tudásnak, az információk mélyebb feldolgozásának sem tulajdonítanak túl nagy jelentőséget. Eredményt a lehető legkisebb energia-befektetéssel szeretnek elérni. A tanulás során kifejezetten igénylik a gyors információ-áramlást, az ingergazdag környezetet és az azonnali visszajelzést (Prensky 2001, Tari 2011, Pál–Törőcsik 2013).

Mindezen sajátosságok következtében ez a korosztály – az idegen nyelvek tanulásakor is – olyan újfajta tanulási környezetet és módszereket igényel, amelyek élménydús tapasztalatszerzésen alapulnak, hatékonyabbá teszik a személyes tudás megkonstruálását, s amelyek egyben erősítik a tanulók önbizalmát, magabiztosabb nyelvhasználatát, s visszaszorítják az estelegesen fellépő gátlásokat (Lubinszki 2018).

3. Az empirikus kutatás sajátosságai

A 3 tematikus élménynapra fókuszáló vizsgálat célja a résztvevő diákok véleményének megismerése volt. Az induktív, leíró stratégiát alkalmazó empirikus kutatás a feladatok minősítését, az élménynapokhoz kötődő attitűdöket és a következő élménynapra vonatkozó javaslatokat foglalta magába.

A feltáró módszerek közül az egyéni írásbeli kérdőíves felmérés, a feldolgozó metodikák sorából pedig az Excel programmal elvégezhető, statisztikai módszerek alkalmazására került sor. Valamennyi kérdés közvetlenül a kutatási problémára, a tanulók vélekedésének feltárására irányult. A válaszoló mozgástere alapján 11, ill. 7 zárt kérdést és 2 nyílt kérdést tartalmazott. Az egyes állomások tevékenységeit, az azokhoz kötődő attitűdöket és témákat felölölő intenzitás-kérdésekre az adatközlőknek egy ötfokozatú, ill. egy smileyekkel szimbolizált, háromfokozatú skálán kellett bejelölniük a véleményüket leginkább tükröző értéket. A záró kérdések a következő élménynapra javasolt témák és tevékenységek megnevezését kérték.

A kutatás mintáját az élménynapokon résztvevő középiskolások alkották. (1. táblázat)

1. táblázat. A kérdőíveket kitöltők száma az élménynapokon

élménynap időpontja	kérdőívet kitöltők száma (N)	
	angol	német
2018 ősz	204	176
2019 tavasz	207	204
2019 ősz	240	220

4. Az angol és a német nyelvű programok értékelése

Az angol és a német nyelvű programok tanulói véleményezése azonos szerkezetű kérdőívekkel valósult meg. (1. és 2. melléklet) Az állomások feladatai jelentős mértékben hasonlítottak. Mindkét nyelvből volt pl. a tarisznyafestés, filmnézés, előadás és kvíz, ill. játékos vetélkedő, zenés feladat. Eltérés főként a humoros, többféle érzékszervet bevonó tevékenységeknél mutatkozott. Angolból puzzle, próbanyelvvizsga és nyelvvizsga show; németből pedig képes-vicces szöveg-fordítás, képeslap- és plakátkészítés, beszélgetés, valamint ügyességi feladatok gazdagították a sort.

Az egyes tevékenységek pozitív megítélését az összes pontszámhoz viszonyított %-os arány mutatja, amelyből kitűnik, hogy a diákok érdekesnek tartották a feladatokat, hiszen mindegyik „tetszési indexe” magas volt. (2. és 3. táblázat)

Az angol élménynapokra kivetítve, időrendben, a tarisznya-festés, a nyelvvizsga show és a játékos vetélkedő volt a legsikeresebb. A puzzle, ill. a másik két esetben, a kvízzel társított, képes előadás volt a legkevésbé kedvelt. Németből az érzékszerveket bevonó játékos feladat, az ünnepi élményeket felelevenítő beszélgetés és a németországi kalandokat felidéző előadás volt a legnépszerűbb; a daltanulással kísért előadás, a vicces-képes szövegfordítás és a kvízzel színesített előadás került a lista végére. Közös jellemző, hogy a középiskolások mindkét nyelvből a szokatlan helyzetekhez kötődő, szellemes, manuális feladatokat értékelték. Legkevésbé vonzóknak pedig a tanórai nyelvtanulást felidéző, ppt-vel kombinált előadásokat tartották. Ez utóbbi értékítélet valószínűleg a csoportok nyelvi tudásszintjének heterogenitásával is összefüggött.

2. táblázat. Az angol nyelvű tevékenységek kedveltsége az élménynapokon

tevsorszáma	2018 őszi (N = 204)		2019 tavaszi (N = 207)		2019 őszi (N = 240)	
	összesített pontszám	max. ponthoz (1020) viszonyított %-os arány	összesített pontszám	max. ponthoz (1035) viszonyított %-os arány	összesített pontszám	max. ponthoz (1200) viszonyított %-os arány
1.	836	81,96	889	85,89	1038	86,50
2.	858	84,12	852	82,32	1006	83,83
3.	840	82,35	918	88,70	977	81,42
4.	789	77,35	863	83,38	994	82,83
5.	827	81,08	975	94,20	1038	90,25
6.	895	87,75	930	89,86	1020	85,00
7.	813	79,71	797	77,00	904	75,33
8.	823	80,69	892	86,18	994	82,83
9.	863	84,61	921	88,99	1021	85,05

3. táblázat. A német nyelvű tevékenységek kedveltsége az élménynapokon

tev. sor szá ma	2018 ősz (N = 176)		2019 tavasz (N = 204)		2019 ősz* (N = 220)	
	összesített pontszám	max. ponthoz (880) viszonyított %-os arány	összesített pontszám	max. ponthoz (1020) viszonyított %-os arány	összesített pontszám	max. ponthoz (1100) viszonyított %-os arány
1.	801	91,02	855	83,82	973	88,45
2.	725	82,39	856	83,92	925	84,09
3.	773	87,84	871	85,39	985	89,55
4.	816	92,73	853	83,63	972	88,36
5.	816	92,73	860	84,31	966	87,82
6.	777	88,30	787	77,16		
7.	745	84,66	790	77,45		
8.	776	88,18	888	87,06		
9.	819	93,07	820	80,39		

*A 2019-es őszi élménynapon a tevékenységek eltérő száma az állomások feladatainak másféle strukturálásából adódik.

A diákok elégedettségét mutató magas %-os értékek jelzik, hogy a résztvevők mindkét nyelvi programon jól érezték magukat, a témákat is megfelelőnek találták. (4. táblázat) Ebben vélhetően az is szerepet játszott, hogy az élménynapokat tanítási napokon rendezték meg, s többen most jártak először az egyetemen. Az új környezet, az iskolai tanulástól eltérő situációk, valamint az ötletes feladatok szintén plusz motivációt jelenthettek.

4. táblázat. Az angol és német élmény és a téma megítélése

nyelv	szempont	2018 ősz		2019 tavasz		2019 ősz	
		összpontszám	a max. ponthoz (angol: 612 német: 528) viszonyított %-os arány	összpontszám	a max. ponthoz (angol: 621 német: 612) viszonyított %-os arány	összpontszám	a max. ponthoz (angol: 612 német: 660) viszonyított %-os arány
angol	érzés	560	91,50	605	97,42	684	95,00
	tetszés	563	91,99	589	94,85	667	92,64
német	érzés	501	94,89	586	95,75	627	95,00
	tetszés	487	92,23	549	89,71	608	92,12

A sokféle tevékenység pozitív értékelése viszonylag nagy szórás alapján alakult ki. Az átlag ugyanakkor kiegyenlítetttséget jeleznek: nincsenek sem mindenki által kedvelt, sem teljesen elutasított feladattípusok. (5. és 6. táblázat)

5. táblázat. Az angol egyes tevékenységek megítélésének átlaga és szórása

tevékenységek sorszama	2018 őszi		2019 tavasz		2019 őszi	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1.	4,38	0,77	4,38	0,79	4,42	0,82
2.	4,47	0,74	4,12	1,13	4,32	0,91
3.	4,42	0,78	4,50	0,74	4,23	0,98
4.	4,22	0,98	4,21	0,98	4,28	0,99
5.	4,22	1,11	4,73	0,60	4,61	0,75
6.	4,45	0,81	4,54	0,83	4,32	1,04
7.	4,09	0,94	3,91	1,26	3,91	1,10
8.	4,05	1,00	4,39	0,87	4,25	0,95
9.	4,25	0,97	4,54	0,78	4,36	0,84

6. táblázat. A német egyes tevékenységek megítélésének átlaga és szórása

tevékenységek sorszama	2018 őszi		2019 tavasz		2019 őszi	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1.	4,55	0,87	4,19	0,98	4,42	0,89
2.	4,19	1,06	4,28	0,89	4,24	0,86
3.	4,47	0,90	4,42	0,91	4,48	0,96
4.	4,66	0,71	4,33	0,92	4,46	0,80
5.	4,69	0,82	4,24	1,04	4,43	0,87
6.	4,44	0,83	3,97	1,01		
7.	4,33	0,99	3,93	1,29		
8.	4,46	0,87	4,35	0,93		
9.	4,68	0,78	4,02	1,08		

Az érzés és a téma vonatkozásában középiskolások azonos véleményére a kis szórásértékek és az átlagok utalnak. (7. táblázat) A háromfokozatú értékelés alapján az angol nyelvűek sorából a tavaszi, a német nyelvű programok közül pedig az őszi rendezvények voltak a legélvezetesebbek.

7. táblázat. Az angol és német élmény és a téma megítélésének átlaga és szórása

nyelv	szempont	2018 őszi		2019 tavasz		2019 őszi	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
angol	élmény	2,83	0,44	2,94	0,24	2,90	0,33
	téma	2,84	0,40	2,86	0,35	2,83	0,39
német	élmény	2,91	0,32	2,90	0,33	2,92	0,31
	téma	2,85	0,41	2,77	0,47	2,83	0,44

A három élménynap tevékenységei kedveltség szerint változatosan követik egymást. (8. és 9. táblázat) Ebből következően a diákok számára – a konkrét tartalomtól függően – bármelyik feladat lehet érdekes. Prioritást azonban mindenképp a tanórákon ritkábban előforduló, alacsonyabb szintű idegennyelvtudással is teljesíthető, a játékos, humoros, többféle tanulási modalitásra épülő tevékenységek élveztek. Angolból a legkisebb népszerűségnek, a hagyományosabb módszernek tekinthető, ppt-vel szemléltetett előadás örvendett. Feltételezhetően azért, mert többeknek nehézséget jelentett a szövegértés, így sikerélményhez is kevesebben juthattak. Németből a legkevésbé szeretett feladatok közé szintén a nyelvi alapkészségekhez tartozó, a hallott és az olvasott szöveg értését igénylő típusokat sorolták. Vélhetően ennek hátterében szintén a hiányos szókinccs és a szövegértelmezés nehézségei álltak.

8. táblázat. Az angol nyelvű tevékenységek kedveltségének rangsora az átlag alapján

rang-hely	2018 ősz	2019 tavasz	2019 ősz
	tevékenység/feladat megnevezése (sorszám)	tevékenység/feladat megnevezése (sorszám)	tevékenység/feladat megnevezése (sorszám)
1.	borzongás zenével játékos feladatok megoldása (2)	ebédelés (5)	ebédelés (5)
2.	tarisznyafestés (6)	tarisznyafestés (6)	játékos vetélkedő (1)
3.	filmnézés és kvíz szövegértési feladatok megoldása (3)	nyelvvizsga show (9)	nyelvvizsga show és kvíz (9)
4.	játékos vetélkedő (1)	filmnézés és kvíz szövegértési feladatok megoldása (3)	zenevonalat játékos feladatok megoldása (2)
5.	nyelvvizsga show és feladatok megoldása csoportmunkában (9)	próbanyelv-vizsga: hallás utáni szövegértés (8)	tarisznyafestés (6)
6.	puzzle kirakása és hiányos szöveg kiegészítése (4)	játékos vetélkedő (1)	puzzle kirakása és vicces kérdések megválaszolása (4)
7.	ebédelés (5)	puzzle kirakása (4)	próbanyelvvizsga: hallás utáni szövegértés (8)
8.	előadás és kvíz (7)	kinccskereső vetélkedő (2)	filmnézés és kvíz (3)
9.	próbanyelvvizsga: hallás utáni szövegértés (8)	előadás és kvíz (7)	előadás és kvíz (7)

9. táblázat. A német nyelvű tevékenységek kedveltségének rangsora az átlag alapján

rang hely	2018 ősz	2019 tavasz	2019 ősz
	tevékenység/feladat megnevezése (sorszám)	tevékenység/feladat megnevezése (sorszám)	tevékenység/feladat megnevezése (sorszám)
1.	ebédelés (5)	vászonáska-dekorálás (3)	ebédelés (5)
2.	játkos feladatok érzékszervek bevonásával (9)	beszélgetés (8)	előadás és kvíz (3)
3.	szófejtés (4)	társasjáték, fejtőró és ügyességi feladatok megoldása (4)	kvíz-kérdések megoldása és ügyességi feladatok teljesítése (4)
4.	tarisznyafestés (1)	szövegből információ- keresés plakát-készítés (2)	vászonáska-dekorálás, plakátkészítés (1)
5.	szókeresés (3)	ebédelés (5)	előadás és kvíz, fejtőrók megoldása (2)
6.	videofilm-nézés és feladatok megoldása (8)	dalok hallgatása és feladatok megoldása (1)	
7.	nyelvi feladatok megoldása (6)	szöveg-kiegészítés és képeslap-készítés (9)	
8.	előadás (7)	videó-nézés, totó kitöltése és daltanulás (7)	
9.	előadás, daltanulás és feladatok megoldása (2)	vicces szöveg fordítása magyarra (6)	

A kérdőív utolsó két kérdése a következő élménynapokra vonatkozott, a programba beépítendő témák és tevékenységek felsorolását kérte. A tanulók sokféle javaslatot fogalmaztak meg, így 1-1 kategóriához kis elemszám tartozott. Témák közül a sportot és az ünnepeket, tevékenységek közül pedig ugyancsak a fizikai aktivitást előtérbe helyező sportolást, és a rajzolás említették a legtöbben.

Összegzés

A Nyelvkaland élménynapok programjai – módszerek, eszközök és szervezeti formák tekintetében – változatos tevékenységekre, többféle kompetencia bevonására nyújtottak lehetőséget. Olykor az egyes csoportok tudásszintbeli eltéréseihez igazodva differenciálásra is sor került; főként azonos tartalmú, de eltérő nehézségű feladatok adásával. Ezáltal a kevesebb ismerettel,

önbizalommal rendelkező diákok is több sikerélményt élhettek át, s a megszokottól eltérő környezetben és metodikákkal, játékos formában foglalkozhattak az angol és a német nyelvvel. Az egyes állomások eltérő típusú és nehézségű feladatai a résztvevők előzetes ismeretei, kompetenciái és motiváltsága függvényében, különböző tanulói aktivitást váltottak ki. Mivel a célcsoportot alkotó, Z-generációs fiatalok ingerküszöbe magasabb, s általában jó a figyelemmegosztó képességük, ezért az intenzívebb élményeket, a mozgalmasabb, változatosabb, egyidejűleg több tevékenység párhuzamos végzését lehetővé tevő feladatokat kedvelik. Az élménypedagógia pedig éppen ezeket a lehetőségeket aknázza ki: az egyéni tapasztalatszerzést lehetővé tevő, érdekes tanulási helyzetek biztosításával, amelyek a szellemi tevékenységeken kívül a fizikai aktivitást, a különféle tanulási modalitásokat is megkívánják. Sőt a tanulók szociális képességeinek fejlődése érdekében az intenzív együttműködést, kommunikációt is igénylik.

Az élménynapok példát adnak arra, hogy a nyelvtanulási rutinba hogyan építhető be az informatikai eszközökkel is támogatott, cselekvés általi tanulás, a nyelvtudás integrálása más ismeretekkel, a nyelvi-verbális mellett a többi gardneri intelligenciátípus mozgósításával. Mindeközben folyamatos, a pozitívumokra koncentráló visszajelzések támogatják a diákokat teljesítményük és önbizalmuk növelése, sikerélményhez juttatásuk, motivációjuk fokozása érdekében. Az élménypedagógia jellemzőit és a generációs sajátosságokat figyelembe véve, mindenképpen érdemes az idegen nyelvek tanítása során, az eddig kevésbé preferált metodikákat is (mint pl. a játékosítást (gamification), a „szórakoztatva tanítás” /edutainment/) gyakrabban alkalmazni (Somló 2011, Forgó–Komló 2015, Fromann–Damsa 2016, Rózsa 2019).

Felhasznált irodalom

- Bikics Gabriella – Kegyes Erika 2018. Új utak a nyelvtanárképzésben – egy induló projekt kapcsán. In.: G. Molnár Péter – Szőke Milinte Enikő (szerk.) (2018). *Pedagógiai valóságok*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. (129–137.)
- Fáyiné Dombi Alice – Sztanáné Babics Edit (é.n.). *Pedagógus mesterség*. „Mentor(h)áló 2.0 Program” 9.2 Élménypedagógia.
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/92_lmnypedaggia.html (2020. 09. 16.)
- Forgó Sándor – Komló Csaba 2015. *Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás*. 8.2.25 Szórakoztatva tanulás (edutainment). KEZEK. Eger.
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/06_blended_04_11/8225szrakoztatva_tanuls_edutainment.html (2020. 08.14.)
- Fromann Richárd – Damsa Andrei 2016. A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 66.évf. (76 – 81.)
https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_3-4_nyomdai.pdf (2020. 08.14.)
- Gyarmathy Éva 2007. *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó. Budapest.

- Lubinszki Mária 2018. *Az élmény mint tanuláspszichológiai motiváció és erőforrás a nyelvtanulásban*. Kézirat.
- Rózsa Mónika 2019. *A tanulás és tanítás szabadsága – élményalapú tanulás*. Tempus Közalapítvány, Magazin, Köznevelés.
<https://tka.hu/hir/11853/a-tanulas-es-tanitas-szabadsaga-elmanyalapu-tanulas> (2020. 09. 16.)
- Pál Eszter – Töröcsik Mária 2013. *Irodalmi áttekintés a Z generációról*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pal_torocsik_irodalmi_attekintes_a_z_generacirol_2013.pdf (2020. 08.11.)
- Prensky, Marc. 2001. Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. Kovács Emese (ford.) On the Horizon. *NCB University Press*. Vol. 9 No. 5. 2001. október
http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (2020. 08.11.)
- Somló Katalin 2011. *Módszertani ötletek és tanácsok tehetséggyondozó nyelvtanároknak*. MFPI. Budapest.
http://www.tehetseghalo.hu/data/cms131158/ModszertaniKiadvanyok_3_SomloDigital.pdf (2020. 08.14.)
- Tari Annamária 2011. *Z generáció*. Tericum Könyvkiadó. Budapest.

Melléklet

1. melléklet. Az angol nyelvű élménynapok kérdőíveinek sémája

tev. sorszáma	helyszín/tevékenység			értékelés
	2018 ősz	2019 tavasz	2019 ősz	
1.	A: Játékos vetélkedő			1-5-ig skálán
2.	B: Borzongás zenével	B: Kincskereső vetélkedő	B: Zenevonat	1-5-ig skálán
3.	C: Film és kvíz			1-5-ig skálán
4.	D: Puzzle			1-5-ig skálán
5.	Menza			1-5-ig skálán
6.	E: Tarisznyafestés			1-5-ig skálán
7.	F: Képes előadás és kvíz			1-5-ig skálán
8.	G: Próbyanlyvvizsga: hallás utáni szövegértés			1-5-ig skálán
9.	H: Nyelvvizsga show			1-5-ig skálán
10.	Hogy érezted magad a mai Élménynapon?			háromféle smiley közül választás 😊 😐 😞
11.	Mennyire tetszett az Élménynap témája?			háromféle smiley közül választás 😊 😐 😞
12.	Milyen témát válasszunk a következő Élménynapra?			szöveges válasz
13.	Milyen tevékenységeket csinálnál szívesen?			szöveges válasz

2. melléklet. A német nyelvű élménynapok kérdőíveinek sémája

tev. sorszáma	helyszín/tevékenység			értékelés
	2018 ősz	2019 tavasz	2019 ősz	
1.	A: Tarisznyafestés	A: Dalok hallgatása és játékos feladatok	A1-A2: Vászontáska-dekorálás, plakátkészítés	1-5-ig skálán
2.	B: Előadás, daltanulás és feladatok	B: Szövegekből információ-keresés és plakátkészítés	B1-B2: Előadás és kvíz, fejtörők	1-5-ig skálán
3.	C: Szókereső játék	C: Vászontáska-dekorálás	C1-C2: Előadás és kvíz	1-5-ig skálán
4.	D: Camera obscura működése és szavak megfejtése	D: Társasjáték, fejtörők és ügyességi feladatok	D1-D2: Kvíz és ügyességi feladatok	1-5-ig skálán
5.	MENZA	MENZA	MENZA	1-5-ig skálán
6.	E: Játék a szavakkal nyelvi feladatok	E: Képes-vicces szövegek fordítása		1-5-ig skálán
7.	F: Előadás	F: Videofilm-nézés, totó és daltanulás		1-5-ig skálán
8.	G: Videofilm-nézés és hallásértési feladatok	G: Beszélgetés tanárokkal és diákokkal		1-5-ig skálán
9.	H: Játékos feladatok Érzékszervek bevonásával	H: Szöveg-kiegészítés és képeslap-készítés		1-5-ig skálán
10.	Hogy érezted magad a mai Élménynapon?			háromféle smiley közül választás 😊 😐 😞
11.	Mennyire tetszett az Élménynap témája?			háromféle smiley közül választás 😊 😐 😞
12.	Milyen témát válasszunk a következő Élménynapra?			szöveges válasz
13.	Milyen tevékenységeket csinálnál szívesen?			szöveges válasz

Juhász Márta

A nemzetiségi népismereti tartalmak közvetítésének digitális lehetőségei

Az a digitális forradalom, amelynek manapság részesei vagyunk, alapvető változásokat hozott és hoz életünkbe, amit az oktatási intézmények sem hagyhatnak figyelmen kívül. Új ismeretszerzési módokat, módszertani formákat, tanulási környezetet kell kialakítani, ami a pedagógusok számára a legtöbb esetben nagy kihívást jelent, hiszen nem könnyű az addig hagyományos keretek között oktatott tantárgyakat és tartalmakat elektronikus környezetben megvalósítani. A Digitális Jólét Program (2016) bevezetőjében megállapításra kerül, hogy a digitális átalakulás nem választás kérdése, hanem olyan elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, hiszen 20. századi tudással senki nem lehet versenyképes a 21. században.

A gyerekek ma már teljesen magától értetődőnek veszik a mindenütt jelenlévő digitális eszközöket, sőt, el is várják, hogy az iskolai oktatás során is egyre többször kerüljenek bevetésre. A digitális oktatás az oktatási-tanulási folyamatok és az alkalmazott módszertanok jelentős átalakítását jelenti. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a digitális oktatás nem a hagyományos oktatás digitális eszközökkel támogatott változatát jelenti, hanem egy szemléletmódjában, módszertanában megújult, a kor kihívásaira reflektáló nyitott oktatási környezetet. A módszertani megújulás, átalakítás, a rugalmas formában történő, egyéni-, csoport- és projekt munkán alapuló tanulás által a hangsúly az oktatott ismeretekről a tanuló által elsajátított ismeretekre, kompetenciákra, attitűdre helyeződik át. Ideális esetben a digitális oktatás nem helyettesíti a hagyományos iskolai tevékenységet, hanem erősíti, változatosabbá, színesebbé teszi azt.

Mi a teendő olyan tantárgy esetén, amely leginkább múltba visszanyúló tartalmakat közvetít? Milyen módon ültethetjük át ezeket korszerű módszertani keretek közé? A tanulmány a teljesség igénye nélkül olyan lehetőségeket mutat be, amelyek a német nemzetiségi népismeret tantárgyon belül jól szolgálják az ismeretek újszerű közvetítését digitális eszközök segítségével.

1. A nemzetiségi oktatás Magyarországon

A rendszerváltás után *A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény* egyéni és közösségi jogként is megfogalmazza a kisebbségi oktatáshoz való jogot, ily módon is biztosítva a népi kisebbségek fennmaradását. A kisebbséghez tartozó személynek joga van részt venni anyanyelvű oktatásban, a közösségnek pedig joga van ahhoz, hogy kisebbségi óvodai nevelés, kisebbségi alap- és középfokú nevelés és oktatás, továbbá felsőfokú képzés fel-

tételeinek megteremtését kezdeményezze. Az eredeti törvény közel húsz év után megújításra, modernizálásra került (*A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény*). A módosított jogi szabályozás a nemzetiségi oktatás és képzés addig kialakított feltételrendszerét alapvetően nem érintette, továbbra is biztosította a nemzetiségi nevelés és oktatás megszervezése és fenntartása. Közismert tény, hogy a történelmi események és a változó társadalmi körülmények által a családi kör egyre kevésbé színtere a nemzetiségi létnek, így a szülők leginkább az óvodai, iskolai oktatástól és neveléstől várják el a nemzetiségi nyelv és tartalmak áthagyományozását. Ezen intézményeknek kell tehát a jelen helyzetből adódóan azon identitásképző és -megtartó feladatokat átvállalniuk, amelyek a korábbi időkben a családokon belül természetes úton, változatlan formában öröklődtek tovább nemzedékről nemzedékre.

A *Nemzeti Alaptanterv* megújulásával párhuzamosan a nemzetiségi oktatás keretei és tartalma is változtak, például a népismeret oktatásának időkerete egységessé vált, oktatását anyanyelven kell folytatni, illetve a nemzetiségi nyelvoktató iskolai formában a nemzetiségi nyelv oktatására az eddigi heti négy óra helyett heti öt órát kell biztosítani. Ugyancsak megújultak a nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei. A kerettanterv a módszereket illetően így fogalmaz: „A német nemzetiségi iskolák tanulói először élményszerű helyzetekben találkoznak a legfontosabb hagyományokkal, az életmóddal és a nemzetiség kultúrájával. Ezekre az élményekre építve cselekvés- és projektorientált oktatási formákban a fokozatosság elve alapján szereznek ismereteket a nemzetiség történeleméről, néprajzáról, nyelvéről, irodalmáról és a médiáról. [...] A német népismeret tantárgy feladata – identitás-és értékközvetítés – hatással van a módszerek megválasztására. A nyitott oktatási formákban történő tanítás olyan ismeretszerzést biztosít, amely az élménytől a cselekvésen és megértésen át a tapasztalathoz vezet. E kreatív és cselekvésközpontú feldolgozási formák (Freiarbeit, állomásokon való tanulás, műhelytanítás, múzeumpedagógiai foglalkozások, iskolai projektek) a tanulókat olyan tapasztalatokhoz segítik, amelyekre saját környezetükben már nem tehetnek szert.”

2010-ben a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata támogatásával *Gyökerek és szárnyak (Wurzeln und Flügel)* címmel kiadták a magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programját, irányelveit. A német nemzetiség tekintetében háromféle oktatási forma létezik: az anyanyelvű, a két tanítási nyelvű és a nyelvoktató forma (1. hagyományos nyelvoktató nemzetiségi nevelés: az oktatásban a tanítás nyelve a magyar nyelv, a nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyat tanítási óra keretében az első évfolyamtól kell oktatni, 2. a bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelés: oktatás célja a kétnyelvű nemzetiségi vagy az anyanyelvű oktatási formára való felkészítés. A nemzetiségi nyelv és irodalom tanulása, továbbá a nemzetiség nyelvén való tanulás egyidejűleg folyik, legalább három tantárgy nemzetiség nyelvén való tanulását kell lehetővé tenni, a nemzetiségi nyelv és irodalom és a nemzetiségi nyelvű órák aránya a heti órakeret legalább harmincöt százalékát teszi ki). Az Oktatási Hivatal 2020. február 21-i adatai szerint a 2019/2020. tanévben 14 662 fő vett részt német nemzetiségi óvodai nevelésben, 49 410 fő német nemzetiségi általános iskolai oktatásban, és 2843 fő német nemzetiségi gimnáziumi oktatásban. (<https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozerdekuadatok> 2020.09.10.)

2. A nemzetiségi népismeret tantárgy beágyazottsága a nemzetiségi oktatásba: önálló tantárgy versus integráció

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv a kisebbségi népismeret oktatásának célját úgy fogalmazza meg, hogy a *kisebbségi oktatás sajátos célja a kisebbségi önazonosság megőrzése és erősítése*. Manapság, amikor a családi háttér eltűnni látszik a nevelésből, kérdésként vetődik fel, hogy a kisebbségi népismeret oktatásakor feléleszthetők-e, megtanulhatók-e a hagyományok, ha nincs mögötte élő tapasztalat. Hiszek benne, hogy kinevelhető egy olyan nemzedék, amely az iskolai oktatás során elsajátított ismeretek alapján képes és akar hagyományörzést és -mentést végezni, hozzájárulva ezzel a kisebbség jövőjének alakításához. Mindenképpen fontos azonban meghatározni, hogy mi képezze egy ilyen jellegű tantárgy tartalmát, milyen legyen a tanítás stratégiája, módszertana, nyelve.

Az 1995-ös NAT a kisebbségi népismeretet integráltan javasolta oktatni (a kisebbségi nyelv és irodalom, a történelem, az ének, a rajz és a földrajz tantárgyakba ágyazva), önálló tárgyként való tanulását csak a nyelviileg magasabb szinten lévő iskolákban (egynyelvű, kétynyelvű) ajánlotta, és e kérdés eldöntését az intézményre bízta. Mindkét oktatási formának van előnye és hátránya, az önálló oktatási forma mindenesetre rendszerbe szervezi, szintetizálja az integrált tanítás során szétszórt nemzetiségi tartalmakat, témaköröket. A népismeret leválasztása az anyanyelvi oktatásról látszólagos ellentmondásban áll azzal a szemlélettel, mely szerint a nyelvi és kulturális kompetencia fejlesztése egymástól szétválaszthatatlan, hiszen a nyelv a konkrét tartalom hordozója. A pedagógiában a két tárgy elkülönítése azért megengedhető, mert az oktatás tantárgyi egységekbe rendezve folyik.

2003-ban a KÁOKSZI Nemzetiségi Központjának Kutató-Fejlesztő Csoportja megvizsgálta a népismeret tantárgy oktatásának helyzetét, követelményrendszerét. 349 kisebbségi oktatást folytató általános iskolából 258 válaszolt a megkeresésre, a minta tehát reprezentatív volt tekinthető. A felmérés kitért az önálló és integrált oktatás körülményeire, mint az óraszámok, az értékelés, a személyi feltételek, a tankönyvek, taneszközök, és tanári vélemények, javaslatok megfogalmazásának is teret engedett. A vizsgálat adatai szerint az iskolák 80%-a kisebbségi népismeret tantárgyat más tantárgyba integráltan tanítja. A válaszolók mintegy fele (43%) nyilatkozott úgy, hogy az oktatási formának nincs jelentősége, mivel sem pozitív, sem negatív irányban nem befolyásol. A válaszolók 23%-a szerint az integrálás veszteség a tantárgy számára. Az önálló tanítás *előnyeként* említik, hogy az elvárások jól körvonalazódnak, *hátrányaként* viszont azt, hogy az óraszámot nehéz „kigazdálkodni”. Magától értetődő tehát, hogy az integrált tanítás *előnyének* az óraszámnyereséget tartják, *hátrányának* pedig, hogy a követelmény valódi teljesítése így nehezen követhető. (Vámos et al 2004)

A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiségi népismeret tantárgyat önálló tantárgyként határozza meg, sőt azt is előírja, hogy az oktatásnak az adott nemzetiség nyelvén kell folynia. Ajánlást tesz arra is, hogy a „népismeret követelményeihez kapcsolódó tevékenységek lehetnek kézműves foglalkozások, népzenei, néptánc foglalkozások, nemzetiségi témájú filmek, színházi előadások, nemzetiségek történelmével, hagyományaival, képző- és iparművészetével kapcsolatos kiállítások megtekintése, író-olvasó találkozók nemzetiségi alkotókkal, találkozók nemzeti-és közéleti személyiségekkel, részvétel nemzetiségi művészeti-kulturális programokon.”

3. Nemzetiségi népismereti tartalmak átadása digitális formában

A népismeretet oktató pedagógusok eddig sem voltak könnyű helyzetben, két tankönyvcsalád áll rendelkezésükre a népismeret tanításához (Frey-Fáth-Flódung 2014 és Frey 2011, 2017, 2018), és a nyelvoktató intézmények azt is csak részlegesen tudják használni a nyelvezet nehézsége miatt. Ez arra is visszavezethető, hogy ezek a tartalmak nincsenek már jelen a mai gyerekek hétköznapjaiban. A Magyarországi Németek Pedagógiai Intézete (Ungarndisches Pädagogisches Institut) igyekszik folyamatosan segédanyagokkal ellátni a tanítást, és továbbképzéseket kínálni az oktatók számára, ettől függetlenül a német nemzetiségi népismeretet tanító pedagógusok sokszor magukra vannak utalva, kreatív egyéni megoldásokat kénytelenek alkalmazni, ami viszont idő- és energiaigényes. A megváltozott oktatási környezet miatt a hagyományos szemléltető és cselekedtető eszközök mellett egyre inkább megjelenik az elvárás a digitális formák alkalmazása iránt, aminek a kihasználása kiváló lehetőséget nyújt egy interaktívabb és hatékonyabb tanulási formára. Az internet adta lehetőségek révén a diákok már nemcsak hozzáférhetnek a hálózatokban tárolt információkhoz, hanem lehetőség nyílik arra is, hogy ők maguk is produktív alkotókká váljanak: ismereteket dolgozzanak fel, újfajta formában kezeljenek hagyományos tartalmakat, bevonják az iskolán kívül szerzett ismereteiket a tanórába, új munkafolyamatokat, modern megközelítésmódokat tapasztaljanak meg. Mindez jó alkalmat nyújt arra, hogy az információk egyszerű befogadása helyett aktív tevékenységen alapuló tapasztalatszerzésre, közös gondolkodásra és cselekvésre kerüljön sor. Az információk felkutatásán túl az új eszközök tehát lehetőséget adnak a tartalmak innovatív feldolgozására, rendszerezésére, prezentációjára.

Virtuális Múzeum

A kisebbségi népismeret tantárgyban alapvetően a néprajzi témák dominanciája figyelhető meg, ezen belül is a tárgyi kultúra (népszokások, népviselet, étkezés, kézművesség, eszközök, berendezési tárgyak, stb.) tanulása. Mivel a mai gyerekek életében a vizualitás nagyobb szerepet játszik, mint bármelyik korábbi generáció életében, ezért fontos, hogy az oktatás során a szemléltetés nagy szerephez jusson. Régi korok tárgyait, eszközeit ma már sokszor fellelni sem lehet, esetleg múzeumban megnézni, ez azonban nem mindig fér bele az oktatási időkeretbe. Kiegészítő lehetőséget nyújt ehhez a Magyarországi Németek Pedagógiai Intézetének honlapján fellelhető Virtuális Múzeum (Virtuelles Museum) 1-2.¹, illetve 3-4.² osztályok számára. Tematikus rendbe gyűjtve bőséges képanyag segíti az adott témakörök képi alátámasztását.

¹ https://www.udpi.hu/tamop/pdf/Virtualis_muzeum/virtualis_muzeum_1_2.pdf (2020.09. 10.)

² https://www.udpi.hu/tamop/pdf/Virtualis_muzeum/virtualis_muzeum_3_4.pdf (2020.09.10.)

További lehetőségünk virtuális túrát tenni egy nemzetiségi falu tájházában, ezzel digitális felületen, interaktív módon pótolhatjuk a látogatás személyes élményét.³



1. ábra. Virtuális tájház Vértesszőlősön

Forrás: <https://vertesszolos.hu/hu/virtualis-tura/tajhaz2/> (2020. 09. 14.)

Youtube

A legfiatalabb generáció információ-feldolgozási módja non-lineáris, a hagyományos szövegekkel szemben a kép, hang és videó anyagot preferálja, ezek által könnyebb felkelteni és fenntartani a gyerekek figyelmét. (Kruppa 2019: 352) Videofilm formájában megeleveníthetünk olyan tartalmakat, például népszokásokat, amelyek amúgy már csak elmesélni, vagy szövegfeldolgozás során tudunk átadni. A filmes vagy zenei feldolgozást szakaszolhatjuk, kiegészíthetjük különböző feladatokkal, közbeszúrhatunk kérdéseket. Ehhez kiváló segítséget nyújt a de.islcollective.com felület, aminek segítségével a mozgókép az általunk megjelölt helyen automatikusan leáll, és megjelenik a feltöltött kérdéssor, feladat. Ha azt kívánjuk elérni, hogy a diákok videós anyagból tanuljanak, akkor érdemes előre rögzített kérdéseket és/vagy megfigyelési szempontokat kiadni számukra, mert így lesz célravezető és tanulságos a filmnézés.

³ <https://vertesszolos.hu/hu/virtualis-tura/tajhaz2/>

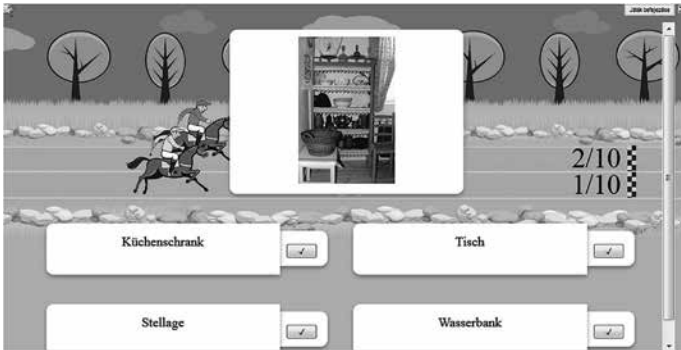


2. ábra Isten veled hazánk! – videofilm

Forrás: https://www.youtube.com/watch?v=BdS_Xy52W98 (2020. 09. 14.)

Learning Apps (Tankocka)

A Tankocka egy sokak által ismert és kedvelt feladatkészítő alkalmazás, ahol kész tananyagokat is lehet találni, de regisztrált felhasználóként saját magunk is készíthetünk feladatokat bármelyik tantárgy tananyagához. A felület rendkívül változatos feladattípusokat kínál fel, mint például képek, fogalmak csoportba vagy sorba rendezése, feleletválasztás, párkeresés, szöveg kiegészítés, lóverseny, Legyél Te is milliomos!, memory, stb. Az alkalmazás nagy előnye, hogy hanganyagot is hozzá lehet rendelni, ami a 'felolvasásra' kattintva érhető el. Ez idegen nyelv esetén különösen hasznos, hiszen auditív mintát adva elősegíti a helyes kiejtést, másrészt a hallás utáni szövegértést is fejleszti. További pozitívuma, hogy a feladatok akárhányszor lehívhatók, így a többszöri gyakorlással a diákok elmélyíthetik tudásukat.



3. ábra A régi konyha – tankocka

Forrás: <https://learningapps.org/4097916> (2020. 09. 14.)

Mozaweb

A Mozaweb online alkalmazás az izgalmas tanulás ígéretével különféle feladatok elkészítésére invitál, amelyek elmenthetők, bármikor hozzáférhetők és újraszerkeszthetők. Az egyszeres választás feladattípuson belül például még hat lehetőség közül választhatjuk ki a nekünk leginkább megfelelőt. Interaktív táblán 3D modellekkel, oktatási videókkal színesíthetjük óráinkat, a Mozaik Kiadó tankönyvei is aktiválhatók általa. Sajnos a felkínált anyagok között nem szerepel a nemzetiségi népismeret.

Wordwall

Ezen a felületen is szókereső, kártyaosztó, szerencsekerék, anagramma, akasztófa, hiányzó szó pótlása, egyező párok, csoportosító, keresztrejtvény, igaz vagy hamis, doboznyitó, kvíz lehetőségekkel tudunk élni.



4. ábra Húsvéti kvíz – Wordwall

Forrás: <https://wordwall.net/hu/resource/1319134/ostern> (2020. 09. 14.)

Hot Potatoes

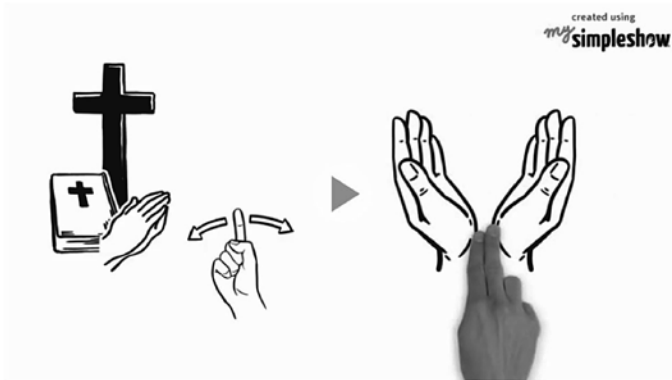
Ez egy ingyenes feladatkészítő szoftver, amely segítségével nagyon gyorsan, nagyon praktikus interaktív feladatlapokat lehet létrehozni. A program használata nagyon egyszerű, le lehet tölteni több nyelven is.

Kahoot

A Kahoot lehetővé teszi játékos feladatsorok megadását és megoldását on-line módon, az internet segítségével. Négyféle feladattípust tartalmaz, ezek közül kettő olyan, ahol pontozásra is van lehetőség. Az alkalmazás nagy előnye, hogy a feladatsor megoldható okos telefonról, tabletről és laptopról, illetve lehetőséget ad csoportmunkára is.

Mysimpleshow

Ennek az alkalmazásnak az alapkoncepciója egy videó alapú kiselőadás elkészítése. A vizualitást a beszúrt ikonok, képek jelentik, amelyeket egy kéz tol be. A szöveget egy előre generált hang olvassa fel, amit a képek vetítése közben hallhatunk. Az alkalmazás jól segíti szövegek feldolgozását, átírását és új szövegek létrehozását, majd illusztrálását. Miskei 2000: 121)



5. ábra Szent Borbála története – Mysimpleshow
Forrás: <https://videos.mysimpleshow.com/a5pNqP6ezQ>

Quizlet

Ez a feladatkészítő program nagy segítséget jelenthet nyelvtanulás és népismereti tartalmak elsajátítása során a szókincs elmélyítésében. A Quizlet lehetőséget ad arra, hogy digitális szó-kártyákat készítsünk, amelyek egyik oldalán az idegen nyelvű szó, másik oldalán pedig a magyar jelentése. Használhatjuk fogalmak és a hozzájuk tartozó definíciók gyakoroltatására is. Ezen a felületen is lehetőség nyílik arra, hogy hangot rendeljünk a kártyákhoz, a helyes kiejtés elősegítése érdekében.

JPuzzle

A JPuzzle nevű program lehetővé teszi, hogy tetszőleges, általunk megadott képből kirakó készüljön, ezzel bármely téma gyakoroltatását elérhetjük. A programban megadható, hány részre darabolja a képet a program, hány részből álljon a puzzle, és méri az összeállítás közben eltelt időt is.

Összegzés

A kérdés továbbra is fennáll, hogy mi az a többlet, amit a digitális oktatás nyújtani tud?! Sokan gondolják, hogy a digitális tanulási forma forradalmi változásokat hoz. Túlzás lenne azonban azt hinni, hogy az oktatást újra feltalálták, csak mert a táblához már nem szükséges a kréta, a tanuláshoz pedig a könyv (Schmoll 2017). Viszont a digitális segédeszközök alkalmazásának egyre bővülő lehetőségeivel be tudjuk vonni a diákokat az online felületeken feldolgozható tartalmak alkotói megformálásába.

Az online tanulás nem képzelhető el a hagyományos tanulási környezetben szerzett és használt tanulási technikák, stratégiák, tapasztalatok nélkül. Minden tanuló rendelkezik ugyanis bizonyos szintű egyéni tanulási technikákkal, melyek nagy részét a hagyományos, iskolai tanulási folyamatok során alakította ki. Azt gondolom, hogy mai korunkban az iskolai oktatás és nevelés tradícióit megtartva kellő mértékletességgel helyet kell adni a modern, innovatív eszközöknek, eljárásoknak, amelyek a diákok életkori sajátosságaihoz illeszkedve játékosan, a kreativitás biztosításával teret nyújtanak új fejlődési útvonalaknak. Üdvözlendő lenne, ha a nemzetiségi népismeret tantárgyhoz is rendelkezésre állna egy mindenki számára elérhető digitális módszertani tananyagtár, amely nagyban segítené a pedagógusokat abban, hogy a tananyagtartalmat modern technikával közvetíthessék.

Felhasznált irodalom

- A magyarországi német oktatási rendszer irányelvei és fejlesztési terve 2010. <http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/tudasananyagok/gyokerek-es-szarnyak/219-a-magyarorszag-i-nemet-nemzetisegi-oktatasi-rendszer-iranyelvei-es-fejlesztési-terve-1/file> (2020. 09. 10.)
- Digitális Jólét Program 2016
<https://digitalisjoletprogram.hu/files/58/7f/587f071b36429a92a94fec5ab5efc27a.pdf>
- Fórika László 2010. *A kisebbségi nevelés-oktatás néhány alapkérdése*. <http://www.kisebbségi-ombudsman.hu/data/files/197280474.pdf> (2020. 09. 10.)
- Föglein Gizella 2004. Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2004/9.

- Frey Mária-Fáth Éva-Flódung Mária 2014. *Schatztruhe*. Lehrbuch zum Volkskundeunterricht Klasse 1-4. Konzept H Kiadó, Piliscsaba.
- Frey Mária 2011. „*Omas Fotoalbum erzählt*”. Textsammlung zum Volkskundeunterricht Klasse 5-8. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Frey Mária 2018. „*Omas Fotoalbum erzählt*”. Arbeitsbuch zum Volkskundeunterricht Klasse 5-6. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Frey Mária 2011. „*Omas Fotoalbum erzählt*”. Arbeitsbuch zum Volkskundeunterricht Klasse 5-8. Konzept-H Könyvkiadó, Piliscsaba.
- Kruppa T. Éva 2019. Fejlesztés IKT eszközökkel az óvodában. In: Szóke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai Mozaik*, PPKÉ BTK, Budapest, p. 347–357.
- Miskei-Szabó Réka 2020. IKT-Mittel im Volkskundeunterricht. In: Klein Agnes-Márkus Éva-Meier, Jörg (Hrsg.): „*Auf die Lehrenden kommt es an*“. *Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn*. Praesens Verlag, Wien.
- Schmoll, Heike 2017. Die Digitalillusion. Drei Studien erwecken den Eindruck, als lasse sich Lernen durch digitale Medien revolutionieren. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <http://schulforum-berlin.de/die-digitalillusion> (2020. 09. 12.)
- Vámos Ágnes-Bodonyi Edit-Kovács Anna-Müller Rodica: A kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban I. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2004/9 <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/kisebbségi-nepismeret-oktatasa-a-nemzetiségi-iskolákban-i> (2020. 09. 10.)
- Vámos Ágnes-Bodonyi Edit-Kovács Anna-Müller Rodica: A kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban In: *Új Pedagógiai Szemle* 2004/10 <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kisebbségi-nepismeret-oktatasa-a-nemzetiségi-iskolákban-ii> (2020. 09. 10.)
- A német nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei 2020 https://www.oktatas.hu/koz-neveles/kerettantervek/2020_nat/nemzetiségi_neveles_oktatas_kerettantervei/nemet (2020. 09. 10.)
- 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet A nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtriferer=00000003.TXT> (2020. 09. 10.)

Horváth Mariann

Hallásértés objektív mérése a közoktatásban. Fókuszban az angol és a német nyelvoktatás

Hazánkban többféle lehetőség van a nyelvi kompetenciák mérésére, értékelésére. A közoktatásban résztvevő diákok az általános iskolában 6. illetve 8. évfolyamon nyelvi kompetenciamezést írnak, valamint a tanulmányaik befejezésekor érettségi vizsgát tesznek egy (akár több) választott idegen nyelvi tárgyból közép vagy emelt szinten.

Milyen jellegű a feladatokkal találják magukat szemben? Milyen markáns különbségek vagy hasonlóságok vannak az angol és a német nyelvi tesztsorok között?

Jelen tanulmány ezekre a kérdéskörökre fókuszál és ad választ az Oktatási Hivatal által szervezett „megmérettetések” feladattípusainak elemzése által. Érdekes lenne a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgarendszerek hallásértési tesztjeit is bevonni a vizsgálatba, a 26 központ (részletes lista a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ honlapján olvasható) adatait több évre és vizsgaidőszakra visszamenőleg elemezni, de ez legyen egy másik dolgozat témája.

1. Hallásértés mérése a közoktatásban

Magyarországon az általános iskola felső tagozatán, 6. és 8. osztályban találkozunk az idegen nyelvi kompetenciára fókuszáló tesztekkel. Míg a középfokú intézményekben az objektív mérés lehetőséget a közép, illetve az emelt szintű idegen nyelvi érettségi vizsga jelenti. Az alsóbb évfolyamokon kizárólagosan a receptív nyelvi készségek ellenőrzése történik, vagyis az olvasás- és hallásértés, míg az érettségi vizsgán mind a receptív, mind az expresszív, azaz a szövegalkotás és a beszédkézség feltérképezése is helyet kap.

A fejezet a két képzési szint és mérés alapelveit és struktúráját hasonlítja össze, kizárólagosan a beszédértés, a hallott szöveg értését mérő vizsgarészek elemzésével.

1.1. Az általános iskolák felső tagozatának nyelvi mérései

Ezekben az intézményekben a nyelvi mérések lebonyolítását a 110/2012. Kormányrendelet, vagyis a Nemzeti Alaptantervet (NAT) szabályozó dokumentum írja elő. Ez részletesen kitér az idegen nyelv oktatásának alapelvein és céljain túl a kimeneti követelményekre. Rögzíti, hogy legkésőbb a 4. osztályban el kell kezdődnie a nyelvoktatásnak. Ha az iskolák pedagógiai programjait, helyi tantervét és a szülők igényeit nézzük, akkor ez a folyamat már akár az első osztályban elindul.

Egy másik lényeges pont ezen a területen, hogy az intézmények eltérő óraszámokban oktatják az angolt vagy a németet, esetleg egyéb más nyelvet. Így a NAT-ban szereplő kimeneti követelményrendszer sem tekinthető mindenki számára egyformán mérvadónak. A későbbi évfolyamon elindított alacsony óraszámú nyelvi képzés tanulói ugyanazt a nyelvi tesztet kapják, mint az első évfolyamos, magasabb óraszámú idegen nyelvi csoportok. A feltétel minden diák számára ugyanaz: a 6. osztály végére a KER⁴ szerinti A1-es, míg a 8. évfolyam végére az A2-es szint teljesítése.

A NAT az 5-8. évfolyam esetében részletesen kifejti a beszédértéshez kötődő célokat (lásd NAT). Így a nyelvtanuló diák képes nonverbális vagy vizuális eszközök segítségével a célnyelven elhangzó tanári utasítások és kérdések megértésére. Életkorának és nyelvi szintjének megfelelő autentikus digitális szövegek értelmezésére, a főbb szövegtípusok (például hírek, interjú) felismerésére. A fenti kritériumrendszereket figyelembe véve a 2012-es jogszabály felmenő rendszerben került bevezetésre. Az első nyelvi mérésre 2015 tavaszán került sor. A feladatok megoldásához semmiféle segédeszközt nem használhatnak a tanulók. A tesztlapokat mindig az adott intézményben tanító pedagógus javítja megoldókulcs alapján.

1.1.1. A hatodik évfolyamos diákok mérése

A NAT szerint az évfolyamot végző diákoknak a mindennapi élethez kapcsolódó szavakat, egyszerű szófordulatokat, kell megérteniük. Továbbá lassan, tagoltan és jól artikulálva kommunikáló felelet kell dekódolniuk. A szövegek elsősorban az egyén, a környezet és a család témájához kapcsolódnak (lásd részletesen a KER-t).

A KER-t figyelembe véve a nyelvi kompetenciamérés hallott szöveg értéséhez kapcsolódó feladatai autentikus, de egyszerűbb nyelvezetű szövegeket tartalmaznak. A tanulók minden évben 30 perc alatt oldják meg a 3 feladatot (lásd: OH Tartalmi keret). Ezek leírása mindig magyar nyelvű. Az értékelés során a hallott szöveg és az olvasott szöveg értése egyforma hangsúlyt kap (lásd az 1. táblázatot a mellékletben).

1.1.2 A nyolcadik osztályosok nyelvi mérése

Az évfolyamot végzett tanulóknak az alapterv alapján képesnek kell lenniük a gyakran használt szavak, kifejezések megértésére. A cél a személyes adatok, család, vásárlás, munka és különböző tevékenységek témaköréhez kapcsoló, egyszerű szövegek hallás utáni megértése, hiszen ezen kritériumokat fogalmazza meg a KER az A2-es nyelvi szinten (részletes leírást a KER tartalmaz.).

A felsorolt tényezőket figyelembe véve a hallásértéshez kapcsolódó feladatok a nyelvi kompetenciamérés esetében a hétköznapi élethez kapcsolódó témakörökből kerülnek ki (lásd OH Tartalmi keret). Nyelvezetüket tekintve egyszerű szófordulatokat tartalmaznak a szövegek,

⁴ A KER a Közös Európai Referenciakeret, ami pontosan leírja, hogy az egyes szinteken milyen nyelvi készségekkel rendelkeznek a nyelvtanulók. Részletes információ a Nyelvi Akkreditációs Központ honlapján olvasható.

melyet a beszélő lassú és érthető beszédtempóban közöl. Az utasítások mindhárom feladat esetében a célnyelven olvashatók. A hallott szövegek terjedelme kicsivel hosszabb, mint az alsóbb osztályfoknál. Az olvasásértés és a hallásértés egyaránt 50%-os súlyozású (lásd az *1. táblázatot* a mellékletben).

1.2. A középfokú intézmények mérése: az érettségi

A középfokú intézmények szabályozó dokumentuma szintén a NAT, mely az első idegen nyelv esetében minimum B1-es, valamint a második idegen nyelv esetében az A2-es KER szintet írja elő (lásd NAT). A KER B1-es nyelvi szintje a beszédértés képességét illetően elvárja, hogy a nyelvtanuló az iskola, munka, szabadidő témaköréhez kapcsolódó szövegeket megértse, valamint lényeges információkat tudjon kiemelni rádiós és televíziós adásokból, ha azok lassú és tagolt tempóban hangzanak el. A B2-es szint azonban már jóval nagyobb jártasságot és ismeretet vár el a nyelvtanulótól, hiszen itt hosszú beszédek, előadások, televíziós műsorok és filmek megértése a cél.

Az élő idegen nyelv érettségi vizsgái közép szinten a KER B1-es szintjének felelnek meg, így az elhangzó szövegek hétköznapi nyelven íródtak, valamint tartalmilag és szerkezetileg rövid, világos közlésekből állnak (lásd Élő idegen nyelv vizsgakövetelménye). A vizsgázók közérdekű közleményekhez, telefonbeszélgetésekhez, médiaközleményekhez, műsorrészletekhez, riportokhoz, interjúkhoz, beszámolókhöz kapcsolódó feladatokat kaphatnak (lásd Élő idegen nyelv vizsgaleírása, közép szint). A hallásértés feladatsor az írásbeli vizsgarészhez kapcsolódik, időtartama 30 perc. A teljes írásbeli vizsga összesített pontszámához, 117 ponthoz viszonyítva ez a blokk a maga 33 pontjával 28 százalékban kap hangsúlyt.

Az emelt szintű nyelvi érettségi feladattípusai változatos nyelvtani szerkezeteket és lexikai elemeket tartalmaznak (lásd Élő idegen nyelv vizsgakövetelménye). Az elhangzó szövegek leginkább ismeretterjesztő témájúak, tartalmilag és szerkezetileg is összetettebbek a közép szintű szövegeknél, hiszen a B2-es nyelvi szintet feltételeznek. A hallott szöveg értése itt is az írásbeli vizsga része, és a feladatok megoldására 30 perc áll rendelkezésre (lásd Élő idegen nyelv vizsgaleírása emelt szint). Az írásbeli 120-as összpontszámából ez a rész 30 pontot tesz ki, ami ennek a vizsgarésznek a 25 százaléka. A feladatok helyes megoldásait mindkét vizsgaszinten a javítási-értékelési útmutató tartalmazza. Míg közép szinten az adott intézményben dolgozó pedagógus javítja a dolgozatot, addig emelt szinten az Oktatási Hivatal által kijelölt vizsgáztató értékeli.

2. A hallásértést mérő feladattípusok

Érdekes vizsgálni magának a hallásértés értelmezésének a legfontosabb modelljeit. A szakirodalom többféle megközelítést vázol fel, pl. a háromszintű modellt (Bárdosi 2000: 111–112), vagy például a Solmecke által leírt folyamatot (Solmecke 1992), valamint Funk könyvében szereplő hallásértési stratégiákat (Funk 2000). Ez utóbbi kötődik leginkább a feladattípusok tipologizálásához, így a továbbiakban ezen gondolat mentén vizsgáltam a közoktatás méréseinek hallásértési feladattípusait. Így egyik csoportba azon feladatok tartoznak, melyek esetében a globális megértés a cél, vagyis például egy szöveg témáját kell meghatározni, ezt Funk Expressz-stratégiának nevezte (Dahlhaus szerint ez a globális értés [Dahlhaus 1994]). A Szimat-stratégia használatkor a hallgató csak bizonyos információkra fókuszál, például a Ki? Hol? Mikor? kérdések megválaszolásakor (Dahlhaus ezt szelektív megértésnek írta le). A legösszetettebb folyamat a Detektív stratégia, ami azt igényli, hogy a nyelvtanuló a teljes szöveget a legapróbb részletekig is megértse, melyet Dahlhaus totális megértésként definiál.

3. Angol és német nyelv kompetencia mérésének feladattípusai 2015–2020 között

Az általános iskolák felső tagozatos diákjainak, pontosabban a 6. és 8. évfolyam tanulóinak első kompetenciamérésére 2015. június 11-én került sor. Az ezt követő években ugyanerre május harmadik hetében került sor. A 2020-as tavaszi mérésre a Covid-járvány miatt nem került sor. A diákok egy délelőtt alatt oldják meg az olvasás- és hallásértés területeihez kapcsolódó feladatokat. A munka során segédeszközt nem használhatnak.

3.1. A 6. évfolyam idegennyelvi mérése

Ezen az évfolyamon a feladatok leírása magyar nyelvű. Idegen nyelven csak maguk a feladatok szövege íródott. 2015-ben még hallásértéssel kezdték a mérést a diákok mindkét nyelvből, de 2016-tól már előbb az olvasásértéshez kapcsolódó feladatokat kellett megoldaniuk. Mind az angol, mind pedig a német nyelv esetén 3-3 feladat szerepel a tesztben, valamint minden szöveget kétszer hallgatnak meg a diákok. A helyes megoldással 5-5, azaz összesen 15 pont szerezhető.

3.1.1. Angol nyelv

Az angol nyelvi kompetencia mérések minden évben a következő struktúra szerint épülnek fel: az első feladatban öt különböző szöveg szerepel, melyekhez a legjobban illő képet kell 8 kép közül kiválasztani. A második feladatban rövid párbeszéd hangzanak el. Itt három lehetséges helyszín közül kell kiválasztani, hogy valójában hol hangzott el a történet. Az utolsó feladat autentikus szövegeinél három megadott információ közül kell a helyes választ megjelölni.

Az első két feladat esetében az Expressz-stratégiát alkalmazzák a tanulók, hiszen általános benyomást kell szereznük a szövegekről. A harmadiknál pedig a Szimat-stratégiára van szükségük, mert egy adott információra kell összpontosítaniuk a szöveg meghallgatása közben.

3.1.2. Német nyelv

A német nyelvhez kapcsolódó feladatlapoknál az első feladatban 5 rövid szöveg hangzik, melyekhez egyetlen kép rendelhető, így kettő kép nem tartozik egyetlen dialógushoz sem. A második feladatban elhangzó szituációk kontextusát kell kiválasztani három lehetőség közül. Míg az utolsó feladat szintén három információt ad meg minden itemnél, melyek közül csak egy megoldás fogadható el. Az Expressz-stratégia az első két feladatban alkalmazható, míg az utolsónál a Szimat-stratégia a célravezető.

3.1.3. Hasonlóságok és különbségek

A feladattípusok között sem angol, sem pedig a német nyelv esetében nem találhatók eltérések. Nincs különbség sem a feladatok számában, sem pedig pontos számozásában. A feladatok minden esetben tartalmaznak példát. Az Oktatási Hivatal minden évben javító kulcsot készített mindkét nyelv esetében, amittől nem lehet eltérni.

Különbségek a feladatok felépítésében, értékelésében sincsenek. A résztvevők arányában⁵ és teljesítményében azonban az Oktatási Hivatal adatai alapján eltérések figyelhetők meg, melyekről összefoglalás a mellékletben található: *1. ábra*: 6. évfolyamos tanulók részvételi aránya az idegen nyelvi kompetencia mérésen (2015–2019) és *2. ábra*: 6. évfolyamos tanulók elért hallásértési feladatrész teljesítménye (2015–2019).

⁵ Az Oktatási Hivatal részletes demográfiai és fenntartói adatot elemez. A mérés eredményeinek vizsgálatához azonban a tipikusan fejlődő, a sajátos nevelési igényű (SNI) és a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek aránya izgalmasabb adatokat mutat, így erre a területre fókuszáltam a kutatás során.

3.2. A 8. évfolyam

A nyolcadik évfolyamos mérésnél a hallásértés ugyanakkora hangsúlyt kap, mint az olvasásértés, vagyis maximum 20 pontot lehet szerezni. Csak az első oldalon szereplő tájékoztató szöveg olvasható magyarul, minden feladatleírás a célnyelven történik. Az első kompetencia-mérést még a hallásértéssel kezdték a tanulók, azonban 2016-tól ezt az olvasásértés előzi meg.

3.2.1. Angol nyelv

Az angol nyelvű méréseknél 2015-ben és 2016-ban csak két feladat szerepelt, 2017-től azonban már három vár a nyolcadikos diákokra. A feladatok típusát tekintve egy párosító, valamint két feleletválasztós feladat van. Az előbbinél előfordultak csak szöveges elemek, de 2019-ben képekhez kellett az információkat rendelni. Ezen típus a Szimat-stratégiát igényli a tanulóktól, hiszen megadott információkra kell fókuszálniuk. Ugyanez a módszer alkalmazható a multiple choice típusúaknál is, ahol zömében három lehetőség közül kell választani. Kivételt képezett a 2016-os tavaszi mérés, ahol négy közül kellett a helyeset kiválasztani.

3.2.2. Német nyelv

A német nyelvi mérések esetében 2015-ben és 2016-ban szintén két feladat várt a nyolcadikosokra, majd 2017-től eggyel többet kell megoldaniuk. A típusokat tekintve az öt vizsgált évben párosító és feleletválasztós feladattípusok kaptak helyet a tesztalapon. A fent említett Szimat-stratégiát felhasználva oldhatják meg ezeket a tanulók. A párosító feladatokban nem csupán szöveges információkat kell egymáshoz rendelni, hanem lehetnek kép-szöveg párosítások is. Illetve a feleletválasztásnál inkább három elem közül kell a megoldást kiválasztani, azonban 2016-ban itt négy lehetőség szerepelt.

3.3. Hasonlóságok és különbségek

Mindkét nyelv esetében kétféle feladattípus szerepel a mérésekben, azonban ezek sorrendje változik. Közös pont, hogy a párosító feladatokban mindig 2 „felesleges” adat szerepel. Érdekes, hogy a németnél gyakrabban fordulnak elő képhez rendelős szöveges tartalmak, mint az angolnál. A részvételi adatokat, valamint a teljesítményt vizsgálva sokkal több különbség adódik az angol és német nyelv esetén. Ezekről szemléltető ábrák készültek a mellékletbe (lásd 3. ábra: 8. évfolyamos tanulók részvételi aránya az idegen nyelvi kompetencia mérésen [2015–2019] és 4. ábra: 8. évfolyamos tanulók elért hallásértési feladatrész teljesítménye [2015–2019]). Az, hogy miért ennyire hullámzó a diákok teljesítménye, valamint az egyes években miért ilyen nagy a különbség a két csoport között: egy alapos, célirányos vizsgálat kiindulási pontja lehet.

4. Angol és német érettségi vizsgák feladattípusai 2005–2020 között

A jelenleg hatályos közoktatási vizsgáztatási rendszer 2005-től teszi lehetővé a kétszintű érettségek megszervezését és lebonyolítását. A korábbi feladatsorok és tantárgyi eredmények elemzése nem időszerű, így az elemzés fókuszpontján kívül esnek. Továbbá a 2005 tavaszi érettségi időszakát eddig a pillanatig 33 vizsgaidőszak követte, így elemzésre rengeteg információ és adat áll rendelkezésre.

A következő fejezetekben az említett időszak tavaszi és őszi vizsgáit elemzem. Az érettségi vizsgaidőszakok angol és német nyelvi feladatsorainak hallásértéseit vizsgálom mind emelt, mind közép szinten. Emellett az idegen nyelvű tantárgyak vizsgafeladatsorainak hasonlóságaira és eltéréseire fókuszálok.

4.1. Közép szint

A közép szintű érettségi feladatsoraiban először az olvasásértésre, majd a nyelvhelyességre, hallásértésre, végül pedig az íráskészségre kerül sor. A feladatlapokon már célnyelvi tartalom jelenik meg, csak az adminisztratív jellegű információk íródtak magyarul. A hallásértés vizsgarészben többségében három, ritkábban két feladatot kell a vizsgázónak megoldania. Erre a vizsgarészre 33 pontot lehet összességében szerezni, azonban az egyes itemek nem adnak ki maximális pontszámot, így a ténylegesen megszerzett pontokat a javító tanárok egy táblázat segítségével vizsgapontokká számolják át. Az elemzés során mind a német, mind pedig az angol középszintű érettségi feladatsorok áttekintése után létrehoztam egy beosztást a feladattípusok rendszerezésére. Az összes adatot tartalmazó részletes ábrákat a melléklet tartalmazza.

4.1.1. Angol nyelv

Az angol középszintű érettségi vizsgák feladattípusainak elemzésekor kiderült, hogy 21 alkalommal szerepelt olyan feladat, ahol a vizsgázónak el kellett döntenie, hogy igaz-e az állítás vagy sem, vagy esetleg nem is szerepelt a szövegben. A másik nagyon gyakori típus a feleletválasztós kérdés. Ezt követi az A típus, melyben vagy az A, vagy a B, vagy mindkét információ helyes. Az összefoglalást az 5. ábra tartalmazza.

4.1.2. Német nyelv

A német közép szintű érettségik feladattípusai között leggyakrabban az igaz-hamis állítások fordulnak elő. Az ezután következő leggyakoribb feladattípus a kiegészítendő információt tartalmazó, kitöltendő táblázat. A részletes eredmények a *6. ábrától* leolvashatók.

4.1.3. Hasonlóságok és különbségek

A közép szintű érettségi vizsgák angol és német feladatai rendkívül változatosak. Meglepő, hogy nem mindegyik feladattípus szerepel minden nyelvnél. Az angol nyelvű vizsgákon egyáltalán nem találkoznak a vizsgázók olyan feladattal, ahol ki kellene deríteniük, hogy az adott információ ténylegesen elhangzott-e, vagy sem. Továbbá nincsen választási lehetőség a tisztán igaz-hamis állítások között. A német vizsgákon egyszer sem fordult elő párosító feladat. Habár gyakran szerepelnek igaz-hamis feladatok, soha sincs olyan lehetőség felkínálva, hogy az adott információ el sem hangzott a szövegben.

4.2. Emelt szint

Az emelt szintű érettségi vizsgák írásbeli része semmiben sem tér el a középszint részfeladataitól. A hallásértés szövegei hosszabbak, és magasabb nyelvi szint megértését feltételezik. A feladatok szám 2 vagy 3, és 20-25 pont között lehet maximális értéket elérni. A kapott pontokat minden esetben 30 vizsgaponttá számolják át. Ahogyan közép szinten, itt sem lehet segédeszközt használni a kétszeri meghallgatás és kitöltés alatt.

4.2.1. Angol nyelv

Az angol nyelvű vizsgán eddig minden évben 3 feladat várt a tanulókra. Leggyakrabban igaz-hamis állítást kell eldönteni, de lehet, hogy maga a tézis nem is szerepel a szövegben. Sokszor kell kérdéseket megválaszolniuk a vizsgázóknak, de találkozhatnak olyan feladattal is, ahol csak az egyik, vagy másik információ igaz, de lehet, hogy mind a kettő az. Emellett elenyésző számban fordulnak elő a feleletválasztós vizsgarészek (lásd *7. ábra*).

4.2.2. Német nyelv

Az eddigi időszakokban változatos feladatszámokkal találkozhattak az érettségizők. Tizenhárom ciklusban 2, húsz vizsgaidőszakban pedig 3 feladatot kellett megoldaniuk. Az 1-2 szavas információ kiegészítéssel dolgoztak ezidáig a legtöbben. Gyakran fordul elő az is, hogy meg kell jelölni azt, amelyik információ a szövegben elhangzott. Az igaz-hamis állításokhoz tartozó feladatok és a kérdésekre adandó válaszon még szintén sokszor felbukkannak (lásd *8. ábra*).

4.2.3. Hasonlóságok és különbségek

A hasonlóságokat a fejezet bevezetője szépen összefoglalta, így most a különbségeket emelem ki. Egyrészt a feladatok száma eltér, másrészt a feladattípusok között is nagy eltérések mutatkoznak. Mintha külön vizsgaleírás vonatkozna a két idegen nyelvre (vessük össze a 7. és 8. ábrát).

Összegzés

A hallásértés mérése hazánkban már nagyon alacsony osztályfokon kezdődik, és az utolsó vizsga egy részét képezi, mivel minden tanulónak kötelező egy idegen nyelvből érettségiznie. Bár a szakirodalom és az adatok feltárásakor említés szintjén bukkantak fel a tanulási nehézségekkel küzdők, érdekes lenne megvizsgálni, hogy az anyanyelvi kompetencia és az idegen nyelvi képességek között milyen összefüggések vannak, s ezek hogyan befolyásolják a nyelvi mérések eredményeit. Izgalmas feladat lenne egy nyomon követéses vizsgálatot lefolytatni az általános iskolai mérések, valamint az érettségi vizsgák eredményeinek összehasonlításáról. Az onban nemcsak az elméleti kutatás lenne célravezető, hanem a diákok kedvét felkelteni a hallásértés gyakorlása iránt. Jó lenne különböző nyelvi szinteknek megfelelő feladatbankkal, projektötletekkel szolgálni (lásd Horváth 2019). Érdekes lenne körbejárni azt a témát is, hogy a gyakorló tanárok hogyan és miként készítik fel a diákjaikat ezen készségterület méréseire. Vannak-e az évközi dolgozatokban hallásértést mérő feladatok?

Felhasznált irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Solmecke, Gert 1992. Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung des Hörstehens im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 1992 (7) 4–11.
- Funk et. al. 2000. *Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Munkafüzet 1*. Grimm Kiadó. Szeged.
- Dahlhaus, Barbara 1994. *Fertigkeit Hören*. [Fernstudieneinheit 5] München: GI-Langenscheidt
- 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*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.

Internetes források:

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257 (utolsó letöltés dátuma: 2020. 09. 13.)

Élő idegen nyelv vizsgakövetelménye:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf (utolsó letöltés dátuma: 2020. 09. 13.)

Élő idegen nyelv vizsgaleírása közép és emelt szint:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2017/elo_idegen_nyelv_vl.pdf (utolsó letöltés dátuma: 2020. 09. 13.)

Közös Európai Referenciakeret: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (utolsó letöltés dátuma: 2020. 09. 13.)

Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ: https://nyak.oh.gov.hu/doc/akk_vizsgarendszer.asp (utolsó letöltés dátuma: 2020. 09. 13.)

OH Tartalmi keret:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegen_nyelvi_meres_tartalmi_keret.pdf (utolsó letöltés dátuma: 2020. 09. 13.)

Mellékletek

1. Táblázatok

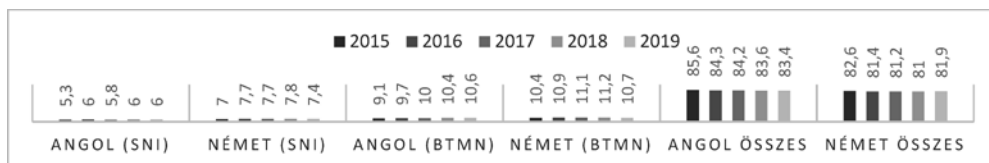
1. táblázat. Nyelvi kompetencia mérések hallásértési feladatainak évfolyamonkénti összehasonlítása (OH Tartalmi keret nyomán)

	idő-tartam	feladat-szám	feladat-leírás nyelve	szövegek együttes hossza	item-szám	arányosítás az összpontszámhoz
6. évfolyam	30 perc	3	magyar	5-7 perc	15	50%
8. évfolyam	30 perc	2-3	célnyelv	7-9 perc	20	50%

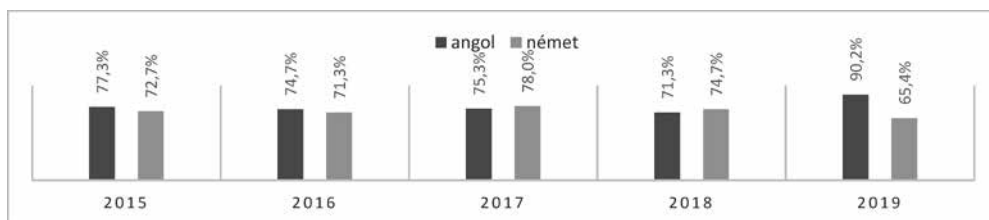
2. táblázat. Élő idegen nyelvi érettségi összehasonlító táblázata a hallott szöveg értése vizsgarészt érintően (OH nyomán)

	idő-tartam	feladat-szám	feladat-leírás nyelve	szövegek együttes hossza	item-szám	arányosítás az írásbeli vizsgarész összpontszámhoz	meghallgatások száma
közép szint	30 perc	2-3	célnyelv	6-9 perc	20-25	28%	2
emelt szint	30 perc	2-3	célnyelv	7-10 perc	20-25	25%	2

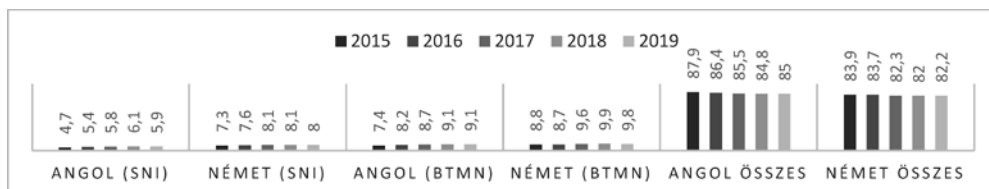
2. Ábrák



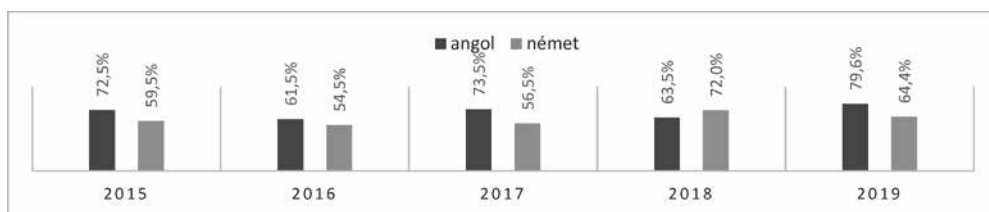
1. ábra. 6. évfolyamos tanulók részvételi aránya az idegen nyelvi kompetencia mérésen (2015–2019) Oktatási Hivatal adatai alapján



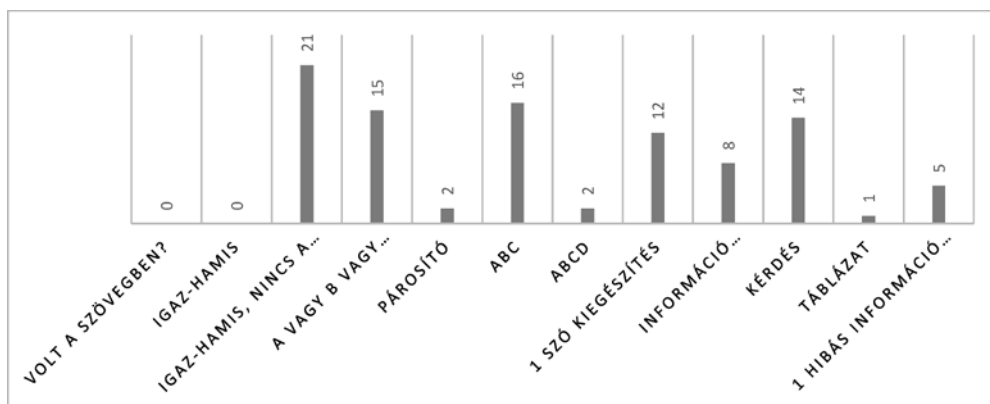
2. ábra. 6. évfolyamos tanulók elért hallásértési feladatrészteljesítménye (2015–2019) Oktatási Hivatal adatai alapján



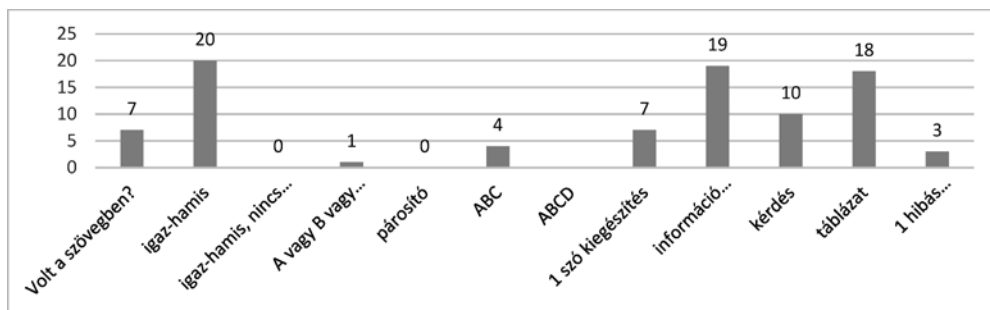
3. ábra. 8. évfolyamos tanulók részvételi aránya az idegen nyelvi kompetencia mérésen (2015–2019) Oktatási Hivatal adatai alapján



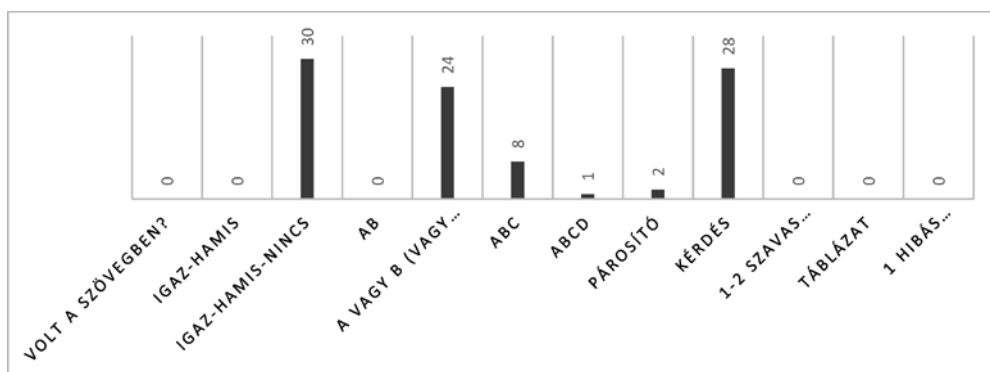
4. ábra. 8. évfolyamos tanulók elért hallásértési feladatrészteljesítménye (2015–2019) Oktatási Hivatal adatai alapján



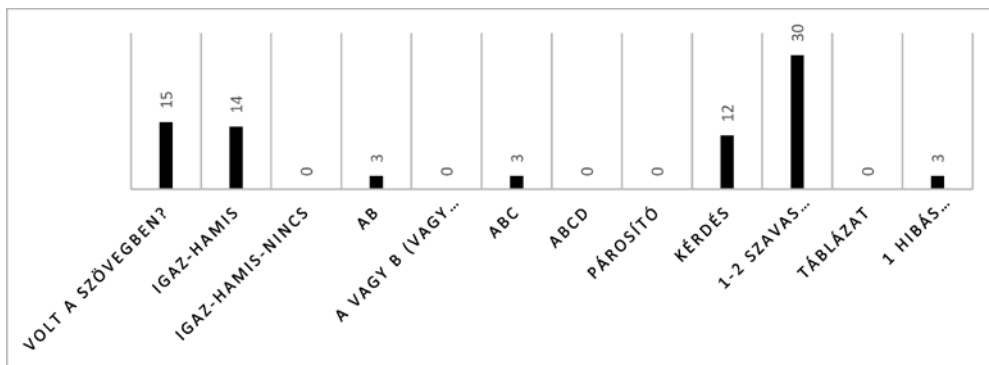
5. ábra. Angol közép szintű érettségi feladattípusainak gyakorisága 2005-2020 között



6. ábra. Német közép szintű érettségi feladattípusainak gyakorisága 2005–2020 között



7. ábra. Angol emelt szintű érettségi feladattípusainak gyakorisága 2005–2020 között



8. ábra. Német emelt szintű érettségi feladattípusainak gyakorisága 2005–2020 között

**Médiaműveltség, digitális műveltség –
Tanítás és tanulás digitális tanulási környezetben**

Szóke-Milinte Enikő

Tanulási motiváció – digitális tanulás

Bevezetés

Nemzetközi és hazai kutatásokban bizonyítást nyert, hogy a megértésre törekvés, az elsajátítási motiváció, a személyes tanulási célok pozitív összefüggést mutatnak az iskolai vagy egyetemi tanulmányokkal és teljesítménnyel (Ketonen, Dietrich, Moeller, Salmela-Aro 2018; Molnár és Gál 2019). Továbbá az iskola vagy egyetem iránti pozitív attitűd, a tanulás és az iskolai légkör iránti elköteleződésnek fontos szerepe van a kiégés, az alacsony teljesítmény és a lemorzsolódás elkerülésében (Wang és Eccles, 2012). Ugyanakkor, a kutatások arról is beszámolnak, hogy az életkor előrehaladtával, az iskolai tapasztalatok gyarapodásával sok gyereknél csökken a tanulási motiváció (Stipek 1993; idézi Józsa 2000). A tanulás optimális feltételei közül Alvi és Gillies három fontos jellemzőt emelnek ki: a tanuló aktív részvétele a folyamatban (saját céljai vannak, hatékony tanulási és motivációs stratégiákat használ), a tanulás nem elszigetelten történik, hanem többnyire társas közegben, ahol a tanárok, osztálytársak hatással vannak a tanulási folyamatra, és a tanuló erőfeszítéseket tesz ahhoz, hogy a tanulása hatékony legyen (Alvi és Gillies 2015).

A tanulási motiváció csökkenésével, valamint a tanulás optimális feltételeivel kapcsolatban, 2020-ban, a digitális oktatás bevezetésével egyidőben kézenfekvőnek tűnik föltenni a kérdést, mennyire sikerült a tanulókat aktívan bevonnani a folyamatba, milyen volt a társas közeg motiváló ereje, hogyan sikerült megteremteni és fenntartani a tanulók motivációját?

1. Az adatgyűjtés módszere, eszköze

A 2020 április-májusában a különböző közösségi médiafelületeken megosztott kérdőívre önkéntes alapon válaszoltak a tanulók. A vizsgálat célcsoportnak tekintett mindenkit, aki valamilyen digitális tanulási folyamatban részt vett, a bevezetett vészhelyzet és távolsági oktatás okán. Az online kérdőíves vizsgálat eszköze ezen a linken keresztül érhető el:
<https://forms.gle/9dtPufyyX9joUT488>

2. A tanulás és a tanulási motiváció

A digitális oktatásban a tanulók önálló tanulása került a középpontba, hiszen a tanítás stratégiája jobbra egy digitális platform által nyújtott interaktív kommunikációs folyamatra redukálódott. Amennyiben a platform lehetővé tette a komplex műveletvégzést (pl. Tankocka, Edubase) és a pedagógus tudatosan építette fel a megtanítandó tananyag műveletszerkezetét, úgy a tanítási stratégia támogatta a tanulást, az információfeldolgozást, ám ez az opció a digitális oktatásban jobbra csak véletlenszerűen és elvétve volt megfigyelhető. A stratégiai tudatosságnak minimumfeltétele a tananyag tanítási stratégia szerinti elkészítésére fordítható idő rendelkezésre állása és a pedagógus digitális kompetenciája. Mivel az átállás egyik napról a másikra történt, csak azoknál a tananyagoknál jelenhetett meg a tanítási stratégia, amelyek előre el voltak készítve és a pedagógusok számára hozzáférhetővé tették (pl. Mozaik kiadó feladatgyűjteményei, tananyagai).

A tanuló önálló tanulására, mint ún. önszabályozott tanulásra szükség lett volna a digitális oktatás során az eredményesség érdekében. A vizsgálat során, azt kívántam feltárni, hogy a digitális oktatás keretei közt mennyire működött önszabályozó módon a tanulók megismerése.

Zimmerman és Martinez-Pons (1986. 24. o.) az önszabályozott tanulásról a következőt írják: „olyan folyamat, amely során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg”.

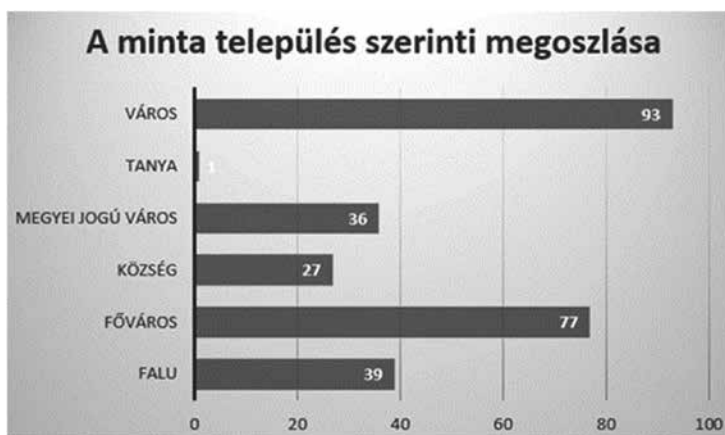
Nagy József személyiségelmélete a személyiségnek alapvető komponensrendszereként határozza meg motívumrendszert (Nagy 2000), ebben a tanulmányban tanulási motivációt főképp e paradigma keretein belül értelmezem. A motívumok a személyiségnek azon elemei, melyek alapján egy viselkedés megkezdéséről és folytatásáról döntünk. Ilyen motívumok lehetnek többek között a különböző célok, beállítódások, attitűdök, személyes normák és értékek, melyek szerepet játszanak egy motivált viselkedés elkezdésében és végrehajtásában. Így, a tanulás folyamatában az énkép, az önhatékony (saját képességeinkbe vetett hit), a negatív érzelmek, a szorongás, valamint a különböző attribúciók (kudarccal és sikerrel kapcsolatos oktulajdonítások) is motívumként működhetnek és befolyásolhatják a tanulás hatékony kimenetelét (Józsa és Fejes 2012; Molnár 2013; Nagy 2000: 129). Jelen tanulmányban elsősorban a célok mint motívumok kerülnek bemutatásra a digitális tanulás kapcsán.

3. A minta bemutatása

Az adatok tisztítása után, a 276 felvett adatból 273-al lehetett dolgozni (a minta összetétele itt tekinthető meg:

https://drive.google.com/drive/folders/1_dEI5to07t_-zHbAJOtZUu9GNgXiBue_?usp=sharing

A mintavétel véletlenszerű, önkéntes alapon történt, ezért a minta nem reprezentatív. A mérés eredményei inkább kérdésekre, tendenciákra irányítják a figyelmet, azok alapos vizsgálatához egy, a reprezentativitás elvét betartó mérésre van szükség. A minta alcsoportjait tekintve 12 alcsoportra különíthető, melyben az egyéb kategóriába a nyelvtanfolyamok vagy más, nem iskolarendszerű tanfolyamok tartoznak. A tanárképzés és általában a felsőfokú oktatásban résztvevők száma felülreprezentált a mintában, ugyanakkor a főbb célcsoportok tekintetében, úgy mint középiskola, felsőfokú oktatás, tanárképzés az arányok kiegyenlítettek.



1. grafikon. A minta település szerinti megoszlása

A mintában minden település típus (1. grafikon) megjelenik, összességében 132 féle településről származnak az adatközlők, átlagéletkoruk 24,8 év, az átlagtól való standard eltérés 10,5 év. A legfiatalabb válaszadó 7, a legidősebb 64 éves.

4. A célok, mint tanulási motívumok

A motiváció központi jelentősége a tanulásban nem kérdéses, a legtöbb megközelítés alapvető szerepet tulajdonít a tanulási hajtóerőnek, többek között a célorientációknak, mint motívumoknak (Molnár 2013). A motiváció dinamikus öndetermináló folyamat, nem pusztán a külső és belső tényezőkre adott válaszok együttese (Réthy 2001). Ez azt jelenti, hogy a megismerésben résztvevő a motívumfejlődés egy bizonyos szintjén képessé válik önmaga számára célokat megfogalmazni, melyek alapvetően határozzák meg a tanulási tevékenységét. A célok eléréni kívánt állapotok belső reprezentációi, ahol a célok egyaránt utalhatnak eredményekre, eseményekre és folyamatokra. Funkciójuk, hogy viszonyítási pontokat kínálnak, melyek a jelenlegi vagy előre látható állapotok összevetése által fejtik ki hatásukat (Elliot és Fryer 2008).

Molnár Éva összegezve a vonatkozó irodalmat (Boekaerts 1999; Pintrich 2000; Zimmerman 2000 idézi Molnár 2014), az önszabályozott tanulás első lépéseként a tervezést, célki-

tűzést jelöli meg, másodikként a monitorozást, tudatosítást, harmadikként a tanulási tevékenység szabályozását, kontrollját és negyedikként a tevékenységgel kapcsolatos reflexiókat.

A tervezés fázisában a tanuló célokat fogalmaz meg, előzetes tudását aktiválja, tanulási tervet készít, tanulási stratégiát választ, érdeklődik a feladat és annak kontextusa iránt (Pintrich 2000 idézi Molnár 2014). A célok irányítják a tevékenységet, vezetnek a kognitív folyamatokat, szabályozzák az erőfeszítést, energiát és kitartást, segítik a tevékenység monitorozását.

Józsa Krisztián (2002) elsajátítási és viszonyító célokat különböztet meg. Az elsajátítási cél meghatározása szerint az új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló motívum (tudok tanulni, szeretek tanulni, fejlődni). A viszonyító cél a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek, önmagunk megmutatására irányuló törekvés (pl. jobban teljesítettem, mint a többiek?) .

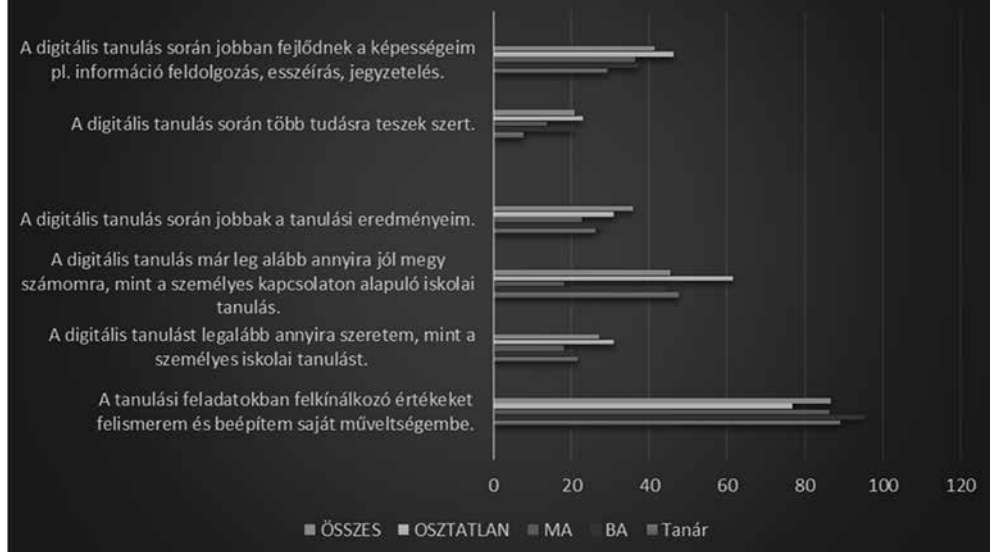
4.1. Elsajátítási célok

A kérdőíves felmérésben megkíséreltem az elsajátítási célok meglétét vizsgálni valamint azt is, hogy mennyire elégedettek a megkérdezettek saját tanulási tevékenységükkel. Olyan kijelentésekkel kapcsolatos választásaikat, vélekedéseiket kellett kifejezzék a megkérdezettek, amelyek az elsajátítási célokat fogalmazták meg. Ezek az adatok, arról tájékoztatnak, hogy a tanulók a digitális tanulási helyzetet mennyire tartják megfelelőnek az elsajátítási motívumaik támogatására. Az információkhoz való hozzáférés, azok kiválasztása és feldolgozása fontos elsajátítási cél a tanulásban.

Megfigyelhető, hogy az alcsoportok és az összminta szintjén az elsajátítási célok közt kiemelt helyet kapnak azok, amelyek a tanulást mint önmagáért való célt határozzák meg, 80%-os vagy a fölötti gyakorisággal jelennek meg a tanulók tevékenységében: saját bevallásuk szerint, a tanulási feladatokban felkínálkozó értékeket felismerik és beépítik a műveltségükbe a megkérdezettek. További elsajátítási célok a tanulási tevékenység kedvelése, a tudás megszerzésére törekvés, a képességfejlődés, a jó tanulási eredmény. Ezeknél a céloknál már árnyaltabb képet mutatnak a vizsgálat eredményei, ahogy ezt a 2-es grafikonon láthatjuk: a megkérdezettek rendre úgy ítélik meg, hogy a digitális oktatás során az elsajátítási céljaik nem valósulnak meg. Kivételt az osztatlan felsőfokú képzésben részt vevők jelentenek, akik 60%-a állítja, hogy a digitális tanulás legalább annyira jól megy számára, mint a személyes kapcsolatokon alapuló tanulás.

Ugyancsak az elsajátítási célok közötti kapcsolatokat vizsgálva kiemelhető az 1-es táblázat alapján néhány korreláció: a tanárjelöltek és a BA képzésben résztvevők egyformán alacsonyra becsülik a tudásszerzést és a képességfejlődést a digitális tanulás során, de mindkét alcsoportnál azonos arányban a képességfejlődés valamivel jobb megítélés alá esik (korr. $r=0,449$; $0,01$, korr. $r = 0,493$; $0,01$). Az összmintáról elmondható, hogy a digitális tanulás szeretete és annak működése együtt jár (korr. $r = 0,442$; $0,01$), tehát mennél jobban megy valakinek a digitális tanulás, annál inkább szeretni kezdi ezt a fajta tevékenységet. Az is egy figyelemre méltó gyenge együttjáróság, ami a digitális tanulás szeretete és az információ szerzés megí-

ELSAJÁTÍTÁSI CÉLOK A DIGITÁLIS OKTATÁSBAN



2. grafikon. Elsajátítási célok a digitális oktatásban

télese között mutatkozik (korr. $r = 0,312$; $0,01$) az összmintán. Ugyanez az együttjáróság az MA-s hallgatók almintáján sokkal meggyőzőbb ($r = 0,5$; $0,01$). A többi számolt szignifikáns korrelációs érték leginkább úgy magyarázható mint a változók együttjárása, tehát a vizsgált változók valóban összetartoznak, az elsajátítási célokat reprezentálják.

1. táblázat. Az elsajátítási célok korrelációja

	Tanár	BA	MA	Osztatlan	Összes
A digitális tanulást legalább annyira szeretem, mint a személyes iskolai tanulást.					0,239
					0,442
					0,312
					0,248
A digitális tanulás már legalább annyira jól megy számomra, mint a személyes kapcsolaton alapuló iskolai tanulás.	0,474 0,01	0,463 0,01	0,575 0,01		0,166 0,01
A digitális tanulás során jobb a tanulási eredményeim.				0,01	0,01
A digitális tanulás során több tudásra teszek szert.	0,485 0,01		0,500 0,05		0,01
A digitális tanulás során jobban fejlődnek a képességeim pl. információ feldolgozás, esszéírás, jegyzetelés.	0,449 0,01	0,432 0,01	0,0492 0,05	0,72	0,01
A tanulási feladatokban felkínálkozó értékeket felismerem és beépítem saját műveltségembe.					0,01

Az elsajátítási célokkal kapcsolatban a szakirodalom kiemeli, hogy azok a tanulók, akik hisznek a tanulásban és számukra érték a tanulás, arra törekednek, hogy minél jobban meg-

értsek és elsajátítsák az adott feladatot (Winne és Perry, 2000 idézi Molnár 2014). Ennek a feltevésnek a vizsgálatát elvégeztem a kapott adatokon, az eredményeket a 3. grafikon mutatja.



3. grafikon. Az elsajátítási célok rendszere

Megállapítható, hogy bár a tanulásban felkínálkozó értékek fontosak a megkérdezettek számára, a digitális tanulás során elvesznek az információk között (60% körül van az egyes alcsoportok eredménye), nehéz a hasznos és a haszontalan információkat megkülönböztetniük (60% körül állítják ezt a megkérdezettek alcsoportok szerint is), nagyobb önállóságra van szükségük, de ezzel együtt a tanulási eredményeik megítélésük szerint nem jobbak, mint a jelenléti oktatás során, nem tudják jobban megmutatni a képességeiket és nem kapnak meg minden számukra fontos információt. Az egyenleg: a digitális tanulás nem könnyíti meg a megkérdezettek életét.

Megvizsgálva a korrelációt a tanulási tevékenység értékességének elismerése és a többi elsajátítási cél között, nem mutatható ki együttjáróság (nincs korreláció), tehát hiába ismerik föl és állítják, hogy a tanulásban felkínálkozó értékeket felismerik és beépítik a műveltségükbe, a többi elsajátítási cél megvalósulása rendre az elvárásaik alatt marad. Figyelemre méltó azonban néhány negatív korreláció, ami szintén azt erősíti, hogy a felsorolt megismerési célok valóban együtt járnak: akik úgy érzik elvesznek az információk között, azok nem kapnak meg minden fontos információt a digitális tanulás során (korr. $r = -0,502$; 0,01 BA), a hasznos és haszontalan információk megkülönböztetése megnehezíti az életüket és rosszabb tanulási eredményekhez vezet (korr. $r = -0,624$; 0,01 MA, korr. $-0,843$ 0,01 osztatlan képzésben).

részt vevők). Ezekon felül is vannak még szignifikáns, de gyengébb korrelációk a változók között, ezeket a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. Az elsajátítási célok közötti kapcsolat

	Tanár		BA		MA		Osztatlan	Összes			
A tanulási feladatokban felkínálkozó értékeket felismerem és beépítem saját műveltségembe.											
A digitális felületen történő tanulás megkönnyíti az életet.	-0,271		-0,368			-1	-0,624	-0,246	-0,255	0,316	
A digitális tanulás során minden számomra fontos információt megkapok.					-0,502			-0,237			
A digitális tanulás során nehéz a hasznos és a haszontalan információt megkülönböztetni.	0,01	0,478		0,402		0,624	0,01	-0,843	0,01	0,01	0,367
A digitális tanulás során gyakran érzem azt, hogy elveszek az információk között.		0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01		0,01		0,01
A digitális tanulás során nagyobb önállóságot kapok.	0,354										
A digitális tanulás során jobban meg tudom mutatni egyéni képességeimet.				0,394						0,333	
A digitális tanulás során jobbak a tanulási eredményeim.	0,01			0,01				0,01		0,01	0,01

Az önszabályozó tanulás során fontos a tanulás megvalósulásának monitorozása, amikor a tanuló észleli és tudatosítja a feladat nehézségét, az aktuális teljesítményét, a célok megvalósulását (Winne és Perry, 2000 idézi Molnár 2014)



4. grafikon. Az elsajátítási célok monitorozása

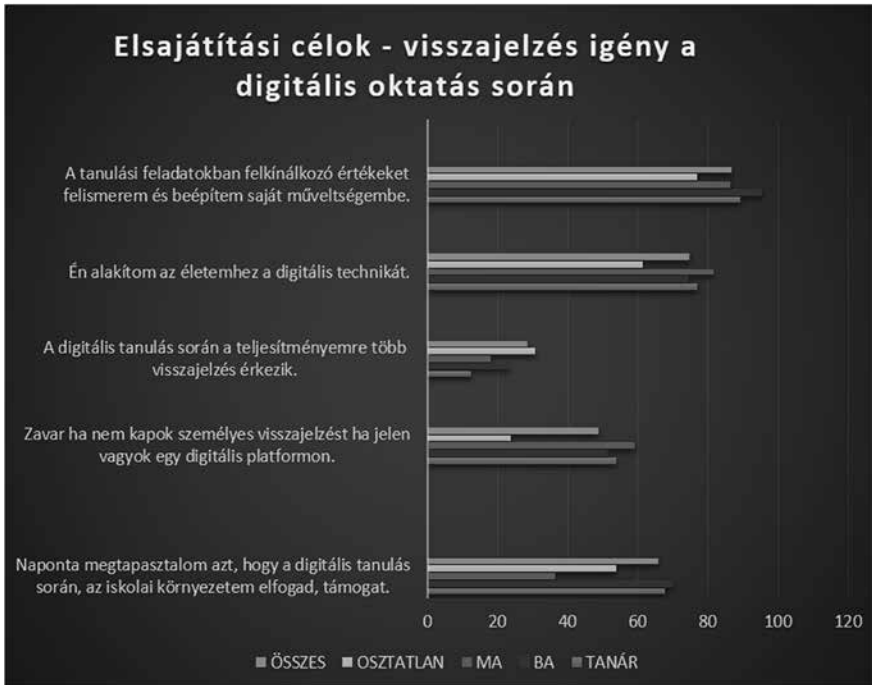
Az elsajátítási célok, amelyek a tanulás monitorozásához kötődnek figyelemre méltóan alakulnak. A megkérdezettek úgy ítélik meg, hogy a digitális tanulás során kevésbé értik meg a tananyagot, viszont mikor azt kell meghatározniuk, miért jó a digitális tanulás, az összmintán pozitívabb képet mutatnak a válaszok: a megkérdezettek 40%-a ítéli úgy, hogy a képességei jobban fejlődnek a digitális tanulás során, a megkérdezettek nagyjából fele önbecsülésében megerősödött (többre képes) és hasznos információkra tett szert valamint könnyebben elkészítette a beadandó feladatokat. A változók közti korrelációt vizsgálva (3. táblázat) megerősíthetjük, hogy a megkérdezettek válaszaiban a hasznos információk szerzése és a beadandók könnyebb elkészítése erősen szignifikáns kapcsolatot mutat (korr. $r = 0,822; 0,01$). Ez az adat ugyanakkor felveti azt a kérdést, hogy a világban való eligazodást kizárólag a hasznosság kritériuma, azaz a jól elkészített beadandó feladattal azonosítják a megkérdezettek? Erre a kérdésre ez a kutatás nem tudja megadni a választ.

3. táblázat. A változók közötti korrelációk

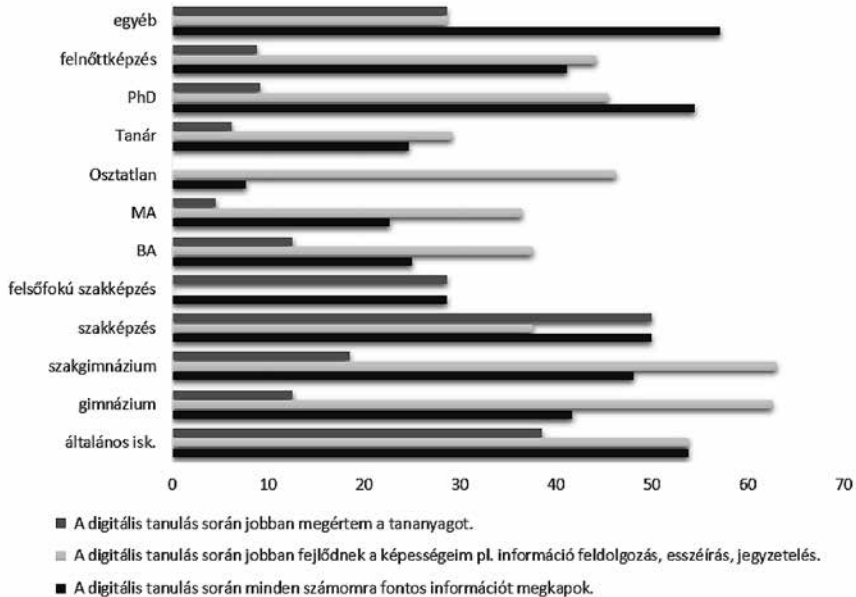
	Tanár			BA	MA	Osztatlan	Összes		
A digitális tanulás során jobban megértem a tananyagot.	0,398	0,398	0,335						
A digitális tanulás során jobban fejlődnek a képességeim pl. információ feldolgozás, esszéírás, jegyzetelés.		0,01	0,402				0,305	0,379	
A digitális tanulás során a beadandókat könnyebben elkészítem, mert mindig találok hasznos információkat a neten.	0,01	0,84		0,791	0,794	0,822		0,852	
A digitális tanulás során több olyan információt szerezek, melyekkel a világban jobban eligazodom.		0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,25
A digitális tanulás során rájöttem, hogy sokkal többre vagyok képes.			0,01					0,01	0,01

A tanulás szabályozása, kontrollálása azt a célt szolgálja, hogy a tanuló információt kapjon a kitűzött cél és a teljesítménye közötti különbségről. A 5. grafikon jól mutatja, hogy a digitális tanulás során nem kapnak elegendő visszajelzést a tanulók, ugyanakkor a digitális tanulási környezetük több mint a megkérdezettek 60%-át támogatja. Amennyiben nem a tanulási feladatra érkezik a visszajelzés, ahogy ezt a válaszok mutatják, a támogatás feltehetően egy általános, megértő hozzáállás, ami nagyon jó, de nem váltja ki a tanulás szabályozásához kötődő visszajelzéseket. Megvizsgálva a változók közötti korrelációkat, egyetlen esetben találtam szignifikáns együttjárást: a megismerési cél (a tanulási feladatokban felkínálkozó értékeket felismerem és beépítem saját műveltségembe) markáns megjelenése és a digitális technika kontrollja mutatott szoros kapcsolatot (korr. $r = 0,399; 0,01$)

A teljes mintán vizsgálva, a fontos információk nagyobb mennyiségben történő megszerzését és a jobb képességfejlődést mint tanulási célt megfogalmazó állítások esetében, a pozitív válaszok gyakorisága alapján megállapítható, hogy a digitális tanulási környezetben a megkérdezettek több mint fele nem ítéli meg úgy, hogy az információ feldolgozás, megértés, a képességfejlődés és az információszerzés eredményes lenne (6. grafikon).

