

A pedagógiát mint professziót gyakorlók még erősebb késztetést éreznek arra, hogy a mindennapos valóságtapasztalataikat nemcsak értelmezzék, hanem formálják is. A pedagógus nem elégzik meg egy-egy jelenség leírásával, fontosnak tartja annak alakítását is. Ezt az attitűdöt jelenítik meg a kötet tanulmányai. A legkülönbözőbb nevelési szinterek – óvoda, iskola, udvar, játszótér, digitális szupersztráda, tanárképző központ – és a legkülönbözőbb pedagógiai problémák képezik a tanulmányok tárgyát. A tudományos vizsgálódás igényével, komplex módon írják le a pedagógiai valóságot, és sajátos pedagógiai szemlélettel és szakmódszertannal igyekeznek a felmerülő kérdésekre érvényes válaszokat adni.



Pedagógiai valóságok

Pedagógiai valóságok

Szerkesztette:
G. Molnár Péter – Szőke-Milinte Enikő



Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Pedagógiai valóságok

Pedagógiai valóságok

**Szerkesztette:
G. Molnár Péter
Szőke-Milinte Enikő**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Budapest, 2018

Szerkesztette:
G. Molnár Péter
Szőke-Milinte Enikő

Szakmai lektorok:
Karainé Dr. Gombocz Orsolya
Dr. Juhász Márta
Dr. Kormos József
G. Molnár Péter
Dr. Szőke-Milinte Enikő

Nyelvi lektor:
Szujó Béla

Borítófotó:
Kicska Bálint

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

© A szerzők

ISBN 978-615-5224-80-5

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem
megbízásából a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.
Felelős vezető a kiadó elnöke.
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/B
Telefon: 273-2180

Tartalom

Szerkesztői gondolatok	7
Forgács Györgyi: A digitális médiahasználati szokások szerepe az óvodás gyermekek fejlődésében	8
Kissné Dr. Zsámboki Réka: A Freinet-pedagógussá válás élményvilágai a hazai óvodákban az 1990-es évek elején	18
Szeidl Veronika: Egy ceglédberceli német népszokás feldolgozása a helyi óvodában	28
Szinger Veronika: Képzési, módszertani és oktatástechnológiai innovációk a Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézetben (1959–1986)	47
Makrai Kata: Cigány anyák és az iskola A gyermekek intézményes ellátása egy észak-magyarországi romungró közösségben	57
Nagy Edit: A Nyíregyházi Főiskola partnerintézményei vezetőinek véleményei a főiskolai képzésről	65
Takács Zsuzsanna Mária: „...ideálunk nem fonnyadt, dércsípte őszi rózsza...” Valláserkölcsi nevelés a pécsi tanítónőképzőben	75
Ujlakyné Dr. Szűcs Éva: Az idegen nyelvi műveltségterületi képzés múltja jelene és jövője a kecskeméti tanítóképzésben	82
Verebélyi Gabriella: Felkészültek-e leendő tanítóink a hátrányos helyzetű tanulókkal való sikeres együttműködésre?	95
Huszthy Viola Livia: Autentikus rövidfilmek didaktikai feldolgozása idegennyelv-óraóra	107
Albert Ágnes – Piniel Katalin: A flow-élmény szerepe a nyelvoktatásban	120
Bikics Gabriella – Kegyes Erika: Új utak a nyelvtanárképzésben – egy induló projekt kapcsán	129
Huszthy Alma: Kihívások a nyelvtanár-képzésben: a munkaszervezés és a munkaformák szerepe az olasztanár-képzés kurzusain, illetve a középiskolai nyelvvórákon	138
Habos Dorottya: A médiatanárok képzése	154
Pivók Attila: A pedagógusok digitális kompetenciájának helyzete a hazai oktatási stratégiában	165
Bartal Orsolya: Képes vagyok megcsinálni, avagy készítsünk saját e-tananyagot! (Idegen nyelv oktatása online környezetben)	175
Dr. Kerekes Judit: Játékkal motivált, interaktív tanulás. Effektív reformpedagógiai módszerek az amerikai óvo- és kisiskolás matematikatanár-képzésben	181

Ludányi Zsófia: Online helyesírási segédeszközök használata az anyanyelvi órán: egy felmérés tanulságai	193
Dezső Renáta Anna: Transzverzális demokrácia kompetenciák a pedagógusképzés és a köznevelési gyakorlat metszetében	201
Dr. Fenyő Imre: Tanárképzés a Debreceni Egyetemen. A debreceni egyetem tanárképzésének első gyakorlati műhelye 1914–1949	209
Szőke-Milinte Enikő: A pedagógusok pályamotivációja a nemzetközi gyakorlatban	227
Kovács Edina: A társadalmi nem hatása a pedagógusok kompetenciáira és hatékonyságára	238
Karlowits-Juhász Orchidea: A közösségi pedagógiai gyakorlat és az iskolai közösségi szolgálat tartalmi, módszertani összehangolása	249
Nagyné Árgány Brigitta: A zenei előképzettség összetevőinek vizsgálata óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók körében	260
Kovácsné Duró Andrea: Verseny, versenyztetés pedagógus szemmel	272
Kőváriné dr. Fülöp Katalin: A tanárjelölt fejlődését támogató iskolai környezet	280
Lőrincz Andrea: A reflexió fontossága a közösségi pedagógiai gyakorlatot folytató hallgatók előmenetelében	289
Dr. Erdősi Károly – Erdősi-Boda Katinka: <i>Az András, a szolgálalegény és az ifjú Klebelsberg gróf</i> címmel kiadott kétkötetes mű művészetpedagógiai megközelítése. Eszménykép – etikaoktatás – erkölcsi nevelés	300
Dr. Jelenszkyne dr. Fábián Ildikó: Mentorálás a tanárjelölt hallgató és egy közösség szolgálatában	308
Paksi László: Mentortanárok mentoráltakról és önmagukról	319
Rácz Márk: A Bőjte Csaba gyermekotthonaiban tapasztalható pedagógiai módszerek és eredmények	337
Poros Andrea: A Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet és prepái	355
Dr. Dráviczki Sándor: A Kisvárdai Szent Orsolya-rendi Tanítónőképző Intézet (1918–1957) történetének vázlata	372
Baksa Brigitta: A honismeret, népismeret térnyerésének történeti alakulása az oktatásban és a tanítóképzésben a 18. századtól a 20. század közepéig	390
Jurik Erika: Népszokások ápolása és általuk a munkakultúra közvetítése alsó tagozaton	399
Szeri Istvánné: 120 éve született Burchard-Bélaváry Erzsébet a Montessori-módszer igaz követője	408
Fekete Nikoletta: A szakképzés 21. századi dimenziói	415
Iházné Kaifis Anna: Új kihívások a közoktatásban	422

Szerkesztői gondolatok

A pedagógiai jelenség mindennapos valóságtapasztalatunk.

Óvodába menet az apa a járművön a gyerekének azt magyarázza, hogy az ajtó jelzés után nyílik, a gyereke érdeklődve figyel. Az utazás végén közli az apjával, hogy tizenegy megállót utaztak, ez a tizenkettedik. Apja mosolyogva bólint. A buszvezető a felszállni készülő utasnak azt magyarázza, hogy utazásra csak az érvényes menetjegy vagy bérlet jogosít. A fiatalember átadja helyét az idős férfinak, majd a telefonján folytatja a témazáró feladatsort. Az idős férfi, kezében a napi hírekkel azokról az időkről nosztalgiazik, amikor még volt értéke a leírt vagy kimondott szónak. A harmadik ülésen a lány fülében fülhallgatóval rockot hallgat, a mellette ülő nő a reggeli kávéval próbálja magát életre kelteni. A zajtól és a zsúfoltságtól frusztráltan méltatlankodik egy kisbaba, anyja mosollyal, jó szóval nyugtatja. Megannyi nevelési helyzet, melyet – ha nem a telefonunkkal kommunikálunk – észrevesszünk és ösztönösen reflektálunk rá, véleményt formálunk róla: laikus pedagógusként nap mint nap a legkülönbözőbb elméleteket állítjuk fel a nevelésről. Jobban tudjuk mi a helyes és a helytelen, vagy hogy hogyan kellett volna cselekedni, válaszolni, mint a körülöttünk lévők.

A pedagógiát mint professziót gyakorlók még erősebb késztetést éreznek arra, hogy a mindennapos valóságtapasztalataikat nemcsak értelmezzék, hanem formálják is. A pedagógus nem elégszik meg egy-egy jelenség leírásával, fontosnak tartja annak alakítását is. Ezt az attitűdöt jelenítik meg a kötet tanulmányai. A legkülönbözőbb nevelési szinterek – óvoda, iskola, udvar, játszótér, digitális szupersztráda, tanárképző központ – és a legkülönbözőbb pedagógiai problémák képezik a tanulmányok tárgyát. A tudományos vizsgálódás igényével, komplex módon írják le a pedagógiai valóságot, és sajátos pedagógiai szemlélettel és szakmódszertannal igyekeznek a felmerülő kérdésekre érvényes válaszokat adni. A szerzők – gyakorló pedagógusok, pedagógusjelöltek, doktoranduszok, szakértők és egyetemi oktatók – olyan sajátos szemüvegeket kínálnak az általuk választott jelenségek megfigyeléséhez és értelmezéséhez, amelyen keresztül úgy tudunk a pedagógiai valóságra tekinteni, hogy az megmutatja számunkra a legtitikzatosabb oldalát is. Bízunk benne, hogy igazi élmény lesz felpróbálni ezeket a szemüvegeket!

Forgács Györgyi¹

A digitális médiahasználati szokások szerepe az óvodás gyermekek fejlődésében

A digitális médiaeszközök használata egyre korábbi életkor felé tolódik (*Kabali és mtsai. 2015*), és ma már az óvodások többsége aktív eszközhasználóként érkezik az óvodába. Kérdés, hogy mit jelent ez a fejlődésükben, milyen feladatokat, esetleg nehézségeket jelent a digitális bennszülöttek nevelése/oktatása. Mivel az óvodás gyerekek eszközhasználat szempontjából technikai, szociális és kritikai készségeik fejletlensége miatt vulnerábilisebbek idősebb kortársaiknál, a lehető legkörültekintőbben kellene végiggondolni az intézményes szocializáció modern feladatait. A jelen írás ebbe az irányba kíván tenni egy lépést.

1. A digitális média hatása a fejlődő gyermekekre

Az iPadek 2010-es megjelenése új korszakot nyitott az óvodás, illetve a még fiatalabb gyermekek számára. Az eszközök nagyobb felülete, az ikonok (képi információ), az azonnali válaszkontingencia és az új információk elérhetősége a gyerekek életkori fejlettségébe és érdeklődési körébe tökéletesen illeszkedik, lehetővé téve az optimális felhasználói élmény átélését (*Hegyesalmi 2016*).

Az alábbiakban azokból a kutatásokból emelek ki néhány fontos eredményt, amelyek az óvodáskor időszakára fókuszálnak vagy azzal kapcsolatban állnak.

1.1. A fizikai/egészségügyi hatások és kockázatok

1.1.1. Elhízás

A médiafogyasztási szokások legalább háromféle módon kapcsolatban állhatnak az elhízás összetett problémakörével: 1. a médiafogyasztás mozgásszegénységgel társul; 2. a gyerekek ki vannak téve egészségtelen ételek reklámjainak, ami növeli az elhízásra hajlamosító élelmiszerek fogyasztását (*Emond – Lansigan Ramanujam és Gilbert-Diamond 2016, McClure – Tanski – Gilbert-Diamond – Adachi-Meija – Li és Sargent 2013*); 3. az esti médiahasználat valószínűleg az alvási mintázat változása miatt okozhat elhízást (*Gilbert-Diamond – Li – Adachi-Meija – McClure és Sargent 2014*).

¹ FORGÁCS GYÖRGYI szakmai pályafutását konduktorként kezdte, majd az ELTE-n szerzett pszichológusi, később pedagógiai szakpszichológusi végzettséget. Jelenleg a Leányfalui Tündérváros Óvodában dolgozik óvodapszichológusként.

1.1.2. Alváshiány

Garrison, Liekweg és Christiakis (2011) a 3–5 éves korosztályt vizsgálva azt találta, hogy az erőszakos médiatartalmak és az elalvás előtti médiafogyasztás összefüggésben áll az alvási problémákkal. Azok a gyerekek, akiknek a hálószobájában tv-készülék vagy olyan eszköz található, amely médiafogyasztásra alkalmas, több médiát fogyasztanak (többnyire csökkent szülői kontrollal), és az ő esetükben jellemzően növekszik az elalvás előtti médiahasználat valószínűsége is. A különféle mobil eszközök terjedése miatt ma már statisztikai szinten is nehéz követni, hogy milyen eszközök vannak a gyerekszobában. Az óvodás gyermekeknél mindenesetre jellegzetes trend a televíziózás csökkenése a tablet javára (*Ofcom 2014*) mindamellet, hogy ez a korosztály még mindig jelentős mennyiségű időt tölt a tv-képernyő előtt, többet, mint a gyermekkor bármely más korszakában (*Sági és Bálint 2015*).

1.1.3. Mozgásfejlődés

Nyilvánvaló tény, hogy néhány évtizeddel ezelőtt a gyerekek sokkal több mozgásos tapasztalatra tettek szert, mint napjainkban. Az életforma megváltozása már az anyaméhben érezeti hatását, mivel a mai kismamák maguk is jóval kevesebbet mozognak, mint elődeik. A digitális média használata csak egy, bár cseppet sem elhanyagolható oka a mozgásszegény életmódnak. A probléma azonban nem egyszerűen az, hogy a különféle technikai eszközök előtt eltöltött idő alatt nem mozognak a gyerekek (*Gyarmathy 1998*), hanem hogy túl sok olyan ingerrel találkoznak, amelyeket éppen mozgás közben dolgozhatnak fel. Ez az összefüggés fokozottan igaz, ha bármiféle fejlődési probléma lép fel a kisgyermekeknél.

1.2. Kognitív fejlődés

1.2.1. Túlstimulálás

Christiakis 2004-ben megjelent tanulmánya szerint a túlzott mennyiségű televízió nézés csecsemőkorban az audiovizuális túlstimulálás miatt a kogníció és figyelem későbbi életkorokban jelentkező zavarával járhat együtt. A mobil médiaeszközök jelenléte jelentősen növelheti ezt a kockázatot a tv-hez képest.

1.2.2. Információszerzés

A digitális világ annyira átszővi az életünket, hogy elgondolni is nehéz, hogy néhány évtizeddel ezelőtt ezek a technológiák alig léteztek. Ma már gyerekek is szert tehetnek komoly szakmai ismeretekre, sőt, hasonló érdeklődésű gyerekekkel/felnőttekkel ismerkedhetnek meg, vagy akár szakmai szervezetekhez csatlakozhatnak. Az ilyen jellegű körök jellegzetessége az internacionalitás mellett, hogy lebomlanak az életkorból, tekintélyből és státuszából fakadó hatalmi viszonyok. Mind a kapcsolat-, mind az érdeklődésvezérelt online aktivitás a kifejezés

és szociális viselkedés új formáinak megteremtését teszi lehetővé (*The MacArthur Foundation 2008*). Az így létrejövő önirányított tanulási forma olyan motiválóerő, amely a közoktatásban ritkán jelenik meg. Az internet információszerezésre való alkalmasságának ténye már az óvodás korosztály számára is ismert.

1.2.3. Óvodáskori oktatás

Megoszlanak a vélemények arról, hogy a digitális médiaeszközök mint interaktív fejlesztőeszközök eredményesen vehetőek-e igénybe az óvodákban. *Penuel és mtsai. 2009-ben* közzétett tanulmánya szerint a médiatartalmak és a pedagógiai magyarázatok szakszerű integrálása esetén a 4-5 éves kisgyermekek írás-olvasáshoz szükséges készségei minden mért területen jobban fejlődnek, mint a kontrollcsoportok tagjai esetében. Különösen hasznos alkalmazási területnek tekinthető a speciális igényű gyermekek számítógéppel támogatott korai fejlesztése. Ez az eredmény egyrészt azért fontos, mert számos szakember azon az állásponton van, hogy a média bevonása az iskola előtti életkorú gyermekek oktatásába fejlődéslelektani jellemzők miatt kontraproduktív. Másrészt azért, mert a digitális eszközök felhasználása az oktatásban megfelelő tevékenységekkel kísérve sok esetben költséghatékony megoldás lehet. Ugyanakkor sokan úgy érvelnek (*Török é.n.*), hogy a gyermekek fejlődését leghatékonyabban támogató környezethez az iskoláskor előtt a számítógép nem tartozik hozzá. Szerintük a számítógép használatából eredő hasznot annak kockázatai és hátrányai ellensúlyozzák.

1.2.4. Multitasking

A multitasking feladatmegoldásnak vannak lehetséges veszélyei, de a jövőben valószínűleg fontos működésmódot képviselnek majd. A mai huszonéveseknél már kimutatható, hogy másként dolgozzák fel az információt: képesek nagyon gyorsan és egyszerre több mindennel párhuzamosan is foglalkozni, viszont kevésbé tudnak kitartóan, hosszú ideig koncentrálni (*Konok 2016*). A multitasking ellenzői szerint az emberi idegrendszer nem képes ilyen munkamódban dolgozni, ezért szétesik a célorientált viselkedés.

1.2.5. Felkészülés a modern életre

Gyermekeink már babakocsis korukban elkezdik elsajátítani a technológia fortélyait, ami lehetővé teszi számukra, hogy a modern társadalom teljes értékű tagjaivá váljanak. Társadalmi szinten fontos arról gondoskodni, hogy minden állampolgárnak legyen lehetősége erre. A szülők és szakemberek véleménye megoszlik abban a kérdésben, hogy ezt a felkészülést milyen életkorban szükséges megkezdeni.

1.3. Szociális és érzelmi hatás

1.3.1. Agresszió

A média károsnak tartott hatásai közül legrégebb óta és legtöbbit az agressziót vizsgálták. Az ezzel kapcsolatos kutatások mennyiségére való tekintettel itt *Kósa Éva A médiaszocializáció kezdetei* című (2015) írása alapján néhány nagyon lényeges konklúziót emelek ki.

A képernyő által közvetített erőszak hatásának érvényesülése függ az életkortól, a nemtől, a társadalmi osztálytól és a családi körülményektől. A gyerekek esetében a médiaerőszak legerősebb hatása az imitatív viselkedés, amely fokozódik, amennyiben az agresszor vonzó modell, az erőszak igazolást nyer, büntetlen vagy csak minimális következménnyel jár az áldozatra nézve, illetve ha az erőszakot a néző valóságosnak tartja. A médiában látott agresszió másik legfontosabb hatása az azonnali szorongás vagy rémület, illetve a hosszú távú félelem az áldozattá válástól. A gyermek- és ifjúkori ijesztő élmények felnőttkorban is éreztethetik hatásukat, annál inkább, minél korábbi életkorban történt a traumatizáló hatás. Mivel a gyerekek sokkal több agresszív cselekedetet látnak a médiában, mint amennyi a való világot jellemzi, ezek valószínűségét jóval nagyobbak ítélik meg, mint amekkora az valójában, illetve a deszenzitizálódás kockázata jelenik meg. Az agresszív tartalmú műsorok megtekintésének látens hatása is van, ami egyáltalán nem elhanyagolható. Ezek közül az egyik leglényegesebb az agresszív és asszertív magatartás határainak összemosódása, amelyet a szülői mediáció tehetne helyre, de az minden erre vonatkozó kutatási eredmény szerint nagyon alacsony szintű.

1.3.2. Függőség

Kisgyermekes esetében a függőség fogalma kicsit más definiálást igényel (*Wollaston 2013*), mint a későbbi életkorokban. Nem tekinthetjük függőségnek a kisgyermekes babákhoz vagy plüssmacikhoz való viszonyát, noha a distressz jelei tapasztalhatóak ezen eszközök elvételekor. Ugyanakkor a médiaeszközöktől való függőség ma már 2-3 éves korban is előfordulhat, és feltehetően leginkább az újdonság (*Whybrow 2015*) és az azonnali válaszkontingencia (*Radesky–Schumacher és Zuckerman 2015*) élménye generálja.

Ide kívánczik az az érdekes és egyben elgondolkasztató kísérlet, illetve vizsgálat, amely szerint a képernyőhasználat erősebb motivációt jelenthet gyermekek esetében az édességnél (*E-Marshmallow test 2010*), felnőtteknél pedig a szexnél is (*Twenge 2016*).

1.3.3. Kapcsolattartás

Az okoseszközök lehetővé teszik a szinte állandó és olcsó kapcsolatteremtést szeretteinkkel. Az így zajló beszélgetések az önkifejezés és kommunikáció fejlődését is elősegítik, hiszen egy nem jelenlévő másik felé kell közvetíteni gondolatainkat, érzéseinket. A kapcsolattartás egyszerűsége azt is lehetővé teszi, hogy empatikusabbá, világlátottabbá váljunk, könnyebben fel tudjuk venni más emberek nézőpontját. Az online kommunikáció hatása lehet ugyanakkor

az is, hogy a szemtől szembe kommunikáció másodlagossá válik a technológián keresztül történő kommunikációhoz képest.

1.3.4. Testnyelv használatának csökkenése

Az otthon falai között a digitális médiaeszközök kiterjedt használata miatt kevesebb szemtől szembe interakció zajlik, mint néhány évtizeddel ezelőtt, így a gyerekek kevésbé képesek az arckifejezések és testnyelv olvasására/használatára, ami a finom érzelmi jelzések olvasását megnehezítheti (*Barlow 2009*).

1.3.5. Elmaradó hatások

Bronfenbrenner a televízió elterjedése kapcsán már 1974-ben megfogalmazta, hogy nem az a legfőbb probléma, amit a gyerekek a tévénézés által megtanulnak, hanem ami a tévénézési idő miatt kimarad a napi rutinból: a családi játékok, ünnepek, viták, amelyeknek a formálódó gyermeki személyiség szempontjából döntő jelentősége lehetne (*Takeuchi, 2014*). Ez a szempont az elmúlt 43 évben nem veszített érvényességéből.

1.3.6. Média és családi interakciók

A képernyő előtt töltött idő indirekt módon formálhatja emberi kapcsolatainkat, de különösen a szülő-gyerek kapcsolatot (*Anderson és Hanson 2016*). Egy michigani kutatócsoport tagjai több tanulmányukban (*pl. Radesky és mtsai. 2015, 2016b*) igyekeznek azt a módot megragadni, amely hatással lehet az interakciók alakulására. Valós élethelyzetekben történő események kódolásával megállapították (2014a), hogy a szülő eszközhasználatba való mély bevonódása (intenzív mobilizálás) azt eredményezi, hogy a gyerekek felé oda nem illő mondatok hangzanak el, és sokszor még akkor sem kapnak elegendő figyelmet, ha kifejezetten figyelemfelhívó magatartást tanúsítanak. Ez az anomália a gyerekek fizikai és érzelmi biztonságát is veszélybe sodorhatja. A mobileszközök jelenléte az idegrendszert túlterhelheti, és jelentős emocionális terhet is jelenthet a szülő számára (*Radesky és mtsai. 2016a*).

A kutatók azt találták (*Pempek–Kirkorian és Anderson 2014*), hogy a háttérben működő képernyőhasználat is elegendő ahhoz, hogy mind a szülő-gyerek interakciók mennyisége, mind a gyerekekhez intézett beszéd mennyisége csökkenjen.

2. Önszabályozás és médiahasználat

Egyre szaporodik azoknak a statisztikai adatoknak és vizsgálatoknak a száma, amelyek arra utalnak, hogy a kisgyermek- és óvodáskori viselkedésszabályozás és médiahasználat összefüggése releváns kérdés. A médiához való viszony alapján elkülöníthetőek erősen, közepesen és enyhén médiaorientált szülők (*Wartella–Rideout–Lauricella és Connell 2014*), akik más-más miliőt teremtenek otthonukban. Ennek a milliónek részei az olyan jellegű családi szokások,

mint például hogy a szülő mennyi időt tölt médiaaktivitással, mennyi időn keresztül van bekapcsolva a tv (függetlenül az aktuális nézettségtől), van-e a gyerek szobájában tv-készülék, milyen mértékben használják a szülők a gyermek megnyugtására a médiaeszközöket. Az erősen médiacentrikus családok szülői (az érintett minta 27%-a) a médiaeszközöket széleskörűen igénybe veszi a gyereknevelésben, például megnyugtató céllal is. Más vizsgálatok szerint (*Common Sense Media 2013*) a szülők nem elhanyagolható százaléka számol be arról, hogy gyereknevelési segítségként alkalmaz digitális médiaeszközöket.

Radesky és mtsai. (2014b, 2016b), több vizsgálatot szántak annak az összefüggésnek a vizsgálatára, hogy a médiaeszközök megnyugtató céllal történő használata összefügg-e a kisgyermekkorú viselkedésszabályozás átlagosnál alacsonyabb színvonalával. Egyik feltételezésük szerint a nehezen kezelhető gyerekek szülei egyfajta coping stratégia részeként gyakrabban veszik igénybe a modern technológiai eszközöket gyermekük viselkedésének szabályozása érdekében.

3. Óvodás gyermeket nevelő magyar családok médiahasználati szokásai

A hosszú ideje a pályán dolgozó óvónők közül sokan osztják azt a vélekedést, hogy az óvodás gyerekek viselkedésszabályozás tekintetében a néhány évtizeddel korábbihoz képest alacsonyabb színvonalon állnak, és ez összefügghet a ma jellemző képernyőhasználati aktivitásokkal is. Az alább ismertetett kutatás e nézet valóságtartalmának vizsgálatához kíván hozzájárulni. A vizsgált minta kis elemszámú (199 család) és nem reprezentatív, mégis lehetőséget ad a téma továbbgondolására, és a nem feltétlenül tudatosuló szülői viszonyulások átgondolására.

A pilot kutatás kérdőíves módszerrel térképezte fel a gyerekeket körülvevő médiakörnyezetet (különbéféle eszközök száma és elhelyezése az otthonukban), és összevetette azok tízféle mindennapi élethelyzetben² történő használatának valószínűségét különféle viselkedési problémák esetleges meglétével (SDQ kérdőív magyar változata).

A hipotézis szerint (1) a családok által birtokolt médiaeszközök mennyisége összefüggésben áll azok gyereknevelésben betöltött szerepével, illetve (2) a digitális médiaeszközök használatának nagyobb valószínűsége együtt jár a gyermeknél megjelenő viselkedési problémák nagyobb valószínűségével. A pilot kutatás mindkét hipotézist igazolta.

Az eredmények alátámasztják, hogy az óvodás gyermekeket nevelő családok tárgyi környezetének természetes részét képezik a különféle médiaeszközök (tv-készülék a vizsgált családok 93, okostelefon 98, laptop 87, tablet a családok 61%-ában volt megtalálható). Az eszközök az esetek többségében nem a gyermekek saját tulajdonai, ez azonban nem jelenti azt, hogy az óvodás gyermekek ne használnák azokat. Ezt bizonyítja az is, hogy a szülők döntő többsége a vizsgált 10 mindennapi élethelyzetben a gyermekek rendelkezésére bocsátja az eszközöket (1. ábra).

² A szülő házimunkát végez; a gyerek feldúlt; elalvás előtt; a szülő nyugalomra vágyik; étkezés; jutalmazás; utazás; várakozás; veszekedés; eltiltással büntetés.



1. ábra. Milyen helyzetekben használják az óvisok az eszközöket?

Jellegzetes, hogy melyek azok a helyzetek, amelyekben ez nagyobb vagy kisebb valószínűséggel történik. Leggyakrabban az unalmas élethelyzetekben vagy akkor jellemző, amikor a gyermekeket szeretnék nyugalomban tudni. A szülők többsége óvakodik attól, hogy a gyermekek feldúlt állapotát vagy egymással való csetepatéit technológiai eszközök segítségével rendezze le, ezért ezekben a helyzetekben a legkisebb a médiahasználat valószínűsége. Ennek a szülői hozzáállásnak optimális voltát a vizsgált adatok egy másik szempontból történő feldolgozása megerősíti: az unalmas élethelyzetekben való használat a vizsgált problématípusok egyikével sem mutat összefüggést, ellenben a feldúlt állapot és a gyermekek veszekedései kapcsán alkalmazott médiahasználat a proszociális viselkedés alacsonyabb szintjével jár együtt. Értkezés és alvás kapcsán a szülők 3, illetve 5%-a válaszolt úgy, hogy nagyon valószínű a képernyőhasználat, ami jelzi, hogy a vizsgált gyermekek kis százaléka alapvető életfunkciói kielégítése kapcsán is igénybe veszi az eszközöket. (Azoknak a százaléka, akik „Lehetséges” választ adtak, ennél jóval magasabb.) Az eszközhasználat jutalomként vagy büntetésként való alkalmazásának valószínűségi értékei a korábban felsorolt helyzetekhez képest közepesen helyezkednek el. Az ilyen módon történő büntetés és jutalmazás rövid távon a viselkedésszabályozás hatékony eszköze lehet, hosszú távon azonban nem segíti elő a médiahasználat optimális módjának kialakulását, és hátráltathatja az önszabályozási készség formálódását, ami az óvodás életkor egyik legfontosabb feladata.

Összegzés

A fent leírtakból az következik, hogy az óvodáskorú gyermeket nevelő szülőknél nem csupán az időbeli és tartalmi korlátozásba kellene energiát fektetni, hanem érdemes tudatosan végiggondolni minden olyan helyzetet, amikor gyermekük digitális médiaeszközzel foglalkozik. Erre azért is nagy szükség van, mert a kutatások szerint a jó szokások formálódása egész életünkben nagyon sok pozitív hozadékot eredményez (pl. T sien és mtsai. 2011, Hoffmann – Baumeister – Förster és Vohs 2012). Amennyiben a digitális eszközhasználat nem optimális volta akár csak kismértékben is ronthatja (márpedig e kutatás szerint ez a helyzet!) a viselkedésszabályozási készségeket, akkor nagyon fontos, hogy ne átgondolatlan, pillanatnyi indulatoktól, érzésektől és érdekektől vezérelt szülői-nevelői döntések határozzák meg a felcseperedő nemzedék e szokásait.

Felhasznált irodalom

- Anderson, D.R. – Hanson K.G. (2016): Screen Media and Parent–Child Interactions. In: Barr, R. – Linebarger, D. N. 2017 (szerk.): *Media Exposure During Infancy and Early Childhood*. http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-45102-2_11. Letöltve: 2016.10.12.
- Barlow, J. (2009): *IBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. The Journal of Education, Community and Values 9–01. <http://bcis.pacificu.edu/journal/article.php?id=27>. Letöltve: 2017.03.05.
- Christakis, D.A. – Zimmerman, F.J. – DiGiuseppe, D.L. – McCarty, C.A. (2004): *Early television exposure and subsequent attentional problems in children*. Pediatrics. 113: 708–713. https://www.seattlechildrens.org/pdf/jane_healy_commentary.pdf. Letöltve: 2016. 09. 24.
- Common Sense Media (2013): *Zero to Eight Children’s Media Use in America 2013. A Common Sense Media Research Study*. <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013>. Letöltve: 2017.03.15.
- Garrison M.M. – Liekweg K. – Christakis D.A. (2011): *Media Use and Child Sleep: The Impact of Content, Timing, and Environment*. Pediatrics. 128-1: 29–35. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3124101/> Letöltve: 2016. október 21.
- Gilbert-Diamond, D. – Li, Z. – Adachi-Meija, A.M. – McClure, A.C. – Sargent, J.D. (2014): *Association of a television in the bedroom with increased adiposity gain in a nationally representative sample of children and adolescents*. JAMA Pediatrics. 168(5): 427–34. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4141563/> Letöltve: 2017.01.06.
- Gyarmathy É. (1998): *Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában*. Új Pedagógiai Szemle. 11. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00021/199811-lk-Gyarmathy-Tanulasi.html> Letöltve: 2017.01.07.
- Hofmann, W. – Baumeister, R.F. – Förster, G. – Vohs, K.D. (2012): *Everyday Temptations: An Experience Sampling Study of Desire, Conflict, and Self-Control*. Journal of Personality and Social Psychology. 102-6:1318–1335. e-Marshmallow Test 2010. Feltöltötte: MediaContacsBrasil 11-29. <https://www.youtube.com/watch?v=Kn-CzHBGiW8> Letöltve: 2017.12.15.
- Emond, J.A. – Lansigan, R.K. – Ramanujam, A. – Gilbert-Diamond, D. (2016): *Randomized Exposure to Food Advertisements and Eating in the Absence of Hunger Among Preschoolers*. Pediatrics. 138-6. <http://pediatrics.aappublications.org/content/138/6/e20162361> Letöltve 2017. 01. 06.
- Harvard School of Public Health é.n. *Obesity Prevention Source. Television Watching and „Sit Time”*. <https://www.hsph.harvard.edu/obesity-prevention-source/obesitycauses/television-and-sedentary-behavior-and-obesity/> Letöltve: 2016.10.03.
- Hegyeshalmi R. 2016. *Tényleg elhülyül a gyerek az iPadtől?* Picibaba. 10–26. <http://picibaba.hu/kisgyerekkel/humor/tenyleg-elhulyul-a-gyerek-az-ipadtol> Letöltve: 2016.11.14.
- Kabali, H. – Irigoyen, M.M. – Nunez-Davis, R. – Budacki, J.G. – Mohanty, S.H. – Leister, K.P. – Bonner Jr, R.L. (2015): *Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children*. Pediatrics. 136-6. <http://pediatrics.aappublications.org/content/136/6/1044> Letöltve 2016.10.20.

- Konok V. (2016): *Digitális kisbabák, avagy mi lesz veled, Alfa-generáció?* Poronty.08-04. http://divany.hu/poronty/2016/08/04/digitalis_kisbabak_avagy_mi_lesz_veled_alfa-generacio/ Letöltve 2016.09.02.
- Kósa É. (2015): A médiaszocializáció kezdetei. In: Kósa Éva (szerk.): *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer, Budapest. http://buvosvolgy.hu/dokumentum/102/kosa_mediaszocializacio.pdf Letöltve: 2016.09.10.
- McClure, A.C. – Tanski, S.E. – Gilbert-Diamond, D. – Adachi-Meija, A.M. – Li, Z. – Sargent, J.D. (2013): *Receptivity to television fast-food restaurant marketing and obesity among U.S. youth*. Am J. Prev. Med. 45(5):560-8. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3934414/> Letöltve: 2017.01.06.
- Ofcom 2014. *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0027/76266/childrens_2014_report.pdf [f?lang=default](https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0027/76266/childrens_2014_report.pdf) Letöltve: 2016.09.15.
- Pempek, T.A. – Kirkorian, H.L. – Anderson, D.R. (2014): *The Effects of Background Television on the Quantity and Quality of Child-Directed Speech by Parents*. Journal of Children and Media. 8-3. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482798.2014.920715> Letöltve: 2017.01.13.
- Penuel, W.R. – Pasnik, S. – Bates, L. – Townsend, E. – Gallagher, L.P. – Llorente, C. – Hu-pert, N. (2009): *Preschool teachers can use a media rich curriculum to prepare low-income children for school success: Results of a randomized controlled trial*. New York, Education Development Center and Menlo Park.
- Radesky, J.S. – Kistin, J.C. – Zuckerman, B. – Nitzberg, K. – Gross, J. – Kaplan-Sanoff, M. – Augustyn, M. – Silverstein, M. (2014a): *Patterns of Mobile Device Use by Caregivers and Children During Meals in Fast Food Restaurants*. Pediatrics. 2013-3703. <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2014/03/05/peds.2013-3703.full.pdf> Letöltve: 2016.06.15.
- Radesky, J.S. – Silverstein, M. – Zuckerman B. – Christakis, D.A. (2014b): *Infant self-regulation and early childhood media exposure*. Pediatrics. 2013-2367. <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2014/04/09/peds.2013-2367.full.pdf>
- Radesky, J.S. – Schumacher J. – Zuckerman B. (2015.): *Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown*. Pediatrics. 135-1. <http://pediatrics.aappublications.org/content/135/1/1> Letöltve: 2016.05.28.
- Radesky, J.S. – Kistin, C. – Eisenberg, S. – Gross, J. – Block, G. – Zuckerman, B. – Silverstein, M. (2016a): *Parent Perspectives on Their Mobile Technology Use: The Excitement and Exhaustion of Parenting While Connected*. J. Dev. Behav. Pediatrics. 37-9:694-701. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27802256> Letöltve 2017.03.03.
- Radesky, J.S. – Peacock-Chambers, E. – Zuckerman, B. – Silverstein, M. (2016b): *Use of Mobile Technology to Calm Upset Children Associations With Social-Emotional Development*. JAMA pediatrics 170-4:397-399. Letöltve: 2017.01.15.
- Sági Á. – Bálint É. (2015): Gyerekek a tévéképernyők előtt. A 4 és 17 év közötti korosztály tévé-nézési szokásai. In: Kósa Éva (2015): *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer, Budapest. http://buvosvolgy.hu/dokumentum/102/kosa_mediaszocializacio.pdf Letöltve: 2016. 09.10.

- The MacArthur Foundation 2008. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning November 2008. *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf> Letöltve: 2016.09.15.
- Török B. (é.n.): *Számítógép-használat óvodáskorban – Az országos szülővizsgálat eredményei alapján*. OFI. <http://ofi.hu/torok-balazs-szamitogep-hasznalat-ovodaskorban-az-orszag-oszulovizsgalat-eredmenyei-alapjan> Letöltve: 2016.11.03.
- Tsien, J.Z. – Wang, L.P. – Li, F., Wang D. – Xie, K. – Shen, X. (2011) *NMDA Receptors in Dopaminergic Neurons Are Crucial for Habit Learning*. *Neuron*. 22;72(6) <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3246213/> Letöltve: 2016.12.12.
- Twenge, J. – Sherman, R.A. – Wells, B.E. (2016): *Changes in American Adults' Sexual Behavior and Attitudes, 1972–2012*. *Archives of Sexual Behavior*. 2015 44(8):2273-85. Epub 2015 May Letöltve: 2017.03.14.
- Takeuchi, L. (2014): *Learning in a Digital Age*. In: Jordan, A.B. – Romer, D.: *Media and the Well-Being of Children and Adolescents*. Oxford University Press.
- Wartella, E. – Rideout, V. – Lauricella, A.R. – Connell, S.L. (2014): *Parenting in the age of digital technology: a national survey*. http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/1083077/22839022/1370380073813/PARENTING_IN_THE_AGE_OF_DIGITAL_TECHNOLOGY.pdf?token=iO5vMItrEcqjiGoPeIDR9eNAmOs%3D Letöltve: 2017.02.18.
- Whybrow, P.C. (2015): *This Is Your Brain on Easy Credit: How did Americans rack up \$11.83 trillion in debt? Short term rewards light up the brain's emotional system*. *The Wall Street Journal* 05-11. <http://www.peterwhybrow.com/wall-street-journal.html> Letöltve 2017.01.06.
- Wollaston, V. (2013): *The five signs your child is addicted to their iPad - and how to give them a ,digital detox'*. *MailOnline* 10-30. <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2479109/The-signs-child-addicted-iPad--digital-detox.html>

Kissné Dr. Zsámboki Réka¹

A Freinet-pedagógussá válás élményvilágai a hazai óvodákban az 1990-es évek elején

Bevezetés

Az 1980-as évek közepétől a magyar oktatásügyben olyan folyamatos fejlesztési stratégia bontakozott ki, amely mentén elindulhattak az oktatási és nevelési rendszer demokratikus átalakítása felé mutató változások. Ebben az időszakban, 1989-ben alakult meg a *Soproni Óvóképző Intézetben* egy kutatócsoport, amely a *Célestin Freinet* francia néptanító nevéhez kötődő reformpedagógia óvodai adaptációját kívánta megvalósítani. Innovációjuk eredményeképp 1989 szeptemberétől minisztériumi engedéllyel, országosan elsőként valósult meg egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program. A kezdeményezés hatására az ország számos pontján egyre több óvodapedagógus vállalkozott a Freinet-pedagógia adaptálására és az óvodai nevelés megújítására. Tanulmányomban azon „élményvilágokat” kívánom bemutatni, amelyek a pedagógusok vallomásaiból körvonalazódtak. Vizsgálataim során a kvalitatív tartalomelemzés módszerével tártam fel a változtatás igénye és módja mögött rejlő okokat és motivációt, a Freinet-pedagógia adaptációja során megtapasztalt élményeket.

1. Az élményvilágok forrásai és a feltárás folyamata

Az 1985–1996-os időszak alternatív pedagógiai mozgalmának, óvodapedagógiai történéseinek pezsgő hangulatát, színes palettáját jól szemléltetik az adatgyűjtés szakaszában birtokomba jutott, pedagógiatörténeti értékkel bíró szak- és záródolgozatok, amelyek mindegyike az egykori Soproni Óvóképző Főiskolán született 1991 és 1996 között. Témájuk a Freinet-pedagógia helyi szintű, egyéni óvodai adaptációjának megvalósításáról szóló szakmai és személyes „élménybeszámoló” volt. A fentiek értelmében a feldolgozott írások eredetileg egy tudományos munka elvárásainak megfelelő szövegek, amelyek nem narratív céllal születtek, mégis szakmai és személyes élményelemekben, történetekben olyannyira gazdagok, hogy narratívaként használhatók a bennük szereplő szövegek.

A kvalitatív tartalomelemzés során alkalmazott módszerem célja az volt, hogy a dolgozatok, mint szövegkorpuszok szövegkompozíciós mintázataiban kutatási előfeltevéseimhez

¹ KISSNÉ DR. ZSÁMBOKI RÉKA óvodapedagógus, pedagógia szakos bölcész és tanár (ELTE-PPK, 2008), a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar egyetemi docense, az óvodapedagógia BA szak gyakorlati képzésért felelős szakvezetője. Kutatási területei az óvodapedagógia, a kisgyermekkorai tehetség gondozás, az alternatív pedagógiák (különös tekintettel a Freinet-pedagógiára), a projektpedagógia és a pedagógiai innovációk sikertényezői és azok diffúziós folyamatai.

releváns „markereket” keressek. Ezek a kutatási szempontból lényeges, személyes élményként megjelenő átélések, motívumok a tartalomelemzés fontos pillérei lettek. Olyan „markereket” sikerült találnom, amelyek által az egyéni, individuum szintjén megjelenő narratívákból – az elemzést követően – kirajzolhatóvá vált egy-egy, a Freinet-pedagógiával való találkozás és az adaptáció mintázatait leíró közösségi, kollektív tudatban is megjelenő élményuniverzum.

A jelen vizsgálat céljának tehát – a különböző hipotézisek igazolása vagy elvetése helyett – az élményvilágok feltárása tekinthető, melynek következtében az elemzés eredményei más-ként értelmezhetők, mint egy statisztikai vizsgálat szignifikanciája. Mit tekinthetünk akkor a vizsgálat e részében eredménynek? Egyrészt magukat a szövegeket, amelyek „sűrített” formátumban új, közösségi élménytartalommal bíró elbeszéléseket alkotnak. Az egyes mondatok az individuum szintjén már elválnak azoktól, akik eredetileg kimondták őket, és a többletjelentésük által a közös élményuniverzum mintázatának elemévé válnak. E megközelítés eredménye, hogy az individuum szintjén azonosítható élménymintázatok kollektív élménydimenziókká állnak össze (*Ehmann 2003, 38*). Másrészt a létrejött szövegek a soproni freinet-s kezdeményezés szerepének és hatásának feltárása mellett a szubjektív módon megélt Freinet-pedagógussá válás elemzésére szolgálhatnak, egyúttal árnyalhatják, kiegészíthetik, gazdagíthatják a makroszintű neveléstörténeti kutatásokat.

A szak- és záródolgozatok írásos anyagának elemzése során a többszöri átolvasást követően a tetemes mennyiségű szöveget – a feldolgozhatóság, az értelmezés és az elemzés érdekében – csökkenteni kellett. A rendelkezésre álló technikák közül jelen kutatási folyamatban az indexálás volt alkalmazható (*Golnhöfer 2001, 83*). Az adatok folyamatos értelmezése közben kódolással, jegyzetekkel láttam el az olvasott szövegeket, amelyek segítségével később megalkottam azon korpuszokat, amelyek a „sűrített” formátumú közösségi élménytartalommal bíró elbeszéléseket tartalmazták. Az előzőekben bemutatott folyamat eredményeképpen körvonalazódtak azok az élményuniverzumok, amelyek a szubjektív módon megélt Freinet-pedagógussá válás kollektív élményként való elemzésére szolgáltak.

2. Az első találkozás élményvilága

A dolgozatok témaválasztását szinte mindenki a Freinet-pedagógiával való első találkozás élményének felidézésével indokolta. A dolgozatok írói a hosszú évtizedek óta tartó egységes és kötelező, didaktikus jellegű tantervi rendszer fellazulását követően találtak a szabadon választható, sokszínű óvodai programok ismeretlen világával. A narratívák alapján elmondható, hogy nagy örömmel fogadták az alternativitás és a pedagógiai pluralizmus kibontakozását, mert évek óta vágytak a szakmai-módszertani szabadságra. Az innovatív szándék mellett azonban a szemléletváltásra való felkészültség hiánya, a „gombamód” szaporodó óvodai életmódszervezések egyre bővülő kínálata nehéz feladat elé állította őket. Az óvodapedagógusok gyakran csak a saját megérzéseikre támaszkodtak. Nem tudományos, hanem érzelmi alapon döntöttek el, hogy milyen életmódszervezést válasszanak. „Szinte vadásztam az új módszerekről szóló írásokat. Minél többet olvastam, annál több lett bennem a kétely. Honnan fogom tudni, hogy melyik a jó?” (*Prókai 1993, 1*). A tudatos választás nehezen lett volna elvárható

az óvodapedagógusoktól, hiszen nem rendelkeztek olyan elméleti és gyakorlati pedagógiai ismeretekkel, amelyek birtokában dönteni tudtak volna. A korábbi gyakorlati tapasztalataikból származó ráismerés és szimpátia fontos eleme volt a döntéseiknek: „A soproni főiskolára járó kolléganőnkől hallottunk először Freinet-ről. Az volt a véleménye, hogy mi valami hasonlót csinálunk, mint amit ő az iskolában tanult erről.” (Némethné 1994, 5). A vallomások szerint a Freinet-pedagógiát – a megismerését követően – leginkább érzelmi elköteleződés mentén, belülről fakadó intuíciók, indíttatás alapján választották. Ezt illusztrálják a választott idézetek: „Mikor elolvastam a soproni Freinet-programról szóló leírást, úgy éreztem ez az enyém. Erre vágyom évek óta. Ezek az én gondolataim, érzéseim.” (Vanyáné 1994, 1).

Az új iránti elköteleződés, a döntés, a szemléletváltás gyakorlati megvalósítása a mindennapokban több esetben kételyekkel járt. A vizsgált korszak és az azt megelőző időszak óvodai tartalmi szabályozói központilag előírt módon, óvoda- és teljesítményközpontú elvárások mentén fogalmazták meg a pedagógiai munka jellegét, szellemiségét. Ezzel szemben a kibontakozó alternatívák a nevelési célok és értékek pluralizálódását, a gyermekközpontúságot, a fejlődésen alapuló, egyéni sajátosságokra építő tapasztalatszerzést hangsúlyozták. Ebből a kettősségből fakadó bizonytalanság jelent meg az óvodapedagógusok narratíváiban is: „... amikor megismertem a Freinet-szellemű pedagógiát, első nekifutásra azt éreztem, ez az, megtaláltam az igazit! De bizonytalanságérzetem is volt. Elég, ha csak úgy tanulja meg a körülötte lévő világot, ahogy megtanult járni és beszélni?” (Horváth 1994, 2).

Összegzésképp elmondható, hogy az 1980-as évek végének innovatív pedagógiai légköre, az alternatív óvodai életmódszervezések megjelenése jelentős hatással volt az óvodapedagógusokra. Az új pedagógiai elképzelésekkel való ismerkedés mentén megfogalmazódó szemléletváltás intenzitását és folyamatát meghatározták az eltérő személyiségvonásokból fakadó sajátosságok, az egyéni szakmai elvárások, prioritások és pedagógiai nézetek, valamint a gyakorlati alkalmazás lehetőségei és körülményei. A pedagógiai alternatívitással és pluralizmussal való találkozás sokakban az azonnali és meghatározott irányban történő azonosulás érzésével párosult, másokat kétkedésre vagy további ismerkedésre sarkallt. A befogadást mindenkinek egyénileg kellett átélni.

2.1. A változtatás indítékai és motívumai

Az óvodapedagógusok által készített szak- és záródolgozatok témaválasztásának indoklásában – az első találkozás élménye mellett – sok esetben szerepel a vizsgált korszakra, illetve az azt megelőző évekre jellemző óvodai neveléssel szembeni kritika, a mindennapi pedagógiai munkával való elégedetlenség mint a változtatás egyik indítéka. A dolgozatírók elsősorban a módszertani beszabályozottságban, a kötelező jellegű tevékenykedtetésben és mesterkéltségi didaktikussággal megvalósuló teljesítménycentrikus tanulásban látták a problémák okait: „Kötötték a szabályok, a percre pontosan meghatározott napirend, a napokra lebontott »tantárgyi« rendszer, a teljesítménycentrikus didaktikai eljárások.” (Koncz 1996, 33).

A legtöbb kritika a kötelező foglalkozások rendszerét érte, amelyben központilag előírt „tantervi” ütemben és tematikus rendben – gyakran a gyermekeket közvetlenül körülvevő

környezet helyett a zárt csoportszobában – valósult meg a „játék–munka–tanulás” szervezett egysége. „Lázás kutatásba kezdtem, minden fellelhető módon igyekeztem megismerkedni egy olyan pedagógiával, ahol a gyermek áll a középpontban és nem a foglalkozás.” (Szűcs 1993, 1). A gyermekek egyéni és életkori sajátosságaira, eltérő fejlődési ütemére nem volt tekintettel az egységes törvényi és tartalmi szabályozás. Nemcsak a „tananyagot” írta elő, hanem az elvárt teljesítményeket is. A változtatást ezért legtöbb esetben elsősorban a gyerekekre és pedagógusra egyaránt érvényes központi szabályozás kényszere elleni tiltakozás motiválta: „A kötelező foglalkozásokon mindent a gyerekek kezébe adtunk, elmagyaráztuk, hogy mit kell csinálniuk. Megfosztottuk őket attól, hogy saját maguk fedezzék fel a körülöttük lévő világot. Magam is szenvedtem a kényszertől.” (Sümege 1996, 1). A fentebb idézett narratívák jól érzékeltetik és jelzik az óvodai nevelés azon jellemzőit és problémáit, amelyeket a pedagógusokra rótt a kötelezőség, az uniformizáltság és a teljesítményhajszolás. Érezték, hogy ez a légkör a gyerekekre is kényszerként hatott, amelyből gyakran – a leggondosabb pedagógiai tervezés és szervezés ellenére – elutasítás, ellenállás fakadt.

Az óvodai nevelésben óhajtott változtatás indítékainak volt egy másik aspektusa is, amely új motívumként a természet- és életközeli tevékeny tapasztalatszerzés iránti igényt is magában hordozta: „Nincs az a mesterséges környezet, amely a tapasztalatok gyűjtésére olyan sokszínű lehetőséget kínálna, mint a természet.” (Szűcs 1993, 2). Az óvodapedagógusok a dolgozatok döntő többségében megfogalmazták egykori gyermekkori emlékeiket, amelyekben szintén a természettel való kapcsolat fontosságát emelték ki: „Születésem óta falun élek egy zalai kisközségben: a szőlőhegy, a kiserdő, a legelő, a szántóföldek az életem részévé lettek. Elképzelhetetlennek tartom a fenti környezet nélküli életet.” (Szűcs 1993, 1). A Freinet-pedagógia hasonló ihletésből született, a francia néptanító életrajzából tudható, hogy milyen sokat jelentett számára a gyermekkora, amelyet a természettel való közvetlen kapcsolatban töltött. A falusi múlttal vagy jelennel rendelkező, természetszerető dolgozatírók Célestin Freinet-re hivatkozva a természetet a tapasztalatszerzés tiszta forrásának tekintették, amely – véleményük szerint – a gyermekek számára az élet által megvalósuló tanulás gazdagságát jelentheti. Ez a természet által megalkotott, ésszerű, harmonikus környezet az óvodapedagógusok és a gyermekek számára is egyszerűbben átélhetőnek, könnyebben elsajátíthatónak bizonyult, mint a csoportszobai mesterkéltné foglalkozások világa.

A változtatás indítékait és okait összefoglaló élményvilágában – a dolgozatok tanúsága szerint – a pedagógiai-módszertani útkeresés folyamatában két főbb motívum rajzolódott ki. Az egyik az óvodai nevelés korábbi gyakorlatától való elfordulás igénye, amely a változtatás tényét és alapvető okát jelentette. Ebben a folyamatban a központilag előírt kötelezőség, teljesítménycentrikusság és a gyermeki életkori sajátosságok figyelmen kívül hagyása jelent meg, mint a megújulni szándékozás elemi oka és szinte visszafordíthatatlannak tűnő mozgatórugója. A „nyomasztott, lázadozni kezdtem, szenvedtem, megremültem” kifejezések jól érzékeltetik és jelzik az óvodai nevelés problémáit. Az élményvilágból kirajzolódó másik motívum – a személyes gyermekkori élményekkel összhangban a Freinet-pedagógiában felfedezett természet- és életközelség – a változtatás irányát és minőségét jelölte ki.

3. Az ismerkedés élményvilága

Az alternatív pedagógiák sokaságával való első találkozást követően az óvodapedagógusok érezték, hogy az eddigi gyakorlattal szakítani kell oly módon, hogy a nevelés középpontjába a gyermeket kell helyezni, és hozzá igazítani a nevelési célokat. A megvalósítás első lépéseihez és az azt követő „átváltáshoz” a programokkal, módszerekkel való ismerkedés során átélt élmények és tapasztalatok járultak hozzá leginkább. A dolgozatíró pedagógusok vallomásai alapján megállapítható, hogy a különféle óvodai életmódszervezések tanulmányozása során az elköteleződés elsősorban azok iránt vált egyre mélyebbé, amelyek egyrészt megfeleltethetőek voltak a személyes pedagógiai elképzeléseknek, másrészt lehetőség és szakmai segítség nyílt az elméleti és gyakorlati megismerésükre, harmadrészt alkalmazhatónak látszottak a mindennapi óvodai életben. A vallomások tanúsága szerint a soproni Freinet-továbbképzések sikerét és motiváló erejét kooperatív, interaktív jellege, freinet-s szellemisége, az elméleti megalapozottság és a gyakorlati megvalósulás összhangja teremtette meg, amelynek során – több esetben – már ott a helyszínen megfogalmazódott a résztvevőkben az elköteleződés és a döntés: „Sopronban az intenzív tanfolyamon és a budapesti találkozókön ismerkedtem meg Freinet szellemiségével. Ezek az összejövetelek más hangulatban zajlottak, mint a hagyományos továbbképzések. Egymástól tanulva, tapasztalva, a problémákat megvitatva, alkotóan, kreatívan tevékenykedve. Megfogalmazódott bennem: Én Freinet szellemében dolgozó óvónő szeretnék lenni.” (*Vanyáné 1994, 2*).

A pedagógusok választását befolyásoló tényezők közül az első fontos érv a gyermekközpontúság volt, amely a dolgozatok mindegyikében szerepelt: „Közel áll hozzám ez a pedagógia, mert a gyermek áll a középpontjában, a gyermek természetes kíváncsisága a kiindulópont, és »kereső tapasztalás« útján, aktívan gyűjtheti a tapasztalatait.” (*Kovács 1993, 3*). A dolgozatokat készítőik körében mindenki felismerte és megérezte, hogy ennek a szemléletmódnak sok további értékes pedagógiai hozadéka is van: „[...] a gyermekek felszabadultabbak, kreatívabban, nagy lelkesedéssel tevékenykednek. Minden lehetőséget megad ahhoz, hogy a gyerekek teljes személyisége kibontakozhasson, hogy sok mindenben kipróbálhassák, megvalósíthassák önmagukat.” (*Sümege 1996, 26*). A természetes kíváncsiságtól vezérelve a tevékenységek színes, élménydús forgatagában a pedagógiai folyamat egyik legfontosabb szereplője, a gyermek lelkesebb és kreatívabb lehetett, a személyisége kibontakozhatott. A fentiek megvalósítása egyben az óvodapedagógus és az óvodai élet szabadságát is feltételezte és eredményezte.

Az ismerkedés, elmélyülés folyamatában Freinet pedagógiája mellett szólt egy másik fontos érv: a gyermeki tevékenységformák sokszínűsége. A „munkálkodás által az életre nevelni” alapelv már első hallásra azért bizonyult olyan természetesnek az óvodapedagógusok számára, mert a korábban elvárt teljesítmény-központúság és gondosan megszervezett foglalkozások helyett a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően, a legalapvetőbb és legtermészetesebb módon valósíthatták meg az óvodai nevelés céljait és feladatait, élhették át együtt a mindennapok örömeit és problémáit: „Egész ősszel barangoltunk. Felfedeztük a környéket. Gurultunk lejtőn, hintáztunk fákon, szedtünk gyümölcsöt a »senkiföldjén«. Főztünk kompót a szedett gyümölcsökből. A pályám legszebb éve volt.” (*Szűcs 1993, 1*).

A Freinet-pedagógiával való ismerkedés során az elköteleződés folyamatában fel kellett ismerni az adaptáció – személyekre és helyi sajátosságokra és lehetőségekre vonatkozó – mód-

ját. Az óvodapedagógusok számára a legnagyobb kihívást e téren az jelentette, hogy a vizsgált időszak óvodai nevelésének tartalmi és törvényi szabályozói nem mutattak új utakat, alternatívákat a központi szabályozottságtól a helyi szintű kísérletek felé eltérni szándékozók részére. Ezen okok miatt váltak meghatározó jelentőségűvé a Sopronban – és az ország számos pontján – kibontakozó freinet-s továbbképzések, megjelenő publikációk, kiadványok, illetve a „jó gyakorlatnak” tűnő alternatív óvodai életműszervezések. „Tanulmányoztam a magyarul megjelent publikációkat, felvettem a kapcsolatot a Freinet Alapítvánnyal. Meglátogattam a Soproni Óvóképző Főiskola gyakorló óvodájának Freinet-szellemben dolgozó csoportját. Egyre erősebben éreztem, hogy jól döntöttem, amikor ezt az utat választottam.” (Zabos 1994, 2). Az érdeklődők az ismerkedés szakaszában a tájékozódás, információ- és élménygyűjtés szinte minden fórumán megjelentek, országjárásra indultak, kiadványokat, publikációkat kerestek és tanulmányoztak. A felmerülő kérdéseket, problémákat megvitatva, alkotó, kreatív módon, tevékenykedve folyt a „munka” úgy, ahogy maga a Freinet-szellemű óvodai élet is.

4. Az „átváltozás” élményvilága

A vizsgált dolgozatok közel háromnegyedében található utalások, esetenként részletes elbeszélések arra vonatkozóan, hogy a Freinet-pedagógia szellemiségében dolgozó óvodapedagógusok az elköteleződést követően milyen változásokat észleltek önmagukkal, a gyerekekkel, az óvoda személyi és tárgyi feltételeivel kapcsolatban. Valamennyien arról számoltak be, hogy emberi és szakmai átváltozásuk nem egyik napról a másikra történt, hanem sok-sok megélt élethelyzet, saját személyes és szakmai tapasztalat, illetve az ahhoz kapcsolódó reflexió játszott szerepet a folyamatban: „Megfogalmazódott bennem, hogy Freinet-szellemű óvónő szeretnék lenni. Éreztem, hogy ez nem megy egyik napról a másikra. [...] közben állandóan változtam, megújultam.” (Vanyáné 1994, 2–3).

Az óvodapedagógusok elsőként a személyiségükben bekövetkezett változásairól írtak: „A Freinet-program új személyiségvonásokat igényel az óvodapedagógusoktól. Ehhez a pedagógiához dönteni képes, nyitott, felelősségérzettel és kreativitással bíró óvónőkre van szükség.” (Makra–Kuruncsai–Kószó 1992, 12). A személyiségben bekövetkezett változásokat leginkább a felszabadultság, az érzelmi feltöltődés, a nyitottság, a kreativitás, az empátia, a megújulás képessége, a korábbiakhoz viszonyított másság és a felelősségvállalás jellemezte.

Az óvodás gyermekekkel kapcsolatban tapasztalt változások elemzésének eredményeképp elmondható, hogy a Freinet-szellemű óvodai élet, a szabadság és szeretet légköre az óvodapedagógusokéhoz nagymértékben hasonló reakciókat váltott ki a gyermekekből is. Ennek következtében kialakulhatott az a személyre szóló szeretetkapcsolat, amely a gyermek–pedagógus viszony alapjává és nélkülözhetetlen feltételévé vált: „A gyerekeket olyannak fogadtuk el, amilyenek. Önbizalmuk lett, mások iránt is elfogadók lettek. Kialakult egy szeretetkapcsolat. Kevesebb lett a konfliktus, tartalmasabb lett az óvodai élet.” (Sárosi 1993, 45). A korábbi kötelezően előírt foglalkozásokat felváltó, szabad döntéseken alapuló, érdeklődéstől vezérelt gyermeki tevékenységek nem igényeltek többé a pedagógus részéről didaktikus mesterkéltség-

gel előhívott, külsődleges motivációt, mert a gyermeki kíváncsiság és alkotó tettvágy vált az óvodai élet mozgatórugójává: „A gyerekek szinte habzsolták a különféle felkínált tevékenységeket. Érezhető volt a gyerekek aktivitásán, nagyfokú érdeklődésén, hogy mennyire felszabadította őket a szabad választás lehetősége.” (Palotai 1992, 7–8).

Az óvodai életben bekövetkező megújulás fontos részének tekinthető a tárgyi környezet tudatos megváltoztatása is. Az alkotó légkör, a változatos tevékenységek nélkülözhetetlen feltétele a gyermeket körülvevő inspiráló környezet, amelynek a Freinet-pedagógia alapelveinek és technikáinak megvalósulásában is fontos szerepe van. A pedagógusok a csoportszobák szinte mindenre kiterjedő átrendezésével, a kialakított kuckókban, „műhelysarkok”-ban, változatos – óvodában addig még nem látott – eszközöket biztosítva szabad teret adtak a gyermekeknek a játékra, tevékenységre, alkotásra: „Már az első évben átrendeztem a csoportszobát. Lett egy igazi konyhasarkunk, ahol igazi edények és konyhai segédeszközök találhatóak. A polcokon befűttek, fűszerek, teaféleségek sorakoznak. [...] Jutott hely egy bordásfalnak, egy plafonról lelógó kötélnek. A beszélgetőkörhöz, a meséhez ülőpárnákból kört formázunk.” (Vanyáné 1994, 4–5).

A beszámolókból kirajzolódó átváltozás élményvilágában az óvodapedagógusok, a gyermekek, az óvodai környezet változásai mentén – annak következtében – az egész óvodai élet jellege és légköre is átalakult. A mindenkitől egységesen elvárt teljesítmény, az óvodás gyermekek életkori sajátosságainak nem megfelelő tanulási módszerek és az individuumokat elfedő, személytelenebb közösségek helyett az egyéni bánásmód, elfogadás és érzelmgazdagság (pl. szeretet, elfogadás, ragaszkodás, együttes élmény öröme) jellemezte az óvodai hétköznapokat. Az átváltozás némelyek szerint teremtő erővel bír: „Újrateremtettük az óvoda életét. [...] Jobban érezzük magunkat az óvodában.” (Szűcs 1993, 26).

A feltárt narratívákból összegezhető a változás jellege, amelynek alapját a gyermekközponthú, a személyiség szabad kibontakozására törekvő óvodai nevelés teremtette meg. Az átváltozás folyamatát az óvodapedagógusok többsége „másvalaki lettem” motívummal jellemezte, némelyek számára azonban a teljes átalakulás helyett az „önmagára találást”, a „korábbi én újraéledését”, a szakmaiságban való „otthonra lelést” jelentette.

5. A „másság” megítélése és fogadtatása

A vizsgálódásaim során elemzett és a korábbi alfejezetben kiemelt élményvilágban markáns motívumként jelent meg a megújulás és a változás. Ennek következményeként a legtöbb esetben egyfajta szakmai önazonosság érzése jelent meg az óvodapedagógusoknál, amelyből később az elkülönülés, öndefiníálódás szándékának megjelenése és a „másság” motívuma rajzolódott ki. A narratívákban a „másság” értelmezése és annak megélése többféle összehasonlításban is jelen volt. Voltak, akik a szakmai önazonosságuk megtalálásának szinonímjaként használták ezt a kifejezést: „A belső meggyőződés és az érzelmi kötődés feltétlenül szükséges Freinet szellemiségének megvalósításához. Az én belső szükségletemet, másságomat teljes mértékben kielégíti.” (Némethné 1994, 33). A dolgozatírók közül mások általánosságokat megfogalmazva, a korábbi óvodai gyakorlatukat jellemző „hagyományosság” tekintetében ve-

tették össze Freinet pedagógiáját: „Sopronban és Budapesten is láthattam azt a csodálatos légkört, harmóniát, ami a Freinet-szellemű csoportokban volt. Nagyon lehetett látni a másságot a hagyományosnak mondott óvodai élet és aközött, amit Freinet-szellemiségnek neveznek.” (Koncz 1996, 35).

Az egyediség, a helyi sajátosságokra épülő másság – az írásokat tekintve – mint érték van jelen a Freinet-pedagógia megvalósításában. Ennek következtében a társadalomban, az óvodában és a gyermekek között létező másság elfogadása, a megítélésének újszerű szemlélete is feltárult a narratívákban. Az óvodapedagógusok számára a személyes bánásmódra, az életkori és egyéni sajátosságokra épülő befogadó szemlélet jellemzi a másság megítélését és elfogadását: „Az óvoda nemcsak az egészséges gyerekek számára áll nyitva. Csoportomban volt már mozgássérült, autista és ikernyelvű gyermek is. [...] Olyan környezetet, légkört kell kialakítani Freinet szellemében, ahol az egyéni tempó, a rugalmasság sokat segít a másságokból fakadó problémák megoldásában.” (Sümege 1993, 31).

6. Az összetartozás és a mozgalom élményvilága

A Freinet-pedagógiával való találkozást követően az óvodai élet mindennapjaiban, a Freinet-pedagógia „hétköznapi” gyakorlata során felmerülő további kérdések, problémák, a szeparáció érzése, az öröm és sikerélmény megosztása életre hívott olyan kötődéseket, kapcsolatokat, amelyek a hazai adaptáció kibontakozásában és mozgalmi jellegű elterjedésében is kulcsszerepet játszottak. Az összetartozás és a mozgalom élményvilága ezen „közösség–barátság–sorstárs” motívumok mentén tárható fel, amelynek elsődleges színterei a helyi óvodai nevelőközösségek, kollégák közötti kapcsolatok voltak: „Míg sok más freinet-s pedagógus küzd vezetője és kollégái meg nem értésével, a mi óvodánk már több éve elindult egy közös kereső–tapogatózó úton. Házi bemutatóinkon jó érzés a munkatársi közösségen belül egymástól megerősítést kapni, látni, hogy ki hogyan táplálkozik Freinet szelleméből.” (Molnár 1993, 3). Mások eleinte egyedül próbálkoztak az óvodai élet megújításával, később azonban szükségét érezték olyan közösséghez tartozásnak, ahol az egymástól való tanulás és szakmai gazdagodás mentén nyertek önigazolást a kezdeti próbálkozások: „Nagyon sok feladat áll előttem, hogy egy Freinet-szellemű óvodai csoport vezetője lehessen. Ezen az úton azonban biztos, hogy nem kell egyedül végigmennem, mert több olyan kolléganőt is sikerült megismernem, akiknek célkitűzése megegyezik az enyémmel.” (Zabos 1994, 35). A hasonló alapelvek mentén dolgozó pedagógusokkal történő kapcsolatfelvételek mellett a dolgozatírók a soproni kutatócsoport tevékenységének is összetartó erőt tulajdonítottak, amely az elméleti és gyakorlati képzésekből, illetve a találkozókban fakadt. A vallomások szerint az oktatók és gyakorlatvezető óvodapedagógusok szívesen adták át tapasztalataikat az érdeklődőknek, örömmel osztoztak mások sikereiben, és adtak hitet és megerősítést a kételyek, problémák esetén: „Freinet módszerét, technikáit nem tanítják intézményesen, hanem a követői egymásnak adják át a tapasztalataikat, és így lehet szert tenni Freinet-pedagógiai ismeretekre. Ezért fontos a mozgalom szerepe, mert lehetőségeket teremt a találkozókra, a tapasztalatcserékre.” (Koncz 1996, 26).

Az írásokból a további elemzés során körvonalazódott, hogy az épülő és egyre szélesedő kapcsolatok – a találkozások rendszerességének és gyakoriságának köszönhetően – alulról építkező mozgalommá szerveződtek, amelynek szükségességét és szerepét a kapcsolatok megerősítésében, a szakmai fejlődésben, az önképzés lehetőségének megteremtésében látták az óvodapedagógusok: „Freinet-pedagógust nem képeznek sehol a világon, fontos tehát az önfejlesztés, az önképzés. Erre lehetőséget adnak a Freinet-találkozók, a továbbképzések, a műhelymunkák, tapasztalatcserék, szakirodalmak.” (Kasper 1994, 18). A mozgalom szervezeti kereteit a fenti idézetben is említett találkozók jelentették, amelyek a baráti jellegű közösségi események mellett szakmai továbbképzések is voltak egyben. Érvényesült az egymástól tanulás elve, alkalom adódott a tapasztalatcserére, amelyek egyfajta „önszelekción” jelleggel megerősítették vagy újragondoltatták az egyéni próbálkozásokat. A francia reformpedagógiai irányzat által életre hívott közösségek tehát a szakmai továbbképzéseken, Freinet-találkozókon formálódtak, majd idővel a szerveződő hazai Freinet-mozgalomban öltöttek testet. A mozgalom keretei között megvalósuló pedagógus-(ön)képzés – a francia gyökerekből nemzetközivé vált továbbképzésekhez és találkozókhoz hasonlóan – nélkülözhetetlen szerepet töltött be (és tölt be ma is) annak a pedagógiának az éltetésében, ahol a folyamatos önképzés és megmérettetés igénye jelent garanciát a szakmaiságban.

Összegzés

Kutatásaim során az óvodapedagógusok dolgozataiból körvonalazódott, hogy az óvodai nevelés megújítását óhajtó szándékokban bizonyos egységes törekvések mellett erőteljesen megjelenő igényként fejeződött ki a korábbi évek pedagógiai gyakorlatával szakító megújulás, és az öndefiníálódás mentén értékke vált a másoktól való különbözőség. A narratívákban megmutatkozott, hogy a pedagógusok a kibontakozó óvodai életműszervezések közül leginkább a Freinet-pedagógiában vélték felfedezni azt, hogy épít a sokszínű pedagógusi személyiségre, a megvalósítás során szinte magában hordozza és megköveteli – a szabadság légkörében természetesen is megnyilvánuló – differenciáltságot, sokszínűséget. A vallomásokból körvonalazódott, hogy minden új nevelési koncepció, módszer bevezetése – a gondos előkészítés mellett is – csak abban az esetben lesz eredményes, ha a pedagógus számára érzelmileg is megközelíthető, ha megtalálja benne azt, amit sajátjának vallhat, ha önmagához és a pedagógiai környezethez egyaránt adaptálható, azaz feltételezi és biztosítja a szakmai autonómiára épülő innovativitást.

Felhasznált irodalom

- Ehmann, Bea (2003): Az egyén a történelem sodrában: a pszichikus időélmény egy típusa mint a kollektív élményuniverzum megteremtője. *Magyar Tudomány*, 1: 36–47.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

- Horváth Gertrud (1994): *Próbálkozásaim a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Kasper Károlyné (1994): *Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Koncz Józsefné (1996): *Freinet-pedagógia az óvodában*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Kovács Bertalanné (1993): *Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Makra Lajosné – Kuruncsai Jánosné – Kószó Zoltánné (1992): *Óvoda a határon (Több alternatív elképzelés szerint dolgozó óvoda életének bemutatása)*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Molnár Katalin (1993): *Térmetközéltben a Freinet-pedagógia szellemében útkereső próbálkozásaim*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Némethné Jáger Zsuzsanna (1994): *Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Palotai Tiborné (1992): *A Freinet-szellemű alternatív óvodai program kipróbálása*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Prókai Istvánné (1993): *Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Sárosi Tiborné (1993): *Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Sümege Andrea (1996): *Próbálkozások a Freinet-pedagógia alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Szűcs Tamásné (1993): *Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Vanyáné Kalocsai Mária (1994): *Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.
- Zabos Gézáné (1994): *Próbálkozások a Freinet-pedagógia óvodai alkalmazására*. Óvodapedagógusi szakdolgozat. Kézirat. SOE BPK Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, Sopron.

Szeidl Veronika¹

Egy ceglédberceli német népszokás feldolgozása a helyi óvodában

Bevezetés

Szeidl Veronika vagyok, Ceglédbercelen élek, egy sváb településen. A német nemzetiségi kultúrával már gyermekkoromban megismerkedtem a dédmamámtól tanult sváb dalokon, mondókákon keresztül. Tehát beleszülettem ebbe a kultúrába. Tanulmányom témaválasztását egyértelműen befolyásolta német nemzetiségi származásom, a hagyományok és szülőfalum tisztelete, szeretete és az érdeklődési köröm.

Tanulmányom célja a viszontagságos időket megélt helyi német nemzetiség történetéről szóló visszaemlékezések összegyűjtése, az ennek ellenére megmaradt hagyományok közül kiemelten a báránytánc bemutatása, és a hagyomány átadása a gyerekeknek, vagyis a báránytáncra épített óvodai témahét fejlesztése és a gyakorlatba történő beültetése.

Tanulmányom elkészítését a téma kiválasztásával kezdtem, kutatási módszerként az interjúkat használtam. Részben strukturált interjúkat választottam, amelyben nyitott kérdések is szerepeltek. A kérdezettek szabadon elmondhatták véleményüket, érzésüket a témával kapcsolatban. Az interjúalanyaim helyi idős emberek voltak (15 fő), akiket főként saját gyerekkorukról, játékaikról, családi életükről, a német nyelv mindennapi használatáról, régi szokásokról, hagyományokról kérdeztem. Elsősorban a háború előtti időkről gyűjtöttem visszaemlékezéseket. Az interjúk hanganyagát rögzítettem, jegyzeteket készítettem. Az alanyokat személyes ismeretségi körömből választottam ki. Sajnos a múlt megrázó eseményei miatt többen nem vállalták az interjú készítését vagy nevük elhallgatását kérték.

Ezután megvizsgáltam az óvoda dokumentumait, elsősorban a pedagógiai programot és a csoportnaplókat, és elemeztem, mi az, amit a hallottakból be lehetne építeni a német nemzetiségi nevelésbe. A dokumentumelemzésekből arra a következtetésre jutottam, hogy habár nagy a német nemzetiségi csoportok támogatottsága, öt csoportból három nemzetiségi, mégsem jelenik meg a nevelési tervekben kellő mértékben a nemzetiségi nevelés, hiszen három fő téma van csupán egy évben, amire témahéttel készülnek, és ezek között nem szerepelt a báránytánc. Úgy gondolom, hogy ez az egyedi hagyomány feltétlenül be kell, hogy kerüljön az óvodai nevelési programba, ezért dolgoztam ki ehhez a népszokáshoz egy témahetet. Ez a tanulmány az OTDK dolgozatomból készült, ezért rövidebb, mint maga a dolgozat. Terjedelmi okok miatt a történelmi rész és a népszokások itt nem szerepelnek, kifejezetten a módszertani részre koncentráltam.

¹ SZEIDL VERONIKA közgazdász, óvodapedagógus, tanító szakos hallgató (NJE-PKK, 2018), Ceglédbercel Község Önkormányzata Kulturális Bizottságának tagja, a Települési Értéktár Bizottság tagja, a Ceglédberceli Német Nemzetiségi Kultúregyesület tagja. Kutatási területei az óvodapedagógia, a korai nyelvtanítás, a német nemzetiségi nevelés, a helyismereti témák feldolgozása az óvodai nevelésben, az alternatív pedagógiai módszerek alkalmazása az óvodai nevelésben.

1. Német nemzetiségi nevelés a CÁMK Napsugár Óvodájában

1.1. A Napsugár Óvoda általános bemutatása

A báránytánc témahetet a Ceglédberceli Általános Művelődési Központ (CÁMK) Napsugár Óvodájában tervezem megvalósítani, ezért szükségesnek érzem az intézmény bemutatását.

Ceglédbercelen az első óvoda 1946 nyarán nyílt meg egy óvodai csoporttal, egy kitelepített német család házában. Folyamatosan nőtt a gyermeklétszám, ezért újabb épületeket alakítottak át, így 1976-ra már három épületben, hat csoportban folyt az óvodai nevelés (Jaczina 2013, 10–24).

Az óvoda mai épületét 2006 márciusában adták át (1. ábra). Ez az épület Magyarország első EU-támogatással létesült óvodája. Így a korábbi három különálló épület helyett jelenleg egy épületben zajlik az óvodai nevelés. Az óvodában hat vegyes életkorú csoport működik, 150 férőhellyel, ebből három német nemzetiségi, három általános nevelést folytató csoport, emellett van egy bölcsődei csoport is. Az óvoda családias légkörű, barátságos intézmény.

Az óvodai nevelés célja, hogy elősegítse az óvodás gyermek harmonikus fejlődését, személyiségének kibontakozását. Figyelembe veszi az életkori, egyéni sajátosságokat és az eltérő fejlődési ütemet. A pedagógusok a helyi sajátosságokat és a szülői igényeket figyelembe véve „kétnyelvű nevelési programot” dolgoztak ki, amelynek sarkalatos pontjai: a gyermekek kétnyelvű környezetben történő kommunikációs nevelése, beszédfejlesztése; a természeti környezet megismerése, védelme; az egészséges életmódra nevelés és a gyermek személyiségének tiszteltére, a másság elfogadására nevelés.



1. ábra. CÁMK Napsugár Óvoda (forrás: Jaczina Zoltánné)

Az óvodai nevelés helyi sajátosságai: a bölcsődei csoport, amely 5 hónapos kortól 3 éves korig várja a gyermekeket; a kétnyelvű német nemzetiségi nevelés; a vegyes életkorú csoportok; illetve a gyógypedagógus, aki a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztését végzi (Óvodai Pedagógiai Program – CÁMK Napsugár Óvoda, Ceglédbercel, 2015).

Az óvoda épülete kétszintes. A földszinten találhatóak az óvodai csoportszobák, a bölcsőde, iroda, konyha, étkező, tornaterem (2–3. ábra). A konyhák csak tálalókonyhák, az ételt más településen üzemelő konyhán főzik meg. Az emeleten találhatóak a galériák, ahol a gyerekek alszanak, raktárak, személyzeti öltözők, a logopédus szobája, orvosi szoba. A csoportszobák-

hoz külön gyermeköltöző nem tartozik, a folyosó részen vannak a padok és a fogasok elhelyezve. Minden csoportszobához külön gyermekmosdó tartozik. Az óvoda tornaterme jól felszerelt, tágas. Van benne bordásfal, tornaszőnyeg, kombinált tornaszerek, szekrény, kézi szerek, hulahoppkarika, zsámoly, labdák. Az udvar is tágas, jól felszerelt (4. ábra). Van két homokozó, csúszdák, babaházak, mászókéák, hinták. Az udvaron egyaránt megtalálható a füves, homokos és ütéscsillapító gumilapokkal lefedett terület. Minden csoport rendelkezik megfelelő és változatos játékokkal és fejlesztő eszközökkel.



2. ábra. Csoportszoba (saját fotó)



3. ábra. Tornaterem (saját fotó)



4. ábra. Óvodaudvar (saját fotó)

Az intézmény tárgyi fejlesztését szolgálják a „Ceglédberceli Óvodáért” Alapítvány és a szülők szervezetének anyagi támogatásai. Az ő segítségével valósultak meg az óvodaudvaron a többfunkciós fajtékok, a babaházak, a homokozók, a padok és az asztalok.

Az óvoda a szülőkkel való szoros együttműködésre törekszik, ezért programjaikba is gyakran bevonják őket – például karácsonyi munkadélután, farsang, gyermeknap kirándulás, anyák napja, évzáró kerti parti. Sok lehetőséget biztosítanak arra, hogy a gyermekek élményekkel és tapasztalatokkal gazdagodjanak. Gyakran szerveznek kirándulásokat a környezetükben lévő erdőbe, rétre, lovas tanyára, de örömmel látogatnak mese- és bábszínházakat, zenés előadásokat is. Hagyománnyá vált az évente megrendezésre kerülő óvodatalálkozó, a Nemzetiségi Napokon, illetve báránytáncon való részvétel. A szülők kérésére biztosítják a hittanoktatás lehetőségét, megszervezik az úszásoktatást a közeli strandon. Az arra rászoruló gyermekekkel logopédus és fejlesztő pedagógus is foglalkozik.²

1.2. Német nemzetiségi nevelés a Napsugár Óvodában

Az óvodai nemzetiségi nevelést dokumentumelemzés, megfigyelés, beszélgetés segítségével ismertem meg. Tanulmányoztam az óvoda pedagógiai programját, a csoportnaplót, megfigyeltem a nemzetiségi csoportok mindennapi tevékenységeit, ünnepnapjait, illetve elbeszéltem a nemzetiségi óvodapedagógusokkal, az óvodavezetővel a tapasztalataikról.

A magyarországi németek nyelvhasználata az elmúlt 70 évben óriási változáson ment keresztül. Akik 1945-ig még a helyi német nyelvjárást használták a kommunikáció nyelveként, azok az '50-es, '60-as, '70-es években nyilvános helyeken csak magyarul beszélhettek, a nyelvjárási megmaradt a privát szférára, majd a '80-as, '90-es években már csak az idősek ismerték és beszéltek a helyi német nyelvjárást, mára pedig csak egy-két ember akad a faluban, aki helyi nyelvjárási tudna beszélni. Ma a magyarországi németiség körében a standard német nyelv, a „hochdeutsch” az általánosan elfogadott és használt a kommunikáció minden szintjén, ami új feladatokat adott a kisebbségi nevelésben és a közoktatásban dolgozó pedagógusoknak. Ezeknek az intézményeknek kellett átvenni a hagyomány átörökítésének és továbbadásának feladatát, ami eddig a családok dolga volt. Tehát elmondhatjuk, hogy a kisebbségi nevelés már nem a családban kezdődik, hanem az óvodában (*Szarka 2001, 311–329*).

Ceglédbercelen a nemzetiségi nevelés 1990-től kezdődött meg. Svábul szinte már csak a dédszülők beszéltek, a szülők egyáltalán nem. Az óvodapedagógusoknak szakirodalom és módszertani útmutató híján saját kútforrásból kellett egy új pedagógiai programot írni. Az óvodapedagógusok jelentős része nem beszélt németül, ezért nyelvtanfolyamokra, tanulmányutakra jártak Ausztriába és Németországba. Később nemzetiségi óvodapedagógusi diplomát szereztek és nyelvvizsgát tettek. Emellett kapcsolatokat építettek más német nemzetiségi óvodákkal, amelyekkel meg tudták osztani tapasztalataikat. A nemzetiségi és magyar csoportok helyes arányának megtalálása kezdetben gondot okozott, de mára a szülői igényekhez igazodva sikerült elérni az optimális felosztást (*Jaczina 2013, 10–24*).

A szülőknek írásban kell kérni a nemzetiségi óvodai nevelésben való részvételt a helyi önkormányzattól, az önkormányzatnak pedig törvényben foglalt kötelezettsége, hogy a nemzetiségi iskolai, illetve óvodai nevelést megszervezze, ha ezt legalább 8 gyermek szülője

² <http://www.berceliamk.hu/new/index.php/bemutakozunk> (utolsó elérés: 2016.04.16.)

kérte. Ha a tanulólétszám nem elég nagy, akkor a megyei önkormányzatnak kell megteremteni a kisebbségi oktatás feltételeit, de erre Ceglédbercel esetében 1990 óta nem volt példa.³

A nemzetiségi óvodai nevelést a 2011. évi CLXXIX törvény a nemzetiségek jogairól, a 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről és a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szabályozza. Az óvoda gondosan ügyel arra, hogy pedagógiai programja minden jogszabálynak és törvényi előírásnak megfeleljen.

- A 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet szerint a „nemzetiségi nevelés célja és feladata, hogy
- biztosítson anyanyelvi környezetet a gyermekek számára;
 - ápolja és fejlessze a nemzetiségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat;
 - készítse fel a gyermeket a nemzetiségi nyelv iskolai tanulására;
 - segítse a nemzetiségi identitástudat kialakulását és fejlesztését.⁴

A német nemzetiségi óvodai nevelés az életkori sajátosságokat és az egyéni fejlettségi szinteket figyelembe véve szolgálja a német nyelv és kultúra megismerését, elsajátítását, illetve a kulturális hagyományok átörökítését.



5. ábra. Német nemzetiségi ruhában (saját fotó)

Az óvodában törekednek arra, hogy a gyermek nyelvismeretét figyelembe véve minél teljesebbé váljon a német nyelvű kommunikáció. Rendszeresen visszatérő kommunikációs helyzetek biztosítják az utánzason alapuló nyelvsajátítást (pl. reggeli köszönés, mosdózás, névsor, reggeli beszélgetés). Az óvodapedagógusok a német és a magyar kultúrából felépített tematikával változatosan szervezik meg a nyelvsajátítást, ehhez rugalmasan alakítják a csoport heti és napirendjét (5. ábra).

A német nyelv megjelenik minden óvodai dokumentumban, illetve a szülők számára ki függesztett tájékoztatókban is. Az óvodapedagógusok a csoportnaplót is két nyelven vezetik.

³ Forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV Nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény 160. § (4) (utolsó elérés: 2016.04.16.).

⁴ Forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM (Utolsó elérés: 2016.04.16.).

Az óvodánkba járó gyermekek többsége itt találkozik először a német nyelvvel, ezért a német nyelvvel való ismerkedés az anyanyelvi ismeretekre építve történik. A német mondókák, dalok, mesék, versek játékos elsajátítása a magyar nyelvhez hasonlóan a gyermekek érzelmeire hatva és az e korra jellemző játékoságra és gátlásmentességre alapozva történik. E módszerrel a gyermekek „ráhangolódnak” az idegen nyelvre, a nyelvi szituációkban gyorsan kiigazodnak. Emellett megismerkednek a helyi dialektussal, énekekkel, játékokkal és a népviselettel is, amelyet táncos fellépésekkor szívesen viselnek.

Az óvoda pedagógiai programja biztosítja a kétnyelvű óvodai nevelés pedagógiai és pszichológiai megalapozottságát, ami azt jelenti, hogy figyelembe veszik a gyermek életkori sajátosságait, fejlődési ütemüket, és egyéni fejlettségüket. A németet mint második nyelvet ugyanolyan technikákkal sajátítják el, mint az anyanyelvüket. A sikeres nyelvelsajátítás feltétele az anyanyelv biztos tudása, fejlesztése, gyakorlása.

A csoportok vegyes életkorú csoportok, ezért a nagyobbak (az óvónő és a dajka mellett) segítik a kisebb gyermekek beszoktatását, csökkentik a két nyelv okozta bizonytalanságot. A nagyobbak már értik a németül elhangzó utasításokat, a kisebbek pedig követik őket.

Mint az óvodában minden területen, így a nyelvelsajátításnál is elősorban a gyermek érzelmeire próbálnak hatni az óvónők, próbálnak a gyermekben pozitív attitűdöt kialakítani a nyelv iránt, ezért érdekes tevékenységekbe, játékokba ágyazzák a nyelvi helyzeteket. A szabad játék alatt is kezdeményeznek különböző fejlesztő játékokat német nyelven.



6. ábra. Fellépésre készülődve (saját fotó)

A korai kétnyelvűség hozzájárul a gyermekek kifejezőképességének gyorsabb fejlődéséhez, az egészséges alkalmazkodóképesség kialakulásához, és a problémamegoldó gondolkodás fejlődéséhez.

Az óvónők felsőfokú óvodapedagógusi és nyelvi végzettséggel rendelkeznek. Az óvónők folyamatosan bővítik nemzetiségi ismereteiket a helyi szűkebb-tágabb környezet (faluház), a helyi jelképek (birsalma, rozsmaring), helyi gyűjtésű mondókák, versek, énekek, népi gyermekjátékok, népviselet körében. Tárgyi emlékeket gyűjtenek a nagyszülőktől, dédszülőktől, amelyeket az óvoda galériájában egy kiállítás keretében bárki megtekinthet (6. ábra).

Az óvoda napirendje igazodik a kisgyermekek szükségleteihez, biztosítja a változatos tevékenységet, a mozgást. A nevelés hozzásegíti a gyermekeket ahhoz, hogy beilleszkedjenek a

közösségbe, hogy az óvodai évek eredményeként jó esélyekkel induljanak az iskolai életben (*Óvodai Pedagógiai Program – CÁMK Napsugár Óvoda, Ceglédbercel, 2015*).

Az óvodában több német nemzetiségi hagyományhoz köthető ünnepet, jeles napot is megtartanak. Ezek az ünnepek az évek során alakultak ki 1990-óta, amióta német nemzetiségi nevelés folyik az óvodában. Ősszel rendezik meg az „Erntedankfest”-et, amivel megköszönik az az évi jó termést. Ilyenkor a nemzetiségi csoportok kis műsorral készülnek, az ünnepségre a szülőket is meghívják. A másik ilyen jeles nap a Márton-nap („Martin’s Tag”) (7. ábra). A gyerekek erre a napra színes lámpásokat készítenek, felelevenítik Márton püspök legendáját, és este lámpás felvonulást tartanak a szülőkkel, iskolásokkal. Énekelve megkerülik a templomot, majd az óvodába visszaérve finom süteményeket fogyaszthatnak a szülők és az óvoda jóvoltából, többek között liba formájú kalácsot. A harmadik ünnep pedig a farsang („Fasching”), amire a nemzetiségi csoportokban német énekekkel, mondókákkal készülnek. A helyi német nemzetiségi önkormányzat farsang utolsó három napjában tartja a Farsangszoba („Faschingstüb”) elnevezésű rendezvényt, ahol az óvodások a többi helyi nemzetiségi csoporttal együtt rendszeres fellépők.



7. ábra. Liba Márton-napra (saját fotó)



8. ábra. Schmetterling táncsoport (saját fotó)

Az óvoda keretein belül 2004-óta működik a Schmetterling táncsoport (8. ábra). Céljuk a német nemzetiségi néptánc megismerése, megszerettetése a gyerekekkel. Jelenleg két nemzetiségi óvodapedagógus foglalkozik velük két korcsoportra bontva. A gyerekek nagyon nagy örömmel vesznek részt a próbákon és a fellépéseken. A nagyobbak helyi német nemzetiségi

ruhában lépnek fel. Ezeknek a ruháknak az összegyűjtése, megvásárlása, tisztítása, tárolása nagy gond, de szép számmal akadnak segítők. A helyi gyermekjáték dalok és táncok összegyűjtése és a változatos repertoár kialakítása szintén nem könnyű feladat, de nagy segítséget jelentett az „Ungarndeutsche Volkstänze” c. gyűjtemény megjelenése. A táncsoport rendszeresen fellép a Farsangszobán, a báránytáncon és a szeptemberi Német Nemzetiségi Napokon. Emellett gyakran látogatnak más német nemzetiségi óvodákba is, és alkalmasszerű fellépéseik is vannak (*Jaczi* 2013, 10–24).

2. Báránytánc óvodai témahét tervezete

2.1. A báránytánc hagyományáról

A ceglédberceli szokások körül a báránytánc hagyományát fogom részletesebben bemutatni. A báránytánc a ceglédberceli lakosok számára ismert fogalom, de az ország többi részén, még a magyarországi német nyelvterületeken sem lehet találkozni ezzel a hagyománnyal.

Május legnevezetesebb napja számunkra, ceglédberceliek számára május 16., búcsú napja. Az ünnep kettős tartalommal bír. Egyrészt vallási ünnep, mert községünk és templomunk védőszentjének, Nepomuki Szent Jánosnak az ünnepe, másrészt néprajzi jelentőségű, mert hagyományosan ezen a napon rendezik meg a báránytáncot.