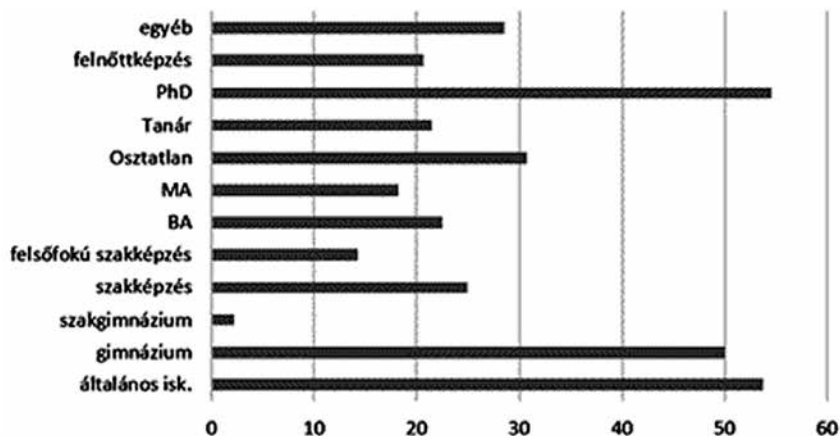


5. grafikon. Visszajelzés és elsajátítási cél

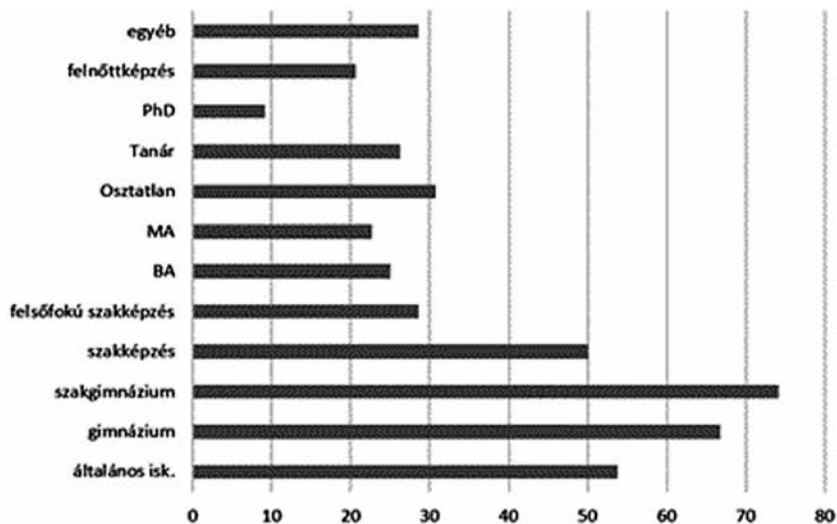


6. grafikon. Elsajátítási célok alakulása a teljes mintán

A digitális tanulás szeretetéről való vélekedés szerint megállapítható, hogy a megkérdezettek meglehetősen visszafogottan kedvelik ezt a tanulási formát, legnépszerűbb az általános iskolások, a gimnazisták és a PhD hallgatók körében, de ezen kategóriák esetében sem érik el a 60%-os gyakoriságot (7. grafikon). Ami a tanulási eredmények alakulásáról való vélekedéseket illeti, a megkérdezettek többsége azt nyilatkozta, hogy eredményei nem jobbak mint az iskolai tanulás esetén. Kivételt képeznek a szakgimnazisták (74,1%), a gimnazisták (66,7%) és az általános iskolások (53,8%), akiknek több mint fele véli úgy, hogy a digitális tanulás során jobbak az eredményei (8. grafikon).



7. grafikon. A digitális tanulás szeretete
(A digitális tanulást legalább annyira szeretem, mint a személyes iskolai tanulást.)

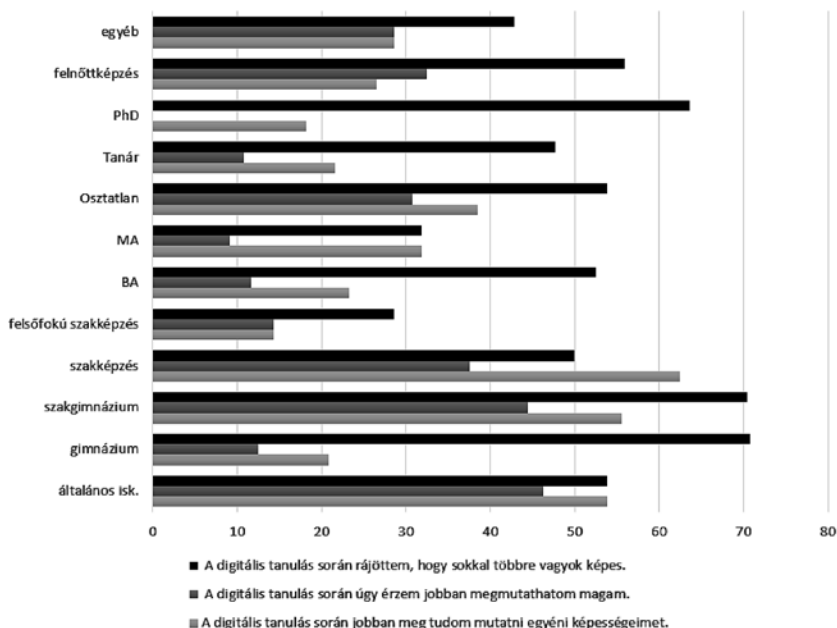


8. grafikon. A digitális tanulás során elért eredmények
(A digitális tanulás során jobbak a tanulási eredményeim, mint a személyes iskolai tanulás során.)

A 7. és 8. *grafikkal* illusztrál válaszok szerint, a digitális tanulást kevésbé szeretik mint a személyes érintkezésem alapuló tanulást, tehát kevésbé motiváltak a digitális tanulásra a megkérdezettek; a tanulási eredményeik a várakozások alatt maradnak.

4.2. Viszonyító célok

A viszonyító célok vizsgálatánál megfigyelhető, hogy a digitális tanulás során az általános iskolai tanulmányokat folytató, gimnáziumi, szakgimnáziumi, BA, osztatlan képzést, PhD képzést, felnőttképzést folytatók több mint fele azt nyilatkozta, hogy alkalmas arra a digitális tanulás, hogy felismerje, többre képes. Az egyéni képességek jobb megmutatása az általános iskolai, szakgimnáziumi és szakképzési alcsoportoknál éri el az 50%-os gyakoriságot. Az önmaguk megmutatása változó esetében, egyetlen alcsoportnál sem éri el az 50%-os gyakoriságot az egyetértések száma. A digitális oktatás tehát lehetőségként jelenik meg a tanulók számára abban, hogy új képességeiket, erőforrásaikat megismerjék, képességeiket a köznevelésben és szakképzésben tanulók több mint fele meg is mutatta, de a válaszadók egyetemesen vélik úgy, hogy a digitális tanulási színtéren ők maguk, mint személyiségek, kevésbé tudnak megnyilvánulni (9. *grafikon*). A bemutatott adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a digitális tanulási környezet nem tartalmaz kellő súllyal olyan szándékokat, motívumokat, célokat, amelyek jobb teljesítményre sarkallnák a tanulásban résztvevőket.

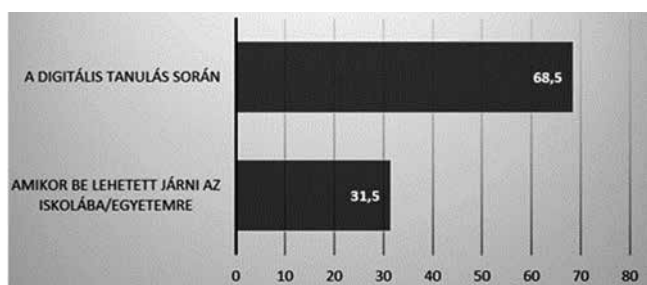


9. *grafikon*. A viszonyítási célok alakulása a digitális oktatásban

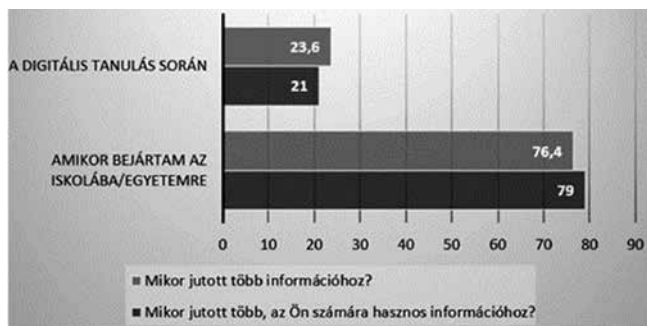
Ez a kutatási eredmény összecseng a Jaskóné által idézett kutatással (Fox 2015) melyben a kutatók alacsonyabb motivációt mértek a gamifikált tartalmat feldolgozó hallgatók esetében, mint a hagyományos módon tanuló hallgatóknál (Jaskóné 2020).

5. A tanulási motiváció és a környezet

A tanulás fogalmának újraértelmezésében szerepet kaptak a tanulás körülményei, a nyelvészetben használatos kontextus jelentésének analógiájára a tanulás folyamatának – elsősorban társas – körülményei alapvetően meghatározzák annak eredményét (Molnár 2013; Nahalka 2002; Fejes 2015). Így értékelődött fel a tanulás életszerűvé tételére, a tanulói aktivitás, cselekvés növelésére (hány órát fordít tanulásra, mikor jut több hasznos információkhoz), a tanultak különböző körülmények közötti alkalmazására és a tanulók közötti interakciók biztosítása (Kock, Slegers és Voeten 2005). Az alábbi két grafikonon (10. és 11. grafikon), bár azt látjuk, hogy a digitális tanulásra a megkérdezettek 68,5%-a több időt szán, mégis az iskolában jutottak több és hasznosabb információkhoz (76,4, illetve 79%). Ez a tény önmagában is csökkenti a motivációt.

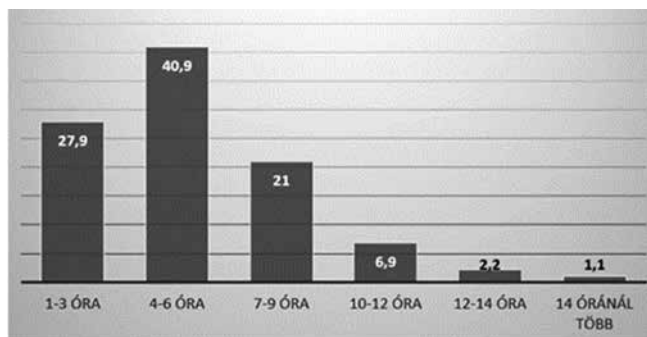


10. grafikon. A digitális tanulásra szánt idő
(Össességében mikor szán több időt a tanulásra?)



11. grafikon. Az információk hasznossága és mennyisége

Ugyanakkor, ha megfigyeljük a tanulásra fordított idő eloszlását (12. grafikon), azt tapasztaljuk, hogy a tanulásra fordított idő arányaiban megegyezik az egyes korcsoportok számára órarend szerint előírt időintervallumokkal, az extrém magas óraszámhoz tartozó gyakoriságok a minta 10,2%-át teszi ki.



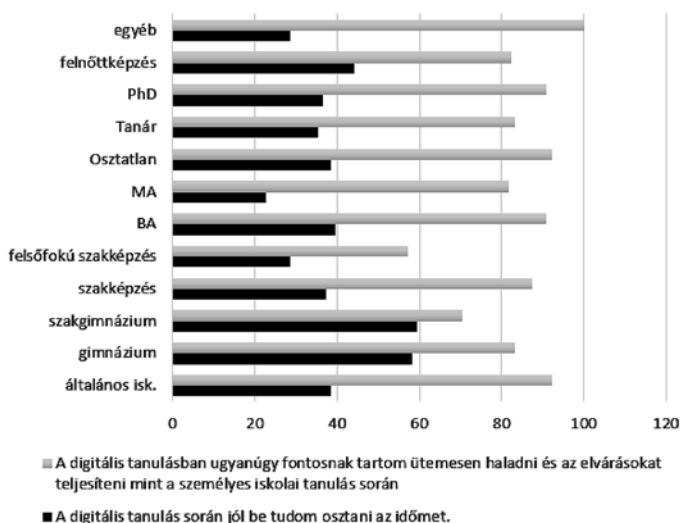
12. grafikon. A tanulásra fordított idő

Feltevődik a kérdés tehát, hogy a megkérdezettek nem érzik vagy tartják tanulásnak azt a tevékenységet, amit az iskolában vagy az egyetemen végeznek, ha időben ugyanannyi ideig tartó a digitális tanulási tevékenységet többnek ítélik meg? Amennyiben az iskolában, egyetemen közel ugyanannyi idő alatt hasznosabb és több információra tesznek szert, akkor az iskolai/egyetemi tanulás határfoka jóval magasabb, mint a digitális tanulás határfoka? Mivel nem reprezentatív a minta, amellyel dolgozom, nem szeretnék pozitív választ adni a kérdésekre, de megfontolásra alkalmasnak tartom mindkettőt. A válaszok megfogalmazásánál figyelembe kell venni azt az adatot is, mely szerint a digitális tanulás során a megkérdezettek megítélése szerint több a tananyag mint amikor iskolába, egyetemre járnak. Adódik tehát a további kérdés: ha nagyobb mennyiségű tananyagot ugyanannyi idő alatt kívánnak digitális tanulásban – mely bevallásuk szerint nem elég jó határfokú – elsajátítani, mint a kevesebb mennyiségű iskolai/egyetemi tanulás során, mi lehet e folyamat következménye?

A tanulással foglalkozó kutatások alapján a leghatékonyabbnak azokat a tanulási környezeteket tartják, ahol problémaalapú tanulást lehet folytatni (Arts, Gijsselaers, Segers 2002), ahol van helye az innovációnak (Kock, Slegers, Voeten 2005) vagy olyan hatékony tanulási környezetek, amelyek kihasználják az információs-kommunikációs technológia előnyeit is (Oon-Seng Tan 2003), de mindegyikük hangsúlyozták az **életszerűség** megteremtését és a társas interakciók elősegítését (Szöke-Milinte 2019, 2020). Ugyanakkor azt is érdemes megemlíteni, hogy az információs műveltség és az oktatáskutatás elvei szerint kialakított tanulási környezetek sem hozzák a várt eredményeket a gyakorlatban. A kedvezőtlen motivációs eredmények magyarázatát abban látják a kutatók, hogy az innovatív környezetek a tanulói önállóságot feltételeznek, ennek pedig az lenne a feltétele, hogy a mindenkori tanuló megfelelő erősségű motivációval és önszabályozó stratégiákkal rendelkeznek (Krajcik, Shin 2006; Molnár 2013). Ahogy ez nemcsak a kutásokból, hanem a mindennapi tanítási gyakorlatból is kiderül, a legkülönbözőbb életkorú tanulók sem rendelkeznek megfelelő önszabályozó

stratégiával, tanulási motivációval. Amennyiben a mindennapi személyes jelenlétén alapuló oktatásban ez problémát jelent, úgy a digitális tanulás keretei közt ez a probléma felerősödhet. Továbbá, amikor az infokommunikációs technológia nem kiegészíti a valódi tanulási környezetet, hanem átveszi annak a helyét, ahogy ez a digitális tanulás során történt, az éppen annyira hatástalan lehet, mint amikor csak kontakt tanulási környezetet tudunk biztosítani a tanulók számára.

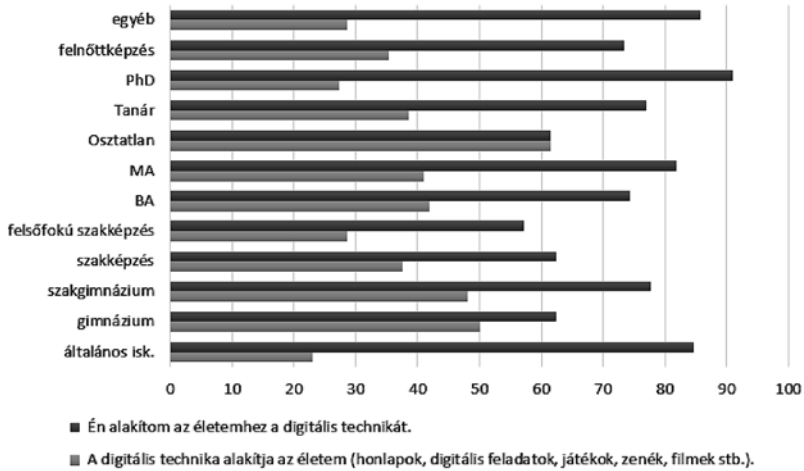
Bár a megkérdezettek pontosan tudják, hogy a digitális tanulás során is szükség van stratégiára és ütemezésre, a válaszok alapján azt láthatjuk, hogy a megkérdezettek fele nem tudja beosztani az idejét a digitális tanulás során. A mérés eredménye szerint a megkérdezettek úgy vélekednek, hogy ők alakítják a digitális technikát az életükhöz, miközben nem tudják beosztani az idejüket (13. grafikon), de 30-40%-uk bevallja, hogy a digitális technika alakítja az életét (14. grafikon).



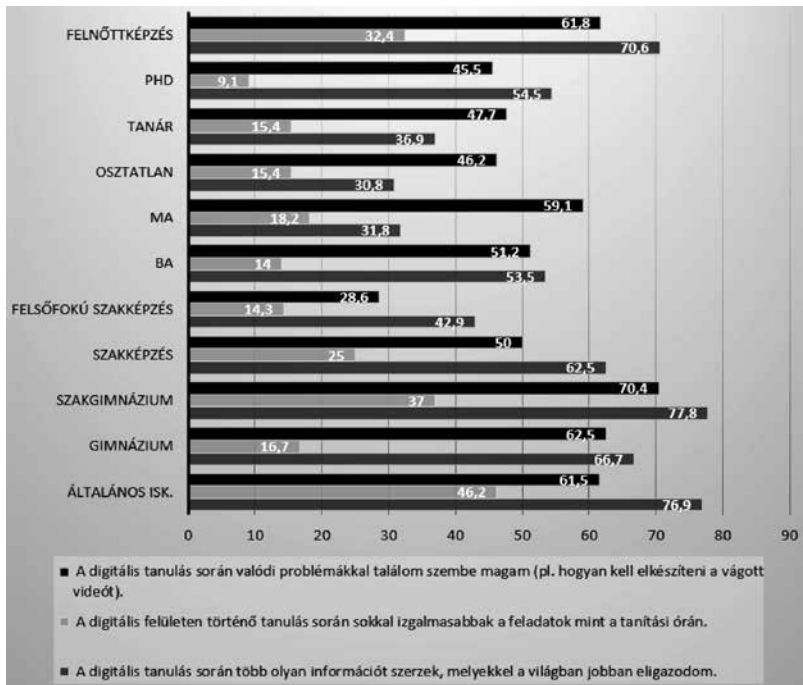
13. grafikon. Időbeosztás, stratégia

A tanulási környezetben fontos szerepet kapnak a szituációtól függő ösztönzési variánsok, amelyek felkeltik a tanulók érdeklődését: újszerű platformon jelenik meg a feladat, a feladat érdekes, valódi problémát vet fel, a tanulás során világossá válnak a megvalósítandó célok és azok a tanuló életcéljaihoz való kapcsolódása, az elért eredményekről kapott folyamatos, személyre szabott visszajelzést kap a tanuló .

A szituációtól függő motívumok közül a megkérdezettek valamivel több mint fele (54,7%) a megkérdezetteknek állítja, hogy a digitális tanulásban valódi problémákkal találkozott, a felsőfokú szakképzés és a PhD képzést folytatók jelentenek kivételt (15. grafikon). Ugyanakkor egyöntetű vélemény, hogy a feladatok nem izgalmasabbak, mint az iskolai tanulás során, a feladatok izgalmasságának tekintetében az általános iskolások körében mért leggyakoribb 46,2%-os adat vezet a sort. A világban való eligazodást több alcsoport szerint támogatják a digitális tanulás során szerzett információk, ám a gyakoriság a felnyötképzésben, a szakgimnáziumban



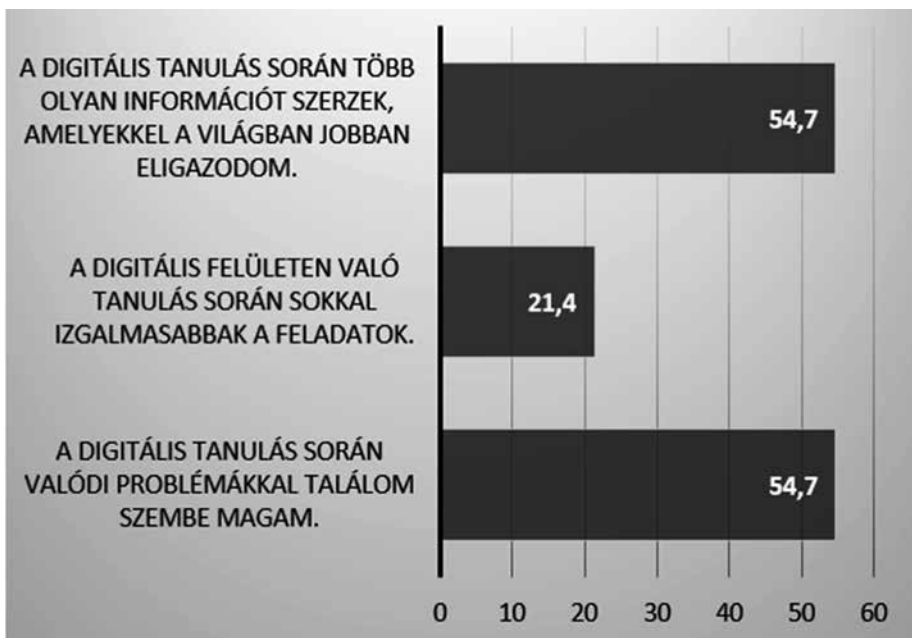
14. grafikon. A digitális technikától való függőség



15. grafikon. Szituációtól függő motívumok

és az általános iskolában éri csak el a 70%-ot, ezt követi a PhD képzés és a BA képzés és a szakképzés 50% körül, a többi alcsoportoknál alacsonyabb mint 50% az egyetértések gyakorisága. A világban való eligazodás megítélése a minta egészét tekintve ugyanolyan mint a reális

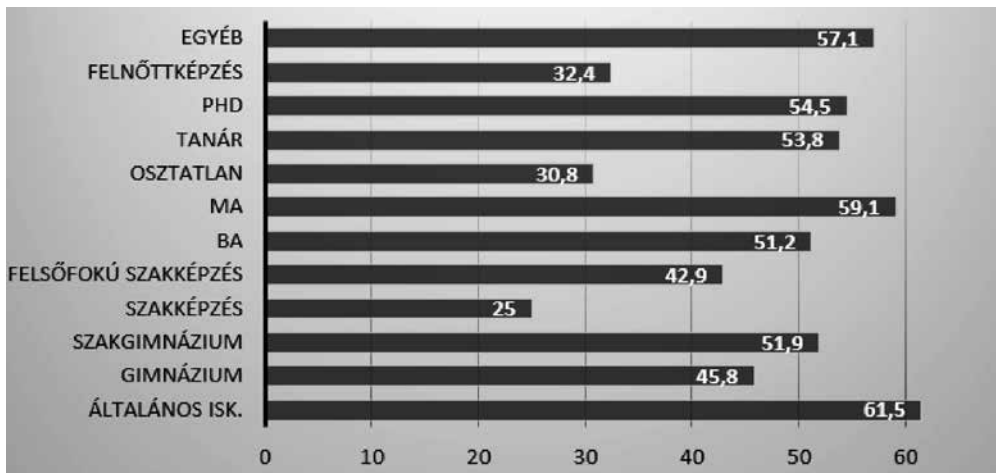
problémákkal való találkozás lehetőségének a megítélése (54,7%) a digitális tanulás során. Mindhárom szituációtól függő motívum esetében megállapítható, hogy a felmérés idején, a kívánalmak alatt marad a megjelenése a digitális tanulás során, így nem tudják ellátni megfelelően a tanulást beindító és támogató funkciójukat (16. grafikon).



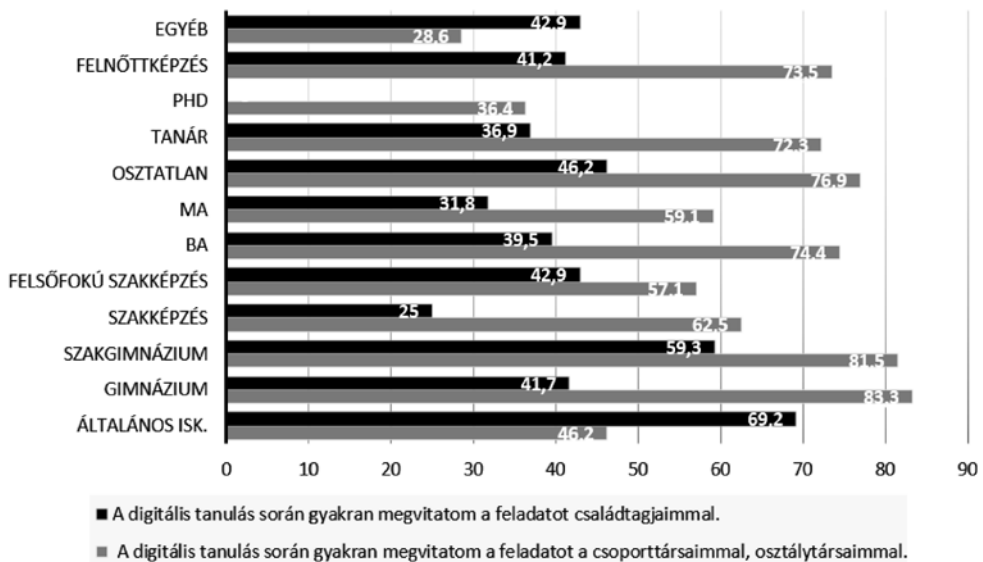
16. grafikon. A szituációtól függő motívumok megítélése (egyetért)

A személyre szabott visszajelzések igényéről meglepő módon a megkérdezettek fele nyilatkozta csak azok fontosságát a digitális tanulásban, a legtöbben az általános iskolások közül (17. grafikon). Ez további kérdéseket vet fel: nincsenek nem szeretnének szembesülni a visszajelzésekkel, esetleg „láthatatlanok kívánnak maradni” a digitális platformon a tanulók? Ezekre a kérdésekre egy következő mérés adhatja meg a választ.

A motiváció szociokulturális, megközelítése szerint a társas interakcióknak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motívumok fejlődésében. (Miyake, Kirschner 2006; Walker, Pressick-Kilborn, Arnold, Sainsbury 2004) azt hangsúlyozzák, hogy a tanulásához hasonlóan a motiváció is elsődlegesen társas folyamat eredménye. A kérdőív vizsgálja, hogy miként érvényesül a digitális tanulásban a társas interakció. A 15. grafikon jól mutatja, hogy a megkérdezettek úgy vélik, hogy a digitális tanulás során is sikerül megvitatni a társakkal a feladatot, bár ez a kép nem egységes. Addig, amíg a gimnazisták és szakgimnazisták 80% körül állítják, hogy részt vesznek interakciókban, az általános iskolások csak 46,2%-a állítja ugyanezt. Érdekes megfigyelni a családi környezettel való interakció megjelenését, a PhD hallgatók kivételével minden alcsoport megvitatja a tanulási feladatait a családjával, az általános iskolások a legnagyobb arányban (69,2%). A teljes mintára vetítve a megkérdezettek 69,2%-a vitatja



17. grafikon. A személyre szabott visszajelzések igénye digitális tanulás során (Zavar, ha nem kapok személyes visszajelzést amikor jelen vagyok egy digitális tanulási platformon.)



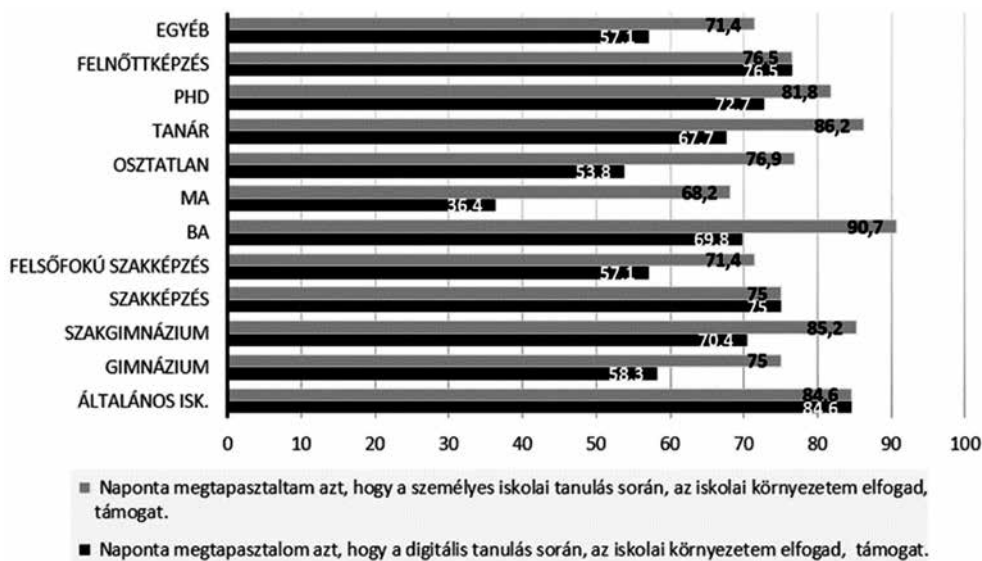
18. grafikon. Interakciók a digitális tanulási környezetben

meg csoporttársaival a tanulási feladatait és 40,2%-a családtagjaival. Egy gyenge korreláció mutatható ki a két adatsor között, vagyis akik a csoporttársaikkal megvitatják a feladataikat, azok a családtagjaikkal is hajlamosabbak megvitatni (korr. $r = 0,131$; 0,05).

A tanulási helyzetek egyéni értelmezéseit meghatározza az a közösségi érték és normarendszer, mely a tanulási helyzetben részt vesz az tanuló egyéni érték és normarendszere mellett. A digitális tanulás során, a digitális platformok egy része biztosíthat olyan felületet, ahol a

közösség valamely formája működhet, ám ez a működés az interakciók minőségét tekintve eltér a valódi osztálytermi közösségek működésétől. Ebből az is következik, hogy a virtuális tanulási közösségek más hatást gyakorolnak a tanulók tanulási motivációjára.

A tanulási környezet támogató hatásának a megítélését vizsgálva megállapítható az adatok alapján, hogy a megkérdezettek úgy vélik, a személyes iskolai, egyetemi tanulási környezet jobban támogatja őket, mint a digitális tanulási környezet (19. grafikon), hiszen a digitális tanulási környezetben kevésbé tudnak koncentrálni, ahogy ezt a Szabó kutatása is igazolja (Szabó 2020). A digitális tanulási környezetről való vélekedés átlagos gyakorisága a teljes mintán 65,9%, ami magasan támogató tanulási környezetet mutat, ugyanakkor a személyes tanulás esetében ez az érték 80,4%. Kiemelhető, hogy az általános iskolások, a szakképzésben és a felnőttképzésben részt vevők egyformán magasan támogatónak ítélik meg mint a digitális mint a személyes iskolai tanulási környezetet. A legnagyobb különbséget az MA tanulmányokat folytatók, majd a BA tanulmányokat és pedagógiai tanulmányokat folytatók érzékelnek.



19. grafikon. A tanulási környezet támogató hatása

Összegzés

A nem reprezentatív mérés adatai alapján megállapítható, hogy a digitális tanulás nem tartalmazott megfelelő elsajátítási célokat a tanulók számára, mint ahogy a viszonyítási célok esetében is az derült ki, hogy a digitális tanulás nem hordozott olyan motívumokat, célokat, amelyek jobb teljesítményre sarkallták a tanulásban résztvevőket, emellett a résztvevők, mint személyiségek nem tudnak megmutatkozni a digitális platformokon. A megkérdezettek az is-

kolai, egyetemi személyes találkozásokon alapuló tanulási környezeteket hasznosabbnak tartják, jobban preferálják, mint a digitális oktatási környezetet. A tanulmány a digitális tanulás céljaival és körülményeivel kapcsolatban megfogalmazott néhány kérdést, melyekre további vizsgálatoknak kell megadniuk a választ.

Felhasznált irodalom

- Alvi, E., Gillies, R. M. 2015. Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research* 72: 14–25.
- Arts J. A.R., Gijsselaers W. H., Segers M. S.R. 2002. Cognitive effects of an authentic computer-supported, problem-based learning environment. *Instructional Science* 30:465–495.
- de Kock A., Slegers P., Voeten M. J.M. 2005. New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. *Teaching and Teacher Education* 21: 799–816.
- Elliot, A. J., Fryer, J. W. 2008. The goal construct in psychology. In: J. Y. Shah – W. L. Gardner (eds.) *Handbook of motivation science* The Guilford Press. 235–250.
- Fejes József Balázs 2011. A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia* 111: 1. 25–51.
- Fejes József Balázs 2015. *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján.* Gondolat Kiadó. Budapest.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. és Thrash, T. M. 2002. Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology* 94. 638–645.
https://www.researchgate.net/publication/232575934_Revision_of_Achievement_Goal_Theory_Necessary_and_Illuminating (2020. 09. 10.)
- Jaskóné Gácsai Mária 2020. Gamifikáció a pedagógiában. *Mesterséges intelligencia* II. évf. 2020/1.
- Józsa Krisztián 2000. Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra* 8.69–82.
- Józsa Krisztián 2002. Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia* 102: 1. 79–104.
- Józsa Krisztián 2007. *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó. Budapest.
- Józsa Krisztián, Fejes József Balázs 2012. A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola.* Tankönyvkiadó. Budapest. 367–406.
- Ketonen E.E., Dietrich J., Moeller J., Salmela-Aro 2018. The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning and Instruction* 53:10–20.
- Krajcik J. S., Shin N. 2006. Project-Based Learning In: Sawyer, R. K. (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Second Edition.* Cambridge University Press. 275–298.
- Miyake N., Kirschner P. A. 2006. The Social and Interactive Dimensions of Collaborative Learning. In: Sawyer, R. K. (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Second Edition.* Cambridge University Press. 418–439.

- Molnár, É. 2013. *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Molnár Éva 2014. Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda András és Golnhofer Erzsébet szerk. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 29-54.
- Molnár Éva, Gál Zita 2019. Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra* 29:1. 29–41.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oon-Seng T. 2003. *Problem-Based Learning Innovation. Using Problems to Power Learning in the 21st Century*. Cengage Learning.
- Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. – Zeidner, M. szerk. *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 452–503. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf> (2020. 09. 10.)
- Réthy Endréné 2001. A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.) *Nevelés-tudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Stipek, D. J. 1993. *Motivation to learn: from theory to practice*. Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts.
- Szabó Csilla Marianna 2020. A serdülők kockázatviselkedése az interneten – mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok? In: H. Varga Gyula (szerk.) *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 79–91.
- Szöke-Milinte Enikő 2019. 21. századi tanulási környezetek. In: Fehér, Ágota; Uzsálné, Pécsi Rita (szerk.) „...*hogy életük legyen, és bőviben legyen.*” „...*ut vitam habeant, et abundantius habeant.*” *Keresztény értékek a családpedagógiában*. Vác. 174–192.
- Szöke-Milinte Enikő 2020. *Információ – (Média)tudatosság – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Walker R. A. K., Pressick-Kilborn, L. S. Arnold, E. Sainsbury 2004. Investigating Motivation in Context: Developing Sociocultural Perspectives. *European Psychologist* 9 (4)
- Wang M. T, Eccles S. J., 2012. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School In: *Child Development* 83(3):877–95.
- Zimmerman, B. J. – Martinez-Pons, M. 1986. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*. 4. 614-628.
https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Martinez-Pons/publication/233896774_Development_of_a_Structured_Interview_for_Assessing_Student_Use_of_Self-Regulated_Learning_Strategies/links/00b4953caef487a20e000000/Development-of-a-Structured-Interview-for-Assessing-Student-Use-of-Self-Regulated-Learning-Strategies.pdf (2020. 09. 10.)

Chira Csongor Kornél

Digitalizációs törekvések a magyar köznevelésben

Bevezetés

A gyakran használt digitalizáció, a digitális átállás vagy a digitális transzformáció kifejezések megítélésem szerint a valódi történéseknél sokkal radikálisabb jelentéssel bíró fogalmak. Azt ugyanakkor a fogalomalkotás problematikáján túl is fontos felismerni, hogy az elektronikus környezetek megjelenése a gazdaság, az ipar, a közigazgatás és az élet sok más területe mellett elérte az oktatást is. A digitális átállás jelenti a hozzáférést, azaz a digitális kultúra eléréséhez szükséges technológiai eszközök rendelkezésre állását, a digitális kompetencia kialakítását, a digitális kultúra értékteremtő alkalmazásának képességét.

A fenti folyamatok alakulásában fontos szerepet játszanak nemzetközi szervezetek iránymutató intézkedései, többek között az Európai Unió által 2009-ben kiadott „*Oktatás és képzés 2020*”, mely program az oktatás és képzés területén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerét fogalmazta meg. Az Európai Bizottság 2012-ben „*Gondoljuk újra az oktatást*” címen fogalmazott meg egy célzottan a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében összeállított programot. Ugyanebben az évben „*Iskolák felmérése – IKT az oktatásban*” címen tanárok és diákok körében végeztek kutatást a rájuk jellemző IKT-eszközökhöz fűződő hozzáállásról, hozzáférésről, IKT-kompetenciákról. Ezt a kutatást 2019-ben megismételték. Szintén megkerülhetetlen mérföldkő a Bizottság által összeállított *Digitális Oktatási Cselekvési Terv*, amely meghatározta a digitális átalakulás lehetőségeit és kihívásait az oktatás területén.

Magyarországon elsők között a Kormányzati Informatikai Fejlesztési Ügynökség adta ki *IKER 1-2 (Infokommunikációs Egységes Referenciakeret)* néven összefoglalt keretrendszerét, mely célja a digitális kompetencia fejlesztése, valamint egyfajta pozitív attitűd kialakítása volt a digitális eszközök irányába. A magyar köznevelésben zajló digitalizációs törekvések legfontosabb dokumentumát, a Digitális Jóléti Program keretei között 2016-ban kiadott *Digitális Oktatási Stratégiát* „az a felismerés hívta életre, hogy a digitális átalakulás nem választás kérdése: olyan elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, hiszen 20. századi tudással senki nem lehet versenyképes a 21. században”. (Digitális Oktatási Stratégia 2016) A stratégiában megfogalmazott célok elérésére pontosan meghatározott időtartamokat jelöltek ki, azonban ezt felgyorsította a SARS-COV-2 vírus okozta világjárvány, amelynek következtében Magyarországon is szélsőséges hirtelenséggel kellett az eddig fokozatosan megvalósuló elveket és gyakorlatokat a tanítási folyamatokban alkalmazni. Jelen tanulmány következő fejezeteiben – egy rövid fogalmi kitekintés után – ennek az átalakulásnak a fontosabb mérföldköveit igyekszem bemutatni.

1. A digitalizáció fogalma

A digitalizáció, digitális átállás, más szóhasználat szerint digitális transzformáció korunk egyik visszatérő toposzává vált. A gazdaság, azon belül az üzleti élet, az ipar területén, vagy a kommunikáció, a távközlés, illetve az utóbbi időszakban az egészségügy kapcsán emlegetik leginkább ezeket a kifejezéseket. Ezeken a területeken az angol digital transformation kifejezés alatt a digitális technológia alkalmazását, valamint azok hatását értik. (Racsó 2017: 36) Magyarországon a digitális átállás kifejezés először a média világából került át a köznyelvbe, méghozzá az analóg műsorszórás megszűnése, és a digitálisra történő átállás kapcsán kezdték használni. Természetesen ennek a folyamatnak elkerülhetetlenül válik részesévé a nevelés és az oktatás gyakorlata, így ezeken a területeken is gyakran használt kifejezéssé vált a digitális átállás. Ilyen szempontból a digitális átállás jelentheti a digitális technológiák átfogó alkalmazásának azt a szintjét, amely feltételezi a digitális kompetenciát, a digitális eszközök magas szintű alkalmazását a digitális átalakulás révén, amelyek által eljuthatunk a digitális írástudásig. Digitális transzformáción érthetjük a papírnélküliség új koncepcióját is, a felhő alapú számítástechnika térhódítását, amely lényegében lefedhető a digitalizáció fogalmával is.

Ezek ismeretében a korábban már idézett Racsó Réka digitális átálláson azt a folyamatot érti, *„amely során az IKT-műveltség kiteljesedése valósul meg a humán teljesítménytámogató technológia eszközrendszerének alkalmazásával, az információs társadalom technológiáinak (IKT-eszközök) elterjesztése és integrálása révén. Ennek során kiemelt szerepet kapnak az eszközök és azok virtuális környezetei (applikációk, internet), illetve azok a készségek és kompetenciák, amelyek által ezek az elemek magabiztos, kritikus és problémacentrikus alkalmazása valósul meg a tanulás-tanítás céljából, a tartalomhoz való kötöttség nélkül, a megfelelő oktatási célokhoz kapcsolódó új tanulási környezetek kialakításával.”* (Racsó 2017: 38)

A vizsgálat tartalmát képező, magyar köznevelésben lezajlott, vagy jelenleg zajló folyamatok lefedik az idézetben kiemelt eszközökre, környezeti tényezőkre, valamint kompetenciákra irányuló célokat. A kutatott törvények, dokumentumok és ajánlások azonban inkább törekvéseket és célokat fogalmaznak meg, azok nem eredményeznek szükségszerűen végleges átállást, nem válik digitálissá az „analóg iskola”, leginkább folyamatként értelmezhető, melyekről jelen dolgozat írása közben is legfeljebb pillanatfelvétel készíthető. Ennek értelmében inkább digitalizációs törekvésként tekintek rájuk, mely digitalizáció eltávolodik a fogalom eredeti, műszaki definíciójától, és inkább annak társadalmi, gazdasági, kulturális, kommunikációs és pszichológiai vonatkozásaira koncentrál. Ma a digitalizáció, a hálózatok, az információs társadalom, a negyedik ipari forradalom jelenségei már elválaszthatatlanok egymástól, így a fogalom értelmezhetővé válik a jelen köznevelésének kontextusában is. Köszöntő fejezetében Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája is a digitalizáció fogalmát használja: *„napjainkban a digitalizáció a versenyképesség, a fejlődés és a jólét egyik legfőbb hajtóereje, ezért a magyar kormány elkötelezett a digitális fejlesztések mellett.”* (Digitális Oktatási Stratégia 2016)

A digitalizáció fő elemei értelmezésem szerint az internet, a számítógépek és az okoseszközök, az interaktív, multimediális tartalmak, illetve a képernyő komplex egysége, melyre a hagyományos analóg folyamatok áthelyezhetőek. A tantermi oktatás kiegészülhet digitális

tartalmakkal, és a didaktikai háromszög⁶ egyik tényezőjét jelentő tananyag is digitalizálható. Izgalmasabb kérdés a trigonum másik két tagja, a tanár és a tanuló. Utóbbiak „digitalizálása” megítélésem szerint legfeljebb egy disztópia cselekményében történhetne meg, ugyanakkor a 2019 végén megjelenő SARS-COV-2 vírus okozta pandémia olyan válsághelyzetet idézett elő a világban, ahol az eddig törekvésenként jelenlévő digitalizációs folyamatok radikális hirtelenséggel váltak a pedagógiai gyakorlat hétköznapijává, így a didaktikai háromszög mindegyik résztvevője tesztalanyává válhatott egy globális digitalizációs kísérletnek.

2. A digitalizációs folyamatok legfontosabb állomásai Magyarországon

Az Európai Parlament és a Tanács az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlásának 2006-os publikálása óta a köznevelést meghatározó alapidokumentumok, tantervek és kutatások központi fogalma is a kompetencia lett. A fogalomhasználat mellett fontosabb, hogy az oktatás céljává is a kompetenciák fejlesztése vált. Az ajánlás célja is ez: *„az oktatás kettős, társadalmi és gazdasági, szerepéből adódóan kulcsfontosságú szerepet játszik annak biztosításában, hogy az európai polgárok elsajátítsák az ezekhez a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodáshoz szükséges kulcskompetenciákat.”* (Az Európai Parlament és a Tanács 2006: 13) A kompetenciákat a dokumentum az adott helyzetben megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök ötvözeteként határozta meg. A kulcskompetenciák tehát azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.

Az ajánlásban negyedik számú kulcskompetenciaként kerül kifejtésre a digitális kompetencia, mely kifejtés egyfajta válasz a web 2.0 megjelenése óta kialakuló újmédia készségi szintű és biztonságos használata kapcsán megfogalmazott kérdésekre. Körülbelül 2005 óta, a *web 2.0* forradalmának köszönhetően az embereknek nincs szükségük különösebben komoly informatikai ismeretre az internetes jelenléthez. A *web 2.0* elhozta az úgynevezett „ír-olvas világhálót”. (Poore 2015: 32) Ez az újfajta, huszonegyedik századra kialakult internetes kommunikáció, valamint a webes jelenlét annyira a hétköznapi élet részévé vált, hogy annak szerepe a tanítási-tanulási folyamatokban is megkerülhetetlen lett.

Külföldi és magyar szakirodalmak egyaránt vizsgálják az online tér, azon belül leggyakrabban a közösségi média hétköznapi életre gyakorolt élettani és pszichológiai hatásait, kiemelve annak oktatásban betöltött szerepét is. A terület jellegéből adódóan folyamatosan változó, és a tanítási-tanulási folyamatban résztvevő minden szereplő hétköznapi életét évről évre jobban meghatározó digitális környezet számtalan feladatot és megközelítési lehetőséget ad a témában mélyebben elmerülő kutatóknak. A 2000-es évek generációja azon a technológián nőnek fel, amit a szüleik is ismernek, viszont velük ellentétben ők már beleszülettek ebbe a

⁶ Didaktikai háromszög alatt a tananyag – tanár – tanuló hármását értem

technikai környezetbe, így sokkal könnyebben alakítják kompetenciává elméleti és használati tudásukat. (Tari 2011)

Marc Prensky ezeket a fiatalokat *digitális bennszülötteknek* nevezi, akik egész életüket úgy élték le, hogy számítógépek, televíziók, videójátékok, kamerák, mobiltelefonok és a digitális kor egyéb vívmányai vették körül őket, ezért már „anyanyelvi szinten” beszélnek az internet digitális nyelvét. Ezekből következik, hogy a mai diákok másképp is gondolkodnak a világról, másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint szüleik, vagy tanáraik.

Nem feltétlenül velük szemben, de szinte biztosan az ő világukon kívül helyezkednek el a *digitális bevándorlók*. (Prensky 2001) Ők azok, akiknek még idegen az internet világa, és ha információra van szükségük, nem az internet az első gondolatuk, ahonnan azt az információt beszerezhetik. Prensky szerint az oktatás mai problémái közül az egyik legfontosabb, hogy nagyon sok a digitális bevándorló tanár, akik más nyelvet beszélnek, mint megváltozott tanítványaik, akik már nem azok, akikre a módszereiket kitalálták, és akikre az oktatási rendszert tervezték. A ma diákjai már hozzá vannak szokva, hogy az információkhoz gyorsan hozzá tudnak jutni, szeretnek egyszerre több mindennel foglalkozni, jobban kedvelik az ábrákat, képeket, mint a hosszú szövegeket, valamint igénylik az azonnali visszajelzéseket, megerősítéseket. Ezekhez egyértelműen a digitális világ szoktatta őket, ebben a világban van szükség a pedagógiai munka minden szereplőjének az adott helyzetben megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök ötvözeteként meghatározott kompetenciáinak alkalmazására.

Talán ezen a ponton érdemes ennek a szemléletnek az árnyalása. Ahhoz, hogy a magyar törekvések célravezetőek lehessenek fontos lenne feloldani az ilyen mesterségesen kreált el-lentétpárokat, főleg azért, mert a generációkat alkotó individuumok tudása nem homogén, így nem lehet általánosítani. Az sem magától értetődő, hogy aki a digitális eszközöket napi rutinnal használja kommunikációs és szocializációs célokra, az edukációs területen is hasonló magabiztossággal tud majd részt venni.

Az Európai Unió irányelveknek megfelelően Magyarországon is kiemelt cél lett az oktatás digitalizációja. Az elektronikus tanulási környezetekben való magabiztos részvételnek fontos feltétele a digitális kompetenciák megléte. A kompetenciaközpontú szemlélet megjelenése óta több európai keretrendszert is megfogalmaztak a digitális kompetencia meghatározására. A digitalizációs folyamatok egyik első meghatározó mérföldköve volt egy ilyen keretrendszer magyarnyelvű megalkotása.

2.1. IKER

Az IKER (Infokommunikációs Egységes Referenciakeret) egy, a digitális kompetencia önértékelését és fejlesztését támogató referenciakeret, amely több, eltérő felhasználási célra készült dokumentumból áll, célja a digitális kompetencia önértékelésének és fejlesztésének támogatása.

Az IKER kidolgozásánál a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) szintezését, valamint az Európai Digitális Kompetencia Referenciakeretet (DIGCOMP), a digitális kompetencia

értelmezésének és fejlesztésének európai referenciakeretét (EU Bizottság 26035 N) vették figyelembe. (Rákosi 2016)

A Kormányzati Informatikai Fejlesztési Ügynökség (KIFÜ) által fejlesztett képzési programok alapvető célja az elsősorban gazdasági szempontból hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatása, digitális kompetenciáik fejlesztése annak érdekében, hogy gazdasági versenyképességük növekedjen, munkaerő-piaci esélyeik javuljanak. (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal 2016)

A „*Digitális szakadék csökkentése*” – GINOP 6.1.2.-15 című kiemelt projekt képzései 2016 szeptemberétől indultak. A projektet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) a Kormányzati Informatikai Fejlesztési Ügynökség (KIFÜ) és a Nemzetgazdasági Minisztérium (NGM) együttműködésében konzorciumként valósítja meg.

Az IKER a digitális kompetenciát négy szintre osztja, mely azt a fejlődési pályát írja le, ezért a magasabb szintek magukba foglalják az alacsonyabbakat.

- I. Megszokott digitális eszközök egyszerű, begyakorolt funkcióit önállóan használja. Újszerű, vagy összetettebb funkciók használatához, vagy ismert funkciók ismeretlen digitális eszközökön való használatához folyamatos iránymutatásra van szüksége.
- II. Megszokott digitális eszközt önállóan működtet, ismert, egymással kapcsolatban lévő funkcióit, több lépésből álló műveletsorral önállóan használja.
A feladatok megoldása során alkalmanként felmerülő vagy összetett intézkedéseket igénylő helyzetekben pontos iránymutatásra van szüksége.
- III. Komplex feladatok ellátásához önállóan választja ki a megfelelő, megszokott digitális eszközöket, melyek bonyolultabb funkcióit használja.
Ismeretlen digitális eszköz vagy újszerű intézkedéseket igénylő helyzetekben útmutatásra van szüksége.
- IV. Új ismeretek önálló megszerzését is igénylő feladathelyzeteket önállóan, csoportban, vagy kisebb csoport irányítójaként jár el.
Olyan problémahelyzetekben, melyek megoldásához széles körű, rendszerbe szerveződő elméleti és gyakorlati ismeretekre, azok egyedi és komplex alkalmazására van szükség, útmutatásra van szüksége. (Praktikus útmutató az IKER referenciakeret használatához, 2017)

Az IKER referenciakerete tehát tartalmazza a digitális kompetenciák szintjeit, az ezeken belül elvárt kompetenciaterületeket, elvárt készségeket és azok szintjeit, illetve rendelkezik a végrehajtásban szerepet játszó intézményrendszerrel, felelősségi körökről is.

Cél az erős központi koordináció megteremtése a digitális kompetenciák és elvárások szabványosítása, a végrehajtást és a tömeges képzést lehetővé tévő intézményrendszer és infrastruktúra, - például tananyagok, képzési koncepciók, online vizsgarendszer kialakítása révén. Ennek érdekében a DigComp-hoz igazodva a digitális kompetencián belül öt részterületet határoz meg az alábbi fő tartalmi elemekkel:

- I. Információ gyűjtése, felhasználása, tárolása: digitális információk beazonosítása, megtalálása, válogatása, tárolása, rendszerezése és elemzése, a cél és relevancia eldöntésével.
- II. Digitális, internetalapú kommunikáció: kommunikáció digitális környezetben, információ megosztása online eszközökkel, kapcsolat és együttműködés másokkal digitális

- eszközök segítségével, részvétel és közreműködés közösségekben és hálózatokban, a különböző kultúrák lehetséges eltéréseinek figyelembevétele.
- III. Digitális tartalmak létrehozatala: új tartalom létrehozatala és szerkesztése (szöveges dokumentumok, képek, videó), meglévő tudás és tartalom beépítése és átdolgozása, kreatív kifejezőmód alkalmazása, médiaelemek létrehozatala, programozás, a szerzői jogi vonatkozások figyelembevétele és alkalmazása.
 - IV. Problémamegoldás, gyakorlati alkalmazás: digitális erőforrások és igények beazonosítása, megalapozott döntéshozatal, hogy az adott célhoz és igényhez melyik digitális eszköz választása a legmegfelelőbb, elvi problémák digitális megoldása, a technológia kreatív felhasználása, technikai problémák elhárítása, saját és mások kompetenciáinak frissítése.
 - V. IKT-biztonság: személyes biztonság, adatvédelem, digitális identitás védelme, biztonsági intézkedések, biztonságos és fenntartható felhasználás (Praktikus útmutató az IKER referenciakeret használatához, 2017).

2.2. Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája

A stratégia közvetlen előzményének a *2012/2015. (XII. 29.) Korm. Határozat az internetről és a digitális fejlesztésekről szóló nemzeti konzultáció (InternetKon) eredményei alapján a Kormány által végrehajtandó Digitális Jólét Programjáról* című határozat tekinthető. A Digitális Jólét Program egyik legfontosabb célkitűzése, hogy mindenki a digitalizáció nyertesévé válhasson és Magyarország elkerülje társadalma digitális megosztottságát. A Digitális Jólét Program keretében 2016 októberében fogadta el a Kormány Magyarország Digitális Oktatási Stratégiáját.

A Stratégia fő célkitűzése, hogy senki ne hagyja el a köznevelési rendszert a megfelelő digitális kompetenciák nélkül. A stratégia megalkotóinak meggyőződése, hogy az oktatási rendszer digitális átalakítása a digitális világra való sikeres felkészülés legfontosabb eleme: szerintük csak így lehet felkészíteni a gyerekeket a 21. század munkaerőpiaci elvárásaira. A köznevelés feladata, hogy ne csak az részesülhessen a digitalizáció előnyeiből, akinek a családi háttere ezt lehetővé teszi, hanem minden tanulónak lehetősége legyen arra, hogy elsajátíthassa a jövő technológiáit. A DOS-ban megfogalmazott céloknak megfelelően a jövő iskolája digitális. A pontosan megfogalmazott cél szerint 2018 végére, a 2019-es tanév kezdetére minden iskolában szélessávú internet elérés és WiFi lefedettség lesz, a pedagógusok jelentős része kap tanári laptopot és a tantermek felszereltsége is javul. Általánossá válhat a diákok saját eszközeinek bevonása a tanulási-tanítási folyamatba és jelentősen bővül majd a digitálistananyag-kínálat is. A Stratégiát 2016. június 30-án fogadták el.

A DOS szemlélete szerint a digitális átalakulás nem választás kérdése, sőt, 20. századi tudással senki nem lehet versenyképes a 21. században. A cél nem a hagyományos oktatás digitális eszközökkel támogatott változata, hanem szemléletmódjában, módszertanában, követelményrendszerében is új, a digitális kor kihívásaira reflektáló nyitott oktatási környezet

kialakítása, valamint az, hogy az oktatási rendszer minden szintjén megteremtse a digitális írástudás tényleges elterjesztésének lehetőségét.

A dokumentum az oktatási rendszer négy területét érinti: a köznevelést, a szakképzést, a felsőoktatást és a felnőttkori tanulást. Mindhárom ugyanazon szempontok szerint dolgozza fel: egy *helyzetelemzés* után *jövőképet* és *stratégiai célokat* fogalmaz meg, *eszközrendszert*, *cél-eszköz mátrixot* jelöl ki, valamint a *finanszírozás* formáit is ismerteti. Jelen dolgozat témája a köznevelés, ezért a Digitális Oktatási Stratégiának is csak az ezzel a területtel foglalkozó fejezeteit dolgozza fel.

2.2.1. Helyzetelemzés

A helyzetelemzés első célja a digitális készségek bemutatása. A készségek fontosságát elsősorban gazdasági, munkaerőpiaci elvárások szerint rendszerezik. A dokumentum azt állítja, a társadalmi és munkaerőpiaci érvényesülés egyre inkább a digitális eszközök kezelési képességétől függ.

A digitális készségek mérésére a Stratégia nem használ saját keretrendszert, mondván erre hazánkban nem alakult ki alkalmas, általánosan alkalmazható módszer, ezért a nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget adó OECD PISA digitális szövegértés kutatását használták fel, mely 2009-es mérési adatokat vet össze 2012-es kutatási eredményekkel. A kutatás eredményei jelentik a helyzetelemzés alapját, melyből kiderül, hogy a magyar tanulók nyomtatott szövegértés eredménye erősebb a digitális szövegértésnél mért teljesítményüknél, ráadásul ez a két mérési időpont között tovább romlott.

Az iskolai számítógép-hozzáférés és -használat is fontos pontja az elemzésnek. Ebből kiderül, hogy a magyar gyerekek jelentős része (95,2%) könnyen hozzáfér az iskolában számítógéphez, illetve hasonlóan magas arányú (95,6%) az internethozzáférés lehetősége is, ugyanakkor ez az adat nem tesz különbséget az általános és gyakori hozzáférés, illetve az egyetlen számítógépterem között. Árnyalja a hozzáférés képét a használat aránya is. Ezek az adatok már közel sem ilyen magasak: 69,3% a számítógép-használatra és 69,5% az internethasználatra vonatkozóan. Kiderül a helyzetelemzésből az is, hogy a pedagógusok körében az IKT-eszközök használata kifejezetten alacsony mértékű. A Digitális Oktatási Stratégia ennek egyik okaként azt jelöli meg, hogy ezek az eszközök központilag nem voltak eléggé támogatottak.

A készségekkel összefüggő elemzések után három beavatkozási terület helyzetelemzését mutatja be a dokumentum. Az *infrastrukturális* felszereltséggel foglalkozó fejezetből kiderül, hogy az uniós szándékokkal összhangban az ezredforduló óta jelentős fejlesztések történtek a hazai köznevelési intézmények infrastrukturális ellátottságának növelése érdekében. Az első jelentős kezdeményezés, a Sulinet program célja az iskolák számítógépekkel történő felszerelése és internetre csatlakoztatása volt. Ezt követte 2005-ben a „Közoktatási informatikai fejlesztési program”, amely az iskolák interaktív táblához juttatását célozta meg, majd a 2007–2013 közötti uniós fejlesztési periódus iskolai IKT-infrastruktúra fejlesztései következtek (például TIOP 1.1.1., TIOP 1.1.3, KMOP 4.6.1). Ez, a számítástechnika-termekre fókuszáló trend a vizsgálat előtti években kiegészült a többi tantermet is célzó fejlesztési törekvésekkel, azonban – míg az informatikatermekre koncentrálnak az újítások rendeleti előírás-

sokhoz is kötődtek – ezek központilag szabályozatlan körülmények között zajlottak. Ennek következtében a magyarországi iskolák 98%-a rendelkezett legalább egy IKT-teremmel, a becült átlagos intézményi WiFi-lefedettség pedig 31% volt, ami mellett szélessávú internet-hozzáférés is volt. A helyzetelemzés végül kiemeli, hogy a diákok csak korlátozottan férnek hozzá IKT-eszközökhöz, amelyek egyre inkább elavulnak.

Az *infrastruktúra* bemutatása után a *pedagógusok digitális felszereltsége* is az elemzés tárgyát képezte. Ennek kiindulópontját az Európai Bizottság által szervezett Survey of schools: ICT in education elnevezésű kutatása, valamint Hunya Márta eLemérés során gyűjtött adatai jelentették. Az EU-s felmérésből kiderült, hogy a magyar pedagógusok kevesebb, mint 20%-a használ csak a tanórák több, mint negyedén IKT-eszközöket, mely adat, a 29%-os EU-átlag alatt szerepel. Az eLemérésből pedig kiderült az is, hogy a pedagógusok eszközhasználata elsősorban a tanításra, nem pedig a tanulás támogatására vonatkozott. Kiemeli a dokumentum, hogy a pedagógusok ösztönzése elég jelentéktelen volt, a portfólió feltöltésén kívül a minősítési eljárás egyetlen konkrét indikátora sem érintette a tanárok digitális kompetenciájának kérdését.

A helyzetjelentés utolsó pontja a *digitális tartalomfejlesztés* kérdéskörét járta körül. Ebből kiderül, hogy a nemzetközi irányokkal ellentétben, Magyarországon még a nyomtatott tankönyv az elsődleges információhordozó szerep, és a digitális tartalmak csupán kiegészítő szerepet bírnak.

2.2.2. Jövőkép – Stratégia célok

A dokumentum második fejezete jövőképet vázol, harmadik fejezete pedig a helyzetelemzés eredményeinek és a jövőképek megfelelő konkrét stratégiai célokat jelöl ki. A Stratégia víziója egy olyan minőségi és méltányos köznevelési rendszer kialakítása, amely az európai és globális társadalmi és gazdasági térben alkalmazkodni képes fiatalokat készít fel a munkaerőpiacon, a felsőoktatásban és az egész életen át tartó tanulásban való sikeres részvételre. Ezért az oktatási rendszer tartalmi, módszertani megújításának érdekében szükséges a köznevelés folyamatának IKT-alapúvá szervezése, valamint az ehhez szükséges infrastrukturális és humán feltételek biztosítása.

A Digitális Oktatási Stratégia általános célja, hogy a köznevelésből kikerülő tanulók a megfelelő digitális kompetenciával és médiatudatossággal rendelkezzenek, és képesek legyenek e kompetenciák élethosszig tartó folyamatos fejlesztésére; a tanítás és tanulás folyamata digitális eszközökkel támogatott legyen a köznevelési rendszerrel kapcsolatos elvárások (eredményesség, méltányosság, hatékonyság) elősegítése érdekében, valamint a digitális adminisztrációs rendszereken keresztül az oktatásirányítás döntései valós idejű tényadatokra épüljenek a köznevelés minden szintjén.

A célrendszer három pillért határozott meg: *tanítás-tanulás módszertan, felszereltség, és a támogató szolgáltatások*. A tanítás-tanulás módszertan céljai között szerepel a pedagógusképzés és -továbbképzés módszertani és technikai támogatása, a tanulók számára kötelező eszközhasználat, valamint az, hogy az IKT kerüljön be az értékelés folyamatába, ahogy a digitális kompetencia is legyen kiemelt kimeneti követelmény. Legyen Magyarországon digitáliskompetencia-mérés, és a digitális kompetencia fejlesztése is legyen része minden tantárgy oktatási feladatainak.

A felszereltségre vonatkozó célok között kiemelten szerepel a hálózati elérés, az eszköze-lérés tanulók és tanárok számára, illetve a biztonság garantálása. A támogató szolgáltatások kialakítása között – a digitális adminisztrációs rendszer kiépítése adatvédelemmel, oktatástá-mogató szoftverek fejlesztése, tudásbázis felhalmozása kutatási eredményekkel, illetve a tanári kompetenciák között digitális minimum követelmények megfogalmazása – szerepelnek.

2.2.3. Eszközrendszer

Az eszközrendszer kialakításának egyik központi eleme a digitális kompetencia fejlesztése, ezért kialakítottak ezt támogató kimeneti követelményrendszereket, tananyagokat és kör-nyezeteket. A kimeneti követelmények közé illesztették be az országos kompetenciamérés kiegészítését a digitális kompetencia mérésével. Itt szerepel az írásbeli érettségi elektronikus formában történő megvalósítása, még hozzá kötelező jelleggel, a NAT és a kerettantervek felülvizsgálata, továbbfejlesztése a digitális kompetencia fejlesztésének támogatására, a keret-tantervek kapcsolódási pontjainak kiegészítése minden kimeneti követelményelem esetében a digitális kompetencia fejlesztését támogató elemmel, valamint az is, hogy a nem informatika tantárgyak kerettanterveiben megkerülhetetlen módon jelenjen meg a tanuló digitális kulcs-kompetenciáinak használata.

A tananyagok és környezet kialakítására vonatkozó eszközrendszerek tartalmazzák a köte-lező gépírásoktatást, az elektronikus tananyagokat, digitális óravázlatokat, online tanári kö-zösségek ösztönzését, központi feladatbankot, és a pedagógusok módszertani támogatását. Fontos a pedagógusok IKT-alapú pedagógiai-módszertani gyakorlatának fejlesztése. Ennek érdekében az eszközrendszer hangsúlyozza, hogy legyen meghatározva a pedagógusok digi-tális kompetenciáinak kötelezően elvárt szintje az életpályamodellben való előrelépéshez, a tanárképzésbe épüljön be digitális pedagógiai szakmódszertani képzés, legyen rendszeres di-gitális kompetencia és digitális módszertani továbbképzés.

Infrastruktúra fejlesztésére vonatkozó eszközrendszerek között szerepel, hogy legyen el-érhető legalább 100 Mbps az 500 fő alatti, és legalább 1 Gbps sávszélesség az 500 fő feletti gyermek-, illetve tanulói létszámú köznevelési intézményekben, az Eduroam hálózat keretein belül minden könyvtárban és tanteremben legyen WiFi-lefedettség, a tanterem felében le-gyen interaktív megjelenítő eszköz, és minden pedagógus rendelkezzen lappal.

2.3. Digitális Pedagógiai Módszertani Központ

A Digitális Pedagógiai Módszertani Központ Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájának szakmai implementációját támogató szervezet. Feladata a köznevelés digitális átalakításának módszertani támogatása, szakmai háttérének és szakértői bázisának biztosítása, valamint a DOS megvalósításához kapcsolódó pályázatok és kiemelt projektek szakmai támogatása.

A Digitális Oktatási Stratégia végrehajtásával összefüggésben a Központ támogatja az ok-tatási és képzési intézményrendszer digitális átállásához szükséges infrastrukturális, szervezeti

és tartalmi fejlesztéseket, meghatározza az oktatási és képzési intézmények számára a digitális kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos elvárásokat, valamint megvalósítja és koordinálja az egyes digitális pedagógiai módszertani fejlesztéseket és támogatja azok bevezetését.

A Központ szakmai támogatást nyújt az egyes oktatási és képzési alágazatok különböző tartalmi szabályozóinak és követelményeinek fejlesztéséhez, részt vesz a digitális írástudás kulcskompetencia-terület keretrendszerének, valamint mérési-értékelési rendszerének kidolgozásában, és rendszeresen monitorozza az intézményi szintű digitális pedagógiai folyamatokat. Részt vesz a pedagógusok digitális kompetenciáinak mérésére alkalmas keretrendszer kidolgozásában és gondoskodik annak a pedagógus-előmeneteli rendszerbe történő beépítéséről.

2.4. A tantermen kívüli digitális munkarend

Az előző fejezetekben felvázolt elméleti cél- és eszközrendszerek gyakorlati megvalósulása komoly próbatétel elé került 2020 márciusában, hisz e rendkívüli időszak során nem csupán az oktatás, hanem a gazdaság, a média és a közigazgatás is átállt a járványhelyzet idején a digitális munkarendre, és az eltelt időszak alatt olyan változások zajlottak le a digitalizáció területén, melyekhez inkább évekre lett volna szükség. Nemzetközi szervezetek mellett a magyar kormányzat által megbízott intézmények, az Oktatási Hivatal és a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ is megfogalmazták módszertani és tartalmi ajánlásaikat.

A DPMK egy öt lépésből álló ajánlást tett az iskolák számára, melyben a tanári közösségek együtt gondolkodásától eljuthatnak a tartalmak kiválasztásához. Először is kiemelték, hogy az intézményekben csapatként, együtt kell a tantestületeknek végrehajtani a rájuk háruló feladatokat. Második lépésben a megfelelő platform kiválasztásában nyújtottak segítséget, hat virtuális tantermi alkalmazást, tanulást támogató rendszert mutattak be: a Google Tanterem, a MS Office 365, a NEO LMS, az Edmodo, a Hashtag.school és az Up2University alkalmazásokat, mindegyiket bővebb ismertető linkekkel megtámogatva. Harmadikként pedagógiai módszertani ajánlásokat is tettek, hogy melyik pedagógiai feladathoz melyik eszköz, módszer lehet a leghatékonyabb. Végül a tanulást támogató tartalmak készítésére alkalmas szoftvereket is összegyűjtöttek, melyek alkalmasak lehetnek szövegek, hangfelvételek, videók készítésére, feladatok kiosztására és értékelésére, illetve egyidejű, közös munka elvégzésére.

Összegzés

Jelen dolgozat a digitalizációs folyamatok állomásainak bemutatására vállalkozott, ugyanakkor tekinthető elméleti bevezetőnek egy kutatáshoz, mely a vizsgált dokumentumokban megfogalmazott célok megvalósulását, a pedagógustársadalomban való ismertségét, a tanítási-tanulási gyakorlatban okozott változásait követi nyomon. Fontos szempont, hogy az egyébként lassabb terveket miként gyorsította fel a járvány okozta vis maior helyzet, és arra hogyan reagáltak a digitalizációt tervező és irányító szervezetek.

Felhasznált irodalom

- Az Európai Parlament és a Tanács. (2006. december 30.). Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2006/962/EK(L 394). 10–18.
- Digitális Oktatási Stratégia. 2016. *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. Budapest. Kormány-előterjesztés melléklete.
- Európai Közösségek Bizottsága. (2000. október 30.). Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. *SEC(2000) 1832*. Brüsszel.
- https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=665#system-message-container
- Hunya, M. 2015. *eLEMÉRÉS 2011 – 2015*. OFI.
- Hunya, M. 2016. A tanulás támogatása a digitális korszakban. A digitálisan kompetens oktatási intézmények európai keretrendszere. In: *Melléklet a digitális és online munkacsoport eredményei című tanulmányhoz*. Budapest. Tempus Közalapítvány.
- Korm. határozat. (1341/2019. VI. 11.). a Digitális Kompetencia Keretrendszer fejlesztéséről és bevezetésének lépéseiről.
- Molnár, G., Orosz, B. 2020. Digitalizációs folyamatok aktuális kérdései változó digitális környezetben. In: *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal* 2016. Forrás: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlapja:
- OECD. (2005.). The definition and selection of key competencies. *Executive Summary*.
- Poore, M. (2015). *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Budapest. Wolters Kluwer.
- Praktikus útmutató az IKER referenciakeret használatához*. 2017.
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon MCB University Press*(5.).
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon MCB University Press*, P. (5.).
- Racskó, R. 2017. *Digitális átállás az oktatásban*. Budapest. Iskolakultúra, Gondolat.
- Rákosi, S. 2016. Infokommunikációs Egységes Referenciakeret, azaz IKER.
- Redecker, C. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators, DigCompEdu*. EUR 28775 EN: doi:10.2760/159770 .
- SURVEY OF SCHOOLS: ICT IN EDUCATION - COUNTRY PROFILE: HUNGARY*. (2012).
- Szöke-Milinte, E. 2015. A pedagóguskompetenciák megfigyelése és elemzése a tanítási órán. In: K. Baditzné Pálvölgyi, É. Szabó, & R. Szentgyörgyi, *Tanóratervezés és tanórátkutatás A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen* (old.: 9–27). Budapest. ELTE.
- Tari, A. 2011. *Z generáció*. Budapest. Tericum.
- Zoltán, S. 2020. *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. Doktori értekezés. Eger.

Kuzma Gréta

A digitális történetmesélés alternatívái a középiskolában

Bevezetés

Egy történet előadása, bemutatása, elmesélése mindennapjaink szerves részét képezi a kommunikáció során. Egyes történetek (re)prezentálásával nem csak személyközi, csoportos kapcsolatainkat erősíthetjük, fejleszthetjük, hanem segítségül szolgálhat a világ működésének megértésében, bizonyos események szervezőelveinek felfedésében, nem utolsósorban önmagunk megismerésében is. A mese az emberiség történetének szerves részét képezi, ennek egyik legfőbb bizonyítéka a mítoszok megléte, s átörökítése évezredekken át. Claude Lévi-Strauss a cselekmény, a szereplők és a helyszínek között fennálló logikai kapcsolatokban és az azokat rögzítő kódokban határozta meg a történetek alakulásának dinamikáját (Lévi-Strauss 1971: 134–48.).

Vlagyimir J. Propp a varázsmesére helyezve a fókuszot rájött arra, hogy minden mesében bizonyos szerepek valósulnak meg (a hős, a hamis hős, a királykisasszony és az apja, az ellenfél, a segítő, az adományozó, valamint a küldönc) (Propp 1995: 79–83.). A mese alapvető alkotórészei a funkciók, amelyek a szereplőkhöz köthetők. A szereplők funkciói ugyanis sokkal lényegesebb mozgatói a történet menetének, mint különféle tulajdonságaik, s ezen jellegzetes cselekedeteik határozzák meg a mesét (Papp 2015: 150.). Szintén fontos eleme a mese vizsgálatának a narratíva is, amely esetében egy ívet alkotva ismerheti meg a hallgatóság, a közönség, hogy a(z) esetleges kezdeti rendet felborító) káosz miként oldódik fel, hogyan lesz ismét harmonikus rend a történeten belül a főhős által kitűzött cél elérésével.

A mesélés, történetmondás lehetőségének biztosítása terápiás jelleggel is bír mind a felnőttek, mind a gyermekek esetében, felfedve a tudattalan rejtett működését, az ok-okozati tényezőket, az egyén viszonyulását az életében végbemenő eseményekhez. A meseterápia alkalmazása gyermekek esetében is évtizedek óta alkalmazott módszer a pszichológiában. A történetek kreatív feldolgozásának biztosítása a közoktatásban is elengedhetetlen lehet a tananyagok játékos módon történő megismerésében, feldolgozásában, segítve a memorizálást is. A XX., majd a XXI. század technológiai vívmányai ugyanakkor a történetmesélés egy újabb változatát is életre hívták, aminek eredményeként a digitális eszközök használata során is megvalósítható a történetek feldolgozása, értelmezése.

1. A digitális történetmesélés a középiskolában

A digitális történetmesélés (angolul digital storytelling vagy DST) alkalmazása elengedhetetlen módszertani lehetőségeket biztosít az oktatásban. A számítógépek folyamatos fejlődése, a táblagépek, az okostelefonok, valamint egyéb digitális eszközök megjelenése és elterjedése,

a hétköznapi beépülő használatuk az emberek életének szerves részét képezik csecsemőkortól (sőt, egyes nézetek szerint már a születést megelőzően) kezdve egészen az idős korig. A digitális történetmesélés részletes bemutatására jelen tanulmány terjedelmi keretei miatt nincs lehetőség, ám néhány fontosabb szegmenst érdemes kiemelni a módszer pontosabb megismerésének, alkalmazásának érdekében.

A digitális történetmesélés Joe Lambert, Dana Atchley és Nina Mullen nyomán indult útjára az 1990-es években, akik kaliforniai székhelyű alkotóműhelyükben biztosítottak lehetőséget a közösségi alkotáshoz (Lanszki–Papp–Danka 2017: 27). A csoportos munkák során a résztvevők facilitátorok segítségével készíthették el történeteiket 2–5 perces kisfilm formájában, majd mutathatták be, míg a munkafolyamat során folyamatos konzultáció előzte meg a végleges kisfilm elkészültét (Lanszki–Papp–Danka 2017: 27). A résztvevők történeteikben saját élményeiket, véleményüket prezentálhatták egyedi kép- és hanganyagokkal (Lanszki–Papp–Danka 2017: 27). A folyamat során igen fontos volt, hogy a csoporttagok egymással és a facilitátorral is állandó kapcsolatban készítsék el munkájukat, amelyet aztán a bemutatást követően közösen, egy nagyobb közönség előtt is értékelték. A digitális történetmesélés tehát lehetőséget biztosít arra, hogy a munkafolyamatokban résztvevők egyéni módon, kép- és hangfájlok segítségével fejezzék ki kreativitásukat, gondolataikat, véleményüket egy adott témával, eseménnyel kapcsolatban. Ez azért is lehet népszerű módszer a tizenévesek körében, mert szabadidejük nagy részében hasonló tevékenységeket alkalmazva kommunikálnak egymással, fejezik ki gondolatvilágukat, vagy űzik különféle, online térhez kapcsolódó hobbi-jukat.

A digitális történetmesélés módszerének lépéseit öt nagyobb szakaszban lehet meghatározni (Lanszki 2019: 72). Mindezen lépéseket megelőzi a tanár feladat kijelölése, a pontos instrukciók megadása, valamint az egész folyamatot átívelő konzultáció, segítségnyújtás a facilitátor pedagógus részéről. Elsőként a szöveg meghatározása, megírása, megalkotása kerül sorra. Ehhez kapcsolódhat a forrásanyagok felkutatása, szelekciója, valamint a szövegírás, amibe beletartozhat a storyboard elkészítése is. A felállított lépések második szakaszában a szöveg felmondása, hangfájlként történő rögzítése következik. Ugyanakkor e lépés a gyakorlatban átütemezhető, kihagyható, abban az esetben például, ha a készítő inkább a szöveg vizuális, s nem audiális megjelenítését tervezték el. A harmadik szakaszban a releváns, jogtiszt képek keresése, mentése következik, vagy, a kreativitást még inkább mélyítve, saját képeket készíthetnek a tanulók. A negyedik lépésben a vágás következik, ebbe beletartozhat hangfelvétel készítése, képek beillesztése, a cím és a stáblista megjelenítése, a feleslegessé vált részletek elhagyása. Az utolsó, ötödik szakaszban a produktum levetítése, megbeszélése kap szerepet.

Mindebből kiindulva az általános-, a közép-, s a felsőoktatásból (nekem inkább „alap-, közép- és felsőfokú oktatásból”) sem hagyhatók ki ezen eszközök alkalmazásai a tanár és a tanuló esetében sem. Ez a történetmesélést és -alkotást figyelembe véve sincs másként, hiszen a digitális történetalkotás során a diákok kreatív módokon dolgozhatnak fel különböző műveket, értelmezhetnek és oldhatnak meg problémákat, miközben páros vagy csoportmunkában együttműködési készségeiket is fejleszthetik. Mindemellett digitális tudásuk és tudatosságuk is fejlődik, hiszen olyan technikákkal ismerkedhetnek meg többek között, mint a videóvágás és -szerkesztés, de az álló- és mozgóképek készítésével például a helyes beállításokat is egyből gyakorlati úton ismerhetik meg a diákok. Fontos azonban az is, hogy a látvány ne menjen a

tartalom rovására. A digitális történetmesélés módszerének alkalmazása során érdemes olyan módon is kijelölni a feladatokat a tanároknak, hogy a résztvevőket és ismereteket a diákok egyaránt integrálhassák az iskolai és otthoni környezetükbe is (Lanszki–Papp–Danka 2017: 26).

2. A digitális történetmesélés alternatívái az irodalom- és a médiaórán

2.1. A digitális történetmesélés irodalomórán

A tematikus blokkot egy tizenegyedikes osztályban tartottam. Mivel programozó osztályról volt szó, ezért igyekeztem a technológiai lehetőségeket összekapcsolni a vett témákkal. Ennek érdekében ebben az osztályban is projekt munkát hirdettem irodalomórán, *Az ember tragédiájának* egy-egy színét kellett a tanulóknak csoportokban értelmezni, és az általuk érthetőnek, kortársaik által befogadhatónak tartott formában prezentálni kisfilm formájában. A didaktikai célok kijelölésekor fontos volt, hogy a diákok a kisfilmek elkészítése érdekében ismerjék a művet egészében, valamint részleteiben a választott színeket. Végső célom az volt, hogy a tanulók a korábban tanultak alapján konkrét példákön keresztül képesek legyenek értelmezni *Az ember tragédiáját*.

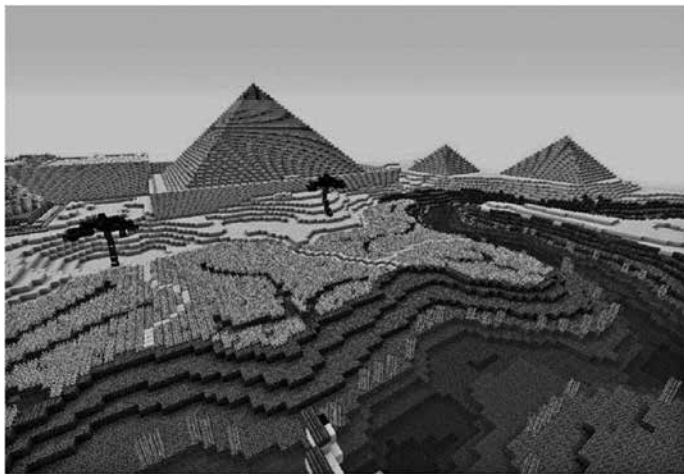
Az óra fejlesztési céljai között szerepelt az olvasás, íráskészség fejlesztése és az írott szöveg megértése, az eszmék értelmezése, a hallott szöveg értése. Emellett a kép és a szöveg összekapcsolásának fejlesztése, mely a szöveggondozási készség elmélyítése kapcsán volt különösen fontos. A kreativitás, a képzelőerő és a képzettsétszítási képesség fejlesztése szintén elsődleges volt mind az óra, mind a tematikus blokk tanítása során. Végül, nem kevésbé jelentős módon, kitűzött céljaim között szerepelt a csoportban való együttműködés és a tanulási képesség erősítése is.

Az óra bevezetését követte az előzetes tudás előhívása. Az óra ezen szakaszában a diákok feladata az általam előzetesen kiadott projekt munkák bemutatása volt, amelynek elkészítésére egy hónapot kaptak a tanulók. Az óra időkeretét, valamint az összefoglalás elsődlegességét figyelembe véve nem volt mód minden csoportmunka bemutatására.

A projekt munkával kapcsolatban összegeztem és közzétettem a legfontosabb szempontokat, tudnivalókat. A lényeg *Az ember tragédiája* 4. (Egyiptom), 5. (Athén) vagy 6. (Róma) színének kiválasztását követően az volt, hogy a diákok négy-öt fős csoportokban mutassák be az adott szín egy kisebb jelenetét kisfilm formájában. Felhívtam figyelmüket arra, hogy ügyeljenek a jelenetekre, az autentikus díszletre, a szereplők/karakterek jelmezeire. A megvalósításban az egyik központi célnak tartottam, hogy a diákok kifejezhessék kreativitásukat, ezért igyekeztem minél szélesebb spektrumban meghatározni a részleteket. Ennek értelmében a tanulók kisfilmjeiket elkészíthették online/videójáték-, élőszereplős, gyurma-, báb-, stop motion film stb. formájában is. A feladatkiírásakor kiemelttem azt is, hogy a projekt munka

elkészítéskor lehet álló- és mozgóképeket is használni háttérként, feliratot, részletet és/vagy hanganyagot, zenét stb. megjeleníteni. A lényeg, mint minden kisfilm elkészítéskor, az volt, hogy a látvány ne menjen a tartalom rovására, hanem támogassa, egészítse ki azt. A filmek hosszát 3–5 percben határoztam meg. Kiemeltem továbbá azt is, hogy a diákok adjanak címet munkájuknak, a kisfilm végén pedig tüntessék fel a készítőik névsorát, osztályukat, a készítés dátumát és az esetlegesen alávágott zene megjelölését is.

A digitális szövegfeldolgozásnak nemcsak abban volt szerepe, hogy a diákok jobban megismerjék az adott mű jellemzőit, de az élmény átadásában, a szövegértés elősegítésében, az értelmezésben is fontos eszköz volt. Tapasztalataim alapján a diákok rendkívül élvezték a feladatot, alaposak voltak, komolyan vették a határidőket, a megvalósítást. Többféle megoldás is született: volt olyan, amelyik bábokat készített ennek bemutatására, volt, amelyik az élőszereplős megoldást választotta, s volt olyan csoport is, amelyik a *Minecraft* nevű videójáték alapján inspirálódott, s az egyiptomi színt megalkották, végigjátszották, szinkronizálták és felvették a videójátékon belül. Emellett alkalmazták még a szövegek vizuális és audiális megjelenítését is.



1. ábra. Az ember tragédiája – 4. szín (Egyiptom)

2.2. A digitális történetmesélés médiaórán

A médiaórákat két kilencedikes gimnáziumi osztályban volt módomban megtartani. A félév során egyrészt a kreatív médiaszövegek alkalmazása, kisfilm készítése volt a feladat projekt munkában, amelyekre folyamatos reflektálás volt jellemző az órákon. Ezt előzte meg a média alapfogalmainak tisztázása, a kép és a különféle beállítások megvitatása, a képek hatásvizsgálata. Az órai munkára egy példa, amikor a diákoknak úgy kellett gumimacikat lefényképezniük, hogy azok négyféle érzelmet tükrözzenek (öröm, félelem, szomorúság, harag).



2. ábra. Gumimaci-film

A másik alkalommal a diákok feladata az volt, hogy gyurma és színes papírok, valamint okoseszközeik felhasználásával négy-öt fős csoportokban készítsenek egy gyurmafilmet, amely egy történetet mesél el. A tanulók alkalmazhattak emellett feliratokat, hangalámondást, zenét stb., de képek tekintetében csak az általuk elkészített munkákra hagyatkozhattak. Ezt megelőzően egy storyboardot kellett készíteniük, maximum hat kép felhasználásával, amelyben alapjaiban tisztázták, hogyan szeretnék a történetet megvalósítani, melyek a főbb szempontok. Fontos volt továbbá, hogy a diákok az elkészítés módjára is ügyeljenek, az elérni kívánt hatást ugyanis befolyásolta a beállítás, a nézőpontok kiválasztása, a világítás, a vágás és a plánok alkalmazása is. A történet alapját előzetesen kijelöltem. A diákok kreativitását fejleszti az is, ha nincs konkrét történet kiadva a tanár részéről, ezt egy későbbi projekt munka során valósítottam meg gumimacikat használva eszközként. Előbbi esetet azért érdemes alkalmazni, mert így remekül össze lehet hasonlítani az elkészült munkák közötti apró eltéréseket, megmutatkoznak a diákok sajátos nézőpontjai és szemszögei, hogyan látnak részleteiben eltérő módon egy azonos problémát.

A történet lényege egy egyszerűen megformált figura magányosságának megjelenítése, miközben a háttérben több más figura jól érzi magát. Esetleg ki is közösítik a magányos karaktert. Ezt követően a magányos karakter mellett egy különleges tojás terem. Ez a tojás válik a főszereplő egyetlen társává, s az eddig magányos figura boldog lesz, hogy végre nincs egyedül. Hirtelen azonban a tojásban valami „mocorogni” kezd, héja megreped, a főszereplő megijed, nem tudja, mi történhetett. De a tojásból ekkor egy másik figura ugrik ki, aki most már valóban teljes értékű társa lehet a főszereplőnek. A történet kapcsán előzetesen a tanár felteheti azon kérdéseket is, hogy a diákok szerint milyen problémát vet fel a narratíva, milyen társadalmi szintjei vannak a történet által felvetett problémának stb.

Ezt követően a csoportok egy képviselőt választottak, aki az osztály előtt röviden összefoglalta filmjük cselekményét a munkaterv alapján. A kisfilmek bemutatása előtt minden csoport kapott egy értékelési rendszert, melyben a mozgóképi kifejezőeszközök néhány jellemzője szerepelt. Ez utóbbit én készítettem, s többek között a képmélység, a kameramozgás, a cselekmény, a főbb szereplők és a köztük lévő viszony, a plánok, a vágások, valamint snittek közötti dinamizmus, a világítás és a függőleges montázs használata jelentek meg. Az időt is figyelembe véve, minden film megtekintése után hol osztályszinten, hol csoportosan történt a megbeszélés, amit szintén osztályszintű összegzés követett.



3. ábra. Gyurmafilm

Fontos volt, hogy a diákok megosszák egymással a filmkészítéshez fűződő élményeiket, tapasztalataikat, s ezeket foglalják is össze szóban, valamint írásban is a munkafolyamatok kapcsán. A nehézségekre, de a pozitív élményekre is kíváncsi voltam. Előbbi esetében arra is választ lehetett kapni, hogy a filmkészítés, mozgóképes ismeretek mely szegmensei lehetnek azok, amelyeket érdemes még fejleszteni, s a diákokat gyakorlásra ösztönözni. Ezt követte a csoportok saját munkájának, valamint az osztálynak az értékelése, melyet az én értékelésem egészített ki.

A projekt munka elkészítése során diákok feladata az volt, hogy csoportban, egy meglévő történetet megörökítő képsorozat felhasználásával alkossanak egy olyan kisfilmet, mely megfelel a feladat kiírásának, és a kapott történetvázsnak. Ezt a feladatot egy hosszabb tanítási gyakorlat alatt érdekesebb lehet úgy kiadni, hogy a diákoknak lehetőségük legyen akár önálló történet alkotására is, ezzel még inkább segítve a kreatív gondolkodás fejlődését. Ugyanakkor a bemutatott filmek alapján elmondható, hogy a kreativitás ez esetben sem sérül, hiszen célom alapvetően nem egy egyedi fabula prezentálása volt, főként mivel a diákok nagy része még kezdő a mozgóképes anyagok profi szintű elkészítésével kapcsolatban, hanem az, hogy a tanulók belássák, milyen módokon lehet egy alaptörténetet úgy bemutatni, hogy hatása legyen a nézőkre. Tehát a megformálás fontosságának felismerése is kiemelt szempont volt. A diákok lelkesen vettek részt nem csak a megformálás, de a vágás munkálataiban is, hiszen a született munkák átgondoltságról, precizitásról árulkodnak, s igen sok alkotásban lehet legalább egy olyan elemet kiemelni, melyek a diákok kreativitását bizonyítják.

A tanítás cél- és feladatrendszere esetében fontosnak tartottam többek között, hogy a tanuló tudatosítsa magában a film hatáskeltésének fontosabb eszközeit, illetve tudja értelmezni azokat, legyen képes értő módon prezentálni a csoportmunkában készített projekteket, s a csoportmunkában való működését utólag egyénileg és csoportosan is értékelje a konklúziót levonva. Mindezt természetesen amellet, hogy a tanuló alkalmazni tudja a képkompozíciós eszközöket és a fénykezelési technikákat a saját maga által alkotott jelenetek megvalósításában.

A bemutatás előtt a diákok röviden összefoglalták a film készítési menetét, az egyes szegmenseket, s munkatervüket. Ezt követően a csoportok bemutatták 1-2 perces kisfilmjüket, melyet aztán az osztály értékelt a bevitt szempontrendszerek igénybevételével. Ugyanakkor érdemes lehet már kitöltve odaadni a táblázatot, s az ettől eltérő, kiegészítő véleményeket is beemlíteni a tanulók részéről, akár a rákövetkező alkalommal.

Fontos volt a filmmel és a készítéssel kapcsolatos élmények, tapasztalatok, a munkafolyamat összefoglalása, a pozitívumok és a nehézségek megnevezése, amit a csoport- és osztályszintű értékelés követett.

A feladat megvalósítása során a diákok több órán keresztül tervezték meg kisfilmjüket, alkották meg a karaktereket és helyszíneket, készítettek képeket okostelefonjaikkal, illetve vágták meg munkájukat az előzetesen kitűzött koncepciónak megfelelően. Ezt a készítési folyamatot kellett a csoportoknak a filmek levetítése előtt röviden összefoglalniuk, valamint kiemelniük az elkészítés egyes szegmenseit, s be kellett mutatniuk munkatervüket, azon belül egymás között felosztott részfeladatok megoszlását. A tanulók lelkesen vették ki részüket az elkészítés fázisaiban, a munkafolyamatok részleteikben is átgondoltságról, precizitásról árulkodnak a kreativitás mellett.

Ezt követte az 1-2 perces kisfilmek bemutatása az osztály előtt. A diákok komolyan vették feladatukat, hol a humor, hol a dráma dominált a bemutatott kisfilmekben, összességében mindegyik alkotás alapos munkára utalt, s az igényes megvalósításra való törekvést tükrözte vissza.

A diákok mind a kép, mind pedig a hang tekintetében kreatívan oldották meg a feladatot, s nem egy esetben egyedi alkotások is születtek. A karakterek szépen kidolgozottak voltak, a háttér megfelelő volt, a kisfilmhez illő, nem látszottak az osztályteremhez köthető elemek, a zene mindig alátámasztotta az adott jelenetet, szituációt, sőt, volt olyan kisfilm is, ahol az egyik diák szinkronizálta a történetet rendkívül jó, profi szinkronhang-minőségben. Volt olyan csoport, ahol a stop motion technikát alkalmazták, ennek érdekében plusz időt és energiát is fordítottak újabb képek készítésére. Ám nemcsak a képi megvalósítás miatt, hanem mert rendkívül érdekes címet választottak munkájuknak: *Pedofilm* (mivel egy frissen a tojásból kikelt karakter lesz a főszereplő szerelme). Előzetes mérlegelést követően érdemes az osztály bevonásával megbeszélni, hogy mi a véleményük e kérdésről a történet tekintetében, illetve, hogy a címadás milyen módon befolyásolhatja az értelmezést, milyen hatásai lehetnek egy filmnek.

A látott filmeket tehát csoport- és osztályszinten is megbeszélték a diákok, véleményezték őket, kiemelték a videók pozitívumait és negatívumait, valamint kérdések tettek fel a készítőknél. Az óra vége felé összegezték a munkafolyamattal és a látott produktumokkal kapcsolatos élményeiket, tapasztalataikat, megnevezték az esetleges nehézségeket, valamint a csoportfeladat során szerzett tudásukat, tapasztalataikat is megosztották egyéni és csoportszinten az osztállyal.

Összegzés

A diákok visszajelzései alapján rendkívül hasznos és tudatosságra nevelő módszer a digitális történetmesélés alkalmazása. Erre engednek következtetni például az arra vonatkozó kérdésre adott válaszok is, hogy a közös órák során mire emlékeznek legszívesebben vissza a tanulók, mi az, ami tetszett nekik: „A gyakorlatiasság, hogy nem csak az elmélettel foglalkoztunk és

a kreatív feladatok”; „A játékos, interaktív órákra, csoportmunkára”; „A játékos feladatokra, amiken keresztül jobban tudtam memorizálni az adott témát” stb.

A diákok válaszaiból az is kiderült, hogy szerettek volna többet is foglalkozni a videóvágással, képszerkesztéssel, filmkészítéssel. Ez végeredményben azért is lehet fontos, mert szövegértési és -értelmezési képességük erősítése mellett az adott témához kapcsolódó technikai tudásuk, tudatosságuk is fejlődhet.

Felhasznált irodalom

- Bettelheim, Bruno 1988. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Lanszki Anita 2019. Tanulói kreativitás fejlesztése digitális történetmesélés segítségével. *Iskolakultúra* 29/4-5. 71–85.
- Lanszki Anita – Papp-Danka Adrienn 2017. Digitális történetmesélés alkalmazása természet-tudományos témájú tantárgyi tartalmak feldolgozásában. *Neveléstudomány* 2017/2 26–44.
- Lévi-Strauss, Claude 1971. A mítoszok struktúrája. In: Hankiss Elemér (szerk.): *Strukturalizmus I*. Európa Kiadó. Budapest. 134–48.
- Madách Imre 2018. *Az ember tragédiája*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (szerk.) 1993. *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Papp Ágnes Klára 2015. „Szomorú győztes”: A mesei szerepkörök, cselekményszerkezet, elbeszélés mód és világgép összefüggései. *THL2* 149–59.
- Propp, Vlagyimir Jakovlevics 1995. *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó. Budapest.

Zarándné Krafcsik Ildikó

Tanulási környezetek a folyamatos szakmai fejlődésben – egy zárt szakmai Facebook-csoport vizsgálata

Bevezetés

A 2019-20-as tanév tavaszán pedagógusok, diákok és szülők tulajdonképpen egy merész emberkísérletben vettek részt világszerte: egyik pillanatról a másikra kényszerült mindenki otthon maradni és az oktatást online végezni. Ez mindenkit hidegzuhanyként ért, s az első hetekben joggal érezhette az akár többévtizedes gyakorlattal bíró tanár is, hogy pályakezdő évei frusztrációját kell újból átélnie. Nélkülözték a személyes kapcsolatokat, a segítségkérés lehetőségét, hiszen az elméletben megismerttet kellett hirtelen a gyakorlatban használni.

Ez a helyzet nagyban felértékelte azokat a közegeket, melyek a virtuális térben is megélhető közösségi érzést, szakmai támogatást, tudásteremtést valósítanak meg. A négy fal közé zárva tehát sokan csatlakoztak már létező Facebook-csoportokhoz, és szinte az iskolabezárások bejelentésével egyidőben sorra alakultak újjak.

Jelen tanulmány egy ilyen szakmai Facebook-csoport egyhónapnyi kommunikációját vizsgálva szeretné igazolni annak létjogosultságát. Ezen virtuális közösségek tagjai ugyanis egyrészt egymás mentoraként tudnak viselkedni, másrészt az itt folyó diskurzus tanulási környezetet biztosít követői számára.

1. Mentor – társmentor

Bár a „mentor” kifejezés egyre elterjedtebb a magyar nyelvben, a „társmentorság” fogalmát kevésbé használjuk a gyakorlatban.

Maga a mentori kapcsolat értelmezése, egyetlen magyar szóval való behelyettesítése is nehéz, a fogalom jelentése is észrevehető átalakuláson megy keresztül az utóbbi időben: a hagyományos alá-fölérendeltség mentor és mentorált között már egyre kevésbé magától értetődő.

Mentornak lenni manapság valami nagyon modernet és pozitívat jelent, a pedagógia már egészen konkrét feladatokat rendel mellé. A mentor szerepei azonban változtak, változnak az idő folyamán. Egy jó mentor ugyanis birtokában van sokféle szerepének, és – mint egy igazi zsonglőr – mindig az éppen aktuális problémára fókuszálva húzza elő a megfelelőt a tarsolyából. A mentor egyben szakértő, szaktanácsadó, coach és facilitátor – mindig az, amire éppen szükség van.

Ez azt jelenti, hogy az általában szakmailag és élettapasztalatban fölrendelt pozícióban levő mentor hosszútávú kapcsolatban segíti mentoráltjának előrehaladását. Bizonyos helyzetekben értékeli, ellenőriz és minősít, de legalábbis problémákat azonosít és azokra megoldásokat javasol. Reflektál és megtanít az önreflexióra, ezzel is rávezetve a mentoráltat saját útjára. Fontos feladata a megerősítés, az önbizalom támogatása, a feszültségoldás és a mentorált szakmai közösségbe való bevezetése.

1.1. Magyarországi gyakorlat

A mentor szerepe a hazai tanárképzésben is felértékelődött az utóbbi években, hiszen 2013 óta törvény rendel szakmai segítőt a gyakorlatát végző pedagógusjelölt és a pályakezdő pedagógus mellé (326/2013 Korm. rendelet). A fiatal tanárok szakmaiságát, hivatástudatát, pályán maradását tehát remélhetőleg sikeresen befolyásolja a most már évek óta működő mentori rendszer. De továbbra is gondot okoz a későbbi pályaelhagyók száma, melynek oka számtalan lehet: elszigeteltség, szakmai ellaposodás, túlhajszoltság, vagy – akár az anyagi, akár társadalmi – megbecsülés hiánya. Ennek csökkentése és az egyedül megélt kudarcok kivédése érdekében lenne szükség minél erősebb támogató környezetet biztosítani a tanárok számára.

A folyamatos szakmai megújulást támogató szemléletet az Európai Közösségek Bizottsága már 2007 óta sürgeti. Javaslati között szerepel, hogy „a pedagógusok egész életpályájukon hozzáférhessenek más tapasztalt tanárok és szakértők útmutatására és mentorálására” (Commission of the European Communities 2007, saját fordítás). Nem a hivatalos, felülről, kívülről érkező tanácsadó, hanem a felkészült, hiteles, „közülünk való” tanár, a problémákkal küzdő kolléga segítségét hozzák akcióba. Ez a fajta megközelítés tehát már nem a klasszikus értelemben vett mentor jelenlétét feltételezi, hanem társmentorkodásban, egymás mentorálásában gondolkodik.

1.2. Skandináv példák

Az utóbbi évtizedekben a skandináv országok többféle módszerrel is próbálkoztak a kezdő és tapasztalt tanárok mentorálására. Svédországban egy izgalmas, többéves tanári csoportmunkát vizsgáló kísérletet végeztek („Nine steps to heaven”, Langelotz 2013), melyben azonos osztályt tanító tanárok rendszeres alkalmakon, kilenc lépést szigorúan betartva vitattak meg szakmai kérdéseket, kerestek rá közösen megoldásokat.

Finnországban háromféle módszert is kipróbáltak az évek során. A Helsink-i modell hasonlított leginkább a magyar mentorálási gyakorlathoz (minden kezdő tanár mellé rendeltek egy-egy mentort), ez azonban mentorok hiánya miatt kudarcba fulladt. A Kikkola módszerrel egy mentor mellé már több pályakezdő pedagógus csoportja került, s ezzel nemcsak a szakemberhiányt orvosolták, hanem a tanárok társas támaszt jelentettek egymásnak, hiszen

jelenlétük több perspektívát, több megoldási modellt biztosított. Végül, az előzőek tapasztalatait felhasználva, a Jyvaskyla-módszer bizonyult a legkikeresebbnek. A PGM, vagyis a „mentorálás társak csoportja által” (Peer Group Mentoring) 2013 óta bevett szisztéma lett a tanárok továbbképzésében. Az önkéntes alapon működő, mentorok által vezetett szakmai csoportok havonta találkoznak, s ezeken a jó hangulatú többórás alkalmakon pályakezdő és gyakorlott pedagógusok egyaránt részt vesznek. A találkozások sikerének legfontosabb kulcsa az, hogy a módszer egyszerre két feladatot tud ellátni: egyrészt a pályakezdő pedagógusoknak nyújt szakmai támaszt, másrészt a tapasztalt tanárok számára is szakmai megújulást ígér. Fontos még megemlíteni, hogy ez a fajta mentorálási rendszer semmilyen értékelő, standardizáló vagy kontrolláló szerepet nem tölt be. A csoportok egyedüli fókuszja a résztvevőkön van, akik között hierarchia mentes kapcsolat van. (Geeraerts et al 2015)

A külföldi példák sikerei mutatják tehát, hogy a mentorálás nemcsak egy lefelé, a tapasztalattól a kezdő tanár felé irányuló folyamat lehet, hanem legalább ennyire eredményes lehet a társmentorálás gyakorlata, amikor a tanárok egymást támogatják, amikor mindenki részt vesz a tudásmegosztásban, s ezáltal a csoport kollektív és a tagok egyéni tudása is gyarapszik. Ezt a fajta horizontális tudásmegosztást kutattam egy adott Facebook-csoport kommunikációjában.

2. Szakmai Facebook-csoport mint társmentori szervezet

Bár a facebook szakmai csoportjai „békeidőben” is élénk életet éltek, a karantén miatt kialakult különleges tanítási rendben a tanárok még aktívabbakká váltak ezekben a virtuális közösségekben. Vizsgálatom során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy vajon tekinthetjük-e az itt folyó szakmai diskurzust mentori tevékenységnek, illetve hogy a mentori feladatok közül melyeket képes valóban ellátni ez a csoport.

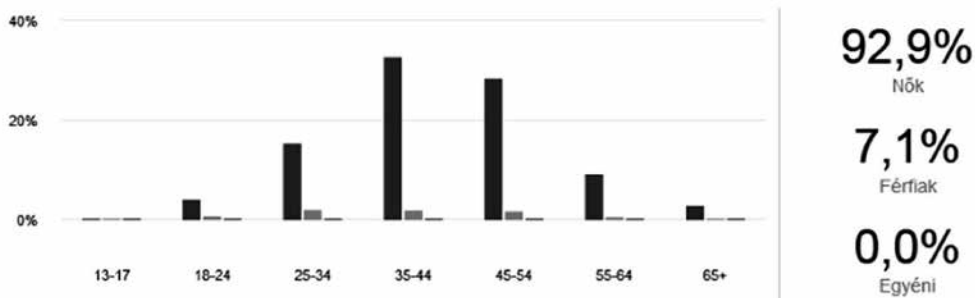
Ennek megállapítása érdekében vizsgálatom tárgyául tehát a „Mi, angoltanárok” nevű kisebb csoportot választottam, annak március 13. és április 13. közötti szakmai diskurzusát figyeltem meg. Ez pontosan az online oktatás első hónapját öleli fel.

A csoportot 2014 karácsonyán alapította Kolozs Judit, angol-orosz szakos gimnáziumi tanárnő, tulajdonképpen a maga örömeire. Judit jelenléte a csoportban inkább egy aktívabb tagéhoz hasonlít, sokszor posztol, de szakmai fölényét sosem érzékelteti. Moderátori jogával, ritkán kell élnie, mert a csoportot „barátinak, segítőkésznek, kellemes, nyílt hangulatúnak” írta le maga is egy beszélgetésben.

A Mi, angoltanárok zárt Facebook-csoport *2268 tagot számlált* – 2020. április 13-án, a kérdéses időszak alatt ugyanis kb. 300 fővel gyarapodott a követők száma. A legtöbben magyarországiak, de minden környező országból is vannak tagok, sőt néhányan Nagy-Britanniában, Németországban, Svájcban, az USA-ban, sőt Japánban élnek. A magyarországi követők egyharmada budapesti. A közösség tagjainak túlnyomó többsége (92,9%) nő, korukat tekintve pedig a követők nagy része (kb. 67%) 35-55 év közötti.

Életkor és nem ?

92,9% Nők 7,1% Férfiak 0,0% Egyéni



1. ábra. A „Mi, angoltanárok” Facebook-csoport tagjainak koreloszlása
Forrás: „Mi, angoltanárok” Facebook-csoport

Már ez a koreloszlás is meglepő adatokat mutat: a tagok kétharmada tulajdonképpen a gyakorlott, sokéves tapasztalattal bíró tanárokból áll, akik feltételezhetően szakmai megújulásra, újdonságokra vágynak.

Egy hónap alatt a bejegyzések, hozzászólások, reakciók száma csaknem 26 ezer volt, ez több mint kétszerese (123%-kal több) a megelőző időszak adatainak. E harminc nap alatt 800 új bejegyzés, 6000 hozzászólás és 20 ezer reakció – vagyis like és más, érzelmeket kifejező ikon – érkezett. A kutatás során a csoport harmincnapnyi posztjait és reakcióit megtisztítottam a képektől, linkektől, és egy word dokumentumba másolva több mint 350 oldalnyi nyers szöveget kaptam. Ezt a hatalmas szöveganyagot alapvetően a tartalomelemzés módszerével vizsgáltam, melyet a szózsák módszer alapozott meg.

2.1. Szózsák módszer

Nagyobb mennyiségű szöveg elemzésekor a szózsák módszer ugyanis egy gyors, látványos megoldás, mely során „az egyes szavak, kifejezések gyakoriságát vizsgálhatjuk a korpuszban, melyből további következtetéseket vonhatunk le.” (Balázs 2016: 39). A Facebook-csoport bejegyzéseinek szövegét az Atlas.it szövegelemző alkalmazással vizsgáltam meg. Ez alapján csökkenő gyakoriságban 39 olyan szó merült fel, melyek legalább hússzor előfordultak a szövegben. A szavaknak már ez a kiválasztása is törvényszerűségeket mutatott, melyeket a következő vizsgálati lépésnél, a tartalomelemzés kódolásánál tudtam használni.

2.2. Tartalomelemzés

A kutatás fő részében a kvantitatív jellegű tartalomelemzési kutatási módszert használtam, Géring Zsuzsanna gazdasági témájú kutatási módszertanát követve. „A tartalomelemzés (content analysis – CA) (...) egy olyan kutatási technika, amely bár szövegekkel dolgozik, azok elemzése révén nemcsak a szövegekre magára, hanem azok kontextusára vonatkozóan is igyekszik következtetéseket levonni.” (Géring 2016) A kvantitatív tartalomelemzés szabályainak megfelelően a kódolást a hipotézisek mentén kezdtem el. Ezek alapján állítottam fel előzetes kategóriákat és rendeltem hozzá kódokat, vagyis kerestem a szövegben előforduló, a kategóriákat alátámasztó szavakat, szókapcsolatokat.

2.3. A vizsgálat eredményeinek elemzése

Először is elemeztem a mentori feladatokat: szakmai tanácsadás, segítségnyújtás, tudásmegosztás, reflektálás, értékelés, megerősítés, közösségben tartás, lelki egyensúly megőrzése. Ezen feladatok tettenéréséhez különböző szavak jelenlétét kerestem, pl. 'megmutatom', 'megosztom', 'használjátok' stb. a tudásmegosztáshoz; vagy 'gratulálok', 'szuper', 'ügyes vagy' a megerősítéshez. Az ellenőrzéshez és értékeléshez – előzetes várakozásaimnak megfelelően – nem találtam kifejezést a szövegben. A szövegszak eredményeit és a szöveget egyre jobban megismerve viszont világossá vált, hogy más síkon, más hozzáállással kell a szövegben rejlő mentori munkát feltérképezni.