A II. világháború előtt másként rendezték meg ezt az ünnepet, mint napjainkban. A báránytáncot rendező, eladósorban lévő lányokat és fiúkat „Lambesmaster”-eknek nevezték. Az ünnep előkészületeként kiválasztottak két bárányt, amelyeket búcsú előtt hetekig mostak, hogy szép fehérek legyenek. Bundájukba nemzeti színű szalagokat kötöttek. A kocsmá előtt a legények előző nap felállítottak egy magas oszlopot, melynek a tetejéhez színes szalagokkal teli sörös- és borosüvegekkel, valamint kiflikkel és perecekkel feldíszített fát erősítettek.



9. ábra. Báránytánc az 1920-as évekből (forrás: Kassai Jánosné, született Prehanyik Mária)

A búcsú napja ünnepi szentmisével, körmenettel kezdődött. Menet közben énekeltek, zenéltek. Az ünnepi mise után mentek csak az emberek a mulatságba. A feldíszített sátrakban mézeskalácsot, édességet árúsítottak, és fel lehetett ülni a körhintára („Ringlispiegel”). A bá-

ránytánc délután 2 órakor kezdődött a kocsma előtt (9. ábra). A májusfa alá állítottak két hordót, amelyekre két kislíú állt karjukban a feldíszített bárányokkal. A rendezők táncolták a nyitótáncot, ami berceli ugrós volt. Később más párok is bekapcsolódhattak a táncba. A mulatság végén kisorsolták a bárányokat. Ezután hazamentek átöltözni, és este visszamentek a bálba.

A viselet eltérő volt ezen a napon. A lányok fehér felsőszoknyát és csipkekendőt („Spitztiehl”) viseltek. Hajuk „sádlizva” volt. (Hajukat összefogták a fejtetőn, a copfot 15-23 részre osztották, befonták, kontyba tűzték. A fej első részén leválasztott hajat középen kétéválasztották és cukros vízzel „S” alakban a homlokhoz tapasztották.) A rendező lányokat a ruhájukra tűzött piros–fehér–zöld kokárda különböztette meg a többiektől. A fiúk hagyományos ünnepi viseletben voltak: fekete posztónadrágot, fehér parasztinget és gombos mellényt viseltek. A rendezők kalapjukra nemzeti színű szalagot kötöttek. A bál éjjel 2 óráig tartott. A májusfa pünkösdig maradt a kocsma udvarán.

A báránytánc ilyen formában történő megünneplése a II. világháborúig volt jellemző, ezután minden sváb népszokást tiltottak (Szeidl 1997).

A II. világháború után először 2002-ben rendezték meg a báránytáncot. A rendezvényt a Ceglédberceli Német Nemzetiségi Ifjúsági Egyesület szervezi Polónyiné Zsuzsador Ibolya vezetésével. A Nepomuki Szent János ünnepéhez kapcsolódó szentmisét és körmenetet a II. világháború után is megtartották. Napjainkban a búcsú vasárnap délelőtt 10-kor ünnepi misével kezdődik, majd körmenettel folytatódik. Szerencsére máig élő szokás, hogy a faluban élő zenészek élőzenével kísérik a hívők énekét. A falu lakosai közül sokan felveszik a népviseletet erre a napra.

A mise után ki lehet menni a Szabó Pál Szabadidőparkba a körhintákhoz, árusokhoz. Sajnos napjainkra a báránytánc inkább színpadi szereplés, mint kötetlen, önfeledt mulatozás, de a szervezők mindent megtesznek azért, hogy hűek maradjanak az eredeti hagyományhoz. Délután általában négy órakor kezdődik a báránytánc, jó idő esetén a parkban, rossz idő esetén a helyi kultúrházban.

Az ünnep előkészületeként a fiúk feldíszítenek egy fát, amit a parkban állítanak fel, majd a fa alá tesznek egy hordót, amire a két kislíú le tud ülni. Élő bárányokat már nem visznek a báránytáncra, de két nagy plüssbárányt beszereznek, ezeket tartják a fiúk a kezükben. Illetve a báránytánc után tombolát szerveznek, az ehhez szükséges ajándékokat, felajánlásokat is az ünnep előtti napokban szerzik be.

Az ünnep napjára a gyerekek műsorral készülnek, minden korosztály képviselteti magát az óvodásoktól kezdve az idősebb korosztályokig, azonban a hagyományokhoz hűen a táncot a szervezők kezdik. Ők az ifjúsági egyesület legnagyobb táncosai, akik hagyományosan fehér rakott szoknyában, fehér csipkekendőben („Spitztiehl”) táncolnak (10. ábra). Ők nyitják meg a rendezvényt berceli ugróssal. Az élő zenét a ceglédberceli zenészek szolgáltatják: a Ceglédberceli Ifjúsági Fúvószenekar és a Ceglédberceli Kisparti tagjai. A rendezvény nagy népszerűségnek örvend. Mivel a fellépők között az óvodásoktól az ifjúsági táncosokig mindenki megtalálható, ezért nagyon sokan eljönnek megnézni a gyerekeket. A báránytánc után a szervezők elpakolják a kellékeket.



10. ábra. Báránytánc, 2011 (forrás: Polónyiné Zsuzsador Ibolya)

Nagyon örülünk, hogy az ifjúsági egyesületnek sikerült újjáéleszteni ezt a hagyományt, és hogy 14 éve töretlen sikerrel rendszeresen minden évben megrendezésre kerül (Polónyiné 2013).

2.2. A témahétről

A báránytánc ceglédberceli német nemzetiségi hagyományhoz kapcsolódó témahetet a helyi Napsugár Óvodában tervezem megvalósítani, mert az óvoda nevelési terve és a nemzetiségi csoportok lehetővé teszik, hogy egy sváb hagyományt dolgozzunk fel. Azért választottam témahetet és nem projektet, mert a hét végére nem egy kézzelfogható produktum készül el (természetesen a tevékenységek során elkészített munkákat nem számítva), hanem egy eszmei, szellemi értéket képviselő produkciót láthatunk a gyermekek előadásában. Célom nem egy közös projekt elkészítése volt, hanem a hagyomány megismerése, megszerettetése, a német nemzetiségi öntudat formálása. Emellett nagyon fontosnak tartom a német nyelv fejlesztését, ezért sok helyi gyűjtésből származó és országosan ismert német gyermekdalt, gyermektáncot építettem a foglalkozásokba, illetve törekedtem a német mellett a sváb elnevezésekkel is megismertetni a gyerekeket.

Kutatómunkám során feltártam a helyi német nemzetiség történetét és a helyi hagyományokat, amiben az interjúalanyok sokat segítettek, majd a hagyományok közül kiemeltem a báránytáncot, és kifejezetten erre az egy népszokásra építettem a témahetet.

A témahetre tervezett tevékenységek általában meghaladják az egy napra tervezhető mennyiséget. Nem az volt a célom, hogy minden tevékenységet megvalósítsak, hanem hogy bemutassam a téma sokszínűségét, széles körű megvalósítási lehetőségeket nyújtva.

A témahét helyszíne: Ceglédberceli Általános Művelődési Központ Napsugár Óvoda.

A témahét időpontja: a május 16-át megelőző héten.

Megvalósítók: Csepp csoport (német nemzetiségi csoport), vegyes csoport.

A témahét célja, feladata:

A májusi népszokások megismerése, kiemelten a májusfaállítás és a Nepomuki Szent János napjához kötődő szokások összegyűjtése, azon belül is a báránytánc hagyományának megismerése, a jeles naphoz kapcsolódó tevékenységek megismerése, kipróbálása és megbeszélése.

Ismerkedés a pásztorok, azon belül a juhászok életével, szokásaikkal, eszközeikkel, kiemelten a bárányokkal kapcsolatosan.

Kommunikációs képesség fejlesztése.

Meglévő ismeretek bővítése, mélyítése.

A gyermekek erkölcsi-szociális érzelmeinek alakítása, pozitív attitűd formálása.

A német nemzetiségi öntudat formálása.

Közösen átélt élmények, tapasztalatok szerzésének öröme.

A gyermekek számára esztétikai élmény biztosítása.

A gyermekek intellektuális képességeinek fejlesztése.

Kíváncsiságukat felkeltő, differenciált tevékenységeken keresztül megvalósuló tapasztalatszerzés.

A témahét tevékenységeit úgy építettem fel, hogy a gyermekek megtalálják az egyéni fejlettségüknek megfelelő, differenciált élmény- és tapasztalatszerzési lehetőségeket. A változatos zenei, irodalmi, vizuális, mozgásos, dramatikus és a néphagyományokat követő tevékenységek elősegítik a báránytánchoz kapcsolódó szokások, hagyományok megismerését.

Munkaformák: kooperatív csoportmunka, differenciált csoportmunka, páros munka, frontális munka, egyéni munka.

A témahét értékelése: a tapasztalatok, új fogalmak, összefüggések, tevékenységek megértése; pozitív visszacsatolás a játék és a különböző tevékenységek végzése során tapasztalt együttműködésről, nyitottságról, az elkészített alkotások eredményéről, minőségéről, az átélt élményekről.

Várható eredmények:

A gyerekek megismerkednek a báránytánc hagyományával, és sokoldalú ismereteket szereznek a „bárány” témával kapcsolatban.

Fejlődik szókincsük és szövegalkotási képességük a közösen elvégzett tevékenységeken keresztül.

Fejlődik kreativitásuk, képzeletük.

Formálódik zenei ízlésük és mozgáskultúrájuk.

A csoportmunkák hatására javul együttműködő képességük, empátiás érzékük, szociális képességük, fokozódik az egymásra figyelés.

Növekszik személyes motiváltságuk, a máskor motiválatlan gyerekek is bekapcsolódhatnak a tevékenységekbe.

Növekszik önbizalmuk, magabiztosságuk.

Fejlődik önállóságuk, cselekvő- és szervezőképességük.

Az óvodapedagógus feladatai:

Témakiválasztás.

Fejlesztési célok megfogalmazása.

Heti ütemterv készítése.

Módszerek kiválasztása, megbeszélése.

Tájékoztató: plakátok, feliratok, tájékoztató anyagok készítése.

Eszközök biztosítása, beszerzése, előkészítése.

Dokumentumok előkészítése: képek, videók, hanganyagok, könyvek, dokumentáláshoz fényképezőgép, kamera.

Helyszínek biztosítása.

A témahét végén zárás, adminisztrálás, prezentációk készítése.



11. ábra. A Báránytánc témahét

1. táblázat. A témahét tevékenységei

Fejlesztő tevékenységi forma	Tevékenység	Módszer	Eszköz	Idő	Képességfejlesztés
Külső világ tevékeny megismerése	a pásztorok, juhászok élete, a puztán élő állatok, bárányok báránytorta készítése látogatás a templomban, ismerkedés a búcsú, körmenet fogalmával látogatás a falumúzeumban, ismerkedés a helyi népviselettel, a báránytánc szokásával, a májusfaállítás szokása	beszélgetés, szemléltetés, megfigyelés, magyarázat	képek, könyvek, videók, hozzávalók sütéshez, népviseletbe öltöztetett baba, papír, festék, olló	hétfő–péntek	fogalomismeret bővítése, megfigyelőképesség, következtetés fejlesztése, szókincsbővítés, emlékezet fejlesztése, beszédkészség fejlesztése, német nemzetiségi öntudat erősítése
Mozgás	egyensúlyozó járás differenciált feladatokkal sorverseny egyensúlyozó járáshoz házas fogó játék: bárányok, farkasok	bemutató, magyarázat	babzsák	péntek	egyensúlyérzék fejlesztése, szem-kéz koordináció fejlesztése, nagy mozgás fejlesztése
Rajzolás, festés, mintázás, kézimunka	élményrajz: Mit láttunk a tanyán? ismerkedés a gyapjúval: báránykák készítése ragasztással, karám, hodály építése, benépesítése, nemezlabda készítése, ceruzarajz a templomról, meseillusztráció: A csillagszemű juhász, népviseletbe öltözött fiú-lány színezése, Az én májuscím – elképzelés utáni rajz, színes papírcsíkok festéssel	szemléltetés, bemutatás, magyarázat	papír, grafitceruza, színes ceruza, zsírkréta, filctoll, festék, olló, ragasztó, só-liszt-víz gyurma, ágak, botok, nemez	hétfő–péntek	képzelet fejlesztése, vizuális emlékezet fejlesztése, finommotorika fejlesztése
Verselés, mesélés	Gazdag Erzs: Biztató Bölcso dal Az aranyzörű bárány A csillagszemű juhász Betyár volt-e Cigány Jóska? A kincses bojtár drámajátékok: Vak pásztor, Bárányterelés, Bárány vagy farkas	bemutató, szemléltetés, gyakorlás	CD, mag-nó, aranyfonal, síkbábok, videó, laptop, „aranypénz”	hétfő–péntek	verbális emlékezet, figyelem fejlesztése, nyelvi kifejezőképesség fejlesztése, képzelet fejlesztése, szókincsbővítés
Ének, zene, énekes játék, gyermektánc	Benn a bárány, kinn a farkas, Hol jártál báránykám, Szélről legeljetelek, Ein, zwei, drei, vier..., Auf den kleinen Wiesen..., Ich seh dich..., Brüderchen, komm, tanz mit mir, Schlaf, Kindlein, schlaf, Grün, ja grün sind alle meine Kleider, Komm, lieber Mai, Alles neu macht der Mai	bemutató, gyakorlás	furulya, CD, mag-nó, videó, laptop	hétfő–péntek	ritmusérzék fejlesztése, zenei hallás, hallási figyelem fejlesztése, zenei hangok differenciálásának fejlesztése

Hétfő:

Hétfői napon a foglalkozások közül a külső világ tevékeny megismerésére és a matematikai tapasztalatok szerzésére helyezük a hangsúlyt. A báránytánchoz kapcsolódó fő tevékenység a báránytorta összeállítása lesz.

Reggel a gyerekeknek CD-ről pásztorok által játszott furulyaszót játszok le. Akinek van kedve, élményrajzot készíthet egy helyi birkatartónál az előző héten tett látogatásunkról.

Szabad játékból indítom a kezdeményezést. Leülök a szőnyeg szélére és elkezdem furulyázni a „Hol jártál báránykám” kezdetű dalt. Ezután megnézünk egy rövid videót a pásztorok életéről és a bárányokról. Színes képeket, könyveket nézegetünk a pusztán élő állatokról, beszélgetünk a bárányokról. „Hogy hívják az apaállatot, az anyaállatot? Milyen színűek lehetnek a kisbárányok? Hol laknak a bárányok télen és nyáron? Mit esznek? Hány kisbárány születik egy évben? Mikor születnek? Hány évig élnek körülbelül?”

CD-ről állathangokat játszok be, és ki kell találniuk, milyen állat hangját hallják. Találd ki, mi van a takaró alatt! Egy nagy kosárba játékallokat teszek, letakarom egy takaróval, és a gyerekeknek tapintás alapján ki kell találniuk, milyen állatot fogtak meg. Másik változatban két-három báránykát is beleteszek a kosárba, és ezeket kell megkeresniük.

Ezután az asztalokhoz megyünk. Gyakoroljuk a méréseket, majd kimérjük a „báránytorta” hozzávalóit, összeállítjuk a résztát és formába öntjük. A torta egyszerű piskótatésztából készül, jellegzetességét a bárány forma adja. Mivel az óvodában nincs konyha, ezért megkérünk egy nagymamát, hogy süsse ki otthon a tortát, és hozza vissza a déli étkezetésre. Ebéd után közösen elfogyasztjuk.

Eljátsszuk a „Vak pásztor” drámajátékot, majd a „Benn a bárány, kinn a farkas” kezdetű énekes körjátékot.

Délelőtti mese: „Az aranyszörű bárány” lesz; a délutáni pihenés előtti mese „A megszámlálhatatlan sok juh”.

Kedd:

A mai napon ellátogatunk a falumúzeumba, megismerjük a ceglédberceli népviseletet és a báránytánc hagyományát.

Reggel közösen elstátunk a falumúzeumba, ahol találkozunk Reszi nénivel, aki 1938-ban részt vett a báránytáncban. Régi és új képeket hoz magával, amiket megnézegetünk, beszélgetünk róla: „Mikor rendezik a báránytáncot? Miért pont akkor? Kik vesznek rajta részt? Hányan táncoltak? Ő kivel táncolt? Milyen táncokat táncoltak? Ők is előre betanulták a táncokat? Kik zenéltek? Milyen ruhában voltak a fiúk és a lányok? Ki készítette az ő ruháját? Mások is felvették ezt a fajta ruhát?” Közben megnézzük a falumúzeumban kiállított ruhadarabokat, beszélgetünk róluk: „Milyen színű a fiúk ruhája? Milyen színű lehet a lányok szoknyája, harisnyája? Miért nincs a fejükön kendő? Kik hordanak kendőt?” Megbeszéljük, hogy báránytánc alkalmával másmilyen ruhába öltöznek a lányok és a fiúk.

Reszi néni előveszi a játékbabát, amit fel fogunk öltöztetni. Ez egy kb. 50 cm-es baba, amit népviseleti ruhába szoktak öltöztetni. Majdnem minden idős asszonynál megtalálható, a „tisza szobában” a díványon szokott ülni. A babán csak alsónemű van, a gyerekeknek kell felöltöztetni. Közösen öltöztetjük fel, közben minden egyes ruhadarabnak elmondjuk a nevét magyarul és svábul is („Undekhitl” – alsószoknya, „Auvekhitl” – felsőszoknya, „Fiede” – kö-

tény, „Heimed” – ing, „Vesztl” – mellény, „Spitzntiehl” – csipkekendő, „Petn” – nyaklánc, „Reizelsueh” – cipő). A babán fehér szoknyák és csipkekendő lesz, mint a lányokon, akik a báránytáncot táncolják. Elköszönünk Reszi nénitől és megbeszéljük, hogy találkozunk a báránytánccon.

Az óvodába visszatérve meglátogatjuk a nagycsoportosok néptánc próbáját a tornateremben, amin a vasárnapi báránytáncra készülnek. Megkérjük az óvónőket, hogy próba után egy egyszerűbb lépést mutassanak meg nekünk. A berceli ugrós tökéletesen megfelel erre a célra, mert tipikusan Ceglédbercelre jellemző, egyedi táncforma, amit a gyerekek is nagyon szeretnek, mert viszonylag egyszerű a lépés (páros, páros, jobb, bal, jobb), és nagyon élvezik a lendületes zenét.

A csoportszobába visszatérve gyakoroljuk a lépéseket, együtt énekelünk (Ein, zwei, drei, vier..., Auf den kleinen Wiesen..., Ich seh dich...), táncolunk, énekes körjátékokat játszunk, sváb zenét hallgatunk. A gyerekek olyan sablonokat kapnak kiszínezni, amelyek berceli népviseletbe öltözött fiút és lányt ábrázolnak. Felelevenítjük a falumúzeumban látottakat, halottakat.

A délelőtti mese „Az aranyszőrű bárány” ismétlése lesz, amihez papírból síkbábokat készítünk a mesélés után, az új mese „A papucsszaggató királykisasszonyok”, a délutáni mese pedig „A királykisasszony cipője”.

Szerda:

Ezen a napon a rajzolás, festés, mintázás, kézimunka tevékenységeken lesz a hangsúly. A báránytáncához kapcsolódva ellátogatunk a katolikus templomba, ahol megismerkedünk a búcsú, a körmenet fogalmával.

Reggel elsetálunk a helyi katolikus templomba, ahol már folynak a búcsúra az előkészületek. A sekrestyés néni megmutatja nekünk a körmenetkor használatos eszközöket: szentelő, füstölő, baldachin, ami alatt az oltáriszentséget fogják körbevinni a templom körül, illetve az atyának a ruháit, és hogy vasárnap melyiket fogja felvenni, azt is, miért azt a színűt. Ezután a hitoktató néni, akit a gyerekek már az oviból ismernek, röviden elmondja nekünk, mit jelent a búcsú ünnepe és a körmenet úgy, hogy a gyerekek is megértsék. („A búcsú nem állandó ünnep, minden településen máskor van. Ez a templomunk védőszentjének az ünnepe. A mi templomunk védőszentje Nepomuki Szent János, az ő ünnepe május 16-án van, ezért tartjuk ilyenkor a búcsút. Az ünnep része, hogy körmeneten veszünk részt, ami azt jelenti, hogy az emberek kijönnek a templomból, megkerülik azt, majd ismét bemennek a templomba a mise végére.”) Ezután játszunk egy játékot, megkeressük a templomban az egyetlen bárány ábrázolást. Ez a középső kupola előtti boltíven van és a feltámadt Jézust jelképezi, egy fehér bárány fehér zászlóval. Megnézzük az oltárképet, ami Nepomuki Szent Jánost ábrázolja.

A templomból kölcsönkérjük a kis székeket, amin a gyerekek szoktak ülni és kivisszük őket a templom előtti zöld füves területre. Úgy helyezkedünk el, hogy mindenki jól lássa a templom épületét, megbeszéljük az alakját, arányait, elosztását, ezután pedig ceruzarajzot készítünk róla. Megköszönjük a székeket, visszavisszük őket a templomba, majd végigsétáljuk a körmenet útvonalát.

Az óvodába visszafelé menet májusfákat keresünk, hátha látunk egyet-kettőt. (Előre megnezem, hogy olyan úton menjünk, ahol biztos van legalább egy májusfa.)

Az óvodába visszaérve megismerkedünk a gyapjúval. Báránkákat készítünk ragasztással kartonpapírra, és só–liszt–víz gyurmából, vékony ágakból karámot és hodályt építünk a báránynak, amit később benépesítünk. Aki készen van, és még van kedve, az nemezlabdát készíthet. Beszélgetünk róla, mi a nemez, miből van, hogyan kell megmunkálni. A labdakészítést egy mesével ötvözöm. „Volt egy báránka, aki elindult világot látni.” Veszünk egy marék nyers színű nemezt. „Ahogy ment, mendegélt, összekoszolta a bundáját, ezért meg kellett mosakodnia szappanos vízzel.” Szappanos vizet csurgatunk a nemezgombolyagra. „Ezután jöttek a gyerekek és megsimogatták.” Elkezdjük gömbölygetni a labdát. „Addig-addig gömbölygették, simogatták, míg a báránka egy varázslatosan szép, színes labdává nem változott.” Színes nemezdarabokat teszünk a labda külsejére, tömörítjük, gömbölygetjük, simogatjuk, amíg jó kemény nem lesz a labda. Közben közösen énekeljük a „Hol jártál báránkám” című gyerekdalt.

Folytatjuk az előző napon megkezdett síkbábok és a díszlet készítését „Az aranyszőrű bárány” meséhez. Akinek van kedve, azzal eljátsszuk a „Bárányterelés” című drámajátékot. Elismételjük „Az aranyszőrű bárány” című népmesét, az új mese „A csillagszemű juhász” lesz, a délutáni mese pedig „Az igazmondó juhász”.

Csütörtök:

Csütörtökön hagyományosan a verselésé, mesélésé a főszerep, én ezt most ötvözöm más foglalkozások anyagával. Mai napon a májusfaállítás hagyományával fogunk megismerkedni.

CD-ről lejátszom nekik a „Tavaszi szél vizet áraszt” kezdetű népdalt, majd rövid videót nézünk a májusfaállítás szokásáról. Képeken, könyveken, beszélgetésen keresztül megismerkedünk ezzel a néphagyománnyal. Ezután „Az én májusfám” címmel elképzelés után mindenki lerajzolhatja, hogy milyen lesz az ő első májusfája, vagy milyen fát fog állítani a szerencsés lánynak. Az elkészült alkotásokat kitesszük a paravánra.

Ezután festéssel és vágással színes papírcsíkokat készítünk, amivel feldíszítjük az udvaron álló fácskát, ez lesz a „mi májusfánk”. Közben elénekeljük a „Szélről legeljetelek” kezdetű gyerekdalt.

A csoportszobába visszatérve, akinek van kedve, azzal eljátsszuk a „Bárány vagy farkas?” című drámajátékot. A mai napon közösen dramatizáljuk „Az aranyszőrű bárány” című mesét, amihez korábban síkbábokat készítettünk. A főszereplők nagycsoportosok lesznek. Az új mese „Az égig érő fa” lesz, a délutáni mese pedig a „Betyár volt-e Cigány Jóska?”

Péntek:

Pénteken a mozgásé a főszerep. A délelőtti testnevelés foglalkozáson az egyensúlyozó járást gyakoroljuk, majd a Báránytánchoz kapcsolódva zenészek jönnek a csoportba és közös énekléssel, táncolással zárjuk a hetet.

Átöltözés közben meghallgatjuk Halász Judit: „Marci öltözik” című számát CD-ről, majd a tornaterembe megyünk, ahol már az előkészítő rész anyagában olyan páros gyakorlatokat végzünk, amelyek az egyensúlyozó járást készítik elő. A gimnasztikát játékos módon vezetem. Például: törzshajlításkor – „Úgy teszünk, mint a báránypók, mikor legelésznek, felemelkedünk, megszámloljuk a bárányfelhőket az égen.” A fő részben az egyensúlyozó járást differenciáltan, két csoportra bontva gyakoroljuk. A kisebbek először csak a talajon két vonal között, majd

egy vonalon, majd a pad ülőfelületén mennek végig. A nagyobbak először a pad ülőfelületén mennek végig különböző feladatokat végezve, például a pad közepén tesznek egy 360°-os fordulatot, vagy leguggolnak, felállnak, továbbmennek, vagy babzsákokat helyeznek el a padon és ezeken átlépve kell továbbhaladniuk. Végül egyensúlyozó libikókán kell végigmenniük. A gyakorlatvezetési mód játékos: „Képzeld el, hogy itt folyik egy folyó, a pad rajta a híd, mi vagyunk a báránycsapat és át kell kelniünk a hídon, hogy a szép, zöld füves legelőre átérjünk.”

Ezután sorversenyt játszunk babzsákokkal. Kisebbeknek földre rajzolt vonalon, nagyobbaknak pad ülőfelületén kell végigmenni úgy, hogy a babzsák a fejükön van. Két-két csapatot alkotunk, az a csapat győz, akinek a játékosai előbb teljesítik a feladatot.

Házás fogót játszunk. Hulahopp karikákat teszünk a terem négy sarkába, azok lesznek a házak, a gyerekek a báránycsapat, a fogó pedig a farkas. Tetszőleges szabályokkal játszhatunk különféle fogó játékokat.

A csoportszobába visszaérve átöltözünk, majd a gyerekek nagy meglepetésére zenészek érkeznek a csoportba (4 fő). Megismerkedünk a fúvós hangszerekkel, amelyeket a sváb zenében is használnak. Ezután élő zenére közösen elénekeli a óvodából már jól ismert német énekeket. Ritmushangszerekkel kísérhetjük a zenészeket: „Auf den kleinen Wiesen, Grün, ja grün sind alle meine Kleider, Ich habe eine Banane”. Van, amire táncolhatunk is: „Ich seh dich, Brüderchen, komm tanz mit mir, Ein, zwei, drei, vier...”. Megismerünk két helyi gyűjtésből származó zeneszámot: „Kakastánc, Jüdisch”. Majd stílusosan a „Wenn es Kirmes ist” („Ha búcsú van”) kezdetű énekkel veszünk búcsút a zenészekről.

A mai nap új meséje: „Előbb a tánc, azután a lakoma”; a délutáni mese pedig „A kincses bojtár” lesz.

Vasárnap:

A témahét zárása a vasárnapi báránytánc.

Megkérjük a szülőket, hogy vasárnap fél 2-re hozzák el a gyerekeket az óvodába, ott a fellépők felöltöznek, és együtt sétálunk el a báránytánc helyszínére, közösen nézzük meg az ünnepi műsort.

Az itt közölt témahét csak ajánlás, annak teljes megvalósítása nem lehetséges. Céлом egy gyűjtemény összeállítása volt, amelyek közül az óvodapedagógus válogathat, hogy mit valósít meg a témahét során. Sajnos az egész témahetet nem sikerült megvalósítani a gyakorlatom során, mert korábban kellett teljesítenem, mint a téma aktuális lett volna. De a hét egy-egy részletét sikerült az egyik nemzetiségi csoporttal kipróbálni. Ellátogattunk a falumúzeumba, ismerkedtünk a régi berendezési tárgyakkal, öltözékekkel, azok sváb elnevezéseivel, valamint zenészek jöttek a csoportba, akik sváb fúvószenét játszottak, a gyerekekkel közösen énekelünk, táncoltunk ismert német gyermekdalokat. Nagy örömmre szolgál, hogy a csoportból sokan tagjai a Schmetterling tánc csoportnak, ezért közösen készülhettünk a báránytáncra a próbák alkalmával, és remek fellépésen vettem részt a gyerekekkel.

A gyerekek nagy érdeklődést mutattak a sváb kultúra iránt. Véleményem szerint sikerült hozzánk közelebb hozni a helyi sváb hagyományokat és a báránytáncot.

Összegzés

A helyi német közösséget olyan trauma érte a második világháború során, ami jelentősen hozzájárult identitásuk változásához. Ahhoz, hogy hiteles forrásból kapjunk információkat, az utolsó pillanatban vagyunk. A német nemzetiség történelmének kutatása során mélyebb, pontosabb ismereteket szereztem a szakirodalomból, de a pusztán tények olvasása, hallása más, mint amikor valaki személyes élményeit meséli el. Éppen ezért választottam kutatási módszerként az interjút. Megrázó volt egy-egy ember élettörténetét hallani, hiszen a háború valamennyi interjú során szóba került.

Óvónóként szeretném ezt a pozitív attitűdöt, a hagyományok tiszteletét és szeretetét a gyerekeknek továbbadni. Azért választottam a népszokások közül a báránytáncot, mert egyedi, jellegzetesen berceli, és a gyerekek számára is könnyen érthető, feldolgozható. Célom volt a báránytánc hagyományának megismertetése, és sokszínű, komplex feldolgozásának bemutatása, a gyerekek német nemzetiségi identitásának formálása, pozitív attitűd kialakítása. Tapasztalataim azt mutatják, hogy a gyerekek nagyon pozitívan fogadják az átlagostól eltérő tapasztalási lehetőségeket. Ezért is terveztem a témahétre sétát a falumúzeumba, templomba, térsztagyúrát, videókat, vendégek érkezését (idős néni, zenészek), mert ezek nem mindennapi dolgok az óvodai életben.

Fontos, hogy ez az ünnep sokkal nagyobb hangsúlyt kapjon az óvodai nevelésben, hogy megismertessük, megszerettessük, továbbörökíthessük. A témahét során a gyerekeknek olyan foglalkozásokat terveztem, ahol előtérbe került az élményszerű, tapasztaláson keresztül történő megismerés.

A viszontagságok ellenére is sikerült megőriznünk a báránytáncot, ezért óriási érték számunkra. Mondhatjuk, hogy a helyi svábság túlélésének jelképe, ezért olyan fontos, hogy megőrizzük és továbbadjuk gyermekeinknek ezt a népszokást. Fontos, hogy azok, akik még ismerjük és műveljük, továbbadjuk a sváb hagyományokat, hogy a ceglédberceli svábság ne csak a múltban létezzon, hanem a jövőben is fennmaradjon.

*„A hagyományt nem ápolni kell,
Hisz nem beteg,
Nem is őrizni, mert nem rab.
Hagyományaink
Csak akkor maradhatnak meg,
Ha megéljük őket!”
(Sebő Ferenc)*

Felhasznált irodalom

- Jaczina Zoltánné (2013): *A német nemzetiségi jogok érvényesülése Ceglédbercel köznevelési intézményeiben (kutatás, elemzés) – Szakdolgozat.* Budapesti Műszaki Egyetem, Gazdaság – és Társadalom-tudományi Kar, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Műszaki Pedagógia Tanszék, Közoktatás vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzési szak. 10–24.
- Polónyiné Zsuzsador Ibolya – Polónyi Péter (2013): Ceglédberceli füzetek 1, *Jeles napok, ünnepek.* Ceglédbercel, Ceglédberceli Német Nemzetiségi Ifjúsági Egyesület. 6–83.
- Szarka László: Kisebbségek Kelet-Közép-Európában V. In: Sisák Gábor (2001): *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén.* Budapest, Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely. 11–30, 311–329.
- Szeidl Veronika (1997): *Hagyományörző hónapsoroló* – kézirat. Készült a Ceglédberceli Dózsa György Művelődési Ház Honismereti pályázatára 1997-ben Plutzer Mátyásné, született Scheffer Teréz elbeszélése alapján, a szerző tulajdonában van. 1–25.
- Ceglédberceli ÁMK Napsugár Óvodája 2737 Ceglédbercel, Pesti út 103.: *Óvodai Pedagógiai Program 2015.*
- Ceglédberceli ÁMK Napsugár Óvodája 2737 Ceglédbercel, Pesti út 103.: *Csepp csoport csoportnapló 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 nevelési évre.*
- Ceglédberceli Általános Művelődési Központ, Napsugár Óvoda 2016. *Bemutatókozás.* <http://www.berceliamk.hu/new/index.php/bemutakozunk> (2016. április 16.).
- Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye 2016. *2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.* http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV (2016. április 16.).
- Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye 2016. *17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.* http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM (2016. április 16.).

Szinger Veronika¹

Képzési, módszertani és oktatástechnológiai innovációk a Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézetben (1959–1986)²

Bevezetés

Az 1959-es reform, az óvó- és tanítóképzés országos átszervezése, az óvóképzés felsőfokú jellegűvé alakítása nagy előrelépést jelentett a pedagógiai tudás, a szakmai műveltség színvonalának emelésében (*Krajcsovszki–Krajnyák 1990: 295*), amely országos szinten ugyanúgy érezte hatását, mint az egyes képzőhelyek életében. A reformot követő évtizedekben a *Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézetre* rendkívül korszerű, számos innovációs törekvéssel büszkélkedő képzés volt jellemző, ami megnyilvánult egyrészt a képzési struktúrában, a módszertani újításokban, másrészt a szemléltetés újabb, változatos lehetőségeinek keresésében. A hatvanas-hetvenes években forradalmian újnak számítottak az olyan oktatástechnológiai eszközök, mint például az ipari zárt láncú televízió kiépítése a gyakorlóóvodában és a képzőintézményben, a Magister „feleltetőgép” vagy a demonstrációs terem. Az eszközök természetesen önmagukban nem lettek volna elegendőek, ha az oktatói gárda nem nyitott a megújulásra, az aktív cselekvő módszerek további kutatására. További előrelépést jelentett az 1980-as évek elején az integrált óvodapedagógus- és tanítóképzés kísérlete, amely neveléstörténeti jelentőségű kezdeményezés volt, és az intézet főiskolai rangra emelését eredményezte. Az 1959-től 1986-ig terjedő időszakra mindenki nosztalgiával gondol vissza, aki a Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézetrel akkoriban kapcsolatba került.

1. A Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézet megalakulása

1.1. A felsőfokú óvónőképzés létrejöttének szükségességére

A Magyar Közlönyben 1958. szeptember 6-án megjelentetett 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet megszüntette a középfokú pedagógusképzést, és 1959-től három városban

¹ SZINGER VERONIKA magyar–angol szakos bölcsész és középiskolai tanári, valamint óvodapedagógus végzettséggel rendelkezik. Főbb kutatási területei: az iskoláskor előtti írás-olvasás esemény jellegzetességei, az óvodai anyanyelvi nevelés módszertana, az esszantárgyi olvasásfejlesztés. Ez utóbbi témában több mint tíz éve vesz részt hazai és nemzetközi olvasáspedagógiai projekteken programfelelősként, kutatóként és trénerként (ADORE, BaCuLit, ISIT, ELINET, BleTeach). A Magyar Olvasástársaság szakértője, elnökségi tagja, a Magyar Pedagógiai Társaság Bács-Kiskun Megyei Tagozatának elnöke.

² Köszönettel tartozunk a kutatás támogatásáért, amely az EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Neumann János Egyetemen” pályázat keretében valósult meg. A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Széchenyi 2020 program keretében valósul meg.

indult felsőfokú jellegű óvodapedagógus-képzés: Sopronban, Szarvason és Kecskeméten. A rendelet szerint az óvónőképzőkbe érettségivel rendelkező, alkalmassági vizsgán megfelelt hallgatókat vettek fel. (*Sebő 1972: 45*) A reformra azért volt szükség, mert egyre inkább úgy tűnt, hogy a három év tanulmányi idejű óvónőképző szakiskola sem általános műveltségben, sem szakképzésben nem tudja kielégíteni a társadalmi igényeket. *Hermann Alice* szavait idézve „[...]a képzőkből 17 éves, félművelt, szakmailag gyengén képzett óvónők kerültek ki”. (*Hermann 1965: 410*) Az 1950-es évek végére egyre inkább úgy tűnt, hogy a középfokú pedagógusképzés nem működőképes.

A képzési idő a felsőfokú óvónőképzőkben két év lett. Akkoriban többen vélték úgy, hogy az általános iskola létrejötte óta a magyar oktatásügy egyik legjelentősebb eredménye az óvónő- és tanítóképzés felsőfokra emelése. (*Hermann 1965: 398*) Jelentőségét az a felismerés adta, hogy a fiatalabb gyermekek nevelése nem kevesebb, hanem talán még több pedagógiai tudást, műveltséget igényel, mint a nagyobbaké. Így az óvónő és tanító műveltsége nem maradhat el a többi pedagógus tudása mögött. Vagyis a reform arra irányult, hogy a 3–6 és a 6–10 éves gyermekek nevelését, oktatását végző óvónők és tanítók az általános műveltséget megszerezve a középiskolában, magasabb szintű szakmai felkészítést kapjanak a felsőfokúvá vált óvó- és tanítóképzőkben.

1.2. A kecskeméti felsőfokú óvónőképzés indulása

Kecskeméten az intézet új igazgatónője *Burchard Erzsébet* reformpedagógus, Montessori-tanítvány lett, akinek nagy szerepe volt a felsőfokú óvónőképzés létrejöttében. Mivel a felsőfokú óvónőképzésnek nem voltak előzményei, szinte mindent, a szervezeti struktúrától kezdve a tanterveken, programokon és tankönyveken át, egészen az oktató- és nevelőmunka rendjéig nagyrészt önerőből kellett létrehozni (*Krajcsouszki 2008*). Az első évek tapasztalatai alapján aztán 1964-ben tantervreformot hajtottak végre, amelynek fő jellemzője az ésszerű egyszerűsítés, tanóra-, tananyag- és vizsgaszám-csökkentés volt, hogy a növendékek jobban el tudjanak mélyülni – önálló tanulás, feldolgozás révén is – tanulmányaikban (*Krajcsouszki – Krajnyák 1990, 302*).

A tanárok munkáját olyan nagyszerű, országosan is elismert szakteknintélyek segítették, mint *Hermann Alice* vagy *Forrai Katalin*, akik elméleti és gyakorlati útmutatót is adtak az intézet oktatóinak. *Hermann Alice* főleg ahhoz adott tanácsokat, hogy az óvodás gyermekek személyiségének fejlesztése hogyan valósulhat meg a leghatékonyabban az életkori adottságok figyelembevételével és annak tudatosításával, hogy a játék az óvodáskorú gyermek legfőbb tevékenysége (*Krajcsouszki–Krajnyák 1990, 309*). *Forrai Katalin* az ének-zenei nevelés ma is meghatározó szellemiségét alapozta meg, Kodály városában a kodályi szemléletet hirdette. Az óvodai ének-zenei nevelés kiváló elméleti és gyakorlati művelője sokszor tartott továbbképzés jellegű előadást vagy bemutató foglalkozást énektanároknak, óvónőknek és intézeti hallgatóknak, meinek lényege: „énekek, dalok, énekes játékok útján végzett tudatos és tervszerű személyiségformálás az óvoda keretei között” (*Krajcsouszki–Krajnyák 1990, 310*). Az intézményben a gyakorlóóvoda gyermekcsoportjainak részvételével több éven keresztül készültek oktató célú rádió-, film- és videofelvételek *Forrai Katalin* irányítása alatt (*Sági–Szinger 2016, 117, 121*).

2. Innovatív törekvések a főiskolai szintű kecskeméti képzésben

2.1. Kutatások és módszertani kihívások

A fent említett neves szakteknitélyek segítségével is köszönhetően az 1960-as, '70-es években a kutatások témái elsősorban az óvodai anyanyelvi nevelés fejlesztésére, a korai tapasztalatszerzés gyermeki személyiségfejlődésre gyakorolt hatására, valamint az óvoda iskola-előkészítő és kompenzáló funkciójára fókuszáltak. A kutatási eredmények disszeminációjára többek között az egyhetes Óvodapedagógiai Nyári Egyetemen (korábban Óvónők Nyári Akadémiája) volt lehetőség, amely 1972-ben indult útjára, és évente teremtett lehetőséget országos beiskolázással az óvodapedagógusok szakmai találkozóira, ahol az előadók egy-egy szakterület legkiválóbb képviselőiből, az intézet tanáraiból és óvónőkből kerültek ki (*Krajcsovszki 2008*).

Az intézetben a képzés jellege több tekintetben (a tananyag tartalma, az oktatás módszerei és szervezeti formái) főiskolai szintű lett, ugyanakkor megőrizte a középfokú képzőkben kialakult kiscsoportos oktatási formákat, így az oktatók és a hallgatók közvetlenebb kapcsolata jobb nevelési szituációt teremtett (*Sebő 1972, 48*). Az előadások, szemináriumok és a félévenkénti vizsgák rendszere mellett a készségtantárgyak oktatásában és a pedagógiai gyakorlatban a kis csoportok munkája jelentősen fokozta a képzés hatékonyságát. Az intézet oktatói már a hatvanas években nagy figyelmet fordítottak azokra a módszerekre, amelyek a hallgatók önállóságát fejlesztik, a szemináriumot például fontosabbnak tartották az előadásnál (*Sebő 1972, 55*).

2.2. Oktatástechnológiai újítások a kecskeméti képzőben

Az intézet oktatói folyamatosan keresték a szemléltetés újabb, változatos lehetőségeit az oktatómunka korszerűsítése érdekében, például az audiovizuális technikai eszközök alkalmazásával (oktatófilmek, diapozitívek, magnetofon, hanglemez, rádió, filmfelvevő, vetítógép, fényképezőgép) (*Évkönyv 1959–1965*).

1967-ben elkészült az intézet demonstrációs terme (lásd *1. sz. melléklet*), ahol a hallgatók egy detektívtükör mögül figyelték a foglalkozásokat, így lehetővé vált a bemutató foglalkozások hatékonyabb megfigyelésének irányítása, valamint metodikai gyakorlatok folytatása is. A demonstrációs termet később kamerákkal is felszerelték. A hallgatók a demonstrációs teremben többek között azokat a gyakorló óvodai csoportokat is láthatták, amelyeket a hatvanas évek második felében a kísérleti pedagógiai munkához szerveztek. A kísérletek lényege: kötetlen formában megtervezett és levezetett foglalkozások, az aktív cselekvési módszerek további kutatása (*Évkönyv 67–69; Krónika 1968, 69, 54*). Az óvodapedagógus gyakorlatvezetők lényegében kezdeményezéseket valósítottak meg kötelező jellegű foglalkozások helyett. A

demonstrációs terem is nagyon jó eszköznek bizonyult az úgynevezett kognitív tanulói elő-
vének érvényesítésére a tanári vagy gyakorlatvezetői modellezés során, amikor a kezdeti nagy-
számú bemutató foglalkozás után a tanár fokozatosan egyre több önállóságot, ezzel együtt
felelősséget ad át tanítványai számára.

Az oktatástechnikai központ felszereltsége azzal is gazdagodott, amikor az 1970-es évek
elején megkezdődött az ipari zárt láncú televízió (ZTV) kiépítése (lásd 2. sz. *melléklet*), amely
a módszertanok korszerű oktatását biztosította, az elsőéves gyakorlati képzés például a zárt
láncú televízión keresztül valósult meg, hiszen a hálózatba bekapcsolták az óvodát is. A ZTV
alkalmassá tette a demonstrációs termet és három óvodai csoportszobát is tévéadások közvetí-
tésére (*Évkönyv 1973–76*). A ZTV egyrészt megkönnyítette az óvónők munkáját a bemutató
foglalkozások mennyiségét tekintve, másrészt viszont minőségi szempontból megnehezítette
(*Évkönyv 1976–79*).

A programozott oktatás alkalmazására az intézetben hosszú évekig folytak kísérletek. Ezek
a próbálkozások az 1973–74-es tanévben konkretizálódtak, amikor az intézet a Magyar Tan-
szergyártó Vállalattól megkapta a MAGISTER visszacsatoló berendezést, melynek alkalmaz-
ásával megfelelő programok készítésével modernizálódott a csoportos ellenőrzés és visszacsat-
olás lehetősége. Lényegében egy „feleltetőgépről” van szó, amely a diákoknak és oktatóknak
egyaránt tudomására hozta, hogyan dolgoztak. A tanár kérdezett s egyszerre több lehetséges
választ adott meg. A helyes feleletet a diákoknak kellett kiválasztania, s ezt a választógombok
egyikével jeleznie, vagyis tulajdonképpen feleletválasztós tesztet oldottak meg. A készüléket
használó tanárok szerint a berendezés megbízható képet adott a csoportos és egyéni felk-
szültségről (*Krónika 1976–77*).

2.3. Intézetben kívüli lehetőségek a pedagógiai tapasztalatszerzésre

A képző az 1970-es években vált igazán kisugárzó centrummá Kecskemét és környékének
művelődési életében (*Krajcsovszki 2008*), egyre szorosabbra fonva a város és az intézet kapcsola-
tát, amely a hallgatók számára a képző keretein kívül is biztosított lehetőségeket a pedagó-
giai munka gyakorlására. A legnagyobb visszhangja annak a kezdeményezésnek lett, amely a
városi kulturális intézmények, a kisgyerekes szülők és az óvónőjelöltek számára egyaránt hasz-
nosnak bizonyult. A Városi Moziban létrehozott „mesemozi” mozgalomról van szó, amelynek
keretében a hallgatók részt vettek a gyermekek felügyeletében és az ott eltöltött idő tartalmas
kitöltésének megszervezésében (mesefilmek vetítése, mesék, elbeszélések elmondása, játékok
tanítása és vezetése), amíg a szülők moziban voltak (*Évkönyv 1969–72*). A „pótmama szolgál-
lat” később kiterjedt a színházra és a Megyei Művelődési Központra is. A Kecskeméti tanuló
főiskolás lányok egyik pénzkereseti lehetősége lett ez a szolgáltatás, amely hamar népszerűvé
vált a fiatal házaspárok körében (*Krónika 1972–73*). A hallgatók számára további gyakorlati
lehetőség volt, hogy a másodévesek vállalhattak délutáni óvónői munkát a város óvónőihiány
gondjainak enyhítésére, valamint a hosszabb ideig kórházi ápolásra szoruló gyerekek foglal-
koztatásába is bekapcsolódhattak (*Krónika 1976–77*).

3. Az integrált óvodapedagógus- és tanítóképzés kísérlete

3.1. Az integrált képzés előzményei

Az 1959–1986 közötti időszakban a Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézet meghatározó szerepet töltött be a magyar óvodapedagógiában (*Krajcsovszki 2008*). A kecskeméti intézet az ország legnagyobb óvónőképzőjeként többek között részt vett az oktatási törvény előkészítésében, az új Óvodai Nevelési Program megírásában, az intenzív óvónői továbbképzés tartalmának kidolgozásában. Ugyanakkor a sikerek mellett továbbra is megoldatlan problémát jelentett, hogy az óvónőképzés (és az óvónői társadalom) minden másfajta pedagógusképzéshez és pedagógus csoporthoz viszonyítva hátrányban volt a kiválasztás, képzés tartalma, ideje, a társadalmi és az anyagi megbecsülés szempontjából. Mivel egyre inkább kevésnek bizonyult a kétéves képzés is, újra fellángolt az a vita, hogy a 3–6 éves gyermekek nevelése vajon tényleg megoldható-e alacsonyabb képzettséggel, mint a későbbi korosztályoké. A képzés magasabb szintre emelésének egyik hivatkozási alapja volt, hogy a gyermekorvos is ugyanannyi ideig tanul, mint a felnőttek gyógyítója (*Krajcsovszki–Krajnyák 1990, 331*). Ugyanez a vita később a kisgyermeknevelők képzésében került elő a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzés sűrűgető akkreditációja kapcsán.

Ilyen előzmények után a pedagógusképzés történetében nagy változást jelentettek országosan és Kecskeméten is az 1980-as évek. Az (óvoda) pedagógusképzés távlati fejlesztésének előkészítésekor szinte mindenki egyetértett abban, hogy a társadalmi igényekből kiindulva, a köznevelés alakulását figyelembe véve, előrelátóan, a szaktudományos képzést erősítve kell a pedagógusképzéssel foglalkozni. Ezzel párhuzamosan elkezdődött egy erős decentralizálódás: az egyetemek, főiskolák vezetőinek, vezetői testületeinek felelőssége tudományos, szakmai téren nőtt igazán (*Évkönyv 1984–87*).

Kecskeméten szinte természetes volt, hogy az elért eredmények újabb kísérleteket alapolozzanak meg. A pedagógusképzés megújításának részeként a Kecskeméti Óvónőképző Intézet arra vállalkozott, hogy kísérlet keretében vizsgálja az óvodapedagógusok és a tanítók képzésének közelítését, bizonyos területeken az együttképzést (*Krajcsovszki 2008*). 1983-ban a minisztérium engedélye alapján kezdődött meg az a kísérlet, amely megalapozta a főiskolává válást, az óvodapedagógus és tanítóképzés integrált képzési programját.

3.2. A képzés elméleti háttére

A kísérlet elindulását megelőző években a szakembereket már komolyan foglalkoztatta az óvoda-iskola átmenet, a sok kisgyermek életét megkeserítő iskolakezds. Az óvodában minden szempontból jól fejlődő és teljesítő gyermekek is sok esetben tanulási nehézségekkel találták szembe magukat az iskolában. Az egyik levont következtetés az volt, hogy jobban

össze kell hangolni az óvoda és az iskola nevelő-oktató munkáját, lehetőséget kell adni a gyermekek számára a sikeres iskolakezdéshez. Eredményt pedig csak akkor lehet elérni, ha az óvoda és az iskola együttműködik, és közösen biztosítják a fejlettség szerinti előrehaladást. Ezt az elvet vette alapul *Mihály Ottó* kezdeményezésére a pécsi óvoda-iskola kísérlet. A koncepció lényege az volt, hogy az óvónőnek és tanítónak együtt kell dolgoznia, a tanító már az óvodai nagcsoportban kezdjen el a gyermekkel foglalkozni az óvónő mellett, az óvónő pedig kísérfje a csoportot tovább az iskolába, és foglalkozzon a gyerekekkel még két évig. Az óvoda-iskola kísérlet az angol *infant school* elvét követte, s az eredmények az elgondolás helyes voltát igazolták (*Dovala 1996, 136*), a gyermekkel foglalkozó óvónő-tanító páros jó modellnek bizonyult. A kísérlet beindítása azonban értelemszerűen felvetette annak igényét, hogy a pedagógusképzés szintén felkészüljön erre az új feladatra. Erre a tényre figyeltek oda Kecskeméten a Felsőfokú Óvónőképző Intézet vezetői, tanárai. Az akkori főigazgató, *dr. Krajcssovski József* és közvetlen munkatársai, *dr. W. Mikó Magdolna*, *dr. Ecsédi András* és *dr. Losonczi Mihályné* dolgozták ki a fejlesztés új koncepcióját, az óvónőképzéssel párhuzamosan szervezett tanítóképzés programját.

3.3. Az integrált képzés kísérlete

A kísérlet elindulását megelőzően Kecskeméten akkor már több évtizede nem volt tanítóképzés, hiszen 1959-ben, a felsőfokú óvónőképző létrejöttkor a teljesen új képzésstruktúra kialakítása érdekében az oktatók minden energiájukat az óvóképzés szolgálatába állították, vagyis átmenetileg szünetelt a tanítóképzés. Így a tanítóképzés programjának bevezetését, a tanító szak indítását a bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola tanárai, a kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet és a Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola segítette (*Krajcssovski–Krajnyák 1990, 333*), ugyanis a kísérleti tanterv külön figyelmet fordított az emelt szintű zenei nevelésre. A sikert azonban természetesen megalapozta az a sajátos tartalom és módszer, amely a képző korábbi évtizedei alatt országosan elismert eredményeket produkált. Az oktatók felhasználták mindazt a szakmai ismeretet, amelyet az óvónőképzésben alkalmaztak, majd átmentettek a tanítóképzésbe is (*Krajcssovski 2008*).

1983 szeptemberében 50 fővel indult el az integrált képzés. Az 1983/84-es tanévről megállapítható volt, hogy az indítási nehézségek (anyagi, jogi, gyakorlóiskola stb. problémák) ellenére sikerrel járt (*Krajcssovski–Krajnyák 1990, 333*). Az első év alapozó munkáit a kísérleti tantervnek megfelelően végezték el. Teljesen (vagy jórészt) új elem volt a képzésben a magyar nyelv, a matematika, a természetismeret nagy óraszámú, szigorlattal záródó oktatása. Ezzel a hallgatók általános és szakmai műveltsége erősödött. Ez a tanítóképzéshez közeledés egyik jelentős vonása volt.

Az integrált képzés nem egy esetben tantárgyi (tartalmi) integrációt is jelentett. A pedagógia például magába foglalta az általános pedagógiát, játékpedagógiát, didaktikát, logikát, nevelélméletet (*Krajcssovski–Krajnyák 1990, 333*).

Az első év gyakorlati képzése is az integráció jegyében szerveződött. Az első félévben óvodában és iskolában egyaránt hospitáltak a hallgatók. A második félévben emellett csoportos

pedagógiai gyakorlatokat végeztek, vagyis közös alapozással ismerkedtek a 3–10 éves gyermekek egyéni és életkori sajátosságaival (*Krajcsovszki–Krajnyák 1990, 334*). A második tanévben már külön végezték gyakorlatukat a tanítójelöltek és az óvodapedagógusok, de lényegében az első félévtől a hatodikig a hallgatók kapcsolatban voltak az óvodával és iskolával is.

A kísérleti integrált képzésre emelt követelményekkel kerülhettek be a hallgatók, de még így is háromszoros volt a túljelentkezés. A hallgatók a 3–10 éves korú gyermek nevelésére, tanítására kaptak felkészítést, és csak az alapozó év végén történt meg az óvónői, illetve a tanítói szak kiválasztása. A választás elsősorban a saját döntésüktől, másodsorban a velük foglalkozó tanárok véleményétől, végül a mindenkori társadalmi igényektől függött. Ha valaki akarta, ráképzéssel, vagyis egyéves levelező oktatásban való részvétellel megszerezhetette a „másik” diplomát (óvónő a tanítóit, tanító az óvónőit) (*Krajcsovszki–Krajnyák 1990, 337*).

3.4. Az integrált képzés utóélete

Összegzőképpen elmondható, hogy a Kecskeméti Óvónőképző Intézet neveléstörténeti jelentőségű kísérletet végzett. Először az országban innen került ki 3 éves főiskolai képzésű óvónő és integrált képzésű tanító. A kísérlet eredményeinek köszönhetően az Elnöki Tanács 1986. szeptember 1-i hatállyal főiskolai rangra emelte az intézetet: Kecskeméti Tanítóképző Főiskola névvel (*Krajcsovszki–Krajnyák 1990, 343*).

Az integrált képzés eredménye volt a sajátos kecskeméti képzésforma, a négyéves, kétszakos óvodapedagógus–tanító szak, amelynek elindítására 1991-ben kapott a főiskola engedélyt, és rendkívül népszerűnek bizonyult a jelentkezők körében (*Dovala 1996, 138*). Az utolsó kétszakos hallgató 2007 nyarán diplomázott. Jelenleg a hallgatóknak egy év tanulmányi idő letelte után szintén van lehetőségük további szakok párhuzamos felvételére, az integrált vagy kétszakos képzéshez viszonyítva azonban az új struktúra lényegesen több szervezési feladattal és kihívással jár.

4. A Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézet öröksége a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán

A Pedagógusképző Karon jelenleg négy alapszak (tanító, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, közösségszervező) és nyolc kutatóműhely található, és talán nem túlzás azt állítani, hogy kivétel nélkül mindegyik kutatóműhely a kar fő profilja, a pedagógusképzés szolgálatában áll:

- Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Kutatócsoport;
- Hely- és Családtörténeti Kutatóműhely;
- IUVENIS – Ifjúság szakmai Műhely;
- Magyar Gyermek kultúra Módszertani Központ;
- Művészeti Műhely;

- Nyelvészeti és Irodalmi Kutatóműhely;
- Pedagógiai Kutatóműhely;
- Szemmozgás, Olvasás, Oktatásmódszertan Kutatóműhely és Labor.

A fél évszázaddal korábban, valamint napjainkban folyó kutatások között számos párhuzam felfedezhető, de természetesen a jelenlegi képzés módszertani és oktatástechnológiai innovációi már 21. századi alapokon nyugszanak, megfelelve az új évezred tudományos és technikai elvárásainak. A teljesség igénye nélkül néhány téma a jelenleg is zajló kutatások közül:

- aktív tanulási stratégiák és módszerek; alternatív értékelési és vizsgatechnikák;
- a család- és helytörténet oktatásának módszertani kutatása, tanítási segédletek kidolgozása;
- ifjúságszociológiai kutatások;
- a 21. századi képi nyelv tanítása (innovatív tantervfejlesztő munka: moduláris rajzterv létrehozása);
- gyermekirodalmi kutatások, könyvek;
- IKT-eszközökkel támogatott pedagógiai módszerek a felsőoktatásban (AduLet nemzetközi projekt);
- az ének-zene órák módszertani kultúrájának gazdagítása a 21. századi információs technológia nyújtotta lehetőségekkel, digitális osztálytermi környezetben;
- szemmozgásvizsgáló készülékkel történő kottaolvasás;
- össztantárgyi olvasásfejlesztés (ADORE, BaCuLit, ISIT, ELINET, BleTeach – nemzetközi projektek).

Összegzés

A kecskeméti pedagógusképzés 100 éves jubileumát ünnepeelve számos alkalmunk van a múltba való visszatekintésre. A középfokú óvó- és tanítóképzésből indulva, a felsőfokú óvónőképzésen, főiskolán, majd főiskolai karon keresztül jutottunk el oda, hogy 2016. július elsején intézményünk a Kecskeméti és Szolnoki integrációjával létrejött egyetem pedagógusképző karává vált. Az itt folyó kutatások és innovatív törekvések – amelyek jelentős részben nemzetközi együttműködéssel megvalósuló nemzetközi projektek – erre az elődök eredményeit is tiszteletben tartó, ugyanakkor mindig konstruktív megoldásokra törekvő hagyományra építenek. Bízunk benne, hogy az újdonságok nem válnak öncélú kezdeményezéssé, sokkal inkább a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságát fogják növelni, miközben igyekszünk érzékenyen reagálni az óvodákban és iskolákban zajló változásokra is.

Felhasznált irodalom

Dovala Márta (1996): A Kecskeméti Tanítóképző Főiskola története. In: Cseh Sándor–Varga Gábor (szerk.): *Tanító- és óvóképző főiskolák az új ezredév küszöbén*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Kollégiuma. Debrecen. 133–149.

- Hermann Alice (1965): *Az óvoda és az óvónőképzés*. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó. Budapest. 365–419.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1959–1965 (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban). Lelőhely: Kecskemét, Neumann János Egyetem KIK Pedagógiai Szakkönyvtára, Kaszap u. 6–14.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1967–1969 (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban). Lelőhely: Kecskemét, Neumann János Egyetem KIK Pedagógiai Szakkönyvtára, Kaszap u. 6–14.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1969–1972 (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban). Lelőhely: Kecskemét, Neumann János Egyetem KIK Pedagógiai Szakkönyvtára, Kaszap u. 6–14.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1973–1976 (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban). Lelőhely: Kecskemét, Neumann János Egyetem KIK Pedagógiai Szakkönyvtára, Kaszap u. 6–14.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1976–1979 (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban). Lelőhely: Kecskemét, Neumann János Egyetem KIK Pedagógiai Szakkönyvtára, Kaszap u. 6–14.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1984–1987 (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban). Lelőhely: Kecskemét, Neumann János Egyetem KIK Pedagógiai Szakkönyvtára, Kaszap u. 6–14.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1968–1969 (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban). Lelőhely: Kecskemét, Neumann János Egyetem KIK Pedagógiai Szakkönyvtára, Kaszap u. 6–14.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1972–1973 (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban). Lelőhely: Kecskemét, Neumann János Egyetem KIK Pedagógiai Szakkönyvtára, Kaszap u. 6–14.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1976–1977 (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban). Lelőhely: Kecskemét, Neumann János Egyetem KIK Pedagógiai Szakkönyvtára, Kaszap u. 6–14.
- Krajcsovszki József (2008. szeptember 19.): *A kecskeméti tanítóképzés története*. Neveléstörténeti emlékülés. Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar. (Kézirat, a szerző engedélyével közölve).
- Krajcsovszki József–Krajnyák Nándor (1990): A gazdasági szaktanítóképzéstől a tanítóképző főiskoláig. In: Micheller Magdolna (szerk): *Fejezetek a pedagógusképző történetéből I. Bács-Kiskun megye*. Szeged. 186–348.
- Sági Norberta–Szinger Veronika (2016): Óvodapedagógus- és tanítóképzés a kezdetektől napjainkig. In: Lovas Dániel (szerk): *A kecskeméti felsőfokú oktatás története a kezdetektől napjainkig*. Gong Könyvkiadó. Kecskemét. 87–144.
- Sebő Gyula (1972): *A kecskeméti nevelőképzés ötvenéves története 1918–1968*. Kecskeméti Óvónőképző Intézet. Kecskemét.

Mellékletek

1. sz. melléklet



2. sz. melléklet



Makrai Kata¹

Cigány anyák és az iskola

A gyermekek intézményes ellátása

egy észak-magyarországi romungró közösségben

Bevezetés

Ahogy Szentesi Balázs írja egy általa megvizsgált iskolán kívüli oktatási program tapasztalatai alapján, a nevelők „többször az olyan megnyilvánulásokat, amelyek nem részei a magyar életformának, a lemaradás okaiként azonosítják, negatívan értékelik és a [...] »hibás szocializáció« eredményének vagy a »szocializáció hiányának« tulajdonítják. [...] Ez az etnocentrikus hozzáállás, az egymás szokásaira, kultúrájára vonatkozó ismeretek hiánya, a szegénykultúra jellemzőinek összemosása az etnikai sajátosságokkal számos sztereotíp megnyilvánuláshoz, kulturális félreértéshez, ütközéshez vezetett a foglalkozások folyamán.” (Szentesi, n. d.). Véleményem szerint hasonló pedagógusi, akár intézményi hozzáállással számos esetben találkozhatunk, ami sokszor már a pedagógiai programban is manifesztálódik.

De hogyan valósulhat meg sikeres iskolai előmenetel egy olyan intézményben, amely negatívan tekint az otthoni környezet hatásaira, és egyáltalán nem épít az elsődleges szocializációs közeg, azaz a család, családi kultúra (lásd Cole 2005; Cavalli-Sforza és Feldman 1981; Super és Harkness 2003; Bronfenbrenner 1994; Chasdi 1994; Rogoff 2003; Kagitcibasi 2003) sajátosságaira? Véleményem szerint sehogyan. Tanulmányom és a tanulmányban bemutatott kutatás során a fentiekből indultam ki. Célom, hogy rövid ismertetőt adjak egy olyan oktatásszervezési eljárásról, elv- és keretrendszerrel, amely véleményem szerint megoldást adhat a felvázolt problémára; illetve hogy saját kutatásom elemeit felhasználva mintát adjak arra, hogy a kultúraazonos pedagógia megvalósítását milyen nézőpontból, milyen eszközök felhasználásával tartom érdemesnek elkezdni.

1. A kultúraazonos pedagógia fogalma

A kultúraazonos pedagógia az esélyteremtést, egyenlő esélyeket biztosító oktatásszervezési eljárások, elméleti megközelítések sajátos ága. Egyedi jellegét az a központi jellemvonása adja, hogy középpontjába a gyermek elsődleges szocializációs közegét jelentő család és a másodla-

¹ MAKRAI KATA a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Intézetének tanársegédje. Értelmileg akadémizált és hallássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógus, interkulturális pszichológia és pedagógia szakos bölcsész, néptánc szakos táncos és próbavezető végzettséggel rendelkezik. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Doktori Iskolájának Nevelésszociológia Programjában vesz részt. Kutatásában egy romungró csoport női nemű szerepekkel, gyermekvállalással, szexuális neveléssel kapcsolatos nézeteit vizsgálja.

gos szocializációs közeget biztosító oktató-nevelő intézmény viszonyát állítja (Boreczky 2000). Első hazai úttörője Boreczky Ágnes a következőképp fogalmazza meg jelentését: „A kultúraazonos pedagógia fogalma egyfajta egyeztetési folyamatot, harmonizációt takar. Nem az iskolai és a családi kultúrák közti teljes megfeleltetést, inkább egy olyan alkalmazkodást, mely során az óvodai és az iskolai kultúra a gyerekek-diákok háttérkultúrájának alapvonásaihoz vagy annak logikájához illeszkedik.” (Boreczky 2014, 31). Szintén Boreczky Geneva Gay elképzeléseit ismertetve hangsúlyozza, hogy „a kultúraazonos pedagógiának az iskolai szervezet és az intézményi kapcsolatok egészét át kell hatnia, minden tantárgyra és az oktatás legapróbb részletére is ki kell terjednie. A családi és az intézményi kultúra közelítése, megfeleltetése a tanterv, a tanulási környezet, az iskolai légkör, a személyközi viszonyok, az oktatás és értékelés átalakítását feltételezi.” (Gay 2000; id. Boreczky 2014, 31). De hogy építhetünk valamire, amit nem is ismerünk? Valljuk be, sehogy. Épp ezért e pedagógiai átalakítást egy megismerési folyamatra kell alapozni.

2. A kutatásról

A kultúraazonos pedagógia megvalósításához szükséges elsődleges szocializációs közeg jellemzőiről való információink megszerzésének adekvát eszköze lehet az antropológia eszköztárából merítve a terepmunka, terepkutatás, illetve ehhez kapcsolódóan az interjú módszer. (Boreczky 2014). Ezen okból kezdtem bele egy antropológiai szemléletű kutatásba 2015 tavaszán.

2.1. A kutatási minta

Kutatási mintámba hat édesanya került,² akik mindannyian Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Miskolci járásában egy községben élnek. A megyéről általánosságban elmondható, hogy a rendszerváltás óta súlyos anyagi problémákkal küzd. A rendszerváltást követő gazdasági folyamatok következményeként 1990 és 2001 között a gazdaságilag aktív népesség aránya 8,1%-kal csökkent. A megyében a foglalkoztatási arány az országos átlagtól 8%-kal marad el, azaz a 15–74 évesekre vetített foglalkozási ráta 42%, míg a munkanélküliségi ráta 2012-ben 16,5%. A foglalkoztatottaknak csupán 10%-át teszik ki a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők. Ezek az adatok érvényesültek interjúalanyaim esetében is. A vizsgált hat családból kettőben csak a szülőpár férfi tagja volt munkavállaló, a másik négy családban mindkét fél dolgozik. Az édesanyák közül négyen dolgoznak, mindannyian közmunka keretében. Az édesapák közül öten munkavállalók, egyikük rokkantellátásban részesül. Az aktív keresők

² Kutatási mintámba eredetileg tíz édesanya került volna, de bizalmatlanságuk miatt végül többen nem vállalták az interjúfelvételt. A megyében, valamint a telepeken ugyanis a roma/cigány lakosság körében gyakoriak a gyámügyi, illetve egyéb gyermekvédelmi, családügyi intézkedések, amelyek feltételezhetően nagyfokú ellenállást alakítottak ki az általam vizsgált, illetve az ehhez kapcsolódó témákkal kapcsolatos információk kiadásával szemben.

közül ketten dolgoznak a közmunka programban, hármuk esetében pedig a különböző nem bejelentett munkák voltak még jellemzőek főleg Budapesten vagy egy közelebbi nagyvárosban (Szabó-Tóth és Lovász 2013).

Saját bevallásuk szerint mindannyian roma/cigány származásúak, közvetítő személyem³ elmondása alapján a romungró csoport tagjai. Az interjúalanyok 35 és 52 év közöttiek. Életkorukat tekintve két csoportba sorolhatók. Hárman 50 év körüliek (49 év, 50 év, 52 év), hárman pedig 35 év körüliek (35 év, 38 év, 39 év). Az iskolai végzettséget tekintve elmondható, hogy körükben a legalacsonyabb végzettség az általános iskola négy évfolyamának elvégzése, a legmagasabb végzettség pedig a szakmunkásképző. Ezenkívül két interjúalanyom hét, két interjúalanyom pedig nyolc általános iskolai osztályt végzett el.

2.2. A kutatási módszer

Kutatásom módszereként a részben strukturált interjút választottam. Ennek egyik oka a választott téma személyes, illetve szubjektív jellege volt. Úgy gondolom, így pontosabb információkhoz juthattam hozzá. Ezenkívül a módszer megválasztásánál szem előtt kellett tartanom interjúalanyaim iskolázottságát, ebből adódóan írási, olvasási képességeit, illetve hogy ebből adódóan milyen helyzetek természetesek, illetve idegenek számukra.

Kutatásom fókuszát a családi szocializáció mintázatai jelentették. Ebből kiindulva az interjúk vezérfonalát hat fő csomópont alkotta, amelyek a következők voltak:

- a gyermekkor definíciója;
- gyermekvállalási motiváció, szülésélmények;
- gyermekgondozási szokások;
- vélekedések a gyermekek intézményes ellátásáról;
- a gyermekek iskoláztatásához való hozzáállás, a gyermekek jövőjéről alkotott kép;
- a gyermekek tevékenységrendszere, illetve a nevelési szokásokban megmutatózó nemi különbségek.

A következőkben szűk fókusszal a gyermekek intézményes ellátásáról alkotott szülői elképzeléseket, a szülők iskoláztatáshoz való viszonyát, a gyermekük számára megfogalmazott jövőképet, illetve a gyermekek tevékenységrendszerét ismertetem, hangsúlyt helyezve a nemenkénti különbségekre.

³ Interjúalanyaimhoz minden esetben egy közvetítő személy segítségével jutottam el, aki szintén egy romungró származású, de nem a faluban élő vagy itt született pedagógus. Ő minden esetben biztosított arról, hogy beszélgetőpartnereim szívesen vállalják a feladatot, illetve erről én is meggyőződtem a találkozás alkalmával. Voltak olyan interjúalanyaim is, akikkel már régebb óta ismertük egymást.

2.3. A kutatás (rész)eredményei

2.3.1. Vélekedések a gyermekek intézményes ellátásáról

Bölcsödébe egyik édesanya sem járatta gyermekét. Egyikük erről így nyilatkozott: „Bölcsibe nem járt, mert én nem is akartam beadni bölcsibe. Hát, otthon voltam vele, most nem adom be bölcsödébe. Most otthon üljek magamba? Ilyen nálunk nincsen, tudod.” Az óvodába kerülés időpontjával kapcsolatban különbségek mutatkoznak a válaszadók életkorának mentén. Az idősebb korcsoportba tartozó édesanyák gyermekei 6-7 éves korukban kezdték az óvodát, vagy ahogy elmondásuk szerint akkor hívták, az „előkészítőt”. Erre azért volt szükség, mert csak így volt lehetőség arra, hogy a gyermek a következő évben iskolát kezdjen. A fiatalabb korcsoport-hoz tartozó édesanyák gyermekei ezzel szemben már hároméves koruktól intézményes ellátásba kerültek, ahol három évet töltöttek. Az emögött meghúzódó szülői motiváció is más volt. Így szerették volna elősegíteni a gyermekek szociális integrációját, illetve azt, hogy az iskolakezdéshez szükséges ismereteket elsajátítsák. Egyikük így fogalmazott: „Hát szüksége volt rá. Kicsi gyerekként meg kell tanulnia beilleszkedni.” „Hát, az nekik muszáj. Tanuljanak. Mennek iskolába, fel legyenek készülve.” Emiatt nagyon fontos volt számukra, hogy gyermekeik minden nap eljussanak az intézményekbe. Ez alól csupán egy esetleges betegség adott felmentést. Egy család esetében az édesapa vitte a gyermekeket az óvodába, és ő is hozta őket haza, mert az intézmény „útba esett” neki munkába menet, míg a többi családnál ez a feladat az édesanyára hárult. Az apa csak nagyon ritkán, egy esetleges szabadság alkalmával kapcsolódott be.

Érzelmileg mindegyik édesanyát megviselte az elválás. Folyamatosan érezték gyermekük hiányát, furcsa volt számukra az, hogy a gyermek nélkül tartózkodnak otthon. Egyikük el is mondta: „Hát, rossz volt. Egyedül voltam. Mert amelyik, 5 év van köztük, nem engedtem óvodába addig, amíg meg nem született a másik, hogy ne legyen magam otthon...”. Ezenkívül, bár egy kivétellel mindegyikük azt állította, hogy bízott az óvónőkben, központi érzelem volt ebben az esetben is a féltés, azonban ezek a negatív érzések büszkeséggel vegyültek, például: „...hát azért jó volt, mert azért már csak óvodás. [...] hozta nekem a kiszínezős dolgokat, hogy anyu ezt színeztem neked. [...] Azt nem lehet elmondani, hogy milyen jó érzés.”

2.3.2. A gyermekek iskoláztatásához való hozzáállás, a jövőjéről alkotott kép

Mindegyik szülő kiemelten fontosnak érezte gyermekei taníttatását. Ebben életkori határt egyikük sem szabott meg, de ahogy válaszaikból kiderült, anyagi nehézségeik korlátozhatják a gyermekek lehetőségeit ezen a téren. Például: „Mán, bolti eladónak gondolta, de én tudom azt, hogy megvan a képessége is hozzá. Csak itt annyi, hogy az anyagi körülmény nem nagyon úgy engedte...” Mindannyian azt szerették volna, hogy gyermekeik magasabb iskolai végzettséget szerezzenek náluk, mert úgy tapasztalták, hogy az általános iskola elvégzése nem elegendő napjainkban a munkavállaláshoz. Legtöbbször a szakmához jutást, az érettségi megszerzését vizionálták a legmagasabb elérhető, elérendő fokozatnak. Egy esetben merült fel a diplomához jutás lehetősége. Az iskolába járás céljának a későbbi biztos munkavállalást, illetve ezáltal az anyagi biztonság megteremtését tartották, ezenkívül több esetben megjelent az a nézet, hogy romaként ez az egyetlen esély előrelépni a társadalmi ranglétrán. Például:

„Hogy érjen el valamit az életben. Nálunk nagyon sokat kell tenni. És csak a tanulással tudják elérni. Semmi mással. Mi románknál csak ezzel tudunk feljebb jutni valahogy. Csak ezzel, hogy tanulok, iskolába járok, szakmám van. Egyébként nem.”

Arra a kérdésre, hogy milyen jövőt képzelnek el gyermekeiknek, megoszlottak a válaszok a családok anyagi helyzetéből fakadóan. Azon édesanyák, akik családjában csak a szülőpár egyik fele, vagy egyik fele sem aktív munkavállaló, azt válaszolták, hogy szeretnék, ha gyermekeik a mostaninál jobb helyzetben élhetnének. Fontos volt számukra ebben a munkalehetőség, illetve az anyagi biztonság megteremtése. Azok, akiknél a szülőpár mindkét tagja aktív munkavállaló, a jelenlegihez hasonló, vagy annál jobb körülményeket képzeltek el gyermekeiknek. Szintén e tényezők mentén váltak ketté a válaszok, amelyek a gyermekek „kirepülésére” vonatkoztak. Azon édesanyák, akiknél biztosabb volt az anyagi helyzet, nem szorgalmazták gyermekeik szülői háztól, illetve a községből való elköltözését. Például: „Hát, nem tudom. Nehéz még erről beszélnem is, nem, hogy ott vagyok, hogy elengedjem őket”. Ezzel szemben azok, akik náluk nehezebb körülmények közt éltek, nagy lehetőségként tekintettek erre. Például: „Ezek is hiába olyan nagyok, munkalehetőség nincsen nagyon, meg, ha mennének is dolgozni munkahelyre, vagy akárhova, nem tudnak elhelyezkedni, mert nincs nagyon úgy felvétel [...] [Ha elköltöznének otthonról] az nagyon jó lenne, sokat jelentene, mert gondolom, hogy azért máshol nincs olyan nyomor, mint itt falvakban. Azért városban csak jobban van munkalehetőség, mint itten.”

2.3.3. A gyermekek tevékenységrendszere nemi fókusszal

A gyermekek legfontosabb feladatának mindegyik édesanya a tanulást tartotta. Ennek rendelődt alá az összes többi tevékenység. Például: „...ha van házjuk, az az első. Aztán, ha nem jut másra idő, mondjuk, este van, vagy elfáradt, megcsinálom.” Ebben elvi szinten nem tesznek különbséget nemek szerint, és meghatározott életkorig a gyakorlatban is ez valósul meg, azonban, ahogy a beszélgetések során kiderült, a korai családalapítás, gyermekvállalás elsősorban a lánygyermekek tanulmányi előmenetelére van hatással. A megkérdezettek közül négy családban fordult az elő, hogy a lányok még középiskolai éveik alatt (egy esetben 15, két esetben 17, egy esetben 19 éves korukban) gyermeket vállaltak, és emiatt kiestek az iskolarendszerekből. Erről a tényről azonban mind a négy édesanya negatívan vélekedett. Például: „Én nagyon szerettem volna, nagylányomnak is nem áll még avval, hogy megvan a szakmája és akkor jól van. Mit értünk el vele? Otthon neveli a gyereket. Azt szerettem volna, hogy érettségit tesz, és szerettem volna, hogy megy dolgozni, és nem a gyereket neveli otthon...”

Hasonló módon különül el az elmélet és a gyakorlat a háztartási munkák terén is. Minden édesanya elmondása szerint a fiúk és a lányok hasonló módon és mennyiségben veszik ki részüket a ház körüli munkákból. Ugyanakkor, amikor a lányok, illetve a fiúk konkrét tevékenységeire kérdeztem rá, jelentős különbségeket találtam. A lányok feladatkörébe tartozik a takarítás, például a portörölés, seprés, a mosogatás, a mosás, illetve bizonyos főzéshez kapcsolódó teendők, a fiúk dolga pedig a favágás, illetve ahol nem áll rendelkezésre vezetékes víz, a víz-hordás. Egyik édesanya ezt így fogalmazta meg: „Hát, mivel nekünk most kazános fűtésünk van, mert míg gázzal fűtöttünk, T.-nak [fiúgyermek] semmi dolga nem volt ugye, hát most már néha le szokott menni fát vágni. Hát, őneki ez a dolga. A nagylánynak, hát most már a kisebbik is nagylány, ők tudják, mi a dolguk. Ők tudják, hogy mikor mit kell csinálni.” „Mert

a lányoknak azért csak több mindent kell megtanulni. [...] Tisztaság azért. Mosni, főzni, takarítani. Míg a fiúnak, azért most össze tudja vágni a fát, már elég.” A fentiekhez hasonlóan módosultak a gyermekek jövőbeni szerepeire és ezek nemenkénti különbségeire vonatkozó elképzelések is, például: „[...] ha családot alapítanak, akkor olyan asszonyok legyenek, amit úgy szerettem volna, hogy legyenek, hogy úgy összetartsa a családot, hogy tudja mi a dolga. Főzzön, mosson, takarítson. Ha dolgoznak, akkor munka után. [...] A fiúnál, tanuljon. Legyen szakmája, érettségije, dolgozzon. Neki az a dolga, hogy dolgozzon, keresse a pénzt.”

A nevelési szokásokban meghatározott életkorig nem tesznek különbséget a gyermekek között nemek szerint. Kezdetben csupán a vásárolt játékok, ruhák különböznek, illetve az iskolába kerüléskor különbséget látnak a gyermekek viselkedésmódjában, például: „A lányok, mikor jártak suliba, olyan csendesek voltak. Kutya bajuk nem volt. A tanárok is úgy meg voltak elégedve velük. [...] Viszont a fiúk, mikor bekerültek, vadak voltak. Úgyhogy, ők nem voltak nyugodtak.” Azonban, amikor kamaszkorba lépnek (az édesanyák szerint 12-13 évesen) élesen elválnak a nemekre vonatkozó nevelési elvek, szabályok. Minden édesanya szerint ettől a kortól kezdve a „lányokkal sokkal nehezebb”, például: „Hát, van különbség a lányok és a fiúk között. Őt [lánygyermek] valahogy sokkal jobban meg kell tanítani arra, hogy mitől is tartson, óvakodjon, hogy hogy kell egy lánynak viselkednie, hogy jó is legyen, milyen társaságot keressen, és hogy egyáltalán az egész életre. Nehéz.” Az ő esetükben előtérbe kerül a vélt bántalmazástól, erőszaktól való védelmük, illetve fontos motivációs erővé válik nevelésükben a szegény elkerülése. Több édesanya hivatkozott a lányokra vonatkozó korlátozásokat említve a faluban történt nemi erőszakkal kapcsolatos híresztelésekre, például: „[...] szerintem manapság mindenki úgy van vele, hogy nem szívesen enged ki egy lányt az utcára, mert itt is volt rá példa, hogy egy kislányt, hogy erőszakoltak. Én erre azt mondom, hogy inkább maradjon udvaron, vagy ha mennek is, akkor ketten együtt, vagy én is megyek.” Minden beszélgetőpartnerem elmondta, hogy az is nagyon fontos, hogy a lányok elkerüljék azt, hogy több partnerkapcsolatuk legyen, illetve, hogy az első kapcsolatuk túl fiatal életkorban legyen, mert emiatt családjuk negatív megítélést kapna a közösség tagjaitól, a falu lakóitól például: „[...] egy fiúnál teljesen más szerintem, mert egy fiúnál nem is szegény egy az, meg a fiúk azok teljesen mások, azok jobban tudják eztet kontrollálni. Egy lánynál nagyon szegény is, hogyha több barátja van ugye. [...] A lánynál, minél több barátja van, annál jobban megyen a hír róla úgymond. Ezt nem jó néven veszik. Egy fiúnál nem. Fiú az mindig többet engedhet meg magának, mint egy lány”. Emiatt szintén igyekeznek korlátozni lányaik szabad mozgásterét, szórakozási lehetőségeit, illetve ha el is engedik őket valahova, mindig egy férfi rokon, általában testvér vagy saját maguk kíséretében.

3. Következtetések

Milyen következtetéseket vonhatunk le ezen ismeretek alapján a kultúraazonos pedagógia megvalósítására vonatkozóan? Egyrészt elmondható, hogy a szülők nélkülözhetetlenek tartják gyermekeik intézményes ellátását, amiből arra következtethetünk, hogy minden esetben számíthatunk rájuk, mint partnerekre. E partneri viszonyt azonban sajátos mintázatokkal kell felépítenünk, hiszen a szülők mindegyike csak az oktatási rendszer szűk szegmensének volt

szereplője. Ebből következően meg kell velük ismertetnünk az oktatási rendszerünk felépítését, hogy lássák, gyermekeiknek mire van lehetősége, ezek a lehetőségek milyen követelményeket állítanak mind a család, mind a gyermek elé, ugyanakkor a felnőtt életben milyen előnyökkel járnak. Fontos látnunk azt, hogy a mélyszegénységben élő szülők, ahogy *LeVine (id. Rogoff 2003)* szülői gyermeknevelési célokkal foglalkozó elméletéből is kiténik, elsősorban a felnőtt életben végzendő gazdasági tevékenységek ellátására kívánják gyermekeiket felkészíteni. Azaz rövidtávon kifizetődőbbnek találják azt, ha a gyermek minél hamarabb számára jövedelmet biztosító végzettség birtokába jut. Velük való együttműködésünkben fontos célunk kell, hogy legyen annak az ismeretnek az átadása – amellyel ők sajátos, szociokulturális helyzetükből fakadó élettapasztalatuk miatt nem rendelkeznek –, hogy a sokszor magasabb iskolai végzettséget igénylő szakmák, bár hosszabb távú családi befektetést igényelnek, szintén hosszabb távon kifizetődőbbek, mert például könnyebben lehet általuk bejelentett munkaviszonyt létesíteni, fix munkaidőben, fix havi kereset megszerzését teszik lehetővé stb.

Ezenkívül fontos lehet, hogy az óvodai beszoktatásnál nagyobb teret biztosítsunk az édesanyáknak. Ismerjük fel, hogy a női szerepek kulcsfontosságú szegmense az anyaszerep, ami abban az esetben, ha a gyermek intézményes ellátásba kerül, napi 7-8 órára legalitását veszti. Ez nagy törést jelenthet az így otthon, egyedül maradt nő életében, ami sok esetben szülhet bizonytalanságot, vezethet a gyermek óvodai hiányzásai számának növekedéséhez. Ez ellen tehetünk azzal, hogy az óvodai létet sikerélménnyé, vonzóvá tesszük a gyermek és ezáltal a szülő számára is, hiszen, ahogy látjuk, az édesanyák gyermekeik sikereit sajátjukként élik meg.

Szintén nagyon fontos látnunk azt, hogy az elsődleges kapcsolattartónk az édesanya lehet, hiszen az édesapa a jellemző munkavállalási stratégiák miatt kiszorul a gyermekkel kapcsolatos teendők végzéséből. Ugyanakkor törekednünk kell arra, hogy amikor csak lehetséges, őt is bevonjuk a kialakult partneri viszonyba, hiszen a családi hierarchiában ő gyakorolja a döntéshozó szerepet, így kulcsszereplője a gyermek iskoláztatásával kapcsolatos döntéseknek.

Kiemelt hangsúlyt kell fordítanunk a lánygyermek iskoláztatásának kérdésére, hiszen őket a korai gyermekvállalás kapcsán hatványozottan fenyegeti a korai iskolaelhagyás, iskolai lemorzsolódás veszélye. Ehhez nélkülözhetetlen információ lenne számunkra annak megértése, hogy hogyan zajlik a közösségben a nemi szerepszocializáció, milyen helyet foglal el a női szerepekben az anyaszerep, illetve mivel láthatjuk, hogy minden édesanya negatívan viszonyul lánygyermek (esetleges) korai szülővé válásához, kulcsfontosságú lehet a szexuális nevelés közösségben élő mintázatainak a feltárása. Ez a kérdéskör egy következő kutatásom tárgyát képezi.

Összegzés

Bár kutatási eredményeimnek csak szűk merítését volt lehetőségem bemutatni, remélem, hogy kitéüzött céloom teljesült. Szerettem volna nyomatékosítani ezúton is azt, hogy a gyermekek oktatása, különösen az etnikai kultúra különbözősége, és/vagy hátrányos helyzet esetén nem valósulhat meg a család, mint rendszer, a családi nevelési szokások, a szülői gyermeknevelési célok ismerete nélkül. Bár az intézményben nap mint nap a gyermek van jelen, iskolai előmenetelére óriási hatást gyakorol a szülő intézménnyel kapcsolatos elképzelésvilága. Ha az

intézmény nem nyit ezen elképzelésvilág felé, csak sötétben tapogatózik, sikeres oktató-nevelő munkát semmiképp nem tud végezni.

Felhasznált irodalom

- Bronfenbrenner, U. (1994): *Ecological models of human development*. Letöltve: 2016. március 27. <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>
- Boreczky Á. (2000): Kultúraazonos pedagógia. *Új pedagógiai szemle*, 2000. július–augusztus, 81–92.
- Boreczky Á. (2014): Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia. In: Gordon Györi J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára II*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2014/09/gyori-II-beliv_reader.pdf (Letöltve: 2017. november 11.)
- Cavalli-Sforza, L.L. és Feldman, M.W. (1981): *Cultural transmission and evolution: A quantitative approach*. Princeton University Press. Princeton.
- Chasdi, E.H. (szerk.) (1994): *Culture and human development*. Wheelock College, Massachusetts.
- Cole, Michael (2005): *Kulturális pszichológia*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Kagiticbasi, C. (2003): A család és a család változása. In: Nguyen L.L.A. és Fülöp M. (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 311–334.
- Super, C.M. és Harkness, S. (2003): A gyermeki fejlődés kulturális szerveződése. In: Nguyen L.L.A. és Fülöp M. (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 335–362.
- Szabó-Tóth K. és Lovász B. (2013): *Szociális helyzetkép Borsod-Abaúj-Zemplén megyéről*. <http://www.regsom.sk/wp-content/uploads/2013/03/Z%C3%A1r%C3%B3tanulm%C3%A1ny.pdf> (Letöltve: 2016. április 15.)
- Szentesi Balázs (n.d.): *Interkulturális párbeszéd egy cigány gyermekek számára szervezett iskolán kívüli oktatási program foglalkozásain*. <http://magyardiplo.hu/mitiok/441-interkulturális-parbeszed-egy-cigany-gyermekek-szamara-szervezett-iskolan-kivueli-oktatasi-program-foglalkozasain> (Letöltve: 2016. április 15.)
- Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press, Oxford.

Nagy Edit¹

A Nyíregyházi Főiskola partnerintézményei vezetőinek véleményei a főiskolai képzésről

Absztrakt

Hazánkban aktuálisan a diplomások pályakövetési rendszerének bemutatása révén a rendszer kiépítését, szerkezetét, működését és meglévő eredményeit bemutató tartalmak összegyűjtése, rendszerezése és értékelése zajlik. A magyarországi *Diplomás Pályakövetési Rendszert* a nemzetközi összehasonlítás során kidolgozott kategóriák mentén (módszertan, szerkezeti felépítés, résztvevők, témák, eredmények hasznosulása, folytonosság alapján) mutatjuk be.

Ezekután elmondhatjuk, hogy a pályakövetési rendszer hazai kialakítása nemzetközi trendekbe illeszkedik. A felsőoktatásban és környezetében lezajlott változások hatására felerősödött a képzés és a munkaerőpiac közti átmenet tisztább áttekinthetősége iránti igény, mind a foglalkoztathatóság, hatékonyság, mind az intézményi eredményesség és a munkáltatói visszacsatolás szempontjait szem előtt tartva. A Nyíregyházi Főiskolán 2010. évtől indult el a pályakövetési vizsgálatosorozat, amely szervesen illeszkedik intézményünk a „Szolgáltató Nyíregyházi Főiskola” című TÁMOP-4.1.1-08/1-2009-0011 számú pályázati projektjéhez, s amit többek között, a Társadalom- és Kultúratudományi Intézet oktatói készítettek, Dr. Kerülő Judit intézetigazgató irányításával.

Ennek a projektnek az eredménye ez a tanulmány is, amely a Nyíregyházi Főiskola gyakorlólhelyeinek vezetőivel készült interjúk elemzését követően készült, s azt mutatja be, milyen következtetésekre jutunk a pályakövetésre vonatkozóan a bolognai rendszer működtetésének létrejöttét követően.

1. Bevezetés

Gaebel és munkatársai 2012-es felmérésükben leírják, hogy a gazdaság és munkaerőpiac új igényekkel lépett fel a felsőfokú képzés irányában (új típusú kompetenciák, gyakorlatorientáltság igénye), míg a technológiai fejlődés lehetővé tette a képzési kimenet hatékony mérését és számszerűsítését.²

¹ DR. NAGY EDIT PhD főiskolai tanár. 1992 óta tanít a felsőoktatásban, alapító oktatója volt a Debreceni Egyetem nyíregyházi Egészségügyi Főiskolai Karának a diplomás ápoló és mentőtiszt szakok vonatkozásában. Majd 15 évig tanított a Nyíregyházi Főiskolán, később Egyetemen, annak Társadalom- és Kultúratudományi Intézetében, egészség- és magatartás-tudományi tárgyakat. Jelenleg a Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola főállású oktatója, Pedagógiai- és Pszichológiai Központ vezetője.

² ww.tka.hu/docs/palyazatok/dpr_kutatas.pdf (Letöltés: 2016. szeptember 5.)

A környezeti hatások a képzési rendszeren számos nyomot hagytak. A hatalmas képzési piac a hallgatók irányában hallgatói központú szemléletmóddal, hallgatói szolgáltatások felkínálásával fogalmazza, fogalmazta meg önmagát. Szintén a piaci jelleg hatására erősödött az intézmények közti verseny, amely az adatalapú értékelés kérdését állította előtérbe. A hallgatói közegegen belül a heterogenitás és szolgáltató jelleg együttes erősödése előtérbe állította a képzési modularitást, kreditrendszereket, flexibilitást, mobilitást, élethosszig tartó tanulás aspektusait. Az intézmények szolgáltató szerepe mellett e környezetben elszámoltathatóságuk is jelentősen növekedett, amely – egyfajta minőségbiztosítási elemként – magába foglalja a felelősségvállalást végzettjeik későbbi bevalásáért. Mindez összefügg a pályakövetési rendszerek felértékelődésével, s a felsőoktatási rendszerben való megjelenésével (www.tka.hu/docs/palyazatok/dpr_kutatas.pdf).