2.3.1. Mentor és mentorált

A mentori kapcsolatban ugyanis két szereplő van: a mentor és a mentorált, tehát ebben a szakmai Facebook-csoportban és annak diskurzusában az ő kétoldalú beszélgetésük zajlik. Helyzettől függően bárki lehet mentor és bárki mentorált, a posztok, hozzászólások nagyjából felében a mentorált „kér segítséget”, érez „bizonytalanságot”, keresi a „közösséget” és fejezi ki „hálóját”. Az ő igényeire válaszol a mentor és „nyújt segítséget”, „oszt meg jó gyakorlatokat”, „biztatja” a mentorált próbálkozásaiában. A párbeszédre mindkettőnek szüksége van, „véleményt” kérnek és adnak, egymás gondolataira kíváncsiak.

A tagok alkalmától függően hol a mentor, hol a mentorált szerepébe bújnak, a megszólalók nem szégyellnek segítséget kérni, és mindig van sok olyan kolléga, aki bőkezűen osztja ötleteit, módszereit, hozzáértését. Éppen ebben rejlik a csoport titka: az egyén tudása megsokszorozódik, a kollektív tudás egyre bővül. Ez a közös, „aki-ahol-tud-segít” hozzáállás a lényege a társmentori szervezeteknek, itt, a Facebook-csoportokban éppúgy, mint a finn vagy svéd tanárközösségekben.

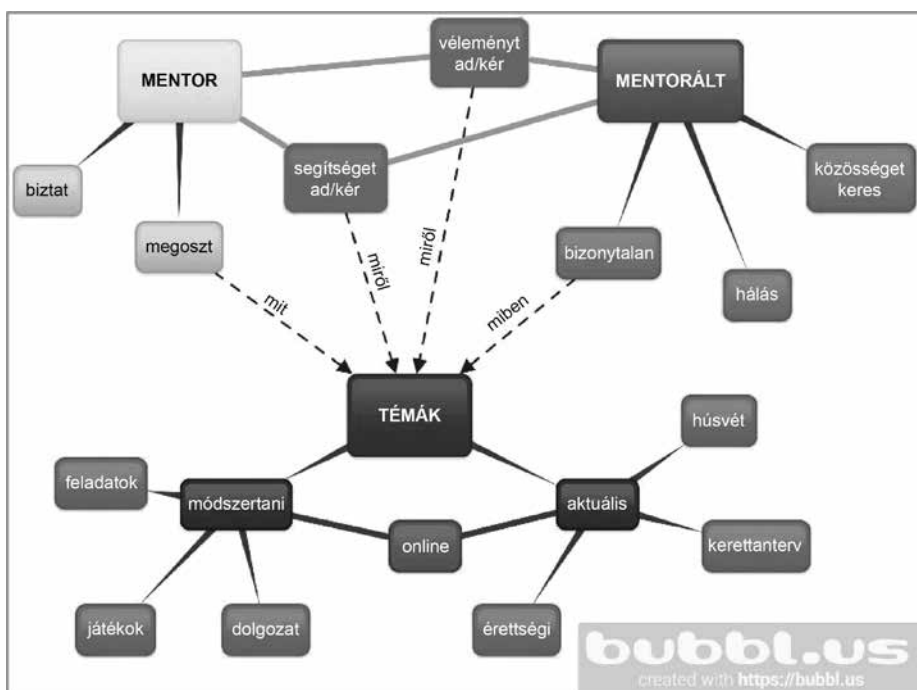
Mivel mindenki egyenrangú a csoportban, eltűnik a mentor ellenőrző, értékelő, minősítő szerepe. Mindenki autonóm, önálló pedagógus, ezért nincs is szükség arra, hogy a másikat

egy bizonyos véleményre kötelezze. Természetesen nincs mindig egyetértés, de van annyi nyitottság és elfogadás a tagokban, hogy érdeklődéssel olvassák a másik elgondolását és kulturált vitába tudjanak szállni egymással.

2.3.2. A diskurzus leggyakoribb témái

A leggyakoribb szavak után kutatva az is körvonalazódott, hogy milyen témákban folyik a diskurzus: egyrészt kifejezetten szakmai témákról, másrészt az éppen körülöttünk zajló események hatásáról. A tanításhoz közvetlenül kapcsolható kifejezések közül a leggyakoribb a „feladat/feladatok” voltak, de második, harmadik helyen szerepelt a „teszt” és a „játék” szó is. Mindkettő ezen egy hónap jellemző problémáit mutatja: hogyan tudunk a távolban is vidámságot, játékoságot biztosítani a tanulás folyamán, és hogyan tudjuk a gyerekek otthoni, önálló fejlődését megbízhatóan mérni.

Az otthoni oktatás első hónapjának aktualitásai egyértelműen megmutatkoztak: az egyik leggyakrabban használt szó az „online” volt, rengetegféle kontextusban természetesen. Ehhez kapcsolódtak a különböző alkalmazások nevei (youtube, quizlet, zoom, google stb.). Másrészt érezhetően nagy segítséget kaptak a tanárok azzal, hogy ezek az applikációk ingyenesek voltak – ezért növekedett meg olyan látványosan az „ingyenes” szó előfordulási esélye.



2. ábra. A „Mi, angoltanárok” Facebook-csoportban folyó társmentori munka összefüggései
 Forrás: saját szerkesztés

Bár a kényszerű otthonmaradás a legtöbb hagyományos tanári feladatot felülírta, néhány, a „normális” életre jellemző témával is kellett a pedagógusoknak foglalkozni március-áprilisban. Ilyen volt a „húsvét” – vizsgálatunk éppen az ünnep idején fejeződött be –, a „keret-tanterv” – több iskolában megkezdődtek a helyi tantervek készítése –, és az „érettségi” – a közelgő vizsga körüli bizonytalanságok rengeteg véleményt generáltak.

2.3.3. Feszültségoldás

A kvantitatív tartalomelemzési módszer egyik hátránya, hogy nem tudja a szavak mögöttes tartalmát megragadni. Ilyenek például a viccek, amik a rengeteg munka, kétségbeesés, a gyakran tűzoltásszerű ötlet-, módszer-, és digitális felületkeresés mellett szerencsére állandóan jelen vannak. A statisztikák szerint a nyolc legkedveltebb bejegyzés közül három is ezt a feszültségoldást szolgálja, közülük első helyen végzett – 1900 megtekintéssel, 120 hozzászólással és 41 hangulati reakcióval – a „Just for fun!”, vagyis „Csak a vicc kedvéért!” című poszt.

A „Mi, angoltanárok” Facebook-csoport kutatása után bátran kimondható, hogy tagjai valóban mentori feladatokat látnak el, társmentori munka folyik a virtuális térben. Megfordul itt pályakezdő és tapasztalt, érdeklődő és jól képzett tanár is, mindenki hozza a tapasztalatát, a tudását, s így szinte nincs olyan kérdés, amire végül ne találnának közösen választ. Kolozs Judit így írt erről tavaly, a csoport öt éves születésnapján:

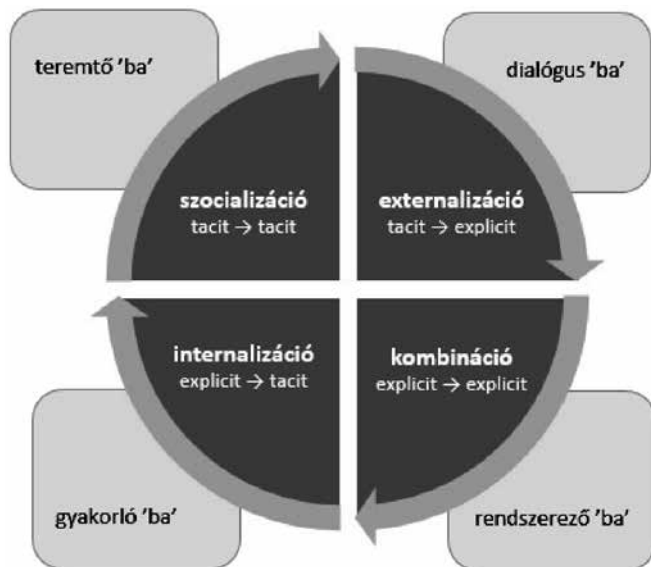
„Úgy találok, hogy csoportunk nagyonis betölti funkcióját: baráti hangú, egymást önzetlenül segítő közösség, ahol a színes, sokoldalú kreativitás erőteljesen megnyilvánul mindenki öröme, és helyet kapnak a saját készítésű segédanyagok, könyv-, weboldal, videó- és filmajánlások, továbbképzési esemény-meghirdetések, kérésre azonnali könyvkiadások és dolgozatcsereik, nyelvpedagógiai elméletek, szakmai diszkussziók, közoktatási aktualitások, álláslehetőségek, tanácskérés és –adás, ötletbörze, naptárhoz kapcsolódó anyagok, nyelvi és vizsgainformációk, viccek, kis színesek, és már egy személyes találkozót is nyélbeütöttünk. Ez a mi közös kincstárunk!”

3. Tudásteremtő tanulási környezet

A kutatás másik feltevése az volt, hogy a Facebook-csoportok tudásteremtő tanulási környezetként funkcionálnak. Ennek bemutatásához az elsősorban a közgazdaságtudományban ismert, tudásmenedzsmenttel foglalkozó japán gondolkodó, Nonaka (1998) elméletét hívtam segítségül.

Nonaka a tudás elsajátítását egy tudáspirálon képzelte el, ahol „a megismerést egy spirálszerűen ismétlődő, emelkedő ciklusokban zajló folyamatként” (Szőke-Milinte 2020) lehetne ábrázolni. A folyamat során az explicit, vagyis a kifejezhető, leírható, számszerűsíthető és a tacit, azaz a hallgatólagos, személyes, ösztönös tudás négyféle átadáson megy keresztül. Ezek

a lépések pedig a szocializáció, az externalizáció, a kombináció és az internalizáció. A Nonaka elméletén működtetett gazdasági szervezetekben a cél, hogy a szervezeten belül minél több, részben vagy egészen átfedő tudáspirált hozzanak létre és a spirálok sebességét fokozzák, ezzel mind az innováció és kreativitás létrejöttét hivatottak elősegíteni.



4. ábra. A Nonaka-féle tudáspirál és a 'ba' mint a megismerés kontextusa
 Forrás: saját szerkesztés Nonaka elmélete alapján.

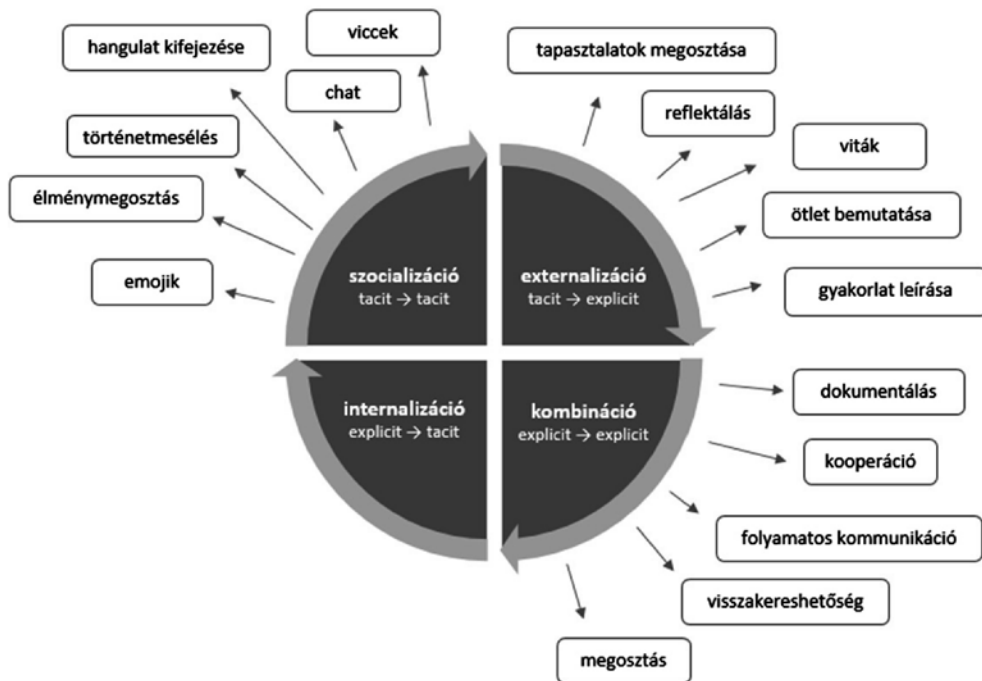
Hasonló tudásátadási lépések megfigyelhetők a Facebook-csoportok kommunikációjában is, ahol – hasonlóan az iskolákhoz - a csoport tagjai „közösen érdekeltek abban, hogy a tacit és explicit tudásokból új közös tudás keletkezzen”. (Szőke-Milinte 2020).

A zárt Facebook-csoportokban gyakran előforduló könnyed történetmesélések, élmény-megosztások, a hangulatok, tetszés, meglepődés kifejezése csak egy őszinte, bizalmas közegben létezhet. A hallgatólagos tudást ellesni, megfigyelni, vagyis a szocializációhoz jó lehetőséget biztosítanak az efféle csoportok társas érintkezései.

Az externalizáció folyamata, amely során az ösztönös, személyes tudás megfogalmazódik, továbbbíthatóvá válik, ennél is egyértelműbben jelenik meg a zárt csoportok diskurzusában. A hozzászólások, bejegyzések nagy része ugyanis éppen a saját gyakorlat, ötlet leírásáról szól. A Facebook-csoportok ráadásul úgy tudnak működni, hogy egy időben több diskurzus, egymás fölött, mellett történő externalizáció is folyhat. A csoport őszinte, nyílt hangulata, a kommunikáció informális jellege mind nagyban segítette a tudásátadás első két szintjét.

Az információk dokumentálása, elérhetősége nagyban kedvez a kombinációnak, hiszen az externalizált tudásokat a tagok egymással, sőt akár a csoporton kívüli tagokkal is megoszthatják, tovább növelve ezzel a kombinációk számát. A kooperáció pedig folyamatos kommunikációban történik, az egymásra való reflektálás állandóan újabb ötleteket generál.

A tudásátadás utolsó lépcsője, az internalizáció viszont már egy személyes tanulási folyamatot feltételez, mely során az egyén által megszerzett explicit tudás a gyakorlat, a készség szintjére kerül. Ez nem történhet a virtuális térben, tehát ennek mindenképp „terepen”, vagyis az iskolában, a tanteremben kell megvalósulnia.



5. ábra. A szakmai Facebook-csoportok tevékenységei a tudáspirál különböző szintjein
 Forrás: saját szerkesztés

Összegzés

Közhely, de igaz, hogy napjainkban a megismerés elképzelhetetlen a digitális eszközök és a virtuális tér bevonása nélkül. Ezen eszközök túlzott, nem megfelelő használatának veszélyeiről nem lehet eleget beszélni, de érdemes a lehetőségeket is keresni bennük. A Facebook-csoportok társmentori, tudásteremtő szerepükkel nagyon is alkalmasak a hagyományos szakmai csoportok, tanulási környezetek kiegészítésére.

A csoport általi mentorálás ingergazdag szakmai közeget biztosít, megsokszorozza a szakmai tapasztalatokat, gazdagítja a módszertani eszköztárat, biztosítja a társak segítségével a problémák többszempontú elemzését. Folyamatos és „intenzív továbbképzésként” működik, ezzel a sikeres és hatékony pedagógiai és szaktanári munkát erősíti. Mindez a pedagógusok

egészséges önbecsülését, magabiztosságát, motivációját szolgálja. Ez lehet egyben az egyik leghatásosabb védelem a kiégés és pályaelhagyás ellen is.

Az ilyen nagylétszámú, aktív, szinte lüktetően eleven pedagógus közösségek létezése mutatja azt a jelenlevő igényt, igényességet, jövőbe vetett hitet, ami a gyerekeinket nevelő, oktató tanároknak, ezek szerint, minden nehézségük ellenére megvan. Nagyon örvendetes, hogy van tanári fogadóközönség erre az impulzusokat adó, állandó megújulást nyújtó, kísérletezést ösztönző szemléletmódra, amit a szakmai Facebook-csoportok is megvalósítanak munkájukban.

Végül megállapíthatjuk, hogy ha a tudásátadás gyorsasága és a tudáspirálok megsokszorozása olyan fontos a gazdasági élet hatékonyságának fokozásához, akkor kellő elszántsággal kellene ezt az oktatás sikerességéért a tanári munkában is hasznosítani. Ennek hatékony közegei lehetnének a pedagógusok egymást segítő, támogató, vagyis mentoráló közösségei – akár a fizikai, akár a virtuális térben.

Felhasznált irodalom

- 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelés intézményekben történő végrehajtásáról
- Balázs Ágnes 2016. Fogalmi alapok és a szószák módszer. In: *Kvantitatív szövegelemzés és szövegbányászat a politikatudományban*, szerk. Sebők Miklós, L'Harmattan
- Commission of the European Communities 2007. *Improving the Quality of Teacher Education 2007. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Brussels: Commission of the European Communities
- Geeraerts, Tynjala, Heikkinen, Markkanen, Pennanen, Gijbels 2015. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 2015, Vol 38, No. 3, 358–377.
- Géring Zsuzsanna 2017. Kevert szövegelemzési módszertan alkalmazása gazdasági és társadalmi jelenségek vizsgálatához – online CSR-kommunikáció vizsgálata tartalomelemzéssel és diskurzuselemzéssel. *Vezetéstudomány*. Budapest Management Review. 2017. 04. 08.
- Langelotz, Lill 2013. *Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven?* Education Inquiry, 4:2, 375–394
- Nonaka, I. – Takeuchi, H. 1998. *A Theory of the Firm's Knowledge-Creation Dynamics*. – Chandler, AD. – Hagström, P. – Sblvell, Ö. (eds.) *The Dynamic Firm*. Oxford University Press Oxford. 214–241.
- Dr. 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*. Budapest. PPKE.

Dóra László

A médiaműveltség alkalmazása, modelljei

Bevezetés

Az oktatásméletben a médiaműveltség fontos elem, amely a megszerzett információkat és azoknak a felhasználását a tanulás módszertanának középpontjába állítja. A felfedezéssel, tanulás és aktív gondolkodás eszköze a megfelelő források számbavétele, valamint kritikus alkalmazása. Ezeknek a műveleteknek a készsége az élethosszig tartó tanulás során elkíséri az embert, és a hasznosítás valamint új tudáselemek felhasználása az ismeretszerzés és tanulás alapja is egyben. (Share 2008: 65)

A tanulás „munkájához”, csupán eszköz a médiaműveltség, tehát előfeltételezi ez utóbbinak a leghamarabb történő megszerzését. Ennek célja és lényege, hogy mind az oktatásban mind pedig az iskolán kívüli tevékenységek változatos formájára alkalmazható legyen. (Redmond 2012: 111)

David Shenk (1998) megfogalmazása szerint „információs szmog”-ban élünk, ahol az információ mennyisége és minősége sokszor jelent gondot. Mindezek egyúttal a további problémák kiindulását is jelentik: a válogatás folyamatában az autentikusság ellenőrzését, a megbízhatóság problémáját.

A közoktatás általában véve csak a technikai készségekre koncentrálnak, a legfontosabb értékelési és kritikai felhasználás folyamata az információkkal kapcsolatban nem képezi az oktatás részét, ezért nem kerül sor az aktív gondolkodási műveletekre sem a tanulás során. (Varga, 2008)

Az alapfeltételként értelmezett előismereteket a középiskolák már régóta tanítják, a törzsanyaguk szerves részét képezi. A második feltételhez azonban nincsenek a tanárok felkészítve, illetve nem kultiválnak olyan tanítási-tanulási formákat, amelyekhez nélkülözhetetlenek lennének a megfogalmazott készségek.

Általában az értelmezési módszer vagy keret hiányzik, amely háttértudást nyújt a felhasználónak. A digitális kultúra és a számítógépes világ esetében ez már nagyon hamar megoldódott módszertanilag, mégis, például olyan régi médiumok, mint a nyomtatott sajtó területén még nincsenek olyan egységes modellek, amelyek értelmezni és felhasználni segítenek a világról szóló információkat. (Kaplowitz 2012: 144)

A fő probléma azonban minden esetben a háttértudással van összefüggésben. Ez a felhasználás oldalát, vagyis az egymást követő logikai és értékelési műveletek elvégzését jelenti, kritikus gondolkodás és feldolgozás terén.

A felsőoktatásban szélesebb és közvetlenebb a kapcsolat a tudás, valamint az aktív és kreatív alkalmazás között, mint más oktatási szinteken. Határozott előnyt jelent, hogy sok területén a résztvevőknek már saját tapasztalatuk, véleményük és naiv tudásuk lehet a média

egy területiről. Az elsajátított ismeretek, és azoknak a gyakorlati megvalósítása, egy integrált oktatás részét képezheti, amely fontos alapja a későbbi tanulmányoknak és élethosszig tartó készségeknek. Javasolt tehát, hogy a felsőoktatási intézmények hatékonyabban használják a médiaműveltséget tanulás és tanítás fejlesztéséhez.

Ez fejlesztheti a hallgatók tanulási és önálló, felelős ítéletalkotási képességét, amely a gyakorlással arányban nőhet – állítja a felsőoktatással foglalkozó Boyer-jelentés. (Boyer) Elősegíti az önirányított tanulást, hozzájárul az élethosszig való tanuláshoz, vagy a szabadidős felhasználáshoz. Ez az intellektuális képesség a tanulás tanulását is támogatja. (Bawden–Robinson 2012: 39)

A kulcskompetenciák szükségesek ahhoz, hogy az életen át tartó tanulás és tudásmegújítás készség legyen. A kompetenciaalapú oktatás pedig pontosan a megszerzett készségek alkalmazását helyezi előtérbe. (Simon 2005)

Összefoglalóan elmondható, hogy – többek között – média terjedésével és az általa közvetített információk terjesztésével a tudásszerzés jelentősen megváltozott, informális területekre is kiterjedt. Ez a tudásszervezési módszerekre is kihat, mert előtérbe kerültek a mindenki által megszerezhető információk. Az ezekből eredő tudás kinyeréséhez differenciált pedagógiai módszerekre van szükség, amely ezeket képes kifejleszteni, begyakoroltatni a hallgatókkal, hogy egész életükön át elkísérje őket.

A hatékony és a modern tanítási környezetnek megfelelő médiaoktatás kettős kulcsfogalom köré épül, ez a két összetevő a neveléstudományt segítő területen a tanulókra, az oktatás tárgyára és az információfeldolgozás szempontjából fontos tanulási folyamatokra is tekintettel van. A modern médiaoktatás alapelemei közé tartozik a kompetenciafejlesztés és a médiaműveltség.

1. A médiakompetencia

A kompetencia fogalmát és a hozzá kapcsolódó tartalmat Noam Chomsky nyelvésztől származtatják, és pszichológiai rendszerként határozzák meg, mint kognitív alapú tulajdonságot. (Vass 2009)

A kompetencia olyan elméleti alapra épülő gyakorlati képesség, amely természetes közegben és életszerű tapasztalatokon keresztül alakul ki, beépül az ember tudásszerkezetébe, és ösztönösen alkalmazza a felhasználó, mint kész megoldási sémát az ismerős helyzetekben. (Gecsó 2006: 18)

A kompetenciák egyénileg hordozott belső mentális struktúrák, amelyek kognitív és gyakorlati képességeket, motivációt, attitűdöket és magatartási komponenseket tartalmaznak. Ezeket egész életen keresztül különböző helyzetekben hívhatjuk elő, igényektől és kontextustól függően. A kompetenciák nem csak oktatási környezetben, hanem azon kívül is fejlődnek, és a fejlődésükhöz a tömegtájékoztató eszközök is hozzájárulnak. A kompetenciák nem tartalomfüggőek, hanem az alkalmazásra helyezik a hangsúlyt, továbbá nem köthetőek iskolai tantárgyakhoz. (Rychen–Salganik 2001: 100)

Az Európai Unió nyolc kulcskompetenciát határozott meg, ezek közül több fedi le egyszerre a modern tömegkommunikációs eszközökhöz szükséges kompetenciaterületet. (Sz. Tóth 2004: 176)

Az első az anyanyelvi kommunikáció mint kompetencia, amely különböző stílusú és rendeltetésű szövegek meghatározására, feldolgozására vonatkozik. A szöveg aktuális tartalma alapján az értelmezésben van szerepe, és a további alkalmazásban, használatban segíti az egyéneket. Itt szerepel a tények értelmezésének képessége különféle kontextusokból, valamint az információszerzés és feldolgozása tanulás és tudás rendszerezése céljából. Az attitűdök között szerepel a változó társadalmi- és kommunikációs környezetnek való megfelelés és tudatosság, amely szinte rámutat az információs és kommunikációs technológiák és eszközök használatára. Ez a kompetencia magában foglalja az információk közötti válogatást, a megszerzett adatok kritikus értékelését, a releváns információk közötti különbségtételt. (Rychen–Salganik 2001: 33)

A különböző szövegeknek a célnak megfelelő stratégiával való olvasása, értelmezése, megfelelő érvelési technikák olvasata egyenértékű az irreleváns elemek kiszűrésével egy adott szövegekörnyezetből, valamint az esetlegesen manipulatív szerkesztések felismerésével. (Sz. Tóth 2004: 133).

A digitális kompetencia az információs társadalom technikáinak a kritikus használatát jellemzi, magában foglalva az információkeresést és értékelést. Hangsúlyos a nagy mennyiségű információhalmazból a félrevezető vagy szubjektív információk megkülönböztetése. (Kubey 1997: 85)

A tanulás tanulása kompetencia, részben hordozza a változatos eszközökön át megszerzhető műveltség előmozdítását. A problémamegoldás, új információk megszerzése, feldolgozása és értékelése képezi az önálló tanulás alapját, különböző kontextusokban, és eltérő forrásokat használva.

Az utolsó kompetencia, a kulturális tudatosság pedig a közvetítő eszközök segítségével való kulturális megismerési folyamatokat és kreatív kifejezést hangsúlyozza. (Sz. Tóth 2004: 199)

2. Médiaműveltségig vezető út

Az információs műveltség egyik meghatározása szerint az információ megtalálásának és felhasználásának képességét jelenti. Az a személy, aki erre képes, hatékonyan keresi meg a szükséges információt, kritikusan és kompetensen értékeli, valamint kreatívan használja fel értő válogatás után szükségleteinek és céljainak érdekében. (AASL, 1998)

Az információs műveltség tágabb fogalom a digitális műveltségénél, ez utóbbi elsősorban az információtechnikai alkalmazásokhoz rendelt ismereteket jelenti. A számítástechnika és digitális kommunikációs technikák korában a digitális írástudást főként a szoftverek működtetésére és a kapcsolódó technológiák üzemeltetésére használják, a tömegkommunikációs rendszerekre is kiterjesztve a fogalmat. A digitális írástudás kifejezetten a hálózatokon és az interneten megtalálható információk keresését, értelmezését, felhasználását jelenti, a két fo-

galom azonban elválaszthatatlanul egybefonódik, és a szakirodalom sok esetben nem tesz különbséget a kettő között. (Andretta 2005: 35)

A digitális írástudás a nevében foglalt technológiák elérését, kezelését, értékelést tartalmazza, továbbá a megszerzett információkra való reflektálást. A digitális írástudás azt jelenti, hogy az ember képes azonosítani, megtalálni, értékelni, rendszerezni, hatékonyan létrehozni és felhasználni, (majd közzétenni) az információkat egy probléma megoldása érdekében. (Kaplowitz 2012: 98)

A médiaműveltség kutatásának területe közül a médiahatásokkal foglalkozó kutatások, a médiahasználat, a média szövegeinek megértése, illetve a médiaoktatás mind a neveléstudomány tárgykörébe tartozik. A médiaoktatás ezen kívül, a módszertanra vonatkozó megfigyelések mellett az oktatás hatásainak és hatékonyságának mérését vizsgálja. A médiaműveltséget szinte kizárólag a digitálisan is elérhető média tartalmakra használják a szakértők, amikor az információs műveltség fogalmában határozzák meg a helyét. (Lankshear és Knobel 2008: 163)

A médiajártasság fogalma a társadalmi és tudományos szükségszerűség fejlesztésében és intellektuális fejlesztésében egyaránt szerepet játszik. A média írástudás vagy média műveltség azon ismeretek és készségek, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, információk és tudás, illetve ezek hogyan keletkeznek. A média területén való jártasság azt jelenti, hogy a fogyasztók a tömegmédia információs folyamatát saját javukra és tanulásukra használják fel, ezért szükséges a médiaismeretek integrálása az oktatási rendszerbe, úgy, hogy konkrét és tantárgyak feletti formában is használható tudást nyújtson. (Gilster 1997: 46)

A médiakompetencia a tömegkommunikációs tartalomnak és funkciónak a megértésére irányuló fejlesztése. A média összefüggéseinek megismerése és ezzel kapcsolatos tudás fejlesztése, a véleményalkotó képesség és megfelelő felhasználó magatartás szerves részét képezi. (Potter 2013: 102)

A médiaműveltség jellemzője hogy az információkat és az azokat hordozó kontextusokat a fogyasztók kritikusan használják és értelmezik, mindez egy magasabb szintű kognitív képességet feltételez a keresésnél vagy a technikai használatnál, és segíti a befogadót abban, hogy csökkenteni tudja a média látens befolyásoló hatását. (Potter 2013: 75)

A médiaismeretek oktatására, tömegkommunikáció kreatív használatára és oktatás számára is kiaknázható pozitív lehetőségek hatására is fel lehet használni, valamint alapvető kultúr-készségnek tekinthető a médiaműveltség. (Gabos 2010: 30)

A médiaműveltséggel szembeni fő követelmények a tanuláshoz és tudásszerveződéshez való alkalmazás, a média által bemutatott reprezentációk lényegének felismerése, és a hasznos tudássá alakítás a kritikus befogadás, vagyis gondolkodási műveletek során, amelyek a tömegkommunikáció jellemzőihez kapcsolódnak. (Share 2008: 41)

A médiaműveltség tehát azoknak az ismerteknek és készségeknek a halmaza, amely ahhoz szükséges, hogy a médiumokban megjelenő üzeneteket megértsük, és tudjuk, azok hogyan keletkeztek. A tömegkommunikációból nyert információk kritikus kezelése, elemzése és értékelése is egyúttal. Ahhoz hogy a tömegkommunikáció közlési formáját és a megalkotott reprezentációkat megértse a közönség, ismernie kell a tömegkommunikáció munkáját. (Macedo és Shirley 2007: 145)

Gyakorlatiasabban a médiaüzenetek értelmezése-elemzése-feldolgozása, mint befogadó központú gyakorlati referencia. Ez magában foglalja a bemutatásból eredő hatásoknak, vagyis az érvelésnek, továbbá szimbolikus és kulturális kódoknak a felismerését – röviden a média gyártási struktúráját. Minden médiaválfaj tudatos értelmezésének kompetenciája, az információk alakításának megértése a média működésének elemzésén keresztül. (Celot–Torneró 2008: 37)

Széleskörűen tekintve, a médiában bemutatott jelenségek jelentésének felfogása, a jelentés kialakítása és létrehozása az egyének által, egy olyan környezetben, amit minden nap befolyásol a tömegkommunikáció intézményrendszere. A kritikus befogadó tudja dekódolni és értékelni a közzétett üzeneteket, céltudatos és rutinszerű műveleteken keresztül, és képes elrugaskodni a minimális tartalomelemzés szintjétől. (Burn–Durran 2007: 73)

Ez azért is fontos, mert a médiászövegek nagy részben nyitottak, céllal és funkcióval jönnek létre, és egyéni tapasztalatoktól függ az értelmezésük. (Thoman 2003: 280)

A médiaműveltség fogalmán jól érezhető az aktív használat és kritikus magatartás előtérbe kerülése, mert a média az önálló tanulás eszköze lehet, így az információs és kommunikációs technika és kompetencia részét képezi.

Worsnop (1994) szerint a médiakompetencia nem lehet tudattalan, és alapvető elméleti ismeretek nélkül nem értelmezhető, a médiatanulmányok szerves részeként alakul ki.

Shepherd (1993) három összetevőre bontotta a médiaműveltséget. A kritikus megértés és értelmezés a fő cél, ez azonban csak akkor teljesül, ha a médiatermékek gyártásának folyamata ismert a felhasználó számára, valamint célközönség is aktív az üzenetek értelmezésében.

Ahhoz hogy információval rendelkezünk, bizonyos forrásokra van szüksége az embernek, ezek a tömegkommunikáció eszközei. Ebben az értelemben tehát az információhordozó a média, így a médiaműveltség túlmutat az információs műveltségen, mert magában foglalja a hozzáférés és kiválasztás kérdéseit. (Mlinarics–Horváth 2010: 2)

Amíg az információs műveltséghez és digitális írástudáshoz elegendő a tanulás és mechanikus gyakorlottság, a médiaműveltséghez már feltétel az értelem szerinti tevékenység. (Martin–Madigan 2006: 57)

3. Két modell

A digitális írástudást és információs műveltséget egyesítő, egyik legkidolgozottabb modell, az angol Felsőoktatási és Tudományos Könyvtárak Szövetségének (SCONUL) alkotása. A modell nagy előnye, hogy rendszeresen frissítik és átdolgozzák, az eredeti 1999-ben készült alapjait is felhasználva, újraértékelve. A 2011-es átdolgozás már túlmutat a hagyományos információs műveltségen és azt magában foglaló digitális írástudáson, és egyre jobban közelít a média hagyományos jellemzőit előtérbe helyező konstrukcióra. (SCONUL 2011)

Az új átdolgozás felhívja a figyelmet arra, hogy az információ meghatározásánál és használatánál értékelni kell a digitálisan – vagy azon kívül – elérhető minden információ típust, valamint hogy ezek nem a valóságot ábrázolják, hanem egy virtuális bemutatásnak a részei.

Ezért a fellelhető adatok valamilyen formában szerkesztettek, azaz struktúrájuk van, amelyet a tartalomszolgáltató határoz meg a rendelkezésre álló technikai feltételek mellett. Ezek a tartalmak éppen ezért elsősorban különböző felhasználói rétegeknek készítettek, és ezeknek a jellemzői alapján szerkesztettek. Az információk feldolgozása ugyanakkor a fogyasztók egyéni igényei és előzetes ismeretei szerint történnek, és önálló választások előzik meg. Éppen ezért meg kell határozni az egyes tartalmak használata esetében, hogy vannak-e különféle változatai ugyanannak az információnak, amelyek a felhasználóhoz, annak tudásához és igényeihez igazodnak.

Az így létrehozott és kibocsátott információk és azok elrendezése, valamint megjelenésük közege pedig egy kulturális kontextust is hordoz magán. A pedagógiában ezért fontos, hogy ezt a körülményt figyelembe vegyék a tanárok, és az oktatási módszerek meghatározásánál ne csak a tartalmakat vizsgálják, hanem nyitott értelmezési keretben kerüljön feldolgozásra az aktuális információra épülő tananyag. Ez az európai modell nagyon hasonlít az amerikai médiaműveltség fogalmához, és annak körvonalazott tartalmához.

Az amerikai médiakutatás és oktatás során öt szemléleti alappillérről szoktak beszélni, amely minden egyes médiatípus és médiaformátum esetében meghatározott, továbbá tartalomtól független. Ezt a tengerentúlon a médiaműveltséggel azonosítják, amelyet kulcskompetenciaként fogalmazzák meg.

Thoman 1993-ban készült és pontokba szedett összefoglalását az alapokról szintén permanensen frissítették, hogy a XXI. század médiakihívásainak is megfeleljen. (Thoman 2003: 280)

Az első alappillér az, hogy a média üzenetei konstruáltak, vagyis valaki valamilyen célból elrendezte a tartalmi mondanivalót, amelyet lényegesnek vélt, tehát valamilyen direkt szándék és akarat áll a bemutatás háttérében. (A modellek alább szerepelnek.)

A következő pont szerint a médiaüzenetek minden egyes formája egyedi médiaszabályok (és lehetőségek) keretei alapján jön létre, melyek a hír megalkotójától függenek. Ilyenek például a kamerakezelés és érzékeltetés viszonya, a szöveg újságírói szabályainak szerkesztési elvei, amelyek már befolyásoló, nem tartalmi tényezők. Ezek ismeretével és megértésével válik lehetővé a manipuláció kivédése.

A középső tényező az üzenetek egyénekre gyakorolt hatása, amely azt feltételezi, hogy minden egyes befogadó másként fogja fel és értelmezi a híreket, aszerint, hogy milyen személyes jellemzői, tapasztalatai vannak. Ezek adják meg azt a leírható változókból álló, minden fogyasztónál egyedi kritériumrendszert. Ide tartozik a figyelem intenzitása, az érdeklődés, előismeret. Ez meghatározza, hogy ezután mit utasít el és mit hisz el a média tartalmából a befogadó, illetve egyáltalán melyik hír kelti fel a figyelmét.

A negyedik lépcső a befolyásolás és hatások tekintetében a működtető rendszer szélesebb körben értelmezett kontextusának feltérképezése, azaz a társadalmi, gazdasági, politikai környezet. Ezek a médiát körülvevő rendszerek olyan „klasszikus” fogalmakat fednek, mint a kereskedelmi kontra közszolgálati média, a reklámok, a műsortipológia stb.

Az utolsó elem szerint, az üzenet a valóságnak egy olyan reprezentációja, amely a megalkotó szemszögéből kerül felépítésre, vagyis a nézőpont egyben értékrendszer is.

USA / Thoman modell	Angol / SCONUL modell
konstruált médiaüzenetek (tartalmi mondanivaló elrendezés, lényegkiemelés)	szerkesztett médiaüzenetek (struktúra, technikai feltételek)
médiaszabályok (szerkesztési elvek, lehetőségek)	
nézőpont, értékrendszer	
működést meghatározó kontextus	kulturális kontextus
egyéni befogadás, eltérő értelmezés lehetősége	egyéni feldolgozás

Az amerikai és angol médiaműveltség szintjei

Összegzés

A modern oktatás során elengedhetetlen alapfeltétel a médiaműveltség kialakítása a felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében. Ez kizárólag a hallgatók aktív közreműködésével és változatos feladatokon keresztül lehetséges, amelynek során a résztvevők megismerik a média működésének néhány fázisát, illetve azt a folyamatot, amely a valóságról alkotott képet átformálja.

A legegyszerűbb és leghatékonyabb módszerek erre, ha a hallgatók megtanulják néhány lépésben a tömegkommunikációnak a működési mechanizmusát, valamint az azok mögött rejlő látens hatásokat, torzító tényezőket. Ezeket a befolyásoló hatásokat több modell is szemlélteti, és képletesen leírja, valamint ezek a deskriptív – és lépésről lépésre haladó-, logikai lépéseket elemző sémák egyúttal magukban hordozzák a médiaműveltség lényegi, elméleti tudnivalóit.

A médiaműveltséggel kapcsolatos tudás, és egyúttal gyakorlati kompetencia, könnyen, gyorsan és hatékonyan megtanítható, valamint alkalmazhatóvá válik, ha az angolszász – vagy akár más nyelvterületeken keletkezett – modelleken keresztül mutatják be a tanárok a felsőoktatásban résztvevő hallgatóknak a tömegkommunikációval kapcsolatos ismereteket összefoglalóan. Tekintettel arra, hogy maguk a modellek egyszerűek és praktikusán megérthetőek, a leendő pedagógusok viszonylag kis mennyiségű munkával újabb és újabb, a rábízott gyerekek életkorának megfelelő szintű játékos feladatokat lesznek képesek belőlük megalkotni.

Felhasznált irodalom

- AASL 1998. *Information Power: Building Partnership for Learning*. America association of School Librarians and Association for Educational communications and Technology. ALA, Chicago.
- Andretta, Susie 2005. *Information Literacy: A practitioner's Guide*. Chandos Publishing. Oxford.

- Bawden, David – Robinson, Lyn 2012. *Introduction to information science*. IL: Neal-Schuman. Chicago.
- Boyer Comission: *Reinventing Undergraduate Education*. http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer_Report.pdf Utolsó megtekintés: 2012. 12. 03.
- Burn, Andrew – Durran, James 2007. *Media Literacy in Schools*. Practise. Production and Progression. Sage. London.
- Celot, Paolo – Tornero, José Manuel 2008. *Media Literacy in Europe*. EAVI. Brussels.
- Dearing, Ron 1997. *Higher Education in the Learning Society*. HMSO Norwich.
- Dessewfy Tibor 2004. *Bevezetés a jelenbe: az Információs kor szociológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gabos Erika (szerk.) 2004. *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat. Budapest.
- Gecső Tamás (szerk.) 2006. *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Gilster, Paul 1997. *Digital Literacy*. Wiley. New York.
- Kaplowitz, Joan 2012. *Transforming Information Literacy Instruction Using Learner-Centered Teaching*. Facet. London.
- Komenczi Bertalan 1997. On-line. Az információs társadalom és az oktatás. Új Pedagógiai Szemle 1: 74–96.
- Kubey, Robert (ed.) 1997. *Media Literacy in the Information Age*. Transaction Publishers. New Jersey.
- Lankshear, Colin – Knobel, Michael (eds.) 2008. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang. New York.
- Macedo, Donald – Shirley, Steinberg 2007. *Media Literacy: A Reader*. Peter Lang Publishing, New York.
- Martin, Allan – Madigan, Dan 2006. *Digital Literacies for Learning*. Facet Publishing. London.
- Mlinarics József – Horváth Noémi 2010. A XXI. század írástudása. Médiaműveltség – Media Literacy. *Felnőttképzés* 8: 1–4.
- Potter, James 2013. *Media Literacy*. Sage. California.
- Redmond, Theresa 2012. The Pedagogy of Critical Enjoyment: Teaching and Reaching the Hearts and Minds of Adolescent Learners Through Media Literacy Education. *The Journal of Media Literacy Education* 4: 106–120.
- Rychen, Dominique Simone – Salganik, Laura (eds.) 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Germany, Hogrefe & Haber, Göttingen.
- SCONUL 2011. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model*. <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf> Utolsó megtekintés: 2012. 03. 05.
- Share, Jeff 2008. *Media Literacy is Elementary: Teaching Youth to Critically Read and Create Media*. Peter Lang Publishing. New York.
- Shenk, David 1998. *Data Smog. Surviving the Information Glut*. Harper. San Francisco.
- Sheperd, Rick 1993. Why Teach Media Literacy. Quadrant Educational Media Services, Toronto.

- Simon Gabriella 2005. *Kompetencia alapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok* <http://www.mamesz.hu/documents/szakmai/simon-gabriella.pdf> Utolsó megtekintés: 2013. 13. 05.
- Sz. Tóth János (szerk.) 2004. *Felnőttképzés az Európai Unióban*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- Thoman, Elisabeth 2003. Media Literacy – A Guided Tour of the Best Resources for Teaching. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76: 278–283.
- Varga Katalin (szerk.) 2008. *A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről*. PTE FEEK Könyvtartudományi Intézet. Pécs. <http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/> Utolsó megtekintés: 2013.01.01.
- Vass Vilmos 2009. *A kompetencia fogalmának értelmezése*. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak> (2014. 01. 01.)
- Worsnop, C. 1994. *Screening Images: Ideas for Media Education*. Wright Communications. Kanada.

Lerch-Cserei Judit

Médiaműveltség, médiakommunikációs tudatosság gyerekkorban. Kutatási alapvetés az óvodai online foglalkozások vizsgálatához

Bevezetés

„Meg kell szabadulnunk attól a rossz szokásunktól, hogy azon törjük a fejünket, mit művel a média az emberekkel, ehelyett azt a kérdést kell feltennünk magunknak: mit kezdenek az emberek a médiával?” (James D. Halloran, 1970)

Nagy Krisztina Új szerepben a médiaoktatás? című tanulmányában fontos és a mai korunkban elengedhetetlen kérdésekre keresi a választ, adott esetben azt, hogy mit kezd a gyerek a saját médiakörnyezetével, mire használja a médiatartalmakat, hogyan építi be formálódó világképébe a médiaüzeneteket, és hogyan vesznek részt ebben a körülötte lévő felnőttek, elsősorban a szülők és természetesen a pedagógusok.

Számtalan nemzetközi és hazai kutatás is igazolja, hogy egyre alacsonyabb korosztály kerül a kibertér bővületébe. Az interaktív médiumok hatásának vizsgálata talán nem tűnik evidenciának abban az esetben, ha az új médiumokkal való kommunikáció cselekvésének eme szintjét az óvodások körében végezzük. Azt ugyanis, hogy a kisiskolások a Médiapolisz lakói és gyakorlott nethasználók, magyar és nemzetközi kutatások is igazolják. A szülői mediáció pedig az idő előrehaladásával egyre kisebb a fiatalok körében. Éppen ezért igen fontos akár formális, intézményesített keretek között akár non-formális úton a médiakommunikációs tudatosság és a médiaműveltség, vagyis a kritikus médiafogyasztás elsajátítása az egészen kicsi gyerekeknél is.

A digitális bennszülöttek digi nyelvet beszélnek, digitálisan kódolva születnek, fontos lehet tehát a kítűzött célokat metodológiai szempontok mentén újragondolni. E tanulmány arra a legfőbb kérdésre keresi a választ, hogy az interaktív médiumok bevonásával, meg lehet-e szólítani a legkisebb korosztályt, fel lehet-e mérni az új médiaeszközök használatára vonatkozó szokásaikat, és beszélhetünk-e médiakommunikációs tudatosságról az óvodában? Egy járvány, amelyre nem számít senki, hirtelen megszünteti az óvoda mint köznevelési intézmény fizikálisan elérhető csoportszobáit, benne a legfőbb célokkal, a gyermek fejlesztésével. Fontos kérdés, hogy helyettesíthető-e (természetesen nem mint paradigmaváltás, hanem mint kiegészítő online tevékenység) az internet és az új média eszközök segítségével?

1. Milyen a médiakörnyezet, amelyben élünk?

A kibertérben élők, kommunikálók világa ma már nem különleges, nem valamiféle földöntúli megmagyarázhatatlan dolgot feltételez, inkább az válik furcsává, aki nem az on-lények (Aczél 2012: 133) táborába tartozik.

A Z generáció médiahasználata megkérdőjelezhetetlen. Myat Kornél 2010-ben a Média-kutatóban megjelent „Médiaelméletek és a késő-modern médiakörnyezet” című tudományos publikációjában is leírja azt, hogy mára már szinte mindennaposá vált, hogy a híradóban visszaköszön valakinek a mobil telefonjával készült videója, bárki kifejtheti véleményét saját blogjában vagy az ismert közösségi oldalon. Éppen ezért médiatartalmakat bárki véleményezhet, megoszthat, és akár még szerkeszthet is.

A szerző már a cikk bevezetőjében megfogalmazza az olvasó számára, hogy a késő-modern médiakörnyezet jellemzőit kívánja áttekinteni, bemutatva a már ismert médiahatás modellek állításait és a késő-modern média lehetséges megközelítéséhez próbál néhány használható szempontot adni. Úgy gondolom, ez az írás hasznos tanulmány egy késő-modern médiakutató számára.

2. A téma aktualitása

A téma aktualitását jó néhány pontban érdemes összefoglalni, főleg hazai és nemzetközi kutatásokra alapozva.

Ezek közül a Kósa–László kutatópáros igazolt eredménye, miszerint a *Médiapolisz* lakói, a digitális bennszülöttek használják az új médiaeszközöket, a szülői mediáció az életkor előrehaladásával egyre kisebb. A digitális átállással, technológiai újítások nehézségeivel is meg kell küzdenünk, ahogyan azzal is, hogy egyre kisebb korosztály kerül a kibertér bűvkörébe.

Jól megfigyelhető továbbá az is, hogy egyre több külföldi és magyar csecsemőknek szóló műsor, tv csatorna jelenik meg. A tömegkommunikáció pedig hatást gyakorol ránk, befolyásol minket, az „agenda settings” pedig Bajomi-Lázár Péter szerint: megmondja nekünk, miről gondolkodjunk.

Fontos kérdések tisztázására van tehát szükség:

- Használja-e az óvodás korosztály a médiaeszközöket?
- Szükség van-e már egészen kicsi korban, óvodában elkezdni tudatos, kritikus médiafogyasztóvá nevelni gyermekeinket?
- Mikortól kell foglalkoznunk a kritikus médiahasználat elsajátításának fontosságával? Hogyan tegyük ezt meg?
- Milyen hatással vannak a különböző médiatartalmak a kisgyermek kognitív, affektív és pszichomotoros képességeire?
- Korlátozzák-e a szülők a modern multimédia eszközök használatát az általam kiválasztott célcsoportoknál?

- Fejleszthetőek-e a gyerekek affektív, additív és pszichomotoros képességei az online térben is?
- Van-e korreláció a szülői mediáció és a gyermekek médiahasználati szokásai, illetve a „media rich household” között?

3. Egy kutatási probléma megfogalmazása

Célul tűzhető ki tehát egy olyan releváns mérőeszköz elkészítése, mely adekvát kérdésekből áll, objektív, megbízható, és megfelel az érvényesség kritériumának is. Valószínűsíthető, hogy a kutatás eredményeivel bizonyítható lesz, hogy a kiskorúak médiahasználati és a médiaműveltség elsajátítása, új tanulási stílusok bevezetése megkérdőjelezhetetlen. A fiatalok legfőbb igényeként, amint az nemzetközi kutatásokból is kiderül, a kreativitást, véleményalkotás lehetőségét tekinthetjük. Feltételezésem, hogy egyre fiatalabbak kerülnek a kibertér bővületébe. A szülői mediáció pedig kevésbé van jelen a „bennszülöttek” életében. Éppen ezért óriási szerepe van a probléma megoldásában az iskolának mint másodlagos nevelői szintnek. A digitális nyelv fiatal használói azonban a korábbi generációktól eltérő módon gondolkodnak, más információkeresési stratégiákat alkalmaznak, más nevelési módszerekre vágnak. Fontos célkitűzésnek kell lennie, hogy a tanárok ne szorongjanak attól, megfelelő-e digitális kompetenciájuk diákjaik számára. Megfogalmazott kutatási kérdéseim a kisgyerekek médiahasználati szokásainak feltérképezése mellett a szülői mediáció, a médiaműveltség, médiaértés témakörére is szeretne rávilágítani.

Feltételezésem, hogy a meglévő kutatási eredményekkel összehasonlítva, az óvodások médiahasználatának szokásai nagymértékben az új médiumokkal eltöltött idő és a tartalomhasználat közötti különbségekkel korrelál.

Úgy gondolom, hogy a szülői mediáció feltételezhetően nemcsak ellenőrző, hanem értelemadó is.

Véleményem szerint a szülők használják elektromos bébiszitterként az okostelefont és a televíziót a kisgyermeknél, de a kiskorúak médiahasználati szokásai nagymértékben függ a szülői kontrolltól. Valószínűsíthető, hogy a médiaműveltség elsajátítását már óvodás korban el kell kezdeni, játékos formában.

3.1. A szakirodalmi előzmények rövid áttekintése

A kutatási témával kapcsolatban számtalan releváns szakirodalmat fellelhetünk Magyarországon és nemzetközi viszonylatban is. Ezek közül csak néhányat áll módomban kihangsúlyozni. Az újmédia terminus létjogosultságát és jellemzőit Aczél Petra „Médiaretorika”, „Új retorika” című könyvében írja körül egy kutatni kívánó ember számára a legrészletesebben. Ugyancsak említésre méltó Bajomi-Lázár Péter „Média és társadalom” című műve is, a szer-

zõ ugyanis több fejezeten keresztül taglalja elméleti modelleken keresztül a média hatásait. Az oktatási módszerek vizsgálatánál elengedhetetlen Falus Iván „Didaktikájának” interaktív módszerei közül megemlíteni néhányat, melyek alkalmazása véleményem szerint kihagyhatatlan egy médiaórán. Aczél Petra 2013-ban az OFI által megrendezett „Médiatudatosság az oktatásban” című előadásán éppen a médiatudatosságra nevelés fontosságára hívja fel a figyelmet, melyben egy nagyon fontos kérdésre keresi a választ: miért és milyen képességekre van szükség az oktatásban a médiatudatosság kialakításához. Aczél Petra, Andok Mónika és Bokor Tamás „Műveljük a médiát!” című könyvükben interpretálják a mediakommunikáció, a különböző médiahatások, a médiaértés és médiaműveltség kérdéskörét is. Utóbbi esetében a régi és új médiaműveltségek különbségére is felhívja a figyelmet. Világossá válik mit ért a szerző ez esetben Aczél Petra a médiaműveltség családban illetve iskolában, a tanórán való szerepéről. A kutatási témámhoz szorosan kapcsolódik a H. Varga Gyula és Balázs László által szerkesztett „A kommunikáció oktatása 10.” konferencia kötet is, melyben a kommunikációs tudatosság és médiatudatosság kapott főszerepet. Itt számos olyan előadás említésre méltó, mely szoros kapcsolatban áll az általam vizsgálni kívánt kérdéskör elemeivel:

Szõke-Milinte Enikő: Kommunikáció és információs műveltség I.

H. Tomesz Tímea: A kommunikációs kompetencia fejlesztése kisiskolás korban

Andok Mónika: Digitális kommunikációs jártasságok. A gyerek médiahasználat-kutatásának tudományos kerete

3.2. Kapcsolat a témában született korábbi kutatási eredményekkel

A gyerekek médiahasználati szokásaival Magyarországon és nemzetközi szinten is számos kutató foglalkozott már, és foglalkozik mind a mai napig. Az új médiumok megjelenése és elterjedése újabb kutatási lehetőségek elé állította a téma iránt érdeklődőket. Az eddig lezajlott vizsgálatokból kiderül, hogy a tinik korosztályával foglalkoztak eddig a legtöbben, ők azok, akikre évek óta odafigyelnek a szakemberek. Kósa Éva és László Miklós elismert kutatópáros például évtizedek óta vizsgálja a fiatalok médiafogyasztási szokásait. Az eddig összegyűjtött eredmények ismerete alapján bátran kijelenthetjük, hogy a fiatalok médiaeszköz-ellátottsága évről-évre nő, aktív használói, akár szerkesztői is olykor-olykor a médiatartalmaknak. A Kósa–László kutatás eredménye szerint: „a tinik által birtokolt tíz készülékből hét okostelefon”. Interneteznek a készülékeken, és a gyerekek többségét nem korlátozzák ebben a tevékenységben a szülei. (Kósa 2014: 116) A vizsgálat a tinik médiával töltött idején kívül kitér a szülői mediációra és a tanárok szerepére is.

Roger Silverstone a London School of Economics egykori médiakutatója azt állítja: úgy kell tanulmányoznunk a médiát, mint a tapasztalat általános szövetének egy részét. A kutató úgy véli a tapasztalat valódi, még a médiatapasztalat is. Éppen ezért vizsgálni kell, hogy hogyan alakítja a média a tapasztalást. A 21. században ugyanis a személyközi kommunikáció helyett a média lett a tapasztalat központi eleme.

A nemzetközi médiakutatásokban szintén említésre méltó Don Tapscott az nGenera projektben arra törekedett, hogy felállítsa a netgeneráció információs normáit, jellemző tanulási stílusait, és igyekezett rámutatni a nemzedékek közötti különbségekre is. A kutatás érdekessége, hogy 8 normát nevez meg, melyben különböznek digitális bennszülöttek a bevándorlótól: szabadság, szórakozás, testreszabás, együttműködés, gyorsaság, innováció, integritás, valamint kritikai hozzáállás.

A Magyar Ifjúság 2012 és az európai uniós EU Kids Online, valamint a Net Children Go Mobile 2014 a fiatalok médiahasználati szokásaira koncentrálnó 3 igen releváns kutatás. Az első az említettek közül a 15-29 éves korosztályt vizsgálja 4 évente újra és újra, így átfogó képet ad a változók közötti összefüggésekre is kronológiai sorrendben. A felmérésből kiderül, hogy a vizsgált korosztály 93%-ának van mobiltelefonja, 70%-nak van internet-hozzáférése, 69%-a a célcsoportnak pedig közösségi portál-használó is. A televíziózásra fordított idő pedig 2008-hoz viszonyítva megnőtt. (Aczél–Andok–Bokor 2015: 145)

3.3. Módszertani elképzelés

3.3.1. Kvantitatív és kvalitatív kutatási stratégia (mixed-method eljárás)

A kutatási terv egyik legnehezebb feladata az alkalmazandó eljárások, technikák, módszerek kiválasztása, az óvodások vizsgálata ugyanis nem oly egyszerű. Éppen ezért érdemes megfontolni az óvodások mérésére két eltérő kutatómódszertani megközelítés alkalmazását. Külföldön is megfigyelhetők ugyanis egyre gyakrabban olyan törekvések, amelyekben igyekeznek kombinálni a kvalitatív és a kvantitatív stratégiát, törekednek egy integrált kutatás-módszertani modell létrehozására (Sántha 2009). Pedagógiai kutatásokban, főként az óvodai nevelésben a mixed-method, vagyis a kevert módszerrel való adatgyűjtés, a trianguláció, a kevert paradigma, párhuzamos, összetartó felépítés egyre gyakoribb. Erre több vizsgálatot találtam, főként a társas interakciók megfigyelésének kapcsán.

4. Digitális fejlesztés a pandémia tükrében

A pandémia lassú lecsengése után azt hiszem már nem egy kérdésként realizálódik sokunkban, hogy egy új pedagógiai paradigma manifesztálódik-e a világban (nyilván nem, senki nem gondolja komolyan, hogy az óvodára nincs szükség), de kétségtelen tény, hogy nagyon rövid idő alatt, gyorsan reagálva a hirtelen kialakult helyzet súlyosságára, pillanatok alatt megtörténik/meg kell történnie a digitális átállásnak az iskolákban és a köznevelési intézményekben is. Pár hónapnyi tapasztalat után, a konzekvenciát levonva, talán büszkén elmondhatjuk pedagógusként és szülőként is, hogy több-kevesebb sikerrel, de átugrottuk az elénk gördülő akadályokat. Van olyan magyarországi közoktatási intézmény, ahol nyilván gördülékenyeb-

ben, másutt picit akadozva, de annál nagyobb igyekezettel sikerült az online oktatást/online nevelést megvalósítani.

Komenczi Bertalan, úgy vélem, éppen azokat az adekvát tényezőket taglalja részletesen tanulmányában, amelyek mind a digitális átállás, mind pedig a pedagógiai folyamatok eredményességének, a rendszerszemléletű (ha úgy tetszik, holisztikus) tanulásnak a jól körülhatárolt elemei. Bár a tanulmány kronológiailag a történelem folyamán átalakult pedagógiai folyamatokat is részletezi, a legfontosabb mégiscsak, úgy gondolom, az, hogy a jövő nemzedékének nevelésével, a didaktikai paradigmataváltással foglalkozunk elsősorban.

A Bruner-féle hatásrendszer, mely a tanulmány szerint a társadalom információkezelési és kommunikációs viselkedésének jelentős mértékű átalakulását teszi indokolttá, az a koronavírus-járvány ideje alatt valóban csak az információtechnológiák segítségével tudott megvalósulni mindenhol. Adekvát megközelítésnek tűnik tehát a cikkben feltárt, leírt „olyan normatív megközelítés, amely tételesen számba veszi egyrészt azokat a követelményeket, melyeket az információs társadalom támaszt az oktatással szemben, másrészt azokat a lehetőségeket, amelyeket az informatikai forradalom biztosít számunkra a kihívásokkal történő eredményes szembenézésre.” (Komenczi 2020: 30)

McLuhan már a 60-as években a globális faluról és a technológiai determinizmusról beszél, megjósolja, hogy a könyv a digitális világban a másodlagos információforrás eszközzé válik.

A járvány megfékezésének céljából egységesített digitális átállás során az online oktatásban úgy gondolom megtapasztalhattuk, hogy a különböző tanulást segítő információforrások egy nagy komplementer halmazba kerültek.

Azzal is egyet kell értenünk, hogy a ma felnövő gyerekek, beleértve a legkisebb korosztály, az óvodások is, Marc Prensky digitális bennszülöttjei egy gyors, posztindusztriális, információs társadalomba születnek meg, éppen ezért az iskola hatékonysága nagymértékben függ attól, hogy a pedagógus hogyan igazodik mindezekhez a kihívásokhoz.

Komenczi tanulmánya részletesen az olvasó elé tárja a különböző tanulási környezeteket, tanulásméleteket is. Azt gondolom, az online tanulás ebben is újdonságot hoz számunkra. A különböző technológiák, IKT eszközök segítségével létrejön egy komplementer tanulási környezet, amelyben a formális keretek a fizikai tanteremből kiszorulnak a virtuális, online térbe, ahol a tanóra a különböző (Zoom.us, Skype, Teamlink) rendszerek segítségével valósul meg.

Az online nevelés az iskolához hasonlóan a legtöbb óvodában is elindult a járvány idején. A legnépszerűbb közösségi felületen (Facebook) zárt csoportok alakultak, ahol a mindennapokban szorosan tartani tudták a kapcsolatot az óvónők, szülők és gyerekek egyaránt. A fejlesztések legkülönbözőbb módjait (kreatív foglalkozás, fejlesztő foglalkozások, szövegértés, mesehallgatás, stb.) a fizikális térből kiszorulva a virtuális térben valósították meg. Az offline közösségeknek ebben az esetben azt hiszem nem kérdés, hogy volt-e entitativitása.

A digitális átállás során mindenképpen érdemes megvizsgálni a tanulmány által tételesen is az olvasó elé tárt tanulási környezeteket és azok megvalósulási formáit.

„Tomasello – Bourdieu habitusfogalmát kölcsönvéve – „kognitív habitusnak” nevezte el (Tomasello, 2002: 88-89.). A fogalom olyan „ontogenetikus” fülkét jelent, ahol a „kognitív erőforrások” – az egymást követő generációk hosszú sora által létrehozott eszköz, idea- és szimbólumvilág - koncentráltan vannak jelen. Ez a környezet jelenti a háttérrel a fiatalok kog-

nitív fejlődéséhez; olyan fizikai, biológiai és kulturális adottság-rendszer, amelybe az ember beleszületik, amely hatással van rá, amelyen keresztül tanul – és amely egész életén keresztül orientálja és formálja.” (Komenczi 2020: 13) Az online tanulás során a kognitív habitus mellett a szülők is nagy mértékben hozzájárultak a gyerekek tanulásához, fejlődéséhez azzal, hogy együttműködve a pedagógusokkal is igyekeztek azoknak a képességeknek a fejlesztését elősegíteni, amelyek elengedhetetlenül fontosak a gyerekek életében.

A „face to face” kommunikáció a virtuális térben is megvalósult akár egy-egy számonkérés, felelet formájában. A Gutenberg-galaxis tanulási környezetére jellemző könyvlap is jelen van és fontos részét képezte a digitális átállás, online tanulás során bekövetkezett változásoknak. De az is igaz, hogy alapvetően átformálta a digitális világ és a járvány az egész könyvbeliségen alapuló információs társadalmat.

Komenczi tanulmánya a következő definíciót adja a digitális tanulási környezetre: „A „digitális tanulási környezet” fogalom olyan tanulási környezeteket jelent, ahol a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek. Ezek az eszközök olyan lehetőségeket biztosítanak, amelyek a tradicionális tanulási környezetekben nem, vagy csak korlátozott mértékben álltak rendelkezésre.” (Komenczi 2020: 18)

Igaz tehát az, hogy a számítógépekben megtestesülő elektronikus információs világ dominanciája szinte teljessé vált. A digitális átállás, online tanulás tanulási környezetét vizsgálva talán nem túlzás azt állítani, hogy valamiféle komplementer tanulási környezet valósult meg, amely egyaránt magában hordozza a tradicionális és az IKT-n alapuló elektronikus oktatási környezetet, ahol a digitális eszközök segítségével nem közvetlenül, hanem közvetve jutunk hozzá a tanterv szerint meghatározott tananyaghoz, új ismeretekhez, ellenőrzéshez és értékeléshez.

Amiként Komenczi tanulmánya is utal rá: a „mcluhani tézist”, miszerint a technológiával kapcsolatos legfontosabb kérdés ebben a rendkívüli helyzetben is az, hogy milyen változásokat idéz elő az emberi személyiségben ez a fajta változás, az online nevelés és oktatás? Milyen tapasztalatokat, konzekvenciát érdemes levonni a kialakult helyzetből? Mit tartunk meg belőle a jövőben, és mit nem?

Jelenleg már nem kérdés, azt hiszem, hogy ez a változás új világot hoz-e, ha teljesen nem is, azt gondolom, részben igen, és érdemes elgondolkodni azon, hogy a technológia, az új médiumok miért ne lehetnének jól felhasznált eszközök az oktatás formális, informális, implicit keretei között.

A saját kutatásom problémaköre, amely azt hivatott vizsgálni a közeljövőben, hogy van-e relevanciája a digitális átállásnak az óvodákban úgy gondolom több pontban is szorosan kapcsolódik a Komenczi tanulmány legfontosabb tételeihez.

Úgy gondolom, az új média egy eszköz, amit jól kell tudni mindenkinek felhasználni, hasznos és a gyerekek életében elengedhetetlen fejlesztési/tanulási célokhoz.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2012. *Médiaretorika*. Magyar Mercurius. Budapest.
- Aczél Petra-Andok Mónika- Bokor Tamás. 2015. *Műveljük a médiát!* Walters Kluwer. Budapest.
- Gabos Erika 2014. *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. Kobak-könyvsorozat. Balatonalmádi.
- Komenczi Bertalan 2020: *Tanulási környezet a digitális átállás világában*. Gyöngyös.
- Nagy Krisztina: Új szerepben a médiaoktatás? https://mertek.reblog.hu/uj-szerepben-a-mediaoktatas?utm_source=mandiner&utm_medium=link&utm_campaign=mandiner_202009
- Myat Kornél 2010: *Médiaelméletek és a késő-modern médiakörnyezet*. https://www.mediakutato.hu/cikk/2010_02_nyar/04_mediaelmelet
- Sántha Kálmán 2009. *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Folyamatos szakmai fejlődés a pedagógusképzésben és a pedagógus pályán

Barna Viktor

Felülnézetben – vezetők a kollégiumpedagógusok kompetenciáiról

Bevezetés

Egy korábbi tanulmányban (Barna 2019) képet kaphattunk arról, hogy a kollégiumpedagógusok miként vélekednek saját szakmai kompetenciáikról. A 2018. január-április között elvégzett online kérdőíves felmérés eredményei alapján megállapítható, hogy a középiskolai kollégiumi nevelőtanárok többnyire kedvezően ítélik meg szakmai ismereteiket és gyakorlatukat.

Ennek az – alapvetően pozitív kicsengésű – „önértékelésnek” egyfajta kontrollját kíséreltem meg elvégezni azáltal, hogy ugyanebben a témakörben interjúkat készítettem kollégiumi vezetőkkel, amelyek mellett informális beszélgetéseken hallottakkal is igyekeztem a vezetői véleményeket kiegészíteni.

Természetesen – ahogy az eredeti felmérésben sem – a teljes reprezentativitást itt sem tudtam felvállalni, mivel az adatgyűjtés lehetőségei erősen korlátozottak.⁷ Így csak tizenkét vezetővel készülhetett teljes körű interjú, továbbá néhány informális beszélgetés tapasztalatát is be tudtam venni az adatgyűjtésbe. Az előbbieik közül négy interjút tudtam személyesen lefolytatni, nyolc interjút csak írásos formában lehetett realizálni.⁸

A korábban említett és a jelen tanulmányhoz gyűjtött információk jelentősége egy kutatótanári program elsődlegesnek tartott céljához kapcsolódik, vagyis hogy megtudjuk, a hazai középiskolai kollégiumokban lehet-e alkalmazni a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezést (vö. Barna 2016., Barna 2019a, Barna 2019b, Garner 2015, Pálincás-Purgel 2017).

Ehhez a célhoz kapcsolódó fontos fejlemény, hogy a kollégiumi nevelés országos alapprogramja (továbbiakban: KNOAP) 2020-as módosításába bekerült egy olyan pont, amely tételiesen lehetővé teszi, hogy a kollégiumok pedagógiai programjaiban, tehát a gyakorlatában is jogszerűen alkalmazni lehessen a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezést (KNOAP, 4.1.4).⁹

⁷ A szerző kutatótanári programjának logisztikai bázisa minimális mozgásteret nyitott, beleértve a szűkös – kizárólag egyéni forrásokra támaszkodó – pénzügyi hátteret és a kutatásra fordítható időkeretet is.

⁸ Az interjúk 2019 őszé és 2020 júniusa között készültek, a 2020 márciusától kihirdetett veszélyhelyzet nem tette lehetővé face to face interjúk tartását.

⁹ Egy subjektív megjegyzés: A KNOAP-ba bekerült új pont beiktatását a Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség épp a kutatótanári program addigi eredményeire alapozott véleményemre építve javasolta a jogalkotóknak.

1. Az interjúban résztvevő vezetők statisztikai jellemzői

Az interjúalanyok kiválasztása során törekedtem arra, hogy a lehető legszélesebb kollégiumi kört tudják reprezentálni. Megkíséreltem azt, hogy lehetőleg minden fontosabb paraméter (létszám, fenntartó, település, önállósági fok) szempontjából különböző kollégiumok vezetőit szólaltassam meg. Ugyanakkor el akartam kerülni, hogy olyan kollégiumi vezetőkkel találkozzak, akiknek az intézményét (és őt magát is) jól ismerem. Az ő véleményüket az említett informális beszélgetésekből igyekeztem becsatlakoztatni.

Az interjúk során tehát a következő részvevői kört sikerült érdemben megszólítanom:

- település szerint: budapesti kollégiumból két fő, nagyvárosiból hat, kisvárosi kollégiumból négy fő
- fenntartó szerint: állami (tankerületi) – kilenc, állami (SZC) – kettő, egyházi – egy
- tanulói létszám szerint: 400 tanuló felett – egy fő, 200–400 között – egy fő, 100–200 között hét fő, 50–100 között – 1 fő, 50 alatt – 2 fő.
- önállósági fok szerint: szakmailag teljesen önálló intézményből – hat vezető; tagintézményből – négy, intézményegységéből (telephelyről) – két vezető. (Utóbbiak státusza valójában nem tekinthető vezetőinek, gyakorlatilag munkaközösség-vezetői munkakörben vannak.)

2. Az interjúk tapasztalatai

Ahogy azt a bevezetőben jeleztem, az interjúkérdések tartalmilag igazodtak a korábban elvégzett vizsgálódás kérdésköreire. Eszerint a következő területekkel foglalkoztunk:

- a szabályozó dokumentumok ismerete;
- a korszerű pedagógusszerepekhez kapcsolódó fogalmi apparátus ismerete és azok fontosságának megítélése;
- a modern pedagógusszerepek tényleges alkalmazása;
- a nevelőtanárok kooperációja a kollégiumokban.

Nem tértem ki a nevelőtanári szerepfelfogások jellemzőinek vezetői körben történő megmerítésére, mert ezt a területet csak akkor lehetne korrekt módon elemezni, ha a kérdőíves felmérés beosztott pedagógusai és a megszólított vezetők egyazon intézményekből kerülnének ki. Ez pedig a program említett szűkösségei miatt nem volt biztosítható.

2.1. A szabályozó dokumentumok ismerete

A kollégiumok szakmai munkájának „NAT”-ja a KNOAP. Ez a dokumentum tartalmazza a legfontosabb általános szakmai elvárásokat, amelyek alapvetően meghatározzák a másik kiemelt dokumentumtípusnak, az egyes intézmények Pedagógiai programjának strukturáját és tartalmát.

A KNOAP ismeretével kapcsolatos kérdőíves felmérésből is kiderült, hogy a KNOAP-ot jól ismerők aránya 30% volt, de ebből 25% a vezetői körből került ki. Vagyis a beosztott pedagógusoknak mindössze 5%-a rendelkezik alapos ismeretekkel a KNOAP-ról. Némileg jobb a helyzet akkor, ha azt a válaszadói kört nézzük, akik a „fontosabb” rájuk vonatkozó részek ismeretét vallják.

Az interjúkból kiderült, hogy a KNOAP ismerete valóban egyenetlen a nevelőtanárok körében. A „hullámzás” két aspektusból is értelmezhető. Minden vezető arról nyilatkozott, hogy a KNOAP csak akkor kerül elő, ha a szabályozók szerint annak alapján kell a pedagógiai programjukat felülvizsgálni. A köztes időben még ők maguk is mellőzik a KNOAP rendszeres tanulmányozását. A másik megközelítés szintén a pedagógiai programhoz kapcsolódó tanári tevékenységből fakad. Azok ismerik jól (jobban) a KNOAP-ot, akik részt vesznek a saját dokumentumuk átdolgozásában. Ez az arány azonban már jelentősen eltér az egyes kollégiumokban. Az önálló kollégiumok vezetői egységesen állították, hogy munkatársaik meghatározó többsége részt vesz a pedagógiai program szükségszerű alakításában, és ilyenkor a KNOAP tanulmányozása is prioritásként jelenik meg.

Más kérdés, hogy az ilyen alkalmakkor a KNOAP ismeretének mélysége és szélessége attól is függ, hogy az átdolgozás milyen munkamegosztásban történik. A vezetők közül többen ezzel érveltek, amikor az került szóba, hogy a kérdőíves felmérésben a válaszadók 40%-a szerint csak a rájuk vonatkozó részeket ismerik jól, vagy épp felületes ismeretekkel rendelkeznek a KNOAP-ról. Azt is reálisnak tartották, hogy a beosztott tanárok 15%-a szerint (csak) a vezetőknek kell ismerni a szabályozó dokumentumot. Itt azonban ismét jelentős eltérés mutatkozott az önálló és részben önálló intézmények, ill. az intézményegységek vezetőinek véleménye között. Utóbbiak tapasztalatai szerint munkatársaiknak több mint kétharmada-háromnegyede a „főnökök” kompetenciájához sorolja a KNOAP ismeretét. Szerencsére a megkérdezett vezetők egyike sem találkozott olyan kollégával, aki szerint nem is kell ismerni azt.

A kérdőíves adatfelvétel során kedvezőbb kép alakult ki a pedagógiai program ismeretéről. Érdekes módon a vezetők szerint még a nagyobb és önálló kollégiumokban sem ennyire jó a helyzet. A felmérésben 83% volt azok aránya, akik – állításuk szerint – a teljes pedagógiai programot vagy annak fontosabb részeit jól ismerik. A vezetők többségének az volt a véleménye, hogy ez legfeljebb a kiemelkedő szakmai munkát végző kollégáikra igaz, és az ő arányuk csak az önálló vagy tagintézmények egy részében haladja meg a „kritikus tömeget”, míg a kisebb létszámú vidéki, nem önálló kollégiumokban a pedagógia program megfelelő szintű ismerete szinte kizárólag a vezetők körére igaz.

A kérdéskör érdekes vetülete volt, hogy számos vezető szerint a pedagógiai program ismerete áttételesen mégis megjelenhet. Tételesen a munkatervek kidolgozásakor, mivel azok alapjául – jó esetben – a pedagógiai program szolgál, tehát közvetetten megjelennek annak fontosabb elemei, habár azok is főleg a vezetői interpretációk nyomán.

Az egyik interjúkérdésben azt firtattam, hogy a dokumentumok ismeretével kapcsolatban milyen kép alakult ki az önértékelések és az tanfelügyeletek során. Két kivétellel mindenki úgy nyilatkozott, hogy ezek az alkalmak többségében formálisak, a dokumentumok ismeretének szintjéről nem adnak hiteles képet.

2.2. A korszerű pedagógusszerepekhez kapcsolódó fogalmi apparátus ismerete és azok fontosságának megítélése – a modern pedagógusszerepek tényleges alkalmazása

A tanárok között végzett felmérésben ezt a két megközelítést külön kezeltem, de az interjúkban nem láttam célszerűnek megtartani ezt a bontást. Azt feltételeztem, hogy a vezetők nem feltétlenül bontják szét ezeket, mivel a kollégium gyakorlat igazolja és/vagy cáfolja, hogy a modern pedagógusszerepek ismerete és tudatos alkalmazása együttesen jelenik meg. Másképpen, a korszerű szerepek praxisban való megjelenése nem választható el attól, hogy azokat a tanárok ismerik és fontosnak tartják, hacsak nem ösztönösen jutnak el egyik-másik szerep alkalmazásáig.

Először arra voltam kíváncsi, hogy a vezetők milyen pontosan tudják definiálni a felmérésben is szerepeltetett szereparzenál egyes elemeit. A kép nagyon vegyes volt. Az egyes szerepek közül a „mentor” fogalommal voltak leginkább tisztában (10 fő), de elég sok relatíve pontos fogalomértelmezés érkezett a „moderátor”, a „facilitátor” és a „mediátor” szerepekhez (8-7-8 fő). Jellemzően az önálló és részben önálló kollégiumok vezetőitől érkeztek korrekt értelmezések. A „coach” fogalmát általánosságban ismerték, de az interjúalanyok több mint fele a kollégiumi gyakorlattól idegennek tartotta, ami a későbbi gyakorlati megközelítésű kérdéseknél még markánsabban artikulálódott (ld. később). A „tutor” fogalomnál pedig mindössze egy válaszadó tudta beazonosítani, hogy az nem más, mint a csoportvezető nevelőtanár szerepkörének modernizált változata.

A modern szerepkörök alkalmazásához kapcsolódó vezetői benyomásoknál jelentős szakadék mutatkozott az önálló és részben önálló intézmények és a telephelyként üzemelő intézményegységek között. Előbbiekben – a vezetők szerint – néhány modern szerep (mentor, mediátor, moderátor, facilitátor) alkalmazása napi szinten van jelen a különböző pedagógiai szituációkban. Kiemelték a szabadidős csoportfoglalkozásokat (mediátor, moderátor) és tanulássegítő foglalkozásokat (facilitátor, tutor, mentor). Feltűnő volt, hogy a vezetők szinte kizárólag a csoportos foglalkozásokat említették, csak két válaszadó volt, aki kitért az egyéni foglalkozásokra is. Egyikük a mentorságot, a másik a tutor szerep alkalmazását látja gyakorinak kollégái körében. A coaching alkalmazásáról egyik vezető sem tett említést.

Lesújtó kép rajzolódott ki a két telephelyi vezető beszámolójából. Állításuk szerint a nagyarányú fluktuáció, a részmunkaidősök (relatíve) magas száma, de leginkább az időbeni korlátozottság miatt a modern szerepek alkalmazása gyakorlatilag teljesen idegen a náluk folyó nevelőtanári munkától. Csak próbálkozásokat említettek, ill. a minősítésekhez kapcsolódó „bemutató” foglalkozásokon tapasztalták, hogy a külső elvárásoknak való megfelelés érdekében megpróbálnak ilyen szerepköröket is felvenni, többnyire kevés sikerrel. Ugyanakkor szinte egyhangúan azt is állították, hogy a náluk lakó „gyerekanyag” (sic!) nem is igényli ezeket a tanári szerepeket.

A vezetői interjúkból összességében az derült ki, hogy a beosztott pedagógusok körében végzett vizsgálódás során kirajzolódott – alapvetően pozitív – kép közel sem felel meg a kollégiumok valós életében tapasztaltaknak. A fogalomismeret terén egyedül a „mentorság” kö-

zelítette meg a tanárok önértékelését, a többinél erős túlzás volt a „jól ismerem”, a „nagyon fontosnak tartom” és a „gyakran alkalmazom” válaszok részaránya. A vezetői interjúk alapján inkább az látszott, hogy a napi gyakorlat során még a nagyobb, önálló kollégiumoknál is inkább a kérdőíves felmérés alsóbb értékei dominánsak. A legpontosabb közelítés a telephelyek esetében volt tetten érhető, ahol a tanárok a legalacsonyabb értékeket, a vezetők pedig hasonló alkalmazási szintet jelöltek meg.

A téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés szempontjából ez a helyzet azt mutatja, hogy csak nagyon kevés kollégiumban és viszonylag kevés pedagógus esetében van reális esélye a modern szerepek tudatos alkalmazásával megvalósítani ezt a típusú foglalkozásszervezést.

2.3. A nevelőtanárok kooperációja a kollégiumokban

A téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés egyik sarkalatos mozzanata a tanárok érdemi együttműködése, ami „átfogó, közösen elfogadott, egységes hatásrendszert alkalmazó tervezésben és megvalósításban realizálódik” (Barna 2019b: 23.).

A legnagyobb fokú hasonlóság a beosztott nevelőtanárok és a megkérdezett vezetők véleménye között ezen a területen rajzolódott ki.

Eszerint:

- Gyakorlatilag esélytelen bármilyen szintű kooperáció a kis pedagógus-létszámú (max. 5 fős) nevelőtestületekben, ahol az „ügyeleti idő” lefedettsége miatt alig van átfedés az egyes tanárok munkaidejében.
- A szakmai együttműködések döntő többségét a vezetés valamilyen szintjén (vezető, helyettes, tagintézmény-vezetés, munkaközösség-vezetők) kezdeményezik és irányítják.
- A nagyobb létszámú, önálló vagy részben önálló intézményekben a vezetők szerint is a munkatársaik kb. fele szívesen részt vesz a vezetők (vagy mások) által koordinált együttműködésekben, és vannak olyanok is, akik kisebb „nyomásgyakorlás” után kapcsolódnak az együttműködő tanári közösségekhez.
- A vezetők közül többen is említették, hogy a kollégiumukban létrejött „hivatalos” munkaközösségek zömében is érdemi kooperáció figyelhető meg, annál is inkább, mert ezek a csoportok valós szakmai célok és tevékenységek mentén szerveződnek (vagy alakulnak át).
- Néhányan azonban azt is kifejtették, hogy nem szabad „leírni” azokat a kollégákat sem, akik – bármilyen okból – távol tartják magukat az ilyen teamektől, ugyanakkor nyitottak a fejlesztésekre, és egyénileg is képesek modern szerepfelfogásban nevelni-oktatni a rájuk bízott tanulókat.

3. „Kamerán kívül” – idézetek az informális beszélgetésekből

A szervezett interjúkon kívül a szerzőnek lehetősége volt több olyan szakmai programon részt venni, amelyeken közvetlenül vagy érintőlegesen megfogalmazódtak a témához kapcsolódó gondolatok. A következőkben ezek közül „idézzünk” (természetesen nem szó szerint) megjelölve, hogy milyen kollégiumban regnáló vezetőtől származnak.

- Az intézményhez érkező többletforrásokból tudunk annyi pénzt „szakítani”, amiből olyan innovációkat kezdeményezhetünk, amiben a kollégiumi tanárok kiléphetnek a hagyományos szerepkörükből (egyházi iskolához kapcsolódó, nagyvárosi, közepes létszámú kollégium).
- Igyekszünk minél több pályázaton indulni, hogy a nem hagyományos kereteket és formákat meghaladó foglalkozások révén a tanáraink kiélhessék kreatív törekvéseiket (önálló, fővárosi, nagy létszámú kollégium).
- Szeretnénk igazolni, hogy nemcsak a székhelyen, hanem a mi tagintézményünkben is modern eszközökkel és módszerekkel foglalkozunk a kollégistákkal (részben önálló, nagyvárosi, közepes létszámú kollégium).
- Én is csak félállású kollégiumvezető vagyok, három kollégámmal próbáljuk ellátni az alapfeladatainkat, nem álmodozhatunk ezen felüli teljesítményekről (telephelyi, vidéki, kis létszámú kollégium).
- A partneriskolánkból már többször kerestek meg kollégákat, hogy kapcsolódjanak be az ottani projektekbe. Ez hosszabb távon „megtermékenyítő” a kollégiumi foglalkozási rendszerünkre is (önálló, kisvárosi, közepes létszámú kollégium).
- Nem várok sokat a kollégáimtól, de nem gördíték akadályt eléjük, ha valami újat akarnak kipróbálni (részben önálló, kisvárosi, közepes létszámú kollégium).
- Amíg sokszor az alapfeladatokra sem elég a finanszírozás, nem várhatom el, hogy a tanárok innovatív elképzelésekkel álljanak elő. Szerencsére van 3-4 olyan kolléga, aki szakmai elhivatottságból próbálkozik a „gyermekmegőrző” funkció meghaladására (részben önálló, vidéki, kis létszámú kollégium).

Összegzés: a két vizsgálódás tapasztalatainak összevetése

Zárásként összefoglaljuk azokat a tanulságokat, melyek az interjúk eredeti szándéka szerint a korábbi felméréssel való összevetés alapján fogalmazhatók meg.

Általában elmondható, hogy a vezetői kör közel sem annyira optimista az új pedagógus szerepek gyakorlati megjelenítésének megítélésében, mint a beosztott tanárok. Gyanítható, hogy ők állnak közelebb az igazsághoz, mivel a kollégiumi szakmából alig érkeznek olyan jelzések (pl. publikációk, konferenciaszereplések), amelyek a modern szerepfelfogáson alapuló innovációkat mutatnák be, miközben más nevelés-oktatási intézménytípusok számos ilyenrel találkozhatnak.

A kisebb, nem önálló (telephelyi) kollégiumokban dolgozó nevelőtanárok szakmai presztízse igen alacsony, gyakorlatilag nincsenek olyan elvárások velük szemben, amelyek akár esetleges szerepmodernizációt generálnának. A nagyfokú fluktuáció és az alulfinanszírozás tovább rontja ezt a helyzetet.

A kollégiumokban sokszor olyan nevelőtanári gárda dolgozik, akik között nincs versengés, de ritka az együttműködésre törekvés is. Sokuknak az a véleménye, hogy a hagyományos pedagógus szerepek is elegendők a napi gyakorlatban jelentkező problémák megoldásához.

Az előzőek ismeretében azt a konklúziót fogalmazhatjuk meg, hogy a téma/jelenség alapú kollégiumi foglalkozásszervezés csak azokban az intézményekben lehet valóságos alternatíva, amelyekben a vezetők aktív kezdeményezői az innovatív megoldásoknak, viszonylag nagy a nevelőtestület létszáma, és abban megjelenik az a „kritikus tömeg” amely tenni is hajlandó a kollégiumpedagógiai gyakorlat – korszerű pedagógusszerepekre épülő – megújításáért.

Felhasznált irodalom

A kollégiumi nevelés országos alapprogramja

https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok
(utolsó letöltés: 2020. 09. 12.)

Barna Viktor 2016. A „finn modell” alkalmazása a kollégiumpedagógiában. In: *Horizontok és dialógusok konferencia – absztraktkötet*. PTE BTK. 2016. május 4–6. 25–27.

Barna Viktor 2019a. A téma/jelenség alapú kollégiumi foglalkozásszervezés szintjei és lényegi eltérései a hagyományos tanulásszervezési logikától – absztraktkötet. *Változások a pedagógiában - a pedagógia változása*. 9–10.

Barna Viktor 2019b: Paradigmaváltási kényszer? Állandóság és változás a kollégiumpedagógiai gyakorlatban In: *Pedagógiai mozaik*, Szerk: Szőke-Milinte Enikő. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Bp. 2019. 11–27.

Garner, R. 2015. *Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system*

<http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html> (utolsó letöltés: 2018. 10. 16.)

Pálinkás-Purgel Zsuzsa 2017. Stresszmentes oktatás, avagy a finn modell <http://tantrend.hu/hir/stresszmentes-oktatas-avagy-finn-modell> (utolsó letöltés: 2018. 11. 05.)

Barabási Tünde

A szakmai fejlődés megítélése otthontanulási élmények mentén pedagógusjelöltek körében

Bevezetés

Azok az életünket érintő változások, amelyek a világjárvány következtében megjelentek, egyes területeken nagyon gyorsan, szinte azonnal megmutatkoztak, míg mások esetében lassan és fokozatosan, de egyértelműen körvonalazódtak. Azok a változások a pedagógiában, amelyek a z- és alfa-generáció tanulási és fejlesztési-nevelési igényei mentén lehetőségekként mutatkoztak ezidáig, 2020 márciusa után egyre inkább a teljes pedagógia újragondolására és változására/változtatására készítetik az érintetteket, kutatókat, gyakorló pedagógusokat egyaránt. Az elméleti pedagógiai alapvetések „frissítésének” szándéka nem mellőzheti az empirikus vizsgálatok általi tájékozódást. Az alábbiakban a változások pedagógusképzést érintő jellemzőit mutatjuk be a hallgatók tapasztalatain keresztül, amelyeket az otthontanulás ideje alatt szereztek.

1. A kutatás elméleti problémahátttere és módszertani kerete

Mivel az online oktatás számos tekintetben különbözik a megszokott, szemtől-szembe tanítás-tanulástól, diáknak és pedagógusnak egyaránt átállásra, alkalmazkodásra van szüksége. Van akinek ez könnye(bbe)n megy, van, akinek nagy erőfeszítések árán.

A legnagyobb változást a pedagógiában ezen körülmények között a *digitális átállás* jelentette, melynek fogalma 2015-ben jelent meg az oktatásban (Racskó 2017), és amelynek jeleit oktatók és hallgatók egyaránt éreztük, tudatosítottuk, érvényesít(g)ettük eddig is tevékenységünkben. A pedagógus új iránti befogadókészsége, ezen belül is a digitális tanulásra és a digitális eszközök használatára való nyitottsága meghatározza, hogy mennyit és milyen mélységben foglalkozott annak gondolatával, miként korszerűsítheti pedagógiai gyakorlatát ebből a szempontból (is).

A fogalom definíciója szerint digitális átálláson oktatási vonatkozásban „...azt a folyamatot értjük, amely során az IKT-műveltség kiteljesedése valósul meg a humán teljesítménytámogató technológia eszközrendszerének alkalmazásával, az információs társadalom technológiáinak (IKT-eszközök) elterjesztése és integrálása révén. Ennek során kiemelt szerepet kapnak az eszközök és azok virtuális környezetei (applikációk, internet), illetve azok a készségek és kompetenciák, amelyek által ezek az elemek magabiztos, kritikus és problémacentrikus alkalmazása valósul meg a tanulás-tanítás céljából, a tartalomhoz való kötöttség nélkül, a meg

felelő oktatási célokhoz kapcsolódó új tanulási környezetek kialakításával” (Racskó 2017, 38). A legtöbb szerző egyetért abban, hogy az online tanítás *más*, mint a szemtől–szembe megvalósuló (Ní Shé és mtsai 2019), és ez a másság nagyfokú rugalmasságot, nyitottságot igényel az átállás során, oktatótól és diáktól egyaránt. Az online oktatásban a tanítás és a tanulás egyaránt átalakul, és mindkettő nagymértékben igényli a digitális kompetencia jelenlétét, ugyanakkor a pedagógiai készségek tárházának szélesítését is megkívánja.

Az online tanításnak számos előnye és kihívása mutatkozott meg, nem csupán az elmúlt időszakban, amikor sokan az otthonainkból tanítunk, és még többen az otthonaikban tanulnak. Pedagógusképzésben az egyik legnagyobb kérdés az volt, hogy milyen irányúan fogja az oktatás távollétivé alakítása a szakmai felkészülést, fejlődést érinteni. Koltay (idézi Racskó 2017) azt emeli ki, hogy amennyiben a digitális átállás nem folyamatszerű és tervezett, úgy oktatási alkalmazása inkább bizonytalanságot okoz, azaz destabilizáló tényezőként jelenik meg. A jelen helyzetben az online oktatás érvényesítése azért is sajátos, mert most nem választás kérdése volt, hogy akar vagy sem a pedagógus, diák ebben a formában tanulni, hiszen mindannyian kész tények előtt álltunk. Tervszerűségről és folyamatelv érvényesítéséről szó sem lehetett, így a szakmai fejlődési ívet is módosíthatja.

A szakmai fejlődésre gyakorolt hatás vizsgálata érdekében a hallgatók szempontjából közelítjük meg a kérdést, bár előnyök és a hátrányok az oktatók szempontjából is mérlegelhetők (lásd Bajka 2019a, 2019b).

Jelen vizsgálatban tehát a hallgatói oldalt emeltük ki, azt, hogy a pedagógusjelöltek a távolléti oktatásban milyen élményeket, tapasztalatokat szereztek és ezek alapján miként látják szakmai fejlődésük lehetőségeit, illetve közvetetten az otthontanulás hatékonyságát. A kutatásba bevont minta helyzete azért sajátos, mivel ők személyesen is a hallgatói és a pedagógusi szerep kereszttetszetében helyezkednek el, így egy időben képesek mindkét oldalról mérlegelni a tanulási-tanítási formát. A vizsgálat során anket módszerre támaszkodva, a kutatási kérdéskörre vonatkozó saját készítésű kérdőív segítségével történt az online adatgyűjtés, az alábbi fókuszpontokkal: a kulcskompetenciák meghatározó volta és szükségessége, különös tekintettel a tanulási és a digitális kompetenciákra; az online oktatás előnyei, hozadéka és ennek mintázatai a kulcskompetenciák és a szakmai kompetencia alakításában; az online tanulásnak a leendő pedagógusok tanítással-tanulással kapcsolatos szemléletmódjára és általában a szakmai fejlődésre gyakorolt hatása. A vizsgálati mintát a Babes-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozatának nappali és távoktatáson résztvevő, alap- és mesterképzés hallgatói képezték ($N = 171$).

2. A vizsgálat eredményei

A vizsgálatban résztvevő hallgatók mintegy háromnegyede nappali képzésben vesz részt, akiknek kétharmada alapképzésre, a többiek mesterképzésre járnak. Az alábbi táblázatokból az is kiderül, hogy az alapképzés-nappali és alapképzés-távoktatás közötti átlagéletkor-különbség 10 évnyi, ami az egyes kérdések megítélésben hozhat jelentős különbségeket.

1. táblázat. A vizsgálati személyek eloszlása képzési forma és szint szerint

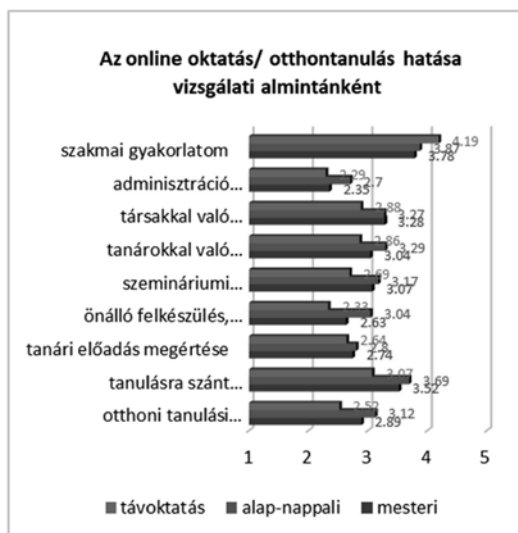
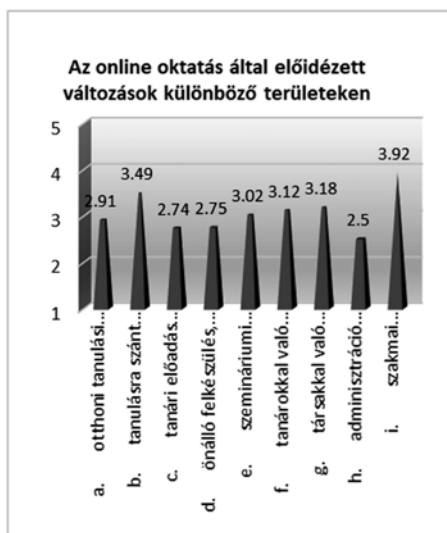
Képzési forma	nappali 72,5% (124 fő)		távoktatás – alapképzés 27,5% (47 fő)
	alapképzés	mester	
	62,9% (78 fő)	37,1% (46 fő)	

2. táblázat. A vizsgálati személyek átlagéletkora

Alapképzés nappali	Alapképzés távoktatás	Mester
20,7 év	30,7 év	26,2 év

A kérdőívben szereplő egyes kérdések megítélésében ötfokú Likert-skálát alkalmaztunk a kérdéskörökkel kapcsolatos vélemények feltérképezésében, ahol a vizsgálati személyek 1-től 5-ig kellett jelezték az egyes kérdéskörökkel kapcsolatos véleményüket. Minden esetben az 1 a skála negatív/hiány vetületét jelezte, az 5 a pozitív/erőteljes megjelenést fejezte ki.

A vizsgálati személyek tanulási tevékenységében az online oktatás gyakorlatának bevezetése erőteljes átalakulást hozott (3,59-es átlag mellett). A hallgatók tanulási tevékenységének különböző vetületein külön-külön megvizsgáltuk a változások mértékét. Az alábbi diagramról leolvasható, hogy a legmarkánsabb módosulások a szakmai gyakorlat, illetve a tanulásra szánt időbeosztás/napirend vonatkozásában történtek, legkevésbé pedig az ügyintézés, a tanári előadás megértését és az önálló felkészülést, tananyag elsajátítását érintette a változás a hallgatók globális megítélése szerint.



1. ábra. Az online oktatás által előidézett változások globális megítélése és vizsgálati alminták szerinti megjelenése

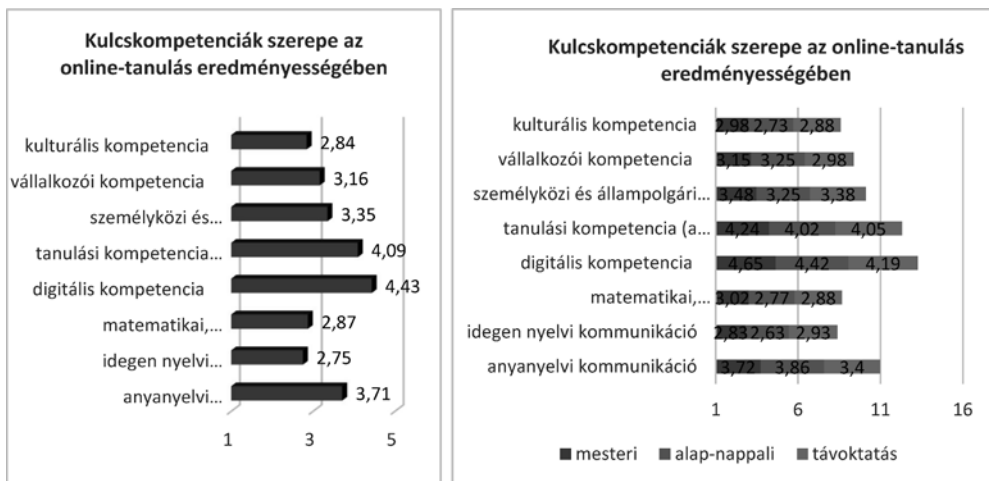
Amennyiben megvizsgáljuk a vizsgálati alminták mentén is a változások területeit, már árnyaltabb képet kapunk. A fenti diagramon látható, hogy míg a távoktatásban résztvevőket érinti a legrosszabbul a változás a szakmai gyakorlatukat illetően, addig az alapképzés nappali tagozatának diákjainak a tanulási időbeosztását borítja fel az új tanulási helyzet. Összességében azt tapasztaljuk, hogy a nappali képzésben résztvevők, akár az alapképzésen, akár a mester szinten, véleménye jobban közelít egymáshoz, bár érdekes, hogy a képzési forma és szint mennyire árnyalja a vélekedéseket. A társakkal való kommunikáció minden hallgató számára egyaránt hiányzik: bár a távoktatásban résztvevőknél az átlagérték alacsonyabb, összességében a nappali képzés és távoktatás között nincs statisztikai különbség a megítélésben, amint az alábbi táblázat is jelzi ezt. Ugyanakkor azt is kiolvashatjuk a táblázatból, hogy a legjellemzőbb különbségek a változások mértékének megítélésében a távoktatás és az alapképzés nappali vonalán jelentkeznek, ahol az önálló felkészülés, tananyag elsajátítása, a tanulásra szánt időbeosztás, az otthoni tanulási gyakorlat mentén egyaránt szignifikáns különbséget találtunk.

3. táblázat. Az online oktatás hatásának eltérései almintánként

Változás területei	Alminták	Átlagértékek különbsége	<i>t</i>	<i>p</i>
Társakkal való kommunikáció	alapképzés-távoktatás	0,39	<i>t</i> = 1.68936	<i>p</i> = .092994 <i>p</i> > .05
Önálló felkészülés, tananyag elsajátítása	távoktatás-alapnappali	0,71	<i>t</i> = 3.17362.*	<i>p</i> = .001902 <i>p</i> < .05
Tanulásra szánt időbeosztás	távoktatás-alapnappali	0,59	<i>t</i> = 2.77511*	<i>p</i> = .00638 <i>p</i> < .05
Otthoni tanulási gyakorlatom	távoktatás-alapnappali	0,6	<i>t</i> = -2.76903*	<i>p</i> = .006493 <i>p</i> < .01

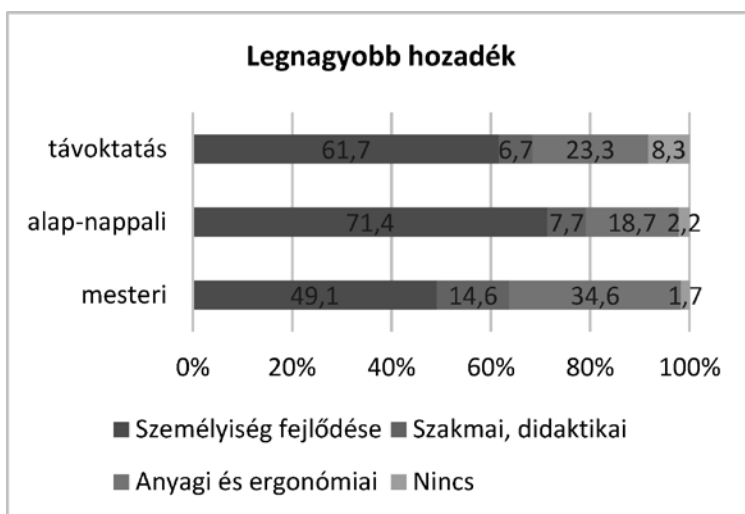
Egy másik kérdéskör, amit vizsgáltunk, arra vonatkozott, hogy a szakmai felkészülésben, az online tanulás során az egyes kulcskompetenciák szerepe milyen mértékben értékelődött fel az eredményesség biztosítása szempontjából.

Előzetes várakozásainkkal összhangban a tanulási- (4,09) és a digitális kompetencia (4,43) szükségessége toronymagasan vezet, meghaladva a többi kulcskompetencia jelentőségének a megítélését. Ugyanakkor azonban az látható az 5. ábrán, hogy ezek mellett nem törpül el az anyanyelvi kompetencia (elsősorban a beszédértés és szövegértés) jelentősége sem (3,71). A személyközi kompetencia fontosságának megítélése is jelentős, még akkor is, ha ezek érvényesítése a társakkal és a tanárokkal a virtuális térben vált lehetségessé. Fontos volt megtalálni a kapcsolattartás módját és lehetőségeit, ugyanakkor a családtagokkal való intenzív és egézsnapos együttlét nagy mértékben szükségessé tette a személyközi kompetenciaelemek (3,35) érvényesítését is annak érdekében, hogy a tanulásához szükséges feltételeket ki-ki egyénileg önmaga számára optimalizálni tudja. Ez egy olyan kérdéskör egyébként, amelynek a megítélésében nem találtunk szignifikáns eltéréseket az egyes vizsgálati alminták véleménye között.



2. ábra. Kulcskompetenciák és online oktatás: globális megítélés és vizsgálati alminták szerinti megjelenés

Azt kértük a vizsgálati személyektől, hogy az online oktatásnak/otthontanulásnak a legnagyobb hozadékát nyitott kérdésre adott válaszként foglalják össze. Tartalomelemzésre építve az adatfeldolgozást a kapott válaszokat három nagy kategóriába soroltuk: (a) – olyan előnyök, amelyek a hallgató személyiségfejlődésével vannak összefüggésben; (b) – szakmai és didaktikai, tanítási tevékenységhez kapcsolódó előnyök; (c) – ergonómiai és anyagi előnyök, amelyek a tanulási feltételekkel és az anyagi haszonnal összefüggők. A vizsgálati almintákban ezek a faktorok az alábbi ábráról leolvasható arányokat mutatták.



3. ábra. Az online oktatás hozadékai vizsgálati alminták mentén

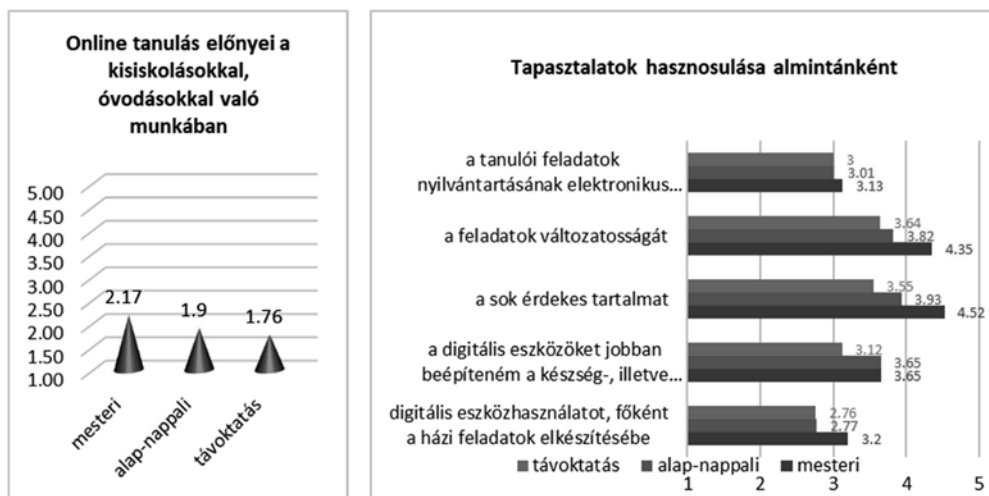
A diagramról leolvasható, hogy az online oktatás személyiség alakulására gyakorolt határa sokkal erőteljesebb, mint a szakmai kompetencia fejlődésnek az elősegítése. Szembetűnő az is, hogy a távoktatásban résztvevők körében a legmagasabb azok aránya (%-ban kifejezve), akik nem vélnék semmilyen előnyt felfedezni az online oktatásban, illetve az otthontanulásban. Ezt ismét azzal (is) magyarázhatjuk, hogy az ő esetükben a legkisebb és a legkevésbé szembetűnő tanulás változása, s minden bizonnyal emiatt kevésbé tudatosítottak az előnyei is.

4. táblázat. Az online oktatás hozadékai alkategóriák szerinti megoszlásban

Tartalmi kategóriák	Alkategóriák	Mester	Alapképzés nappali	Alapképzés távoktatás	Összesen
Személyiség fejlődése	Digitális tanulás, digitális kompetencia fejlődése	10	16	5	31
	Önszabályozó tanulás fejlődése	2	11	8	21
	Alkotóképesség fejlődése	2	0	2	4
	Tudatos időbeosztás, rendszerezettség, tudatosság	13	31	16	60
	Ön- és társismeret	0	7	1	8
Összesen		27	65	32	124
Szakmai, didaktikai	Online tartalmak megismerése, didaktikai ötletek	5	5	3	13
	Adaptálható elemek tudatosítása	2	2	1	5
	Szülők megismerése	1	0	0	1
Összesen		8	7	4	19
Anyagi és ergonómiai	Anyagi előnyök (takarékoság)	0	4	2	6
	Tanulás „közelebb az otthonhoz”	11	6	5	22
	Kényelem	8	7	7	22
Összesen		19	17	14	50

A 4. táblázatot elemezve kiemelhetjük, hogy a személyiség fejlődésben megtapasztalt változásokat leginkább az alapképzés nappali tagozat diákjai jelölték meg hozadékként. Ezen belül is a tanulás önszabályozása, az időbeosztás és a tevékenység rendszerezettebbé válását „kényszerítette ki” az online oktatás a hallgatókból. Ugyanakkor a már említett digitális tanulás nyereségként itt is markánsan visszaköszön a vizsgálati személyek válaszaiban. Az ergonómiai előnyök dimenzióban a legnagyobb hozadék egyértelműen a tanulásban megtapasztalt kényelem, valamint a „tanulás közelebb vitele az otthonokhoz”, ami jelzi azt is, hogy a különböző oktatási jelentésekben megfogalmazott (például Delors 1997) mint tanulói, mint hallgatói igények, ma is érvényesek. A szakmai, didaktikai előnyöket látják legkevésbé. Ebben a tekintetben mindhárom vizsgálati csoport számára az érdekes és a további tanítási tevékenységükben felhasználható online tartalmak megismerése a legnagyobb hozadék. Ezt a legnagyobb arányban a mester fokozat hallgatói tudatosítják.

Míg a hallgatók a saját tanulási tevékenységükben több előnyt jelentő elemet, hozadékot meg tudnak ragadni az online oktatással, otthon tanulással kapcsolatosan, addig az óvodások és kisiskolások tanulási tevékenysége szempontjából ezt jóval alacsonyabb szintűnek ítélik meg, mindössze 1,94-es átlag mellett. Ebben a kérdésben is a mester fokozaton tanulók a legoptimistábbak, míg a távoktatás hallgatói látják legkevésbé az előnyöket. Bár mindkét vizsgálati csoport a szakmát „belülről” szemléli, hiszen többségük tanítóként vagy óvodapedagógusként dolgozik már, a megítélésben jelentkező különbségeket bizonyára az életkori eltérések is előidézik: mester fokozat hallgatóinak életkori átlaga: 26 év; távoktatás hallgatóinak életkori átlaga: 31 év. Amit mégis adaptálhatónak találnak a vizsgálati személyek az online tanulási formából, azok jórészt az oktatási tartalommal vannak összefüggésben. Láthatjuk az alábbi diagramon, hogy leginkább a sok érdekes tartalmat és a feladatok változatosságát „vinnék magukkal”, ugyanakkor sok olyan vizsgálati személy is van, aki a készségfejlesztésbe építené be szívesen az eszközöket, vagy akár a feladatok nyilvántartásának elektronikus rendszerét látja munkáját megkönnyítő elemnek, akár a hagyományos osztálytermi tanulás során is.



4. ábra. Az online oktatás szakmai hozadéka és a hasznosulás mintázatai

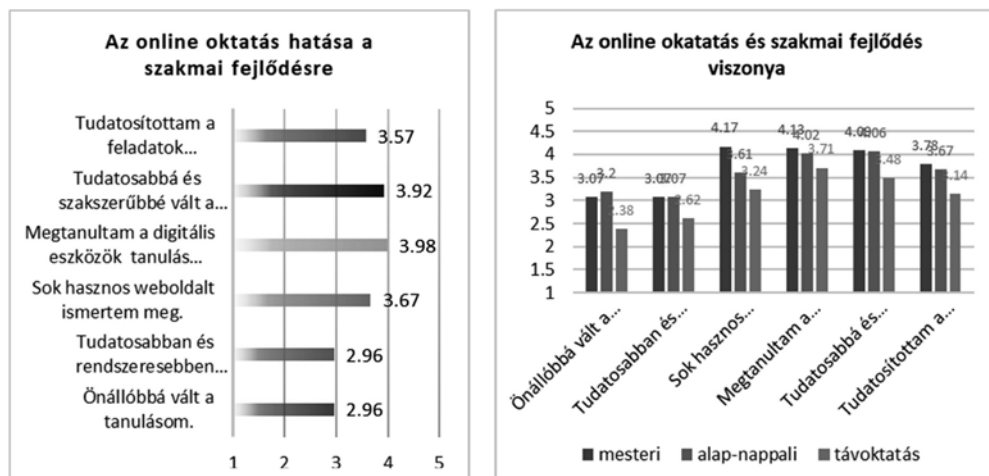
Ebben a kérdéskörben is találtunk szignifikáns különbségeket az egyes vizsgálati almintákban, amint az az 5. táblázatban is látható. A feladatok változatossága és az érdekes tartalmak is a mester fokozaton tanuló hallgatók figyelmét keltették fel leginkább. A különbségek az alábbiakban voltak egyértelműen látámasztottak statisztikailag is:

5. táblázat. A tapasztalatok hasznosulásának különbségei almintánként

Változás területei	Alminták	Átlagértékek különbsége	t	p
Feladatok változatossága	mester-távoktatás	0,71	$t = 3.42315^*$	$p = .00095$ $p > .05$
Érdekes tartalmak	mester-alapképzés nappali	0,59	$t = 4.41577^*$	$p = .000029$ $p < .05$

Még tapasztaltunk különbségeket, például a házi feladatok digitális eszközökkel való támogatását illetően a mester és alapképzés vonatkozásában, valamint nappali és távoktatás között a készségfejlesztésben történő felhasználása területén is, de ezek statisztikailag nem bizonyultak jelentősnek.

Amennyiben a szakmai fejlődésre gyakorolt hatását vizsgáljuk ennek a tanulási formának, azt tapasztaljuk, hogy vannak olyan vetületei, amelyek tovább gazdagíthatják az előnyök sorát. Az érintettek a digitális tanulás lehetőségeinek megismerése és begyakorlása mellett tudatosíthatták, a feladatok mennyiségére és a visszajelzésekre való odafigyelés fontosságát is. Ezek mellett, az egyebek kategóriában a vizsgálati személyek kiemelték a személyes találkozások fontosságának tudatosítását, valamint az időbeosztás racionalizálására való odafigyelést is.



5. ábra. Az online oktatás és a szakmai fejlődés viszonyának megítélése globálisan és alminták szerinti bontásban

Itt is elemeztük az adatokat a vizsgálati alminták mentén. Három területen találtunk lényeges eltérést a hallgatói vélemények között. Az eredmények hangsúlyozzák korábbi megállapításainkat, miszerint a mester fokozat hallgatói a legnyitottabbak. Az ő esetükben szignifikánsan magasabb a sok hasznos weboldalt ismertem meg válaszlehetőség értéke. Ugyanakkor a tanulás önállóbbá válásának élménye az alapképzés nappali tagozat esetében lényegesen erőteljesebb, mint a távoktatásos képzésben résztvevőknél. Érdekes, hogy a nappali tagozatos hallgatók tudatosították leginkább a feladatok mennyiségének és adagolásának fontosságát. Ezt azzal magyarázzuk, hogy a távoktatásos hallgatók már tapasztalták, hogy egyszerre nagyobb tananyagmennyiséget jelöl meg az oktató a képzés jellegéből adódóan, így számukra nem jelentett újdonságot a megfelelő adagolásra való odafigyelés.

A vizsgálat eredményei láttatják, hogy bár az otthontanulás messze nem tudja azt a hatásfokot biztosítani a leendő pedagógusok szakmai fejlődésében, mint a jelenléti oktatás, azért a hallgatók pozitív szemléletmóddal élve látnak ebben a képzési formában is előnyöket.

6. táblázat. A szakmai fejlődés megítélésének különbségei vizsgálati almintáknaként

Változás területei	Alminták	Átlagértékek különbsége	<i>t</i>	<i>p</i>
Sok hasznos weboldalt ismertem meg	mester-távoktatás	0,93	$t = -3.48393^*$	$p = .00039$ $p < .05$
Önállóbbá vált a tanulásom	távoktatás-alap nappali	0,82	$t = -3.43415^*$	$p = .000811$ $p < .05$
Tudatosítottam a feladatok mennyiségének + a visszajelzésnek a fontosságát	távoktatás-nappali	0,59	$t = -3.05763^*$	$p = .002592$ $p < .05$

A vizsgálat ugyanakkor tanulságos az oktatók számára is. Arra int ugyanis, hogy pedagógusképzésben oktatókként átgondoljuk az oktatói viszonyulásunkat és tanítási szokásainkat, amelyeket az online tanulási térhez éppen kialakítani készülünk. Fontos a beszédstílusnak a megváltozott környezethez való igazítása is, ez azt jelenti, hogy a beszédstílus és előadásmód által az oktató biztosítani tudja a flow élményt a tartalom és óra vonatkozásában egyaránt (Martin, Wang és Sadaf 2018), s így a szakmai fejlődésre gyakorolt pozitív hatás is erőteljesebb lehet. Ugyanakkor a hallgatók saját szerepüket is világosan látják az online oktatás hatékonyságában, hiszen magas átlagértékkel illetik a hallgató érdeklődésének és visszajelzéseinek is a szerepét, amely segítheti az oktatót abban, hogy valódi oktatási kommunikációt alakíthasson ki. Az alábbi szempontokat jelölték meg a vizsgálati személyek befolyásoló tényezőként, mint például: a hallgató zavartalan részvétele, megfelelő időkeret és szünetek, figyelemfenntartásra való odafigyelés, tanár által felkínált interaktivitás lehetősége. Ebben a kérdésben az alminták mentén nagyon egyező véleményeket találtunk, és egyetlen elem mentén sem volt kimutatható statisztikailag szignifikáns eltérés.

Összegzés

A vizsgálat az online oktatás, illetve az otthontanulás pedagógusjelölt-szemmel történő megítélésének különböző elemeit helyezte a figyelem középpontjába. Az eredmények azt mutatják, hogy vannak olyan területei a kérdéskörnek, amelyben a képzési szinttől és formától függetlenül nagyon hasonló a hallgatók véleménye. Ilyen például a leginkább megcélzott és igényelt kompetencia. Ugyanakkor több olyan problémaelemre is fény derült, amely esetében meghatározóak a képzési jellemzők, és valóban létrehozzák az eltérő árnyalatokat (például a hozadékok bizonyos elemei, a szakmai fejlődésre gyakorolt hatás, az online térben szerzett tanulás tapasztalatok hasznosításának megítélése stb.). A távoktatás hallgatóinak korábbi digitális platformokhoz is kötődő önálló tanulási gyakorlata a digitális átállást megkönnyítette, hiszen az ő esetükben érvényesült leginkább a fokozatosság. Megerősítést nyert a pedagógus digitális és tanulási kompetenciáinak, nyitottságának és rugalmasságának szükségessége, va-

lamint az is, hogy a szakmai felkészítés ebben a változatban az oktatási és a tanulási gyakorlat egyidejű, új tanulási környezethez való igazítása révén tud eredményes lenni, de a szakmai fejlődés mértéke elmaradt az elvárttól, elsősorban a pedagógiai gyakorlat csorbulása okán. A pedagógusképzésben résztvevő oktatók számára alapvető feladatként és képzésoptimalizálási elemként körvonalazódik: pedagóguspályára történő felkészítés során erősíteni szükséges a hallgatók digitális kompetenciaelemeinek pedagógiai adaptációját, illetve a digitális eszközökkel támogatott oktatásban való jártasságukat.

Felhasznált irodalom

- Bajka Gy. 2019/a. *Az online tanulás elterjedése: előnyök és kihívások a tanár szemszögéből nézve – 1. rész: Előnyök*. URL: <https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/rise-online-learning-benefits-and-challenges-teachers-part-one-benefits> (2020. 04. 29.)
- Bajka Gy. 2019/b. *Az online tanulás elterjedése: előnyök és kihívások a tanár szemszögéből nézve – 2. rész: Kihívások*. URL: <https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/rise-online-learning-benefits-and-challenges-teachers-part-two-challenges> (2020. 04. 29.)
- Bates, A. W. 2019. *Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associated LTD. Vancouver. URL: <https://teachonline.ca/teaching-in-a-digital-age/teaching-in-a-digital-age-second-edition> (2020. 05. 09.)
- Delors, J. 1997. *Oktatás, rejtett kincs*. Osiris Kiadó Magyar UNESCO Bizottság. Budapest.
- Martin, F., Wang, Ch. és Sadaf, A. 2018. Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *Internet and Higher Education*. 37 (2018), 52–65. URL: https://www.um.edu.mo/fed/online_teaching/Martin_Wang_Sadaf_2018.pdf (2020. 05. 09.)
- Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S., and Eccles, S. 2019. *Teaching online is different: critical perspectives from the literature*. National Institut for Digital Learning. Dublin. URL: https://www.academia.edu/40778145/Teaching_online_is_different_Critical_perspectives_from_the_literature (2020. 05. 09.)
- Racskó R. 2017. *Digitális átállás az oktatásban*. Gondolat Kiadó. URL: http://misc.bibl.u-szeged.hu/46196/1/iskolakultura_konyvek_052.pdf (2020. 05. 08.)
- Sárkány K. 2019. Digitális oktatási tér. *Új Köznevelés* 2019/3-4. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/digitalis-oktatasi-ter> (2020. 05. 12.)

Szabó Csilla Marianna – Horváthné Lázár Gabriella

Tanári kompetenciák napjainkban: az adaptált TALIS felmérés eredményei – az igények és a valóság

Bevezetés

A XXI. században oktató pedagógusoknak más kihívásokkal kell szembenézniük, mint a XX. században tanító kollégáiknak. Ennek egyrészt az az oka, hogy az elmúlt évtizedekben jelentősen megváltozott társadalmunk; másrészt pedig az, hogy a közoktatásban tanuló fiatalok a Z generációhoz tartoznak, akik az interneten élik életüket, és egyre inkább jellemző, hogy ismereteik jelentős részét az internetről szerzik (Szabó 2020). A fiatal, másként gondolkodó és viselkedő nemzedék képzéséhez a pedagógusnak más kompetenciákkal kell rendelkezniük, mint a néhány évtizeddel ezelőtt oktató tanároknak. Az OECD 2008 óta felmérést végez a tanárok körében többek között a szakmai felkészültség és fejlődés témakörében is. A TALIS felmérésben (Teaching and Learning International Survey – Tanítás és tanulás nemzetközi felmérés) 2018-ban már hazánk is részt vett. A tanulmányban bemutatott empirikus kutatás 2019-ben zajlott, az eredeti angol nyelvű felmérés rövidített és adaptált változata alapján közép-dunántúli tankerülethez tartozó általános iskolákban.

1. Megváltozott társadalmi környezet – új tanári kompetenciák szükségessége

Gyorsan és folyamatosan változó világunk, ideértve mind a technikai, mind a társadalmi változásokat, új elvárásokat fogalmaz meg az iskolával és a pedagógusokkal szemben. A 15/2006 OM rendelet részletesen leírja azokat a tanári kompetenciákat, amelyek szükségesek napjainkban a sikeres pedagógusi pályához és a tanítói – tanári mesterség eredményes végzéséhez. A 2006-os rendelet megjelenése óta egyre nagyobb hangsúlyt kap a pedagógusok munkájában is a digitális kompetencia. Mind a munkaerőpiac, mind a tanulók oldaláról erősödik az elvárás, hogy a tanárok magas szintű digitális kompetenciával rendelkezzenek, és ezt a tudást beépítsék a mindennapi tanítási gyakorlatba. Az internet és a közösségi média világához szokott fiatalok más módon szerzik ismereteiket, agyuk másképp működik, mint nevelőiké. Az egyik leginkább szembeötlő sajátosság, hogy a netgeneráció párhuzamosan többféle tevékenységet végez alapvetően a digitális eszközökhöz kapcsolódóan, vagyis multitaskingol. Szőke-Milinte (2020) szerint a multitasking hatására átalakul a Z generáció figyelme, munkamemóriája, agyi aktivitása, céltudatos és kontrollált megismerő tevékenysége is.

A Z-sek életében a tanulás is a multitasking részét képezi. Prensky szerint a Z generáció sokkal jobban kedveli, ha a tanulás csoportosan történik, és a tudás játékos módon sajátítható el. A számítógép előtt felnőtt gyerekek ún. hipertext agyat fejlesztettek, amely olyan, mintha „kognitív struktúráik nem egymás után következők, hanem párhuzamosak lennének” (Prensky 2001). Mivel a fiatalok folyamatosan használják a digitális eszközöket az egymással való kapcsolattartásra, szórakozásra, ismeret- és információszerzésre és tanulásra, ha a pedagógusok nem akarnak folyamatosan versengeni a tanulók digitális eszközeivel, meg kell tanulniuk, hogyan tudják ezeket az eszközöket tanulásra és ismeretszerzésre használni az oktatási rendszer keretei között. (Szabó 2019) Az újfajta motivációs módszerek közé tartozik a BYOD (a tanulók okoseszközének bevonása az osztálytermi tanulási folyamatba) és a gamifikáció (játékelemek alkalmazása új ismeretek elsajátítására), melyek fejlesztik a tanulók digitális képességeit és növelik elköteleződésüket a tanulás iránt (Bartal 2019; Csikósné 2019).

Azt is figyelembe kell azonban venni, hogy korunk diákjai a korábbiaktól eltérő képességrendszerrel és egymástól is jelentősen eltérő kognitív paraméterekkel érkeznek az intézményekbe. Mindezek új és más kihívások elé állítják a pedagógusokat, akiknek inkább facilitátorként és mentorként kell dolgozni, akik már nem a tudás egyedüli forrásai (András 2016), és akiknek feladata a különbözőségek kezelése és a tanulókkal való empatikus bánásmód alkalmazása.

2. Tanulás – tanítás új dimenziói az integrált intézményi rendszerben

A XXI. század emberének életében újra és újra előfordulnak tanulási periódusok, az életpálya építéséhez kapcsolódó döntési pontok, és ezért alapvető, hogy tudjon önállóan tanulni, és az ehhez szükséges információkat megkeresni; hogy rendelkezzen olyan kulcskompetenciákkal, melyek a szakmai és személyes életút során lehetővé teszik a sikeres életvitelt. A megváltozott helyzet miatt az iskolának az egyszerű ismeretátadás helyett/mellett fő feladata azoknak a képességeknek a fejlesztése, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat az életproblémák megoldására és az önálló ismeretszerzésre. (Mihály 2002) Különösen nagy jelentősége van az önálló tanulásra való felkészítésnek a sajátos nevelési igényű tanulóknál (SNI), hiszen náluk a speciális képességhiányt is kompenzálni kell személyre szabott tanulási szokások kialakításával vagy speciális tanulási technikákkal.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény és a NAT a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes fejlesztésének biztosítására kiemelt figyelmet fordít. Ahhoz, hogy a tanulók iskolai teljesítménye sikeres legyen, a megfelelő külső körülményeken túlmenően számos belső feltétellel is rendelkeznie kell. Az SNI-s gyermekek esetében ezek a belső, pszichés adottságok nem működnek megfelelően, jelentősen eltérnek az átlagtól. Az inkluzív iskolákban tanító pedagógusoknak ezekkel az eltérésekkel tisztában kell lenni a sikeres integrált oktatás, nevelés érdekében. Ahhoz, hogy különbözőképpen tudjuk tanítani az SNI-s gyerekeket, számos feltételnek meg kell felelni, pl. ismerni kell az SNI-s gyerekek pedagógiai, pszichológiai

giai jellemzőit. A fejlesztés célja minden esetben a működési zavar kezelése; ezt elősegítheti az IKT eszközök használata számos területen: tantárgyi ismeretek bővítése, rendszerezése, ellenőrzése; az IKT eszközök készségszintű alkalmazása; szociális kompetenciák fejlesztése, konstruktív munkaformák alkalmazása. (Estefánné–Dávid 2013)

3. A TALIS felmérés

2008-ban az OECD, együttműködésben az Európai Bizottsággal és egy, a tanári szakszervezeteket tömörítő nemzetközi konzorciummal, elindította a TALIS felmérést a pedagógusok körében. 2008-ban csak 24, 2013-ban már 38, 2018-ban pedig 48 ország, köztük hazánk is, vett részt a vizsgálatban. A TALIS vizsgálja a szakmai képzést, tanári nézeteket és gyakorlatot, visszajelzéseket és elismeréseket. A TALIS-jelentés sajátossága, hogy az eredményeket csupán a pedagógusok véleményére alapozza, nem tartalmazza a hivatalos statisztikai adatokat. A felmérésben általános és középiskolák vesznek részt; országonként véletlenszerűen 200 iskola kerül a mintába, iskolánként 1 vezetőt és 20 pedagógust kérdeznek meg. (<http://www.oecd.org/education/talis/talisfaq/>)

A 2018-as TALIS-felmérés szerint mind az OECD államokban (68%), mind hazánkban (79%) nagyon magas a női pedagógusok aránya. Ugyancsak rossz eredményt kapunk a korfa tanulmányozásakor is: az 50 évnél idősebb pedagógusok aránya az OECD országokban 34%, míg nálunk majdnem a pedagógusok fel: 48%. Jó eredmény azonban, hogy a magyar pedagógusképzés felveszi a versenyt a többi ország tanárképzésével, ugyanis a magyar pedagógusoknak 86%-a azt mondta, hogy a tanításhoz szükséges elméleti tudás és osztálytermi gyakorlat részét képezte a tanárképzésnek – míg az OECD átlag 79%. A továbbképzések tekintetében nincs különbség hazánk és az OECD átlaga között: azon tanároknak az aránya, akik az elmúlt 12 hónapban részt vettek valamilyen szakmai továbbképzésen.

A jelentés több, napjainkban fontos tanári képességre is részletesen kitér: az IKT kompetenciára, a multikulturális és több nyelvű környezetben zajló oktatásra, az SNI-s tanulók oktatására, a tanulói viselkedés koordinálására és az osztálytermi munka szervezésére. Ezek közül az IKT kompetenciát és az SNI-s tanulókkal való foglalkozást emeljük ki. A magyar pedagógus 51%-a mondta, az IKT kompetencia fejlesztése részét képezte a formális pedagógusképzésnek, és 66%-uk azt állította, hogy jól vagy nagyon jól felkészültnek érzi magát ezen a területen. 69% részt vett ilyen továbbképzésen az elmúlt egy évben, és csupán 20% véli úgy, hogy az IKT kompetencia fejlesztésére lenne szüksége. 48% pedig gyakran vagy rendszeresen megengedi a tanulóinak, hogy az iskolai feladatok és a projektek során IKT eszközöket használjanak.

A különböző képességekkel és speciális igényekkel rendelkező tanulók oktatása már nem számít ritkának manapság egy teljesen átlagos iskolában sem. Azon pedagógusok aránya, akik legalább 10%-ban SNI-s tanulókat tanítanak, hazánkban 21%, míg az OECD országokban 27%. A válaszok alapján azonban úgy tűnik, hogy a pedagógusok felkészültek az ilyen tanuló oktatására: a magyar pedagógusok 71%-a mondta azt, hogy az ezzel kapcsolatos képzés

beépült a pedagógusképzésbe (OECD: 62%), 76%-uk érezte úgy, hogy jól vagy nagyon jól képzett ezen a területen (OECD: 44%), és 45% vett részt ezzel kapcsolatos továbbképzésen az elmúlt 1 évben (OECD: 43%). (<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>)

4. A kutatási folyamat és a kutatási eredmények bemutatása

A kutatást 2019-ben végeztük egy közép-dunántúli tankerület általános iskoláiban. Az eredeti angol nyelvű kérdőívet magyarra fordítottuk, lerövidítettük, és ahol szükséges volt, adaptáltuk a magyarországi közoktatási viszonyokhoz. A papír alapú anonim kérdőívet – a tankerületigazgató engedélyével – az iskolaigazgatókon keresztül juttattuk el a pedagógusokhoz. A vizsgálatba 17 általános iskolát vontunk be, melyek közül 6 iskola megyei jogú városban (MJV) volt, 11 pedig kisebb városban vagy községben. Összesen 306 választ kaptunk.

A válaszadók 83%-a nő volt, az átlagéletkor 46,71 év; 44%-uk 50 éves vagy annál idősebb – ezek az adatok tehát nagyon hasonlítanak az országos eredményekhez. A pályán eltöltött évek átlaga 21,37 év. Az életkor és a pályán töltött évek száma pozitív szignifikáns összefüggést mutat ($r = 0,881$; $p = 0,000$). A kitöltők 38,6%-a az MJV iskoláiban tanít, míg 61,4% kisebb településen, életkor tekintetében azonban nincs szignifikáns különbség az MJV és a kistelepülések iskoláiban tanítók között.

A kérdőívben felsorolt képzések közül a válaszadók több mint 80%-a már a pedagógusképzés során tanult általános pedagógiát, szakmódszertant, szaktárgyi tartalmakat és osztálytermi gyakorlatokat. Ám alig több mint felük tanult eredeti képzésében az IKT eszközök használatáról (51,7%) és a különböző képességű, így az SNI-s gyerekek tanításáról (51,6%). Azok aránya, akik tanultak az IKT alkalmazásáról, megegyezik az országos átlaggal, ám jelentősen kevesebben mondták, hogy formális képzésük részét képezte az SNI-s tanulók oktatása. Kiugróan alacsony (16,8%) azoknak az aránya, akik tanultak arról, hogyan kell multikulturális és többnyelvű környezetben oktatni.

Megkérdeztük a pedagógusokat, hogy ugyanezen kompetenciákban mennyire érzik magukat felkészültnek. A válaszadók egy négyfokozatú skálán tudták megadni felkészültségük mértékét. Az átlagokat megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a leginkább a szaktárgyi (3,43), szakmódszertani (3,32) és általános pedagógiai (3,27) területen érzik magukat felkészültnek a tanárok, a legkevesbé pedig a multikulturális vagy többnyelvű környezetben való tanításban (1,98).

Ami az IKT használatát és az SNI-s gyerekek tanítását illeti, a pedagógusok közepes szintű felkészültséget jeleztek: IKT – 2,98; SNI-s tanulók – 2,76. A pedagógusok 69%-a állította, hogy jól vagy nagyon jól felkészült a vegyes képességű tanulók tanításával kapcsolatban, míg az IKT eszközök használatában a legalább jól felkészült tanárok aránya 78%. Összevetve az eredményeket az országos átlaggal, ezen két változó esetében jelentős különbség tapasztalható: az országos mintában a pedagógusok az SNI-s gyerekek tanításában érezték magukat jobban felkészültnek, míg az IKT használatában sokkal kevésbé.

Amikor megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés az életkor és a felkészültség mértéke között, néhány változó esetében pozitív szignifikáns korrelációt találtunk (tantárgyi tartalom: $r = 0,133$, osztálytermi gyakorlatok: $r = 0,219$, tanulói viselkedés koordinálása: $r = 0,215$), ám az IKT eszközök használata esetében az összefüggés negatív volt ($r = -0,163$) – bár a korrelációs együttható értéke minden esetben gyenge. Ugyanilyen korrelációs tendencia figyelhető meg a tanításban töltött évek száma és a felkészültség szintje esetében.

A pedagógusoknak szükségük is van kompetenciáik fejlesztésére, ezért megkérdeztük, hogy az elmúlt 1 évben milyen továbbképzéseken vettek részt. Az 1. sz. táblázat adataiból jól látható, hogy a legtöbben az IKT eszközök használatában képezték magukat, de számos pedagógus fejlesztette szakmódszertani tudását is. Csak a pedagógusok kicsivel több mint egynegyede járt olyan továbbképzésre, amelynek témája a tanulói viselkedés koordinálása, az SNI-s tanulók tanítása vagy a tanterveken átívelő képességek fejlesztése (kritikus gondolkodás, kreativitás).

1. táblázat. Továbbképzéseken való részvétel aránya

IKT használata	81,3%
szakmódszertani tudás	66,0%
iskolai adminisztráció	53,0%
szaktárgyi tudás	47,0%
tanulók értékelése	39,0%
tanár-szülő együttműködés	29,7%
tanulói viselkedés koordinálása	28,7%
SNI-s tanulók tanítása	26,7%
személyre szabott tanulás	26,2%
tanterveken átívelő képességek tanítása	25,3%
tantervi tudás	22,7%
tanulói értékelés elemzése	20,3%

A vizsgálat kitért arra is, hogy a pedagógusok szerint mely kompetencia területeken kellene még fejlődniük. A válaszadók ebben az esetben is egy négyfokú skálán adhatták meg válaszukat (1 = nincs szükség fejlődésre, 4 = jelentős mértékű fejlődés szükséges). A felsorolt kompetencia területek teljes mértékben megegyeztek azzal, hogy milyen továbbképzésen vett részt. A 2. sz. táblázat a válaszok átlagértékét tartalmazza, mely alapján kijelenthető, hogy a pedagógusnak leginkább az IKT kompetenciák és az SNI-s tanulók tanításával kapcsolatban lenne szükségük fejlődésre. Az IKT esetében a válaszadók közel fele (48%), míg az SNI-s tanulók tanítása esetében több mint fele (54,7%) úgy véli, hogy közepes vagy jelentős mértékben igényelné a fejlődést. Ugyancsak hasonló mértékű igény lenne olyan továbbképzésre, ahol a tanulói viselkedés koordinálását sajátítanák el, valamint olyanra, hogy hogyan tudják a tanulók nem tantervhez kötött kompetenciáit fejleszteni.

2. táblázat. Fejlesztendő területek a szükségesség mértéke szerint

SNI-s tanulók tanítása	2,66
IKT képességek	2,48
tanterveken átívelő képességek tanítása	2,39
tanulói viselkedés koordinálása	2,38
személyre szabott tanulás	2,26
szakmódszertani tudás	2,25
tanulói értékelés elemzése	2,11
szaktárgyi tudás	1,93
tanár-szülő együttműködés	1,92
tanulók értékelése	1,89
iskolai adminisztráció	1,85
tanterv ismerete	1,84

A gyakorisági vizsgálatok eredményeit összehasonlítva úgy tűnik, ellentmondás van. Ezért megvizsgáltuk, van-e összefüggés a pedagógusok felkészültségének szintje és aközött, hogy milyen mértékű fejlődésre lenne szükségük. Csak azokat a változókat vontuk be a vizsgálatba, amelyek a két kérdésben teljesen megegyeztek. Valamennyi megvizsgált pár negatív szignifikáns összefüggést mutat (3. sz. táblázat). Vagyis a leíró statisztikai adatok alapján mutatkozó ellentmondás nem valós.

3. táblázat. Felkészültség mértéke és fejlődés igénye közötti összefüggés

szaktárgyi tudás	-0,233
szakmódszertani tudás	-0,296
IKT képességek	-0,399
SNI-s tanulók tanítása	-0,176
tanulói viselkedés koordinálása	-0,264
tanterveken átívelő képességek	-0,402

Ahogy a felkészültség esetében, a fejlődés igényére vonatkozó változónál is megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés az életkorral és a tanítási tapasztalattal. Azt láttuk, hogy a legtöbb változó esetében a korreláció szignifikáns – természetesen negatív –, bár nem túl erős: valamennyi érték $-0,347$ és $-0,135$ között helyezkedik el. Három olyan változó volt, amelyik nincs összefüggésben az életkorral és a tanítási tapasztalattal: IKT kompetenciák, SNI-s tanulók tanítása és az iskolai adminisztráció. Ezeken a kompetencia területen tehát életkortól és tapasztalattól függetlenül a pedagógusok fejlődni szeretnének (IKT, SNI) vagy nem igényelnek fejlesztést (adminisztráció).

Az országos lekérdezés nem adott rá lehetőséget, mi azonban meg tudtuk vizsgálni, hogy van-e különbség a kistélepüléseken és a megyei jogú városban tanító pedagógusok felkészültsége és továbbképzés iránti igénye között. A kétmintás T-próba eredménye azt mutatta, hogy két esetben van szignifikáns különbség a két rész minta között: szaktárgyi felkészültség ($F = 0,000$; $t = 2,249$; $p < 0,05$) és a tanulók viselkedésének koordinálása továbbképzés ($F = 0,842$; $t = 0,360$; $p < 0,05$). Mindkét esetben a megyei jogú városban tanító pedagógusok átlaga magasabb, bár a különbség nem túl nagy.

Összegzés

A felmérés eredményei azt mutatják, hogy számos esetben csupán kis különbség van az országos és a tankerületi adatok között. Párhuzam mutatkozik aközött, hogy a pedagógusok hány százaléka kapott képzést egy-egy területen, és milyen mértékben érzik magukat felkészültnek. Ez alapján elmondható, hogy a magyar pedagógusképzés az általános pedagógiára, a szaktárgyi és szakmódszertani tudásra és az osztálytermi gyakorlatokra helyezi a hangsúlyt. És bár annak ellenére, hogy a szaktárgyi és a szakmódszertani tudásból csak kismértékben lenne szükségük fejlődésre, a pedagógusok jelentős arányban vettek részt ilyen továbbképzéseken (szaktárgyi tudás: 47%, szakmódszertan: 66%). Ugyanakkor az IKT használata, az SNI-s tanulók tanítása és a tanterveken átívelő képességek fejlesztése kompetenciák esetében a pedagógusoknak kb. fele kapott eredetileg képzést, ráadásul saját felkészültségüket a jónál gyengébbre értékelik. Ehhez képest meglepő, hogy az IKT használatot kivéve csupán a tanárok egynegyede vett részt ilyen továbbképzésen, ráadásul a válaszadók közel felének közepes vagy nagymértékben lenne szüksége fejlődésre ezekben a kompetenciákban. Adódik a kérdés: van-e elegendő számú, ingyenes és magas minőségű továbbképzés, amely olyan kompetenciák fejlesztését célozza meg, amelyek az elmúlt években egyre nagyobb kihívást jelentenek a pedagógusoknak, és amelyre egyre nagyobb a társadalmi igény.

Felhasznált irodalom

- András, et.al. 2016. Módszertani megújulás a felsőoktatásban: Az új oktatói szerepnek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés. *Dunakavics*. 4. 25–62.
- Bartal Orsolya 2019. Attitűd-vizsgálat a szülők és a pedagógusok körében a BYOD-módszer tanórai alkalmazásának tekintetében egy tolna-megyei általános iskola felső tagozatán. In: Varga Aranka – Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság 351.
- Csikósné Maczó Edit 2019. A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat* 17: 23–31.
- Mihály Ildikó 2002. Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás In: *Új Pedagógiai Szemle* LII. 80–188.

- Prensky, Marc 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. In: *On the Horizon*. NCB University Press 2001. 9.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (letöltés ideje: 2019. 02. 10.)
- Estefánné Varga Magdolna – Dávid Mária 2013. *SNI tanulók támogatása IKT-eszközökkel*.
<https://mek.oszk.hu/14000/14028/pdf/14028.pdf> (letöltés ideje: 2020. 09. 01.)
- Szabó Csilla Marianna 2019. Digital Competence of Teachers – How do we Teach Generation Z? In: András István – Rajcsányi-Molnár Mónika (edit.) *East West Cohesion III: Strategical study volumes*. Čikoš Group. Subotica, Serbia. 197–206.
- Szabó Csilla Marianna 2020. A serdülők kockázatviselkedése az interneten – mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok? In: H. Varga Gyula (szerk.) *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 79–91.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. A Z generáció kognitív sajátosságai. In: H. Varga Gyula (szerk.) *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 23–42.
- TALIS FAQ <http://www.oecd.org/education/talis/talisfaq/> (letöltés ideje: 2019. 06. 10.)
- TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (letöltés ideje: 2020. 04. 15.)

Varga-Csikász Csenge

A drámapedagógia szerepe a pedagógussá válás folyamatában

Bevezetés

A tanulmány címe előfeltételezheti azt az állítást, miszerint a drámapedagógia valamilyen hatással van a pedagógusi hivatást választók életére. A továbbiakban tehát a dráma és a tanári szerep alakulásának összefüggéseiről olvashatunk, azt fejtegetve, miben más, ha egy tanárjelölt találkozott a dráma eszköztárával gyerekként és/vagy pedagógusként is. A Z és Alfa generáció nevelésében, a személyiségfejlesztésben, kapcsolatteremtés segítésében, közösségépítésben, empátia készségének alakításában és stresszlevezetésben is – csak, hogy néhányat említsünk – segítségünkre lehet a dráma eszköztára, főként ha pedagógus szerepet töltünk be. A módszer oktatásban való megjelenése napjainkban még aktuálisabb, pontosan azért, mert az Y generáció volt az első olyan nemzedék, amely már gyermekként találkozott azokkal a technikai és elektronikai eszközökkel, melyek a mindennapi munkájuk, tevékenységeik részévé vált. (Szóke-Milinte 2019)

A világhálón való időtöltés nemcsak az otthoni térben, hanem az oktatási intézményekben is megjelent. Ebben a tevékenységben is megjelentek a fejlődési lehetőségek és az önmegújulás vágya is, akár a diákok, akár a tanárok részéről. Az online térben való biztonságos mozgás mellett az újabb generációknak fontos azokat a személyes kapcsolatra épülő tevékenységeket (sport, tánc, színjátszás...) is bemutatni, melyek megismerése és átélése segítheti személyiségfejlődésüket és az egészséges mérték megtartását a technika világában. Ha a pedagógussá válás folyamatáról beszélünk, akkor – amellett, hogy tudatosítjuk, hogy ez nem a képzésre való belépéssel veszi kezdetét (Falus 2016) – a drámapedagógiáról is szót kell ejtenünk. Dudás Margit a tanításról alkotott nézeteit a következőképpen fogalmazta meg: „az iskola egy színház, és ebben a színházban a tanár a dramaturg, következésképpen ő dönti el, hogyan alkalmaz a színpadra valamit, hogy abból előadás lehessen. A tanulók statiszták, akik a tanulással igazi színészekké válhatnak.” (Dudás 2013: 65) A drámapedagógia és a színházi nevelés eszköztárát szemlélve azt láthatjuk, hogy a módszer az érzelmi intelligenciára, a helyes erkölcsi magatartásra és a személyiség fejlesztésére is pozitív hatást gyakorol, és a fiatalok mellett a technikát alkalmazó pedagógusokat is optimizmussal tölti fel.

1. A szerepről általánosságban

„Mit jelent apának, főnöknek, beosztottnak, mit jelent kamasznak, s mit jelent gyerekek lenni?” Gabnai Katalin (1999: 181) drámajátékokról szóló könyvében megfogalmazott kérdés egyáltalán nem a színházi szerepeket sorolja fel. Ahogy a szociális szerepeinkbe, úgy a tanár- és diákszerepekbe is sikerül beilleszkednünk – többnyire és a legjobb esetben. Az emberek saját életük színpadán vállalt szerepeiket nem mindig tudják megválasztani, de ha öntudatosan vállalják önmagukat, akkor sikerül megkapniuk a főszerepet, és ezzel nem kisebb feladatot, mint önmaguk felvállalását vagy rendezői szerepet is betölthetik. Vannak szerepek, amiket ha vállalunk, örökre szólunk, ilyen például, amikor valaki testvérré, szülővé vagy nagyszülővé válik. Ahogy az iskolába lépve a 6-7 évesek is azt viszik magunkkal, amit otthonról kaptak, a drámajátékok során is ugyanezzel a „csomaggal” dolgoznak.

A drámajátékban megélt szerep arra is lehetőséget ad, hogy a játészó megformálja akár a legokosabb diák szerepét is, miközben önmagáról a legrosszabbként gondolkodik. Ez a játék lehetőséget ad a gazdagnak, hogy megjelenítse a szegényt, a szegénynek pedig a gazdagot – mindezt úgy, hogy a szerep a védelmi funkcióját is betölti (nem saját magát játssza el, hanem egy szegény vagy egy gazdag karaktert). Miközben ez szerepben való játék arra is lehetőséget ad, hogy megjelenjenek az anyagiaktól független barátságok és értékek, vagy éppen a pénz okozta elszigeteltség.

Gabnai Katalin (1999) drámapedagógus azt mondja, hogy a drámapedagógusoknak bevallott céljuk a szociális szerepvisselkedés kellék- és készségeitárának a módszerrel történő fejlesztése. Azok a „mintha” helyzetek, melyeket a drámapedagógia és a színházi nevelés eszközei teremtenek, olyan dolgok utánzására is alternatívákat adnak, amikkel már találkozunk, és olyanokra is, amikkel még nem vagy egyáltalán nem is fogunk – ezeknek csak a fantázia szab határt. Ezekbe a „mintha” világokba léphetnek be azok – mondja Jonothan Neelands –, akik a komplex drámával foglalkoznak:

„Úgy cselekszem „mintha” valaki más lennék.

Úgy cselekszem „mintha” ebben a helyzetben lennék.

Úgy cselekszem „mintha” ez a tárgy valami más lenne.” (2013: 8)

Ebben a perspektívában megvalósulhat bizonyos helyzetek, az ember tetteinek újragondolása, a szerepcserre segítheti a bizonyos konfliktusok megértését vagy megoldását. Ha a pedagógus a dráma eszközeinek használata mellett dönt, akár beszédfejlesztés, akár konfliktusmegoldás vagy egy tananyag megértése a céljából, akkor teret ad a kreativitásnak, és ezzel együtt a gyermek személyiségének kibontakozására. Mindezzel pedig elősegíti a fiatalok jövőbeli szociális és társadalmi szerepvállalását is. (Varga-Csikász 2018)

A témával ma foglalkozó két kutató, Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2005) az angol drámapedagógia történetéről írt munkájukban kiemelik többek között Peter Slade, Gavin Bolton, Dorothy Heathcote és a már említett Jonathan Neelands tevékenységét. Az angolszász dráma kapcsán a Drama in education (DIE) és a Theatre in education (TIE) kategóriája vált használatossá. Míg az előbbiben a felmerülő kérdések drámán keresztüli megértése válik fontossá, az utóbbian a színházra és annak eszközeire ill. az ezeken keresztül való tanulásra kerül a fókusz. A TIE színházi nevelési programot jelent, amelyben a színház eszközeivel el-

készített jeleneteket egészítik ki a nézőkkel folytatott beszélgetések, interaktív munkaformák. A DIE az iskolai keretek közt folyó, többnyire egy tanár által vezetett drámaóra. Mind a DIE, mind a TIE forma célja a közvetlen személyiségfejlesztés. Dorothy Heathcote Konvenció címet viselő munkájában mindkét irányt kiemeli, hiszen ezeket a megértést segítő drámai fogásokat – konvenciókat – használják mind a DIE mind a TIE foglalkozásai során. (Heathcote 2013) Míg tanítási dráma fogalmát használva Dorothy Heathcote nevét emlegetjük, a „komplex dráma” fogalma Gavin Bolton munkásságát illeti meg, a dramatikus tevékenységformák osztályozása az ő nevéhez köthető. A magyar drámapedagógusok körében is ez a felosztás terjedt el, főként a tanítási – „komplex” – dráma, melyet Bolton a „D” típusba sorol. (1993)

2. A tanári szerep és a drámapedagógia

Azokban az időszakokban, amikor az ember változásokon megy keresztül kifejezetten fontosá válnak az életében megjelenő minták követésének illetve elhagyásának felismerése. A pedagógussá válás folyamatában is megjelennek ezek a szakaszok, és nemcsak a munkakör betöltésének pillanatában, vagy azt követően - a képzés megkezdése előtti élmények is közrejátszanak. Falus Iván (2016: 116) azt mondja, hogy „a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljesedik ki. Az a gyakran elhangzó, a köznapi tapasztalatokat metaforikus tömörséggel tükröző állítás, amely szerint a pedagóguspályára születni kell, végső soron a 18 éves korra kialakuló személyiségvonások jelentőségének felismerésén alapul. A metafora annyiban azonban pontatlan, hogy az életút hatását elhanyagolja, s csupán az öröklött tulajdonságok jelentőségét emeli ki.” Bikics Gabriella (2013) alátámasztja ezt a gondolatmenetet azzal a német szakirodalmi példával, mely szerint az említett folyamat három részre – hallgatói, gyakornoki és tanári – bontható. Az említett szakaszok mindegyike magában hordozza saját lehetőségeit, kihívásait és nehézségeit. A német nyelvben ezt az elkezdés időszakának nevezik, melyet egyre többen kezdtek el kutatni.

Robert Cohen (1998) *A színészmesterség alapjai* című könyve bevezetőjének első kérdése kapcsán (Lehet-e a színészetet tanítani?) felmerülhet bennünk Falus Iván által megfogalmazott metafora és az ehhez kapcsolódó dilemma: lehet-e a pedagógiát tanítani vagy tényleg születni kell rá? Cohen a színészetre utaló igenlő válasz mellett kifejti azt is, hogy minden fiatal, aki a színészi pályára lépett, korábban tanult színészetet, sőt az első hivatásos szerepe, fellépése után is folytathatta – és általában folytatta – a tanulást. De ami még lényegesebb Cohen írásában, hogy szerinte, a tréningek, szakirodalmak és tanároktól vett órák sem garantálják azt, hogy valakiből jó színész, vagy egyáltalán „valamirevaló” színész lesz majd. Valahogy így lehet ez a pedagógussá válással is?

Akadhatnak olyan pályakezdő pedagógusok, akik csak a tanári gyakorlatuk megkezdését követően jönnek rá arra, hogy milyen oktatói minták raktározódtak el emlékeikben, hiszen saját tanításukban – tapasztalat híján – önkéntelenül is ehhez a tanárszerepekhez, jó vagy

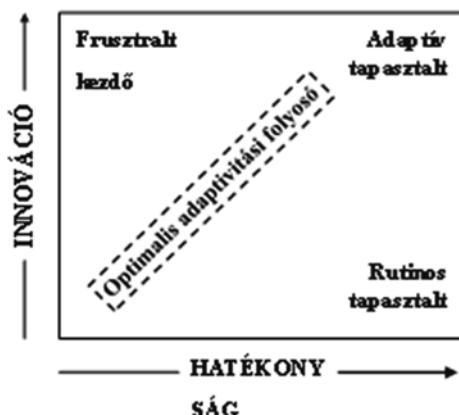
rossz példákhoz nyúlnak. Emellett a diákként szerzett saját szerepvállalásaik is befolyással lehetnek tanári megnyilvánulásaikra, a pedagógussá válás folyamata így elkezdődhetett már „a korábbi kortárs csoportokban vállalt vezetői feladatok, az osztálytársak és/vagy kisebb gyerekek tanítása, színpadhoz kapcsolódó művészeti csoportokban végzett tevékenységgel (...). Az ilyen háttérrel rendelkező tanárjelöltek eredményesebben oldották meg a kapcsolatteremtési, kommunikációs képességek működését igénylő feladatokat (Dudás 1984; Komlói T. Dudás, Vastagh 1987).” (Dudás 2013: 56) Tehát a pedagóguspálya mellett döntő hallgatót már a hivatás iránti elköteleződés előtt formálják a személyes iskolai élmények.

Ha az általános iskolás korosztályt szemléljük, akkor akár a hat-hét éveseknél megfigyelhetővé válik az a színpadi fegyelem, melyet a tánc, a zenei tanulmányok és az iskolai fellépések megkövetelnek. A nyilvánosság előtti bármely szereplés során szerzett tapasztalat a diák előnyére válhat majd más közönség, akár osztály előtti megszólalásban, felelésben. A későbbiek során rutinos lehet a kiállásban, beszédtechnikában és fegyelmezettségben. Ezek a tevékenységek nemcsak az általános iskolákban, hanem az óvodákban is jelen vannak: a szocializációs, kulturális nevelés része például a különböző ünnepekre történő csoportos felkészülés.

Az oktatási intézmények ezeket az alkalmakat sokszor összekapcsolják a pedagógiai pályázaton való részvétellel, projektnapok szervezésével is: egy óvodai szüreti műsorra való készülődés munkafolyamatába beletartozhat a szüret folyamatának, eszközeinek bemutatása és megismerése úgy, hogy különböző kompetenciákat fejlesztenek közben (Szólószem formájának, színeinek felismerése, lerajzolása, a fürt szeméinek megszámlálása...stb.)

Az egyetemi képzésekre érkezők különböző tudásanyaggal rendelkeznek, hiszen különböző iskolákban tanultak, és eltérő tanári minták képezték őket. Bár az a tudásanyag, amivel közel tizenkét évig foglalkoztak, egységes, az érettségi vizsga sikeres megszerzése nem egyenlő azzal, hogy az intézmények (akár szakiskoláról, gimnáziumról, akár egyetemről beszélünk) az általános műveltség minden részterületét lefedik a tőlük kikerülő, továbbtanulni vágyó diákoknál. Falus Iván (2013) szerint bármennyire is magas színvonalú és a tanulási produktumra fókuszáló a pedagógusok alapképzése, a gyakorlat nem tud olyan pedagógusokat útjukra engedni, akik minden részterületet jól látnak el. „A szaktárgyi és a pedagógusmesterségbeli felkészítés terjedelme olyan mértékben bővült, hogy mindez nem szorítható be az alapképzés keretei közé. Az egyes iskolák, területek közötti eltérések sajátos kompetenciákat igényelnek, amelyre a speciális felkészítés csak a munkahely ismeretében, továbbképzési formában oldható meg.” (Falus 2013: 22) Az élethosszig tartó tanulás kulcsfogalma ezért is nyomatékositott a pályakezdő pedagógusok körében, hiszen ez a sikerességük, folyamatos önmegújításuk kulcsa.

Falus Iván (2016) munkájában azt is olvashatjuk, hogy a képzésen elsajátított demokratikus tanítási szemlélet, melyben az aktív tanulásra helyeződik a hangsúly, sok esetben beleütközik az iskolai gyakorlatban használt pedagógiával. Persze ennek ellenkezője is megvalósulhat, pontosan a tapasztalatlan pedagógust jellemző habitusból adódóan: egy kezdőt könnyen magával ragadhatja egy követendő pedagógiai irány és oktatói példakép. Falus Iván tanulmányában az alábbi ábrával szemlélteti azt, hogy a tapasztalt, de már nem nyitott, rutinos tanár miként érezheti ugyanazt a frusztrációt, melyet a pályakezdő is megélhet a gyakorlatszerzésének kezdeti szakaszában. Mindkettőjük számára megoldást kínálhat a középben megjelölt optimális adaptívítási folyosó.



1. ábra. Az adaptív szakértelem dimenziói
(Bransford és Mtsai, 2005, 49. In: Falus I., 2016)

A tanárszakos hallgató a tanítási gyakorlat ideje alatt abba a kettős szerepbe kerül, amikor a nap egyik felében diákot, a másik felében pedig pedagógust kell alakítania. A drámás módszertan a pedagógus pályára készülők személyiségének fejlesztésére mellett segíthet a gyakorlatra való felkészülésben, és az említett kettős szerepváltás és szerepbizonytalanság problémájában. (Bikics 2013) Az ilyenkor szükséges koncentráció, szakmai tudás gyakorlatba való átforgalmazása, a mentor előtti megfelelni akarás vágya és az osztályok előtti megszólalás okozta stressz túl sok figyelemmegosztást igényel.

Eck Júlia (2016: 111) a dráma eszköztárának használatáról írja, hogy „szinte nélkülözhetetlen a személyiségfejlesztésben, a pedagógus alkalmasság érdekében. A drámás készség- és képességfejlesztés, kommunikációs tréningek, helyzetgyakorlatok, szituációs játékok a tanári kompetenciafejlesztés talán leghasznosabb eszközei lehetnének. Emellett igen fontos alkalmazása a szakmódszertani fejlesztésben (pl.: hospitálások drámaórákon és drámás módszertannal dolgozó nem-drámaórákon, előadások, workshopok, meghatározott tantárgyi célú foglalkozások stb.). Maguk a hallgatók, a tanítási gyakorlatukat végző tanárjelöltek fogalmazzák meg a legpontosabban, milyen sokat segítenek ezek a tevékenységek személyes módszertanuk kialakításában.”

A drámapedagógia segítségével már a gyakorlatot megelőzően, akár a mikrotanításokhoz hasonló környezetben is létrejöhet tanári szerep és az azzal járó figyelemmegosztás próbája. Mindez a megmérettetéseket úgy készíti elő, hogy a játészó – a drámához hűen – a szerep védelmét élvezhetné (ahogyan a tanulmány korábbi részében olvasható), nem önmagát játszani, hanem egy-egy tanártípust, akár egy, a saját élményeiből összegyűrt karaktert, mellyel a tanítási gyakorlata során úgyis „találkoznak”: saját alkalmazott pedagógiájában jelenne meg. Ily módon a tanárjelölt a saját tanári megnyilvánulásait is ízelegetheti – bár még nem magának tudva azt, így bátrabban kritizálva is azt. Ez a folyamat segítheti abban is, hogy megkezdődjön saját pedagógiájának kialakítása, akár azzal, hogy a nem sajátjának érzett vonásokat felismerje.

A frissen végzett pedagógusoknál egyre gyakoribb a pályaelhagyás, azaz a pedagógus szakma idő előtti, korai elhagyása. Ennek okát a Bielefeldi Egyetemen végzett kutatásban résztvevők a „start-sokk” kifejezéssel illették. Vizsgálatuk során a különböző intézményekbe, élethelyzetekbe történő átlépések nehézségeit keresték. Az iskolából az egyetemre, az egyetemről a munkaerőpiacra való átlépés okozta átmeneti állapotra utal a „start-sokk” kifejezés, mellyel kapcsolatban a kezdő, végzős és már végzett hallgatók körében folytatott kutatásban megállapították, hogy mind a két (iskola-egyetem, egyetem-munkaerőpiac) átlépés esetében érzékelhető. A projektben bizonyos képességek fejlesztésére, amelyek biztosítják az átmeneti állapotban való sikeres túljutást, nagy hangsúlyt fektettek – ezek a képességek a következők: rugalmasság, felelősségvállalás, alkalmazkodó- rendszerező és problémamegoldó képesség, önérvényesítés és kockázatvállalás (Bikics 2013).

3. A drámapedagógia fejlődési területeiről

Kaposi József (2015: 2) szerint „keveset tudunk a jelenleg létező színházpedagógiai gyakorlatok közvetett és közvetlen oktató-nevelő hatásairól, illetve arról, hogy az iskolák milyen arányban és milyen hatékonysággal tanítják a tantárgyat.” A TÁMOP 3.1.15. kiemelt projekt tett erre kísérletet egy pályázat keretein belül, melynek a „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” címet adták. Emellett Drámapedagógiai Magazin 52. számában – és azóta is folyamatosan, más kutatásokkal kapcsolatban – beszámoltak az itt elért eredményekről.

A TÁMOP 3.1.15. kiemelt projekt 2010-ben megjelent kutatás beszámolója a magyarországi és nemzetközi viszonylatban is érvényes eredményről ad tájékoztatást: Magyarország mellett 12 ország csatlakozott a programhoz. (Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia, és Szlovénia) (DICE Konzorcium 2010).

A kutatás eredménye alapján a drámapedagógiai foglalkozások a diákokra pozitív hatással voltak. Ez a konklúzió egy kérdést enged felvetni: ha a diákokra ilyen hatással van a dráma, milyennel lenne a pedagógusjelöltekre? Dudás Margit korábban idézett gondolati újra eszünkbe juthat válaszként, miszerint „az ilyen háttérrel rendelkező tanárjelöltek eredményesebben oldották meg a kapcsolatteremtési, kommunikációs képességek működését igénylő feladatokat.” (Dudás 2013: 56)

A kutatócsoport azt állította fel hipotézisként, hogy a tanítási színház és dráma a korábban meghatározott nyolc „Lisszaboni Kulcskompetencia” közül ötre hatással lesz. A projekt bebizonyította, hogy azok a diákok, akik folyamatosan részt vehettek tanítási színház és dráma nyújtotta tevékenységekben, azok:

- a teljesítményük szempontjából jobb eredményeket értek el;
- amikor olvasniuk vagy megérteniük kellett valamit, akkor sokkal magabiztosabbnak bizonyultak, és ez a kommunikációjukat is jellemezte;
- saját magukra inkább használtak a kreatív jelzőt;

- iskolai feladatokban nagyobb örömeiket lelték, és alapvetően jobban szeretnek iskolába járni;
- a stressz leküzdésével hatékonyabban birkóztak meg;
- jobban felszínre került a humorérzékük megléte és nem utolsósorban otthon is - jobban érezték magukat. (DICE Konzorcium, 2010)

A 22 vázlatpontból kiemelt néhány pozitív eredményből is látható számunkra, hogy a diákoknak iskolai tevékenysége mellett a személyiségükre, világhoz való viszonyulásukra (humorérzék) is jó hatással volt a dráma, ellentétben a kontrollcsoportban résztvevőkkel. Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1997: 122) Gyermeklélektan című munkájukban megfogalmazták, hogy „a gyerekek tanulási folyamatának legnagyobb része a játékon keresztül valósul meg”. A játék élmény, a cselekvéses tanulás, a cselekvésbe ágyazott gondolkodás átmenthető a felnőtt korba is, ha valaki a pedagógus pályát választja hivatásának, akkor maga a pedagógusképzés is biztosíthatna keretet ennek.

Összefoglalás

A pedagógus válás folyamatában, ha jelen van, szerepe és feladata van a drámapedagógiának. „Szükség van a kudarcűrő képesség fejlesztésére is, és nem csak a szakmai-intellektuális vonatkozásban. Hiszen a tanulmányok kezdete egyben a felnőtté válás kezdete a maga sajátos életfeladataival és csalódásaival, mint a próbálkozás és feladás, a partnerkapcsolat-teremtés és szakítás, a tervezés és kudarcba fulladás. Ha nem sikerül a start megfelelően, annak egészségügyi és lelki következményei is lehetnek. Eichinger, (1971) és Hahne (1999, id. Jahn és tsai, 2010) kutatásai szerint a német egyetemisták körében gyakori a vizsgáktól való félelem, a lehangoltság, az önbizalom-hiány, a koncentráció hiánya és más pszichikai eredetű probléma. Mindezek a tények alátámasztják és megerősítik a »jó elindulás« fontosságát.” (Bikics 2013: 11)

Ha a pedagógusjelöltnek diákként nem is volt lehetőség arra, hogy megismerkedjen a dráma módszerének számtalan jótékony hatásával, akkor az egyetemnek – Bikics Gabriella fentebb olvasható szavaira alapozva – szükséges esélyt kínálnia a találkozásra. Ha a drámapedagógia az általános tanárképzésbe kerülhetne, akkor a tanári szerepek megélésében, az új kapcsolatok kiépítésében és önreflexió egy újabb formájának elsajátításában kínálna gyakorlati platformot.

Felhasznált irodalom

- Bethlenfaly Ádám 2005. Fejezetek az angol drámapedagógiai történetéből (2.). *Drámapedagógiai Magazin*, 16–23. Letöltés dátuma: 2020. 04. 30., forrás: http://epa.oszk.hu/03100/03124/00040/pdf/EPA03124_dpm_2005_1_016-023.pdf
- Bikics Gabriella 2013. Tanulóból tanárrá válni. Kihívások, nehézségek és segítségnyújtási lehetőségek a pedagógussá válás kezdetén. In: E. Golnhofer, & B. Kotschy, *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger. 7–26.

- Bolton, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Budapest. Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. 2005. *Theories of Learning and Their Roles in Teaching*. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (szerk.), *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco. Jossey Bass. 40–87. Letöltés dátuma: 2020. 09. 16., forrás: <https://news.cehd.umn.edu/wp-content/uploads/2010/01/Chapter-two.pdf>
- Cohen, Robert 1998. *A színészmesterség alapjai*. Pécs: Jelenkor Kiadó.
- DICE Konzorcium. 2010. *DICE - a kocka el van vetve, Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Letöltés dátuma: 2020. 04. 10., forrás: http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf
- Dudás Margit 2013. „Az iskola egy színház, és ebben a színházban a tanár a dramaturg...”. In: Golnhöfer Erzsébet - Kotschy Beáta, *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger. 55–71.
- Eck Júlia 2016. A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In K. Illés (szerk.), *Dráma, pedagógia, színház, nevelés: szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Budapest: OFI. 91–113. Letöltés dátuma: 2020. 04. 10., forrás: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf
- Falus Iván 2013. Új tendenciák a tanártovábbképzés nemzetközi. In I. Falus (szerk.), *Pedagógus-továbbképzés, Nemzetközi áttekintés*. Eger. Líceum Kiadó.
- Falus Iván 2016. *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés útjai*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Gabnai Katalin 1999. *Drámajátékok - Bevezetés a drámapedagógiába*. Szekszárd: Helikon Kiadó.
- Heathcote, Dorothy 2013. A konvenciókról. (E. Pereszlényi ford.) In: Kaposi László (szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest. 123–125.
- Kaposi József 2015. Bevezető. (Kaposi László szerk.) *Drámapedagógiai Magazin*, 2. Forrás: http://epa.oszk.hu/03100/03124/00081/pdf/EPA03124_dpm_2015_2.pdf
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 1997. *Gyermeklélektan*. Budapest: Medicina.
- Miniszterelnöki Hivatal (szerk.) 2012. *Nemzeti Alapterv, Dráma és tánc*. Magyar Közlöny, 158–166. Letöltés dátuma: 2020. 04. 10., forrás: <https://drama.hu/2012/06/nat-drama-es-tanc/>
- Neelands, Jonothan 2013. A drámát érintő alapvető gondolatok. In: Kaposi László (szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv*. (Szauder Erik ford.) II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest. 8–10.
- Szöke-Milinte Enikő 2019. A Z generáció megismerése - megismerés a Z generációban. In: Kaposi József – Szöke-Milinte Enikő (szerk.), *Pedagógiai változások – a változások pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 130-144. Letöltés dátuma: 2020. 04. 29., forrás: <http://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20v%C3%A1lt%C3%A1sok%20B1%20B4%20Bbel%C3%ADv%20screen.pdf>
- Varga-Csikász Csenge 2018. *A drámapedagógia jelene a mai magyar oktatásban*. Szakdolgozat. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Piliscsaba.

Melléklet

1. számú melléklet

Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. (2005). Theories of Learning and Their Roles in Teaching. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (szerk.), *Preparing Teachers for a Changing World* (old.: 49). San Francisco: Jossey Bass. Letöltés dátuma: 2020. 09. 16., forrás:

<https://news.cehd.umn.edu/wp-content/uploads/2010/01/Chapter-two.pdf>

Lantos Tünde

A mentorálás jelentősége az óvodapedagógusok szakmai fejlődésében

Bevezetés

A gyors ütemben fejlődő, változó világ kihívások elé állítja a pedagógusokat is, ezért a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodás megköveteli, hogy folyamatosan képezzék magukat. A kezdő és a több éve pályán lévő pedagógus is az egész életen át tartó tanulás folyamatának részese kell, hogy legyen. A pályakezdő pedagógus gyakorlatban történő szakmai fejlődésének első szakasza a mentor támogatásával valósul meg. A tanulmány a mentorálás fontosságára fókuszál, amely a gyakornok intézményi szervezetbe való beilleszkedését, a képzés során tanultak gyakorlatban történő alkalmazását biztosítja. A mentorálás célja, egy motivált, folyamatosan tanuló, problémamegoldó, önreflektív szakember „kinevelése”, és a pedagógus munkában való megtartása.

1. Kora gyermekkori nevelés

A kisgyermeknevelés jelentőségét és helyzetét vizsgálva jól látható, hogy a politikai döntéshozók világszerte egyre nagyobb figyelmet fordítanak a kisgyermekkori nevelésre, gondozásra. A gyermeki agy- és neurobiológiai kutatások láthatóvá váló eredményei, a kora gyermekkori nevelésbe történő befektetés megtérülésével kapcsolatos számítások és a szegénységben, mélyszegénységben élő gyerekek korai támogatásával kapcsolatos tudás bővülése nagymértékben elősegítették annak belátását, hogy a kora gyermekkori nevelésbe, ellátásba való beruházás gazdasági-társadalmi haszonnal jár (Podráczky 2015).

Az Európai Uniónak az a jelenlegi célja a kora gyermekkori neveléssel és gondozással, hogy hozzásegítse a gyermekeket az iskolázottsághoz, a jólléthez, a foglalkoztathatósághoz, valamint a társadalmi integrációhoz, azaz, hogy sikeres tagjai lehessenek a társadalomnak (EU 2015). Az világossá vált a szakemberek számára, hogy a gyermek legelső tapasztalatai oly mértékben megalapozzák a későbbi tanulást, hogy nagyobb eséllyel valószínűsíthető az egész életen át tartó tanulás igénye.

A korai nevelés megfelelő szintű minőségének biztosítása céljából elsősorban a szakemberek képzettségét, tudását kell fejleszteni, azaz a pedagógiai gyakorlatra való folyamatos reflektálást és a professzionalizálódás rendszerszerű megközelítését kell elérni. Ehhez megfelelő kompetenciák elsajátítására van szüksége a pedagógusnak, melyek meghatározó szerepet játszanak a kora gyermekkori nevelés és gondozás színvonalában.

1.1. Mi is az a kompetencia?

Zsolnai József szerint a kompetencia, a képesség, nem más „mint az adott személynek, a tanulónak az a fajta felkészültsége, amely őt egy tetszés szerinti tevékenységosztály bármely feladatának megoldására, sikeres kivitelezésére alkalmassá teszi”. (Zsolnai 2006: 22).

„A pedagógiai kompetenciák tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. A gyakorlati pedagógiai tudás olyan alapos tudás, amelyet a pedagógusok maguk alakítanak ki, s amely lehetővé teszi számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásaik előrelátását, és végül, megoldásukat. Azaz, a gyakorlatra ténylegesen ható tudás.” (Falus 2009: 2)

Magyarországon a 326/2013 (VIII.) rendeletben fogalmazták meg a pedagógusok elvárt kompetenciáit.

A nyolc fejlesztendő kompetencia óvodapedagógiára fordított változata:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, elméleti és gyakorlati tudás.
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
3. A gyermeki fejlődés és tevékenységekben megvalósuló tanulás támogatása.
4. A gyermek személyiségének kibontakoztatása, fejlesztése és egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, többi gyermekkel együtt történő sikeres neveléséhez szükséges megfelelő módszertani felkészültség.
5. A gyermeki közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység.
6. Pedagógiai folyamatok és a gyermekek személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
8. Elkötelezettség, a szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődéséért.

2. A pedagógusok szakmai fejlődése

A szakmai fejlődés az egyén szakmai szerepvállalásával kapcsolatos készségek, kompetenciák fejlődését, fejlesztését jelenti. A pedagógusok szakmai továbbfejlődése – más tudásalapú hivatásokhoz hasonlóan – sok szinten és sokféle formában zajlik.

A szakmai fejlődésbe beletartozik „minden természetes tanulási tapasztalat és azok a tudatos és tervezett tevékenységek, amelyeknek az a direkt vagy indirekt céljuk, hogy az egyén, a csoport vagy az intézmény hasznára váljanak, és amelyek hozzájárulnak a csoportban/osztályban folyó munka minőségének javulásához. Olyan folyamat, amelyben a pedagógusok a változások aktív szereplőiként egyedül vagy másokkal áttekintik, megújítják és elmélyítik

a nevelés és az oktatás morális célja iránti elkötelezettségüket. Kritikus magatartással szerzik meg azt a tudást, készségeket és azt az érzelmi intelligenciát, amelyek a gyerekekkel, fiatalokkal és a kollégákkal való közös gondolkodás, tervezés és munkálkodás alapfeltételei a pedagógus pálya minden szakaszában.” (Day 1999: 4)

A fejlődés ideális esetben olyan folyamatos, élethosszig tartó tanulási folyamat (LLL), amelynek során a pedagógusok tanuló közösség tagjaként aktívan és konstruktív módon vesznek részt saját és tágabb szakmai közösségük továbbfejlesztésében. A LLL igényét alátámasztják a nemzetközi kutatások (Talis 2009) adatai. A szakmai fejlődés már a pályára lépő pedagógus első pillanatától kell, hogy kezdődjön, sőt ezt megelőzően a képzés során fontos lenne tudatosítani ennek jelentőségét. Ezt pedig a képzés során történő mentorálási folyamat biztosíthatja. A mentorálás nemcsak a tényleges munkába állás előtti képzést, hanem a pályán lévő pedagógusok felnőttkori tanulásának támogatására is szolgál. Az alapképzésnek és a gyakornoki időszaknak (pályakezds), valamint a folyamatos szakmai fejlődésnek egységet kell alkotnia, ezért ezeket azonos alapelvek szerint, egymásra figyelve kell fejleszteni.

3. Ki az a Mentor?

A mentor fogalma a pedagógus-életpálya- modell alapján (1) a mentor a mentorálnál nagyobb tapasztalattal és életbölcseességgel rendelkező tanácsadó és tanító; (2) aki irányítja és segíti a pedagógusjelöltek és a pályakezds fejlődését, szakmai szocializációját, módszertani felkészültségét.

A mentor, nemcsak facilitátorként van jelen a mentorált munkájában, kapcsolatuk kollegiális, de nem nélkülözheti az építő jellegű kritikát, amely az egyenrangú felek közötti szakmai tapasztalatkülönbségre épül. Folyamatos reflektálásra kell, hogy sor kerüljön, így megjelenítve eszközként a reflektív gondolkodást. Az önreflexió elengedhetetlen a pedagógus szakmai fejlődése érdekében, amit már pályakezdsként el kell kezdeni. A reflexió megfogalmazása során saját személyére, szakmai munkájára ad értékelést a pedagógus. Ezek megbeszélése mentén alakul ki a mentor és mentoráltja között egy párbeszéd, és erre épül az önálló tanulási folyamat, biztosítva a pedagógiai kompetenciák színvonalemelkedését (Kimmel 2006). A támogatás formája (direkt vagy indirekt) és mértéke nagyban függ a pályakezds pedagógus személyiségétől, tudásától, képességeitől (Kotschy 2011a).

3.1. A mentorok feladatai

A 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet 3 §. értelmében a pedagógus-életpálya feladataira való felkészítésben kiemelten fontos, hogy a mentorok:

- felismerjék a diagnosztikus értékelés jelentőségét a kompetenciák fejlesztésében és segítségével reális képet alkossanak a gyakornok kompetenciáinak fejlettségi szintjéről,

- megtapasztalják a motiváció és az adaptivitás jelentőségét a szakmai együttműködésben,
- megtapasztalják a reflektivitás jelentőségét a szakmai fejlődésben,
- támogassák az önfejlesztés kultúráját,
- ismerjék a mentori támogatás jelentőségét a minősítésre való felkészítésben, a portfólió készítésében.

3.2. Mentorálás a szakirodalom tükrében

A szakirodalom alapján a támogatás folyamatossága és gyakorisága a legfontosabb tényező a mentorálási tevékenységben. A mentorálás az egyént nemcsak szakmai területen, hanem személyes oldalról is támogatja, gazdagítja. Kotschy (2011b) kiemeli az érzelmi és pszichológiai támogatást, amely alapja a szakmai sikernek és a pályán maradásnak. Az Európai Unió azt szorgalmazza, hogy a pályakezdő pedagógusokat minden országban jól kidolgozott központi program segítse, amely illeszkedik a tanárképzés és a tanári életpálya rendszerébe.

Hazánkban is egyre nagyobb figyelmet fordítanak a pályakezdő pedagógusok támogatására és a folyamatos szakmai fejlődésük elősegítésére (Szivák 1999; Falus 2004). Ehhez támogatási rendszereket hoztak létre, melyek gyakorlati megvalósulása rávilágít, hogy a kezdő-bevezető szakasz kiterjed a pedagógus szakmai munkájára, egész pályafutására (Hunya–Simon 2013).

3.3. Pályakezdőként

Az Európai Unió fókuszának középpontjába került a pályakezdő pedagógusok diplomaszerezését követő munkába állása, a munkahely jelentősége, hiszen az őket érő valós helyzetekhez való alkalmazkodás nehézséget jelenthet számukra. Ezek megoldására pedagógusokat támogató programokat hoztak létre, amit számos hazai és nemzetközi kutatás is igazol. 2010-től 21 tagország központilag szabályozott támogató intézkedéseket vezetett be a pályakezdők részére (pl. mentorálás, tanácsadás, hospitálás). Emellett a szakmai továbbképzések lehetőséget nyújtanak a folyamatos fejlődéshez (Milotay 2004). A kezdeti szabad választás a továbbképzéseken való részvételre, ma már kötelesség a pedagógusok számára. Magyarországon a 2013. szeptember 1-jén bevezetésre kerülő pedagógus-életpályamodell keretében a pályakezdő pedagógusok rendszerbe építetten mentori segítséget kapnak. A pedagógusokkal szembeni egyre nagyobb elvárások egy nagyon hatékony szakmai támogatást igényelnek a tapasztalt kollégáktól, nélkülözhetetlen a személyes szakmai támogatás biztosítása a munkába álló pedagógusok részére. A szerepük egyre összetettebbé válik. De hangsúlyozni kell, hogy pozitívan hat a mentorokra, sőt az intézmény egészére is a pályakezdők támogatása, mentorálása. „A mentori segítség csak a hallgató vagy pályakezdő nagyon tudatos és önállóan is kontrollált fejlődési folyamatára épülhet” (Kotschy 2011b).

3.4. A pedagógus-életpályamodell és a mentorálás

A nemzetközi kutatási eredmények alátámasztják, hogy a mentorálás nemcsak a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, hanem a pályakezdők segítségnyújtásának egyik leghatékonyabb alapeleme. Az Európai Bizottság hangsúlyos irányelveként jelenik meg a mentori segítségnyújtás rendszerben történő működtetése. Ennek a rendszernek része maga a mentorálás, a kollégáktól való tanulás, a szaktanácsadás és az önértékelés. Több európai országban működik ilyen program, ami jó irányban halad. A 2010-ben kidolgozott „Pályakezdő tanárok koherens és rendszer szintű bevezető programjának kialakítása – oktatáspolitikusok kézikönyve” című európai uniós dokumentum szerint a kezdő pedagógusoknak háromféle támogatásra van szükségük:

1. szakmai támogatásra az oktatási és nevelési kérdésekben,
2. személyes támogatásra a saját pedagógusi identitás kialakításában, és
3. közösségi támogatásra a szakmai közösségbe való beilleszkedés céljából.

A szakmai szocializáció segítése érdekében időszaka általában két hónap és két év között mozog. Ez idő alatt a pályakezdő mellé egy mentorpedagógust jelölnek ki, aki az intézmény vezetőségével együtt felelős a kezdő pedagógus szakmai munkájáért (Hunya–Simon 2013: 3).

4. Az empirikus vizsgálat jellemzői

Kutatásommal az óvodapedagógusok véleményét szerettem volna feltárni. A kérdésekkel arra fókuszáltam, hogy ők mit tekintenek gátló vagy támogató tényezőknek, milyen jelentőséggel bír a mentorálás szakmai fejlődésükben, az arra való felkészülés a képzés során. A kutatás nem tekinthető reprezentatívnak, célom csupán az volt, hogy az eredmények által egy árnyaltabb képet kaphassunk arról, hogy a szakmabeliek megítélése szerint mely feltételek adóttak a szakmai fejlődéshez/továbbfejlődéshez. A minta nagysága azonban lehetővé teszi, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésére vonatkozóan tendenciákat állapítsunk meg, összefüggéseket tárjunk fel, ami egy további nagy, reprezentatív kutatást előzhet meg.

4.1. Célok, hipotézisek

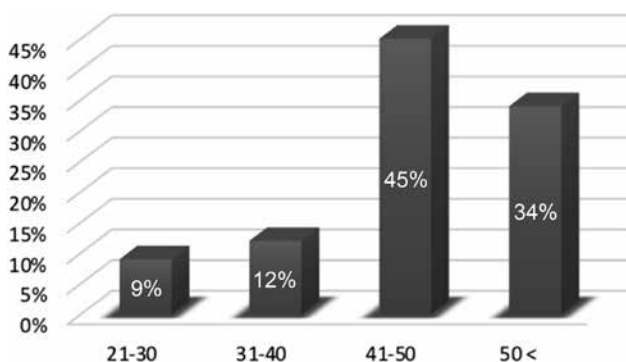
Az előzetes vizsgálat fő célja annak feltárása, hogy (1) a tanulási motiváció és a környezeti hatás milyen összefüggést mutat. (2) Van-e összefüggés az életkor és a képzéseken való részvétel között. (3) Milyen témákban, milyen képzési típusokat választva vettek részt továbbképzéseken a pedagógusok az elmúlt öt évben. Továbbá arra is keresem a választ, hogy milyen gátló tényezők vagy épp támogató lehetőségek biztosítják az óvodapedagógusok továbbképzéseken való részvételét.

4.2. Mintavétel

A pilot vizsgálatot 2020. telén végeztem, Győr-Moson-Sopron megye és Budapest óvodáinak óvodapedagógusai körében. A vizsgálatban 45 óvoda vett részt, összesen 58 óvodapedagógus töltötte ki az általam összeállított online kérdőívet.

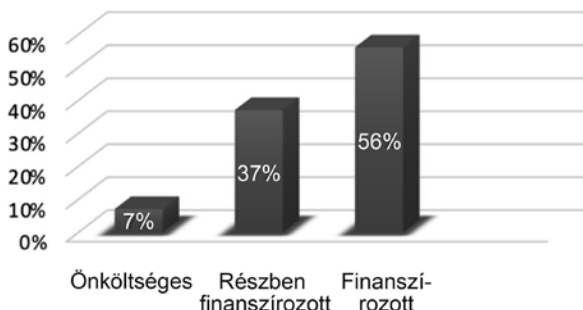
4.3. Az empirikus vizsgálat eredményei

Mint a kutatásból kiderült, az életkor szerinti megoszlás is alátámasztja azt a tényt, hogy a pedagógus társadalom előregedőben van, a válaszadók ($N = 58$) 79%-a 41 évesnél idősebb, ebből ($N = 20$) 34% 50 év feletti.



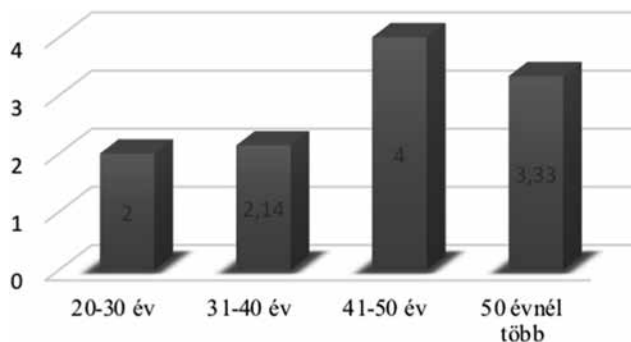
1. ábra. A minta megoszlása életkor szerint

Az óvodapedagógusok összesen 204 képzésen vettek részt 5 év alatt, ebből alig a fele ($N = 114$) 56%-a volt finanszírozott. 37% részben, 7% pedig teljesen önköltséges képzés volt (2. ábra). Véleményem szerint ezeken az arányokon is szükség volna javítani, több támogatás kellene, ami segítené a képzéseken való részvételt.



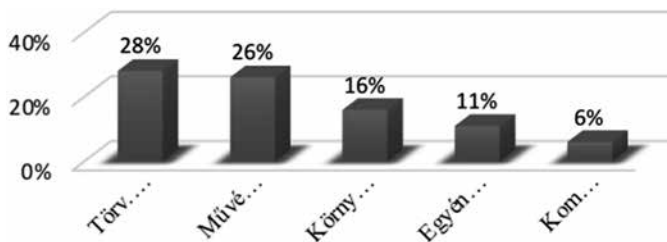
2. ábra. A képzések finanszírozása

A képzéseken való részvétel életkoronkénti vizsgálatánál látható (3. ábra), hogy a 41–50 év közöttiek aktívabb, átlag 4 képzésen vettek részt fejenként 5 év alatt, míg a fiatalabb 20–30 és 31–40 év közötti korosztály 2 képzésen volt a kérdezett időintervallumban. Az 50 évesnél idősebb pedagógusok szintén aktívabbak voltak a fiatalabb korosztálynál. Ebből megállapítható, hogy nem életkor függvénye a szakmai fejlődés igénye, a folyamatos tanulás.



3. ábra. A válaszadók képzéseken való részvételi aránya 5 éven belül

A kötelező képzések mellett nagyszámban választanak szakmai fejlődésüket és lelki egészségüket szolgáló képzéseket a kérdőívet kitöltő pedagógusok (4. ábra). A válaszadók között ($N = 58$) 2 fő végzett mentori képzést, ez figyelemfelhívó mindannyiunk számára. Mi lehet ennek az oka? Továbbá hiányolom a családokkal való kapcsolattartást segítő (pl. hatékony kommunikáció) képzéseken való aktív részvételt.



4. ábra. A választott továbbképzések 5 nagy téma köré csoportosítva

Az adatok tükrében kijelenthetem, hogy a válaszadók belső igényük, szakmai fejlődésük érdekében igényként jelentkezik a folyamatos képzéseken való részvétel, a tudás megszerzésének szükséglete. Akik válaszoltak, nyilván azért is tették, mert fontosnak tartják a szakmai professzió, azaz a saját magukkal szembeni magasabb rendű szakmai elvárásrendszer, szem előtt tartva a koragyermekkorai nevelés fontosságát az egész életen át tartó tanulásra nézve. A kötelező továbbképzési kötelezettség teljesítését a képzés ingyenessége, az intézmény, vezető ösztönzése, a pedagógusok személyes érdeklődése, a szakmai fejlődés igénye indukálta.

Összegzés

A pedagógus pálya egy egész életen át tartó professzionális fejlődés. Ahhoz, hogy a pedagógus munkáját autonóm módon, szakmailag magas színvonalon tudja végezni, hosszú évek során megszerzett komoly gyakorlati tapasztalatra van szükség. Azt gondolom, hogy nagyon fontos lenne, ha támogatott lenne mentor és mentorált együttes jelenléte a képzésen, azaz a mentori kapcsolat, a mentorálási folyamat akár egy közös képzéssel, tréninggel indulhatna. Azt is mérlegelni kell, hogy kiből válik jó mentor, hiszen nem biztos, hogy aki magas színvonalon végzi pedagógiai munkáját, az már jó mentorpedagógus. Bizonyos kompetenciákkal rendelkeznie kell a mentorpedagógusnak, ami hangsúlyosabban a mentori tevékenység ellátásához szükségesek.

A mentorálás egy hosszú folyamat, melynek során a pályakezdő pedagógus jó mentorrá válhat, így nemcsak a pályaelhagyók csökkentése a pozitívum, hanem egy jó mentor „kiképzése” is valóra válik. Egy fenntartható fejlődés valósulhat meg ennek részeként. Fontosnak tartom a képzőintézmények gyakorlati jó kapcsolatrendszerének kiépítését, fenntartását, ami a pályakezdő pedagógus újabb lehetőségét biztosítja a könnyebb pályára lépése érdekében.

A kötelező továbbképzések (törvényileg szabályozott felkészítő képzések mellett a továbbképzésben résztvevőket elsősorban az érdeklődés motiválta a képzés választásában, ami fejlődésre való nyitottságot jelez a pedagógusok részéről. A vizsgálat eredményei jó reflexiók lehetőségét nyújtanak a továbbképzések témáinak bővítésére, a továbbképzéseken való részvétel, azok elérésére vonatkozóan.

Felhasznált irodalom

- Day, Christopher 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press. London.
- Falus Iván 2004. A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 3: 359–374.
- Falus Iván 2009. *Tanári képzési követelmények – kompetenciák – sztenderdek*. Oktatás- és kutatásfejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tanari-kepesitesi-kovetelmenyek-kompetenciak-sztenderdek> Utolsó letöltés: 2020. 09. 04.
- Hunya Márta és Simon Gabriella 2013. *A gyakorlók támogatása*. Szakirodalmi összefoglaló. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_mentor_szakirodalmi_osszefoglalo.pdf Utolsó letöltés: 2020. 09. 02.
- Kimmel Magdolna 2006. A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés* 3-4: 36.
- Kotschy Beáta (szerk.) 2011a. *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf Utolsó letöltés: 2020. 09. 03.
- Kotschy Beáta 2011 b. Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. Interjú Kotschy Beával. In: Alma a fán. Fókuszban a tanulás támogatása. Tempus Közalapítvány. *Oktatás és*

- kultúra* 40-46. https://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_2_issuu Utolsó letöltés: 2020. 08. 20.
- Milotay Nóra 2004. Az Európai Unió pedagógusképzési és továbbképzési politikája. In: *Educatio* 2004: 431–440. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/milotay_n_04_03. Utolsó letöltés: 2020. 08. 25
- Podráczky Judit 2015. A kisgyermeknevelés jelentősége, helyzete és perspektívái. In: Podráczky Judit (szerk.) *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1.* 185. A kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű, a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű projekt keretében készült
- Szivák Judit 1999. A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 4: 3–13.
- Zsolnai József 2006. Új jelszó, új divathullám vagy netán paradigmaváltás a pedagógiai gyakorlatban: „kompetenciafejlesztés”. *Új Katedra*. 2006. 20–26.

Jogszabályok:

- Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény,
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, az óvodapedagógus/tanító/tanár alapszak képzési és kimeneteli követelményei,
326/2013. (VIII). kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

Bizottsági anyagok:

- TALIS (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. OECD 2009
- EU (2015. 12. 15): A Tanács és a Bizottság 2015. évi közös jelentése az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének végrehajtásáról (Oktatás és képzés 2020). Az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés új prioritásai. (2015/C 417/04).

Az iskolai és a családi nevelés lehetőségei

Szajli Claudia

Jövőorientáció vizsgálata egyszülős és kétszülős családban nevelkedő serdülők körében

Bevezetés

A kutatás célja annak feltárása, hogy található-e különbség az egyszülős és kétszülős családban nevelkedő serdülők jövőorientációja között a házassággal szembeni attitűdöt, a továbbtanulást, valamint a szülőktől való függetlenedést illetően.

1. A serdülőkor jellemzői

Serdülőkorban a fiatalok hirtelen változások sorozatán mennek keresztül, biológiai, pszichológiai, szociális, kognitív és viselkedésbeli változásokról egyaránt beszélhetünk. A felnőtté válás három fő feltételének tekinthető a szülőktől való érzelmi függetlenedés, nemnek megfelelő társadalmi szereppel való azonosulás, valamint a pályaválasztás (Vikár 1992).

2. A jövőorientáció fogalma

A jövőorientáció legszélesebb körben elfogadott definícióját Nurmi (1994) fogalmazta meg. Meghatározása szerint a jövőorientáció kifejezés arra vonatkozik, hogy „az emberek miképp képzelik jövőjüket elvárásaikkal, céljaikkal, standardjaikkal, terveikkel és stratégiáikkal összefüggésben” (id.: Sallay 2003: 389).

2.1. Jövőorientált személyes célok és aggodalmak tartalma

A jövőorientációt vizsgáló kutatások (Sallay 2003; Jámbori 2007; Seginer & Shoyer 2012; Mester 2013) eredményei egyöntetűen azt mutatják, hogy a serdülők elsősorban az oktatással, a munkával és a családdal kapcsolatban fogalmazzák meg céljaikat.

Seginer & Shoyer (2012) eredményei szerint a serdülők által leggyakrabban említett témák között az oktatás, munka és karrier, házasság és család szerepeltek. Seginer (1995) szerint

az egyén jövőorientációját kétféle módon formálja (id.: Strelí 2008). Egyrészt a felnőtt életre vonatkozó célok formájában, mint továbbtanulás, munka, karrier és család. Másrészt pedig a selfhez, jelentős személyekhez, javakhoz kapcsolódó remények és félelmek formájában (Seginer 1995, id.: Strelí 2008).

Nurmi (1989) szerint a jövőorientált célok részben a környezet elvárásaira reflektálnak, ugyanakkor megjelenik az érdeklődés és személyes motiváció is (Nurmi 1989). Nurmi (1991) egy másik kutatásának eredménye alapján arra a következtetésre jutott, hogy a serdülők félelmei és aggodalmai a jövővel kapcsolatban egyrészt a fő normatív életfeladatok teljesítésének fenyegetettségével állnak kapcsolatban, mint a munkanélküliség vagy a válás, másrészt olyan nem-normatív eseményekkel, mint halál, szülei válása vagy globális történelmi események, mint az atomháború.

3. Házassággal szembeni attitűd

A legtöbb tanulmány (Glenn–Kramer 1987, Kinnaird–Gerrard 1986, Vajda–Kósa 2005), amely a válás gyermekre gyakorolt hatását vizsgálja, azt mutatja, hogy a válás negatív attitűdöt idéz elő a házassági állapottal szemben. Ugyanakkor Kulka és Weingarten (1979), valamint Jámbori (2007) tanulmányában nem sikerült kimutatni a válás efféle hatását. Jámbori (2007) kutatása szerint a válás inkább több házassággal és családdal kapcsolatos remény megfogalmazását idézi elő a serdülőkben.

4. Továbbtanulás

Számos tanulmány rámutatott, hogy az egyszülős családban nevelkedő gyermekek kisebb valószínűséggel fejezik be a középiskolát vagy vesznek részt felsőfokú képzésben, mint a kétszülős családban nevelkedő társaik (Amato 1988, Coleman 1988, Corcoran, Laren–Solon 1987; Krein–Beller 1988; McLanahan 1985; McLanahan, Astone–Marks forthcoming; Mueller – Cooper 1986, Shaw 1982, id.: Astone–McLanahan 1991).

5. Szülői bánásmód

Több szerző arra a következtetésre jutott, hogy az egyedülálló szülőkre általában úgy tekintenek, mint akik kevesebb törődést mutatnak gyermekeik felé, és inkonzisztens nevelési stílus jellemzi őket (Astone–McLanahan 1991, Kavas–Gündüz-Hosgör 2013).

A válás gyakran aláássa a szülői tekintélyt (Vajda–Kósa 2005), az egyedülálló anyák pedig próbálják helyreállítani a szülői autoritást az újraformálódott családban (Kavas–Gündüz-Hosgör 2013). A gyermekek érzelmi vagy nyílt jellegű elhanyagolásához vezethet a szülők között megromlott érzelmi viszony. Legtöbbször a gyermekek a válást követően édesanyjuk mellett maradnak, ezáltal kevesebb időt töltenek édesapjukkal, ugyanakkor a folyamatosan dolgozni kényszerülő anyának is kevesebb ideje marad a gyermekére (Vajda–Kósa 2005).

6. Szülőktől való függetlenedés

A serdülőkor egyik fő feladatáként értelmezhető a szülőktől való függetlenedés. Az önálló felnőtt személyiség kialakulásának fontos kritériuma a szülőkkel való erős érzelmi kötelék fokozatos lazulása, a szülő-gyermek kapcsolat átértékelése (Feuer 1997).

A leválás folyamata azonban nehézségekbe ütközhet az egyszülős családban nevelkedő serdülők esetében. A szülők válásának feldolgozása ebben a korban különösen nehéz, hiszen a szülőkről való leválás kiegészül az „elválással” (Gyurkó 2015), így a serdülőknek egyszerre két nehézséggel kell megküzdeniük.

7. Kutatási kérdés és hipotézisek

Jelen kutatás célja annak feltérképezése, hogy van-e különbség az egyszülős és a kétszülős családban nevelkedő serdülők jövőorientációja között a házassággal szembeni attitűd, a továbbtanulás, valamint a szülőktől való függetlenedés tekintetében.

Hipotézisek

Hipotézis 1: Az első hipotézis szerint az egyszülős családban nevelkedő serdülők negatív attitűddel rendelkeznek a házasság intézményével szemben.

Hipotézis 2: A második hipotézis szerint az egyszülős családban nevelkedő serdülők kevesebb továbbtanulással kapcsolatos célt fogalmaznak meg, mint a teljes családban nevelkedők.

Hipotézis 3: A harmadik hipotézis szerint a gyermeküket egyedül nevelő, illetve párkapcsolatban élő gyermeket szülők bánásmódja között különbség van. Arra számítok, hogy az elvált szülők gyermekei magasabb pontértéket érnek el a Túlvédés (T) skálán, mint a teljes családban nevelkedő gyermekek.

Hipotézis 3.1: A hipotézis szerint kapcsolat van a serdülők jövőorientációja és a szülői bánásmód között, ezáltal különbség lesz az egyszülős és a teljes családban nevelkedő serdülők jövőorientációja között. Azt várom, hogy az egyszülős családban nevelkedő serdülők a szülőkkel való kapcsolattartást hangsúlyozzák, kevésbé áll szándékukban függetlenedni szüleiktől a jövőben.

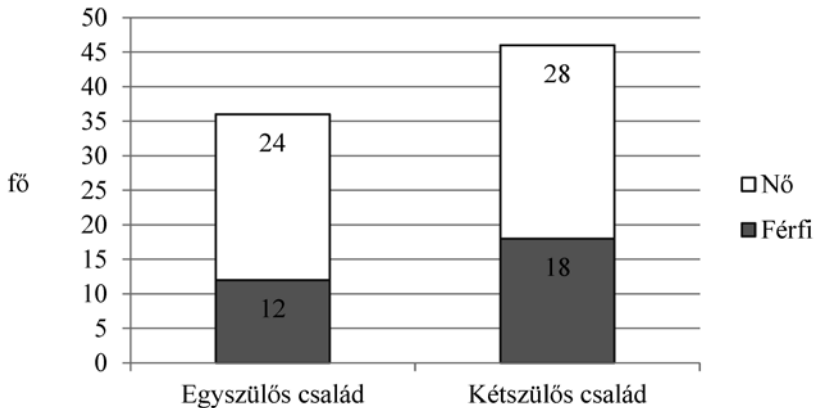
8. Módszertan

8.1. Vizsgálati személyek

A vizsgálati csoportot 11. osztályos tanulók képezték. A kutatásban összesen 82 középiskolás diák vett részt, 63,4%-uk lány (52 fő) és 36,6%-uk fiú (30 fő). A résztvevő diákok átlagéletkora 17 év. A mintaválasztás hozzáférés alapú volt. Az iskolán kívüli kitöltők kiválasztása „hólabda” módszerrel történt.

Az egyszülős családok esetében kivétel nélkül minden gyermek az édesanyjával él együtt, ez az elrendezés megegyezik a 2001-es Európai Unió adatokkal, miszerint az egyszülős családok 91%-a anya-gyermek típusú (Földházi, 2008). A csoportosítás az alapján történt, hogy ki nevelte gyermekkorukban a vizsgálati személyeket.

A nemek és csoportok szerinti eloszlást az 1. ábra és az 1. táblázat szemlélteti.



1. ábra. Nemek és csoportok szerinti eloszlás

1. táblázat. Nem és csoport szerinti eloszlás

	N	nő	férfi
egyszülős család	36 fő	24 fő	12 fő
kétszülős család	46 fő	28 fő	18 fő
összesen	82 fő	52 fő	30 fő

8.2. Vizsgálati eszközök

8.2.1. Háttér kérdőív

A Háttér kérdőív olyan demográfiai adatokra kérdezett rá, mint nem és életkor. Valamint kitért az egy háztartásban élő családtagokra és a szülők együttélésére is. A kérdőív alapján történt a vizsgálati személyek csoportosítása. Azok a serdülők, akiket egyetlen szülő nevelt gyermekkorukban, az egyszülős családban nevelkedettekhez kerültek, míg akiket a szülők közösen neveltek, a kétszülős családban nevelkedettek csoportjába kerültek.

8.2.2. Jövőorientáció Kérdőív

A serdülők jövőorientációja – több hazai kutató (Sallay 2003; Jámbori 2007; Strelí 2008; Mester 2013) által alkalmazott, Nurmi és munkatársai (1992) által kifejlesztett (id.: Jámbori 2007) – Jövőorientáció Kérdőívvel került felmérésre. A kérdőívben a diákoknak nyílt végű kérdésekre kellett válaszolniuk. A vizsgálati személyek azt az instrukciót kapták, hogy írják le legalább négy, de legfeljebb tíz jövővel kapcsolatos személyes céljukat. A serdülők által felsorolt célok egy kategóriarendszer segítségével tartalomelemzésre kerültek. Az elemzést két független bíráló végezte. A másodbíró egy Pszichológia (PPKE BTK) szakon végzős hallgató volt. A kódolás során minden egyes cél bekerült egy fő- és alkategóriába, majd összegzésre került, hogy az egyes kategóriák hány esetben fordultak elő; az így kapott adatok képezték a statisztikai elemzés alapját.

A mérőeszköz választásának hátterében az áll, hogy a nyílt végű kérdéseket tartalmazó kérdőív sokoldalúbb és személyesebb képet ad a serdülők jövőorientációjáról, valamint a célok szubjektív fontosságáról is jobban informál, mint az előre felkínált célok, remények vagy félelmek megítélése a jövő szempontjából (Váriné 2004).

8.2.3. Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI)

A szülői bánásmód feltérképezésére a Szülői Bánásmód Kérdőív (Parker Tupling - Brown, 1979) magyar változata került felhasználásra, melyet Tóth–Gervai (1999) publikált. A kérdőív a gyermekkori szülői bánásmód észlelését méri a szeretet-törődés (SZ), túlvédés (T), korlátozás (K) dimenzióiban (Tóth–Gervai 1999). Az önértékelő kérdőív 25 tételből áll. A vizsgálati személyek az állításokat egy négyfokú skálán értékelik – aszerint, hogy ezeket mennyire tartották jellemzőnek édesanyjuk / édesapjuk viselkedésére életük első 16 évében.

8.2.4. Házassággal szembeni attitűd

A házassággal kapcsolatos attitűd mérésére a Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet által publikált tanulmányban javasolt attitűdmérő kérdőívet alkalmaztam (Gödri 2001). A kitöltők 8 házassággal kapcsolatos állítást értékelnek egy ötfokú skálán, annak megfelelően, hogy az adott állítást mennyire tartják elfogadhatónak, vagy mennyire értenek vele egyet.

8.3. Vizsgálati eljárás

A kutatást két vidéki középiskolában, valamint iskolán kívül végeztem. A kérdőívek kitöltése önkéntes alapon és anonim módon történt. Előzetes megbeszélést folytattam az intézményvezetőkkel, akik írásos beleegyezésüket adták a vizsgálathoz.

Mivel a résztvevők többsége kiskorú volt, a szülőket informált beleegyező nyilatkozat formájában tájékoztattam a kutatás témájáról és a felvenni kívánt kérdőívekről. A vizsgálati személyeket a kérdőívcsomag első oldalán található tájékoztató formájában informáltam a kutatás témájáról, a kérdőívek feldolgozásának módjáról. A kitöltött kérdőíveket kódszámokkal láttam el az anonimitás érdekében. Az adatok elektronikus formában kerültek rögzítésre, azok feldolgozása, valamint a statisztikai eljárások lebonyolítása az IBM SPSS Statistics program 22. verziójának segítségével történt.

A diákok egy erre alkalmas tanóra keretén belül töltötték ki a kérdőívcsomagot, 45 percük volt a kitöltésre.

9. Eredmények

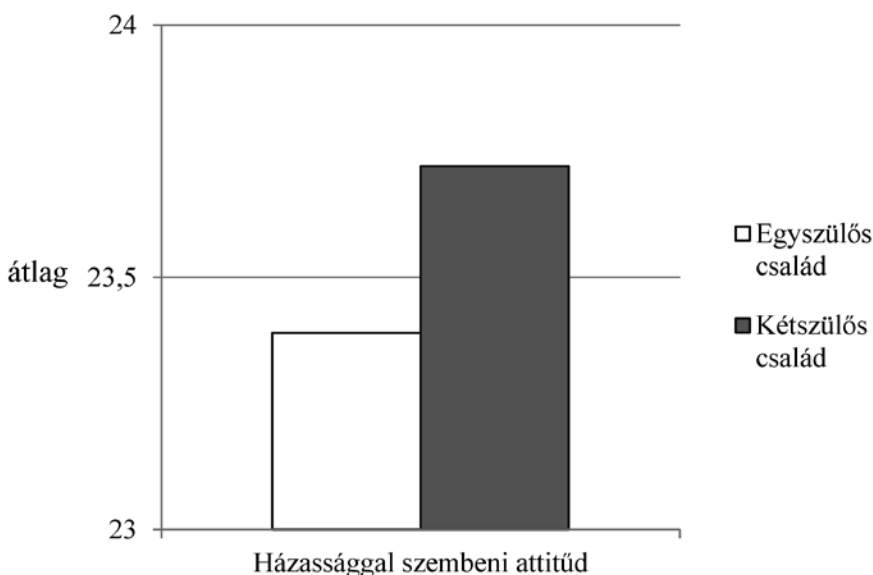
9.1. Bírálók közötti egyetértés

A Kappa érték szerint a bírálók között magas egyetértésről beszélhetünk a főkategóriákat illetően: $Kappa = 0,876$ $p = 0,016$. A bírálók közötti egyetértést alkategóriákban az oktatás, a munka és a család kategóriákon belül vizsgáltam. Az alkategóriák esetében szintén viszonylag magas bírálói egyetértésről beszélhetünk: $Kappa = 0,699$ $p = 0,027$. Elmondhatjuk tehát, hogy az értékelés inter-rater reliabilitása magas.

9.2. Különbségek a házassággal szembeni attitűdben

9.2.1. Különbségek családtípus szerint

A független mintás t-próba eredményei alapján nincs szignifikáns különbség a két csoport, egyszülős családban nevelkedett serdülők ($M = 23,39$ $SD = 4,77$) és a kétszülős családban nevelkedett serdülők ($M = 23,72$ $SD = 4,80$) házassággal szembeni attitűdjében: $t(80) = -0,309$ $p = 0,379$ (1-tailed) $r = 0,0345$. A serdülők pontszámának átlagát családtípus szerinti eloszlásban a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra. Különbségek a házassággal szembeni attitűdben családtípus szerint

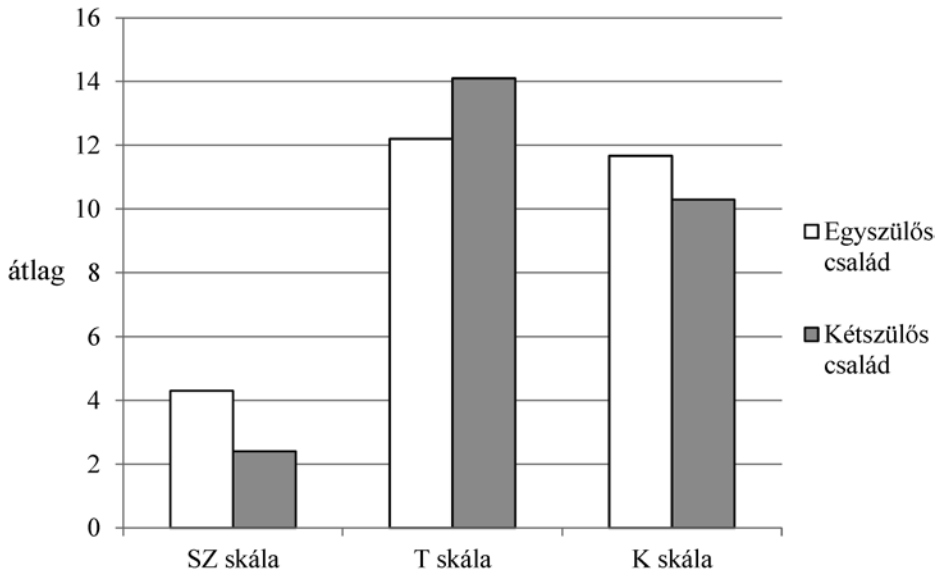
9.3. Különbségek a szülői bánásmódban

9.3.1. Különbségek családtípus szerint

Mivel az egyszülős családban nevelkedő serdülők mindannyian édesanyjukkal élnek, a két csoport tagjainak édesanyjukra vonatkozó HBI pontszáma került összehasonlításra.

A Mann-Whitney teszt eredményei alapján szignifikáns különbség van az egyszülős családban ($Mdn = 13$) és a kétszülős családban nevelkedett serdülők ($Mdn = 14$) között édesanyjuk túlvédő szülői bánásmódjának észlelésében. A kétszülős családban nevelkedettek inkább értékelték édesanyjuk bánásmódját túlvédőnek, mint az egyszülős családban nevelkedett társaik.

A kimutatott hatás azonban gyenge: $U = 606$ $Z = -1,946$ $p = 0,026$ (1-tailed) $r = 0,216$. A serdülők HBI pontszámának átlagát családtípus szerinti eloszlásban a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra. Különbségek a szülői bánásmód észlelésében családtípus szerint

9.4. Szülőktől való függetlenedés

9.4.1. Függetlenedés és szülői bánásmód kapcsolata

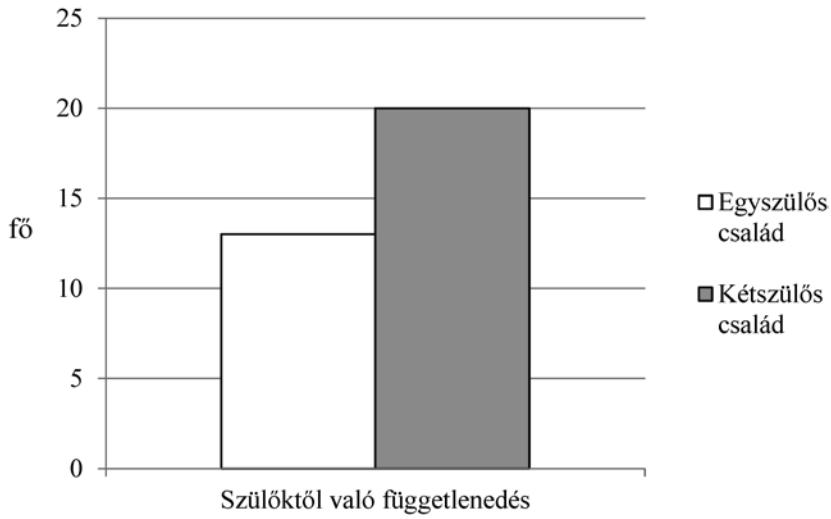
A Pearson (point biserial) korreláció eredménye szerint nincs szignifikáns kapcsolat a szülőktől való függetlenedés és a T skálán elért pontszám között: $r_{pb} = -0,198$ $p = 0,077$.

9.4.2. Különbségek a szülőktől való függetlenedésben

9.4.2.1. Különbségek családtípus szerint

Khi négyzet próbát alkalmazva nem mutatható ki szignifikáns különbség az egyszülős és kétszülős családban nevelkedett serdülők függetlenedési igényében: $\chi^2 (1, N = 82) = 0,456$ $p = 0,5$ (2-tailed) $\varphi = 0,075$.

A kétszülős családban nevelkedett serdülők közül 20-an (43,5%), míg az egyszülős családban nevelkedettek közül csupán 13-an (36,1%) fogalmazták meg szülőktől való függetlenedési igényüket (lásd 4. ábra). Ebben az esetben csupán tendenciaszerű különbségről beszélhetünk.

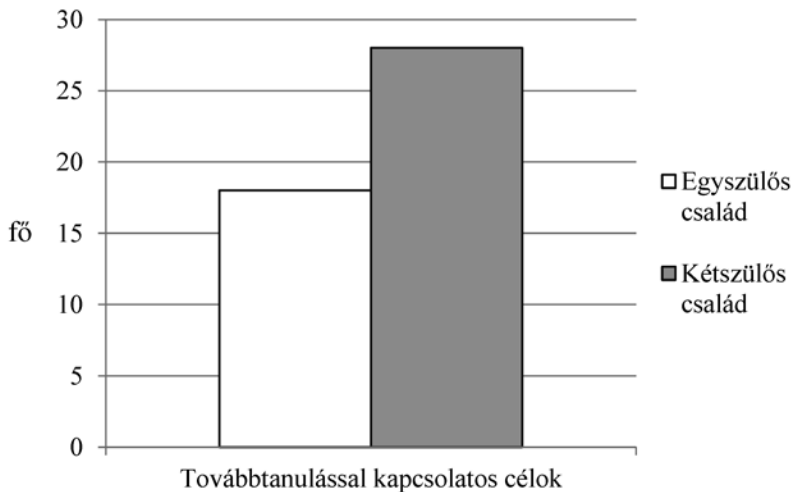


4. ábra. Különbségek a szülőktől való függetlenedésben családtípus szerint

9.5. Továbbtanulással kapcsolatos célok

9.5.1. Különbségek családtípus szerint

Khi négyzet próbát használva nem mutatható ki szignifikáns különbség az egyszülős és kétszülős családban nevelkedett serdülők között a továbbtanulással kapcsolatos terveik tekintetében: $\chi^2(1, N = 82) = 0,969$ $p = 0,325$ (2-tailed) $\varphi = 0,109$.



5. ábra. Különbségek a továbbtanulással kapcsolatos célok megfogalmazásában családtípus szerint

Az egyszülős családban nevelkedett serdülők közül 18-an (50,0%), kétszülős családban nevelkedettek közül pedig 28-an (60,9%) fogalmaztak meg továbbtanulással kapcsolatos célt (lásd 5. ábra).

9.6. Leíró statisztika a leggyakrabban megjelenő kategóriákra vonatkozóan

A serdülők legnagyobb százaléka az oktatás (80,5%), a munka (75,6%) és a család (65,9%) főkategóriákban fogalmazott meg jövőorientált célokat.

A kategóriák szerinti eloszlást a 2. számú táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Kategóriák szerinti eloszlás

Kategória	O	M	CS	KP	B	SZ	TJ	E	ÉK	G	S	HB	ÉR	EB
Fő	66	62	54	33	19	11	10	15	16	5	21	0	10	5
%	80,5	75,6	65,9	40,2	23,2	13,4	12,2	18,3	19,5	6,0	25,6	0	12,2	6,0

9.6.1. Házassággal szembeni attitűd

Az első hipotézis – miszerint az egyszülős családban nevelkedő serdülők negatív attitűddel rendelkeznek a házasság intézményével szemben – nem igazolódott be. Az eredmények szerint a családi környezet és a házassággal szembeni attitűd között nincs összefüggés.

Jelen kutatás eredményei nem támogatják a korábbi kutatások (Glenn–Kramer 1987; Kinnaird–Gerrard 1986; Vajda–Kósa 2005) következtetéseit, miszerint a válás a házasság intézményével szemben negatív attitűdöt idéz elő a serdülőkben. Kulka–Weingarten (1979) és Jámbori (2007) vizsgálatához hasonlóan jelen kutatásban sem sikerült kimutatni a válás efféle hatását.