A Nyíregyházi Főiskolán 2010. évtől indult el a pályakövetési vizsgálatosorozat, amely szervesen illeszkedik intézményünk „Szolgáltató Nyíregyházi Főiskola” című TÁ-MOP-4.1.1-08/1-2009-0011 számú pályázati projektjéhez.

A vizsgálatosorozat három pillérrre épül:

1. hallgatói pálya- és jövőképvizsgálat;
2. végzett hallgatók pályakövetése;
3. munkaadói kutatás (*Veres–Nagy 2010*).

Munkaadói kutatásunk a Nyíregyházi Főiskolán végzett diplomásokat foglalkoztató munkáltatóknak a főiskolai képzésekkel kapcsolatos tapasztalatainak és elvárásainak feltérképezésére irányul.

A munkáltatói adatfelvétel vizsgálati alapsokaságaként a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében székhellyel vagy telephellyel rendelkező közigazgatási szervezeteket, költségvetési intézményeket, munkavállalót foglalkoztató társas vállalkozásokat határoztuk meg. A vizsgálat módszere tematikus interjú, az adatszolgáltatók kiválasztása nem valószínűségi, szakértői mintavétel alkalmazására épül (*Kiss 2009*). A következőkben a munkaadói interjúk elemzése révén nyert információkat fogjuk bemutatni.

2. Kérdések

A beszélgetés során az alábbi négy kérdésre kerestük a választ:

1. *A mintába került munkáltató szervezet bemutatása:* A szervezet küldetése, alapcéljai, létrejötte, szervezeti struktúrája, (amennyiben releváns) a felkeresett telephely struktúrában elfoglalt helye, tevékenységi profilja vagy alapfeladatai. Fontosabb humán erőforrás-mutatók; foglalkoztatottak száma, munkakör csoportok szerinti megoszlásban, tipikus felsőfokú végzettséghez kötött munkakörök a szervezetben, a diplomás munkakörben foglalkoztatottak száma stb.

2. *Munkaerő-gazdálkodás:* A munkaerő toborzásának és kiválasztásának stratégiája. Elvárások a felsőfokú végzettségű jelentkezőkkel szemben; általános és speciális készségek, kompetenciák, személyiségtulajdonságok. A munkaerő kiválasztása során szerzett tapasztalatok; az elvárások és a valós adottságok közötti azonosságok és eltérések.

3. *Felsőoktatási intézményekhez való viszony*: Kapcsolatrendszer felsőfokú intézményekkel (milyen intézményekkel és milyen tartalommal), elvárások a felsőoktatási intézmények képzési tevékenységével kapcsolatban. A magyar felsőoktatási intézmények képzési tevékenységének erősségei és gyengeségei, az úgynevezett SWOT-analízis, valamint tapasztalatok a bolognai képzési struktúrával kapcsolatban. (Horváth, T. 2007.)

4. *A Nyíregyházi Főiskola megítélése*: A főiskolával való együttműködés jelenlegi formája, tartalma, a főiskolán végzett munkavállalókkal kapcsolatos tapasztalatok; erősségek, gyengeségek, hiányosságok. A képzésfejlesztési igények (alap- és továbbképzésekben), képzésfejlesztési javaslatok, a főiskolával való távlati együttműködés formája, lehetséges tartalma az együttműködés során.

Az interjúk elemzése során a Nyíregyházi Főiskola kapcsolatát az adott szervezettel (állami, önkormányzati, egyházi vagy magánszektor) narratív, leíró jellegű elemzésben mutatjuk be.

3. A megkérdezett szervezeti egységek vezetőivel készített interjúk elemzése

1. A *Vízügyi Felügyelőségnél* foglalkoztatott diplomások aránya 80%, ami jelen esetben 57 főt jelent. A munkaerő-toborzás és -kiválasztás stratégiája a következő szempontokat tartalmazza: a munkavállalóval szemben állított elvárások megfogalmazásakor humánus magatartást képvisel a Felügyelőség; minden esetben meghatározott szakterületre keresnek szakembereket, ezért figyelembe veszik a végzettséget, ugyanakkor vizsgálat alá kerül a jelölt személyisége is, valamint terhelhetőségének mértéke és az elvégzendő munka jellegével kapcsolatos munkabírása is. A próbaidő fél év, ebben az időkeretben bármelyik fél „meggondolhatja magát”. A Vízügyi Felügyelőség a Nyíregyházi Főiskoláról szokott fogadni hallgatókat, illetve több a szervezetenél dolgozó kolléga tart előadást a főiskolán.

A bolognai képzéssel kapcsolatban a következő határozott vélemény hangzott el:

„Nyári gyakorlatosokkal találkoztunk, ami nem volt pozitív élmény, hiszen azt láttuk, hogy már a BsC képzésnél megkapják azokat az ismereteket, amelyek korábban a teljes, 4 éves képzésben benne voltak. Utána a mesterképzésnél nem látjuk azokat a dolgokat, amivel többet érne az a tudás.”

A Nyíregyházi Főiskolán végzett munkavállalókkal meg van elégedve:

„A Nyíregyházi Főiskolán végzett munkatársaink sikeresen be tudtak illeszkedni a Felügyelőség szervezetébe [...]”

Ugyanakkor megemlítette azt is, ha valakinek voltak „hiányosságai”, vagy éppen szeretett volna elmélyülni egy adott szakterület rejtelmeiben, akkor lehetőséget biztosítottak részére szakmai továbbképzéseken való részvételre. Hozzá kell tennünk azonban, hogy a Felügyelőség fent említett kollégái még nem a bolognai rendszerben megvalósuló képzésekben szereztek diplomáikat.

2. A *Móricz Zsigmond Általános Iskola* vezetőjének válasza alapján elmondható, hogy az intézmény igazgatója felsőfokú végzettséggel rendelkező személy, aki széles látókörrel rendelke-

zik a roma és hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatban is, és felismeri az esélyegyenlőség problémáit. Megfelelően választja ki a pedagógus állásokra jelentkezők közül a legjobbakat, akiktől nemcsak a felsőfokú végzettséget várja el, hanem egyéb szociális-kommunikációs képességeket is: „Jó kommunikációs készségekkel, problémamegoldó gondolkodással, hatékony konfliktuskezeléssel is kell rendelkeznie a tanárjelöltnek, mert nap, mint nap adódhat olyan feladat, amit a pedagógusnak aktuálisan kell kezelni és megoldani.”

Nemcsak a szakértelmet, a kognitív tudást, hanem a pedagógiai szakmában, nevelésben való jártasságot is elvárja az igazgató. Ennek alapján elmondható, hogy hatékony munkára való együttműködésre törekszik.

Mivel nem régóta tölti be ezt a posztot ebben az iskolában, így nem tud tapasztalatokról beszélni. Vidéki iskolában viszont több negatív hatás érte: „Ahol eddig én dolgoztam, egy vidéki kis általános iskola volt. Abban a közegben a jelentkezők sajnos nagyon sok esetben nem tudták teljesíteni az elvárásokat.”

Ez a mondat utal arra, hogy milyen képességekre és készségekre kell még odafigyelni egy-egy állásra jelentkező pedagógusnál. Igazgatóként ismeri az iskolában felmerülő problémákat (mivel más iskolában már szerzett tapasztalatot) mind gazdasági, mind oktatási szempontból. Tisztában van a pedagógusképzés gyengeségeivel is, ami ellen igyekszik tenni.

Pontosan látja a gyakorlati képzésben felmerülő problémákat, illetve a vidéki város és a nagyváros közti különbségeket is. Tapasztalatai révén rámutat a várható tendenciákra is: „De lassan el lehet mondani, hogy a nagyvárosokban is egyre több iskolában található nehezen nevelhető gyerekek, problémásnak nevezett gyermekek.”

Beszédstílusát tekintve választékosan fogalmaz, kiemelten figyel a sértő és bántó szavak elkerülésére, ugyanakkor megfelelően értékeli, bírál is. Válaszaiban megfogalmazza véleményét, esetleg negatív kritikát is, illetve javaslatokat is tesz, a jövőre vonatkozóan.

Ismeri azokat a családi és szociális körülményeket, amelyek befolyásolják a gyerekek fejlődését, így pontosan tudja, milyen pedagógusokra van szükség az iskolákban (*Horváth 2007.*). A Móróc Zsigmond Általános Iskola a Nyíregyházi Főiskolával épített ki szorosabb kapcsolatot: „A Nyíregyházi Főiskolával, a Vécsey Károly Intézményünk kapcsán szorosabb kapcsolat alakult ki. Gyakorlóhelyként engedélyeztette a Főiskola.” Pedagógus-továbbképzés kapcsán a Nyíregyházi Főiskola felajánlotta szakmai segítségét. A Benczúr Iskola bezárása miatt is segítséget kellett kérni a Nyíregyházi Főiskolától, amit meg is kaptak. Sajnos a gyerekek átkerülése igen sok problémát okozott. „Tulajdonképpen az átkerülésük nagyon gyors folyamat volt.” Nem volt idő a gyerekeknek a beilleszkedésre, sem a gyerekek fogadásának megfelelő előkészítésére. A főiskola ezen a területen minden segítséget megadott az iskolának, amit csak lehetett.

Összességében pozitívan értékeli a Nyíregyházi Főiskolát és az ott végzett hallgatókat: „Szakmailag, elméletileg felkészült szakemberek kerülnek ki.” Tapasztalatai a Nyíregyházi Főiskolán és elődjén, a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán végzett pedagógusokkal kapcsolatosan vannak. Olyan kollégával kapcsolatosan nincs tapasztalata, aki a bolognai képzésben indult volna és úgy került volna az iskolába.

Minden ott dolgozó pedagógus még a régi rendszerben végzett, viszont a mesterképzés kapcsán már megismerték az új rendszer működését, amit szintén pozitívan értékelték. Megfelelőnek tartja az oktatás színvonalát a főiskolán, és alkalmazták is az itt végzett hallgatókat. Úgy véli, hogy a „Nyíregyházi Főiskolán minden olyan ismeretanyagot, szakmai tudást meg-

kapnak a hallgatók, amelyre szükségük van tanári pályafutásuk sikerességéhez. Teljes mértékben pozitív kapcsolatot ápol a két intézmény.” Hiányosságot csak a gyakorlati képzés területén talál. Gyengesége az iskolának, pontosabban a képzésnek csak ezen a területén van, mivel nem tudják modellezni a gyakorló iskolákban a problémás helyzeteket.

A főiskolával kapcsolatos együttműködés egyelőre még a továbbképzés és akkreditáció területén biztos, más tartalommal jelenleg még körvonalazódó kapcsolatok vannak.

A Móricz Zsigmond Általános Iskola is alkalmaz a Nyíregyházi Főiskolán végzett hallgatókat. Az igazgató úr az elhelyezkedési esélyeiket is jónak látja. Jól képzett, felkészült munkavállalónak tartja a végzett hallgatóinkat, akiknek szakmai felkészültségével elégedett.

Az állásra való jelentkezés pályáztatás útján történik: „Pályázatot írnak ki, s a jelentkezők közül, aki a legalkalmasabb, az kerül felvételre.” Vannak olyan esetek is, amikor a pályázati kiírást figyelmen kívül kell hagyni, ez tanév közben fordulhat elő, amikor megüresedik egy állás és gyorsan kell pótolni a hiányzó pedagógust: „Ha nem sikerül a tagintézmények között az átcsoportosítás, akkor az ismeretségi körben próbálunk gyorsan érdeklődni, hogy ki az, akivel be tudjuk tölteni a felszabadult álláshelyet.”

A pedagógus állásra jelentkezőkkel szemben viszont magas elvárások vannak: elengedhetetlen a diploma, emellett a jó kommunikációs készség, a konfliktuskezelési, illetve a jó stressztűrő képesség is. „Természetesen, ha egynél több a jelentkező, az csak előnyt jelent.” Fontos, hogy az álláshirdetésekre jelentkező pedagógusok gyakorlati tapasztalatokkal is rendelkezzenek a hátrányos helyzetű és roma gyerekekkel kapcsolatosan, mivel egyre több olyan iskola van, ahol magasabb létszámban vannak jelen úgynevezett problémás gyerekek, akik több türelmet és fokozott odafigyelést igényelnek. A felvett pályakezdő pedagógusok helytállnak normál körülmények között és alapvetően elégedettek a munkájukkal. Továbbképzésre és átképzésre is ösztönözhetőek és szorgalmas munkavállalók.

A főiskolások foglalkoztatásával kapcsolatosan azonban problémák is felmerülnek: „Más az elmélet és más a gyakorlati megtapasztalás.” Ezzel a mondatával világít rá az igazgató a gyakorlati tapasztalat hiányának problémájára. Ha a főiskolán végzett hallgatók kikerülnek egy vidéki kisvárosba tanítani, már nem biztos, hogy helyt tudnak állni. Más az osztályok összetétele, más a hangulat is. Több problémás gyerekekkel, halmozottan hátrányos diákkal találkozhatnak, akiket nem tudnak kezelni. Sajnos többen nem voltak képesek megküzdeni ezzel a problémával: „Már az nehézsége volt a tanárjelöltnek, hogy roma gyerekeket kellett nagyobb számban tanítania, nevelnie, oktatnia.”

A fő gondot tehát az jelenti, hogy a végzett hallgatók nem rendelkeznek megfelelő gyakorlattal ahhoz, hogy meg tudják oldani a mindennapi problémákat, illetve nem tudták elfogadni azokat a gyerekeket, akik oda jártak. A gyakorlóiskolákban nem modellezhető az a változó összetételű csoport, ami a mindennapi életben előfordul, a pedagógusok ezeket a helyzeteket gyakran nem tudják kezelni. Ilyenkor ez súlyos következményekkel járhat, esetleg agresszióban csúcsozhat ki, amelyre sajnos volt is már példa.

Megoldásként az intézményvezető azt tartja legfontosabbnak, hogy „[...] olyan összetételű csoportokkal találkozhatnak a hallgatók, ahol bizony az elméleti tudást a gyakorlatban is kamatoztathatják.” Felmerült az is, hogy a pedagógusok a gyakorlati képzés során ismerkedjenek meg jobban a roma, illetve a hátrányos helyzetben élő gyerekekkel is, így szélesebb látókörrel rendelkezve, „könnyebben kezelnék a konfliktusos helyzeteket, meg tudnák olda-

ni a mindennapi problémákat, és megtanulnák vezetni azokat a gyerekeket is, akikkel több probléma van. Ezekből a típusú gyakorlati órákból lenne szükség többre.” Úgy gondolja, ha a végzett diákok megkapják a hiányzó ismeretanyagot, akkor nem lesz problémájuk, bármelyik kisvárosba, bármilyen összetételű osztályba kerülnek is tanítani.

3. Az ügyvezető-igazgató elmondása szerint fő szempontjuk a *Bozsik József Labdarúgó Akadémia*n, hogy lehetőleg helyi kötődésű szakembereket alkalmazzanak az edzői stábben, persze a megfelelő képezések birtokában. A Nyíregyházi Főiskolával kötött megállapodás is jól mutatja ezt az elhatározást. Ezzel is hatékonyabbnak tudnak lenni gazdaságilag, hogy nem másik megyéből vagy az ország más pontjáról hívnak edzőket a játékosoknak, hanem a lehető legjobb tudást szeretnék átadni a helyi trénereknek, akik frissen kerülnek ki a nyíregyházi intézményből. Leginkább rájuk támaszkodnak, más felsőoktatási intézményekkel is tartják a kapcsolatot, de azért a helyi főiskola elsőbbséget élvez.

Igyekeznek minél több gyakorlati oktatást nyújtani a hallgatóknak, mert az elméletivel nem lehet elsajátítani azokat a „[...] pedagógiai eszközöket, technikákat, amelyekre ténylegesen szükség lenne egy edzés levezetéséhez”. Ehhez kapcsolódóan idézek a szövegből, ami az ügyvezető igazgató saját élménye volt: „Az elméleti oktatásunk kellőképpen magas szinten volt, de ha kikerültünk a gyakorlati életbe, az mindenkinek problémát jelentett, tehát mindenkinek a saját bőrén kell megtapasztalnia a pedagógiai módszerek alkalmazásával, hogyan kell felépíteni egy órát.” Erre fektetnek nagy hangsúlyt, hogy ezt az űrt betöltsék és ezen javítsanak.

A hallgatók is sokkal jobban igénylik a gyakorlati oktatást, mert akkor tényleg olyan helyzetbe kerülnek, amit a későbbiekben fel tudnak használni. A régi kollégákat kéri fel, hogy az újaknak tanítsák meg az edző szakma fortélyait, ezzel is erősítik a hazai kötődést, és még anyagilag is jól járnak.

Az igazgató rávilágít olyan problémákra, amelyeket sokan felhoztak már előtte, nevezetesen azt, hogy túl sok a diplomás, és kevés a szakember. Ezen is változtatnának, hogy a hallgatók ne elégedjenek meg csak a diplomával, hanem menjenek tovább, képezzék magukat, amennyire csak tudják: „Most azt mondjuk, szerezz diplomát, de ne elégedj meg ezzel, az életfogytig tartó tanulás folyamatát kell magadévá tenni, mert másképp nem fogsz boldogulni.”

Zárásként pedig a további sikeres együttműködésről beszélt az ügyvezető. Nagyban gondolkodnak az edzőképzés terén, és ebben a főiskola partnerként segítséget nyújt: „Nekünk eltökélt szándékunk a főiskolával együtt a sport- és edzőképzésben partnereknek lenni.”

4. A következőkben egyházi fenntartású, komplex oktatási-nevelési intézményt mutatunk be. A bolognai rendszer bevezetéséről, annak működéséről nincs jó véleménnyel a *Szent Imre Katolikus Gimnázium, Általános Iskola, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola* vezetője. Már a kezdetektől szerette volna ezt inkább kikerülni, de mára szerinte egyértelmű, hogy mennyire nem jó ez a rendszer, mivel rengeteg bizonytalanságot szül, ami fokozottan igaz a természettudományi szakokon hallgatókra. „Egyes karok, egyes egyetemek nagyon magas szintű képzést biztosítanak, illetve meg is követelik a felkészültséget, addig egyes intézmények, egyes karok csekély vagy rosszul felkészült diákokat vesznek fel, és hát a képzéseikben sem föltétlenül jeleskednek.”

Az intézmény a Nyíregyházi Főiskolával is szoros kapcsolatot ápol, minden évben ellátogatnak az iskola tanulói a főiskola C épületébe, ahol molekuláris biológiai kísérletek folynak. Ezt a tanulók szeretnék rendszeresebbé tenni, amire sajnos nincs elég kapacitás, fogadóképesség a főiskola részéről. De ez nagyon jó az érdeklődés felkeltésére.

A pályaválasztási délutánokon rendszeres segítséget biztosít a főiskola tanulmányi osztálya, ami nagy támogatás a továbbtanulóknak, hiszen a felvételi lapok kitöltésénél útmutató, amit mondanak, illetve konkrétan osztályonkénti segítséget is nyújtanak.

A munkavállalókat tekintve jó tapasztalatai vannak a főiskolán végzett hallgatókkal az igazgatóknak. Ezt azonban több síkon kell nézni, hiszen megfelelő az a szűrőrendszer, amivel megrostálják az ide jelentkezőket, így a főiskola „néhány gyöngyszemet halászott ki”, ahogy az igazgató is fogalmazott.

Ennek a kérdésnek a másik oldala az egyetemek és a főiskolák közötti színvonal közötti különbség: „Már említettem, hogy az egyetemek szerencsésebb helyzetben vannak. Hiszen általában a jobb képességű tanulók fognak oda jelentkezni. De nem érdemes általánosítani, hiszen lehetnek kivételek.”

A munkára való alkalmasság tekintetében teljesen elégedett az igazgató a főiskola régebbi hallgatóival, ráadásul a „módszertani megalapozottságuk példának állítható az egyetemen végzetek elé”.

Az igazgató összességű értékelése a következő: „Összességében elmondható, hogy a Nyíregyházi Főiskolának a módszertani képzése nagyon jó. Persze vannak hiányosságok, ami már a hallgatók kiválasztásánál is jelentkezik. Mivel az egyetemek már a legjobbakat elvitték a palletáról. Sajnos sokszor ezek a különbségek tovább nőnek, s nem egyenlítődnek ki az oktatás folyamán. De összességében a Nyíregyházi Főiskola nagyon jól szerepel, a hallgatói munkabírárs szempontjából, vagy akár tanítási módszertanból is kiemelkednek.”

5. A nyíregyházi *Repülőtér Tréner Kft.* igazgatója szerint a magyar felsőoktatásból hiányzik a gyakorlati képzés, a hallgatók nem jutnak hozzá ehhez a tudáshoz, sokkal inkább csak elméleti síkon „megy az oktatás”. Ezért könnyebb úgy tanulni célirányosan, ha már van munkatapasztalat, és mellé szerezzük meg a kulturális tőkét: „A multinacionális cégek megpróbálják már saját képükre formálni a hallgatókat. Ezeknek a profitra orientált vállalatoknak olyan emberi erőforrásra van szükségük, akikre a munkaerőpiacon ténylegesen szükség van, s akik a megfelelő elméleti és gyakorlati tudás birtokában vannak. Németországban úgy néz ki a helyzet, hogy aki jogi egyetemet végez, annak van egy lépcső, fél évig bíróság, fél évig ügyészség, fél év ügyvédi iroda, tehát belelát tulajdonképpen a törvénykezésbe, az ítélezésbe, az ügyészi munkába és az ügyvédi munkába. Úgy gondolom, ha ezt így komplexen működtetjük, akkor nagyon értékes ismereteket, szemléleteket lehet szerezni, mert teljesen más az ügyvédi munka, teljesen más a bírói munka és teljesen más az ügyészi. Erre az irányra vannak már koncepciók a magyar kamara részéről, de egyelőre ezek csak koncepciók.”

Az igazgató nagyon szívesen látná, ha a közigazgatás területén nyári hónapokban gyakorlati képzéseket kapnának a hallgatók és megszerezhették a kívánt tudást. Elmondása alapján ennek több előnye is lenne: „Meglátják, amit elméletben tanulnak, az hogy néz ki a gyakorlatban, másrésztől az önéletrajzukban is jól mutat, harmadrészt kapcsolatot teremtenek, negyedrészelt eldöntik, hogy ez tényleg érdeklí-e őket vagy sem.”

A szervezet a Nyíregyházi Főiskolán végzett munkavállalót is foglalkoztat: „Van ilyen, igen. Direkt most körbepillantottam, készülve erre a beszélgetésre. Esetleg meg akarjuk őt hallgatni?” Jegyzi meg viccesen az igazgató, aki szívesen behívná az alkalmazottat erre a beszélgetésre. Valószínűleg jó véleménnyel van róla és képzett szakembernek tartja, erre azonban nem kerül sor.

A Nyíregyházi Főiskolán diplomát szerzett hallgatók tudásával, teljesítményével maximálisan elégedett a szervezet vezetője, aki hangsúlyozza: „Nem tudok általánosítani, akik ott végeztek a Nyíregyházi Főiskolán, maximálisan jól dolgoznak, magas színvonalon. Annyit kell tudni, hogy a Nyugellátási Főosztály vezetője is a Nyíregyházi Főiskolán végzett, majd ezt követően jogi egyetemi diplomát szerzett, tehát továbbképezte magát.” Továbbá kiemelte, hogy nem azt nézik, ki hol végzett, hanem kinek milyen a teljesítménye, tudása.

6. Az *OTP Bank Nyrt.* a Nyíregyházi Főiskolával már évtizedek óta szorosan együttműködik, és ezt a jövőben is folytatni kívánja. Ennek a kapcsolatnak a részletei együttműködési megállapodásban vannak rögzítve. Az *OTP Bank Nyrt.* számára a Nyíregyházi Főiskola stratégiai partner, éppen ezért a Nyíregyházi Főiskola területén is található OTP Bankfiókot, OTP Travel Utazási Irodát.

„Szakmai együttműködésünk folyamatos és széles körű” – mondta az igazgató. Az *OTP* a képzésekkel kapcsolatos tanácsaival is segíti a Nyíregyházi Főiskola gazdálkodási szakán folyó szakmai munkát: „A képzésfejlesztés során javasoljuk továbbra is a szakmai közgazdasági, banküzemi ismeretek oktatását, a számviteli elemzési ismeretek, ügyfél-kommunikációs képességek és értékesítési képességek oktatását.”

A jövőbeli együttműködést az *OTP* a szakmai gyakorlatos hallgatók fogadásával és a saját munkatársainak a Nyíregyházi Főiskolán való képzésében látja: „Munkatársainkat szakmacélibírányosan eddig is és ezután is a Nyíregyházi Főiskola Gazdálkodási Karán kívánjuk közgazdászképzésben részesíteni.”

Az *OTP* rendszeresen részt vesz a főiskolai szakmai vitafórumokon és kulturális rendezvényeken is. Szerepet vállal a záróvizsga-bizottságok munkájában is.

4. Összegzés, következtetések

Felgyorsult világunkban a kommunikáció egyre jelentősebb szerepet kap az élet minden területén. Kiemelt fontosságú a vezető szerepet ellátó emberek mindennapjaiban is. Hiánya súlyos problémák forrása lehet, kezdve a kisebb kellemetlenségektől, akár a kommunikálható hiteltelenségéig vagy a megszegyenüléséig (*Véres-Nagy 2010*).

Ebben a tanulmányban hat szervezet vezetője mondta el véleményét a felsőoktatás jelenlegi helyzetéről, a bolognai rendszer működéséről, cégének, szervezetének a Nyíregyházi Főiskolával való kapcsolatáról, együttműködésük jellemző sajátosságairól.

Nehéz helyzetben volt az elemző, hiszen míg az első részben, a cég bemutatásánál még egyértelműen értékelhető információk hangzottak el, addig a humán erő-fejlesztés programját többnyire üzleti titoknak minősítették az igazgatók csakúgy, mint a piacon elfoglalt helyzetüket. S ezt követően, amikor a főiskolával való kapcsolatról esett szó, közhelyek és az udvarias, úgynevezett mindenki előtt „vállalható, hivatalos vélemények” hangzottak el.

De mindezek ellenére nézzük meg a konkrétumokat az elemzést követően!

1. A bolognai rendszerről hiteles ismerete azoknak az igazgatóknak volt, akik már korábban is vezettek iskolát, e rendszer bevezetése előtt. Az általános iskolai direktorok szívesen alkalmazzák a Nyíregyházi Főiskola volt hallgatóit, kiemelik a tantárgy-pedagógiai, módszertani tudásuk korszerűségét, de hiányolják a második tanári szakot. Emiatt nehezebb a végzeteket alkalmazni, mint a korábbi 4 éves, kétszakos képzési rendszerben. (Nyilvánvaló, hogy a kötelező óraszám rendszere, a kétszakos pedagógust piackepesebbé teszi, tenné...)

2. A középiskolák igazgatói sem tartják szerencsésnek a bolognai rendszert, mert ugyan az elméleti felkészítés magas szintű, akár a Nyíregyházi Főiskolán is, de a hallgatók gyakorlati tudása, különösen a halmozottan hátrányos tanulóakra vonatkozóan, hiányos. Az igazgatók többsége még nem ismeri a család- és gyermekvédelmi mestertanári képzés adta lehetőségeket.

A versenyszférában, a légi repülő szak vonatkozásában, a Tréner Kft. vezetője szintén a gyakorlati órák számát kevesellte, szerinte túl sok „a töltelék, elméleti” tantárgy a bolognai rendszerben a korábbihoz képest.

3. Mind a közép-, mind az általános iskolák igazgatói azt tapasztalják, hogy a tanárjelöltek, akik gyakorlóiskolában készültek a pályára, nem képesek asszertív módon kommunikálni a magatartásproblémás, szociális készségeik vonatkozásában hátrányos helyzetben lévő tanulókkal. A direktorok szerint a gyakorlóiskola egy steril laboratórium, ahol a középosztály és az értelmiség gyermekei tanulnak, s a körükben alkalmazott pedagógiai módszerek – elsősorban a motiváció és a magatartási problémák kezelésében – nem alkalmasak például a roma származású diákok körében. Azt is állítják, hogy pedagógiai pályafutásuk alatt többször előfordult, hogy a frissen diplomát szerzett kolléga azért lett pályaelhagyó, mert nem volt képes kezelni a hátrányos helyzetű tanulók magatartásának megnyilvánulásait. Az ő javaslatuk az, hogy ne csak gyakorlóiskolában tanítsanak a tanárjelöltek, hanem „agresszív, magatartási problémás vagy roma származású tanulók alkotta iskolai osztályokban is teljesítsenek tanítási gyakorlatot!”

4. Az általános iskolai igazgatók viszont kiemelik a roma és hátrányos helyzetű tanulókkal való sikeres tanítói és andragógiai gyakorlatokat, amelyek nagy megelégedettséget jelentenek a tantestületben és a szülők körében is.

Az andragógus és tanító szakos hallgatók terepgyakorlatra eljutnak olyan iskolába, ahol hátrányos helyzetű gyermekekkel, illetve fiatalokkal, családokkal találkozhatnak, gyakorlataikat körükben töltik.

5. Szívesebben alkalmazzák az egyetemek nappali tagozaton végzett hallgatóit a középiskolai igazgatók, mint a Nyíregyházi Főiskola hallgatóit, mert azt gondolják, hogy magasabb pontszámmal kerültek oda a hallgatók, s ez az előny nem csökken a képzés végére sem. S nem tekinthetünk el attól a tényről sem, hogy középiskolában egyetemi végzettséggel rendelkezők oktathatnak.

6. A szervezetek (főleg, ahol alkalmazottak s köztisztviselők a munkavállalók) vezetői szívesen küldik a saját kollégáikat a főiskolán lévő mesterszakokra, az MA-s, MsC-s képzéseket hatékonyak, magas szintűnek tartják, közkedveltséggel bírónak a régióban.

Ezt az álláspontot az is erősítheti meglátásunk szerint, hogy a mesterképzésben oktatnak, vagy vizsgáztatnak külsősként a cégek vezetői is (OTP).

7. A közszféra szívesen alkalmazza a Nyíregyházi Főiskola hallgatóit, s tenné azt magasabb számban is, ha lenne hozzá elegendő forrása. Elfogadott s szinte általánossá váló gyakorlat a rendőrségnél, tűzoltóságnál, földhivatalnál, polgármesteri hivatalnál, agrárkamara, bankok,

biztosítók, megyei könyvtár, művelődési központ esetében és az adóhivatalnál stb. a belső mobilitás rendszerének működtetése. Dolgozóikat levelező vagy esti tagozaton tanítatják tovább a főiskolán, mert ez a leggazdaságosabb megoldás, s ezen szervezetek vezetői nagyon gyakran a képzésekbe bevont óraadó tanárok is egyben. Az intézmények és a szervezetek között együttműködési megállapodások kötettek, ami alapján mellérendelt, asszertív kommunikációs kapcsolat működik a képzőhely és a szervezetek között.

8. A versenyszféra is szívesen alkalmazza a főiskolán végzetteket, különösen a PR-, kommunikációs, HR-es munkakörökben. A közgazdászok, mérnökök, andragógusok, kommunikáció szakosok elhelyezkedési esélyei jók, még úgyis, ha más beosztásban ugyan, de a diplomához kötődő ismereteket felhasználva alkalmazzák őket.

9. Az egyéni vállalkozások létrejötte, gondolunk itt a kis- és közepes vállalkozásokra, sok esetben annak köszönhető, hogy a vállalkozás létrehozójának van főiskolai (BA, BsC) végzettsége. Például így működik többek között a repülő vállalkozás, művészeti, vendéglátással, turizmussal, agráriummal, állattenyésztéssel vagy kultúrával összefüggő magángazdálkodás.

10. A gazdasági válság hatása miatt akár a versenyszférára, akár a közszférára gondolunk, egyre kevesebb főállású alkalmazottat foglalkoztatnak a munkaadók. Éppen emiatt nagyon fontos kiemelni, hogy a szervezetek vezetői felajánlották, szívesen alkalmaznának önkénteseket vagy ösztöndíjasokat a Nyíregyházi Főiskola hallgatói közül. Ezt azért tennék meg, hogy a pálya iránt motivált hallgatóinknak gyakorlati lehetőséget adjanak, illetve a saját maguk utánpótlását így oldanák meg.

Elmondhatjuk tehát, hogy a Nyíregyházi Főiskola végzett hallgatói valódi értéket jelentenek mind a versenyszférában, mind a közszférában. Sőt, olyan területen is képeztünk szakembereket a főiskola öt karán, amelyek egyedülállóak az egész országban, gondoljunk az ügyviteli, művészeti, vagy légi repülő szakokra. A többi szakunkon végzett hallgatóink pedig a térségben, a régióban ahhoz járulnak hozzá, hogy ne emelkedjék az amúgy is nagy problémát jelentő munkanélküliség s az inaktívák száma.

Felhasznált szakirodalom

- Horváth, T. (2007): Pályakezddés előtt: Kapunyitási pánik a felsőoktatásban. In: Vajda, E. (szerk.): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejldése a 21. század kezdetén Magyarországon*. Budapest, FETA.
- Kiss János (1995): *Egy segítő foglalkozás első hazai képviselőinek pályaképe...* Doktori értekezés. Debrecen, KLTE.
- Kiss István (2009): *ELTE BTK, PHD tézisek*.
- Nagy Edit (2007): *Egy segítő foglalkozás pályaképeének vizsgálata, a kiegészítő szempontjából*. Doktori értekezés. Debrecen, DE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Super, D.E. (1984): Önmegvalósítás munkában és szabadidőben. In: Ritoókné–Gillemonné (szerk.): *Pályalélektan szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.
- Veres Edit – Nagy Edit (2010): *Pályakövetés vizsgálata a Nyíregyházi Főiskolai hallgatók körében*. TÁMOP, kompetenciakutatás.
- ww.tka.hu/docs/palyazatok/dpr_kutatas.pdf) letöltés ideje: 2016. szeptember 5.

Takács Zsuzsanna Mária¹

„...ideálunk nem fonnyadt, dércsípte őszi rózsza...”

Valláserkölcsi nevelés a pécsi tanítónőképzőben

Bevezetés

A 19. század elejétől létrejövő tanító-, majd a század második felétől megalakuló tanítónőképző intézetek legnagyobb arányban a keresztény ideológián alapuló nevelés normáit fektették le és várták el azok továbbadását növendékeiktől, így ezen előírások a kezdetektől jelen vannak a képzők alapító okirataiban, rendtartásokban, szabályzatokban, amelyeket a legtöbb esetben maguk az alapítók vagy az intézmények igazgatói fogalmaztak meg. A tanítók erkölcsi nevelése és ezáltal a keresztény értékrend kialakítása alapvető jelentőséggel bírt nemcsak a magyar tanítóképzés létrejöttékor, hanem a pedagógia történetét tekintve az ókortól kezdődően jelen van az a gondolat, amely a nevelést az értékek átadásának szempontjából tekinti fontosnak.

1. A tanító- és tanítónőképzők erkölcsi nevelése

„A tanító – írja a 21. század elején Pálinkás József – nem csupán a közösségi munkamegosztás rendjében kialakult foglalkozások egyikének képviselője, hanem a közösség erkölcsi rendjének központi alakja, kultúrájának közvetítője [...] a tanító személyes tudása és erkölcsi integritása megkérdőjelezhetetlen volt, csakúgy, mint az a társadalmi elvárás, hogy tudását és erkölcsi elveit közvetítse” (*Pálinkás 2004: 10*). A nép-, majd elemi iskolai tanítók képzése azért is fontos, mivel főleg a dualizmus korától kezdődően a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium elvárta a tanulók vallásos és hazafias nevelését, amelynek ebből adódóan természetesen a tanító/nők képzése során is igyekeztek érvényt szerezni (*Donáth 2008: 3*). „Igaz nevelői hatása – írta Frank Antal 1925-ben a Néptanítók Lapjában – csak személyes pedagógiai világunknak van. [...] a helyes világnézet az értékek és tények egységes kapcsolatát jelenti, hasonlóképpen eme világnézetet formáló cselekvéseink is kétoldalról: nevezetesen az értékek és tények oldaláról kutathatók” (*Frank 1925: 14–15*).

A legáltalánosabb definíció szerint „az érték mindaz, ami az egyén és/vagy közössége számára fontos” (*Pálvölgyi 2004: 83*), Szabó László Tamás pedig a következő gondolatokat fogalmazta meg: „...az emberi társadalmak nem nélkülözhetik azt a valamit, ami eligazodásul,

¹ TAKÁCS ZSUZSANNA MÁRIA történész 2015-ben szerezte doktori fokozatát a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában Oktatástörténet programon. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszékének adjunktusa. Fő kutatási területe a 19–20. századi magyar tanító- és tanítónőképzés, valamint tanítók/tanítónők életpályájának vizsgálata naplók, emlékiratok alapján a társadalomtörténet, életmódtörténet területének kutatásaihoz illeszkedve.

tájékozódásul szolgál számukra. Ez a valami az érték(rend), ami több mint egyszerű szabálygyűjtemény a mindennapok számára [...] Tartozzék az érték a transzcendencia vagy a szekularitás világához, a társadalomba szervezett ember számára nélkülözhetetlen” (Szabó 2001: 461)² A normatív (preskriptív vagy előíró) pedagógia a pedagógiai gyakorlat követendő szabályainak, normáinak meghatározását tűzte ki céljául, és ebben az értelemben a normativitás azt jelenti, hogy a nevelés valamilyen hirdetett és vállalt értékrend előírásai szerint történik, és ennek alapján fogalmazhatjuk meg a keresztény, marxista és liberális neveléshez kapcsolódó normaállító elméleteket (Zrinszky 2000: 303). Kornis Gyula 1913-ban írt művében olvashatjuk, hogy a pedagógia a világnézet közvetítésének tudománya, a világnézet pedig attól függ, mit tartunk értékesnek (Kornis, 1913: 4). Az érték közvetítés különböző mechanizmusai főleg a centralizált társadalmakban, így a vizsgált időszakban Magyarországon is, fokozott politikai kontrollnak vannak kitéve és magukban hordozzák az intézményes szocializáció terén a politikai meghatározottság jegyeit, az értékproblémák pedig nagymértékben ki vannak téve az átpolitizálódás veszélyének (Szabó 2000: 21). Az iskolai érték közvetítés, az intézményi szocializáció központi szereplői a pedagógusok, elsősorban a tanítók, akik a társadalom széles rétegeihez juttatták el a vezető politikai nézeteket, az állam és az egyházak által kialakított és kívánatosnak tartott alapvető értékrendet. Donáth Péter (2008) megfogalmazásában a kultúrák közvetítés egyetlen olyan intézménye, amely szinte minden állampolgárhoz eljutott az elemi népiskola, később általános iskola volt, és „főszereplője” a jövő nemzedékek nevelője, „programozója” a tanító. A tanítók képzésének színtere a tanítóképző, ahol „programozzák a programozókat”, így a tanítóképzők fejlődése, az ott végbemenő változások a többi oktatási intézményhez képest szorosabban követik a különböző rendszer- és ideológiaváltásokat és azokat sokkal erőteljesebben jelenítik meg. A szocializációs folyamatokban a pedagógusok szerepe és személyiségük modellértéke ebből adódóan a politikai szocializáció egyik kulcskérdése Szabó Ildikó szerint, mivel ahogy írja, a gyermek szemében a felnőtt- és a hivatalos társadalom elvárásai, szabályai az ő személyükhöz kötöten jelennek meg, ezért politikai tétje van annak, hogy milyen értékek sajátíthatódnak el az iskolai szocializáció folyamatában (Szabó 2000: 36, 69).

A tanítók erkölcsi nevelése során a keresztény értékrend kialakítása kiemelkedő jelentőséggel bírt nemcsak a magyar tanítóképzés létrejöttékor, hiszen elsősorban katolikus képzőintézmények alakultak a 19. század első felében, hanem a pedagógia történetét tekintve az ókortól kezdődően jelen van az a gondolat, amely a nevelést az értékek átadása, majd később azok gyakorlati alkalmazása – értékítélet, értékválasztás – tekintetében kulcsfontosságúnak tekinti. „Az ókortól máig – olvashatjuk Zrinszky László írásában – élénk viták tárgyát alkotó filozófiai és teológiai értékfelfogások mellé a 19–20. században felsorakozó pszichológiai és szociológiai elméletek magában az emberben (értékalkotó és értéktulajdonító tevékenységében) látják az értékek alapját.” Walter Trögerre hivatkozva fejt ki, hogy „nevelési célként a pedagógia általában valamely normát jelöl ki, mégpedig olyat, melyet egy normaadó tekintély legitimál [...] E norma célként kettősen funkcionál: meghatározza a nevelői személyiség diszpozíciórendszerének kell-állapotát, előírja a nevelőnek, hogy milyen eszmény felé igyekezzen közelíteni az

² Az érték fogalmáról, valamint a nevelésben betöltött funkciójáról ld. bővebben Mester és tanítvány c. folyóirat Erkölcs c. száma (2004. január. 1. sz.); Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Bp.

educandust” (Zrinszky 2000: 304)³ Az értékek kialakulása szociális folyamat része, amely során az emberek beilleszkednek a társadalmi környezet normarendszerébe, és mivel az értékek rendszerszerűek, ez vonatkozik a személyes, a társadalmi és a közösségi értékekre is, valamint az emberek ezáltal a társadalmi értékek egyéni elfogadása, a személyes értékek kialakítása és érvényesítése során, az egyén csoporthoz, a társadalom közösségéhez tartozását rögzítő, kifejező érzelmi, értelmi folyamat részesei (Visnyik 2007:8). Az értékek elsajátítása és továbbadása ebből adódóan a tanítók alapvető feladatai közé tartozott.

2. Tanítónőképző intézet Pécsen

A Notre Dame, vagyis a Miasszonyunk Női Kanonokrendet, melyet az Ágostonos Kanonisszák rendjének is neveznek, latinul a Congregatio a Domina Nostra Canonissarum Regularium Ordinis Sancti Augustini 1597-ben hozta létre Fourier Szent Péter a franciaországi Matincourt-ban Boldog Alice Le Clerc segítségével, aki a rend első főnöknője lett (Szentkirályi 1908). Az ő tevékenysége révén alakult ki a rend tagjainak életvitele, mivel tanulmányozta a párizsi orsolyita rendházat, hogyan egyeztethető össze a szerzetesnők szigorú, önmegtartóztató élete és a tanítónői feladatok. A Miasszonyunk Női Kanonokrend nagyon gyorsan terjeszkedett Európában, az 1732-ben Regensburgban alapított zárda volt a nyolcvanadik intézetük, mely az első magyarországi rendház anyaháza is lett (Szentkirályi 1908). Pécsen 1851-ben Scitovszky János püspök, a későbbi esztergomi érsek hívására telepedtek meg és alapítottak a zárda mellett leányiskolát az Ágostonos Kanonisszák, akik az elkövetkező évtizedekben Pécs egyik legjelentősebb oktatási intézményrendszerét hozták létre. Ebben az időben nem volt a megyében megfelelő leánynevelő intézet, és Scitovszky sokáig tanulmányozta az alapítást megelőzően a rend pozsonyi szervezetét és intézményeit, aminek a folyamánként hosszas tárgyalásokat követően az ottani zárda tíz apáca és két világi nővér mellett két újoncot és két jelöltet küldött Pécsre a zárda megalapítására (Takács 2014). A tanítónőképző intézet létrehozásának gondolata 1895-ben merült fel, mivel „szakképzett, vizsgázott tanerőkkel a zárda gazdagon el van látva, kik a magyar nyelvet írásban és szóban teljesen bírják, hogy a tanítóképző-intézethez szükséges gyakorló-iskola a négy osztályú külső- és a hat osztályú belső iskolában rendelkezésre áll, valamint iskolai és szakkönyvtár szintén készen van” (Szentkirályi 1908: 138). A tanítónőképző tervezete az egyházmegyei tanfelügyelőhöz, Hanny Gábor kanonokhoz került, aki összehasonlítás alapján a kalocsai rendház tanítónőképző intézetének terveit vette, és mindent alaposan megvizsgálva arra az eredményre jutott, hogy az intézet alkalmas már az 1895–1896-os tanévben a tanítónőképző megnyitására, így ez év szeptemberében 24 rendes és 5 magántanulóval megindult a képzés. Dulánszky Nándor, majd Hetey Sámuel pécsi püspökök is nagy gondot fordítottak az iskola és a tanítónőképző működésére,

³ Tanulmányunknak nem célja a neveléshez kapcsolódó különböző filozófiai irányzatok, valamint a 19. század végének, a 20. század elejének magyar gondolkodói munkásságának bemutatása – például Lubrich Ágost, Fináczy Ernő, Karácsony Sándor és Weszely Ödön a témához kapcsolódó írásainak és gondolatainak ismertetése –, viszont elengedhetetlen a korszakhoz fűződő pedagógiai elméletek említése.

valamint azt megelőzően is a zárdában oktató apácák képzésére, melyről a Pécsi Püspöki Tanítóképző-Intézet gondoskodott (Takács 2014, Takács 2017).

A tanítónőképző intézet alapvető célkitűzései között fogalmazta meg, hogy „növédekéit erkölcsös magaviseletre, őszinte, mély vallásosságra, szerény modorra, s igazi műveltségre nevelje, hogy azok társadalmi állásuknak mindig jobban megfeleljenek s hogy különösen a munkásság, szelídség erényével bírjanak a növédekéek” (Szentkirályi 1908: 154). Az intézményben tanuló fiatal lányok életét nemcsak a tanév időtartama alatt kötötték szigorú fegyelmi szabályok, hanem szünidőben is kötelesek voltak tartózkodási helyükön az ott élő plébánosnál jelentkezni, hogy „viselkedésük pontosan ellenőrizhető legyen”, és vallásos meggyőződésük elmélyítését szolgálták tanulmányi idejük alatt az intézetben tartott lelkigyakorlatok, vallási témájú színművek előadása és az egyházi ünnepek megtartása különböző előadásokkal kísérve. A hit elmélyítését és a vallás minél nagyobb fokú megélését szolgálta az intézet életében az ún. Mária-kongregáció megalapítása is, ami egy olyan „hitbuzgalmi egyesület” volt, melynek „többnyire világiak, felnőttek és ifjak, férfiak és nők a tagjai, kik a Mária-kultusz intenzívebb művelése által akarják a katolikus vallás erkölcsi életet mindenekelőtt önmagukban, másodsorban környezetükben elő mozdítani” – olvashatjuk Bangha Béla írásában (Bangha 1921: 4).

A rend tanító- és nevelőintézetének programjában foglalták meg, hogy az intézet feladata „nemcsak az ész és kéz, hanem egyszersmind és főképpen a szív vallásos kiképezése”, a vallás alapos elsajátítása és gyakorlása is, és „a növédekkel oly bánásmód, hogy tanításuk egyszersmind keresztény nevelésök is legyen” (Szentkirályi 1908: 229). A Miasszonyunk Női Kanonokrend pécsi iskolakomplexumának internátusai⁴ számára készült szabályzatban olvashatjuk a következőket (Szentkirályi 1908: 235–237):

„A nevelő-intézet feladatának tekinti a reá bízott növédekéekben szent vallásunk iránt tiszteletet és szeretetet gerjeszteni, szívökben az erényt ápolva, jó erkölcsi magaviseletre, társadalmi életüknek megfelelő finom modorra, valamint serény munkásságra és pontos engedelmességre szoktatni. [...] A leánygyermekéek nevelése legnagyobb fontossággal bír napjainkban, nemcsak azért, mert valaha öök lesznek hivatva a családban a keresztény élet szerepét vinni, hanem azért is, mert természetszerűleg kevesebb időt fordítanak a tudományok szakszerű elsajátítására. Miért is a tanítónök kiképeztetésére kiváló gond fordítandó. Képzett és jellemes tanítónök azonban csak azon tanítónöképző intézetékből kerülhetnek ki, melyek nevükhöz méltóan a kath. hit szellemétől áthatva, a szelídebb női erkölcsöt ápolják s a jó példa áldásos behatása alatt az elmét és a szívet egyaránt képezik.”

A tanítónöképzőbe tanulmányaikat folytatni óhajtó lányok egy része nem készült ténylegesen a tanítónői pályára, hanem az iskola után általában férjhez ment és családanyai feladatait helyezte előtérbe, mivel a középréteghez tartozó családok elsősorban nem a munkaerő-

⁴ A rend iskolái számára két internátust tartott fenn: a kisebb internátust az elemi, polgári és felsőbb leányiskola, majd 1915-től a leánygimnázium diákjai számára alakították ki, míg a tanítónöképzőben tanuló lányok számára külön internátust létesítettek.

piacra való kilépés céljából küldték leányaik a képzőkbe, hanem általános műveltséget és az iskola nyújtotta gyakorlati ismereteket szerettek volna adni számukra, melyeket családjuk is hasznosítani tudnak. Ehhez kapcsolódott természetesen vallási-erkölcsi nevelésük is, hiszen nemcsak mint leendő tanítónőkre tekintett rájuk az intézmény, hanem olyan jövőbeni anyákra és feleségekre is, akik a családi nevelés színterén belül gyermekeik erkölcsi, vallási neveléséért is felelősek voltak, ami a leánynevelés tekintetében már az ókortól jelenlévő, alapvető célként jelent meg a lányok oktatása, nevelése kapcsán (Kéri 2015, Pukánszky 2013).

Az iskola és az ott megjelenő értékek vizsgálatával foglalkozó kutatók számára ma is egyértelmű, hogy a felekezeti iskolák pedagógiájában az értékekre, a hozzájuk kapcsolódó értékrendre, abszolútumként tekintenek. A felekezeti iskolákra jellemző nevelésfilozófiát vizsgálva megállapítható, hogy az általuk közvetített nevelési célrendszerben egy fölrendeltnek tekintett forrásból származó értékek állnak (Szabó 2000: 462). „Ez a mi ideálunk. Nem az überweib groteszk alakja, aki piaci zsvajban, kusza érzésekkel, természetellenes harcban támad a nőesség ellen, hanem az a nő, aki az élet minden körülményei között áldás lesz környezetének [...] A mi ideálunk nem fonnyadt, dércsípte őszi rózsza a zörgő avarban: a mi ideálunk üde liliom az élet örök vizei mellett” – olvashatjuk Bitter Illés iskolaigazgató gondolatait a Miaszszonyunk Női Kanonokrend nevelőintézetének értesítőjében (Értesítő 1909: 39). „Határozott célunk – olvashatjuk ugyanezen értesítőben a tanítónőképző vallás-erkölcsi nevelése kapcsán – lelkileg erős női egyéniségeket nevelni, kik a vallási kötelek ismeretét nem mint iskolai emléket viszik ki magukkal az élet ezer esélyei közé, hanem mint szilárd és rendületlen meggyőződést [...] Úgy akarjuk növendékeinket az életben látni, mint akiknek elveik vannak, melyeket nem söpör el a lelkileg és vallásilag műveletlenek gúnymosolya. Elveik, melyeknek védelmére is tudnak kelni” (Értesítő 1909: 20). A pécsi tanítónőképző intézet az első világháború idejére, majd az 1920-as évek elejére eső tanéveiben az intézet növendékei számára még fontosabb célként jelölték meg a vallás-erkölcsi, valamint hazafias nevelés fontosságát, hiszen ahogy az értesítőben olvashatjuk „...a nagy nemzeti megpróbáltatásoknak a tanulságai [...] csak megerősítettek bennünket azon meggyőződésünkben, hogy összes nevelői munkánk súlypontját a vallás-erkölcsi nevelésben kell elhelyeznünk. Az erkölcsi nemesedés főszeközéül azt a komoly önfegyelmezést hangsúlyoztuk, amelyet az Isten kegyelme termékenyít. [...] nagy gondot fordítottunk a hazafias szellem ápolására is, amely egyébként a hazával szemben tartozó nagy kötelességek komoly hangsúlyozásában természetes hajtása a megizmosodott vallás-erkölcsi szellemnek” (Értesítő 1917: 42). Ez az elvárás azonban a társadalom minden rétegében megfogalmazódott a tanítókkal és kiváltképp a tanítónőkkel szemben. Kiss József írásában a következő sorokat olvashatjuk a jó tanítónői egyéniségre vonatkozóan: „...a tudáson, a módszertani ismereteken és a sokoldalú tehetségen felül megkívánja, hogy a tanítónő lélekből fakadó, mély vallásos érzésű legyen és hazáját mindenek felett szeresse, mert csak így tudja tanítványai lelkébe is beleplántálni” (Kiss 1929: 61–62).

A Horthy-korszak vallás- és közoktatásügyi miniszterei, Klebelsberg Kunó és Hóman Bálint az oktatást, a kultúrát és a tudományt a nemzetpolitika stratégiai fontosságú területének tartották, így kiemelt támogatásban részesítették, különös tekintettel a népiskolai, alapfokú oktatás fejlesztésére, mely mindkettejük számára a legfontosabb területet képviselte. A kormányzat számított a tanítók és tanítónők munkájára az analfabetizmus felszámolásában, a kötelező iskoláztatás általánossá válásában, a lakosság állampolgári, kulturális és nyelvi kö-

tődéseinek kialakításában, valamint valláserkölcsi nevelésükben is, így a tanítóképzők és az általuk megvalósított nevelési eszmény legfontosabb szereplője a jövő nemzedékek nevelőjének, Donáth Péter (2008) szavaival élve, „programozójának” tekintett falusi tanító volt. A tanítóság értékrendjét így jelentősen befolyásolta a vallás, a származás és a nemekhez való tartozás is, amihez kapcsolódott a pedagógusok gondolkodásmódjában és életstílusában a közép- és középrétegeket jellemző nemesi-dzsentroid, valamint polgári értékrend, amelyet elsősorban az ünnepek kapcsán, a társadalmi kapcsolatrendszer kialakítása és a szórakozás különféle formái esetében figyelhetünk meg (Szendi 2002: 137–138).

Összegzés

A tanítóképzők – a „programozók” képzése kapcsán – alapvető szerepet betöltő intézményekké váltak az oktatás rendszerében, melyben attól függően, hogy a mindenkori politika irányítóinak milyen elvárásai voltak a leendő tanítókkal szemben, befolyásolta a tanítóképzéshez való viszonyukat, de nemcsak a Horthy-korszakban, hanem az azt megelőző és követő időkben is. A tanítók, tanítónők felé elvárásként jelent meg a társadalom részéről, hogy mint a „programozásért felelős szakemberek”, koruk polihisztoraiként álljanak egy közösség szolgálatára, és formálják azt arra a képre, melyet az állam célul kijelöl számukra. Ebből adódóan elengedhetetlenül fontossá vált a tanítóság képzése során a megfelelő vallás-erkölcsei nevelés és a növendékekben kialakítandó értékrend középpontba állítása, amely Magyarország területén elsősorban a keresztény ideológián alapuló nevelési formát jelentette, amit pályájuk során az általuk tanított gyermekeknek is át kellett adniuk. Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy néhány apró részletét felvillantsuk az egyik 19. század végén létrejövő katolikus tanítónőképző iskolai értesítőiben található írások, iskolai szabályzatok alapján, hogyan fogalmazták meg azokat a gondolatokat, amelyek a keresztény leánynevelés és azon belül is a tanítónők képzése során vallás-erkölcsei nevelésükhöz tartozott. Ahol az ideál az az „üde lilium” volt, aki az örök élet vize mellett kíséri majd biztos hittel tanítványait és családanyaként gyermekeit azon az úton, mely őt is a szilárd vallás-erkölcsei értékek megismeréséhez vezette.

Felhasznált irodalom

- A Miasszonyunkról nevezett pécsi nőzárda nevelő- és tanintézetének értesítője az 1908–1909. iskolai évről.* Közli: az igazgatóság. Nyomatott Taizs József Könyvnyomdájában. Pécs, 1909.
- A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi nevelő- és tanítóintézeteinek értesítője az 1916–1917. iskolai évről.* Közli: az igazgatóság. Wessely és Horváth könyvnyomdájában. Pécs, 1917.
- Bangha Béla S.J. (1921): *Mi a kongregáció?* Rövid kalauz a Mária-kongregációk számára. A Mária-kongregáció kiadása. Budapest.
- Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958.* Trezor, Budapest.
- Frank Antal (1925): Az igazi pedagógia útja. *Néptanítók Lapja*, 47–48: 14–18.

- Kornis Gyula (1913): *Értékelmélet és pedagógia*. Franklin-Társulat Nyomdája. Budapest.
- Pálincás József (2004): Erkölc a társadalomban. Párhuzamos gondolatok az erkölcs erejéről a nevelésben, a tudományban és a politikában. *Mester és tanítvány*. 1: 9–17. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/01.pdf> (Letöltési idő: 2017.10.23.)
- Pukánszky Béla (2013): *A nőnevelés története*. Gondolat Kiadó. Budapest.
http://www.pukanszky.hu/eloadasok/ELTE_PhD_A%20noneveles%20tortenete/Segedanyagok/03_Pukanszky_Noneveles_vego.pdf (Letöltési idő: 2017.11.10.)
- Szabó Ildikó (2000): *Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon*. In: Uő.: *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Hatodik Síp Alapítvány- Új Mandátum Kiadó. Budapest. 11–136.
- Szabó László Tamás (2001): *Értékek az iskolában*. *Educatio*. 3: 461–471.
- Szendi Emma (2002): *A fővárosi pedagógustársadalom kultúrtörténete a két világháború között (1920–1938)*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Szentkirályi István (1908): *A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái. Történeti és Leíró ismertetés*. Alapításának hatvanadik évfordulója alkalmából közzéteszi a pécsi Notre-Dame Nőzárda. Pécs: Taizs József Könyvnyomdája.
- Takács Zsuzsanna Mária (2014) *Falusi néptanítók élete a 20. század első felében emlékirataik és naplók tükrében*. PhD-értekezés. <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14687/takacs-zsuzsanna-maria-phd-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Letöltési idő: 2017.10.23.]
- Visnyik Katalin (2007): *A pedagógus életútja és szakmai értékválasztása közötti összefüggés vizsgálata*. Doktori értekezés. Kézirat.
<http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2011/03/T%C3%A9zis-f%C3%BCzet.pdf> (Letöltés ideje: 2017.10.23.)
- Zrinszky László (2000): A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája. *Magyar Pedagógia*. 3: 303–313.

Ujlakyné Dr. Szűcs Éva¹

Az idegen nyelvi műveltségterületi képzés múltja jelene és jövője a kecskeméti tanítóképzésben

Bevezetés

A Pannon Egyetemen védett doktori dolgozatomban (*Ujlakyné, 2006*) az akkor 10 éves műveltségterületi képzés egyik elemét, az idegen nyelvi műveltségterületi képzést vizsgáltam. A kutatás feltárta, hogy a tanító szakos, angol vagy német műveltségterületi képzés milyen nyelvpedagógiai gyakorlatot és szakmatudatot alakít ki és ezek mennyiben térnek el a nyelvszakos tanárok gyakorlatától és szakmatudatától. Az adatfelvétel négy minta (nyelvszakos és műveltségterületes hallgatók és nyelvszakos tanárok és műveltségterületi végzettséggel rendelkező tanítók) véleményét dolgozta fel és hasonlította össze kérdőíves adatfelvétel és interjúk alapján.

A 2006-os kutatás legfontosabb megállapítása az volt, hogy az idegen nyelvi műveltségterületi képzés egy adott általános iskolai korosztály (6–12 év) nyelvoktatására készít fel, ezért a korosztályt tanító nyelvpedagógusok gyakorlata eltér a nyelvszakosok gyakorlatától. Megállapítást nyert, hogy a tanító szakos nyelvpedagógusok képzésük során a célkorosztály fejlesztésének holisztikus igényét szívják magukba, ami rányomja bélyegét a gyakorlatukra, és jobban ragaszkodnak a képzés célkorosztályához, mint a nyelvszakosok.

Az elmúlt 10 év során (2007–2017) a felsőoktatás jelentős változásokon ment keresztül, melyek nyomot hagytak a tanítóképzés műveltségterületi képzésén is. Jelen tanulmány összeveti az idegen nyelvi műveltségterületi képzésű hallgatók 2006-os 2017-es adatfelvétele során beérkezett válaszokat. A tanulmány feltárja, hogy az elmúlt 10 évben milyen változások mutathatók ki a képzés eredményességében. Ennek érdekében a 10 évvel ezelőti kérdőívet, változtatás nélkül, kitöltöttük a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karának valamennyi nappalis és levelezős idegen nyelvi műveltségterületi képzésű hallgatójával. A beérkezett válaszok alapján kimutathatók változások és azonosságok a 2006-os és a 2017-es adatok között. Az eredményeket interjúkkal teszteltük, majd az eltérések okait igyekeztünk feltárni.

¹ UJLAKYNÉ DR. SZŰCS ÉVA, történelem–angol szakos középiskolai tanár (KLTE, 1981), MEd in Primary Teacher Training (1999, University of Leeds, UK), a kecskeméti Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karának főiskolai tanára. Az angol műveltségterületi képzés tantárgyfelelőse, az Idegennyelvi és Továbbképzési Tanszék tanszékvezetője. Kutatási területei az angol nyelvű gyermekirodalom, nyelvpedagógus-képzés és a célnyelvű kreatív írás tanításának módszerei.

1. A pedagógus

1.1. A pedagógus személyisége

A pedagógus személyiségjegyeinek összefoglalása nem könnyű feladat. A sokféle megközelítés kiindulhat a tanítás jellegzetességeiből vagy az ideális tanár jellemzőiből. *Sallai (1996: 11)* és *Pöcze (1996: 7)* szerint a tanítás komplex, a pedagógus személyiségével átszőtt tevékenység. *Falus (1998: 110)* szerint személyiségvonások és pedagógiai alapképességek teremtik meg a pedagógus tevékenységének kereteit. *Várkonyi (1993: 174)* az eszményi nevelő tulajdonság-leírásainak összefoglalásakor szinkretikus (egyreszt jellemvonások mozaikszerű, egymás mellé helyezése) és szintetikus (jól rendezett, összeillő elemek rendszere) módszereket is eredményesnek vél. Például az adott környezet és a nevelési szituáció előtérbe helyezhet tulajdonságokat, másokat időlegesen háttérbe szoríthat. Végül különbséget tesz az „eszményi nevelő” és a „modern nevelő” jellemvonásai között. Az „eszményi nevelő” fogalmába egyrészt olyan tulajdonságok, jellemvonások tartoznak, amelyek minden nevelőre mindenkor igazak, másrészt lehetségesek és szükségesek olyan jellemvonások is, amelyek ugyanazon körülmények között kizárják egymást, de más-más nevelési körülmények között érvényesülhetnek.

1.2. A pedagógus hatékonysága

Nagy (2000: 31) szerint a személyi, szociális és kognitív kompetenciákból fejlődik a gyakorlat során a pedagógus professzionális kompetenciája. A pedagógiai alapképességek és készségek között *Falus (1996: 70)* a tervezést, a motivációs készségeket, a kérdéses képességét, a kommunikációs- és interaktív képességet és az osztálymunka szervezésének készségeit, a megfigyelési, elemzési és értékelési készségeket sorolja fel.

Hargreaves & Fullan (1992: 7) a tervezés fontosságát emelik ki. Szerintük a tanár nem egyszerűen a tantervet közvetíti a diákjai számára, hanem interpretálja, fejleszti és újraértelmezi is azt. *Poór (2003: 52)* szerint a pedagógus akkor tud megfelelő tanulási környezetet teremteni, ha rendelkezik szükségletelemző, célmeghatározó és tervezőképességgel. A *tervezésalapú gondolkodás* képessége szerinte rendkívül fontos, ugyanakkor megtanulható és fejleszthető.

1.3. A nyelvpedagógus

A nyelvtanár néhány fontos tulajdonságának (meg tudja tanítani a nyelvet, érdekes órát tart, igényes) számbavétele után *Medgyes (1997: 13)* bevallja, hogy „amióta az eszemet tudom, folyton a saját stílusomat keresem”. Talán ez a legpontosabb megfogalmazása annak, hogy milyen is a nyelvtanár: sokoldalú és állandóan változni, megújulni képes.

Bárdos (2000: 152) a „nyelvtanár célkeresztje”-ben foglalja össze a nyelvet tanító pedagógus jellemzőit. Szükséges, de nem elégséges, hogy a jó tanár biztosan beszélje a nyelvet; emellett legyen művész, mester, tudós és gyakorlati tapasztalatait használó tanár is egyben. Nehéz lenne egy személyben valamennyi tulajdonságot egyformán érvényesíteni, de az is sántítana, ha bármelyiket a középpontba helyezve csak azt az egy jellemvonást tartanánk üdvözítőnek. A célkereszt hasonlat azért jó, mert szemléletesen bemutatja, hogy mind a négy területből fel kell vállalnia valamennyit a nyelvtanárnak. A gondolat továbbfejlesztése során (Bárdos: 2001: 19) a rutint és intuíciókat is beilleszti mágnestűként a „célkeresztbe”.

1.4. A nyelvpedagógus tudása

A nyelvpedagógus tudását elemezve Roberts (1998: 105) hat különböző területet sorol fel, melyek szerinte egyenrangúak. A *célnyelvi tudás* (nyelvi kompetenciák, készségek), a nyelv magabiztos ismerete mellett a *célnyelvi oktatásmódszertana* (hogyan lehet a nyelvet megtanítani) mindenki számára elfogadottnak és evidensnek tűnik. Emellett *általános pedagógiai ismeretek* (osztálytermi folyamatok és stratégiák, tervezés és értékelés stb.), *tantervi ismeretek* (tantervek és tananyagok ismerete) teremtik meg a tanítás mindennapjaiban az eredményes tanítás feltételeit. Mindezekon túl a nyelvpedagógusnak szüksége van a *nyelvtanítás kontextusának ismeretére* (a diákok, az iskola, a környezet elvárásai). Végül és a nyelvtanári munka szempontjából igen lényes a *továbbfejlődéshez szükséges ismeretek és készségek* (reflexió, önálló tanulási készségek, együttműködési készség, megfigyelési és elemzési technikák) ismerete és alkalmazása.

A nyelvpedagógus személyiségjegyei, képességei és készségei, valamint tudása tükröz sajátos vonásokat (nyelvismeret, idegen nyelvi kommunikációs kultúra stb.), de alapjaiban megegyezik a pedagógusok jellemvonásaival. A nyelvszakos tanárok szakmai tudásán általában csak nyelvismeretüket értik, pedig a felsorolt tudáselem-leírások mind alapvető fontosságúnak tartják a pedagógiai és pszichológiai ismereteket. A fenti személyiség-összetevők, készségek és képességek, valamint tudáselemek magukban hordoznak még egy sor összetevőt, amelyek sokszínűvé és egyedivé teszik a nyelvpedagógus tevékenységét. Ilyenek a tanítási stílus vagy az egyéntől függően milliónyi területen megnyilvánuló tehetség. A jó nyelvtanár mindig egy adott nevelési szituációban jó, egy másikban más tulajdonságai és készségei teszik vagy tehetik jóvá.

A kérdőívek összeállítása során a fenti személyiségjegyeket és kompetenciákat vettük figyelembe.

2. A kutatás leírása

2.1. A vizsgálat hipotézisei és célja

A vizsgálat során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az elmúlt 10 év hogyan hatott a képzés hallgatóinak gyakorlatára és szakmatudatára. Feltételeztük, hogy egy évtized alatt a kérdőívekre adott válaszok sok szempontból különböznek majd a 2006-os válaszoktól. Érzékeljük, hogy a beérkező hallgatók jellemzői változtak. A 2017-ben hallgató státuszban levő adatközlők más feltételekkel kerültek az intézménybe, egy gyorsan változó korosztály képviselőiként. Ha a hallgatók mások, másképpen viszonyulhatnak a pályához és a nyelvtanításhoz is. Megváltoztak a képző intézmény szervezeti feltételei, részleges változáson ment keresztül a tanterv, és megváltoztak a kimeneti követelmények. 10 év alatt kicserélődött az oktatók egy része és a képzés szellemiségét részben alakító vezetés is.

2.2. Az adatfelvétel eszközének bemutatása

A vizsgálat célja 2006-ban is és ma is megköveteli az általánosíthatóságot és a vizsgálat közben felmerülő, a hipotéziseket és kutatási kérdéseket közvetlenül érintő problémák kezelését is. Ugyanakkor a kutatásnak ebben a fázisában az adatfelvétel csak a saját hallgatóink körében zajlott. A kérdőíves módszerrel viszonylag nagy számú hallgatótól gyűjthetünk adatokat, amelyeket általánosítani lehet. A vizsgálat közben megfogalmazódó vagy felmerült kérdésekre az interjútechnika segítségével próbáltunk választ kapni.

A kérdőív 13 kérdést tartalmaz. A kérdések négy fő témakörbe sorolhatók. Az első a *tervezésre* vonatkozik. Az 1., a 2. és a 7. kérdés a tervezésre fordított időre, a tervezés során használt anyagokra vonatkozik. A második kérdéskör (3., 4., 5., 6. és 7. kérdés) a válaszoló *nyelvtanítási gyakorlatára* kérdez rá (módszerek, eszközök használata). A harmadik témakör a *nyelvtanár megítélésére* és a válaszadó *pályaelkötelezettségére* (6., 8., 9., 10. és 11. kérdés) vonatkozó kérdéseket tartalmaz. Végül az utolsó kérdéscsoport a válaszadó *szakmai igényeit* próbálja felfedni (8., 11., 12., és 13. kérdések).

A kérdések megfogalmazásánál arra törekedtünk, hogy azok egyszerűek, gyorsan átláthatóak legyenek. Mivel a válaszadónak csupán aláhúzással, esetleg 1–2 szó beírásával kellett válaszolnia, a kérdőív kitöltéséhez 30 perc elegendő volt. A válaszadók csupán 10%-a élt az „egyéb” válaszok beírásának lehetőségével.

2.3. A minta bemutatása

A kérdőíves felméréseket a 2016/17-es tanév második félévében kezdtük nappalis és levelezős hallgatók körében. Az adatfelvétel 2017 őszén folytatódott, a gyakorlati képzésbe bekerült új

évfolyamok bevonásával. Azok a hallgatók vettek részt az adatfelvételen, akik már legalább egy félévben voltak iskolai gyakorlaton. 100 kérdőívből 72 érkezett vissza. A kérdőívek 15%-át töltötték ki levelezős hallgatók. A kódolás lehetőséget ad a hallgatók nemének, tagozatának (nappali vagy levelező) és a képzési félévének nyomon követésére. A képzési félévek viszonylag egyenletesen oszlanak meg.

3. A kutatás eredményeinek értékelése

3.1. A tervezés

Az 1. és 2. kérdés a tervezésre vonatkozott. 2006-ban a megkérdezett hallgatók 37%-a átlagosan egy órát készült egy nyelvrára, míg 2017-ben a válaszadó hallgatók 45%-a. Az órák anyagának *tervezéséhez* 2006-ban a válaszadók 92%-a a *tankönyvet*, 90%-a a *munkafüzetet* megjelölte meg. 93%-uk *saját készítésű segédanyagokat* is használt. 2006-ban jóval kevesebben használták a *tanári kézikönyvet* (58%). 2017-ben a válaszadók 83%-a használja a *tankönyvet*, 58% említi meg a *munkafüzetet* és még kevesebb, 70%-uk használ *saját készítésű szemléltetési anyagokat*. A tanári kézikönyvet használók száma kevesebb, mint felére csökkent (25%). A *készen vásárolható szemléltető eszközök* használata 30%-tól (2006) 41%-ra (2017) emelkedett. 2006-ban a megkérdezetteknek 34%-a tette el jól sikerült óravázlatait, 2017-ben már csak 25%. Ugyanakkor 10%-ról közel 20%-ra emelkedett a *konferenciákon és továbbképzéseken ellesett ötletek, és a kollégái által kipróbált, jól bevált ötletek* használata.

A fenti válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy a hallgatók közel fele egy órát készül egy tanítási órára 2017-ben, a másik fele egyenlő arányban fél órát vagy egy óránál is többet. 2006-ban ez az adat hasonlóan az egyórás készülésknél volt a legnagyobb százalék, de mintegy 10%-kal kevesebben választották. Hallgatóink tehát egyre többet készülnak az órákra, és főleg tankönyveket használnak. Úgy vélem, ez túl hosszú idő, ha a heti óraszámok emelkedését nézzük a közoktatásban. A hallgatóknak meg kell tanulniuk gyorsabban felkészülni az óráikra, különben nem lesznek képesek ellátni feladataikat.

A válaszadók fele követte a tanári kézikönyvek feladatait és módszertani útmutatását 2006-ban, ugyanakkor 2016-ban már csak negyede. Ez azt jelenti, hogy még inkább igaz a 10 évvel ezelőtti kijelentés, hogy esetlegesen veszik figyelembe a feladatok céljának és pontos menetének ismertetését, a tanári kézikönyv ellenőrző- és teljesítménytesztjeit, hanganyagait és kiegészítő feladatait. Ennek a gyakorlatnak egyre inkább anyagi okai vannak, mivel a tanári kézikönyvek rendkívül drágák. 2006-ban a hallgatók 41%-a fontos segítségnek tekintette a szakvezető (mentortanár) tanácsait, míg 2017-re ezt 12% tartotta fontosnak. Valamivel jobb 10%-ról 20%-ra emelkedett a hallgatóársak tanácsaira építő tervezés.

3.2. Nyelvtanórai tevékenységek

A tanítás során alkalmazott technikák és módszerek felmérése, azaz a *mindennapok gyakorlatának* a feltárása a vártnál egységesebb eredményeket hozott. A félévente legalább ötször használt módszerek közül (3. kérdés) a leggyakrabban a *táblai magyarázatot* (86%) és a *házi feladatok ellenőrzését* (83%) jelölték meg 2006-ban. Meglehetősen magas volt a különböző munkaformák (pl. az *egyéni* [49%] és *pármunka* [68%]) variálása és a nyelvtani gyakoroltatás (86%) előfordulása. A megkérdezettek 68%-a a *frontális* órai munkát is gyakori órai tevékenységként jelölte meg. A *szódolgozatok íratása* 31%, az *írásbeli számonkérés* 30%-uknál szerepel a gyakori órai tevékenységek között. A két felmérés között eltérés mutatkozott az írásbeli számonkérés különböző formáinál, azaz növekedett az írásbeliség a számonkérésben.

A nyelvtani gyakorlás 86%-ról 75%-ra csökkent, a házi feladatok ellenőrzése 83%-ról 50%-ra, a füzetek és szótárak ellenőrzése 42%-ról 16%-ra esett. A nyelvtani drillezés helyett a kommunikatív feladatok és játékok használata szerencsés változás, némi elmozdulás látható a grammatizáló nyelvoktatástól a cselekedtető nyelvoktatás irányába. Ezt erősíti az a tény, hogy a projektmunka szerepe 10 év alatt csaknem 50%-kal nőtt (6%-ról 54%-ra), és a csoportmunka szerepe is jelentősen nőtt (49%-ról 83%-ra). Ugyanakkor a drámapedagógiai elemek használata alig változott. Az adatok elemzése során az a kép bontakozott ki, hogy a számonkérési formák szerepe nőtt, egyébként csak némi átrendeződés mutatkozik az órai tevékenységekben.

3.3. Kiegészítő anyagok használata

A 4. kérdésre adott válaszok alapján a megkérdezettek gyakorlatában a nyelvtani drillek használata elenyészően csökkent (58%-ról 54%-ra), ami arra figyelmeztethet bennünket, hogy a hallgatók ugyan tudják, hogy mi lenne elméletben megfelelő a korosztálynak, mégis sokat nyelvtanoznak. A fordítási gyakorlatok alkalmazása azonban 2017-re 66%-ról 25%-ra csökkent, azaz a változások iránya mégis a korosztálynak megfelelő módszerek irányába mutat. 2006-ban a megkérdezett hallgatók 34%-a használt *meséket*, történeteket, és ez 83%-ra nőtt 2017-re. A hallgatók 73%-a tanított *dalokat*, ez nem változott jelentősen (70%). Ugyanakkor 21%-ról 70%-ra nőtt a mondókák használata is az alsó tagozatos nyelvoktatásra készülő hallgatók gyakorlatában. Összességében a kiegészítő anyagok használata a kívánatos irányban változott az elmúlt 10 év során.

3.4. A nyelvórán használt eszközök

A nyelvórán használt *eszközök és oktatástechnológia* is képet adhat a tanórai gyakorlatról. A 16 eszköz és módszer közül a válaszadók többsége a vizuális szemléltető eszközöket, a *táblát* (94%) és *képeket* (86%), továbbá a *magnót* (100%) jelölte meg a legnagyobb számban. A

megkérdezettek 82%-a használta az *óravázlatát* (50%) tanítás közben is, valamint reáliákat (46%). A magazinképek és a magnó használata 10 évvel később jelentősen csökken (képek 33%, magnó 41%), ugyanakkor a CD használata 17%-ról 34%-ra nőtt, és megjelent az interaktív tábla is. A technikai eszközök természetes cserélődésének vagyunk tanúi, a kérdőív-vezés kiterjesztésekor új elemeket kell majd felvenni a technikai eszközök közé (pl. projektor, laptop stb.).

3.5. A nyelvtanár eredményességéről kialakult kép

A kérdőív következő kérdéscsoportja (6., 9. és 10. kérdések) az *eredményes nyelvtanár* ismérveiről alkotott nézeteket tárja fel. A 6. kérdésben a nyelvtanulás motiválásában legeredményesebbnek ítélt módszerekre kérdeztünk rá. 13 megadott lehetőség közül az 5 legfontosabbnak ítélet kellett megjelölni. A sikeres nyelvpedagógus jellemzői közül 2007-ben a legtöbben (70–70%) a *változatos feladatok* használatát és a *világos óravezetést* tartották fontosnak. Az *érdekes témákat és tankönyvet* szintén fontosnak tartja a tanárok többsége (62-65%). A tanárok fele az első 5 tulajdonságba sorolja, hogy a tanár legyen *jókedvű* vagy sugározzon derűt. 79%-uk a *jó szemléltetést* is a legfontosabbnak vélt 5 elem közé sorolta.

A 2017-es adatfelvétel nagyon hasonló eredményeket mutat. A legnagyobb eltérés a *jókedvű tanár* eredményességet befolyásoló szerepében volt, ugyanis a hallgatók 87%-a jelölte az első 5 jellemző között. A hasonlóságok részben annak köszönhetőek, hogy a kérdőív nem eléggé provokatív, egyértelműek a „jó” válaszok. Ugyanakkor a pedagógustársadalom „jókedvűségének” igénye figyelemre méltó.

A 9. kérdésben vegyesen szerepeltek a főleg nyelvtanárookra jellemző és a bármely szakos pedagógusra jellemző tulajdonságok és képességek. A 14 jellemzőből kellett az első 5-öt megjelölni. A válaszadók azokat a pedagógiai jellemvonásokat, amelyek nemcsak a szaktanárra jellemzőek, hanem valamennyi pedagógusra (pl. empátia), valamivel hátrébb sorolták a rangsorban. A válaszadók több mint fele csak olyan tulajdonságokat jelenített meg az első 5-ben, amelyek csak a nyelvszakosokra jellemzőek. Például a válaszok 79%-ában a *nyelvtudás*, 82%-ában a *nyelvtanítás módszertanában* való jártasság, 35%-uknál a *nagy szókincs* és 54%-uknál a *szép kiejtés* a nyelvpedagógus jellemzője.

2017-ben az általános jellemzőknél legalább 10%-kal előkelőbb helyre került a *következtesség* (a válaszadók 48%-a sorolta az első 5 tulajdonság közé). Ezt követi még egy a nyelvtanárookra jellemző vonás: a *nyelvkönyvek ismerete* 43%-kal. A *nyitottság* (42%) és az *empátia* (27%) csak a válaszadók kisebb százalékánál szerepel az első 5 között. A *színészi képességek* (11%) és a *jó énekhang* (4%), valamint a nyelvészeti szakirodalomban való jártasság (4%) pedig a fontossági lista végére került. A 2017-es adatfelvétel során ezek az adatok sem változtak jelentősen, mégis megfigyelhető egy érdekes tendencia. A legalább 10%-os eltérések mind 10%-os emelkedést jelentenek a *megértő egyéniség*, *következtesség*, *nyitottság*, *az alkalmazkodási képesség* megjelölésével. Tehát 2017-ben növekedett a pedagógusok általános jellemvonásainak fontossága. Talán ellenőrző mérések után azt mondhatjuk majd, hogy az idegen nyelvi műveltségterület hallgatók már a képzés során inkább alsó tagozatos tanítók, mint nyelvtanárok.

3.6. A pedagógus karrier

A kérdőív utolsó kérdéscsoportja a *nyelvtanári pálya megtartóképességére* és a változtatás iránti igényre kérdezett rá. 2006-ban a válaszadók 48%-a *elhagyná a nyelvpedagógus pályát*, ha alkalma adódna rá. Sajnos ez az arány 2017-re 62%-ra romlott. A pályaelhagyási és iskolaváltási hajlandóságot a *fizetés* motiválja leginkább (2006-ban 37%, 2017-ben 25%). A második legnagyobb százalékban választott indok a *munkahelyi légkör* (2006: 27%, 2017: 54%) és a *szakma presztízse* (2006-ban 21%, 2017-ben 37%). A *szerteágazó elvárások* (8%-ról 29%-ra nőtt) és az *adminisztrációs terhek* (7%-ról 24%-ra) arra utalnak, hogy a hallgatók tisztában vannak a tanítókkal szembeni változó elvárásokkal.

Az adatokból látszik, hogy a hallgatók fontosnak érzik a jó munkahelyi légkört. A szakmai öntudat fejlesztése, a megújulás lehetősége és a szakma presztízse megtarthatja a legjobbakat a pályán. Az alapképzés modernizálása és a szakmai továbbképzések szerepe igen fontos lehet ilyen helyzetben.

3.7. A nyelvpedagógusok véleménye saját alapképzésükről

2006-ban a válaszadók 70%-a szerint az alapképzés (főiskola vagy egyetem) *megfelelő szakmai alapismereteket nyújtott*, ez 45%-ra csökkent 2017-ben. Ugyanakkor ugyanolyan százalékban (30%) jelölik a hallgatók most és 10 éve, hogy *megfelelő alapot* nyújtott a képzés a továbblépéshez. Érdekes, hogy a válaszadók 7%-a úgy érezte, hogy *piacképes ismereteket* kapott az alapképzésben, míg 2017-ben 20%-uk gondolta ezt.

3.8. Továbbképzési igények

A nyelvpedagógusok *továbbképzési igényei* rendkívül szerteágazó képet mutatnak. 2006-ban a legtöbben (49%) nyelvtudásukat fejlesztették volna, 10 év alatt ez az igény a felére csökkent. 2006-ban szinte nem foglalkoztak a hallgatók a menedzselés kérdésével (7%), 2017-re 20%-uk tartaná fontosnak, hogy ezen a területen ismereteket szerezzen. Drasztikusan csökkent a szakmai továbbképzések iránti igény. 2006-ban a válaszadók 52%-a a tanmenetírás terén szeretett volna ismereteket szerezni, 2017-ben 29%. 2006-ban a válaszok 42%-a jelezte, hogy osztálytermi módszereket szeretne tanulni, 2017-ben 29%. Ugyanakkor a *nyelvtanítás módszertanában* szeretne többet kapni a hallgatók 37%-a (ez 2006-ban 15% volt). A jövő pedagógusainak talán a konvertálható tudás, a nyitott, megújulni képes tanáreszmény felel majd meg leginkább, ami kevésbé jelenik meg a továbbképzésekkel kapcsolatos elvárásokban.

Összegzés

A nyelvpedagógus-képzés egy speciális formája, az idegen nyelvi műveltségterületi képzés a tanító alapszakok kedvelt specializációja. A hallgatók körében végzett 2006-ban lezárult felmérés megállapította, hogy a képzésben részt vevő hallgatók mely területeken tartják inkább nyelvtanárnak és mely területeken inkább tanítónak magukat. Az összkép alapján a tanító-képzés specializációja elérte célját, a hallgatók megfelelő gyakorlatot tartanak fontosnak és az alsó tagozatos korosztály nyelvtanítása iránt elkötelezettek.

Egy évtized elteltével jelen tanulmány egy kisebb populáción, csak a kecskeméti tanítóképzésen belül vizsgálja, hogy hogyan alakultak a 10 évvel ezelőtti válaszok, és mely területeken kell módosítani esetleg átalakítani a képzés tartalmát. A hallgatók válaszai alapján megállapítható, hogy 10 év alatt a szakma és a nyelvoktatás, valamint a hallgatók maguk is megváltoztak. A kérdőív kérdéseire adott válaszok azt tükrözik, hogy a hallgatók magabiztosabbak nyelvtudásukban, határozottabb (bár nem mindig helyes) nézeteik vannak a szakmáról és a nyelvtanulásról. Kevésbé használnak „munkás” eszközöket és szeretnek írásban mérni (sok dolgozat). Lényegesnek tartják a szakmailag felkészült, modern eszközöket használó tanárt, de kevésbé fontos lett számukra a tananyagválasztás és a tervezés.

A vizsgálat körét ki kell bővíteni, a hallgatókat több megyéből is meg kell keresni, hogy általánosítható képet kapjunk.

Új módszereket is be kell vonni a kutatásba: elsősorban a hallgatók körében mélyinterjúkkal kell ellenőrizni egy-két olyan eredményt, amely további kérdéseket vet fel (pl. az új eszközök közül néhány még nem is szerepelt a kérdőívben). Interjúkra van szükség a képzésben oktatóként közreműködőkkel is. Ellenőrizhetők a most kapott eredmények a képzésben tíz éve és most, valamint a folyamatosan közreműködő kollégák véleményének feltérképezésével is.

Felhasznált irodalom

- Bárdos Jenő (1985): A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle*, 1985/7–8. 753–759.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bárdos Jenő (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 2001/2 8–20. old.
- Falus Iván (1996): A fontosabb pedagógiai készségek tartalma és kialakításuk módszerei. In: Pöcze G. (szerk.) (1996): *A pedagógus szakmához tartozó képességek*. Okker. Budapest. 66–75. old.
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest (96–116)
- Hargreaves, Andy. & M. G. Fullan (1992): *Understanding Teacher Development*. Cassell, London.
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Corvina. Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. századi nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Poór Zoltán (2003): Pedagógusképzés és továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/5. 50–54. old.

- Pöcze Gábor (szerk.) (1996): *A pedagógus szakmához tartozó képességek*. Okker. Budapest.
- Roberts, J. (1998): *Language Teacher*. Education Arnold, London.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Ujlakyné dr. Szűcs Éva (2006): *A nyelvpedagógus-képzés helye és szerepe a tanítóképzésben*. Kiadatlan doktori dolgozat, Pannon Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Várkonyi Hildebrand (1993): A nevelő ethosza és lélektana. In: Balogh László: *Pedagógiai olvasókönyv*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest. 170–181. old.

Kérdőív

A pedagógusok szakmai fejlődéséről, a pályán maradók szakmai karrierjének alakulásáról készülő doktori dolgozatomhoz szeretnék segítséget kérni Öntől. Kérem, töltsse ki az alábbi kérdőívet és juttassa el hozzám!

Köszönettel: Ujlakyné Szűcs Éva PhD hallgató, (6000. Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)

Mennyi időt vesz igénybe átlagosan egy tanítási órára felkészülni hetente?

(pl. ha heti 20 órára 10 órát készül, akkor $10:20 = 0,5$)

A) negyed óra B) 0,5 óra C) 1 óra D) több

Mit használ a tanítási órára készüléskor? Húzza alá a megfelelő válaszokat!

Tankönyv, munkafüzet, tanári kézikönyv, tanmenet, tanterv, kerettanterv, módszertani kézikönyvek, régi óravázlatok, régi fénymásolatok, saját készítésű szemléltető eszközök (pl. táblázatok, ábrák, képek), tankönyvhöz készült oktatási segédanyagok, hasonló korosztályra és szintre írt könyvek, kollégák által készített anyagok, konferenciákon ellesett ötletek, továbbképzési anyagok, szakmai vezetők (munkaközösség-vezető, szakmai felügyelő stb.) tanácsai.

Egyéb:

Milyen módszereket használ a nyelvórán? Húzza alá a felsoroltak közül azokat, amelyeket félévente legalább ötször használ!

Tesztek (saját), tesztek (tankönyvhöz írtak), dolgozatok (összefoglalásnál), nyelvtani gyakorlás, táblai magyarázat, drámajáték, pármunka, csoportmunka, versenyszerű feladatmegoldás, frontális tanítás, az anyag közös feldolgozása, tanári bemutatás, szóolgozat, szerepjáték, egyéni munka, házi feladatok ellenőrzése, füzetek és szótárak ellenőrzése, projektek készítése, kívülről megtanult szövegek felmondása vagy eljátszása.

Egyéb:

Milyen típusú kiegészítő anyagokat használ? Húzza alá a megfelelő válaszokat!

Daltanítás, versek, mesék és történetek feldolgozása, fordítások, mondókák, közmondások, találos kérdések, drillező nyelvtani feladatok.

Egyéb:

Milyen oktatástechnológiai eszközöket használ a tanítási órán? Húzza alá a megfelelő válaszokat!

Tábla és kréta, óravázlat, mágnes tábla, fehér tábla, filctábla, írásvetítő, magnó, videós jelenetek, videofilmek, eredeti (angol, amerikai) tárgyak (pl. buszjegy, képeslap, stb.), vásárolt szemléltető táblázatok, CD-lejátszó, videó kamera, magazinokból kivágott képek, bábok, lemezejátszó.

Egyéb:

Eddigi tapasztalatai szerint milyen módszerek hatékonyak a nyelvtanulás során a tanulók motiválására? Húzza alá a legfontosabbnak vélt 5-öt.

Világos óravezetés, váratlan számonkérés, jó szemléltetés, kiszámítható számonkérés, érdekes tankönyv, érdekes témák, jókedvű tanár, rendszeres ellenőrzés, szigorú tanár, érdekes óravezetés, változatos feladatok, rendszeres értékelés.

**Írja a dokumentumok mellé, hogy kb. hány százalékban követi őket pontosan!
Pl.: óravázlat: 40%**

*Óravázlat: Tanmenet: Kerettanterv:
Tanári kézikönyv: Tankönyv: Munkafüzet:*

Milyen korosztályt tanít(ana) legszívesebben? Húzza alá a megfelelő válaszokat!
Óvodás, alsó tagozatos, felső tagozatos, középiskolás, egyetemifőiskolai hallgató, felnőtt

A nyelvtanár tudása sokféle területen mutatkozhat meg. Melyeket tekinti a legfontosabbaknak. Húzza alá az Ön által legfontosabbnak tartott 5-öt!

Megértő egyéniség, szép kiejtés, következetesség, biztos nyelvtudás, nyitott személyiség, empátia, nagy szókinés, alkalmazkodóképesség, a pedagógiai szakirodalom ismerete, a nyelvészeti szakirodalom ismerete, jó énekhang, a nyelvkönyvek ismerete, színészi képességek, a nyelvtanítás módszertanának ismerete

Általában mikor tekintik eredményesnek a nyelvtanárt (szülők, nyelvtanulók, iskolavezetés, kollégák)? Húzza alá a legfontosabbnak ítélt 5-öt!

Jól magyaráz, diákjai élvezik az óráit, diákjai jól szerepelnek nyelvvizsgákon és versenyeken, képes ébren tartani a diákok érdeklődését a nyelvtanulás iránt, szigorú, sokat gyakoroltat, sokféle eszközt használ, sok fénymásolatot használ, sokat készül az óráira, mindig van óravázlata, sokat feleltet szóban, kevés jegyet ad, sok szódolgozatot írat, kulturális ismereteket is tanít és kér, tisztában van a nyelvvizsga követelményeivel, gyakran jár konferenciákra és továbbképzésekre.

Egyéb:

Jelölje aláhúzással az Ön számára megfelelő választ!

Ha állást változtatna: a) a pedagógus pályán keresne más munkahelyet?
b) elhagyná a pedagógus pályát?

Bármelyiket választotta, miért változtatna állást? Húzza alá a megfelelő(ket)!