A kutatás eredményei Kovács–Pikó (2007) vizsgálatának tapasztalataihoz hasonlóak, azok következtetését támasztják alá, miszerint a legtöbb középiskolás házasságpárti, még a nem kétszülős családban nevelkedő serdülők is a házasságot tartják ideális párkapcsolati modellnek. Szignifikáns eredmények hiányában mintánkban a házassággal kapcsolatos vélekedések és attitűdök valószínűleg egyéb tényezőkkel függenek össze. Ilyen tényező lehet a vallásosság, mely nagymértékben meghatározza a serdülők értékrendjét, a családdal és párkapcsolati formával kapcsolatos nézeteit (Tárkányi 2006).

9.6.2. Továbbtanulással kapcsolatos célok

A második hipotézis – miszerint az egyszülős családban nevelkedő serdülők kevesebb továbbtanulással kapcsolatos célt fogalmaznak meg, mint a teljes családban nevelkedők – szintén nem igazolódott be.

Számos kutatás arra mutatott rá, hogy az egyszülős családban nevelkedő serdülők kevésbé motiváltak a tanulásban, felsőfokú tanulmányok megkezdésében (Nurmi és mtsai. 1987, id.: Mester 2013; Astone–McLanahan 1989). Jelen kutatás azonban nem erősítette meg ezt az elképzelést, hiszen az eredmények alapján nem mutatható ki különbség a továbbtanulással kapcsolatos célok megfogalmazásában. Ennek oka lehet, hogy a szülői nevelés dimenziói csupán a családdal kapcsolatos reményekre és félelmekre vannak hatással, viszont a tanulással, továbbtanulással és munkával kapcsolatos irányultságokat valószínűleg más szocializációs közegek befolyásolják (Sallay 2003). A továbbtanulással kapcsolatos célok alakulásában főként az iskolának van jelentős szerepe. Támogató iskolai környezetben a serdülők elképzelése a továbbtanulásról és későbbi munkájukról stabilabb és konkrétabb (Jámbori 2003).

9.6.3. Szülői bánásmód

A harmadik hipotézis – miszerint az elvált szülők gyermekei magasabb pontértéket érnek el a Túlvédés (T) skálán – nem igazolódott be, hiszen az elvárttal ellentétben a kétszülős családban nevelkedő serdülők értek el magasabb pontértéket.

Jelen kutatás eredményei tehát nem erősítették meg Fagan–Churchill (2012) elképzelését, miszerint a szülők válása gyakran a serdülőkorú gyermekekkel szemben gyakorolt túlvédő szülői bánásmóddhoz vezet. Az elvárttal ellentétes irányú szignifikáns különbség magyarázható azzal a tendenciával, miszerint az egyszülős családban élő serdülők – kétszülős családban nevelkedő társaikhoz képest – szüleik nevelésére jellemzőbbnek vélik az önállóságra nevelést mint nevelési célt. Az egyszülős családban nevelkedő serdülők önállósodási törekvéseit szüleik jobban támogatják, mint a kétszülős családban felnőtt társaik esetében (Jámbori 2007).

9.6.4. Szülőktől való függetlenedés

A 3.1 hipotézis – miszerint az egyszülős családban nevelkedő serdülők a szülőktől való kapcsolattartást hangsúlyozzák, és kevésbé áll szándékukban függetlenedni a szüleiktől – sem bizonyult igaznak. Alapvetően nem sikerült kapcsolatot kimutatni a függetlenedési szándék és a szülői bánásmód között. A szülőktől való függetlenedési igényt feltehetőleg a szülői nevelés más dimenziói határozzák meg. Molnár (2014) szerint a szülőktől való függetlenedést számos egyéb, a szülői bánásmódtól független tényező is befolyásolja, mint például az anyagi tényezők.

10. A kutatás korlátai

A két vizsgálati csoport kialakítása kapcsán felmerül néhány nehézség. A különböző családstruktúrák összehasonlításának nehézsége abból adódik, hogy az embereket nehéz besorolni egyetlen kategóriába, hiszen nem tudhatjuk pontosan, hogy életük során miképpen változott

családi helyzetük (Monostori 2013). Továbbá a gyermekek személyiségjegyei is meghatározóak lehetnek a válás feldolgozásakor (Gyurkó 2015).

A vizsgálat kivitelezése szempontjából korlátként említhetjük a szociális kívánatosságot. A kérdőívek kitöltése során a serdülők olyan módon válaszolhatnak, hogy megfeleljenek környezetük, jelen esetben az őket monitorozó tanár elvárásainak. Előfordulhat, hogy teljesítményfeladatként értékelték a kérdőívek kitöltését.

Tudjuk, hogy az ember minél közelebb áll egy adott életfeladathoz, annál több célt fogalmaz meg ezzel kapcsolatban (Nurmi 1989), így jelen esetben az érettségi, amihez leginkább közel állnak a fiatalok. Előfordulhat tehát, hogy nem azért nem fogalmaznak meg továbbtanulással kapcsolatos célt, mert nem akarnak továbbtanulni, hanem mert az még az érettségi eredményének függvénye, a távoli jövő. Ugyanakkor az is előfordulhat, hogy 11. osztályban még nincsen kristálytiszta elképzelésük a továbbtanulásról. Ezek alapján lehet, hogy a jó érettségi eredményre való igény a szigorú felvételi elvárásokat és követelményeket tükrözi.

11. Kitekintés

Általánosabb következtetések levonásához a vizsgálati minta elemszámának növelésére, valamint több országrészből és több intézményből származó résztvevőre lenne szükség. A kutatást érdemes lenne kiterjeszteni az iskola mint szocializációs közeg vizsgálatára, hiszen az oktatással kapcsolatos célok alakulásában az iskolai környezetnek meghatározó szerepe van (Sallay 2003; Jámbori 2003).

A kutatás későbbi továbbfejlesztésével a szülői bánásmódon kívül érdemes lenne a családi légkört és a szülők nevelési stílusát – különös tekintettel az édesapák nevelési stílusára – is elemezni, mivel a szülőktől való függetlenedési szándékot befolyásolhatja a családi klíma, valamint az édesapa nevelési attitűdje (Mester 2013). Fontos lenne továbbá a házassággal szembeni attitűd egyéb meghatározóinak feltárása, mint a vallásosság, mely jelentősen meghatározza a fiatalok értékrendjét, a családdal és párkapcsolati formával kapcsolatos elképzeléseit (Tárkányi 2006).

Felhasznált irodalom

- Amato, Paul R. – Keith, Bruce 1991. *Parental Divorce and the Weil-Being of Children. A Meta-Analysis*. Psychological Bulletin 110 (1): 26–46.
- Astone, Nan Marie – McLanahan, Sara S. 1991. Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review* 56: 309.
- Fagan, Patrick F. – Churchill, Aaron 2012. The Effects of Divorce on Children. *Marriage & Religion Research Institute*. 1–48.
- Feuer Mária 1997. A serdülőkor leválási problémái. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 4. 11–15.

- Földházi Erzsébet 2008. *Az első házasságkötés után*. Budapesti Corvinus Egyetem. PhD-értekezés.
- Glenn, Norval D. – Kramer, Kathryn B. 1987. *The Marriages and Divorces of the Children of Divorce*. National Council on Family relations, 49 (4). 811–825.
- Gödrir Irén 2001. *A házassági kapcsolatok minősége és stabilitása: Elméleti támpontok és mérési lehetőségek*. Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet. Budapest. 66.
- Gyurkó Szilvia 2015. *Rám is gondoljatok*. A gyerekközpontú válás lépései. Bookline. 117–328.
- Jámbori Szilvia 2003. Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövőorientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 103 (4): 481–497.
- Jámbori Szilvia 2007. *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Kavas, Serap – Gündüz-Hoşgör A. 2013. The parenting practice of single mothers in Turkey: Challenges and strategies. *Women's Studies International Forum*, 40: 56–67.
- Kinnaird, Keri L. – Gerrard, Meg 1986. *Premarital Sexual Behavior and Attitudes Toward Marriage and Divorce among Young Women as a Function of Their Mothers' Marital Status*. *Journal of Marriage and Family*, 48 (4): 757–765.
- Kovács Eszter – Pikkó Bettina 2007. Válságban a család? Középiskolások párkapcsolati preferenciái. *Demográfia*, 50. évf., 2–3. szám: 282–296.
- Kulka, Richard A. – Weingarten, Helen 1979. The long term effects of parental divorce in childhood and adult adjustment. *Journal of social issues*, 35 (4). 50.
- Mester Dolla 2013. *A jövőorientáció háttértényezőinek vizsgálata főiskolai hallgatók körében*. Doktori értekezés. Debrecen.
- Molnár Éva 2014. *A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a debreceni egyetemisták körében*. *METSZETEK*, 1: 358–371.
- Monostori Judit 2013. *Az egyszülős családdá válás társadalmi meghatározottsága*. DOI: 10.18030/SOCIO.HU.2013.3.22.
- Nurmi, Jari-Erik 1989. Development of orientation to the future during early adolescence: A four year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24: 195–214.
- Nurmi, Jari-Erik 1991. How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11: 1–59.
- Parker Gordon – Tupling Hilary – Brown L. B. 1979. A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 51: 1–10.
- Sallay Hedvig 2003. A szülői nevelés hatása serdülők jövőorientációjának alakulására. *Magyar Pedagógia*, 103: 389–404.
- Seginer, Rachel 1988. Adolescents facing the future. Cultural and sociopolitical perspectives. *Youth & Society*, 19: 314.
- Seginer, Rachel 2003. Adolescent Future Orientation: An Integrated Cultural and Ecological Perspective. *Developmental Psychology and Culture*, 6 (1).
- Seginer, R Rachel & Shoyer, Shirli 2012. How mothers affect adolescents' future orientation. A two-source analysis. *Japanese Psychological Research*, 54. 3: 310.

- Streli Orsolya Krisztina 2008. *Javítóintézeti nevelésre ítélt és előzetes letartóztatásban lévő fiatalok jövőorientációja*. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Pszichológia Intézet, Szeged.
- Tárkányi Ákos 2006. A gyermekszám és a vallásosság kapcsolata. *Demográfia*, 49. évf. 1. szám. 68–84.
- Tóth Ildikó – Gervai Judit 1999. Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): A Parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4: 551–566.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva 2005. *Neveléslélektan*. Osiris. Budapest. 446, 539.
- Váriné Szilágyi Ibolya 2004. A jövőorientáció kutatása a szociálpszichológiában. *Pszichológia* (24), 4: 429–452.
- Vikár György 1992. Serdülőkor: fejlődés vagy válság? In: Balogh László – Szatmáriné Balogh Mária – Tóth László (szerk.) *Pszichológiai szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Pásztor Éva

Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán, a tanári és tanulói hatékonyság jegyében

Bevezetés

Amikor belép a tanterembe a pedagógus, a szekundum töredéke alatt eldől, hogy meg tudja-e valósítani a tanóra kitűzött céljait. Az anticipálás, a kalapból kihúzható játékos feladatok tömkelege sem segíti át azon a jéghegyen, amit a diákok felől tapasztalt, gleccserré dermedt közöny jelent.

Tanárként büszke vagyok a sikereimre, de igazán csak a kudarcaimból tanulok. Jelen tanulmány megírására azok a sikertelen próbálkozásaim sarkalltak, melyeket egy két tanítási nyelvű szakgimnázium egyik legkiválóbb osztályának osztályfőnökeként, illetve egy végzős osztály angol célnyelvi civilizáció tanáraként tapasztaltam. Tanítási gyakorlatom során a kritikai gondolkodás alkalmazásának központi szerepet szánok, de a tanulók együttműködése, nyitottsága nélkül az ilyen próbálkozások – érdeklődés hiányában – meghíúsulnak. Így jutottam el az érzelmi intelligencia fejlesztésének problémaköréhez, és bevallom, falakba ütköztem.

1. Az érzelmi intelligencia

Ahhoz, hogy világosan lássuk, mi is az a készségegyüttes, melynek fejlesztésére – véleményem szerint – nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a tanítási gyakorlatunk során, a teljesség igénye nélkül nézzünk néhány meghatározást a szakirodalomból.

A fogalom definiálásának körülményeit Nagy Henriett cikkében lehet nyomon követni (Nagy 2005: 1), mely szerint az érzelmi intelligencia fogalmával abban az értelemben, ahogyan ma használjuk, először 1990-ben Salovey-Mayer *Érzelmi intelligencia* című munkájában került meghatározásra, de ezt megelőzően már 1920-ban Thorndike *szociális intelligenciaként*, míg 1983-ban Gardner *intrapersonális és interperszonális intelligenciaként* említi ezeket a készségeket.

Daniel Goleman a téma jeles kutatójának, 1995-ben *Érzelmi intelligencia* címmel megjelent könyve rövid idő alatt bestseller lett. Egyik meghatározásában az érzelmi intelligenciát olyan képességek összefoglaló kifejezéseként aposztrofálja, mint önmagunk ösztönzése, a frusztrációkkal dacoló kitartás, az indulat fékezése, a vágykielégítés késleltetése, hangulataink kiegyensúlyozása, amely gátolja, hogy a bajban gondolkodásunk összezavarodjon, az empátia és a remény (Goleman 1995: 60).

John Mayer definíciója a fogalom strukturáltságára, komplexitására utal. „... az érzelmi intelligencia az érzelmek és a gondolatok egymásra való speciális hatását hivatott kifejezni. Az érzelmi intelligencia alatt azt a képességet értjük, mely során az érzelmek által kiváltott gondolatokat és cselekedeteket hitelesen be tudjuk azonosítani.” (Mayer 2004: 3) (a szerző fordítása).

Egy másik megvilágításban az érzelmi intelligenciát olyan emberi képességegyüttesként lehet értelmezni, amely az érzelmi alkalmazkodást a legmagasabb szintre emeli. Ilyenek a kitartás, a teljesítménymotiváció, a szociális készségek, az önfegyelem (Bredács 2009: 1).

A vállalati szférában is felismerték, hogy a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező vezető (vagy beosztott) sokkal jobb teljesítményt tud nyújtani, cégüket sikeresebbé teszi. Adele B. Lynn és Janele R. Lynn szerzőpáros gyakorlatokat dolgozott ki, melyek során a vállalati környezetben dolgozók érzelmi intelligenciáját fejlesztik. Meghatározásuk alapján az érzelmi intelligencia az a képesség, hogy kezelni tudjuk önmagunk érzelmeit és a másokkal való kapcsolatunkat annak érdekében, hogy a szándékaink szerint élhessünk és céljainkat elérhessük (Lynn–Lynn 2018: 3).

Tanulmányomban az általuk kidolgozott gyakorlatokból is adaptálok iskolai környezetbe feladatokat, melyek értelemszerűen illeszkednek a tanórába, tetszés szerint alakíthatóak az aktuális témakörhöz igazítva.

1.1. A tanórán fejleszthető érzelmi intelligenciához tartozó készségek, kompetenciák

Miért van szükség a tanórán az érzelmi intelligencia fejlesztésére? A diák számos kihívással néz szembe, melyek a kognitív folyamatokról elvonhatják a figyelmét, ha nem érzi magát komfortosan. A csoportok kialakításánál, a munkakörnyezet létrehozásánál a tanárnak már az első perctől kezdve kulcsfontosságú szerep jut, mellyel meghatározza a további munka sikerességét. Azonban nem elegendő csak a tanár–diák kapcsolatra figyelni. A diákok egymás közötti kapcsolata is lényegesek a hatékony együttgondolkodás, együttműködés tekintetében. A tanulási folyamat hatékonyságát komolyan befolyásolja, hogy ki hogyan érzi magát a csoportban. Felmerül a kérdés, vajon az ilyen frusztráló helyzetek kezelése tanulható, tanítható? Tanárként felelősek vagyunk, hogy a tanórán lehetőleg olyan körülményeket biztosítsunk, amely közeg motiváló, a diákokat segíti céljuk elérésében, hajlandóak aktívan részt venni a munkában, a többiekkel kooperálni, ha kell kezdeményezni, és ötleteikkel a sikeres együttműködéshez hozzájárulni. „Egy egészséges csoportban a kezdeti szimpátiákat fokozatosan felváltja a sokkal mélyebben gyökerező és szilárdabb alapokon nyugvó interperszonális kapcsolat: az elfogadás.” (Dörnyei-Murphey 2007: 18) (ford.: a szerző) A tanórán résztvevők célja meghatározó. Cél nélkül nincs motiváció. Motiválatlan, közömbös diák nemcsak a tanár munkáját lehetetleníti el, de a csoportdinamikában is hiátus keletkezik, a csoporttársak teljesítményét is negatívan befolyásolja. Ha abból a hipotézisből indulunk ki, hogy a diáknak van célja, amit el szeretne érni, akkor ebben a törekvésében kell segítenünk, a céljától eltávolító

érzések megfelelő kezelésére megtanítani, azt fejleszteni, hogy a tanulási folyamat végül eredményes legyen.

Figyelemreméltó megállapítást tesz Pablo Fernandez-Beroccal a spanyol oktatási rendszert elemző cikkében – ez a helyzet az európai régió többi országának oktatására is igaz. A tananyag időre való teljesítése oltárán a tanárok többsége módszertani fogásokat, emocionális intelligencia fejlesztésére szolgáló megoldásokat kénytelen feláldozni. Ha a szándék a változatos órávezetésre meg is van a pedagógusokban, de az idővel szemben vesztesre álló tanár, bizony az értelmi intelligencia fejlesztését, a diszciplináris tudás átadását helyezi előtérbe, még akkor is, ha a diákjai így ebben a tanítási folyamatban kudarcot vallanak.

„A versenyhelyzetben kialakuló negatív, romboló érzések helyén való kezelésére szolgáló érzelmi és szociális kompetenciákat, a mi kultúránkban nem fejlesztették, nem tanítottak meg minket ilyen szituációkban helyesen reagálni. Miért nem? Mert a mi kultúránkban, különös tekintettel az iskolákra, egészen a 20. század végéig, a diákok elméleti, a racionális és az akadémiai, tudományos előmenetele élvezett előnyt abból az alaptételből kiindulva, hogy a tanulók érzelmi és szociális készségeinek alakulása a privát szférájuk része, amiért maga az egyén a felelős” (Fernandez-Beroccal – Ruiz 2008: 6). (a szerző fordítása) Korábban, az 1995. évi NAT-ban még nem jelent meg a diákok szociális készségeinek fejlesztésére irányuló elköteleződés, ahogyan erre Sütőné Koczka Ágota egyik cikkében utal:

„A kötelező oktatás követelményei és a műveltségi területek kognitív elemei mellett nem fogalmazódnak meg azok a fontos szociális készségek, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a tanulók könnyebben tudják áthidalni a tanulási sikertelenséget és a társadalmi beilleszkedés problémáit. A tanulók személyiségfejlesztésének folyamata csak akkor lehet eredményes, ha az intézmények pedagógiai programjai teret nyitnak egy színes, sokoldalú iskolai életnek, ha fejlesztik a tanulók önismeretét és együttműködési készségüket. Meg kell találni a módját, hogyan lehet a kognitív képességek, tények, viselkedésformák, gyakorlati alkalmazások területeit az alaptanterv tartalmi összetevőikhez kapcsolni és az oktatás gyakorlatában működtetni. A további fejlesztésben koncentrálnunk kell a szociális készségfejlesztés dimenzióinak meghatározására és annak gyakorlati megvalósítására” (Sütőné 2004: online). A jelenlegi magyarországi pedagógiai és módszertani tudásunk alapján kijelenthetjük, hogy a közoktatásban részt vevő diákok neveléséhez a gyermekek személyiségének fejlesztése is hozzátartozik, az érzelmi intelligenciát is beleértve.

Ennek alátámasztásaként idézünk a 2020-as NAT, Gimnáziumok 9–12. évfolyamára íródott, első idegen nyelvre vonatkozó Kerettantervéből:

„A motiváció fenntartása és erősítése érdekében a nyelvórát továbbra is a pozitív, stresszmentes, jó hangulatú tanulási környezet jellemzi, amelyben a tanuló életkori sajátosságainak megfelelő, érdekes, nyelvi és kognitív szempontból is kihívást jelentő feladatokat old meg. A változatos munkaformák, a projektmunkák, a kooperatív tanulási technikák alkalmazása, valamint az irányító tanár és a társak visszajelzései, a különféle értékelési formák a középiskolában is segítik a tanulót abban, hogy továbbra is szívesen és örömmel vegyen részt a tanórai feladatokban. Önbizalma erősödik, nyitott és motivált marad nyelvtudása hosszú távú fejlesztésére. A nevelési-oktatási szakasz végére magabiztossá válik, és egyre inkább szívesen és tudatosan használja nyelvtudását. Képes saját hibáit észrevenni, javítani, valamint saját és társai haladását értékelni.” (NAT 2020)

Ha a hatékony, eredményes tanulást befolyásoló érzelmi intelligencia készségcsoporthoz tartozó kompetenciákat, készségeket fejlesztjük, a tananyag elsajátításában jobb eredményeket tudunk elérni, valamint a kognitív ismeretek elsajátításán túl a szociális készségek is fejlődnek.

A fentiek alapján azokat a készségeket, kompetenciákat emelem ki, amelyek az eredményes, hatékony tanulási folyamatban funkcióval bírnak, diszciplínától függetlenül. Az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez szükséges kompetenciák, készségek kiválasztásában Mcgrath szociális készségek kategóriáit ábrázoló táblázat volt segítségemre. (1. táblázat. Sütőné 2004)

1. táblázat. Mcgrath modellje, szociális készségek kategóriái (Sütőné 2004)

A játék képessége	Érdekesnek lenni	Pozitív hatás keltése
<ul style="list-style-type: none"> • fair játék • jó győztesnek lenni • udvariasan kifogásolni a bíró döntését, és azután elfogadni azt 	<ul style="list-style-type: none"> • érdekes beszélgetéseket folytatni • hallgatni és jó kérdéseket feltenni • érdekes történetet mesélni 	<ul style="list-style-type: none"> • pozitív előrehaladás • pozitív visszajelzések adása és kapása • visszajelzés adása és kapása
Kockázatot vállalni	Együttműködni	Kiállni önmagáért
<ul style="list-style-type: none"> • közelíteni és részt venni • közönség előtt beszélni • saját véleményedet elmondani • az osztály előtt teljesíteni 	<ul style="list-style-type: none"> • tárgyalni • vitával és támadással bánni • javasolni és meggyőzni, és nem fölényeskedni és erőszakoskodni 	<ul style="list-style-type: none"> • elküldeni valakit, aki terhedre van • nemet mondani • felnőtt segítségét kérni
<p>Empátiát mutatni és másokat segíteni</p> <ul style="list-style-type: none"> • mások segítése anélkül, hogy a választ megmondanánk helyette, vagy helyette elvégeznénk a tennivalót • bátorítani másokat, amikor hibát követnek el, vagy nehéz helyzetbe kerülnek • megérteni mások okait 	<ul style="list-style-type: none"> • döntéshozatal csoportban • mások véleményének és ötleteinek értékelése • változásokban való részvétel és a változások elfogadása • mások bevonása • elgondolkodni, amikor mások nem értenek egyet • összegezni • tisztázni • felelősnek lenni 	

Adele B. Lynn és Janelle R. Lynn könyvükben az érzelmi intelligencia és kompetencia táblázatában, az érzelmi intelligencia területeihez az alábbi kompetenciákat rendelték (2. Táblázat: Lynn–Lynn 2018: 4–5.).

A két táblázat összehasonlításakor láthatjuk, hogy a szociális készségek és az érzelmi intelligencia kategóriába sorolt kompetenciáknál vannak átfedések. Az érzelmi intelligencia fejlesztése során a szociális készségek is alakulnak.

A további fejezetben ezekhez a készségekhez rendelünk fejlesztő feladatokat, játékokat, melyeket tantárgytól függetlenül tovább lehet gondolni, átalakítani, csoportokhoz, egyénekhez igazítani.

2. táblázat. *Érzelmi intelligencia – kompetencia táblázat (Lynn–Lynn 2018: 4–5)*

Érzelmi intelligencia terület	Kompetencia
Öntudatosság és önkontroll	<ul style="list-style-type: none"> ▪ öntudatosság ▪ önkontroll
Empátia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ értő hallgatás ▪ a másokra gyakorolt hatás átérése ▪ szolgálatkészség
Társas készség	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kapcsolatépítés ▪ együttműködés ▪ konfliktuskezelés ▪ szervezeti tudás
Személyes befolyás	<p>Másokra való hatásuk</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vezetés ▪ pozitív légkör (osztálytermi) megteremtése ▪ eredmények elérése mások közreműködésével <p>Önmagunkra való hatásuk</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ magabiztosság ▪ kezdeményezőkézség ▪ célirányosság ▪ optimizmus ▪ rugalmasság
Cél és jövőkép magabiztos megalkotása	<ul style="list-style-type: none"> ▪ célunk és értékeink megértése ▪ célunk irányába cselekedni ▪ hitelesség

2. Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán – gyakorlatok

2.1. Célok, motiváció

Előkészület: A tantárggyal kapcsolatos híres emberek képeit kifüggesztem a teremben (lét-számtól függ, képenként max. 4-5 fő – 4-5 állítás). A híres emberekkel kapcsolatos állításokat tartalmazó kártyákat kiosztom a diákoknak.

A játék menete:

1. Meghatározott idő alatt (max. 3 perc) meg kell találni a képét annak az illetőnek, akihez az állítás tartozik. Egymástól is kérdezhetnek, a tanár körbejár, segít, ha elakadna a folyamat. A megadott idő letelte után kis csoportok alakulnak ki, akik ugyanahhoz a személyhez tartozó állításokat húzták. Az osztály/csoport a tanár vezetésével frontális munkában megbeszéli a híres emberekhez tartozó információkat.

2. A következő körben mindenkinek ki kell választani a híres emberek közül egyet, akinek az életútja szimpatikus számára, szívesen lépne a nyomdokaiba. Újabb csoportok jönnek létre, most már egyéni döntés okán. Azonban mindenkinek meg kell indokolni, hogy miért azt a személyt választotta. A megadott idő (max. 1 perc) után a csapatoknak meg kell beszélniük mindenkinek az indokait (max. 4 perc), nem lehet két egyforma indok. Majd az újabb körben ismét frontális munkában bemutatkoznak a csapatok, ki miért azt a híres embert választotta.

3. Házi feladat: Mindenkinek kell 4-5 állítást írnia magáról, amiről szeretné, ha 10 év múltán igaz lenne rá. Az állításokat emailben elküldik a tanárnak, aki az órára elkészíti az állításokat tartalmazó kártyákat, minden személyre vonatkozó állítást külön borítékba tesz (borítékonként 4-5 kártya). A következő órán, hasonlóan az előzőhöz, 5 diák borítékját kikészíti – akiket a terem különböző pontjaira ültet –, a külön kis kártyákra leírt állításokat kihúzzák a diákok. A feladat, kitalálni, hogy a kártyán található cél melyik diákhoz tartozik. Az 5 diák köré csoportosulnak (max. 5 perc) az állításokkal a többiek. Ez alkalommal ők beszélnek a céljaikról, megindokolva, miért azt a célt választották.

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: A székek két körben vannak egymással szemben, külső (A) és belső (B) kör.

Játék menete: Párok, egymással szemben ülnek, egymás szemébe néznek. „A”-nak meg kell nevetetnie „B”-t. A tanár méri az időt, 1 percig. Ha „B” elneveti magát, helyet cserél az „A”-val, és a belső kör balra ül eggyel, a külső jobbra. Az új párral újra kezdődik a játszma. 1 perc után, belső kör balra, külső jobbra. Az nyer, aki a belső körben legalább 3x tudott balra ülni, mert 3-an sem tudták megnevetetni.

2.4. Társas készség, kooperáció

Előkészület: Csatatonként egy csomagolópapír, filctollak. Egy színes kép, amelyet a tanár magánál tart.

Játék menete: A csapatokon belül felosztják a feladatokat: rajzoló, hírvivő, segítők, ellenőr. A csapatoknak azt a képet kell a csomagolópapírra lerajzolni, ami a tanárnál van. A képet csak hírvivő nézheti meg. Odaszalad a tanárhoz, megfigyeli a képet, visszaszalad a csapathoz és instruál. Egyszerre csak egy információt adhat át, csak a rajzoló rajzolhat, a segítők csak verbálisan segíthetnek. Az ellenőrök a másik csapatot figyelik, hogy betartják-e a szabályokat. Az idő letelte után a rajzokat összehasonlítják. Az a csapat nyer, akinek a legjobban hasonlít a rajza az eredetihez.

2.5. Konfliktuskezelés, asszertivitás

Előkészület: A tanár kiválaszt 3 mozifilmet, melyeknek a bemutatóját (trailer) közösen megnézik az osztállyal, majd 4-5 fős csoportokat alakít ki.

Játék menete: A csoportokon belül konszenzusra kell jutniuk, melyik film legyen a 3 közül, amit az osztály közösen néz meg (max. 5 perc). Az idő lejárta után minden csoportnak egy filmcímet kell mondania, amit a csoport választott, és az érveket, hogy miért. Ha minden csoport ugyanazt a filmet választotta, vége a játéknak. Ha nem, akkor a csoportokból egy-egy szóvivőnek kell a másikkal megegyeznie, újabb 5 perc alatt.

Összegzés

Az érzelmi intelligencia és a szociális kompetenciák fejlesztését ért kritikákra is ki kell térnünk. Kasik László szerint a fejlesztés kizárólag hosszú távon lehet igazán eredményes (Kasik 2007: 12), és elsősorban a humán tantárgyakban alkalmazhatóak. Vitathatatlan az ilyen irányú fejlesztésekbe befektetett energiátöbblet, melyre csak olyan pedagógusok képesek, akik maguk is megfelelően működtetik szociális készségeiket, maguk is fejlett szociális képességekkel rendelkeznek. Az érzelmek hatékony verbális és nem verbális kommunikálása elősegíti a hatékony személyközi viselkedést. Ez a tény a pedagógusképzésre is nagy felelősséget helyez (Kasik 2007: 15). Meggyőződésem, hogy ez a befektetett energia megtérül, melyre szeretettel invitálok a hozzám hasonlóan vélekedőket.

Felhasznált irodalom

- B. Lynn, Adele – B. Lynn, Janele 2018. *Érzelmi Intelligencia – Gyakorlatgyűjtemény*. Z-Press Kiadó. Miskolc.
- Dörnyei Zoltán – Murphey, Tim 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. University Press. Cambridge.
- Goleman, Daniel 1995. *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó. Budapest.
- Bredács Alice 2009. Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetség gondozására. *Iskolakultúra* 5–6.
- <https://epa.oszk.hu/00000/00011/00138/pdf/2009-5-6.pdf#page=55> (2020. 09. 14.)
- Fernández-Berrocal, Pablo – Ruiz, Desiree 2008. Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. ISSN. 1696-2095. No 15, Vol 6 (2) 2008, pp: 421–436.
- http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/538/Art_15_256_eng.pdf?sequence=1 (2020. 09. 10.)
- Kasik László 2007. A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra* 11–12.
- http://epa.oszk.hu/00000/00011/00118/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_11_12_021-037.pdf (2020. 09. 14.)
- Nagy Henriett 2005. *Az érzelmi intelligenciáról. Kapcsolat a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál*.
- https://epa.oszk.hu/00000/00011/00103/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_04_074-084.pdf (2020. 09. 14.)
- Mayer, John D. 2004. *What is Emotional Intelligence?* pdf
- https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab (2020. 09. 14.)
- Sütőné Koczka Ágota 2004. A szociális készségek fejlesztése a kamaszkorban I. Új *Pedagógiai Szemle* 4–5.
- <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ta-Sutone-Szocialis.html> (2020. 09. 14.)

Jogforrás

- https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2020. 09. 14.)

Moldován Szilvia

Szabadulósobák és ketrecek. Vallási nevelés a modern teológiai- és a fundamentalista nyelvfelfogás játékterében

„A vallásossá válásnak része az adott vallás nyelvében és jelrendszerében való jártasság megszerzése (...) hogy az ember (...) a világó és saját magát ennek fényében értelmezze és tapasztalja meg.”
(Lindbeck 1998: 64)

Bevezetés

A nyelv teológiai világoSSága, a dogmatikai kijelentések pontossága ellentmondani látszik annak az értelmezésméleti megközelítésnek, amelyet a 20. század nyelvfilozófusai és hermeneutái a nyelvhez kötöttség által a játékhoz hasonlítanak.

A nyelv fókuszba helyezésével olyan értelmezésméleti fordulat következett be a 20. század elején mind a filozófiában, mind a teológiában – és ezzel együtt a praxisba helyezett vallási-beszédmódban és annak pedagógiai területein, melyben már feltételezetté válik egy olyan tudományos és társadalmi kontextus, ami a nyelvi meghatározottságon túl a hagyomány nyelven túli, azzal összefüggő kulturális aspektusaira is reflektáltan tekint.

1. Fundamentalizmus az osztályteremben

„Az iskolának az a dolga, hogy a diákokat értelmének gyakorlására készítse, fejlesztve az értelemnek az összefüggések tisztázására és az igazság fölfedezésére irányuló képességét és kibontakoztatva a tapasztalásra, továbbá az átélt bizonyosságok megragadására irányuló érzéket. Az az iskola, amely nem valósítja meg ezt a feladatát s amely épp ellenkezőleg, előre gyártott gondolkodási elemeket kínál fel, épp ezáltal akadályá lesz annak, hogy diákjainak személyisége kifejlődjék.” (Urbán 2018) fogalmazza meg a Katolikus Nevelés Kongregációjának egyik kiadványa. A diákok személyiségfejlődése első látásra függetlennek tűhet attól a nyelvi és didaktikai mintától, amivel a pedagógus régi szövegeket hoz elé az órán.

De a fenti a szó szerinti értelmezés egyedülként való felkínálása az órán szoros összefüggéseket mutat a kérdezés, a párbeszéd mintáinak kialakulásával. A nyelvi változással a fundamentalista megközelítések egyenesarányban egyre szorosabban ragaszkodtak a szó szerinti értelmezésekhez, az értelmezések sokféleségének elvetéséhez, és az értelmezések párbeszéd-

be lépésének elutasításához. A fundamentalizmus számos meghatározása közül én most két szempont köré szerveződött definíciós törekvés emelek ki, ezekre hivatkozom a későbbiekben nyelvfókuszú hermeneutikai elemzésemben.

A fundamentalizmus „olyan magatartás, amely menekül vagy kitér az igazról és helyesről folytatott diskurzus elől és ehelyett vélt vagy állított igazságokat megingathatatlan és vitathatatlan fundamentumnak nyilvánít.” (Rostoványi 2016)

A nagyon sokféle módon, eszközzel és témában megnyilvánuló fundamentalista megközelítések közös jellemzői közül azokat emelem ki, amelyekre a legtöbbször hivatkozom, amikor Ebeling elhatárolását követve az új teológia jelenlétét a pedagógiában szembe állítom a fundamentalizmussal:

- a kizárólagosság, a kizárólagos igazság ismerete (vitathatatlan fundamentum), az egyedül helyes értelmezés, az interpretációk sokféleségének elvetése;
- az univerzalisztikus igény, mindenki számára kötelezően előírt receptek;
- belső konfliktusok: ki a kizárólagos, egyedüli igazság letéteményese – episztemológiai harc; (Rostoványi 2016)

Különösen is komoly jelentősége lesz ennek, amikor hittan-, vallásismeret, etika-, vagy akár irodalomórán a pedagógus a saját értelmezési mintáján keresztül felmutat egy értelmezési struktúrát, utat és nyelvet a diákok számára. Ha a kizárólagosságot, a párbeszéd elutasítását, és az előre eldöntöttséget a vallási szövegek és a vallási hagyomány értelmezésekor szemléljük, akkor kirajzolódik egy nem egyszerűen hermeneutikai, de komoly pedagógiai kérdés is. Az értelmező pedagóguson keresztül az értelmezésre hívott diákok a hagyománnyal való találkozás módjának megválasztásával a saját identitásukról való állítás megalkotására is meghívást kapnak. Ennek pedig valláshermeneutikai és antropológiai hozományai lesznek, amelyek érinthetik mind az értelmező vallásgyakorlatát, mind az önértelmezését. A nyelvi játék fogalmának távolsága a dogmatikai nyelvezet pontosságra törekvő kifejezőmódjától a kor hermeneutikai vitáin túlmutatva valláshermeneutikai kérdésekhez vezetnek bennünket.

Az értelmezés dialektikusságának kapui nem csak a párbeszédre nyitottak eddig ismeretlen perspektívákat, de a vallási fundamentalizmus egyre radikalizálódó bezárkózásai is ehhez a kapuhoz kötődtek, és kötődnek napjainkig. Annak felelőssége viszont, hogy az interpretációs minták már a tartalom átadásán keresztül értelmezési és életvitel-gyakorlati, akár vallásgyakorlati minták tudatos és tudattalan átvételét konstruálja – megkerülhetetlen feladatot támaszt a reflektálatlan pedagógiai gyakorlat elé.

„Ezért a dialektika végbemenésének módja a kérdés és a válaszolás, vagy helyesebben: minden tudás áthaladása a kérdésen. Kérdezni annyi, mint nyitottá tenni (ins offen Stellen). A kért dolog nyitottsága a válasz rögzítettségében áll.” (Gadamer 2003: 403)

A kért dolgok rögzítettségének lehetősége módszertanilag kérdező pedagógust feltételez. A frontális órák kizárólagosságának nyelvi és didaktikai megoldásai a mintán túl a „nyitottá tevés” lehetőségét tartják távol az osztályteremtől.

A továbbiakban az új teológia és a fundamentalista értelmezés hermeneutikai megközelítésének ellentmondásait szeretném bemutatni a vallási szövegek és az értelmező nyelvnek konfliktusai, kapcsolódási pontjai és az ezek által konstruálódó értelmezési és antropológiai folyamatok összehasonlítására teszek kísérletet.

Ebben Gadamer és Ebeling a teológiában is jelen levő értekezésteóriái lesznek segítségemre, melyek lehetővé teszik, hogy megtaláljuk a kapcsolódási pontokat és a kapcsolódás indokait egy általánosabb értelmezésméltváltás és egy speciálisabb adottságokkal meghatározott hermeneutika között. Ezekből a dolgozat következtetni próbál arra, mi lehet az alapja az „új teológia” új beszédmódjának, amely érinti a liturgikus gyakorlatot, a hittan és vallási ismeretek tanítási gyakorlatát, és a vallási perbeszéd kiterjesztését.

2. Hermeneutikai fordulat és teológiai reflexió

A 20. század már a hermeneutikai megközelítéseket előtérbe helyező szövegértelmezései a szöveg belső meghatározottságára helyezik a hangsúlyt. Természetesen, a szövegekhez számos hagyomány és praxis által kötődő teológiát sem hagyja érintetlenül. A bibliai szövegek, a dogmatikai írások, a liturgia szövege, a vallási témákat érintő beszélgetések, a prédikációk nem maradhattak érintetlenek az új értelmezési lehetőségek adta új utaktól. A nyelvi konstruáltságra való figyelem, az értelmezés nyelv felé, az irodalmi, művészeti megértés felé való elmozdulása, és ezáltal az önmegértés antropológiai és ontológiai szempontjainak játékba kerülése határozza meg az új bibliai- és valláshermeneutikát is.

A Hans-Georg Gadamer nevéhez köthető hermeneutikai fordulat a teológiában, vele együtt a hitoktatásban és a vallástudományban is egy, az értelmezést eddig pusztán történeti kérdéssé degradáló történeti korszak után a nyelvi és irodalmi: műfaji, poéteikai meghatározottságot is figyelembe vevő új korszakot hoz létre. Egy olyan korszakot, ahol a szöveg megértésének nincsenek abszolút, az értelmező személyétől független aspektusai, a szöveg, legyen az bibliai vagy dogmatikai, liturgikus jellegű, - mindenkor függ az értelmező tevékenységtől, ami meghatározott a szöveg és a szöveg értelmezőjének találkozásával létrejött kapcsolat által.

„Így tehát a hermeneutika valamennyi formájának valóban közös mozzanataként emelhetjük ki azt, hogy a megértendő értelem csak az értelmezésben konkretizálódik és válik teljessé, ámde ez az értelmező tevékenység teljesen a szöveg értelméhez kötődik.” (Gadamer 2003: 369)

3. Problematikusság: kérdés és megújuló válaszok

A fundamentalista, szó szerinti, szorosan a nyelv üres struktúráihoz kötött értelmezés kontra a megengedő értelmezések sokféleségének dilemmája hasonlóan szerveződik a dogmatikai pontosítások törekvésének kontra az ember természetéhez tartozó nyitott megértéseknek a dilemmájához. Ha ezeket a dilemmákat a megoldásra fókuszáló jelenségek felől közelítjük meg, akkor megismerjük a dilemmák körül kialakuló csoportokat, ezen csoportok hagyomány-ér-

telmezését, megoldási alternatíváikat. Azt látjuk, hogy a fundamentalista keresztény csoportok elzárkóznak a megismert hagyomány kérdéssé (hangsúlyozottan nem kérdéssé) tétele elől. Azt gondolhatnánk első látásra, hogy ez egy, a keresztény hagyomány szövegértelmezési iskolái számára nem idegen jelenség, hiszen a „hitigazságok”, vagy a bibliai szövegek látszólag lezártnak tekinthető keletkezés korabeli kontextusai nem igazán teszik lehetővé a kérdéssé tételt. Így szemlélve a dolgot, a fundamentalisták igazát axiómaként tételezhetnénk, és a hagyományozott szemléletet egy egyszerű tapasztalattal verifikálhatnánk: nagyszüleink ugyanazt a katekizmust tanulták, mint unokáink, és idegennek tűnik számunkra ennek a megkérdőjelezése. Ha belebocsátkozunk mégis abba a kérdéskörbe, hogy biztos, hogy ugyanaz a bibliai szöveget alapul vevő katekizmus valóban ugyanaz volt a 40-es években a lövészárookban, vagy ma az ökumenikus iskolai hittanórán, akkor maga a rákérdezés idegensége mellett, talán a többféle értelmezés, a kérdés idegensége is megsejtet valami par excellence lehetőséget.

Ez az idegenség teoretikusan is másként, az ellentmondásokra történő rámutatásként, egy nagyszerű lehetőségként tűnik fel a 20. század két gondolkodója, Hans-Georg Gadamer és Gerhard Ebeling életművében. Ebeling a modern teológiai felfogás sajátjaként tekint erre az ellentmondásra, és „ellenpólusaként” a fundamentalista gondolkodást tartja. Erre rámutatni azért fontos, mert a fundamentalista értelmezési ketrec szabadulósorozatává alakítása egyedül a nyelv által kínált értelmezési játékok identitásfókuszú megközelítésének irányában mutatja a kiutat. (Ebeling 1971: 44) Ha nézünk egy bibliai szöveget, és a fundamentalista szó szerinti értelmezésre ráépülő hagyományt, máris két értelmezendő jelenséggel van dolgunk. A szó szerinti nyelvvél és az azt értelmező fundamentalista hagyománnyal. Ez a hagyomány nem kérdez, nem konstruál megújuló válaszokat. És mint ilyen, az új hermeneutika a „hagyomány” megértését is elvitatja ettől a megközelítéstől: a hagyományt Gadamer a teológiai hagyományban is egy, az értelmező individuális, és az értelmező kora kulturális kontextusának interaktív találkozásában megvalósuló párbeszédként tekinti. Az értelmezőtől nem függetleníthető valóságként. „Mert a hagyomány is valódi kommunikációs partner, amellyel ugyanúgy összetartozunk, mint az Én a Te-vel.” (Gadamer 2003:397) Ezzel szemben a fundamentalista értelmezések az egy adott kor nyelve által konstruált szövegeket nem engedik találkozni a mai, megváltozott, kulturálisan számos, színes réteggel gazdagodott nyelvünkön újraértelmezni.

„Csak ha a szöveget már kibetűztük, de a kibetűzött szöveg megértése akadályba ütközött, nehézséget okozott, csupán akkor kérdezzünk arra, ami voltaképpen ott áll, s hogy vajon helyes volt-e a hagyomány adta olvasat, illetve a választott olvasási mód. (...) Az interpretáció feladata mindig akkor bukkan elő, ha a rögzítettek tartalma vitatott és ha a „hír” helyes megértésének kihívása a tét.” (Gadamer 1991: 24,28)

Ha irodalomórán kerülünk párbeszédbe a hagyománnyal, akkor a kérdés lehetősége az esztétikai töredezettségben feltárulkozó értelmezéssel adhat mintát. Számos műalkotás született a 20. század elején, amely arra utal, hogy a leporolt múzeumi töredékben megmaradt alkotások is új életre kelthetők egy olyan értelmezési horizontba helyezéssel, amikor az értelmező feladata a saját nyelven értelmet adó újragondolás. Miért fontos nekünk egy félkarú archaikus Apolló-torzó? És akkor születik egy vers, ami nyelvi megoldást, itt éppen költő-nyelvi megoldást kap, egy 20. századi kontextus nyelvi megoldását.

R. M. Rilke: Archaikus Apolló-torzó

Nem ismerhettük hallatlan fejét,
Melyben szeme almái értek. Ám a
Csonka test mégis izzik, mint a lámpa,
Melybe mintegy visszacsavarva ég

Nézése. Különben nem hintene
Melle káprázatot, s a csöndes ágyék
Íves mosollyal, mely remegve lágy még,
A nemző középig nem intene.

Különben csak torzult és suta kő
Lenne, lecsapott vállal meredő,
Nem villogna, mint tigris bőre, nyersen,

S nem törnék át mindenütt busa fények,
Mint csillagot: mert nincsen helye egy sem,
Mely rád ne nézne. Változtasd meg éted!

Tóth Árpád fordítása

Amikor a tanár „megkérdezi” a szöveget, mit akarsz nekem, nekünk mondani, most, ma, a fájdalomunkban, örömeinkben, akkor a kért szöveg a kérdező nyelvén keresztül lesz megkérdezve, és ezen a nyelven érzékel a válasz is, ami a következő szinten a prédikáció befogadónak nyelv által konstruált kérdéseivel találkozik, és ezek a kérdések adnak-nem adnak az ő nyelvén választ. A szöveg és az értelmező párbeszéde egy adott nyelven folyik. Ez a nyelv már nem marad a keletkezési, szó szerinti nyelv határain belül, hiszen más nyelvet beszélünk már, és ehhez a más nyelvhez hozzátartozik a szöveg keletkezése óta eltelt idők hagyománya, hagyományai, amelyek nem csak lehetővé teszik, hanem egyenesen a szöveg saját lényegéhez tartozóként állítják, hogy párbeszédben van jelen az értelmező számára.

Gadamer és Ebeling rámutatnak arra, hogy a nyelvi lét összefüggései egy fundamentalista ellentmondásban lényegi, a vallási nyelv és azon túl az egzisztenciális jelenlét ellentmondásaihoz vezetnek. A nyelvnek szólnia kell, és „...arról kell szólnia, hogy az isteni szó felszólításával találkozó odahallgatás tulajdonképpen hogy jár el.” (Gadamer 1984: 360)

Ha a gadameri hagyomány én–te viszonyban megélt megközelítéséhez térünk vissza, akkor azt kell mondjuk, hogy a fundamentalizmus párbeszédétől való elzárkózása megakadályozza, hogy az értelmező számára élő-nyelvként legyen jelen a vallási szöveg. Az egzisztenciális nyelvi meghatározottság ott mutatkozik meg leginkább, hogy az értelmező világról adott tapasztalata kizárólagosan nyelvi lehet, és ha ez a nyelv nem összehozható a saját vallásának hagyománya által adott szövegek nyelvével, akkor ez a tapasztalat nem lesz integrálható és nem lesz kommunikálható sem. Ha nyelvi nem megformálható, nem átszűrhető egy saját nyelven, akkor ez a tapasztalat nem köthető a korábbi hagyományokhoz. A fundamentalizmus által

megőrzött nyelvet nem éri el az értelmező nyelve, nyelv által konstruált tapasztalataink nem találkoznak. Az értelmezési lehetőségek párbeszéde eleve egy visszautasított dolog a fundamentalista iskolák számára. Amint megnyílik a lehetőség a dialógusra, úgy azonnal szükség van a vallási tapasztalatok nyelvére, egy korabeli tapasztalat nyelvi megőrzésének és egy aktuális tapasztalat nyelvi megélésének találkozására. Ezért aztán az elzárkózásoknak és nyitásoknak nem csupán annyi a tétjük, hogy megértjük-e egymás nyelvét, de azt is, hogy a tapasztalataink egyáltalán kapcsolódhatnak-e egymáshoz. Lehet-e a megértő 21. századi nyelven megélt tapasztalat hasonló Illés prófétához, Ádáméhoz, Jézuséhoz, az egyházatyák tapasztalataihoz? Ha elfogadjuk, hogy csak nyelv által létezik a tapasztalat, akkor a két nyelv által adott tapasztalat találkozásának kizárásával a vallási tapasztalat egymáshoztartozását is megvonjuk. Nem csak nem beszélnek egy nyelvet, de a párbeszéd megtapasztalásának hiányával elmarad a tapasztalat hagyományba építhetősége lehetősége is. Ezzel együtt a vallási identitás egyik legfontosabb kérdése, az a munka is elmarad, amivel az értelmező megdolgozik azért, hogy pl. Krisztuséhoz, Krisztushoz kösse a tapasztalatot. A lehetőségek és a fundamentalista elzárkózások a vallási identitáskérdések újragondolását eredményezik, és alakítják a tervezett játékelületeket és játékszabályokat.

4. A nyelvi érdeklődés egzisztenciális izgalma

Gerhard Ebeling evangélikus teológus Lutherhez kapcsolja a nyelvi távolság feloldásához kötődő munka lehetőségének meglátását, Luther-tanulmányaiban (Ebeling 1971: 32) az első „örvendezésnek” nevezi a humanista nyelvi érdeklődés szentírásértelmezésekhez kötésének korát, és úgy látja, hogy ennek máig tartó eredményeit nem tudjuk elégszer elismerni. Azt látja, hogy a nyelvi érdeklődés utakat nyitott a Szentírás értelmezésben, ez pedig önmagunk jobb megértéséhez vezetett, és ez a nyelvben megvalósuló értelmezés máig az összekapcsolódás záloga a Szentírás értelmezője számára, aki egyben ezen megértés által önmaga értelmezője is lesz. Ehhez azonban nem elég, hogy a kinyitott Szentírási részt ott tartjuk a saját korának első megértési horizontján. És bár a nyelv megértése minden esetben kapcsolódik önmagunk megértéséhez, ha ehhez nem kapcsolódik az én-te viszonyban megismerni kívánt, csak a párbeszédben feltárulkozó értelem, akkor holt nyelv megismeréséhez hasonlóvá válik ez a megértés, és nehezen tud aktivizálódni egy inverz megértési folyamatban, amikor is a saját nyelvi tapasztalataink keresik a vallási szövegek nyelvében a megszólítható „te”-t.

A fundamentalizmus nyelv-értése éppen ezért nem egy értéktelen és haszontalan dolog. Elvitathatatlan tudásra tudunk szert tenni egy történeti szemléletű nyelvi megközelítéssel is, a szó szerinti értelmezés rugalmatlansága azonban nem épít saját nyelvi tapasztalatokra, ezért az értelmezés és önértelmezés minden antropológiai és egzisztenciális hozadéka kívül reked a nyelven.

5. Az új teológia nyelvi megközelítései, probléma-szemponútúsága

Az új teológia a 20. századi hermeneutikai váltás mentén kialakult nyelvi érdeklődése új utakat nyitott nem csak egyszerűen az interpretációk párbeszéde számára, de ezzel egyidejűleg a problematikusság hermeneutikai funkciójának megválaszolására is. Mert a nyelvi megközelítések a teológiában nem problémamentesek. Itt most kizárólag a problematikusság elkerülhetetlenségéről, és az ebből a problematikusságból fakadó termékeny értelmezési többletről szeretnék írni és kizárólag a nyelvívé tett tapasztalat, az ebelingi szó-eseményé tett beszéd ilyen jellegű megközelítését vizsgálom. A hittapasztalat nyelvi megfogalmazásán keresztül a hittapasztalat vallási szövegekhez kapcsolásának nyelvi természetéről írok a következőkben.

Ha az értelmező a saját nyelvi tapasztalatán keresztül viszi a hittapasztalatot, nagyon intenzív vallási jelenséget eredményez, sok szinten átdolgozott, a legmélyebb megtapasztalások szintjén megjelenő történést. Ha nyelvet adunk a hittapasztalatnak, azzal több dolgot is állítunk önmagán túlmutatóan is, írja Ebeling: (1) új nyelv jön létre, amely (2) saját élményt dolgoz fel, (3) mások számára is elérhetővé válik a nyelv által, (4) hagyományba ágyazott lesz (Ebeling 1971: 32-35).

1. Új nyelv jön létre.

A saját nyelven feldolgozott élmény a hagyomány korábbi értelmezéseihez kapcsolódik. Ezen nyelvekhez, kapcsolódásukhoz nőtt tapasztalatokból kapott új nyelv jön létre, kiegészülve a szinkron tapasztalatok nyelviségével. Úgy szokincsben, mint használatban új szemiotikát kapott nyelv ez, amely az értelmező individuális meghatározottságán túl az új élménnyel való találkozás tapasztalatainak nyelvi konstruáltságának újdonságával is több lesz. Amikor nyelvet adunk egy tapasztalatnak, megszólaltatjuk, akkor mindezekkel együtt szólal meg, és ez nem azonos a tapasztalat előtti nyelvvel. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy nem hasonlítható hozzá, sőt az összehasonlítás nyelvi megragadásán keresztül érzünk el az individuum egzisztenciális változásának nehezen megragadható jelenségéhez. Ha a korábbi és az aktuális nyelv összehasonlításának problematikusságából indulunk ki, akkor megragadható a változás lényegi mibenléte.

2. Saját élményt dolgoz fel.

Akkor beszélhetünk *hit*-tapasztalatról, *vallási*-tapasztalatról, ha egy korábbi hagyomány szerint beazonosítható aspektusokat tartalmaz. Egy új fűszer felfedezését, egy sportág új technikájának megismerését elég ritkán nevezzük vallási tapasztalatnak, az előbbit nevezzük mondjuk gasztronómiainak, az utóbbit, technikainak.

3. Ha nyelvet adunk a hittapasztalatnak, akkor mások számára is elérhető, mások nyelvén is megszólaló, a hagyományhoz kapcsolódás által lesz közös tapasztalat.

4. A hittapasztalat nem független jelenség, lényegéhez kötötten hagyományfüggő, a hagyományban lévő szövegekkel találkozik, beszélget: találkozott a hagyomány nyelvével, esetleg a hagyomány alapját adó szöveg nyelvével, az első értelmezők nyelvével, és az értelmező idejének minden kulturális és társadalmi meghatározottságot magán viselő nyelvével. Találkozott a hagyományban megjelenő áthagyományozódás nyelvi adottságaival, az értelmezések párbeszédében alakult nyelv sajátosságaival.

Szeretnék visszatérni az inverz nyelvi megközelítéshez, tehát, amikor az emberi hittapasztalat keresi a kapcsolódási pontot a vallási hagyomány szövegeivel. A vallási fundamentalizmust sokan azonosítják a kirekesztéssel, izoláló folyamatokkal. A vallási szövegek értelmezésének egyoldalúsítása, az értelmezések párbeszédttől való elzárása erre utal számunkra. Az elmúlt évek radikalizálódó, sokszor vallási fundamentalizmusra hivatkozó csoportjai óvatosan, de arra irányítják a figyelmünket, hogy a társadalmi jelenségként is az új teológia nyelvi eszközeivel is közelítsük meg ezt a jelenséget.

Ebben az inverz nyelvi tapasztalat-kapcsolás elvetésben látom a veszélyét a mai vallási fundamentalizmusnak. A vallási szövegek első megértési kontextusából nem engedő interpretációk olyasmit üzennek az individuális hittapasztalattal, a saját nyelvhasználat súlyos egzisztenciális munkával megszürt tapasztalattal érkező, a vallási hagyomány szövegeivel párbeszédre szomjazóknak: ez nem az, nem beszélgetünk. A szövegek így megfosztatnak az értelmezőktől, az értelmezők a vallási hagyománytól. De ennél még komolyabb a dolog: egzisztenciális – a vallási tapasztalat lesz elvitatva az értelmezőtől.

Elvehetetlen és nagyszerű lehetőségek vannak a pedagógusok kezében ahhoz, hogy megfordítsák ezt a nyelvi és interpretációs folyamatot azokkal a mintákkal, amelyekkel középpontba helyezik a kérdést, a kérdezés kultúráját akár a legrégebbi hagyományok értelmezésénél, vagy leginkább és leggyümölcsözőbben éppen ott.

Felhasznált irodalom

- Ebeling, Gerhard 1989. Die Sprache der Theologie. In: *Lutherstudien: Disputatio de homine*. Mohr. Tübingen.
- Ebeling, Gerhard 1989. Die theologische Definition des Menschen Kommentar zu These. In: *Lutherstudien: Disputatio de homine*. Mohr. Tübingen.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Gondolat. Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg 2003. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Osiris. Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg 1991. Szöveg és interpretáció. In: Bacsó Béla (szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi. Budapest.
- Katolikus Nevelés Kongregációja: A katolikus iskola. 1977. Róma. ford.: Magyar Piarista Rendtartomány. Letöltve: 2020. 10. 01. http://www.ppek.hu/konyvek/Katolikus_Nevelés_Kongregacioja_A_katolikus_iskola_1.pdf.
- Lindbeck, George A. 1998. *A dogma természete: Vallás és teológia a posztliberális korban*. In: Fabiny Tibor (szerk.): *Hermeneutikai füzetek 7*. Hermeneutikai Kutatóközpont. Budapest.
- Rilke, Rainer Maria 1908. *Archaikusn Apolló. torzó*. <https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/NE-MESNAGY/nemesnagy00234a/nemesnagy00266/nemesnagy00266.html>
- Rostoványi Zsolt 2016. *Fundamentalizmusok a 20-21. században*. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2658/1/Koz_Gazdasag_2016_3_Rostovanyi_u.pdf
- Urbán József 2018. „Uram, hogy lássalak”. Gondolatok a véleményeltérésről Deák Dániel folgozata nyomán. *Egyházforum*. 2018/3. Budapest.

A történelem tanítása

Kaposi József

A történelmi műveltség – változó történelemtanítás

Bevezető

A történelem maga az állandóság, mivel a korábban megtörtént események, jelenségek halmaza. A különböző korok különböző nézőpontból szemlélik a múltat, így az állandóról mindig változó történelmi feldolgozások készülnek. Ennek alapján a történelmi anyag – annak ellenére, hogy évtizedek óta a tanítandó tartalmak az állandóságot, a tradíciót tükrözik – mégis és állandóan változik, hiszen a társadalmi elvárások, a történelemnek komplexebb megközelítése és a tanulásfelfogások változásai óhatatlanul kikényszerítik.

1. Alapelvek

A hosszú távú társadalompolitikai célok (nemzeti- és európai identitás, társadalmi szolidaritás, a demokrácia iránti elkötelezettség) olyan komplex szemléletű történelemtanítást várnak el, amelyben fontos szerepet jut a zsidó-keresztény, görög-római értékeknek, humanista elveknek, felvilágosodás alapgondolatainak, és a XIX. század uralkodó eszméin alapuló az attitűd formálásnak. A jelen és jövő kihívásai nyomán fenn kell tartani a történelem tantárgy társadalomismereti komplexitását, hogy magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit.

Kiemelten fontos az emlékezőskultúra komplex értelmezése (történetírás, emlékhelyek, személyes történetek) és ennek összekapcsolása a személyes és kollektív identitással, a múlt és a feldolgozott történelem megkülönböztetése, történeti látás- és alkotásmód sajátosságainak megismertetésére, az események és jelenségek multiperspektivikus és kontroverzív megközelítése. Törekedni kell a történelmi problémákat, jelenségeket leegyszerűsítően magyarázó, számos esetben ideológiavezényelt, „folyamatológára”, „tényfetesizmusra” épülő történelemoktatási gyakorlat meghaladására. A kollektív identitás kialakítása szempontjából is egyre meghatározóbbá válik a – globális trendeket is figyelembe véve – a lokális (nemzeti, helyi) kulturális kódrendszer megismertetése, „*az iskolai nevelésnek kimondottan törekednie kellene a nemzeti elbeszélések világának megismertetésére. „Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük”*. (Bruner 1996/2004 idézi Kinyó 2005)

Flexibilisebbé, rugalmasabbá kell tenni az iskolai keretekben feldolgozott történelmi tartalmak kijelölését, hogy a tradicionális nemzeti kulturális kódrendszer átörökítésének szán-

déka és a tanulók érdeklődésének motiváló ereje szervesen összekapcsolható legyen. Megkerülhetetlennek látszik a modern és jelenkor súlyának növelése, a globális és lokális témák új egyensúlyának megtalálása. Egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó események, jelenségek kiválasztásánál szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központilag (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni. A megváltozott tanulásfelfogások szerint ugyanis az oktatási eredményesség egyik meghatározó kritériuma az értelemgazdag tanulás ('meaningful learning'), amely a tanulók egyéni érdeklődésével és motivációjával szorosan összefügg.

Élményalapú, a *tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell* az iskolai feldolgozás középpontjába tenni, amelyek tartalmazzák a *narratív szemlélet, gondolkozásmód* építőelemeit: az idő- és a térdimenzió, a szereplők és viszonyaik, az előzmények, feltételek, okok, következmények rendszere, a realitás és a fikció megkülönböztetése megismerhetővé válik, és implicit módon valamilyen *transzferálható sémákat, tanulságokat* (érzelmi, intellektuális, erkölcsi) is magukban hordoznak. A narratív sémák megismerése, alkalmazása olyan tanulási technika, amely komoly transzferhatással rendelkezik, és a kognitív pszichológiai kutatások szerint nagyban segítheti az általános a tanulási képességek elsajátítását. (Molnár 2002)

A nemzetközi ajánlások a *történelmi kulcskompetenciák* fejlesztésében alapvetően a *történelmi dokumentumok* (írott, íratlan, elsődleges, másodlagos, szöveges, képi stb.) értelmezéséhez, illetve a kritikai gondolkodás kialakulásához szükséges alapvető képességek elsajátítását és problémahelyzetekben való alkalmazását szorgalmazzák (Strandling 2001). Egyre inkább elvárásként jelenik meg a dokumentumok értelmezéséhez szükséges ún. *nyelvi vagy egyéb kommunikációs* (pl. vizuális) kódok, manipulációra alkalmas *eszközök és technikák* beazonosítása. Tudatosítani szükséges, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdekfüggők, és a ma vagy a jövő újszerűnek tűnő jelenségei a történelem segítségével analógiásan értelmezhetők, „keretezhetők”. A médiaműveltséghez és az aktív tanuláshoz kötődően pedig a különböző ajánlásokban a produktív és kreatív prezentációk készítésének elsajátítása és alkalmazása jelenik meg.

Kiemelten kell foglalkozni a *történelmi gondolkodás fejlesztésével*, amely többek között az események és jelenségek okainak és következményeinek feltárását, illetve az ezeken belüli hierarchia (jelentőség) felfedezését jelenti. Továbbá a történelmi analógiák felismertetésére a narratívumokból kihámozható „*rejtett történet-szervező sémák*”, (Pataki 2010) mintázatok (template) beazonosítását. Például: békés életmód → idegen erők támadása → válság, szenvedés → hősies küzdelem → végül győzelem az idegen erők fölött → békeesség. A mintázatok felismertetése egyszerre várja el a konvergens (összetartó) és divergens (széttartó) gondolkodás alkalmazását, mivel egyszerre kell összpontosítani magukra a tényekre, az ezeket előidéző és ezekből következő explicit és implicit okokra, feltételekre és következményekre.

2. Célok, pillérek, eszközök

Az átalakuló, egyre komplexebbé váló emlékezéskultúra és sokszínű történetírás, valamint a megváltozott tudásfelfogás nyomán értelemszerűen új célok, feladatok, eszközök és módszerek fogalmazóhatók meg az aktuálisan korszerű, jövőorientált történelemtanításhoz kapcsolódóan. Ebből is következően fogalmazódott meg, hogy **a történelmi műveltség** (historical literacy) kialakítását kellene általános fejlesztési célként a történelemoktatás középpontjába állítani.

Mit is jelent ez? Olyan összetett és flexibilis tudáskészletet, amely az általános emberi normák és az alapvető állampolgári kompetenciák (pl. demokratikus viselkedési szabályok) elfogadására épül, komplex módon a transzverzális készségekre (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, kooperativitás) támaszkodik, de hangsúlyosan része az induktív/deduktív és narratív megismerési módszer, az alternatívákban való vizsgálódás képessége, a tudástranszfer, az analógiás és adaptív gondolkodás. Tartalmazza a konkrét történelmi ismeretek elemzési-alkalmazási képességét, az ehhez kapcsolódó értelmezési keretrendszert. A fejlesztési célrendszer komplex társadalomtudományi megközelítésben gondolkodik, és magába foglalja a tradicionális kulturális kódrendszer átörökítésének célrendszerét, mint a nemzedékek közötti kapcsolattartás meghatározó elemét, továbbá elvárja a nemzetközi történelemdidaktikában beazonosított történelmi kulcskompetenciák kialakítását és alkalmazását. Kiemelten fontosnak tartja az emlékezéskultúra komplex értelmezését, a kritikai gondolkodás fejlesztését, a kommunikációt és ezen belül az ún. nyelvi kódok értelmezését, illetve a produktív és kreatív prezentációk alkalmazásának képességét. Ebből is következően az ismeretek elsajátítása, képességek fejlesztése mellett fontos szerepet szán az attitűdformálásnak, különösképpen a szociális érzékek és az állampolgári tudatosság területein.

A történelmi műveltség fejlesztésének javasolt pillérei: a narratív megismerés, történelmi alkotás és látásmód megértése, a történelmi gondolkodás és problémamegoldás fejlesztése.

2.1. Narratív megismerés

A tanulási folyamatban konkrét történetek megismerésével, feldolgozásával alapozhatók meg a narratív szemléletmód, gondolkodás építőkövei: az idő- és a térdimenzió, a szereplők viszonyrendszere, a történetek kontextusa (pl. előzmények, feltételek, következmények). Ezek már kisiskolás korban, a történetek feldolgozása révén elsajátíthatók, és ezáltal válhatnak az ún. narratív megismerés alapjaivá. A magasabb iskolai fokozatban – a történetek háttérének feldolgozása során – alakítható ki az a fogalmi rendszer, amely beazonosítható társadalmi kategóriákból, és egy-egy korszak társadalmi-gazdasági viszonyrendszere alapstruktúráinak megismeréséből, továbbá a különböző történelmi nézőpontok, felismeréséből áll.

Az egyedi történetek feldolgozása során induktív, deduktív, analógiás stb. megismerési folyamat zajlik le, ugyanakkor a különböző folyamatok, összefüggések átlátásához fejlett

korrelatív gondolkodásra is szükség van. A történetek feldolgozása során alakulhatnak ki, a történetésémák vagy forgatókönyvek, amelyek egy másik, későbbi történet keretezését, értelmezését tehetik lehetővé. A megismert történetésémák, forgatókönyvek komoly információfeldolgozási technikát közvetítenek, hiszen egy-egy történetet feldolgozása során saját korábbi tapasztalatainkkal és meglévő ismereteinkkel egészítünk ki, melynek nyomán a korábbi – történetekből megismert – tapasztalataink mintegy rávetülnek az új történetre, és ezáltal újabb jelentést kapnak, alkalmazásuk komoly transzferhatással bír és nagyban segítheti az általános tanulási képességek elsajátítását.

Az elmúlt évtizedek kutatásai alapján egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a kollektív narratívumok, amelyek egy közösség közös emlékezeteként jönnek létre és hagyományozódnak tovább, milyen lényeges szerepet töltenek be a társadalmi szocializáció szempontjából. *„A közösség új tagja – akár kívülről lép soraiába, akár a felnövekvő generációk természetes szocializációja útján nő bele – e csoportelbeszélések átvétele és személyes megélése nyomán lesz részese a szűkebb vagy tágabb közösség élmény- és hagyományvilágának: általuk részesedik a csoportidentitás tartalmaiban.”* (Pataki 2003)

A kollektív identitás kialakítása szempontjából is egyre meghatározóbbá válik – a globalizáció következményeit is figyelembe véve – a lokális (nemzeti, helyi) kulturális kódrendszer megismertetése, hiszen „minden iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a felszűrődő nemzetiséget beavassa a nemzeti elbeszélések világába. Aligha véletlen, hogy régióinkban mindig is érzékeny kérdés volt az iskolai történelemtanítás, s az a kép – magunkról és másokról –, amelyet sugallt.” (Kinyó 2005: 111)

A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó történetek kiválasztásánál szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központi- (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni. A szaktanár történetválasztási szempontja a tanulókból kell, hogy kiinduljon, és tisztában kell lennie azzal a tudástranszferre támaszkodó elmélettel, miszerint *„amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban”*. (Molnár 2002). Ez eredményezheti a tartalmi „szélesség”, a „mélység” előtérbe állítását (study of depth), (Knausz 2003), vagyis egy adott téma sokoldalú megismerést. Sokkal kevesebb ún. hagyományos tartalom feldolgozásával is eredményesen lehet megismerni jelenségeket, folyamatokat, ha azokat kellően motivált légkörben, sokoldalú módon, a diákok aktív közreműködésével dolgoztatjuk fel.

Egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolai oktatás során feldolgozandó események, jelenségek kiválasztásánál növelni kell a szaktanári szakmai autonómiát, hogy a diákok érdeklődésének megfelelően tudják a gyakorlatban a tanórákat tervezni. Élményalapú, a tanulók érdeklődését felkeltő történeteket kell az iskolai feldolgozás középpontjába tenni, amelyek tartalmazzák a narratív szemlélet, gondolkozásmód építőelemeit.

2.2. A történelmi alkotás- és látásmód megismerése

A történelmi tanulmányok során szükségesnek látszik bemutatni történelmi alkotásmód meghatározó jellemzőit, pl. hogy egy „hétköznapi” esemény miként válik megkerülhetetlen történelmi tényé a kollektív emlékezet és a történelmi értelmezés, feldolgozás során. Hasonló fontosságú annak a felismertetése is, hogy nem mindegy, hogy a múltból tudottakat, vagyis a történelmet honnan – milyen források alapján – ismerjük (pl. eredeti dokumentum, korabeli vagy későbbi történetírói munka), és amit ismerünk, azt mennyire támasztják alá más típusú bizonyítékok vagy feldolgozások, vagyis miként azonosítható be egy adott nézőpont.

A dokumentumok feldolgozásánál általános szempontként rögzíthető a történelmi körülmények, illetve az ezekhez kapcsolódó háttér feltárása, és a szerző vagy alkotó (és egyes esetekben, pl. levélnél a címzett) beazonosítása, továbbá a műfaj meghatározása (szöveg, kép stb.) és az ebből fakadó sajátosságok ismerete. Elengedhetetlen a dokumentumban található, illetve kapcsolódó adatok (nevek, dátumok, fogalmak) kigyűjtése, a keletkezés vagy létrehozás és szándékának azonosítása, illetve a megjelenő állítások, vélemények, magyarázatok összegyűjtése, rendszerezése, a szerzői nézőpont felismerése, továbbá a hitelesség és megbízhatóság vizsgálata, pl. megjelenő szerzői szándékok ütköztetése más dokumentumokkal, forrásokkal, történelmi munkákkal (Szabó-Kaposi 2006).

A dokumentumok feloldozásánál kritikai gondolkodást kell alkalmazniuk a diákoknak, hogy a történelmi dokumentumokban meglássák az azokat létrehozó szerzők érdekeit, elfogultságát, stb., vagyis hogy miként azonosítható be egy adott nézőpont, amely a forrásból, illetve annak kontextusából következik. Fontos volna, hogy a diákok azt is megértsék, *„a dokumentumok önmagukban nem »csinálnak« történelmet; sőt fordítva, a történelem csinálja a dokumentumokat.”* (Lukács 2005: 66) Vagyis miként használja föl ezeket a történész az általa készítendő konstrukció érdekében. A történelmi alkotás jellegzetességeinek megértése olyan ún. szakértői tudást biztosít, amely magának a történelemtudománynak a megértését teszi lehetővé.

A múlt eseményeinek történelemmé formálásában (a tények, események történetírásá alakításában) is meghatározó jelentőségű, hogy a diákok felismerjék az induktív gondolkodás jellemzőit, mivel a történelemtudomány az egyedi jelenségek általánosítása eszközeivel is dolgozik. A deduktív, illetve az analógiás gondolkodásmódnak is komoly szerepe van a történelmi tanulmányok során, hiszen ezek révén válik lehetővé a jelenben vagy a jövőben tapasztalható folyamatok, jelenségek beazonosítása, értelmezése. Ezzel párhuzamosan széles körű lehetőség nyílik a történelmi események és jelenségek értelmezésekor az eltérő nézőpontokban megjelenő hasonlóságok és különbözőségek feltárására. Ezek révén intenzívebben jelenhetnek meg a múlt feldolgozása kapcsán azok a fejlesztési célok, melyek az empátia, a tolerancia és a különbözőségek iránti elfogadást tűzik ki.

A tanulmányok során kikerülhetetlen, hogy a diákok felismerjék azt, hogy a történész munkájában miként azonosítható be az a koordináta-rendszert, amelyben a lejegyzett, dokumentált, illetve csak a személyes vagy kollektív emlékezetben megjelenő múlt konstruálódik, azaz történelemmé alakul. Továbbá, hogy a feldolgozás milyen mértékben alkalmazza a tudományos normákat, és az ezek érvényesítését jelentő eljárásrendet (protokoll), a kutatói

alpmódszerektől, a feldolgozási kérdéseken át, a téma vagy jelenség kontextuálisáig. Ez az a szakértőinek nevezett tudás, amely több konkrét történelmi esemény sokoldalú, alapos feldolgozásával alakítható ki, és hosszú távon komoly transzfer potenciállal rendelkezik. Aki ugyanis a történelmi munka minden „szakmai fogását” megérti, nemcsak arra lehet képes, hogy a protokoll vizsgálatával meg tudja különböztetni a tudományos és tudománytalan feldolgozásokat, hanem arra is, hogy a későbbiekben egy addig számára ismeretlen új eseményt, jelenséget ezen szempontrendszer alapján dolgozzon fel.

2.3. Történelmi gondolkodás

A történelmi gondolkodás összetett és hosszabb ideig tartó különböző tanulási tevékenységek gyakorlása által alakul ki, több, egymással is kölcsönhatásban álló és változó építőelemek sajátos kapcsolatrendszeréből. Komplexitásából adódóan egyrészt a történelmi tartalmakhoz, témákhoz (a történelmi szemlélethez) kapcsolódó sajátos intellektuális kompetenciák, másrészt a tudásépítés általános módszertanához köthető elemek alkotják. Lényege, hogy olyan felkészítési folyamat valósuljon meg, amely a gondolkodáshoz, a történelmi tudat kialakulásához szükséges szakmai és módszertani kompetenciákat tervszerű, rendszerezett fejlesztés keretében valósítja meg. Olyan motiváló környezet teremtsdjön – a tanulóknak delegált egyéni vagy csoportos feladatok révén –, amely egyszerre kívánja meg a diákoktól az intellektuális és az emocionális erőfeszítést, a magasabb rendű gondolkodási szintek alkalmazását, melyek eredményeként explicit módon történelmi ismeretekhez jutnak, míg implicit módon kialakul bennük a történelem értelmezésének a képessége.

A történelmi gondolkodás néhány eleme (az idő- és a térdimenzió, a szereplők és a cselekmény kapcsolata, előzmények felfedezése, következmények magyarázata) egyedi történetek feldolgozásával kisiskolás korban kialakítható. Fontos a realitás és a fikció megkülönböztetésének kialakítandó képessége (Kratochvíl 2014: 205–209). A magasabb iskolai fokozatban alakítható ki az oksági gondolkodás, hogy egy eseménynek, jelenségnek több oka és következménye van, bár ezek nem mindig vezethetők vissza racionális döntésekre.

Az új szemléletű történelemtanítás, miközben hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányul, meghatározó módon felhasználja a tudástranszferben és ennek különböző helyzetekben történő adaptálásában rejlő lehetőségeket, jelentősebb szerepet szán a történelem értelmezéséhez szükséges flexibilis tudáskészlet kialakításának.

Az új típusú történelemtanítás olyan differenciált történelmi gondolkodás elsajátítását jelenti, amelynek keretében a tanulók képesek „a múlt-jelen-jövő hármas dimenziójában az adatok, a tények, a fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálása, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történelmi probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció)” alkalmazására (F. Dárdai 2006: 95–105). Ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges a konkrét történelmi ismeretek elemzési-alkalmazási képessége, illetve az ehhez kapcsolódó adaptálható értelmezési keretrendszer kialakítása,

amely révén „a feldolgozott események, megismert folyamatok jól strukturált, új helyzetekben is hatékonyan alkalmazhatók” és elősegítik a múlt vagy a jelen megértését, a jövőbeni változások értelmezését (Lee 2004; Id: Kojanitz 2013).

1. táblázat. A történelmi műveltség kompetenciartományai

Módszertani kompetenciák		Intellektuális kompetenciák
Megfigyelés és vizsgálódás, összehasonlítás, csoportosítás, osztályozás, rendszerezés.	<p style="text-align: center;">FLEXIBILIS TARTALMAK: Az emberi civilizáció történetéből és a nemzeti történelemből Jelenkori globális és lokális problémákból, állampolgársági ismeretekből.</p>	Időbeli és térbeli tájékozódás
Adatgyűjtés, számítás, rendszerezés, tervezés, modellalkotás. Információkezelés és feldolgozás, IKT-eszközök, technikák alkalmazása.		Narratív szemlélet, oksági gondolkodás, alternatívák felismerése, alkalmazása.
Személyes és társas kompetenciák		Multiperspektivikus megközelítés, analógiás gondolkodás, mintázatok felismerése.
Nyitottság, empátia, társas együttműködés, kreativitás, reflektív attitűd.		Kritikai gondolkodás, problémamegoldás.
A társadalmi érzékenység, felelősségérzet, pozitív gondolkodás, etikai érzék.		Kommunikációs kompetenciák
		Szóbeli és írásbeli kifejezőképesség, digitális információforrások alkalmazása, audiovizuális szemléletmód, prezentációs technikák alkalmazása, interaktivitás (konnektivitás).

Mindez egyre komplexebb történelemtanítást vár el, amely magába foglalja az állampolgári kompetencia (civic competence) alapelemeit is. „Olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együttese, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, a civil társadalomban.” (Hoskins–Crick 2008) Ezek együttes fejlesztése járulhat hozzá a korszerű történelmi gondolkodáshoz, amelynek révén a tanulóknban tudatosul, hogy az emberek cselekedetei mindig idő-, hely- és érdekfüggők, és felismerik, hogy a történelem segítségével a ma jelenségei „keretezhetők”, vagyis jobban értelmezhetők.

2.4. Problémamegoldás

Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a kompetenciaalapú fejlesztés egyik kulcselemévé vált, ahol elsősorban nem a tanultak reprodukcióját, hanem értelmi és érzelmi kihívást jelentő feladatok, problémák megoldását, amelyek nyitottságot, kreativitást, az analógiás, analitikus és kombinatív gondolkodás széles

körü alkalmazását várják el a diákoktól. A problémaközpontú történelemtanítás nem az eseményekhez, jelenségekhez köthető Ki, Mikor? Hol? szokványos kérdéseket állítja középpontba, hanem a „MIÉRTEK?” sokoldalú megvilágítására helyezi a hangsúlyt. Arra törekszik, hogy a tanulók a különböző sokoldalúan járják körül a felvetett problémát, és jussanak el valamilyen magyarázatok, értelmezések megfogalmazásáig. Olyan szemléletmód kialakítását célozza meg, amely a meglévő ismeretek kiszélesítésére ösztönöz, és olyan új látásmódot alakít ki, amely a magától értetődőt is képes megkérdőjelezni.

A problémamegoldó feladatok gondolkodásmódjának egyik fontos ismertetőjegye, hogy „a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, további ismertetőjegye, hogy tartalmaik nemegyszer tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak, alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket (drámapedagógia, projekt stb.) igényel, és funkciójukból adódóan fejlesztő értékelés társul hozzájuk. Jellegzetességük továbbá, hogy motivációs bázisuk váratlanságot és kíváncsiságot keltő, azzal a céllal, hogy olyan tanulási helyzet alakuljon ki, mely belső (intrinsic) tanulási motivációt hoz létre (Réthy 1998: 65), hiszen ilyenkor a tanulás valódi tevékenységként értelmezhető.

A problémamegoldási gyakorlat kikényszerítette a tanórákon a feladatok státusának megváltozását. A feladat – mint a tananyag-feldolgozás és a személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszereplővé vált, és az oktatás eredményességének biztosítása érdekében az aktív tanulói tevékenységek tanórai dominanciája elvárásként fogalmazódott meg. A megváltozott fejlesztési szándékok ezzel párhuzamosan a tanulók és pedagógusok közötti interakciók fontosságát és újszerű tanulásszervezési eljárások (epocha, projekt, stb.) megjelenését tették szükségessé, illetve újszerű feladatmegoldási formák (portfólió, prezentáció stb.) és módszerek jelentek meg (drámapedagógia, storyline, gemifikáció stb.).

Az újszerű, értelmes tanulást igénylő feladatoknak széles tárháza ismert a gondolattérképtől kezdve, a kódváltást igénylő (pl. képből szöveg készítése) és a vizuális rendezők (diagramok, táblázatok rajzolása) alkalmazásán át, a komoly interaktivitást igénylő disputáig (strukturált vita). Történelemből kiemelt elvárás a kulcskompetenciák fejlesztése, így különösen hasznos a különböző típusú összehasonlításokat elváró feladatok alkalmazása: például fogalmak: (hűbéres, familiáris), korszakok (középkor, újkor), régiók (centrum, periféria), történelmi személyek és ugyanazon esemény leírása más-más szemléletű, műfajú dokumentumokban. Feltétlenül szükségesnek látszik kontextualizációs feladatok alkalmazása is, például annak bemutatása, hogy egy konkrét helyi vagy regionális történelmi esemény, jelenség milyen módokon hozható összefüggésbe egy kontinensen zajló vagy az egész világra kiterjedő folyamatokkal. Mindenképpen szükséges az oknyomozó típusú feladatok alkalmazása: például: különböző kódok (verbális, vizuális) vizsgálata, érvek és bizonyítékok megjelenése, analógiák, mintázatok felismerése, a dokumentum szerzőjének vagy a magunk elfogultságának, előítéleteink beazonosítása. Támogathatók azok a kreativitást és kommunikációt fejlesztő feladatok, amelyek valamilyen produktumot várnak el a diákoktól például prezentációk, plakátok, elképzelt (pár)beszéd, filmek, interjúk, képregények készítése, érvelő esszé írása, vagy induló honlap nyitó struktúrájának megtervezése.

Az új típusú feladatoknál az aktív tanulói tevékenységek kerülnek középpontba, cél a megoldási próbálkozások támogatása, hipotézisek felállításának ösztönzése, modellek megalkotásának serkentése, a tanulás örömeinek megtapasztalása. A pedagógus a tanulói önbizalom nö-

velésének érdekében a változatos tanulási környezet megteremtésével, empátikus reflexióival és a formatív értékelés különböző eszközeivel tudja leghatékonyabban támogatni a diákokat.

Összegzés

A következő időszakban nehéz, de megkerülhetetlen feladatnak látszik a történelemtanítás küldetésének konszenzusos újradefiniálása, a fejlesztési célok és tartalmak új egyensúlyának megteremtése, a didaktikai elvek és módszerek rendszerének áttekintése. E folyamatban nagyobb figyelmet kell fordítani a pedagógiai autonómia és a helyi innovációs törekvések segítségének, az új szemléletű osztálytermi folyamatok támogatásának.

Az írás az új kihívásokra választ kereső történelemtanítás elmúlt évtizedében bekövetkezett változásai tükrében érvel a történelmi műveltség (historical literacy) címszó alatt értendő fejlesztési célok szükségessége mellett. Mindezt annak reményében teszi, hogy a következő nemzedékek reális múltismerettel és történelmi tudattal tudják szemlélni a jövő helyi, regionális, nemzeti, európai és globális kérdéseit.

Felhasznált irodalom

- Bruner, Jerome 1996/2004. *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó. Budapest. 50.
- F. Dárdai Ágnes 2006. Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. *A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára*, XLI. Budapest.
- Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.) 2006. Történelemelmélet I–II. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest.
- Hoskins, Bryony – Crick, Ruth Deakin 2008. *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), Ipsra. 3
- Kinyó László 2005. A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 113.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kinyo_MP1052.pdf (Letöltés: 2020. márc. 27.)
- Knauz Imre 2003. A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- Kojanitz László 2010. A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 2010. 9. sz. 65–81.
- Kojanitz László 2013. A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, 2. sz. 28–47.
- Kratochvíl, Viliam 2014. A történelemtanári kulcskompetenciák kialakításáról – avagy a fa metaforája. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelcz-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok*. F. Dárdai Ágnes tiszteletére. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont. Pécs.

- Lee Peter, 2004. Idézi Kojanitz László 2013. *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. Iskolakultúra, 23. évf. 2. sz. 28–47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf (Letöltés: 2020. április 20.)
- Lukacs, John 2005. *Egy nagy korszak végén*. Európa Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér 2002. A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 12. évf. 2. sz. 67. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf (Letöltés: 2020. márc. 27.)
- Stradling, Robert 2001. *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.
- Pataki Ferenc 2010. Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar Tudomány*, 171. évf. 7. sz. 789. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00079/pdf/mtud_2010_07_778-798.pdf (Letöltés: 2020. márc. 27.)
- Réthy Endréné 1998. *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabó Márta – Kaposi József 2017. *Módszerek a források feldolgozásához*. http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2017/12/modszerek_a_forrasok_felhasz-2.docx (2020. április 20.)

Kiss Gábor Ferenc „Kronika”, mint történelmi forrás a videóinterjú tananyaghoz

Bevezetés

2010 óta működik a Szegedi Tudományegyetem Oral History Kutatócsoportja, mely elméleti és gyakorlati kutatásokat folytat (lásd. Jancsák – Kiss 1999) többek között a személyes történelem és a narratív történetformák területén. (*Oral History Kutatócsoport*) Ezek a kutatások és szakmai munka adtak alapot ahhoz, hogy 2016-ban megalakulhatott az Magyar Tudományos Akadémia – Szegedi Tudományegyetem Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport (*Tantárgypedagógiai Kutatási Program*), mely a célját így fogalmazza meg: „A kutatócsoport munkája során amellet érvel, hogy ahol lehetséges, és ahol indokolt, ott a digitális anyagokat vonják be a történelemtanításba.” ... „a program által fejlesztett három történelmi tanegység tárgya a mai magyar társadalom kibeszéletlen, feldolgozatlan eseménye (második világháború, holokauszt, 1956-os forradalom és szabadságharc), ugyanakkor éppen e három témában a modern technikának köszönhetően az elbeszél történelem forrásai módszertanilag megalapozott módon és hatékonyan beemelhetőek az oktatási tartalmakba. A program megvalósítása során a kutatócsoport kvalitatív vizsgálatokat végez pedagógusok körében, kvantitatív vizsgálatokat diákok körében, illetve a fenti három témában fejleszt ki tananyagokat, és vizsgálja – általános és középiskolai oktatásban való – alkalmazásuk bevérlését és hatásait a tanulók vélekedéseire”. (*Tantárgypedagógiai Kutatási Program*) Vagyis az adott, a magyar társadalom számára traumatikus hatással járó témakörökben fejleszt tananyagokat, melyekben az események szemtanúival, elszenvedővel készült interjúk kerülnek felhasználásra, majd megvizsgálja azok alkalmazásának módjait, és a diákokra gyakorolt hatását (Jancsák 2018: 14).

1. A program bemutatása

A kutatási program évenkénti bontásban került megvalósításra. A három történelmi eseményhez igazodva a kutatócsoporton belül három munkacsoport alakult: Magyarország a II. világháborúban, a magyarországi Holokauszt, illetve az 1956-os forradalom és szabadságharc. A szakmai és módszertani keretek kialakítása után került sor a tananyagok fejlesztésére, lektorálására és tesztelésére.

A második világháborús munkacsoport összhangban a kutatócsoport céljaival a korszak egyik legtragikusabb eseményének, a magyar 2. hadsereg doni tragédiájának tanórai feldolgozását valósította meg

Az elkészült tananyagok szakmai lektorálását a korszakot kutató történész szakértők végezték (dr. Kiss Gábor Ferenc, dr. Andaházy Szeghy Viktor). A második világháborús munkacsoport keretében a középiskolai óratervet Nagy Tamás (lásd: *Tananyagok. Nagy Tamás*) a Leövey Klára Gimnázium (Budapest) tanára dolgozta ki, míg az általános iskolai tervezetet Bagi László (lásd: *Tananyagok. Bagi László.*), a szentesi Szent Erzsébet Katolikus Általános Iskola és óvoda történelemtanára fejlesztette. A kutatócsoport deklarált törekvései mentén haladva Nagy Tamás az alábbiakat határozta meg az óra központi céljaként:

„Annak a folyamatnak a segítése, hogy 11–12. évfolyamon elsődlegesen szóbeli forrásból, primer történelmi visszaemlékezésekből a tanuló(k) legyen(ek) képes(ek) azokból összefüggéseket, következtetéseket megfogalmazni, és az így szerzett ismeretekkel kiegészíteni a tankönyvi feldolgozásból szerzett képet;

- a II. magyar hadsereg vezetőinek helyzetét megismerni 1943 januárjában;
- a hadsereg állományának helyzetét megismerni;
- a német–magyar katonai-politikai kapcsolat jellegét, hazánk kiszolgáltatottságát megismerni;
- árnyalni a II. magyar hadsereg (és vezetőinek) szerepéről kialakult történelmi képet”
(*Tananyagok. Nagy Tamás*).

Míg az általános iskolai óraterv a következőket tartalmazza:

„Legyen képes értékelni a doni katasztrófa jelentőségét.” ... „Képes legyen megfelelően értékelni a doni katasztrófát mind az egyén, mind a nemzet szempontjából. Ismerje és konkrét példák segítségével érezze át az egyéni szenvedés mértékét a doni katasztrófában. Ez utóbbi segítségével a hazafiasságra nevelés is megvalósulhat. Ismerje meg az emberi szenvedés és a személyes tettek, személyes önfeláldozás szerepét a magyar események kapcsán.” (*Tananyagok. Bagi László*)

2. A felhasznált oral history forrás elemzése

A Donnál harcoló magyar csapatok sorsa, története jól beilleszthető a kutatócsoport által kitűzött irányvonalba, mely a huszadik századi történelmi traumák tanítását köti össze multi-médiás anyagok felhasználásával. Mi az oka ennek? A „Don-kanyar”, mint kifejezés, eredeti jelentéséhez képest tartalmilag kibővülve, gyakorlatilag hívószóvá vált, mintegy szimbolizálva Magyarország és a magyar királyi Honvédség második világháborús tragédiáját. Ezzel együtt az események egyéni és társadalmi kibeszélése a rendszerváltásig nem történt meg. A háború alatt erre nem volt lehetőség, a második világháború után kialakult pártállami rendszer pedig ideológiai okok miatt bélyegezte meg az egykori honvédeket és tette lehetetlenné az doni harcokkal kapcsolatos emlékezést. Egyéni tragédiák, hőstettek, sorsok – szemben az első világháborúval – nem találkoztak osztálytársadalmi szembenézéssel, kibeszéléssel, vagy

emlékezetük ápolásával. (Olasz 2015) Jellemző a korszakra, hogy Sára Sándor nagyszerű dokumentumfilm-sorozatát sem engedte a regnáló hatalom bemutatni. (*Krónika – A 2. magyar hadsereg a Donnál.*)

Mindezen folyamatok – s persze nem csak a „Don-kanyar”, hanem az egész második világháború tekintetében – csak a rendszerváltás után indulhattak meg. A létező társadalmi és egyéni igények nem csak az emlékezés területén jelentkeztek, hanem a megismerés is motíválta őket. Mind a történész szakma, mind a pedagógusok, mind pedig a társadalom részéről megvolt a jogos igény a történelmi valóság megismerése iránt. Monográfiák, tanulmányok és visszaemlékezések sora gazdagította tudásunkat a témában. (Szabó 1994)

Magyarország második világháborús történetének tehát olyan része került kiválasztásra, melyre a következő fontos attribútumok mindegyike jellemző: az egyéni, nemzeti és társadalmi emlékezet feldolgozatlan része; segítségével emberi értékek markánsan kidomboríthatók; a történettudomány által megvan a szükséges szakmai háttér, ugyanakkor elérhető, hozzáférhető multimédiás forrás áll rendelkezésre.

A munkacsoport által elkészített, tesztelt és használt óratervek közül Bagi László általános iskolai és Nagy Tamás középiskolai anyaga alapvetően Sára Sándor *Krónika – A 2. magyar hadsereg a Donnál* című dokumentumfilm-sorozatára épülnek. A sorozat összes része elérhető az interneten, így mindenki számára használható forrásként áll rendelkezésre. Az alkotás a magyar 2. hadsereg történetét az oral history módszerével mutatja be, s a doni harcokat elejétől végéig nyomon követi, a hadsereg felállításától kezdve annak tragédiájáig. A hatalmas anyag kiváló lehetőséget teremt, hogy az óratervek céljaihoz megfelelő részeket találjunk benne. (Kojanitz 2018) A továbbiakban ezt a filmalkotást vesszük górcső alá, azon szempontok előtérbe helyezésével, hogy a kiválasztott forrás miképpen illeszkedik a munkacsoport és az óratervek célrendszerébe, mennyire szolgálja azok megvalósítását. Ennek keretében elemezni fogom magát filmsorozatot, illetve az óratervekben felhasznált részleteket, az azokban szereplő személyeken keresztül.

Bár Sára monumentális dokumentumfilm-eposza mellett, – különösen a rendszerváltás után – számos, Magyarország második világháborús történetével összefüggő témát feldolgozó film született, sok szempontból mégis megismételhetetlen alkotással állunk szemben. Ezt az állítást alátámasztja a film hossza (25 rész, részenként 48–78 perc), a feldolgozás mélysége és teljessége, illetve a benne szereplők emlékeinek forrásértéke. A téma talán legfontosabb filmes dokumentuma egy hatalmas vállalással a Don-kanyar történetét az elejétől a végéig igyekszik bemutatni. (Sára 1988) A vállalás nagyságát jelzi, hogy a forgatás mind szakmai-történelmi, mind pedig emlékezetpolitikai szempontból terhes időszakban zajlott. Sára és alkotótársai (Csoóri Sándor, Hanák Péter) 1979 és 1982 között rögzítették interjúikat, egyetlen kamerával, fekete-fehér filmanyagra (Tál–Raffai 2005: 7), félközelből. Az akkori politikai vezetés az elkészült sorozat vetítését akadályozta, a rövidebb változat (Pergőtűz) szövegkönyvét a megjelenést követő pár héten belül bezúzták. (Tál–Raffai 2005: 8–9) A mintegy 120 szemtanúval elkészült interjúk rendkívüli értéket képviselnek. Részben történelmi forrásértékük miatt, hiszen a téma szempontjából érintett korosztályt szinte az utolsó pillanatban kapták kameravégre. Ugyanakkor az interjúk alanyai szinte kivétel nélkül olyan társadalmi csoportot képviselnek, akik addig a témában nem szólaltak meg, illetve nem szólalhattak meg, mivel doni élményeik, élethelyzetük távol állt a korabeli, „hivatalos” történetírói és politikai állás-

ponttól. Az interjúalanyok közül a legmagasabb rendfokozatot a filmben megszólaló korabeli ezredek (Rumy Lajos, Kéri Kálmán, Kádár Gyula, illetve Brunner László alezredes) adják, akik egyfajta szakmaibb, perspektivikusabb nézőpontból beszélnek. Ennél magasabb rendfokozatúak teljesen hiányoznak az alkotásból. Ők azok, akik ekkor már nem élnek, vagy nem elérhetőek. Ebből szorosan következik, hogy a filmsorozat alul-, illetve középnézetből meséli el az eseményeket. A szakmailag kvalifikáltabb hivatásos tisztek, a műveltebb tartalékos tisztek mellett ott láthatjuk az egyszerű honvédet, tisztet vagy tiszthelyetteseket, vagy a maga korában diszkriminált munkaszolgálatost. Saját élményeiket mesélik el a saját szavaikkal. Ezzel a pusztá történetmesélés mellett elérkeztünk a filmsorozat másik fontos értékéhez, a közös kibeszélés és emlékezés lehetőségéhez. Az 1945–1989 közötti időszakban a második világháborús ezzel együtt a Don-kanyar történetét a hivatalos kommunista ideológia szemüvegén keresztül lehetett bemutatni. Ezen a falon ütött rést Sára alkotása, ami így sokak számára a doni vereség emlékműveként jelent meg. Ezt erősítette az, hogy az interjúalanyok zöme az „egyszerű nép fia”-ként emberi történeteket mond el, közérthetően, világosan. S mindezen történetek egyértelműen rímelnék a családi tüzhely mellett, vagy a családi események során mesélt és továbbadott frontélményekre. A szülő, nagyszülő, férj, testvér vagy más rokon, barát, ismerős története így válik kollektív történetté, a közös emlékfolyam elemévé.

Az egyes részek korabeli filmhíradókból vett részletekkel indítanak, megrajzolják a korabeli történeti környezetet. A doni eseményeket már a megszólaltatott szemtanúk szubjektív emlékein keresztül ismerhetjük meg.

Az óratervek a sorozat két epizódját használják fel. Az általános iskolai óraterv a Krónika 18. részéből (https://www.youtube.com/watch?v=0Erhp_dy5bY&index=18&list=PLGBsU-6Ne0j_dumONqrNBm692LSiHrHO2B) mutat be interjú részleteket, míg a középiskolai a 19. részből (<https://m.youtube.com/watch?v=4IbPsybd7Pc>) dolgozik. A két részből az alábbi személyek interjú részletei jelennek meg:

Krónika, 18. rész, első filmrészlet (8:50–9:20)

Kádár Gyula vezérkari ezredes

Krónika, 18. rész, második filmrészlet (9:43–10:30)

Kéri Kálmán vezérkari ezredes

Krónika, 18. rész, harmadik filmrészlet (29:37–31:15)

Biró József tartalékos zászlós

Neuhauser János szakaszvezető

Krónika, 18. rész, negyedik filmrészlet (34:57–36:23)

Fenyvesi Imre főtörzsőrmester

dr. Vámosy József tartalékos zászlós

Krónika, 19. rész, első filmrészlet 3.28-ig:

Lajtos Árpád vezérkari százados

dr. Sándor János tartalékos zászlós

Krónika, 19. rész, második filmrészlet 3.28-tól 7.54-ig

Lajtos Árpád vezérkari százados

Krónika, 19. rész, harmadik filmrészlet 7.54-től 15.00-ig
dr. Sándor János tartalékos zászlós
Lajtos Árpád vezérkari százados
Schvoy Ferenc tartalékos főhadnagy (dárdai tanító)
Lengyeltóti János tartalékos zászlós
Viluth Antal honvéd
Károly János honvéd

A névsor egyértelműen mutatja, hogy a bemutatott személyes történetek a honvédségen belüli rendfokozati piramist (mely sok esetben, különösen a tartalékosok és sorkatonák esetében, párhuzamba állítható az illető társadalmi státuszával) teljes egészét lefedik. A nézőpontok divergenciájával a történet feldolgozása nem válik egysíkúvá, ugyanakkor hitelesítik is az elmondottakat, hiszen több szemtanú is megerősíti a történéseket. A hitelességet segíti elő az is, hogy a nyilatkozók a történetük szubjektivitásán túl nem ellenérdekeltek a múltra kíváncsi, vagy emlékező, vagy csak megnyugvást kereső nézővel, vagyis valamiféle igazság, vagy valami addig is tudott, sejtett, de ki nem mondott, meg nem élt érzés, élmény kimondásában. Az eltérő személyes háttérű egykori honvédek filmbeli felsorakoztatása az élmények sokrétűségével megkönnyíti a befogadó vagy a doni vereségben érintett néző számára, hogy felfedezhesse saját élettörténetének elemeit a nyilatkozatokban, így az azonosulás is könnyebb számára.

A doni tragédia eposzi bemutatása a fentiekkel együtt egyfajta egyéni, közösségi, illetve nemzeti sorsközösség-ézés kialakulásához nyújt alapot.

A lehetséges egyéni vagy családi érintettség felvillantásával Sára interjúi ezért is alkalmasak tanórai alkalmazásra, hisz a történetek perspektívái beláthatóak, és emocionálisan befogadhatóak a diákok számára. Nem a nagy összefüggések dominálnak, amelyek megértéséhez fontos lehet a kulturális, illetve műveltségi háttér, hanem az egyszerűen, világosan és közérthetően elmesélt egyéni történetek. Felismerhetők bennük azok a családi sorsok, a családokon belül átörökített történetek, melyeket a tanulók akár saját környezetükben is hallhattak.

A történetek önmagukban megállják a helyüket, befogadhatóak és érthetőek. Szélesebb kontextusba való helyezésükhöz fontos a történeti környezet, illetve a személyes hátterek ismerete. Az események háttérét részletesen tisztázta a történettudomány, a témában megjelent szakirodalmakból ez megismerhető.

Az elbeszélők életrajza azonban kevésbé feltárt. Az interjúkban szereplők közül elsősorban a magasabb rangúak, illetve beosztásúak azok, akikről szélesebb ismereteket szerezhetünk. A többiekéről csak töredékes információk, vagy az elbeszélés módjából, tartalmából kikövetkeztethető adatok állnak rendelkezésünkre. Csak a katonai rendfokozatukból, beosztásukból, elmondott élményeikből és verbális kifejezőképességükből vonhatunk le következtetéseket.

Bővebb biográfiai háttérrel csak a következő magasabb rangú tisztek esetében rajzolhatunk meg, ez azonban elegendő lehet, hogy a beszélők helyzetét, az elmondott eseményekkor betöltött pozícióját, katonai és társadalmi helyzetét körülírjuk, s elősegítsük gondolataik, emlékeik értelmezését és elemzését.

Kádár Gyula (1898–1982) vezérkari ezredes 1942. május 1. és október 1. között a magyar katonai hírszerzésnél teljesített szolgálatot, majd a propaganda ügyekért felelős vkf. (6.) osz-

tály vezetője volt. 1943. augusztus 1-től vezette a magyar katonai hírszerzést. A német megszállás után 1944. áprilisában a Gestapo letartóztatta, októbertől pedig a nyilasok fogságába került. 1945-ben a szovjetek tartóztatták le, s 15 évi börtönre ítélték, ahonnan 1955-ben tért haza. (Szakály 2003: 160-161)

Kéri Kálmán (1901–1994) vezérkari ezredes a 2. hadsereg harcai alatt pozsonyi katonai attaséként (1941. augusztus 1.–1942. október 1.), illetve 1942. augusztus 1.–1944. június 15. között a magyar királyi honvédelmi miniszterek: Bartha Károly (1938. november 15.–1942. szeptember 24.), Nagy Vilmos (1942. szeptember 24.–1943. június 12.), Csatay Lajos (1943. június 12.–1944. október 16.). (Szakály 2003: 384) szárnységédjeként teljesített katonai szolgálatot. Bár közvetlenül nem vett részt a keleti front 1942–43-as hadműveleteiben, beosztása révén széles körű rálátással bírt a keleti frontról, a magyar és általános katonai helyzetről. 1944-ben a magyar 1. hadsereg vezérkari főnöke beosztást töltötte be, mikor 1944. október 15-én Horthy fegyverszüneti proklamációjának hatására átállt a szovjetekhez. Miklós Béla kormánya alatt is szolgálatot teljesített, de még 1945-ben letartóztatták, majd később a recski táborban raboskodott. A rendszerváltáskor aktívan bekapcsolódott a politikai életbe. (Szakály 2003: 171–172; Sipos–Ravasz 1997: 226)

Lajtos Árpád vezérkari százados (1910–1986) 1942 októberétől a 2. hadsereg hadműveleti osztályán teljesített szolgálatot, mint első beosztott tiszt. Ez azonban nem csak a beosztásával járó feladatokat jelentette. Kozár Elemér vezérkari ezredes, a hadműveleti osztály kijelölt vezetője nem vette át beosztását, így gyakorlatilag Lajtos vezette a hadsereg ezen osztályát. Ezzel együtt kijelenthetjük, hogy közvetlen és teljes áttekintéssel rendelkezett a csapatokról és az eseményekről.

A doni vereség után összekötő tisztként a német főhadiszállásra vezényelték. 1943. július 1-től a magyar 1. hadsereg, majd a 24. gyaloghadosztály vezérkari főnöke beosztásban dolgozott, majd 1944 októberétől a Szent László hadosztály vezérkari főnöke volt. 1945-ben szovjet hadifogságba került, ahol három évet töltött el. 1949-ben letartóztatták, majd kémkedés vádjával 12 év börtönre ítélték, ahonnan 1956-ban szabadult. (Lajtos 1989; MÉL) Már halála után megjelent emlékiratai fontos források a korszaknak és a második világháborúnak. (Lajtos 1989)

Schvoy Ferenc tartalékos főhadnagy (1909. Dárda) már jóval Sára Sándor filmje előtt mesélt nyilvánosan doni élményeiről. 1968-ban a Dunántúli Napló hasábjain idézte föl az szovjet áttörés körülményeit. (Thiery 1968)

Elmondható, Schvoy főhadnagy a tömegesen bevonultatott tartalékos tisztek tipikus képviselője. Polgári foglalkozása tanító, melyről oklevelet 1929-ben Baján szerzett. A Baranya megyei Maráza kicsiny falujában dolgozott. 1931–32-ben önkéntesként teljesített katonai szolgálatot a pécsi 8. gyalogezredben (Erdődy 1994). Polgári és katonai képzettsége szinte megelégezte számára a tartalékos tiszti rangot és parancsnoki beosztást.

Dr. Sándor János tartalékos zászlós esetében az általa elmondottakból derül ki, hogy a civil életben orvos lehetett. Ennek megfelelően 2. hadsereg állományában, mint katonaeorvos teljesíthetett szolgálatot.

Lengyeltóti János tartalékos zászlós (1910–1991) szintén tartalékos tisztként került a harcra. Szegényparaszti családból kiemelkedve népiskolai tanító és kántor végzettséget szerzett. Egész életét Mozsón töltötte, mint tanító, ahol jelentős szerepet vállalt a település helytör-

ténetének kutatásában. Ezen érdeklődésből következett, hogy a fronton naplót vezetett és számos dokumentumot is megőrzött. Ezek erősítették, formálták az események után mintegy negyven évvel rögzített emlékeit. A harcok sűrűjében vett részt, s emlékeiből ki is derül, hogy ő ténylegesen harcoló katonaként élte meg a doni hadműveleteket. (Puskás 2010; Thierry 1968) Vitézségét ki is emelték, a Magyar Királyi Honvéd Vezérkar főnöke dicsérő elismerésben részesítette hősie helytállásáért. (Dombrády 2011: 556)

Dr. Vámosy József tartalékos zászlós. Orvosként a szombathelyi III. hadtest 7. könnyűhadosztályánál, majd a 34. gyalogezredben teljesített szolgálatot. Írott visszaemlékezési megtalálhatóak a Hadtörténelmi Levéltárban (Pihurik 2007: 118–119)

Az életrajzok által prezentált adatok is alátámasztják, hogy a kiválasztott filmrészletek alkalmas források az óratervekben kijelölt célok megvalósításához. Segítségükkel megismerhető az hadsereg állománya, az állomány tagjainak élményei, s hátteret adnak az élmények és emlékek értelmezéséhez. A vezérkari tiszt, csapattiszt, frontharcos és a támogató fegyvernemek katonái a kivezényelt 2. hadsereg teljes struktúráját leképezik.

Összegzés

Az interjúrészletekre általában jellemző, hogy az emlékező egykori katona pontosan, egyértelműen felidézi a számára fontos emlékeket. A fokozott háborús, traumatizált helyzet, a normalitástól, a civil élettől eltérő viszonyok elősegítették az emlékek bevésődését. Több évtized távlatából is precízen felidéződnek a történetek. Markánsan kirajzolódik az interjúalanyok eseményekhez kapcsolódó perspektívája. A magasabb rangúak a szubjektív élményeiket szélesebb összefüggésekben látják és láttatják, az alacsonyabb beosztásban szolgáló- vagy rendfokozatban lévők inkább a személyükhöz kötődő történeteket mondják el részletesen. Az emlékek felidézésekor a történet traumatikus jellege miatt sokszor a visszaemlékezőből is érzelmi reakciót vált ki. Ez az emocionális megnyilvánulás erősíti, hitelesíti az elbeszélte élethelyzetet.

A feldolgozott filmrészletekben látható visszaemlékezők a tanórai célok megvalósításához megfelelnek. Kicsiben keresztmetszetet adják a korabeli társadalmi struktúrának, műveltségi viszonyoknak, ugyanakkor leképezik a Donnál harcoló magyar hadsereget is. Az interjúk nem csak történeteket mondanak, hanem benyomásokat, értékeket rögzítenek, vagy vitatnak meg, melyek beilleszthetők a tanóra menetébe és célrendszerébe.

Felhasznált irodalom

Dombrády Lóránd 2011. Emlékezés egy negyedszázad előtti krónikára. A magyar 2. hadsereg katonáinak vallomása az 1943. januári harcokról és a történeti realitás. *Hadtörténelmi Közlemények* 2: 546–564.

- Erdődy Gyula 1994. *Maráza község története*. Maráza község Önkormányzati Képviselőtestülete. Maráza. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/nemetek/maraza/maraza_kozseg_tortenete/index.htm
- Jancsák Csaba – Kiss Gábor Ferenc 1999. Az utászlaktanyától a Tisza forrásáig. *Belvedere Meridionale* 7-8: 60–64.
- Jancsák Csaba 2018. Szemtanúkkal készült videointerjúk alkalmazása valamint hozzáadott értéke a történelem és állampolgári ismeretek tanításában. In: Bánréti Zoltán – Jancsák Csaba – Kósa Maja – Képiró Ágnes (szerk.): „Félidőben” – *eredmények és perspektívák*. Belvedere Meridionale. Szeged. 13–19.
- MÉL: Kenyeres Ágnes (főszerk.). *Magyar életrajzi lexikon*. Javított, átdolgozott kiadás. <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/index.html>
- Kojanitz László 2018. Az elbeszélte történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle* 8–9: 77–96. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2018_9_10_borito_beliv_online.pdf
- Krónika – A 2. magyar hadsereg a Donnál. 18. rész. Áttörés*. Magyar dokumentumfilm-sorozat. Rendező: Sára Sándor. 1982. Elérhetőség: https://www.youtube.com/watch?v=0Erhp_dy5bY&index=18&list=PLGBsU6Ne0j_dumONqrNBm692LSiHrO2B
- Krónika. – A 2. Magyar hadsereg a Donnál. 19. rész. Visszavonulás*. Magyar dokumentumfilm-sorozat. Rendező: Sára Sándor. 1982. Elérhetőség: <https://m.youtube.com/watch?v=4IbPsybd7Pc>
- Lajtos Árpád 1989. *Emlékezés a második magyar hadseregre 1942–1943*. Zrínyi Katonai Kiadó. Budapest.
- Oral History Kutatócsoport*.
http://tudasterkep.szte.hu/research_projects/oral-history-kutato-csoport
- Olasz Lajos 2015. A Don-kanyar és a történelmi emlékezet. In: Keszei, András – Bögre, Zsuzsanna (szerk.): *Hely, identitás, emlékezet*. L'Harmattan Kiadó. Budapest. 419–441.
- Pihurik Judit 2007. „Jelentem, a ló a bőrével együtt futott el”: (katonahumor a szovjet hadszíntéren). *Acta Historica* (Szeged) 125: 107–135.
- Puskás Istvánné 2010. Lengyeltóti Jánosról. 9–11. In: Lengyeltóti János: *Mozsgó múltjából*. Összeállította: Puskásné Horváth Éva – Varga Zoltán. Mozsgó, Mozsgó Község Önkormányzata.
- Sipos Péter – Ravasz István (főszerk., szerk.) 1997. *Magyarország a második világháborúban*. Lexikon A-ZS. Petit Real, Budapest.
- Sára Sándor 1988. *Pergővűz*. A 2. magyar hadsereg pusztulása a Donnál. Tinódi Könyvkiadó. Budapest.
- Szabó Péter 1994. *Don-kanyar*. A magyar királyi 2. honvéd hadsereg története (1942–1943). Zrínyi Kiadó. Budapest.
- Szakály Sándor 2003. *A magyar katonai vezetés*. 1938–1945. Ister. Budapest.
- Tál Gizella – Raffai István (szerk.) 2005. *Hol vannak a katonák?* – Szemelvények a Don-kanyart megjártak vallomásaiból és korabeli hadijelentésekből. Új Horizont. Budapest.
- Tananyagok*. Magyarország részvétele a II. világháborúban. <https://eyewitness.hu/hu/magyarorszag-reszvetele-a-ii-vilaghaboruban/>

Tananyagok. Bagi László. <https://eyewitness.hu/hu/magyarorszag-reszvetele-a-ii-vilaghaboruban-altalanos-iskola/>

Tananyagok. Nagy Tamás. <https://eyewitness.hu/hu/magyarorszag-reszvetele-a-ii-vilaghaboruban-kozepiskola-nagy-tamas/>

Tantárgypedagógiai Kutatási Program. Magyar Tudományos Akadémia – Szegedi Tudományegyetem Elbeszelt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mtaszte-elbeszelt-tortenelem-es-tortenelemtanitas-kutato csoport-107238> Hozzáférés: 2020. 07. 22.

Thiery Árpád 1968. Rekviem a megfagyottakért. *Dunántúli Napló* 17: 8–9.

Fodor Richárd

Párhuzamos történeti narratívák a szabályozó dokumentumokban, angol és magyar történelemtankönyvekben

Bevezetés

Jelen tanulmány egy folyamatban lévő neveléstudományi kutatás első eredményeit ismerteti. A dolgozat fő kutatási kérdése, hogy miként jelenik meg az angol és magyar tantervi szabályozó dokumentumokban, taneszközökben a multiperspektivikus, többnézőpontú történelemszemlélet. A kutatás elsőként a hazai és nemzetközi szakirodalom feltárásával definiálta a többnézőpontú történelemszemléletet, majd a köznevelés angol és magyar szabályozó dokumentumait elemezte részletesen ismertette a 2013-ben kiadott angol National Curriculum-ot, a hatályban lévő 2012-es és a 2020 január végén kiadott új magyar Nemzeti Alaptanterveket. A szabályozó dokumentumokat a célkitűzéseik alapján összeállított taneszközök, az angol és magyar történelemtankönyvek vizsgálatának eredményei követik. Az eredmények közül kiemelkedő a multiperspektivikus didaktikai modul kompetenciafejlesztő és tanulói aktivitást növelő tulajdonságainak, illetve a vizuális multiperspektivitás két forráscsoportot érintő felvázolása.

1. Párhuzamos történeti narratívák bemutatása: a multiperspektivikus történelemszemlélet tanulói kompetenciája

Perspektíva szavunk (ahogyan az angol 'perspective', német 'Perspektive') a latin 'perspectus' eredetre vezethető vissza, melynek jelentése észlel, keresztül lát. A kifejezés magával hordozza a szubjektivitás jelenségét, hiszen minden történést számtalan szempontból érzékelhetünk, láthatunk, élhetünk meg (Akkerman et al, 2018). A párhuzamosan rendelkezésre álló történeti perspektívák köznevelési alkalmazhatósága abban a fundamentális jelenségben gyökerezik, mely szerint az eseményeket minden szemtanú és megfigyelő egy-egy teljesen sajátos, megismételhetetlen módon érzékeli, a történésről kialakuló véleménye és feljegyzései tehát alapvetően nem lehetnek teljesen azonosak más kortárs beszámolóval. A múlt történéseiről alkotott személyes képet ugyanakkor nem csak az befolyásolja, mely fizikai szemszögből tapasztalták azt, hanem egy alapvető attitűdöt, esetleg elfogultságot is magában rejtő inter-

pretációs folyamat is közrejátszik. Robert Strandling definíciójában egy személy történeti perspektívája „az azt állító álláspontjára korlátozódik” (Strandling, 2003). Arthur Chapman szerint „A múltra vonatkozó perspektíva a leegyszerűsítés egy formája, amely során az azt vizsgáló személyek elméletei, kérdései és gyakorlati érdekei formálják és alakítják a végül levont következtetéseket” [saját fordítás] (Chapman, 2011).

A múlt rendelkezésre álló interpretációi közötti eligazodás egy meghatározó tanulói képesség, amely komoly tájékozottságot, tapasztalatot és jártasságot kíván, ezért a huszonegyedik századi történelemtanítás egyik legfontosabb feladata a párhuzamos nézőpontok mérlegelése, azaz a multiperspektivikus történelmi gondolkodás fejlesztése (Európai Bizottság 2007, 13).

2. Multiperspektivikus történelemszemlélet a magyar és angol szabályozó dokumentumokban

A vizsgált tanulói kompetencia egyaránt fontos eleme az angol és magyar nemzeti alaptantervnek. A két köznevelési rendszer két fejlődésmodell eredményeként számtalan eltérést mutat, amelyek középpontjában a történeti állami szerepvállalás eltérő mértéke és ebből fakadó kontroll erőssége áll, ugyanakkor megegyeznek a többnézőpontú történelemszemlélet fejlesztésének fontosságában.

A National Curriculum of England című angol nemzeti tanterv 2013-as publikációját követően a 2014-es tanévtől lépett életbe. Szigorú tartalmi szabályozás helyett általános célkitűzéseket és kereteket tartalmaz az egyes tantárgyak tanításával és kompetenciafejlesztéssel kapcsolatban. A történelemet egyetlen ciklusban és három földrajzi kontextusban, helyi, brit és világtörténelem összefüggésében ismerik meg az angol tanulók. Az írásos értékeléssel záruló öt tanulói fejlődési szakasz (Key stages) közül az elsőtől harmadik szintig kötelező a történelemtanulás, a negyedik szinten, amelyet a leginkább a középszintű magyar érettségivel összehasonlítható General Certificate of Secondary Education (GCSE – Általános Középszintű Bizonyítvány) zár, már csak opcionális. Az első három key stage tanulási folyamatának meghatározása három részben kronologikus szakaszra osztja a történelmet. A magtanterv (core curriculum) típusú tanterv az angolszász tudományfejlesztési és oktatási rendszerre jellemző módon (Németh 2013) szabad választást enged meghatározott tematikus egységeken belül.

A nemzeti tanterv egyértelmű célkitűzésként fogalmazza meg a párhuzamos történeti narratívák bemutatását, fejlesztendő tanulói kompetenciaként tekint a multiperspektivikus történelemszemléletre, amelyet a kritikus gondolkodás és forráshasználat eszközével fejleszt. A harmadik kulcsfontosságú fejlődési szakasz végére „A tanulók képessé kell váljanak saját összetett elbeszélés megfogalmazására ismereteik és írott narratívák, leírások, források és elemzések kiválasztásával, szelektálásával, illetve kommunikációjával megalapozott konklúziók elérésének céljával. (...) Meg kell ismerjék a bizonyítékok precíz felhasználásával megfogalmazott történeti állítások folyamatát és meg kell értsék a különböző történelmi interpretációk kialakításának módját és okait. (...) El kell sajátítsák a vizsgált időszakban kortársnak tekinthető releváns források (többek között pontosan azonosítható történelmi források) kritikus

és alkotó használatát saját történelmi kérdéseik és állításaik megalapozására” [Saját fordítás] (Anglia Nemzeti Alapterve, 2014).

A hatályban lévő 2020-ban kiadott magyar szabályozó dokumentum ezzel szemben tantervet kiegészítő állami kerettantervei révén nagyobb kontrollt gyakorol a köznevelési pedagógiai folyamatra. A történelmi gondolkodás kialakításának megfogalmazásában hangsúlyosan szerepel a történelmi álláspontok szerepe már az ötödik-nyolcadik évfolyamok tanulói számára is:

„(...) A történelmi szereplők megnyilvánulásainak szándékot tulajdonít, álláspontjukat azonosítja;”

„(...) Önálló véleményt képes megfogalmazni történelmi szereplőkről, eseményekről, folyamatokról;”

A kilenc-tizenkettedik évfolyam tanulási eredményei a tanulói képességekhez illeszkedve differenciáltabbak mindkét korcsoportban. A várt tanulási eredmények között átfogó célként szerepel a szelekció képessége:

„(...) Képes a tanulási célhoz megfelelő információforrást választani, a források között szelektálni, azokat szakszerűen feldolgozni és értelmezni;”

„(...) Kialakul a hiteles és tárgyilagos forráshasználat és kritika igénye;”

Ezzel párhuzamosan a forráshasználatra vonatkozó eredményekben több támogatott cél is feltűnik, mint a kritikus szemlélet, hitelesség, szándékok és kauzalitás, műfajok közötti szelekció, kontroverzítás indoklása, érvelő magyarázat:

„Képes azonosítani a különböző források szerzőinek a szándékát, bizonyítékok alapján értékeli egy forrás hitelességét;

„Képes a szándékainak megfelelő információkat kiválasztani különböző műfajú forrásokból; 6. összehasonlítja a forrásokban talált információkat saját ismereteivel, illetve más források információival és megmagyarázza az eltérések okait;

„Képes kiválasztani a megfelelő forrást valamely történelmi állítás, vélemény alátámasztására vagy cáfolására.

Utolsó, legfontosabb és legkiemeltebb pontban pedig a történelmi gondolkodás fejlesztésének eredményeként a dokumentum a párhuzamos történelmi narratívák kritikus összehasonlítását, szintetizálását említi:

Összehasonlítja és kritikusan értékeli az egyes történelmi folyamatokkal, eseményekkel és személyekkel kapcsolatos eltérő álláspontokat;

A szabályozó dokumentumok tehát két történelemtanítási ciklusa számára eltérő szintű, de azonos célokat megfogalmazó tanulási eredményeket jelölnek ki, amelyek forráskezelést és történelmi gondolkodást érintő egységei hangsúlyosan tartalmazzák a párhuzamos nézőpontok kritikus elemzésének szemléletét, a multiperspektivikus kulcskompetencia jelentőségét.

3. Vizsgálati minta: A forrásközlő történelemtankönyvek

A forrásközlő tankönyvnek struktúrája három egységre, a tankönyvszerzői szövegre, a forrásokra és egy ezeket kiegészítő didaktikai apparátusra osztható fel. A forrásközlő tankönyvekben elsőként a tankönyvszerzői, leíró (descriptive, authorial) szöveg tartalmazza a tananyag alapvető ismereteit.

A centralizáltabb, kontinentálisnak tekinthető (Németh 2013) magyar oktatási rendszerrel ellentétben Angliában nincs állami tankönyvkiadó, ahogyan központi állami tankönyvszabályozás sem létezik. Emellett természetesen a szigetországban is ismert fogalom a validáció, amelyet állami hivatal helyett független, piaci alapon működő szakmai szervezetek végeznek. Az egyik legtekintélyesebb validáló csoport a GCSE vizsgákat is szervező szövetség az AQA (Assessment and Qualification Alliance Értékelési és Képesítési Szövetség). A minősítő szervezet történelemtankönyvekre vonatkozó 2016-os legfrissebb ajánlásában két kiadó tankönyveit jelölte meg, az Oxford University Press és a Hodder Education tankönyvsorozatait. A kutatás az Oktatási Hivatal középiskolai tankönyvei mellett az Oxford három és a Hodder kiadó négy tankönyvét választotta vizsgálati mintájául, amelyek mindegyike eltérő, a National Curriculumban meghatározott tematikus egységhez kapcsolódik.

4. Multiperspektivikus szemlélet a tankönyvek szerkezeti egységeiben

4.1. A tankönyvszerzői szöveg és a didaktikai apparátus textuális elemeiben megjelenő multiperspektivikus modul: Az első világháborús német jóvátétel

A modern világtörténetet bemutató tankönyv második tematikus egységének (Germany 1890-1945: Democracy and Dictatorship) Germany and the Growth of Dictatorship című leckéje tankönyvszerzői szövegében bemutatja a versailles-i béke győztes hatalmai által szabott jóvátétel részleteit és összegét, Németország háborús felelősségének tükrében relativizálva a jóvátételt, majd ismerteti a német reakciót. A deskriptív szöveg elsőként ismerteti a béketárgyalásokon megállapított jóvátétel összegét (6,600 millió font) és a döntésben résztvevő győztes hatalmak képviselőit, angol, amerikai és francia politikai vezetőket. Általánosan megjegyzi, hogy „ahogyan minden katonai konfliktus eredményeként (...) a győztes hatalmak kártérítést követelnek a háború felelőseitől”. A háború kirobbantásának tényét tehát a szöveg Németországra hárítja. Ezt követően pedig a nehezen elképzelhető összeget a német gazdasági teljesítményhez hasonlítja. A szöveg további részében viszont a vesztes fél narratíváját villantja fel, amely szerint a jóvátétel tűrhetetlen terhet (intolerable strain) jelentett Németország szá-

mára. Továbbá kiemeli a német gazdaság rossz helyzetét, amelyet az „újjaépítésért küszködő” (struggling to rebuild) jelzővel illet. A szerzői szöveg tehát összegzi a tárgyalások két oldalának álláspontját, képet ad az Antant szövetséges hatalmai és Németország interpretációjáról.

A tankönyvszerzői szövegben rejlő kettős narratíva megelőlegezi az alfejezetet záró multiperspektivikus didaktikai modul, amely egy angol történelemtankönyv és egy kortárs német újságíró ellentétes interpretációját tartalmazza. A történelemtankönyv másodlagos forrása a békefeltételek relativizálását, az elsődleges forrásnak számító német újságírói narratíva pedig a gazdasági következmények megterhelő voltát közvetíti a diákok számára.

Az elsődleges történeti forrás Egon Larsentól, egy az 1920-as években újságíróként dolgozó német szerzőtől származik, aki cikkében sokkhatásként értékeli a pénzügyi jóvátételt, amelyet „két tucat győztes hatalommal szemben elszenvedett vereségnek” (lose a war against two dozen countries) nevez, ezzel indikálva a németek háborús vereségének egyik okát. A gazdasági következményekkel kapcsolatban a „megsemmisítő” (shattering) jelzőt használja, és kitér a német gazdasági hatalom elvesztésének körülményeire is. Az elsődleges forrás tehát a vesztes és fizetésre kötelezett fél interpretációját foglalja össze. A tankönyvszerkesztő második történeti forrása egy nehezen azonosítható „közelmúltban kiadott” történelemtankönyvből idézve ellentétes nézőpontot fejt ki. A másodlagos forrás az Antant szövetségesek belső tárgyalásaira és az angol vezetés helyzetére reflektálva konstatálja, hogy a jóvátétel „a francia követelések fele” (half of the French demands) és feltételezésekbe bocsátkozva megjegyzi, hogy „kevesebb, mint amit a németek követeltek volna” (less than the Germans would have demanded). Az interpretációban a győztes szövetségi rendszer belső érdekeinek multikauzális sokoldalúsága jelenik meg, a forrás szövege az angol politikusok helyett a francia vezetést nevezi meg a hatalmas kártérítés követeléséért, egyben implicit jelezve, hogy a végső összeg redukálása a többi szövetséges nemzet, köztük Nagy-Britannia érdeme. További érvként fogalmazódik meg a részletfizetés (paying in installments) lehetőségének felajánlása, amely a narratívában könnyebbségként jelenik meg.

A multiperspektivikus modul utolsó részegysége a meghatározó jelentőségű kérdések és feladatok blokk, amely egy tanulói aktivitációs pontként a forrásrészletek elemző, aktivitásra serkentő és kompetenciafejlesztő funkciót lát el. Az első kérdés (Miben különbözik az A és B interpretáció a német jóvátételi kötelezettségek hatásával kapcsolatban? Indokold meg válaszodat a két interpretáció felhasználásával) a forrásrészletek tartalmi elemzésére irányul, a diákoknak fel kell ismerniük azt a két eltérő narratívát, amelyet a források megfogalmaznak. A második didaktikai feladat (Miért képviselnek különböző álláspontot szerzők? Magyarázd meg válaszodat a két interpretáció és saját ismereteid alapján) a forráskritika potenciális fejlesztésére ad lehetőséget az idézett történeti források elsődleges vagy másodlagos jellegének vizsgálata során. A harmadik feladat (Melyik interpretációt találod meggyőzőbbnek a Németországot érintő jóvátételi kötelezettség 1920-as évekre gyakorolt hatásával kapcsolatban? Indokold meg válaszodat) a források és az ismeretek szintetizálására, értékelésére és alkalmazására, önálló véleményalkotásra ösztönzi a tanulókat, amelyek a Bloom taxonómia magasabbrendű tanulói cselekvései közé tartoznak. A didaktikai kérdések és feladatok tehát a megjelenő ismeretek analitikus és kritikus értékelésére motiválják a tanulókat.

A multiperspektivikus modul további többnézőpontú elemzésre motiváló vizuális tankönyvi elemet tartalmaz, amely szempont a tanulmány további fejezeteiben következik.

4.2. A tankönyvek vizuális eszköztára

A vizuális források a huszonegyedik század tanulói számára elengedhetetlen összetevői a tanulási-tanítási folyamatnak, amelyek legalább tizennégy típusba sorolhatók és didaktikai szempontból illusztrációként, valamint képi történeti forrásként definiálhatók. Vajda Barnabás kategorizációjában megkülönböztet egykorú és nem egykorú képzőművészeti alkotásokat: fényképek, rajzok, festmények, plakátok, karikatúrák, képregény részletek, és további történeti forrásokról szóló képeket: térképek, írott és tárgyi források fényképe, rajza, alaprajzok, illetve a tankönyvszerzői szöveget modellező és a megértést segítő gondolatábrákat, folyamatabrákat, statisztikai adathalmazokat, táblázatokat (Vajda 2018).

A vizuális források mellékelése és bemutatása ugyanakkor önmagában nem vezet a célként jelölt aktivitásra serkentéshez. Vajda Barnabás szerint meg kell különböztetnünk tankönyvekben szereplő illusztrációkat és valódi didaktikai megfontolásból beillesztett képes történeti forrásokat. A tankönyvszerkesztési folyamat során utóbbihoz elengedhetetlenül kapcsolódnia kell egy didaktikai apparátusnak is, amely lehet a vizuális elemre vonatkozó kérdés(ek) vagy feladat(ok) sora. Az illusztrációk olyan képek, „amelyeket nem kísér megértést, elemzést segítő didaktikai apparátus (...) pedagógiai értékük szinte a nullával egyenlő”, míg a képes források „szakmai szempontokat kínálnak az analitikus munkához és cselekedtetik, aktivizálják a tanulót a tanulási folyamatban” (Vajda 2018).

4.3. Multiperspektivikus képes történeti források

4.3.1. Festmények

A tankönyvi multiperspektivikus modulok eszköztárában nem csupán textuális elemeket, de vizuális történeti forrásokat is találunk. Az *America 1840–1895: Expansion and Consolidation* (amerikai terjeszkedés és megszilárdulás) tematikus egység *Consolidation, forging the nation* (Konszolidáció, nemzetépítés) leckében egy jelentős csatát, a Little Bighorn mellett vívott 1876-os összecsapást mutatja be a tankönyvszerkesztő leíró elbeszélése után két ellentétes narratívát közvetítő festmény segítségével.

A tankönyvszerzői szöveg elsőként Custer lovassági parancsnok jellemét ismerteti csata előtti viselkedésének bemutatásával, a csata körülményeinek nehezen rekonstruálható természetével folytatja, majd feltételezésekbe bocsátkozás helyett csupán a történeti eseményről biztosan elmondható, bizonyítékokkal alátámasztható ismereteket közli megelőlegezve a két vizuális interpretáció közötti különbségeket. George Armstrong Custer lovassági ezredes 1876-ban vereséget szenvedett egy indián seregtől. A tankönyvi szöveg alapján figyelmen kívül hagyott minden figyelmeztetést, egyetlen célja a „dicsőséges győzelem” (glorious victory) az indiánok felett. Megítélésének kettősségét rövid tankönyvi életrajza „erősen vitatott”-ként (Highly controversial) értékeli és három egykorú forrással támasztja alá. A csatát bemutató

további tankönyvi szakasz a történelmi múlt megismerésének nehézségeit mutatja be, olyan kifejezéseket használva, mint a feltehetőleg (supposedly) a történetek nem egyértelműek (what happened is not clear) bizonyíték hiánya (no evidence) régészeti ásások (archeological excavations) az események szóbeli elmesélése az ellenséges indián törzsektől (oral accounts of Indians). A szerző kiemeli, hogy a bizonyítékok hiányának elsődleges oka a túlélők hiánya volt. Ezzel a részletes ismertetővel a diákok hosszú eseménytörténet helyett a történelmi gondolkodás kompetenciájának fejlesztésére koncentrálnó multiperspektivikus modul segítségével tanulhatnak.



1. képes történelmi forrás: *Custer's Last Stand* (1893) készítette: Edgar Paxson
(*Understanding the Modern World*)

A multiperspektivikus didaktikai modul két vizuális eleme egy 17 és egy pontosan 100 évvel az eseményeket követően készített festmény, amelyek két különböző interpretációját adják a történelmi eseménynek. Az első, Edgar Paxson által készített *Custer's Last Stand* (Custer utolsó harca) című festmény az ezredes és katonái dicsőséges, kitaró és hősiességét, utolsó leheletig tartó küzdelmét tárja a tanulók elé. A második képes történelmi forrás Eric von Schmidt-től származik, címe pedig *Here fell Custer* (Itt bukott el Custer). A második képes forrás az előzőnél kevésbé emelkedett hangulatú, az ütközet utolsó perceit próbálja rekonstruálni, amikor az amerikai lovasság vereséget szenved az indiánoktól. Mindkét kép címe előrevetíti a csata egy szakaszának ábrázolását, Paxson címe (*Last stand*) a heroikus küzdelem utolsó pillanatait ábrázolja, amikor az ezredes és katonái egy kört alkotva védekeznek a rájuk törő indiánok ellen. Ezzel szemben von Schmidt 1976-os festményének címe (*Here fell Custer*) az elhibázott stratégia eredményeként bekövetkező vereséget és pusztulást, a csata utáni pillanatokot képzelte el. A festmények ikonográfiai szempontú elemzése legalább négy ponton mutat szignifikáns eltérést. A címszereplő, a jelkép értékű zászló pozíciójában, a színhasználatban és a szimbolikus térhasználatban.



2. képes történeti forrás: *Here fell Custer* (1976) készítette: Eric von Schmidt
(*Understanding the Modern World*)

A címszereplő George A. Custer jelenléte alapvető különbsége a két ábrázolásnak, az 1893-as képen a kép felső részén, katonái gyűrűjében látjuk a szokványos kék lovassági egyenruha helyett feltűnő vajsínű uniformisban. Custer tehát a csata sűrűjében található, a kép középpontjában kezében fegyverrel állva, míg katonái féltérdre ereszkedve céloznak, vagy guggolva, kisebb kockázatot vállalva, fedezékből folytatják a harcot. A kontraszt egyértelmű a sorkatonák és előljáró ezredesük bátorsága között. Az 1976-os festmény ezzel szemben nem szentel különös figyelmet a vezérnek, helyette a veszteségeket és a sikertelen, kudarcba fulladó támadás eredményeként elesett katonák tömegét állítja középpontba, Custer kivételes bátorsága helyett katonáival közös sorsa, az elesett katonák arctalan sorai kerülnek fókuszba.

A második szempont a zászló ábrázolása. Az első, egykorú forrás három zászlót is bemutat, az unió és a lovasság lobogói közül utóbbiak a kép középpontjában, két harcoló amerikai katona kezében lengve, előbbi pedig már gazdája nélkül, földbe szúrva áll. A második festményen egyedülként megjelenő amerikai zászló szintén központi szerepet és helyet foglal el, hiszen egy feltehetően halott vagy haldokló katona támaszkodik rajta, ezzel is jelezve a hadi szimbólum lélektani és jelen esetben ikonográfiai jelentőségét. Az első kép katonáinak zászlót magasba emelő hősiességét és a vereséget szenvedett katonai egység szomorú kudarcát erősíti meg a zászlók pozíciója.

A két festmény tehát héroszi-allegorikus és realiztikus, a csaták földhözragadt valóságát bemutató források kontrasztját mutatják, amelyek egyértelmű értékítéletet és narratívát közvetítenek a tanulók felé. A multiperspektivikus modul utolsó eleme a didaktikai kérdések és feladatok blokk, amely a tárgyalat tankönyvszerzői szöveg és kapcsolódó forrásokban szereplő szerzői narratívák elemzése, összehasonlítása és szintetizálása útján aktivizálják a tanulókat.

4.3.2. Karikatúrák

A politikai karikatúrák történelemdidaktikai szerepe igen jelentős, szimbolikus jelentéstartalmak elemzése segíti a tanulói kritikus és multiperspektívus gondolkodást. A karikatúrák a XVIII. században jelentek meg elsőként, eredeti funkciójuk, hogy a „közvélekedést tükrözzék bizonyos társadalmi eseményekről és személyekről, elsődlegesen azok számára, akik nem tudnak olvasni” (Strandling 2000). Ezt a rendeltetést követve köznevelési alkalmazásuk rendkívül hasznos a tanulók számára, akiknek a tanulási folyamatban kiemelt célként a verbális és vizuális elemek „gyakorlott olvasóivá”, a források mögöttes tartalmának kritikus elemzőivé kell válniuk.



3. képes történelmi forrás: Szovjet karikatúra 1939-ből
(*Understanding the Modern World*, 284. Old.)

Jelen fejezet hátralevő részében a kvantitatív összesítésben szereplő negyvenhét karikatúra közül két együtt szereplő második világháborús példa elemzése és a kontextust szolgáló multiperspektívus modul következik.

A Conflict and Tension, 1918-1939 című tematikus egység *The origins and outbreak of the Second World War* című leckéje két vizuális és két írott forrással segíti a második világháború kitörését megelőző párhuzamos európai politikai nézőpontok megértését.

Az első politikai karikatúra egy szovjet forrás, amely az 1939-es német-francia-brit diplomáciai kapcsolatokat mutatja be. A képen összesen hat karakter szerepel, amelyek mind-

egyike egy-egy jellemző tulajdonság megjelenítésével, illetve felnagyításával szimbolizálják az adott személyt és az általa képviselt európai nemzetet. A kép baloldalán egy Németországot szimbolizáló tetőnélküli, ágyúval felszerelt autóban német vezetők haladnak egy útjelzőtábla felé, amely mellett egy francia és egy angol személy áll. Hitler jellegzetes hajviselete és bajsza miatt a többi szereplő takarásában is könnyen felismerhető, mellette Himmler, Göring és Goebbels, a náci állampárt vezetői ülnek, míg a jelzőtábla mellett álló Daladier francia és Chamberlain brit miniszterelnökök szokásos megjelenésük helyett rendőregyenruhát viselve irányítják a forgalmat a táblákon szereplő Nyugat-Európa helyett a Szovjetunió felé. Az első karikatúra a német expanziós politikát és az ennek teret engedő, az előretörést megállítani nem tudó, nem akaró a müncheni egyezményt elfogadó nyugat-európai diplomáciai helyzetet ábrázolja. A képes történeti forrás a helyzetet kifigurázva mutatja be három nemzet érdekeit és álláspontját a második világháború előtt. A militáns és agresszív német féllal ellentétben Nyugat-Európa két országát tehetetlennek és fegyvertelennek, azaz felkészületlennek mutatja be. Szintén jelzésértékű, hogy az interpretációban fenyegetett Szovjetunió, vagy annak vezetője nem jelenik meg a képen, csak a hozzájuk vezető út, ezzel is nyitva hagyva a németek előtt álló kérdést.



4. képes történeti forrás: Brit karikatúra 1939-ből
(*Understanding the Modern World*, 284. old)

A második karikatúra (4 mellékelt forrás) az európai diplomácia egy másik frontját, a német-szovjet kapcsolatokat és a Molotov-Ribbentrop paktumot mutatja be vizuálisan egy brit karikaturista tolmácsolásában.

David Low képén Hitler és Sztálin azonos katonai egyenruhában, egymást átkarolva boldogan sétálnak a virágokkal szegélyezett úton. A karikatúrán szintén szerepel tartózkodási helyük, Kelet-Európa határa, amelyet az említett egyezmény szellemében kívántak módosítani. A német-szovjet együttműködést ugyanakkor a kritikus művész két részlettel árnyalja, elsőként mindkét fél egy-egy pisztolyt szorít a hátához jelét adva gyanakvásának és ártó hátsó szándékainak, azaz egymás diktatórikus birodalmának hátba támadásának. Másodikként pedig össze van kötve az egymáshoz közelebb eső lábuk, így csakis egyszerre képesek lépni, amely a két vezér kölcsönös kiszolgáltatottságára, esetleges lépéskényszerére is utalhat. A kép ironikusan jeleníti meg a felszínen látható barátságos együttműködés és a háttérben álló rejtett agressziót, háborút tervező valóságot. A két narratíva túlzó kontrasztja az, amely a figyelmet felkeltve a tanulók elé tárja a párhuzamos narratívákat.

A multiperspektivikus modul vizuális elemei mellett két írott másodlagos értékelő forrás párhuzamos történeti interpretációi segítik a háborús feszültséggel teli diplomáciai helyzet megértését. L. E. Snellgrove 1980-as angol tankönyvében tömören mutatja be a német-szovjet paktum részleteit a képen szereplő Hitler és Sztálin szemszögéből, amelyek szerint egyik diktátornak sem állhatott szándékában betartani a vállalt feltételeket. A második forrás Kukushin szovjet történész 1981-es gondolatait idézi, amelyek Nagy-Britanniát és Franciaországot vádolták a Szovjetunió magára hagyásával és a németek támogatásával, amely a paktum aláírásához vezetett.

A didaktikai modul utolsó egységét a forrásokhoz kapcsolt kérdések jelentik, amelyek aktivizálják és kritikus elemzésre motiválják a diákokat. A kérdések elsőként megfigyelésekre kéri a tanulókat (Mi a karikatúrista fő gondolata a náci-szovjet paktumról?) Majd önálló véleményalkotást vár (Egyetértesz a karikaturista nézőpontjával?). A harmadik és negyedik és ötödik kérdések két szöveges és egy vizuális forrás összehasonlítását, értékelését és legfontosabb narratív üzeneteit célozza (Miben értenek egyet a 37-38-39-es források? Miben nem értenek egyet? Mit árul el a 38-as [Kukushin] forrás a szovjet álláspontról Nyugat-Európával szemben?). Az utolsó kérdés pedig a tanulói kreativitásra épít, a tanulóknak egy szerepjáték során egy brit diplomata szerepében kell a szovjetek számára megmagyarázni a Müncheneri egyezmény indokait.

A karikatúrák alkalmazása tehát nemcsak a figyelemfelkeltés és szórakoztatás, de a jól definiálható történeti interpretációk közvetítésének eszközei is, köznevelési alkalmazásuk más forrástípusokkal kombinálva fejleszti a kritikus tanulói szemléletet.

A kutatás összességében nyolc multiperspektivikus vizuális forrástípust tárt fel, amelyek közül a felsorolt karikatúrákhoz és festményekhez hasonló szerep illati a propagandaképek, és a komplex multiperspektivikus kartografikus ábrákat is.

Összegzés

A kutatás kísérletet tett a multiperspektivikus történelemszemlélet hazai és nemzetközi pozícióinak feltárására a lehető legváltozatosabb módszertani apparátussal. A magyar és nemzetközi szakirodalom, szabályozó dokumentumok, kutatások és szakmai ajánlások elemzése során felszínre került a többnézőpontúság kritikus kompetenciájának fontossága. A tanulói képességfejlesztés tanterv-elemzési és tankönyvkutatási szempontú vizsgálata rávilágított az angol tankönyvek didaktikai sokszínűségének alkalmazhatóságára. A tanulmány egy tematikus egység részletes elemzésén keresztül példát szolgáltatott az angol tankönyvek textuális egységeiben megjelenő multiperspektivikus didaktikai modulok működésére és fejlesztő hatására. A textualitás mellett a vizsgálat tárgyát képezte a tankönyvi vizualitás is, példákat mutatva festmények és karikatúrák elemzésével.

A területi korlátok nem teszik lehetővé az Új Nemzeti Kiválósági Program támogatásával készült kutatás minden szempontjának, vizsgálati eszközének módszertani egységének bemutatását, jelen írás célja elsősorban a kutatási koncepció és néhány példa ismertetése volt.

Felhasznált irodalom

Tantervek:

English National Curriculum <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> Utolsó letöltés: 2020. 09. 01.

Magyar Közlöny 2012 június 4. 66. szám. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7d-c972f8/megtekintes> Utolsó letöltés: 2020. 09. 20.

Magyar Közlöny 2020 január 31. 17. azám. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a-0bed1985db0f/megtekintes> utolsó letöltés: 2020. 09. 20.

Tankönyvek:

Borhegyi Péter, Bódy Zsombor, Kojanitz László, Szász Péter 2018. *Történelem 12.* Újgenerációs tankönyv. EKE OFI.

Borhegyi Péter, Bódy Zsombor, Katona András, Kojanitz László, Pálincás Mihály 2017. *Történelem 8.* Újgenerációs tankönyv. EKE OFI.

Bruce Bruce, Wilkes, Aaron 2017. *Conflict and tension in Asia 1950-75.* Oxford University Press, Oxford.

Clarke, Helena 2016. *Norman England 1066-c1100.* Hodder Education. London.

Ferriby, David et al. 2016. *AQA GCSE History: Understanding the Modern World.* Hodder Education. London.

- Podesta, Ed 2016. *Restoration England 1660-1685*. Hodder Education. London.
- Podesta, Edd, Webb, Sarah 2016. *Warfare through time c1250-present*, Hodder. London.
- Wilkes, Aaron 2017. *Conflict and Tension: First World War 1894-1918* Oxford. Oxford University Press.
- William, Tim 2017. *Conflict and tension between East and West 1945-1972*. Oxford University Press, Oxford.

Szakirodalom:

- Akkerman, Sanne – Zuiker, Itzél – Wansink, Bjorn, – Wubbels, Theo 2018. Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46: 4, p. 495–527.
- Chapman, A. 2011. Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. In: *Educar Em Revista*, 42, p. 96.
- Euroclio Annual Report
https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2019/03/2000_the_past_in_foreign_countries_annual_report.pdf Utolsó letöltés: 2020. 09. 20.
- F. Dárdai Ágnes 2002. Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. In: *Történelem tanítás módszertan: Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. szerk. Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula. Bp. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 34–43. old <http://old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/kontroverziv.htm> Utolsó letöltés: 2020. 09. 20.
- F. Dárdai Ágnes, Kojanitz László 2007. A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. Új pedagógiai szemle. 57. Évf. 1. Sz. / 56–59. old Utolsó letöltés: 2020. 01. 20.
- Kaposi József 2018. A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése. In: *Írások, Beszédék, Interjúk*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest. 2018.
http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2018/08/Kaposi_Irasok_Beszedek_Interjuk_nyomdai-pdf.pdf utolsó letöltés 2020. 09. 20.
- Kaposi József 2015. A tankönyv szerepének változásai. *Válogatott Tanulmányok II*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest, 2015.
<http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2016/01/valogatott-tanulmanyok-II.pdf> utolsó letöltés 2020. 09. 20.
- Kojanitz László 2018. *A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel*. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelemi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/> utolsó letöltés 2020. 07. 20.
- Kojanitz László 2005–2006. Angol történelemtankönyvek bemutatása I., II, III. *Támpont* október, 6–7., november, 6–7., január, 6–8.
- Kratochvíl, Viliam 2008. A multiperspektivikus történelemtankönyvek módszertani sajátosságairól. Új Pedagógiai Szemle 2008/11-12.
<http://folyoiratok.ofi.hu/szerzok/kratochvil-viliam-0> Utolsó letöltés: 2020. 09. 20.
- Németh András 2013. A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány – oktatás – kutatás – innováció*, 2013. 1. 1. sz. 18–63.
<http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/02/nemeth-andras-a-nevelestudomany-fobb-fejlodesmodelljei-es-tudomanyos-iranyzatai/> Utolsó letöltés: 2020. 07. 05.

- Perjés István, Vass Vilmos 2009. A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. *Iskolakultúra* 2009/12
<https://core.ac.uk/download/pdf/85132501.pdf> utolsó letöltés: 2020. 09. 20.
- Sávoly Mária 2009. *Hérodotosz igazsága – történelemoktatásunk szemlélet- és módszerváltásának eszköztára tükrében.*
http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/sm_0902.htm utolsó letöltés 2020. 07. 20.
- Stradling, Robert 2000. *A 20. századi európai történelem tanítás.* Június Európa Tanács.
<http://www.altusoft.com/history/bobstradling/> Utolsó letöltés: 2020. 07. 20.
- Stradling, Robert 2003. *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers.* Council of Europe, 2003
http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Multiperspectivity_history.pdf Utolsó letöltés: 2020. 09. 20.
- Swan, Kathy 2013. The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history. Silver Spring, National Council for the Social Studies
<https://www.socialstudies.org/sites/default/files/c3/C3-Framework-for-Social-Studies.pdf> p.47 Utolsó letöltés: 2020. 09. 20.
- Vajda Barnabás 2018. *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába.* Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom. 103–116.
- Vajda Barnabás 2018. *Mire valók a tankönyves képi történelmi források?* Katedra SK.
<https://katedra.sk/2013/09/04/varga-barnabas-mire-valok-a-tankonyves-kepi-tortenelmi-forrasok/> utolsó letöltés 2020. 09. 20.

A természettudományos műveltség alakulásnak támogatása

Both Mária Gabriella – Csorba F. László

A természettudományos műveltség tartalma

Bevezetés

Kevesen vitatják, és alapvető írásos dokumentumok is rögzítik, hogy a közoktatás fő feladata a műveltség, illetve kultúra átadása. (NAT 2012, NAT 2020). Vitatott azonban e két fogalom tartalma, kapcsolataik, tanításuk módja, sőt pontos megnevezésük is. A szekularizált ember- és tudományképek helyett hierarchikus megközelítést választva megszűnik a reál és humán műveltség közti látszólagos szakadás. Egy középiskolások körében végzett felmérés részlete ízelítőt ad abból, hogy a diákok hogyan vélekednek a műveltségről, a tudományról és a tudósról, mint emberről.

1. A közös műveltség

A Németh László által javasolt közösségfenntartó, röviden *közös* műveltség helyett (Németh 1931) a NAT 2020-ban olvashatunk *általános, nemzeti vagy alapműveltségről, emberi, európai, média-, egészség- és természettudományos* műveltségről is, anélkül, hogy e dokumentum pontosan meghatározná e fogalmak jelentését. Az angol *cultivation, erudition*, s szűkebb értelemben, a könyves műveltségre utaló *literacy, education*, ill. a tudományos *scholarship* is eltérő jelentésű. (Pléh 2004). A *cultivation* és a magyar *kultúra* szó eredete a latin *cultus*, mely földművelést, állattenyésztést, de egyúttal istentiszteletet, szertartást is jelent, így szétválaszthatatlanul kapcsolja össze a mindennapi gyakorlatot és annak szakrális dimenzióját, mindkettőt dinamikus, tevékenységként jelenítve meg. Hasonló dinamikus asszociációkat kelt a magyar *műveltség* szó is, hiszen ez is a (meg)műveléssel, cél, és szabályok szerinti alakítással, kiteljesedéssel, sokoldalúsággal rokon, testi és lelki értelemben is (Czuczor-Fogarasi 1862). Egy közösség kultúrája ebben az értelemben tehát a közös műveltség megnyilvánulása. Ratzinger szavaival a kultúra „*a közösség életét alakító ismeretek és értékítéletek történelmileg kialakult közösségi kifejeződése, (...) a világ, és a benne élő ember létezésének megértésére irányuló kísérlet.*” (Ratzinger 2019). Eredetileg tehát sem a műveltség sem a kultúra nem azonosítható ismeretek pusztá halmazával, de önmagában az okossággal vagy célszerű viselkedéssel sem. A nyugati civilizációban azonban szorosan kötődik az iskolában szerzett ismeretekhez, hiszen az itt szerzett tanultság is formálja, irányítja a művelődés folyamatát, például azt, hogy a jövőben mely könyvet érdemes elolvasni, milyen információforrást fogadhatunk bizalommal és melyeket fenntartásokkal. A *cultus* ebben az értelemben a művelődést célzó gyakorlat. Az oktatáspolitikai dokumentumok tehát joggal írnak a műveltségről, mint a tanítás céljáról, azon nem annyira egy állapotot, mint inkább elvárást és irányultságot értve.

A ma „reálnak“ mondott műveltség szerves része volt már az ókori peripatetikus iskolának és a skolasztikus „szabad művészeteknek“ is, széleskörű elvárásként azonban csak az első ipari forradalmat követően jelent meg, éppen annak igényeit kiszolgáló. Mint azt Csapó Benő tanulmányában kifejti, a második ipari forradalom éppen ellenkező hatással járt: a technológia robbanásszerű elterjedése következtében a kisszámú, természettudományos szempontból magasan képzett szakember mellett „*olyan munkakörök alakulnak ki, amelyekhez egyre inkább a társadalmi, gazdasági folyamatok átlátása, a kommunikáció, a személyes kapcsolatok kezelésének képessége szükséges. (...) Ez a tendencia felveti az iskolai tantervekben az egyes tantárgyakra, tudományterületekre jutó arányok újraértékelését.*” (Csapó 1999). A természettudományos műveltség sokféle lehetséges megközelítésének tömör áttekintését adja B. Németh Mária tanulmánya (B. Németh 2008), illetve Laugksch összefoglalója (Laugksch 2000). Laugksch elemzése szerint természettudományos műveltség elsajátítása az 1980-as évekre a közoktatás jelentős tényezőjévé vált, ma viszont sok helyen visszaszorulóban van, illetve szerepét keresik a műveltség egészén belül. Ilyen útkeresésre példa a Természet-tudomány-történet könyvsorozat, mely történeti összefüggéseiben mutatja be a tudományokat (Both, Csorba 2006).

A probléma azonban nem csak a természettudományokat, hanem a közoktatás egész rendszerét érinti. Csapó idézi Neil Postman *“The End of Education”* című könyvét, aki az iskolai oktatásról általában ír: „... *egy önmagán túlmutató, tiszteletre méltó cél nélkül az iskoláztatásnak véget kell érnie...*” (Postman 1996). Ez a „tiszteletre méltó cél” a 21. század közoktatásában aligha lehet valamilyen szakma fortélyainak elsajátítása. Annál inkább olyan műveltség elsajátítása, mely tájékozódási képességet ad a mindennapokban, egyúttal pedig megmutatja azokat a tágabb dimenziókat is, melyek ezt a tudást értelmessé, értékessé, kibonthatóvá teszik.

E tanulmány során abból indulunk ki, hogy a természettudományos műveltség elválaszthatatlan a kultúra, és az azt fenntartó műveltség egészétől, attól, hogy mit gondolunk az emberi tudásról és magáról az emberről. Mivel a tudományt bemutató, ahhoz mintegy hidat építő nevelés egyúttal egy fontos emberi képességről szóló tanítás is, az eltérő tudományképek mögött eltérő emberképek állnak. Ezek az ember- és tudományképek gyakran ütköznek egymással, mert látszólag összeegyeztethetetlen elvárásokat tükröznek.

2. Emberképek – tudományképek

Luc Ferry francia filozófusnak a mélyökológiai irányzatokat elemző könyve ma sem veszített aktualitásából (Ferry 1994). Ferry a kultúra három értelmezését elemzi, melyek a szekularizált nyugati civilizációban egymást részben támogatva, de inkább egymással versengve kívánnak vezető szerepet a források elosztásában, a politikai irányításban és természetesen a közoktatásban is. A Ferry által romantikusnak nevezett áramlat közösségelvű: a kultúrát egy adott táj, nemzet, nyelv, haza vagy más szervező elv által fenntartott közösséghez köti, az egyént e kultúra képviselőjének, a tudományt e kultúra szolgálojának tekinti. Rousseau szóhasználatával egy-egy kultúra az adott ember „második természete”, mely a romantikus irányzat képviselői szerint éppúgy hozzá tartozik, mint az első, a biológiai meghatározottsága. A kultúrát és

annak lehetőségeit alapvetően megszabja annak története, a továbbélő tradíciók adják meg a változás kereteit. A (természet)tudományokat e felfogás annyiban tekinti a kultúra részének, amennyiben közösségfenntartó funkciója van.

A haszonelvű (utilitarista) elképzelés a kultúrát az emberi igények egyetemes kiszolgálójának tartja. Az egyének eszerint a kultúra termékeinek fogyasztói és termelői, az államnak pedig adózói és szavazói. A tudomány egyetemes érvényű, hozzájárul a „második természet” korlátainak lebontásához, szoros kapcsolatban áll a technika nyújtotta lehetőségekkel és a megrendelők igényeinek szolgálatával. E felfogás a természettudományos műveltség gyakorlatias vonásait emeli ki, azt, hogy segít eligazodni a mindennapi (fogyasztói) élet problémái között, elkerülve az absztrakciók életidegennek vélt labirintusát.

A Ferry által felvilágosodottnak, forradalminak vagy „elszakadónak” nevezett harmadik típusú kultúrákép az egyén szabadságát állítja a középpontba, szabadságon a tárgyiasulás elkerülését, a „nemzeti kódoktól”, a „második természettől” való elszakadás lehetőségét értve. Az ember lényege e felfogás szerint „a semmi”, azaz éppen az jellemző rá, hogy túl kíván, és túl is tud lépni biológiai és társadalmi kötöttségein. A kultúra önfejlesztő, feladata nem a múlthoz való kötődés, hanem a jövő alakítása. E szellemi irányzat szerint a természettudományok a „szellemi avantgard” fegyverei, a túlhaladott teóriákat mielőbb föl kell cserélni az újakra, az eredmények naprakész ismerete és alkalmazása lenne az (ideális) műveltség jellemzője – természetesen csak azon kevesek számára, akik ennek befogadására képesek.

A mai műveltségértelmezések igyekeznek egyensúlyt találni e vitázó nézetek között, többnyire mégis a haszonelvűség irányába tartanak. Példa a PISA által használt *literacy* fogalma (PISA 2013, 2015). A műveltség eszerint képesség arra, hogy a diák alkalmazza tudását és készségeit (skills) a kulcsterületeken, hatékonyan elemezzen, kommunikáljon, azonosítson, értelmezzen és oldjon meg problémákat a legkülönbözőbb szituációkban. (Lingard 2015). Ennek szerves része a természettudományos műveltség (*scientific literacy*) is, melynek célja, hogy a diákok a természettudományos tudás tájékozott és megfontolt felhasználói, illetve „fogyasztói” (*informed critical consumers*) legyenek. A dokumentum szerint e cél eléréséhez a tartalmi tudáson kívül (*content knowledge*, a tudomány által elfogadott tények, koncepciók, elméletek ismerete) magában foglalja a módszer-tudást (*procedural knowledge*, azon eljárások, módszerek ismerete, melyek tudományos ismerethez vezetnek vagy vezethetnek), és az értelmező tudást is (*epistemic knowledge*, mely a módszerek sokféleségére, lehetőségeire, korlátaira, felhasználhatóságára, a tudás társadalmi szerepére vonatkozik). Figyelemreméltó a meghatározásban, hogy – bár a kommunikációt és együttműködést fontosnak tartja – kiindulópontja az egyén, a kultúra közösségi és transzcendens jellemzőiről nem esik szó benne.

A szakrális megközelítések sem tagadják az itt felsorolt képességek létét, de – összhangban az eltérő emberképpel – a kultúrát, és a természettudományos műveltséget más dimenziókban is elemzik. Jürgen Moltmann a redukcionista emberképet tágítva az embert és a tudományokat egy hierarchia, az „integrációs tudományok” részeként értelmezi. A teológus által jelzett szakrális dimenzió meghaladja a Ferry (és Rousseau) által fölvetett ellentétet a „romantikus” történetiség, és a „forradalmi” avantgard között. Moltmann megfogalmazásában „*a személyes életnek, az emberi történelemnek, és a természet történetének a jövője már teljes a kibontakozáshoz vezető vonzó ígéretekkel (...), ahhoz a továbbhaladáshoz és megváltozáshoz, amellyel a világ az lesz, aminek lennie kell: Isten örök teremtése és dicsőségének birodalma.*” (Moltmann 2009)

A Moltmann által „integrációs tudománynak” nevezett hierarchikus megközelítés pedagógiai-antropológiai szempontú elemzését adja Pálhegyi Ferenc. Tanulmányában az embert emelkedő sorrendben egyrészt fizikai testként, másrészt reflexek formájában válaszoló gépként (behaviorizmus, Watson), harmadrészt ösztönlényként (Freud), negyedrészön magát kiteljesítő, autonóm személyként (humanista pedagógia, Piaget, Maslow), végső soron azonban – mindezeket magába foglalva – Isten eltorzult, de alakítható képeként mutatja be (Pálhegyi 2005). A műveltség ebben a megközelítésben egy olyan kultúrát hoz létre, melyben az egyes tudományágak szemléleti és módszertani önállósága megmarad, ám sem a tudományokat, sem az embert, sem a pedagógiai módszereket nem korlátozza valamely alacsonyabb szint kötelező elfogadására, hanem megőrzi nyitottságukat más, magasabb szintek felé. A következő fejezetben a természettudományos műveltség egy lehetséges keresztény szemléletű meghatározását adjuk kiindulópontként egy olyan eszmecserehez, mely reményünk szerint közös értelmezési tartományba vezet.

3. A természettudományos műveltség meghatározása és jellemzése

A természettudományos műveltség tartalmi tudás és készség a teremtett világ, a természet megértésére, megóvására és felelős alakítására. Alapja az a meggyőződés, hogy a természetben rend uralkodik. Ez a műveltség a kultúra része, mely a természet és a vele kölcsönhatásban élő közösség története során kibontakozott tudás hordozója és a közösség fennmaradásának egyik meghatározó feltétele.

A természettudományos műveltség a közös műveltség része. Átadása a következő nemzedéknek a köznevelés feladata. A természettudományos világkép hozzájárul a közösség tagjainak felelősségteljes együttműködéséhez. A tartalmi tudás értelmezése a tudományágak (diszciplínák) belső rendjén, és az azok közt történetileg kialakult kölcsönhatásokon alapul. A tudományágakhoz kötött tudás biztosítja a természetben rejlő szabályok, törvényszerűségek tervszerű keresését, fölismerését és alkalmazását. A gondolati rendszerek (diszciplínák, paradigmák, elméletek, modellek) egymásra épülése sokszempontú tudást eredményez. A sokszempontúság az elméletek korlátos érvényességi területének elfogadását éppúgy jelenti, mint az így elérhető tudás bizonyosságát az elfogadott gondolati rendszeren belül. A természettudományos műveltség következménye cselekedeteink várható hatásainak értő mérlegelése, gondolataink szükséges pontosságú megfogalmazása és mások érveivel való összevetés képessége.

A természettudományos műveltség fokozatosan bontakozik ki, a természeti világ érzékelése és az emberi közösséggel való párbeszéd révén. Alapja egyrészt a függés tapasztalata, annak átélése, hogy teremtményként a természet részei vagyunk, másrészt a szabadság élménye, a megértés és formálás öröme. A megértés együtt jár a tudás esztétikai dimenziójának tapasztalatával, a természet fölismert formáiból, arányából eredő szépség élményével, másrészt annak elfogadásával, hogy ezeket a formákat rendszerként értelmezhető folyamathálózatok hozzák

létre: a részek működése az okságot, a rész-egész viszonyok az egyes folyamatok funkcióit vagy lezajlásuk lépéseit magyarázhatják. A szintekre tagolt (hierarchikus) világlátás adja a helyes és helytelen döntések megkülönböztetésének gondolati hátterét, ez jelenti a természettudományos műveltség etikai dimenzióját.

Ez a műveltség életünk során kezdetben a biztonság és a szülői gondoskodás megtapasztalása, majd az érzékelt világgal való kísérletezés, aztán a szokások és a közös nyelv (anyanyelv és egyes szakmai nyelvek) elsajátítása, végül a tapasztalatok és szokások magyarázatának, megértésének és alakításának útján fejlődik. Eredménye érdeklődő és felelős magatartás, mely értéknek tekint mind a természetet, mind annak kiténtetett részeként az embert. A természettudományos műveltség elsajátítása a köznevelésben részt vevők joga és feladata. Bár ez a műveltség közös kincsünk, a rá épülő tartalmi tudás életkortól, egyéni képességektől és lehetőségektől függően különböző. A köznevelés célja, hogy a diákokban olyan gondolati rendszerek épüljenek föl, melyek elegendően szilárdak belső egységük miatt, de kellően sokoldalúak és nyitottak is az új befogadására. Ez teszi lehetővé mások szempontjainak megértését, a lehetőségek, korlátok és kockázatok mérlegelését olyan mérce alapján, amely figyelembe veszi a természet belső rendjét. A műveltségből eredő felelősség ezért mindenkire vonatkozik.

A természettudományos műveltség a gondolkodás története során kialakult, megőrzött és átadott tudáson alapul. Ez lehetővé teszi a megoldásra váró feladatok fölismerését, a feladat szempontból lényeges jellemzők megnevezését és megjelenítését, az előfeltevések és a következtetések érvényességi körének vizsgálatát, a megoldáshoz szükséges új szempontok fölvetését, új információk kritikus válogatását, illetve régi szempontok új összefüggésbe helyezését is. A természettudományos műveltség segít abban, hogy különbséget tegyünk a feltevés és a tapasztalat, a tévedés és a tudatos megtévesztés között, hogy megkülönböztessük az értékes hagyományokat az ön- és közösségpusztító szokásoktól.

4. A tudós és a tudomány: diákok reflexiói

Munkacsoportunk régóta foglalkozik a természettudományok egészének a műveltség egy-egy keretében, történeti szempontból való bemutatásával és tanításával. (Bánkuti–Both–Csorba 2006). A 2020-ban, határon túli együttműködés keretében induló projekt megelőző felméréjének részeként két-két csoport győri és dunaszerdahelyi diák tudományról és tudósokról alkotott nézeteit mértük fel. A diákok 3 fokozatú skálán válaszolhattak.

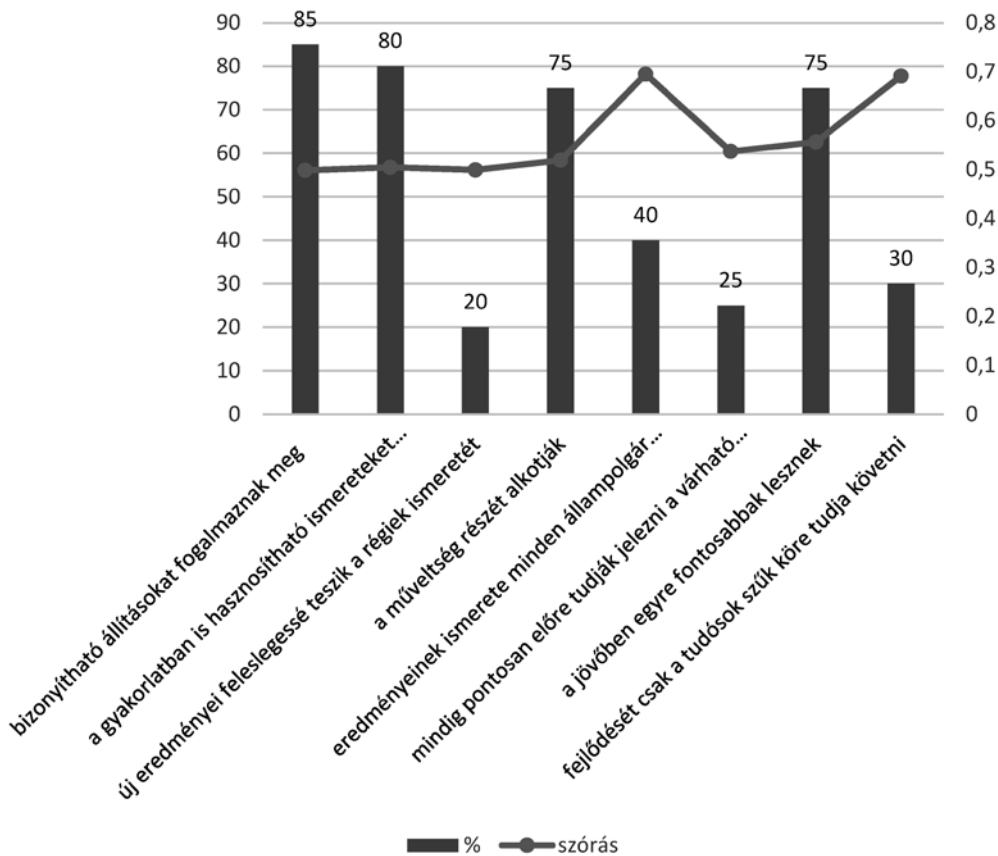
A (természet)tudomány jellemzői a diákok szerint:

- a) a jövőben egyre fontosabbak lesznek (75%)
- b) a műveltség részét alkotják (75%)
- c) a gyakorlatban is hasznosítható ismereteket nyújtnak (80%)
- d) bizonyítható állításokat fogalmaznak meg (85%)

Az *a)*, *a c)* és *d)* állítások azt a meggyőződést tükrözik, hogy a tudomány állításaiban elméletileg és a gyakorlatban is megbízhatunk, szükségünk van rájuk ma, és ez még inkább így lesz a jövőben. Ezt a képet azonban elgondolkodtató módon egészíti ki a *b)* állítás, mely

ezt a megbízhatóságot és hatékonyságot a műveltség részének tekinti. A műveltség pedig a diákok véleménye szerint a tradíciók, a múlt megbecsülésével jár együtt (az „új eredményei feleslegessé teszik a régiek ismeretét” elfogadottsága csak 20%-on áll).

A természettudomány jellemzői % . n= 101

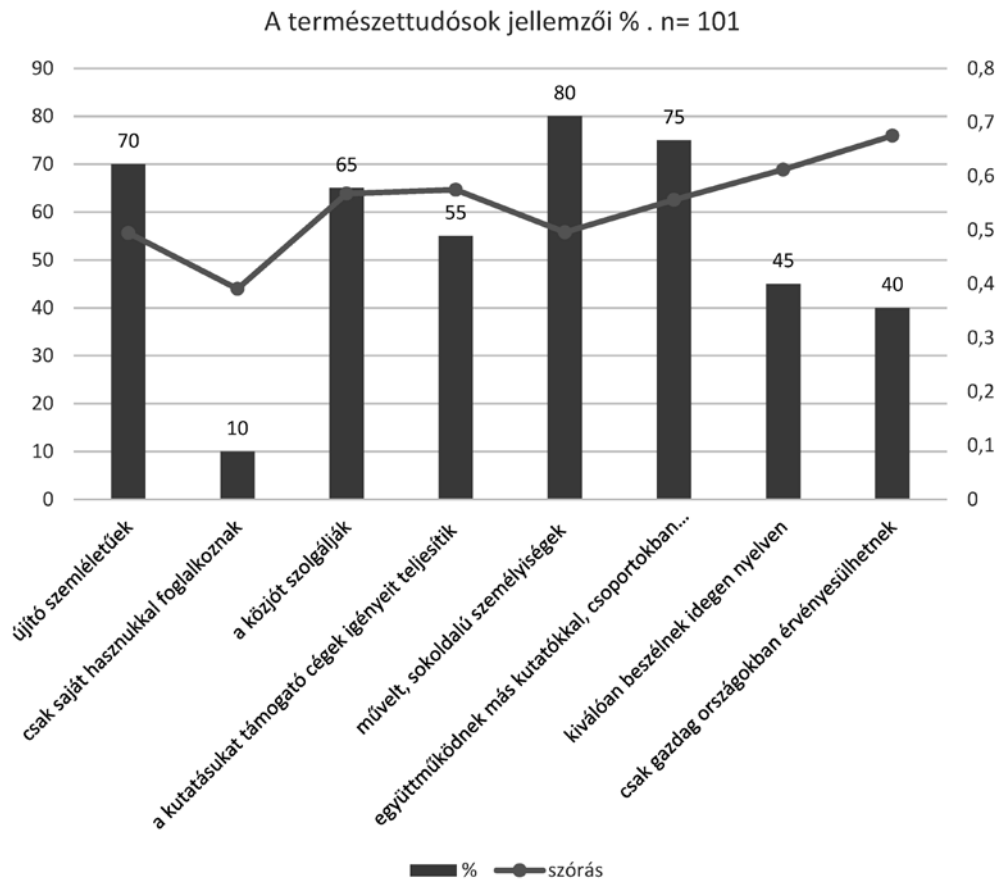


Hasonlóan érdekes a diákoknak a tudósok személyiségéről alkotott képe is. Itt a következők kapták a legtöbb pontot:

- a) a közjót szolgálják (65%)
- b) újító szemléletűek (70%)
- c) együttműködnek más kutatókkal (75%)
- d) művelt, sokoldalú személyiségek (80%).

Ez a tudóskép messze áll a sokszor sugallt negatív sztereotípiától, az új nemzedék biza-kodásának jele. Ahogyan a tudományt, úgy a tudóst is a műveltség hordozójának tekintik. Egységesen elutasítják, hogy a kutatót egyéni önzés veztené. Némi bizonytalanság érzékelhető annak megítélésében, hogy a tudós személyében mennyiben kiszolgáltatót a kutatást szponzoráló államok lehetőségeinek és elvárásainak, valamint, hogy mekkora a szerepe munkájában

a nyelvtudásnak. Kíváncsian várjuk, hogy az egy éves képzés hatása nyomot hagy-e a diákok attitűdjeinek, értékelésének változásában.



Összegzés

A természettudományos műveltség fogalmának tisztázása, a közös műveltség keretei közé illesztése, és az ebből következő lépések megtervezése a jelenlegi közoktatás sürgető feladata. Maguk a diákok mutatnak rá a tudomány- és emberkép összefüggéseire, kapcsolataik figyelembevételének fontosságára. Tisztázandó, hogy a természettudományok mai ismeretanyagából és módszertanából mit tekinthetünk az általános, és a köznevelés szempontjából fontos ismeret- és módszertani anyagnak, azaz közös műveltségi területnek. Ennek feltétele, hogy közösen elfogadott emberkép alapján tervezzük a természettudományos ismereteket is.

Felhasznált irodalom

- B. Németh Mária 2008. *A természettudományos műveltség fogalma és értelmezései*.
http://real.mtak.hu/58340/1/11_EPA00011_iskolakultura_2008-7-8.pdf
- Both Mária – Csorba F. László 2006. *Források*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Bánkuti–Both–Csorba 2011. *A kísérletező ember*. Kairosz. Budapest.
- Csapó Benő 1996. *Természettudományos nevelés: hid a tudomány és a nevelés között*. Iskolakultúra, 1999. 10. sz. 5–17. <http://www.staff.u-szeged.hu/~csapo/termtud.htm>
- Czuczor Gergely-Fogarasi János 1862. *A magyar nyelv szótára*.
<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-szotara-czuczorfogarasi-55BEC/>
- Ferry, Luc 1994. *Új rend: az ökológia*. Európa. Budapest.
- Laugksch, Rüdiger 2000. *Scientific Literacy. A Conceptual Overview*
https://www.researchgate.net/publication/200772545_Scientific_Literacy_A_Conceptual_Overview
- Lingard, Bob; Sellar, Sam: *New Literacisation Curricular Isomorphism an the OECD's PISA* in: Literacy as Numbers Teacher's Book p 19. Cambidge University Press.
- Moltmann, Jürgen 2009. *Evolúcióelmélet es keresztyén teológia. A természet háborújától a természetes kooperációig és a létért való harctól az embertársi elismerésig*. Theologiai Szemle
https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/TheologiaiSzemle_2009
- NAT 2012. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- NAT 2020.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a-0bed1985db0f/megtekintes>
- Németh László 1931. *Új enciklopédia*. Nyugat, 1931, 23. sz. <https://epa.oszk.hu>
- Pálhegyi Ferenc 2005. *A Krisztus-központú pedagógiai gondolkodás*. Mester és Tanítvány, 2005. január <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/05.pdf>
- Postman, Neil 1996. *The end of education*. Vintage Books. New York.
- PISA 2015 *Draft Science Framework*. 12. p. 6. www.oecd.org/pisa/pisaproducts
- Pléh Csaba 2004. *A műveltségkép és a modern pszichológia*
Educatio 2004/2 pp 195–215.
<http://plehcsaba.eu/index.php/cikkek/pedagogia/393-a-muveltségkép-es-a-modern-pszichologia.html>
- Ratzinger, Joseph 2019. *Hit, vallás és kultúra*. In: *Hit, igazság, tolerancia*. Ős-Kép. p. 51.

**Hollósi Hajnalka, Márton Sára, Sójáné Gajdos Gabriella,
Spákné Paráda Andrea, Tanyiné Kocsis Anikó,
János István, Dobróné Tóth Márta**
**Élménypedagógia kártyajátékokkal a Nyíregyházi
Élményközpontban**

Bevezetés

A nagyobb időtávra visszatekintő hazai (OKM) és nemzetközi (PISA) mérések egyaránt bizonyítják a természettudományok terén tapasztalható tanulói teljesítmények, kompetenciák gyengülését. A természettudományos tanítás-tanulás európai helyzetét feltáró Rocard-jelentés (Rocard 2010: 13–30) is kiemelte a természettudományos tantárgyak iránti tanulói motiváció és érdeklődés csökkenését. A jelentés a természettudományok iránti érdeklődés hanyatlásáért jelentős mértékben a nem megfelelő tanítási gyakorlatot tette felelőssé. Kutató és fejlesztő csoportunk a fenti vizsgálatok, mérések, elemzések adatait is tanulmányozva fogalmazta meg alapvetését, hogy az iskolai és iskolán kívüli színtereken megvalósuló természettudományos tanulás központi eleme az élmény kell legyen, az egyéni tapasztalatra, a saját tevékenységre építve, hatékonyan erősítve a természettudományok iránti pozitív tanulói attitűdöt (Márton–Venter 2019). Ezen gondolatokra építve fogalmaztuk meg a Nyíregyházán megvalósult élményközpont szakmai-pedagógiai programját, állítottuk össze a foglalkozások témaköreit, terveztük meg az infrastrukturális hátteret. Vállalt célként jelent meg, hogy az iskolai természettudományos tanulás hiányosságait pótoljuk a különböző laborgyakorlatokkal, kísérletekkel, flow-élményt nyújtó projektekkel, ötletekkel.

Évek óta az egyetemet és képzési portfólióját népszerűsítő ún. roadshow-val egybekötött, középfokú intézmények látogatásával igyekszünk vonzóvá tenni a természettudományokat. Továbbá számos programot kínálunk a Nyíregyházi Egyetemen (pl. nyári egyetemeket, kutatóhelyi nyílt napokat, érettségire felkészítő kurzusokat) a középiskolás tanulóknak, amelyekkel orientálni törekszünk őket a biológia, fizika, kémia alapszakok választására. Ezek a programok segítenek abban is, hogy népszerűsítsük a tanárképzésben a természettudományos szakpárokat, hiszen a hazai közoktatás rendszerében jelenleg az egyik legnagyobb kihívást jelenti a természettudományos szakokkal rendelkezők hiánya még akkor is, ha e területeken szerzett szakképzettségek jelentős mértékben hozzájárulnak ezen tanároknak az oktatás munkaerőpiacán való hosszú távon biztosított munkalehetőségéhez. Ennek érdekében egyetemünk figyelemmel kíséri mindazon pályázatok körét, amelyek finanszírozási lehetőséget is jelentenek – programok megvalósításához hozzájárulva – a középfokon tanulmányokat folytató diákok pályaválasztásához, elsődlegesen a természettudományok terén.

E körbe sorolható az EFOP-3.3.6-17-2017-00016 pályázatunk, amelyben a Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata és a Nyíregyházi Főiskola a tanulási kompetenciák, az oktatás és szakképzés fejlesztéséért Alapítvány konzorciumi partnerség keretében egy vonzó élményközpontot alakított ki Nyíregyháza belvárosában 4 laboratóriummal, közösségi terekkel és szertárakkal. A matematika, informatika-fizika, biológia és kémia laboratóriumokban a tanév folyamán általános és középiskolás diákok napi 4-6 órában kiscsoportos foglalkozássorozatokon, kihelyezett természettudományos szakkörökön vesznek részt. Ezeken a foglalkozásokon elsődlegesen az élménypedagógia módszerei jelennek meg, előtérbe állítva a tapasztalati tanulást, a kutatásalapú természettudomány-tanulást, a problémalapú tanulást, a felfedezései tanulást. Mindezek hozzájárulnak a tanulók olyan készségeinek, kulcskompetenciáinak fejlődéséhez is, mint a gondolkodási, rendszerezési, osztályozási készségek, a kritikus gondolkodás, a kommunikációs, társas, szociális kompetenciák, továbbá a tanulók megélhetik a tökéletes élményt, a flow-t. Mindezek mellett a foglalkozások tanulás-szervezésében helyet kapnak a különféle fejlesztést elősegítő játékok. Jelen tanulmány olyan kooperativitást előtérbe állító kártyajátékokat mutat be, amelyek folyamatosan részei a biológia foglalkozásoknak – segítve a tanulók közötti együttműködést, az egymás iránti toleráns viselkedést, a saját élményszerzést, a pályaaorientációt. Kutatócsoportunk munkájának célja, hogy bemutassa a kártyajátékok szerepének élménypedagógiai vonatkozásait, és mindazokat a lehetőségeket, amelyek jelentős mértékben hozzájárulhatnak a pedagógusok módszertani kultúrájának bővüléséhez, pedagógiai célkitűzéseinek megvalósításához, elősegíthetve a tanulók természettudományok iránti érdeklődésének felkeltését és fenntartását.

1. A Nyíregyházi Élménycentrum bemutatása

EFOP-3.3.6-17-2017-00016 Élményközpont Nyíregyházán projekt 2017 őszén vette kezdetét. Az első évben az élményközpont épületének és arculatának kialakítása történt, míg a tényleges tevékenységek az azt követő két évben vették kezdetüket. A projekt elsődleges célja az MTMI szakok népszerűsítése és a tanulók orientálása a matematika, a természettudományi, a műszaki és az informatikai pályák felé. A beruházás során elkészült a modern eszközparkkal felszerelt élményközpont, melyben jelenleg öt tudományterületen (biológia, kémia, fizika, matematika és műszaki) zajlanak élményszerző foglalkozások összesen 20 iskola diákjainak részvételével. A foglalkozásokon a tanulók 6-8 fős csoportokban dolgoznak, a tevékenységek nem hagyományos tanórai keretek között folynak. A diákok elsősorban élménypedagógiai módszerekkel oldanak meg feladatokat, illetve lehetőségük van tantárgyspecifikusan kísérletezni is.

2. Az élménypedagógia és a játéktevékenység kapcsolata

A játék sajátos emberi tevékenység, jelen van az ember egész életében, számtalan változatában fordul elő, az egyes életkorokban betöltött szerepe azonban eltérő. A játék a legrégebbi időktől kezdődően fontos szerepet játszott az emberiség történetében, így nem csoda, ha a későbbi korokban számos pedagógiai irányzat (pl. a Montessori-pedagógia, a Jéna-terv, a Waldorf-pedagógia) a játékra építve alakította ki módszerének az alapjait. Az élménypedagógia szintén szoros kapcsolatban áll a tanuló/gyermek játéktevékenységével, hiszen a játékon keresztül élményszerűen sajátítható el bármilyen tananyag. Mivel a játék az iskolába lépés előtt a gyermek számára a legfontosabb, kiemelt jellegű tájékozódó tevékenység, fejlődésének kulcsa, így az iskolába lépés után is igen jól használható az egyes tantárgyak tananyaga elsajátításának érdekében, ezt használja fel az élménypedagógia módszere. Az élménypedagógia és a játéktevékenység közötti kapcsolat tehát Maszler (2002) véleménye szerint bizonyítható, mivel a játéktevékenység egyik jellemzője az örömszerzés a játékot végző gyermek részéről, az élménypedagógia pedig hangsúlyozza az élményen alapuló (örömszerző) tanulás fontosságát. Mivel a játék örömforrás, az élménypedagógiának pedig célja a tanulók/gyermekek örömteli tanulási tevékenységének kialakítása, így kettőjük kapcsolata vitathatatlan. Liddle (2008) a Tanítani a taníthatatlant című könyvében így határozza meg az élménypedagógiát: „Az élménypedagógia a közvetlen élményt, tapasztalatot használja alapként a tanuláshoz.” Az élménypedagógia lehetőséget ad arra, hogy megtanítsuk a „taníthatatlant” (Liddle 2008: 7). A bizalmat, a kommunikációt, a problémamegoldást és az önismeretet ugyanis nem lehet könyvekből elsajátítani. Ez viszont a legtöbb esetben a játéktevékenység során tud megvalósulni, ebből az következik, hogy a tanulók/gyermekek játéktevékenysége alkalmas élménypedagógiai módszerek alkalmazására a különböző tantárgyak esetében is. A játéktevékenység során tevékenykedve, cselekedve tanulhat a tanuló/gyermek, aktív módon sajátíthatja el a számára előírt tananyagot, mindazt közvetlen, elsődleges információforrásként használva, megtapasztalva. A játéktevékenység általános jellemzőit végiggondolva, arra a megállapításra jutunk, hogy számos ponton egybeesik az élménypedagógia céljával, jellemzőivel. Maszler (2002) szerint a játék külső céltől független, önmagáért való tevékenység, amelyet örömszerzés kísér, ez viszont tökéletesen megfelel az élménypedagógia azon céljának, hogy az egyes tantárgyak elsajátítandó tananyagát a tanuló/gyermek könnyedén tudja megtanulni. Tovább gondolva még inkább szorosnak tűnik a kapcsolat, mivel – ahogy azt Kovács–Bakosi (2007) is megfogalmazza – a gyermek játéka egy olyan öntevékenység, amely szabad akaratára épül, és általa érvényesül az önkifejezése, ez viszont alaptétele az élménypedagógia módszertanának, tehát a játéktevékenységet nyugodtan nevezhetjük az élménypedagógia egyik alapkövének. A tanulás bármilyen életkorban – a fiatalok esetében még inkább – sokkal hatékonyabb, amennyiben az elsajátítandó tananyag feldolgozása során minél több saját élményt, emléket, asszociációt tudunk felidézni, ahol használjuk a fantáziánkat, kreativitásunkat. Az élménypedagógia jól tudja hasznosítani azt, hogy a játékban fejlődik a tanuló/gyermek személyisége, és a fejlettsége is megmutatkozik.

3. A kártya és az élménypedagógia kapcsolata

A kártyás játék – mint sajátos ismeretszerzési módszer – rendszerezésre, figyelemre és következtetésre nevel, és a szaktárgyi alapismeretek elsajátítása mellett segíti a tanulók önálló, rendszerezett, logikus gondolkodásának kialakítását. Berend (1993) leírásából tudjuk, hogy a 9. században a Tang-dinasztia idején Kínában dolgozták ki a vékony falapokra történő nyomtatás technikáját, ezzel párhuzamosan nagyon hamar megjelent a mai játékkártya elődje is. Európában francia források 1377-ben említik először a kártyát. Az élménypedagógiai módszerek közül a kártya kiemelt jelentőséggel bír, mivel számos pozitív hatása van, észrevétlenül tanít, miközben könnyen hozzáférhető eszköz. A tanítási órákon, a különböző iskolai és iskolán kívüli foglalkozásokon az együtt töltött idő emlékezetesebbé és eredményesebbé tehető, ha valamilyen jól ismert tábla- vagy kártyajátékkal, vagy egy hagyományos játék didaktikai céljainak megfelelő módon átalakított változatával színesítjük a tanítási-tanulási folyamatot (Körei 2020: 221–232).

4. Kártyajátékok alkalmazási lehetőségei biológia foglalkozáson

Mivel a társasjátékok nagyon kedveltek a gyerekek, a tanulók körében, ezért igyekeztünk olyan játékot választani, melyet már ismernek, azonban a foglalkozáson megismert tartalomhoz is tudjuk kapcsolni. Az egyik játék a fajpóker, a másik pedig egy olyan játék, amelyhez a játékszabályt a tanulók alkották meg. Az iskolai mindennapok tanítási-tanulási folyamatában is jól alkalmazható, elsősorban az ismeretek alkalmazását, rendszerezését előtérbe állító tanórákon javasoljuk, vagy tanórán kívüli foglalkozásokon, szakköri, fakultációs programokon, ahol a tanulókkal közösen készíthetjük el a kártyákat, és érdeklődést, kíváncsiságot felkeltő, ha a diákok maguk találják ki játékszabályokat a lapokhoz.

4.1. Fajpóker

Ez a kártyajáték a póker szabályaira épül, és az állatok rendszerezése témakörben használhatjuk kiválóan. Javasolt, hogy minden tanult állatfajhoz készítsünk kártyát. Mi 120 db, 6×4 cm-es kártyát készítettünk, amit a nyomtatást követően lamináltunk a többszöri felhasználást is szem előtt tartva.

A játék eszközigénye: Állatképeket tartalmazó kártyákból minimum 40 darab. A zsetonokat apró tárgyakkal helyettesítettük, például papírgolyócskákkal, de lehet mogyoró, babszem, bármilyen, ami az eszközkészletünkben található. Ezen „zsetonokból” minden játékos 30db-ot kap.

Játékszabály: A kis vak (1 db bab) és nagy vak (2 db bab) kiteszi a babszemet. Ezután az osztó két lapot ad minden játékosnak, majd felszólítja a kis vakot, hogy tegye meg a tétjét. A többiek a kártyáik alapján eldöntik, hogy megadják, eldobják vagy emelnek a téten. Ezt követően az osztó egy lapot félretesz (égető lap), majd három lapot felfordít (flopp) a kezében lévő kártyákból, majd ismét kéri a tétet. A következő körben egy égető lap után ismét kihelyez két kártyát, majd ismét kéri a tétet. A játékban maradó játékosokat a játék végén arra kérjük, hogy mutassák meg lapjaikat, hogy mindenki láthassa, ki a győztes.

Az 1. sz. táblázatban mutatjuk be a lapok jelentését. A póker játékszabályához hasonlóan rangsort állítunk fel. 1-es számmal jelöltük a leggyengébb lapokat, 6-os számmal pedig a legerősebbet.

Ha két játékosnak is drillje van, akkor a magasabb rendűekből álló drill a nyertes. Ha mindkettőjüknek azonos rendszertani csoportból származó drillje van: pl. rovar-rovar, akkor a kimaradó lapokból az úgynevezett magas lappal a nyerő, vagyis az nyer, akinek evolúciós szinten magasabb rendűje van a kézben tartott kimaradó lapjaiból. Az osztó bárki lehet a csoportból, de ha mindenki játszani szeretne, akkor a legjobb, ha a tanár, a foglalkozást vezető vállalja a feladatot.

4.2. TársasozOO

Ezt a játékot ugyanazzal a kártyapaklival játsszuk, mint a fajpókert. Azonban itt a diákok maguk határozzák meg a szabályokat. Nagyon kedvelt kártyajáték a tanulók körében, hiszen nyílt végű feladatként kapják meg a lehetőséget. Előfordulhat, hogy nem elég izgalmas számukra a saját maguk által kitalált játékszabály, ezért azok módosíthatóak a következő játékkörben (ld. 1. sz. kép). A kártyákat úgy rendezik el a tanulók, hogy egy nagy kígyót formáljanak a lapok. Az egymáshoz közeledő ívek között pedig csúszdát alakíthatunk ki. (A csúszda ötlete a tanulók által végrehajtott első játékkörben fogalmazódott meg, mellyel éltek a második körben, így lehetőségként ajánljuk e játék iránt érdeklődők számára). A játék 3 fős csapatok részvételével történt.

A játék eszközigénye: 2 dobókocka, 4 különböző színű bábu, állatképeket tartalmazó kártyákból minimum 40 darab.

A diákok által alkotott játékszabály:

Az kezd, aki a legnagyobb értéket dobja a dobókockával. Az a győztes, aki leghamarabb eljut az utolsó kártyáig. Minden csapat 1 dobókockával dob majd a játék során. Ha csúcsragadozóra lépsz, 1-et vissza kell lépned! Ha szivacsra lépsz, vissza kell lépned 2-öt! Ha madárra lépsz, dobhatsz még egyszer! Ha pókszabásúra lépsz, az ellenfél kimarad egy dobásból. Ha a csúszda lapjára lépsz, ugorj fel a csúszdán, ha a csúszda másik oldalán lévő kártyára lépsz, csúsz vissza a csúszdán!

Nehezíthetjük a játékot azzal, hogy amelyik állatképre lépnek a játékosok, arról egy mondatot mondaniuk kell. A többiek figyelik, hogy helyes-e amit mond. Ha nem, vissza kell annyit lépnie, amennyit dobott a dobókockával. Ezekon a szabályokon kívül sokfajta játék-

szabályt is kitalálhatnak a diákok a játék megkezdése előtt. Tapasztalatunk azt mutatta, hogy tanulóink nagyon kedvelik ezeket a kártyajátékokat és közben ismételnék, gyakorolnak, fejlesztik rendszertani tudásukat, továbbá számos kompetencia-terület fejlesztését is szolgálják:

Általános értelemben a tudás megszerzésének, rendezésének, korrekciójának, megosztásának és alkalmazásának képességét kompetenciának nevezzük, amely lényegesen eltér a pusztá felidézéstől. A társadalmi elvárások mellett az oktatás alapidokumentumai is előírnak különböző kompetenciaterületeket, amelyek fejlesztésének kiemelt szerepe van a tanítási-tanulási folyamatban. A Nemzeti alaptantervben meghatározott fejlesztendő kompetenciák közül több területet is érintenek a játékok, különösen a csoportban megvalósuló játékok alkalmazása. Ezen tartalmi szabályozó dokumentumban megfogalmazottak mellett az általános kompetenciák fejlesztése szintén megvalósul a fenti játékok alkalmazása során. Így az intellektuális kompetenciák közül a rendszerezés, a lényeg kiemelése, a kapcsolatba hozás, a rendszerszemlélet, az összehasonlítás, az oksági és logikai gondolkodás, az osztályozás, az alkotóképesség, az analógiák felismerése, a szabályalkotás- és követés. A kommunikációs kompetenciákat szem előtt tartva kiemelendő a képi információfeldolgozás, az információkezelés személyes és társas kompetenciái, a társas aktivitás, a döntésképeség, az etikai érzék, a nyitottság, a szervezőképesség. Kiemelten fontos még megemlítenünk a környezeti kompetenciát, amely a biológiában tartalmilag a szerveződési szintek szerinti gondolkodást (minden szerveződési szintnek a magasabb szint a környezete), gyakorlati szempontból pedig az ehhez szükséges tudás megszerzésének módszereit és a tudás birtokában a megalapozott döntéshozás képességét jelenti.

Összegzés

Az utóbbi évtizedekben a tanulók természettudományok iránti érdeklődése jelentősen csökkent, a matematika, biológia, fizika, kémia tantárgyak nem igazán vonzóak számukra. Sokak szerint azért, mert hiányzik a kellő motiváció, nincsenek kísérletek a tanórákon, így azok nem elég inspiratívak, nincs elegendő eszköz a szemléltetéshez.

A kifogásokat, okokat hosszasan lehetne sorolni, de a probléma megoldásában véleményünk szerint sokat segíthet a tanári attitűdváltás, a természettudományos gondolkodás támogatása, amely során a közös együttműködés úgy alakítja a tanulók érdeklődését, hogy az hosszútávon fenntartható legyen. Ebben a folyamatban fontos tényező a pozitív élményszerzés. A kísérletezés, a modellalkotás, az informatikai eszközök alkalmazása olyan élményt nyújthat, amely során a konstruktív alkotás, és az ezzel együtt járó sikerélmény is tartós marad, ami mind a munka gyakorlati elsajátításának örömet, mind a tananyag könnyebb megértését is eredményezheti. A természettudományos gondolkodás hatékonyan segíti az eredményes tanulást és ezáltal hozzájárul a tanulás eredményességének növeléséhez, nemcsak helyi, de országos és nemzetközi szinten is. Az élménypedagógia segíti a tanulók még kialakulóban lévő személyiségének karaktererősségét is. Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata és a Nyíregyházi Főiskola a tanulási kompetenciák, az oktatás és szakképzés fejlesztéséért

Alapítvány a Nyíregyházi Egyetemmel együttműködve 2018-ban egy olyan élményközpontot, amelyben a tanulmányunkban bemutatott természettudományos alapú élményt nyújtó tanulás hosszú távon megvalósulhat.

Az Élményközpontban alkalmazott kártyajátékok közül ebben a tanulmányban két játékot (Fajpóker, TársasZO) mutattunk be. Tapasztalataink szerint alkalmazásuk kiválóan alkalmas különböző kompetenciaterületek fejlesztésére, a diákok aktiválására, motiváltabbá téve őket a felfedezés, kutatás és tanulás iránt. A hagyományos módszerekkel ellentétben megkíméli a tanulókat a túlterheltség érzésétől és az esetleges kudarcélményektől is.

Felhasznált irodalom

- Berend Mihály – Jánoska Antal 1993. *Kártyalexikon A–Z*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kovács György – Bakosi Éva 2007. *Játépedagógiai ismeretek*. Center Print. Debrecen.
- Körei Attila – Szilágyi Szilvia 2020. Didaktikai játékok integrálásának lehetőségei a felsőoktatásban. *Multiдисциplináris tudományok*. 10: 221–232.
- Liddle, Matthew J. 2008. *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv*. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány. Budapest.
- Maszler Irén 2002. *Játépedagógia*. Comenius Bt.. Budapest.
- Márton Sára – Venter György 2019. Élménypedagógia és természettudományos tanulás. In: Fenyvesi Ottó (szerk.): *Történettudomány – Művészet – Pedagógia*. MTA VAEB. Veszprém. 172–184.
- Rocard, Michel – Csermely, Peter – Jorde, Doris – Lenzen, Dieter – Walberg-Henriksson, Harriet – Hemmo, Valerie 2010. Természettudományos nevelés ma: megújult pedagógia Európa jövőjéért. *Iskolakultúra*, 12: 13–30.

Melléklet

1. táblázat. A fajpóker szabályai példákkal

Rang-sor	A kártyák jelentése	Példa (a kártyákon található képek)
1	1 pár: pl. két emlős, vagy 2 madár, vagy két rovar (az ízeltlábúaknál az osztályokat vesszük figyelembe), 2 pókszabású, két féreg, két csalánozó. 1 pár akkor is, ha ez a két kép a játékos kezében van, vagy egyik kép a kezében van, a másik pedig az osztó által kitett lapokon látható.	Egyik képen a Császárpingvin, másik képen a Fülesbagoly
2	drill: pl. 3 emlős, 3 kétlélő, 3 rovar A drill és a lentebb bemutatott kártyák a fentihez hasonlóan nem csak kézben lehetnek, hanem az asztalon lévő kártyákkal is kialakulhat. Mindkettő ugyanolyan értékű.	Cickány-Zebra-Oroszlánfóka
3	2 pár pl. egy emlős pár és egy hüllő pár	Vörös róka és Házi egér egyik pár, a Nünüke és Hőscincér a másik pár
4	full: drill +1 pár	drill: Ponty, Kék cápa, Lesó harcra + 1 pár: Zöld gyík, Anakonda
5	kis sor (gerinctelenekből): egysejtű-szivacs-csalánozó-féreg-puhatestűek vagy szivacs-csalánozó-féreg-puhatestű-ízeltlábú	Papucsállatka-Balatoni szivacs-Füles medúza-Földigiliszta-Kék kagyló
6	nagy sor (gerincesekből): vagy sor: gerincesek halak-kétlélő-hüllő-madár-emlős	Keszeg-Barna varangy-Zöld gyík-Nandu-Oroszlán
7	póker: 4 egyforma (pl. 4 kétlélő, vagy 4 emlős vagy 4 rovar)	Denevér-Őz-Borz-Gnú
8	nagy póker: 5 egyforma (pl. 5 madár, vagy 5 emlős)	Kiwi-Gnú-Strucc-Papagáj-Pinty



Első játékkör



Második játékkör a módosított szabállyal

1. kép. TársasoZOO a Nyíregyházi Élmenyközpontban Fotó: saját (D. Tóth Márta, 2020)

Horváth Katalin

Őrségi terepgyakorlatoknál alkalmazott projektoktatás hatékonyságának vizsgálata a gimnáziumi korosztály tehetséggondozása során

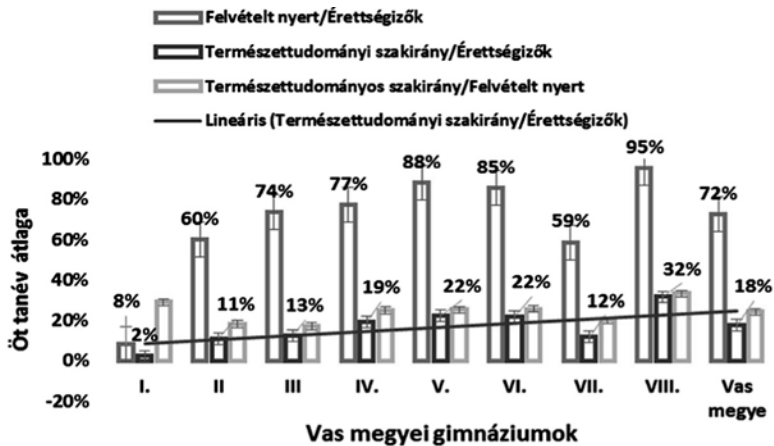
Bevezetés

A gimnáziumi korosztály környezettudatos magatartásának kialakítására súlyozottan a természettudományos tantárgyak ismeretanyagának elsajátítása során nyílik lehetőség. A fenntarthatóság lényegi megismeréséhez, a természeti és épített környezet állapota iránti, személyes felelősség kialakításához, kutatásalapú oktatásra, tevékenységorientált módszerek alkalmazására van szükség. A projektoktatás a környezetpedagógia oktatási stratégiájaként komplex, rendszerszemléletű ismereteket alakít ki. Új tanulási környezetben a terepgyakorlatok jelentősen gyarapítják a gimnáziumi tanulók ökológiai, természet- és környezetvédelmi ismereteit.

A fenntarthatóság a mindenkori emberi társadalom és a környezet egyensúlyi állapotának harmóniája által valósítható meg. Feltétele, a környezet állapotának fenntartásáért felelős, környezettudatos gondolkodású társadalom kialakulása. A közoktatás feladata olyan kompetenciák kialakítása, melyek által meggyőződéssé válik, a környezet iránti személyes felelősség. A globális problémák környezettudatosabb életvitelre, fenntarthatóságra figyelmeztetnek (Vida 2007). A fenntarthatóság pedagógiája a környezetpedagógia, mely a tudományok integrálásaként környezettudatos attitűdöket és viselkedésformákat alakít ki. (Kováts–Németh 2010: 97–105).

1. Vas megyei gimnazisták természettudományos szakirányú továbbtanulása

Az életpálya kiválasztása a gimnáziumi tanulók többségénél a középiskolás éveik alatt történik meg. A környezeti nevelés kulcskompetenciaként bizonyára kiemelt szerepet kapna az iskolák helyi tantervében. Vas megye hét gimnáziumában és egy környezetvédelmi szakképzőjében felmérést végeztem öt év érettségi, és felvételi eredményei alapján. Megvizsgáltam a természettudományi szakirányban egyetemi felvételt nyert tanulók arányát. Összehasonlításokat végeztem az érettségi vizsgát tett, a felvételt nyert és a természettudományos szakterületen tovább tanulók között (1. ábra).



1. ábra Öt év átlagának eredményei a vizsgált intézményekben
 Forrás: Saját szerkesztés

A minta 12-19%-a nyert természettudományos tudományterületekhez kapcsolódó, szakirányú egyetemi felvételt. Ez rendkívül alacsony, mivel az érettségizők súlyozottan az orvos és egészségügyi képzési területen folytatják tanulmányaikat.

2. Természeti, tájképi és kultúrtörténeti értékek megismerése terepgyakorlatok során

Biológia tantárgy érettségi vizsgakövetelményei az alábbi tartalmat fogalmazza meg: „Térképen ismerje fel hazánk nemzeti parkjait. Ismertesse a lakóhelyéhez legközelebb fekvő nemzeti parkot, ennek fontosabb értékeit.” Terepgyakorlatok során a környezettudatos magatartás kialakítása csak úgy lehetséges, ha az integrált szemlélet a természet- és társadalomtudományok komplexitásaként jelenik meg az ismeretelsajátítás folyamatában. (Kárász 1996: 117–128). Így a terepi vizsgálatok tárják fel a tanulók számára a vizsgált nemzeti park egyedi értékeit. terepmunka során az ökoszisztémák, biotópok vizsgálatával, az elemek részeinek elemzéseként, feltárja a rendszer egészének bonyolultságát is a tanulók előtt (Horváth 2015).

2.1. Fás és fátlan társulások cönológiai és vegetációdinamikai vizsgálatai

A terepgyakorlatok előtt a tanulóknak el kell végezni a terület történeti- ökológiai elemzését. Az előzetes anyaggyűjtés feltétele a terepi vizsgálat sikeres elvégzésének, a feltáruló összefüggések megértésének. A pedagógus kiemelt szakértelmét feltételezi a mintaterületek kijelölése. Kiemelt feladat, hogy a társulásra jellemző karakter és kíséző fajok mintaszerűen megtalálhatók legyenek (Soó–Zólyomi 1951). A tanulói feladatok a mintavételi kvadrátok kijelölése; állapotfelmérés felvétel időpontja, koordináták meghatározása, mintaterület jellemzése; cönológiai felvétel; borításbecslés; társulás természetvédelmi jelentőségének leírása; társulást veszélyeztető tényezők bemutatása; kezelési javaslat a társulás fenntartására.

2.2. Vízteni értékek vizsgálata

Komplex természettudományos szemléletmód kialakításának feltétele a vizek védelmének, ökológiai jelentőségének az ismerete is (Kárász 1996: 158–164). Antropogén eredetű terhelésének okai: népességnövekedés, ipari fejlődés, intenzív mezőgazdaság, pazarló életmód (Bodáné 2011: 471–481). Fontos, hogy a vizsgálatok a nemzeti park jellegzetes vizeire irányuljanak. A vízminőséget a makrogerinctelen fauna vizsgálatával, a Belga Biotikus Index alkalmazásával végezzék.

2.3. Talajvizsgálatok

A nemzeti park jellemző talajtípusaival ismerkedjenek meg. Mintavételek után a laboratóriumi vizsgálatoknál arra keressék a választ, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkezik a talaj. Alkalmazhatnak mikroszkópikus, oldhatósági és kémhatás vizsgálatot, lángfestés során az elemi összetételt. Célszerű Digitale Mikroszkopkamera USB 6. Mío. Pixel használatával jelentős mennyiségű képanyagot készíteni.

2.4. Tájképi értékek és tájhasználat vizsgálata

A tájnak természetes, mesterséges alkotóelemei egyaránt lehetnek. Fel kell tárni a táj fogalmi lényegét. A tájhasználat vonatkozásában két olyan társulás összehasonlító vizsgálatot kell elvégezni, melyben a tájhasználat módjának időpontjában eltérés van. Így a szukcesszió fo-

lyamatába is betekintenek a tanulók. Demográfiai adatokat gyűjtve következtetni tudnak a művelési ágak változásainak okaira. Megérteni, hogy a tájhasználat determinálja a növénytársulások diverzitását, faji összetételét.

2.5. Kultúrtörténeti értékek vizsgálata

A kultúrtörténeti értékek a történelem folyamán, az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi javak összessége. Olyan tárgyi emlékek, melyek egy természetvédelmi területen az ember és a természet kapcsolatát mutatja be, a helyi sajátosságok stílusjegyeinek megjelenítéseként. Szellemi értékek vonatkozásában a területhez kötődő hagyományok, tevékenységek, népies növény- és állatfajok nevei vagy ide sorolható a jellegzetes tájnyelv is. Egy táj karakterének fontos részét képezik az egyedi tájértékek. A természet védelméről szóló 1996.évi LIII. törvény definiálja az egyedi tájértéket, meghatározza nyilvántartásba vételének módját, valamint azt, hogy a településrendezési terv tartalmazza a felsorolásukat.

2.6. Génmegőrzés

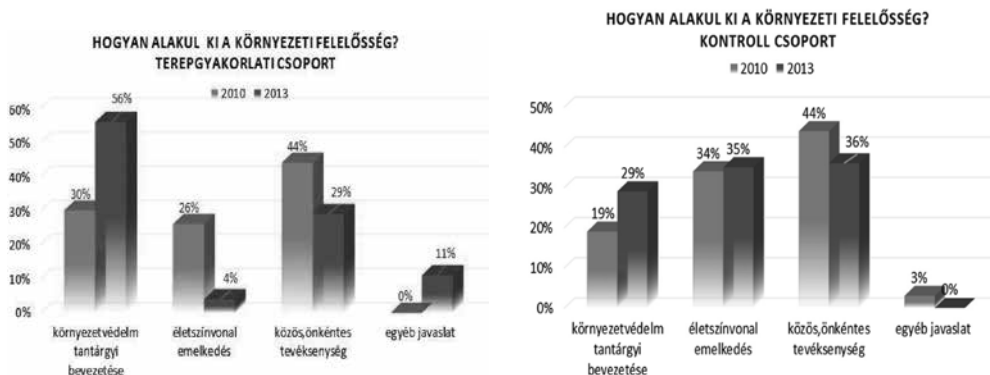
A természetvédelmi biológia kiemelt feladata a biodiverzitás megőrzése, genetikai, taxon és ökológiai szinten egyaránt (Standovar–Primack 2001). Ahhoz, hogy a faj genetikai diverzitása fennmaradjon, szükséges a faj genetikai erőforrásainak védelme (Mátyás–Bordács 1997).

3. Gimnazisták környezeti attitűdjeinek vizsgálata

A gimnáziumi korosztály környezeti attitűdjeinek vizsgálata empirikus kutatással történt. A kutatás során az egyik érettségi előtt álló osztály, a biológia tantárgy ismeretanyagának elsajátítása során, három éven át terepgyakorlatokon is részt vett, míg a másik osztály nem. A környezeti attitűdök, hároméves folyamatban történő feltárása azért történt meg, hogy feltáruljon, milyen szerepe van a terepi vizsgálatokra épülő tapasztalatszerzésének. Kérdés az is, hogy az attitűdök befolyásolása által, megváltozik-e a viselkedés a környezettudatos magatartás kialakítása érdekében. A kutatás célja, hogy a vizsgálati eredmények tudatosítsák a tanártársadalomnak a környezeti nevelés fontosságát. Segítsék elő, hogy a közoktatás intézményei mérlegeljék a saját munkájuk hatékonyságát, szembesüljenek a hiányosságokkal, próbálják azt korrigálni, legyenek képesek belátni, hogy a környezeti nevelés a fenntartható társadalom alappilléret képezi. A vizsgálat a gimnáziumi korosztály három évig tartó ismeretsajátítás folyamata kezdetén és végén mérte a teljes minta környezeti attitűdjeinek változását.

4. Globális és lokális környezeti problémák vizsgálata

A vizsgálat célja a környezet állapotáért érzett felelősség létének, mélységének feltárása, és az egyén aktív közreműködésének, célirányos cselekedeteinek megismerése (2–3. ábra).



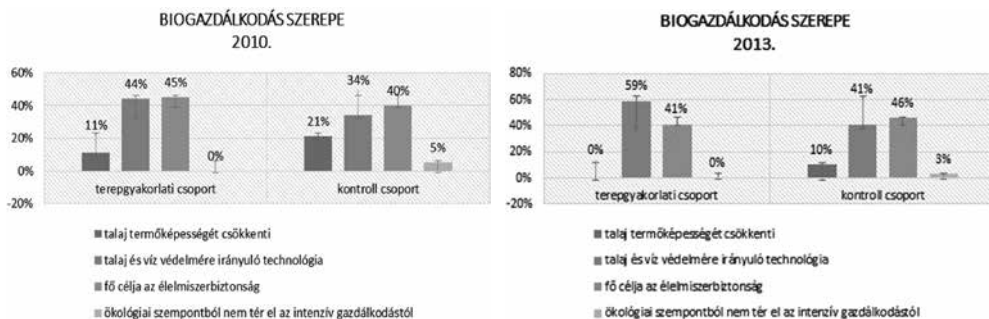
2–3. ábra. Terepgyakorlati és kontroll csoport válaszai a környezeti felelősség kialakulásáról
Forrás: Saját szerkesztés

Pearson-féle χ^2 próba alkalmazása során az összehasonlító vizsgálat feltárta, hogy a kérdésre adott válaszok vonatkozásában a terepgyakorlati csoport két mérése között szignifikáns különbség van. Igazolódott, hogy a terepei vizsgálatok során a személyes tapasztalatszerzés beépül a környezeti attitűdökbe, megalapozva a környezettudatos, cselekvő magatartást. Kiemelkedő eredmény, hogy a gimnazisták terepgyakorlati vizsgálataik által, eljutottak arra a szintre, hogy a környezeti felelősség kialakulását nem az éleletszínvonal emelkedésében, hanem a közoktatásban, a környezetvédelem tantárgyi bevezetésében látják. Második vizsgálatban megjelentek egyéb javaslatok is.

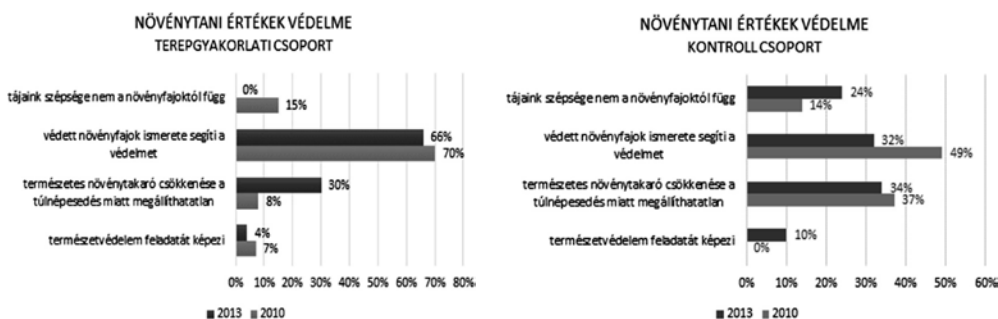
A kontroll csoportnál is látható változás a környezetvédelem tantárgyi bevezetésében. Az éleletszínvonal emelkedését és a környezet állapotának megőrzése érdekében végzett tevékenységet, azonos arányban látják a környezeti felelősség kialakulásának megoldásaként. Három év elteltével válaszaikban nincs szignifikáns különbség.

A környezeti attitűd érzelmi viszonyulásának feltárását vizsgálta a biogazdálkodás célját megfogalmazó kérdés (4–5. ábra).

Mindkét csoportban súlyozottan az élelmiszerbiztonsági célt jelölték meg. Az első mérés során ökológiai előtanulmányaik nem voltak. Jó megérzést sugallt, hogy a vegyszermentes gazdálkodást ismerve tudták, hogy ennek a technológiának nincs környezetterhelő hatása. A két csoport között nincs szignifikáns különbség. A terepgyakorlati csoport közül 59% jelölte meg a biotechnológia, ökológiai szempontból kiemelt jelentőségét. A kontroll csoportnál is volt 7%-os növekedés a három évvel ezelőtti méréshez képest, de ott az élelmiszerbiztonsági cél átlaga növekedett, továbbra is ez maradt a kiemelt válasz.