Általában a pedagógusok szakmai presztízsének hiánya, kevés fizetés, rossz munkahelyi légkör, szerteágazó elvárások, sok adminisztráció, más (új) érdeklődési kör, új karrierlehetőség, rossz beiskolázási környék, a tantestület nyelvtanuláshoz való hozzáállása, alacsony óraszámok miatti szakmai kihívások hiánya,

Egyéb:

Mennyire készítette fel Önt az egyetemi/főiskolai képzés későbbi nyelvtanári munkájára? Húzza alá a megfelelő választ!

Szakmai alapismereteket nyújtott, megfelelő felkészítés volt, hiányos volt, nem felelt meg a munkahelyi elvárásoknak, felkészített az értelmiségi létre, piacképes tudást adott, megfelelő alap a továbblépéshez, felkészített a munkaerőpiaci változásokra

Amennyiben a felsőoktatási felkészítést nem érzi megfelelőnek, nevezzen meg 1-2 területet, amelyen többet várt volna!

.....

Mely területeken érzi, hogy szüksége lenne továbbképzésre? Jelölje aláhúzással!

Számítógépes ismeretek, nyelvtudás, további nyelvek ismerete, menedzselés, pedagógiai ismeretek, pszichológiai ismeretek, nyelvtanítási módszertan, tanmenetkészítés, tankönyvválasztás, osztálytermi módszerek

Egyéb:

Segítségét köszönöm.

Tisztelettel: Ujlakyné Szűcs Éva

Verebélyi Gabriella¹

Felkészültek-e leendő tanítóink a hátrányos helyzetű tanulókkal való sikeres együttműködésre?

1. Bevezetés

A jelen társadalmi-gazdasági viszonyok között egyre nagyobb számban vannak jelen a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei a köznevelésben. Ezeknek a családoknak a szocio-ökonómiai és/vagy szocio-kulturális lehetőségeik jelentősen korlátozottak, melynek következménye lehet, hogy a gyermek képességei, általános ismeretei eltérnek az iskolai elvárásoktól. Ezek az eltérések többek között a kommunikációs képességek terén is megjelenhetnek. Az iskolai követelmények sikeres teljesítésének alapja a nyelvi kompetenciák megfelelő szintje és fejlődési üteme. Az osztályokban egy nyelv (jelen esetben a magyar nyelv) különböző változatait használó gyermekek tanulnak együtt. A tanulók iskolai előmenetelét, az iskolai követelmények sikeres vagy kevésbé sikeres teljesítését jelentősen befolyásolja, hogy az egyes tanuló által birtokolt és alkalmazott nyelvváltozat mennyire közelíti meg az iskola által elvárt és alkalmazott nyelvváltozatot.

A bemutatni kívánt kutatás alapfeltevése, hogy a gyermeki beszédproduktumok elemzése révén pontosabban megismerhetővé válnak a nyelvi hátrány iskolai megjelenési formái. A célok elérése érdekében a vizsgálat a tanulók spontán beszédének összetettségét, mennyiségi és minőségi mutatóit tanulmányozza az iskoláskor különböző szakaszaiban, illetve a szociális háttér és a képességbeli változók függvényében.

Az elemzések pedagógiai szempontból is friss eredményekkel szolgálhatnak. Mind az általános iskolákban, mind a középfokú oktatás-nevelésben alapvető és kiemelt feladat az anyanyelvi kompetencia folyamatos fejlesztése. Az anyanyelvi nevelés-oktatás folyamata csak úgy lehet valóban eredményes, ha figyelembe veszi az eltérő alapokkal rendelkező tanulók egyéni szükségleteit. A pedagógusképzés feladata, hogy a lehető leggyorsabban reagáljon – reflektáljon a társadalmi elvárásokra, kihívásokra. Előadásommal arra szeretnék rámutatni, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának eredményesebbé tétele egy ilyen régi-új elvárás-kihívás a köznevelésben. Vajon felkészültek-e leendő tanítóink a hátrányos helyzetű tanulókkal való sikeres együttműködésre?

¹ VEREBÉLYI GABRIELLA tanársegéd (Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Gyógypedagógia Tanszék). Húsz évig dolgozott a közoktatásban és a köznevelésben, előbb mint tanító, később mint gyógypedagógus. 2008-tól mint oktató vesz részt a győri gyógypedagógus-képzésben. Doktori tanulmányait a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori iskolájában végezte. Kutatási témája a tanulási problémák vizsgálata nevelésszociológiai kontextusban. Tanítóként, gyógypedagógusként és romológus szakos bölcsészként kiemelt feladatának tartja a hátrányos helyzetű társadalmi rétegekből érkező gyermekekkel való eredményesebb pedagógia munka megvalósítását.

2. A kutatási minta és a kutatás módszertanának bemutatása

A kutatás során a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók (TA1), az általános és középfokú oktatásban egyre nagyobb létszámban jelenlévő, hátrányos helyzetű, az iskolában gyenge teljesítményt nyújtó, ép intellektusú tanulók (TA2) szóbeli szövegalkotás során nyújtott nyelvi teljesítményét hasonlítottam össze az ép intellektusú, átlagos vagy jó szociális háttérrel rendelkező tanulók nyelvi teljesítményeivel (KO).²

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő tanulók száma tanulócsoportonként és évfolyamonként

Csoport	Évfolyam	n (fő)
TA1	1. o.	25
	5. o.	37
	9. o.	67
TA2	1. o.	52
	5. o.	21
	9. o.	42
KO	1. o.	29
	5. o.	30
	9. o.	40
Összesen		343

A vizsgálat során a tanulóknak egy képsor alapján kellett egy történetet szóban elmesélniük. A szóbeli szövegalkotás során létrejött szövegeket tizenegy nyelvi változó mentén vizsgáltam. A vizsgálati eredmények feldolgozásának első felében a függő (nyelvi) változók³ mennyiségi és minőségi elemzése történt meg. A kapott adatokat statisztikai elemző program (SPSS) segítségével dolgoztam fel. A vizsgálat során válaszokat kerestem arra a kérdésre, hogy milyen szabályszerűségeket fedezhetünk fel a függő változók mentén a tanulócsoportok szóbeli szövegalkotásában, illetve vannak-e évfolyamspecifikus jellemzők a beszédprodukciók mennyiségi és minőségi változói mentén. Az eredmények alapján próbáltam arra is választ kapni, milyen formában van jelen a nyelvi hátrány a jelenlegi oktatási-nevelési keretek között.

A kutatás itt bemutatásra kerülő részében pedig azt vizsgáltam, hogyan befolyásolják a tanulók szóbeli produkcióinak mennyiségi és minőségi mutatóit (függő változók) a gyermekek

² Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportját a későbbiekben TA1-ként fogom jelölni, a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, az iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportját TA2-ként fogom jelölni, a kontrollcsoportnál a KO jelölést fogom használni.

³ A függő (nyelvi) változókban belül három csoportba soroltam a nyelvi változókat: lexikális szinten vizsgáltam a mondatalkotáshoz, szövegalkotáshoz felhasznált szavak mennyiségét (ÖSS), szófaji megoszlását (TSZ, FSZ), illetve a felhasznált közlésegyeségek szintaktikai szerkezetének fejlettségét (KFM). Mondatszinten mennyiségi mutatóként a szövegalkotáshoz felhasznált mondatok számát vizsgáltam (ÖSM). Különbséget tettem a mondatok alkotásához (ÁM), illetve a megnyilatkozásokhoz felhasznált szavak száma és funkciója alapján (MLU). Vizsgáltam a mondatok szerkezetét is (ÖEM, ÖÖM). Valamint a beszédprodukciókat nyelvhelyesség szempontjából is elemeztem (GRM, AGRM).

szociális háttéréből kiemelt elemek. *Független változóként* vizsgáltam a tanulók *lakhelyének típusa*, illetve földrajzi elhelyezkedése befolyásoló erejét. A vizsgálatban megnéztem, hogyan befolyásolja a tanulók nyelvi ismereteit a *szülők gazdasági aktivitása*, illetve a *foglalkozásuk típusa*. A gyermek nyelvi közegét nemcsak a szülők, hanem a testvérek is alkotják, ezért megnéztem, van-e annak jelentősége, hogy *hány testvérrrel* él együtt a tanuló. A szocio-ökonómiai és szocio-kulturális családi háttér minőségi mutatójaként szerepelt a *hátrányos helyzet* alapján történő teljesítményelemzés. A hazai és nemzetközi képességfelmérések független változói között mindig szerepel a *nemek közötti teljesítmények* összehasonlítása is. Mivel hazánkban egy oktatási szinten sem tartják fontosnak a nemek közötti lehetséges különbségek kompenzálását, ezért inkább egy lehetséges nyelvi hátrányfaktorként, mint sem gendervizsgálatként összehasonlítottam a fiúk és lányok nyelvi változók mentén elért eredményeit.

3. Az eredmények bemutatása

3.1. A tanulócsoportok nyelvi teljesítménye (függő változók) és a független változók közötti összefüggések vizsgálata

A következő fejezetben, táblázatokban összesítettem az évfolyamok és a tanulócsoportok nyelvi változói és az adott független változó között fennálló szignifikáns eredményeket. Így egy felületen látható, hogyan változik az évfolyamok előrehaladtával az adott független változó befolyásoló hatása. Illetve láthatjuk, hogy a vizsgált tanulói csoportok nyelvi változói hogyan reagálnak a szocio-ökonómiai és szocio-kulturális háttér kiemelt elemeire (független változók).

A hazai és nemzetközi vizsgálatok alapján az a kép rajzolódik ki, hogy a tanulók életterének földrajzi fekvése, a település típusa és a tanulási eredményesség között szoros összefüggés van. (*PISA 2012, Kompetencia Mérések 2015*). Vizsgálatomban Duna–Tisza közti és nyugat-magyarországi iskolák tanulóinak beszédprodukciónak teljesítményét hasonlítottam össze. A kutatás eredményei alapján a *település típusa* legnagyobb mértékben a kontrollcsoport (KO) tanulóinak teljesítményét befolyásolta. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjánál (TA1) és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, iskolában gyengén teljesítő tanulók csoportjánál (TA2) ugyan alacsonyabb volt a települések típusa és a tanulói teljesítmények közötti összefüggések aránya, de tizenegy nyelvi változó közül ötnél, tehát a nyelvi változók közel ötven százalékánál ezeknél a csoportoknál is szignifikáns összefüggéseket találtunk.

2. táblázat. A település földrajzi elhelyezkedése (első három oszlop), a település típusa (második három oszlop) és a tanulócsoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Pearson-féle korreláció ²³						
	TA1	TA2	KO	TA1	TA2	KO
ÁM	0,181*			-0,379**		-0,367**
MLU	0,197*			-0,398**		-0,365**
KFM	0,189*			-0,372**		
ÖSS		0,283**	0,380**			-0,418**
TSZ		0,210*	0,393**	0,195*		-0,371**
FSZ		0,272**	0,381**			-0,459**
ÖMS	-0,193*		0,397**	0,604**	-0,219*	-0,202*
ÖEM			0,245*	0,518**	-0,231*	
ÖÖM		0,302**	0,308**			-0,392**
GRM			0,381**			-0,266**
AGRM	-0,284**	0,205*		0,571**		

Az vizsgálat alapján éppen a hátrányos helyzetű, a többségitől eltérő és/vagy rosszabb szociális háttérrel rendelkező tanulók (TA2) nyelvi változói reagáltak legkevésbé a földrajzi elhelyezkedésre. Ennek az eredménynek az alapján feltételezhetjük, hogy az iskolai képességek fejlődését nem megfelelően támogatni tudó szociális környezet hatása független a földrajzi elhelyezkedéstől. A hátrányos helyzetű, ép intellektusú, többségitől eltérő és/vagy rosszabb szociális környezetben élő tanulók nyelvi készségeinek fejlődése földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül, az ország egymástól távol eső részében is hasonló „fejlődési” folyamatokat mutat, hasonló mértékű a különbség a többségi iskola elvárásaihoz képest.

A másik két csoportnál (TA1, KO) a nyelvi változók közel hetven százaléka esetében találtunk szignifikáns összefüggéseket. Azaz a többségi iskolában tanuló, kedvező szociális háttérből érkező tanulók (KO) és a szegregált körülmények között tanuló, enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében jelentős teljesítménybeli különbségeket találtunk a nyugat-dunántúli és az alföldi tanulók teljesítménye között. A korrelációk irányából pedig arra következtethetünk, hogy az Alföldön élő átlagos vagy jó szociális háttérrel rendelkező gyermekek (KO) komplexebb, a magyar grammatikának inkább megfelelő szóbeli produkciókat alkottak, mint a Nyugat–Dunántúlon élő tanulók. Hasonló eredményeket kaptunk az enyhén értelmi fogyatékos (TA1) tanulók esetében is.

A független változók második nagy csoportja a családok szocio-ökonómiai, és indirekt módon a szocio-kulturális hátterének befolyásoló szerepét vizsgálta a gyermekek nyelvi produkcióinál. Az apa és/vagy anya gazdasági aktivitása (tehát van-e rendszeres munkája az apának és/vagy az anyának), változóra a hátrányos helyzetű, ép intellektusú, iskolában gyengén teljesítő tanulók (TA2) nyelvi változói reagáltak legérzékenyebben. A szülők közül inkább az apa gazdasági aktivitásának volt nagyobb jelentősége, az apa gazdasági aktivitása és a nyelvi változók között találtuk a legnagyobb arányú szignifikáns korrelációt.

⁴ p<0,05 *, p<0,01 **

3. táblázat. Az anya gazdasági aktivitása (első 3 oszlop), az apa gazdasági aktivitása (második 3 oszlop) és a tanulócsoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Pearson-féle korreláció ²⁴						
	TA1	TA2	KO	TA1	TA2	KO
ÁM	-0,190*			-0,285**	-0,199*	
MLU	-0,196*			-0,289**	-0,223*	
KFM	-0,177*	-0,236*		-0,301**	-0,262*	
ÖSS					0,225*	0,237*
TSZ					0,238*	0,232*
FSZ					0,201*	0,235*
ÖMS	0,226*	0,355**		0,305**	0,448**	
ÖEM	0,199*	0,302**		0,322**	0,345**	
ÖÖM						0,213*
GRM						0,210*
AGRM		0,246**		0,316**	0,416**	

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) esetében az apa és az anya gazdasági aktivitása ugyanazoknál a nyelvi változóknál ugyanolyan arányban (40%) jelent meg szignifikáns összefüggésben, mint a TA2 csoportnál. A kontroll csoportnál (KO) az anya gazdasági aktivitása és a tanulók nyelvi teljesítménye között nem találtam összefüggést, míg az apa gazdasági aktivitása ennél a csoportnál is a nyelvi változók körülbelül 40%-ában volt befolyással a tanulók szóbeli szövegalkotására.

A vizsgálati eredmények további két dologra hívják fel a figyelmünket. Azok a tanulók, akiknek a szülei alacsony gazdasági aktivitásúak, általában jobban teljesítettek a nyelvi komplexitás változói esetében (ÁM, MLU, KFM). Ezt támasztja alá a teljes kutatási minta vizsgálati eredménye, és hasonló összefüggéseket találtunk az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a hátrányos helyzetű tanulók csoportjánál is (TA1, TA2). Csak a kontroll csoport (KO) eredményeit kiemelve, ilyen összefüggések nem találtam.

⁵ p<0,05 *, p<0,01 **

4. táblázat. Az anya foglalkozásának típusa és a tanuló csoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Pearson-féle korreláció ²⁵						
	Fizikai foglalkozás			Szellemi foglalkozás		
	TA1	TA2	KO	TA1	TA2	KO
ÁM					0,226*	
MLU					0,243**	0,211*
KFM					0,315**	
ÖSS			-0,220*			0,289**
TSZ			-0,211*			0,290**
FSZ			-0,231*			0,299**
ÖMS	-0,240**	-0,266**		0,223*		0,207**
ÖEM		-0,212*		0,241**		
ÖÖM			-0,201*			0,277**
GRM			-0,219*			0,299**
AGRM	-0,217*		0,210*	0,177*		-0,245*

A másik figyelemfelhívó eredmény pedig az, hogy a gazdaságilag aktívabb szülők gyermekei általában gyengébben teljesítettek a grammatikai változóknál, azaz ezeknek a szülőknek a gyermekei több agrammatikus megnyilatkozást használtak szövegalkotásuk során, mint a gazdaságilag inaktív szülők gyermekei. A két eredmény tehát hasonló következtetésekre adhat okot: Azok az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1), és azok a hátrányos helyzetű, ép intellektusú tanulók (TA2), akikkel szüleik több időt töltenek, (mert a rendszeres munka hiánya miatt felszabaduló időnek ez is hozadéka lehet), nyelviileg komplexebb és grammatikailag megfelelőbb szövegek megalkotására képesek.

A szülők munkájának típusa, azaz az apa és az anya fizikai és/vagy szellemi foglalkozása legnagyobb mértékben a kontrollcsoport (KO) tanulóinak nyelvi teljesítményével mutatott szignifikáns összefüggéseket. A szellemi foglalkozású apa és anya esetében a nyelvi változók mentén nyújtott teljesítmények jobbak voltak, míg a fizikai munka negatívan befolyásolta a tanulók nyelvi teljesítményeit ennél a csoportnál.

⁶ p < 0,05 *, p < 0,01 **

5. táblázat. Az apa foglalkozásának típusa és a tanulócsoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Pearson-féle korreláció ²⁶						
	Fizikai foglalkozás			Szellemi foglalkozás		
	TA1	TA2	KO	TA1	TA2	KO
ÁM					0,273**	0,213*
MLU					0,286**	0,223*
KFM					0,323**	
ÖSS			-0,316**			0,380**
TSZ			-0,314**			0,383**
FSZ			-0,309**			0,374**
ÖMS			0,262**			0,287**
ÖEM						
ÖÖM			-0,285**			0,384**
GRM			-0,321**			0,405**
AGRM					-0,184*	-0,311**

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (TA1) az apa munkájának típusa és a tanulók nyelvi teljesítménye között nem találtunk összefüggést, az anya munkájának típusa a mondatok száma és nyelvhelyessége (GRM) területén mutatott kapcsolatot. Ebben az esetben is a szellemi foglalkozású anyák gyermekei nyújtottak jobb teljesítményt. A hátrányos helyzetű, ép intellektusú tanulóknál (TA2) szintén nagyon kevés nyelvi változó esetében találtunk kapcsolatot a szülők foglalkozásának típusával. Azonban mindkét szülő esetében pozitív hatással van a gyermek nyelvi teljesítményére, nyelvi komplexitására (ÁM, MLU, KFM), ha valamely szülő szellemi foglalkozású.

A család gazdasági lehetőségeivel összefüggésben, illetve nyelvészeti, gyermeknyelv-fejlődési kontextusban is vizsgáltam, hogy a *családban együtt nevelkedő gyermekek*, azaz a *testvérek száma* hogyan befolyásolja a tanulók nyelvi teljesítményét.⁸ Az eredmények alapján, mindhárom csoport esetében, nagyon kevés nyelvi változó mentén található összefüggés a tanulói teljesítmény és a testvérek száma között. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú tanulók csoportjainál (TA1, TA2) a magasabb testvérszám a szövegalkotáshoz felhasznált mondatok számát befolyásolta (ÖMS): Ahol több testvér él együtt, ott jellemzőbb a több, de egyszerűbb mondatban (ÖEM) való megnyilatkozás. Ennél a független változónál is azt tapasztaltam, hogy a kontrollcsoport (KO) tanulóinak teljesítményét határozta meg a legtöbb nyelvi változó esetében a testvérek száma. A kontrollcsoportban azok a gyerekek, akiknek több testvére van, hosszabb (ÁM, MLU), összetettebb mondatokat (ÖÖM) alkottak, és szövegeik nagyobb arányban feleltek meg a nyelvtani előírásoknak.

A független változók közül az utolsó *a tanulók neme volt*.⁹ Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (TA1) és a hátrányos helyzetű, ép intellektusú tanulók (TA2) nyelvi változói mentén

⁷ p<0,05 *, p<0,01 **

⁸ Lásd: Mellékletek, 5. táblázat.

⁹ Lásd: Mellékletek, 6. táblázat.

sem található a lányok és fiúk nyelvi teljesítménye között szignifikáns eltérés. Ez alapján feltételezhető, hogy a tanulásban akadályozottak (TA1, TA2) tanulással összefüggő képességeinek, ezen belül a kommunikációs képességnek a fejlődését nem befolyásolja a tanulók neme, az ő nyelvi fejlődésüket jellemzőbben a képességek területén mutatott hiányosságok befolyásolják. A kontrollcsoportnál (KO) az eredmények elemzése alapján azt tapasztaltam, hogy a nyelvi teljesítményre jelentős hatással van a tanuló neme: A legtöbb nyelvi változó mentén a lányok teljesítettek jobban, nyelvileg komplexebb megnyilatkozásokat alkottak (MLU, KFM), több szóból (ÖSS), gazdagabb szókincs felhasználásával (TSZ, FSZ) alkották meg szóbeli produkcióikat. Mondataik összetettebb szerkezetűek voltak (ÖÖM), mint a fiúk esetében. Valamint a lányok jobb eredményeit mutatja a nyelvhelyesség terén nyújtott jobb teljesítményük is (GRM).

3.2. Az évfolyamok nyelvi teljesítménye és a független változók közötti kapcsolat vizsgálata

A mindhárom csoportot magába foglaló, évfolyamszintű elemzést is végeztem a független változók tükrében. A mellékletben található két összefoglaló táblázatban (7–8.) azt jelöltem, hogy mely évfolyamon (1.–5.–9.), mely nyelvi változók mentén nyújtott tanulói teljesítményt befolyásolta szignifikáns mértékben az adott független változó. A táblázatban ugyan (helyszűke miatt) a korrelációk erősségét és irányát nem jelöltem. A jelölt adatok alapján most azt emelném ki, hogy *kilencedik évfolyamra jelentősen megnő* azoknak a nyelvi változóknak a száma, amelyek szignifikáns összefüggésben állnak a független változókkal (kivéve a tanulók neme). Az eredmények alapján láthatjuk, hogy első évfolyamon még nem találunk jelentős eltéréseket a független változóból adódó csoportok teljesítménye között. Ötödik osztályra azonban a különbségek több nyelvi változó esetében megjelennek, és a tanulók *nyelvi teljesítményében tapasztalt különbségek száma és ereje kilencedik évfolyamra tovább nő*. Azaz a gyermekek nyelvhasználati, nyelvismereti különbségei első évfolyamon még nem számottevőek, függetlenül a lakóhely vagy a családok szocio-ökonómiai és/vagy szocio-kulturális háttérétől (stb.), azonban az alsó tagozatban eltöltött négy év a meglévő különbségeket nem csökkenti, éppen ellenkező irányú folyamatokat generál, azaz jelentősen megnöveli a gyermekek közötti teljesítménybeli különbségeket. A felső tagozatban a csoportok közötti szakadék tovább mélyül, különös tekintettel a többségi iskolákban együtt tanuló, ép intellektusú, átlagos vagy jó szociális közegeből érkező (KO) tanulók és az ép intellektusú, hátrányos helyzetű, iskolában gyenge teljesítményt nyújtó tanulók (TA2) között.

Összefoglalás

Bár a dolgozatom címében arra kérdezek rá, hogy felkészült-e a leendő tanító a hátrányos helyzetű tanulókkal való együttműködésre, nem kerülhető ki a vizsgálat eredményei alapján az a kérdés sem, hogy felkészültek-e tanítóink, tanáraink az ép intellektusú, átlagos vagy jó

szociális háttérű családból érkező tanulókkal való sikeres munkára. Hiszen a vizsgálat első felében láthattuk, hogy több független változó esetén éppen a kontrollcsoport (KO) reagált a legérzékenyebben a szociális háttér változásaira.

A vizsgálat második részében az eredmények alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a nyelvhasználat, ezen belül a szóbeli szövegalkotás során tapasztalt minimális eltérések, melyeket az első osztályosoknál találtunk (kiemelten a KO és TA2 csoport teljesítményét figyelembe véve), az iskolai évek alatt egyre nagyobb mértéket öltenek. Az eredmények alapján tehát a mai magyar köznevelés bármilyen, a családok szocio-ökonómiai és/vagy szocio-kulturális lehetőségeivel összefüggésbe hozható változó mentén képes már az első négy évben olyan teljesítménybeli különbségeket generálni a tanulók között, amelyek a felső tagozat négy éve alatt stagnálnak vagy tovább mélyülnek. Az általános iskoláztatás tehát megteremti és elmélyíti a nyelvi hátrányt, az évfolyamok előrehaladtával egyre több gyermek kerül nyelvi hátrányos helyzetbe.

Tehát a címben feltett kérdés: Felkészültek-e leendő tanítóink a hátrányos helyzetű tanulókkal való sikeres együttműködésre? – nevelésszociológiai kontextusba helyezve a mai napig aktuális. A pedagógusképzéseknek kiemelt feladatként kell kezelnie ezt a kérdést, különösen a mai társadalmi-gazdasági térben és időben. A hátrányos szociális helyzetű gyermekek jelenléte az iskolákban egyre nagyobb arányú. Jó lenne, ha nemcsak a Köznevelési Törvény szövegében lenne benne, hogy ezek a gyermekek *kiemelt figyelmet* érdemelnek, hanem tanítóink mindennapi tevékenységeiben is megjelenne ez a kiemelt figyelem. Ebben a pedagógusképző intézetek szerepe kiemelkedő: az ő feladatuk azt a szemléletet és azt a módszertani tudástárat megmutatni a jövő tanítóinak vagy a már diplomával rendelkező, de tudását megújítani kívánó tanítóknak, amellyel sikeresebben tud együtt dolgozni ezekkel a tanulókkal. Sokan gondolhatják, hogy már évtizedek óta születnek az enyémhez hasonló dolgozatok. Gondolhatják, hogy ezek a javaslatok már több százszor, hanem ezerszer megfogalmazásra kerültek. De vajon a papírgyártáson kívül született-e valóban hatékony megoldás ezeknek a gyermekeknek a sikeres oktatása terén? A kutatási eredmények (*OECD, PISA, Kompetencia mérések*) alapján *nem*. Azaz van még mit tennünk a pedagógusképzések reflektivitásának növelése terén.

Felhasznált irodalom

PISA 2015 – Összefoglaló jelentés:

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjYpJ6Lv53WAhVHwxQKHUo6ACQQFgglMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.oktatas.hu%2Fpub_bin%2Fdownload%2Fkozoktatas%2Fnemzetkozi_meresek%2Fpisa%2FPISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf&usq=AFQjCNHnjN-7QAkx_CNSHgNuu7kxe7j3iA (letöltés:2017.09.11.)

2016. évi Országos kompetenciamérés iskolai és tanulói eredményei:

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwivtfTFv53WAhWB6RQKH8NC-8QFgglMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.oktatas.hu%2Fkoznevelés%2Fmeresek%2Fkompetenciameres%2Feredmenyek&usq=AFQjCNGsvYI8zYgEut-vguWYq5xl7S6eeg> (letöltés: 2017.09.11.)

Public Education in Hungary: Facts and Figures 2014/2015:

https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjDg5GuwJ3WAhUMbxQKHZM1C9AQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.t-tudok.hu%2Ffiles%2F2%2Ffacts_and_figures_210x210mm_angol_14-15-3.pdf&usg=AFQjCNGlSDphBpMhHz7pogXVi5xzwRe-cQ (letöltés: 2017.09.11.)

2011. évi CXCV. Köznevelési Törvény

<https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiSvJuuu53WAhVCShQKHeDlCNQQFggvMAI&url=https%3A%2F%2Fnet.jogtar.hu%2Fkoznev-tv&usg=AFQjCNGsTqdP54BC2jFX0X48K8ZAgoq05g>

Mellékletek

5. táblázat. A testvérek száma és a tanulócsoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Pearson-féle korreláció ²⁹			
	TA1	TA2	KO
ÁM			0,234*
MLU			0,252*
KFM			
ÖSS			
TSZ			
FSZ			
ÖMS	-0,176*	0,241**	
ÖEM	-0,215*	0,194*	-0,264**
ÖÖM			
GRM			
AGRM			-0,396**

6. táblázat. A tanulók neme és a tanulócsoportok nyelvi teljesítménye közötti szignifikáns korrelációk

Pearson-féle korreláció ³⁰			
	TA1	TA2	KO
ÁM			0,229*
MLU			0,232*
KFM			
ÖSS			0,376**
TSZ			0,359**
FSZ			0,379**
ÖMS			0,299**
ÖEM			
ÖÖM			0,352**
GRM			0,337**
AGRM			

¹⁰ p<0,05 *, p<0,01 **

¹¹ p<0,05 *, p<0,01 **

7. táblázat. A függő (nyelvi) és független változók közötti szignifikáns korrelációk száma évfolyamonként I.

Nyelvi változók	Település földrajzi elh.			Település típusa			Hátrányos helyzet			Testvérek száma			Tanulók neme		
	1	5	9	1	5	9	1	5	9	1	5	9	1	5	9
Évfolyam															
ÁM								x	x					x	
MLU								x	x					x	
KFM								x	x		x			x	
ÖSS			x			x			x			x		x	x
TSZ			x			x			x			x		x	
FSZ			x			x						x		x	x
ÖMS			x			x		x						x	x
ÖEM			x			x		x	x						
ÖÖM	x			x					x			x		x	
GRM							x	x	x			x		x	
AGRM			x			x		x	x			x			

8. táblázat. A függő (nyelvi) és független változók közötti szignifikáns korrelációk száma évfolyamonként II.

Nyelvi változók	Apa gazdasági aktivitása			Anya gazdasági aktivitása			Apa fizikai munka			Anya fizikai munka			Apa szellemi munka			Anya szellemi munka		
	1	5	9	1	5	9	1	5	9	1	5	9	1	5	9	1	5	9
Évfolyam																		
ÁM					x									x	x		x	x
MLU														x	x		x	x
KFM															x			
ÖSS									x			x		x	x		x	x
TSZ						x			x			x		x	x		x	x
FSZ									x			x		x	x		x	x
ÖMS		x			x							x			x			
ÖEM		x			x									x			x	x
ÖÖM														x	x		x	x
GRM													x	x	x	x	x	x
AGRM		x												x	x		x	x

Huszthy Viola Livia¹

Autentikus rövidfilmek didaktikai feldolgozása idegennyelv-óra

Bevezető

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának Olasz Tanszéke évek óta rendez rövidfilmfesztivált, az eseményt idén (2018. február) immár ötödik alkalommal rendezték meg. Az évek során jelentős mennyiségű, kiváló minőségű filmanyag gyűlt össze az eseménynek köszönhetően, ám ezek a kópiák a vetítés után az esetek többségében a polcon porosodnak, elektronikus adathordozókon pihennek. Az Olasz Tanszék kezdeményezése volt ezen rövidfilmek hasznosítása tanítási célzattal, így tanáraink ösztönzésére belevágtam a filmek didaktikai feldolgozásába, amellyel célom, célunk, hogy egy olyan audiovizuális tananyagot hozzunk létre, amely gimnáziumi órákon felhasználható, illetve amely érdekes kiegészítő anyagként szolgál a standard nyelvórai tananyaghoz.

Manapság a villámgyors technológiai fejlődések világában élünk, a diákokat elárasztja az információmennyiség, naponta számtalan rövid videót, *gif*-et, *mém*-et néznek végig a közösségi vagy híroldalakon, telefonjukon vagy számítógépen. Ebben az információ-túltengésben különösen fontos a NAT által is hangsúlyozott digitális kompetencia. Ez magában foglalja az információs és kommunikációs technológia eszközeinek használatát, valamint a különböző kommunikációs csatornák, így az audiovizuális anyagok megértését, feldolgozását és kritikai értelmezését is.² A rövidfilmek órai használatával nemcsak az idegen nyelvi kompetenciákat fejlesztjük tehát, hanem alkalmat teremthetünk arra, hogy a diákok ne csupán felületesen végigrohanjanak egy felvételen, hanem elidőzzenek rajta, törekedjenek a mélyebb rétegek, kontextusok megértésére is.³ Eközben pedig az adott nyelv egy-egy szókinsterületét nyelvi struktúráját is elsajátíthatják.

Egy élő nyelv elsajátítása a kommunikáción keresztül történik meg, és akkor lehet hatékony, ha valós és autentikus élményekre alapozódik. Ehhez kiváló eszköz a film. Ám a gondos filmválasztás még nem garantálja a nyelvi fejlődés sikerességét. A technika alkalmazása önmagában nem elég. Ahhoz, hogy az az oktatásban építő jellegű és sikeres legyen, kidolgozott didaktikai tervezés és jó adag fantázia, kreativitás is szükséges.⁴ Munkám során ezt igyekeztem megvalósítani, a feladat kidolgozásoknál ez az irányelv vezérelt.

¹ HUSZTHY VIOLA LÍVIA olasz- és pedagógiatanár, a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium óraadó tanára, a Budapesti Olasz Kultúrintézet olasztanára és sajtóreferense, korábban az Újlaki Olasz-magyar Kéttannyelvű Általános Iskola korrepetitora. Kutatási területe: autentikus rövidfilmek felhasználhatósága a nyelvtanításban, audiovizuális tananyagok fejlesztése.

² http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf – NAT – Digitális kompetencia. Letöltés ideje: 2016.12.13.

³ <http://www.uq.edu.au/teach/video-teach-learn/ped-benefits.html> – Pedagogical benefits. Letöltés ideje: 2017.01.05.

⁴ <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/825>; Guidi, E. (2010): *Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi.* Letöltés ideje: 2017.10.20.

Olasztanár és pedagógiatanár szakos hallgatóként tanulmányomban elsősorban az olasz nyelvre koncentráltam, olasz nyelvórán alkalmazható feladatsorokat készítettem a rövidfilmekhez. Ugyanakkor a projekt folytatásában nincs kizárva más nyelvekre vonatkozó anyagok elkészítése sem, főleg ha az erre kiválóan alkalmas némafilmekről van szó.

Pázmány Filmfesztivál

A *Pázmány Filmfesztivál* nemzetközi filmfesztivál 2013 óta évente kerül megrendezésre a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Szitafilm Kft. szervezésében. A fesztiválra bárki pályázhat rövid filmmel három szekcióban: 1.) Hagyományok, társadalom és kultúra; 2.) Animációs rövidfilmek; 3.) Dokumentumfilmek. A fesztivál filmjeit szakmai zsűri és a nézőközönség értékeli. A beérkező pályaművek sok szempontból alkalmasak a didaktikai feldolgozásra: kiváló kommunikációs témát, alapot nyújtanak, kiegészítik a standard tananyagot érdekes mozgóképekkel, amelyek a nyelvórán túlmutató gondolkodási témákat is felvethetnek.⁵

Frissességük érezhető, fiatal filmesek alkotóművészek munkái ezek, látásmódjukban, atmoszférájukban közelállhatnak a tanulókéhoz, az elmúlt pár évben készültek és készülnek folyamatosan. A frissesség ráadásul a filmek feldolgozásához garantált, hiszen az évente megrendezésre kerülő programra újabb és újabb pályaművek érkeznek, mindig megújuló forrást biztosítva.

Minőségi, valóban értékes filmekről van szó, ezt nem csak a Pázmány Filmfesztivál zsűrizése biztosítja, hiszen jó néhány pályamű közülük más fesztiválokra is diadalmaskodott, az órai feldolgozásra főleg ezek közül válogattam. A minőség fontos szempont: alapvető elvárás, hogy a diákok figyelmét felkeltsék, lekössék, élvezhetőek, érdekesek legyenek számukra. Többszöri megnézés után újabb témákat értelmezéseket vessenek fel, lehetőséget adva a többszintű interpretációra.

A minőség mellett a filmek másik fontos erénye az autentikusság: a nyelvtanulóknak kevés alkalmuk van rá, hogy a tanult idegen nyelvvel eredeti környezetben találkozzanak, eredeti formában hallják azt. Ezekkel a filmekkel nemcsak az eredeti nyelvet hallgatják, hanem ízelítőt kaphatnak a célnyelvi ország kultúrájából, környezetéből, nem az elterjedt sztereotípiákkal, hanem igazi valójukban. Ez egy olyan erős és jellegzetes kultúra, mint az olasz, tanításakor különösen releváns, elég csak az olaszok nonverbális kommunikációjára, a gesztusokra gondolni, ezekkel szintén találkozhatnak a tanulók a filmekben. A videókkal a diák odafigyelést tanul egy másik kultúrára, a nyelvtől függetlenül is betekintést nyer. Természetesen *audió*-anyagként is fontosak: a nyelvórai „tenyésztett” didaktikus szövegek után elsőre ijesztő lehet az eredeti nyelv gyors tempója.⁶ De ha a diákok az első döbbeneten túllendülnek, és a filmre koncentrálnak, a vizuális csatorna olyan erős támogatást nyújt az értésben, hogy teljesen felülírhatja, feloldhatja a „*meg nem értés*” által okozott feszültséget a diákokban.

⁵ [⁶ Garaczi, I. \(2002\): Nyelvpedagógia az ezredfordulón. In: Garaczi, I. \(szerk.\): *Háttérkönyv a nyelvpedagógia oktatásához*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 248.](https://btk.ppke.hu/karunkrol/intezetek-tanszerek/romanisztikai-intezet/olasz-tanszek/hirek/3-pazmany-film-fesztival/Letoltés ideje: 2016.12. 13.</p></div><div data-bbox=)

Végül teljességük is alkalmassá teszi őket a középiskolai használatra.⁷ A filmnézésnek mindig örülnek a diákok, viszont 45 perces órákon képtelenség egy játékfilmet megszakítások nélkül végignézni. A részletes, mélyebb értelmezésre nem marad idő, és a film hatása is elvész menet közben. Ezzel szemben a rövidfilmek (amelyek hosszúsága általában nem haladja meg a 10 percet) teljes egészükben megtekinthetők a tanórán, akár többször is, a diákok egy komplett történetet kapnak értelmezésre, feldolgozásra. Így közel kerülhetnek a témához, elidőzhetnek rajta, elmerülhetnek benne, ez pedig elengedhetetlen a kritikai és mélyebb értési szintekre való eljutáshoz.⁸

A projekt célja

A rövidfilmek feldolgozásának egyik célja, hogy olyan kiegészítő tananyag készüljön, amelyet középiskolai nyelvtanórán (itt elsősorban olasznyelvtanórákon) fel lehet használni, színesíti az órát, bővíti a tanulók szókincsét, nyelvtani és kulturális ismereteit. Az audiovizuális anyag használata közben a diákoknak lehetősége van rá, hogy tanulmányozzák a jelenetek hátterét, a környezetet, a szereplők megjelenését, a testbeszédet, a viselkedést és a kommunikáció folyamatát, mindez pedig remek beszélgetési alkalmakat, vagyis idegen nyelvi kommunikációs gyakorlati lehetőségeket jelent számukra.⁹

A tanulás-tanítás folyamata váljon élménnyé mindenki számára. A videó egy olyan eszköz, amivel könnyűszerrel felkelhető a tanulók érdeklődése, jól aktivizálhatók, érdekeltté, motiválttá válnak a tanulásban, a tanulandó anyag követhetővé, megélhetővé és visszaidézhetővé válik. Az Élménypedagógia szerint „...a tanulás célja nemcsak a bevésés (az ismételtetés eszközével), hanem hogy egy absztraktabb tananyag hétköznapi élethez való kapcsolódását a tanulók fantáziájának megmozgatásával érzjük el...”¹⁰ Ennek a leírásnak tökéletesen megfelel a rövidfilmek használata. A fantázia megmozgatása kivált jellemző ezekre a kisfilmekre, amelyek gyakran épp felvetnek egy-egy komoly témát, problémát, a bővebb kifejtésükre nincs több képkocka, de a továbbgondolás nem is a rendező feladata, hanem a nézőé, esetünkben a tanulóé.¹¹

A fantázia megmozgatása mellett az élménypedagógia másik fontos alapköve a felidézés. Ebben nagy szerepe van a jobb agyfélteke használatának, bevonásának. Mint azt sok kutatás és szakirodalom közli, a mai oktatás jórészt a bal agyfélteke funkcióit használja, erre alapoz, míg a jobb oldali funkciókat hanyagolják.¹² Ugyanakkor a felidézésben, az emlékezésben

⁷ https://prezi.com/hhrch5_sujyc/short-video-activities-as-didactic-materials/– Meza, V. (2013): *Short video activities as didactic materials*. Letöltés ideje: 2017.01.11.

⁸ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/short-sweet-using-short-films-promote-creativity-communication> Donaghy, K. (2013): *Using short films to promote creativity and communication*. Letöltés ideje: 2017.01.11.

⁹ Holló, D. (2009): A krétától a videóig. In: Holló, D. Konráné Hegybíró, E. Timár, E. (szerk.): *Nyelvtanárak kézikönyve*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 114–122.

¹⁰ Verebics, J. (2013): A tanulás mint folyamat és élmény. In: Benedek, A. Horváth Cz, J. Molnár, Gy. Nagy, G. Nyíri, K. Szabó, E. Tóth, P. Verebics, J. (szerk.): *Digitális pedagógia 2.0*. BME GTK Typotex, Budapest, 137.

¹¹ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/short-sweet-using-short-films-promote-creativity-communication> Donaghy, K. (2013): *Using short films to promote creativity and communication*. Letöltés ideje: 2017.01.11.

¹² Deli, É. Budai, M. (2007): *Tanulástanítás? Élvezetes tanulás*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

sokkal inkább segítségünkre lehet ezen kellékek bevonása: a színekkel, képekkel, mozgással összekapcsolt emlékek jóval tovább eltárolódnak. Hiszen azok az ismeretek, amelyeket gazdag asszociációs kapcsolatok vesznek körül, hosszútávon is megőrződnek. Ennek fényében a rövidfilm hosszú távú emlékezést eredményezhet, egy képkocka felidézésével a tanulók eszébe juthat a többi részlet, a hozzá kapcsolódó szókincs és kifejezések, így a tanulás hosszútávon is sikeres lesz.¹³

Feldolgozás közben a kommunikatív nyelvoktatás elveit is szem előtt tartottam. E szerint fontos, hogy az idegen nyelvet tanuló diák ne csupán a grammatikai helyességet sajátítsa el, hanem a nyelvtani szabályokat szituatív is helyesen tudja alkalmazni. E kommunikatív kompetencia része egyfelől a nyelvi kompetencia, másfelől a szociális és kulturális kompetencia. A társas interakciók jellemző tulajdonsága a kiszámíthatatlanság, így lényeges, hogy a tanuló képes legyen a beszédzándékok, beszédhelyzetek felismerésére, értelmezésére az adott idegen nyelven. A kommunikatív nyelvoktatás tantervének hangsúlyos része, hogy a tanuló várhatóan milyen szituációkban vagy helyszíneken fogja használni a célnyelvet, és a grammatikai fejlesztést a kommunikációnak rendeli alá. A grammatikai *rész* kommunikációs *egészben* betöltött szerepét hirdeti.¹⁴

A feladatok kidolgozásánál figyeltem erre az elvre, és nagy hangsúlyt fektettem a szóbeli kommunikációt előmozdító gyakorlatokra. Ezenkívül a filmes tananyag célja nem titkoltna a szórakoztatás, az ismeretterjesztés, és nem utolsósorban a filmekben rejlő morális nevelés is.¹⁵

Kiválasztási kritériumok

A Filmfesztivál anyaga jelentős, ám ebből nem mindegyik film alkalmas a didaktikai feldolgozásra. Egyik legfontosabb kritérium a kiválasztásnál az idő: beleférjen a középiskolai tanóra keretébe a feladatelvégzésekkel együtt, akár többször is megtekinthető legyen az órán. Vagyis lehetőleg ne legyen hosszabb 10 percnél, a legideálisabb, ha 5-6 perces (ettől egy kivétellel eltekintek a feldolgozásban, egy 14 perces film erejéig).

A filmek egyszerre két csatornán nyújtanak információt: *képi és hanganyagként*, egymást kiegészítve és teljesebbé téve a valóság megismerését.¹⁶ Bár a két csatorna erősíti egymás jelentéseit, tartalmait, úgy gondolom, ezen videók esetében fontosabb a vizuális érthetőség kritériuma. Vagyis olyan kisfilmek kerültek kiválasztásra, amelyek cselekménye, üzenete, akár a hangsáv nélkül is érthető. Az autentikusság velejárója a gyors beszédtempó, ami aggodalmat, belső, kognitív feszültséget kelthet a diákban. Mint azt korábban is említettem, a vizuális megjelenés az, ami ezt feloldhatja, így a filmek kiválasztásánál elsősorban a *vizuális* érthetőségre helyeztem a hangsúlyt, mintsem az *auditívra*.

¹³ Verebics, J. (2013): A tanulás mint folyamat és élmény. In: Benedek, A. Horváth Cz, J. Molnár, Gy. Nagy, G. Nyíri, K. Szabó, E. Tóth, P. Verebics, J. (szerk.): *Digitális pedagógia* 2.0. BME GTK Typotex, Budapest, 137.

¹⁴ Medgyes P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 27–38.

¹⁵ Zsolnai J. (1995): *Az értékkövetítő és képességfejlesztő program*. Aduprint Kft., Budapest.

¹⁶ Falus Iván (2007): Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

További elvárás volt a téma adaptivitása: illeszkedjen, passzoljon a középiskolások idegen nyelvi tanmenetéhez mind témájában, mind nyelvtani vonatkozásaiban. A témához való alkalmazkodás szoros értelemben nem megoldható, egy adott film mindig jóval több aspektust, témakört felvet, megmutat. De ez előnyére válik, mivel az így korábbi szókincsekhez, témákhoz is kapcsolható.

A tananyag tartalma

A tananyag tartalmazza magát a rövidfilmet, két feladatsort A2 és B1 szinteken. A középiskolákban az olasz általában második idegen nyelvként választható, a diákok 9. osztálytól kezdik tanulni az alapoktól. Akár A1-es minimum szinten is lehetne órán videóanyaggal tanítani, ám itt a diákok az alapszókincs, egyszerűbb ragozások és a fontosabb kérdések-válaszok tanulásával vannak elfoglalva. A2-es alapszinten már képesek a mindennapi tevékenységekről, témákról való információcserére, és az egyszerűbb igeidők ragozását is elsajátították (jelen, múlt és jövő idő), tehát ez a szint már alkalmasabb tudástáruk ilyen módon való bővítésére. Magyarországon az olaszt mint második idegen nyelvet tanuló diákok túlnyomórészt a B1-es szintig jutnak el középiskolai tanulmányaik végére. B1-es küszöbszinten a diák már szabadabban tud a mindennapi témákról beszélni, jobban érti a hallott szöveget, elboldogul különböző társalgási szituációkban, változatosabban fejezi ki magát. Tehát a második idegen nyelvet tanuló diákok java része az A2-B1 kategóriákba esik, ezek illeszkednek leginkább a gimnáziumi diákok tudásszintjéhez.

Egy feladatsor 4-5 feladatból áll, amelyek felosztása részben megegyezik a hallás utáni értés feladatainak tipológiájával (nézés előtti, alatti, utáni feladatok, globális értés, részletes értés stb.). Ám azoktól el is tér a videó mint tananyag természete miatt, illetve függ a film szerkesztésétől, hosszúságától, témájától is. Mindegyik egységhez tartozik egy szófajok vagy témák szerint csoportosított szöszedet. Végül egy tanári útmutató is kiegészíti az anyagot, amely a pedagógus igénye szerint használható.

A feladatsorok végén felsorolásra kerülnek a kapcsolódó témakörök és nyelvtani anyagok. A magyar oktatásban leginkább elterjedt olasz tankönyvcsalád a *Nuovo Progetto Italiano*, valamint a kevésbé elterjedt, de szintén használatban levő *Nuovo Espresso*, ezen nyelvkönyvek különböző leckéihez van ajánlás, ami megkönnyíti a tanárok számára a kapcsolódást.

Didaktikai feldolgozás

A feladatsorok módszertani felépítése a hagyományos hallásértéseken alapszik, de a videó természete miatt nem teljes az egyezés. Ez részben azért van így, mert a filmek többsége tulajdonképp nem hallásértés, hanem képi értés, a vizuális benyomások alapján indulnak a kognitív folyamatok, amelyek jó esetben szóbeli megnyilvánuláshoz vezetnek az adott

idegen nyelven. A vizuális értés így a néző által válik szöveggé.¹⁷ A feladatalkialakításokban igyekeztem kerülni a szokványos gyakorlatokat (pl. igaz/hamis), törekedtem a tanulók aktivizálására és a kommunikatív szemléletre, hogy feladatvégzéskor minél több szóbeli interakció történjen.

Egyrészt a *Dahlhaus-féle* tipológiát vettem figyelembe, ez három részre tagolódik: hallgatás, esetünkben filmnézés előtti, alatti és utáni feladatokra. A megtekintés *előtti* feladat általában a film vagy téma kulcsszavaival indít, bevezető, ráhangoló kérdésekkel vagy képpel.

A hallásértés *alatt* kétféle értésre (tudatosításra) bonthatók a feladatok: az *intenzív értés*, amikor bizonyos adatokat, szavakat kell megérteniük, kiszűrniük a szövegből. Az *extenzív értésnél* a hallottak megértésének lényege a cél, vagyis a globális értés. Végül a hallgatás *utáni* feladatok általában hat kérdésre épülnek: ki, mit csinált, mikor, hol, hogyan, miért?¹⁸

Ezt a hármas egységet részben felhasználtam a videófeladatoknál is, bár itt a vizuális értés az esetek túlnyomó részében fontosabb volt. Így például a filmnézés alatt kifejezetten egyszerűen elvégezhető feladatok szerepelnek, hogy a diákoknak ne vonja el túlságosan a figyelmét a történésekről.¹⁹ Nem baj, ha a film után végzik el a „nézés közben” megcsinálendő feladatot, lényegesebb, hogy figyelmüket a mozgóképre koncentrálják, és megtörténjen az információ feldolgozása. Minden feladatsorban helyet kapnak, közvetlenül a megtekintés után, a globális értést célzó kérdések, majd elmélyülvén a témában a részletes megértést előmozdító, specifikus feladatok jönnek, amelyek grammatikai és szókincs ismereteiket fejlesztik, bővítik.

Jellemző típusfeladatok a gyakorlatok során például a kulcsszavak azonosítása, szópárosítás, karakterjellemzés, történetrekonstruálás, szituációs játékok.²⁰ Ugyanakkor nincs állandó sorrendje a feladattípusoknak, a felvétel témája, hangulata, hosszúsága, a verbális-vizuális információk aránya dönti el, milyen kompetenciák fejlesztésére koncentrálnunk, milyen fajtájú feladatokat alkalmazunk. Ami közös a feladatsorokban, hogy céljuk a nyelvi kommunikáció serkentése, fejlesztése, a szókincs bővítése. Illetve a B1-es küszöbszint feladatai általában már tartalmazznak minimum egy elvonatkoztatást igénylő gyakorlatot, amiben a diákok az éppen megszerzett tudást átvihetik egy másik helyzetre, esetleg önmagukra reflektálva.

A tanár lehetőleg indirekt módon, segítőként vegyen részt a feladatok szervezésében, ugyanis a feladatok során előtérbe kerülnek a kooperatív technikák, páros és csoportmunkák. Ezen kívül soha ne felejtjük el a film befejezése után rögtön kikérdezni a tanulók véleményét a látottakról. Bátran, szabadon mondják el első benyomásaikat, akár anyanyelvükön is.

¹⁷ Garaczi, I. (2002): Nyelvpedagógia az ezredfordulón. In: Garaczi, I. (szerk.): *Háttérkönyv a nyelvpedagógia oktatásához*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 247.

¹⁸ Garaczi, I. (2002): Nyelvpedagógia az ezredfordulón. In: Garaczi, I. (szerk.): *Háttérkönyv a nyelvpedagógia oktatásához*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 243-244.

¹⁹ Holló, D. (2009): A krétától a videóig. In: Holló, D. Konráné Hegybíró, E. Tímár, E. (szerk.): *Nyelvtanárok kézikönyve*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 114-122.

²⁰ <http://www.fluentu.com/english/educator/blog/esl-movie-lessons/> – Rock, R.: *10 creative ways to use popular movies in fun ESL lessons*. Letöltés ideje: 2016.12.27.

Rövidfilm-feldolgozás – példa

Film – *Matilde*, 9'²¹

Rendező: Vito Palmieri

Szinopszis: Matilde nagy, kék szemű kislány, hunyorogva, zavartan ül az osztályban, tanárára próbál figyelni, de osztálytársai izegnek-mozognak, hangoskodnak. A kislány magányos, nem játszik az udvaron társaival, üres délutánjait édesanyja fodrászszalonjában vagy a tenispálya szélén a meccsezőket bámulva tölti. Egy alkalommal, hazafelé menet egy lyukas teniszlabdába botlik, hazaviszi, nézegeti, és támad egy ötlete. Gyűjteni kezdi a messze ütött, eltévedt labdákat, kisvártatva édesanyja boltjából elcsen egy ollót és egy kést. Következő nap, teniszlabdával tömött táskával, elszántan indul iskolába, ollóval a kezében...

A *Matilde* egy nagyszerű kisfilm, jó eszköz lehet arra, hogy diákjainkban olyan szociális kompetenciákat fejlesszünk, mint az empátia és az elfogadás, felhívjuk figyelmüket a fogyatékkal élőkre. A feladatsorok célja az iskola, tantárgyak, berendezések, mindennapi élet, fogyatékoság, egészség témaköreinek, szókinccseinek tanítása, a jelen idő, a felszólító mód és a tiltás begyakorlása. A feladatokban minél több szóbeli kommunikációra, megnyilvánulásra ösztönözzük diákjainkat.

Feladatok A2 szinten

1. Oggetti della classe

Date un'occhiata alla vostra classe! Nominate gli oggetti che vedete!

Quante sedie, quanti tavoli ci sono?

Scrivete i nomi di alcuni oggetti presenti nell'aula su dei foglietti, alzatevi ed attaccateli agli oggetti ai quali si riferiscono!

A bevezető feladat a következő: a diákok megismerik az osztály berendezését, megszámolják olaszul a székeket, asztalokat, majd a tanár segítségével kis papírokra felírják a legfontosabb berendezéseket, tárgyakat (pl. asztal, szék, tábla, szivacs, könyv stb.), felállnak és odaragasztják az adott tárgyra annak olasz nevét. Ezzel a módszerrel nemcsak szellemileg, de fizikailag is kissé felrázhatjuk, felélénkíthetjük diákjainkat a filmnézés előtt. A feladatot érdemes tempósan levezetni, ne menjen el vele sok idő, elég rá 5-6 perc.

²¹ https://www.youtube.com/watch?v=HB_-yD9kPGo Letöltés ideje: 2016.12.13.

2. Abbinare le seguenti cose alle persone del film! Discutete sul significato delle parole, mettete l'articolo determinativo accanto!

Matilde	<i>mela</i>
	<i>forbici</i>
Mamma	<i>mappa</i>
	<i>sedia</i>
Maestro	<i>occhi blu</i>
	<i>pallina da tennis</i>
Compagni di classe	<i>giardino</i>
	<i>pettine</i>
	<i>gamba della sedia</i>
	<i>baffi</i>

Le due lezioni tenute dal professore nel corso del film:
Cosa dice Matilde nella scena finale?

.....
.....

A második feladat már a megtekintés *alatt* végzendő, így azt a rövidfilm elindítása előtt elmagyarázzuk diákjainknak: két részből áll, egy *extenzív* értésre alapozóból, amiben a film kulcsszavait szükséges beazonosítani, és egy *intenzív* értésre épülőből, itt tényleges szövegértésre kerül sor, erre a diákoknak a film utolsó perceiben kell koncentrálni. A feladat első részében két oszlop látható: egyikben a film szereplőivel (Matilde, tanár, anya, osztálytársak) a másodikban kulcsszavakkal (alma, olló, szék, teniszlabda, bajusz stb.). A filmnézés alatt feladatuk, hogy a kulcsszavakat a megfelelő szereplőkhöz párosítsák, természetesen többféle megoldás is jó lesz. Még a film előtt érdemes átbeszélni a kulcsszavak jelentését, hogy ne okozzon problémát az extenzív értésű feladat film közbeni megoldása, ez egyúttal fokozza a tanulók érdeklődését, kíváncsiságát. A második intenzív értést kérő rövid feladat két kérdés tartalmaz. A kisfilm jórészt dialógus nélkül zajlik, csupán a tanárt halljuk, akinek beszéde szántszándékkal rosszul érthető, hiszen a film a hallássérült kislány gondját akarja érzékelteni. Így a diákok a film nagyobb részében ismét támaszkodhatnak a vizuális értésre. A végén azonban elhangzik a kulcsmondat, ami által a mű egésze megérthető, ezt kell tudniuk beazonosítani a diákoknak, a feladat második fele erre kérdez rá: mit mond Matilde a tanárának? A másik kérdés pedig egy apró részletre kíváncsi: milyen két tanóra zajlik a film során? Majd egy rövid időre, egy nyelvtani gyakorlat erejéig még visszatérünk a kulcsszavakhoz: a diákok tegyék ki eléjük a határozott névelőket!

3. Rispondete le domande dopo aver visto il film!

Qual era il problema della bambina?
Come ha cercato di risolverlo?
Che lavoro fa la mamma?

A filmnézés *után* közvetlenül a szokásos, globális értést célzó kérdések következnek (*Mi volt a kislány problémája? Hogyan próbálta megoldani? Mit dolgozik édesanyja?*), ezeket a diákok megválaszolhatják közösen, segítségképp használhatják a szószedetet.

4. Abbinare le diverse attività alle parole chiave! Formate delle frasi!

mela

forbici

mappa

sedia

occhi blu

palline da tennis

giardino

pettine

gamba della sedia

baffi

giocare

tagliare i capelli

fare rumore

tagliare

avere

fare un esempio

raccogliere

appendere

mettere

lavorare

A filmnézés *utáni* feladat analitikusan, grammatikailag is elmélyíti a film interpretálását, a második feladat kulcsszavait visszük tovább, ezeket kell újra párosítani, immár nem a szereplőkkel, hanem hozzájuk értelmesen kapcsolható igékkel. A helyes szópárok megtalálása után a diákok párokban egyszerű mondatokat formálnak az összekapcsolt kifejezésekkel. (pl.: *alma* – *példáz*, *bajusz* – *levág*, *székláb* – *zajong*;)

5. Date consigli ai diversi personaggi riguardando il loro comportamento! Ci sono dei verbi dati, ma cercate di crearne alcuni anche voi! (Imperativo, Imperativo negativo)

Matilde

Non fare rumore!

Fare amicize!

Parlare più forte!

Aiutare la figlia!

Tagliare i baffi!

Chiedere l'aiuto!

Stare zitto!

Maestro

Compagni

Mamma

Az utolsó feladat egy szóbeli kommunikatív reakció a film eseményeire: a diákok tanácsokat kell adjanak a szereplőknek, hogyan kellene viselkedniük (*Ne hangoskoddj!, Beszélj hangosabban!, Kérj segítséget!* stb.). Így a felszólító módot, a tiltást konkrét szituációkban, konkrét szereplőkkel gyakorolják, a feladat helyzetelemzést kíván, korábbi nyelvtani tudás felidézését, egyúttal érzékenyíti diákjainkat, fejleszti az emocionális és szociális kompetenciákat (empátia, érzelmi intelligencia, társas kapcsolatok működése, konfliktuskezelés).²²

Témák, nyelvtanok, tankönyvi kapcsolódások:

Témák

- Iskola, a tanterem berendezése, tárgyai
- Isolai tantárgyak
- Hátköznapi élet, iskolai kapcsolatok
- Fogyték, egészség, fogyatékkal élők az iskolában, elfogadás

Nyelvtanok

Presente Indicativo, Imperativo, Imperativo Negativo, Pronomi/Jelen idő, befejezetlen múlt, felszólító mód, tiltás, névmások

Kapcsolódási pontok a Nuovo Progetto Italiano és a Nuovo Espresso tankönyvcsaládokkal:

Nuovo Progetto Italiano 1:²³

- Unità 3 – A szoba berendezése
- Unità 10 – Felszólító mód, névmások

Nuovo Progetto Italiano 2:²⁴

- Unità 1 – Iskola
- Unità 5 – Egészség

Nuovo Espresso 1:²⁵

- Unità 5 – Szoba berendezése, segítségkérés

Nuovo Espresso 2:²⁶

- Unità 6 – Egészség, Felszólító mód
- Unità 7 – Egészség, Felszólító mód – formális
- Unità 9 – Szoba berendezése

11. Reflexió – Órai tapasztalatok

Ezen audiovizuális tananyag célközönsége a gimnazista korosztály, az elmúlt hónapokban 5 gimnáziumban volt alkalmam kipróbálni, tesztelni a filmeket és feladatokat, az itt szerzett tapasztalataim pedig fontos részét képezik tanulmányomnak, hiszen a feladatok eredményes-

²² http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/jogyak_090323_04.pdf – *Kulcskompetenciák fejlesztési lehetőségei* Letöltés ideje: 2017.01.05.

²³ Marin, T. Magnelli, S. (2006): *Nuovo Progetto Italiano 1*. Edilingua, Roma.

²⁴ Marin, T. Magnelli, S. (2008): *Nuovo Progetto Italiano 2 A-B*. Edilingua, Roma.

²⁵ Ziglio, L. Rizzo, G. (2014): *Nuovo Espresso – Corso di italiano 1*. Alma Edizioni, Firenze.

²⁶ Balì, M. Rizzo, G. (2014): *Nuovo Espresso – Corso di italiano 2*. Alma Edizioni, Firenze.

ségét a gyakorlat igazolhatja. Szakterületi csoportos gyakorlatomat a budapesti Veres Pálné Gimnáziumban végeztem 2017 tavaszán, szeptember óta pedig a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnáziumban tanítok olasztanárként. Ezekben az iskolákban ideális helyzetben próbálhattam ki a feladatokat, hiszen egy már velem összeszokott tanulócsoporthal dolgoztam együtt. A másik három gimnáziumban (Eötvös József Gimnázium, Vörösmarty M. Gimnázium, Páduai Szt. Antal Gimnázium) némileg nehezebb dolgom volt, hiszen csupán 1-1 tanítási órára mentem be, a diákok számára ismeretlenként. Itt 45 perc állt rendelkezésemre a gyors ismerkedésre, a diákok bizalmának, figyelmének és nyitottságának megnyerésére és a filmes anyag kiprobálására. Ennek ellenére ezek az órák is sok tanulással szolgáltak.

Első alkalommal az Eötvös József Gimnáziumban próbálhattam ki a tananyagot, ahol az egyik legfontosabb tanulság az volt: a teljes feladatsor nem fér bele a 45 perces időkeretbe. Bár a projekt célja az volt, hogy komplett élmény-tanulást nyújtsak a diákoknak a filmnézéssel és a feladatok elvégzésével 45 perc alatt, a tapasztalatok azt mutatták, ez az eredetileg elképzelt formában nem lehetséges. A további próbák alkalmával tehát egyrészt úgy szemeztem a feladatokból, hogy azok az eredeti struktúrát megőrizzék (előtt-alatt-után), és elsősorban a szóbeli kommunikációt fejlesztő feladatokra kerüljön sor. Másrészt, ha lehetőség volt rá, két tanórát vettem igénybe a filmek teljes feldolgozásához, ennyi idő már bőven elegendő volt, hogy a gyakorlatok végére érjünk. Ugyanakkor, ha egy tanárnak ennyi ideje nincs a kiegészítő anyagra, 3-4 feladat így is feldolgozható egy 45 perces tanórán. Ezenkívül a filmek feldolgozásának hatásfoka rengeteg más tényezőtől is függ: az adott csoport milyen minőségű és mennyiségű előzetes tudással rendelkezik, milyen a hozzáállás, milyen az aktuális csoport-hangulat stb. Más volt a feldolgozási idő egy a diákjai felé nagyobb elvárásokat támasztó iskola kis nyelvi csoportjában, mint egy közepes erősségű gimnázium, nagyobb létszámú, sport tagozatos csoportjában. Tehát az adott tényezőket és helyzetet figyelembe véve a tanár feladata, hogy eldöntse, mennyi időt szán egy ilyen kiegészítő anyagra, és mely feladatokat szeretné feldolgozni a diákokkal.

A konkrét feladatvégzések tanulsága volt többek közt a filmnézés *alatt* végzendő feladatoknál, hogy a diákok többsége inkább a filmkockákra koncentrált, mintsem a feladatra. Filmnézés alatt a tanulók teljes mértékben a mozgóképre figyelnek, legfeljebb utólag írják le a megoldásokat. A hagyományos hallásértéknél a hallásértés alatt végzendő feladatoknak az volna a funkciója, hogy koncentrálásra bírja, készítse a diákokat, ne kalandozzon el a figyelmük. Úgy tűnik, audiovizuális anyagnál erre nincsen szükség, a videó teljes mértékben leköti a néző figyelmét, ha végig oda összpontosít, könnyebben végzi el a filmnézés *utáni* feladatokat is. A film *alatti* feladatokat pedig nyugodtan megoldhatják közvetlenül a kópia megtekintése után, így ezeket érdemes rugalmasan kezelni, és inkább ráhangoló feladatnak tekinteni.

Egy másik észrevétel a feladatvégzések módjára vonatkozik: szintén a tananyag fő céljai között szerepelt az idegen nyelvi, szóbeli kommunikáció fejlesztése, előmozdítása. A filmnézés után végzendő feladatok szinte mindegyike ezen kompetencia fejlesztésére épül. Ugyanakkor sokszor megtörtént, hogy a diákok, az egyértelmű tanári utasítás ellenére (amely a szóbeli feladatvégzésre vonatkozott), szinte automatikusan tollat ragadtak és írásban fogalmazták meg válaszaikat. Érződött, hogy hozzászórtak egyfajta tanulási stílushoz, és nehezen tudnak ettől elszakadni. Érdemes tehát külön és többször is hangsúlyozni a feladatvégzések szóbeli mivolt-

tát, és ösztönözni a tanulókat a szóbeli megnyilvánulásra. Természetesen az idegen nyelvi íráskészség fejlesztése is fontos része a nyelvtanulásnak, ám úgy gondolom, a tanórán elsősorban a verbális kommunikáció fejlesztésének van helye, ugyanezen feladatok írásbeli megoldása viszont alkalmas házi feladatként is szolgálhat.

A diákok visszajelzései alapján elmondható, hogy tetszett nekik mind a film, mind a feladatsor, figyelmüket lekötötte, korábbi szókinccset elevenített fel bennük, és tudásukat is bővítette. További kutatást érdemelne még egy kontrollcsoportos vizsgálat, a hosszú távú emlékezés ellenőrzésére a szókinccstanulás kapcsán. Azonos téma szókinccsét megtanítani a videótananyag segítségével, és a kontrollcsoportnak egy „hagyományos” nyelvórai feladattal, majd pár hét elteltével megvizsgálni, melyik csoport szótanulása volt tartósabb. Remélem további vizsgálódásaim során lesz még erre lehetőségem.

Felhasznált irodalom

- Bali, M. Rizzo, G. (2014): Nuovo Espresso – Corso di italiano 2. Alma Edizioni, Firenze.
- Deli, É. Budai, M. (2007): *Tanulástanítás? Élvezetes tanulás.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2007): Elméleti alapok a tanítás tanulásához. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Garaczi, I. (2002): Nyelvpedagógia az ezredfordulón. In: Garaczi, I. (szerk.): *Háttérkönyv a nyelvpedagógia oktatásához.* Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém, 239–272.
- Holló, D. (2009): A krétától a videóig. In: Holló, D. Kontráné Hegybíró, E. Tímár, E. (szerk.): *Nyelvtanárok kézikönyve.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 114–122.
- Marin, T. Magnelli, S. (2006): Nuovo Progetto Italiano 1. Edilingua, Roma.
- Marin, T. Magnelli, S. (2008): Nuovo Progetto Italiano 2 A-B. Edilingua, Roma.
- Medgyes P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás.* Eötvös József Kiadó, Budapest, 27–38.
- Verebics, J. (2013): A tanulás mint folyamat és élmény. In: Benedek, A. Horváth Cz, J. Molnár, Gy. Nagy, G. Nyíri, K. Szabó, E. Tóth, P. Verebics, J. (szerk.): *Digitális pedagógia 2.0.* BME GTK Typotex, Budapest, 133–140.
- Ziglio, L. Rizzo, G. (2014): Nuovo Espresso – Corso di italiano 1. Alma Edizioni, Firenze.
- Zsolnai J. (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program.* Aduprint Kft., Budapest.
- https://prezi.com/hhrch5_sujyc/short-video-activities-as-didactic-materials/ – Meza, V. (2013): Short video activities as didactic materials. Letöltés ideje: 2017.01.11.
- <http://www.fluentu.com/english/educator/blog/esl-movie-lessons/> – Rock, R.: 10 creative ways to use popular movies in fun ESL lessons. Letöltés ideje: 2016.12.27.
- http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/jogyak_090323_04.pdf – Kulcskompetenciák fejlesztési lehetőségei Letöltés ideje: 2017.01.05.
- http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf – NAT – Digitális kompetencia. Letöltés ideje: 2016.12.13.
- <http://www.uq.edu.au/teach/video-teach-learn/ped-benefits.html> – Pedagogical benefits. Letöltés ideje: 2017.01.05.

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/short-sweet-using-short-films-promote-creativity-communication> Donaghy, K. (2013): Using short films to promote creativity and communication. Letöltés ideje: 2017.01.11.

<https://btk.ppke.hu/karunkrol/intezetek-tanszekek/romanisztikai-intezet/olasz-tanszek/hirek/3-pazmany-film-fesztival>
Letöltés ideje: 2016.12. 13.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/825>; Guidi, E. (2010): Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi. Letöltés ideje: 2017.10.20.

https://www.youtube.com/watch?v=HB_-yD9kPGo Matilde. Letöltés ideje: 2016.12.13.

Albert Ágnes – Piniel Katalin¹

A flow-élmény szerepe a nyelvoktatásban

Bevezetés

Dolgozatunk elsősorban a flow-élmény és a motiváció összefüggéseit vizsgálja iskolai kontextusban, a nyelvtanulással összefüggésben. A flow-élményt, ami először a kreativitás fenomenológiai aspektusai kapcsán, majd az intrinzik motivált viselkedés szubjektív tapasztalataként került leírásra, egyfajta holisztikus élményként határozhatjuk meg, melyet az emberek akkor élnek át, amikor teljesen bevonódnak egy adott tevékenységbe (Csíkszentmihályi 1975/2000: 36). Ezt az élményt az egyének jellemző módon olyan tevékenységek közben élik át, amelyeket azért végeznek, mert élvezetüket lelik bennük. A flow-élmények önjutalmazó jellege miatt az egyének hajlamosak az ilyen élményt nyújtó tevékenységekben újra és újra részt venni. Csíkszentmihályi, Abduhamdeh és Nakamura (2005: 603) szerint a flow-élményben rejlő intrinzik jutalom miatt *emergens motiváció* is kialakulhat. A flow-élmény létrejöttének előfeltétele, hogy az egyén olyan tevékenységet végezzen, ami kihívások elé állítja, ugyanakkor azt is éreznie kell, hogy képes megbirkózni ezekkel a kihívásokkal. Bár a diákokat kihívások elé állító feladatok gyakoriak a tanulás során, a kutatások alapján mégis viszonylag ritka, hogy a tanulók flow-élményt élnek át az iskolában. Dolgozatunkban a flow-élmény iskolai környezetben való átélését elősegítő tényezőkön túl szeretnénk a nyelvtanulást a középpontba helyezni, és áttekintést adni a nyelvoktatás területén végzett flow-élménnyel kapcsolatos kutatásokról.

1. A flow-élmény meghatározása

A *flow* fogalom születése a kreativitás tudományos kutatásához kapcsolható, ami az 1950-es években kezdődött az Amerikai Egyesült Államokban (Guilford 1950, 1959). Habár a kreativitás összetett jelenség és több szempontból is vizsgálható, mint például az egyén, a produktum, a folyamat vagy a környezet (Rhodes 1961:305), a Csíkszentmihályi által végzett kutatás esetében a hangsúly a kreatív folyamatokon és az egyén eközben átélt élményein volt (Getzels

¹ ALBERT ÁGNES egyetemi adjunktus az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti tanszékén, PhD-fokozatát nyelvpedagógiából szerezte. Doktori disszertációjában a tanulói kreativitás és a nyelvi teljesítmény összefüggéseit vizsgálta mikroszinten, szóbeli történetmesélési feladatok segítségével. Kutatási területe a feladatalapú nyelvoktatás és az egyéni különbségek szerepének vizsgálata a nyelvtanulásban, különösen a kreativitás és a pozitív érzelmek szerepe állnak érdeklődése fókuszában. PINIEL KATALIN egyetemi adjunktus az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti tanszékén, ahol PhD-fokozatát is szerezte nyelvpedagógiából. Érdeklődése középpontjában a nyelvtanulásban szerepet játszó egyéni változók kapcsolatainak dinamikus rendszerben történő kutatása áll, különös tekintettel az érzelmek és ezen belül a szorongás szerepére. A közelmúltban egy a siket nyelvtanulók nyelvtanulási motivációjának, nyelvtanulással kapcsolatos hiedelmeinek és stratégiáinak vizsgálatát célzó kutatási projektben vett részt.

és Csíkszentmihályi 1976). A kutatás fókuszba később kitérte, kiterjedt bármilyen intrinzik motivációs háttérrel bíró, úgynevezett *autotelikus* tevékenységre, és a fő cél ezen tevékenységek és folyamatok szubjektív, fenomenológiai aspektusainak leírása lett. A kutatások alapján a *flow* egy olyan szubjektív állapotként definiálható, amelyről az egyének akkor számolnak be, amikor annyira belevonódnak egy adott tevékenységbe, hogy elfelejtkeznek az időről, fáradtságról és minden másról is, ami kívül esik magán a tevékenységen (Csíkszentmihályi et al., 2005: 600).

Nakamura és Csíkszentmihályi (2002: 90) szerint a *flow* állapot, ami többkomponensű élményként is leírható (Engeser és Shiepe-Tiska 2012: 4), számos jellemzővel rendelkezik. *Flow* állapotban az egyének intenzíven összpontosítanak és koncentrálnak arra a tevékenységre, amit éppen abban a pillanatban végeznek. Úgy érzik, hogy uralják cselekedeteiket, és bíznak benne, hogy bármi lesz is a következő lépés, meg fognak tudni birkózni vele. Mivel figyelmüket teljesen leköti, hogy ennyire koncentrálnak az adott tevékenységre, így önreflexiójuk elvész: nincs tudatos rálátásuk saját magukra a tevékenység végzése közben. Az időérzékelés torzulása is jellemző erre az állapotra; *flow*-élmények során mintha gyorsabban telne az idő. Továbbá ezek a szubjektív tapasztalatok egy olyan tevékenységhez kapcsolódnak, amely önmagában jutalmat hordoz az egyén számára, így ilyen értelemben a tevékenység eredménye, illetve kimenetele valójában lényegtelennek válik (Nakamura és Csíkszentmihályi 2002: 90).

A *flow*-élmény megtapasztalása bizonyos feltételekhez kötött (Csíkszentmihályi et al., 2005: 602-3). Ezek közül talán a legfontosabb, hogy az észlelt képességek és az észlelt kihívások között egyensúlynak kell fennállnia. Ha ez az egyensúly felborul, és a kihívások meghaladják az egyén képességeit, az szorongáshoz vezet. Ugyanakkor, ha az egyén nem talál a képességeinek megfelelő kihívást, akkor azt először pihentetőnek érzi, majd unatkozni kezd. A viselkedés irányát és értelmét kijelölő világos célok kitűzése egy másik olyan feltétel, aminek teljesülése valószínűsíti a *flow* állapot létrejöttét. Ehhez szorosan kapcsolódik az utolsó feltétel: az egyénnek világos és azonnali visszajelzést kell kapnia cselekedeteiről, ami világos célok esetében értelemszerűen könnyebben megvalósítható. A visszajelzésnek nem kell szükségszerűen pozitívnak lennie, negatív is lehet, a lényeg az, hogy töltsen be szerepét abból a szempontból, hogy segítse az egyént a képességei és a kihívások közötti egyensúly fenntartásában.

2. A *flow*-élmény és a motiváció kapcsolata

Shermoff és Csíkszentmihályi (2009: 132) szerint a *flow*-elmélet inherens módon foglalja magába a tanulással való kapcsolatot. Valóban, függetlenül attól, hogy szervezett keretek között történő vagy iskolán kívüli tanulásról van szó, a tanulás szükségszerűen azt a helyzetet írja le, amely során az egyén olyan feladatot végez, amely éppen a megfelelő mértékben haladja meg jelen képességeit. Ezáltal arra sarkallja a diákot, hogy koncentrálna és igyekezzen megfelelni a kihívásoknak, amelyeket a tanulási feladat állít elé. A *flow*-élmény *autotelikus* jellege, azaz hogy az egyén a tevékenységben nem annak kimenetele vagy eredménye, hanem pusztán a tevékenység kedvéért vesz részt, erős kapcsolatot sugall az *intrinzik motivációval*. Erre utal az is, hogy a *flow*-élményt gyakran azonosítják a feladatba való bevonódással, aminek ré-

sze a koncentráció, a tevékenység iránti belülről fakadó érdeklődés és a tevékenység élvezete (*Shernhoff – Csíkszentmihályi – Schneider & Shernhoff 2003: 161*). Mondhatjuk tehát, hogy a flow-élmény részét képezi az érdeklődés intrinzik motivációja, amely fakadhat egyrészt a feladat érdekességéből, másrészt a diák érdeklődéséből.

A flow-élmény ugyanakkor elősegítheti az úgynevezett *emergens motiváció* kialakulását is (*Csíkszentmihályi et al., 2005: 603–5*). Ilyenkor arról van szó, hogy bár ez egyén eredetileg nem érez motivációt a feladat elvégzésére, a tevékenység során, az élmény minősége miatt mégis kialakul a motiváció. Az emergens motiváció tehát azt jelenti, hogy az egyén egy új vagy korábban érdektelen tevékenységet elkezdhet intrinzik módon jutalmazónak érezni azért, mert a tevékenység végzése közben flow-élményt él át (*Csíkszentmihályi et al., 2005: 603*). Az emergens motiváció létrejöttétől kezdve tehát a feladat végzése intrinzik jutalmazó jelleget ölt.

3. Flow-élmények az oktatás során

Az oktatás során átélt flow-élmények vizsgálata főként a tanulási élmény minőségének javítását célzó törekvésekből fakad. Továbbá abból az igényből, hogy magyarázatot találjanak a tanulók motiválatlanságára, valamint az általunk átélt apátia és unalom érzéseire, amelyek jellegzetes antiflow-élmények (*Csíkszentmihályi 1975/2000: 161–178; Allison & Duncan 1987: 145*). Az élménymintavételi eljárás módszerével végzett kutatások eredményei arra utalnak, hogy a serdülők az iskolai tanulást általában véve nem találják motiválónak, a klaszszikus osztálytermi tanulás nem köti le őket, és negatív érzelmi élményeket élnek át a tanulás során (*Csíkszentmihályi & Larson 1984*). Összegző tanulmányokban *Csíkszentmihályi és Wong (2014)* rámutatnak, hogy hasonló tapasztalatok jellemzők az egész világon, egymástól eltérő kulturális közegekben is. Ezekben a kutatásokban az alternatív pedagógiai gyakorlatot alkalmazó iskolák (pl. Montessori) általában jobban szerepelnek: diákjaikra inkább jellemző az intrinzik motiváció, pozitívabb érzelmeket élnek át, valamint több flow-élményről számolnak be, mint a hagyományos oktatásban résztvevő társaik (*Rathunde & Csíkszentmihályi 2005*).

Arra vonatkozóan, hogy mi segítheti elő a flow-élmények megtapasztalását az osztályteremben, több tényező is felmerült a kutatások során. *Shernoff és Csíkszentmihályi (2009)* áttekintő tanulmányukban 21 olyan jellemzőt sorolnak fel, amelyek a kutatások alapján elősegítik a flow-élmény átélését a tanórákon. Ezek a jellemzők 3 nagyobb téma köré csoportosíthatók. A kontroll témájával kapcsolatban azt találták, hogy az osztálytermi demokrácia, a tanulói önállóság és autonómia elősegíthetik a flow-élmények gyakoribb megtapasztalását. Más kutatásokban a kooperáció, a tanulók közötti interakció és a közösségi élmény átélése segítette elő ugyanezt. A tanítási módszer tekintetében az integráció, a rugalmasság és a többféle módszer használata (pl. az elméleti témák fizikai aktivitással keverése) bizonyult gyümölcsözőnek az optimális tanulási élmény megteremtése szempontjából.

Ezen tényezők mellett *Shernoff és munkatársai (2003: 173)* arra is rámutattak, hogy a tanulók képességei és az eléjük állított kihívások egyensúlya mellett fontos az is, hogy a tanulók relevánsnak és értelmesnek érezzék feladataikat, valamint hogy úgy érezzék, kontrollt

gyakorolhatnak, mert ez is növeli mind az egyéni, mind pedig a csoportos feladatmegoldás során a flow-élmény átélésének valószínűségét. Másrészről az olyan passzív tevékenységek, mint például a videónézés, az aktivitás és kontroll hiánya miatt inkább csak élvezetet okoztak a diákoknak, de nem segítették elő a flow-élmény átélését. Ennek megfelelően az optimális élmények, mint például a flow jellemzői között az élvezet mellett helyet kell kapnia a kontrollnak, és annak, hogy a diák a feladatot értelmesnek találja.

3.1. Virtuális oktatási környezetek

Az új technológiák térnyerése és ezek beépülése az oktatásba egyre inkább szükségessé teszik a flow-élmények virtuális közegben történő kutatását (*Shernoff & Csíkszentmihályi 2009: 141–2*). Olyannyira, hogy *Coller és Shernhoff (2009: 315)* például arról számolnak be, hogy úgy tűnik, a diákok sokkal hatékonyabban tanulnak videojátékokon keresztül, mintha a tankönyvben feladatokat oldanának meg. A diákok véleménye szerint a virtuális oktatási felületek nagyon hasonlítanak a játékokhoz. A kutatási eredmények következetesen abba az irányba mutatnak, hogy a videó és a számítógépes játékok bevonódást segítő és flow-indukáló hatásához hasonlóan (*Bassi & Delle Fave 2004*) a virtuális platformokon végzett tanulási tevékenység szintén elősegíti a tanulási folyamatba való teljes bevonódást és ezáltal a flow-élmény megtapasztalását (*Shernoff & Csíkszentmihályi 2009: 141–2*).

3.2. Csoportos flow-élmények

Bár a flow-irodalom a tanulási folyamatot és a feladatokban való részvételt elsősorban az egyén szempontjából tárgyalja, fontos megjegyezni, hogy az osztályban együtt tanuló, a feladatokat csoportosan vagy párban megoldó diákok együtt is átélhetik a flow-élményt. Éppen ezért az egyén pár, illetve csoportmunka során átélt individuális élményeinek vizsgálatán túl egyes kutatások kifejezetten a kollektív, illetve közösen átélt szubjektív tapasztalatokat helyezték vizsgálódásaik középpontjába. *Sawyer (2015: 29)* személyes tapasztalatai, valamint jazzegyüttesekkel végzett kutatásai eredményeképp megalkotta a *csoport flow* fogalmát, amit a csoportos kreativitás és improvizációs kísérletek spontán együttműködéseként jellemzett. Hasonló fogalmat alkottak meg *van den Hout, Davis és Walrave (2016: 234)* is; ők a *csapat flow* fogalmával azt a kollektív élményt írják le, amely során a csapat közös céljának elérése érdekében munkálkodva és ezzel összefüggésben a csapat összes tagja flow-élményt él át. Mind a *csoport* és a *csapat flow* esetében is feltétel, hogy a flow-élményt minden tag megtapasztalja, még hozzá egy olyan helyzetben, ahol csoportként kell együttműködniük, és ahol mind az interakció, mind az interperszonális dinamika kulcsszerepet játszanak a csapat eredményes szereplésében. A szerzők azt is feltételezik, hogy a csapatflow-élmény hatására az egyének hajlamosabbak lesznek arra, hogy további alkalmakat keressenek a csapat munkájában való részvételre (*van den Hout et al. 2016*).

További, a *csoporthoz* és *csapat flow* fogalmához hasonló elképzeléseket írnak le az optimális élmények átadását előtérbe helyező *társas flow* (Walker 2010), *hálózati flow* (Gaggioli – Milani – Mazzoni & Riva 2011) és *flow-szinkronizáció* (Magyaródi & Oláh 2015, 2016) fogalmai. Bár a flow-élmények interakció során történő megosztásának gondolata már Allison és Duncan (1988) interjúkutatásában is felmerült, osztálytermi környezetben Bakker (2005) vizsgálta először a flow-élmények terjedését. Azt találta, hogy a flow-élményt a tanár átadhatja a diáknak, majd vissza is kaphatja tőle. Walker (2010) a *társas flow* kifejezést használta, amikor a tanárok azon pozitív élményeit vizsgálta, amit akkor éltek át, mikor párbeszédet folytattak a diákokkal akár a tantermi kereteken kívül is. Az ő eredményei arra is utalnak, hogy a kutatás résztvevői pozitívabban értékelték társasflow-élményeiket, mint azokat az optimális élményeket, melyeket egyénileg szereztek (Walker 2010). Kérdőíves eredményeit egy kísérlet során Magyaródi és Oláh (2017) is megerősítette. Ezekben a helyzetekben valószínűleg *flow-szinkronizációs* folyamatok zajlanak (Magyaródi & Oláh 2015, 2016), amely során a résztvevők gondolatai és tettei egymással szinkronba kerülnek a feladat végzése során, ami aztán a *társas flow* átéléséhez vezet. Bár a fizikai közelség Sawyer (2015) szerint a *csoporthoz* egyik előfeltétele, hálózati/networkalapú tanulási környezetekben, ahol egyáltalán nincs, vagy csak korlátozott mértékben van jelen fizikai közelségen alapuló személyes kapcsolat, szintén leírtak közösen átélt flow-élményeket, és ezeket a *hálózati flow* címkével látták el. Gaggioli és munkatársai (2011) azt állítják, hogy mivel a virtuális tanulási környezetek alapvető vonásokban térnek el a hagyományos, egyazon fizikai térben történő oktatástól, a csoport összehangolódása során is más tényezők lesznek fontosak, ők például a társas jelenlét szerepét emelték ki.

3.3. Flow-élmények a nyelvtanulás során

Bár számos kutatás foglalkozik a diákok iskolai flow-élményeivel (pl. Csikszentmihályi & Larson 1984; Csikszentmihályi & Wong 2014; Rathunde & Csikszentmihályi 2005; Shernoff et al. 2003; Shernoff & Csikszentmihályi 2009), a kifejezetten második- vagy idegennyelv-tanulással, illetve ennek osztálytermi vonatkozásaival foglalkozó vizsgálatok igen ritkák. Ázsiában és a Közel-Keleten született néhány úttörő tanulmány Schmidt és Savage (1992) valamint Schmidt, Boraie, and Kassagby (1996) jóvoltából, de ezek a flow-élmény helyett inkább az intrinzik motivációra helyezték a hangsúlyt. Néhány évvel később Egbert (2003) publikált egy jelentős tanulmányt a flow-élmények szerepéről a nyelvtanulásban, mellyel egyrészt tesztelni akarta a flow-elmélet nyelvi feladatokra való alkalmazhatóságát, másrészt további kutatásokat kívánt ösztönözni a nyelvórákon átélt optimális élményekkel kapcsolatban. Kutatásában spanyolul tanuló középiskolai diákok segítségével hét nyelvtanulással kapcsolatos feladatot vizsgált, ezek közül kettő számítógépes olvasási feladat volt. Azt találta, hogy a diákok valóban élnek át flow-élményeket a nyelvórán, főleg az olyan feladatok megoldása során, ahol képességeik és a feladat által állított kihívások egyensúlyban vannak, ahol kontrollt tudnak gyakorolni a feladat valamely aspektusa felett, és amit érdekesnek találnak.

A közelmúltban Egbert (2003) nyomán Czimmermann és Piniel (2016) vizsgálták haladó nyelvtanulók nyelvtanulási feladathoz kötődő flow- és antiflow (unalom, apátia és szorongás)

-élményeit. A diákoknak szóbeli történetmesélési feladatot kellett végezniük egyénileg, párban vagy csoportban. Élményeiről a feladatok megoldása után egy kérdőív kitöltése során adtak számot, mellyel egyrészt osztálytermi flow-élményeiket (*Oláh 2005: 141–152 nyomán*), a feladathoz kötődő flow-élményeiket (*Egbert, 2003 nyomán*), valamint az állapotoszorongásukat (*Spielberger 1983*) vizsgálták a szerzők. Eredményeik azt mutatták, hogy a 85 résztvevő nagy része átért mind osztálytermi, mind pedig feladathoz kötődő flow-élményeket. A kutatásban továbbá sikerült negatív összefüggéseket is feltárni a flow- és antiflow-élmények között, és pozitív kapcsolatot találni a feladat és a helyzet bizonyos jellemzői (mint például a tanuló bevonódása, a feladat tartalmának relevanciája, a tanulói kontroll mértéke, valamint a jó tanulói képességek és az ennek megfelelő mértékű kihívások) között. Ugyanakkor a feladat modalitásának (egyéni, páros, csoport) nem volt kimutatható hatása.

Hasonló témát, a nyelvtanulók flow- és antiflow-élményeit kutatták kvantitatív kutatás keretében *Piniel és Albert (2017)*. A szerzők azt vizsgálták, hogy a flow-élmények hogyan kapcsolódnak az olyan egyéni különbségekhez, mint a motivált nyelvtanulói viselkedés, valamint az angol mint idegennyelv-tanulással kapcsolatos énhatékonyság érzete. Strukturális egyenlet modellezéssel (SEM) elemezték 214 magyar középiskolás adatait, eredményeik pedig azt sugallják, hogy a konstruktumok között körkörös kapcsolat van. Ez egyrészt azt jelenti, hogy az alacsony motiváció magas apátiához vezet, az apátia emelkedésével pedig az énhatékonyság érzése csökken, ami tovább csökkenti a tanulói motiváció szintjét. Másrészt viszont minél motiváltabb egy tanuló, annál valószínűbb, hogy flow-élményt él át. Az pedig, hogy a motiváltabb tanulók hajlamosabbak optimális élmények átélésére, növeli az énhatékonyság érzetüket és tovább erősíti motivációjukat.

Aubrey (2017a, 2017b) feladatalapú (Task Based Language Teaching) megközelítésből vizsgálta a tanulói flow-élményeket. Azt kutatta, hogy az interkulturális kapcsolat hogyan hat elsőéves japán egyetemisták flow-élményeire öt párbeszédre épülő feladat megoldása során. A két cikkben a szerző ugyanazt a vizsgálatot tárgyalja először kvantitatív, majd kvalitatív megközelítésben. A kutatás résztvevői két 21 tagú angolt mint idegen nyelvet tanuló japán diákcsoport, valamint egy 21 tagú nemzetközi diákcsoport voltak. A félév kezdetén az összes csoport saját kultúráján belüli (intrakulturális) elrendezésben, azaz a saját csoportján belül oldotta meg a párbeszéd feladatokat. A második szakaszban azonban az egyik japán diákcsoportot kiválasztották, hogy interkulturális helyzetben, azaz a nemzetközi diákokkal együtt oldják meg a feladatokat, míg a másik japán csoport továbbra is a saját csoportján belül dolgozott. Mindkét japán csoport kitöltötte a flow-kérdőívet mind az intrakulturális első, mind pedig az intra/interkulturális második szakaszban. Az interkulturális helyzetben létrejött párbeszéd során több flow-élményről számoltak be a diákok, mint az intrakulturális kontextusban, továbbá a beszédlépések (number of turns) szignifikánsan magasabb száma is az interkulturális helyzetet jellemezte. Ugyanakkor az intrakulturális csoportban is szignifikáns pozitív kapcsolat állt fenn a beszédlépések száma és a flow-élmények között.

Vizsgálatának második részében *Aubrey (2017b)* a diákok naplóját elemezte, és tartalomelemzési módszerekkel igyekezett visszamenőleg meghatározni a flow-élményt elősegítő, illetve azt gátló tényezőket. Az interkulturális csoportban a jó teljesítmény merült fel leggyakrabban a flow-élmények kapcsán, míg az intrakulturális csoportban a leggyakrabban említett flow-dimenzió a képességek és kihívások egyensúlya volt. A flow-élményt gátló tényezők kö-

zül a kevés flow-élménnyel jellemezhető intrakulturális helyzetben a kontroll és a teljesítmény hiánya tűnt kulcsfontosságúnak.

Összegzés

Megállapíthatjuk tehát, hogy viszonylag kevés a nyelvtanulás során átélt flow-élményekkel kapcsolatos kutatás, pedig ahogy az oktatás más területein, a nyelvórán is szükség lenne arra, hogy a diákok optimális élményeket szerezzenek a tanulási folyamat során. További kutatásokra lenne tehát szükség, és ebből a szempontból gyümölcsözőnek tűnhet a feladatalapú nyelvoktatás (TBLT) megközelítésének alkalmazása. Hiszen ennek a megközelítésnek a segítségével feltárható lenne, hogy mely feladatjellemzők azok, amelyek legjobban elősegítik a flow-élmények átélését a tanórán. Ez a megközelítés továbbá lehetőséget adna a tanulók által létrehozott nyelvi produktum vizsgálatára is, ezáltal a flow-élmény közvetlenül összevethető lenne az ilyen állapotban létrehozott nyelvi teljesítménnyel. A másik kézenfekvő kutatási területnek a számítógépek bevonása és a virtuális tanulási környezetek vizsgálata tűnik, amik a fent idézett kutatások alapján eleve jobban hajlamosítják flow átélésére az ilyen platformokon tanuló diákokat. Ezek a törekvések a nyelvoktatásban már hosszú évek óta jelen vannak, gondoljunk csak a számítógéppel támogatott nyelvtanulás (Computer Assisted Language Learning) terjedésére, valamint a napjainkban egyre gyakoribb mobil applikációkra. Emellett a társas flow és a flow-szinkronizáció vizsgálata is ígéretes kutatási területnek tűnik, történjen az akár valódi, akár virtuális csoportokban. Végezetül, véleményünk szerint több figyelmet érdemelne a flow-élmény dinamikájának, a képesség/kihívás egyensúlyában bekövetkező pillanatnyi változásoknak a vizsgálata is, amire a dinamikus rendszerek kutatási paradigmája kínálhat lehetőséget. Ez a megközelítés elősegíthetné a flow-élmény kialakulásának alaposabb megértését, és lehetőséget teremthetne a csoporton belüli interakciók dinamikájának alaposabb feltérképezésére. Reméljük, hogy dolgozatunkkal mi is hozzájárulunk ahhoz, hogy a flow-élmények kutatása nagyobb lendületet kapjon a nyelvtanulás és nyelvoktatás területén.

Felhasznált irodalom

- Allison, Maria T. – Duncan, Margaret Carlisle (1987): *Women, work, and leisure: The days of our lives*. Leisure Sciences 3: 143–161.
- Aubrey, Scott (2017a): *Inter-cultural contact and flow in a task-based Japanese EFL classroom*. *Language Teaching Research* 717–734.
- Aubrey, Scott (2017b): *Measuring Flow in the EFL classroom: Learners' perceptions of inter- and intra-cultural task-based interactions*. *TESOL Quarterly* 661–692.
- Bakker, Arnold B. (2005): *Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences*. *Journal of Vocational Behavior* 1: 26–44.
- Bassi, Marta – Delle Fave, Antonella (2004): *Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986–2000*. *Journal of Happiness Studies* 155–179.

- Coller, Brianno D. – Shernoff, David J. (2009): *Video game-based education in mechanical engineering: A look at student engagement*. International Journal of Engineering Education 2: 308–325.
- Csikszentmihályi, Mihály (1975/2000): *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Csikszentmihályi, Mihály – Abuhamdeh, Sami – Nakamura, Jeanne (2005): Flow. In: Elliot, Andrew – Dweck, Carol (Eds.): *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Press. New York. 598–623.
- Csikszentmihályi, Mihály – Larson, Reed (1984): *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. Basic Books. New York.
- Csikszentmihályi, Mihály – Wong, Maria Mei-Ha (2014): The situational and personal correlates of happiness: A cross-national comparison. In: Csikszentmihályi, Mihály (Ed.): *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer. Claremont. 69–88.
- Czimmermann Éva – Piniel Katalin (2016): Advanced language learners' experiences of flow in the Hungarian EFL classroom. In: MacIntyre, Peter D. – Gregersen, Tammy – Mercer Sarah (Eds.): *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters. Bristol. 193–214.
- Egbert, Joy (2003) *A study of flow theory in the foreign language classroom*. The Modern Language Journal 499–518.
- Engeser, Stefan – Schiepe-Tiska, Anja (2012): Historical lines and an overview of current research on flow. In: Engeser, Stefan (Ed.): *Advances in flow research* Springer. New York. 1–22.
- Gaggioli, Andrea – Milani, Luca – Mazzoni, Elvis – Riva, Giuseppe (2011): *Networked flow: A framework for understanding the dynamics of creative collaboration in educational and training settings*. *Open Education Journal* 41–49.
- Getzels, Jacob W. – Csikszentmihályi, Mihály (1976): *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. Wiley Interscience. New York.
- Guilford, Joy Paul (1950): Creativity. *American Psychologist* 444–454.
- Guilford, Joy Paul (1959): Three faces of intellect. *American Psychologist* 469–479.
- Magyaródi Tímea – Oláh Attila (2015): Flow Szinkronizáció Kérdőív: Az optimális élmény mechanizmusának mérése társas interakciós helyzetekben. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 271–296.
- Magyaródi Tímea – Oláh Attila (2016): A Flow Szinkronizáció Kérdőív pszichometriai jellemzői: reliabilitás-és validitásvizsgálat. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 145–166.
- Magyaródi Tímea – Oláh Attila (2017): The effect of social interaction on flow experience. *International Journal of Psychology and Behavior Analysis* 126. doi: <https://doi.org/10.15344/2455-3867/2017/126>
- Nakamura, Jeanne – Csikszentmihályi, Mihály (2002): The concept of flow. In: Snyder Charles R. – Lopez Shane J. (Eds.): *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press. New York. 89–105.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés, tökéletes élmény*. Trefort. Budapest.
- Piniel Katalin – Albert Ágnes (2017): L2 motivation and self-efficacy's link to language learners' flow and anti-flow experiences in the classroom. In: Krevelj, Leticia S. – Geld, Renata (Eds.): *UZRT 2016 Empirical studies in applied linguistics*. FF Press. Zagreb. 90–103.

- Rathunde, Kevin – Csikszentmihályi, Mihály (2005): Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education* 341-371.
- Rhodes, Mel (1961): An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan* 305–310.
- Sawyer, Keith (2015): Group flow and group genius. *NAMTA Journal* 3: 29–52.
- Schmidt, Richard – Boraie, Deena – Kassabgy, Omneya (1996): Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In: Oxford, Rebecca (Ed.): *Language learning motivation: Pathways to the new century*. University of Hawaii, Honolulu. 9–70.
- Schmidt, Richard – Savage, William (1992): Challenge, skill, and motivation. *PASAA* 2: 14–28.
- Sheroff, David J. – Csikszentmihályi, Mihály (2009): Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In: Gilman, Richard – Huebner Scott E. – Furlong Michael J. (Eds.): *Handbook of positive psychology in schools*. Taylor & Francis. New York. 131–145.
- Sheroff, David J. – Csikszentmihályi, Mihály – Schneider, Barbara – Sheroff, Elisa Steele (2003): Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly* 158–176.
- Spielberger, Charles (1983): *Manual for the state-trait anxiety inventory (STAI-Form Y)*. Consulting Psychologist Press. Palo Alto.
- van den Hout, Jeff J. J. – Davis, Orin C. – Walrave, Bob (2016): The application of team flow theory. In: Harmat, László – Andersen, Frans Ørsted – Ullén, Fredrik – Wright, Jon – Sadlo, Gaynor (Eds.): *Flow experience: Empirical research and applications Springer International*. Switzerland. 233-247.
- Walker, Charles J. (2010): Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone? *The Journal of Positive Psychology* 3–11.

Bikics Gabriella – Kegyes Erika¹

Új utak a nyelvtanárképzésben – egy induló projekt kapcsán

1. Bevezetés

Az újságok és az internetes portálok híradásai ki nem fogynak az olyan szalagcímekből, amelyek a hazai nyelvtanítás minőségét kritizálják, és afelé mutatnak, hogy ha nem változnak a nyelvtanítási módszerek, akkor a közeljövőben nem tudunk változtatni tanulóink nyelvtudásának küszöbszintjén. Számos szakmai fórum is feszegeti a témát, hogy hogyan lehetne változtatni a legutóbbi kompetencia-tesztek és az önbevalláson alapuló nyelvtudás-felmérések eredményein. Alátámasztásul két kiragadott, de éppen a médiában és a szakértőkkel folytatott beszélgetésekben gyakran idézett statisztika: Az Oktatási Hivatal a 2015/2016-os tanévben elvégzett idegen nyelvi mérésének eredménye szerint a nyolcadikosoknak csak a 45–55%-a érte el azt az (A2-es) szintet, amit a kerettanterv kijelöl.²

Az Európai Bizottság legutóbbi felmérése szerint Magyarország (25 és 64 év közötti korosztály) nyelvtudását tekintve az utolsó helyen áll: csak 37% tud legalább egy idegen nyelvet, miközben az uniós átlag 66%.³ Néhány megközelítés rámutat ebben a folyamatban a tanárképzés tartalma megváltoztatásának szükségességére és a nyelvtanárképzés módszertani hátterre átalakításának kulcsfontosságú szerepére (*Einhorn 2015*). Ebben a tanulmányunkban mi is azt a kérdést vizsgáljuk, hogyan járulhat hozzá a nyelvtanárképzés minőségének fejlesztése a tanulók nyelvtanulási motivációjának növeléséhez.

¹ DR. BIKICS GABRIELLA a Miskolci Egyetem egyetemi docense. 25 éve képez nyelvtanárokat, a szakmódszertan és a németnyelv-oktatás és -nyelvtanárképzés történetének, helyzetének elismert kutatója, iskolai gyakorlatvezető, számos magyar és német nyelvű, a nyelvtanítás aktuális kérdéseivel foglalkozó cikk szerzője, kutatási projektek vezetője, szakfelelős. DR. KEGYES ERIKA a Miskolci Egyetem egyetemi docense. Alkalmazott nyelvész, kutatási területe a szociolingvisztika és a szaknyelvtanítás, érdeklődési területe kiterjed a német nyelvtanárok képzésére, a motivációs kutatásokra. 15 éve vesz részt a nyelvtanárképzésben. Számos szaknyelvdidaktikai tanulmány szerzője, tanszékvezető.

² Vö. Eredmények összesítése, Idegen nyelvi mérés, 2016, az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérési Értékelési Osztályának kiadványa, a mérési eredmények összefoglalása: 22–28. oldalak, letölthető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegennyelvimeres2016_Eredmenyek_osszesite.pdf

³ Vö. Szpecial Eurobarometer, 386, Die Europäischen Bürger und ihre Sprachen, Bericht, 2012, különös tekintettel a II. fejezetekre.

2. Történeti mérföldkövek és a hatékonyság kérdése a nyelvtanárképzésben

Ha áttekintjük a hazai nyelvtanárképzés formáit és tartalmi kereteit, akkor azt látjuk, hogy egyrészt volt egy tendencia a rendszerváltás után, amikor a mennyiség és a minőség elve csapott össze. Bár ezt a korszakot *Medgyes (2011: 23)* a nyelvtanárképzés aranykorának nevezi, tudjuk, hogy kevés esély volt a minőségi nyelvtanárképzés megvalósítására, mert a nyelvtanárhiány (elsősorban angol és német nyelvből) enyhítésére kidolgozott jó programok beérése nem valósulhatott meg a tanárképzés átalakítása miatt. Mindazonáltal sokan hangsúlyozzák, hogy a hároméves, egyszakos nyelvtanárképzésnek megvoltak a maga pozitívumai is. Ezek közül is kiemelendő a tanításközpontúság, a nyelvismeret-központúság, a fókuszálás az alkalmazott nyelvészeti, a nyelvpedagógiai tudásra, és nem utolsósorban a regionális elvek érvényesítése. Ebben a keretben a képzők viszonylag nagy szabadságot élveztek a módszertan tanítása tekintetében, és főleg ezen a területen volt lehetőség a sajátos helyi jellemzők kidolgozására. Így került sor az ún. *Miskolci modell* kialakítására a Miskolci Egyetemen, amelyet a német szak vezető oktatói és az iskolai gyakorlatért felelős tanárai (Bikics Gabriella, Kocsa Zoltán Istvánné) hosszú ideig sikeresen alkalmaztak. A modell a modern pedagógiai paradigmaváltás szellemének megfelelően cselekvés- és problémaközpontú volt, és lényegében párhuzamosan fejlesztette a tanárjelöltek idegen nyelvi és módszertani ismereteit. Egy konkrét példával szemléltetve: a tanárjelölt a nyelvi képzésben azt a beszédtemát vagy azt a nyelvtani struktúrát tanulmányozta a szemináriumon elmélyülten, amit a heti tanítási gyakorlaton maga is tanított vagy hospitált. A módszertani szemináriumon pedig ennek a témakörnek, nyelvi-nyelvtani egységnek, szókincsnek, speciális fonetikai problémának a tanítási lehetőségeivel ismerkedett meg, ehhez olvasott szakcikkeket, ehhez kapott ötleteket a mentoroktól.

A modell célját *Bikics (2002: 153)* így írja le: „A nyelvtanárképzés csak akkor tud megfelelni a magas társadalmi elvárásoknak, ha három pillére: a nyelv- és stílusgyakorlat, a tantárgypedagógia (módszertan) és az általános didaktika ismeretanyaga készségi szinten van jelen a nyelvtanár oktatási repertoárjában”. A Miskolci modell kialakításában a németországi tanárképzés gyakorlata szolgált mintául, amelyben a tanárjelöltek a képzés megkezdésének pillanatában bekapcsolódnak az iskolai életbe, az iskola világának mindennapi pedagógiai gyakorlatába. A Miskolci Egyetemen a hároméves nyelvtanárképzés keretében működtetett, és részben még a négyéves, kétszakos tanárképzésbe is átörököített modellben az iskola és az egyetem szorosan együttműködött, a mentortanárok és a tanárjelöltek, a mentortanárok és a szakmódszertan-tanárok mindennapi kapcsolatban voltak. Ezért is nevezték a köztudatban csak Miskolci modellként emlegetett gyakorlatot kooperációs típusú képzésnek. Szerkezetét *Bikics (2002: 156)* így mutatja be egy korábbi munkájában:

„A miskolci német nyelvtanár képzési modellben a módszertani képzés elméleti és gyakorlati oldalát egyaránt a módszertan oktatója vezeti az alábbi hármas egységben: – nyelvórákat tart; – módszertan órákat tart, ahol az elméleti kérdéseket a nyelvórák tapasztalataival illusztrálja; – az iskolai gyakorlaton óramegbeszéléseket tart, ahol a hallgatók meglévő elméleti és gyakorlati ismereteit az aktuális tanítási helyzet szempont-

jából elemzi. A modell elsődleges célja az elmélet és a gyakorlat optimális összefonódása, ami az oktató személye révén valósul meg. A modern nyelvoktatás alapelvei szerint a módszertan nem választható el a gyakorlattól. Ellenkezőleg: reflexióként szolgál, a napi tanítási gyakorlat elméleti bázisaként. A hallgatók még nincsenek azon a szinten, hogy a kognitív, elméleti tudást maguktól is gyakorlati készségekké változtassák.”

Ennek a modellnek a sikerességéről több szakmai fórum is beszámolt (*Bikics–Kocsa–Siebert 1996, Bikics 1988*). A „Bolognai reform” bevezetésével ez a képzési forma lényegében eltöröltetett, hiszen átalakultak a szakmódszertan tanításának és gyakorlatának a keretei. Az 1999-ben bevezetett „Bolognai reform” megszakította annak a hagyományát, hogy a regionalitás elve megmaradjon a nyelvtanárképzésben. A képzés centralizált lett, a módszertan tanításában előtérbe került az általános pedagógiai és az általános tanári kompetenciák fejlesztése, sokkal kevesebb teret kapott az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia, az idegen nyelvek tanításának nyelvészeti, pedagógiai és interkulturális szempontú megalapozása. A nyelv szakos hallgatók kapcsolata az iskolával beszűkült, és a képzési követelmények egyértelműen elválasztották a nyelvi kompetenciák fejlesztését a módszertani képzéstől, megszüntették a reflexiót, az átjárhatóságot a saját nyelvtanulási, nyelvi fejlődési tapasztalatok és az iskolai tapasztalatok között. Ennek a problémának az áthidalására az új típusú, azaz a „Bolognai reformnak” megfelelő tanári mesterképzésben bevezettük a *Nyelvtanulás és reflexió* c. tárgyat, amelyet a nyelv szakos hallgatók (amennyiben a német minor szakjuk volt) két féléven át hallgattak. A tantárgy célja az első félévben a következő volt: A nyelvi képzésben a tudatosság szerepének kiemelése, a nyelvtanulás szóbeli és írásbeli folyamataira való reflexió, az egyéni problémák megismerése a kommunikációs képességek fejlesztésében. Mindezen túl a szeminárium a módszertani reflexiót is szolgálta: a hallgatók megismerték egy kommunikatív nyelvkönyv példáján keresztül a nyelvtanulók módszertani logikáját, az egyes munkaformák jellegzetességeit és azokat a folyamatokat, emóciókat, amelyekkel a nyelvtanulók ezekhez közelítenek. A tantárgy második félévében a reflexió tevékenységet bővítettük ki: az önreflexión túl a hallgatók megtanultak – szemléletesen kifejezve – a nyelvtanulók fejével gondolkodni, a nyelvtanulók nyelvtanulási tapasztalataira reflektálni.

Tapasztalatunk szerint hatékony tanulási formában dolgoztunk, és szakmai tekintetben a reflexió mint tanulási és értékelési forma elsajátítására alapoztunk. A reflexió mint munkaforma a modern nyelvtanárképzés alapvető eleme is egyben, hiszen a nyelvtanulási és a nyelvoktatási folyamatok összekapcsolását úgy biztosítja, hogy egyszerre fejleszti a nyelvtanár mint nyelvtanuló nyelvi tudatosságát és a nyelvtanár mint nyelvpedagógus ismereteit az idegen nyelvek elsajátításának bonyolult folyamatairól. A szemináriumon gyakorolták a hallgatók a reflexió különböző formáit, és retrospektív módon elemezték saját nyelvvelsajátítási folyamataikat és ezek saját nyelvtanulási motivációjukra gyakorolt hatását. *Kolb (2007, idézi Milch 2015: 35)* a reflexiót nevezi a nyelvtanárképzésben a legfontosabb tanulási folyamatnak. A reflexió tanulható és gyakorolható folyamat, ami bár individuális, mégis mindig egy konkrét kontextusba ágyazott, tehát explicit is (*Kolb 2007, idézi Milch 2015: 35*). A reflexió kognitív munkaforma, ami fejleszti a tanárjelöltek énképét, szociális és emocionális kompetenciáit, és ami a legfontosabb, megtanítja őket arra, hogy felismerjék a nyelvtanulók aktuális problémáit, és azokat a saját nyelvtanulói tapasztalataikból kiindulva próbálják meg kezelni. A

fenti szemináriumokon alkalmaztuk a reflexiós módszereket is, mint például a mini portfólió összeállítását vagy a problémamegoldó vázlat készítését.

A nyelvtanárképzésben 2012-ben következett be újabb tartalmi és formai változás, amikor bevezetésre került az ún. osztatlan típusú tanárképzés. Ennek keretében képezzük jelenleg is általános és középiskolai némettanárokat, akik a képzés utolsó évében összefüggő tanítási gyakorlaton vesznek részt. A képzési struktúránk átdolgozásakor a reflexió mint munkaforma megtartásának érdekében, és annak érdekében, hogy a hallgatóknak még a szakmódszertani tárgyak előzményeként nyelvpedagógiai ismereteket közvetíthessünk, az alkalmazott nyelvészet-előadással párhuzamosan bevezettük a képzés első évében a *Nyelvészeti alapismeretek és nyelvtanulási technikák* c. tárgyat. A szeminárium célja, hogy a hallgatók tudatosítsák azokat a nyelvtanulás során felmerülő nehézségeket, amelyeket maguk is átéltek, dokumentálják a saját nyelvelsajátítási folyamatukat, megkeressék a számunkra aktuális nyelvhasználati problémákat és stratégiákat dolgozzanak ki ezek javítására. További cél, hogy a hallgatók elsajátítsák azokat az alapvető tanuláspedagógiai, tanulásmódszertani és didaktikai ismereteket, amelyek lehetővé teszik számukra a hatékony idegennyelv-tanulást, az autonóm ismeretszerzést. Ebben a keretben hangsúlyosan tárgyaljuk a tanulási stratégiákat és alkalmazzuk a résztvevői megfigyelés módszerét. Ez a következőket jelenti: a hallgatók a környezetükből kiválasztanak egy nyelvtanulót és megfigyelik a németórán, interjút készítenek vele a tanulási szokásairól, a nyelvelsajátítási problémáiról. Ehhez támogató megoldási javaslatokat dolgoznak ki és próbálnak ki a vizsgált, a megfigyelt tanulóval. Hasonló eljárásban reflektálnak csoporttársuk nyelvtanulási szokásaira, hibáira, és tesznek javaslatokat azok kiküszöbölésére. A harmadik feladatban pedig egy nyelvtanárral készítenek interjúkat. Ezek a szemináriumok nemcsak érdekesek, hanem hatékonyan segítik elő a szakmódszertani kompetenciák későbbi, célirányos fejlesztését is, megismervén az aktuális szakirodalmat is (pl. *Bimmel – Rampillon 2000: 45*).

3. Új lehetőségek a nyelvtanárképzésben a Miskolci Egyetemen

A nyelvtanárképzés módszertani megújítására hazánkban is számos kísérlet történt, főképpen az osztatlan tanárképzés bevezetése óta. Nagyon érdekes és hasznos olvasmányok azok a szakcikkek, amelyek ezekről adnak számot. Példaként említjük a drámapedagógiai módszerek (*Marlok 2003*), a projektpedagógia és az élménypedagógiai (*Bandiné 2008*), az interkulturális nevelés módszertanának (*Fekete 2014*) felhasználását a nyelvtanárképzésben.

2017 nyarán jelent meg *Nyelvtanulással a boldogulásért* c. pályázati felhívás, amelyre a Miskolci Egyetem *Nyelvkaland ME* címmel nyújtott be pályázatot. Sikeres pályázatunk⁴ alappillére az volt, hogy a nyelvtanárképzést úgy újítsuk meg, hogy az angol és a német szakos hallgatók három éven keresztül együttműködjenek a módszertant oktató és az iskolai mentortanárokkal, valamint a saját módszertani csoportjuk tagjaival egy közös cél megvalósítása érdekében.

⁴ Pályázati azonosítószámunk: EFOP-3.2.14-17-2017-00005, további információk: <http://www.uni-miskolc.hu/nyelvkaland-me-EFOP-3-2-14-17-2017-00005>.

3.1. A projekt tartalmi keretei

Az *Eurobarometer* kutatásai alapján (2012) az európai diákok és egyetemisták többsége általában már nemcsak a jobb munkahely érdekében tanul idegen nyelveket, a leggyakrabban szabadidejükben használják nyelvtudásukat, például barátkozás, informálódás, zenehallgatás közben.⁵ Sokkal fontosabb lett számukra az élő, a mindennapi nyelv használata, mint korábban. Egyes szakértők véleménye szerint a nyelvi kompetenciákban eredmény attól várható, ha sikerül megértetni a diákokkal, miért fontos számukra a nyelvtudás, és mire jó az, amit idegen nyelven tudnak, így megváltoztatható hozzáállásuk a nyelvtanuláshoz (*Bimmel–Rampillon, 2000: 54*). Ki tudná ezt a fiatal generáció számára jobban közvetíteni, mint a leendő nyelvtanárok? Más kutatások (pl. *Csizér – Piniel 2016: 5*) azt hangsúlyozzák, hogy a középiskolás korosztály még nem érti meg a nyelvtanulás fontosságát, és a jövőképnélküliség még erőteljesebben jelenik meg a hátrányos helyzetű fiataloknál, ezért az instrumentális motiváció helyett élményközpontú, kötetlen, a tanulókat tevékenységekbe bevonó, az interkulturális tudatosságot is fejlesztő módszereket kell alkalmazni a nyelvtanításban ahhoz, hogy a középiskolások motiváltan tanulják a nyelvet. Ezt a módszertani háttérrel elsősorban a tanárjelölteknek kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy hiteles és élményszerű nyelvi órákat tudjanak tartani. Ehhez azonban nemcsak elméletben kell ismerniük az élmény fogalmát, az élménypedagógia módszerereit, hanem a gyakorlatban maguknak is próbára kell tenniük kreatív ötleteiket, és a megvalósítás különböző szakaszaiból kell gyűjteniük a saját tanári élményeiket. A projektünk tehát a motivált nyelvtanuló és motivált nyelvtanár közös tevékenységére épül. Ennek megfelelően két fő tevékenységi kört jelöltünk ki: 1. A nyelv szakos tanárjelöltek szakmai-módszertani fejlesztését az interkulturális élménypedagógia eszköztárával; 2. akkreditált továbbképzés, élménypedagógiai műhely formájában.

Hallgatóink 2017–2020 között a borsodi régióban, amely országunk egyik leghátrányosabb területe, élményközpontú, nem formális nyelvi foglalkozásokat tartanak középiskolások számára. A foglalkozások tematikáját a hallgatók, a mentortanárok, a módszertant oktatók és a középiskolások közösen alakítják ki. A program kulcsfontosságú eleme a bevont hallgatók szakmai támogatása, fejlődésük nyomon követése, tevékenységük értékelése, az állandó visszacsatolás a mentorok és a csoporttársak részéről, az önreflexió fejlesztése. A projekt várható eredményei: pedagógiai módszertani fejlődés, a tanári önbizalom növelése, az élménypedagógia módszereinek elsajátítása. A projektbe bevont hallgatók egymással is megoszthatják élményeiket, amelyeket az ötletük megvalósításával szereztek, segíthetnek egymásnak a feladatok megtervezésében, ötletbörzét hozhatnak létre, és egymás foglalkozásaiba betekinthetnek a foglalkozás-vázlatok, videofelvételek segítségével. A jó tapasztalatokat Facebook és más modern technikai eszközök alkalmazásával erősíthetik.⁶ A hallgatók portfóliót készítenek tapasztalataikról, tanári motivációjuk alakulását kérdőíves formában követjük nyomon.

⁵ Vö. Spezial Eurobarometer, 386, Die Europäischen Bürger und ihre Sprachen, Bericht, 2012, különös tekintettel a II. és a II. fejezetekre.

⁶ <https://www.facebook.com/Nyelvkaland/>

A programba bevont angol és német szakos hallgatókat három éven át mentorálják fiatal középiskolai tanárok. Nagyon fontos, hogy a hallgatók és mentoraik között állandó, a modern kommunikációs eszközök adta lehetőségeket is kihasználó kapcsolat alakuljon ki, ami a támogató légkört és oldott szakmai teret biztosítja a hallgatók fejlődéséhez. Az egyetemistáknak és mentortanáraiknak közös továbbképzést szervezünk a projekt ideje alatt, amelynek során elmélyül a szakmai kapcsolat és az élményalapú, nem formális idegennyelv-tanítási módszerek kerülnek az előtérbe. A projektben a nyelvszakos hallgatók és mentoraik közösen vezetnek foglalkozásokat, terveznek és osztanak meg másokkal feladatokat. Célunk: a nyelvpedagógiai kultúra fejlesztése az élménypedagógia irányába, új, differenciált módszerek kiprobálásának ösztönzése a fiatal tanárgeneráció bevonásával.

Mint a fenti leírás is mutatja, az élményfoglalkozások tematikájából egy feladatbank jön majd létre, ami tematikájában megfelel az érettségi és a nyelvvizsgák témaköreinek, de egyénre szabott és csoportos nyelvi fejlesztésre is egyaránt alkalmas, illeszkedik a nyelvtanulók kompetenciaszintjéhez, érdeklődési köréhez. A kompatibilitás elve alapján az élményprogramok a portfólió mintáját követik: a feladatok tetszőlegesen bővíthetők, elhagyhatók, felcserélhetők, kiegészíthetők, részekre szedhetők. Így mindig megvalósul a tanulók igényeihez való alkalmazkodás, és minden élményfeladat aktualizálható, dokumentálható, könnyen kereshető, az iskolai projektek produktumai tárolhatók (pl. honlap).

A foglalkozások tematikája nyílt végű, egy adott témakörön belül azzal a kompetenciát fejlesztő tevékenységi formával foglalkozhatnak a diákok, amivel szeretnének (pl. mini projekt, rap, süteménykészítés, vendégek fogadása, filmkészítés). A nyelvi önbizalom növeléséhez az élményórák alapvetően hozzájárulnak, mert az élménytelmi szituációk hatására a nyelvi gátlások, a félelem, a stressz és a frusztráció leküzdhetők (*Bimmel–Rampillon 2000: 45*).

3.2. A projekt módszertani megalapozása

Az élményszakkörök módszertani tervezéséhez az élmény fogalmát a projektünkben a szó hétköznapi értelmében közelítettük meg, és a *Magyar nyelv értelmező szótárának* meghatározását vettük alapul: „Az élmény személyessé vált tapasztalat; lelkileg is átélt esemény, amelyet az azt átélő személy a saját maradandó lelki tartalmává alakít át”.⁷ Napjaink pedagógiájában fontos szerep jut az *élménypedagógiának*, amely a nyelvoktatás hazai gyakorlatában még nem gyökeresedett meg, holott a diákok élménytársadalomban élnek, és naponta hallanak olyan kifejezéseket, hogy *élménypark*, *élménybank*, *élményáruház*, *élményutazás* stb. A nyelvoktatás fehér könyv⁸ hangsúlyozza a cselekvés, az élmény, az aktivitás által történő tanulási formák bevonását a tanulás napi rutinjába. Nem elég, írják, ha évente megtartjuk a „kötelező” projektnapot, fontosabb, hogy kis lépésekben tegyük az élményalapú tanulást a hétköznapi részzé. Az élménypedagógia szakirodalma (pl. *Milch 2015: 21*) leggyakrabban „cselekedve tanulásként” vagy „tapasztalati tanulásként” definiálja az élményszerű tanulási formákat, amelyek során a tanulók teljes személyiségük-

⁷ <http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=%C3%A9lm%C3%A9ny>

⁸ <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf>

kel részt vesznek a tanulás folyamatában, vagyis: a feladatok megoldásában nemcsak az aktuális nyelvtudásukat használják fel, hanem kéz ügyességüket, problémamegoldó kompetenciájukat.

A nyelvtanulás és a nyelvtanítás kontextusában a tapasztalati tanulás az idegen nyelv élet-szerű használatát jelenti olyan tevékenységeken keresztül, amelyek az iskolán túl is a tanulók életének részévé válhatnak: mindennapi élethelyzetekben való kommunikáció külföldiekkel, videók, hírműsorok nézése, idegen nyelvű szövegek olvasása (hírek, internetes cikkek, blogok stb.) és írása (sms, email, levél, recept stb.), ismerkedés az idegen nyelvi kultúrákkal és különböző interkulturális ismeretek elsajátítása játékok és szerepjátékok révén. A tevékenységek során a tanulók felfedezéseket tesznek, kísérleteznek az új ismeretekkel, tehát a gyakorlatban aktívan használják nyelvtudásukat, és integrálják a nyelvtudás által megszerzett tudást tapasztalati világukba, azaz beviszik más tantárgyak tudásanyagába.

A tanulási folyamat szervezésében fontos szerep jut a tanulók választási szabadságának a tevékenységeket és tanulási tartalmakat illetően, és a tanulásban való részvétel formáját is maguk szabályozhatják. Az alternatívákat a csoport alakítja ki a kistanár és a tanár irányításával. A közös tevékenységeket közös értékelés követi, a pozitív visszajelzések közvetítése, a szituációban rejlő tanulságok levonása, és a más területeken is alkalmazható készségek és képességek felismerése. Kutatási eredmények bizonyítják (*Milch 2015: 32–41*), hogy a nyelvtanulók idegennyelv-használati szorongását csökkenti, ha több szabad beszédgyakorlat, videófeldolgozás és nyelvi játék szerepel az órákon. Ez projektünk legalapvetőbb célja is, és ezt szándékozunk elérni a tanárjelölték esetében is: magabiztosan vezessék a foglalkozásokat, felismerjék a segítő szerep lényegét.

A mai Y és Z generáció számára a digitális eszközök az információszerzés, szórakozás és kapcsolattartás legfőbb színterei, amelyek nagyban befolyásolják ismeretszerzési és nyelvhasználati stratégiáikat. A digitális eszközök hasznosak lehetnek a nyelvtanárok számára is, hiszen lehetőséget teremtenek arra, hogy színes, motiváló formában hozzák be a valóságot a nyelvórára, és egyben elősegítsék a tanulói autonómia fejlődését is. Jó alkalmat nyújtanak arra, hogy a tanulók a nyelvtanulással összekötve felfedezzék a digitális világ lehetőségeit a közösségi médián és a számítógépes játékokon túl is, például megismerve és funkciójuknak megfelelően használva a különböző prezentáló eszközöket (ppt, prezi), nyelvtanulást segítő oldalakat, tevékenységtervező eszközöket (pl. Checkvist, ScatteredSquirrel), kérdőív-szerkesztő felületeket (Google Online Questionnaire maker, SurveyMonkey), vagy akár interaktív térképeket (<http://mapmaker.nationalgeographic.org/>) és képregénykészítő oldalakat (pl. Powtoons). Ez a médiapedagógiai háttér szintén az élményalapú nyelvi foglalkozások sikerét biztosítja a projektünkben.

Másrészt kulcsfontosságú célunk a leendő nyelvtanárok és a nyelvtanulók motiválása. Ehhez meg kell ismernünk azokat szociális és individuális folyamatokat, amelyeket az élményfoglalkozások során a hallgatók és a diákok átélnek. A nyelvszakos hallgatók és a nyelvet tanuló diákok közös tevékenységét a következő pontok mentén értékeljük majd:

1. önhatékonyság;
2. a foglalkozáson betöltött szerep;
3. az adott foglalkozáson mutatott motiváció;
4. az adott foglalkozáson elsajátított ismeret;
5. az adott foglalkozás hangulata, érzelmi vonala;
6. mások szerepének értékelése az adott foglalkozáson;
7. élményszint bejelölése.

3.3. Felkészülés, felkészítés a projektben való részvételre

A nyelvszakos hallgatókat a projekt szakmai vezetői heti rendszerességgel szemináriumon készítik fel az élményfoglalkozások levezetésére. Ennek célja a közös foglalkozástervezés. A hallgatóknak a szemináriumon a projektbe bevont nyelvi csoportok fejlődését kell nyomon követniük, az igényfelmérő tesztől kezdve az élményprogramok megvalósításáig. Ötleteiket és a megtartott foglalkozások tapasztalatait a szemináriumokon megbeszélik. Az ötleteket és foglalkozástervet készíthetik egyénileg, párban vagy csoportosan, ahogyan a hallgatók individuális kompetenciái meghatározzák, de fontos, hogy a szemináriumon hallgatótársaiknak bemutassák elképzeléseiket, a megvalósításhoz szükséges lépéseket. A hallgatók ezenkívül Facebook-csoportot alkotnak tapasztalataik heti rendszerességgel történő reflektálására és új ötleteik megvitatására.

Mindeközben információt szereznek az élménypedagógia alapvető módszertani elemeiről: a tanári segítő szerep és a tanulói választási lehetőségek kialakításáról, a csoportos, illetve az egyéni szabott tevékenységek felépítéséről, a részvétel alternatíváinak és szabályainak közös kialakításáról, a visszajelzés és tudásellenőrzés sajátos módszereiről. Eszköztárunk bővül az élménypedagógia olyan sajátos tevékenységeivel is, mint a játékos, stresszmentes számonkérés a nyelvórán.

Az órákra történő felkészülés során a tanárjelöltek áttekintést kapnak a digitális technika alkalmazásának előnyeiről, tapasztalatairól különböző korosztályú és tanulási képességű tanulók esetében, megismerkednek a digitális eszközök használatával a nyelvtanulás támogatására különböző tanulói csoportokban. A digitális tanulási módok és anyagok tervezése során újabb technikákat ismernek meg az olvasás-, írás-, beszéd- és hallottszöveg-értési készség, illetve a recepció, produkció, interakció és a közvetítő-készség fejlesztésére, valamint megismerik az információs és kommunikációs technikák speciális, nyelvtanuláshoz kötődő, integrált alkalmazásának lehetőségeit (a tanulói autonómia erősítése, az interaktív tábla lehetőségei, virtuális tanulási felületek, kevert tanulási módok). Képesé válnak az infokommunikációs taneszközök hatékony használatára a megfelelő tanulási célok eléréséhez, valamint rutint szereznek az osztálytermi problémák kezelésében különböző képességű, érdeklődésű, szociális háttérű tanulók esetében.

A közoktatásban gyakori problémát jelent a pedagógus számára az eltérő képességekkel rendelkező tanulók differenciált oktatása, az eredményes tanuláshoz szükséges tanulói motiváció és autonómia kialakítása, valamint az egymást segítő tanulói együttműködés megvalósítása. A projektmunka során a tanárjelöltek megismerkednek a sajátos nevelési igényű tanulók tulajdonságaival, ezen belül is az idegennyelv-tanulás szempontjából leginkább releváns diszlexia/diszgráfia problémakörrel, és elsajátítanak módszereket e problémák kezelésére. A tananyagtervezés során a hallgatók olyan tananyagegységeket is terveznek, amelyek alternatívákat kínálnak az olvasási-írási funkciók fejlesztésére.

Összefoglalás

Projektünkben a tudástranszfer legmodernebb formái valósulnak meg: diák-diák, tanár-tanár, tanár-diák, mentor-hallgató, hallgató-hallgató, hallgató-diák interakciók színes mintázataiban. A hallgatók, a módszertant tanító oktatók, a mentortanárok és a nyelvtanulók egymás érzelmeit tiszteletben tartva tanulnak egymástól, így lesz a nyelvet oktató és a nyelvet tanuló számára közös élmény a nyelvtanulás. A foglalkozásokon teljes személyiséggel lesz jelen a nyelvtanító és a nyelvtanuló, aminek eredményeképpen a pusztán ismeretátadás ismeretszerzéssé válik.

Felhasznált irodalom

- Bandiné Liszt Amália (2008): Idegen nyelvi projekt dokumentálása projekt-portfólió alkalmazásával. *Modern Nyelvoktatás*, 4. 29–43.
- Bikics Gabriella (1998): Némettanárképzés Miskolcon. *Nyelvinfo*, 5. 16–18.
- Bikics Gabriella (2002): A nyelvtanárképzés magyarországi modelljei: hagyományos és új szerkezetű modellek. *Iskolakultúra* 12, 153–158.
- Bikics Gabriella – Kocsza Zoltánné – Alfons Siebert (1996): Modell der methodisch-didaktischen Ausbildung von Deutschlehrerstudenten im dreijährigen Studium an der Miskolczi Universität. *Deutschunterricht für Ungarn*, Ungarischer Nr.1., 63–70.
- Bimmel, Peter, Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. I-II. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Csizér Kata – Piniel Katalin (2016): Középszintű angol nyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 6., 3–13.
- Einhorn Ágnes (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegen nyelv-tanítás*. Miskolc: Egyetemi Kiadó.
- Fekete Adrienn (2014): A Debreceni Egyetemen tanuló angol nyelvtanárok és nyelvtanárjelöltek hozzáállása az interkulturális kommunikatív kompetencia nyelvtanulási fejlődéséhez. *Új kutatások a neveléstudományokban*, 106–118.
- Marlok Zsuzsanna (2003): Drámapedagógia és nyelvtanárképzés. *Iskolakultúra* 8, 153–159.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede. 1989–2009*. Budapest: ELTE.
- Milch, Werner (2015): *Erlebnispädagogik*. Frankfurt: UTB.

Huszthy Alma¹

Kihívások a nyelvtanár-képzésben: a munkaszervezés és a munkaformák szerepe az olasztanár-képzés kurzusain, illetve a középiskolai nyelvórákon

Bevezetés

Nyelvórán a csoport- és munkaszervezés – amennyiben van – a tanár módszertani döntéseinek, választásainak, tehát a tanár által a csoport számára előkészített és az órán levezetett didaktikai tevékenységek függvénye. Az olasztanár-képzés során a tanárjelölt hallgatóknak többségében olyan didaktikai tevékenységeket tanítunk, amelyek önmagukban meghatározzák, mely módon, mely munkaformában működnek. Ezen didaktikai tevékenységek a spontán tanulási folyamatokat stimulálva, kizárólag autentikus (legfeljebb kezdő szinten félautentikus) írott és hangzó anyagok köré épülve elsősorban az olaszul tanulók nyelvelsajátítását és nem annyira tudatos nyelvtanulását segítik elő. A tevékenységeket alkotó, megtapasztalt, majd begyakorolt lépéssorok segítségével a kezdő olasztanárok megpróbálnak az iskolai, formális közegbe valósághoz közeli helyzeteket varázsolni: olaszórán a tanulók olyan szövegeket olvasnak, amelyeket az iskolán kívül is szívesen olvasnának, olyan embernek írnak, akinek a való életben is szívesen írnának, illetve meghatározott kommunikációs célokkal egymáshoz szólnak. Természetesen szükség van arra, hogy az olaszul tanulók a nyelvtani elemekre, a nyelv jelenségeire expliciten is koncentráljanak: a nyelvtanulást célzó tevékenységek során a főszereplő azonban nem a tanár, hanem a tanuló, aki kutat az autentikus szövegben és felfedez szabályokat, szabályszerűségeket, majd hipotézisekre támaszkodva megpróbálja megfogalmazni azokat. A spontán nyelvelsajátítást célzó tevékenységek – mint az úgynevezett autentikus olvasás és autentikus hallgatás (*Catizone–Humphris–Micarelli 1998: 30*), amikor a tanulók nem kapnak külön a megértést segítő feladatokat, csupán egymás hipotéziseit erősítik vagy cáfolják a tartalommal kapcsolatban –, illetve az explicit nyelvtanulást célzóak – mint az analitikus olvasás és hallgatás (*Catizone–Humphris–Micarelli 1998: 32*), amikor az elemző munka során a tanulók egymást segítve lexikai és nyelvtani tematikát dolgoznak fel – mind a diákok interakcióira, együttműködésére épülnek. A diákok, *olaszul*, megosztják egymással tudásukat, információikat, hipotéziseiket, ötleteiket, és így a pármunka, csoportmunka folyamán az idegen nyelvet valós kommunikációs eszközként használva jutnak el a megoldásig. Maga a munkaforma segít tehát elérni a fő célt: a használható nyelvtudást. A tanuló ugyanis csak akkor tanul meg olaszul beszélni, ha olaszul beszél.

¹ HUSZTHY ALMA, egyetemi adjunktus. Hét éve tanít az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Olasz Nyelv és Irodalom Tanszékén. 2014 óta a nyelvészeti tárgyak mellett (középkori olasz nyelv, olasz nyelvtörténet, olasz dialektológia, olasz fonetika és fonológia, a mai olasz nyelv tendenciái) az olasz nyelv tanításának szakmódszertanát is oktatja, a jövő olasztanárait képz. Egy budapesti középiskolában óraadóként is tanít olaszt. Kutatási témái az olasz igeidők elsajátítása, a nyelvtanári kommunikáció verbális és nonverbális jellegzetességei, munkaszervezés a nyelvórán.

1. A tanár szerepe a nyelvórán, a módszertanos oktató szerepe a nyelvtanár-képzésben

Bár fejtörést okoz, hogyan emelkedjünk felül a nem célnyelvi környezetben, kevés óraszám-ban tanított és emellett – az elvárásoknak megfelelően – gyakran nyelvtanközpontú második, illetve harmadik idegennyelv-órák támasztotta nehézségeken, a tanár szerepének változnia kellett: már nem lehet ő a középpont, nem lehet ő a domináns. Nyilván továbbra is ő marad az egyedüli közvetlen idegen nyelvi modell a tanulók számára, ugyanakkor nem maradhatott ő az órák főszereplője. Ha a tanár figyelembe veszi a tanulók szükségleteit és céljait (amelyeket ők talán megfogalmazni nem is tudnak, sőt még esetlegesen tagadják is őket), teret kell adnia számukra, hogy megnyilatkozhasanak, a célnyelven kommunikálhasanak. De nem csupán azon tevékenységek során, amelyek pontosan ezt a nyelvi készséget hivatottak fejleszteni, vagyis a vezetett idegennyelvi-megnyilvánulások, illetve szerepjátékok során, hanem akkor is, amikor a diákok összedolgoznak a siker érdekében, hipotéziseket osztanak meg, kétségeket tisztáznak, vagy éppen közösen ellenőrzik házi feladataikat. Ezekre a pillanatokra viszont csak akkor kerülhet sor, ha a nyelvórán megjelennek valós és spontán kommunikációs helyzetek: együttgondolkodás, vita, egymás segítése, egymás instruálása. Ebben a perspektívában a tanár *facilitátor* szerepben (Harmer 2007: 108) jelenik meg, aki – ha kell – bevezeti a témát, kíséri a tanulókat, előreviszi a vitát, kommentál, vagyis moderálja a kommunikációs folyamatokat, amelyek a leginkább a diákok között zajlanak.

A középiskolai nyelvórán a táblánál az osztállyal szemben álló tanár alakja már talán a múlté, de elmondhatjuk ugyanezt arról a közegről is, ahol a leendő nyelvtanárokat képezzük, és ahol „megtanítjuk” nekik, majd tulajdonképpen elvárjuk tőlük, hogy friss pályakezdőként hiteles *facilitátorok*, moderátorok stb. legyenek? A tanárképzésben a célunk tehát nem lehet más, mint, hogy a tanárjelölt hallgatók az európai irányelveknek megfelelően olyan tanárokká váljanak, akik a célokat, szükségleteket figyelembe véve a csoportmunkát jól meg tudják szervezni, illetve a csoportszervezésen keresztül tanulóiknak a lehető leghatékonyabb tanulási, nyelvelsajátítási környezetet tudják kialakítani. Ehhez pedig a képzés során elengedhetetlen a konkrét minta: a felszabadult, barátságos légkör, a megfelelő és szabályszerűen váltakozó munkaforma, amely lehetőséget nyújt az állandó és nem egyirányú kommunikációra. Természetesen ez az egész kérdéskör akkor releváns, ha úgy a középiskolai nyelvórán, mint a szakmódszertani órákon az óravezetés nyelve következetesen a célnyelv.

A szakmódszertanos oktató természetesen nem teheti meg, hogy az alapvető szakmai ismereteket nem adja át, ezeket az ismereteket részben frontális módban közli, részben – az egyetemi szeminárium jellegének megfelelően – interaktív tevékenységek keretében felfedeztetheti. Ilyenkor a csoport együtt dolgozik párban, kiscsoportban, plénumban, illetve párban, majd kiscsoportban, végül plénumban. Az oktató az ilyen tevékenységek során moderál, megfigyel, vagy a csoport szerves részeként funkcionál, a leendő nyelvtanárok pedig megfigyelnek, problémát oldanak meg, vitáznak, időről időre értékelnek. Az olasztanár-képzésben a hallgatók a kezdetektől fogva rövidebb, majd hosszabb tanítási helyzeteket szimulálnak, majd kiértékelik ezeket, később először egyetemi kontextusban, majd középiskolában valós nyelvórákat tartanak: a gimnáziumban megfigyelik, értékelik mentortanáraikat, egymást, önmagukat. A

megbeszélőre: milyen didaktikai megoldásokat láttak, mit tapasztaltak, mit vittek véghez, milyen sikereik és kudarcaik voltak. Ha módszertanos oktatóként nem biztosítjuk a megbeszéléshez szükséges kontextust, megkockáztatjuk, hogy hallgatóink elbizonytalanodnak, illetve azzá válnak, akik jó esetben pont nem szeretnék: idegennyelv-óráik főszereplőivé, a tanulási folyamatok kizárólagos vonatkoztatási pontjaivá.

Nem tanadhatjuk azonban a számos együttműködést akadályozó tényezőt: úgy a középiskolákban, mint az egyetemen folyik a harc az olyan termékért, ahol nem tradicionális a padok elhelyezkedése, hanem például U alakú, a termék átrendezésére ugyanis nem mindig könnyű rávenni a diákokat a 15 perces szünetben, illetve nem könnyíti meg a csoport- és plénummunkát a diákok esetlegesen túl magas létszáma sem. Diákjaink karakterét sem láthatjuk előre: vannak olyanok, akik kifejezetten szívesen vesznek részt izgalmasabb, ugyanakkor „dolgosabb” órákon, vannak, akik hajlamosabbak az izolációra, jobban kedvelik a passzív részvételt. Véleményem szerint a munkaformák szabályos váltakoztatásával és a tevékenységek változatosságának biztosításával nagyrészt megoldható ez a probléma.

2. Munkaformák és a bennük rejlő lehetőségek

2.1. Frontális és plénummunka

Frontális munka során a tanári kommunikáció kétség kívül elsöprő győzelmet arat a diákoké felett. Ez, különösen idegennyelv-órán, megbocsáthatatlannak tűnhet, ugyanakkor teljesen száműzni nem lehet és nem is kell ezt a munkaformát: tanárként frontális módban adjuk ki az instrukciókat a tevékenységek bevezetése és levezetése folyamán, magyarázunk, illetve értékelünk. Előnye ennek a munkaformának, hogy a csoport együtt van, a csoport egyszerre, összehangolva tud a tanári kommunikációra reagálni (*Harmer 2007: 161*), a tanár képes az egyes tanulók inputját és outputját kontrollálni (*Mezzardi 2003: 80*). Probléma forrása lehet ezekben a pillanatokban, hogy nyelvtanárként igenis nehéz a hatékony tanári kommunikáció minden egyes követelményének megfelelni: a nyelvtanári kommunikáció legyen világos, érthető (egyszerű és rövid mondatok, sok ismétlés, körülírás stb.), a nyelvtanár legyen a diákok számára nyelvi modell, illetve beszéljen keveset (*Éry–Huszthy 2017: 385–387*). Frontális munkaformában a tanulói megnyilatkozások, főleg a minőségi megszólalások mennyisége elenyésző lehet, gyakran egy-két szóból, maximum egy rövidebb mondatból állnak, amelyek a tanár által feltett kérdést hivatottak megválaszolni. Az igazság az, hogy a tanár általában nem is vár ennél többet.

A plénummunka során a diákok szintén összehangoltan, azonos ritmusban haladnak, ugyanaz a feladatuk. A tanári kommunikáció ugyanakkor elméletileg csökken, itt a tanár már nem főszereplőként van jelen, sokkal inkább moderál, és több teret hagy a tanulói megnyilvánulásokra (*Diadori–Palermo–Troncarelli 2009: 229*). Sajnos a valóság az, hogy – főleg nagyobb létszámú csoportokban – sok diák egyszerűen nem mer az egész csoport előtt megnyilvánulni (*Harmer 2007: 162*), az idegen nyelvi megnyilatkozáshoz pedig még nagyobb

bátorság, belső késztetés kell. De nem ez az egyedüli nehézség, van, hogy valakinek lenne bátorsága és késztetése is megszólalni, idő viszont nincs a hosszabb tanulói megnyilvánulásokra. Plénummunkában tehát ritkán tudnak a diákok a kommunikációs folyamatok főszereplőivé válni, gyakran – hasonlóan a frontális munkaformához – csak izolált szavakat, tömör, koncentrált mondatokat, tehát messze nem minőségi megszólalásokat várunk tőlük (*Asztalos 2015: 115*).

Ha azt szeretnénk, hogy a diákok többet és hosszabban beszéljenek a nyelvórán, adjunk rá lehetőséget: amikor például befejezettek tekintünk egy szerepjátékot (nem akkor, amikor vége van az órának és kicsöngetnek, hanem amikor látjuk a párok többségén, hogy kibeszélték magukat), szervezzünk plénumban egy végső megbeszélést. Sok diák nagyobb örömmel fog az egész csoport és nem utolsósorban a tanára előtt beszélni, ha van mondanivalója, például meg szeretné osztani a megoldást, amire párjával a szerepjáték során jutott, mintsem amikor a tanár „ál” – lexikai, nyelvtani, kulturális ismereteket ellenőrző – kérdéseire kell előre várt válaszokat adnia. Nagyon fontos ezen kívül a tanulók lelkiállapota: csak akkor fognak szívesen beszélni társaik és a nyelvtanár előtt, ha az órán biztosítani tudjuk a laza, stresszmentes közeget. Egy ilyen környezetben a diákok nem fogják folyamatosan azt érezni, hogy kevesebbet tudnak, mint a tanár, ugyanakkor tudatában lesznek, hogy köztes nyelvük egy állandó fejlődésben lévő valami, amely segítségével valahogy képesek kifejezni mondanivalójukat, illetve megérteni társaik idegen nyelven történő – még ha nyelvtanilag nem is tökéletes – megnyilatkozásait. Sokkal előrevetőbb, ha a nyelvórán nő a tanulók önbizalma, nem pedig éppen csökken.

A tanárképzésben, amint már említésre került, szintén elkerülhetetlen a frontális munkaforma: a módszertanos oktató a nyelvtanítással kapcsolatos számos alapfogalmat, didaktikai megoldást közvetít, magyaráz a hallgatóknak, a tananyag egy részét tehát egyszerűen leadja. A plénumban folyó munka pedig egyenesen nélkülözhetetlen, természetes közege a – leginkább problémafelvető, felfedeztető, értékelő célzatú – megbeszélés módszerének. Erre elsősorban a tanítási gyakorlatokat kísérő szemináriumokon kell időt biztosítani, ahol a legfőbb cél a hallgatók segítése rövid tanítási gyakorlatuk sikeres elvégzésében.

Jó, ha a hallgatók a célnyelven vezetett szakmódszertani szemináriumokon hozzászoknak ahhoz, hogy idegen nyelven reflektálni tudjanak mentortanáruk didaktikai megoldásaira, saját tanítási helyzetekre, munkájukra. Az óra bevezetéseként plénumban mindenki elmondhatja például, hogy az adott héten mit tart a legsikeresebb momentumnak a megtartott óráira visszagondolva, illetve mi az, amit esetleg a jövőben máshogy csinálna.

2.2. Pármunka

A legjobb, ha egy nyelvórán egyik munkaforma sem dominál: amennyiben szeretnénk minden tanuló szükségleteit kielégíteni, érdemes gyakran változtatnunk a munkaformát, nyilvánvalóan az adott tevékenységhez, illetve a tevékenységek különböző lépéseihez leginkább illőt választva. A pármunka, illetve a kiscsoportos munka tökéletesen kiegészíti a frontális csoportmunkát, amelyről eddig szó volt.

Tisztáztuk a frontális csoportmunka hátrányait: tanári dominancia, kevés interakció a diákok között, kevés együttműködési lehetőség (Harmer 2007: 162). A pármunka pontosan ezen segíthet, mivel a diákok passzív mellékszereplőből aktív főszereplővé válnak, a tanári dominancia hiányában mindenkinek megjöhet a bátorsága, hogy az idegen nyelven megnyilvánuljon, társával interakcióba lépjen. A pármunka tehát önmagában felszabadítóan hat a tanulókra, a tanár képtelen ugyanis az osztályteremben szétszórva elhelyezkedő – jó esetben – 6-8 pár munkáját, interakcióit közvetlenül és egy időben követni. A tanár tulajdonképpen nem tudja, miről és milyen nyelven beszélnek a tanulói, maximum a mimikából, szájmozgásból, gesztusokból tud a kommunikáció tárgyára és egyéb jellemzőire következtetni. Érdemes tehát ilyenkor a diákok nonverbális kommunikációját figyelni.

A pármunka során a szóbeli kifejezőképesség jelentősen fejlődhet, leginkább azokban a pillanatokban, amikor a diákok kénytelenek a tanár segítsége nélkül problémákat megoldani, illetve nyelvi akadályokat leküzdeni: például noszogatniuk kell társukat a közös munkára, vagy nem értik, amit a másik a célnyelven mond, ezért mondanivalója újraformálására szólítják fel. Az utóbbi helyzetre a *negotiation* (egyezkedés) terminust is használhatjuk, ekkor a beszédpartnerek a megállapodás, a cél érdekében verbális és nonverbális eszközökhöz folyamodva megpróbálják megnyilatkozásaikat a másik megnyilatkozásaihoz igazítani (Medgyes 1995: 36). A pármunka akkor is segít a beszédkésztség fejlesztésében, amikor a tevékenység alapvető célja más. A diákok, ha van lehetőségük ötleteiket, hipotéziseiket megosztani egymással, nagy valószínűséggel jobban megértik az írott-, illetve hangzó szövegeket, illetve amennyiben az ötletek és hipotézisek megosztása a párokban a célnyelven történik, szövegértési készségük mellett beszédkésztségük is fejlődik.

Egyértelműek tehát a pármunka előnyei az osztálytermi nyelvoktatás kontextusában, azonban nagyon fontos tisztázni, hogy a nyelvelsajátítás folyamatának különböző szakaszaiban, vagyis az adott témára való ráhangolódás, az átfogó ismerkedés, az elemzés és az alkalmazás során (Balboni 2012: 161–163) mi a választott munkaforma szerepe, mi a pontos célja. A pármunka célja lehet a tudásmegosztás, az ötletek, következtetések, feltevések megosztása: ez különösen fontos momentum a ráhangolódás, a témával, adott esetben a szöveggel való átfogó ismerkedés, illetve a nyelvtani, kulturális, lexikai elemek elemzésének szakaszában. Azonban itt nem a tevékenységek egészére gondolunk, hanem a tevékenységek egyes lépéseire. Egy ismeretlen írott vagy hangzó szöveg globális megértése, a szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldása, illetve a szövegekben található nyelvtani, kulturális, lexikai elemek kikeresése, rendszerezése alapvetően önálló munkát igényel a diákoktól. Így érhetjük el, hogy mindig legyen a nyelvórán olyan pillanat, amikor a tanuló kénytelen egyedül gondolkodni, saját előismereteit, saját logikáját felhasználva boldogulni. Az önálló gondolkodás, munka pillanatait követheti ugyanakkor a tudás megosztása, egymás hipotéziseinek megerősítése vagy megcáfolása, illetve a szabályok, szabályszerűségek nem is annyira feltalálása és felállítása (ez tulajdonképpen a nyelvészek, a leíró nyelvtanok szerzőinek feladata), hanem inkább újra feltalálása és újra felállítása, még azelőtt, hogy megvalósulna az osztálytermi munkára oly jellemző tanár–diák interakció, vagyis amikor a tanár kérdez, a diák pedig válaszol. Ami az alkalmazás szakaszát illeti, bizonyos feladatok, tevékenységek eleve csak ebben a munkaformában valósulhatnak meg (Medgyes 1995: 77): ilyenek a – jó esetben szintén az egyezkedésen, konfliktusmegoldáson alapuló – tanár által kitalált szituációk, vagyis szerepjátékok. A szabad beszédprodukciós feladatok egy része során

a tanulók pontosan meghatározott, de képzeletbeli szerepeket kapnak egy pontosan meghatározott, de képzeletbeli szituációban. Szerepüket felöltve, a szituációba behelyezkedve társukkal arról beszélnek és úgy, ahogy akarnak. Segíti az interakció fennmaradását, ha tanárként kitalálunk egy megoldandó konfliktust, egy problémás, de ugyanakkor lehetőség szerint vicces és a valóságot (diákjaink ugyanis a célországot földrajzilag a távolból csodálják) legalább is tükröző helyzetet, amelyben a diákok mondandójukat a lehető legerőteljebben megformálva, illetve társuk mondandóját a lehető legpontosabban dekódolva boldogulhatnak. Ezekben a pillanatokban a diákok az osztálytermi valóságtól elszakadhatnak, míg a célországi valóságot közel érezhetik magukhoz: ebben sokat segít, ha valós tárgyakkal, képekkel, a tanterem valósághoz közelítő átrendezésével megtámogatjuk a fantáziájukat. Feltételezi a pármunkát az a fajta szabad beszédprodukciós feladat is, amikor a diákok saját gondolataikról, érzéseikről beszélnek a tanár által választott téma kapcsán. Egy dolog ugyanakkor biztos: írni, akár kitalált szituációban és kitalált szerepben, akár valós gondolatokról és érzésekről, nem lehet párban. A célnyelven való írás készségének fejlesztése önálló munkát igényel.

Ha fontosnak tartjuk, hogy a leendő nyelvtanárok bátran használják ezt a fajta munkaformát leendő nyelvóráikon, az egyetemi képzés során fontos, hogy gyakran megtapasztalják ennek összes előnyét, jótékony hatásait. A tanárképzés során is vannak olyan feladatok, amelyek magukban hordozzák a megvalósításhoz szükséges munkaformát. Az Olasz Tanszéken első „próbatételként” a leendő tanárok párosával 60-60 perces órákat tartanak a szak minoros hallgatóinak. A pármunka természetesen nem a megvalósítás, hanem a tervezés szakaszában valósul meg. Az óraterveket úgy kell összeállítani, hogy a két 60 perces óra tematikailag és lexikailag illeszkedjen, egy tematikus egységet adjon, közös legyen a gondolati, logikai ív, összehangolt legyen a tevékenység sor, az óraszervezés és a munkaformák. Természetesen hiú ábránd lenne azt hinni, hogy az egyetemen kívül a hallgatók idegen nyelvi kompetenciáik fejlesztése érdekében a célnyelven dolgoznak össze az óratervek, megtervezése, összeállítása során. Ugyanakkor, ha az órán biztosítunk teret és időt a pármunkára a kezdeti gondolkodós, illetve a végső letisztázós szakaszokban, a hallgatók rá lesznek kényszerítve a célnyelv olyan jellegű használatára, amelyről mindaddig szó volt.

2.3. Kiscsoportos munka

Elméletileg a kiscsoportos munkának lehetővé kell tennie a minőségi megnyilvánulásokat, a gondolatok megosztását és az összedolgozást (*Asztalos 2015: 113*). A tanári és a diák kommunikáció mértéke ugyanis ilyenkor a legkiegyensúlyozottabb. Nyelvórán nagyon fontos lenne elérni, hogy a diákok ebben a munkaformában kommunikációs eszközként a célnyelvet használják. Ebben a dinamikus tanulási helyzetben elvárhatjuk, hogy jelentős mértékben fejlődjön a diákok kommunikációs kompetenciája (*Harmer 2007: 166*), ami – még ha banálisan hangzik is – igenis kapcsolódik a diákok megszólalási esélyeinek mértékéhez. De ahhoz, hogy maximálisan ki tudjuk használni a csoportmunka adta lehetőségeket, egyrészt jól kell feladatot választani, másrészt nagyon hatékonyan el kell tudni mondani a diákoknak, hogy kinek pontosan mit kell csinálnia. Megtervezhetjük akár a legtökéletesebb, egyszerűen a csoportmunkára

kitalált feladatot, ha nem sikerül világosan elmagyarázni a diákoknak a tevékenység lépéseit, a feladatunk el is bukhat. Amennyiben a diákok nem értik a tevékenység logikai felépítését, illetve elvesznek a lépések útvesztőjében, nem meglepő, ha a csoportmunkában az anyanyelvükre váltva a feladat elvégzése helyett azt beszéljük meg, hogy milyen helyzetbe is kerültek.

Legjobb esetben a csoportmunka gyümölcse a valódi interakció, amely – a tanár beavatkozása nélkül – az óra témája körül forog. Azonban érdemes a diákok nyelvi szintjét is figyelembe venni: ha csoportmunkánál azt várjuk, hogy a diákok megnyilvánulásai jelentősen nőjenek, hogy problémákat vessenek fel, oldjanak meg, hogy összedolgozzanak a célnyelven kommunikálva, kezdő csoportokban csak fokozatosan vezessük be ezt a munkaformát, amikor a diákok már rendelkeznek a megfelelő nyelvi szinttel ahhoz, amit várunk tőlük. A felszabadult és hatékony csoportmunka megvalósulása leginkább szoktatás kérdése, illetve folyamatosan bátorítani kell a diákokat, hogy köztes nyelvük aktuális szintjétől függetlenül szabadon beszéljenek az adott idegen nyelven.

A hatékony csoportmunka levezetése a nyelvtanár egyik legnehezebb feladata. A diákok kis csoportokba rendezve, tulajdonképpen magukra hagyva, az első problémásabb pillanatban nagyon könnyen átválthatnak az anyanyelvükre. Az együttműködés nemcsak a hatékony munkában nyilvánulhat meg, hanem pont az ellenkezőjében is: a tanulók prímán le tudják egymást beszélni arról, hogy erőfeszítéseket tegyenek, és ezt is leginkább az anyanyelvükön teszik. Az ilyen helyzetekre nagyon fontos felkészíteni a tanárjelölt hallgatókat. Nem sokat segít, ha azt szajkózzuk nekik, hogy a csoportmunkát mindenképpen alkalmazzák óráikon, mert egyrészt nagyon divatos, másrészt nagyon illik a nyelvóra jellegéhez. A differenciált csoportmunka igenis nagyon fontos a nyelvórán, ugyanis minden diák kénytelen aktivizálódni, ugyanakkor nagy odafigyelést igényel a tanártól, ha szeretné jól megszervezni, levezetni. A tanárjelöltek esetében az első „igazi” órákon a maximális odafigyelést nehéz lenne elvárni: kezdők, ezért gyakran még mintha egy képzeletbeli fal lenne köztük és a diákok között. Nehezen figyelnek párhuzamosan saját magukra, és például a kis csoportokban dolgozó diákokra, sokan nehezen mozognak eleinte a tanteremben. Csoportmunka alatt márpedig a tanár kötelezően cikázik a csoportok között és moderálja, segíti a munkát, folyamatosan biztatja a diákokat, hogy idegen nyelven beszéljenek. A jó csoportmunkára a mintát a hallgatók a tanárképzésen kaphatják meg. Kis létszámú, zártkörű megbeszélések a plénummegbeszélések előtt, megfigyelt didaktikai megoldások elemzése, önreflexió, ezek mind olyan helyzetek, amelyekhez a legmegfelelőbb a kiscsoportos munka, főleg, ha hagyjuk, hogy a tanárjelölt hallgatók önként szervezzék meg a csoportot, amelyben szívesen megnyilvánulnak, aktivizálódnak, stressz nélkül véleményeznek.

Összegzés

Az olasztanárképzésben fontos célunk, hogy a tanárjelöltek a szakmódszertan-órákon megtapasztalhassanak és így természetes módon magukévá tehessenek olyan alapelveket, didaktikai szituációkat, amelyeket később iskolai környezetben, immár a nyelvtanár szerepében maguk is megvalósíthatnak (reményeink szerint meg is valósítanak). Ezért a képzés során a tanár-

jelöltek sokat dolgoznak párban, kiscsoportban, illetve plénum munkaformában, a frontális munkaszervezés pedig minimálisra csökken. A munkaformából adódóan a tanárjelölt hallgató az órákon középpontba kerül, lehetősége nyílik megosztani gondolatait, kétségeit, és nem utolsósorban lehetősége nyílik társai előtt, társai segítségével értékelni saját, illetve társai munkáját. Alapvető fontosságú ugyanis, hogy a tanárképzésben a leendő nyelvtanárok megtanuljanak minőségi visszacsatolásokat adni hallgatótársaiknak, és így fejlődjön bennük az értékelés tanári kompetenciája. Mint ahogy tökéletes tanár és tökéletes csoport sem létezik, úgy nem létezik tökéletes nyelvtanítási módszer vagy megközelítés sem. Minden nyelvtanárnak érdemes tisztáznia ugyanakkor a számára fontos alapelveket: mely szerepekkel tud azonosulni a nyelvórán, milyen típusú anyagokat szán tanulóinak, hajlandó-e kreativitását továbbfejleszteni, illetve szinten tartani órái színesebbé tételének érdekében. Nagyon fontos ezeken túl végiggondolni, mely munkaformákat tart hasznosnak, kényelmesnek, hatékonyak kitűzött céljai eléréséhez, és végül, de nem utolsósorban egyes csoportjaival melyek a konkrét kitűzött céljai.

Felhasznált irodalom

- Asztalos Anikó (2015): A tanulói kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (ed.): *Tanóratervezés és tanórákutatás. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10.*, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 103–128.
- Balboni, Paolo E. (2012): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet Università, Torino.
- Catizone, Piero – Humphris, Christopher – Micarelli, Luigi (1998): *Volare. Guida per l'insegnante*. Roma, Dilit.
- Diadori, Pierangela – Palermo, Massimo – Troncarelli, Donatella (2009): *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Éry Anna – Huszthy Alma (2017): Le caratteristiche verbali e non verbali della comunicazione dell'insegnante d'italiano. In: Elena, Pirvu (ed.) *Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: problemi, metodi, ricerche*. Franco Cesati Editore, Firenze, 383–394.
- Harmer, Jeremy (2007): *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Longman, Harlow.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvtanítás*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Mezzadri, Marco (2003): *I ferri del mestiere*. Guerra Edizioni, Perugia.

Szabó Ildikó¹

Hogyan fejleszthető a tantárgyi tanulás IDEÁLisan? Az IDEAL kurzus bemutatása

Bevezetés

A BleTeach projekt (European Erasmus+ Project „BleTeach” – Blended-Learning in Teachers’ Professional Development) azzal a céllal indult, hogy olyan színvonalas tanártovábbképző programot dolgozzon ki felső tagozatos és középiskolai tanárok számára, amelynek segítségével a tantárgyspecifikus írás-olvasás készségek tanórai fejlesztéséhez kapnak szakmai felkészítést. A projekt nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a kontaktórák és az e-learning típusú elemek ideális egyensúlyban optimális lehetőséget kínáljanak a résztvevő tanárok számára. A kidolgozás alatt lévő kurzus részben már meglévő, korábbi projektek (Szabó–Szingler 2013) eredményeként kidolgozott kurzusok anyagait használja fel (BaCuLit, ISIT), részben ezeket korszerűsíti, részben új anyagokat dolgoz ki.²

1. A BleTeach projekt bemutatása

A BleTeach projekt felépítése az európai országok oktatáspolitikájának két fontos aspektusát ötvözi: a digitális tanulásformák beemelését a tanártovábbképzésbe, valamint a korai iskolaelhagyó tizenévesek (felső tagozatos és középiskolás tanulók) számának csökkentését. E két fő cél közötti összekötő kapocs a következő: az alacsony írásbeli műveltséggel rendelkező tizenévesek problémájának kezelésében elengedhetetlen az őket tanító tanárok szakspecifikus ismereteibe a tantárgyi literáció beemelése – nemcsak az alsó tagozaton, hanem a felső tagozaton és középfokon is. A kutatások mára egyértelműen arra hívják fel a figyelmet, hogy a tantárgyi írásbeliséget minden tantárgyban, minden évfolyamon tanítani kell. Sajnos a leg-

¹ SZABÓ ILDIKÓ a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar Művészeti és Anyanyelvi Tanszékének főiskolai docense. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán magyar nyelv és irodalom, és amerikanisztika nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári diplomát, majd ugyanitt PhD-fokozatot szerzett leíró nyelvészetből. Oktatott tárgyai leíró nyelvészeti tárgyak (hangtan, jelentésan, szóalaktan, szófajtan, mondattan, szövegten), helyesírás, anyanyelvtanítás, irodalom és nyelvtanítás módszertana, angol nyelvtan, amerikai civilizáció és amerikai irodalom, valamint a gyakorlati képzésben is részt vett. Tanártovábbképző programok kidolgozója, oktatója. Nemzetközi és hazai olvasástanítással, nyelvtanítással foglalkozó projektek szakmai résztvevője, felelőse (CulTiFoLa, pri-sec-co, MOLAN, ADORE, BaCuLit, TÁMOP 3.2.4 A-11/1 ISIT, INTACT, ELINET, BleTach). Kutatási terület: olvasási stratégiák tanítása (különböző szaktárgyakban is); korai nyelvtanítás; CLIL módszer; két tanítási nyelvű oktatás.

² Köszönettel tartozunk a kutatás támogatásáért, amely az EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Neumann János Egyetemen” pályázat keretében valósult meg. A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Széchenyi 2020 program keretében valósul meg.

több európai országban a felső tagozatos és középiskolai tanárok a szaktárgyukhoz tartozó tudományterületeket és szakmódszertant tanulnak, de nem kapnak képzést a tantárgyi írásbeliségből. Hosszú távon ezt az elemet is be kell emelni a főiskolák és egyetemek pedagógusképzésébe. A projekt, mivel a pedagógusképzésből ez a fajta tartalom hiányzik, pragmatikus okokból a tanártovábbképzésre összpontosít.

Ezen a területen még egy problémával szembesülünk: az európai országokban a tanártovábbképzés nem kielégítő állapotával. Sok országban úgynevezett „azonnali, egy alkalmas megközelítés” a jellemző (pl. egy délutáni vagy egynapos továbbképzések), habár a kutatások szerint az ilyen jellegű megközelítésnek semmilyen fenntartható hatása nincs a pedagógusok napi gyakorlatára. Ezért közép- és hosszútávon olyan megközelítés szükséges, amely a napi gyakorlatba átültethető ismeretet, az elemzést és a reflexiót egyaránt magában foglalja. Ezen elveket követve már készültek tantárgyi literációs modulok, azonban ezek életre hívása, kivitelezése számos akadályba ütközött, amelyek egyike a pedagógusok mindennapi leterheltsége mellett kellő idő és elérhetőség találása ahhoz, hogy ilyen kurzusokon részt tudjanak venni. Egy *blended* (online és személyes találkozást ötvöző) típusú, kevert képzés a rugalmassága miatt megoldást kínál erre a problémára. A digitális és blended típusú tanulási formák egyre elterjedtebbek mind a tanulók, mind a tanárok, mind a képzők körében, így ez a típusú képzés logikusan a legoptimálisabb tanulásszervezési formát jelenti (*Szabó–Szinger 2017*).

1.1. A BleTeach projekt céljai és célcsoportjai

A BleTeach kettős célt tűzött ki:

- a) általános cél: a tanárképzés modernizálása digitális tanulási formák beemelésével a szakmai továbbképzésbe;
- b) sajátos, egyedi cél: egy blended típusú, a tantárgyi literációról szóló kurzus kidolgozása, amely kb. 40 európai tanárképző központ programjába kerül be.

Az általános cél az alábbi speciális célokat foglalja magában:

- A blended kurzusok koncepciójának kidolgozása, amely a tanártovábbképzésekben már létező, ilyen formájú kurzusok kidolgozását megalapozó kutatások, azok eredményeinek, valamint a kurzusok gyakorlati tapasztalatainak vizsgálata. Mi a leghatékonyabb kapcsolat a személyes és online elemek között? Melyek a leghatékonyabb tervezési és kivitelezési alapelvek, min múlik a tanulói siker, milyenek a hatékony értékelési kritériumok?
- Az európai e-learning platformok feltérképezése és értékelése az oktatásban, meghatározván azokat a kritériumokat, amelyek a tanártovábbképzésben a legalkalmasabbak, leginkább ide illők. Milyen jellemzők szükségesek? A tanulóközpontúság hogyan biztosítható és értékelhető?
- A tananyagkidolgozók és megvalósítók számára útmutató készítése.
- Hogyan használhatók fel az olyan európai források, mint az E-Twinning vagy EPALE, valamint egyéb szabadon felhasználható anyagok a tanárképzésben?
- A minőségbiztosítás és -ellenőrzés érdekében olyan rendszer kidolgozása, amely világos célokon és átlátható kritériumokon alapul.

Az egyedi cél – blended, kevert típusú képzés kidolgozása a tantárgyi literáció témájában – az alábbi pontokat foglalja magában:

- a témában már kidolgozott tanári és tréneri kurzusok tartalmának fejlesztése, adaptálása a nemzeti feltételekhez;
- ezen kurzusok elérhetővé tétele minél több európai nyelven;
- a „képzők képzése” tartalmak (további) kidolgozása, illetve a már meglévő európai együttműködések erősítése (a BaCuLit és ISIT projektek kidolgozott anyagainak felhasználása, lehetőség az ELINET hálózat (tovább) építésére).

A projekt célcsoportjai:

1. valamennyi tantárgyat oktató felső tagozatos és középiskolai tanár;
2. tanárképzők/pedagógusképző intézmények.

Ezt a két célcsoportot közvetlenül szólítja meg a projekt, míg a végső célcsoportot azok a felső tagozatos és középiskolai tanulók jelentik, akik tanáraik új ismereteinek, a tantárgyi literáció iránti elköteleződésüknek haszonélvezői lesznek.

1.2. A projektben kidolgozandó kurzus formai jellemzői

A BlēTeach projekt a tanártovábbképzést két forma keveredéseként kínálja. Az első a hagyományos, személyes, egyalkalmas találkozások formája. Ez a típusú, időbeli korlátokhoz kötött tanártovábbképzés nem a legideálisabb a gyenge eredmények (a fenntarthatóság hiánya) köszönhetően. Az intézményvezetők azonban sok országban ezt kedvelik az alacsony költségek, valamint a tanárok rövid idejű távolléte miatt. A második forma – e-learning vagy blended típusú kurzusok – jelentősen terjedőben van. Minden nap találkozunk vele képzési ajánlókban, gyakorlatilag minden tantárgyból elérhetőek, és az online anyagokon és kurzusokon keresztül a tantárgyköziséget is megvalósítják. A probléma ezen kurzusok között többel az, hogy kicsi a hatásuk a képző és a résztvevő közötti kapcsolatban, a résztvevők között pedig hiányzik. A résztvevők gyakran azokat az anyagokat választják ki, amelyek hasznosnak, az ő napi problémájukban megoldást nyújtnak tűnnek számukra. Sok esetben hiányzik az, hogy tanítási stílusukra, saját tantárgyukról magukban kialakított képükre vagy tanítási módszereikre reflektáljanak.

A projektben kidolgozandó kurzus a hagyományos továbbképzések erősségeit (személyes kapcsolat, interaktív tanulás) ötvözi az online forma előnyeivel: időtől és tértől független rugalmas használat, az egyéni tanulási stílushoz, tanulói igényekhez, haladási tempóhoz igazodás. A képzők, akikkel a résztvevők a személyes találkozókon találkoznak, vezetést és segítséget nyújtanak.

A blended kurzust egy kb. 40 tanárképző központot magába foglaló, világosan meghatározott körnek kínáljuk fel először, olyanoknak, akiknek már nagy tapasztalatuk van ezen a téren. Elsősorban személyes kontaktusra épülő kurzusok kiegészítője kíván lenni az itt kínált képzésekhez. Ily módon lehetőség nyílik arra, hogy az iskolák és képzőközpontok, képzőközpontok és egyetemek (a pedagógusképzés és pedagógiai kutatások intézményeként) közötti együttműködések jöhessenek létre. Mivel a BlēTeach projektben kidolgozandó továbbképző kurzus anyaintézményei elismert képzőközpontok lesznek, a kurzus a nemzeti akkreditációs eljárások után a projektben résztvevő országok továbbképzési kínálatát gazda-

gítják, folyamatosan elérhetővé válva mind a képzőknek, mind a résztvevő pedagógusoknak (kritikus barátok csoportja). A továbbképző program fenntarthatóságát ez jelentősen megkönnyíti, biztosítja.

2. Az IDEAL kurzus módszerei és tartalma

A blended típusú program neve IDEAL (Improving Disciplinary LEarning through Literacy). Az IDEAL kurzusnak készül egy angol nyelvű mesterváltozata, amelyben az ISIT és BaCuLit projektek korábban kidolgozott anyagai kerülnek felhasználásra. Minden projektpartner egy-egy modul mesterváltozatának elkészítéséért felel. Ezzel egy időben elkészül a teljes program nemzeti változata is német, magyar, belga, portugál, román nyelven. A résztvevő partnerek az angol mesterváltozatot hazai példákkal, szakirodalommal, már meglévő nemzeti anyagok felhasználásával adaptálják saját országuk igényeihez.

A pedagógiai fogalomrendszer, amely a program kidolgozásában irányadó, a BECOMERIR koncepcionális kereteken alapul (Verpoorten at al. 2017: 7). A francia szóösszevonás az alábbi kifejezésekből született:

1. táblázat. A BECOMERIR keretrendszer

Besoins	Szükségletek
Existant	Létező tananyagok
Conception	Tervezés
Objectifs	Célok
Méthodes	Módszerek
Évaluation	Értékelés
	Támogatás
Réalisation	Megvalósítás
Implémentation	Kipróbálás
<i>Részvétel a képzésen</i>	
Régulation	Igazítás

A keretrendszer 3 alkategóriába sorolható elemeket tartalmaz, amelyek a kurzus kidolgozása és megvalósítása három fázisának felelnek meg:

- **BEC** – elemzés: a kidolgozandó kurzus típusára vonatkozik, figyelembe veszi a célcsoport igényeit és a már meglévő forrásokat.
- **OMÉ** – kidolgozás és fejlesztés: amikor a kurzus körvonalai, főbb elemei megvannak, minden részlelemét pontosítani kell, eszközöket és anyagokat kell hozzárendelni, kidolgozni, adaptálni.
- **RIR** – megvalósítás, kísérletezés és igazítás: a kurzus létrejön, megvalósul, első alkalommal kipróbálásra kerül a trénernek és a résztvevők által, s az első tapasztalatok alapján igazításokat, módosításokat kell eszközölni.

Ezt a pedagógiai keretrendszert alkalmazza a BleTeach projekt munkacsoportja, amelyben a kurzus egy-egy moduljéért egy-egy projektcsoporthoz felel az alábbiak szerint:

1. modul: bevezetés – Az IDEAL kurzus tartalma, módszertani alapvetés (Kölni Egyetem, Németország);
2. modul: Az IDEAL kurzus alapkoncepciói (Kölni Egyetem, Németország);
3. modul: Szövegstruktúrák és szövegek változatossága (Minho Egyetem, Portugália);
4. modul: Szókincs tanítása (Reading and Writing for Critical Thinking, Romániai Egyetem, Románia);
5. modul: A kognitív és metakognitív olvasási stratégiák és tanításuk (Neumann János Egyetem, Magyarország);
6. modul: Írás a tanuláért/írás a tudás megszerzéséért (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz Speyer, Németország és a Liege-i Egyetem, Belgium).

A modulok kidolgozásához minden csoport a fent leírt keretrendszernek megfelelő tervezési dokumentumokat használ. Minden modult egy tervező táblázatban dolgozunk ki, a modulok feladatok sorozataiból állnak. Ennek megfelelően a modulok szerkezete hármastagolású: a modul egésze, sorozat, feladat. Az 1. ábra a feladatok kidolgozásához készített sablon magyar nyelvű változata.

Feladattervező lap							
A sorozat száma és címe:							
Tanulási cél:							
Tanulási esemény a sorozatban:							
Utánzás	Befogadás	Gyakorlás	Felfedezés	Kísérletezés	Alkotás	Önreflexió	Vita
A feladat leírása:							
Ki?	Mit csinál?	Hogyan?		Mikor (kezdés és tartam)			
		Anyag	Eszköz(ök)				
Pl.: Minden résztvevő egyénilag							
A sorozat végén a produktum vagy várt eredmények:							
.....							

1. ábra. A feladattervező lap sablonja az IDEAL kurzus kidolgozásához

3. Az IDEAL kurzus 5-ös modulja: olvasási stratégiák és tanításuk

Az 5. modul kidolgozását az IDEAL kurzusban a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kara végzi (Szabó Ildikó és Szinger Veronika). A fentebb leírt BECOMERIR keretrendszer használva az elemzés (BEC) fázisában egy ún. nemzeti találkozóra hívtuk azokat a tanártovábbképzésben sokéves szakmai és szervezői tapasztalattal rendelkező szakembereket, akikkel korábbi projektjeinkben, elsősorban az ISIT projektben együtt dolgoztunk. A találkozón megjelenteknek bemutattuk a projektet, az abban addig végzett munkát, s a teljes kurzus tervezett tartalmát, formáját. Gyakorlati tapasztalataik, a velük rendszeres kapcsolatban álló tanárok visszajelzései alapján ők, az általunk megszólított trénerek hitelesen tudták képviselni, s felénk jelezni: mire van igényük a tanároknak, mi az a tartalom, ami az általuk nyújtott képzésekben visszatérő igény vagy esetleg hiány. Javaslatot fogalmaztak meg arra nézve is, melyek azok a létező anyagok, amelyeket érdemes lenne beemelni a kurzusba. Az 5. modullal kapcsolatosan megvitattuk: a BaCuLit és ISIT projektek kidolgozott anyagaiból mit érdemes, hasznos beemelni a modulba.

A kidolgozás és fejlesztés fázisában (OMÉ) a megismert igények, a meglévő, általunk kidolgozott anyagok felhasználásával kezdtük meg az olvasási stratégiákról és tanításukról szóló modul angol nyelvű mesterváltozatának kidolgozását. Az egyes projektpartnerek az angol nyelvű mesterváltozatot szabadon használhatják, adaptálhatják saját nemzeti igényeik szerint; abból feladatokat elhagyhatnak, ahhoz hozzáilleszhetnek újakat, vagy saját anyanyelvükön, nemzeti nyelvre lefordítva változtatás nélkül is használhatják. Az alábbiakban az 5. modul mesterváltozatát, annak a cikk írásakor aktuális változatát mutatom be.

3.1. Az 5. modul 1. almodulja:

Bevezetés a témába, kutatási eredmények, szakirodalom megismerése

A modul elején az első sorozat feladatai arra a kérdésre hívják fel a résztvevők figyelmét, tudatosítva bennük a választ, hogy milyen olvasási stratégiákat használnak saját olvasásuk során. A cél/didaktikai funkció az, hogy a résztvevők képessé váljanak saját olvasási stratégiáik azonosítására. A modul ezen részében személyes találkozó formájában a trénernek olyan mondatok befejezésére kéri a résztvevőket, amelyek saját olvasási szokásaikról szólnak. Ezt követően a résztvevők egy számukra kihívást jelentő szöveget olvasnak el némán, majd arról beszélgetnek, milyen stratégiákat használtak. A stratégiák felkerülnek egy táblára, majd csoportosítjuk (tréner és résztvevők) őket. A következő lépésben a „Gondolkodj! – Alkoss párt! – Oszd meg!” módszerrel a résztvevők összegyűjtik, szerintük melyek a jó olvasó jellemzői. Ezen szakasz tréneri ppt-bemutatóval zárul a jó olvasók jellemzőiről (az anyag a BaCuLit-projektben került kidolgozásra). A második sorozat online zajlik; a következő kérdésekre fókuszál: Melyek az olvasási stratégiák? Miért fontosak? Mi a szerepük a szövegértésben? A cél/didaktikai funkció az, hogy a résztvevők képessé váljanak arra, hogy megértsék az olvasási stratégiák fontosságát a szövegértésben, valamint az olvasási stratégiák fontosságának felismerése a PISA/PIRLS eredmé-

nyek tükrében. A kurzus platformjára egy podcastot töltünk fel, amelyen két tréner beszélget a PISA/PIRLS eredményekről; elhangzik a témában tartott konferenciáról két részlet. Podcast helyett lehetőség egy videón rögzített interjú a téma egy neves szakértőjével, amely interjúba beillesztjük a konferenciárészleteket. A résztvevők online meghallgatják a podcastot, vagy megnézik a videót, s ez a feladat egész modul bevezetése is egyben. Az anyag többször meghallgatható/megtekinthető. A harmadik sorozat is online formájú; központi kérdése az, hogyan jelennek meg az olvasási stratégiák a mindennapi tanítási gyakorlatunkban. Cél, hogy a résztvevők tudatosabbakká váljanak. A résztvevők felveszik videóra önreflexiójukat arról, amit hallottak a podcaston/videón láttak. Feltöltik ezt a tanulói platformra, majd két felvételre reflektálnak. A negyedik sorozat arra összpontosít, hogy mit mond a kutatás az olvasási stratégiák szerepéről a tantárgyi oktatásban. Cél/didaktikai funkció az, hogy a résztvevők képessé váljanak arra, hogy megértsék a kognitív és metakognitív olvasási stratégiák fontosságát és gyakorlati alkalmazását. A tréner a témáról írott 10-15 oldalas szakirodalmat/részletet (a magyar változatban az alábbi részleteket javasoljuk: *Steklács 2013: 47–71, Zsigmond–Porsche 2009: 124–131*) tölt fel a platformra, s ezt a résztvevők elolvassák. Majd a résztvevők egy online feleletválasztós tesztet töltenek ki egy kérdésbankból, amely kérdések az olvasott szakirodalomban foglaltakra vonatkoznak. A válaszok elküldése előtt többször gyakorolhatnak. Az ötödik sorozatban az új ismeret alkalmazása történik: a résztvevők saját tanítási gyakorlatukat metakognitív módon elemzik. Cél/didaktikai funkció az, hogy a résztvevők képessé váljanak arra, hogy elmélyítsék a megszerzett ismereteket és a tanultakat még jobban magukévá tegyék. A résztvevők egy online ellenőrzőlista segítségével elemzik saját tanítási gyakorlatukat. Kitélik, kiválogatva azokat a stratégiákat, amelyekről azt gondolják, hogy használják őket mindennapi gyakorlatukban. A hatodik sorozat egyetlen témára fókuszál: a hangosan gondolkodás modellezésére. A résztvevők képessé válnak arra, hogy információhoz jussanak és megértsék a hangosan gondolkodás folyamatát. Cél/didaktikai funkció az, hogy a modellezést látva információhoz jussanak erről a stratégiáról, és képessé váljanak arra, hogy megértsék a hangosan gondolkodás folyamatát. A résztvevők egy videofilmet néznek meg a platformon. Az egyik tréner kiválaszt egy tankönyvi szöveget, modellezi a hangosan gondolkodást, így a résztvevők első kézből tapasztalatot szerezhetnek arról, hogyan alkalmazzák azt saját gyakorlatukban. A videó a szemmozgást is mutatja.

Az 1. almodul összesen 6 óra időtartamú, melyből 2 óra kontakt találkozás formájában, 4 online formában valósul meg.

3.2. Az 5. modul 2. almodulja: A reciprok tanítás

Az első sorozat a reciprok tanítás elméleti hátterére koncentrálna. A cél/didaktikai funkció, hogy a reciprok tanítás elméleti hátteréről ismereteket szerezve a résztvevők megértsék ezt a stratégiát. A résztvevők BaCuLit Tréneri kézikönyvből elolvassák (a platformra ezt a tréner feltölti) a reciprok tanításról szóló fejezetet (*Garbe 2013: 164–171*). A második sorozat bemutatja, hogyan működik a reciprok tanítás a gyakorlatban. A cél/didaktikai funkció az, hogy a résztvevők jártasságot szerezzenek a reciprok tanítás alapos és mindenre kiterjedő gyakorlati alkalmazásában. A résztvevők elolvassák a reciprok tanítás alkalmazásának leírását (online). Elolvassák

a feldolgozandó, előre kiválasztott szöveget (online). Elolvassák a szerepkártyákat (online). Megnéznek egy videót a platformon arról, hogyan kell reciprok tanítást osztálytermi gyakorlatban alkalmazni. Valamennyi, ebben a sorozatban használt anyag a BaCuLit projektből kerül beemelésre, adaptálva az online környezetre. A harmadik sorozat témája a hangosan gondolkodás vagy a reciprok tanítás alkalmazása a gyakorlatban. A cél/didaktikai funkció az, hogy a résztvevők képessé váljanak a tanultakat a gyakorlatban alkalmazni. A résztvevők választhatnak, hogy a hangosan gondolkodást vagy a reciprok tanítást próbálják ki a saját tanulóik között. Ezt az órát felveszik videóra, és feltöltik a platformra. A negyedik sorozat az új ismeret alkalmazása: a résztvevők saját gyakorlatának metakognitív elemzése. A cél/didaktikai funkció, hogy a résztvevők képessé váljanak arra, hogy reflektáljanak az újonnan megtanult ismeretekre. A résztvevők arra reflektálnak, hogyan változott meg a tanítási gyakorlatuk a kurzus során. Kitöltik (online) ugyanazt az ellenőrzőlistát, amit a modul elején használtunk arról, hogy kurzus elvégzése után milyen stratégiákat használnak, hogyan változott a stratégiahasználatuk.

Az 2. almodul összesen 4 óra időtartamú, mind a 4 online formában valósul meg.