4–5. ábra. Teregyakorlati és kontroll csoport válaszainak megoszlása, 1. és 2. mérés során
Forrás: Saját szerkesztés



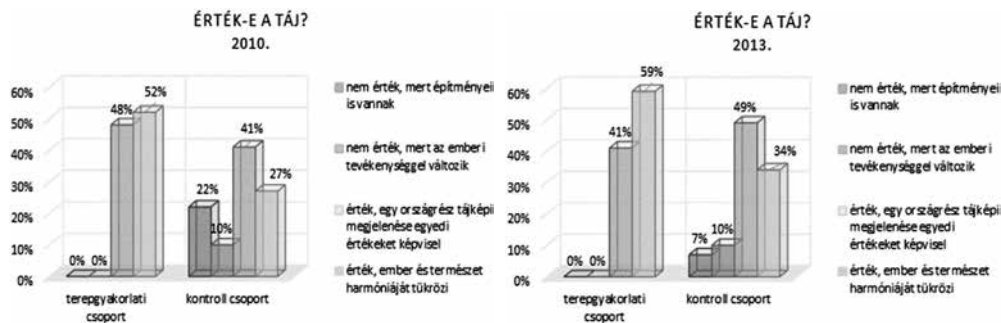
6–7. ábra. Teregyakorlati és kontroll csoport válaszainak megoszlása
Forrás: Saját szerkesztés

A teregyakorlati csoportnál két jelentős attitűd változást lehet kimutatni a második mérésnél. Felismerték, hogy a tájképi értékek szerves részét képezik a növénytani értékek (6–7. ábra). Válaszaikban aggodalom fogalmazódott meg, a túlnépesedés által az élőhelyek beszűkülése miatt. A két csoport válaszában a különbség szignifikáns.

A kontroll csoport nem mutatott változást. Úgy vélték, a táj szépségének nem feltétele a növénytakaró. 49% szerint, nincs szükség a növényfajok ismertetére a védelem érdekében. A második mérésnél is magas az arány 32%, számukra a túlnépesedés megállíthatatlan folyamat. A válaszadók 10%-a szerint, a növényfajok védelme a természetvédelem feladata.

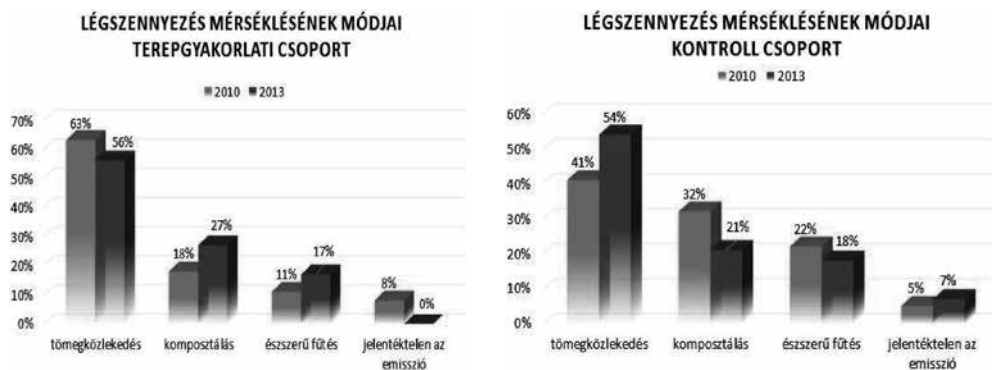
A táj nehezen értelmezhető fogalom (8–9. ábra). A 2010-ben végzett vizsgálat során a teregyakorlati csoport tagjai tudták, hogy a táj a természetvédelem és a környezetvédelem érték kategóriája is. A kontroll csoport 32%-a nem jelölte meg értékként.

Az első mérésnél igen, a másodiknál nem volt szignifikáns különbség a két csoport között. A teregyakorlati csoport mintájában kiemelkedő átlaggal (59%) jelent meg, ember és természet harmóniájaként, értékként a tájat. Megfelelő a minta másik felének (41%) jelölése, miszerint a táj, egy országrész jellegzetes értékeit, egyedi értéként jeleníti meg.



8–9. ábra. Terepgyakorlati és kontroll csoport válaszainak megoszlása
Forrás: Saját szerkesztés

A kontroll csoportnál a válaszadók 10%-a nem tekinti értéknek. Pozitív eredmény, hogy az első mérésben a minta egy ötöde gondolta úgy, hogy építmény nem lehet a táj része, a második mérésnél 7%. A levegő, mint abiotikus környezeti tényező, optimális összetételének fenntartása érdekében, a szennyezést gátló, preventív tevékenységek feltárása volt a cél (10–11. ábra).

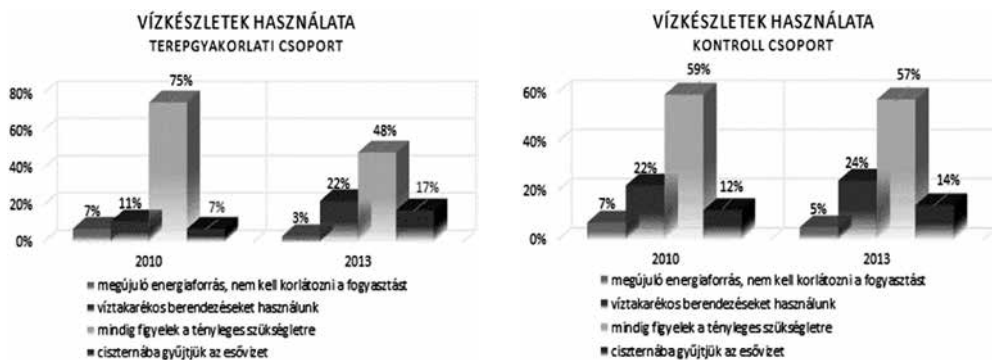


10–11. ábra. Terepgyakorlati és kontroll csoport válaszainak megoszlása
Forrás: Saját szerkesztés

A terepgyakorlati csoport környezettudatos magatartása, a légkör, élet szempontjából optimális állapotának fenntartása érdekében, három év viszonylatában fejlődést mutatott, a kontroll csoport eredményeit meghaladták. A vizsgálatunk kiemelt eredményeként, a tanulók több, mint fele a tömegközlekedést veszi igénybe.

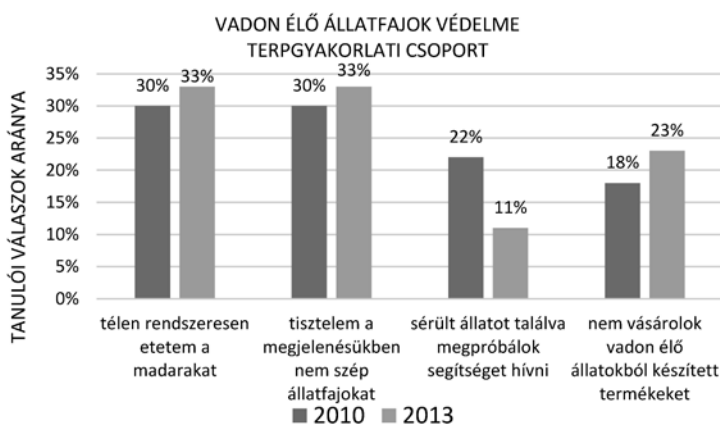
Hulladékok csökkentésének módjaként, a komposztálás fontossága, a válaszokban 9%-os növekedést jelentett a 2010-es vizsgálati eredményhez képest. A kontroll csoportnál a 2010-ben végzett vizsgálat 32%-os értéke, 21%-ra csökkent. Klímaváltozással kapcsolatos ismereteikre következtet az észszerű fűtés jelölése. Tudják, hogy elsődleges ok a fosszilis tüzelőanyagok elégetése, a szén-dioxid kibocsájtás. Ez az ismeret, csupán egy verbális beépülés, mivel

ennek az ismeretnek a tartalmi beépülése azt eredményezné, hogy otthonukban takarékoskodnak a hőenergia felhasználásával. A kontroll csoport válaszaiban a tanulók 7%-a gondolta úgy, hogy a légkör állapotromlása nem kizárólag antropogén eredetű, míg a terepgyakorlati csoportnál ezt egyetlen tanuló sem. A tanulók viselkedésbeli viszonyulásait vizsgáltuk a víz védelmével, takarékos fogyasztásával kapcsolatban (12–13. ábra).



12–13. ábra. Terepgyakorlati és kontroll csoport válaszainak megoszlása
Forrás: Saját szerkesztés

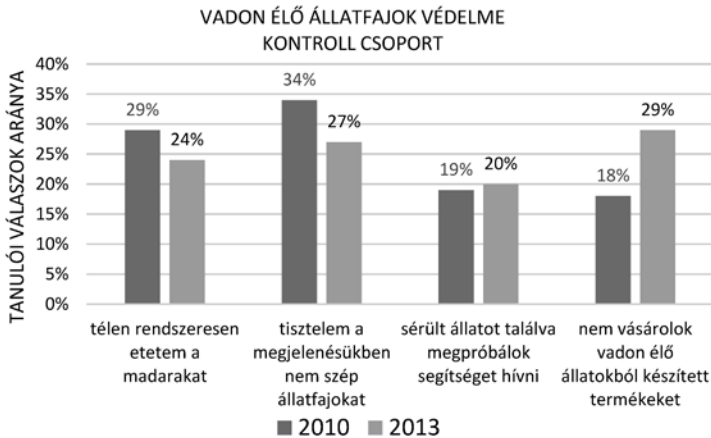
A terepgyakorlati csoport eredményei igazolták, hogy viselkedésükben környezettudatosabbak lettek. Az eltelt három év során 3%-ra csökkent azoknak a száma akik a víz, megújuló energiaforrás mivolta miatt nem takarékoskodnak vele. Az odafigyelés átlaga csökkent (48%), mert nőtt azok száma, akik víztakarékos berendezéseket használnak. A kontroll csoportnál minimális a változás, 2-2%-os. A környezeti attitűd viselkedésben megjelenő viszonyulásában változás nem volt. A környezettudatosság, viselkedésben megjelenő formáinak feltárását szolgáló utolsó kérdés az állatfajok védelmére irányult (14–15. ábra). Ismerniük kell, hogy hazánkban



14. ábra. Terepgyakorlati csoport válaszainak megoszlása
Forrás: Saját szerkesztés

az Erdőről és az erdő védelméről szóló 1996. évi LIV. törvény, célokat megfogalmazó 2. § (1) bekezdésében tartalmazza a fenntartható erdőgazdálkodás kritériumait.

A városban élő tanulók többsége különböző viselkedésformákkal képes hozzájárulni a zöldfelületekben élő állatfajok védelméhez. A terepgyakorlati csoportnál a három év pozitív változást eredményezett, tudatosabb vásárlók lettek, csökkent a sérült állatok iránti félelmük, tettere kész segítőkévé váltak.



15. ábra. Kontroll csoport válaszainak megoszlása

Forrás: Saját szerkesztés

A kontroll csoport második mérésénél csökkent a madáretetés gyakorisága. Az állatfajok iránti tisztelet a környezettudatos vásárlásnál jelzett növekedést. A két mérésnél nem volt szignifikáns különbség. Globális és lokális környezeti problémák mérséklését elősegítő környezeti attitűdöknél, és a viselkedésbeli megnyilatkozásaikban a terepgyakorlatokon részt vett tanulók felelősségteljesebben, környezettudatosabban gondolkodnak, cselekednek mindennapjaikban.

5. Természet- és környezetvédelmi attitűd viselkedésbeli megjelenése

A kutatás vizsgálati tartalma növény- és állatvédelemhez, víz-, talaj- és levegőtisztaság védelméhez, hulladékok kezeléséhez, tájvédelemhez és kultúrtörténeti értékekhez kötődött.

A vizsgálat arra a kérdésekre kereste a választ, hogy a környezeti attitűdök viselkedés formáiban kimutatható-e lényeges különbség a három éven át terepgyakorlatok által, tanulói vizsgálatokkal történő, személyes tapasztalatszerzéssel megerősített, ismeretsajátítás következményeként. Az összehasonlítás kétmintás t-próba alkalmazásával történt. Az első vizsgálat feltárta, hogy a két csoport átlaga nem különbözött lényegesen. A terepgyakorlati csoporté

magasabb volt (3,51), mint a kontroll csoporté. A két átlag között nem volt szignifikáns különbség. 2013-as mérés során a terepgyakorlati csoport átlaga (4,18) jelentősen magasabb volt, mint a kontroll csoporté (3,31). A két csoport átlaga, $p \leq 0,01$ szinten, $p = 2,876$ szignifikánsnak tekinthető (100%). A vizsgálat elemzése során igazolást nyert, hogy a terepgyakorlatok rendszeres módszertani alkalmazása megváltoztatja a környezeti attitűdök által viselkedést. További elemzések azt is vizsgálták, hogy kimutatható-e szignifikáns különbség a környezeti attitűdök viselkedés formájában a csoportokon belül, tehát a terepgyakorlati és a kontroll csoport tanulóinál, 2010-ben és 2013-ban adott válaszaik alapján. A vizsgálat egy mintás t-próba alkalmazásával történt. A teljes mintára vonatkozóan a két mérés átlaga (3,41; 3,67), $p \leq 0,001$ szinten lényegesen különbözik, tehát szignifikáns, szignifikancia szint értéke 100%. A terepgyakorlati csoport átlagai (3,51; 4,18) közti különbség $p \leq 0,001$ szinten, szintén szignifikánsnak tekinthető (100%). A kontroll csoport átlaga az első mérés során 3,35 volt, majd három év után eredményeik átlaga csökkent, 3,31 lett. A két átlag között nem volt szignifikáns különbség. A csoporton belüli vizsgálatok során igazolódt, hogy a terepgyakorlatok által az ismeretelsajátítás megváltoztatja a környezeti attitűdök érzelmi megnyilatkozásán túl a viselkedést, környezettudatosabb, aktív cselekvéssel társuló magatartást eredményez.

Összegzés

A tevékenységorientált módszerek alkalmazása elengedhetetlen eszköz a tehetségek kibontakoztatásában. A terepgyakorlatok során a gyakorlati tapasztalatszerzés által, személyes meggyőződésen alapuló attitűdváltozás alakul ki. Környezettudatosabb viselkedésük, környezethez való viszonyulásuk látványos fejlődésen megy keresztül a gimnáziumi évek során. A környezetük állapotáért kialakult felelősségük a terepgyakorlatok hozadékaként, ökológiai szemléletmódjuk fejlettségéből adódóan, a kontrollcsoport tagjaival szemben lényegesen magasabb szintű. Átlagaik alapján szignifikáns különbség mutatható ki, a terepgyakorlatokon részt nem vett tanulók környezeti attitűdjeinek vonatkozásában. A terepgyakorlati csoport esetében a 2010-ben és a 2013-ban végzett vizsgálatok során a környezeti attitűdök viselkedés formájában, csoporton belül szignifikáns különbség volt kimutatható $p \leq 0,001$ szinten. A kontroll csoport átlaga az első mérés során 3,35 volt, majd három év után eredményeik átlaga csökkent, 3,31-ra csökkent. A kutatás igazolta, hogy a csak elméleti úton történő ismeretszerzés nem alakít ki olyan viselkedés elemeket, melyek környezettudatosabb magatartást eredményeznek a felnőtté válás folyamatában.

Felhasznált irodalom

Bodáné Kendrovics Rita 2011. Az ökológiai szemlélet igénye és kialakítása. Módszerek a Környezetmérnök BSc képzés Vízminőség-védelem oktatásában. *Új Pedagógiai Szemle*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Budapest. 61. évf. 1–5. 471–481.

- Horváth Katalin 2014. A környezetpedagógia interdiszciplináris megjelenése terepgyakorlatok során. In: *Oktatás és tudomány a XXI. század elején*. Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmánykötet. Komárom 303–318.
- Horváth Katalin 2015. The Role of the Ecological Aspects of Sustainability in the Creation of Environment- Conscious Attitude. The Phytocenology of the Sudds in 'Őrség' Region. In: *Eruditio- Educatio*. 3/2015. (Volume/Jahrgang 10.) J. Selye University Faculty of Education. Komárno, 105–115.
- Kárász Imre 1996. *Ökológia és környezetelemzés. Terepgyakorlati praktikum*. Pont Kiadó. Budapest. 117–128. 158–164.
- Kilpatrick, W. H. 1951. *Philosophy of Education*. The MacMillan Company. New York. 222.
- Kováts-Németh Mária 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft. Kiadó. Pécs. 97–105. 105–108. 190–192.
- Mátyás Csaba – Bordács Sándor 1997. *Erdészeti génmegőrzési program kidolgozását kezdeményezi a Növényi Génbank Tanács Erdészeti Munkabizottsága. Erdészeti Lapok*, 132. évf. 4. 114–115.
- Soó Rezső – Zólyomi Bálint (szerk.) 1951. *Növényföldrajzi-térképezési tanfolyam jegyzete*. Országos Természettudományi Múzeum Vácrátóti Botanikai Kutatóintézetének és Növénytárának kiadása. Budapest. 108.
- Standovar T. – R. B. Primack 2001. *A természetvédelmi biológia alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 390–402.
- Vida Gábor 2007. Fenntarthatóság és a tudósok felelőssége. In: *Magyar Tudomány*. 12.

Pedagógiai gondolatok, reflexiók

Kormos József

A filozófia és az etika, mint sajátos tantárgy

Természetesen minden tantárgy sajátos a maga módján, A filozófia és az etika esetében ennek azért van jelentősége, mert nagymértékben eltérnek a közoktatás tárgyaitól. Ez az eltérés többszempontból is jelen van, ez akár a tárgyak tartalmi előírásaiban, a diszciplináris „háttér” jellegében, vagy akár a módszertani sokféleségben is jelen van. Az alábbi tanulmány ezeket a sajátosságokat mutatja be. (vö. Kormos 2018)

A filozófia és az etika sajátos jellege az alábbiak szerint határozható meg.

A két tárgy esetében nincs olyan egyértelműen elfogadott tudományos „mérce”, amely alapján a tárgyak oktatása történhetne. Sok tárgy esetén ez nem kérdéses pl. a matematika, fizika, biológia, de nagyrészt a történelem, magyar irodalom és nyelvtan esetében megvan az a tudományos „kánon”, ami alapján a tantárgy tematikája felépíthető.

A filozófia és az etika esetében az egyes irányzatok, nézetek elsőbbősége, nincs „eldöntve”. Sokkal kevesebb az a tudományos háttér, amiben egyetértés van, ezért a tananyag összeállítását nem kíséri teljes egyetértés. Különösen az etika tárgynál lehet kérdéses, hogy milyen jellegű megközelítés legyen a tananyag összeállításának alapszempontja. Ugyanis ezt meghatározhatják vallási, politikai vagy akár jogi szempontok is.

Az előzőek miatt is fel szokott merülni az a lehetőség, hogy a filozófia és az etika témái legyenek beépítve az egyes tárgyakba, olyanokba, ahol hasonló tananyag szerepel (történelem, biológia, fizika, magyar irodalom stb.). Ez több szempontból nem szerencsés megoldás. Egyrészt a tárgyak esetében nincs időkeret az új témák beépítésére. Másrészt a különböző szakos tanárok felkészültsége sem biztos, hogy megfelelő. Harmadrészt pont a filozófia és az etika rendszerező, közös alapot kereső, összefüggéseket vizsgáló jellege szűnne meg a tantárgyakban való tematikus és időbeli „szétosztás” miatt. Természetesen ettől függetlenül igaz, hogy minden tantárgy érint (bár különböző mértékben) filozófiai, etikai témákat, de itt a rendszerezésen, „együttlátáson” van a hangsúly.

A filozófia és az etika témájában és módszereiben más, mint a többi tárgy, de mégis mindegyikkel kapcsolatba kerül. E tárgyak komplex módon olyan kompetenciák fejlesztését segítik elő, amelyek a többi tárgyhöz „kapcsolják” őket. Szintézist teremtő, „tantárgyközi” szerepük miatt sokszínűséget, érdekességet, újdonságot vihetnek a tanulók és a tanárok mindennapi tevékenységébe.

A két tárgy sokkal inkább kapcsolódik a tananyagon túli, az iskolán kívüli „világhoz”. Az életvitelhez, a napi cselekedetekhez, döntésekhez való kapcsolódás miatt a két tárgy sokkal inkább tud olyan témákkal foglalkozni, amelyek nem csak diszciplináris szempontból fontosok. A két tárgy tanítása során pont az az egyik elérendő cél, hogy ne csak tudományként értelmezzék a tanulók a tananyagot, hanem olyan ismeretként, amit napi, konkrét helyzetekben is használni tudnak.

A két tárgy világnézeti, életvitellel kapcsolatos témákat tárgyal. Egyes kérdésekről más-más választ fogalmazhatnak meg a különböző vallási vagy politikai irányzatok. Ezek érzékenyen érinthetik a tanulókat, a szülőket, de még a tanárokat is (abortusz, eutanázia, szexualitás,

hagyományok elfogadása, életviteli szokások, öltözködés, ünnepek, szórakozási formák stb.). Nem lehet a tárgyak feladata, hogy „előírjon” kötelező megoldásokat (ahogy ez több tárgy esetében előfordulhat pl. a matematika „előírhat” megoldási módokat egy feladattípusra).

„A közoktatásnak, amikor a mindennapi életben nélkülözhetetlen etikai ismereteket kíván nyújtani, nem lehet feladata, hogy döntőbíróként lépjen fel a különféle meggyőződések vitájában. Éppen ellenkezőleg, tiszteletben kell tartania az egymástól különböző világnézetű emberek alkotmányos jogát ahhoz, hogy a saját erkölcsi elveiket követhessék, amennyiben ezzel nem sérül a mások emberi méltóságát, és a társadalmi együttélés bevett normáit.” (Lányi 2012: 93–94)

A tárgyak tanítása során (különösen az etika esetében) értékeket kell felmutatni, közvetíteni, rangsorolni. Az értékeknek kiemelt és nélkülözhetetlen szerepük van az ember életében.

„Az értékek belső világunk részei, formálói és irányítói, de szűkebb vagy tágabb társadalmi környezetünk minőségének meghatározói is.” (Pálvölgyi 2014: 22) A különböző értékekkel kapcsolatban valamilyen viszonyulást (elfogadás, elutasítást) kell kiváltani a tanulókból. Ez a fajta értékhez viszonyulás a tanár tevékenységét is megnehezíti.

Pedagógiai szempontból háromféle tanári „megoldás” lehetséges: az értéksemlegesség, az értéktisztázás, az értékartikuláció.

Az értéksemlegesség álláspontja szerint el kell fogadni, hogy a mai plurális társadalomban többféle legitím etikai értékrendszer létezik. A tanár ne foglaljon állást egyik mellett sem, ne rangsorolja őket és ne is viszonyítsa egymáshoz a többféle etikai értéket, normát. Ez reálisnak tűnhet, de az etika tárgy esetében, amennyiben a tanár a tantárgy értelmében, semmiben nem foglal állást, akkor hiteltelené és feleslegessé válik. A tanulók joggal érezhetik úgy, hogy a tanár nem is tudja a tantárgyát, vagy pedig a tantárgy nem ér semmit.

Az értéktisztázás álláspontja szerint a pedagógus alapvető feladata az, hogy segítse a tanulókat a saját etikai értékeik, normáik tudatos, körül határolható megfogalmazásában, mintegy a tisztázásában. A tanár elmondhatja a saját álláspontját is, de ennek inkább az a szerepe, hogy segítse a tanulókat a saját álláspontjuk pontosabb kidolgozásában, megfogalmazásában. Ez egyfajta gondolkodni tanítást jelent az etikai értékekről, normákról, melynek során fontossá válnak a tanári eljárások, módszerek is.

Az értékartikuláció álláspontja az előző kettőnek az előnyeit egyesíti. Itt fontos szerepe van az egyes etikai nézőpontok ütköztetésének a megbeszélésnek, a vitának. A tanulók ne csak rendelkezzenek saját etikai értékrendszerrel, hanem tudjanak mellette érvelni és tudjanak más nézőpontokkal szemben ellenérveket megfogalmazni. Ez a modell megpróbál „életszerű” lenni, ahogy a valóságos helyzetekben is előfordulnak viták az etikai helyzeteket illetően. A modell szerint kiemelt szempont, hogy a diákok a konszenzus keresést és az arravaló törekvést is gyakorolják, megtanulják. Itt igazából az etikai ítélőképesség és a felelős döntés fejlesztésén van a hangsúly. (Gönczöl 2012: 54–55)

A két tárgy tanítói/tanárai valamiképpen egy új „pozícióba” kerülnek. Sokszor a tanulók nem is nagyon tudják, hogy milyen módon viszonyuljanak a filozófia vagy az etika tanárhoz. Leginkább a tanár másik szakja határozza meg a viszonyulást. Érdekes módon élnek meg ezt azok a gyakorló tanárok, akik elkezdnek etikát is tanítani a meglévő szakpárjuk mellett. (Alexandrov 2015: 80–93) A tanár kevésbé a tudomány „képviselője” lesz a tanulók szemében, inkább a személyes, az emberi kapcsolat lesz meghatározó. Inkább nevelő lesz a tanár, mint tanító vagy oktató. A tanító/tanár a tan szótából következően valamiképpen a tanok átadója

(pl. vallási tanok átadása, ismertetése, magyarázása), mivel ő a tanok területén több ismerettel rendelkezik (tapasztalat, hagyomány mélyebb ismerete stb.). (vö. Balázs 2012: 482–488) Mivel a mai – a pluralizmust figyelembe vevő – kultúránkban nem sok közös „tanról” beszélhetünk – különösen nem a filozófia vagy az etika terén – ezért a kevésbé érvényesül ez a szerep (ez a szerep inkább érvényesülhet pl. a hittan tárgy esetében). Az oktató szerep sem annyira hangsúlyos, mint más tárgyaknál. Az oktatás a tudományos (racionális) „tudásanyag” átadása, mivel az oktató nagyobb tudományos (racionális) tudásanyaggal rendelkezik. A filozófia és az etika tárgy estében nem annyira valamilyen tudásanyag átadásán van a hangsúly (természetesen ez is jelen van), inkább bizonyos kompetenciák fejlesztésén, ezért ez a szerep is kevésbé érvényesül. vagyis a filozófia és az etika tanár inkább nevelő lesz.

A két tárgy tanítása nem valamiféle új, eddig nem ismert tudás vagy tevékenység átadását, gyakoroltatását jelenti (sok tárgy esetében erről van szó). Az ember már eleve a gondolkodási képessége miatt filozofáló lény. Nem azért filozofál, mert az iskolában megtanítják, és egyébként nem tenné, mert nem ismerné mi az. Az ember már eleve gondolkodik, keresi a magyarázatokat, az összefüggéseket. A legtermészetesebb az lenne, hogy a számára legtermészetesebb emberi tevékenység – a filozofálás, a gondolkodás, a miértek keresése – szerepel az iskolai tantárgyak között. És ugyanez érvényes az etika tárgyra.

„Az ember eleve erkölcsi lény – nem az erkölcsanórák teszik azzá. Ahogy egészségessé sem az »egészségre neveléstől« válnak a gyerekek: ... Az erkölcsi nevelés is ilyen: a gyerekek már valamilyen erkölcsös életet élnek, s az erkölcsan órái ezt segítenek elmélyíteni, begyakorolni, megvitatni, azaz töményebbé, reflektáltabbá tenni. Nem az erkölcsan tanára erőltet rá valami idegen dolgot, hanem a gyerek már erkölcsi lény – az erkölcsan a benne lévő erkölcsi igényességet, lelkiismeretességet szeretné karakteresebbé tenni.” (Papp 2015: 9)

A tárgyak, de kiemelten az etika esetében egy külön szempont lehet az, hogy gyerekekkel kell olyan „filozófiai” tevékenységet folytatni, amely igényli az összefüggések meglátásának, az általánosításnak, az elvonatkoztatásnak, a kérdések feltevésének a képességét is. A gyermekfilozófiai kutatások ehhez jó támpontot nyújthatnak. A gyermekfilozófia program (Phylosophy for Children) elindítója Mathew Lipman szerint a filozófiai gondolkodás kialakítása túl későn és nem helyesen történik

„Mivel a mi kultúránk szerint az az intelligens, aki a kérdésekre válaszolni tud, és meg tud oldani problémákat, nem pedig az, aki fel tudja ismerni, és meg tudja fogalmazni őket, ne is csodálkozzunk, hogy a filozófiát és a gyerekkort általában egymást kölcsönösen kizáró fogalmaknak tekintik.” (Jakab 2012: 102) A gyermekfilozófia program olyan eljárásokra hívja fel a figyelmet, amelyek az erkölcsan tanításánál is hasznosak lehetnek. Az etika tanárképzés kimeneti követelményei is hangsúlyozzák ezen szempontok figyelembevételét. Az etikatanár sajátos szakmódszertani ismereteinek egyike is erre vonatkozik.

„A gyermekfilozófia módszertanának alkalmazása, a mindennapos élethelyzetek, döntési szituációk elemzése, egyéni és csoportos anyaggyűjtés, esetelemzés, irodalmi és filozófiai szövegek feldolgozása, etikai kérdésekkel foglalkozó, korosztályhoz igazodó szövegek alkalmazása (mesék, szépirodalmi szövegek, novellák, regények, napi hírek feldolgozása) a felvetődő morális kérdések alapján.” (8/2013. EMMI rendelet)

A két tárgy egymáshoz való viszonya is kérdéseket vethet fel. Szerencsés lenne a két tárgy valamiféle összekapcsolása, együtt szerepeltetése. Eredendően is két összefüggő – az etika

a filozófia egyik ága – tudományról van szó. Diszciplináris oldalról nem túl jó megoldás a filozófia háttérbe szorítása az etikával szemben. Inkább együtt szerepelhetne a két tárgy valamiképpen.

„Át kellene gondolni az érettségi vizsga lehetőségét oly módon, hogy a gimnáziumokban komplex tárgyként jelenjen meg az etika és a filozófia, ...” (Takács 2012: 126)

Filozófiai háttér nélkül az etika tanítása hétköznapi moralizálásba, panaszok sorolásába, fontoskodásba, tévesen egyfajta lelki vezetésbe torkolhat. Etikai kérdések személyes, felelős megválaszolására nem szabályok, parancsok „lediktálásával” lehet felkészíteni a tanulókat, hanem a kérdés racionális, több szempontot figyelembe vevő átgondolásával, elemzésével. Ezért az etika tanításánál is nélkülözhetetlen a filozófiai „háttér” megléte (elsősorban a tanár részéről, hogy majd ezt közvetíteni tudja).

Az etikai témák filozófiai távlatból szemlélhetőek, úgy, hogy megfigyelhetőek legyenek az összefüggések az egyes etikai kérdések közt és feltárhatóak legyenek más hatások (politika, vallás, gazdaság, technika, életmód stb.). A morális jellegű cselekedetek, tevékenységek során szükséges a tágabb, távolabbi szempontok figyelembevétele. A „modern erkölcsi rövidlátás – Modern moral myopia” (Higgins 2011: 25) csak a napi, aktuális szempontokat veszi észre.

Erkölcsi kérdések nem válaszolhatóak meg filozófiai válaszok nélkül.

„Az a gondolat, hogy feltenni és megválaszolni egy erkölcsi kérdést egy dolog, és egészen más dolog feltenni és megválaszolni egy filozófiai kérdést az erkölcsről, elrejtetheti előlünk azt aényt, hogy ha kitartóan felteszünk bizonyos erkölcsi kérdéseket, rájöhethetünk, hogy addig nem tudjuk megválaszolni őket, amíg nem teszünk fel és válaszolunk meg bizonyos filozófiai kérdéseket.” (MacIntyre 1999: 29)

A konkrét gyakorlati erkölcsi cselekedetek mindig etikai elvekre vezethetőek vissza, különben nincs magyarázata a konkrét cselekedeteknek

„Az, amit »erkölcsként« bemutatunk, meg kell, hogy feleljen bizonyos etikai követelményeknek, ...” (Oelkers 1998: 15) Az etikai elvek, pedig filozófiai (metafizikai) magyarázatokra vezethetőek vissza. Így érthető és mutatható be az etika és a filozófia egymásra épülése.

Vannak olyan tevékenységformák, amelyek jellegzetesen a filozófiához és ebből is következően az etikához 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. Filozofálni, etikai témákról gondolkodni valójában azt jelenti, hogy szisztematikusan az alábbi „tevékenységeket” kerülnek előtérbe: tanulás, szövegértés, szövegalkotás, előadás, megvitatás, érvelés, kérdés, valamilyen magatartás és életmód.

A két tárgy tanításánál az előzőekből is következően nagyon hangsúlyos a „hogyan” tanítás a tárgyakat kérdése. Sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni azon módszerekre, amelyek közös tevékenységet, együttműködést, együtt gondolkodást igényelnek. Ennek legjobban az alábbi módszerek felelhetnek meg: megbeszélés, vita, projekt módszer, szimuláció, játék, szerepjáték, kooperatív módszer, gondolat kísérlet, ötletbörze, dilemma diszkusszió stb.

A módszerek kiválasztását befolyásoló tényezők:

- a megfelelő dokumentumok (jogszabályok, törvények, rendeletek, NAT, kerettanterv, helyi tanterv, tanmenet, óravázlat stb.),
- a szaktudomány (a filozófia és az etika tudomány jellegéből következő szempontok: logikai sorrend, hangsúlyok, kiemelkedő szereplők stb.),

- a tantárgy (a tantárgyak sajátos fejlesztési céljai: logikus gondolkodás, érvelés, szövegalkotás, tolerancia stb.),
- a pedagógia (nevelési elvek: tudatosság, célszemlélet, segítség, a személyiség figyelembe vétele stb.; nevelési célok: érett személyiség, felelős ember, kulturált ember stb.; oktatási törvényszerűségek: rendszeresség, fokozatosság, differenciálás stb.),
- a pszichológia (pszichológiai törvényszerűségek, életkori sajátosságok, lelki érettség stb.),
- a tanuló (a tanulók személyisége, szocializációs szintje, tudása, tanulási képessége, magatartása stb.),
- a tanár (személyes adottságok, képzettség, gyakorlat stb.),
- a környezet (épület, terem berendezése, technikai felszereltség stb.).

A két tárgy sajátos jegyei, jellegzeteségei meg is nehezíthetik a két tárgy tanítását, de ugyanakkor sok esetben egyfajta módszertani szabadságot, valamiféle „felszabadultságot” adhatnak a tanároknak. A tárgyak tanítása a tanár hozzáállásában, módszereinek megújításában és a tantestület együttműködésében, a kollegialításban is pozitív változásokat generálhat.

Felhasznált irodalom

- Alexandrov Andrea, Éger Gyöngyi, Fenyődi Andrea, Jakab György (szerk.) 2015. Tanári szemmel. Az erkölcsstan tantárgyról. *Új Pedagógiai Szemle*. 2015. 3–4: 80–93.
- Balázs Zoltán 2012. Etika – tanítás? oktatás? formálás? *Vigília*. 2012. 7: 482–488.
- Gönczöl Enikő, Jakab György 2012. Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*. 2012. 4–6: 54–55.
- Jakab György 2012. Erkölcsstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2012. 4–6: 99–110. (Az idézet eredeti helye Lipman, Matthew 1980. *Philosophy in the classroom*. Temple University Press, Philadelphia, 60.)
- Kormos József 2018. *A filozófia és az etika tanítása*. Akadémiai Kiadó. Budapest, <https://mersz.hu/kiadvany/364/>
- Lányi András 2012. Erkölcsóra az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 2012. 4–6: 93–94.
- Pálvölgyi Ferenc 2014. *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. L'Harmattan Kiadó. Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola. Budapest.
- Papp Miklós 2015. *Mozaik kövek az erkölcsi neveléshez*. Új Ember Kiadó. Budapest.
- Rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 8/2013. (I.30) EMMI http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008. EMM 2020. 09.10.
- Takács Márta – Kiss Anna 2012. Erkölcsstan és etika a filozófiaoktatás keretében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2012. 4–6: 125–128.
- Higgins, Chris 2011. *The Good Life of Teaching. An Ethics of Professional Practice*. Oxford. Wiley-Blackwell, 25.
- MacIntyre, Alasdair 1999. *Az erény nyomában*. Budapest. Osiris. 29.
- Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Budapest. Vince Kiadó.

Jaskóné dr. Gácsi Mária

Gondolatok a 21. század pedagógiai nehézségeiről

Bevezetés

Rengeteget változott a világ az elmúlt 20-30 évben. Bármerre nézünk, ezt tapasztaljuk. Egyre több minden gépesített, sőt okosított. Életünk, tájékozódásunk központi eleme lett az internethasználat. A videócset elterjedésével végleg legyőztük a távolságokat, bármikor beszélhetünk bárkivel, tartózkodjunk a világ bármelyik pontján. A moziban a 3D után a 4D is megjelent, a számítógépes játékok szimulációs szemüveggel 3 dimenziós élményt biztosítanak, egyszerűen nézünk TV-t, írunk a telefonunkon üzenetet és játszunk a számítógépünkkel. A 30 évvel ezelőtti „offline” gyerekekhez képest a mai „multitaskingoló” tizenévesek nagyon másképp élik a hétköznapijaikat, más módokon és csatornákon kapcsolódnak egymás tevékenységeihez.

A robbanásszerű változás minden generációt másképp érintett. Soha nem volt még nagyobbra nyílvá a szakadék a különböző életkorú személyek között. A mostani ötveneseknek még új élmény volt a televízió, ami csak meghatározott időben sugárzott fekete-fehér adást. A mostani harmincasok tizenévesen kezdtek olyan mobiltelefont használni, ami már sms-t is tudott küldeni és a betárcsázós internettel viaskodott, ha meg akarta nézni az iwiw-üzeneteit otthon. A mostani tizenéveseknek pedig alapvetés, hogy közösségi oldalakon kommunikálnak és a zsebükben hordják a 4 G-t. Sosem volt még különbözőbb az egymást követő generációk gyerekkora.

Mindezt azért jegyzem meg, mert ezt a gyors változást nem követte az iskolarendszer, a pedagógia gyors átalakulása. A mai napig alapjaiban ugyanaz a típusú oktatás zajlik a közintézményekben, ami anyáink és nagyszüleink tanulását is segítette. Történt persze némi elmozdulás, a legtöbb intézményben van internethálózat és okostábla, a tanulási folyamatot újragondolták, elsődlegesen a konstruktív pedagógia elvei mentén. A tanulásra sokkal inkább egy olyan folyamatként tekintünk, amelyben a tanulóknak nagyon is aktív és nem passzív befogadói szerepe van. A mai pedagógiai szemlélet szerint, az ezredfordulón megfogalmazott gondolat Nahalkától a fentiekre vonatkoztatva így szól: „valójában a saját értelmezési kereteinek alakításáért maga a tanuló ember viseli végső soron a felelősséget. Csakis az ő tevékenysége részeként formálódhat ez a kognitív rendszer, a külső feltételek, így a tanítás segítheti vagy gátolhatja ezt a folyamatot, de nem vezérelheti. A másik ember értelmezési kereteihez közvetlenül nincs hozzáférésünk, a konstrukció rendkívül személyes folyamat.”¹⁰ (Nahalka 1997: 25).

¹⁰ Falus Iván a tanulásról részletesen ír az általa szerkesztett *Didaktika* c. művében. A tanulás nem más, mint a „tudásnak a megismerő elmében való létrehozása.” Falus továbbá azt is írja, hogy a „gyerekeket a tanulás során olyan helyzetekbe kell hoznunk, amelyekben mozgósítaniuk kell hétköznapi tapasztalataikat, nem tehetik meg, hogy meglévő kognitív struktúráikat az értelmezési folyamatban figyelmen kívül hagyják.” Falus 2003:126. o.

Ugyanakkor a magyarországi tanártársadalom előregedőben van¹¹, a pedagógusok nagy része ötven fölötti és a fiatalabbak is az ő módszertanukat veszik át, kevés kivételtől és kísérlettől eltekintve. Nem segíti a pedagógiai szemlélet változását az újonnan bevezetett NAT sem, hiszen irányelvei ellenére korántsem mozdul el akkorát, amekkorát a mai világban kellene. A könnyen belátható változások ellenére ugyanakkor elmondható: „Az új problémák és kihívások áttekintése során erősödött bennem az a felismerés, hogy a neveléstudományi alapproblémák köre nem is igazán változott az elmúlt időszakban.”¹² Benedek András az előbb idézett, figyelemfelhívó előadásában rámutat arra is, hogy átalakult a közösség és az egyén közti kapcsolat. Más módon és más mértékben várhatnak biztonságot a közösségtől. Sokan szembesültek az öngondoskodás szükségességével. Mindent áthat a verseny, más funkciója lett az együttműködésnek és a szolidaritásnak. Elmondhatjuk tehát, hogy az a szervezet, amit iskolának nevezünk, nincs könnyű helyzetben a 21. században. Van, hogy a konzervativizmusba menekül, van, hogy ötletszerűen, spontán reagál, mindenesetre küzdelmet folytat azért, hogy a jelen körülmények között meg tudja állni a helyét.

Különösen nagy terhet rónak az oktatásra a globális folyamatok, a gazdasági-munkaerőpiaci változások és maga a kapitalizmus is. Megfigyelhető, hogy a manapság divatos pedagógiai hívószavak, módszertanok tulajdonképpen a piacgazdaságban sikeresen működő egyén képzését segítik sokkal inkább, mint a reflektív gondolkodás kialakítását. Így aztán napjaink pedagógiáról való gondolkodásának főbb fogalmai, az individualizáció, a life-wide learning, a kompetencia alapú oktatás, az esélyegyenlőség és integráció, valamint az inklúzió.

1. Modern pedagógia

Ezek gyakorlatba ültetéséhez olyan módszertanokat dolgoztak ki, mint például a kis csoportos támogató tanulás, a kooperatív munka, a differenciáláson alapuló oktatás, a személyre szabottság és a tapasztalatiság előtérbe helyezése.

Ezek rejtett módon nevelnek a „többlettermelésre való vágy felkeltésére”. Például azzal, hogy a nevelődés során hozzászoktatnak az elidegenedéshez az egyéni tanulási utak kialakításával, illetve csapatmunkára szoktatnak a vállalati életben is megjelenő kooperáció gyakoroltásával, és még sorolhatnánk. (Tóth 2016: 37).

Nem azt állítom, hogy a mai modern pedagógiai gondolkodású tantestületek hátsó szándéktól vezérelve próbálnak tömegtermékeket előállítani a tanítványaikból, csupán a mindent

¹¹ Forrásként említi a KSH adatait a portfolio.hu: „A gyermekkorúak aránya folyamatosan csökkent az elmúlt évtizedekben. Ennek üteme az 1990-es években felgyorsult. 1990-ben még a népesség 20,5%-a volt gyermekkorú, az előzetes adatok szerint 2019-ben már csak 14,6%-a, annak ellenére, hogy az elmúlt években a termékenységi ráta emelkedett. Ezzel párhuzamosan az időskorúak aránya folyamatosan, 13,2%-ról 19,4%-ra nőtt. A népesség öregedési folyamatát mutatja, hogy 2006 óta már több az időskorú, mint a gyermekkorú.” <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20190831/hamarosan-összeroppan-a-magyar-tarsadalom-dermeszto-abrakon-a-valosag-335865#> Letöltés: 2020. 08. 01.

¹² Benedek András, *A 21. század nevelési kihívásai*, <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/15-kiadvany-2011/448-2011-dr-benedek-andras-a-21-szazad-nevelesi-kihivasai> Letöltés: 2020. 07. 27.

átszövő piaci szempontú gondolkodásmód tanulásmódszertani hatásaira szerettem volna rámutatni.

Azt is látnunk kell, hogy az iskolának manapság két, egymással majdhogynem ellentétes funkciót is be kell töltenie. Az egyik a fejlődést támogató hagyományok megőrzése; a családhoz és a nemzethez való tartozás tudatának kialakítása. A másik viszont a multikulturális lét és gondolkodás, valamint az Európai unióhoz való tartozás érzésének tudatos fejlesztése. Szerencsés esetben (sajnos nem mindenhol) egy mai iskolában középpontba kerülnek a non-formális tanulási formák, mint például az egymástól való tanulás, a horizontális tanulási helyzetek. IKT eszközök használatával és szélessávú internettel a tanítás gyakorlata és a tanulási környezet is átalakul. A közösségi terek is kiterjedtek, áttevődtek az online térbe, az új együttműködési formák új pedagógiai módszereket kívánnak, ugyanakkor új lehetőségeket is rejtenek (Szőke-Milinte 2020). De mindenki sikeres lesz-e egy ilyen munkaerőpiacra dolgozó rendszerben?

A fentebb említett szakadék azonban nem csak a generációk között tárul egyre szélesebbre, az egyes korcsoportokon belül is rendkívül nagy különbségeket találunk, amelynek elsősorban a kulturális, illetve az anyagi erőforrásokban való nagyon eltérő részesedés az oka. Egy tanulmányában Varga László egyenesen azt állítja, hogy a szegénység a legalapvetőbb hátrány, s minden további gond ebből fakad; így az iskolai teljesítménnyel és magatartással kapcsolatos problémák, az alacsony neveltség, a munkanélküliség, a különböző önromboló viselkedések, mint amilyen az alkoholizmus is, valamint az agresszív viselkedés is. Ennek ellenszere az lehetne, ha a köznevelés első éveiben fiskális és szellemi befektetéssel élnénk, ezzel ugyanis megállítható volna a szegénység újratermelődése. (Varga 2009: 11). Mit is tesz az iskolarendszer a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatásáért, a negatív kör megtöréséért, ami a társadalomba való beilleszkedést és az abban történő boldogulást illeti?

2. Egyenlő oktatás

A köznevelés elviekben mindenki számára elérhető, sőt kötelező. Ráadásul a tudásmegszerzés olyan terepe, amire mindenki egyenlő eséllyel lép. Az általános iskolába érkező gyerekeknek látszólag nincs szüksége előképzettségre, illetve, amire mégis, azt a kötelező óvodai nevelés biztosítja számukra. Elviekben mondom, mert a valóságban ez sajnos egyáltalán nem az egyenlőség mentén valósul meg. Foucault szerint hiába illet meg mindenkit – legalább is jog szerint – az egyforma oktatás, tapasztalhatjuk, hogy a gyakorlatban korántsem egyenlően oszlik el az egyének között a színvonalas iskolák elérhetősége. Az oktatási rendszer tehát sokkal inkább akadályoz és újratermeli az egyébként is meglévő egyenlőtlenségeket (Foucault 1998: 62). Felber Tamás így foglalja össze azt, amit Foucault ezzel kapcsolatban kimutatott: „a diskurzusokat minden társadalomban ellenőrzés, válogatás, a kiküszöbölés súlyossága szerint osztályozzák, válogatják, tiltják.” (Felber 2007: 74). Vagyis az oktatási intézmények sokkal inkább a társadalmi rend őrei, mintsem a társadalmi mobilizáció elősegítői jelenlegi formájukban.

3. Korlátozott kód, nyelvi stigmatizálás

Foucault szerint már a 18. században megfigyelhető az a jelenség, miszerint azokat a beszélőket, akik nem felelnek meg a hallgatóságos társadalmi konvencióknak, kinevetik, oktalannak, butának nézik. Manapság is hasonlóan gondolkodunk a nyelvi normákról. Furcsának és szóragoztatónak tartjuk az idegennyelvi akcentust, illetve a tájnyelvi artikulációs vagy szókincsbeli eltéréseket is kifigurázzuk, megszóljuk, az oktatásban pedig tiltjuk a használatukat.

De nem is csak a kirekesztő viselkedéssel van probléma akkor, ha a nyelvhasználati különbségekről beszélünk, hanem sokkal inkább arról a 20. század végén felfedezett, de sajnos még a mai oktatásban is nagyon fajsúlyos problémáról, ami a korlátozott nyelvi kóddal rendelkezők boldogulását illeti. Nem nehéz elképzelnünk, hogy egy olyan gyermek integrálása a mai digitáliákkal kacérkodó (bár a világban történő ugrásszerű változáshoz képest még mindig nem eléggé progresszíven fejlődő) iskolákba a nyelvi hátránnyal induló gyerekek lemaradása behozhatatlanul nagy az átlagos körülmények közül érkező, köznyelvet beszélő és otthon is számítógéppel, internettel rendelkező családokból érkező tanulókhöz képest. Erre mindenképpen érzékenynek és felkészültnek kell lennie egy mai pedagógusnak saját gyakorlatában, hiszen a családi környezetben megtanult nyelvi kódok segíthetik vagy akadályozhatják a társadalomban való előrejutást. Ha pedig a pedagógus a saját viszonyulásában nem teszi reflektívvé az ehhez való viszonyát, nem foglalkozik a tanulók közötti eltérésekkel, az a meglévő egyenlőtlenségeket erősíti fel végeredményben. (Jánk 2017: 32).

Amikor tehát egy alacsony iskolázottságú, rossz gazdasági háttérrel rendelkező család gyermeke a köznevelés rendszerébe kerül, legalább három gátló tényezővel találja szemben magát. Először is nyelvi hátrányban van, hiszen a korlátozott nyelvi kóddal szemben az iskolában használt köznyelv és pláne a tankönyvekben szereplő egyszerűsített tudományos nyelvezet olyannyira érthetetlen számára, mintha idegen nyelven kellene az alapvető tudást elsajátítania. Másodsorú nagykorlátozott módon rendelkezik kulturális háttértudással és szocializációval, a társadalmi normákkal sem feltétlenül van tisztában, ezért rögtön rossz magaviseletűnek és neveletlennek tűnik, holott csak eltérő szokásrendhez tanult meg illeszkedni. Harmadrészt pedig valószínűleg nem hozza otthonról a digitális kompetenciák alapjait, hiszen olyan helyről érkezik, ahol a családban nincs számítógép, internet, vagy ha van is, annak használata nem tudatos.

Az itt felsorolt hátrányokkal induló tanulók rövid időn belül motiválatlanná válhatnak, hiszen a tudáshoz való hozzáférésük eleve szinte ellehetetlenül, illetve, amit mégis meg tudnak érteni, azt is nehezen képesek saját szavaikkal visszaadni.

4. Nyelvi alapú diszkrimináció

Az ebből adódó problémák azonban tovább halmozódnak. Hiszen a nyelvi hátrány nem merül ki az információhoz való korlátozott hozzáférésben, a normától eltérő nyelvhasználót a környezete negatívan ítéli meg, könnyen válik tehát nyelvi diszkrimináció áldozatává.

A magyar oktatásban máig is jelenlevő rossz beidegződés a nyelvhasználattal kapcsolatos: a tájékoztatás helyett a tiltások alkalmazása. Szüleink, mi és a mostani általános iskolások is megtapasztalják a tanárok tiltásait és felszólításait, amelyek a helyes nyelvhasználatra, azaz a köznyelvi normához való hozzáidomításra hivatottak. Hamar belénk kódolják, hogy nem *nákolunk* vagy *süksökölünk*, hogy nem kezdünk *háttal* mondatot és hogy nincs olyan, hogy *deviszont*. Ezeket a nyelvhasználati módokat ahelyett, hogy tájékoztató és leíró jelleggel (ahogy egyébként a leíró nyelvészet is teszi), eltérő nyelvhasználati gyakorlatokként megismernénk és helyén kezelnénk, a tanulatlanság és bárdolatlanság jeleként rögzítjük a gyerekekben. Nem meglepő, hogy ezután ők azt a butaság jeleként értelmezik a saját életükben, azaz nyelvi diszkriminálóká válnak.

A korlátozott nyelvi kóddal rendelkező tanuló hamar megtapasztalja kirekesztettségét, jó esetben igyekszik a normákat minél előbb elsajátítani, mind viselkedésében, mind gondolkodásában az iskola által elvártakhoz igazodni. Ez kell ugyanis ahhoz, hogy társai és tanárai (!) elfogadják őt. Ehhez azonban nagyon ritka esetben kap csak külön segítséget, így pedig könnyen válik első körben sikertelenné a beilleszkedésben és iskolai teljesítésben, másodsorban pedig motiválatlanná a csoporthoz tartozás akarásában.

A kirekesztéssel kapcsolatban érdemes tisztában lenni azzal, amire Ferge Zsuzsa évekkal ezelőtt rávilágít; „ha az individuum egyedi jellegzetességei miatt fogad el, vagy utasít el egy másik individuumot, akkor nem beszélhetünk másság-tudatról vagy -szemléletről. A másság-szemlélet esetében az individuum valamilyen stigmatizált csoport-sajátosságot hordoz, és e csoport-sajátosság miatt válik elutasítottá. Az az egyén, akinek szociális percepciójában dominánssá válik a másság-szemlélet, a csoportjellegzetességeket előbb észleli, mint a személy egyedi tulajdonságait” (Ferge 1999: 48). Így pedig esély sincs arra, hogy a stigmatizált személyeket a közösség vagy az egyes személyek egyéni értékei és teljesítménye alapján ítéljék meg.

Az iskola sok esetben stigmatizálja és rossz tanulóként tartja számon azokat a gyerekeket, akik rosszabb háttérből érkeznek, hiszen rosszabbul fejezik ki magukat, gyakran magatartás-problémák állnak a háttérben és a fent említett okok miatt a kezdetekkor biztosan gyengébben teljesítenek (akkor is, ha magukhoz mérten akár még gyorsabban is fejlődnek, mint társaik). Sok esetben valamilyen funkciózavart próbálnak feltárni a gyerekeknél, és – régebben egyszerűen lassú eszűnek vagy túl elevennek elkönyvelt tanulókat – az ADHD, SNI, BTMN, figyelemzavaros, diszlexiás, diszgráfias, diszfáziás, diszkalkuliás, hiperaktív, vagy az autizmus spektrumzavar kategóriába sorolják. Az ilyen típusú problémával diagnosztizált gyerekek százalékos aránya évről évre nő, ahogyan a KSH adatai is mutatják.¹³ Ennek hátterében állhat

¹³ <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf> 2020. Letöltés: 07. 10.

egyszerűen az, hogy nagyobb figyelem irányul az ilyen eltérésekre, így aztán egyre több tanulót szűrnek.¹⁴

Kérdéses, hogy ez a gyakorlat milyen hatással lesz a szűrt tanulók iskolai előmenetelére és boldogulási lehetőségeikre. Segíti-e ez valamilyen módon a felzárkózásukat, vagy sokkal inkább különkezelésük ellehetetleníti azt. Csak egy példát végiggondolva: a diszgráfias gyerekek az iskolarendszerben maradnak ugyan, de könnyebb feladatokat kapnak, több idejük van megoldani azokat, így aztán nem is érik utol a normál tanmenetben haladó társaikat az iskola végére sem. Ez fenntartja vagy javítja vajon a gyerekek közti különbségeket? Nem egyszerűbb a pedagógusnak, ha meghagyja lassúnak és nehézkesnek a hátrányos tanulókat?

Összegzés

Írásomban igyekeztem érintőlegesen rámutatni a 21. századi pedagógia legaktuálisabb nehézségeire. Az egyenlőnek hitt esélyek egyenlőtlenségére. Mindezeket most csak felvillantani volt lehetőségem, a téma bővebb kutatást érdemelne. S a magyarországi oktatás legaktuálisabb, legnagyobb problémájára már ki sem tértem, nevezetesen arra, hogy mekkora társadalmi/gazdasági veszélyeket hordoz a falusi iskolák egyenlőtlen színvonala és sorra történő bezárása. Így a peremvidéken élő tanulók egyre ritkább esetben részesülhetnek megfelelő oktatásban. És ott van még a speciális tanrendű vagy pedagógiai programú iskolák ellehetetlenülése is. Bőven van miről gondolkodnunk manapság a 21. századi iskolákban és azon kívül is.

Felhasznált irodalom

- Benedek András 2011. *A 21. század nevelési kihívásai*,
<https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/15-kiadvany-2011/448-2011-dr-benedek-andras-a-21-szazad-nevelesi-kihivasai> Letöltés: 2020. 07. 27.
- Falus Iván 2003. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest 120–130.
- Felber Tamás 2007. Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáló hatalomgyakorlás hálózata. *Új pedagógiai Szemle* 2007., 57. évf., 11. sz. 73–80.
- Ferge Zsuzsa 1999. *Szegénység, depriváció, a szegénység kultúrája*. Gondolat Kiadó. Budapest 48.
- Jánk István 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle* 3. 32.
- Michel Foucault 1998. A diskurzus rendje. In.: Michel Foucault: *A fantasztikus könyvtár*. Ford.: Romhányi Török Gábor. Pallas Stúdió – Attraktor Kft., Budapest 62.
- Nahalka István 1997. *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I.*, *Iskolakultúra* 2. 25–26.

¹⁴ Az említett témában olvashatunk például itt is:

<https://abcug.hu/mitol-lesz-egyre-tobb-sajatos-nevelesi-igenyu-gyerek/> Letöltés: 2020. 07. 10.

- Szőke-Milinte Enikő 2020. Tanulási környezetek sajátosságai a 21. században. In: szerk. Imre Anna – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (Szerk.) *Dialógusok határtalanul. A pedagógiai kultúraváltás kérdései*. Szaktudás Kiadó Ház.
- Tóth Tamás 2016. A társadalmi egyenlőtlenségek termelése. A neoliberális oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében. *Új pedagógiai Szemle*, 3–4, 66. évf., 22–41.
- Varga László 2009. Gyermeklét a 21. században = Megismerés és elfogadás. *Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*, szerk.: Kállai Ernő és Kovács László, Nyitott Könyvműhely. Budapest 11.

Internetes hivatkozás:

<https://www.portfolio.hu/gazdasag/20190831/hamarosan-osszeroppan-a-magyar-tarsadalom-dermeszto-abrakon-a-valosag-335865#> Letöltés: 2020. 08. 01.

Pálkuti Anikó

Szent Benedek Regulája a XXI. századi oktatás irányítóje

„Csak aki a régit ápolgatva ismeri meg az újat, csak az lehet mások tanítójává.” (Confucius)

Bevezetés

Régi és friss szakirodalmak, bencés lelkeségi füzetek, konferenciaanyagok, interjúk és nem utolsósorban Szent Benedek Regulájának tanulmányozása szolgáltatták a kiindulópontot ehhez a publikációhoz. A tanulmány megírásának indítékai érzelmi kötődésen és a hivatás szeretetén alapulnak, amelyeket írója a Szent Mór Bencés Perjelség által fenntartott győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium irányában tanúsít.

Az első hipotézis így hangzik: a napjainkban oly népszerű mentorálás, coaching több évszázados hagyománnyal rendelkezik, s gyökerei kimutathatók a bencés rend alapítójának, Szent Benedeknek a tevékenységében is. A középkori műveltséget Szent Benedek rendjének tagjai alapozták meg egy olyan korszakban, amikor a Nyugat-római Birodalom bukása után szétesés, hanyatlás figyelhető meg Európában. Nem véletlen, hogy az öreg kontinens védőszentjeként is tekintünk rá. A bencés szerzetesi közösségekben talált legelőször támogatásra a szellemi munka, jelmondatuk szerint élnek ma is: „Ora et labora!”, azaz „Imádkozzál és dolgozzál!”

A második hipotézis: a fenti jelmondat és az általa sugallt értékrend napjaink „kizökkent világában” is irányítóként viselkedik.

A bencés iskolák ma is megtalálhatóak a világon és hazánkban, két gimnáziumuk Pannónhalmán és Győrött töretlen népszerűségnek örvend. A VI. századtól a XXI. századig fennmaradásuk záloga a hagyomány és az innováció. A titok nyitja a benedeki Regula, amely nemcsak az oktatásban dolgozók számára hasznos olvasmány, de tanulságos és követendő a vezetési alapismeretek iránt érdeklődő munkavállalóknak is.

1. Szent Mór Bencés Perjelség iskolája

A Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium Győr belvárosában helyezkedik el. 1626-ban alapították, 1627-től folyamatosan működik, azonban a külső történelmi környezet hatására sok-sok átalakuláson ment keresztül. 1627-től 1776-ig a jezsuiták, majd átmenetileg a győri püspökség fennhatósága alá került.

1802 óta a Szent Benedek-rendi iskola a mai napig, két év kihagyással: 1948-ban az iskolák teljes körű államosításakor két évig Czuczor Gergely Állami Gimnáziumként létezett. 1950-ben az állam és a Katolikus Egyház közötti megállapodással katolikus iskolaként maradt fenn a szocializmus idején, amikor is egyike volt az ebben az időszakban Magyarországon működő nyolc katolikus gimnáziumnak. Az 1970-es évek közepéig bencés szerzetes tanárok oktattak az intézményben. A szerzetesek számának csökkenése és az 1990 után kibővült iskolai struktúra egyre több „világi” tanár bevonását hozta magával. Jelenleg a szerzetes tanárok aránya kb. húsz százalék a nevelőtestületen belül, ők az iskola vezetésében, a hitoktatás és a kollégium felügyeletének munkájában vesznek részt.

Az eredetileg jezsuita gimnázium fenntartója 1802-től a Pannonhalmi Szent Benedek Rend, jelenleg használatos hivatalos nevén a Magyar Bencés Kongregáció Pannonhalmi Főapátsága volt. A CGBG 2012-2013. tanéve új fenntartóval (Győri Szent Mór Perjelség) és új igazgatóval indult.

2. Szent Benedek élete és Regulája „szűrőkön” át

A bencés közösségeket Szent Benedektől napjainkig apátok sora tanította, így a Regula-magyarzatoknak egész gyűjteménye született. Ez utóbbi műfaj virágkorát élte a 20. században, és még ma is jelennek meg Regula-kommentárok. (Várszegi 2007: 5)

Nursiai Benedek életéről az első és egyetlen forrás Nagy Szent Gergely pápa Dialógusainak II. könyve, a Vita az 593-594. évekből. Ebben a 38 fejezetből álló írásban dialógus formájába öltözteti a Benedekről szóló biográfiát. Joggal kérdezhetjük, hogy egy ilyen régi életrajz mennyiben épül hiteles forrásokra. Magának Nagy Szent Gergely pápának sem biztos valamilyen életrajzi adata, nem is ismerhette Benedeket, de rokonszenve hőse iránt letagadhatatlan. (Sólymos 1993: 14–15) Benedek élete modell volt a pápa számára, mondhatni, Gergely pápa mentorának tekintette Benedeket. A Dialógusok meglehetősen szövegű magyar fordítása az 1950-es években készült és igyekezett megőrizni a szöveg hangulatát. (Sólymos 1993: 19)

„Benedek szerzetesközösségét olyan korban alapította, amely a mienkkel rokonnak tűnik. Miközben a római világbirodalom belsőleg korhad, miközben a legtöbb kortárs: császárok, filozófusok, püspökök és pápák azt hitték, hogy a világ a végét járja, a szétforgácsoló értekek közepette Benedek egészen csendben, feltűnés nélkül összegyűjtötte maga körül szerzeteseit. Az volt az elképzelése, hogy a vallásilag elkötelezett emberek életközössége, amely szerényen és állhatatosan szolgálja Istent és az embertársakat, szükségesebb a világ fennállása szempontjából, mint minden más lehetséges eszköz.

Ez volt az ő válasza korának társadalmi és politikai problémáira. ... Regulája nem annyira tankönyv lett, hanem inkább a Nyugat „életre vezető” könyve.” (Varga 2002: 297–323)

„...A hosszú történelmi folyamat eredményeként, amely a bencés missziók korszakával kezdődött Nagy Szent Gergely alatt és a 12. században teljesedett be, egy új, vallásilag, szellemileg és kulturálisan egységes Európa áll előtűnk. Benedek Európa sok népének atyjává lett, s a bencések egy új, vallásilag és kulturálisan egységes Európa tanítómesterei lettek.” (Varga 2002: 297–323)

3. A Regulának a nevelésre vonatkozó részletei

Benedek mentorai lehettek többek között Szent Ágoston, Szent Antal, Szent Pál, Szent János és Szent Pál. A Regula által pedig Benedek vált számtalan olvasójának, követőjének, az élet egyházi és világi szereplőjének mentorává.

„A fiatal Benedek minden bizonnyal Ágostont tekintette mentorának, hiszen az ő szerzetesi hagyományainak ismeretében dolgozta ki a maga hangsúlyait: nála a világ radikális elutasítása helyére annak megtanulása kerül, hogyan is lehet helyesen bánni a világgal.” (Varga 2005: 39) „Benedek valószínűleg sokat érlelte a gondolatait, mert amikor Monte Cassinón 530 körül megírta a Regula első változatát, ötvenéves volt. A kiegészítést a 67-től a 73. fejezetig pedig már idős korában illeszthette a főszöveghez.” (Vásárhelyi 2002: 46)

3.1. A BR a nyelvi képességekről

„Benedek Szent Pál tanításait (1Kor 14) maga előtt tartva kiemeli a Lélek adományai - a bölcsesség, a tudomány, a hit, a gyógyítás, a csodák, a profétálás, a lelkek megkülönböztetése közül a nyelvek és azok közvetítésének tudományát.” (Longeat 2002:52) Benedek a Regulában tömören így fogalmaz: „Szívünk megegyezzék a szavunkkal.” (Söveges 1984: RB 19,6) Szent Benedek a nyelvek adományát az imán túl a tanításhoz is köti. Külön fejezetben foglalkozik az apát, a monostor szerzetesei atyjának jellemzésével, az ő szóbeli képességeivel. Hangsúlyozza a legérzékenyebb szerepét, hogy megfelelően tudjon alkalmazkodni beszédében és cselekedeteiben a különböző vérmérsékletű emberekhez.

„Az egyiket ugyanis gyengédséggel, a másikat dorgálással, egy harmadikat rábeszéléssel vezesse.” (Söveges 1984: RB 2,31–32)

Az apát mindenekelőtt legyen mestere a megkülönböztetésnek, „*hogy mindent olyan fokban igazítson el, hogy legyen, ami után az erősek vágyódhatnak, de a gyengék se ijedjenek vissza.*” (Söveges 1984: RB 64,19)

3.2. A vendégfogadásról az alábbiak olvashatók

Az apátnak a nyelv adományára a vendégfogadás kapcsán is szüksége van. „A vendégfogadás és vendégeskedés, mint *be-és elfogadás*, valamint élébe jövetel, *közösségi*, kölcsönös lemondásokon, méltányosságokon és önkorlátozáson alapuló *cselekmény*.” „Van valami próbatételszerű is a vendégségben.” (Balassa 2002: 39–40)

„A vendégek sosem hiányoznak a monostorból. Iskolák nincsenek mindenütt. De ahol vannak, az iskolás gyermeket úgy kell tekintenünk, mint a vendégeket.” (Balassa 2002: 93) „A monostor gondozójának a lehető legnagyobb gondja legyen a betegekre, gyermekekre, vendégekre és szegényekre...” (Söveges 1984: RB 31,9)

3.3. A humorról

Pintér Ambrus (2002) a benedeki humor fogalmát járja körül. (Pintér 2002: 105) Arra figyelmeztet, hogy a Regula felszínes olvasása azt a látszatot keltheti, hogy Szent Benedek humorrelles volt. „Ne mondj hiábavaló vagy nevetésre ingerlő szavakat. (Söveges 1984: RB 4,53) „A sok, vagy túlzó nevetést ne kedveld.” (Söveges 2002: RB 4,54) Az igazi humorérzék együtt fejlődik a személyiséggel, együtt növekszik a szeretettel. Az úton a társak támogatják egymást, nem keserű ábrázattal, hanem „szárnyaló szívvel és a szeretet elmondhatatlan édességével”. (Söveges, 2002: RB Prológus 49)

„A szent olvasmányokat örömmel hallgasd!” (Söveges 2002: RB 4,65) Várszegi Asztrik (2007) főpát úr szintén kitér a humorra: „Ma a spirituális irodalom jelenében a re-lectio, az újra-olvasás és újra-értelmezés korát éljük. A Regula 73.fejezete olvasmányjegyzéket tartalmaz a lectio divinához, a lélekben olvasás művészetéhez, amely nem ment a humortól sem. Íme, egy példa:

„Egy alexandriai püspök, aki nem szokta meg a szerzetesi szigort, arra kényszerült, hogy egy éjszakát az ennatoni kolostorban töltsön. Mielőtt leterítette volna a gyékényt a földre, hogy ráfeküdjön, három hangyát pillantott meg. Mindjárt értesítette is róla az egyik testvér.

– Csak hangyákról van szó. Aztán döglöttek is – nyugtatta a testvér. A hajnali felkelés után a püspök így panaszkodott a testvérnek:

– Az a három hangya valóban döglött volt, de hogy hányan jöttek el a temetésükre!” (Várszegi 2007: 204.6)

3.4. Az apátról szóló fejezetben a pedagógusok is találnak útmutatást

„Regulánk két fejezete is az apátról szól.” Az apátot mindig, mint döntéshozót, iránymutatót említi. Ő a közösség és a szerzetes lelki vezetője, ő gondoskodik mindenről, ételről és ruháról egyaránt, a tanítás és a közösség egységének őre, és még sokáig sorolhatnám felelősségét, amire végül is kiderül, hogy mindenért, még tanítványai hibáiért is felelős, és csak nagyon megokolt, indokolt esetben kaphat felmentést az ítéletkor.” A főpát úr a következő bekezdésben viszont megemlíti a történelmi korszakok miatt igazságtalanul meghurcolt apátok nehéz sorsát, és a 2007-ben nyomtatott kiadványban még nem kíván beszélni a közelmúlt történéseiről. Felhívja viszont a figyelmet arra, hogy a mindenkori közösség is felelős apátjáiért. (Várszegi 2007: 75–76)

Anselm Grün OSB német bencés szerzetes A vezetés elvei című munkájának előszavában modern, világi nézőpontból közelíti meg a témát. A cégek, nagyvállalatok szemináriumait említi, ahol nagy hangsúlyt fektetnek a vezető munkatársak beiskolázására, hogy azok képesek legyenek a hatékonyabb vezetésre. Módszerekkel foglalkoznak és nem a vezetés előfeltételeivel. „Ha Szent Benedek Regulájában keresünk vezetői modelleket, akkor egészen másfajta szempontokkal találkozunk.” „Benedek számára az a legfontosabb, hogy az illető a

magá személyisége révén vezessen, és csak ezután kerülnek szóba konkrét útmutatások arra nézve, hogyan vezessen az ember másokat.” (Anselm 2004: 5) Anselm Grün bevallja, hogy ő maga, mint a münsterschwarzachi apátság házgondnoka, egyre inkább megalapozottnak érzi Szent Benedek szavait a valósághoz, a tényleges vezetéshez, sőt, a világi élet főnökeinek, igazgatóinak, cégvezetőinek ajánlja e sorokat. Grün megállapítja, hogy a ma gyakran reklámozott vezetési modellek szerkezete szinte a gépekéhez hasonlít, lélektelenek és fantáziálatlanok. „A mechanisztikus vállalkozások ismertetőjegye az ellenőrzés és a hatalom, a <<kaotikus>> vállalkozásoké viszont az élvezetes munka és a spontaneitás” A Microsoft egyik vezetője így nyilatkozott alkalmazottairól: Azért tudjuk megtartani őket, mert nálunk értelmes tevékenységet folytatnak, s nem azért, mert pénzt akarnak keresni.” „Érdekesnek találom, hogy a csaknem 1500 éves Benedek-féle vezetési modell ma ismét korszerű, és képes válaszolni korunk kérdéseire.” (Anselm 2004: 9–11) „A megkülönböztetés, azaz *discretio* adománya Benedek szemében minden erény anyja, és az apátot illetően előfeltétele az okos és józan vezetésnek. A *discretio* a jó és a rossz szellemek, gondolatok, érzések megkülönböztetését jelenti, mely inkább adomány, mint tanult készség. A legjobb döntések nem úgy születnek, hogy az ember minden adatot feldolgoz, számtalan érvet fontol meg minden oldalról, hanem úgy, hogy az intuíciójára hagyatkozik. Belső érzéke van az iránt, mi a helyes. Ez azt jelenti, *discretio*.” A *discretio* magába foglalja a *temperare*, azaz mértéktartás fogalmát is. Csak akkor leszünk képesek hosszú távon is hatékonyan dolgozni, ha megtartjuk a helyes mértéket, és tiszteletben tartjuk munkatársaink *hemináját* is. Grün azt is írja, hogy manapság sok munkatársunk a túlterheléstől félve, túl szűkre vonja saját határait. Mindenfelé elbarikádozzák magukat, csak hogy ne kelljen túl sokat vállalniuk. Ez azonban nem teszi őket elégedetté. Az embernek olykor ét kell lépnie saját határát, hogy felismerhesse, hol húzódik az valójában; ha sosem jutok el a határhoz, nem fogom megtudni, mi minden rejtőzik még bennem.” (Anselm 2004: 130–131)

A mentortevékenység fogalma rendkívül széles skálájú mind a világi és egyházi az életben. Az allegória, a toposz, a metafora, az előkép felismerésével szakszerűen foglalkozott Söveges Dávid OSB, aki a Biblia-olvasásról ír tanulmányában. Megállapítja, hogy „Az allegorikus értelmezés szinte közhely volt a szerzetesirodalomban.” „Fontos szerepet tölt be a regulákban az allegóriának az a faja, amit tipológiának szoktunk hívni. Hasonló ez ahhoz, amit a biblikus tudomány előképnek mond.” (Söveges 2002: 109)

Tehát Jézus Krisztus és Szent Benedek tevékenysége nyomán a mester, próféta, szerzetes, főapát, apát, regens, kapus, magister, prefektus, tanár, nevelő, tutor, mentor, coach, tréner, facilitátor köznevek hasonló foglalkozású emberekre utalnak, legfeljebb más-más korokban és árnyalatnyi különbségekkel.

A következő fejezetben megpróbáljuk körüljárni e megnevezések közül a napjainkban legdivatosabbakat, melyeknek oktatására HR cégek szakosodtak.

4. A mentor szó nyelvi tipológiája

4.1. A szó első előfordulása

Mentor (görög): Homérosz Odüsszeia című eposzában szerepelteti Mentórt, a görög mitológia egyik hőst, aki idős korában Odüsszeusz jó barátja. Az apa, mikor a trójai háborúba indul, Mentór gondjaira bízta fiát, Télemakhoszt. Mentór gyámként áll a fiú mellett. Amikor Palasz Athéné, a bölcsesség istennője a gyermekből ifjúvá cseperedő fiatalembert jó tanácsokkal akarja ellátni, maga is Mentór alakját veszi fel. Arra biztatja, hajózzon el és derítse ki, mi történt apjával.

5.2. A világi szóhasználatban az alábbi rokon értelmű kifejezéseket szoktuk alkalmazni:

Facilitátor (latin): A facilitátor egy olyan személy, aki facilitál, azaz segít csoportoknak, csapatokat megérteni a közös céljaikat és segít megtervezni, hogy hogyan ériék el ezeket. Eközben a facilitátor semleges marad, nem foglal állást a kérdésekben.

Tréner (angol): Edző, képző, idomító személy fizikai és szellemi értelemben egyaránt. Az angol trainer magyarázatából származik. Napjainkban nagyon népszerű tréningeket tartani kollektíváknak, akik hosszú időt töltenek együtt munkahelyükön, és mindenféle konfliktusokkal küszködnek.

Coach (angol): Napjaink legmodernebb és legdivatosabb kifejezése a segítségadásnak. A coaching egy személyre szabott „tanácsadási” módszer, amelynek a lényege, hogy nem ad tanácsot, hanem a saját erőforrásaira támaszkodva támogatja az ügyfelet a fejlődésben. Fejlesztő, nevelő, edző jellegű tevékenység, ahol az ügyfelet egy meghatározott cél elérésében segítik.

Mester: A Regula első szavai így hangoznak: „Hallgasd meg, ó fiam, a mester parancsait, és hajlítsd hozzá szíved figyelmesen, fogadd a jóságos atya intéseit készségesen és tettekkel teljesítsd.” (Söveges 1984: RB Prológus 01)

„A bencés Regulát ismerők döntő többsége félreérti ezeket a szavakat. A legtöbben a mester szót Szent Benedekre értik, ezt sugallja a leggyakoribb ábrázolása, amelyen Benedek kezében ott a Regula és ennek idézett mondata. A Mester szót azonban nagybetűvel kellene írni, és egyértelműen Krisztusra vonatkoztatni. Benedek a Regulában később valóban az apátra is vonatkoztatja egy-kétszer a mester szót, de az apát csak annyiban mester, amennyiben valóban Krisztus helyettese, vagyis az evangélium megtartója és értelmezője. Az ősegyházban a sivatagi atyáknál és a szerzetesi szabályokban a Mester szót- az evangéliumokhoz hasonlóan-Jézusra értették.”¹⁵

¹⁵ [https://osboblatus.hu/dokumentumok/dr-borian-elred-osb-bevezetes-bences-lelkisegbe-szerzetesi-fogadalmak-tukreben/utolsó letöltés: 2020. 04. 09./](https://osboblatus.hu/dokumentumok/dr-borian-elred-osb-bevezetes-bences-lelkisegbe-szerzetesi-fogadalmak-tukreben/utolsó%20letöltés%3A%202020.04.09./)

Összegzés

Szent Benedek a Regulájában az Előszó első mondatával egy nagyon rövid és pregnáns programot állított fel mester és tanítvány tekintetében: „Hallgasd meg, ó fiam, a mester parancsait, és hajlítsd hozzá szíved figyelmesen, fogadd a jóságos atya intéseit készségesen és tettekkel teljesítsd.” (Söveges 1984: RB Prológus 01)

Tehát a Benedek-rendi oktatás és nevelés a keresztény emberképből indul ki. Az ember „személy”, akinek származástól, teljesítménytől és eredménytől függetlenül elidegeníthetetlen méltósága van. Személyiségét ki kell bontakoztatnia, és ebben a szülők és a nevelők segítségére szorul. Minden oktatási és nevelési tevékenységnek az a célja, hogy a felnövekvő embernek segítséget nyújtson személyes kibontakozásához, hogy így felelős, testileg és lelkileg szabad személlyé váljék, és eljusson a személyes felelősséggel vállalt döntésekre. A diákok nevelése felelős, örök életre szóló feladat. Ahhoz, hogy a diákok harmonikus, kellő önismerettel, önfegyelmel rendelkező, szépre, jóra fogékony, Istent és embertársat szerető emberekké váljanak, a pedagógusoknak is az erkölcsi elvárásokkal azonosulniuk kell.

A pedagógus legyen nyitott minden értékre, amelyet beépíthet saját életébe és nevelő-oktató munkájába. Elengedhetetlen az önképzés, az olvasás, a kultúra szépségeiben való elmélyedés, amelyek lelki-szellemi töltést adnak a napi munkához. Ez a munka nagy önfegyelmet és önismeretet igényel, de ugyanakkor a pedagógusoknak vállalniuk kell a diákok előtt teljes személyiségüket, a korlátaikkal együtt.

Zárszóként következék egy interjúrészlet, melynek kérdéseire egy bencés apát úr válaszol:

K: – Hogyan van jelen egy XXI. századi bencés szerzetes életében a Regula?

V: – Naponta hallgatjuk, és amit lehet a mai körülményekre alkalmazni, azokat alkalmazzuk! Állandó vizsgálat tárgya, hogyan tudjuk a Regulában megfogalmazott lelkiséget tovább éltetni.

K: – Ha egy pedagógiai lapban kellene bemutatnia a Regulát, mit emelne ki belőle?

V: – Az apátnak szóló tanácsok jól alkalmazhatók a pedagógus életében is.

K: – Soroljon fel, kérem, olyan tulajdonságokat, elvárásokat, amelyek tanulmányai vagy tapasztalatai szerint a klasszikus bencés szerzetesárokat jellemezték!

V: – Pontos, fegyelmezett, figyelmes, lényegre törő, holisztikus szemléletű, alapos, állandóan fejlődik.

K: – Említene néhány újszerű, ígéretes módszert, amelyek napjaink bencés nevelését és oktatását jellemzik?

V: – Nincs ilyen: próbálgatunk folyamatosan. Mindig más működik.

Érdeemes tovább keresni a nemsokára 220 éves titkot, melynek köszönhetően Győrben 1802 óta élnek bencés szerzetesek és foglalkoznak a nevelő-oktató valamint lelkipásztori munkával.

Felhasznált irodalom

- Balassa Péter 2002. Allélon. In: *A Regula ösvényén II. Bencés lelkeségi füzetek*. Bencés Kiadó és Terjesztő Kft. Pannonhalma.
- Grün, Anselm OSB 2004. Éltre vezetni. A vezetés elvei Szent Benedek Regulájában *Lelkeségi Füzetek* 38. Bencés Kiadó és Terjesztő Kft. Pannonhalma.
- Longeat, Jean Pierre OSB 2002. In: *A Regula ösvényén II. Bencés lelkeségi füzetek*. Bencés Kiadó és Terjesztő Kft. Pannonhalma.
- Pintér Ambrus OSB 2002: Isten a jókedvű adakozót szereti. In: *A Regula ösvényén II. Bencés lelkeségi füzetek*. Bencés Kiadó és Terjesztő Kft. Pannonhalma.
- Sólymos Szilveszter 1993. Szent Benedek életrajza. Nagy Szent Gergely pápa Dialógusainak II. könyvében. *Bencés Lelkeségi Füzetek* 4. Bencés Kiadó. Pannonhalmi Főapátság.
- Söveges Dávid. 1948. Szent Benedek Regulája. Pannonhalma.
- Söveges Dávid OSB 2002. A Biblia és a regulák. In: *A Regula ösvényén I. Bencés lelkeségi füzetek*. Bencés Kiadó és Terjesztő Kft. Pannonhalma.
- Varga Mátyás 2005. Kint és bent. a bencés szerzetesség tér-képe. In: *Bencés lelkeségi Sorozat* 43. Bencés Kiadó. Pannonhalma.
- Várszegi Asztrik 2007. Közösségben. Apáti írások. *Bencés Lelkeségi Sorozat* 47., Bencés Kiadó. Pannonhalma.
- Vásárhelyi Anselm OSB 2002. Az erőszak és az erő határterületén. In: *A Regula ösvényén II. Bencés lelkeségi füzetek*. Bencés Kiadó és Terjesztő Kft. Pannonhalma.

Podlovics Éva Livia

Reziliencia az oktatásban

Bevezetés

Tanulmányomban arra mutatok rá, hogy a reziliencia és a tanulási teljesítmény között kapcsolat alakítható ki, s hogy a tudatosan alkalmazott *iskolai-tanulási rezilienciának* pozitív hatása van az oktatásban. Hogy ez a pozitív változás megtörténhessen, a pedagógusok szemléletváltására van szükség. Az iskolában megjelenő tanulási reziliencia kapcsán azt érdemes felismerni, hogy a gyerekek teljesítménye jó irányba változhat, és ezt a fejlődési ívet támogatni szükséges, hogy a személyes fejlődési tendencia tartós maradjon.

Közismert, hogy a közoktatási intézményekben a rossz szociális környezetből, halmozottan hátrányos helyzetből érkező kisdíjak teljesítménye az átlag alatt marad. Sajnos ez a folyamat régóta ismeretes a pedagógiában, de a jelenben írott tanulmányok is erről számolnak be.¹⁶ A szakértők és elemzők véleménye általában egyöntetű abban, hogy a tanulási teljesítmény és a családok szociokulturális háttere között szoros összefüggés van.¹⁷ A szociológia ezt a jelenséget társadalmi immobilitásként írja le, mely Meleg Csilla szerint azért konzerválódott a jelenben, mert a korábbi, privilégiumokon alapuló egyenlőtlenségeket az iskola általánossá válásával a meritokratikus egyenlőtlenségek váltották fel (Meleg 2015). Ezzel pedig arra utal, hogy a más értékekkel bíró kisebbségeket a többségi társadalom értékeivel mérve a társadalmi egyenlőtlenségek továbbörökítődnének, és várakozásaink ellenére sem csökkennek.

1. Kiindulópontok

A gyermekek iskolai lemaradása egész életüket meghatározó kudarcélmény lehet, ami kihat későbbi magatartásukra, emberi kapcsolataikra, foglalkoztatásukra, életminőségükre és az őket körülvevő társadalomra is. Előbbi helyzet ismeretében, gyakorló pedagógusként is úgy vélem azonban, hogy lehetséges a pedagógusok kezébe olyan *eszköz jellegű tudást* adni, mely a külön-

¹⁶ A Pisa-eredményekre reflektál Dávid Mária a *speciális nevelésű igényű* tanulók kapcsán, és a 2015-ös eredményeket, teendőket foglalja össze a KEZEK, Észak-Magyarország Felsőoktatási Intézményeinek Együttműködése projektben. A 2015-ös vizsgálat általános eredményeinek összefoglalását és a jövőbeliek prognózisát Radó Pétertől olvashatjuk *PISA 2015: miért romlanak az eredményeink?* címmel. A szerző szerint a jövőbeli eredmények a hathatós központi változtatások nélkül várhatóan ugyanolyanok maradnak. A *hátrányos helyzetű roma kisebbség iskolai motivációit és az iskolai sikertelenséget* vizsgálja Fejes József Balázs, *Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők* című írásában.

¹⁷ „A PISA-felmérés és egyéb OECD és hazai vizsgálatok szerint hazánk esetében erős az összefüggés a tanulók tanulási lehetőségei, iskolai teljesítménye, későbbi pályaválasztása, munkaerő-piaci sikeressége és egyéni-családi szociokulturális háttérjellemzői között”, Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra.

böző módszertani alkalmazások *mellett* a jelenlegi, országos helyzet minél hatékonyabb kezelésében segít. Ezt a „tudást” az *iskolai/tanulási reziliencia* terminusokkal szeretném leírni, melynek iskolai kialakítására szükséges törekednünk. Az iskolai reziliencia – a gyermekek életében megjelenő veszélyeztető hatások ellenére – a tanulás nehézségével való sikeres megküzdést jelenti, melynek feltétlen segítője a saját tevékenységére reflektáló, metakogníciós stratégiákat alkalmazó pedagógus. A tanulási sikertelenség sajnos már az iskolakezdés időszakában megjelenhet, és az ebből származó deficit a következő nyolc év során akár meg is duplázódik (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet).¹⁸ Épp emiatt az iskolai/tanulási reziliencia legoptimálisabb alkalmazási területe az általános iskola, ahol a tanulástól való elfordulás még hatékonyan alakítható. A *gyermekekben megjelenő reziliencia* lehetőség arra, hogy a nem túlzott mértékű nyomás alatt levő (veszélyeztetett közegekből érkező) gyerekek feladataikkal – és így tanulmányaikkal – való megküzdési esélye nőjön, valamint ezzel helytállásuk a való életben jó eséllyel valósulhasson meg (Masten 2001).

Véleményem szerint az iskolai reziliencia alkalmazása indokolt, és fejleszthető ott, ahol már kialakult – hiszen ha a reziliens gyermek iskolai teljesítménye a hátrányok ellenére nem marad el az átlagtól, az már maga eredmény; és kialakítható ott, ahol még hiányzik. Előbbi-ekhez nyújt segítséget a reflektív pedagógia, valamint a metakognitív stratégiák.

1.1. A szemléletváltás alapja: fordított Pygmalion

Az iskolai közegben még sajnos mindig elég gyakori a Pygmalion-effektus: az érzékeny receptorokkal rendelkező gyerekek viszont reagálnak tanítóik elvárásaira, s prekonceptióiknak felelnek meg, ezzel ellentétesen pedig képességeiket nem teljesítik ki.¹⁹ A jelenséget vizsgáló kutatások szerint azonban a Pygmalion átalakító hatása használható lenne az osztályteremben, mert pozitív irányban is hat: ha elvárásunk a gyerekek irányába a céljaik megvalósíthatóságába vetett szilárd hit, akkor azt is el fogják hinni. Tevékenységüket segítő pedagógiával pedig ebben a helyzetben saját Pygmalionjukká válhatnak (Tauber 1998). Feltevésem az, hogy ha a gyermekben a reziliencia már kialakul, akkor jobb megoldási utakat keresnek és találnak saját maguk kiteljesítésére.

1.2. A reziliencia gazdag tartalma

A következőkben a reziliencia fogalmának rövid elemzésére vállalkozom. A jelenség meghatározásának nehézsége az, hogy sokféleképpen próbálták már megragadni. Szabó (2017) szintetizáló tanulmányában azt jelzi, hogy a jelenség kutatásának következménye a fogalom korábbi

¹⁸ <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanulasi-sikertelenség>. A lemaradás feltételezett okai között említik ugyanitt az ismeretcentrikus (nem gyerekközpontú) oktatási stratégiát, az előírtaktól eltérni nem képes, vezérlés jellegű tanulásirányítást stb.

¹⁹ A jelenség egyik első magyar kutatója Cserné Adermann Gizella. Az *Önmagát beteljesítő jóslat* a pedagógiában című, 1986-ban készült munkája a témát járja körül.

statikus értelmezéseinek komplexebb, ökológiai szemléletű definíció/kkal való felcserélése lett, amikben a reziliencia viszonyfogalommá vált, belátva azt, hogy a jelenség kialakulásában a személyen kívül a biológiai/pszichológiai adottságok, környezeti faktorok (család, támogatás) együttesen váltják ki az alkalmazkodási reakciót. Az Amerikai Pszichológiai Társaság honlapján fellelhető fogalom szerint a reziliencia olyan *folyamat*, mely a szerencsétlenség, trauma, tragédia, félelmek vagy egyéb stresszforrásokhoz való jó/sikeres alkalmazkodást jelenti, a nehéz helyzetek utáni rugalmas *felpattanást*. Ezen meghatározás szerint a reziliencia nem kivételes jellemzője az egyénnek, hanem olyan magatartást, gondolkodást és tevékenységet jelent, amely bárki által megtanulható és kifejleszthető.²⁰ A megvalósítás hogyanjának kérdése azonban megválaszolatlan marad; szükséges még hozzátenni, hogy a reziliencia kialakulása csak akkor valósulhat meg, ha *tudatos reflexió* történik, vagyis felismerjük, hogy egy helyzetből való „felálláshoz” rugalmasságra van szükség; e készséget fejlesztve ébred rá az egyén arra, hogy az egyre nehezebb helyzetek is megoldhatók. Mivel ezt a fajta önreflexiót nem tételezhetjük fel a kisiskolásoknál, így az iskolai közegben nyilvánvalóan a pedagógusokra és a szülőkre hárul a felelősség, hogy lépésről lépésre ápolják a gyermekekben a rugalmasságot.

A jelenség *szisztematikus* vizsgálata, a *rendszerező vizsgálódások* alapján két alapvető ítéletre (Judgement) van szükség egy személy rezilienciájának meghatározásához: az egyik annak megállapítása, hogy a személy jelenleg *megfelelően végzi a tevékenységeit* (doing okay), vagyis *kedvező fejlődési kimenetelről* van szó (Szabó 2017); a másik pedig annak megállapítása, hogy jelentős *veszély vagy viszontagság állt fenn* az életében, melyen túl kell/ett lépnie. Garmezy kutatása alapján pedig tételezi a rezilienciát segítő védőfaktorokat is (melyek segítenek a krízishelyzeteken túllendülni), három csoportban (Szabó 2017). Ezek a *személyes tulajdonságok* (pl. jó intellektuális képességek, pozitív temperamentum, pozitív énkép); *családi jellemzők* (melegség, összetartás, elvárások, részvétel); valamint a *családon kívüli támogató rendszerek* (erős társasági kapcsolatok, jó iskola). A minél több védőfaktor által támogatott, ugyanakkor veszélynek kitett gyermekek jobb eredményekkel „jönnek ki” a nehéz helyzetekből, vagyis jó, ha a védőfaktorok nem függetlenek egymástól, hanem *interdependensek*.)

1.3. A reziliens viselkedést támogató módszer és stratégia

A pedagógusok által az osztályteremben alkalmazható módszer a reflektív pedagógia; a módszer tanulásmódszertani elemekkel kiegészítve hatékonyan alakítható a reziliencia. A reflektív pedagógiával a pedagógiai gyakorlat egésze javulhat. A reflektív tanítás olyan pedagógiai tevékenység, elemző gondolkodás és gyakorlat, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és fejlesztését. Ez az *ellenőrzés két irányban működhet*: a tanárnak a tanulók működésére vagy a saját személyére, tevékenységére irányulóan. Utóbbi értelemben a reflexió egyik típusa az önelemzés, illetve a társakkal, kollégákkal, mentorral segített szóbeli vagy írásbeli dialógus (Szivák 2010). Kicsit távolabbról nézve, a reflektív gondolkodás az *előzetes tapasztalatokon, a tanári értékeken és előfeltevéseken*, valamint a *saját szakmai képességek*

²⁰ <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>, letöltés: 2019. 12. 06.

rendszerén alapul. Közülük a legutolsó pillér, a szakmai képesség bizonyítottan fejleszthető része az *elemző képesség*, valamint az oktatási-nevelési probléma felismerése; a probléma meghatározása/lebontása/elemzése, okainak feltárása; a megoldási módok felállítása, közülük az optimális kiválasztása; valamint a következmények átgondolása.

A reflektív szempontból „jó pedagógus” jellemzője, hogy szerepének megfelelő személyiségvonásokkal rendelkezik (megértő, nyitott, empatikus, rugalmas stb.), sok gyakorlati tapasztalata és megfelelő elméleti tudása van (Szivák 2010). A reziliencia kapcsán szintén óriási szükség van a pedagógus megértő, nyitott és rugalmas vonásaira, hiszen egy gyermek teljesítményében beállt változást sokféleképpen lehet értelmezni. (A tanár például azt is feltételezheti, hogy a diák elvesztette korábbi érdeklődését a tárgy iránt, vagy „csak” kamaszodik, és ha nem konzultál kollégáival, akkor nem tűnik fel számára, hogy a gyermek más tárgyakból is rosszabbul teljesít.) A probléma észleléséhez és a cselekvéshez viszont nagyfokú nyitottságra, reális értékelésre és a helyzet elemzésére van szükség.

1.4. Metakogníciós stratégiák

A metakogníció a tudásról való tudás, avagy a megismerésre vonatkozó megismerés, mely növeli a tanulás hatékonyságát. Épp ezért a reziliens mintát felmutató diáknak nagy segítséget nyújthat az iskola támogató közegében. A jelenséget elsőként kutató Flavell (1979) szerint a metakogníció a tudásra és annak működésére vonatkozó tudást, de a saját tudás működtetésének kontrollját is jelenti (Tarkó 1999). Az iskolai közegben ez azt jelenti tehát, hogy a gyermekek fokozatos fejlesztéséhez nemcsak az iskolai szintnek megfelelő célok kivitelezését, hanem a saját tanulás koordinálásának képességét is átadhatjuk, ami pedig nagyban fejlesztheti a tanulás hatékonyságát. Flavell a fogalom első részéhez kapcsolja a kognitív folyamatokra, azok működtetésére és eredményeire (észlelés, emlékezés, megértés) vonatkozó tudást, a másodikhoz pedig a problémamegoldásra tett kísérlet eredményének ellenőrzését, a problémamegoldás következő lépésének megtervezését, a végrehajtott cselekvés hatékonyságának megfigyelését, a tanulási stratégiák értékelését (Baker és Brown 1984; idézi Tarkó 1999).

Ezek az összetett, a saját gondolkodásra irányuló tevékenységek csak fokozatosan kerülnek az egyén birtokába, ugyanakkor már az iskola alsó tagozatától kezdve fejleszthetők, például a matematika tanulása 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 fejlődésében; alkalmazásuk során az olvasó kontrollálni tudja a stratégiáit, melyek így a sajátjává válnak; tanulhatók; illetve az egész tantervi anyagot segítik (Paris, Wasik és Turner 1991; idézi Tarkó 1999). A stratégiák alkalmazásának *megtanulása* azonban mindenképpen csak gyakorlással lehetséges.

A stratégiák alkalmazása – vizsgálatok alapján – bizonyítottan nagyobb tanulmányi sikert jelent, míg a rossz stratégiát alkalmazó olvasók passzív, mechanikus tanulásfelfogással rendelkeznek, nem tudják felmérni a saját tudásszintjüket, nem tudják hogyan kell szelektíven tanulni, nem tudják megítélni a tanulandó anyag nehézségét, és nincs tartalmi tudásuk sem (Bransford és mtsai 1984; idézi Tarkó 1999).

2. A reziliencia Magyarországon

Örömteli, hogy a rezilienciával Magyarországon is egyre gyakrabban találkozhatunk különböző programok során.²¹ Például a tehetséggondozásban is szerepet játszik a reziliencia mérése. Lannert Judit a 2012-es PISA vizsgálat adatai kapcsán úgy említi a fogalmat, mint a (más országokban) jól működő iskola egyik alapvető jellemzőjének, a méltányosságnak kiinduló indikátorát. A szerző egyrészt azt érti ez alatt, hogy a PISA-eredmények tükrében korunk legjobban teljesítő iskoláiban az oktatás egyszerre hatékony (pl. a pedagógusbérek-osztály nagyság-teljesítmény relációjában), eredményes (a tanulói teljesítmény) és méltányos; másrészt pedig arra a jelenségre utal, hogy a gyerekek képesek a családi háttérükhöz képest elmozdulni, képesek a társadalmi mobilitásra (Lannert 2015). Előbbiekén túl megjegyzem, hogy a reziliencia mérésének magyarországi bevezetésére is történtek már lépések. Több vizsgálati skálát is adaptáltak magyar nyelvre és közegre, melyek segíthetnek az egyének aktuális jellemzőinek meghatározásában.²²

Az iskolai/tanulmányi reziliencia pozitív eredményei mellett is fontos felismerése a kutatóknak az, hogy a reziliencia az iskoláskorban *nem merül ki* az iskolai teljesítmény értékének felismerésében. Ez azt jelenti, hogy a reziliencia fókuszában nem feltétlenül csak az iskolai teljesítmény áll, hanem pl. a személyiség kialakulása is. Ezt támasztja alá Masten (2010) több tanulmányában is: a reziliencia nem *kiváló* teljesítményt, hanem átlagos teljesítményt jelent a veszélyekkel való megküzdés után. A reziliens gyermekek tehát képesek kell legyenek koruk követelményeinek megfelelni, megtanulnak olvasni és írni, számítógépes kompetenciát szereznek stb., de nem lesznek osztályelső. (Vegyük figyelembe, hogy sokkal több nehézségen kell keresztülmenniük, mint társaiknak.) Ezzel az eredménnyel viszont a Pisa-tesztek is elmozdulnak a holtpontról.

Felhasznált irodalom

- Cserné Adermann Gizella 1986. „*Önmagát beteljesítő jóslat*” a pedagógiában. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Fejes József Balázs 2005. Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, Letöltés: 2019. 03. 15.
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/922htrnyos_helyzet_tanulk_a_kznevelsben.html.

²¹ Ilyen pl. a Mindenhol Otthon – pedagógusoknak szóló készségfejlesztő, képességfejlesztő, érzékenyítő programcsomag, amely olyan programokat ajánl a gyermekekkel foglalkozó pedagógusoknak, mint pl. az iskolai tananyagból hiányzó készségek fejlesztésére vonatkozó innovatív ötletek. Avagy egy támogató módszer, a KÁSZPEM, ami egy olyan csoportmódszer és pedagógiai rendszer, mely a segítségre szoruló gyermeket és fiatal – saját érzékenységét alapul véve – segít, nevelő hozzáállással vezeti a gyógyulás útján.

²² A 25-ites Connor-Davidson skála magyar adaptációját, a skála magyar mintán alkalmazhatóságát is megállapították, illetve a CYRM 28 nemzetközi, és a GYIRM 25-20 magyar gyermek és ifúsági reziliencia skála validálása is megtörtént.

- Homoki Andrea, Czinderi Kristóf, Segal Hajnalka, Sándor Zita, Fodorné Vidó Renáta 2016. *A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői*. Letöltés: 2020. 03. 20., <http://mindenholotthon.hu/cyrm-28-gyermek-ifjusagi-reziliencia-kutatas/>.
- Lannert Judit 2015. Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban, In: Varga Aranka, *A nevelésszociológia alapjai*, (pp. 295–324). PTE BTK NI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs.
- Masten Ann S., Powell Jenifer L 2010. *A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*. Cambridge Books Online. Cambridge University Press.
- Masten Ann S., 2001. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56 (3), 227–238.
- Meleg Csilla 2015. *Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok*, <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf> Letöltés: 2019. 03. 10.
- Radó Péter 2015. PISA 2015: *Miért romlanak az eredményeink?*. Tani-tani (online). Letöltés: 2019. 03. 20. http://www.tani-tani.info/pisa_2015.
- Szabó Dóra Fanni 2017. A reziliencia értelmezésének lehetőségei: kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72, 247–262.
- Tauber, Robert T., 1998. Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!, *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, (online) Letöltés: 2019. 03. 01. <https://eric.ed.gov/?id=ED426985>.
- Tarkó Klára 1999. Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban, *Magyar Pedagógia*, 99(2), 175–191.
- Szivák Judit 2010. *A reflektív gondolkodás fejlesztése* (online). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Letöltés: 2019. 03. 20., http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf

Internetes források, webcímek:

- American Psychological Association. Letöltés: 2018. 12. 06., <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>,
- A tanulási sikertelenség megjelenése és feltételezett okai. Letöltés: 2019. 03. 20., <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanulasi-sikertelenség>,
- KEZEK, Észak-Magyarország Felsőoktatási Intézményeinek Együttműködése projekt. Letöltés: 2019. 03. 20., http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/922htrnyos_helyzet_tanulk_a_kznevelsben.html
- Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra. Készítette a Miniszterelnökség a Nemzetgazdasági Minisztérium és a Nemzetgazdasági Tervezési Hivatal közreműködésével. Budapest. 2014. augusztus 15. Letöltés: 2020. 09. 01., file:///D:/Users/Eva/Downloads/Partners%C3%A9g_Meg%C3%A1llapod%C3%A1s_2014-2020.pdf

Gombocz Orsolya

Mentortanárok munkájának támogatása a Tanárképző Tanszéken

Bevezetés

A PPKE Tanárképző Tanszéke megalapításától fontos kutatási témának tekintette az egyetemünkön folyó tanárképzés pedagógiai szempontokat követő vizsgálatát. Több, jól értelmezhető oka volt ennek az elkötelezett odafordulásnak. Az egyetem tanárképzéssel foglalkozó kara negyed évszázados múltjával újoncnak mondható a magyar pedagógusképzés intézményrendszerében. Ez az újonc-mivolt szinte kötelezően előírja a hatékonyság folyamatos próbáját, benne az alapítás indoklásának, a speciális céloknak való megfelelés mérlegelését, a képzett tanárok pedagógiai megfelelését, bevalását, s természetesen a nevelési folyamat egyes részleteinek problémáit, alkalmasságát, erejét.

Egy másik fontos késztetésünk is volt. Működésünk első két és fél évtizedében igen intenzív érlelődési folyamat után jelentős változások történtek a hazai pedagógusképzés minden területén, így a tanárképzésben is. A bolognai folyamatnak nevezett megújulási procedúra jót és rosszat egyaránt magával hozva szétzúzta a korábbi kereteket és tartalmakat. Az ésszerűn is túlmutatató reformok állásfoglalásra készítették a pedagógusképzés rendszerének egészét, s benne tanszékünket, melynek akkori (alapító) vezetője a tarthatatlan döntések visszavonását követelők egyik informális irányítója, később államtitkári beosztásban a reorganizáció ügyes végrehajtója volt. E két ok nyomatékosan fordította munkatársainkat a felsőoktatás-pedagógiai témák felé, s tette állandó témává a tanárképzés problémáit. Ennek a folyamatos munkának a tanszék minden tagja részese volt, s maradt is. Magunk az elmúlt években vizsgáltuk például a katolikus tanárképzés többlet céljait, specialitását az alapítás dokumentumaiban és az alapítók publikációkban fellelhető gondolatmeneteiben, a katolikus iskolahálózat felelős szakértőinek megnyilatkozásaiban stb. (vö. Gombocz 2019:233–244). Folyamatosan kutattuk a hallgatók együttműködési készségét és elégedettségét a képzés (benne különösen a pedagógiai képzés) egyes mozzanataival kapcsolatban, elemeztünk tartalmi, módszertani és szervezési kérdéseket. E hagyományossá vált tematikai irányultság előzményeihez jól illeszkedik egyik új vizsgálódási területünk - a mentortanárok munkájának tanszéki támogatása.

Új kutatási témánk jelentőségét, aktualitását valószínűleg nem kell hosszabb gondolatmenetben értelmezni, könnyű ugyanis belátni, hogy a mentortanár kulcsszerepet játszik a tanárképzésben. Mégis sok okunk van arra, hogy bevezetésképpen rámutassunk e fontos szereplő tevékenységének néhány különösen kényes pontjára. S magyarázatot igényel a tanszéki irányító szerepnek a középpontba állítása is.

1. A mentor mint a tanárképzés fontos szereplője

A mentortanári képzettség és megbízás a bolognai folyamat fõntebb már említett nagy sodrával vált törvények meghatározta módon a tanárképzés fontos szereplõjévé (vö. M. Nádasi 2011: 223–241, Sallai 2015: 45–86). Ez az új tanári szerep természetesen nem elõzmények nélkül állt elõ. A vezetõtanárról jól ismert szereplõje volt korábban a tanárképzésnek, s többnyire gyakorlóiskolák tantestületében találkozhattunk vele. A mentortanárról sok funkciót örökölt meg tõle, de téved, aki azt gondolja, hogy a mentor tulajdonképpen a vezetõtanárról átkeresztelt neve volna.

A régi és a ráépülõ új szerep közötti számtalan különbség közül csak néhányat, a legfontosabbakat kiemelve mindenképpen láttatnunk kell, hogy a vezetõtanárról szakjában (tantárgyában) volt szakértõ képviselõje, vele ellentétben a mentortanárról az iskolai nevelõ tevékenység teljes körében illetékes felelõs személy, beleértve a szaktárgy tanításának feladatkeretét is. Ennek megfelelõen a vezetõtanárról és beosztott hallgatója döntõen csak szaktárgyi órák elõkészítése, megtartása majd értékelése céljából mûködtek együtt. A mentortanárról az iskolai munka minden frontján foglalkoztathatja jelöltjét. Nagy különbség van a két tanári szerep kinevezési feltételeiben is. A mentortanári kinevezéshez jelentõs óraszámú és komoly vizsgarendszerhez kötött szakirányú továbbképzésen kell – átmenetileg kivételekkel - jogosultságot szerezni, a vezetõtanárról kinevezés legfontosabb feltétele a több éves sikeres szaktanári tevékenység volt. A mentor nem csupán az egyetem kötelékébe tartozó tanárjelöltnek, hanem a pályakezdés idõszakában lévõ kinevezett tanárnak is segítõje, kísérõje lehet igazgatói megbízás alapján.

A kétféle hallgató-kísérõ foglalkozás döntõ különbsége azonban nem a fentiekben érhetõ tetten, hanem abban, hogy a tanárképzés mai felfogása sokkal nagyobb jelentõsége tulajdonít a tanárrá válás folyamatában a tényleges iskolai gyakorlatnak, mint a korábbi koncepciók, s ennek megfelelõen az iskolai gyakorlat idõtartamát jelentõsen megnövelte. A korábbi tanárképzési koncepció lehangosabb bíráló – itthon és külföldön egyaránt – azt tartották a pedagógia oktatás legnagyobb hibájának, hogy a hallgatókat megtanírtja a nevelésrõl beszélni, de a tényleges pedagógiai tevékenységet csak annak gyakorlásával lehet megtanulni, erre pedig nincs idõ. A mára jelentõsen megnövekedett idõkeret a szakma tényleges gyakorlására ad lehetõséget. Ennek a nagy idõkeretnek az iskolai gazdája a mentortanárról, s természetesen nem csupán az idõvel mérhetõ a feladat nagysága.

A pedagóguséletpálya-kutatás az utóbbi évtizedekben nagyon sok használható tényrt tárt fel a pedagógussá válás tényleges folyamatáról. Nem csupán a pályaválasztási döntés elõtti idõszak kaotikus pedagógiai élményeinek jelentõségét világították meg a vizsgálatok. Az is kiderült, hogy a képzés részeként megnövekedett iskolai gyakorlat és a pályakezdés gyakorlati tapasztalatai együttesen szintézisreemtés lehetõségét nyitják a pedagógiai gondolkodásban, és felgyorsítva érelik a pedagógiai kompetenciákat. Ennek a kivételes tanulási idõszaknak a szépségeit élvezõ, terhét gyakran szenvedõ, érzelmi hullámain átélõ tanárjelöltnek szakmai és lelki támaszt adhat, ad a mentor. Kényes pedagógiai feladat, nem csak azért, mert a tanárjelöltek nagyon különbözõ módon szorulnak rá a támogatásra.

A tanárképzés szakértõi évtizedek óta tudják, hogy a pedagógiai pályát választó fiatalok nem adekvát pályamotívumok alapján döntenek. (Mint ahogy más értelmiségi foglalkozások

jelöltjei sem!) Az iskolai gyakorlat – a jelentősen megnövekedett időkeretével – a szakmával való tényleges konfrontáció lehetőségét adja (vö. Halász 2015), ha saját vagy mások csalódásainak sorozatában arra a következtetésre jutnak a tanárjelöltek, hogy rossz volt döntésük, ez a pálya nem nekik való. Van olyan hallgató, aki személyes hatékonyságát erőtlennek érzi, másokat nyugtalanít az iskola vibráló hangulatú belső élete, néhányan a tananyag kézben tartását érzik megoldhatatlan feladatnak. A csalódások okozta belső feszültségeket súlyosbítja a tanulás világából a munka világába való átlépés érzelmi terhe. Az egyetemi tanulmányok végén, a szakmai pályafutás megkezdésének határán avval szembesül a hallgató, hogy egy védett világból egy kevésbé barátságos világba lép át. Elismertebb szakmák ifjú jelöltjei is átélnek ezeket a negatív élményeket. Az ifjú jogász, közgazdász, orvos jövőképében azonban működő erőként jelen van annak biztos tudata, hogy a kezdeti nehézségeken majd túljutva egy széleskörű társadalmi elismerést élvező, anyagi szempontból is megfelelő feltételeket nyújtó szakma gyakorlója lehet. A pályakezdés küszöbéhez érkezett tanár nem csupán avval szembesülhet, hogy a pedagógus munkája nem várt terheket ró rá, kellemetlenségeket okoz, nehéz helyzeteket teremt, hanem avval is, hogy az életfeltételek megteremtésében sem ígér sok jót. Különösen azok a hallgatók – s nem kevesen vannak ilyenek –, akik a tanulás világából a munka világába lépve egyúttal lakást váltanak, családot alapítanak, vagy legalábbis tervezik a minden tekintetben új életüket, élik át az anyagiakban szűkös jövő demotiváló nyomását.

A felkészült mentor fölismeri a választott szakmájában elbizonytalanodót, a megtorpanót, a hitehagyottat. Okos tanácsokkal, biztató szóval és más módon is segítheti abban, hogy visszataláljon. S természetesen nem csupán a szakmai elkötelezettségében megrendültnek kell a segítség. Minden mentorált rászorul – ha különböző mértékben is – az emberi-szakmai vezetés segítő együttműködésére, olyanra, amilyent a képzés egyetemi céljai meghatároznak, és a fölkészítés egész koncepciója szükségesnek, jónak lát.

2. A mentor munkájának egyetemi háttere

Tanszékünk számára a kezdetektől fogva nyilvánvaló volt, hogy az új nevű és új feladatkörrel fellépő (gyakorló)iskolai munkatársaink, a mentortanárok munkáját összehangolnunk, irányítanunk, támogatnunk kell. Ez az irányító munka igen korán, már a mentortanári ki nevezés előtt elkezdődik. Az irányításnak közvetett és direkt módjai is vannak természetesen.

Tanszékünknek meghatározó szerepe volt és máig is van az egyetem saját szakirányú továbbképzése tartalmi anyagának meghatározásában, s az előadások, szemináriumok tartásában, a szakdolgozatok témavezetésében. Tekintve, hogy mentortanáraink egy része egyetemünk szakirányú továbbképzési kurzusain szerzi meg képesítését, lehetőségünk van arra, hogy szakmai gondolkodásukat, a pedagógus szakmáról való tudásukat és érzelmeiket alakítsuk, és az egyetem szellemiségének megfelelően egységesítsük. (Természetesen nem valamiféle „aki nem lép egyszerre...” típusú homogenizálásról van szó!) Sok, egyértelmű visszajelzést kaptunk, kapunk arról, hogy a továbbképzésben megjelenített gondolkodásunk jó visszhangot keltett, együttműködési készséget váltott ki.

A tanszék munkatársai közvetlen munkakapcsolatban állnak az egyes mentortanárokkal és az iskola igazgatójával. A személyes találkozások alkalmi a folyamatos információcsere lehetőségét teremtik meg, a vizsgatanítások egyúttal a gondolkodás összehangolásának eszközei is. A rendszeres találkozások a közös munka minden fontos részletére kiterő tanácskozás lehetőségét adják. Ezeken túl mentortanárainkat meghívjuk tanszékünk szakmai rendezvényeire, többek között a minden tanévben megrendezett pedagógiai előadásorozatra. Hátrányunk, hogy mentoraink nem egy gyakorló iskola koncentrált terepén dolgoznak, hanem – területileg is elszórtan – különböző, gyakran egymástól – színvonalban és más egyéb mutatóban is – nagyon eltérő arculatú munkahelyen. Ez a hátrány természetesen csak a munka tanszéki összehangolásában jelent többlet lehet. (Közismert dolog, hogy a gyakorló iskola nyilvánvaló előnyei mellett hátrányokat is hordoz magában. Az átlagosnál jobb felszereltség, a válogatott, szociálisan jó helyzetű tanulóifjúság, a sok jól képzett, ambiciózus tanár félrevezető lehet a jelölt számára, s a laboratóriumi előnyök megtéveszthetik az iskoláról és a tanári munkáról való gondolkodását, érzelmeit.)

A fentiekben vázlatosan bemutatott módon valósul meg a karunkon folyó tanárképzés befejező szakaszának - az iskolai gyakorlatnak a tanszéki irányítása. Az irányításra, vezetésre, támogatásra való lehetőségeink felsorolásából is kiderülhet, hogy igen jó eszközeink vannak arra, hogy a képzés fontos posztján tevékenykedő – szervezeti szempontból külső – munkatársaink munkáját összehangoljuk, és a képzés céljainak való megfelelés irányába tereljük. A mindennapi munka hétköznapi tapasztalatait már eddig is folyamatosan beépítettük tevékenységünkbe. Úgy láttuk azonban, hogy érdemes lenne szisztematikusan gyűjteni és igényesebben elemezni az egyre kiterjedtebb és gazdagabb tapasztalatot, erre egy tudományos apparátussal végzett vizsgálat lehet alkalmas eszköz. E tervezett kutatást az elmúlt két tanévben célzott anyaggyűjtéssel készítettük elő. Munkánkunk erről a fázisról számol be közleményünk.

3. Gondolatok egy kutatás elé

Szakirodalmi tájékozódásunk kevés eredménnyel járt. Azt mondhatnánk röviden összefoglalva tapasztalatunkat, hogy ennek a problémakörnek nincs látható szakirodalma. Témánk tágabb tartalmi környezete azonban tekintélyes mennyiségű publikációban tanulmányozható. A gyakornoki rendszer és a mentori munka számtalan közleményben válik tudományos elemzés tárgyává, szinte minden oldalról körbejárják őket elemző gondolatmenetek. A már említett bolognai folyamattal együtt megjelent változások a pedagógusképzésben nem csupán a kutatók érdeklődését keltették föl, hanem egyúttal hazánkban soha nem látott mennyiségű pénz – többnyire pályázati forrásokból – való felhasználási lehetőségét is kínálták. Ilyen körülmények között több felsőoktatási pedagógiai műhely szinte kizárólagos témájává lépett elő a pedagógusképzés, s benne az említett két problémakör. Doktori iskolák doktoranduszok egész sorát „állították rá” a minden szempontból előnyösnek látszó munkára. A szakmai nyilvánosság elé került tanulmányok általában jobb színvonalúak, mint a vezetőtanár tevékenység-

gét feldolgozó vagy az iskolai gyakorlatot elemző korábbi közlemények. A korábbi vizsgálatok eredményei sporadikusan jelentek meg, többnyire a neveléstudományi nyilvánosság periférikus fórumain. A cikkeket általában nem az országosan ismert-elismert szerzők jegyezték, s nem állt a gondolatmenetek háttérében valamilyen, a koherenciát biztosító közmegegyezés.

Az utóbbi évek tudományos termése is változó színvonalú publikációkból áll össze, de a korábbi gyakorlattal ellentétben szemléletbeli koherencia teszi összefüggővé a vizsgált szakirodalmat. Egységet most a sok tekintetben igen problematikus kompetencia-szemlélet teremt (vö. Kotschy 2011, Falus–Fóris–Hütter 2015: 21–44). Amennyiben a tanárrá válás folyamata a pedagógiai munkához szükséges kompetenciák elsajátításának útjával írható le, úgy a mentor szerepe nem egyéb, mint az ellenőré, aki megfejtí és rögzíti e kompetenciák pillanatnyi állapotát, s egyúttal a fejlődésük, fejlesztésük érdekében cselekszik. Azért fordítunk ilyen nagy figyelmet a témánk tágabb tartalmi környezetét feldolgozó szakirodalomra, mert éppen ez az utóbb szöbáhozott jellemző, hogy sajátos koherencia tartja egyben a szétfutó gondolatmeneteket, érvényes a közvetlen saját témánkra. A mentor munkájának tanszéki irányítása néven leírható témának - mint fentebb említettük - nincs látható szakirodalma. Aki azonban e témában kíván bármilyen empirikus vizsgálatot végezni, annak el kell fogadnia a tágabb tematikai környezet közmegegyezését.

Tanszéki feladatként az iskolai gyakorlatok egyik szervezője és felügyelője szerepében folyamatos kapcsolatban állunk mentorainkkal. A vizsgatanítások alkalmi az igazgatókkal és a mentorokkal való szakmai egyeztetéseknek és véleménycseréknek a lehetőségét adják. Két éve résztvevő megfigyelőként előre kidolgozott szempontok szerint jegyzeteljük a megbeszéléseket. Az anyaggyűjtésre alkalmas forrásnak láttuk a mentorokkal (húsz fő) való fókuszorientált beszélgetéseket is. E két módszerrel begyűjthető tényeket, adatokat alkalmasnak láttuk arra, hogy belőlük megfelelő transzformációkkal a mindennapi gyakorlat hétköznapi problémáit a tudomány nyelvére fordítva kérdéseket fogalmazzunk meg, s aztán azokra vonatkozó adatokat gyűjtsünk kérdőív segítségével, s adatainkat feltételezéseink bizonyítására vagy elvetésére értelmezhesük. Fenti mondatainkban röviden összefoglaltuk az előzetes tapasztalati anyaggyűjtést és az erre épülő vizsgálat összefüggését kifejező gondolati ívet. Most azonban még csak az előzetes anyaggyűjtés tapasztalatainak összefoglalásánál tartunk.

Ettől a méreteiben is szerény kvázi vizsgálatától nem várhattunk és nem is vártunk látványos eredményeket. Azt gondoltuk azonban, hogy a spontán hétköznapi tapasztalatainknál pontosabb, hitelesebb képet nyerhetünk arra vonatkozóan, hogy későbbi vizsgálatunkban mit és milyen eszközökkel érdemes részleteiben is feltárni, milyen kiinduló pontjai lehetnek kutatásunknak. A források részletes bemutatását szükségtelennek tartjuk: minden együttműködő partnerünk egyetemünkkel szerződésben álló mentortanár, mentori képzettségük is egyetemünkhöz köti többségüket, hiszen néhányuk kivételével a PPKE szakirányú tanári továbbképzésén tanultak.

Tájékozódásunk legfontosabb tapasztalatait pontokba szedve mutatjuk be:

1. A mentorok többsége örömmel, elégedettséggel végzi mentori munkáját, elfogadja a tanszéki irányítást, és szívesen működik együtt velünk.
2. A mentorok a szaktanári munkájukat állítják tevékenységük tengelyébe, s ennek megfelelően a hallgatókkal kapcsolatos munkájukat is döntő módon szaktanári szemlélettel kezelik, a hallgatót is a leendő szaktanár várható erényei és megíósolható hibái szerint

szemlélik (függetlenül attól, hogy kompetenciákban vagy más módon fejezik ki véleményüket.) Ez a szemlélet jól magyarázza következő általánosítható megállapításunkat:

- A tanszékünk által nyújtott támogatással elégedettek, nem igényelnek az eddiginél intenzívebb együttműködést, határozottabb irányítást, több segítséget. Azt azonban elvárják, hogy az egyetemi kapcsolattartó járjon ki órákra, tárgyaljon – a munkát előkészítve és folyamatosan nyomon követve- az igazgatóval vagy más felelős kollégával. (Aki egy tanári szak képviselőjeként értelmezi magát mentori szerepében, az – bizonyos problémák megoldásában – érthetően nem a neveléstudományi, sokkal inkább a szak tudományi tanszékűl vár segítséget, ha egyáltalán igényt tart segítségre.)
- 3. Nyelvszakos hallgatónál a nyelvtudás szintje a megítélés központi eleme, különösen akkor, ha ez a szint alacsony, nem üti meg a kívánt mértéket. Ebben a kérdésben is a második pontban bemutatott összefüggés megnyilatkozását láthatjuk. Természetesen ezekben az esetekben sem a pedagógiai, hanem a nyelvi szaktanszék lehet tanácsadó, együttműködő partner.
- 5. Az a néhány mentorunk, akinek aktuális munkahelyi helyzetét hátrányosan befolyásolja valamilyen ok miatt a mentori megbízás, nem kíván intenzívebb együttműködést, a meglévőt is terhesnek, feleslegesnek tartja.
- 6. A gyakorlóléhelyként ritkábban működő iskolában dolgozó mentortanár saját mentori munkájával kapcsolatos érzelmeit a tanárjelöltekkel kapcsolatos tevékenységen túl a megbízásával összefüggő tantestületi vélekedések is befolyásolják.
- 7. A nem gyakorlóiskolában dolgozó mentortanár jellemzően nem élvez órakedvezményt, van olyan mentorunk, aki heti huszonnégy tanórás terhelés mellett végez mentori munkát.
- 8. A közvetlen mentortanári munkán túl is várnak támogató együttműködést kollégáink a tanszékünktől, az egyetemtől. Röviden fogalmazva ez az igény az életpálya támogatására vonatkozik: a mestertanári-, kutatótanári-, a PhD fokozat elérésére irányul, illetve publikációs lehetőségek, konferencia-részvételek segítségét reméli. Ezeken túl többször is szóba került egy, az egyetemhez tartozás kötelékét és a mentori hálózat együttműködését erősítő levelezőlista, ötletbörze tanszéki létesítésének igénye.

Tapasztalatszerző vizsgálódásunk a fentiekben túl számtalan más érdekességet, jellemző mozzanatot felszínre hozott. Például azt, hogy mentortanáraink egy része számon tartja a hallgatóktól való tanulás lehetőségét. A neveléstudományban régóta hangoztatják a tapasztalatszerzés kölcsönösségét a nevelési folyamatban, azt, hogy az edukátor is tanul az edukandustól. Többen is említették beszélgetéseinkben, hogy a hallgatóktól két dolgot is várhatnak és várnak is a mentorok: a szaktudomány szemléletbeli és ténybeli újdonságait, melyeket a hallgatók a leghitelesebb tudományos forrásból, az egyetem szakembereitől hallva ismerhetek meg, s a korszerű technikai eszközök felhasználásának új lehetőségeit, melyeket a digitális világ bennszülöttjeiként magabiztosan birtokolnak.

Összegzés

A mentortanári munka tanszéki támogatásának problémaköréhez nincs látható szakirodalom, holott a téma megérdemelné a szakma figyelmét. A tanárképző intézeteknek fontos szerepe van a tanárképzés utolsó szakaszában, az iskolai gyakorlatban kulcsfontosságú mentor szakmai támogatásában, irányításában. Célunk, hogy ezt a témát saját kutatással is szolgáljuk. A mentortanárok munkájának tanszéki támogatásával kapcsolatos vizsgálatunk tervezésében a fent bemutatott tényeket és összefüggéseket feltétlenül figyelembe kell vennünk.

Felhasznált irodalom

- Falus Iván – Fóris Katalin – Hütter Eszter 2015. A diagnosztikus értékelés és az egyéni fejlődési terv sajátosságai, kapcsolata. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. Budapest. 21–44.
- Gombocz Orsolya 2019. A pedagógus formálódó arca Egy vizsgálat tapasztalatai. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai mozaik*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Budapest. 233–244.
- Halász Gábor 2015. *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Kotschy Beáta (szerk.) 2011. *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- M. Nádasi Mária 2011. Rátekintés a tanárképzésre a mentortanári feladatok és a mentortanárképzés szemszögéből. In: Baumstark Bea – Gombocz Orsolya – Hunyady György (szerk.) *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján. A piliscsabai regionális tanácskozás*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 223–241.
- Sallai Éva 2015. A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai Éva (szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. Budapest. 45–86.

Tolnai Andrea

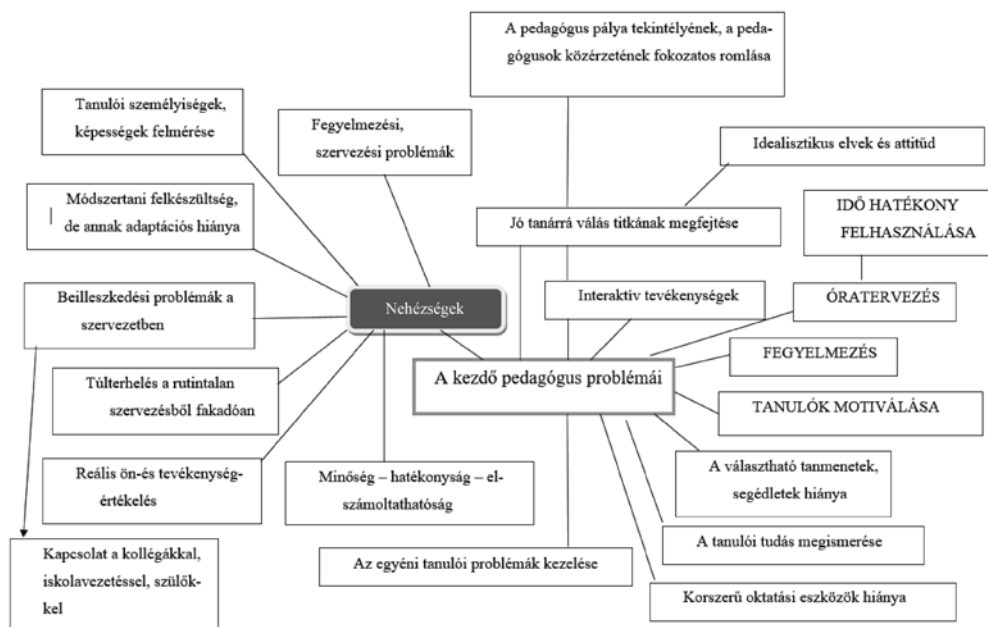
A kezdő tanár problémáinak különböző rétegei az iskolában és a digitális oktatás kihívásai

Bevezetés

Napjainkban a pedagógusszerep nagymértékben változott. Napi szinten hangzanak el kritikák azzal kapcsolatban, hogy milyen a jó iskola, hogyan kell változnia az iskolarendszernek, milyen a mai magyar pedagógusképzés, miben kellene változtatni. A pedagógusszerep átalakult, mások a követelmények, hogy milyen tulajdonságokkal, attitűdökkel kell rendelkeznie az ún. jó tanárnak.

Ma már az internet korában a gyermekek egy kattintásnyira vannak az információk eléréséhez, ömlenek rájuk az információk. A mai pedagógusnak az is feladata, hogy ebben az információ áradatban utat mutasson, melyek a hasznos, értékes információk, miként használják helyen az internetet a tanítványai a valódi tudás elsajátítására. „A nevelés feladata a helyes önismeret kialakítása, az önmeghatározás, az identitásképzés elősegítése, olyan információk közvetítése, amely egyértelmű és kiszámítható jövőképet jelenít meg a növendékek számára. Mindez elengedhetetlen a mindennapi életben való boldoguláshoz.” Mindamellett, hogy a szakma tanulásának, a pedagógussá válás folyamatának kérdéseivel is sok kutatás foglalkozik, egyre inkább előtérbe került, Szivák Judit szavaival élve „a szakma tanulásának segítése is” (Szivák 1999). Még inkább nehéz helyzetben van egy kezdő pedagógus, akár szakmai gyakorlatát végző hallgatóról, akár gyakornokról legyen is szó. Ezért van nagy és meghatározó szerepe a mentornak, aki a pedagógusi kompetenciák fejlesztésében, a pedagógussá válás folyamatában támogatja a pályakezdőnek.

A pedagógus-életpályamodell alapján a mentor a mentorálnál nagyobb tapasztalattal és életbölcsessel rendelkező tanácsadó és tanító, aki irányítja és segíti a pedagógusjelölteket és a pályakezdők fejlődését, szakmai szocializációját, módszertani felkészültségét (Kovács 2014: 89–90). A nemzetközi kutatási eredmények rámutatnak arra, hogy a mentori segítségnyújtás a pedagógusképzésen részt vevő hallgatók és a pályakezdők segítségnyújtásának egyik leghatékonyabb alapeleme. A mentori támogatás előnye, hogy csökkenti az elszigeteltség érzését, elősegíti a mentorált fejlődését, növeli a magabiztosságát és az önbecsülését, valamint fejleszti a reflexió és a problémamegoldó képességét. A kezdő pedagógus problémáit összegyűjtve, láthatjuk, hogy milyen területeken kell segítenie a mentornak. Ezt egy ábrában összegeztem: *1. számú ábra* Szivák (1999: 13). Tanulmányomban a pedagógusszerep átalakulásával a tanári kompetenciák fejlődésének támogatását vizsgálom a mentor szerepkörének nézőpontjából. Ezt összefűztem a legújabb kihívással – a digitális vagy online oktatás problémáival is.



1. ábra. A kezdő pedagógus problémái

1. A pedagógusszerep változásai

Több kutatás is foglalkozott azzal, hogy az elmúlt száz évben milyen módon alakult át a pedagógusok szerepe a társadalomban, milyen társadalmi elvárásokkal kell szembenéznük a változó világban. Ma már nem egyedüli birtokosa a tudásnak a pedagógus. Az utóbbi időben az a nézet válik uralkodóvá, hogy a tanár egy olyan szakember, aki a tanulási folyamatot irányítja, formálja (Hercz 2015). Ennek ellenére nem múlik el az a szerepünk, hogy nevelünk, tanítunk, és valamiféle hivatalnoki szerepet is betöltünk, gondoljunk az adminisztrációra. Napjainkban már elvárás az is, hogy a tantárgyak között kapcsolódási pontokat találjunk, így elég széles ismerettel illik rendelkezniük.

Néha több időt töltünk a gyermekkel (főleg általános iskolában), mint a saját szülei. Mivel egyre több a különleges bánásmódot igénylő gyermek (legyen az sajátos nevelési igényű vagy hátrányos helyzetű, vagy éppen tehetséges gyermek), egyfajta terapeutaként is működünk. Aki iskolai műsor szervezését kapja, annak rendelkeznie kell dramaturgi, rendezői, zenei szerkesztői, háttérvetítési (IKT-eszközhasználat), hangosítási tudománnyal. Nélkülözhetetlen a megjelenő pályázatok árgus szemekkel való nyomon követése és a pályázatok professzionális megírása is. Az igazán kiemelkedő pedagógusokból kerülnek ki az innovátorok, mentorok, a tanulmányírók, a tanácsadók vagy akár a minősítők. A digitális világban való eligazodáshoz pedig egyre inkább elvárás, hogy a tanárok magabiztosan kezeljék az IKT-eszközöket, és erre a diákjaikat is megtanítsák, motiválják őket a helyes használatra.

2. A digitális oktatás kihívásai

2020 tavaszán olyan kihívással kellett megbirkóznia a pedagógustársadalomnak, melyre nem volt felkészülve. (Mondom ezt úgy, hogy 19 éves tanári tapasztalat állt mögöttem, és úgy gondoltam, hogy a digitális kompetenciám elég versenyképes.)

Valójában mi okozott problémát?

- Nem minden kolléga mozog otthonosan a digitális világban. Egy dokumentum feltöltése a drive-ra, néha hosszas magyarázatot igényelt. Bár úgy gondolnánk, hogy egy PPT elkészítése nem okoz kihívást – nem így volt. És nem csupán az akarat hiánya miatt, hanem megfelelő eszközpark is akadályozta a pedagógust.
- Általános iskolában – főleg alsó tagozaton, de felső tagozaton is sokszor – a gyerekek nem rendelkeztek alapos, megbízható IKT-eszközhasználattal. Sok esetben a szülők segítségére szorultak egy-egy dokumentum letöltésénél, a kész házi feladat feltöltésénél. És bizony ne feledkezzünk meg arról, hogy megfelelő számú eszközzel sem rendelkeztek (okostelefon, tablet, laptop vagy asztali számítógép).
- A szülők megterhelőnek találták a kiadott tananyag mennyiségét. Erről hosszasan lehetne vitázni, hogy ki hogyan élte meg ezt – valóban sok volt-e, megfelelő mennyiséget kaptak-e a gyerekek, vagy túlzásba estek a pedagógusok. Nem vonom kétségbe, hogy voltak túlkapások ezen a téren.

A reális rálátás érdekében megkérdeztem pedagógustársaimat is egy kérdőív formájában, hogy ők milyen tapasztalatokat szereztek az iskolán kívüli digitális oktatás terén. Ennek eredménye a saját tapasztalataimat támasztotta alá. Az új rendszer megismerése, az informatikai tudás hiányosságai, új tanulási szokások bevezetése, az értékelési lehetőségek szűk köre komoly feladat elé állította a pedagógusokat. Leinkább azonban az offline térben dolgozunk, így a következőkben a tanári kompetenciák mentén írom le tapasztalataimat a kezdő pedagógusok tevékenységéről, eredményességéről a mentor szemszögéből.

3. A tanuló személyiségfejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése

Az egyik legnehezebb és legproblémásabb terület a tanulók személyiségfejlesztése. A nehézség egyrészt a tapasztalatlanságból, másrészt a feladat nehézségéből adódik. A gyakornokok kevés lehetőséget kapnak a képzésük során, hogy valós pedagógiai helyzetekben találkozzanak a gyermekekkel (Kotschy–Sallai–Szőke 2016:18). A kezdő pedagógus nem ismeri minden esetben a tanítványai társadalmi, kulturális és szociális jellemzőit.

A kezdő tanárookra inkább jellemző demokratikus attitűd, megértő magatartás előnyökkel is jár, bár a túl nyitott, túlságosan megengedő légkör visszaélésekre is ad lehetőséget. Mindenképpen szükség lenne arra, hogy a gyakornok/hallgató minél alaposabban megismerje a tanulócsoportot. Ebben a javaslataim a saját tapasztalataim alapján:

- a) minél több hospitálás az adott osztályokban;
- b) az osztályfőnökökkel való beszélgetés;
- c) az egyéni fejlesztési tervek áttekintése;
- d) a pedagógiai szakszolgálatoktól kapott szakvélemények ismerete;
- e) a tanulók korosztályi sajátosságainak alapos ismerete.

Egyetemi hallgatóm a következőt fogalmazta meg ezzel kapcsolatosan: a hallgató érje el, hogy a tanulók merjenek megszólalni az órán; a dolgozatok előtt a feladatlap gyors áttekintése; legyen ideje elbeszélgetni azokkal a tanulókkal, akiknek nem sikerült a dolgozata, felelete, arról, hogy ennek vajon mi lehetett az oka.

Mi volt a helyzet a digitális oktatás során? A hospitálás lehetetlenné vált, az osztályba betanítók egymással tartották a kapcsolatot, hogy egy-egy tanuló készül-e a másik tantárgyból, követi-e az online órákat, miért nem látható az arca az online órán? Az osztályfőnökökre nagy teher hárult, hiszen a kollégák visszajelzései alapján utána kellett járnia, mi az oka a lemaradásnak, az „éterben való eltűnésnek”. Ilyenkor marad a telefon, a szülőkkel felvenni a kapcsolatot. És ekkor derült ki, hogy nincs megfelelő szélessávú internet, emiatt az arcát nem látjuk a gyermeknek. Egy okostelefon és egy asztali számítógép van a négy gyerekre – és apa is home office-ban dolgozik. Ez csak két gyakran előforduló ok volt, de sorolhatnánk még. Ekkor ezeket az egyéni problémákat el kellett mondani a kollégáknak is, hogy legyenek tekintettel a tanulók helyzetére.

4. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése

A pedagógusképzés során kevés alkalom nyílik a tanulói közösségek fejlődési folyamatának megfigyelésére vagy az abban való közreműködésre (Kotschy–Sallai–Szóke 2016:19). A közösségek fejlődésének segítése rendkívül időigényes, főként tanórán kívüli tevékenységek során valósul meg. Mivel a gyakornokok nagy részét az első évben még nem bízzák meg osztályfőnöki tevékenységgel, a tapasztalatszerzés lehetősége is szűkül.

A közösség alakulásának a segítésére a gyakorlatot végző hallgatónak nem feltétlen nyílik sok lehetősége, de akár a tanórai csoportmunka megszervezése is alkalmat teremthet erre. Jól példázta ezt mentoráltam esete, aki történelemórán csoportmunkát alkalmazott. Az osztályt kb. 5 hete ismerte: hospitálások útján, illetve már tartott nekik 4 órát. A csoport kialakításánál a legegyszerűbb és legkézenfekvőbb módszerhez folyamodott: a tanulók padsor szerint alakultak csoporttá. A munka közben azonban kiderült, hogy ez nem volt jó választás, mert az egyik csoportban túlsúlyba kerültek a tanulásra motivált, 4-es, 5-ös tanulók, míg a másokban mindenki a másokra akarta hárítani a feladat megoldását. A tanári noszogatás sem volt túl hasznos, így az óra sem érte el célját. Mentorként úgy láttam, hogy fel kell hívnom a figyelmet arra, hogy a tanulói csoportok kialakítása nem könnyű feladat, több tervezéssel jár, de mindenképpen hasznosabb és a tanulási folyamatot segíti elő a jól megtervezett kooperatív munka. Ezt korrigálva, a legközelebbi órán már ezt figyelembe véve, heterogén csoportokat

alakított ki. Ehhez azonban arra volt szükség, hogy együtt nézzük át, melyik diák hová kerüljön, hiszen nem ismerte még annyira a gyerekek tananyaghoz kapcsolódó attitűdjét.

- a) A továbbiakban is szükség van arra, hogy a hallgató/gyakornok további óralátogatásai során ismerje meg a csoportalakítási módszerek színes palettáját.
- b) A későbbiek folyamán szociometria készítésével feltérképezheti a tanulócsoporthoz tartozó közösségi hálóját.
- c) A közösségek alakulására pozitív hatású tanulásszervezési módszerek (projektmunka, csoportmunka, kooperatív munka) minél több használata.
- d) Közösségfejlesztő játékok
- e) Tanórákon kívüli szabadidős tevékenység a tanulókkal

A tantermen kívüli digitális oktatás során ezek a lehetőségek minimálisra csökkentek. Egyik kollégám az online osztályfőnöki órán próbált közösségfejlesztő játékot levezetni, de nem úgy érezte a végén, hogy elérte a kijelölt célját. Más osztálynál pedig egyáltalán nem tudott megvalósulni a játék. Ez a szerep itt megint átalakult. Az osztályfőnökök online térben való beszélgetése lett a fontos, a szaktanár a lehető legkevesebb időt tudott fordítani a közösségfejlesztésre.

5. Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása

Az egyik legáltalánosabban elterjedt tévhit a pályával kapcsolatban, hogy aki kifogástalanul tudja saját szaktárgyát, az jól is tanít (Szivák 2003). Bár a szaktárgyi tudás jelentősége vitathatatlan, a tanítás azt kívánja, hogy a tanár optimális módon átülteti tárgyi tudását az adott tanuló, tanulócsoporthoz számára a legmegfelelőbb módon az adott oktatási feladathoz.

Mentori munkám során tapasztaltam, hogy a hallgató rendkívül felkészült volt a tananyagból, de eltúlozta a tananyag mélységeit és mennyiségeit. Rosszul mérte fel, hogy az adott osztálynak mi a maximálisan átadható tudásanyag. Az óra túlszűfolt lett, a gyerekek elvesztették érdeklődésüket, elfáradtak, és az óra második felében fegyelmzési gondokkal küzdött. Ennek megoldása a reflektív tanítás, amikor tudatosan elemzem és ellenőrzöm, hogy a tanulócsoporthoz mi a legcélravezetőbb tananyagmennyiség. Hasznosnak látom a hospitálást az adott osztályban, feltérképezve az osztály terhelhetőségét. A tanulók véleményének kikérését, hogy mi okozta a gondot.

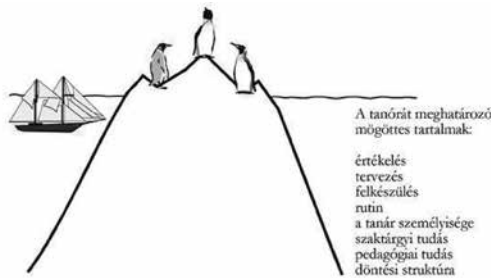
A tantermen kívüli digitális oktatás során talán ez a kompetencia bizonyult az egyik legfontosabbnak. Hogyan is adjuk át azt a tudást, amit a tanteremben sokkal egyszerűbb volt, a digitális térben? Mire helyezük a hangsúlyt? Úgy tapasztaltam, hogy a kezdeti lelkesedés után, amikor még mindent meg akartam tanítani, így ebben a formában is, rájöttem, hogy ez teljesen lehetetlen. Főleg a felső tagozat 5-6. osztályaiban láttam, hogy ezt nem fogom tudni megvalósítani. Ki kellett találni, hogy mekkora az a mennyiség, ami még feldolgozható, hiszen nem csak az én tantárgyammal kellett foglalkozniuk egy adott héten. Mit tudnak egyedül is elolvasni a tankönyvből, és mit kell ehhez kiegészíteni az online órán. De az online óra időkeretét is betartva egyensúlyt kellett kialakítani az elmélet és a gyakorlat között.

6. A pedagógiai folyamat tervezése és a tanulási folyamat szervezése és irányítása

A kezdő tanárookra különösen jellemző a rövid távú célok helytelen tervezése, és komoly gondot okoz az óra időbeosztásának összeállítása, az eredeti tervtől való eltérés (Szivák 2003). A tapasztalt tanárookra jellemző, hogy általában párhuzamos tervezést végeznek, azaz együtt látják a tanári és a tanulói tevékenységeket is. Főleg kezdő pedagógusnál hasznos az óravázlatban a tanári kérdéseket megfogalmazni, az arra adható válaszokat is beleírni, és felkészülni az esetleges tanulói válaszokra, kérdésekre, mindezek megkönnyítik a tanár helyzetét. Javaslatom a tervezési kompetencia támogatására:

- a) reflektív óraelemzés, a kitűzött célok és azok megvalósulása, a tanulói, tanári tevékenységre való reflektálás
- b) együttműködés más szaktárgyak tanáraival
- c) tematikus terv kidolgozása
- d) rugalmasság
- e) minél szélesebb skálában használja a tanítási módszereket és adoptálja azokat a megfelelő helyzetekre
- f) a tankönyvi vázlattól indokolt esetben el lehet térni, kiegészíteni azt
- g) folyamatos pozitív megerősítés.

Álljon itt *Simon Beer* ábrája a tanórát meghatározó mögöttes tartalmakról, mely hűen mutatja, hogy milyen bonyolult is ez a rendszer: *2. számú ábra* (Szivák 2003).



2. ábra

7. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése

Gyakorló tanárként is többször nehézséget okozott az, amely a kezdő pedagógust szinte sokként ér, hogy tanítása, tudása átadása után az értékeléskor nem azt kapja vissza, melyre számított. Mi lehet az oka? Mit csináltam rosszul? Hogyan kellett volna megközelítenem a problémát, hogy világosabbá tegyem tanulóim számára?

Javaslataim az értékelés kompetenciájának támogatására:

- a) konkrét feladat-meghatározás: már a tanítási folyamat közben tudatosodjon a gyakornokban, hogy a végkimenetben milyen jelentősége lesz az adott témakörnek, tananyagnak
- b) differenciálás
- c) az értékelő feladatlapon összeállításánál egyensúlyba hozni az elméleti és gyakorlati tartalmakat
- d) előzetesen kialakított pontozási rendszer (az iskola Pedagógiai Programjának megfelelően)
- e) a javítási lehetőségek megadása
- f) a tanulói feladatlapon, munkafüzetek és füzetek folyamatos, de legalábbis adott időközönkénti vizsgálata
- g) az órai munka értékelése (néhány tanuló jóval aktívabb a tanórán, a dolgozatai viszont nem ezt tükrözik, így lehetőség nyílik a javításra)
- h) írásbeli és szóbeli értékelés váltakozása.

Hallgatóm a következőt fogalmazta meg, kezdőként mi okozott nehézséget az osztályozásnál: nehéz az arany középutat választani, a le- és felpontozás sem megfelelő, mert a gyerek sem fejlődik. A mentornak nagy felelőssége van abban, hogy a kezdő pedagógust ezekre felkészítse az óra előtti megbeszéléseken, és az óra után pedig támogató, segítő tanácsokkal megerősítse.

A digitális térben az értékelés jelentette a következő nagy kihívást. Először meg kellett ismerni azokat a programokat, amelyek alkalmasak online tesztkitöltésre. Aztán ezt a tantestületünk egységesítette, egyfelét használjon mindenki, hogy a gyerekek se vesszenek el a különféle platformokon. A tesztek elkészítése még viszonylag jól működött – akár pedagóguskollégáktól való segítségkéréssel is –, ám a kitöltés és visszaküldés (már amennyiben visszaküldte a tanuló) után jöttek a kérdések: Használt-e a gyermek a kitöltés közben bármilyen segédeszközt? Nem a szülő vagy nagyobb testvér segítőkészségét és tudását látom-e az eredményben? Egyszerűen az online tesztek nem adtak reális képet a tanulók tudásáról.

A szóbeli felelet lehetett a megoldás, amit jó néhány kollégám alkalmazott is. Pl. 10 percenként hívták be az osztály tanulóit az online térbe, ahol feleltették a gyerekeket. Ezt alsóban tudták megvalósítani, amikor egy tanítónak egy osztálya van. Felsőben ez főleg az időhiány miatt nem valósulhatott meg.

8. Szakmai együttműködés és kommunikáció

A mentor felelőssége, hogy minél többet elmondjon a hallgatójának/gyakornokának az iskola szellemiségéről, hagyományairól, az iskola mint szervezet működéséről. Ezért a mentorált felkészítését az iskola stratégiai dokumentumainak megismertetésével kezdem. Fontosnak tartom kiemelni azokat a kulcsfontosságú elemeket, melyekre nagy szüksége lesz a mentoráltamnak az intézményben való munkája során. Az iskola pedagógiai programját nem elég csupán a kezébe adni, jó, ha leülünk vele, és elemezzük azt. A mentorált hallgató a gyakorlata során minél több kollégánál tegyen látogatást, különösen az általa tanított osztályoknál, ismerje meg minél jobban az általa tanítandó osztályokat, tanulókat. A szülőkkel való kapcsot

lattartásba is a mentor vezeti be a gyakornokot. A mentori támogatás a kezdetben a közösen lebonyolított alkalmak során valósulhat meg, majd fokozatosan hátrébb lépve, a gyakornokra lehet bízni a kapcsolattartást.

Mentorálás során, arra is kerestem alkalmat, hogy a mentoráltam az igazgatóhelyetttel beszélgessem el egy tanulónk gyermekvédelmi ügyével kapcsolatban, hogy ha ilyen esettel találkozik a későbbi tanári pályája során, tudja, milyen lehetőségei vannak pedagógusként.

A kommunikáció elengedhetetlen szerepére már korábban utaltam, egy egészséges, jól kooperáló tantestületnél ez az alap, jó kommunikáció nélkül kudarcba is fulladhat a tanítás. Azok a tapasztalatok, melyeket az óráközi szünetekben, a tanítás után vagy belső tudásmegosztó konferenciákon (pl. egy-egy sikeres, új módszertani eszköz kipróbálására és továbbadására a kollégáknak, vagy egy nehezen kezelhető tanuló problémáira való megoldáskeresésre stb.) nyerünk a kollégákkal való kommunikáció és együttműködés során, a szakmai működés feltétele.

9. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Hallgatóimmal még augusztusban le szoktam ülni, és hosszasan tárgyalunk a kezdő pedagógusok problémáiról. Sok olyan dologgal szembesültem, ami nekem is nehézséget okozott pályám kezdetén, és akkor sajnos nem volt lehetőségem segítséget kérnem – mentor hiányában. Számomra elsődlegesen fontos, hogy a rám bízott hallgató mennyire elhivatott a pálya iránt. Sajnos volt alkalmam találkozni olyan hallgatóval is, aki átmeneti időszaknak tekintette a főiskolai éveit, és nem kívánt tanítani. Nála teljesen céltalan volt bármiféle elkötelezettséget keresni. Míg annál a hallgatónál, aki lelkesen készült a pedagógiai pályájára, könnyebben találtunk az egyéni fejlődéséhez utat. Szívesen hallgatta meg tanácsaimat, iránymutatásaimat megfogadta. Örömmel fogadta tanítási módszereimet, és elismerte, hogy ezeket maga is fogja alkalmazni jövőbeni tanítási gyakorlatában. Pedagógiai gyakorlatát a megbeszéléseken tudatosan elemezte, segítő szándékú tanácsaimat megfogadta, a következő órán korrigálta. Szívesen alkalmazott újfajta módszereket, széles körű volt IKT használata.

A digitális oktatás során azt láttam, hogy tanártársaim egy része megrettent az IKT használatával kapcsolatosan, hiszen eddig nem volt elengedhetetlen a tantermen belüli tanítás során. Másik része óriási lehetőségként élte meg, és egyik program után a másikat tanulta ki autodidakta módon, és igyekezte azzal színesíteni a tanóráit.

10. A tanulás támogatása

Egy pályakezdő tanárjelölt mindig nagy lelkesedéssel áll az előtte álló tanórához. Ez rendkívül fontos és valóban ez az alapja annak, hogy valaki jó tanár legyen, hogy sokáig megmaradjon a pályán. Emellett azonban nem szabad elfeledkezni arról, hogy a tanulók nem azonos

motivációval rendelkeznek a tantárgy iránt, tanulási nehézségekkel küzdők is vannak egyre nagyobb számban az osztályokban. A tanítási folyamatban tehát arra is oda kell figyelni, hogy a személyre szabott bánásmód megjelenjen a tanórán. Miként lesz hatékonyabb, a legeredményesebb a tanulás? Vannak olyan csoportok, ahol kimondottan hasznos a kooperatív tanulási stratégia, míg másoknál megvalósíthatatlan vagy nem elég hatékony. Ebben a mentor szerepe azért fontos, mert már ismeri az adott csoportot, és felhívhatja a hallgató figyelmét arra, hogy gondolja meg, melyik technikát alkalmazza. Azt látom, hogy elég változó, milyen a hallgatók viszonya az új tanulási-tanítási módszerek iránt. A lelkes „mindent kipróbálok”-típustól a „ne bonyolítsuk túl”- attitűdig. Azt gondolom, hogy ez egy elég nehéz kompetencia, amely hosszú évek alatt alakul ki a pedagógusban.

11. Tanárjelölt hallgatók visszajelzései

Megkérdeztem jelenleg tanítási gyakorlataitak végző tanárjelölteket, hogy mi okozza a legnagyobb kihívást számukra kezdő tanárként. Válaszaik alátámasztották fenti fejtegetéseimet, és új információkkal is gazdagítottak.

Ezek a problémák merültek fel a megkérdezettek között: a koruknál fogva nagyon közel állnak a tanítványaikhoz, ezért nem könnyű olyan dologért szólni a diákoknak, amit pár hónapja még ők is megtettek (pl. mobilozás a tanórán). Nehéz a fegyelem fenntartása, tisztelet kivívása. A legtöbben ettől tartanak, hiszen a fegyveléssel még az idősebb kollégáknak is gondjuk akad. Nagy félelem bennük az, hogy tudásuk valóban megfelelő-e ahhoz, hogy a katedrára álljanak. Több dolgot megtanulhatónak, elleshetőnek vélnek, mint a dolgozatjavítások, a tanítás menete, tervezése. A sok különböző képességű, háttérű gyerek kezelése, hiszen sokat számít, hogy milyen családi háttérrel érkeznek a gyerekek, mekkora tanulási motivációt kapnak – ez a fegyvelésben is megjelenik. Komoly problémának ítélik meg a tanulók tudása közötti szintkülönbséget, mivel a differenciálás nem egyszerű: a gyengéknek ne legyen túl sok, a jó képességűek kapjanak elég feladatot. Módszertani hiányosságokat éreznek magukban. Azt is megfogalmazták, hogy az adott helyzetben való helyes döntés meghozása is tud nehézséget okozni. De az időgazdálkodás is szerepelt a problémák között. Egyre több sajátos nevelési igényű gyermek van a közoktatásban, akiknek a kezelésére nem kapnak felkészítést az egyetemi éveik alatt. Hogyan lehet egy passzív osztályt munkára ösztönözni? Melyik munkaforma a leghasznosabb egy adott tananyagnál, adott osztály esetében?

Ezeket a kérdéseket, aggályokat olvasva, magam is elgondolkodtam, hogy vannak olyanok közöttük, amelyek gyakorló pedagógusként, több éves tapasztalattal a hátam mögött nekem is fejtörést okoznak.

Összegzés

A kezdő tanárok diplomával a kezükben sokszor úgy gondolják, hogy már nincs szükségük tanulásra, az oktató munka a tananyag átadásában nyilvánul meg. Ezt a szemléletmódot kell megváltoztatni. A mentorok felelőssége, hogy a fent bemutatott kompetenciák fejlesztését támogassák mentoráltjuknál. Előfordul, hogy egy idealizált kép él bennük korábbi diákéveik folytán a tanári munkáról, vagy épp nagyon is lehangoló ez a kép. Itt is igény van a mentorok szakmai segítségére. Mindamellet fontos és szem előtt tartandó szempont, hogy a gyakor-nok/ hallgató igényeit is szem előtt tartsuk. Nem egy mentor a saját személyiségét erőlteti rá a hallgatójára, amellyel bizony nagy hibát követ el. A mentor felelőssége, hogy a hallgató/ gyakor-nok a saját egyéniségét megtartva váljon tapasztalt, jó pedagógussá.

Az osztálytermi tanításra készültünk és készítettük eddig a hallgatókat, gyakor-nokainkat. De az elmúlt időszak felhívta arra a figyelmet, hogy a tantermen kívüli digitális oktatásra is fel kell készülnünk. Nem tisztem itt részletezni, hogy ezt miként kellene közösen megoldani, de az egyéni felkészülés az alapja a jó együttműködésnek.

A pedagógusszerep változása tehát abszolút érzékelhető, főleg az elmúlt idősokra visszatekintve. Értékközvetítés, modellnyújtás és szakmaiság – számomra ezek a pedagógusszerepek.

Felhasznált irodalom

Hercz Mária 2015. *Pályakezdő óvodapedagógusok túlélőkészlete.*

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Plyakezd_vodapedagogusok_tllkszleteV3/22_az_idelis_pedaggus_a_trsdalom_pedagguskpe.html

Kotschy Beáta – Sallai Éva – Szőke-Milinte Enikő (szerk.) 2016. *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakor-nokok mento-rainak.* 18.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf (2020. 08. 26.)

Kovács Krisztina 2014. Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükré-ben. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása.* Pécs.

Ritter Andrea: *A pedagógusszerep vált(oz)ásai.*

<http://magyarutca.org/nyeomszsz/orszavak/pdf/Ritter.pdf> (2020. 08. 26.)

Szivák Judit 1999. A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra.* 1999/4.

Szivák Judit 2003. A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika.* 19. fejezet. Nem-zeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch19.html (2017. 03. 31.)

Gál Judit

Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés mozgásos, szabály- és szerepjátékokkal

Bevezetés

Az óvodai nevelésben innovatív gondolkodásra, annak tükrében megújult pedagógiai munkára van szükség. A generációk és a környezet változását nyomon követve láthatjuk, hogy a pedagógiai megújulást mindig az adott generáció változásigénye generálta. Magam is négy évtizedet töltöttem el az óvodapedagógiai munkában, s bizony ezalatt folyamatos megújulásra volt szükség, az adott gyermekcsoport igényei szerint kellett szakmai gondolkodásomat megreformálnom.

Pedagógiai munkánk legnagyobb hátránya a múlthoz való ragaszkodás. Az általunk évtizedekkel ezelőtt megszerzett tudás hatékonyságának bizonyítása elviszi energiáinkat, ugyanakkor nem segít a XXI. sz. gyermekének nevelésében. Az óvodapedagógia kialakulásának történetét nézve meg kell állapítanunk: a gyerek az ősidőktől fogva nevelésre szorul megfogantatása pillanatától kezdve. A különböző pedagógiai irányzatokkal nem vitatkozva meg kell állapítanunk, hogy nem a gyerek más, hanem a reá ható környezet. A változó környezeti ingerek, a sokféle nevelési attitűd, a folyamatosan újuló technikák megjelenése, a világ társadalmi életének változásai a gyermek nevelésében átalakított pedagógiai gondolkodást, módszertani sokszínűség alkalmazását igényli.

Az óvodapedagógiát alakító pedagógusok olyan alapokat adtak a mai óvodapedagógusoknak, melyeket nem szabad a „sarokba dobni”, csak újra kell értelmezni. Amit tudunk, használjuk másképp, „modernizáljuk”, aktualizáljuk.

„Miért készült el ez a gyűjtemény?” – merül fel a kérdés.

Foglalkozás vagy szabad játék? – folyik a vita a szakmabeliek között. Tudjuk: az előbbi hagyományos álláspont, az utóbbi célravezető pedagógia. Mégis, amennyiben nincs kötött foglalkozás, hogyan lesz hallás-, ritmus- és mozgáskészség-fejlesztés, zenei tehetséggondozás? A viták enyhítésére, a kollégák segítésére, az óvodapedagógia lehetőségeinek bemutatására igyekszem megadni a választ.

Ebben az írásban (mely könyvem kivonata) arra vállalkoztam, hogy az óvodai nevelés zenei képességfejlesztésének lehetőségei révén bemutassam, mennyire fontos helye van a zenei képességfejlesztésnek (minden más fejlesztés mellett), s miként lehet a „szabad játék” megvalósulása mellett is nagyon átgondolt zenei munkát végezni a komplexitás jegyében, valamint a zenei tehetséggondozást is elkezdni az óvodai munkában.

A gyűjtemény a zenei nevelés különböző területeinek, játékokban történő megjelenéséről szól. A játékok egyéni, kooperatív páros és mikro csoportos formában valósulhatnak meg.

Már a kezdetekben tisztázni szükséges: a cél az, hogy az óvodapedagógus a lehetőséget teremtsen meg a játék használatára, segítségével a játékhoz kapcsolódó lehetőségekre szorítkozzon. Az izgalmas, közösen készített eszközökkel motiváljon, ezzel serkentsen a gyermeket a játék kipróbálására. Ösztökélt legyen a szabad játék megvalósulására, s mint támogató legyen jelen a játék folyamatában.

Bizakodva olvasóim nyitottságában, reménykedve a gyűjtemény készítésekor megélt izgalmak olvasóimnak történő átadásában, apellálva a játékok lebilincselő voltára abban bízom, hogy elindíthatok egy kreatív pedagógiai munkát, az elveszőfélben lévő zenei képességfejlesztés és zenei kultúra megújulását. A gyűjteménnyel igyekszem a mindennapi párhuzamos játékok megtervezését segíteni. A témák, a játékok a létra alsó fokától indulnak és igyekeznek az óvodai zenei nevelés felső létrafokát elérni.

A szabad játék megfogalmazásánál jogosan merül fel a kérdés: a mai alfa generációt miként tudjuk rábírni a szabad játéokra, hiszen sem játszani, sem a játék iránt érdeklődni nem tudnak. Születésüktől kezdve a „gépek” forgatagában élnek, szívesebben kúsznak a telefonért, mint a csörgőért.

Akár itt fel is adhatnánk!

1. Zenei tevékenységek módszertani kihívásai

A klasszikus ének „foglalkozások” átalakulóban vannak, de nincs átalakulóban a képességfejlesztés erősítése. Az énekek, mondókák elsajátítása megjelenik, de módszertani hiányosságok közepette. A szabad játék – üdvözlően – egyre szélesebb teret nyer az óvodai életben, de ezzel elvesznek a zenei játékok, elvész a zene rendszeres jelenléte, hiszen a szerepjátékok, konstruáló játékok, szabályjátékok világában nincs helye a zenei játékoknak. Nincs is kultúrája a korábbi időszakból. A Kodály Zoltán és Forrai Katalin nevével jelzett módszereket nem szabad elfelejteni, munkásságuk mai napig fontos és alkalmazandó, de újra kell gondolni, és az ő tudásuk mentén aktualizálni. A másként gondolkodás a zenei fejlesztés megjelenése a különböző játékokban – talán – segít visszahozni a zenei „tudást”.

A következőkben erre szeretnék mintákat adni, ami a tématervezésben vagy a projektgondolkodásban segítséget tud nyújtani.

A zenei képességek fejlesztésének megvalósításához megfogalmaztam a különböző zenei fejlesztésekben rejlő célokat. A zenei képességfejlesztés öt területe fogalmazódik meg a játékokban:

1. Légzőgyakorlatok
2. Ritmusérzék-fejlesztés
3. Hallásérzék-fejlesztés
4. Zenei mozgás és térforma alakításának fejlesztése
5. Zeneszínház

2. Szemelvények a játékokból

2.1. Légzőgyakorlatok

A fokozatosság, a létra fokán történő egyre magasabbra jutás mindig akkor lehetséges, ha az adott létrafokra történő fellépés már a képesség szintjén van.

Lufifújás

Egyszerűen fújjanak fel lufit (ne legyen túl vastag a lufi anyaga)

- a) Készítsünk a témánknak megfelelően egy dobozt, melynek nyílásába be tudják fújni a lufit. A lufit a földön fújva kell eljuttatni a „kapuba”.
- b) Nehezíthetjük a játékot azzal, ha a lufit egy kifeszített boton át kell fújni.
- c) Az asztalon (két asztal összerakva) úgy kell végigfújni, hogy ne essen le és a végén a kosárba essen.

Zsenília pomponok, (kis csokitojás) fújása

Az asztalon különböző színű zseníliapomponok befújása (szájjal, szívószállal) színes házakba, kosarakba.



Popcorn eljuttatása szívószál fújásával a célba

Alakítsunk ki a gyerekekkel gyufásdobozokból labirintust, a labirintus végén található egy „kút” (kisméretű műanyag pohár). A popcorn a pohárba esik. A pohárba bejutott popcornok megehetők.

2.2. Ritmusérzék-fejlesztés

2.2.1. Egyenletes lüktetés

Színkeverő kézjáték

Alaposan fessék be a gyerekek a kezüket, mindegyiket más színnel (pl. a balt kékre, a jobbot pirosra), mondjanak el egy mondókát egyenletesen tapsolva, majd csináljanak kéznyomatot, ami már a kevert szín lesz (a fenti esetben lila).

Zebrák a szavannán

Papírgurigából készítsünk zebrákat. A földre leragasztunk fekete öntapadós tapétából 13 db kört. A zebrák egyenletes lüktetéssel mennek végig az úton. A gyermekek az ehhez kapcsolódó mondókát mondhatják. („Trapp, trapp, trapp, zebrám trappolgat, vadnak célként, fut, mint szélvész, sosem ér oda.”)

Ugróiskola

Egymást érve teszünk le jeleket (lábnyomokat), két lábnyomként párosítva. A játék során páros lábbal kell ugrani. A másik gyerek mindeközben dobot üt egyenletesen, annak hangjára kell ugrani (ezáltal előkészítjük a tá és ti-ti érzékelését).



2.2.2. Tá és ti-ti – ritmusjelek rajzolása

Tálcára tegyünk kávézaccot, homokot, lisztet, cukrot stb., amelybe rajzolni lehet ritmusokat. Készítsünk „ritmuskártyákat”, melyek a tálca mellett elérhetőek. A gyermek húz egy kártyát és annak az ábráját belerajzolja, majd törli, és újabbat húz.

A játék célja, hogy érzékelje a tá (mely magában áll) és a ti-ti (mely kettő együtt összekötve) ábrázolását.

A ritmusképek nevének rögzítését segíthetjük a bemutatás módszerével. A játék elindításakor, pozitívan értékelve a gyermek „rajzát”, óvodapedagógusként (örömben) eljátszom az asztalon kopogva (esetleg tapssal vagy dobolva), amit „lerajzolt”, közben meg is nevezem a ritmust, mint „ti-ti-ti-ti-ti-ti-tá”. A gyermek is megpróbálhatja velem (ő tapsol, én kopogok), majd magában.



Kooperativitás: egyik gyermek rajzol, a másik ritmust üt, majd cserélnek.

Kupakritmusok

Fehér és fekete kupakokba tesszük a tá és a ti-ti jelet. Az előző játékot tovább lehet fejleszteni a kupakos ritmussal is. Készíthetünk ritmuskártyákat és mondókák ritmus képeit is (a ritmusnak már nemcsak szára, hanem „gombóca” is van)



Lehetőségek:

Rakják ki a ritmust!

A kirakott ritmust játsszák el ritmushangszerezen vagy bármely testrészt, tárgyat használva a ritmizáláshoz!

A ritmuszenekar (több gyermek esetén) játssza el!

Rakjanak ki két ritmuskártyát!

Rakják ki a ritmust!

A kirakott ritmust játsszák el ritmushangszerezen vagy bármely testrészt, tárgyat használva a ritmizáláshoz!

Húzzanak kártyát, melynek alapján a ritmus ütésének módszerét kiválaszthatják!



A ritmuszenekar (több gyermek esetén) játssza el!

A ritmuskártyák számának fokozatos növelésével egyre hosszabb ritmusképet rakhatnak ki és üthetnek el.

Mondókák ritmusképei

Hasonlóan az előző játékhoz, a ritmus érzékelésének és visszaadásának stabilizálódásával már a mondókákkal is lehetnek játékos feladatok.

Pl.: „Ecc-pecc” ritmusképe laminálva



„Ecc-pecc” kupakkal kirakva

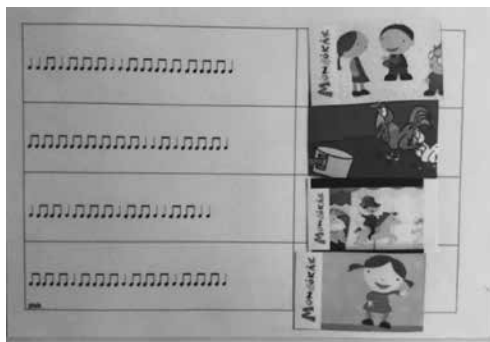


Feladat: válaszd ki ennek a mondókának a képét! (több mondóka képe közül)

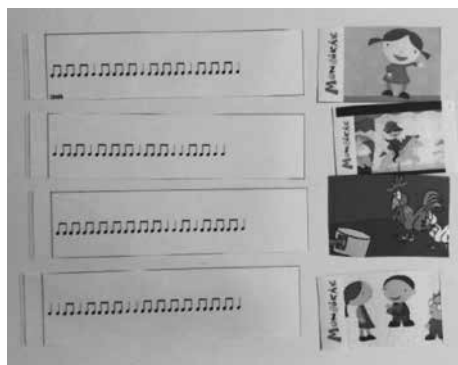
Mondóka kereső

Készítsünk az ismert mondókákból táblát és a hozzá kapcsolódó képekből kártyákat. A fokozatosság elvét tartsuk be: először csak 2, majd 3, végül maximum 4 mondóka legyen. Jelenlegi prezentáció 4 mondóka esetére vonatkozik.

Képek társítása a mondókákkal.



A játék továbbfejlesztése lehet a mondókák kirakása. Adjunk szétvágott mondókaképeket (az eredeti is maradjon meg), és lehet ugyanazt a 4 mondókát keverni.



A jól megismert és begyakorolt mondóka felismerése (azonosítása) után vágjuk szét a mondóka ritmusát 4 részre (minden mondókát borítékoljunk külön), és a gyermek rakja össze a kis darabokat (rész egészé tétele) egyetlen mondókává úgy, hogy közben nézheti a mondóka képét.

A kirakott mondóka azonosításának nehezítéseként: a mondóka ritmusképét fejjel fordítsa lefelé, rakja össze a mondóka darabjait egészé, és a kép felfordítása után ellenőrizze önmagát.

Ti-ti és tá kirakó

Ez a játék a szolmizációs hangjelek megismerésének előkészítéséhez alkalmas. A ritmus kirakásával megalapozódik a szolmizációs hangjel és a ritmus egységének tudása. A játékban használt eszközöknél a ritmus esetében fekete színt alkalmazzunk a ritmus és a dallam elkülö-

nítésének érdekében. A tá és ti-ti „forma”használatának begyakorlásával a ritmus társíthatóvá válik a szolmizációs hangjelekhez

A tá és ti-ti megjelenítése eltérő anyag és forma révén változatossá tehető.

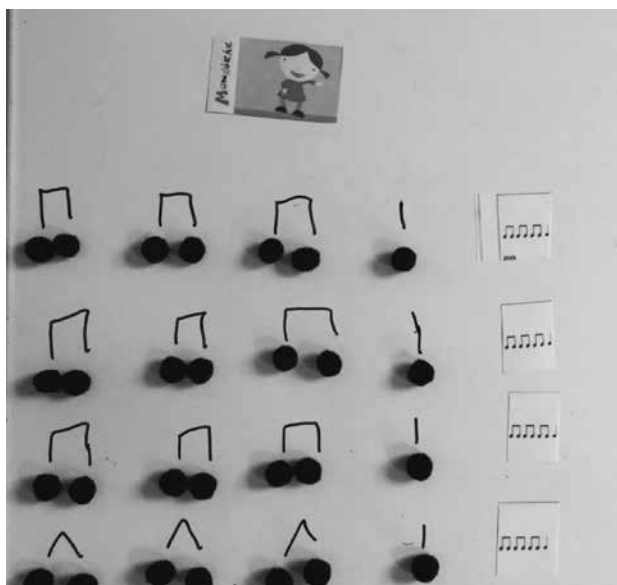
A már jól ismert mondókák ritmusának kirakása eltérő formákból, anyagokból, például zsenília drótból:



A szolmizáció előkészítése érdekében gombócokat is párosíthatunk a szárhoz.

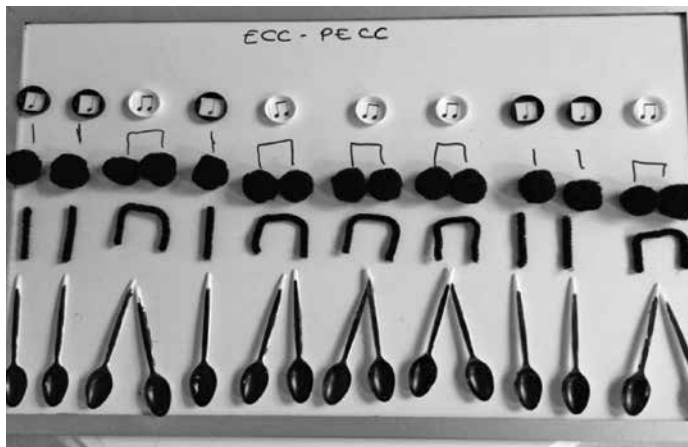
A zsenília szár alá a gyermek ujjlenyomatát is készíthet.

A mágnes tábla két lehetőséget is ad a ti-ti szárának rajzolására: cseresznye száráként, vagy „hivatalosan” kapuként. Természetesen ezek nélkül is azonosul a gyermekben a tá és a ti-ti közötti eltérés a gombócok távolsága láttán.



A pom-pom és zsenília drót mellett használhatunk kupakokat (fekete, felfordítva fekete-fehér), festett kiskanalakot, magokat, kockákat, kivágott köröket és bármilyen más eszközt, ami az óvodában megtalálható.

A játék variációs lehetőségei: a gyermek csak egyféle formában rakja ki; kiválaszthatja, melyik formát szeretné; de lehet a képen látható módon is.



Ritmus felismerése tapintás alapján, bekötött szemmel

Műanyag poharak aljára ragasszunk kétféle dörzspapírt, egyrészt nagyon durvát (tá), másrészt nagyon puhát (ti-ti). Írjuk is rá a poharakra, hogy tá vagy ti-ti (a helyes kontrollálás érdekében).

A játék előtt a gyermekek próbálják ki a kétféle anyagú dörzspapír tapintását.

Kooperatív játék: Az egyik gyerek felteszi a szemtakarót, a másik kirakja egymás mellé a poharakat, majd odateszi a bekötött szemű társának a kezét a pohárra, és a tapintás alapján kell megmondania, milyen ritmust érzékel. A társa kontrollálja, hogy jó vagy rossz választ adott. Ezután cserélnek.

Nehezíthetjük a játékot egy mondóka kirakásával. A játékot irányító gyermek az előbbiekben is használt mondóka ritmuskép alapján rakja ki a poharakat (lásd kupakok). Mikor a bekötött szemű gyermek tapintás alapján elmondta a ritmust, leveszi a szemkötőt, és közösen elmondják a ritmust a poháron lévő ritmus alapján. Közösen találják ki, melyik mondóka lehet.

Egyszerűsíthetjük a játékot, ha a korábban felhasznált ritmuskártyán lévő ritmust teszik ki (egyet, kettőt vagy hármat).



Ritmusjáték nevekkel

A mondóka kirakásához a csoportba járó gyerekek nevei jól megfelelnek:



Indián ritmus játékok

A témahét és a projekt szerint változtathatjuk a képeket (foglalkozás, gyümölcsök, zöldségek, járművek...).













„Az indiánok földjén” témában például így valósítható meg:

Minden gyermek válasszon magának „indián nevet”, majd készítsük vagy készítsük el a hozzá kapcsolódó képeket, mely a lánc medáljához, a párosító játékhoz és a nyomkereséshez kell.

Az indiánnevek között kettő ritmusa egyforma, így a párosításnál nem a képet, hanem a ritmust kell nézni.

1. Bórszijas lánc medáljának képe a 2. Párosító játékhoz 3. Kártyakép a nyomkereséshez				
Nevek ritmusa a párosító játékhoz				
Indián nevek	Kő kutya	Éj madár	Suhanó őzgida	tavaszi gyöngyvirág

Sárga Tigris	szárnyas angyal	Szürke sas	Szellő lány	Bátor bölény	Farkas karom

					
					
Fehér Medve	Csendes szarvas	Cikázó villám	Mosolygó hajnal	Sas szem	Kék haj

Írjunk a csoportnak egy csatakiállást!

„Hujj, jujj, jujj! Indiánok mi vagyunk, a totemnél táncolunk! Pipázunk uff,uff. A bölényt várjuk, vadászunk, harcolunk, hej!”

A csatakiállítás a nevek ritmusképeiből kirakható. A könnyebbség kedvéért készítsük el a ritmust egy táblázatba.

INDIÁN (csoport) csatakiállítás

Mivel egy ritmusképből 2 db van, így több variációs megoldása is lehet a ritmus kirakásának, például az alábbi is:

INDIÁN (csoport) csatakiállítás

3. Hallásérzék fejlesztés

Játékok a hallásérzék fejlesztésének az alábbi területeihez kapcsolódóan:

Gyermekdalok elsajátítása

Dallamfelismerés

Dallambújtatás

Halk-hangos

Mély-magas és a zenei hangok magasságának érzékeltetése

Motívum vagy dallamvisszhang

Állatok, környezet, társak, jelenségek, zörejek hangjának megfigyelése, felismerése, utánzása

Zenei intelligencia megalapozása zenehallgatással

A zenei hangok közötti magasságkülönbségek megfigyelése, utánzása, ezek vizuális jelene a kottában

A zenei hangok és zenei ritmusok egységének érzékeltetése, összefüggések megláttatása

Népzene, zenei hagyományaink megismerése

Hangszerek világában történő barangolás, hangszerek hangjainak azonosítása

Egyszerű hangszerek megszólaltatása, zenélés

Színes kotta olvasása felhasználása a zenéléshez

Hangszerek készítése különböző anyagokból, azok megszólaltatása

Néhány példa a felsorolt képességfejlesztési feladatok megvalósításához:

Dalkártya kirakó

Vegyünk fel különböző hangszereken (furulya, zongora, metallofon) játszott dalokat egymás után (természetesen a dalok sorrendje legyen változtatható). A dalok kártyaképeivel kell a hallott dalokat sorrendbe kirakni.

A játék kooperatív formája lehet, hogy két gyermek játssza, az egyik gyerek lefordítva sorrendbe teszi a dalok képeit. Felfordítja úgy, hogy a másik ne lássa, eldúdolja a dalt, a másik játékos pedig leteszi az elhangzottak alapján a dalkártyákat, minden letevés előtt el is énekliz az adott dalt. Amikor elfogyott a kártya, aki dúdolt, az is felfordítja a saját kártyáit, és megbeszél, hogy helyes vagy helytelen megoldások születtek.

Halk-hangos délelőtt

Reggel a gyerekek érkezésekor válasszanak egy láncot, melyen a már jól ismert állatok lesznek. Aki választott, annak súgjuk meg, hogy a kiválasztás alapján a levegőzésig csak suttogva vagy hangosan beszélhet, és ezt nem mondhatja el a társainak. Az óvodapedagógus is válasszon egy állatot, lehetőleg olyan állatot, amelyik nem beszél (pl. hal).

Aznap csak testbeszéddel, mimikával, gesztikulációval „beszélgessen”.

Levegőzés előtt meg lehet beszélni, hogy ki milyen állatot választott, az milyen hangerővel beszél, és betartotta-e aznapra az elvárt hangerőt.

Érdemes ezt a játékot az tanév végéhez közeledve játszani, addigra már a kisebbek is bekapcsolódhatnak (vegyes csoport esetén).

Ha jól sikerült, lehet olyan napot választani, amikor mindenki halkan, és olyat is, amikor mindenki hangosan beszél.

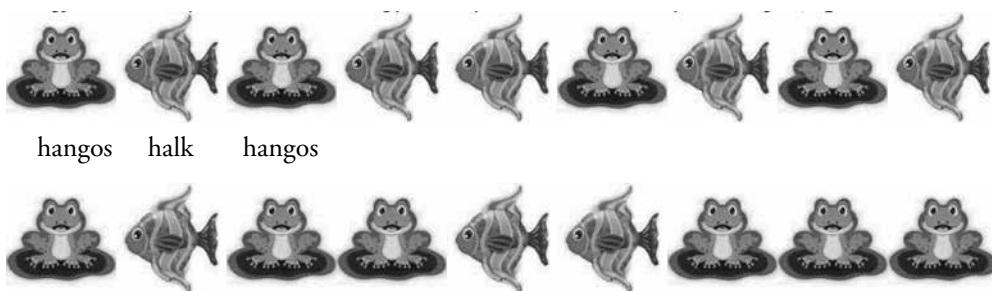
Halk-hangos társasjáték

A gyerekekkel közösen készítünk két csomagolópapírra köröket vagy a csoportszobába lera-
gasztunk szigetelőszalagokból négyzeteket. A köröket (négyzeteket) utak kötik össze. A kö-
rökben/négyzetekben állatok képe van és egy jel, hogy ének vagy mondóka (érdemes ennek
a jelét is meghatározni a gyerekekkel (pl: dal furulya, mondóka cintányér). Ajánlatos úgy ké-
szíteni a jeleket és az állatok képeit, hogy a kombináció változtatható legyen, és a gyerekek
cserélgessék kedvük szerint.

Játékszabály: Annyi tyúklépést léphet, ahányat dobott. Amikor állatképre lép a látottak
alapján, olyan hangerővel énekelje el a dalt (mondja el a mondókát), amilyen hangerejű a
hangja az adott állatnak.

Halk-hangos csengettyű

Készítsünk a gyerekekkel csengettyűt kis kerámia cserépből. Fontos, hogy az egyikben a csen-
gő egy hungarocell golyó legyen. Tegye ki a gyermek az állatokat tetszés szerint (amelyiknek
van hangja, és amelyiknek, nincs vagy amelyik halk, és amelyik hangos), pl.:



Azt a csengettyűt szólaltassa meg, amelyik kép következik.

Társak hangjának, környezet zörejeinek felismerése

Vegyük fel a csoportba járó gyerekek hangját! Nyomtassuk ki és lamináljuk le a gyerekek arc-
képeit, a képek alatt legyen a gyermek nevének ritmusa. Két gyermek üljön egymásnak háttal,
egyikük megkapja a fülhallgató egyik felét, másikuk a másikat. Mindketten hallgassák meg
egyik csoporttársuk hangját, és tegyék ki társuk képét maguk elé. Amikor elkészültek, nézzék
meg, melyikük mit rakott ki. Eltérés esetén újra meghallgathatják. Ha kérik, segítsünk nekik.
Érdemes a hangokat cserélgetni egy idő után.

Ugyanezt lehet a környezet zörejeivel (üditős láda zörgése, biciklicsengő, jelzőlámpa katto-
gása, nyíló ajtó stb.), közlekedési eszközök hangjával játszani, esetleg a természet hangjaival.
A téma vagy projekttervezésünk tükrében választhatunk.

Tárgyak hangja, memória játékkal

Különböző tárgyak, kulcsosomó, metronóm, fakocka, műanyag pohár, üveg, vagy ritmus-
hangszerek vannak letakarva az asztalon. Az egyik gyermeknek bekötjük a szemét, a másik pe-
dig megszólaltatja a tárgyakat vagy a ritmushangszereket. Amikor végzett, felsorolja, milyen

tárgyakat hallott. Amelyiket megnevezi, azt félreteszi. Mikor végzett, leveszik a szemkötőt, és ő megnézi, emlékezett-e mindegyikre, valamint jól nevezte-e meg a tárgyak vagy ritmushangszerek nevét.

A fakockánál vagy a műanyag pohárnál, ha csupán a tárgy anyagát nevezi meg, azt is el lehet fogadni.

3.1. Szolmizációs hangok ismeretéhez kapcsolódó játékok

Az óvodapedagógiában a „szolmizációs betűjel”, mint zenei szakkifejezés használata, berzenkedést válthat ki a szakmát művelőkből, ám kiválóan beilleszthető az óvodáskor világába. A „szolmizációs betűjel” rögzülése a színvilághoz kapcsolással realizálódik, kiterjesztve a környezetünkben lévő, tárgyakra, élővilágra, melyek megjelenését a színek determinálják.

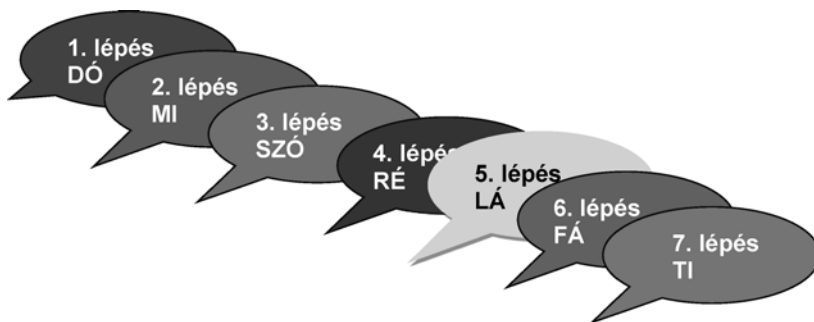
A színek és szolmizációs betűjelek (a számok hozzárendelése a szolmizációs betűjelekhez és a színekhez feltételez megfelelő jártasságot) használata segíti a dallamvilágban történő tájékozódást.

A szolmizációs betűjel színének meghatározása egyénileg eltérő lehet, fontos viszont, hogy az óvodai élet végéig állandó legyen.

(A játékok többségében DÓ – LÁ hangterjedelem a meghatározó)



A szolmizációs hangjelek rögzítése lépésről-lépésre történik. Az adott szín és a hangjel társításának jártassága után következhet a másik hangjel „bevezetése”. A hangokkal ismerkedés az alaphangokkal (DÓ-MI-SZÓ) kezdődik, majd azokat követi a többi hangjel.



A ritmusképek alakításának jártasságára építve elkezdjük a szolmizációs hangjelek bevezetését a játéktevékenységbe. A szolmizációs hangok nevének rögzítése is vizuális és auditív módon indirekt formában történik.

A hangok játékában a színeknek szerepe van, a szín a hanggal azonosítható, mindig feliratozva használjuk a szolmizációs hangot, így az a három évig tartó játék során rögzül a gyermek zenei gondolkodásában.

A ritmusjátékoknál használt jelzések, eszközök beépülnek a hangok világába, úgy, hogy ezúttal színeket is társítunk hozzájuk. A színek determinálhatják a játékokat, állatokat, növényeket, színformák révén.

Előkészítés:

A csoportba beviszem DÓ macit, akinek a nyakában kék masni és egy kék kupakú nyaklánc (DÓ felirattal) van. A gyerekek megtudják, hogy a Maci neve „DÓ Maci”. Ritmusokat énekel dó- val, táncol, zenél a csoportban található hangszereken, de csak dó hangon.

Minden új hang előtt egy újabb maci költözik a macilakba.



Kanalak festése

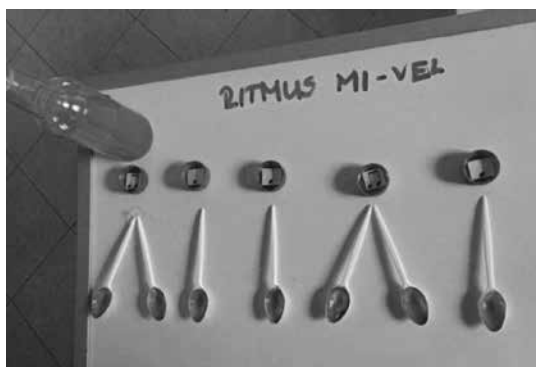
Fessünk be a kanalakat kékre. A gyerekek kiraknak ritmusokat ritmuskép kártyákból, majd azok alá a kanalakból is kirakják a ritmust, majd „leolvassák” a szolmizációs hangon (DÓ-DÓ) és lejátsszák az „üveg” muzsikán, zongorán, xilofonon vagy trombitán. Fontos a hangszer megszólaltatása!

Kezdjük a DÓ-val!



dó-dó dó dó dó dó dó-dó dó-dó dó-dó

A kanalas játék mindig megjelenhet egy új hang bevezetésével. A DÓ után jöhet a MI:



mi-mi mi mi mi-mi mi

A MI után a SZÓ.



szó-szó szó szó szó-szó szó

Kis csipesz játék kotta

Készítsük el a nagyobb méretű papírtálcából az öt vonalát a kottának. Az öt vonalas (fonalas) játék megismerteti a kotta öt vonalát, mindeközben matematikai tapasztalatszerzéshez is vezet a sorszámok világában. A csipeszt úgy tudjuk használni a két vonal közötti hangoknál, hogy a csipesz szárát dugjuk a fekete vonal alá, majd a vonalon lévő hangok esetében rácsipeszeljük a hangot a fekete vonalra.



Játék: Elkészítjük a SZÓ-MI dalok kottáját, és azt felcsipeszeljük a vonalakra.

(Már a korábbi játékokban rögzítettük a tá és ti-ti megjelenési formáját: a tá magában áll, a ti-ti párban van. Eleinte érdemes a kottáknál a hangok szárait is jelezni, melyet később el lehet hagyni, hiszen a közelség és távolság megítélésében már jártasságuk van a gyerekeknek.)

Ugróiskola

A már korábban meghatározott formák kirakásával készíthetünk ugróiskolát, például a „Zsipp-zsupp” című dalra.



Horgászos játék

Készítsünk elő a ritmusjátékhoz hasonlóan színes kupakokat mágnessel.

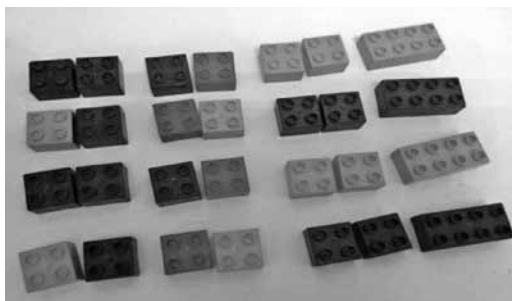
Készítsünk színes kottát SZÓ-MI-DÓ hangokból, melyhez ki kell horgászni a színes kupakokat, melyekkel a gyermek kirakja a kottát, majd utána elzenéli.

Készítsünk üres kottákat, majd a gyermek a kottahangokat kiszínezheti, és ennek alapján horgássza ki a hangokat.

Legó kirakó

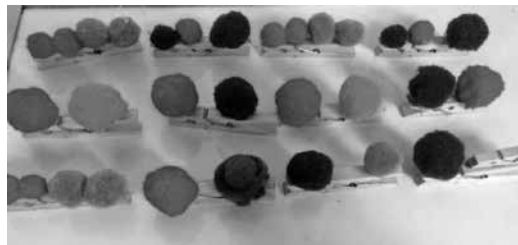
Az énekek dallamát a színes dallamkotta alapján legóból is kirakhatják a gyermekek.

A képen látható dallamkirakás lehetőséget ad arra, hogy a gyermek felfedezze az ének 4 dallamsorát, mely két soronként ismétlődik, valamint az ütemek váltakozását. A legó jól érzékelteti a ritmusok összetételét, mivel a játék 4-es formája a ti 8-as formája a tá. Két ti-ti tesz ki egy tá-t.



Kukac játék

Tegyük ki a dalfelismerésre szánt, a gyermekek által jól ismert dalok színes kottáját. A gyermek rakja ki a csipesz kukacokból, valamilyen hangszeren szólaltassa meg (eleinte az óvodapedagógus is segítsen be neki.). (A képen az „Egyél libám” kottája látható.)



Kínáljunk fel mindig más lehetőséget a dallam kirakására. Biztosítsunk kész dalkottákat (laminálva), melyekből válogatni lehet a kukacok kirakására.

A kukacok szelvényeit a zsenília pomponok jelképezik, melyeket a színes kotta szerint tudnak egymás mellé rakni. (A pompon nagyságának van jelentősége, hiszen a ti-ti 2 kis pompon, a tá 1 nagyobb.) A korábbi játékok már ismeretet adtak ehhez, így a gyermek számára érthető a jelzés.

Zenei kártyajáték

Játékszabály: A kártyacsomag 35 db kártyából áll (hangonként 5 db) és a hangkártyákból. A kártyát magunk is elkészíthetjük.

Játéklehetőségek:

1. Minden játékosnak oszt az osztó 5 db kártyát. Az első játékos letesz egy kártyát maga elé, (DÓ-t), és húz egyet a pakliból. A másodiknak ugyanolyan kártyát kell eldobni (DÓ-t), majd ő is letesz egy kártyát maga elé (MI-t), és húz egyet a pakliból.

A következő játékosnak a MI kártyát kell eldobni, és letesz egyet maga elé, majd húz. A cél az, hogy minden játékosnak ki kell raknia hangsort, tehát arra kell figyelni, hogy minden hangból egyet le tudjon rakni. Ha nincs olyan kártyája, amit az előző játékos lerakott, akkor csak húznia kell. Az lesz a nyertes, aki leelőször tudja kirakni a hangsort. Amennyiben a pakliból elfogyott a kártya, akkor az eldobott kártyák megkeverésével és felfordításával egy újabb pakli keletkezik.

2. Minden játékos húz egy dallamsort, mely dallamsor 10 hangból áll. Minden játékos kap 4 db kártyát a pakliból. A feladat az, hogy ki kell rakni a dallamsort. Az első játékos letesz a kezében lévő kártyából az első hangot, ha nincs ilyen kártyája, húznia kell a pakliból, és a következő játékos kerül sorra. Amikor elfogyott a pakliból a kártya, az egymás kezében lévő kártyákból húznak. Az lesz a nyertes, aki a leghamarabb rakja ki a dallamsort.

3. Minden játékos kap 5 db kártyát. Az első letesz azt a kártyát, amiből össze szeretne gyűjteni 5 darabot. (célszerű azt választani, amelyikből több van a kezében). Majd eldob egyet. A második ugyanazt teszi, de figyelnie kell arra, hogy ne ugyanazt tegye le, amit az előző játékos. A második körben két lehetősége van az első játékosnak (majd a többinek): vagy egy másik színsort kezd el gyűjteni, vagy a már lerakott színsort bővíti, és utána dob.

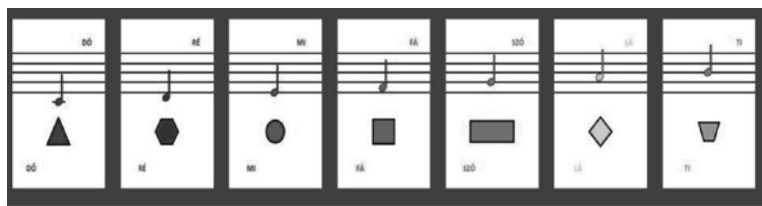
A második körtől már csak egy kártyát tehet le. A cél, hogy minél több azonos kártyasort gyűjtsön össze. Amikor elfogy a pakli, akkor az eldobott kártyák felfordításával egy újabb pakli keletkezik. Egészen addig tart a játék, míg az összes kártya el nem fogy. Minden színből 5 lapot kell összegyűjteni, és az győz, aki a legtöbb azonos színű kártyát gyűjtötte össze.

4. Két pakli van a kártyában, az egyik a kártya pakli, a másik a hangsor pakli. Minden játékos kap 5 db kártyát, és húz egyet a hangsor pakliból. Majd le kell tenni egy kártyát a kezéből: vagy maga elé, ha van a hangsorban olyan hang, vagy pedig középre, az asztalra. Mikor elfogyott a húzható pakli, meg lehet fordítani az eldobott kártyák pakliját. A feladat, hogy a hangsor hangjait kell letennie maga elé a játékosnak. Amikor a 7 hangot kirakta, lejátssza a hangokat a metallofonon. Amennyiben folytatni akarják a játékot, lehet húzni újra a hangkártyából. Cél, hogy minél többet tudjanak kirakni. A hangkártyákból készíthetünk hang nélküli kártyákat is, amit a gyerekek kottáznak a játék megkezdése előtt.

5. A játék a kotta pakli és a mértani pakli összekeverésével játszható, mindegyikből legyen 3× egy sorozat. Keverjék össze a kártyát, minden játékos kap 5 db kártyát. Húzni kell, és egyet eldobni. Akinek van egy párja (azonos hangkártya és mértani kártya), az leteheti. Amikor az asztalról elfogyott a pakli, akkor egymástól húznak. A cél, hogy minél több párja legyen a játékosnak.

A játék célja: A szolmizációs hangok helyének memorizálása, összekapcsolva a hanghoz rendelt mértani formával, valamint a szolmizációs hangsor kirakásával a hangsor indirekt rögzítése.

Kártyalapok: (5/db) (3/db az 5. játék esetében)



Hangkártyák:



Összegzés

A bemutatott zenei képességfejlesztő játékok csak ízelítőt nyújtanak abból a lehetőségből, mely segíti mind módszertanilag, mind gyakorlatilag az óvodapedagógiai munkát. A gyermek a szabad játék során, kizárólag a játékok használatával jól tud tájékozódni a ritmusok, hangok világában, a kezdetleges hangszerjáték élményében és sikerében tud örömet lelni.

A játékok sokasága az alapoktól egészen az óvodás korban elérhető magasságig viszi végig a zene tematikáját, mely a gyermekek körében érdeklődésre és kipróbálásra tarthat számot.

A játékok többsége a gyermekekkel közösen is elkészíthető, igyekeztem újrahasznosítható anyagokban gondolkodva megvalósítani a játékeszközöket, ezzel is segítve a megvalósítás folyamatát.

Az írás tartalmának rövid megfogalmazása: „Csak játékkal indirekt módon kialakítani a zenei „tudást”.”

Szerzőink

Ábrahám Gréta, mester óvodapedagógus. A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Főbb kutatási területe a plurális intelligenciakoncepciók neveléstudományi aspektusai a vajdasági óvodák és iskolák tükrében, különös tekintettel az inter- intraperszonális intelligenciák lehetséges megjelenési formáira. *gretabraham00@gmail.com*

Dr. Barabási Tünde, Baes-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet, Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat, egyetemi docens. Kutatási érdeklődése középpontjában egyrészt az elméleti és gyakorlati képzés integrációjának lehetőségei – tanító és óvóképzés területén –, másrészt az iskoláskori és felnőttkori tanulás össze-függéseinek, egymásra gyakorolt hatásainak elemzése, valamint az aktivitást biztosító, tanulói bevonódást segítő didaktikai lehetőségek hatékonyságvizsgálata áll. *tunde.barabasi@gmail.com*

Barna Viktor, Pécsi Hajnóczy József Kollégium, dr.univ., kollégiumigazgató. A szerző – kisebb megszakításokkal – 1982 óta dolgozik a kollégiumi területen, 2006-tól intézményvezetőként. Kollégiumi szakértő, a pedagógus előmeneteli rendszerben Kutatótanár fokozatot szerzett. Az SZTE Közoktatási Vezetőképző Intézetének oktatója is. Számos pedagógiai konferencián vett részt előadóként, legtöbbször a kollégiumi nevelés témakörében. Publikációinak zöme szintén ehhez a témakörhöz kapcsolódik. Szakmai honlapja: *barnaviktor.simplesite.com*. *drbarnaviktor@yahoo.com*

Dr. Both Mária Gabriella, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, főiskolai tanár. Kutatási terület: geográfia és pedagógiatörténet. Szakképzettsége biológia-földrajz szakos gimnáziumi tanár és mentálhigiénés szakember. Több évtizedes köznevelési és felső oktatási tapasztalattal, tankönyvek, tanári kézikönyvek szerzője. Erasmus ösztöndíjjal és a Tempus Közalapítvány támogatásával a Kárpát-medence geográfia történetét kutatja és a határon túli magyar nyelvű felsőoktatásban vesz részt. Lelkedvesebb témája természet és ember kapcsolatának vizsgálata a mesékben, a szépirodalomban, festészetben és a scientia amabilis még élő hagyományában. *both.maria@avkf.hu*

Chira Csongor Kornél, középiskolai tanár. Kutatási területe: digitális pedagógia, digitális kompetencia. 2016-ban végzett a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán történelemtanár és mozgóképkultúra és médiaismeret tanár szakon. 2018 óta az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, Digitális Pedagógia Programon. Kutatási témája a digitalizációs törekvések a magyar köznevelésben. 2020 óta a Dunakeszi Radnóti Miklós Gimnázium tanára. *chiracsongor@gmail.com*

Csorba F. László, Oktatási Hivatal, tanácsos. Kutatási terület: a biológia és a kémia története. Szakképzettsége biológia-kémia szakos gimnáziumi tanár, az Oktatási Hivatal tanácsosa, tankönyvek, tanári kézikönyvek szerzője. Egyetemi tanulmányai után fővárosi és vidéki gimnáziumokban tanított, eközben részt vett a biológia és a komplex természettudomány érettségi követelményeinek kidolgozásában. *csorba.laszlo@oh.gov.hu*

Dobrosi-Jelinek Piroska Rita, Városmajori Gimnázium, magyar nyelv és irodalom-, ill. némettanár. *dobrosi.jelinek@gmail.com*

Dobroné Dr. Tóth Márta, Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet, főiskolai tanár, intézetvezető. Főbb kutatási terület: Tanítás- és tanulásmódszertan. *toth.marta@nye.hu*

Dr. Dóra László, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, docens. A szerző fő kutatási területe a médiaoktatás, médiahatás, médiaműveltség. A kommunikációkutatás eredményei felhasználva vizsgálja azoknak a didaktikai folyamatokban való hatékony alkalmazását, a csoportdinamikai előremozdítása és az eredményesség tekintetében. *dora.laszlo@avkf.hu*

Fodor Richárd, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék, Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola egyetemi tanársegéd, doktorandusz. Kutatási területe: Tankönyvkutatás, történelemdidaktika, összehasonlító neveléstudomány. Történelem-angol szakos tanárként végzett a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Folyamatban lévő neveléstudományi doktori tanulmányai során az angol és magyar oktatási rendszerekkel, tartalmi szabályozókkal és tankönyvekkel foglalkozik. *fodor.richard.ppke@gmail.com*

Gál Judit, Eszterházy Károly Egyetem Eger, mesteroktató; Benedek Elek Óvoda Eger, óvodavezető. 25 éve végzi óvodavezetői munkáját, 2014 óta az Eszterházy Károly Egyetemen mesteroktatóként óvodapedagógiát és játékmódszertant oktat. Az óvodapedagógia tantárgyhoz készített egy jegyzetet, majd a „Rousseau-i természetelvű óvodai program” megírása után a program gyakorlati beválásával és a hozzá kapcsolódó kutatással foglalkozik. Jelenleg a „Zenei tehetséggondozás és zenei képességfejlesztés mozgásos, szabály és szerepjátékokkal” c. könyv megírásán és kiadásán is dolgozik. *gal.judit@uni-eszterhazy.hu*

Karainé dr. Gombocz Orsolya, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék, egyetemi docens. Oktatási területe: nevelélmélet, német tantárgy-pedagógia, kutatási területe: tanárképzés, pályakezdés. *gombocz@gmail.com*

Dr. Hollósi Hajnalka, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete, főiskolai docens. Főbb kutatási terület: Tanítás- és tanulásmódszertan. *hollosi.hajnalka@nye.hu*

Dr. Horváth Katalin PhD, ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely, biológia szakvezető, kutatótanár. A Soproni Egyetem, Kitaibel Pál Környezettudományi Doktori Iskola, Környezetpedagógiai Programjában doktorált, párhuzamosan tanít a köznevelésben és a felsőoktatásban. A természettudományos gondolkodás fejlesztése és a tehetséggondozás során, a problémaközpontú, kutatásalapú tanítás elkötelezettjeként, rendszeresen végez kutatási- tananyag fejlesztési, innovációs tevékenységet. Szaktudományi területe a biológia, kiemelten az ökológia, kutatásai az Őrséghez kötődnek.

kekperje05@gmail.com

Horváth Mariann, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék, egyetemi tanársegéd. A szerző kommunikáció-német szakos középiskolai tanár, logopédus, szakvizsgázott gyógypedagógus. Korábban mozgóképkultúra és médiaismeret, német nyelvet tanított, jelenleg logopédusként dolgozik. 2018 óta a PPKE BTK VJTK Óvó és Tanítóképző Tanszékén oktat. Kutatási területei: kommunikáció, német szakmódszertan, tanárképzés, gyógypedagógia, főként a logopédia. *horvath.mariann@ppke.btk.hu*

Horváthné Lázár Gabriella, Dunaújvárosi Gárdonyi Géza Görögkatolikus Általános Iskola Mesterpedagógusa, mesterpedagógus. Kutatási területe: Környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata. A szerző általános iskolai tanítónaként végzett, majd 2013-ban pedagógiai értékelés és mérés MA szakos tanári, majd szakvizsgázott pedagógusi végzettséget szerzett. Több mint harminc éves közoktatásban szerzett tapasztalattal rendelkezik. Az utóbbi évtizedben munkájában nagy hangsúlyt kap a környezeti nevelés módszertana. Ezzel kapcsolatos pedagógiai kutatásokat folytat, rendszeresen részt vesz szakmai programokon, projektekben, hazai és nemzetközi konferenciákon. *hnelazarg@gmail.com*

Jaskóné dr.Gácsi Mária, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Tanárképző Intézet, főiskolai docens, tanszékvezető. A szerző tanulmányait Miskolcon, Sárospatakon, Debrecenben, Egerben és Zsámbékon végezte. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen szerezte meg PhD fokozatát; irodalom- és kultúratudományokból. Foglalkozott óvodásokkal, tanítással és immáron több, mint húsz éve a pedagógusképzésben, gyakorló pedagógusok továbbképzésében vesz részt. Főbb kutatási terület: gamifikáció, játékpédagógia, neveléstudomány. *maria.gjasi@gmail.com*

Dr. János István, Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet, főiskolai docens. Fő kutatási terület: szubfosszilis humán népességek (8-13. század) biológiai rekonstrukciója, anatómiai, demográfiai, csontkémiái és paleoökológiai szempontból. *janos.istvan@nye.hu*

Dr. Juhász Márta, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, egyetemi docens, Tanszékvezető. 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. *juhasz.marta@btk.ppke.hu*

Dr. habil. Kaposi József PhD, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék, egyetemi docens. A Vitéz János Tanárképző Központ munkatársaként neveléstudományi tantárgyakat tanít, a drámapedagógiai és pedagógus szakvizsgás képzés szakfelelőse. Kutatóként-fejlesztőként részt vett több központi tanterv és a 2005-ös történelemérettségi-vizsga kidolgozásában. Számos középiskolai történelemoktatáshoz kapcsolódó tankönyv, munkafüzet, feladatgyűjtemény szerzője. *kaposij@gmail.com*

Dr. Kiss Gábor Ferenc, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógiai Kar, MTA-SZTE ETKK, főiskolai docens, szakcsoporthoz vezető. Kutatási területe az I. és II. világháború

története, 20. századi hadtörténet, Magyarország története a 20. században, katonalevelek az I. és a II. világháborúban, helytörténet. A Belvedere Meridionale (Történelem és társadalomtudományok) folyóirat főszerkesztője, a Belvedere Meridionale Kiadó szerkesztője. Számos könyv és tanulmány szakmai lektora. Tagja a Magyar Történelmi Társulatnak. A Magyar Tudományos Akadémia – Szegedi Tudományegyetem Elbeszélte Történelem és Történelem-tanítás Kutatócsoport tagja, titkára, a II. világháborús munkacsoport vezetője. A karon működő Oral History Kutatócsoport tagja. Az SZTE BTK Történettudományi Doktori Iskolájának témavezetője. *kissgf@jgypk.szte.hu*

Dr. Kormos József, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék, habilitált egyetemi docens. A pedagógiai és filozófiai tárgyak, valamint a filozófia és az etika szakmódszertan oktatója. Fő kutatási területe: Edith Stein munkássága, nevelélmélet-nevelésfilozófia, filozófiatörténet. *kormos.jozsef@btk.ppke.hu*

Dr. Kovácsné Duró Andrea, Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet, egyetemi docens. Főbb kutatási terület: pedagógiai értékelés. Kovácsné dr. Duró Andrea a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének egyetemi docense. Főként az értékeléshez, a tanítás-tanulásmódszertanhoz és az iskolai gyakorlathoz kapcsolódó tárgyakat oktat. PhD-disszertációjában az értékelési funkciók változásával foglalkozott. Kutatásai a pedagógiai értékelés és az oktatási módszerek vizsgálatára irányulnak. *duro.andrea@gmail.com*

Kuzma Gréta, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Irodalomtudományi Doktori Iskola, doktorandusz. Egyetemi tanulmányait a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán kezdte meg magyar alapszakon a kommunikáció- és médiatudományi modullal kiegészítve. Tanulmányait a magyar-mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanári, valamint a magyar nyelv és irodalom meszterképzések keretein belül folytatta. Kutatásai is e tudományterületekre fókuszálnak, egyrészt a XIX. századi sajtóirodalmat, másrészt a jelen kor középiskolás fiataljainak médiaműveltségét, médiaértését vizsgálva. *kgreti9307@gmail.com*

Lantos Tünde, Bambi Marina Óvoda. 1138 Budapest, Turóc u. 7., óvodapedagógus, óvodavezető. A nevelés folyamatában a komplexitásra törekedve fő feladatomban tekintem, az örömteli játékon keresztül az érzelmekben, élményekben, tevékenységekben gazdag mindennapok biztosítását. Több, mint 30 éves pedagógiai munkám során az újra, változásokra való törekvés jellemez, melyben fontos szerepet játszik a gyermekek tiszteletben tartása, a gyermeki személyiség kibontakoztatása, sokoldalú fejlesztése szeretettel és türelemmel. Színvonalas nevelőmunkám biztosítékeként folyamatosan képezem magam, és a közösség tagjaként aktívan és konstruktív módon veszek részt szakmai közösségünk továbbfejlesztésében. *tunde.lantos@gmail.com*

Lerch-Cserei Judit, Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz, tanársegéd; vidéki tudósító, MTVA, felelős szerkesztő, RTVE. Több éves tapasztalattal rendelkező média munkatárs, aki a diákoknak az elmélet mellett igyekszik gyakorlati szempontból megközelítve átadni a tudást, megértetni a tömegkommunikáció működését. Az óvodás korúak médiahasználati szokásait kutatja. Fontosnak tartja a digitális kibertérben a legkisebbek médiaműveltségének elsajátítását játékos térben. *cserei.judit@rtve.hu*

Dr. Márton Sára, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete, főiskolai tanár, intézetvezető. Főbb kutatási terület: Tanítás- és tanulásmódszertan.
marton.sara@nye.hu

Moldován Szilvia, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék, egyetemi tanársegéd. Magyar és filozófia szakos tanárként, mentortanári szakvizsgával a tanárjelöltek szakmai gyakorlatának támogatását végzi, az anyanyelv tanítás szakmódszertanát tanítja a tanárképzésben. *moldovan.szilvia@btk.ppke.hu*

Pálkuti Anikó, Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium, Győr, tanár, mentortanár, mestertanár; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz. Főbb kutatási terület: A felekezeti oktatás Magyarországon 1867-től napjainkig - különös tekintettel a bencés rend tanító-nevelő tevékenységére. *palkuti.aniko@gmail.com*

Pásztor Éva, XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium, angol nyelvtanár, történelem tanár. 25 éve dolgozik a tanári pályán, történelem, szerb, horvát középiskolai tanárként diplomázott az ELTE BTK-n, majd angol nyelvtanári diplomát szerzett a BDF BTK-n, és a KGRE BTK-n. 2019-ben szakvizsgázott a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, mentortanári szakirányon. *psztozevi@gmail.com*

Dr. Podlovics Éva Lívia, Eszterházy Károly Egyetem, Sáropataki Comenius Campus, adjunktus. Tanított tárgyai között az angol mint idegen- és szaknyelv; a filozófia, valamint az etika; legújabban pedig pedagógia tárgyak kapnak helyet. Érdeklődése az általános iskolai oktatás és nevelés, az idegennyelv elsajátítása, valamint a filozófia különböző aspektusai felé irányulnak. *eva.podlovics@gmail.com*

Spákné Paráda Andrea, Nyíregyházi Egyetem, Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, biológia-természetismeret szakos tanár, természetismeret szakvezető tanár. Főbb kutatási terület: tanítás- és tanulásmódszertan. *parada.andrea@nye.hu*

Sójáné Gajdos Gabriella, Nyíregyházi Egyetem, Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, biológia-természetismeret szakos tanár, biológia szakvezető tanár. Főbb kutatási terület: tanítás- és tanulásmódszertan. *gajdos.gabriella@nye.hu*

Dr. Szabó Csilla Marianna, Dunaújvárosi Egyetem, Tanárképző Központ, egyetemi docens. Kutatási területe: Z generáció attitűdje és viselkedése az online térben, az iskolai és felsőoktatási lemorzsolódás okai. Magyar-orosz, majd angol szakos középiskolai tanárként végzett, 2011-ben pedig Neveléstudományból szerzett doktori címet. Több évtizedes közoktatási (gimnáziumi és szaggimnáziumi) és felsőoktatási tanítási tapasztalattal rendelkezik, de rövid ideig dolgozott az oktatásszervezésben is egy TISZK vezetőjeként. Az utóbbi években többnyire a külföldi hallgatót oktatásban vett részt angol nyelven. Rendszeresen részt vesz Erasmus oktatói mobilitási projekteken, hazai és nemzetközi konferenciákon, valamint nemzetközi kutatói teamekben dolgozik orosz és izraeli partnerekkel. *szabocs@uniduna.hu; csilla.mato@gmail.com*

Szajli Claudia, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék, pszichológus, egyetemi tanársegéd. Munkahely: Pázmány Péter Ka-

tolikus Egyetem, egyetemi tanársegéd. Főbb kutatási terület: Jövő-orientáció serdülőkorban, Fejlődéslélektan. *szajli.claudia@btk.ppke.hu*

Dr. Szőke-Milinte Enikő, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék, egyetemi docens, intézetvezető, tanszékvezető. Felsőoktatási tapasztalatokkal a neveléstudomány különböző tantárgyai és a kommunikációelmélet területén rendelkezik. Kutatási területe a pedagógiai kommunikáció, a konfliktuskezelés, valamint az oktatás-elmélet. *szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu*

Tanyiné dr. Kocsis Anikó, Nyíregyházi Egyetem, Matematika és Informatika Intézet, főiskolai docens. Főbb kutatási terület: tanítás- és tanulásmódszertan. *kocsis.aniko@nye.hu*

Tolnai Andrea, Dózsa György Gimnázium és Táncművészeti Szakgimnázium, magyar nyelv és irodalom és történelem szakos tanár. 2000 szeptemberében kapta meg magyar nyelv és irodalom és történelem szakos diplomáját a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, ugyanebben az évben az Óbudai Szent Péter és Pál Katolikus Általános Iskolában kezdett tanítani, 2001 szeptembere óta folyamatosan osztályfőnöki tevékenységet lát el. 2017-ben pedagógus szakvizsgát tett mentorpedagógusi képesítéssel a Kodolányi János Főiskolán, 2018-ban közoktatásvezetői vizsgával egészítette ki. 2016 szeptembere óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem mentor- és vezetőtanáraként segítem a hallgatók tanítási gyakorlatát. 2020 szeptemberétől a Dózsa György Gimnázium és Táncművészeti Szakgimnáziumban tanít. *tolnai.andi@t-online.hu*

Dr. Tölgyessy Zsuzsanna, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék, egyetemi docens. 1988-ban szerezte meg az ELTE BTK-án a magyar-történelem szakos középiskolai tanár végzettséget, 1993-ban nyerte el az egyetemi doktori címet mai magyar nyelvből, majd ELTE PPK-án 2012-ben szerzett PhD fokozatot neveléstudományból. 1993 óta oktat a felsőoktatásban, óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóknak tanít történelmet, gyermekirodalmat, dráma- és médiapedagógiát. *tolgyessy.zsuzsanna@btk.ppke.hu*

Varga-Csikász Csenge, Eszterházy Károly, Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz. Kutatási terület: Pedagóguskutatás. 2019-ben a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen szerezte magyartanár-etikatanár szakos diplomáját, miután az Eszterházy Károly Főiskola magyar alapszakos bölcsészeként – az etika minorral és a drámapedagógia szakiránnyal bővítve tudását – befejezte az egyetemet. Bár kezdetben még a mesék és az etika kapcsolata, illetve ezek fejlődésre gyakorolt benyomásának témája kötötte le figyelmét, jelenleg a drámapedagógia pályakezdő pedagógusokra való hatását vizsgálja. Ez iránti érdeklődését tovább mélyítette egy akkreditált drámapedagógus képzés, melyet a tanári diploma megszerzését követően végzett el, és amely motiválta a kutatások irányába. *varga.csikasz.csenge@gmail.com*

Dr. Zarándné Krafcsik Ildikó, Pannonia Sacra Katolikus Általános iskola, angoltanár, osztályfőnök, igazgatóhelyettes. Angol-francia szakos bölcsész és tanár diplomával nyolcadik éve tanítok angolt a budapesti Pannonia Sacra Katolikus Általános Iskolában. Osztályfőnöki, és az idei évtől igazgatóhelyettesi munkám mellett a jövőben szeretnék mentori szakvizsgámmal a kezdő és gyakorlott tanárok szakmai támogatásában is részt venni. *izarandne@gmail.com*

Ez a kötet a Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Vitéz János Tanárképző Intézetének immáron hatodik kiadványa a Jó pásztor című sorozatban.

Sajátos ellentmondások jellemzik manapság az oktatás világát. Egyrészt azt halljuk, hogy a tudás-gazdaság kihívásai globális szinten egyre erőteljesebb versenyhelyzetet indukálnak országok, kontinensek és kultúrák között, másrészt a mindennapokban azt tapasztaljuk, hogy az intézményes iskolarendszer az egész világon válságban van. Az eltérő szemléletű tanulási-tanítási paradigmák egymásra torlódtak és a különböző nézőpontok egymásra csúsztak, aminek eredményeként a gyakorló pedagógusok mindinkább elvesztik tájékozódó képességüket.

Ebben – a már-már szürreálisnak tetsző helyzetben – azért van önmagán túlmutató jelentősége egy ilyen váltogatásnak, mert az elmúlt évtizedek tapasztalatai arról tanúskodnak, hogy a válságra adott releváns válaszok nem makro-, hanem mikroszinten (a tantermekben, foglalkoztató szobákban) tudnak csak megszületni. Ott, ahol a gyerekekre figyelő, az ő gondolataikat, érzéseiket értő és az új megoldásokat kereső pedagógusok dolgoznak. Olyanok, mint e kiadvány szerzői, akik reflektíven viszonyulnak saját tevékenységükhöz és eset- vagy műhelytanulmányokban mutatják be megfigyeléseiket, kutató-fejlesztő munkájukat és innovációs tevékenységüket.



9 786155 2249 59