Összegzés

A BleTeach projekt legfőbb eredménye a tantárgyi írásbeliség tanítását célzó program, az IDEAL, amelyet a projektpartnerek közös munkában, a pedagógiai koncepcióban, a tartalomban, módszertanban, óraterhelésben (a modulok száma, a gyakorlati transzfer kritériumai, a napi gyakorlatba való átemelés), valamint az akkreditációs elvárásokban megegyezve dolgoznak ki 2018 áprilisáig. Jelenleg az angol nyelvű mesterváltozat kidolgozása zajlik. A magyar nyelvű nemzeti változatot adaptálni fogjuk a magyar oktatási standardokhoz, tantervekhez az akkreditációs elvárásokat figyelembe véve.

Felhasznált irodalom

- Garbe, Christine (ed.) (2013): *Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools. Handbook for Trainers*. BaCuLit Association. Köln.
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. Budapest.
- Szabó Ildikó – Szinger Veronika (2015): „ISIT”: Távoktatási tanártovábbképző program az ösztantárgyi olvasásfejlesztésért. *Anyanyelv-pedagógia* 3. szám <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=584>
- Szabó Ildikó – Szinger Veronika (2017): Output No 1 of BleTeach project: Good practice examples and blended learning concepts in teachers' CPD in Hungary. *GRADUS* 4:(1) 157–164.
- Zsigmond István – Porsche Éva (2009): *Olvasási stratégiák*. Pro-Print Kiadó. Csíkszereda.
- Verpoorten, D. – Parlascino, E. – André, M. – Schillings, P. – Devyver, J. – Borsu, O. – Van de Poël, J.F. – Jerome, F. (2017): *Blended learning Pedagogical success factors and development methodology*. University of Liège, IFRES. Belgium.

Habos Dorottya¹

A médiatanárok képzése

A médiatanárság többféle megnevezésű szak elvégzésével elnyerhető szakma. A kommunikáció, a mozgóképkultúra és médiaismeret, a média-, mozgókép- és kommunikáció- vagy a vizuáliskommunikáció-tanár szakok valamelyikének elvégzése predesztinálja a pedagógusjelöltet a tantárgy hivatalos, szakszerű tanítására. Az egyes pedagógus munkakörben alkalmazottak képesítési előírásait a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény² (a továbbiakban: Nkt.) 3. sz. melléklete tartalmazza. Ez alapján általánosan az mondható el, hogy a szakos tanítást végzők esetében általános iskolában és szakközépiskolában a tantárgynak megfelelő szakos tanári végzettség, míg gimnáziumban, szakgimnáziumban egyetemi szintű vagy mesterképzésben szerzett szakos tanári végzettség az előírás a közismereti tárgyak esetében. Ezenkívül az Nkt. 98. § (2) bekezdése alapján középiskolában a művészetek műveltségi területi tantárgyait főiskolai végzettséggel és a tantárgynak megfelelő szakos tanári szakképzettséggel rendelkező pedagógus is oktathatja. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet II. részének II.3.7. pontja³ alapján a mozgóképkultúra és médiaismeret a művészetek műveltségi területéhez tartozik, tehát ennek a tantárgynak az oktatása esetében a kivételszabály alapján főiskolai végzettséggel rendelkezők is alkalmazhatóak gimnáziumban és szakgimnáziumban egyaránt.

Már az 1990-es évekből találunk példát a filmtudomány főiskolai, egyetemi szintű oktatására Szombathelyen és Esztergomban, ami a témát érintő tanárképzés előzményének tekinthető. Az ELTE Bölcsészettudományi Kara is úttörőnek számít, ugyanis 2000–2001-ben Budapesten akkreditálták először a filmtörténet szakot, miután 1996-ban elfogadták a filmtörténet, filmelmélet programot.⁴ A bolognai rendszerben a filmes és médiatanárok képzésére Eger kapott elsőként akkreditációt, de kommunikáció és médiatudomány vagy a szabad bölcsészet szak filmes szakirányával Pécsen, Szegeden, Piliscsabán és Kaposváron is meg lehetett alapozni a médiatanári tanulmányokat.

Összefoglaló néven médiatanár-képzésre a régi egyetemi/főiskolai szakpáros képzésekben, a bolognai mestertanár-képzésekben, az osztatlan tanárképzésekben, a szakirányú továbbképzésekben és az új típusú, rövid ciklusú mestertanár-képzésekben volt, illetve van lehetőség Magyarországon. 2006 előtt, a bolognai rendszer bevezetését megelőzően, ha valaki elvégezte például a kommunikáció vagy a kommunikáció és médiatudomány, esetleg a film szakot az osztatlan egyetemi képzésekben, és hozzá a pedagógiai modult (szakdolgozattal és záróvizsgával), akkor jogosulttá vált szaktanári munkát vállalni a közoktatásban.

¹ HABOS DOROTTYA magyar nyelv és irodalom – mozgókép – és médiasmeret szakos tanár, az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója.

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Elérhető az interneten: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

³ 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/14.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

⁴ Az ELTE BTK Filmelmélet és filmtörténet szak története. Elérhető az interneten: <http://film.elte.hu/rolunk/tortenet/> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

1. Médiaoktatás a magyarországi köznevelésben

1962-ben, három évvel a média mint műveltségterület tantervben való megjelenése előtt az oktatási főhatóság hatására a magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi tételei között szerepelt egy a médiával kapcsolatos választható tétel „A film (a rádió, a televízió) szerepe a művészi élmény felkeltésében, az irodalmi alkotások népszerűsítésében” címmel.⁵ Ezt követően az 1960-as években a középiskolai oktatásban kísérleti jelleggel évente négy-hat magyarórán a médiával, azon belül filmmel, plánokkal foglalkoztak a tanulók, valamint félévente egyszer iskolai keretek között moziba mentek (Hartai, 2016:7). 1965-ben kiadták a film rendszerű iskolai megjelenését lehetővé tevő *Tanterv és Utasítás* című dokumentumot, amelynek értelmében az 1965–66-os tanévben az ország 64 középiskolájának első osztályában mintegy 12 ezer tanuló kezdte el filmesztétikai tanulmányait. 1969-ben érettségiztek először olyan tanulók, akik a középiskola mind a négy osztályában tanultak filmesztétikát.⁶

Azonban hiába álltak rendelkezésre a Bölcs István-féle filmesztétika-tankönyvek, filmtudományi szempontból nem voltak képzett filmtanárok, akiknek technikai, filmnyelvi, filmtörténeti, filmelméleti vagy filmkészítői jártasságuk lett volna. Így a megfelelő módszertan sem alakult ki, az éves szerény órakeretben többnyire frontális munkaformában a tetszés-nemtetszés kérdéskörig jutott a pedagógus a tanítványokkal. Hartai László hozzáteszi tanulmányában, hogy ez nemcsak hazánkban jelentkező probléma, szinte sehol nem volt, és a legtöbb országban máig sincs meg a feltétele a szakszerű oktatásnak. Az 1965-ös és az 1978-as tantervben a mozgóképnek külön óraszámra volt, de a tárgy minden szempontból a magyar nyelv és irodalom céljai alá rendelődött.⁷ Ezek alapján talán nem meglepő, hogy az esztétikai szemléletű médiaoktatás a hetvenes évek közepére lényegében kikopott a magyar iskolák többségéből. Az akkori filmes szakma unalomba forduló, szürke és szakszerűtlen tanórai gyakorlatként tekintett ezekre a foglalkozásokra, amelyek pedagógiai létezését nem ismerte el: „A filmet nálunk nem oktatják, ily módon a filmklub-mozgalomnak »iskolapótló« funkciója is van: nemzedékekkel kell megismertetnie és megszerettetnie a hetedik művészetet” – mondta Sára Sándor 1986-ban, amikor az egyébként a hatvanas évek eleje óta működő filmklub-mozgalom összefogására megalakult a Magyar Filmklubok Szövetsége (Hartai, 2016:7).

1988–89-ben Európában először az angol és a walesi nemzeti alaptantervben, a 11–16 éves középiskolás korosztálynak az angol nyelv- és irodalom tantárgyba integrálva jelent meg a médiaoktatás (Hartai, 2016:11). A Magyarországon jelenleg érvényben lévő alapidokumentumok alapján úgy tűnik, hogy hazánkban is az integráció a jövő, azonban akkortájt és a következő két évtizedben még külön tantárgyként számoltak, számolnak a médiával. Magyarországon ebben az időszakban a mozgókép az egyre népszerűbb fakultatív oktatás egyik részévé vált. Hartai László (rendező-operatőr) és Muhi Klára (kritikus, filmesztéta)

⁵ Szíjártó Imre (2001): A média tantárgy a magyar közoktatásban. Média kutató 2001 tél http://www.mediakutato.hu/cikk/2001_04_tel/08_media_tantargy_a_magyar_kozoktatásban (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

⁶ U.o.

⁷ U.o.

a nyolcvanas évek közepétől kísérleti jelleggel a törökbálinti általános és középiskolában tanította a médiával közvetlenül foglalkozó tantárgyat, amelynek eredményeképpen létrejött az egyik legnépszerűbb és jelenleg is forgalomban lévő mozgóképkultúra és médiaismeret tankönyv.⁸ A rendszerváltás után a technológia fejlődése miatt, majd az internet előretörésével új irányt vett az oktatás. 1989-ben elkezdődtek az első Nemzeti alaptanterv (NAT) munkálatai, aminek kiadására 1995-ben került sor⁹ több előzetes változatát követően. Ennek a globális dokumentumnak „a fő funkciója a közoktatás nélkülözhetetlen elvi, szemléleti megalapozása úgy, hogy egyben biztosítsa az iskolák helyi tartalmi önállóságát. Meghatározza a közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit (az ún. műveltségi területeket és a műveltségi területeken átívelő tartalmakat), a közoktatás tartalmi szakaszolását és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat.”¹⁰

Azonban hiába jelölték ki a célt, a pedagógusok képzése és a módszertan még mindig hiányzott. Hartai Gábor így fogalmazta meg a problémát: „Az a tanár, aki ’96 tavaszán a NAT-ot átlapozva mondjuk Kazincbarcikán komolyan vette, hogy néhány év múlva a gyerekeknek bizonyos kompetenciával kell rendelkezniük médiaügyben, lényegében sehova nem fordulhatott azzal az apró problémával, hogy őt erre soha fel nem készítették. [...] A NAT azzal, hogy nem határozta meg municiózus aprólékossgal, hogy mit kell tanítani az egyes évfolyamokon, hanem azt akarta rögzíteni, hogy bizonyos fejlődési szakaszok kimeneti pontjain mit kell a srácoknak tudni, elképesztő lendületet vihetett volna az oktatásba (és elegendő időt hagyott volna például az olyan új jövevények természetes megtapadására, mint a mozgóképkultúra és médiaismeret)” (Hartai, 2016:19).

2000-ben megjelent a Kerettanterv¹¹, amelynek Médiakultúra, valamint Mozgóképkultúra és médiaismeret néven lett része a terület és a 8., 11. és a 12. évfolyamra írta elő a tantárgy oktatását. „A kerettantervek pedagógiai szakaszonként (1–4., 5–8, 9–12. évfolyam) és iskolatípusonként (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) tartalmazzák az adott iskolafokozaton, illetve iskolatípusban folyó nevelés-oktatás általános célrendszerét, tantárgyi struktúráját, a kötelező és közös követelményeket, valamint a követelmények teljesítéséhez szükséges óraszámokat. Évfolyamonként meghatározzák e tantárgyak minimálisan kötelező óraszámait, valamint a kötelezően közös követelményeket.”¹²

⁸ Hartai László – Muhi Klára (2002): *Mozgókép és médiaismeret I–II*. Korona Kiadó.

⁹ 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. Elérhető az interneten: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666 (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

¹⁰ Dr. Simonics István, – dr. Makó Ferenc (2015): *Szakközépiskola- és szakiskola-tanterv-2015. Az oktatás tervezésének scorml*. Óbudai Egyetem, Budapest. Elérhető az interneten: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_szakmodszertan_elektrotechnika_elektronika_szakirany/tananyag/JEGYZET-08-1.3._Az_oktatás_tervezésének_scorml (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

¹¹ Kerettanterv, 2000. Elérhető az interneten: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/tantervek/kerettanterv-2000> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

¹² Dr. Simonics István – dr. Makó Ferenc (2015): *Szakközépiskola- és szakiskola-tanterv-2015. Az oktatás tervezésének scorml*. Óbudai Egyetem, Budapest. Elérhető az interneten: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_szakmodszertan_elektrotechnika_elektronika_szakirany/tananyag/JEGYZET-08-1.3._Az_oktatás_tervezésének_scorml (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

A 2003-as NAT¹³ és a kapcsolódó Kerettanterv¹⁴ az általános iskola utolsó két évfolyamán legalább egy félév médiatanítást írt elő, valamint lehetőséget biztosított a középiskolai tagozatos képzésre. Ebben az időszakban a már említett szaktanárok hiánya miatt a gyakorlatban gyakran az ezzel megbízott rajz- és vizuáliskultúra-tanár, az informatikatanár vagy a magyar nyelv- és irodalomtanár tartott saját szakos vagy médiaórát, utóbbin esetleg filmet nézett az osztály, azonban a feldolgozó megbeszélés a legtöbb esetben már elmaradt. A pedagógusok egy része az önképzésen túl továbbképzéseken vagy filmklubokban igyekezett tapasztalatokat gyűjteni, kiegészíteni a főként művészeti ismereteit. Ezzel párhuzamosan médiatanári szak indult több egyetemen. Más iskolákban médiaszakkörök, iskolaújság, iskolatévé vagy iskolarádió működött, amelyekben a motivált tanulók (és tanárok) főként szabadidejükben foglalkoztak a gyakorlati médiával és a szerepével.

A jelenleg is érvényben lévő, 2012-es NAT-ban nevelési célként és kulcskompetenciaként is szerepel a terület. Azonban mint a Művészetek része, negyedmagával opcionális tantárggyá minősült, így előfordulhat olyan eset, hogy egy tanuló úgy jut el az érettségiig, hogy egyáltalán nem találkozott a tantárggyal vagy a médiaműveltség területével. Szerepét tovább csökkenti, hogy 2013 óta nincs lehetőség az emelt szintű érettségi vizsga letételére.

A médiatanár-képzés viszont új irányokat vett, 2006-tól szaktantárgyi, szakmódszertani modulok is bekerültek a tanár szakos hallgatók képzésébe, a filmművészetén túl a média társadalmi szerepe és az újmédia kihívásai is előtérbe kerültek, majd az osztatlan tanárképzés bevezetése után a kommunikáció is hangsúlyt kapott. Ennek eredményeképpen képzett szaktanárok kerülnek ki az egyetemről, akik, ha munkába állnak és lehetőséget kapnak a tantárgy tanítására, elméletileg képesek lennének megvalósítani a NAT-ban kijelölt célokat.

2. Ha, akkor, elméletileg

Az Oktatási Hivatal statisztikájából¹⁵ (1. táblázat) kiolvasható, hogy az elmúlt öt évben évente átlagosan körülbelül 25 médiatanár szerzett végzettséget és került ki a munkaerőpiacra a különböző egyetemekről. Arra vonatkozó adatokra jelen tanulmány nem tér ki, hogy vajon a frissen végzettek közül hányan állnak munkába a közoktatásban és tanítják a tantárgyat. Ez a kérdés több változótól is függ, mivel elképzelhető, hogy az adott pedagógus nem azonnal kezd el tanítani, vagy olyan iskolába kerül, amelyben nincs médiaóra, esetleg más kolléga tartja. Bizakodásra adhat okot a végzett, illetve a hamarosan végző média szakos pedagógusok számát illetően az, hogy a 2017/18-as tanév tavaszi félévében a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) 261 médiatanári szakkal összefüggő bejelentett képzést tartalmazott, ame-

¹³ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Utoljára ellenőrizve: június. 14.)

¹⁴ Kerettanterv, 2003. Elérhető az interneten: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/oktatasi-miniszter-10> (Utoljára ellenőrizve: június. 14.)

¹⁵ https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

lyekből öt éven belül vélhetően végzett pedagógusok kerülnek ki.¹⁶ (2. táblázat). Bár az elmúlt öt évben a bejelentett képzések száma fokozatosan nőtt, ezzel együtt nőtt az őszi és a tavaszi félév közötti létszámkülönbség is. Általánosan a legtöbb szakon tapasztalható, hogy a tavaszi félévet kevesebb hallgató kezdi meg, mint az őszi, aminek okaként a téli diplomaszerezést, a tanulmányok időszakos szüneteltetését vagy a lemorzsolódást lehet megemlíteni.

1. táblázat. Oklevelet szerzett (összefoglaló néven: médiatanár) tanárszakos végzettek FIR-be jelentett létszáma

2013	2014	2015	2016	2017
35	34	25	18	11

2. táblázat. A FIR-be jelentett képzések száma (összefoglaló néven: médiatanár)

2013/14 ősz	2013/14 tavasz	2014/15 ősz	2014/15 tavasz	2015/16 ősz	2015/16 tavasz	2016/17 ősz	2016/17 tavasz	2017/18 ősz	2017/18 tavasz
137	118	151	127	186	159	256	222	293	261

Mivel a Mozgóképkultúra és médiaismeret a 2012-es NAT óta az ének-zenevel, a tánc és drámával és a vizuális kultúrával versenyez a heti egy óraszámért, az adott iskola vezetőségének döntése, hogy mely elemet emeli be a helyi tantervébe. Érdekesség, hogy a média mint választható érettségi tantárgy, továbbra sem veszít számottevően a népszerűségéből. Bár az emelt szintű vizsga letételére már nincs lehetőség, középszinten még mindig 800 fölötti a mozgóképkultúra és médiaismeret érettségire jelentkezők létszáma. Ennek ellenére a médiatanárok egyik évről a másikra „eltűntek” a nyilvántartásból. Ezt alátámasztva az Oktatási Hivatal alábbi táblázatából¹⁷ láthatjuk, hogy míg 2013-ban 1458 pedagógust regisztráltak a Közoktatási Információs Irodában (KIR-ben), akiket fő munkaviszonyban, pedagógus munkakörben alkalmaztak és médiaszakos tanítást végeztek, addig 2017-re ezen pedagógusok száma mindössze 195-re csökkent (3. táblázat). Ebből arra lehet következtetni, hogy az alkalmazott médiatanárok félállásban vagy óraadóként tanítanak, amit a tantárgy óraszama indokolttá tehet, vagy arra, hogy a 2012-es változások eredményeként a mai magyar közoktatási intézmények csupán töredékében tanítanak órai keretek között médiát. Ez is előrevetíti, hogy a tantárgy tartalma előbb utóbb teljesen be fog ékelődni a többi tantárgyba. Az adatokat némiképp árnyalja, hogy az iskolák pontosan milyen megnevezéssel tanítják a tantárgyat. Ez lehet az oka annak, hogy egy 2016-os nem tudományos cikkben magasabb létszámokat publikáltak szintén OH-s adatokra hivatkozva, bár a konkrét szak/tantárgy megnevezés elmaradt: „az OH nyilvántartása szerint hazánkban 833 pedagógus tanít ilyesmit, de csak 27 százalékuknak van ilyen szakképzettsége.”¹⁸

¹⁶ https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

¹⁷ KIRSTAT 2013–2017, a02r10 tábla – Fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott szakos tanítást végző pedagógusok oktatott tantárgyak szerint.

¹⁸ http://media20.blog.hu/2016/02/11/csak_szandeka_van_a_mediaoktatásnak_de_nincsenek_eredményei (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

A kezdetekkor a tanárok egy része átugrotta vagy megkerülte a médiatematikát, mivel nem rendelkezett szakirányú képzettséggel, és nem lehetett számítani a teljesítésre vonatkozó ellenőrzésre. Ma a közoktatásban már dolgoznak médiaszakos tanárok és olyan más szakos pedagógusok, akik felkészültek a média oktatására, és a médiaműveltség fejlesztésével is foglalkoznak. Ehhez több mint tizenöt éve rendelkezésükre állnak tankönyvek, feladatgyűjtemények, módszertani videók, azonban a gyakorlat azt mutatja, hogy a média tanításához szükséges szakirányú végzettség nem feltétel a tantárgy tanításánál. Mivel a tanórák száma sem lett több, sőt a 7–8. évfolyamon a kezdeti heti egy majd fél tanóra tartalma 2011-től a magyarba, a történelembe és a vizuális kultúrába épült be, vagyis ezeken az évfolyamokon a mozgóképkultúra és médiaismeret megszűnt önálló tantárgyként létezni. Hartai szerint a fentiek hatására a pedagógusok motivációja a mozgókép- és médiaismeret tanítására szinte a nullára csökkent, ráadásul számos médiatanár van, aki nem rendelkezik az új médiához kapcsolódó, megfelelő digitális kompetenciákkal, amiből következhet, hogy a homlokzatvesztést megelőzve inkább elkerüli a tanórai oktatását és alkalmazását (Hartai, 2016:20-24).

3. táblázat. A mozgóképkultúrát és médiaismeretet oktatók számának alakulása

	2013. évi KIRSTAT	2014. évi KIRSTAT	2015. évi KIRSTAT	2016. évi KIRSTAT	2017. évi KIRSTAT
Mozgóképkultúrát és médiaismeretet oktató					195
Mozgóképkultúrát oktató	1 458	1 535	1 489	544	

A médiaműveltség oktatása keresztantervi feladatként is megjelenik például a vizuális kultúrában, a magyar nyelv és irodalomban, a történelemben vagy az informatikában, számítástechnikában. Utóbbi már 1995-ben is erőteljes szerepet vállalt a médiainformatika beemelésével, ami akkor az informatikai eszközökkel működő médiumok értő használatáról szólt (Neag, 2016:13). Mivel a médiatudatosságnak a közoktatás minden szintjén meg kell jelennie, fejlesztési területként át kell hatnia a pedagógiai folyamat egészét, így nem kizárt, hogy az általános iskola alsó tagozatán vagy a természettudományos tantárgyakban is találjunk kapcsolódási pontot a médiaműveltséghez (Neag, 2016:15).

Viszont hiába szerepel a terület vagy a téma a NAT-ban és a kerettantervekben, azok a tanárok, akiket a médiaműveltség oktatására nem készítettek fel, várhatóan nem emelik be keresztantervi témaként a médiatudatosságot, média- vagy információs műveltséget a saját tantárgyuk mindennapi oktatásába (Neag, 2016:16).

Az Euromedia nemzetközi összehasonlító kutatási projektben a 14–15 éves diákok médiaoktatását tanulmányozták. Ennek részeként Szijártó Imre 2002-ben publikált tanulmányában arra az eredményre jutott, hogy a tanárok képzése a hazai médiaoktatás egyik gyenge láncszeme (Hart és Süs, 2002:65-77)¹⁹.

Több mint tíz évvel később szintén egy európai tanulmányban (European Media Literacy Education Study, 2014) foglalkoztak a médiaműveltség oktatásának nehézségeivel:

¹⁹ Andrew Hart – Daniel Süs (2002): *Media Education in 12 European Countries*. Elérhető az interneten: <http://real.mtak.hu/14074/1/1314930.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

a magyarországi gyenge pontokat legfőképpen a tantárgy óraszámának csökkenésében (2012-es NAT), a tanárok hiányos médiaképzésében és az informatika tantárgy előretérésében látták, amely meglátásuk szerint a médiaműveltség oktatását háttérbe szorította (Neag, 2016:11).

A 2012–13-ban megvalósult EMEDUS európai uniós kutatás²⁰ rávilágított arra a problémára, hogy a média mindenhol ott van az iskolában, de igazán mégiscsak jelen sehol. Részben a magyarhoz hasonlóan az európai médiaoktatás tanterveinek többsége keresztantervi vagy integrált formában tekint a média oktatására. Éppen ezért, mivel a médiaoktatást érintő, a gyakorlatban megvalósuló döntések főként iskolai szinten születnek (helyi tantervek), nem megbecsülhető azoknak a tanulóknak a létszáma, akik valóban tényleges médiaoktatásban részesülnek. „A keresztantervi forma nem motiválja a szereplőket – sem a nemzeti oktatáspolitikákat, sem a tanárokat, sem a képzőhelyeket – a médiatanár-képzésbe való investícióra. A médiaoktatás a tanári szakképzettségre vonatkozó keményebb előírások hiányában erősen kiszolgáltatott a tanári ambícióknak (illetve ambícióhiánynak)” (Hartai, 2013:131–132.).

A beszámolóból az is kiderül, hogy a tantervekben a gyakorlati tartalomelőállítás, vagyis a praktikus képességfejlesztés kerül előtérbe, azonban a médiaoktatás és a digitális kompetenciafejlesztés alig jár együtt, pedig a két terület több szempontból is összekapcsolódik. Hartai arra is rámutat, hogy Európa néhány országában a filmoktatás egyre fontosabb szerepet kap, de még mindig nincs egy olyan mainstream modell, amelyet a legtöbb ország követne. Konklúzióként azt fogalmazza meg, hogy a tényleges médiaoktatás továbbra sem a tanórán, hanem inkább a szakköri tevékenységben valósul meg (Hartai, 2013. 131–132.).

Ezekből a vizsgálatokból egyértelműen látszik, hogy magas színvonalú médiatanár-képzésre és a szakterület folyamatosan változó, a technikai újdonságokra reagáló ismeretanyagának követésére lenne szükség. Utóbbi akár önképzések vagy továbbképzések által. Olyan pedagógusok képzésére, akik nyitottak a változásokra és képesek impulzusokat adni, a digitális kompetencia fejlesztésére ösztönözni a más szakos kollégákat. A kérdés az, hogy mitől lesz magas színvonalú a médiatanárok képzése? Egyáltalán, milyen tanegységeket, szakembereket, módszereket lehet és érdemes bevonni az oktatási folyamatba? Hogyan lehet kialakítani bennük azt az igényt, hogy az egyetem elvégzését követően is motiváltak legyenek önmaguk továbbképzésére? És a legfontosabb: eljuthat-e a magyar felsőoktatás oda, hogy a médiatanárok képzésén túl a tanárok médiaképzésére is hangsúlyt fektessen? Mindehhez persze elengedhetetlen definiálni, hogy ma mit is jelent a médiaműveltség, egyáltalán arról van-e szó, vagy inkább az információs műveltség kerül előtérbe, netalán a két fogalom egymásnak a része.

²⁰ Formal Media Education in Europe (2014), European Media Literacy Education Project, Barcelona. Elérhető az interneten: <https://mastercomunicacio.files.wordpress.com/2014/04/formal-education.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.). A kutatási eredmények magyar nyelvű összefoglalója elérhető: Hartai László (2013): Médiaoktatás a formális oktatásban. 125–133. In: *Médiatudatosság az oktatásban – konferenciakötet*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

3. A médiaműveltség fogalmának megjelenése és változása

A médiaműveltség fogalma a változó technika és körülmények miatt ma is aktualizálásra és tisztázásra szorul. A nyolcvanas, kilencvenes években sem volt egységes álláspont, hogy a pedagógusok és az oktatási szakemberek, kutatók mit értek rajta. A médiaműveltség fogalma a média kritikus használatának képességeként először 1962-ben, a BBC egyik kézikönyvében jelent meg (Neag, 2016:4). Ebből kiindulva a médiaműveltséget olyan képességek összességének tartották, amelyek alapján kritikusan szemléljük a médiát, és ami által mi magunk is kritikus tartalomgyártókká lehetünk. Ehhez kapcsolódik Herzog Csilla definíciója²¹ is, amelynek lényege, hogy a médiatudatosság feltétele többek között a médiaszövegértés és a tudatos, kritikus médiahasználat. A Koltay Tibor 2009-es tanulmányában foglaltak szerint azoknak az ismereteknek és készségeknek az összességét takarja, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók és hogyan prezentálhatók.²² Manapság már a közel öt és tíz évvel ezelőtti meghatározások sem mondhatók teljesnek, mivel ezt a területet leginkább az információs műveltség fogalma fedi le. Utóbbinak sokféle meghatározása van, de összefoglalóan az információs szükség felismerését; a tanulás módszereinek ismeretét; valamint a tanulásban az információ szerveződésének ismeretét, az információ megtalálását és felhasználását jelenti.

Az információs műveltség kialakításának igénye teljes mértékben illeszkedik a *nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény* első paragrafusához, amely meghatározza a tantervekben folyó munka nevelési-oktatási célját és a pedagógusok feladatát. „A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságaiknak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel. Kiemelt célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás.”²³

Hartai László Sonja Livingstone nyomán a médiaműveltséget azon képességek összességének tartja, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a különböző médiaformákhoz hozzáférjünk, ezeket a formákat tudjuk elemezni, értékelni és előállítani. Ezt a meghatározást az 1992-es National Leadership Conference on Media Literacy résztvevői dolgozták ki (Hartai, 2016:13).

A médiaműveltség fogalmi szinten még nem jelent meg az 1995-ös NAT-ban, de a műveltségi területek oktatásának céljai között fellelhetjük a Kommunikációs kultúrát, amely definí-

²¹ Herzog Csilla – Racsco Réka (2013): A 14–18 éves tanulók médiatudatosságának empirikus vizsgálata és fontosabb eredményei. In: Karlovitz János Tibor (2013, szerk.): *Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében*. 12–22, International Research Institute sro, Komárno. Elérhető az interneten: <http://www.irisro.org/inter2013magyar/002Herzog-Csilla-RacscoReka.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

²² Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás In: *Médiakutató*. Elérhető az interneten: http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuvelteseg_digitalis_irastudas (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

²³ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Elérhető az interneten: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV×hift=fffff4&txreferrer=00000001.TXT> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

ciója a médiatudatosságra nevelés szegmensét tekintve hasonlít a mai médiaműveltség-fogalmakra (Neag, 2016:12). A kilencvenes években az oktatáspolitikai újra felismerte az igényt, hogy az iskolának reagálnia kell a technikailag rohamosan fejlődő világ kihívásaira és az ebben a térben való tájékozódásra, így megoldási lehetőséget nyitott a médiaoktatás előtt.

A hazai lehetőségeket az előzőekben már kifejtettem, azonban az Európai Unió álláspontjáról még nem esett szó. A 2013–2020-as ciklusra az európai szakpolitika a médiaműveltség fejlesztéséről a filmműveltségre, ezen belül a közönségnevelés támogatására helyezte a hangsúlyt (Hartai, 2016:16). Ez a döntés a magyar irányvonalat is meghatározza.

4. Szükség van-e a médiapedagógiára?

Általánosságban a pedagógia tudományos megalapozottsággal és a társadalom elvárásaival összhangban, a személyiségfejlesztés szándékával tervezi, szervezi és valósítja meg tevékenységét (Szóke-Milinte, 2009:13). Mivel a média az elmúlt tizenöt-húsz évben a technológia rohamos fejlődésével az emberek hétköznapi életének részévé vált, a társadalom felismerte a média elkerülhetetlen jelenlétét, így azt a tényt is, hogy szükséges foglalkozni ezzel a láthatatlan „térrel”, amelynek hosszútávon a digitális kompetencia fejlesztésével és az ún. médiatudatosságra neveléssel az oktatás nyújthat megfelelő terepet.

A médiapedagógia fő célja, hogy a nevelési és oktatási folyamatban a személyiségfejlesztés szolgálatába állítsa a médiatartalmakkal való találkozást. A személyiség összetettsége miatt a tanulók fejlesztéséhez nem hatékony csupán egyféle módszert alkalmazni, azonban ezek megtalálásához fontos megismerni a tanulók médiaműveltségének szintjét. A megfelelő módszerek mellett elengedhetetlen a mediáció szisztematikus, tudományosan megalapozott gyakorlata, ami a szülők bevonásával az iskolán kívül, otthon is folytatódhat. Mivel bizonyos médiumok bizonyos üzenetei, bizonyos időkben, bizonyos hatást gyakorolnak a közönség bizonyos részére és a fejlődésben lévő személyiségek jobban ki vannak szolgáltatva a médiatartalmak hatásainak, ezért direkt vagy indirekt formában, de szükség van a médiapedagógiára az iskolában (Szóke-Milinte, 2009:20).

Az is fontos feladat és cél lehetne a közoktatásban, hogy a tanulók könnyen alkalmazható, megfelelő módszereket kapjanak az információkezeléshez, -szűréshez és -feldolgozáshoz. Miért fontos ez? Mert ezek a gyerekek idejük nagy részét az információk áradatában töltik, többségük a digitális térben. Azonban nem elég a tanulóknak felkínálni a módszereket, ehhez szükség van a digitálisan képzett pedagógusokra is. Olyan tanárookra és tanítókra, akik tisztában vannak a médiapedagógia, a médiaműveltség, a médiatudatosság fogalmaival, és akik a tanulók fejlesztése érdekében tudatosan és felelősen képesek használni a digitális eszközöket a tanórán. A pedagógiai cél nélküli, önmagáért való eszközhasználat csupán a meglévő oktatási gyakorlat digitalizálását hozza magával, aminek nem lesz hozzáadott pedagógiai értéke.

Jelenleg a köznevelésben a médiaoktatás szándékát lehet fellelni, az eredményekről nincs visszacsatolás. Az alapvető jogok biztosa a 2016. februári jelentésében azt állapította meg, hogy „a megfelelő kompetenciával rendelkező szakképzett pedagógusok hiánya, a médiaértés-oktatásra vonatkozó ismeretek főként elvi szinten létező, a gyakorlatban ellentmondásos,

hiányos átadása, a médiaértés-oktatás hatékonyságát felmérő, átfogó, illetve reprezentatív állami kutatás, a célokat meghatározó helyzetelemzés hiánya együttesen a gyermekek védelemhez és gondoskodáshoz való jogával, ennek kapcsán a művelődéshez való jogával összefüggő visszasságot okoz.”²⁴

A fenti jelentésben Székely László biztos megszólította a területért felelős szakminisztert és arra kérte, hogy „kezdjeményezze a médiaértés-oktatás hazai helyzetének felülvizsgálata keretében a médiaértés-oktatás hazai helyzetét feltérképező átfogó állapotfelmérés készítését, a pedagógusok szakirányú ismereteinek, készségeinek fejlesztését, és tegyen lépéseket a szakképesítéssel rendelkező pedagógusok létszámának növelése érdekében.” Továbbá azt, hogy kezdjeményezze a Nemzeti alaptanterv jelenlegi célrendszerének és a pedagógusképzés rendszerének felülvizsgálatát, kitérve a képzési és kimeneti követelmények kiegészítésére is. Így a fő kérdés már nem a médiatanárok képzése, hanem a tanárok mediaképzése lesz.

Felhasznált irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/14.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. Elérhető az interneten: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666 (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Elérhető az interneten: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Utoljára ellenőrizve: június. 14.)
- Andrew Hart – Daniel Süss (2002): *Media Education in 12 European Countries*. Elérhető az interneten: <http://real.mtak.hu/14074/1/1314930.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
- Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-479/2016. számú ügyben. Elérhető az interneten: http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A9s+helyzet%C3%A9r%C5%91+497_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59?version=1.0 (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
- Az ELTE BTK Filmelmélet és filmtörténet szak története. Elérhető az interneten: <http://film.elte.hu/rolunk/tortenet/> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
- Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. HSA. ÚMK. ZSKF, Budapest.

²⁴ Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-479/2016. számú ügyben. Elérhető az interneten: http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A9s+helyzet%C3%A9r%C5%91+497_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59?version=1.0 (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

- Dr. Simonics István – dr. Makó Ferenc (2015): *Szakmódszertan elektrotechnika-elektronika szakirány*. Óbudai Egyetem, Budapest. Elérhető az interneten: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_szakmodszertan_elektrotechnika_elektronika_szakirany/tananyag/JEGYZET-08-1.3._Az_oktatas_tervezesenek_.scorml (Utoljára ellenőrizve: 2018. június. 14.)
- Falus Iván – Ollé János (2008): *Az empirikus kutatás gyakorlata. Adatelemzés és statisztikai feldolgozás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. EKF Líceum Kiadó. Eger.
- Formal Media Education in Europe (2014): European Media Literacy Education Project, Barcelona. Elérhető az interneten: <https://mastercomunicacio.files.wordpress.com/2014/04/formal-education.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.). A kutatási eredmények magyar nyelvű összefoglalója elérhető:
- Hartai László (2013): Médiakutatás a formális oktatásban. 125–133. In: *Médiatudatosság az oktatásban – konferenciakötet*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
- Hartai László (2016): Újra válaszüton a mozgókép- és médiakutatás? In: *Neveléstudomány 2016/2*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 5–28. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelstudomany_2016_2.pdf
- Hartai László – Muhi Klára (2002): *Mozgókép és médiaismeret I-II*. Korona Kiadó.
- Herzog Csilla – Racsko Réka (2013): A 14-18 éves tanulók médiatudatosságának empirikus vizsgálata és fontosabb eredményei, In: Karlovitz János Tibor (szerk., 2013): *Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében*. International Research Institute sro, Komárno. 12–22. Elérhető az interneten: <http://www.irisro.org/inter2013magyar/002HerzogCsilla-RacskoReka.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
- Kerettanterv, 2003. Elérhető az interneten: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-miniszter-10> (Utoljára ellenőrizve: június. 14.)
- Kerettanterv, 2000. Elérhető az interneten: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/kerettanterv-2000> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június. 14.)
- Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. In: *Médiakutató*. Elérhető az interneten: http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuvelteseg_digitalis_irastudas (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
- Kormos József – Pálvolgyi Ferenc (2015): *A köznevelés céljai és fejlesztési területei*. PPKE BTK, Budapest. https://www.sapientia.hu/hu/system/files/%252Fvar/www/clients/client11/web11/private/files/TAMOP_kotet_vegleges.pdf (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
- Szifjártó Imre (2001): *A média tantárgy a magyar közoktatásban*. Médiakutató 2001 tél http://www.mediakutato.hu/cikk/2001_04_tel/08_media_tantargy_a_magyar_kozoktatásban (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)
- Szőke-Milinte Enikő (2009): *A média hatása a gyermek személyiségére avagy szükség van-e médiapedagógiára?* Mester és Tanítvány, 2009. május. 22. sz. 11–21. Elérhető az interneten: <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/22.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. június 14.)

Pivók Attila¹

A pedagógusok digitális kompetenciájának helyzete a hazai oktatási stratégiában

Bevezetés

Tanulmányomat – a témát érintő – néhány beazonosított probléma köré rendezem.

Probléma 1: a pedagógusok IKT-módszertani felkészültsége. Az oktatáskutatók egyhangzó véleménye, hogy a pedagógiai gyakorlat nem tudja igazán kihasználni az új információs technológiai eszközök előnyeit, és nem tudta ezeket hatékony módon beépíteni a tanulási folyamatba. Amennyiben a tanár nem ismeri az IKT használatát, nem megfelelő a digitális kompetenciája, akkor nem is tudja hatékonyan segíteni a tanulók digitális kompetenciájának fejlődését sem.

Probléma 2: A pedagógusok jellemzően önállóan, egyedül igyekeznek a digitális oktatás feltételeinek megteremtésére és gyakorlására sokszor rendszergazdai és módszertani segítség nélkül.

Probléma 3: A felmérések, vizsgálatok adatai jellemzően a pedagógusok önbevallásaira épülnek. Ezek fontosságát nem vitatva az minimum felvethető, hogy szükséges lenne külső értékeléseket, azok eredményeit is bevonni annak érdekében, hogy objektívabb helyzetelemzések készülhessenek, melyekre megvalósítható stratégiákat lehetni építeni.

Az IVSZ is összegyűjtötte az iskolák IKT fejlesztési képességét gátló problémákat, melyek szerint: elavult az eszközrendszer; alacsony az internet sávszélessége; hiányos a támogató elektronikus szolgáltatások száma, a digitális tartalmak, a karbantartás és a rendszergazdák száma is; elmaradást mutat a digitális oktatásra felkészítő pedagógusképzés is.

¹ PIVÓK ATTILA angol-biológia szakos tanár és főiskolai tanársegéd (Újlaki Általános Iskola, Apor Vilmos Katolikus Főiskola). Tízennyolc éve tanít – felváltva, illetve egyidőben – a közoktatásban, a felsőoktatásban és egyéni vállalkozóként is igyekszik az angol nyelv tanítását eredményesen közvetíteni. Fontosnak tartja a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését, amivel hiteles példát mutat tanítványai számára az élethosszig tartó tanulás terén. Alapdiplomáját 2010-ben egyetemi mesterszakkal egészítette ki, majd egy évvel később megkezdte doktori tanulmányait. Ezzel egy időben közoktatásvezetői szakvizsgát is szerzett. Önképzése során a nyelvtanulása a vezető hely, alapszakja mellett (angol) olasz és francia nyelvvizsgálóval is rendelkezik.

Problémák a digitális eszközhasználatban



1. ábra. Az iskolai digitális oktatás megújítási terve
(forrás: <http://ivsz.hu/oktatas/digitalis-oktatasi-kialtvany/>)

1. Fogalmak

1.1. Digitális kompetencia

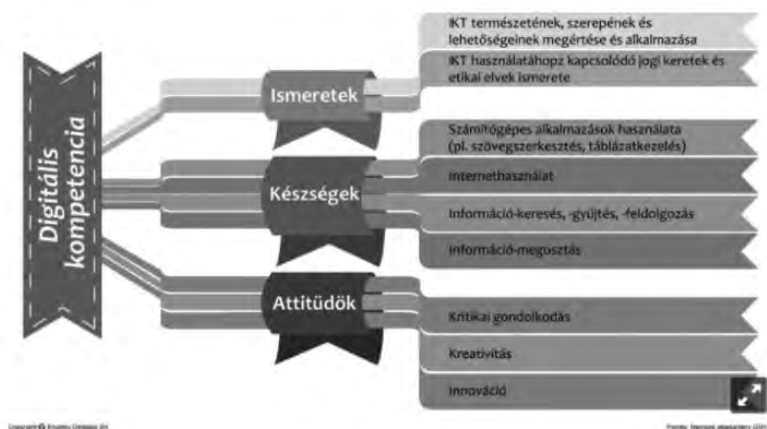
A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (*információs és kommunikációs technológia*, a továbbiakban *IKT*) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül. (NAT)

1.1.1. Szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök

A digitális kompetencia az IKT természetének, szerepének és lehetőségeinek megértését, alapos ismeretét, illetve ennek alkalmazását jelenti a személyes és társadalmi életben, a tanulásban és a munkában. Magába foglalja a főbb számítógépes alkalmazásokat – szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisok, információtárolás és -kezelés, az internet által kínált lehetőségek és az elektronikus média útján történő kommunikáció (e-mail, hálózati eszközök) – a szabadidő, az információmegosztás, az együttműködő hálózatépítés, a tanulás, a művészetek és a kutatás terén. A tanulónak értenie kell, miként segíti az IKT a kreativitást és az innovációt, ismernie kell az elérhető információ hitelessége és megbízhatósága körüli problémákat, valamint az ezek kiszűrésére használatos alapvető technikákat, továbbá az IKT interaktív használatához kapcsolódó veszélyeket és etikai elveket, valamint a szerzői jogból és a szoftver-tulajdonjogból a felhasználókra vonatkozó jogi kereteket.

A szükséges készségek magukba foglalják az információ megkeresését, összegyűjtését és feldolgozását, a kritikus alkalmazást, a valós és a virtuális kapcsolatok megkülönböztetését. Ide tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internetalapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő keresés, az IKT alkalmazása a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció területén.

Az IKT használata kritikus és megfontolt attitűdöket igényel az elérhető információ és az interaktív média felelősségteljes alkalmazása érdekében. A digitális kompetencia fejlődését segítheti továbbá az aktív részvétel a kulturális, társadalmi és/vagy szakmai célokat szolgáló közösségekben és hálózatokban (NAT).



2. ábra. A digitális kompetencia (forrás: Educatio Oktatási Zrt.)

Tudás: az információk tanulással történő feldolgozásának eredménye. A tudás egy munkaterülethez vagy tanulmányi területhez kapcsolódó tények, elvek, elméletek és gyakorlatok összessége. Az Európai Képesítési Keretrendszer a tudást elméleti és/vagy tárgyi (faktuális) szempontból írja le.

Képesség: a tudás alkalmazásának és a know-how használatának a képessége feladatok elvégzése és problémamegoldás céljából. Az Európai Képesítési Keretrendszer a képességet kognitív (logikai, intuitív és kreatív gondolkodás használata) és gyakorlati (kézügyesség és módszerek, anyagok, eszközök és műszerek használata) szempontból írja le.

Attitűd: a teljesítmény motivátoraiként értelmezhetők, amelyek a folyamatos, magas szintű teljesítmény alapjai. Magukban foglalják az értékeket, törekvéseket és prioritásokat.

Kompetencia: két különböző értelmezéssel bír az utóbbi időben megjelent európai ajánlásokban. A kulskompetenciákra vonatkozó ajánlásban, a „kompetencia” a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében (Európai Parlament és a Tanács, 2006).

Ezenkívül az Európai Képesítési Keretrendszer a kompetenciát a felelősség és az autonómia szempontjából írja le (Európai Parlament és a Tanács, 2008).

Jelen munkánk szempontjából a kompetenciát mint a tudás, képességek és attitűdök készletét értelmezzük.

A digitális pedagógiát mint fogalmat a lehető legtágabb értelemben, minden olyan hagyományos vagy konstruktív pedagógiai, tanulási-tanítási módra, módszerre használjuk, amely során számítógépet, informatikai eszközt is használ a tanuló, a pedagógus.

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT), a digitális kompetencia fejlesztése egyrészt célként jelenik meg, amikor magát az eszközt, szoftvert, szolgáltatást tanuljuk meg használni, másrészt akkor, amikor már készségszinten alkalmazzuk – eszköz jellegét hangsúlyozzuk, keresztkompetencia-, illetve kereszttantárgyi területként (*Sulinet IKT-műhely, 2008*).

2. Az IKT-képességek értékelése

Szükségessé vált az IKT-képességek önértékelése és külső értékelése is.

Az értékelési hierarchia alapja a pedagógus önértékelése, ezt egészíti ki az intézmény belső értékelése, majd jön a külső kontroll, ami az első két szintre alapoz.

Jelenleg a hazai pedagógustársadalom önértékelő–tanfelügyeleti–minősítési rendszerében megjelenik az ellenőrzési–értékelési szándék, amikor a nyolc pedagóguskompetencia különböző szintjeit igyekeznek beazonosítani, megfigyelni egységes szempontrendszerrel.

A fenti szándék gyakorlati megvalósításának nehézségeit, problémáit nem ez a tanulmány taglalja, de arra mindenképpen fel szeretné hívni a figyelmet, hogy a digitális kompetencia értékelése nem hangsúlyos eleme a jelenlegi értékelési rendszernek!

Ha kidolgozásra és főleg bevezetésre is kerülne az IKT-képességek értékelése, akkor nemcsak az oktatási, informatikai eszközök ellátottságáról lenne nemzetközi és hazai vonatkozású helyzetképünk, hanem a pedagógusok IKT-képességeinek alakulásáról is!

2.1. Az eLEMÉR gyorsjelentésből

Ehhez remek alapot jelenthet az eLEMÉR országos IKT-használat-diagnosztikai vizsgálat alapján megjelent kötet (*Hunya 2010*) legutóbbi, 2011-es jelentése (*eLEMÉR gyorsjelentés 2012*). A vizsgálatban nem reprezentatív mintával dolgoztak, hanem minden iskolát felkérték a kitöltésre. 5923 általános és középiskolai feladatellátási hely van az országban, ezek 12,2%-a, 723 intézmény végezte el az önértékelést teljes egészében, 1723 iskola regisztrált. Ez az arány már alkalmas az eredmények általánosítására.

A gyorsjelentés bemutatja, hogy 218 intézményben megjelentek a digitális pedagógia alapját képező infrastruktúra és továbbképzés elemei; 251 iskolában elkezdték alkalmazni ezeket; 207 intézményben integrálják az IKT-eszközöket az oktatási folyamatba; 47 helyen pedig már jelentős innovációs tevékenység is zajlik az IKT használatával.

Különösen gyenge pont az IKT használatára vonatkozó értékelési kultúra. Ennek az az oka, hogy az intézmények elsöprő többségének nincs IKT-stratégiája, nem tervezik, nem kövik, és nem értékelik az IKT alkalmazását sem a szervezet működése terén, sem a tanulásra és a tanításra gyakorolt hatását tekintve (eLEMÉRÉS 2012).

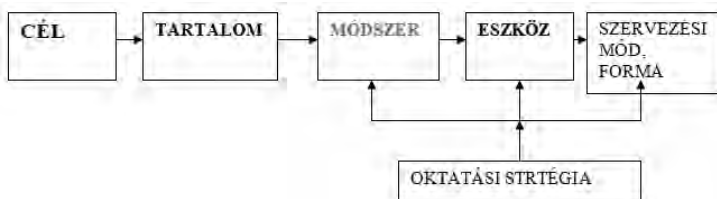
3. Stratégiákról

Az IKT-stratégiák főként nagy társadalmi, gazdasági szempontból kerülnek bemutatásra, kisebb mértékben szólnak az oktatás-képzés területéről, és az egyént tekintve – jelen esetünkben a pedagógusokat – alig találhatunk vizsgálatokat, helyzetelemzéseket.

3.1. Az oktatási stratégia értelmezése

„A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.

A kiválasztott stratégiák és módszerek tárgyalását az indokolja, hogy a felnőttkori tanulás korszerű módszereit emlegetve a „modern” felnőttképzések, továbbképzések és az egyéni tanulás jellemzőit és megvalósulását vizsgálva az említett eljárásokkal nagy gyakorisággal” találkozunk (Csoma, 2000).



3. ábra. Tanuláselméletek és tanulási stratégiák

(forrás: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/martinko_jozsef/ch03s02.html)

3.2. Köznevelés-fejlesztési stratégia (2014)

Témánk szempontjából két fejezetből tesztek kiemeléseket:

1. *A pedagógusok IKT-használatára* fejezetben megállapításra kerül, hogy ahhoz, hogy a köznevelés rendszere meg tudja erősíteni az IKT -alapkészségeket – amelyek az élethosszig tartó tanulás és a munkaerőpiac szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak –, a pedagógusok támogatására van szükség.

2. *A digitális készségek fejlesztése* fejezet arról ad tájékoztatást, hogy a tanárok az IKT-eszközöket nem a kívánatos mértékben alkalmazzák tantermi gyakorlatuk során, nem támogatják ilyenekkel a tanítási-tanulási folyamataikat.

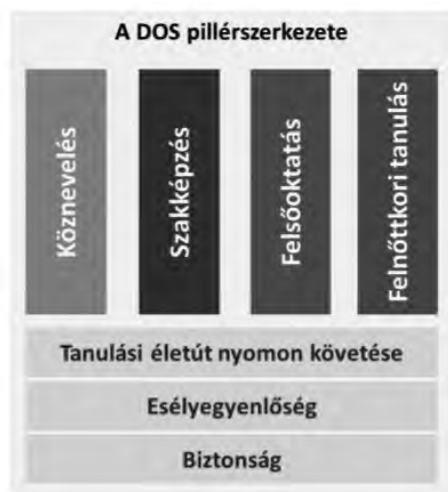
Gyakran hivatkoznak a tanárok az eszközök hiányára, illetve a nem karbantartott eszközállományra, ám előfordul olyan is, hogy ahol kellő számban rendelkezésre állnak az IKT eszközei, azokban az iskolákban sem használják.

Megállapítást nyert a pedagógus-továbbképzések szükségessége, hogy ne csak az informatikaórán alkalmazzák az IKT-eszközöket, hanem a többi szaktárgyi órán is.

A dokumentum felhívja a figyelmet azokra a veszélyekre, amelyek a nem megfelelő iskolai IKT-környezetből fakadnak. Ezek az intézmények nem tudnak a valós munkaerőpiaci körülményekre felkészíteni; a tanulók figyelmét kevésbé lesznek képesek lekötni; az elektronikus mérés-értékelés, vezetői információs rendszerek visszajelzéseit nem biztosítják; a tudományos eredmények követésében sem lesznek naprakészek; és nem tudják csökkenteni a pedagógusok adminisztrációs terheit sem (*Köznevelés-fejlesztési stratégia, 2014*).

3.3. Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája – Digitális Jólét Program (2016)

A DOS pillérszerkezete követi a tanulási életutat a közneveléstől a felnőttkori tanulásig, horizontális pilléreként tekintve az esélyteremtésre és az akadálymentesítésre, a biztonsági kérdésekre, illetve a tanulási életút nyomon követését támogató rendszerek fejlesztésére.



4. ábra. A Digitális Oktatási Stratégia pillérszerkezete
(forrás: Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája, 2016)

A stratégia kiterjed az oktatás minden szintjére és tényezőjére: az alkalmazott módszertan (tanárképzés és továbbképzés, valamint intézményi fejlesztésekre); a pedagógusok digitális felkészültségére és attitűdjeire; a fizikai infrastruktúrára, hozzáférésre, belső hálózatokra; az oktatási intézmények eszközellátottságára; a tartalomra (a NAT és kerettantervi felülvizsgálatra, digitális tartalomfejlesztésre); az oktatásirányításra (adminisztráció és minőségirányítás, törzsinformációs rendszer, tanulói mérés-értékelés, vezetői információs rendszer).

A *Köznevelés* fejezete tartalmaz helyzetelemzést: a digitális készségek fontosságáról; az infrastruktúráról; a köznevelési intézmények épített környezetéről.

Szól a pedagógusok digitális felkészültségéről, attitűdjéről; a pedagógusok digitális képzéséről; és a pedagógusok ösztönzéséről.

Megfogalmaz jövőképet, stratégiai célokat és kiemeli a digitáliskompetencia-mérésének jelentőségét.

Leírják, hogy hazánkban még nincs a digitális készségek mérésére alkalmas, általánosan használható keretrendszer, bár a digitális készségek mérhetők.

Az is megállapításra kerül, hogy az IKT használatára vonatkozó értékelési kultúra a leggyengébb pont, ami abból fakad, hogy az iskolákban nem tervezik, nem követik, és nem értékelik az IKT alkalmazását, nincs IKT-stratégiájuk. Néhány helyen figyelemmel kísérik ugyan, hogy milyen mértékben épül be az IKT a tanulás támogatásába, ez azonban csak „szigetszerűen” jelenik meg a köznevelési rendszerben. Kiemelt jelentőségű a digitális kompetencia mérése.

Kimutatták azt is, hogy a tanárok nem kapnak megfelelő segítséget, magukra hagyva – rendszergazda és módszertani segítség nélkül – igyekeznek a digitális oktatás feltételeinek megteremtésére és gyakorlására, bár a Nemzeti Alaptanterv előírja a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztését. Ehhez minimális valós ösztönzést kapnak.

A stratégiai dokumentum jelen fejezete konklúzióként megjeleníti, hogy a köznevelési rendszer tartalmi, módszertani megújításának érdekében szükséges a köznevelés folyamatának IKT-alapúvá szervezése és az infrastrukturális és humán feltételek biztosítása.

A digitalizálás csak akkor lehet sikeres, ha az implementáció túljut az infrastruktúra megteremtésén, és eléri a folyamatok és módszerek átalakulását is, és érinti az intézmények működésének, a tanárok tevékenységének szinte minden aspektusát.

Mindez feltételezi egy olyan átfogó keretrendszer létrehozását, amelynek segítségével az egyes intézmények implementációs szintjéről közvetlenül lehet tájékozódni, és felmérni, hogy milyen további beavatkozásokra van szükség.

A stratégia fő beavatkozási területei: a digitális kompetenciafejlesztést támogató kimeneti követelményrendszer kialakítása; a digitális kompetenciafejlesztést támogató tananyagok és környezet fejlesztése; a pedagógusok IKT-alapú pedagógiai-módszertani gyakorlatának fejlesztése; a digitális infrastruktúra fejlesztése; a digitális központi támogató szolgáltatások kialakítása.

Kifejtik a pedagógusok IKT-alapú pedagógiai-módszertani gyakorlatának fejlesztését, melyből kiemelném: kerüljön meghatározásra a pedagógusok digitális kompetenciáinak kötelezően elvárt szintje a pedagógus életpályán való előrelépéshez; valósuljon meg a pedagógusképzés és -továbbképzés digitalizálása; az IKT-szaktanácsadás kerüljön be a 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet 26.§ (4)-ban felsorolt területei közé; kerüljön sor a digitális kompeten-

ciára vonatkozó értékelési szempontok erősítésére a pedagógusminősítési rendszerben; a pedagógusok kapcsolódnak be nemzetközi kooperációs rendszerekbe, vegyenek részt külföldi tanulmányutakon.

4. A DIGCOMP keretrendszer

A digitális kompetencia meghatározására többen tettek kísérletet, így számos fogalmi struktúra létezik. A DIGCOMP a digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere, amit az Oktatás és Kultúra Főigazgatóság megbízásából az Európai Bizottság Fejlett Technológiai Tanulmányok Intézete (IPTS) dolgozott ki azzal a szándékkal, hogy hozzájáruljon a digitális kompetenciák jobb megértéséhez és fejlesztéséhez Európában. A projekt célja, hogy azonosítsa a digitális kompetencia minden részletére kiterjedő deskriptorait. A 2013-ban kidolgozott keretrendszer 2.0-ás új változata nyolc szinten 21 kompetenciát azonosít a 21. század oktatása számára (*Ferrari 2013*).

Leszögezi, hogy mára már elismert tény, hogy a digitális jelenlét sokkal inkább a kompetenciák meglétének kérdése, mint az IKT-eszközökhöz való hozzáférés biztosítása.

Ez a tanulmány kiemeli azokat a kompetenciákat, amelyekre minden állampolgárnak szüksége van ahhoz, hogy tagja legyen a digitális társadalomnak.

Arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulmányban szereplő eredmények csak elméleti keretrendszerként értelmezhetőek, mivel még sosem kerültek kipróbálásra vagy megvalósításra.

A következő lépés a keretrendszer gyakorlati kipróbálása és a felhasználók visszajelzései alapján történő módosítása, finomítása lesz.

A DIGCOMP javaslat eszközei: egy önértékelési táblázat, amely három szinten tesz javaslatot a digitális kompetenciára, és egy keretrendszer, amely minden területen azonosítja a kapcsolódó kompetenciákat, minden kompetenciához általános leírást is ad (*Ferrari 2013*).

Öt digitális kompetencia területe:

1. Információ: digitális információk azonosítása, elhelyezése, visszanyerése, tárolása, rendszerezése és elemzése elbírálva annak relevanciáját és célját.

2. Kommunikáció: digitális környezetben történő kommunikáció, online eszközök segítségével forrásanyagok megosztása, digitális eszközök segítségével kapcsolat létesítése és együttműködés másokkal, közösségekben és hálózatokban való részvétel, határokon átnyúló kulturális tudatosság.

3. Tartalomkészítés: új tartalmak (a szövegszerkesztéstől a képeken keresztül a videókig) készítése és szerkesztése; korábbi tudás és tartalmak beépítése és átdolgozása; kreatív kifejezés mód használata.

4. Biztonság: személyes védelem, adatvédelem, digitális személyazonosság védelme, biztonsági intézkedések, biztonságos és fenntartható használat.

5. Problémamegoldás: digitális szükségletek és forrásanyagok azonosítása, megalapozott döntések meghozatala a célnak és a szükségleteknek megfelelő eszközökkel kapcsolatban, koncepcionális problémák digitális úton történő megoldása, kreativitás a technológiák használata és a problémamegoldás terén, saját és mások kompetenciáinak frissítése.

Az önértékelési táblázat a digitális kompetencia öt területét mutatja be három szinten az A (alap) szinttől a B (közép) szinten át a C (felső) szintig (Ferrari, 2013).

Összegzés

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájának (DOS) általános célja, hogy a Köznevelés-fejlesztési Stratégiával összhangban biztosítsa, 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 elősegítése érdekében; a digitális adminisztrációs rendszereken keresztül az oktatásirányítás döntései valós idejű tényadatokra épüljenek a köznevelés minden szintjén.

A tanulmány írója abban bízik, hogy ha a pedagógusok megismerik az IKT nemzetközi és hazai fejlesztési elképzeléseit és újragondolják eddigi tanítási gyakorlatukat, akkor az infokommunikációs eszközöket és a digitális tartalmakat eredményesebben alkalmazzák majd a pedagógiai folyamat minden szakaszában.

Felhasznált irodalom

- Az iskolai digitális oktatás megújítási terve. <http://ivsz.hu/oktatas/digitalis-oktatasi-kialtvany/> (Letöltés: 2017.09.01.)
- Csoma Gyula (2000): *Tanulásméletek és tanítási stratégiák*. <http://ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/tanulaselmeletek> (Letöltés: 2017.09.01.)
- eLEMÉRÉS 2012 gyorsjelentés. http://ikt.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/elemeres_2012_gyorsjelentés_vegleges.pdf (Letöltés: 2017.09.01.)
- European Parliament and the Council. (2006): *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, L394/310.
- European Parliament and the Council. (2008): *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, C111/111.
- Ferrari A. (2013): *DIGCOMP: A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere*. Európai Unió. http://emagyarorszag.hu/wp-content/uploads/2013/10/DIGCOMP_teljes_HUN_151231.pdf (Letöltés: 2017.09.01.)
- Hunya Márta (szerk. 2010): *Iskolaportrék – Iskolák az IKT-használat tükrében*. Budapest, OFI.
- Kárpáti Andrea (2013): *Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében*. http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html (Letöltés: 2017.09.01.)
- Köznevelés-fejlesztési stratégia (2014). <http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf> (Letöltés: 2017.09.01.)

- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (2016) <http://www.kormany.hu/download/a/59/d0000/Magyarorsza%CC%81g%20Digita%CC%81lis%20Oktata%CC%81si%20Strate%CC%81gia%CC%81ja.pdf> (Letöltés: 2017.09.01.)
- Martinkó József (2010): *Az agrár mérnöktanár mester képzés általános szakmódszertana*. Kaposvári Egyetem. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/martinko_jozsef/ch03s02.html (Letöltés: 2017.09.01.)
- Sulinet IKT műhely (2008). http://www.sulinet.hu/iktmuhely_2008/web2.html#2.1 (Letöltés: 2017.09.01.)

Bartal Orsolya¹

Képes vagyok megcsinálni, avagy készítsünk saját e-tananyagot! (Idegen nyelv oktatása online környezetben)

Bevezetés

Digitalizált világunkban vitathatatlan kérdés, hogy szükségünk van szakmai, módszertani megújulásra, újra és újra. Nyíri Kristóf akadémikus (MTA) megfogalmazása tömören jellemzi még 2017-ben is a jelen kihívásait: „Az információs társadalom (knowledge society – tudástársadalom) viszonyai közepette egyfelől általános követelménnyé válik az élethossziglani tanulás és munka melletti tanulás, másfelől a hálózat lesz a mindennapi tájékozódás és ügyintézés megszokott, természetes közege” (Nyíri Kristóf 2003 :26). A „tudás új közösségéhez” (Nyíri Kristóf) a tanórákon is és azokon kívül is csatlakozni szeretnénk, mint tudást közvetítők. E cél eléréséhez elméletben nagyon sok jó, hasznos tanácsot kapunk ezerféle helyről. Mindenki tud újat, szépet és használhatót mondani és mutatni. Azonban ha a régi, jól bevált, saját módszereinket szeretnénk megújítani, még élvezetesebbé és modernebbé tenni a tanulóink számára otthon, kevés technikai háttérrel, ez gyakran nehézségekké ütközik. Sokszor nem is tudjuk, hol kezdjünk hozzá. Egymásra várunk, és nem merünk belevágni.

Beszámolómban szeretném bemutatni egy általam elkészített, idegen nyelvi online tananyag megvalósítását. Bizonyára sokan készítettünk már számítógépen feladatlapokat, kérdőíveket, segédanyagokat, avagy kiegészítéseket odahaza, a tanulóink támogatására és fejlődésére. Sokunk nagy tapasztalattal rendelkezik már e téren, illetve a tankönyvek által nyújtott témérdek tudástárházzal. Ezeket a nagy gonddal, sok év alatt összegyűjtött, hasznos tananyagokat szeretnénk rendszerezni, digitalizálni saját részre, elsősorban, hogy azt munkánk során felhasználjuk.

Tanulmányomban végigvezetem az érdeklődőket egy angol nyelvű online tananyag ötletének megszületésétől egészen a digitalizálásig. Vállalkozom arra, hogy bemutassam, hogy a pedagógus otthon vagy az intézményében rendelkezésre álló technikai erőforrások figyelembevételével hogyan kezdjen hozzá és valósítsa meg a már meglévő ötleteinek tananyaggá formálását. Megosztok a gyakorlati útmutatáshoz segédleteket és forrásokat, amelyekre támaszkodhatnak a kollégák.

¹ BARTAL ORSOLYA, angol nyelv és irodalom szakos tanár. 15 éve szerezte meg első tanári diplomáját, majd a pedagógus szakvizsgát követően, a mesterképzés után kezdte el a Pécsi Tudományegyetemen az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában a doktoranduszképzést 2017 szeptemberében. Tématerülete a *Modern tartalomfejlesztés és oktatásszervezés kérdései a tradíciók tükrében*. Egy éve nyelvtanár a Dunaújvárosi Egyetemen. Ezt megelőzően a közoktatás több szintjén töltött be különféle pozíciókat. 4 éve foglalkozik online tananyagok fejlesztésével, ami sok újdonsággal és kihívással kecsegtet a hétköznapi életben. Vizsgálja és kutatja az online tananyagok körét és a tanár-diák kommunikációra való hatásukat.

1. A téma aktualitása

Sok dilemma járja körül a témát, hogy modern vagy hagyományos tananyagot használjunk-e a tanteremben. A tapasztalatok is a vegyes mellett vannak, azonban az arányokat nehéz jól eltalálni egy-egy órán. Idő hiányában sokszor nem tudunk mindent megvalósítani, amit terveztünk az adott alkalomra. Gyakorló tanárként, tudjuk, hogy a tananyag mennyisége nincs összhangban a tanórán rendelkezésre álló idővel. Ezt jól „gazdálkodva” kell a pedagógusnak beosztania, és a lehető legtöbbet kihoznia önmagából, a tananyagból és a tanulók képességeiből.

A technika vívmányai ebben segítségünkre lehetnek. Manapság majd’ minden iskola, tanterem felszerelt különféle IKT-eszközökkel. Kérdés, hogy mennyire tudjuk őket kihasználni? Ennek két fő hátráltató tényezőjét vélem: az egyik gyakran a technikai eszköz hiányossága, nem megfelelő karbantartása miatt kialakuló helyzetek (például projektorkábel vagy -izzó nem léte); a másik az, hogy a pedagógus nem rendelkezik a kellő digitális kompetenciákkal. A helyzet mindezek ellenére nem ilyen borús. Fejlődést láthatunk Magyarországon az internetellátottság szempontjából, ami nagyban befolyásolja a családok és így a tanulók online elérhetőségét, online létét. (Itt a tanulási szempontokat emelném ki.) Ezt több statisztikai adat is reprezentálja, például: az Eurobarometer vizsgálata alapján 1980-ban a lakosságnak 9%-a, majd 2006-ban 29%-a rendelkezik hozzáférhetőséggel (Európai Bizottság elemzési szolgálata). Tehát nagyfokú növekedés, fejlődés látszik, ami az online tananyagok hozzáférhetőségét, elérhetőségét hozza közelebb a tanulókhoz.

A mai kor gyermekei és fiataljai motiváltabbak a technikai eszközök használatára. Ők ebbe születtek bele. Igényük van arra, hogy az iskolában is használják az informatikai eszközöket (és nem csak informatika órán). A Z/Y generációt más eszközökkel kell megközelítenünk, mint elődeiket.

Véleményem szerint nagyon fontos és elengedhetetlen a módszertan, amelynek fő közvetítője, átadója a pedagógus. A tanár személyisége és mosolya nem elhanyagolható aspektus. A közvetlen mosoly, a testbeszéd, a motiválás és az élőszo ereje rendkívül fontos a mai, elidegenült korban.

Egy online tananyag, amely össze van kötve hagyományos, tantermi oktatással (blended-kevert) segíthet a fent említett problémákat leküzdeni, és hatékonyabbá tenni a céljaink elérését. Egy saját, testreszabott anyag, az egyéni igényeket kimerítő, jól bevált módszertannal kiegészítve szép eredményeket adhat tanulóinknak. Mindez csupán, akarat és eltökéltség kérdése!

2. Idegen nyelv oktatása online környezetben (rövid áttekintés)

E részben röviden szeretnék kitekinteni, hogyan valósulhat meg a nyelvtanítás online környezetben. Három nagy platformot különböztetünk meg a technika tantárgyi alátámasztásán belül, amely által támogathatjuk és bővíthetjük a tanulási környezetet. Az első a webes felület, majd ezt követik a hálózati kommunikációs eszközök, valamint a CD-ROM-ok. Tanulmányomban a webes felületen elérhető tananyagokat részesítem előnyben.

Hoppinager szavaival élve fogalmaznám meg, mi is a technológia: „a technológia egy olyan eszköz, amely segíti a tanítást és a tanulást, bővíti a bemeneti lehetőségeket, kiegészítő eszközöket nyújt a nyelvgyakorláshoz, és a feladatmegoldáson alapuló tanulási folyamatokhoz interakciós platformként szolgál” (Hoppinager 2009: 222–233).

Számtalan előnyt említhetnénk az online felületen elérhető tananyagoknak. Ilyenek például a technológia iránti motiváltság kihasználása, a tértől és időtől független használhatóság, a szinkron-aszinkron tanulási lehetőségek, a változatos anyagok összeállítása, az élményszerű oktatási lehetőség.

Azonban itt is kiemelném a tanár szerepét, amely rendkívül fontos és meghatározó módszertanilag is. Ha csak a webes felületet használja a hallgató, nem használ tudatos módszertant, nem szakszerű. Az oktató személyes jelenlétének hiánya csorbíthatja az elérni kívánt célt. Meggyőződésem, hogy kellenek a tanároknak azon szerepei, amelyek a tutor, a mentor vagy a facilitátor körökbe tartoznak.

3. Egy e-tananyag készítésének bemutatása

3.1. Az ötlet

Az ötlet megszületése, hogy legyen egy összeszedett, jól elrendezett, bizonyos igényeket kielégítő online felületen elérhető tananyag. (Ezt akár saját, belső motiváció is kiválthatja, vagy egy külső felkérés, pályázati erőforrás stb.)

3.2. Célmeghatározás

A cél meghatározása, körülírása nagyban meghatározza a tananyag fejlesztésének és kidolgozásának további lépéseit. Birtokában kell lennünk az alábbi információknak: a felhasználók csoportja, korosztály, nyelvi szint, kimeneti követelmény, ráfordítandó idő (mind a kidolgozásra, mind pedig a tanulásra értendő).

3.3. Felépítés/logikai váz

A pedagógus szabadsága és fantáziája a határ. Ha nincs különösebb elvárás megfogalmazva a kidolgozó felé, akkor a saját igényeink szerint, a saját módszertanunk szerint gondolhatjuk ki a felépítést. A tapasztalataink összegyűjtése egy platformra nagyon inspiráló lehet egy elhivatott pedagógus számára. A sokéves, jól bevált technikáink, módszereink rendszerezése az a folyamat.

3.4. Technikai háttér

Kardinális kérdés. A fentiekben már említésre került, hogy sajnos ez lehet az egyik negatívum manapság a tanároknak, főleg a közoktatásban. A nem megfelelő technikai háttér vagy tudás nagyban hátráltathatja a kivitelezést és megvalósítást. Azonban egy szimpla otthoni, átlagos felszereltséggel bíró számítógéppel és internet-hozzáférhetőséggel már nyert ügyünk lehet, egy bizonyos szintig. (A tananyag alapjait el tudjuk készíteni, csak a webes felületre és előzetes munkálataihoz kevés lesz a tananyagunk ezen készenléti foka.)

3.5. Tartalommal feltöltés – idő/munka

Ezután következhet a munka „oroszlánrésze”. Véleményem szerint ez a legmegterhelőbb, és egyben a leginkább kihívást jelentő része a tananyag készítésének. Rengeteg feladatot, módszert, ötletet kell összegyűjtenünk, hogy érdekessé és motiválóvá tegyük a majd az online felületre felkerülő anyagainkat. Hasznos ez a munkafázis, mivel archiválhatjuk és portfólióba rendezhetjük a meglévő, esetlegesen papíralapú anyagainkat, ezeket digitalizálhatjuk. Sok idő, de megéri a fáradozást.

3.6. Egyeztetések

Folyamatosan kell konzultálnunk az informatikus kollegákkal, hogy milyen formában, milyen lehetőségeink lesznek az adott keretrendszerben (jelen esetben a Moodle), ahol majd a tananyag meg fog jelenni. Ez nagyban megkötheti a kezünket és a feladatok kivitelezési formáját is. Ha lesznek az anyagban videó által támogatott leckék, akkor stúdiómunka is szükségeltetik. Ez szintén nagy kihívás, de érdekes, és nem hétköznapi feladat. Kívülről látni önmagunkat előadás közben nagyon sok tapasztalattal és tanulással szolgálhat. Lehetőségünk van egyedi, általunk összeállított hanganyagok és videoanyagok kivitelezésére, egyedileg szabva a célcsoportunk igényeire, nyelvi szintjére.

3.7. Feedback/korrekciók elvégzése

Kell, hogy legyen egy tesztelési fázis, amikor az esetleges hibákat kiszűrjük. Ez nagyon fontos a munka vége felé közeledve. A finomítások és pontosítások fázisa nem elhanyagolható. A tapasztalatok összehangolása és a korrekciók elvégzése kruciális feladat.

4. Eredmények, konklúzió

Mielőtt az elkészült tananyagot birtokba vették volna a hallgatók, előzetesen egy kérdőívet, igényfelmérést tölttettem ki velük. A felmérés célja az volt, hogy megtudjam, milyen a *hallgatók online tananyaghoz és a hagyományos tantermi oktatáshoz való viszonya*. Ennek az eredményét láthatjuk az alábbiakban:

Kérdőív – Online idegennyelvi-tananyag használata hagyományos tantermi oktatás mellett

1. Használt-e már online tananyagot párhuzamosan, hagyományos tantermi kurzus mellett, tanári felügyelettel?
Igen 55% Nem 45%
2. Használna-e angol nyelv tanulásához online, a Moodle-rendszerben elérhető tananyagot?
Igen 75% Nem 25%
3. Szeretné-e, ha nyelvtanulását segítené, támogatná egy webes felületen elérhető tananyag, amelyet tetszőleges időben és helyen elérhet?
Igen 95% Nem 5%
4. Preferálna-e egy nyelvi tanfolyamot, ha ahhoz csatlakozna egy online tananyag is, amelyet a tanára mentorálna a hagyományos tantermi órákkal egybekötve?
Igen 85% Nem 15%
5. A tanárával való kontakt online órát milyen formában venné igénybe heti egy alkalommal?
E-mail 40% Chat 40% Fórum 25%
6. Hanganyagokat és videoanyagokat szívesen használna-e fel a tanulás támogatásához ezen a felületen?
Igen 95% Nem 5%
7. Heti átlag mennyi időt tudna rászánni az online tananyagra a 4 tantermi óra mellett?
1 ó/hét 20% 2 ó/hét 60% 3 ó/hét 15% 4 ó vagy annál több/hét 5%

Az eredményekből látható a motiváltság és nyitottság egy kevert (blended) tananyag használatában való részvételre. A kérdőív segített abban, hogy megtudjam, milyen a hallgatók attitűdje az online tananyagokhoz. Elmondható, hogy pozitív visszajelzéseket kaptam, és hogy szívesen használják, használnák az általam felvetett tananyagokat.

A kérdőívből azt is meg szerettem volna tudni, hogy milyen elvárásokat támasztanak a hallgatók egy online idegen nyelvi tananyaggal szemben. Felsorolnék néhányat a megadott válaszokból: precíz legyen, egyszerűen kezelhető, átlátható és a szinthez igazodjon a tananyag, hang- és videoanyag elérhetősége fontos, többször elvégezhető, változatos feladatok. Ezek a szempontok a későbbiekben a tananyagfejlesztéseknél nagy segítséget nyújtanak majd, illetve lehet a jelenlegi, tesztelés alatt álló anyagot finomítani ezen szempontok mentén.

Összegzés

A kutatásom még az elején tart, de úgy vélem, hogy a gyakorlati tapasztalatok és az elmélet egyre jobban össze fog érni. Nagyon jó lehetőségek rejlnek a Moodle-rendszer tesztelési és statisztikai kimutatási funkcióiban. Nagyban segítve a pedagógus munkáját és a visszajelzésekben való tapasztalatnyerést. A blended-oktatási folyamat előnye és a már zajló tanfolyamon is fontos szempont a személyes kontaktus megléte a tanárral. Egyénre szabott oktatás mellett a közösségi oktatás sem marad el. A hallgatók tértől és időtől függetlenül tudják használni az anyagot és lehetőségük is van az oktatóval való értekezésre az előre megbeszélt időpontban és formában.

Hátrányként elmondható, hogy sajnos a hallgatók saját bevallásuk szerint sem mindig ülik végig a hanganyagot és videoanyagot. Ezt támasztják alá a Moodle által kimutatott statisztikai adatok is. A technikai nehézségek közé tartozhat még például az internet-elérhetőség hiánya.

A szóban forgó tanfolyam kontrollálásaként a tanfolyam befejeztével egy másik kérdőívet szándékozom kitölteni a hallgatóimmal, hogy lássam, mennyire igazolódtak a felvetéseim a blended-learninggel kapcsolatosan.

Tanulmányom megírásával szándékomban áll bátorítani kollégáimat tananyagaik digitalizálására és a jó módszereik tanulóik számára is elérhetővé tételére, akár online környezetben is.

Felhasznált irodalom

- Hoppinager, Dennie (2009): Best Practices in Technology and Language Teaching. *Language and Linguistics Compass* 3.1. (222–233., idézi Cetto id. mű.).
- Nyíri Kristóf (2003): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Typotex, Budapest, 26.
- http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023_DP/dp5_5_latmag_ch020000.scorml (Letöltve: 2018. 03. 26.)

Dr. Kerekes Judit¹
Játékkal motivált, interaktív tanulás.
Effektív reformpedagógiai módszerek az amerikai
óvó- és kisiskolás matematikatanár-képzésben

Absztrakt

A pedagógusképzés felelőssége a jövő generáció tudásának mérföldköve. A hagyományos pedagógusképzésnél az óvopedagógus, a tanító és a tanár volt a középpontban. Ő tudott mindent, s a tanulóknak azt a megoldási módot kellett megtalálniuk, amit ő tanított.

A mai világban a gyermekközpontú oktatás vette át a vezető szerepet. A pedagógustól ez több felkészítést, a gyermekek korábnál jóval alaposabb megismerését kívánja. A tanulóknak olyan matematikai feladatokat – akár játékosan – kell adni, amelyek kihívást jelentenek a számukra, de nincsenek túlságosan felette vagy alatta a meglévő ismereteiknek.

Ebben a szabadgondolkodású tanulási környezetben minden gyermeknek a véleménye számít. A gyerekek megtanulják gondolataikat a matematika nyelvén, hangosan (*think aloud* módszerrel) elmondani, egymást megbecsülni, értékelni. Tudják, hogy mindenkinek a véleménye számít, el merik mondani gondolataikat, mert ebben a tanulási környezetben nincs rossz megoldás: mindig lehet jobb, elegánsabb, más úton elért eredményt találni.

A tanárnak igen sok megoldási utat kell ismernie ahhoz, hogy minden gyermeknek a saját megértési szintjén tudjon segíteni a sikerélmény elérésében. Nem mondja meg a megoldást, de tud kreatívan kérdezni, ügyes rávezető kérdéseket alkalmazni, elő tudja segíteni a gyermekek önálló gondolkodását, hozzá tudja segíteni őket a sikerélményhez. Napjaink tanárának ismernie kell a gondolkodási idő biztosításának művészetét is.

Elméleti háttér

A matematikai szimbólumok használata a kezdeti számfogalmak, számkapcsolatok kialakításánál eltereli a gyermekek figyelmét a valós összefüggések megértéséről. A játék a felfedezés öröme, a fárasztó másolást és memorizálást helyettesíti. Óráról órára munkalapok sorát töltöttük ki gyermekkorunkban, hogy megtanuljuk $3 + 4 + 1 + 2$ mivel egyenlő. Mire lerajzoltuk

¹ DR. KEREKES JUDIT matematikatanár, interdiszciplináris tanár, kutatás- és témavezető (City University of New York, College of Staten Island, School of Education docense 1998 óta). Irina Ljublinszkaja professzorral írt könyve, a *Teaching Mathematics and Science in Elementary School: A Technology-Based Approach* már negyedik kiadásánál tart. Számos nemzetközi és amerikai konferencia, mint NCTM, ASCD előadója, gyakran publikál szakmai folyóiratokban. Alapítója és igazgatója a Matematika Kapcsolatok Konferenciának. Az első Amerikai Magyar Nyári Egyetem alapító elnöke, az American Hungarian School Association és az AMIT elnöke.

a hármat, a pluszjelet, a négyet – hogy is néz ki a négy? – kérdeztük magunktól, s a tükörképét leírtuk, már régen elfelejtettük, mit is akartunk kiszámítani. A manipulativok (a matematikatanulás megértését segítő eszközök), ha a tanár tudatosan megtervezi, nagyszerű segítséget jelentenek.

A manipulativok önmagukban nem tanítanak semmit. Rajtunk, a tanárokon múlik, hogy melyiket választjuk, és hogyan használjuk azokat a gyermekek megértésének elősegítéséhez, a matematikai számfogalom, a számkapcsolatok kialakításához. Az NCTM határozottan bátorít, ajánlja a manipulativok használatát (*NCTM 2000*). NCTM, National Council of Teachers of Mathematics, a matematika tanítására vonatkozó olyan rendszer Amerikában, mint itt Magyarországon a NAT (Nemzeti alaptanterv). A felgyorsult világban annyi változásnak vagyunk a tanúi, hogy már nem taníthatunk úgy, ahogyan bennünket tanítottak. Még ha tudjuk is, hogyan használjuk a manipulativokat, az nem jelenti azt, hogy tudunk velük tanítani. Pontosabban segíteni az egyénileg eltérő gondolkodású gyermekeknek tanulni, megérteni a matematikát, az ő sebességükkel, az ő szintjükön (*Burns 2002, Fosnot et al. 2000, Fuson 2009, Kamii 2000, Van de Walle 2007*).

„A tanítás művészete, a felfedezés elősegítésének művészete.”
(Mark van Doren)

A játék, a felfedezés öröme:

- Hol van a matematika ebben az aktivitásban?
- Mi a szerepe a (*think aloud* módszernek)?
- Hogyan segíti a számfogalom kialakítását az ilyen interaktív tanulási módszer?
- Miképpen sajátítják el a gyermekek a manipulativok segítségével a számkapcsolatokat?
- A manipulativokkal kezdődő játékalapú tanulás hogyan vezet át a valóvilág mennyiségi tudásához?

Ezekre a kérdésekre a választ három játék elemzésén keresztül keressük.

Nagyságrend játék

Kinek van több? (Játék nagyméretű játékkártyával.)

A játékkártyából húznak egyet-egyet a gyermekek. Párban játszá. Kinek van több? (*Nagyságrend*: érteni, hogy az egyik szám nagyobb.)



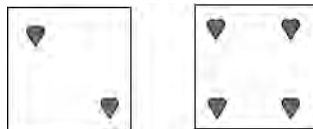
1. ábra. Amy kérdezi: Kinek van több?



2. ábra. Maria és Amy unifix kockákat mint szemléltetőeszközöket használ a megoldáshoz

Maria válasza:

- Nekem.
- Honnan tudod?
- Mindegyik jelre teszek egy *unifix kockát*, egymásra teszem, s az enyém magasabb.
- Húzzunk másik kártyát!
- Most hol látod az én 2 jeletem a te 4 jeled között?



- Átlósan látom, balról jobbra lefelé (hierarchical inclusion, látom a kisebb számot a nagyobbban).
- Én másként is látom: s vízszintesen mutat két jelet.

– Mit szólnál, ha függőlegesen mutatnám a bal oldali két jelet a kártyádon? (Igyekeznek egymásra licitálva újabb megoldásokat találni, játszva.)



3. ábra. Örömmel magyarázzák el egymásnak a matematika nyelvén, mit látnak

Hét kocka játék

- Kellékek: hét dobókocka, különböző színű *unifix kockák*, mint szemléltetőeszközök.



4. ábra. A hét kocka játék

A hét kockával egyszerre kell dobniuk.

Rakjunk ki hatot, ma hat a mágikus számunk.

Párban játszik. A játékosok felváltva, egyszerre dobnak a hét dobókockával. Anélkül, hogy hozzáérnének, a dobott számokból megpróbálnak annyi hatost kitalálni, ahányat tudnak.

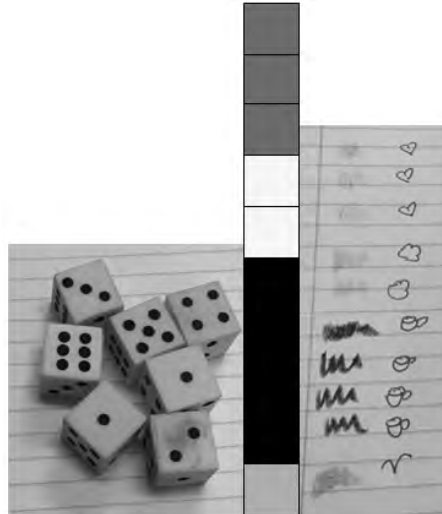


5. ábra. Hányféleképpen tudod a hatot kirakni?

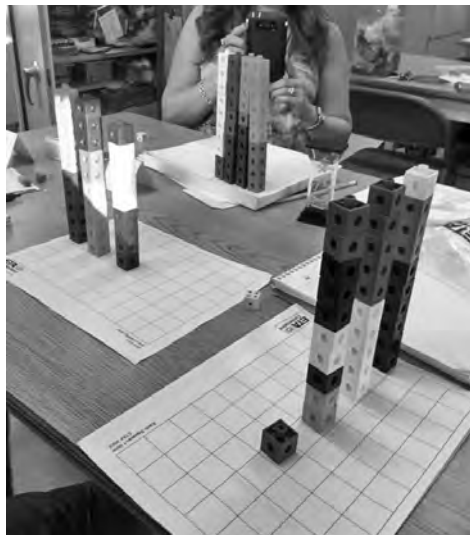


6. ábra. Isabella megoldása

Legyen a mágikus szám 10. Gondoljunk a cikk elején említett összeadásra: „ $3 + 4 + 1 + 2$ ”. Most nem szükséges számokat, műveleti jeleket leírni fárasztó munkával, hanem játszva, többféle megközelítéssel (a dobókockán levő pöttyök csoportosításával, az unifix kockákból a pöttyöknek megfelelő számú színekkel való torony építésével, egy tíz négyzetből álló oszlop unifix kockáknak megfelelő kiszínezésével, és az egyszínű kockáknak megfelelően azonos tárgyak lerajzolásával (lásd 7. ábra) kapjuk meg az eredményt. A 10 fontos szám, mivel ez a használt számrendszerünk alapszáma.



7. ábra. Hét kocka, unifix kockák színes rajza, és a megfelelő számú képek, megfelelő színnel



8. ábra. A tízes tornyok



9. ábra. A sikerélmény

Városépítő játék

Szövegösszefüggés használata a matematikatanuláshoz – New York városát építjük.

Legyen a fő cél olyan tanítási módszert keresni és találni, Comenius, a „nemzetek tanítója” szerint, amely módszernél lehet, hogy kevesebbet tanítunk, de a tanulók többet tanulnak. Itt egy olyan interaktív feladatsort láthatunk, ahol a gyermekek a jól megtervezett játékkal komoly összefüggések megértéséhez jutnak.

Óvodában és első osztályban vagyunk. Tanár:

– Ma felépítjük a városunkat. Mindegyik csoportnak van egy utcája, ahol építési telkek vannak. Az épületek ma tíz emelet magasak lesznek.

10. ábra. Játéktábla két sor utcával

Amennyit dobsz a dobókockával, annyi emeletet építhetsz a telkedre. Amikor újra dobsz, a másik színű unifix kockával építsd tovább az emeleteidet. Hagyjuk a gyerekeket önállóan gondolkodni a játék kontextusában. Legyen az övék a felfedezés öröme.



11. ábra. Épülnek a házak

Mark:

– Öt emeletet építettem először, öt kék unifix kockát tettem a telkemre. Másodszor hatot dobtam. Baj van. Nem tudom ráépíteni.

Tanár:

– Próbáld meg!

Mark:

– Nem lehet.

Tanár:

– Miért?

Mark:

– Ez túl magas. Mit csináljak?

Tanár:

– Mit gondolsz?

Mark:

– Leveszek egyet és elkezdem a második telken építeni az új házamat.

Megtörtént a csoda, a gyerek önállóan jött rá a megoldásra, ez már beépül a gondolkodásába.

A tanár a helyes válaszra várt vagy gondolkodtató kérdéseket tett fel? Ennél a módszernél senki sem rossz az osztályban. Az interaktív módszernél a gyermek véleménye számít. Így a Comenius-féle elv érvényesül, kevesebbet tanítunk, de a gyerekek többet tanul.

A gyerekek szívesen építik az épületeket, nem veszik észre, hogy ezzel összeadást, kivonást, rész-egész kapcsolatot tanulnak. Az interaktív játéknál elmondják, meghallgatják egymás véleményét. Miközben érvelnek az összeadás mellett, a sokkal nehezebb kivonást is megértik.

A fenti városépítő játékot a Realistic Mathematics Education programban ismertem meg, s alkalmaztam sikerrel tanárgenerációk sorával. A gyermekek ezzel a módszerrel tapasztalatot szereztek és kompetenciáikat fejlesztették New York osztálytermeiben.

S ahogy Sinclair rámutatott, megismerték a matematika csodálatos szimmetriáit: $1 + 9 = 2 + 8 = 3 + 7 = 4 + 6 = 5 + 5 = 6 + 4 = 7 + 3 = 8 + 2 = 9 + 1 = 10$. A természet csodáit, mint a pillangók szimmetriáját, a számok csodáit, ami új felfedezésekre hívta őket.

A matematika olyan emberi tevékenység, *human activity*, ami interaktív, közös akcióban születik meg. Ott, ahol mindenki véleménye számít. Nincs matematika matematizálás nélkül (*Freudenthal, 1973*).

A felfedezés örömevel élük meg, hogy a tíz nem csak 1 és 9, 2 és 8, 3 és 7, 4 és 6, 5 és 5. Tíz lehet több számból is. Örömmel játszanak a lehetőségek gazdag tárházával. Ez az ő felfedezésük. Ezek az ő tízeseik. Bármikor, bárhol, bárkivel (otthon testvérrel, barátal, nagyszülőkkel játszhatók, ha egy érdekes megoldás született, azt másnap reggel a reggeli körbeszélgetésnél megosztják egymással).

A gyermekek a saját tízes könyvükkel megismerték a tízet, mint egységet.

A játék fejleszthető, amikor már sok megoldás van, további kellékeket kapnak. Tíz darab $2,5\text{ cm} \times 2,5\text{ cm}$ széles papírcsíkot.

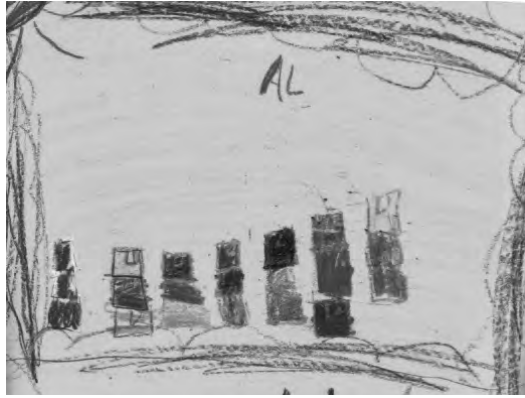
A csíkokat minden csoport a saját maguk által épített torony színeire festi, s az osztályterem falára helyezi el. Naponta látják. A tanár meg is dicsérheti név szerint, aki nagyon érdekes megoldást hozott. A játék megoldásaként született csíkok az ő alkotásaik, tehát szeretik. Ha szeretik, csinálják, ha csinálják, megtanulják. Mindenféle munkalap nélkül természetesen tudják a számfogalmakat és a számkapcsolatokat. Természetesen új játékokat is kitalálhatnak.

A fiatalabb gyermekek alacsonyabb épületeket építhetnek.

Ma minden épület három emelet magas, másik napon négy, attól függően, melyik számkombinációit akarjuk tanítani, pontosabban elősegíteni, hogy megértésük.



12. ábra. Háromemeletes házakat épít



13. ábra. Diákmunka – háromemeletes házak grafikus reprezentálása unifix kockákkal



14. ábra. Négyemeletes házak

Interpretáció

Számfogalom: A manipulatívok segítenek látni a mennyiséget, többféle módon. Látták a dobókockákon a pöttyök számát, csak olyan dobókockát használunk, amin pöttyök vannak, s nem ráírt számok, látják az *unifix* tornyokat, össze tudják hasonlítani a papírcsíkokon a színezéseket, amiket ők készítettek. A számfogalom kialakításában a manipulatívok mint eszközök – jelen esetben az *unifix* kockák – segítenek kapcsolatot teremteni egy csoport tárgy mint mennyiség között, és ezen mennyiségek megértésében a mi tizes alapú számrendszerünkben (Fuson et al. 2000).

Számosság: A számosság alapelve, a számolásnál az utolsó szám, a szám nagysága. A szemléltetőeszközök használata segít a konkrétól a szemikonkrétan át eljutni az absztrakt matematikai fogalmakig.

Számkapcsolat: A „Hét kocka” játéknál természetesen a mágikus szám lehet bármi, például hat a kicsiknél, tizenhárom a nagyobbaknál vagy egy későbbi fejlődési szinten.

Nagyságrend: Tudják, melyik szám nagyobb, kisebb, egyenlő. Való világból vett példákkal megerősítve.

Hierarchikus bennfoglalás: Tudják, hogy a kisebb szám része a nagyobb számnak.

Számosság: Tudják, hogy az utolsó szám a tárgyak, *unifix* kockák számolásánál a szám nagysága. A csoport elemeinek száma egy mennyiség. Így tudunk mérni távolságot, súlyt a valós életben.

Egyidejűség: A hangjuk és az ujjuk szinkronban van a számolás során.

Osztálytermekben végzett kutatások bizonyítják, ha a tanulóknak tudatosan, jól előkészített játékokat adunk a manipulativok megfelelő alkalmazásával, akkor a játék, a felfedezés örömeivel jutnak el a számfogalom, a számkapcsolatok kialakításához. Természetesen a való világ matematizálása emberi tevékenység, ami minden gyermeknél más és más (*Freudenthal, 1973, Fosnot, & Dolk, 2001, Lyublinskaya, Kerekes 2011*). A tanulás nem egy lineáris folyamat. Minden gyermek a saját tanulási útját (*learning trajectory*) járja (*Fosnot, & Dolk, 2001*). Ez a tanítás művészete, megtalálni, melyik gyermeknek mikor és milyen kihívásokat kell adnunk, hogy sikerélményhez jusson. A tanároknak ehhez nagyon sok, még több módszert kell ismerniük, hogy merjék és tudják a felfedező, interaktív, játékalapú (*play-based*), diákközpontú (*student-centered*) tanulást sikerrel alkalmazni.

Következtetések

Nem lehet elég korán elkezdni a gyermek szabad környezetben való bátor gondolkodásának ösztönzését. Bátorítanunk kell, hogy induljon el a feladatmegoldásban a saját útján. Nem baj, ha ez az út túl hosszú, nem vezet rögtön eredményre, menjünk együtt, kövessük a gyermek gondolatmenetét, és kérdésekkel segítsük őket (*Szitányi: 2012*). Tudjuk, hogy ez a módszer sokkal több időt igényel a tanártól mind a felkészülésben, mind a tanórán, de ez a befektetett munka és idő a későbbiekben bőven megtérül. Olyan gondolkodási képességekkel ajándékozunk meg a gyermekeket, amelyek nemcsak a felsőbb osztályban, hanem a felnőtt élete során is sikerre vezethetik. Mer bátran innovatív megoldásokat kipróbálni, kreatívan, csapatban dolgozni.

Összegzés

Az elmúlt húsz év kutatásalapú tanításai bizonyították, hogy az így felnőtt gyermekek a felsőbb osztályokban is merik a matematikai feladatok kihívásait felvállalni. Az esetleges kudarcok nem elbátortalanítják, hanem újabb megoldások keresésére inspirálják őket. Ez az út, ha lassú is, ha göröngyös is, de ezzel a szemlélettel szívesen várják az új feladatokat, egy feladat megoldása sohasem lezárása egy folyamatnak, hanem új kihívások kezdete.

Felhasznált irodalom

- Burns, M. (2002): *Beyond show and tell: Using spreadsheets to solve problems*. Learning and Leading with Technology, 31 (2), 22–27.
- Fosnot, C. T. & Dolk, M. (2001): *Young mathematicians at work: Constructing Number Sense, Addition and Subtraction, (Vol. 1)*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freudenthal, H. (1973): *Mathematics as an educational task*. p.134
- Fuson, K. C., at al. (2000): „Blending the Best of the Twentieth Century to Achieve a Mathematics Equity Pedagogy in the Twenty-First Century.” In: *Learning Mathematics for a New Century*. 2000 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), edited by Maurice J. Burke and Frances R. Curcio, pp. 197-212. Reston, VA: NCTM
- Fuson, K. C. (2009): „Avoiding Misinterpretations of Piaget and Vygotsky: Mathematical Teaching without Learning, Learning without Teaching, or Helpful Learning-Path Teaching?” *Cognitive Development* 24 (4): 343–61.
- Kamii, C. (2000). *Young children reinvent arithmetic implications of Piaget’s theory*. New York, NY: Columbia Teachers College.
- Lyublinskaya, I., & Kerekes, J. (2011): *Teaching Mathematics and science in Elementary School: A Technology-Based Approach*. Whittier Publications, Inc. Oceanside, NY
- NCTM. (2000): *Principles and standards for school Mathematics*. Reinvented July 28, 2008, from <http://standards.nctm.org> (2018.05.28.)
- Szitányi, J. (2012): Matematikai kompetenciák fejlesztése Finnországban – a „Varga–Neményi” módszer adaptációja. In: *Hatékonyabban, élményszerűbben, színesebben. Korszerű tanulásirányítási módszerek*. Szerkesztette: Podráczky Judit. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.
- Van de Walle, J. A. (2007): *Elementary and middle school mathematics teaching developmentally*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ludányi Zsófia¹

Online helyesírási segédeszközök használata az anyanyelvi órán: egy felmérés tanulságai

1. Bevezetés

Jelen dolgozat tárgya, hogy miként hasznosíthatók az általános és középiskolai helyesírástani tanításban az MTA Nyelvtudományi Intézete által fejlesztett *helyesiras.mta.hu* online tanácsadó portál segédeszközei. Tanulmányomban egy empirikus kutatást ismertetek, amely a portált aktívan használó pedagógusok tapasztalatait vizsgálja, kiegészítve a portál fejlesztőihez általános és középiskolai pedagógusoktól érkezett e-mailes visszajelzésekkel.

2. A helyesiras.mta.hu bemutatása

2013 áprilisában nyílt meg *helyesiras.mta.hu* online tanácsadó portál, amelynek létrejöttét az MTA Nyelvtudományi Intézetének nyelvi tanácsadó szolgálatához érkező kérdések motiválták, e kérdések 90%-a ugyanis helyesírással kapcsolatos (Kardos 2007: 114). A Nyelvtudományi Intézet évtizedek óta működő közönségszolgálatának tapasztalatai azt mutatták, hogy a telefonon, e-mailen keresztül történő nyelvi tanácsadás kapacitása már nem volt képes megfelelően kiszolgálni a tömeges igényeket, így merült fel a nyelvi tanácsadási tevékenység kibővítésének ötlete egy mindenki számára hozzáférhető online felülettel (bővebben l. Váradi–Ludányi–Kovács 2014: 43–45). A portál létrehozásának célja tehát a nyelvi tanácsadó-szolgálat munkájának segítése, tehermentesítése, nem pedig helyettesítése volt. A nyelvi tanácsadás régi és új módjai, eszközei egymás mellett élnek, kiegészítik egymást: „a teljesen automatizált rendszer – szükség esetén – visszavezeti a kérdezőt az »emberhez«, a személyes nyelvi tanácsadáshoz” (Heltainé Nagy 2014).

A tanácsadó portál az alábbi helyesírási területeken képes segítséget nyújtani: különírás-egybeírás, szószintű helyesírási ellenőrzés (egyes egyszerű – nem összetett – közhelyi alakok helyességének ellenőrzése), tulajdonnevek (különösen földrajzi nevek) helyesírása, elválasztás, számok és dátumok helyesírása, betűrendbe sorolás. (A portál részletes ismertetését

¹ LUDÁNYI ZSÓFIA 2012 óta az MTA Nyelvtudományi Intézet Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Osztályának tudományos munkatársa. 2014–2017 között megbízott óraadóként a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén oktatott. 2017 szeptemberétől óraadó oktató az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékén. Az MTA Nyelvtudományi Intézet online helyesírási tanácsadó portáljának, a *helyesiras.mta.hu* weboldalnak egyik készítője és üzemeltetője. Az MTA Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottságának és az MTA Orvosi Nyelvi Munkabizottságának tagja. Fő kutatási területei: az orvosi szaknyelvre irányuló nyelvalakító tevékenység elemzése, különös tekintettel a nyelvi ideológiákra; helyesírás, a mai magyar orvosi helyesírás, számítógépes nyelvészet.

1. Kovács 2013; Ludányi et al. 2014.) A *helyesiras.mta.hu* nem csupán a jó megoldást vagy megoldásokat adja meg, hanem megjeleníti a hatályos akadémiai helyesírási szabályzat vonatkozó szabálypontját is, továbbá felhívja a figyelmet a 11. kiadáshoz képest megváltozott helyesírású alakokra. A szabálypontokon kívül a Külön vagy egybe? eszköz részletes magyarázattal is szolgál, amelyet a „Részletek” gombra kattintva jeleníthetünk meg (1. ábra).



1. ábra. A Külön vagy egybe? eszköz megoldási javaslata, magyarázatokkal

A szabálypontokra kattintva előhívható az AkH.¹² elektronikus változata, ahol közvetlenül is elolvashatjuk a vonatkozó helyesírási szabályt. Noha a portál nem kifejezetten oktatási célra készült, ezek a tulajdonságok oktatási célokra is alkalmassá teszik, mivel a magyarázatok áttanulmányozása segíti a szabályok szövegének megértését, emlékezetbe vésését, vagyis a későbbi hatékony szabályalkalmazás kezdeti lépéseit (vö. *Antalné Szabó 2008*).

3. Tanári tapasztalatok – egy empirikus kutatás tükrében

A *helyesiras.mta.hu* portál helyesírásórán való alkalmazásának lehetőségeiről, az ezzel kapcsolatos saját (felsőoktatásbeli) tapasztalataimról korábbi tanulmányomban számoltam be: részletes áttekintést készítettem arról, hogy a helyesírási témakörök közül melyekhez használhatók a portál webeszközei (*Ludányi 2017: 110–111*), ugyanitt az oldal használatával

kapcsolatos feladattípusokat is bemutattam (*Ludányi 2017: 113–114*). Ezekhez hasonlóan javaslom a portál használatát a közoktatás bármelyik szintjén is. Azért is tartom fontosnak, hogy a pedagógusok is elsajátítsák a webeszközök megfelelő használatát, mert a kerettanterv is többször hivatkozik a *helyesiras.mta.hu* weboldalra, l. például az 5. és a 8. osztályok számára készített tanmenetjavaslatokat (pontos internetes elérhetőségük megtalálható a bibliográfiában Tanmenetjavaslat 5., Tanmenetjavaslat 8. néven), továbbá az OFI kísérleti tankönyveit (pl. *Balázs et al. 2017*).

3.1. Az alkalmazott módszerek

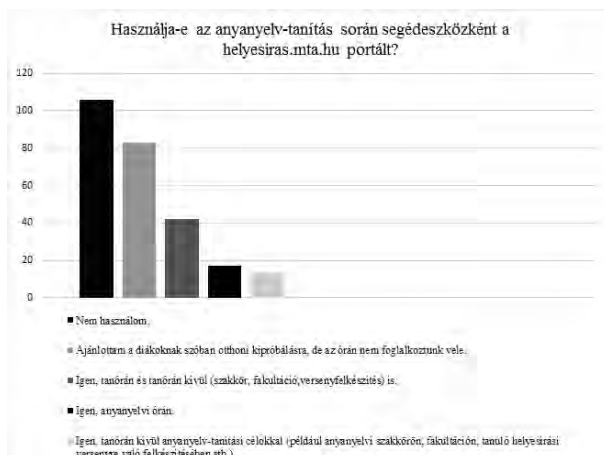
A portál közoktatásbeli felhasználhatóságáról kérdőíves vizsgálatot végeztem 2016 júniusa és decembere között. Az adatközlők kiválasztásánál a kényelmi mintavételt alkalmaztam, célom a potenciális adatközlők minél könnyebb elérése volt, a minta tehát nem reprezentatív, bizonyos tendenciák kimutatására azonban így is alkalmas. Mivel a kérdőívet az interneten tettem közzé magyartanároknak szóló közösségi oldalakon, így a kitöltők a lehetséges adatközlőknek a digitálisan aktív rétegeből kerültek ki, vagyis azok közül, akik feltételezéseim szerint nagyobb valószínűséggel ismerik és használják a portált.

A kérdőíves kutatás mellett felhasználtam azokat a visszajelzéseket is, amelyek általános és középiskolai magyartanároktól, tanítóktól érkeztek a portál „Visszajelzések” űrlapján keresztül, illetve a nyelvi tanácsadó szolgálat e-mailes elérhetőségére.

3.2. Eredmények

A kérdőívet összesen 261-en töltötték ki: az adatközlők legnagyobb része középiskolai magyartanár (~45%), kisebb részük általános iskolai magyartanár (~39%) vagy tanító (~16%). Az életkor szerinti megoszlást elemezve legnagyobb százalékban (~32%) a 41–50 éves korosztály képviseltette magát, a nemeket illetően pedig a kitöltők ~91%-a nő.

A kérdőívet – interaktív módon – úgy építettem fel, hogy figyelembe vegye az egyes adatközlők használati szokásait: ha tehát a kitöltő azt az opciót választotta, hogy nem vagy alig ismeri a portált, akkor a kérdőívnek a portál használatával foglalkozó kérdései meg sem jelentek, hanem egyből a kérdőív végére ugrott. Így az összesen érkezett 261 kitöltésből csak 72 választ elemzek a továbbiakban: azokét a felhasználókékat, akik azt az opciót választották, hogy rendszeresen használják a portált az anyanyelvi órán és/vagy tanórán kívüli tevékenységek során (anyanyelvi szakkör, versenyfelkészítés stb.). Az adatközlők portálhasználati szokásait a 2. ábrán látható diagram összegzi (a továbbiakban a diagram 3., 4. és 5. oszlopában található lehetőséget választók válaszait vizsgálom). Terjedelmi okokból a kérdőív átfogó bemutatására és elemzésére nincs mód, így csak egyes, általam legfontosabbnak ítélt témakörök közül ismertetek néhányat.

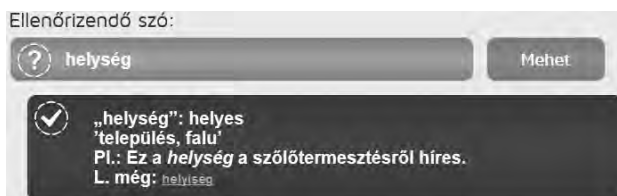


2. ábra. Az adatközlők portálhasználati szokásai

3.2.1. A portál használatának céljai

Látszólag magától értetődőnek tűnik, hogy a helyesírási tanácsadó portált mire használja a pedagógus, a kérdés azonban korántsem olyan egyértelmű. Részint amiatt, mert a portál egyik eszköze, a *Helyes-e így?* – az egyszerű szavak helyesírásának ellenőrzésén túl – beépített nyelvhelyességi funkciókkal is rendelkezik, részint pedig mert a portál üzemeltetésével töltött többéves tapasztalataim azt mutatják, hogy a felhasználók sokszor hívják segítségül az oldalt olyan kérdések megválaszolására is, amelyre nem alkalmas.

A *Helyes-e így?* eszköznek – az egyszerű szavak helyesírásának ellenőrzésén túl – egyik igen hasznos nyelvhelyességi funkciója a paronimafelismerés: a paronim szópárok egyik tagjának beírásakor megadja a szó jelentését (példamondattal), valamint a hozzá hasonló hangalakú párját. A 3. ábrán erre láthatunk példát.



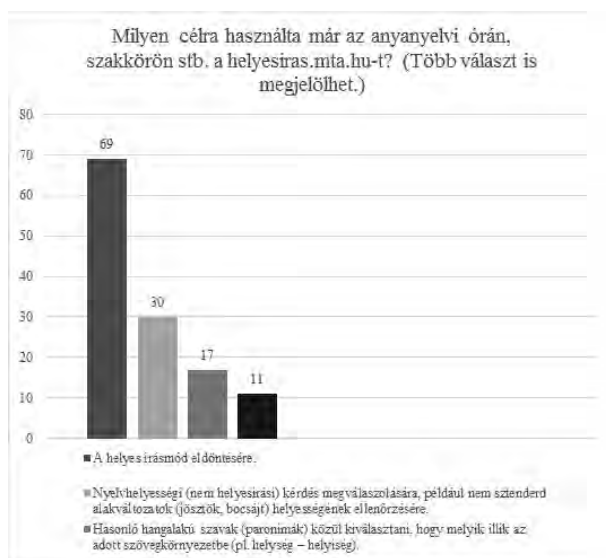
3. ábra. A *Helyes-e így?* eszköz paronimafelismerő funkciója

Az említetteken kívül többször tapasztaltuk, hogy a felhasználók azért hívják segítségül a *Helyes-e így?* eszközt, hogy választ kapjanak arra a kérdésre, „létezik-e az adott szó a magyar nyelvben”. Az esetek egy részében valójában arra gondoltak, részei-e a sztenderd nyelvváltozatnak a nyilvánvalóan korlátozottabb használati körű *jöszölk*, *bocsájt* stb. alakváltozatok, míg más esetekben kifejezetten ritkán előforduló, szokatlan, többnyire többszörösen toldalékoltt szóalakok létezésének kérdésére szerettek volna választ kapni (például: *fátyolosodás*, *mattosít*). A *Helyes-e így?*

ugyanis ezeket az alakokat ismeretlennek jelöli, így a felhasználók arra a következtetésre jutnak, hogy ezek az alakok „helytelenek” (= nem sztenderdek), netán nem is léteznek. Természetesen ez nem így van, hiszen ha ritka alakok is, léteznek (mivel a magyar beszélőközösség egy csoportja használja őket), ami pedig „helyességüket”, pontosabban (amit a felhasználók gyakran értenek ezen): a sztenderd nyelvváltozatban való elfogadottságuknak mértékét illeti, arról végképp nem tud információt nyújtani az automatikus, merőben „gépi logikával” működő program.

Nagyon fontos, hogy a pedagógus tisztában legyen azzal, hogy a *Helyes-e így?* és a weboldal többi eszköze – helyesírás-ellenőrző, nem több. (Kivételt képez a már említett paronimafelismerő funkció.) Éppen ezért nem szabad másra használni, mint amire való, mert igencsak félrevezető lehet, mi több, akarva-akaratlanul is elősegítheti az iskolai nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetést, nyelvi tévhitek továbbörökítését.

A 4. ábra összegzi az adatközlők válaszait arra a kérdésre, milyen célra szokták használni a portált. A 2. oszlopból jól látszik, hogy a fentebb részletezett nyelvhelyességi kérdésekben is segítségül szokták hívni a portál eszközeit, noha az ilyen típusú kérdésekben nem illetékes.



4. ábra. Az adatközlők e célból vették igénybe a portált

Szorosan kapcsolódik az előzőekhez az a kérdés, hogy a portált használó pedagógusok elolvasták-e a felhasználói útmutatót, mielőtt felhívták volna az eszközökre diákjaik figyelmét. Saját bevallásuk szerint az adatközlők 86%-a elolvasta, és csak a maradék 14% nem, noha a felhasználói szokások nem ezt támasztják alá: vannak rendszeresen visszatérő, a nem megfelelő eszközhasználatból adódó típuskérdések, tipikus visszajelzések. Erre a jelenségre mutatok be egy példát.

Egy pedagógus az alábbi visszajelzést küldte a *helyesiras.mta.hu* portál használatáról: „Tanítványaim jeleztek vissza, hogy az Elválasztás menüpont alatt a *szemüveg* szót kétféleképp is helyesnek ítéli a program: elfogadja a **sze-mü-veg* formát is. Meglátásom szerint ez nem helyes, hiszen összetett szóról van szó.”

Később ugyanez a levélíró jelezte, hogy a **kert-ig* elválasztást is helyesnek javasolja a rendszer, számos másik, nem megfelelő elválasztási javaslat mellett. Némi utánajárás után kiderült, hogy a levélíró és tanítványai azért kaptak rendre helytelen válaszokat, mert nem az előírt formátumban írták be az elválasztandó szavakat. Az elválasztóeszköz ugyanis úgy működik, hogy az elválasztandó szavakat csak be kell írni a beviteli mezőbe, nem pedig egy adott elválasztási módot kell begépelni, amelyről az eszköz megmondja, helyes-e vagy sem. Ha olyan bemeneti karaktersorozatot kap a program, amely már eleve kötőjelet tartalmaz (például a szótagszámlálás szabálya vagy mozgószabály miatt), akkor tudja, hogy ott összetételi határ van, tehát mindenképpen ott kell majd elválasztania, akkor is, ha a máshol lenne a szótaghatár. Így, mivel bemenetként a *sze-mü-veg* karaktersorozatot kapta, nem pedig a *szemüveget*, az algoritmusnak megfelelően nem változtatott az elválasztáson, csak a szokott módon | jelekkel jelölte a vélt összetételi (és egyben elválasztási) határokat, tévesen azt a képzetet keltve, hogy az eredmény egy helyes, javasolt elválasztási mód. – Néhány levélváltás után sikerült tisztázni a félreértést.

3.2.2. A leggyakrabban használt eszközök

Ahogy a bevezetőben szóltunk róla, a *helyesiras.mta.hu* hétféle eszközt kínál a különféle helyesírási problémák megoldására. Ezek közül a legnépszerűbbek a *Külön vagy egybe?*, illetve a sokat ígérő nevű, de valójában egyszerű szószintű helyesírás-ellenőrző, a *Helyes-e így?*. A kérdőíves felmérés eredményei is ezt a tendenciát támasztják alá: a leggyakrabban használt eszköznek a kitöltők 54%-a *Helyes-e így?*, 43%-uk a *Külön vagy egybe?* eszközt jelölte.

3.2.3. Hibajelenségek

Természetesen, mint minden számítógépes programnál, a portál webeszközeinél sem 100%-os a megbízhatóság, előfordulhatnak hibás javaslatok. (Ezeket a felhasználói visszajelzések alapján mindig javítani szoktuk.) Nem szerencsés, de előfordulhat, hogy éppen a tanítási órán ad rossz választ a program, ami zavarba ejtheti a pedagógust is. A kérdőív rákérdezett arra is, hogy az adatközlő hogyan járt el akkor, amikor hibás javaslatot adott a program. Ennek a kérdésnek a megválaszolása nem volt kötelező, mivel nem biztos, hogy minden adatközlővel előfordult már ilyen eset. Pozitív tapasztalat, hogy a tanárok a helyesírás-ellenőrzőkhöz való kritikus hozzáállásra igyekeznek nevelni diákjaikat: ne higgyenek vakon a gépi helyesírás-ellenőrzésnek, s hogy ilyen esetekben mindig a papíralapú szótárt vegyék alapul. Az azonban kevésbé öröndetes, hogy a kérdésre érkezett 41 válasz közül mindössze 1 (!) fő választotta azt az opciót (is), hogy jelezné a hibát a portál fejlesztőinek. A visszajelzések alapján folyamatosan javítjuk a hibákat, fejlesztjük a portált, így e sorokon keresztül is buzdítjuk a pedagógus kollégákat, hogy bátran jelezzék észrevételeiket.

3.2.4 Oktatásbeli használhatóság

A kérdőív egyik modulja kifejezetten azt vizsgálta, szakmódszertani szempontból mennyire ítélik hasznosnak a portál webeszközeit a gyakorló pedagógusok.

3.2.4.1. Az instrukciók

Minden egyes eszköz fölött rövid instrukció olvasható a kérdés bemeneti formátumával kapcsolatban. Például a *Külön vagy egybe?* eszköz bemeneti mezője fölött az alábbi utasítás olvasható: „A kérdéses szavakat szóközzel elválasztva írja be!”, az *Elválasztás* eszköznél: „Kérem, adja meg azt a szót (szavakat), amelynek (amelyeknek) az elválasztására kíváncsi!”, a *Dátumok* eszköznél pedig: „Kérem, adjon meg egy dátumot 'ÉÉÉÉ-HH-NN' formában, vagy válasszon egy dátumot a naptárból!” Az utasítások után egyes eszközöknél példákat is találhatunk, amelyekre rákattintva automatikusan beíródnak a beviteli mezőbe. A visszajelzések, illetve a logfájlok alapján a felhasználók sokszor nem a kért formátumban írják be kérdéseiket (l. például a 3.2.1 pontban írottakat), így felmerült bennem, hogy (1) a felhasználók nem olvassák el az utasításokat, (2) az utasítások nem elég egyértelműek. Az instrukciók egyértelműségét vizsgáló kérdésre kapott 72 válasz közül ~86% egyértelműnek találta azokat, ~14%-uk pedig az alábbi opciót választotta: „Többé-kevésbé egyértelműek, de előfordult, hogy nem volt minden világos.” A harmadik opciót („Nem olvastam el az instrukciókat) egyetlen kitöltő sem választotta.

3.2.4.2. A magyarázatok

A weboldal hét eszköze közül igen hasznos oktatási segédeszköznek bizonyult a *Külön vagy egybe?* eszköz, amely a megoldási javaslaton kívül részletes magyarázatokkal is szolgál (1. ábra). A kérdőívben rákérdeztem arra is, milyennek ítélik meg a pedagógusok a magyarázatokat. A kapott 72 válasz ~72%-a pozitív visszajelzést adott: „Igen, nagyon hasznos, hogy nemcsak írásmódot javasol az eszköz, hanem meg is indokolja, mely szabályok alapján.” A kitöltők 24%-a szerint hasznosak ugyan a szabálymagyarázatok, de kissé túlbonyolítottak, lehetnének sokkal egyszerűbbek, közérthetőbbek. Elenyésző azoknak az adatközlőknek a mennyisége (~4%, csupán 3 fő), akik nem tekintik hasznosnak a magyarázatokat, mivel azok túl hosszúak, és valószínűleg úgysem olvassák el őket a diákok.

4. Összegzés, kitekintés

Tanulmányomban egy a *helyesiras.mta.hu* weboldal közoktatásbeli felhasználását vizsgáló empirikus kutatás részeredményeit mutattam be. A portált aktívan használó pedagógusok összességében hasznos segédeszköznek tartják a portált. A kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok ismerik a *helyesiras.mta.hu* portált, de sokan inkább csak önelenőrzésre ajánlják a diákoknak, vagyis az az anyanyelvi órán többnyire csak az említés szintjén van jelen. Megítélésem szerint azonban igazán hatékony segítséget azt jelentene, ha a tanár (tanító) bemutatná a portált a diákoknak (miben tud és miben nem tud segíteni), és gyakorlófeladatok segítségével sajátíttatná el a helyesírás-ellenőrző eszközök megfelelő használatát.

A pedagógusképzésben is célszerű lenne felhívni erre a leendő magyartanárokat, tanítókat figyelmét, hiszen a helyesírás-tanításnak – az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének részeként – össze kell kapcsolódnia a digitális kompetencia fejlesztésével is (*Antalné Szabó 2008*).

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2008): A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia* 1(3–4). Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (letöltve: 2017. október 30.).
- Balázs Géza – Forró Orsolya – Hegedűs Attila – Szoták Szilvia (2017): *Magyar nyelv 12. - tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Eger.
- Heltainé Nagy Erzsébet (2014): A nyelvi tanácsadás területei és újabb eszközei az MTA Nyelvtudományi Intézetében. *Anyanyelv-pedagógia* 7(1). Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=505> (letöltve: 2017. október 30.).
- Kardos Tamás (2007): A magyar helyesírás problémái a nyelvi közönségszolgálat tükrében. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. Dunaszerdahely–Budapest. 114–129.
- Kovács Réka (2013): Helyesiras.mta.hu. *Anyanyelv-pedagógia* 6(3). Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=474> (letöltve: 2017. október 30.).
- Ludányi Zsófia – Miháلتz Márton – M. Pintér Tibor – Takács Dávid (2014): helyesiras.mta.hu – Az intelligens helyesíróportál. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák II*. MANYE – Tinta Könyvkiadó. Budapest. 800–806. (Elektronikus dokumentum.)
- Ludányi Zsófia (2017): Online segédeszközök a helyesírás tanításának szolgálatában. In: Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3.: Szabályok és/vagy kivételek*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Film-Virage Kulturális Egyesület. Pécs. 105–119. Elérhető: http://nyelvtud.btk.pte.hu/sites/nyelvtud.btk.pte.hu/files/files/talalkozasok/talkk_v5.pdf (letöltve: 2017. november 6.).
- Tanmenetjavaslat 5. = *Tanmenetjavaslat az 5. osztályos nyelvtan kísérleti tankönyvhöz*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Elérhető: ofi.hu/sites/default/files/attachments/magyar_nyelvtan_5._tanmenet_2.docx. (letöltve: 2017. november 6.).
- Tanmenetjavaslat 8. = *Magyar nyelv és kommunikáció 8. NT-11831. Tanmenetjavaslat (rugalmas)*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Elérhető: tankonyvkatalogus.ofi.hu/tanmenet2016/NT-11831_rugalmas.docx (letöltve: 2017. november 6.).
- Várad Tamás – Ludányi Zsófia – Kovács Réka (2014): Gépesített helyesírási tanácsadás. A helyesírás.mta.hu portál készítéséről. *Modern Nyelvoktatás* 1–2: 43–58.

Dezső Renáta Anna¹

Transzverzális demokrácia kompetenciák a pedagógusképzés és a köznevelési gyakorlat metszetében

Bevezetés

A pedagógusképzés, a pedagógusképzők aktuális magyarországi helyzete a közelmúltban átfogó leírásra került (*Falus–Estefánné 2015*). Tanulmányom e kérdéskört fókuszálja a demokratikus kultúra megteremtéséhez szükséges transzverzális kompetenciák (*Barrett 2016: 11*) adekvát fejleszthetőségének innovatív közelítésével a kutatás, fejlesztés, képzés és gyakorlat egységét példázva. A gardneri többszörös intelligenciák (*Gardner 1983, 1996, 2006a, 2006b, 2009*) mozgósításának pedagógusképzésben és köznevelésben megvalósult példáját mutatom be a transzverzális kompetenciák fejlesztése, releváns online adatbázis (SFI USC) videointervjúinak adekvát alkalmazása, feldolgozása által. A kompetenciafejlesztésen alapuló, új, osztatlan magyarországi pedagógusképzésben a professzionális és a személyes, szociális kompetenciák egységének szükségyszerűségét, jogosultságát kívánom modellezni a diverzitás és az inklúzió demokratikus társadalmakban alapvető értékékként történő fókuszba emelése által.

1. A kompetenciákról általában

Amint azt jelen konferencia egyik plenáris előadásában Gloviczki Zoltán is megállapítja, a legszignifikánsabb ismeretek, képességek, attitűdök kapcsán a mérvadó nemzetközi szervezetek (az UNESCO, az Európai Unió és az OECD), valamint a kurrens hazai oktatásirányítási dokumentum (NAT) metszetében körvonalazható azon kulcskompetenciák közös metszete, amelyek a 21. századi, demokratikus állampolgárok általános jellemzőiként írhatóak le (*Gloviczki 2017*). A tanulás tanulása – az élethosszig tartó tanulás, társas együttélés (inklúzió), tudatosság a kulturális sokszínűsége vonatkozóan (diverzitás), kultúra közti kommunikáció, fenntartható fejlődés, mind olyan területek, amelyek hangsúlyosan jelennek meg, valós társadalmi szükségletet támasztva a pedagógusok, mint a jövő generációinak hivatott szerepmodellezői felé. Korszerű pedagógia szükségyszerűen akkor érhető tetten, ha ezek a célok nemzeti és globális keretek közt egyaránt megvalósulnak a köznevelés és pedagógusképzés színterein.

¹ DEZSŐ RENÁTA ANNA mintegy húsz éve dolgozik a pedagógus pályán, a közoktatás, a felnőttoktatás és a felnőttképzés minden színterén évtizedes gyakorlattal rendelkezve vált pedagógusképzővé. Doktori kutatásában (2007–2010) a rendszerváltást követő két évtized hazai roma/cigány középfokú nemzetiségi oktatását vizsgálta, posztdoktori kutatása (2013–2014) során a plurális intelligenciakoncepciók neveléstudományi relevanciáit vette górcső alá. Aktív elkötelezetje a határon túli magyar nyelvű pedagógusképzés modernizálásának, az MTA köztestületi tagja, ötgyermekes édesanya.

1.1. Pedagógusképzők kompetenciái

Fenti szükségletek kielégítésére vonatkozó pedagóguskompetenciák (vö. a Nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény vonatkozó részei) egységes attitűdök mentén alakíthatók ki, intézményesen a pedagógusképzés keretei közt. A közelmúltban leírásra kerültek azok a kompetenciák is, amelyek kívánatosan a tanárképzésben résztvevők sajátjai (*Falus–Estefánné 2015*). Az ideális tanárképző e rendszerezés szerint:

1. professzionális szakmai tanítási gyakorlatot modellez (rendelkezik a tanári kompetenciákkal);
2. támogatja a jelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődésének folyamatát, segíti pályaszocializációjukat és folyamatos szakmai fejlődésüket;
3. együttműködik a pedagógusképzésben közreműködő személyekkel, intézményekkel, szervezetekkel;
4. rendszeresen elemzi saját gyakorlati tevékenységét, reflektál arra, és nyilvánvalóvá teszi elkötelezettségét az élethosszig tartó szakmai fejlődés és pedagógusképzés iránt;
5. a tanulással, tanítással vagy a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokat végez;
6. közreműködik az intézményen belüli pedagógusképzés fejlesztésében;
7. felelősséget vállal a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért, javításáért;
8. szemléletében és gyakorlatában bekapcsolódik a pedagógusképzés és a köznevelés nemzetközi áramlatába, legalább európai viszonylatban.

Szándéka szerint pedagógusképzőként a szerző jelen tanulmánya által is példázza e kompetenciák gyakorlásának egy lehetséges módját, a kutatás, (curriculum)fejlesztés, (tanár)képzés és gyakorlat egységének megvalósítását.

1.2. Demokratikus kultúrakompetenciák

A *Bevezetőben* summázott kompetenciacsokor mellett létezik egy az Európa Tanács (ET) által közzétett (*Barrett 2016: 11*) felosztás is, amely elemeiben értékeket, attitűdöket, képességeket, illetve ismeretet és a kritikai gondolkodás jegyeit mutatja. Megítélésem szerint explicit értékalapúsága miatt, illetve az ET nemzetközi szinten aktív és széleskörűen (el)ismert Pestalozzi Tanártoábbképző Programjának hagyományaira való tekintettel érdemes magyar nyelvre átültetni a demokratikus kultúrakompetenciákat.

Az értékek között az emberi méltóság és az emberi jogok; a kulturális sokszínűség; valamint a demokrácia, az igazság, a korrektség, az esélyegyenlőség és a törvény szerepének tisztelete van a fókuszban. A nyitottság a kulturális másság és eltérő hitek, világnézetek és hitgyakorlatok felé; a tisztelet; a polgári tudatosság; a felelősség; a saját kompetenciánkba vetett hit; a többértelműség toleranciája mint attitűdök jelennek meg. Kívánatos képességek között találhatjuk az autonóm tanulási képességeket, az analitikus és kritikus gondolkodási képességeket, a figyelem és megfigyelés képességeit, az empátiát, a flexibilitást és adaptációs

képességet, nyelvi, kommunikációs és többnyelvű képességeket, kooperációs és konfliktus-megoldó képességeket. Ismeret és kritikai megértés az én (self); a nyelv és kommunikáció; a világ: politika, jog, emberi jogok, kultúra-kultúrák, vallások, történelem, média, gazdaság, környezet és fenntarthatóság vonatkozásában.

E kompetenciák természetüket tekintve transzverzálisak, azaz kulcskompetenciáknak tekinthetjük őket, mivel nem egy-egy tudományterület iskolai tantárgyspecifikus leképeződésében érhetőek tetten, hanem általános érvényűek: számos és színes köznevelési szintésre leképezhetően, például témanapok, projekthetek keretei között.

2. Többszörös intelligenciák

A fenti sokszínűséghez a kognitív tudományok is többféle modellt kínálnak, amelyek közül *Gardner (1983, 1999, 2006a, 2006b, 2009)* alkalmazhatóságát kívánom szemléltetni az alábbiakban.

Ez az elmélet nemzetközi szinten pszichológusok, neveléstudósok, gyakorló pedagógusok körében egyaránt jelentős visszhangra talált. Azon intelligenciakutatók közül, akik napjainkban is folyamatosan alkotnak, valószínűleg azért Gardner az egyik leginkább tematizált, mert hatása a tengerentúlon nem kizárólag pszichológusok közt mérhető – e tudományterületen ugyanis jelentős kritikákkal szembesült, ami fellelhető úgy a nemzetközi (*Anderson 1992; Deary 2003; Schaler 2006; Mackintosh 2007*), mint a magyar nyelvű (*Gyarmathy 2002; Kalmár 2007; Vajda 2002*) szakirodalomban. Pedagógusok körében azonban, akik előszeretettel ültetik át mindennapi iskolai praxisukba elméletét, Gardner rendkívüli népszerűségnek örvend (*Leaser 2003; Armstrong 2009; Eberle 2011*).

Az intelligencia *Gardner (2006a)* szerint az a képességünk, hogy megtaláljuk és megoldjuk a problémákat, valamint értékes produktumokat hozunk létre saját kultúránkban. Fajspecifikus (emberi), egyéni különbségeket mutat, és adott feladat alkalmas kivitelezését jelenti.

Első többszörös intelligenciákról szóló művében *Gardner (1983)* hét intelligenciát különböztet meg: verbális, logikai-matematikai, térbeli, zenei, kinetikus, interperszonális és intraperszonális intelligenciákat. Későbbi műveiben (*Gardner 1999, 2006a, 2006b*) már egy nyolcadik, a környezeti, illetve egy nyolc és feledik, egzisztenciális intelligenciáról is olvashatunk (utóbbi nem felel meg mind a nyolc általa felállított intelligenciadefiníció kritériumnak, így nem határozható meg rendszerében intelligenciaként). Feltételezése szerint ezekben mindenki elér egy bizonyos szintet, csak a szintek mértékét és mintázatát tekintve, az úgynevezett intelligenciaprofilunk tekintetében különbözünk egymástól. Az egyes intelligenciák nem egymást kölcsönösen kizáróak, egymással összhangban hatnak. Az intelligencia Gardner-féle értelmezésének társadalmi hozadéka, hogy optimális esetben – amennyiben mindenki saját intelligenciaprofiljának megfelelő képzésben részesül – minden egyes individuum saját erősségeinek maximumával támogathatja közösségét.

Ennek az elméletnek az alkalmazása által nem csupán a hagyományos iskolai keretek közt jutalmazott nyelvi, matematikai, téri képességek területén tehetséges diákok juthatnak sikerélményhez, hanem azok is, akik kompetenciái a Gardner által tételezett egyéb intelli-

genciákhoz tartoznak (zenei, kinetikus, interperszonális, intraperszonális és környezeti). E sokszínűség alkalmazását a közoktatásban a morális alapkérdések tárgyalásakor, a Holokauszt témájának feldolgozása által ajánlja az elméletalkotó.

3. Videointerjúk a 21. század oktatásában

Spielberg a *Schindler listája* című Oscar-díjas filmjének forgatása alatt a bevont Holokauszt-túlélőknek ígéretet tett arra, hogy hitelesen megörökíti személyes történeteiket. Így hozta létre a Soá Alapítványt (1994), mely később (2006-tól) a Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítvány Vizuális Történelem és Emlékezet Intézeteként, felsőoktatási keretek közé illesztve folytatja működését (SFI USC 2017). Az archívumba 62 országban felvett 41 nyelven készült interjú került be, főként a Holokauszt és más genocídiumok (Guatemala, Ruanda) túlélőinek és szemtanúinak visszaemlékezései. A gyűjteménynek vannak publikus elemei (mintegy 1800 testamentum online), s a teljes archívum hazánkban az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen és a Közép-európai Egyetemen érhető el (a Pécsi Tudományegyetemen 2017 májusában próbaidőszak zajlott, ám nem mutatkozott fogadói készség, igény széles körű használatra). Az archívum minden egyes interjúja angolul feliratozott, s részletesen indexált keresőrendszerrel ellátott adatbázisem.

Magyarországon a Zachor Alapítvánnyal együttműködve a SFI USC 2012 óta hirdet tanártovábbképző, kurzusfejlesztő programokat oktatási szakemberek számára annak érdekében, hogy a tanúságtétel pedagógiai használhatóságának elméletét és gyakorlatát terjesszék hazánkban (hasonló programok működnek az Egyesült Államokban, Lengyelországban, a Cseh Köztársaságban és Ukrajnában). E tanulmány szerzője is részt vett e képzések egyikén, s a publikus és archívumban kereshető interjúrészletekből mintegy 40 perces kisfilmet szerkesztett. A film a budapesti zsidók és a vidéki romák/cigányok sorsközösségét mutatja be, általános emberjogi, szociálpszichológiai kérdéseket boncolgatva.

4. A többszörös intelligenciák köznevelési gyakorlata a Pécsi Tudományegyetem (PTE) tanárképzésében

Hazánkban 2001 óta április 16. a Holokauszt Magyarországi Áldozatai Emléknapja – 1944-ben ezen a napon kezdődött meg Északkelet-Magyarországon és Kárpátalján a gettósítás –, így azóta e napon a téma a hazai köznevelési intézményekben is megjelenik. Mivel e tavaszi időpont egyetemünk második képzési szemeszterével egybeesik, remek alkalmat kínál a közoktatás és tanárképzés szereplőinek közös munkájára. Az elmúlt években sikerült megvalósítani ebből az alkalomból a pedagógusképzés és a köznevelési gyakorlat metszetében e témanap lebonyolítását több hátrányos helyzetű, roma/cigány származású tanuló által felülreprezentált Pécs külvárosi iskola nyolcadik osztályosai, tanáraik és PTE tanárjelölt hallgatók együttműködése által.

Tudatosan az általános iskolai korosztályt céloztuk meg e felsőoktatási-közoktatási megszeralkotással. Figyelembe véve, hogy társadalmunk legsérülékenyebb csoportjai jórészt a hároméves szakképzés felé orientálódnak általános iskolai tanulmányaik befejezését követően, s tekintettel a tankötelesség 16 évre történt leszállítására, valószínűsíthető, hogy az e csoportokban felülreprezentált fiatalok iskolai keretek közt nyolcadikosan találkozh(at)nak tanulmányaik során a Holokauszt témakörével. A gardneri elmélet alkalmazása által a téma azokra is hat, akik nem az iskola által hagyományosan jutalmazott intelligenciaprofillal bírnak. Mivel történelmi tapasztalataink szerint a legsérülékenyebb csoportok válnak a legfogékonyabbá szélsőséges ideológiák befogadására, az e folyamat ellenpontozását célzó tananyagfejlesztő munka és oktatási gyakorlat kiemelt nevelésszociológiai jelentőséggel is bír.

A tanárjelöltek szempontjából ugyanakkor szintén szignifikáns, hogy ne csupán a társadalom felső-középosztálybeli diákjai által felülreprezentált gyakorlóiskolákban szerezhessenek pedagógiai tapasztalatot, hanem társadalmunk másként szocializált tanulóinak iskolai valóságával is találkozhatnak. Ezáltal realisabb pályakép, tudatosabb pályaszocializáció várható el a tanárképzésben résztvevőktől.

4.1. Két kurzus evolúciója

Az alábbiakban a szerző egyetemi oktatói munkakörében megszervezett és vezetett kurzusai példáján keresztül, pedagógusképzőként kívánja érzékeltetni a kutatás, (curriculum)fejlesztés, (tanár)képzés és gyakorlat egységének megvalósítását. Követhető, hogy a videointervjúk alkalmazását megelőzően már hagyománnyá vált a gardneri intelligenciák mentén történő tanulászervezés egy témnap keretében, azonban fontos hangsúlyoznunk, hogy az érzékenyítés, közelítés a tanulók szociális helyzetéhez, kulturális beágyazottságához a hozzájuk hasonló háttérből származó túlélők vallomásai által hatásosabban működhet.

Először 2011 tavaszán terveztek a PTE nappali tagozatán tantervfejlesztő tanár szakon tanári felkészítésben résztvevők választható feladatként a többszörös intelligenciák elméletét gyakorlatba átültetendő a Holokauszt Magyarországi Áldozatai Emléknapja közoktatási megemlékezésére témnapot egy speciálkollégium, valamint közismereti tanár szakos hallgatók egy szabadon választható kurzus keretei közt. Akkor még magyar nyelvű szakirodalom hiányában kiscsoportokban, csupán elméleti munkát végeztek a csoportos tanítási gyakorlatukkal egybeeső szemeszterben ezen alkotó szemináriumokon. A tervező munka alternatívájaként néhányan a szerző nyelvi és szakmai lektori támogató tevékenységével szakfordításokat készítettek a téma alapvető szakirodalmából válogatva. Egyes kurzusrésztvevők fél évvel később, egyéni tanítási gyakorlatuk alatt a közösen tervezett órák közül kipróbálták egyet-egyét, s időközben megszületett az első vonatkozó magyar nyelvű segédanyag (*Dezső 2011*). Ez a gardneri elmélet összefoglalóját (*Gardner 2006a: 3–24*), annak kritikáit, a kritikákra adott elméletalkotói reflexiókat (*Gardner 2006b: 54–62*), valamint az előző félév során a hallgatók által létrehozott legátgondoltabb témnaptervet tartalmazza, amely a *Sorstalanság* című filmalkotást dolgozza fel.

Egy évvel később mindkét kurzus meghirdetésre került posztgraduális képzésben tanári mesterszakon levelező tagozaton is, ahol a már pályán lévő pedagógusok feladata az volt,

hogy saját közismereti szakjaikhoz kapcsolódóan tervezzenek, kivitelezzenek és reflektáljanak tanórákat a gardneri intelligenciák mozgósításával. E munkák közül több alkotás bekerült egy általam a későbbiekben szerkesztett vonatkozó kötetbe, példatárba (*Dezső 2014*).

Nappali tagozaton ezen a tavaszon (2012) a Holokauszt témáját több csoportban is feldolgozták a hallgatók, s öt pécsi általános iskolában is lebonyolítottak, majd reflektáltak témanapokat a *Sorstalanság* című film előzetes tanulói megtekintésére építve. Az egyes témanapokat úgy szerveztük, hogy az azon résztvevő nyolcadikos osztályos tanulók forgószínpadszerűen négy egymást követő tanórán más-más intelligenciapár mozgósítása által dolgozták fel a művet. Minden tanórán többtanáros (általában 2-3 fős) modellben próbálhatták ki magukat tanárjelöltjeink. A feladatok tervezése majd kivitelezése során a tanárjelöltek a tanulásközpontú pedagógiák főbb elemeit építették be az általuk kivitelezett tanórákba a foglalkoztatott diákok, s a közoktatásban dolgozó pedagógusok örömeire (erről szóbeli és írásbeli visszajelzéseket egyaránt kértünk és kaptunk diákjainkkal). Az egyes intelligenciapárokat az iskolákhoz tartozó tanári csoportok eltérő módon osztották fel, s minden érintett intézményben más-más, egyedi témanap született.

2013-ban nappali és levelező tagozaton is folytatódtak a kurzusok, választható feladatként megmaradt a Holokauszthoz kapcsolódó témanap tervezése, lebonyolítása és reflektálása nappali tagozaton, s átmenetileg visszatért a plurális intelligenciakoncepciók témájának kizárólagos elméleti feldolgozásának gyakorlata azon hallgatókkal, akik nem kívántak részt venni a témanap megtervezésében, lebonyolításában és reflektálásában. Az elektivitás e tekintetben azért kapott hangsúlyt, mivel az előző év hallgatói visszajelzései közt akadt erősen antiszemita felhangú vélemény. Megfontolandó ugyanis e tematika feldolgozásának kívánatos volta olyan tanárjelöltek által, akik nem érzékenyek annak indokolt jelenlétére a mai magyar közoktatásban. Így a későbbiekben lehetségessé vált úgy formálni a kurzusok tematikáját és követelményeit, hogy minden résztvevő gyakorlati munkát végezhesen, függetlenül ideológiai beállítottságától. A főként tantervfejlesztő tanár szakpárral rendelkező hallgatók számára hirdetett speciálkollégium és a bármely közismereti szakos tanárjelöltek számára hirdetett szabadon választható ismeretkörök kurzus a gyakorlatban átjárhatóvá vált a diákok számára. Míg az előbbi kurzus keretei közt a teljesítendő feladat a témanapra fókuszált, addig az utóbbi tekintetében új, szintén tanári gyakorlatot facilitáló feladat került kijelölésre.

4.2. Videointerjúk az emléknapon

2014-ben világszerte a Holokauszt borzalmait 70. évfordulója alkalmából történtek megemlékezések, így a videointerjúk alkalmazásával továbbfejlesztett kurzus szimbolikus jelentéstartalommal bír. A Holokauszt Magyarországi Áldozatainak Emléknapja kínálta potenciális tematikus nap keretei közt lehetőség nyílt megemlékezni történelmünk e sötét, ugyanakkor napjainkra vonatkoztatva is aktuális tanulságokat hordozó eseménysorozatáról.

Szakpárjuktól függetlenül a tantervfejlesztő tanár szakos hallgatók részére hirdetett speciálkollégium diákjai a szerző által szerkesztett dokumentumfilm feldolgozásával pár-, illetve mikrocsoportos munkaformában két-két gardneri intelligencia mozgósítását fókuszálva készí-

tettek, kiviteleztek és reflektáltak egy-egy negyvenöt perces óratervet (iskolánként négy-négy mikrosoportban), valószínűsítve ezáltal a tanulók maximális bevonódását, érzékenyítését. Az így összeállított négy-négy tanóra a bevezető órai filmvetítéssel és feladatmeghatározással, illetve a záró foglalkozás összegző tevékenységével kiegészülve alkotta a témanapot. Az első és a hatodik órán együtt vettek részt a nyolcadikosok, a második-harmadik-negyedik-ötödik órában pedig forgószínpadszerűen járták végig a filmet feldolgozó, azt kiegészítő, reflektáló, minden intelligenciát mozgósító feladatsort, hogy az emlékeztetés helyett az emlékezés valószínűleg meg.

A tanárjelöltek a videointerjúk hatásáról, használhatóságáról saját tanulásukra vonatkoztatva és tanulászervezési tapasztalataik kapcsán is döntően pozitív visszajelzéseket adtak. A szemléletformálás, megerősítés, interiorizáció, elmélyítés fogalmi jelentek meg hangsúlyosan pozitív reflexióikban, negatívumként néhányan az előzetes ismeretek hiányát emelték ki.

A tanulói visszajelzésekből kitűnik, hogy a videointerjúk szereplői közül a roma származású házaspár elbeszélései vésődtek be leginkább emlékezetükbe, többségük megállapította, hogy származása miatt senkit sem bánthatunk, bár csak egyharmaduk gondolja, hogy mindez újra megtörténhet. Kiderült az is, hogy a feladattípusok közül a tanulók elsősorban az intraperszonális, interperszonális, kinezetikus és zenei intelligenciái voltak leghatékonyabban mozgósíthatóak a témanap kereti közt, tehát nem az iskola világa által preferált területek formálták attitűdjeiket, járultak hozzá kritikus gondolkodásukhoz.

Összegzés

A kétciklusú tanárképzés fentiekben leírt jó gyakorlata az ET által kínált demokrácia kompetencia tékép (Barrett 2016: 11) érték- (emberi méltóság és az emberi jogok); ismeret- (a világ: politika, jog, emberi jogok, kultúra-kultúrák, vallások, történelem, média); attitűd- (nyitottság a kulturális másság és eltérő hitek, világnézetek és hitgyakorlatok felé; tisztelet; polgári tudatosság; felelősség) és képességeleimeit (autonóm tanulás, analitikus és kritikus gondolkodás, figyelem, megfigyelés, empátia) egyaránt mozgósította mind a tanárjelöltek, mind az általános iskolai tanulók körében. Így e példa a pedagógusképzés közelmúltjának egy olyan mozaikdarabját mutatja meg, amely annak jelenében és jövőjében, az osztatlan tanárképzés keretei közt is alkalmazható.

Az e tanulmány formájában megalkotott szakmai önreflexió a szerző számára pedagógusképző kompetenciáinak (Falus–Estefánné 2015) számvetéseként is értelmezhető, bár koránt sem öncélú: a professzionális kooperáció írásos szándéknyilatkozatának példája.

Felhasznált irodalom

- Anderson, Mike (1992): *Intelligencia és fejlődés*. Keturtrade. Budapest.
Armstrong, Thomas (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*. ASCD. Alexandria.
Barrett, Martyn (2016): *Competences for Democratic Culture*. Council of Europe. Strasbourg.

- Deary, Ian J. (2003): *Az intelligencia*. Magyar Világ, Budapest.
- Dezső Renáta Anna (szerk., 2011): „*Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen*” Közoktatási projektsomagok a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával. PTE BTK. Pécs.
- Dezső Renáta Anna (szerk., 2014): *Differenciált tanulósszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. PTE BTK NTI. Pécs.
- Eberle, Scott G. (2011): *Playing with the Multiple Intelligences – How Play Helps Them Grow*. American Journal of Play 1: 1–18.
- Falus Iván–Estefánné Varga Magdolna (2015): *A pedagógusképzők kompetenciái*. EKF Líceum, Eger.
- Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books, New York.
- Gardner, Howard (2006a): *Multiple Intelligences. New Horizons*. Basic Books, New York.
- Gardner, Howard (2006b): *The Development and Education of the Mind*. Routledge. New York.
- Gardner, Howard (2009): Multiple approaches to understanding. In: Ileris, Knud (ed.) *Contemporary Theories of Learning*. Routledge. London – New York. 69–89.
- Gloviczki Zoltán (2017): Korszerű katolikus pedagógia. Plenáris előadás. *A pedagógusképzés múltja, jelene, jövője – jubileumi konferencia*. PPKE BTK VJTK. Esztergom.
- Gyarmathy Éva (2002): IQ és tehetség. *Magyar Pszichológiai Szemle* 1: 127–154.
- Kalmár Magda (2007): *Az intelligencia alakulásának előrejelezhetősége és váratlan fordulatai*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Leaser, David (2003): *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Skylight Professional Development, Glenview.
- Mackintosh, Nicholas J. (2007): *Az IQ és az emberi intelligencia*. Kairosz, Budapest.
- Schaler, Jeffrey, A. (ed.) (2006): *Howard Gardner under Fire*. Open Court. Chicago–La Salle, Illinois.
- The USC Shoah Foundation – The Institute for Visual History and Education (SFI USC) <https://sfi.usc.edu> (letöltés ideje: 2017. november 6.)
- Vajda Zsuzsanna (2002): Az intelligencia természete. *Magyar Pszichológiai Szemle* 1:85–109.

Dr. Fenyő Imre¹

Tanárképzés a Debreceni Egyetemen. A debreceni egyetem tanárképzésének első gyakorlati műhelye 1914–1949

1. Tanárképzés az alakuló egyetemen

Az 1912-ben alapított, első tanévét 1914-ben elindító debreceni egyetem² már az első pillanattól fogva azonosult a tanárképzés feladatával – az egyetem önmeghatározásában (*Fenyő 2015*) a tudóstanárpótlás-képzés funkcióját magától értetődő természetességgel egészítette ki a szakképzés funkciója, mely a jogi kar esetében a jogászképzésben, a teológiai kar esetében a lelkészképzésben, a bölcsészeti kar esetében pedig a tanárképzésben valósult meg.

Azt is érdemes megjegyeznünk azonban, hogy ez a magától értetődő természetesség az egyetem megszervezésének előzményeit ismerve válik igazán érthetővé. A debreceni egyetem ugyanis olyan sajátos meghatározottságokkal rendelkező szellemi térben jön létre, amelyet nagyban befolyásolt a Tiszántúl református világának elvárás- és konkrét gyakorlati igényrendszere, illetve a debreceni Református Kollégium tradicionális szelleme és hagyományos szerepvállalása.

Az elsőként említett igények mindenekelőtt a térség református középfokú oktatási intézményeinek nagymértékű középiskolaitanár-szükséglete terén jelentkeztek, melynek kielégítése érdekében éppen a református kollégium igyekezett lépéseket tenni, megváltoztatva hagyományos struktúráját és fejlesztve bölcséleti akadémiai fokozatát. Ebben a helyzetben merült fel a református egyetem megszervezésének igénye is Debrecenben, mely kielégítette volna a térség reformátustanár- (és természetesen jogász- és lelkész-) igényét. A történet fordulatai ismertek, a református egyház és a debreceni gyülekezet erőfeszítései ellenére végül a debreceni egyetemet nem református (*Fekete 2005*), hanem állami egyetemenként alapították meg. Állami egyetemenként pedig értelemszerűen átvette az oktatás magyarországi szabályozásának megfelelő gyakorlatot, a többi képzési forma között a tanárképzésben is.

Ez a gyakorlat a tizenkilencedik században gyökerezett, egészen az Entwurfig, illetve az 1883-as középiskolai törvényig³ kell visszanyúlnunk, hogy megértsük jellegzetességeit. E gyakorlat

¹ DR. FENYŐ IMRE, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi adjunktus. Oktatói tevékenységem a Debreceni Egyetem tanárképzéséhez, illetve pedagógia alapszakos és neveléstudományi mesterszakos képzéseivel kapcsolódik. Kutatási területem elsősorban a nevelélmélet és nevelésfilozófia területéhez köthető, illetve a Debreceni Egyetem Pedagógiai tanszékének történetével, a tanárképzésben és a pedagógiai oktatásban foglalkoztatott oktatóknak a munkásságával foglalkozom, különös tekintettel a Debrecenben neveléstudományi területen doktori fokozatot szerzettek tevékenységére.

² Az egyszerűség kedvéért az intézményt *debreceni egyetemnek* fogjuk nevezni, mert az általunk vizsgált néhány évtizedben hivatalos elnevezése többször is változott, így volt Debreceni M. Kir. Tudományegyetem, majd Tisza István Tudományegyetem, végül Kossuth Lajos Tudományegyetem.

³ 1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről. A tanárképzéssel foglalkozó rész a 60–70. § között található.

szerint a tanári képesítés megszerzése céljából a vallás- és közoktatásügyi miniszter az egyetem mellett tanárvizsgáló bizottságot szervezett meg. A tanárvizsgáló bizottság adhatott ki középiskolai tanári képesítést, amennyiben igazolást nyert, hogy a jelölt saját szakját, illetve ezen túlmenően a magyar irodalmat és annak történetét, nevelés- és oktatástant, illetve neveléstörténetet, logikát, pszichológiát és filozófiatörténetet hallgatott, majd az egyetem elvégzése után egy évnyi tanítási gyakorlatot végzett. Ez a szabályozás a tanárképzést egyértelműen a képzettség ellenőrzésével azonosította, és kevésbé szervezte meg a vizsgákra felkészítő oktatás tartalmi és formai elemeit – nyilvánvalóan nem akarva sérteni az egyetem oktatási autonómiáját. A törvényhez 1888-ban kiadott végrehajtási rendelet⁴ sem jelentett változást ezen a téren, hiszen az valójában nem volt más, mint a törvényben meghatározott kötelezettségek részletesebb felsorolása. A rendelet a törvény által lehetővé tett módon már elkülönítette az egyes tartalmaknak megfelelő vizsgafokokat, vagyis a tanárvizsgáló bizottságnak nem egy vizsga alkalmával kellett minden területet ellenőriznie, hanem kialakult az alap-, szak- és pedagógiai vizsgálatok rendszere.

A debreceni egyetem saját tanárképzési gyakorlatát a pesti egyetem kialakult rendjét követve alakította ki, tehát gyakorlatilag teljes mértékben igazodott a fent vázolt elvek gyakorlati megvalósításához. Első lépésként a felterjesztéseket követően a Vallás- és Közoktatásügyi miniszter 1915 januárjában engedélyezte a debreceni egyetemnek tanárvizsgáló bizottság felállítását, kinevezve elnökül Láng Nándor egyetemi tanárt, alelnökül Pokoly József egyetemi tanárt, tagjaiul Darkó Jenő, Huss Richárd, Milleker Rezső, Pap Károly, Pápay József, Rugonfalvy Kiss István, Tankó Béla egyetemi tanárokat.⁵

A tanárvizsgáló bizottság felállítása után hét középiskolai tanári szakcsoportban kezdődhetek meg a vizsgák, illetve bocsáthatott ki középiskolai tanári oklevelet a debreceni egyetem. Ezek a következők voltak: görög és latin nyelv és irodalom, magyar és latin nyelv és irodalom, történelem és magyar nyelv és irodalom, történelem és latin nyelv és irodalom, történelem földrajz, magyar és német nyelv és irodalom, német és latin nyelv és irodalom.⁶

Mivel a debreceni egyetem ekkor még nem rendelkezett önálló épülettel, és az ideiglenes elhelyezést nyújtó megoldások (például a Református Kollégiumtól kölcsön kapott termek) meglehetősen szűkösek voltak, Láng Nándor a tanárvizsgáló bizottság elhelyezésére a Debreceni Kereskedelmi és Iparkamara épületében bérelt szobákat. A berendezkedés után haladéktalanul munkához is láttak, az első vizsgákat már az 1914/15-ös tanév második félévében megszervezték, három alap- és egy szakvizsgázó hallgatót vizsgáztatva, majd 1917-ben már oklevelet is kiadtak egy latin–magyar és egy latin–történelem szakos tanárjelöltnek. Természetesen az éppen megindult egyetem nem nevelhetett ki ilyen hamar saját vizsgázó hallgatókat, az első vizsgázók között vannak olyanok, akik más egyetemen megkezdett tanulmányaik befejezésére iratkoztak be a debreceni egyetemre, és olyanok is, akik pusztán azzal a lehetőséggel éltek, hogy a közeli országos hatáskörrel rendelkező tanárvizsgáló bizottság előtt is lehettek vizsgáikat, függetlenül attól, hogy másik egyetem beiratkozott hallgatói voltak. A háborús körülmények miatt ez a megoldás nem volt szokatlan, az egyszerűbb, kevesebb utazást jelentő megoldással később is éltek tanárjelöltek (*Orosz 2012*).

⁴ VKM 50,098/1888 rendelet.

⁵ DE BTK Kari Tanács jegyzőkönyv 1914/15 V. jan 23.

⁶ A felsorolás forrása a debreceni egyetem 1914/15-ös évről kiadott évkönyve.

Az egyetemi képzés fokozatos kiteljesedésével a Tanárvizsgáló Bizottság is bővült, mind a vizsgáztatási szakcsoportok, mind a kiállított oklevelek tekintetében. A kezdeti hét szakcsoport mellett megjelent 1917-ben a magyar és francia nyelvészet és irodalom, illetve a francia és német nyelvészet és irodalom szakcsoport, 1924-ben a latin és francia nyelvészet és irodalom, illetve a fizika és kémia szakcsoport, 1925-ben a fizika és matematika, 1926-ban a földrajz és természetrajz, illetve a természetrajz és kémia szakcsoport, 1931-ben a művészettörténet és filozófia mint harmadik tárgy, 1936-ban a magyar és olasz nyelv és irodalom, a latin és olasz nyelv és irodalom, az olasz és francia nyelv és irodalom szakcsoport, 1939-ben a német és olasz nyelv és irodalom, a magyar és angol nyelv és irodalom, a latin és angol nyelv és irodalom, a német és angol nyelv és irodalom, az angol és francia nyelv és irodalom szakcsoport, végül 1940-ben a német és olasz nyelv és irodalom, a magyar és angol nyelv és irodalom, a latin és angol nyelv és irodalom, a német és angol nyelv és irodalom, az angol és francia nyelv és irodalom szakcsoport. Ezzel 1940-re a szakcsoportok, és ezzel a kiadható oklevelek száma elérte a harmincötöt.

A vizsgákra való felkészülés támogatására már ekkor felmerült, hogy a debreceni egyetem mellett tanárképző intézet alapítása lenne szükséges, de anyagi okok miatt ez elmaradt. Engedélyezte ugyanakkor a miniszter azt, „hogy a középiskolai tanárok szükségleteit tárgyak és módszerük szerint szem előtt tartó tanárképző előadásokat tartsanak minden tanszaktól.”⁷ Ilyen előadásokat a Bölcsészeti Kar minden kinevezett tanára meghirdetett, minden félévben heti 2-2 órában. Ezeket az előadásokat az egyetem tanrendjében a tanszékek órái között sorolták fel, de *tanárképző előadás* megjegyzéssel jelölve különítették el. Ez a forma a tanárképzésnek azt a sajátos módját testesítette meg, amelyet *szervezetlen* tanárképzőnek neveztek, hiszen tanárképző intézet megszervezésére az egyetem nem kapott lehetőséget, de annak funkcióit a Bölcsészeti Kar igyekezett pótolni.

Az egyetem több esetben kérte a minisztériumtól ennek a felemás helyzetnek a megszüntetését és a tanárképző intézet megszervezését.⁸ Éppen a tanárképzési funkció ellátása és a tanárképzés minőségének szavatolása iránti elkötelezettséget igazolja az a lépés is, hogy az egyetem 1918-ban szétválasztotta a filozófiai és pedagógiai katedrákat, megszervezve az önálló filozófiai és pedagógiai tanszéket. Addig Tankó Béla egyetemi tanár⁹ látta el mindkét tudományterület oktatói és vizsgáztatói feladatait, innentől ő a filozófiai tanszékért lett felelős, az újonnan alapított pedagógiai tanszékre pedig kinevezést kapott Mitrovics Gyula.

2. A tanárképző intézet megalakulása, működése

A helyi erőfeszítések azonban elégtelennek bizonyultak a tanárképző intézet pótlásához, bár az kétségtelen, hogy jól előkészítették annak későbbi eredményes munkáját. Az igazi fordulat az 1924. évi tanárképzési törvény¹⁰ megjelenésével következett be. A törvény megerősítette azt,

⁷ DE Egyetemi Tanács jegyzőkönyv 1915/16. IV. 1916. I. 22.

⁸ DE BTK Kari Tanács jegyzőkönyve 1916/17. II. 16 okt. 25.

⁹ Tankó Béla kettős szerepvállalásáról lásd írásunkat a személyével foglalkozó kötetünkben (*Fenyő 2012*).

¹⁰ 1924. évi XXVII. törvénycikk a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről

hogy a tanárképzés elsősorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, azonban hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti kar feladata a hallgatók szaktudományos képzésének biztosítása. Ezt egészíti ki a tanárképzéshez kapcsolódó ismertek köre, melyek biztosítására a minisztériumnak az egyetemek mellett tanárképző intézetek megalapításáról kellett gondoskodnia.¹¹ Ehhez kapcsolódóan az 1883-as törvényhez képest a tanárjelölt hallgatók kötelezettségei között megjelent a kötelező tanárképző intézeti tagság is.¹² Rendelkezett továbbá a törvény a kötelező gyakorlat végrehajtásáról is, ezt támogatólagó gimnáziumok felállítását rendelte el.¹³

A debreceni tanárképző intézet megalapítását minisztériumi megbeszélések készítették elő. A debreceni egyetemet Láng Nándor, a tanárvizsgáló bizottság elnöke és Mitrovics Gyula, a pedagógiai tanszék professzora képviselte. A tárgyalásokról készült beszámolóikat a kari tanács megtárgyalta és részletes vita után tudomásul vette.¹⁴ Határozatában a Kar felsorolta a tanárképző intézet Debrecenben tervezett struktúráját, mely hat tudományterületen igényelt előadói kinevezést: magyar nyelvészet és irodalomból, klasszika-filológiából, modern filológiából, történettudományból, reálszakokból (földrajz, fizika, kémia), filozófia és pedagógia szakokból. A hat előadó a Kar szerint igazgatótanácsként állhatna föl, egyikük igazgatói kinevezésével. A Kar kezdeményezte további három vagy négy tanárképző intézeti korrepetitortanár alkalmazását, a magyar nyelv és irodalom, latin–görög filológia, modern filológia és történelem szakok oktatásának támogatásához. Javasolták még négy vagy öt ösztöndíj megalapítását a tanárképző intézethez, amely szavatolni lett volna hivatott az igazgatótanács által kiválasztott díjazott tanárjelöltek gondtalan megélhetését.

A szervezési folyamat zökkenőmentesen zajlott, hiszen a tanárképzés tevékenysége a sajátos *szervezetlen* formában már hatékonyan folyt Debrecenben, csak a végső keretek megformálására volt szükség. Végül már a törvény megjelenését követő tanévre, 1925. július 2-án Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter megalapította a debreceni Országos Magyar Királyi Középiszkolai Tanárképző Intézetet, melynek első elnöke Pap Károly, bölcsész-kari nyilvános rendes tanár lett.¹⁵

A tanárképző intézetek működését az 1924. évi XXVII. törvénycikkhez végrehajtási utasításaként megjelent rendelet szabályozta. A debreceni tanárképző intézet esetében ez „A m. kir.

¹¹ 1924. évi XXVII. törvénycikk 1. §.

¹² 1924. évi XXVII. törvénycikk 4. §.

¹³ 1924. évi XXVII. törvénycikk 6. §.

¹⁴ DE BTK Kari Tanácsi jegyzőkönyve 1916/17. tanév, II. rendes ülés, 1916. október 25; 1925/25. tanév, III. rendkívüli 1924. október 2. és IV. rendes ülés 1924. október 28.

¹⁵ Pap Károly rektori jelentésében így beszél az eseményekről 1925. október 12-én: „[...]egy nagyfontosságú intézmény alapításáról kell röviden számot adnom. A nyár folyamán nyert megerősítést az 1924. évi XXVII. t. c. alapján szervezett 'Magy. kir. középiszkolai tanárképzőintézet' debreceni alakulata is, amelynek célja a többi testvér (budapesti, szegedi, pécsi) intézetekével együtt, hogy a középtanári pályára készülő bölcsészlet-hallgatók négyévi egyetemi tanfolyamuk alatt szaktudományuk minden ágazatával tervszerű tanulmányi rendben megismerkedhessenek s annak végeztével valamely középiszkolában állandó hospitálások és sikeres próbatanítások által a tanításhoz szükséges gyakorlatot megszerezzék. Az intézet elnöki tiszttel csekélységet, az elnökhelyettesivel ajánlatomra Dr. Darkó Jenőt, az igazgató tanácsi tagsággal Dr. Láng Nándor, Dr. Milleker Rezső, Dr. Mitrovics Gyula, Dr. Szabó Dezső ny. r. tanárokat volt kegyes a Kultuszminiszter Úr Ónagyméltósága megbízni. Működésünket a nyár folyamán már meg is kezdtük, programunkat megalapítottuk, alapvető szükségleteinkről, részben a református kollégium nagylelkű támogatásával, a mai nehéz viszonyok között is gondoskodtunk. Vajha nagyjelentőségű munkánkat, melyhez a nemzeti nevelésügy annyi kiváló érdeke fűződik s melyet épp e falak között annyi nagy magyar tanító és pedagógus magas példája sugall, Isten segedelmével méltó siker koronázná.” (Debreceni egyetem évkönyve 1925/26:106)

vallás- és közoktatásügyi miniszter 1925. évi 79.000. számú rendeletével kiadott Szervezeti szabályzata a debreceni m. kir. Középiskolai Tanárképző Intézetnek” címen (a továbbiakban: Szabályzat) jelent meg, 1925. október 14-én.

A Szabályzat rendelkezik a tanárjelöltek képzésének biztosításáról, melyet egyrészt az egyetemi előadások és gyakorlatok, másrészt a tanárképző intézeti előadások és gyakorlatok, harmadrészt a gyakorlógimnáziumi, illetve annak megalapításáig a kijelölt debreceni középiskolákban folytatott gyakorlatok jelentettek. Különösen az utolsó pont rótt nagy terhet az intézet vezetőségére, hiszen a debreceni gyakorlógimnázium megalapításáig a tanárjelölt hallgatók gyakorlatának koordinálása nem kis feladat volt. Ki kellett választani az alkalmas középiskolákat és a tanárjelölt hallgatók gyakorlati képzésének vezetésére alkalmas középiskolai tanárokat, akik mellé be lehetett osztani a tanárjelölt hallgatókat, hogy teljesítsék a Szabályzatban előírt hospitálásokat, próbatanításokat, módszeres értekezleteket.

A Szabályzat a tanárképző igazgatótanácsának feladatául írja elő a tanárjelölt hallgatók tanulmányainak ellenőrzését, szükség esetén szakszerű tanácsokkal való ellátását, a tanárképzést támogató tanári testülettel való kapcsolattartást, a gyakorló középiskolákkal való kapcsolattartást, időnként személyes hospitálások formájában is.¹⁶ Az igazgatótanács tartozott felelősséggel továbbá azért, hogy a tanárképző intézet előadásait tartalmi szempontból összehangolják a bölcsészeti kar szaktudományos előadásaival, hogy a tanárjelölt hallgatók megfelelő bevezető előadásokban részesüljenek, illetve a szaktárgyakkal kapcsolatos módszertani megfontolásokról tájékoztatást kapjanak szaktudományos képzésük elején és végén. A tanárképző intézet feladata lett továbbá egy modern idegen nyelv elsajátításának támogatása is.

A debreceni tanárképző intézet igazgatótanácsa ezt a szervezési és koordinációs feladatot gondosan végre is hajtotta, amit abban is nyomon követhetünk, ahogy ekkortól az egyetemi tanrendben a kari szaktudományos előadásoktól elkülönülve jelennek meg a tanárképző által megszervezett előadások és gyakorlatok.

2.1. Exkurzus: A debreceni református tanárképző intézet

Külön kell szólnunk a debreceni sajátosságot jelentő református tanárképző intézet működéséről.

A protestáns gimnáziumok protestáns jellegének megőrzése érdekében már az egyetem megalapítása előtt szót emeltek a református közösség belső vitáiban (*Fekete 2007*). Az egyetem megalapítása mellett szóló fontos érv volt a térség protestáns értelmiségének megerősítése, a régió lelkészekkel és tanárokkal való ellátása. Dóczy Imre tankerületi főtanácsos volt az, aki már 1897-ben kiállt a protestáns tanárképzés megteremtéséért. Tervét Baltazár Dezső püspök valósította meg, gróf Dégenfeld Dezső egyházkerületi főgondnok együttműködése mellett, kihasználva az azzal kínálkozó lehetőséget, hogy az 1924. évi törvény nem zárta ki egyházi fenntartású tanárképző intézetek működését, illetve kifejezetten támogatta tanárképző internátusok alapítását.

¹⁶ Szabályzat 9.§.

A református tanárképző intézet 1925-ben kezdte meg saját szabályzata megszabta működését, Karai Sándor vezetésével. Szabályzata kötelezte a református tanárképzőbe felvett hallgatókat az egyetem előadásainak látogatására, továbbá minden tárgyból a kollokválási kötelezettségek teljesítésére, illetve a tanári vizsgálatoknak való megfelelésre, a megfelelő időben. A hallgatók mentesültek az állami tanárképző előadásainak és gyakorlatainak párhuzamos látogatási kötelezettsége, illetve vizsgakötelezettségei alól.¹⁷ A református tanárképző a tanulmányi követelmények magas színvonalú teljesítését várta tagjaitól, sőt ajánlotta a tanári tanulmányokkal párhuzamosan a bölcsészdoktori vizsgák letételét is. A hallgatók doktorálását azzal is támogatták, hogy a korabeli doktori eljárás legköltségesebb elemét, a doktori értekezés kinyomtatását támogatta az intézet. 1936-tól kezdve évkönyvet adtak ki, *Pallas Debrecina* címmel, melyben megjelenhettek a színvonalas tudományos értekezések.

A református tanárképző és az állami tanárképző intézet nem állt ellenséges vagy egymással éles konkurenciát mutató viszonyban, valójában tanári karukban több átfedés is mutatkozott. A református tanárképző első kinevezett tanárai között megtaláljuk Hankiss János egyetemi tanárt, Zsigmond Ferenc egyetemi magántanárt, református gimnáziumi tanárt, Benigny Gyula egyetemi magántanárt, református gimnáziumi tanárt. Az 1930/31-es tanévtől csatlakozott Tankó Béla egyetemi tanár, Mitrovics Gyula, egyetemi tanár. Mellettük Bessenyei Lajos református gimnáziumi tanár és Kun Sándor református gimnáziumi tanár alkotta a tantestületet.

A református tanárképzős tanárjelölt hallgatók gyakorlati kötelezettségeiket nem a gyakorlógimnáziumban, hanem a református főgimnáziumban és a Dóczy Leánynevelő Intézetben teljesítették. Internátusi elhelyezést a női hallgatók a Dóczy leányinternátusában kaptak, a férfi hallgatók a Református Kollégium főiskolai internátusában.

A protestáns szellemet nemcsak az oktatók és a gyakorlőhelyek protestáns kötődése szavatolta, hanem rendszeresek voltak a református bibliatanulmányozó körök is, melyeken a szokásos kollégiumi istentiszteletek mellett a tanárképzős hallgatók rendszeresen nagy számban részt vettek, és ahol az egyetem teológiai karának tanárai voltak a meghívott vendégek.

A Református Tanárképző Intézet 1952-ig működött, amikor az egyházi iskolák államosításával az intézet funkcióját veszítette és megszűnt. Fennállása alatt összesen 251 tanárjelölt hallgató iratkozott be.

3. A gyakorlati tanárképzés

Az iskolai gyakorlat hagyományosan a tanárképzés folyamatának utolsó mozzanatát jelentette a magyar egyetemeken. A gyakorlótanításra a szakvizsga után jelentkezhetek a tanárképzésben részt vevő hallgatók. Beosztásukról a Tanárképző Intézet elnöksége gondoskodott.

A Szabályzat szerint a tanárjelölt hallgató státusza lehetett:

1. *Rendes tag*, azaz szakvizsgás gyakorló tanárjelölt.

¹⁷ VKM 84.689/1925. rendelet.

2. *Ösztöndíjas rendes tag*, azaz olyan rendes tag, aki gyakorló tanárjelölti ösztöndíjban részesül. (A tanárképző intézet elnöksége hagyta jóvá az ösztöndíj megítélését a VKM-hez történő felterjesztéssel.)
3. *Rendkívüli tag*, azaz olyan alapvizsgás tanárjelölt hallgató, aki a tanárképző intézet külön engedélyével kezdheti meg gyakorlatát. Ezt akkor engedélyezte az elnökség, ha a tanárjelölt hallgató a szakvizsga letételéhez szükséges tanulmányi feltételekkel már rendelkezett, és a tanítási gyakorlatát meg kívánta kezdeni a szakvizsga lehető legközelebbi időpontja előtt.
4. *Vendégtag*, azaz a gyakorló évét már letöltött tanárjelölt hallgató.

A gyakorlat több hónapig tartó folyamat volt. Az első két hétben legalább napi három óra hospitáláson kellett részt vennie a tanárjelöltnek, hogy megismerje a gimnázium életét, működését.

A harmadik héttől a tanárjelölt hallgatóknak írásbeli óraterveket kellett készíteniük, vezető-tanáruk felügyelete alatt. Az óratervet nagy részletességgel, az egyes kérdések konkrét megfogalmazásáig lebontva kellett elkészíteniük. Ha elfogadható minőségben tudtak óratervet készíteni, megkezdhatték gyakorlótanításukat, mely 4–8 hétig tartott. Alsóbb és felső osztályokban egyaránt gyakoroltak, mert az alsó osztályok több módszertani tapasztalattal szolgálhattak, a magasabb osztályok magasabb tudományos kihívást jelentettek a tanárjelölt felkészülése során. Óráikon a vezetőtanár mindig részt vett, de csak akkor avatkozott be, ha a tanárjelölt tárgyi tévedést vétett, vagy leblokkolt, elakadt. A gyakorlatot úgynevezett *próbatanítás* zárta le.

4. A tanárképzés igazi gyakorlati műhelye: a gyakorlógimnázium

A középiskolai tanárképzésben nagy hangsúllyal kapnak szerepet a tanítási-nevelési gyakorlatok. Már az 1883. évi XXX. tc.-ben és az 1888-as végrehatási utasításban megfogalmazott képesítési követelménynek is része a gyakorlat igazolása, de ezen túlmenően a pedagógiai képesítői vizsgán „[...]a jelölt arról tesz tanúságot, hogy a tudományos ismeretszerzés módjainak áttekintésén kívül képességgel bír a gondolkodás törvényeit és a tapasztalati pszichologia útmutatásait a tanításban öntudatos felfogással és czélszerű módon alkalmazni s megfelelő tájékozottsága van az iskolaügy és a paedagogia újabb történetében”,¹⁸ és erre felkészülni igazából csak a gyakorlólhelyek tapasztalatainak támogatásával lehetett. Ezért mindenképpen szólnunk kell a debreceni gyakorlógimnáziumról, hivatalos elnevezésével szólva a Debreceni M. Kir. Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumáról.

A debreceni egyetem a tanárképzés beindításától kezdve sürgette¹⁹ az előírt gyakorlat helyszínül szolgáló gyakorlógimnázium megalapítását, azonban ez anyagi okok miatt sokáig késett. Helyettesítése nem kis erőfeszítéseket igényelt. Kezdetben, a debreceni tanárképzés *szervezetlen* szakaszában a tanárvizsgáló bizottság irányította a gyakorlatot. A tankertületi főigazgató segítsé-

¹⁸ VKM 50,098/1888 rendelet 46. §.

¹⁹ DE BTK kari tanácsi Jegyzőkönyvek 1924/25. tanév, III. rendkívüli ülés, 1924. október 2; 1925/26. tanév, III. rendes ülés, 1925. október 29; 1926/27. tanév, V. rendkívüli ülés, 1926. november 9.

gével keresték meg a város középiskoláit, és az igazgatók bevonásával választották ki a vezetőtanárnak alkalmas középiskolai tanárokat, akiknek személyét végül a miniszter erősítette meg. A debreceni középiskolák közül a debreceni református főgimnáziumban, a piarista reálgimnáziumban, az állami főreáliskolában (a későbbi Fazekas Gimnáziumban) és a debreceni református Dóczy leánynevelő intézet leánygimnáziumában voltak tanárjelöltek iskolai gyakorlaton.

Végül 1936-ban sikerül megalapítani a Simonyi úton a Debreceni M. Kir. Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumát, melyben fennállása alatt 337 tanárjelölt töltötte gyakorlati idejét.

A gyakorlógimnázium évkönyveiben megnevezett felügyeleti hatóságai között fenntartóként a magyar állam (az iskola közvetlenül a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium fennhatósága alatt állt), közvetlen felettes hatóságként a Debreceni M. Kir. Középiskolai Tanárképző Intézet (illetve az intézet igazgató tanácsa és annak elnöke, dr. Pap Károly egyetemi tanár) szerepel.

A debreceni gyakorlógimnázium tanárképzési folyamata követte a törvény és a Szabályzat előírásait. A gyakorlat itt is hospitálással kezdődött, majd óravázlatok írásán keresztül jutott el a jelölt a gyakorlótanításig. A debreceni gyakorló sajátosságaként tartjuk számon azt, hogy Jausz Béla igazgató elvárta a tanárjelölt hallgatóktól, hogy saját szakjuk óráin kívül más szakok óráit is látogassák. Ezzel egyrészt az egységes iskolai szellem kialakítását akarta elősegíteni az eltérő szaktárgyak célkitűzéseinek megismerése által, másrészt az egysíkú, szakközéppontú szemlélet kialakítását akarta elkerülni. Azt azonban fontos kiemelni, hogy a tanárjelölteknek saját szakjuk óráin kötelező volt megjelenniük, ezt az osztálykönyvben sajátkezü aláírással kellett igazolniuk.

A gyakorlati időt lezáró *próbatanításokat* a debreceni gyakorlógimnáziumban általában szerdai napokra szervezték meg, a gyakorló tanárjelöltek, a gyakorlógimnázium tanárai, az egyetem több professzora, a Tanárképző Intézet tanárai, gyakran a Tanárvizsgáló Bizottság tagjai jelenlétében. A próbatanítás értékelésére azután rendszerint pénteken került sor, úgynevezett *módszeres értekezletek* keretében. Ezekben az értekezleteken volt alkalom a gyakorlógimnázium életével kapcsolatos szervezési teendők sorra kerítésére, gyakran az egyetem pedagógiai professzorainak vagy a gyakorlógimnázium tanárainak elméleti előadásaira²⁰ is, a próbatanítások megbeszélése mellett.

²⁰ A módszeres értekezleteken elhangzott és megtárgyalt előadások: 1936–37-ben Mitrovics Gyula mintegy az iskola alapvetéséről az intézet rendes tanárai előtt kifejtette a pedagógia alapelveit; Fehérváry Dezső és Dr. Szondy György az I. osztály új tantervéhez kapcsolódó metodikai kérdésekről értekezett; Fehérváry Dezső: A latin nyelv tanításának módszertana az I. osztályban; Mitrovics Gyula: Élményszerűség és munkaiskola címmel tartott előadást. 1937–38-ban Bars László: A táblai munka technikájáról; Mitrovics Gyula: Esztétikai szempontok a nevelésben és oktatásban; Barra György: Mennyiségben az alsó tagozatban; Éber János: Az alsó fokú magyar nyelvi oktatás nevelő szempontjai címmel adott elő. 1938–39-ben Mitrovics Gyula: Tanterv és nevelés; Barra György: Az iskolai rend és fegyelem jelentősége címmel tartott előadást. 1939–40-ben Mitrovics Gyula: Tudomány-e a pedagógia?; Dr. Gyulai Zoltán egy. ny. r. tanár: Megjegyzések a középiskolai oktatásban az egyetemi hallgatókon észlelt megfigyelések alapján; Dr. Kiss Árpád: A vezetők kiválasztása; Dr. Szondy György: A mozgófénykép az iskolában címmel tartott előadást, míg Lessi Viktor az általános Utasításokról beszélt a tantestület előtt. 1940–41-ben Dr. Szondy György az iskolai filmoktatásról, Fehérváry Dezső a tanmenetek fontosságáról beszélt, Dr. Szondy György: Gimnáziumi természetrajzi tankönyvek; Dr. Kiss Árpád: Francia nyelv és irodalom; Barra György: A tárgyak kapcsolata; v. Fehérváry Dezső: Vives nézetei a latinoktatásról; Tóth Lajos: A kísérlet a középiskolai fizikaoktatásban; Dr. Kiss Árpád: Módszer és eredmény; Dr. Madai Pál: A történelemtanítás nemzetnevelési szempontjai; Dr. Kiss Árpád: A koncentráció lélektani alapjai címmel tartott előadást. Külön felhívjuk a figyelmet arra, mennyire gyakori előadó Mitrovics Gyula, az egyetem pedagógiai tanszékének professzora, aki szinte minden évben tart előadást a tantestület előtt.

Az értékelő megbeszélés megszabott rendet követett. E szerint először a próbatanítást végző tanárjelölt önbírálatára került sor, melyet előzetesen írásban elkészített. Ebben kitért órája céljára, összefoglalta tanítása menetét, majd értékelte saját munkáját. Ezt követte a gyakorló tanárjelöltek közül kijelölt hivatalos bíráló értékelése, melyet szintén írásban előre elkészített. A bírálatok a Tanárképző Intézet iratai között fennmaradtak, és láthatjuk, hogy a személyeskedést teljesen nélkülöző, szakmai érveket tartalmazó, részletes és elmélyült bírálatok születtek, melyek valóban alkalmasak voltak tanulságok, pedagógiai következtetések levonására, minden jelenlévő tanárjelölt hallgató számára. Visszatérő értékelési szempont volt az óra anyaga, azaz a szaktudomány, a tantárgy ismerete és megjelenítése, a területen érvényes tantervi célok érvényesülése, az óra egysége és tagoltsága, a szemléltetőanyag gazdagsága, a tanulók öntevékenységre lehetőséget adó alkalmak. Második visszatérő szempont volt a tanár egyénisége, azaz szakképzettsége, ismeretei, pedagógiai hatásossága, nyugodtsága, beszéde, nyelvhasználata, tanulókhöz való viszonya, közvetlensége. A harmadik rendszeresen megjelenő aspektus a tanulók szempontjának érvényesítése volt, azaz érdeklődésük, jártasságuk, kérdéseik, képzeletük, érzelmi életük, akaratok ereje miképpen jelent meg és fejlődött az órán. Ezek a szempontok soha nem pusztán leíró módon, hanem mindig értelmezés tárgyaként, pedagógiai problémaként jelennek meg a bírálatokban. A felmutatott tény minden esetben a tárggyal kapcsolatba hozható pedagógiai érvelés megvilágításában jelenik meg.

A bírálat rendje szerint az előzetesen kiválasztott tanárjelölt bíráló után következett a próbatanítást végző tanárjelölt hallgató vezetőtanára, aki nemcsak a konkrét óráról, de a tanítási gyakorlat folyamatáról is beszámolt. Ezután kapott szót az egyetem professzora, aki szakjára nézve leginkább volt érintett a próbatanítás tudománykörében. Ez a hozzászólás gyakran a tudomány vagy a módszertan aktuális kérdései irányában mélyült el a konkrét megjegyzések mellett. Az értékelést a gyakorlógimnázium igazgatója zárta, mintegy összefoglalva az elhangzottakat.

A tanárjelölt hallgatók a gyakorlat tapasztalatait a gyakorlatot folyamatában követő, úgynevezett *pedagógiai teoretikumokon* dolgozták fel. Ezek heti 2-4 órában megtartott foglalkozások voltak, a tanárképző intézet vagy a gyakorlógimnázium tanárainak vezetésével. Ezeken az órákon a gyakorlat során felmerült problémákat, kihívást jelentő vagy lényeges elemeket beszéltek meg, mindig a hozzáférhető legmodernebb pedagógiai szakirodalmat felhasználva.

A debreceni gyakorlógimnázium fennállása alatt 337 gyakorló tanárjelölt jelentkezett tanítási gyakorlatának teljesítésére az intézményben. Számuk, eloszlásuk sajátos hullámzást mutat (1. táblázat). Jól érezhetőek a háborús évek visszaesései, illetve a visszacsatolt területekről érkező tanárjelöltek generálta növekedés.

1. táblázat. A tanárjelöltek száma
(zárójelben a doktori fokozattal rendelkező gyakorló tanárjelölt hallgatók száma)²¹

1936/37	1937/38	1938/39	1939/40	1940/41	1941/42	1942/43	1943/44	1944/45	1945/46	1946/47	1947/48
34	37	37	38	55 (5)	34	26 (4)	19 (2)	4	12	18 (4)	23 (3)

²¹ Forrás: gyakorlógimnáziumi évkönyvek, saját szerkesztés.

A debreceni gyakorlógimnázium sikerrel teljesítette a tanárképzés gyakorlati funkcióját. De sikeres volt-e egyéb tekintetben, és mi volt sikeressége kulcsa?

Tudjuk, hogy a gyakorlógimnáziumoknak három funkció területén is igazolniuk kellett sikerességüket: a tanárképzés mellett valódi gyermekeket oktató középiskolaként és elméleti-kísérleti pedagógiai műhelyként is teljesíteniük kellett (*Breznaynszky 2009*). Mit mondhatunk a debreceni gyakorlógimnázium sikerességéről a középiskolákkal való összehasonlításban, diákjai életesélyeinek javítása tekintetében?

Az érettségi eredmények összehasonlítása alapján Bicsák Zsanett kiemeli, hogy a debreceni gyakorló az ország egyik legjobb, legeredményesebb gimnáziuma, saját kortársai közül talán csak a budapesti gyakorlógimnázium előzi meg. De a volt tanítványok visszaemlékezései is ezt az állítást támasztják alá (*Bicsák 2009*).

Némethy Gyula, egykori gyakorlógimnáziumi diák a Hajdú-Bihari Napló Kultúra rovatában (1994.09.24.) egy rövid összefoglalót írt az egykori gyakorlógimnazisták pályájáról. Eszerint a gimnázium

„[...]fennállása alatt több mint háromszázan tanultak falai között. A hiányzó, valamint a háború után az Egyesítettbe került végzős évfolyamok miatt azonban csak száztizennégyen vehették át érettségi bizonyítványukat a hajdani Stégnüller villában. Közülük legalább százan szereztek egy vagy több diplomát. Bár több volt gyakorlóból lett egyetemi tanár (házánkban vagy vendégtanárként külföldön), arányaiban sokan lettek orvosok. Egy orvos-biológusból akadémikus lett. A tanárok között van, aki professzorként évtizedeket tanított Fekete-Afrikában. Került ki e falak közül állami díjas mérnök és a Magyar Televízió elnöke is, aki rendszeresen tanít az Egyesült Államok egyetemén. A nem koedukált gimnáziumban érettségizett magántanulóként az egyetlen lány, aki történész egyetemi tanárként lett akadémikus.”

Az eredményesség láttán gyakran érte az iskolát az a vád, hogy tulajdonképpen ‚kirakatiskola‘. E mögött az álláspont mögött vannak érthető elemek, de vannak jogtalan mozzanatai is.²²

A nyilvánosan ki nem mondott, de informálisan rendszeresen megjelenő vádak legerősebbike az, hogy a gyakorlók, visszaélve a VKM támogatásával és a gyakorlóiskolai tanári státusz vonzóságával, rendszeresen „kimazsolázták” a közeli gimnáziumok tanári karát, és magukhoz csábították vagy helyeztették a tehetségesebb oktatókat. Ezek a vádak nem teljesen alaptalanok, és igazán keserű élmények támasztják alá őket. A debreceni gyakorlóval szemben például

²² Az egyik ilyen támadás 1943-ban érte az iskolát, a VKM Szegeden rendezett, falusi gyerekek tehetségmentése kapcsán rendezett konferenciáján elhangzott felszólalásban. A vádak szerint a gyakorlóban professzorok gyerekeit dédelgetik, oda csupa úrífiúk járnak, így nem is kell csodálkozni egyébként valóban kiváló eredményein. Jausz Béla igazgató különösen érzékenyen reagált a vádakra. Ugyan igaz volt az, hogy az egyetemi professzorok szívesen írták a gyakorlóba gyermekeiket (közülük volt alkalmunk interjút készíteni Hankiss János professzor két egykori gyakorlós gyermekével, Jánossal és Elemérrrel), de azért a tanítványi kör korántsem volt homogén. Az évkönyvek tanulása szerint mind felekezeti hovatartozásra, mind társadalmi származásra nézve vegyes volt az összetétel, a szülők a legváltozatosabb foglalkozási köröket is képviselték, az orvostól a gazdálkodón át a villamoskalauzig. Kiss Árpád visszaemlékezése szerint: „Az egyetemnek ez a védnöksége emelte az iskola súlyát kifelé, azonban nem tette egyetlen réteg kiváltságos intézményévé. Tanulóink inkább települési adottságok szerint tevődtek össze két nagy csoportból: a villalakók és a város Nagyerdőn túli igényesebb nincstelenjei gyermekeiből” (*Kiss 1999: 275*).

a Fazekas Gimnázium a mai napig hangoztatja azt a történetet, hogy a gyakorló tanári karát több esetben is a Fazekas legjobb erővel töltötték fel, nehéz helyzetbe hozva ezzel a Fazekast.

Még két elemet mindenképpen érdemes megemlítenünk. Az egyik az iskola tanulói létszáma, mely semmiképpen sem mondható túlságosan magasnak. 1936-ban, az iskola első évében felmenő rendben két osztályt indítottak el, az első és az ötödik évfolyamot, így remélték feltölteni a nyolc osztály létszámait. Az első évben az első osztály 21, az ötödik 17 tanulóval indul el. Több jelentkezőt el is utasítottak, néhány jelentkezőnek különbözeti vizsgát kellett tennie. Az 1943–44-es tanévre, amikor először indult mind a nyolc osztály a gimnáziumban, összesen 192 tanuló járt az intézmény nyolc osztályába. Kiss Árpád visszaemlékezésében erről a következőt olvashatjuk (*Kiss 1999: 275*): „A református kollégium és a piaristák gimnáziuma közepes tanári karral végzett tömegtanítást akkor, amikor a gyakorlógimnázium egyetlen osztályának létszáma sem emelkedett a harmincnál magasabbra és a kisebb csoportokkal is a legkorszerűbb módszerek felhasználásával dolgozott.”

A másik említésre méltó elem, hogy a 192 tanuló meglehetősen szűkös körülmények között tanulhatott, infrastrukturális jellemzőire nézve a gyakorló semmiképpen sem volt kivélezett iskola. Egy magánvillában, a neves debreceni építész, Stégmüller Árpád kibérelt villájában működött, mely épület alig felelt meg iskola működtetésének céljára, a legfontosabb érv mellette az egyetem közelsége volt. Fennállása során folyamatos átépítésekkel és kiegészítésekkel igyekeztek az épületet alkalmassá tenni feladata ellátására, de ez kevésbé sikerült.

Ha meg kellene fogalmaznunk álláspontunkat a fenti vitában, talán úgy fogalmaznánk, ha a gyakorló nem is volt kirakatiskola, de mindenképpen elit iskola volt. Nem diákjainak válogatott volta vagy az infrastrukturális helyzete, hanem a pedagógiai munka minősége emelte ki a többi középiskola színvonalával való összehasonlításban. Ez alatt azt a komoly erőfeszítést értjük, amellyel a gyakorló az egyszerű középiskola és a tanárképzés gyakorlati műhelye mellett és ezeken túlmenően pedagógiai műhely vagy laboratórium is akart lenni, ahol nem a szokásos pedagógiai munka folyik, hanem ahol érdeklődve és nyitottan fogadják a pedagógia új irányzatait és azokat ki is próbálják.²³

Úgy fogalmaznánk: a középiskolai képzés magas színvonalát és a tanárképzés sikerességét a tantestület minősége és pedagógiai tudatossága garantálta.

Mit tudunk a debreceni gyakorlógimnázium tantestületéről?

A fenntartó és a felettes hatóság a gyakorlógimnázium vezetésével megbízott igazgatónak, dr. Jausz Bélának széles körű lehetőségeket és nagyfokú önállóságot biztosított a gyakorlógimnázium megszervezése során a tanári kar kiépítéséhez. Jausz élve ezzel a lehetőséggel tudatosan, szakmai szempontokat messzemenően figyelembe véve építette ki tantestületét. A város, illetve a keleti országrész középiskoláit látogatva figyelte a szóba jöhető jelölteket. Miután

²³ Kiss Árpád így emlékszik vissza (*Kiss 1999: 275*): „Tévedés volna azt hinni, hogy a kitűnő tanári munka vívta ki lassanként az iskola becsületét. A város tanári körei éppen úgy lenézték a didaktikailag jól megalapozott módszeres nevelői munkát, mint ahogy magam sem hittem benne. Tudatlanok is voltak ezen a téren, izgatta őket iskolánk jobb eredménye, nemcsak féltékenység vagy irigység, hanem önvédő élelmesség is rejtett elutasító vagy lekicsinyló magatartásukban. Nemhogy a kézzel foghatóan jobb teljesítmény kényszerítette őket olyan kényelmetlen többletmunkára, amelyet eddig nagyképűségükkel sikerült elhárítaniuk maguktól. [...] gyanakodva nézték azt, ami az iskolában történik, nem szerették ennek az iskolának a közelségét, bírálták nem eredményét, hanem magának a módszernek a jogosságát, a magyarsággal való összeegyeztethetőségét vonták kétségbe. Alapjában a tehetségtelen és fejlődésre képtelen többség védekezése volt egy fenyegető kisebbség ellen. Később Karácsony Sándor uszálya mögé húzódtog meg ez a csoport.”

tájékozódott hírukról, tudományos tevékenységükről, munkájukat óralátogatásokon tapasztalta meg, s a megfelelőnek bizonyult jelölteket hívta meg intézményébe.²⁴

A szisztematikus építkezést az tette lehetővé, hogy a gyakorlógimnázium felmenő rendszerben épülhetett ki. A megalapítás évében, amikor I. és V. osztállyal megindult a munka, mindössze öt kinevezett és öt helyettesítő tanárral rendelkeztek, s végleges kereteit csak az összes osztály beindulása után, 1939–40-re nyeri el a tantestület (2. táblázat).

2. táblázat. A tanári kar kiépülése²⁵

	Kinevezett tanár	Óraadó, helyettes tanár
1936–37	5	5
1937–38	9	4
1938–39	11	2
1939–40	13	3
1940–41	14	4
1941–42	14	4
1942–43	15	4
1943–44	19	7
1946–47	9 (17)	14
1947–48	20	8

Azt már az első pillantásra megállapíthatjuk, hogy a gyakorlógimnázium nem pályakezdők közül toborozta munkatársait. Megfigyelhetjük, hogy az első évben az iskola tanári karát megalapító pedagógusok máris mind tapasztalt, nagy tanítási gyakorlattal rendelkező szakemberek voltak. Gyakorlatuk a következő szolgálati évekkkel érzékeltethető:

- Dr. Jausz Béla mb. igazgató 18 év (kisújszállási gimn.);
- Ercsey Jakab 18,5 év (Kaposvári Áll. Somssich Pál Gimn.);
- Fehérváry Dezső 10 év (Ceglédi Áll. Kossuth Lajos Gimn.);
- Dr. Maday Pál 29 év (Debreceni Áll. Fazekas M. Gimn.);
- Dr. Szondy György 25 év (Debreceni Ref. Leánygimn.).

Fontos kiemelnünk, hogy a gyakorlógimnázium tanárképző funkciója is érzékelhetően olyan szűrő volt, amely a tanári kar összeállításakor lényeges szempontot jelentett. Azt figyelhetjük meg ezen a területen, hogy általában itt sem kezdők a választott tanárok. Korábbi munkahelyükön szinte valamennyien kapcsolatban álltak már a tanárképzés feladatával, illetve egyesek a Tanárképző Intézet előadójaként is foglalkoztak e területtel.

A gyakorlógimnázium tanárai szorosan vett szakmai tapasztalataikon túl általában tudományos teljesítményekkel is rendelkeztek már, amikor kinevezésüket megkapták a gyakorlógimnázium tantestületébe. Általánosan jellemző, hogy jelentkeztek tudományos közlemé-

²⁴ Kiss Árpád visszaemlékezéseiben részletesen és nagyon nyíltan ír Debrecenbe kerüléséről, debreceni gyakorlógimnáziumi tanári éveiről (*Kiss 1999*).

²⁵ 1944-46 között a Debrecenben Egyesített fiúgimnázium néven működtek a középiskolák, egy intézménybe vonva össze a megmarad diákokat és tanári karokat.

nyekkel (elsősorban a Protestáns Tanügyi Szemle lapjain), de tankönyvíróként, tankerületi tanfelügyelőként, egyetemi magántanárként, doktori fokozattal rendelkezve is többen csatlakoztak a tantestülethez.

Jausz Béla igen hálás volt dr. Bessenyei Lajos tankerületi főigazgatónak azért a segítségért, amit a helyettes tanárok és óraadók kiválasztásánál nyújtott a gyakorlógimnázium alakuló tantestületének szervezéséhez. Az óraadókat a város jó nevű intézményeiből kérték fel, elsősorban a Fazekas Gimnáziumból, a Református Leánygimnáziumból, a Református Tanítóképzőből. A választás gondosságát mutatja, hogy nem ritkán az óraadók a gyakorlógimnázium kinevezett tanáraivá váltak.

A 3. táblázat segítségével tekinthetjük át, hogyan festett a tanári névsor és a tanórai terhelés az 1943–44-es tanévben.²⁶ Felsoroljuk a táblázatban a tantestület tagjait, feltüntetjük szakjukat, beosztásukat. Emellett feltüntetjük az 1943–44-es tanévig eltelt szolgálati idejüket, illetve azt, hogy ebből mennyit szolgáltak gyakorlógimnáziumban tanárként. Ezután megadjuk heti tanóráik számát az 1943–44-es tanévben.

3. táblázat. A gyakorlógimnázium tanári kara az 1943/44-es tanévben

	Beosztás	Szak	Szolg. év/ gyakorló (Óra/hét)
Dr. Jausz Béla	Gyak. g. ig.	Német	25/8 (-)
Dr. Bada Gyula	Gyak. g. t.	Magyar–latin	7/2 (14)
Barra György	Gyak. g. t.	Menny.t.–term.t.	16/7 (13)
Bars László	Gyak. g. t.	Rajz	17/6,5 (14)
Dr. Borbély András	Beosztott r. t.	Menny.t.–term.t.	15/0,5 (14)
Dr. Csinády Gerő	Gyak. g. t.	Földrajz–vegyt.	18/3 (13)
Dr. Ember Ernő	Beosztott r. t.	Magyar–olasz	10/1 (14)
v. Fehérváry Dezső	Gyak. g. t.	latin	17/8 (8)
Gyarmathi László	Beosztott r. t.	Menny.t.–term.t.	10/2 (8)
Dr. Hegedűs Lajos	Gyak. g. t.	Német	12/2 (14)
Dr. Kiss Árpád	Gyak. g. t.	Német–francia	12/5 (12)
Dr. Madai Pál	Gyak. g. t.	Történelem	36/8 (8)
Molnár József	Gyak. g. t.	Magyar	12/2 (13)
Dr. Nagy József	Gyak. g. t.	Magyar–latin	22/1 (12)
Dr. Pöcze János	Beosztott r. t.	Latin–német	9/1 (13)
Rudnay Károly	Beosztott r. t.	Latin–francia	3/1 (14)
Ráthonyi Lajos	Beosztott t.	Testnevelés	6/6 (-)
Dr. Simon László	Gyak. g. t.	Tört.–földrajz	5/4 (14)
Dr. Tóth Lajos	Gyak. g. t.	Menny.t.–term.t.	20/6 (12)

Természetesen a heti tanórák megtartásán túl kellett a tantestület tagjainak a vezetésükre bízott tanárjelöltekkel foglalkozni: hospitálásokat, gyakorló- és mintatanításokat egyeztetni, elemezni velük. A vezetőtanárok egy időben legfeljebb négy tanárjelölt hallgatóval foglalkoz-

²⁶ Ezt a tanévet példaképpen választottuk: jól jellemzi a gimnázium kiteljesedett tantestülettel való működésének éveit.

tak, ezzel biztosítva, hogy legyen idejük minden hallgatóval a gyakorlóórák előkészítésére és utólagos megbeszélésére. A félév elején, illetve amikor próbatanítások híján volt erre lehetőség, a vezetőtanárok bemutatótanításokat tartottak, melyeket a módszeres értekezleteken szintén részletesen elemeztek.

Néhányan külső feladatokat is elláttak, sőt azt mondhatjuk, a gyakorlógimnázium tanári kara különleges aktivitást tanúsított a szaktudományok és a neveléstudomány területén. A terjedelem szűkössége miatt most a teljesség igénye nélkül éppen csak felvillantjuk az iskola tanári kara által végzett társadalmi funkciók, tisztségvállalások, tudományos megnyilvánulások széles skáláját, a tantestület tudományos (publikációs, tudományos tevékenységét), művészeti és közéleti tevékenységét külön elemzésben tudnánk csak bemutatni.

Debrecen irodalmi, művészeti és tudományos társaságaiban ugyanis igen aktív volt a tantestület, az egyesületekben tagként aktívan vettek részt, és gyakran vezetőként (elnökségi vagy választmányi tagként) vállaltak szerepet. A város legelismertebb tudományos testülete a Debreceni Tisza István Tudományos Társaság volt, ennek többen is (3 fő) tagjai a tantestületből. A művészetek területén egymással is vitában állva a konzervatív és a progresszív művészetszemléletet népszerűsítő Csokonai Kör és az Ady Társaság határozta meg Debrecen közéletét. A tantestületben többen is csatlakoztak egyik vagy másik művészeti társasághoz (Csokonai Kör: 2 fő, Ady Társaság: 6 fő), sőt arra is van példa, hogy valaki mindkét művészeti körnek tagja lesz.²⁷ A debreceni lapok közül a Vándortűz, a Holnap és a Keleti Kapu című folyóirat szerkesztője is a gyakorlógimnázium tanára. De emellett felsorolni is szinte lehetetlen vállalkozás lenne a további közéleti szerepvállalásokat.

A tantestület pedagógiai tudatosságát elemezve külön említésre érdemesek azok a szülői értekezletek, amelyek a gyakorlógimnáziumban a tanári kar tagjainak szervezésében kerültek megrendezésre. A szülőkkel való kapcsolattartás napi fórumait ugyanis a tanári fogadóórák adták a gyakorlóban, ezeken túlmenően rendeztek szülői értekezleteket, melyeken azonban nem az aktuális szervezési vagy fegyelmi ügyeket tárgyalták, hanem a szülők részvételével egy-egy fontos pedagógiai tárgyról értekeztek.²⁸ A vitaindító előadást a tantestület egy tagja (esetleg az iskolaorvos) tartotta, s ezt kiegészítette a szülők és a kollégák hozzászólása, majd az igazgató összefoglaló zárszava. A szülői értekezleteknek alkalmas iskolai hely hiányában az

²⁷ Dr. Kovács Máté, a későbbi egyetemikönyvtár-igazgató, majd államtitkár.

²⁸ Tekintsük át, mely témák kerültek tárgyalásra ezeken az értekezleteken: 1936–37-es tanévben Dr. Szondy György előadásai: Miben segíthet a szülő az iskolának, illetőleg Mennyiben támogathatja gyermekét otthoni munkában?; Az otthon; Az osztályozás; Dr. Elekes György iskolaorvos, belklinikai tanársegéd: A növekvő és serdülő középiskolai diákok diétetikai problémáiról. 1937–38-ban Fehérváry Dezső: A tanulók iskolán kívüli olvasmányairól; Dr. Sarkady László iskolaorvos: A sport túlhajtásairól. 1938–39-ben Kovács Máté: Az új rendtartás nevelési elveiről; Barra György: A kötelességteljesítésre és felelősségre nevelésről; Dr. Szondy György: A mai gyermek; Dr. Tóth Lajos: A hasznossági szempont a gimnázium tananyagában. 1939–40-ben Fehérváry Dezső: Nemzetnevelés iskolában és otthon; Dr. Szondy György: A tanuló munkája otthon; Dr. Kovács Máté: Nyelvvédelem; Lessi Viktor: A barátság szerepe a tanuló életében. 1940–41-ben Kiss Árpád: A tanári tekintély kérdése; Jausz Béla: Az érzelem és akarat tényezők alakulása a serdülő korban; Veress Géza városi főjegyző pedig megfelelő épület megszerzésének szükségességéről beszélt. 1941–42-ben Simon László: A nevelő eszmények és a serdülő kor; Madai Pál: A nemzetnevelés a családban és az iskolában. 1942–43-ban Molnár József: Szülők és tanárok együttműködése; Jausz Béla: A serdülő kor válságai. 1943–44-ben Bars László: Lélekformálás a művészeti nevelésben. 1946–47-ben Gyarmathi László ismerteti az új tandíjtáblázatot, Csinády Gerő pedig a könnyelmű mulasztások veszélyeiről és a fakultatív vallásoktatásról beszél. 1947–48-ban Borbély András az iskolai műhelymunka fontosságáról tart előadást a szülői értekezleten.

egyetem adott helyet, egy nagyobb előadótermet (rendszerint a XII-es termet) kölcsönözve e célra.

Érdeemes felfigyelnünk arra, hogy a szülői értekezletek egyre ritkábbá váltak, és megfigyelhetjük azt is, hogy az 1945-öt követő időszakban megváltoztak a témák: a szervezési-praktikus ügyek kerülnek előtérbe. Majd az 1947–48-as tanévben a következő szülői értekezletet már az osztályfőnökök tartják – a ma ismert formában.

A tanárok szakmai munkájának minőségét biztosító továbbképzést több intézményesült forma szolgálta a gyakorlógimnáziumban. A tanárok rendszeresen részt vettek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium által szervezett továbbképzéseken és tanulmányi utakon, az elérhető nyári tanfolyamokon, illetve a budapesti Tanárképző Intézet tantárgyi továbbképzésein is.²⁹

Külön említést érdemelnek a gyakorlógimnázium évkönyveiben közölt értekezések (melyeket a 4. táblázatban sorolunk fel). Természetesen ismert műfaj az iskolai értesítők tudományos közleménye, mégis különleges a gyakorlógimnáziumi anyag: témaválasztás és elemzés szempontjából egyaránt sajátos profilt alakít ki az iskola.

4. táblázat. Tudományos értekezések az évkönyvekben

1936–37	Iskolánk létrejötte és megnyitása Dr. Pap Károly (a Tanárképző Intézet elnöke) Dr. Kőrössy László (VK min. tanácsos) Dr. Jausz Béla
1937–38	Fehérváry Dezső: A serdülő kor olvasmányairól – a szülőknek
1938–39	Szondy György: A szülői ház szerepe a természet ismeretében
1939–40	Barra György: Környezethatások és nevelés
1940–41	Éber János: A magyar reménykedés húsz esztendeje a debreceni fiúközépiskolák értesítőiben (1918–19-től 1938–39-ig)
1941–42	Madai Pál: Nemzetnevelés a családban és az iskolában
1942–43	Fehérváry Dezső: Vita a latin nyelv körül az első középiskolai törvényjavaslat tárgyalásakor
1943–44	Bars László: Lélekformálás a művészeti nevelésben

²⁹ Az elérhető adatok alapján évente a következőkön: 1936–37-ben Dr. Jausz Béla a Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumában a pedagógiai és adminisztrációs ügymenetet tanulmányozta; Fehérváry Dezső a Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumában a magyar és a latin oktatását és az iskola tanárképzési gyakorlatát tanulmányozta; Dr. Szondy György a Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet által szervezett ásványtan és biológia tanfolyamon vett részt. 1937–38-ben Barra György, Dr. Éber János, Dr. Kovács Máté, Dr. Madai Pál, Dr. Kovács Máté a Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumában tanulmányozták szaktárgyuk oktatását és a tanárképzés menetét. 1939–40-ben Dr. Madai Pál a Földrajztanárok VKM szervezte tanulmányútján vett részt Olaszországban; Dr. Kovács Máté a VKM táj- és népkutató tanfolyamán. 1940–41-ben Dr. Éber János a Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet által szervezett magyar szakos tanári továbbképző tanfolyamon vett részt. 1941–42-ben Dr. Némedi Lajos a Deutsche Akademie ösztöndíjával Münchenben járt; Dr. Lessi Viktor a Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumában tanulmányozta szaktárgya oktatását és a tanárképzés menetét; Dr. Tóth Lajos a Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet által szervezett mennyiségtan-tanári továbbképző tanfolyamon vett részt.

Jelen dolgozat terjedelme nem tesz lehetővé elmélyültebb elemzést, de azt mindenképpen ki kell emelnünk, hogy az értekezések nem a tanárok szaktudományának tárgyában végzett tudományos kutatások eredményeit közlik, hanem mind pedagógiai kérdéseket tárgyalnak, ha saját szaktárgyuk ürügyén is. Talán nem hibázunk nagyot, ha kifejezzük azt a vélekedésünket, hogy ez is gyakorlógimnázium tanári karának pedagógiai tudatosságáról árulkodik.

De erre utal véleményünk szerint az is, hogy a Gyakorlógimnázium megszűnése után a tantestület tagjai különleges életutakat jártak be. Érdekes módon azt láthatjuk, az számít ritka kivételnek, ha az egykori gyakorlógimnáziumi tanár aktív pályafutásának teljes útját gimnáziumi tanárként járta be. Sokkal gyakoribb az, hogy a pályák felfelé ívelnek, doktorálás és habilitálás után az egyetemi vagy a tanügyigazgatási pályák felé. Rövid áttekintésként kiemelhetjük egyik pályaalternatívaként azt, hogy a gyakorlógimnázium volt tanárából más iskola igazgatója lesz. Ezt az utat járja Ercsey Jakab (Kaposvári Áll. Gimn.), Lessi Viktor (Jászberényi Áll. Gimn.), Komjáthy István (Fazekas Gimn.). Mások a Tankerületi Főigazgatóságon folytatták pályafutásukat. Így Barra György és Kovács Máté szakelődóként, Szondy György igazgatóhelyettesként helyezkedik el. Egyetemi pályafutást választott Jausz Béla (egy. tanár, rektor), Kovács Máté (egy. tanár, könyvtárigazgató), Borbély András (egy. docens), Csinády Gerő (egy. docens), Gyarmathi László (egy. docens), Hegedűs Lajos (ped. főisk. tanár), Koczogh Ákos (tanszékvezető egy. docens), Pap István (tanszékvezető egy. tanár), Vajda László (ped. főisk. tanár). Kiss Árpád előbb az egyetem munkatársa lett, majd az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója. Az egykori tanárok közül hárman a VKM keretein belül futottak be karriert: Kovács Máté, Barra György, Simon László is államtitkári megbízatást kapott.

Sajnos a minőségi munkát végző tantestület nem tudta kibontakoztatni és elmélyíteni tevékenységét. 1945 után, a közoktatás szerkezetének átalakulásával a pedagógusképzés, így a tanárképzés is a változás kényszerével került szembe. Egyrészt megindult a pedagógusképző felsőoktatás szerkezetének megváltozása abban az értelemben, hogy megjelentek új típusú intézmények, mint a pedagógiai főiskola (tanárképző főiskola), mely az általános iskola megteremtésével létrejött tanárhányt volt hivatott orvosolni. Debrecen is szerepet kapott volna az új intézménytípus kialakításában, az egyetem főépületének alagsori termeiben kívánták megszervezni a pedagógiai főiskolát, először Kiss Tihamér magántanárt bízva meg vezetésével, majd Némedi Lajos magántanárt. Végül 1949-ben az intézményt Egerbe költöztették.

De az átalakulás azzal is járt, hogy bizonyos intézmények elvesztették funkciójukat, vagy egyszerűen nem fértek be az újonnan alakuló rendszerbe. Így járt a református tanárképző intézet, mely a református középiskolák bezárásával értelmét veszítette, de maga a tanárképző intézet is a viták kereszttüzebe került. Többen támadták³⁰ elavult szellemisége, egyoldalú működése miatt, a hallgatói szervezetek kifejezetten élesen kritizálták működését.

³⁰ Debreceni vonatkozása a vitának, hogy a pedagógiai tanszék professzora, Karácsony Sándor is állást foglalt a Köznevelés című lap hasábjain (1947. július 15.). Hozzászólásában azt a kérdést járja körül, miért van szükség elkülönült tanárképző intézet működtetésére, illetve kell-e féltetni a tanárképzéstől a tudomány művelését, azaz a tudományt művelő egyetemet. Válasza szerint a gyakorlatban nincs nagy különbség tudósképzés és tanárképzés között, nem is különíthető el a kétféle képzés egymástól. Ezért a tanárképzés külön intézetének léte is értelmetlen, a képzés feladata a bölcsészeti karé. Sőt Karácsony továbbmegy ennél, és a tanítóképzést is, sőt valójában a nevelőképzés minden formáját az egyetem feladatává kívánja tenni.

A debreceni egyetem vezetői felismerve az országos tendenciákat, elébe kívántak menni a kényszerű lépéseknek. Mivel számítottak a tanárképző intézet megszüntetésére, a BTK kari tanácsa tanácsadó testületet szervezett a tanárképzés átalakításának levezénylését támogató. Ennek elnöke Ország László, alelnöke és titkára Durkó Mátyás egyetemi hallgató, magyar irodalmi intézeti demonstrátor lettek. A Kar által megtett lépések drasztikusak voltak, kihagyták például a tanárképző intézet igazgatótanácsát a szakmódszertani oktatók kinevezéséből, Karácsony Sándor professzort kérve fel javaslatlételre. Az 1948/49-es tanév második félévétől már a tanárképző intézet említése is kikerül a tanrendből.

Az egyetemi bölcsészettudományi és természettudományi képzés újjászervezése tárgyában kiadott rendelet³¹ azután meg is szüntette a tanárképző intézetet és a középiskolai tanárvizsgáló bizottságot, amelyek a debreceni egyetemen végül formálisan a Bölcsészettudományi Kar kari tanácsának jóváhagyásával szűnnek meg, 1949. február 14-én.

A tanárképző intézet megszüntével megszűnt a gyakorlógimnázium is.³² A gyakorló középiskolák felügyelete a tankerületi főigazgatók hatáskörébe került, a pedagógiai, szakmódszertani oktatás és a gyakorlati képzés szervezése a karokon megszervezett tanulmányi osztályok hivatalnokainak feladatává vált. Az átszervezés természetesen kaotikus helyzethez vezetett, szokatlan volt például a szakvezető tanárok kiválasztásánál érvényesített politikai szempont bevezetése is. Végül a megoldást a gyakorlati képzés egyszerűsítése³³ és idejének jelentős lecsökkentése jelentette.

Jellemző a pedagógusképzés szakmaiságának háttérbe szorítására, hogy a debreceni egyetemen a Karácsony Sándor professzor eltávolítása után megüresedő pedagógiai tanszéket hosszú időn keresztül be sem töltik, így megelőzik a szakmai érvek megjelenését az átalakítást övező diskurzusban, ugyanakkor a tanszék így képtelen betölteni a tanárképzés érdemi szakmai támogatásának feladatát is.

Végző összegzés szerint a debreceni egyetemen 1914 és 1950 között 36 szaktárgyban 1146 középiskolai tanárt képesítenek. (Ez kevesebb, mint a budapesti egyetemen, de több mint a Pozsonyi–Pécsi és Kolozsvári–Szegedi egyetemen.) Annyit mindenképpen elmondhatunk, hogy képzésük kiváló gyakorlati műhelyben folyt, pedagógiailag tudatos, bátran kísérletező, kivételesen erős hivatástudattal rendelkező közegben.

Felhasznált irodalom

A Debreceni M. Kir. Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziumának Értesítője 1936–1949.

A Debreceni M. Kir. Tisza István-tudományegyetem Évkönyve és Almanachja 1914–1949.

³¹ 260/1949. sz. kormányrendelet 1949. I. 12.

³² Falán ma emléktábla őrzi emlékét, melyet egykori gyakorlógimnáziumi diákok állítottak fel a következő szöveggel: „E falak között működött 1936-1949 között az egyetem tanárképző intézetének gyakorló gimnáziuma. Nyitott szíveket várt, önálló gondolkodásra nevelt. E táblával tisztelegnek iskolájuk és tanáraik emléke előtt az öregdiákok.”

³³ Jellemző például, hogy az gyakorlógimnázium 1947/48. évi Évkönyvében a következő megjegyzést olvashatjuk a tanárjelöltek kötelezettségeinek megváltozásával kapcsolatban: „Az írásbeli óraterv készítését (...) a vezető tanárok feleslegesnek tartották.” (Évkönyv 1947/48:19).

- Bicsák Zsanett (2009): Eredményes diákok, sikeres tanítványok In: Brezsnýánszky László – Fenyő Imre (szerk.): *Gyakorlógimnázium a Simonyi úton – A Debreceni magyar királyi középiskolai tanárképző intézet gyakorló gimnáziuma 1936–1949*. Acta Paedagogica Debrecina CIV. DE Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 122–136.
- Brezsnýánszky László (2009): A Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma In: Brezsnýánszky László – Fenyő Imre (szerk.): *Gyakorlógimnázium a Simonyi úton – A Debreceni magyar királyi középiskolai tanárképző intézet gyakorló gimnáziuma 1936–1949*. Acta Paedagogica Debrecina CIV. DE Neveléstudományok Intézete. Debrecen. 9–23.
- Fekete Károly (2005): A Debreceni Református Kollégium tanárai a debreceni egyetemen. In: Brezsnýánszky László – Fenyő Imre (szerk.): *A Debreceni Iskola*. Acta Paedagogica Debrecina CIII. DE Neveléstudományi Tanszék. Debrecen. 71–90.
- Fekete Károly (2007): A Debreceni Református Kollégium Tanárképző Intézete: In: Brezsnýánszky László (szerk., 2007): *A „Debreceni Iskola” Neveléstudomány-történeti vázlata*. Gondolat, Budapest, 40–59.
- Fenyő Imre (2012): Tankó Béla pedagógiája. In: Gáspár László – Valastyán Tamás (szerk.): *Az autonóm filozofálás jegyében: Tankó Béla redivivus [A Debreceni Egyetem tudós professzorai III.]* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 168–198.
- Fenyő Imre (2015): A Debreceni Egyetem identitásteremtő aktusai 1914–1944. In: Kozma Tamás – Kiss Virág – Ágnes Jancsák – Csaba Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatás-kutatás. HERA ÉVKÖNYV 2014*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Debrecen, 185–205.
- Kiss Árpád 1999. *Igazság, költészet nélkül*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Magyarországi Rendeletek Tára 59. évfolyam 1925 Budapest, 1926 Kiadja a Magyar királyi Belügyminisztérium.
- Orosz Gábor (2012): Tanárvizsgáló Bizottság, Tanárképző Intézet In: Orosz István (szerk.): *A Debreceni Egyetem története*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 230–240.

Szóke-Milinte Enikő¹

A pedagógusok pályamotivációja a nemzetközi gyakorlatban

A pályamotiváció kapcsán idézzük fel Ancsel Éva harangöntőjét, aki rettentő türelemmel kutatja a megfelelő anyagot, és aki a világ végére is elmegy érte. Ismeri a harangöntés hagyományait, ért a harangöntéshez és a harangot komolyan önti, hisz tudja, hogy egy közösség használatára fog szolgálni. Tisztában van azzal, hogy a harangöntés nem teljesen veszélytelen, hiszen harangöntés közben a harangöntő lángra is lobbanhat. Zokog, ha nem tökéletes a hangja, de a harangöntő tudja, hogy nincs tökéletes harang. Azt is tudja, hogy harangot türelmes szenvedéllyel kell önteni, akkor is, ha sohasem fogja meghallani a kondulását. Hiszen nem a saját használatára önti.² A harangöntőhöz hasonló, alkotó ember a pedagógus is. Mindennapi munkájához szükséges a mozgató erő, a lelkesedés, a türelem, a szenvedély, az igényesség, a kitartás, a hagyományok tisztelete, a tudásvágy és a folyamatos nyitottság. Vizsgáljuk meg, pszichológiai értelemben mit jelentenek ezek a fogalmak.

1. A motiváció fogalma, avagy milyen a jó harangöntő?

A motiváció gyűjtőfogalom, az ember viselkedéseinek hátterét és mozgatórugóit jelöli, etimológiáját tekintve a latin mozgatni, indítani igéből származik. Felelős a viselkedés beindításáért, irányítja és fenntartja azt egészen addig, amíg a célirányos viselkedés a motiváció kielégülését nem eredményezi. A motivált állapotot, egy biológiai vagy egy pszichológiai *hiányállapot* nyomán keletkezett *szükségleti állapot feszültsége indítja be. Ez a feszültség ún. belső hajtóerőt (drive) teremt*, mely a szükséglet kielégítésére törekszik.

A környezet jelzőingerei (ún. incentívek) is gyakran segítségünkre vannak, hiszen vonzerejük külső ösztönzést jelent. A szakirodalom különbséget tesz *az alapvető motivációk* (önfenntartó-, fajfenntartó-, kíváncsiságmotiváció) és *a humánspecifikus* motivációk között. Ez utóbbi két fajtája ismeretes:

1. *Az extrinzik* (külső) motivációk, olyan humánspecifikus késztetések, amelyek célja valamilyen kézzelfogható cél, nyereség elérése, kár elkerülése. A tevékenység végzésében fontos szerepet kapnak külső tényezők (pl. jutalmak), és megfigyelhető a cselekvés eszközjellege.

2. *Az intrinzik* (belső) motiváció olyan cselekvéseket, tevékenységeket indít be, amelyekben maga a cselekvés, a benne rejlő öröm a cél, így a tevékenység maga önjuttalmazó.

¹ SZÓKE-MILINTE ENIKŐ a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar egyetemi docense, a Vitéz János Tanárképző Központ megbízott vezetője. A Tanárképző Tanszéken elsősorban a pedagógiai kommunikáció, valamint a kommunikáció, mozgókép- és médiaismeret tanításmódszertanának oktatója.

² Ancsel Éva: Hogyan kell harangot önteni. In: Ancsel Éva (1982): *Töredékek az emberi teljességről*. Budapest, Magvető Kiadó, 2. kiadás, 272. o.

Az intrinzik motivációk sajátos fajtáját, a kompetenciamotivációt írja le *White 1993*-ban, amely a környezettel való hatékony bánásmód szükségletét jelenti. *Busch-Rossnagel 2000*-ben az *elsajátítási motivációt azonosítja*, amely az egyén saját készségeinek, képességeinek fejlesztésére irányuló késztetését jelenti. Sajátos belső motivációtípusként írja le *Hidi 2000*-ben az *érdeklődést* is, amely egy tárgyhoz, tevékenységhez kötött hajtómotorja a viselkedésnek (*Szabó 2004*).

A motivációkutatás kezdeti szakaszában úgy gondolták a kutatók, hogy a belső és a külső motiváció egymást kizárja: az intrinzik késztetés öröme elvész, ha a tevékenységért extrinzik jutalmat adunk. Később *Deci 1993*-ban a külső motivációban különbséget tesz a *kontrolláló jutalmazás* és az *információs típusú jutalmazás* között. A kontrolláló jutalmazás megváltoztatja a cselekvés kontrolljának helyét, melyet csak a kontroll jelenlétében végzünk, míg az információs típusú jutalmazás esetén a jutalom visszajelzést ad a teljesítményünkről. Vagyis azt állítja, hogy az információs típusú, pozitív külső visszajelzés növeli a kompetencia és az öndetermináció érzését, ami a tevékenység folytatására ösztönöz (*Deci 1993*). Egyes kutatások a két motivációtípus ötvözését is elfogadhatónak tartják, vagyis azt állítják, hogy a belső és a külső motiváció hosszú távon jól kiegészítheti egymást egy adott tevékenységtípussal kapcsolatban (*Pintrich&Shunk 1996, idézi Szabó 2004*).

Az életpályamodellnek a pedagógusok belső kompetencia- és elsajátítási motivációját lenne célszerű támogatni, a külső motivációból pedig, információs típusú visszajelzésnek (portfólió részletes méltatása, értékelése, a portfólióval és a pedagógus tevékenységével kapcsolatos beszélgetések az igazgatóval, szaktanácsadóval, szakértővel és a minősítőbizottsággal) van helye a PÉM-ben³, hiszen ez növeli a kompetenciaérzést és pozitívan visszahat a tevékenység minőségére, pályán tartó tényező.

2. A motiváció fejlődése, avagy miért öntünk harangot?

A motiváció személyiségelméleti megközelítései közül Abraham Maslow munkája releváns a pedagógusok motivációjának vizsgálatára szempontjából. Elmélete szerint a különböző biológiai, pszichés és társas szükségleteink hierarchikus elrendeződést mutatnak, és ez a hierarchia jelzi az egyes szükségletek jelentőségét: az alacsonyabb szinten elhelyezkedő szükségletek kielégítése elengedhetetlen ahhoz, hogy a hierarchiában magasabban lévő szükségleteket kielégítsük. A szükségletek öt szintjét különítette el:

1. *élettani szükségletek*, amelyek a biológiai fennmaradást szolgálják;
2. *biztonsági szükségletek*, amelyek hozzásegítenek, hogy tartósan kielégíthessük biológiai szükségleteinket (pl. rend, kiszámíthatóság);
3. a *közösséghez tartozás és szeretet szükséglete*: a család, a társas kapcsolatok, az elfogadás, az elismerés szükséglete mind a szeretet kapását, mind a szeretet adását jelenti;
4. az *elismerés és önbecsülés szükséglete* (az az igény, hogy mások elismerjenek és mások szemében sikeresek legyünk, valamint az önbizalom, a rátermettség érzése, a kompetencia iránti igény);
5. *kognitív szükségletek* (megértés, „tudásszomj”, ismeretek elsajátításának igénye);

³ PÉM ,pedagógus-életpályamodell'.

6. az *esztétikai szükségletek* (a szépség, a forma, az egyensúly keresése);
7. az *önmegvalósítás szükséglete*: az a szükséglet, hogy az egyénben rejlő lehetőségeket maximálisan kiteljesítse, megértse és belássa. Az önmegvalósításban az ember ún. *csúcslényeket* élhet át, a határtalanság, a tökéletesség, a kielégültség pillanatait;
8. a *transzcendencia szükséglete*, az emberi lét valódi értelmének a keresése (Maslow 1989, 2003).

Az első négy szintet Maslow *deficitszükségleteknek* is nevezi, mert ezek kielégülés után nem motiválják tovább a cselekvést. A hierarchia tetején álló négy szükségletet pedig *növekedési vagy létszükségleteknek* tartja, hiszen nincs végállapotuk, a cél maga a cselekvés, az előrehaladás, a fejlődés. Maslow szerint a kielégülést kereső szükségletek meghaladásának képessége az önmegvalósító személyiség fejlődésének a kulcsa, ebben az értelemben nevezhető elmélete az önmegvalósító személyiség fejlődéseméletének.

Feltehető a kérdés: milyen szükséglet motiválja a pedagógus tevékenységét? Amennyiben a pedagógus tevékenységét csak a deficitszükségleteinek kielégítése motiválja, úgy nem lesz képes magas szintű, önmaga és a környezete számára is értékes, minőségi munkát végezni. A PÉM akkor fogja betölteni funkcióját, ha sikerül támogatnia a deficitszükségletek támogatása mellett a pedagógusok létszükségleteinek kielégülését, vagyis az anyagi jutalmazás mellett, a minősítésben helye kell legyen a kognitív, esztétikai szükségletek gondozásának is.

Egy másik személyiségelméleti megközelítése a motivációnak Allport nevéhez kötődik. Elméletében megállapítja, hogy az embernél bármilyen rendszeresen végzett tevékenység, ami egy idő után szokássá válik, önmagában, a motiváció eredeti forrásától függetlenül is motiváló erővé válhat. Ezt Allport *a motívumok funkcionális autonómiájának* nevezte (Allport 1980). Amennyiben egy gyakornok szokásává válik a portfóliókészítés, úgy, amikor pedagógus I. szintre lép, a portfólió tartalmi elemeinek az elkészítése és összegyűjtése már önmagában mint motiváló erő jelentkezhet és természetes velejárójává válhat a pedagógus mindennapjainak. Így a portfóliókészítés szokása már magasabb rendű szükségletek (például az önmegvalósítás) szolgálatába állhat.

Az autonómia másik formája a tanult motívumok létrejötte: az érdeklődés, az attitűdök, az értékek és szándékok kialakulása a személyiségfejlődés során azáltal, hogy extrinzik motívációk intrinziké válnak. Például, ha a pályán lévő pedagógusok a PÉM bevezetésének hatására (extrinzik motíváció) alaposabban, igényesebben fogják dokumentálni munkájukat, egy idő után az esettanulmányok készítése, egyes tanulói produktumok rögzítése (mozgóképes vagy egyéb eszközökkel), a portfólióval kapcsolatos eszmecsere értékesé válhatnak számukra (intrinzik motíváció). Más esetben a fokozat megszerzésének *szándéka* állhat a motivált viselkedés hátterében, tudatosan tűzi ki ezt a célt a pedagógus, elkerüli az ettől eltérítő és hosszú időn keresztül fenntartja a célra vezető viselkedést (készíti a portfólió tartalmi elemeit, gyűjti a tanulói előmenetelt dokumentáló anyagokat stb.).

Allport elméletének egy fontos üzenete van a pedagógusok motivációjával kapcsolatban: a viselkedés és a tevékenység motivációjának nem szabad a szokás szintjén rögzülnie, hanem felülemelkedve a szokáson, olyan növekedési szükségletek által kell motivált legyen, mint a szándék, az attitűd vagy az érték, hiszen csak ezek garantálják a hosszú távú minőségi tevékenységet és a személyes kiteljesedést, önmegvalósítást. Nem közömbös tehát, hogy a pedagógus biztonságsszükséglet által motiváltan tanítja nyelvtanórán az érv típusokat vagy abból a meggyőződésből fakadóan, hogy a gyerek kommunikációs kompetenciájának fejlesztéséhez az érvelés képességére feltétlenül szükség van.

3. A pályamotiváció, a pályamotiváció alakulása, avagy hogyan lesz valaki harangöntő?

„Az életpálya egy olyan folyamat, amelyben a személy számos fejlődési feladattal találja magát szembe, amelyeket úgy próbál meg megoldani, hogy eközben azzá váljék, amivé szeretne. Mivel a self és a situációk állandó változásban vannak, a kettő közötti megfeleltetési folyamat sohasem válhat teljessé” (Super 1984). Super úgy tartotta, hogy a személyek jelentősen különböznek életpálya-építéssel kapcsolatos képességeik, személyiségük, szükségleteik, értékeik, érdeklődési területeik, személyiségvonásaik és érdeklődésük tekintetében. E tényezők különféle kombinációja az emberek számára számos életszerep-kombinációt tartogathat, melyeket az élethossz során egyeztetni szükséges az aktuális környezeti lehetőségekkel. Megállapítja, hogy a szerepek száma és a megvalósítás módja jelentős mértékben befolyásolja az egyén *elégedettségét* és az élet során átélt stressz mértékét. Szivárványmodelljében (1. ábra) kilenc életszerepet és ezek kombinációs lehetőségeit vázolja fel, szemléltetve azt a dinamikát, amely az életszerepek, az egyéni sajátosságok és a helyzeti meghatározók közt játszódik.⁴ A pályamotiváció az életpályán belül egy nagyon összetett motivációs struktúra, magába foglalja mindazokat a hajtóerőket, amely egy adott pálya kiválasztását és színvonalas gyakorlását biztosítja.



1. ábra. Super szivárványmodellje (Hatvani és Taskó 2013)

⁴ Forrás: http://www.ekt.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/super_szivrvnymodellje.html Letöltve: 2013.05.27.

Super tíz alapelvet ír le, amelyeken az általa kidolgozott életpályamodell nyugszik:

- Egyénenként különböző képességekkel, érdeklődéssel, személyiséggel rendelkeznek az emberek.
- Személyiségük alapján alkalmasságot mutatnak több pályára az emberek.
- A pályák jelentősen eltérő embereket is befogadnak.
- Az egyének élete során változnak a preferenciái és a kvalifikációi.
- Az egyénre életstádiumok sorozata jellemző.
- Az egyén pályafutását befolyásolja szocioökonómiai indulása, képességei, készségei, személyiségjellemzői és rendelkezésre álló lehetőségei.
- Az egyéni fejlődési folyamat irányítható; a pályafejlődési folyamatban központi szempont az öndefiníció, az egyéni és a társadalmi tényezők; valamint a saját elképzeléseket egyeztetni szükséges a realitással.
- Az önmegvalósítás az élettel való elégedettség alapja, amely az életstíluson és az életsze-
repeken keresztül fejződhet ki (*Szilágyi 2000*).

A pedagóguspálya szempontjából fontos tanulságokkal szolgálnak Super alapelvei:

1. Pedagógus pályát a válasszon és az gyakoroljon, akinek a személyisége és az egyéni képességei, motivációi, valamint a pálya elvárásai szerencsésen találkoznak. Az új felsőoktatási törvényben előírt pályaalkalmassági vizsgálat célja éppen ennek a találkozásnak a megállapítása.
2. A gyakornok vagy a pedagógus az iskolai munka folyamán is megtapasztalhat olyan diszfunkciókat felkészültsége, személyiségtulajdonságai és a pálya követelményei között, amelyek megnehezítik számára a pálya gyakorlását. Ebben az esetben azt kell mérlegelni, hogy milyen lehetőségei vannak a diszfunkciók kiküszöbölésére, elegendő-e a (gyakornok számára a törvény által biztosított) mentor segítsége, vagy más szakemberhez kell fordulnia.
3. Az életstádiumok változása közben változnak a preferenciák és a kvalifikációk is, előfordulhat, hogy a változások (pl. új szerepek) egy idő után vállalhatatlanná teszik a pedagógus számára a pedagógus pályát. Ebben az esetben tudni kell a megfelelő időben pályát módosítani vagy pályát váltani.
4. A pályafejlődés a személyiségfejlődést támogatja, a személyes önmegvalósítást biztosítja, ezért fontos, hogy a pedagógusnak világos pályaismerete és pályaképe legyen, reálisan mérlegelje a lehetőségeit, tudja és akarja megtervezni személyes pályafejlődését, képes legyen önmaga pedagógusként való meghatározására a különböző pályaszakaszokban.

Super életpályamodellje azt bizonyítja, hogy a pályaválasztás és a *szakmai fejlődés életre szóló folyamat*, amely a személyiséggel és a pályával kapcsolatos követelmények egymásra hatását dinamikus egységben kezeli, ezáltal modelljében a *pályaválasztás és beilleszkedés folyamatosan végbemenő fejlődést jelent*. Vagyis a pályaválasztás nem egyszeri, diszkrét esemény, hanem egy életen át tartó folyamat. Téziseinek központi üzenete, hogy a pályaalkalmasság egyik legfontosabb paramétere a pályamotiváció.

A *Hogyan lesz valaki harangöntő vagy pedagógus* kérdése tehát az egyéni életpálya és a pályamotiváció szempontjából nyeri el méltó helyét. A pedagógus pálya választása és annak

gyakorlása is feltételezi azt a folyamatos fejlődést és dinamikát, amit a pálya elvárásai és a pedagógus személyiségének a lehetőségei közti dialektikával írhatunk le. Ezek tükrében nem egyértelmű egy a pedagógus pálya mellett hozott döntés érvényessége, mint ahogy a végzettség megszerzése és a pályafejlődés közötti ok-okozatiság sem. Vagyis a pályaválasztási motivációt, a pályafejlődést és a pályamotivációt is folyamatosan gondozni szükséges. A pedagógus pályánál erre különösen oda kell figyelni, mert a pálya természeténél fogva nemcsak a pedagógus személyes önmegvalósítása a tét, hanem a neveltek személyiségfejlődése és lelki egészsége is. A PÉM akkor fogja megfelelően betölteni funkcióját, ha valóban képes lesz megteremteni a pedagógus életpályájának, pályamotivációjának és szakmai fejlődésének a kereteit és biztosítani azok tartalmait.

4. A pályamotiváció gondozása

4.1. A pályamotiváció gondozása teljesítményalapú bérezéssel

Az ezredforduló környékén megszapordtak azok a kutatások, amelyek a tanítás minősége és a tanulók teljesítménye között ok-okozatiságot feltételeztek, vagyis azt bizonyították, hogy a tanári minőség javulása a tanulói teljesítményjavulását eredményezi (Odden 2000, Lannert 2008). Az OECD a PISA-vizsgálat mintájára háromévente nemzetközi tanárvizsgálatot is elindított: a 2005-ös *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* című jelentésben kiemelte, hogy kevés ország kapcsolja össze a tanároknak szánt juttatásokat az ellenőrzött pedagógusi teljesítménnyel és az eredményes szakmai fejlődéssel.

Az angol, az amerikai, de tőlünk keletre, a román oktatási rendszerek korábban felismerték, hogy a pedagógusok pályamotivációját teljesítményalapú bérezési rendszerek bevezetésével pozitívan befolyásolhatják. Ezekben az oktatási rendszerekben tehát már van hagyománya a pedagógusok értékelésének és ezzel párhuzamosan anyagi jutalmazásának.

A teljesítményalapú bérezések mellett szóló érvek (*Harvey-Beavis 2003*):

1. Nem a formális képezést és a szolgálati időt, hanem a hozzáadott értéket jutalmazza.
2. A pénzügyi többletforrások a pályára vonzzák a tehetségeket.
3. A tanulói teljesítmények nőnek és a tanári minőség is javul.
4. A hátrányos helyzetű térségekben is jó tanárok jelennek meg, hiszen ott könnyebben kimutatható a hozzáadott érték.
5. Segíti a tanárok közötti együttműködést.
6. Serkenti az innovációt.

Az angol oktatási rendszerben jelentős változást hozott a munkáspárti kormányzat 1997-ben meghirdetett oktatási reformja, amit a Zöld könyvben összegeztek, és aminek része a teljesítményösztönzés bevezetése a tanárok részére. A Zöld könyv szerint egy új életpálya-struktúrára van szükség, ahol a magasabb teljesítményt elismerik, ez pedig új teljesítménymenedzsment-formát igényel, amelynek része az éves értékelés. A tanári munka ér-

tékelését a Zöld könyv az osztálytermi megfigyelésben és a tanulói előrehaladás nyomon követésében látja. A teljesítményhez kötött fizetési rendszert, a tanári ösztönző fizetési projektet (Teacher Incentive Pay Project) Angliában 2000-ben vezették be két lépcsőben: 1. küszöbértékelés (Performance Threshold) és 2. teljesítménymenedzsment (Performance Management) formájában.

1. A modellben van egy ún. *fő fizetési skála* (Main Scale), amelyben fizetési fokozatokhoz vannak hozzárendelve a pályakezdő tanár, a tanár és a minősített tanár szintjei. A fő skálán való előrehaladás feltétele az idő és a teljesítmény igazolása. „Azoknak a tanároknak, akik eljutottak a kilencfokú bérskála tetejére, és nem tudtak továbblépni, ez a rendszer lehetőséget ad arra, hogy átlépjék ezt a küszöböt. Ehhez ki kell tölteniük egy *jelentkezési lapot, amelyben összegzik a tanítási gyakorlatuk érettségére vonatkozó bizonyítékokat, konkrét példákat hozva a napi munkájukból*. A konkrét bizonyítékokat nem kérték csatolni, de azt igen, hogy azok bármikor, kérésre megkaphatók legyenek. Minden standardhoz maximum három példát kértek, és standardonként 250 szóban limitálták a terjedelmet.” (Lannert 2008: 34). A portfólió összeállítása nem kötelező, de minden a gyakorlatukat bemutató bizonyítékot rendelkezésre kell bocsátani; az értékelést az iskolaigazgatók végzik.

2. A projekt második részében vezették be a *teljesítménymenedzsmentet*. Ezt is rendszeres jelleggel folytatták, és úgyszintén az iskolaigazgatók végzik. Ebben a rendszerben csak azok a tanárok kaphatnak béremelést, akik elérik a kívánt szintet.

A *felső fizetési skálához* a kiváló tanár (Excellent Teacher) és a vezető tanár (Advanced skill Teacher) szintek vannak hozzárendelve, megszerzésük egy külső minősítési folyamatban portfólióvizsgálattal, interjúval, külső minősítők (felügyeleti szerv) által történik.

A tanárok körében a felmérések szerint kezdetben negatív, később pozitívabb fogadtatásra talált a kezdeményezés. Negatívumokként a megnövekedett stresszt és bürokráciát, a folyamatok időrabló és megosztó jellegét, valamint a tanulói előrehaladás mérésének problémáját említették (Lannert 2008).

Megvizsgálva az angol életpályamodellt, pozitívumaként a folyamatos éves értékelést és a hozzárendelt teljesítményarányos béreket említhetjük. Elgondolkodtató azonban a modell ellentmondásos fogadtatása a pedagógusok körében (Harvey-Beavis 2003), és a minőségre gyakorolt hatásának ellentmondásos megítélése is (Doubts over Performance Pay 2003). Problematikusnak tartható, hogy a modellt a külső motivációnak a kontrolláló formáját alkalmazza a fő fizetési skálán való előrehaladással (kivételt képez ez alól az egyéves pályakezdő pedagógusi periódus, ahol mentor segíti a pedagógusjelöltet a portfólió elkészítésében). Azáltal, hogy az előrehaladás nagyon hasonlít egy adminisztratív aktusra (konkrét bizonyítékokat nem kérték csatolni; minden standardhoz maximum három példát kértek, és standardonként 250 szóban limitálták a terjedelmet; nem kötelező a portfólió) az értékelés informatív része marad ki, amely érdemben támogathatná a pedagógusok pályamotivációját. Joggal feltételezhető, hogy az életpályamodellnek a külső motivációt támogató, anyagi pillére egy maga nem töltheti be az életpályamodell pedagógusi pályamotivációt és életpályát gondozó funkcióját.

Ezt a megállapítást támasztja alá a 2011-es társadalmi vita eredményeként született 2012/115 School Teachers' Appraisal rendelet anyaga és eredménye a tanárok teljesítményének értékeléséről és képességeik támogatásáról.

Két fontos elemet kell kiemelni a rendeletből:

1. A tanári közösségekben egymás hospitálását helyezi a középpontba.
2. A szakmai fejlődés folyamatos támogatása mentor segítségével 4–10 hétig terjedő időszakban a kezdő pedagógusok és azon pedagógusok esetében, akiknél a képességek felmérése hiányosságokat mutat.

Mindkét intézkedés a pályamotiváció belső erőforrásainak gondozását célozza, vagyis az életpályamodellbe beépítették az anyagi jutalmazás mellett az információs típusú jutalmazást, amelyben a pedagógusok visszajelzést kaphatnak saját teljesítményükről, tevékenységükről, miközben kompetensen részt vehetnek saját életpályájuk és pályamotivációjuk alakításában.

A román oktatási rendszerben a teljesítményalapú bérezésnek több évtizedes hagyománya van, a nyugati minta alapján szerveződő, teljesítményalapú bérezés logikáján alapuló pedagógusminősítési rendszer kidolgozására 1990-től folyamatosan törekszik az oktatáspolitikai.

A pedagógusok minősítésének fokozatai:

1. *Okleveles pedagógus* – országos rendszerű versenyvizsgálával jut ún. címzetes álláshoz.
2. *Véglegesített pedagógus* – 5 éven belül újra vizsgázik a pedagógus, sikeres vizsga esetén kapja meg a címet (elnyerése végleges garanciát jelent a pedagóguspályán). A véglegesítő vizsga tartalmi elemei: óralátogatás, szóbeli és írásbeli vizsga.
3. *II. fokozat* – a véglegesítő vizsga után négy évvel lehet jelentkezni. A minősítés tartalmi elemei: négy foglalkozás/óra látogatása, írásbeli vizsga.
4. *I. fokozat* – a II-es fokozat megszerzése után min. négy évvel lehet jelentkezni, a jelöltnek rendelkeznie kell az intézménye szakmai testületének ajánlásával és valamilyen kiemelkedő kutató-fejlesztő tevékenységgel. A minősítés tartalmi elemei: elméleti vizsga, előzetes szakfelügyelet a jelölt két óráján/foglalkozásán kiváló minősítéssel és az eljárásban új óralátogatások, tantárgypedagógiai jellegű, tudományos szakdolgozat elkészítése, a szakdolgozat védeése.
5. *érdemfokozat* – versennyel szerezhető és öt évre ítélik oda. Az érdemfokozat odaítélésének kritériuma, az utóbbi négy év tevékenységének értékelése az OM által összeállított úrlapon.

Megállapítható, hogy a romániai életpálya modellből teljes egészében hiányzik a pedagógus önértékelésére és önreflexiójára lehetővé tevő portfólió. A fokozatok megszerzésének stabil eleme a jelölt óráinak/foglalkozásainak meglátogatása és a tárgyi tudást mérő, központi tematika és módszertan alapján megszervezett és lebonyolított vizsga. A legmagasabb fokozat odaítélésénél megjelenik a tudományos dolgozat, mintegy megismételve a tanulmányokat záró szakdolgozat megírásának aktusát. Az érdemfokozat megszerzése pedig egy adminisztratív aktushoz hasonlít leginkább, „leltárt” készít a pedagógus a rendeletben közzétett nagy számú szempont szerint az eredményeiről, oktatási, kutatási és fejlesztési tevékenységeiről. Az érdemfokozatnál tervben volt a 2013–2014-es tanévtől a portfólió bevezetése az adminisztráció kiváltására, de mind a mai napig erre nem került sor.⁵

Megkérdezve a romániai pedagógusokat, hogy mennyire motiválja őket az érvényben lévő életpályamodell, elgondolkodtató választ kaptam: a magasabb bér miatt éri meg fokozatot szerezni, különben nincs sok értelme. Egy olyan formális eljárásrendet ismerhetünk

⁵ <http://isj-db.ro/wp-isjdb/wp-content/uploads/OMECTS-Nr-6211-2012.pdf>.

meg tehát a román modellben, ami aligha tölti be a pedagógus életpályájának és pályamotivációjának a támogatását, nem igazán alkalmas a szakmai fejlődés tartalmi elemeinek a gazdagítására, tökéletesítésére, az önfejlesztés és szakmai önmegvalósítás igényének a gondozására.

4.2. A belső erőforrások gondozása a pályamotiváció szolgálatában

Az ezredforduló megteremtette a pozitív pszichológiai és a pozitív pedagógiai gondolkodásmód megjelenését, amely *hangsúlyozza a tudás, a fejlődés önmagáért való örömet, jutalmazó hatását*, valamint az önkezdeményezésből fakadó aktivitások fontosságát és a kíváncsiság szerepét (Pléh 2004). A pozitív pszichológia és pedagógia az egyéneket *aktív döntéshozóknak* tekinti és az élet pozitív aspektusait hangsúlyozza (Seligman 2002, Seligman–Csikszentmihályi 2000). Előzménynek tekinthető a pozitív gondolkodásban a humanisztikus pszichológia, amely fontosnak tartja az egyéni önmegvalósítás és jóllét, valamint az ezeket elősegítő feltételek tanulmányozását. Azonban a pozitív pszichológia a humanisztikus megközelítéshez képest hangsúlyozza az egyéni mellett *a társas jóllét fontosságát* is (Oláh 2004, Seligman–Csikszentmihályi 2000).

A pozitív szempontú pedagógia legfontosabb célja az (iskoláskorúak) *kompetenciájának fejlesztése*. A kompetencia az egyéni és társas készségek használatának hatékonyságát jelöli különféle problémák megoldására késztető helyzetekben (pl. a megküzdési stratégiák, a csoportba való beilleszkedés). Az egyéni és társadalmi jóllét megteremtését segítő emberi erősségek, erények, személyiségjegyek tanulmányozásával, a kompetenciák fejlesztésével a pozitív irányzat *fontos egészségvédő funkciót* tölt be. Ezeknek a tulajdonságoknak a feltárása és kutatása így nemcsak az élet pozitív oldalának megismerését segíti elő, de a testi és lelki egészség fenntartását is (Hamvai–Pikó 2008).

Lényeges a PÉM központi elemeként a tudás és a fejlődés lehetőségének megteremtése, hogy hozzájárulhasson a gyakorló pedagógus életpályájának tudatos és önmegvalósítás által motivált alakulásához. Fontos lenne, hogy a pedagógusok önfejlesztő és egymást támogató, együttműködő aktivitását díjazza a mentorálás, a szupervízió, az iskolapszichológusi és mentálhigiénés hálózat, valamint a szaktanácsadói rendszer megerősítésével. Az életpályamodellemben helyet kell kapnia azoknak a foglalkozásoknak, tréningeknek, továbbképzéseknek, hospitálásoknak, szakmai beszélgetéseknek, amelyek hozzájárulnak a pedagógusok lelki egészségének a megőrzéséhez, karbantartásához. Jó, ha az életpályamodellel díjazza a lelki egészséget és arra ösztönzi a gyakorló pedagógust, hogy tegyen annak érdekében, hogy lelki egészsége megmaradjon. Célszerű lenne a szaktanácsadói hálózatot és az életpályamodellel a lelki egészség gondozása érdekében is összekapcsolni, hogy lehetősége legyen a gyakorló pedagógusnak felmerült problémáit megvitatni, szakszerű segítséget kapni. Hasonlóképpen a pedagógus-továbbképzési rendszerben azokat az elemeket kellene erősíteni, amelyek a lelki egészségvédelem szolgálatában állnak. Ajánlani lehetne a pedagógusoknak a burnout-prevenációs tréning elvégzését, minimum háromévente.

5. Hazai kezdeményezések a pedagógusok életpályájának és pályamotivációinak gondozására

– A 2010-ben megjelent *Szárny és teher* című kiadvány a Bölcsék Tanácsának javaslatait tartalmazza – egyebek mellett a magyar oktatás megújítására. A javaslatok közül ki kell emelni elsőként a pedagógusképzés átalakításának szükségességét, az osztatlan, egyciklusú képzés visszaállítását. Ugyanez a szakmai fórum tartja szükségesnek a pályán lévő pedagógusok szakmai támogatását és ezzel párhuzamosan a teljesítményalapú bérezés bevezetését. A szakmai támogatást és kontrollt a hálózatképző szakfelügyelet intézményének felállításával és a szakmai értékelés (minősítés) bevezetésével tartja megvalósíthatónak. A mentorálást és az egymást támogató szakmai attitűd meghonosítását is fontosnak tartják a szerzők.

– A Független Pedagógiai Intézet szervezésében indult Pedagógus Akadémia nevű akkreditált képzések tárgya 2012–2013-ban a pedagógusok lelki egészségvédelme volt (az utolsó előadásra 2013 júniusában kerül sor). Bagdy Emőke, a lelki egészségvédelem jeles hazai szakértője vezette a résztvevőket olyan szellemi és gyakorlati terepre, ahonnan megerősödve, megújulva, különböző egészségvédő technikákkal felvértezve léphettek tovább a mindennapokba.

– A SOTE Mentálhigiéné Intézete rendszeresen meghirdeti gyakorló pedagógusok számára akkreditált szakirányú továbbképzéseit mentálhigiéné és burnout-prevenció, illetve szervezetfejlesztés témakörökben, melyekre szép számmal jelentkeztek az elmúlt években a pedagógusok. A képzettség birtokában a pedagógusok hatékonyan tudnak nemcsak a saját lelki egészségükért tenni, hanem iskolájukban, kollégáik megküzdési stratégiáit és lelki egészségét is támogatni tudják (326 Korm. rendelet).

– A 2013-ban bevezetett *Pedagógus életpályamodell* a differenciált értékelési és minősítési kritériumaival, valamint az ehhez társuló anyagi megbecsüléssel igyekszik a pedagógusok pályamotivációját hosszú távon fenntartani.

– A TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú kiemelt projektben megvalósuló „A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben” témájú kutatás jelentős eredményekre jutott a pályamotivációval összefüggésben, amelyeket az oktatáspolitikai folyamatosan be kell építeni a pedagógus előmeneteli rendszer elemeibe és a pedagóguspolitikákba (*Paksi–Veroszta–Schmidt–Magi–Vörös–Felvinczi 2015*).

Felhasznált irodalom

Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Ancsel Éva: Hogyan kell harangot önteni. In: Ancsel Éva (1982): *Töredékek az emberi teljeségről*. Budapest, Magvető Kiadó.

Deci, E. L. (1993): Kognitív értékelés elmélet: az extrinzik jutalom hatása az intrinzik motivációra. In: Barkóczy I., Séra L. (szerk.) *Az emberi motiváció. II. Humánspecifikus motiváció*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 333–360.

- Doubts over Performance Pay*, BBC News World Edition, 2003, 2018.03.03. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/2936607.stm
- Hamvai Csaba – Pikó Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108. évf. 1. szám 71–92.
- Harvey-Beavis O. 2003. *Performance-based Rewards for Teachers: A Literature Review*. <http://www.oecd.org/edu/school/34077553.pdf>, 2018.03.03.
- Hatvani Andrea – Taskó Tünde (2003): Személyiségfejlődés és pályafejlődés. In: V. Dávid Mária (szerk.): *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében*. B.A.Z. Megyei Munkaügyi Központ, EKF Eger. 5–16.
- Lannert Judit (2008): *A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és oktatáskutató központ. <http://www.tarki-tudok.hu/file/kerekasztal/tanarberzes.pdf>, 2018.03.03.
- Maslow, A. (1989): Elmélet az emberi motivációról. In Oláh A. – Pléh Cs. (szerk.) *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 373–392.
- Maslow, A. (2003): *Az emberi szükségletek*. Budapest, Ursus Libris.
- Odden, A. (2000): Paying Teachers for Performance, *School Business Affairs*, June, 28–31.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11. 39–47.
- Pléh Csaba (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*. 5. 57–61.
- Seligman, M. E. P. (2002): Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In: Snyder, C. R., Lopez, S. J. (ed.): *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press, New York.
- Seligman, M. E. P. – Csíkszentmihályi M. (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55. 5–14.
- Super D. E. (1984): Önmegvalósítás munkában és szabadidőben. In: Ritoókné – Gillemontné (szerk.): *Pályalélektan szöveggyűjtemény*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó, 169–192.
- Szárny és teher* 2009. http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny_es_tehir.pdf, 2108.03.03.
- Szilágyi K. (2000): *Munka- és pályatanácsadás mint professzió*. Budapest, Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft.
- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András– Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus – Pálya – Motiváció. I–II*. Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján. Oktatási Hivatal.
- The Education (School Teachers’ Appraisal) (England), 27 May 2013. at Regulations 2012/115, http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/pdfs/ukxi_20120115_en.pdf, 2018.03.03.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet. a pedagógusok előmeneteli rendszeréről

Kovács Edina¹

A társadalmi nem hatása a pedagógusok kompetenciáira és hatékonyságára²

Bevezetés

A pedagógusok pályaképének, eredményességének, elkötelezettségének vizsgálata egyre nagyobb hangsúlyt kap az utóbbi években, ám eközben nem egyértelmű, milyen legyen a „jó” pedagógus. Az, hogy a szakma gyakorlásához szükséges képességek igen gyakran személyiségjegyeknek tűnnek, amikkel „születni kell”, pontosan jelzi, hogy a pedagógusszereppel kapcsolatos elvárások összetettek és esetlegesek (*Fónai 2012, Papp 2001*). A témával foglalkozó korai kutatások a szükséges tulajdonságokat próbálták összegyűjteni, ám ezek a tulajdonságlisták kevésbé bizonyultak hasznosnak, hiszen többségük már a tanári képzés előtt kialakul az egyénekben. Az ideálisnak mondható személyiségvonásokról, képességekről vagy képességrendszerekről ma is folyik a szakmai párbeszéd. Vannak természetesen mérhető jellemzők, például a képesítés vagy a szaktárgyi tudás, ezek azonban nem hatnak lineárisan a diákok teljesítményére. A kutatások szerint erősebb az összefüggés például a reflektivitással vagy a sokféle tanítási módszer alkalmazásával, ezek viszont jóval nehezebben megragadhatók (*Bacskaï 2015; Trentinné Benkő 2015*).

1. Kompetenciafogalom és hatékonyság

Az utóbbi évtized során a szükséges tulajdonságok helyett egyre inkább a megfelelő kompetenciákat igyekezett leírni a szakirodalom. A kompetenciafogalom értelmezése azonban nem egységes. Az általános szóhasználatban hozzáértést, alkalmasságot jelent. A Pedagógiai Lexikon szerint alapvetően kognitív tulajdonság, amelyben fontos szerepet játszanak a motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők (*Báthory–Falus 1997*). Számos esetben a képesség, készség szinonimájaként használják, időnként kiegészülve az attitűdökkel. Mások a belső pszichikus folyamatokat is lényegesnek tartják, *Nagy (2002)* értelmezésében például a kompetenciák teljes rendszert alkotnak, amelybe az észlelés, a döntés, a tevékenység szervezése és végrehajtása is beletartozik (*Falus 2006; Trentinné Benkő 2015*). Mára a kompetenciafogalom összeforrt a szakmai fejlődés fogalmával, olyannyira, hogy egyiket a másikkal defi-

¹ KOVÁCS EDINA, Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar, tanársegéd. Neveléstudomány szakos bölcész, drámapedagógus, oktatáskutató. Kutatási területe a pedagógusok, pedagógushallgatók fejlesztése a képzés és a továbbképzések során, az eredményességre és a pályaelhagyásra/retencióra ható tényezők. Kiemelt dimenzió kutatásai-ban a társadalmi nem, amely a pedagóguspálya elnöiesedése során megkerülhetetlenné vált.

² A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

niálják: a szakmai fejlődés a tanári kompetenciák fejlődését jelenti; beleértve az attitűdöket, értékeket és a kognitív ismereteket, utóbbihoz azonban a tudás alkalmazása és az önreflexió is társul. A tanári kompetenciák fejlődése, fejlesztése elkezdődik a tanárképzésben, és optimális esetben folytatódik a tanítással töltött évek alatt (Falus, 2001; Ganser, 2000; Korom, 2010; Villegas-Reimers, 2003).

A kompetenciafogalom egyértelmű használatát az is nehezíti, hogy a pedagógus-előmeneteli, minősítési rendszerek is számos országban ezt használják, ugyanakkor az egyes rendszerek között lényeges eltéréseket találunk. A sztenderdek kidolgozását az Egyesült Államokban kezdték meg még a kilencvenes évek elején. Ma az angolszász rendszerek minden országban sztenderdekre épülnek, ezeket kell elérni egy-egy szint teljesítéséhez. Az Egyesült Államokban ma államonként különböző indikátorokkal találkozunk, így a rendszer ott nem mondható egységesnek. Az Egyesült Királyságban is tagországonként eltér valamelyest a rendszer: az angol például öt, míg a skót 3+3 szintet ír le, hasonlóság ugyanakkor, hogy a sztenderdek szorosan kapcsolódnak a pályamodellhez, továbbá, hogy az alkalmasságot és a szakmai fejlődést belső és külső minősítés – és ezekhez kapcsolódóan, de nem önmagában a továbbképzési részvétel is – méri.

A kontinentális Európán belül a francia rendszer erősen centralizált, minden pedagógus közalkalmazott, és az előrelépés a pályán töltött évekkal arányosan automatikusnak mondható, itt a kompetenciáknak a minősítés során nem jut külön szerep. A német rendszer éppen ellenkezőleg: erősen decentralizált, a tartományok saját iskolarendszerrel rendelkeznek, amelyekben eltérő a képzési és a továbbképzési gyakorlat. Minden tartomány esetében igaz azonban, hogy a pedagógusképzés gyakorlatorientált, és azok a sztenderdek, amelyekkel a képzésből kilépő tanár rendelkezik, a magyar rendszerben még a továbbképzések során sem feltétlenül megszerezhetők.

A pedagógus-előmeneteli rendszert kidolgozó közép-kelet-európai országok, így Szlovákia, Magyarország és Románia az angolszász rendszert igyekeztek adaptálni, azaz a pedagógus-kompetenciák mindhárom országban központi fogalomként váltak a rendszerekben. A magasabb fokozatba lépés mindhárom országban több feltétel együttes teljesítése esetén lehetséges. Romániában a pályán töltött idő, a portfólió és a tudást igazoló szakdolgozat megírása és megvédése a minősítés feltétele. Szlovákiában szintén 25-30 oldalas szakdolgozatot kell megvédeni, továbbá szóbeli vizsgát kell tenni egy öttagú bizottság előtt. A jelentkezés feltétele még 60 továbbképzési kredit összegyűjtése is. Magyarországon háromtagú bizottság végzi a minősítési eljárást, amelynek része a pedagógus portfóliójának értékelése, óralátogatás, és figyelembe veszik a pedagógus fejlődését bemutató intézményvezetői, szakmai vezetői, munkaközösség-vezetői véleményt is (Bikics 2011; Bordás 2015; Felméry 2011; Kovács 2015; Nagy 2015; Németh 2015).

A kompetenciák Magyarországon a fenti ok miatt gyakorlatilag a képesítési követelmények részévé váltak, mivel a legtöbb felsőoktatási intézmény ezeket adaptálja, amikor meghatározza, mi kerüljön a pedagógushallgatók portfóliójába. Falus (Falus 2006) a hazai pedagógus-kompetenciák modelljeként az Egyesült Államokban kidolgozott sztenderdekre hivatkozik, és lényegében egyenlőségjelet tesz közéjük. Hangsúlyozza emellett, hogy a tanárok számára szükséges kompetenciák meghatározásakor egységként kell kezelni a teljes pedagógus-személyiséget, azaz minden lényeges szakmai szerepre ki kell térni. Ugyanakkor az InTASC

sztemderdek más logika szerint épülnek fel, mint a magyar pedagóguskompetenciák, emellett időről időre felül is vizsgálják, és ha szükséges, módosítják őket. Az egyszerűbb összehasonlítás kedvéért az *1. táblázatban* mutatjuk be a két szempontsört. Dőlt betűvel emeltük ki az azonosságokat: ahogyan látható, két sztemderd felel meg három magyar kompetenciának.

1. táblázat. Sztemderdek és kompetenciák

InTASC-sztemderdek 2015 (USA)	Pedagóguskompetenciák (HU)
A tanulás ismerete, a tanulók fejlesztése	A tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
A tanulók közötti különbségek megértése, az oktatás adaptálása az egyén szükségleteihez	A tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése
A tanulást támogató környezet kialakítása	<i>A pedagógiai folyamat tervezése</i>
Saját tantárgyának ismerete, annak felfedeztetése a diákokkal	Szaktárgyi és szakmódszertani tudás
<i>Az oktatási folyamat átlátása, tervezése</i>	A tanulás támogatása, szervezése és irányítása
<i>Sokféle mérési értékelési módszer ismerete és alkalmazása</i>	<i>A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése</i>
Módszertani sokszínűség	Kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás
Szakmai fejlődés és etikus gyakorlat	Autonómia és felelősségvállalás
A tanulók kritikai gondolkodásának és kreativitásának fejlesztése a saját tantárgy által	
Vezetés és együttműködés	

Forrás: Council of Chief State School Officers, 2011; illetve 8/2013. EMMI rendelet

Hogy a gyakorlatban mit gondolnak erről a pedagógusok, azt az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2013–15 során megvalósult kutatásai vizsgálták, összehasonlítva a pályakezdek, illetve a már hosszabb ideje pedagógusként dolgozók szakmai kompetenciákkal kapcsolatos önértékelését. A legtöbb kompetenciaterületen – így például a tanulás támogatása, szervezése és irányítása vagy a pedagógiai folyamat tervezése terén – a pályakezdek valamivel alacsonyabb értékkel jellemezték magukat, amit elsősorban a szakmai gyakorlat eltérő hossza magyarázhat. Ugyanakkor két területen: a pedagógiai fejlesztés és innováció, valamint az elemzői, kutatói tudás terén a pályakezdek és a gyakorlottabbak egyaránt úgy jellemezték önmagukat, hogy e készségeknek kevésbé vannak birtokában.

A továbbképzések szerepe a pedagógiai kompetenciák alakulásában az életkorral egyenes arányban nő: a pályakezdek esetében nyilvánvalóan kisebb az esély arra, hogy a szakmai fejlődésben meghatározó szerepet játszó képzéseket végezhesenek el. A „meghatározó” vagy „fontos” szerepet megjelölők aránya a hosszabb gyakorlati idővel rendelkezők körében 61 százalék, míg a pályakezdek körében 36 százalék (*Sági és Szemerszki, 2016*).

Fontos kitérnünk arra is, hogy a kompetenciák némelyikét inkább a nőkhöz, másokat inkább a férfiakhoz kapcsolják a társadalmi nemi sztereotípiák. Az oktatás expanziója és – ezzel párhuzamosan – a pedagóguspálya elnőiesedése következtében a jelenlegi oktatási rendszerek

tanárképeben nagy szerepet kap a gyerekekről való gondoskodás, a fejlett szociális kompetencia, és olyan eszköztudás, amely alkalmassá teszi a pedagógust a heterogén csoportok oktatására. Ugyanakkor az inkább feminin jellemzőkkel rendelkező pedagógus a kutatások szerint rosszul szerepel az olyan fontos tulajdonságok tekintetében, mint az asszertivitás, a negatív hatásokra is kiterjedő önreflexió vagy a vezetői készségek (*Figula 2000; Szabó 1998; Szabó 1997*). Azaz a hatékony, minden tanári kompetenciaterületen fejlett pedagógusnak nemétől függetlenül rendelkeznie kellene inkább nőiesnek (például tolerancia, szociabilitás) és inkább férfiasnak (például önérvényesítés, határozottság) tartott tulajdonságokkal, készségekkel is; a kutatások azonban ritkán veszik figyelembe a társadalmi nemi dimenziót.

2. Kompetenciák a gyakorlatban: tudásközpontúság, személyközpontúság

Jelen tanulmányunkban megvizsgáljuk, hogy befolyásoló tényező-e a kompetenciák területén a pedagógus neme. Igyekszünk – a kvantitatív kutatás korlátai között – olyan nehezen mérhető kompetenciákat is megragadni, amilyen például a reflektivitás vagy módszertani sokszínűség. Hogy ez a gyakorlati munka során mennyiben valósul meg, azt természetesen csak óramegfigyelések bizonyíthatnák, de az is lényeges, hogy mi az, amit leginkább szeretnének elérni a pedagógusok, hiszen arra bizonyára nagyobb figyelmet fordítanak, míg ha valamilyen készség fejlesztését vagy cél elérését nem is tartják különösebben fontosnak, akkor az nagy eséllyel – tudatosan odafigyelve – a napi munkában sincs jelen.

A kutatás a TELEMACHUS 2014 (TEachers' LEarning Motivation and AChievement in eastern part of Hungary Survey) adatbázisra épül. Az adatfelvételt a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) kutatói végezték. Az adatfelvétel 2014. október 1. és november 15. között folyt, alapvetően papíralapú kérdőívek kitöltésével, majd kiegészült egy a Debreceni Egyetem pedagógusképzési vonzásokörzeteinek közoktatási intézményeiben történő online adatfelvétellel. Az Oktatási Hivatal adatai alapján, az iskolák számának megyénkénti különbségeit figyelembe véve rétegzett mintavételt alkalmaztunk. Az adatbázis összesen 1056 válaszadó adatait tartalmazza. A vizsgált régióban dolgozó és/vagy a régió továbbképzéseiben részt vevő pedagógusok jellemzőit tükröző minta nem és kor szerinti összetétele megfelel a magyar pedagógustársadaloménak.

Az alkalmazott módszer miatt fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a képzési igény és a már meglévő tudás tapasztalatunk szerint nem feltétlenül függ össze: egy 2013-as, a debreceni pedagógushallgatók anyanyelvkompetencia-fejlesztési igényét mérő kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy atársadalmi nemek szerint igen nagyok az eltérések. A hallgatóknak általában mindenképp hosszabb idejű képzést szerettek volna, mint a férfi hallgatók: utóbbiak több mint fele csak egy féléves képzést akart, míg a nőknél ez az arány csupán egyharmad volt.³ Hasonlóképpen, a közoktatásban Csapó azt találta, hogy a nemek közötti különbségeket összességében leginkább azzal lehet leírni, hogy a tantárgyak többségét a lányok – minden életkorban

³ Az összefüggés szignifikanciaszintje $P = 0,021$ volt.

– általában jobban szeretik, mint a fiúk (*Csapó, 2000*). Kereszty pedig az eltérő nemi szocializáció kapcsán hívja fel a figyelmet arra, hogy a nők pozitívabban viszonyulnak a tanuláshoz és igyekeznek – az iskolában is – megfelelni az elvárásoknak (*Kereszty, 2014*). Ezt figyelembe vettük akkor, amikor az egyes kompetenciaterületek iránti képzési igényt elemeztük.

Kérdésblokkunkban arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógusok milyen feladatok, problémák megoldásához igényelnének továbbképzést a jövőben. A megadott válaszlehetőségek többé-kevésbé lefedik a 326/2013. kormányrendeletben felsorolt pedagóguskompetenciákat, de nem azonosak velük. Az értelmezhetőség miatt ezeket kénytelenek voltunk tagolni, hiszen egyértelmű például, hogy „a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése” két különálló részfeladat. A kompetenciák a szakmai fejlődés mellett az életpályamodell szerinti előrelépésben is kiemelt jelentőséggel bírnak, hiszen a jövőbeli szakmai minősítés a kompetenciák fejlődésétől, az ezekkel kapcsolatban összegyűjtött indikátoroktól is függ.

A megkérdezett pedagógusok közül kiemelkedően sokan szeretnének a hatékony problémamegoldást segítő képzéseket: 86,1 százalék válaszolt igennel erre a lehetőségre. Szintén nagy arányban igényelnék a tanulók személyiségének fejlesztésével (81,5 százalék), valamint a tanulók tanulásának támogatásával (80,6 százalék) kapcsolatos továbbképzéseket.

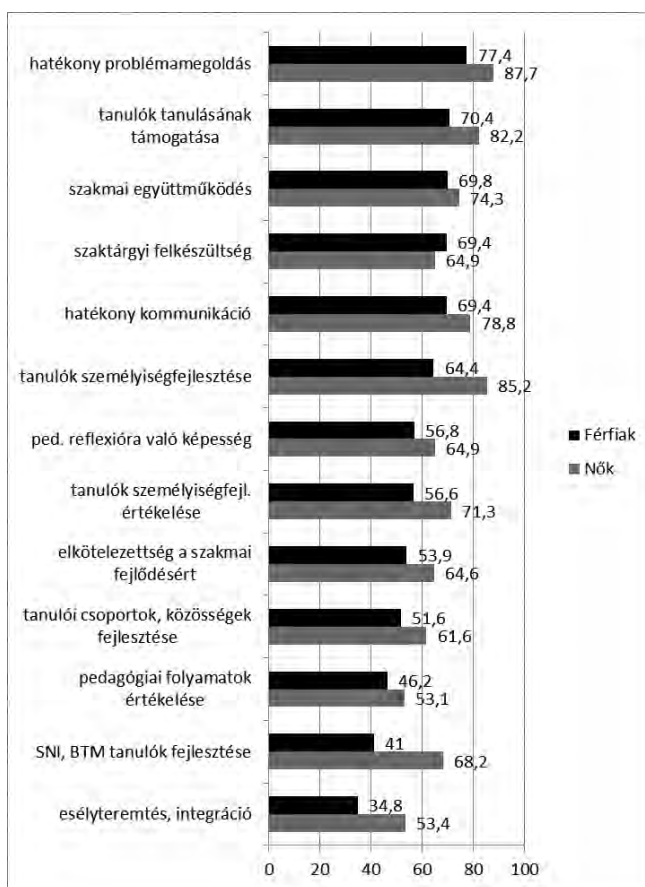
A skála másik végpontján két olyan képzés, illetve kompetenciaterület áll, amelyekkel kapcsolatban a megkérdezetteknek csupán a fele igényelne támogatást. Ezek az esélyteremtés, integrációs tevékenység (50,5 százalék), valamint a pedagógiai folyamatok értékelése, elemzése (52 százalék). Utóbbi kapcsán érdemes megemlíteni, hogy a „pedagógiai tevékenység tervezése és az ehhez kötődő reflexióra való képesség” is a kevésbé fontos feladatok közé került. Úgy tűnik tehát, hogy az önreflexió, noha a jelentőségét gyakran hangsúlyozzák, a pedagógusok napi gyakorlatában nem tölt be igazán hangsúlyos szerepet.

Mind társadalmi nemek, mind oktatási szintek szerint találunk szignifikáns eltéréseket. Az adatok alaposabb elemzése viszont – a fejezet elején írottakkal összhangban – azt mutatja, hogy a nők bármelyik feladattal kapcsolatban jóval nagyobb arányban vennének részt továbbképzésen, mint a férfiak. Ugyanígy csökken az általános képzési igény az alacsonyabb oktatási szinttől a magasabb felé haladva. Ha tehát kizárólag a szignifikáns eltéréseket vizsgálnánk, akkor az esetek jelentős részében arra az eredményre jutnánk, hogy sokkal több nő igényelne továbbképzést, mint férfi (és több óvodapedagógus, mint középiskolai tanár). De nem feltétlenül ez a legfontosabb eltérés a társadalmi nemek között, a hasonlóságok egy része pedig észrevétlen maradna ilyen módon. Hogy ezt elkerüljük, rangsorokat hoztunk létre, annak alapján, hogy egy-egy item esetében a nők, illetve a férfiak hány százaléka mondta, hogy szívesen igénybe venne ilyen jellegű továbbképzést.

Ha az egyes feladatok, kompetenciaterületek rangsorolását nézzük, akkor néhány vonatkozásban más eredményt kapunk, mint ha a szignifikáns különbségeket vesszük szemügyre. Így például a szaktárgyi felkészültség fontossága nem szignifikáns sem társadalmi nemek, sem oktatási szintek szerint, noha a rangsorolásban elég nagy az eltérés. Ugyanakkor például a tanulók tanulásának támogatása a nőknek szignifikánsan inkább fontos, miközben a férfiak számára ez a második legfontosabb feladat, közvetlenül a hatékony problémamegoldás után, a nők pedig a harmadik helyre rangsorolták. Néhány területen ugyanakkor megmarad a társadalmi nemi különbség, bármilyen módszerrel is próbáljuk megragadni: ilyen például az

„esélyteremtés, integráció”, ami lényegesen hangsúlyosabb a nők esetében, mint a férfiaknál. Emiatt úgy véljük, hogy a fontossági sorrendek összevetése jobban tükrözi az eltéréseket vagy épp az azonosságokat.

Ha az egyes feladatok rangsorolását társadalmi nemek szerint vizsgáljuk, három terület esetén látunk igazán jelentős – két helyezésnél nagyobb – eltérést (1. ábra). „A tanuló személyiségének fejlesztése” és az „SNI, BTM tanulók fejlesztése, együttnevelésre való módszertani felkészültség” a nőknek sokkal lényegesebb: előbbit a második helyre tették, szemben a férfiaknál elért hatodik helyvel, utóbbi náluk a hetedik helyre került, míg a férfiaknál utolsó előtti, azaz tizenkettedik. A szaktárgyi felkészültség ezzel szemben sokkal fontosabb a férfiaknak: náluk a negyedik, míg a nőknél csak a nyolcadik helyen szerepel.



1. ábra. Kompetenciaterületek sorrendje társadalmi nemek szerint
 Forrás: TELEMACHUS 2014 (N = 1056)

Megvizsgáltuk azt is, hogy kimutatható-e kapcsolat a 13 item fontossága között, vannak-e olyan kompetenciaterületek, amelyek együttesen minősülnek fejlesztendőnek a pedagógusok

egy-egy csoportja számára. Az elemzés során három faktort tudtunk létrehozni (2. táblázat). Az elsőbe tartozók számára a szakmai fejlődés és a pedagógiai folyamatok elemzése kiemelten fontos, emellett a kommunikáció, az együttműködés és a problémamegoldás hangsúlyos, így ez a faktor a „szakmaifejlődés-központú” elnevezést kapta. A második csoport a tanulók személyiségfejlesztésére helyezi a hangsúlyt, emellett fontosak számára a rangsorolásban egyébként nem annyira kitüntetett helyet elért területek, például az esélyteremtés és integrációs tevékenység, valamint az SNI, BTM tanulók fejlesztése, az együttnevelésre való módszertani felkészültség. A faktort ezért „esély- és diákközpontúnak” neveztük el. A harmadik csoport a szaktárgyi felkészültséget tekinti a legfontosabbnak, amihez a tanulók tanulásának támogatása és a pedagógiai tevékenység tervezése, és az ehhez kötődő reflexióra való képesség kapcsolódik. Ennek alapján a faktor a „tanulásközpontú” nevet kapta.

2. táblázat. Az egyes kompetenciaterületek fontossága (faktorszakorok)

	Szakmaifejlődés-központú	Esély- és diákközpontú	Tanulásközpontú
Elkötelezettség, felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	,711	,156	,204
Hatékony problémamegoldás	,685	,254	,224
Szakmai együttműködés	,826	,049	,252
Hatékony kommunikáció	,725	,235	,200
A tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése	,646	,483	,024
A pedagógiai folyamatok értékelése, elemzése	,679	,286	-,065
Esélyteremtés, integrációs tevékenység	,461	,627	-,070
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése, osztályfőnökség	,336	,579	,203
SNI, BTM tanulók fejlesztése, együttnevelésre való módszertani felkészültség	,082	,759	-,080
A tanuló személyiségének fejlesztése	,264	,726	,349
A tanulók tanulásának támogatása	,162	,614	,528
Pedagógiai tevékenység tervezése, és az ehhez kötődő reflexióra való képesség	,402	,237	,585
Szaktárgyi felkészültség	,085	-,040	,847

Varimax, KMO=0,885

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N = 1056)

Társadalmi nemek szempontjából a második faktor mutat szignifikáns eltérést:⁴ nem meglepő módon a nők felülreprezentáltak ebben hagyományosan inkább femininnek mondható, a törődést és gondoskodást előtérbe helyező faktorban.

A második faktor a pályaelhagyás szempontjából is érdekes, bár az összefüggés kevésbé erős:⁵ akik ebbe tartoznak, azok jobban elkötelezettek a tanári pálya mellett, úgy tűnik, ez az a pedagóguskép, amely találkozik a valós elvárásokkal.

A további lehetséges összefüggések feltárása érdekében többváltozós elemzéssel is megvizsgáltuk, hogy az egy mutatóba rendeződő kompetenciaterületek kapcsolódnak-e más jellemzőkhöz is. Az elemzésben mindhárom faktor esetében az első modellbe a társadalmi nemet, a másodikba a társadalmi nemet és az oktatási szintet, majd a harmadik modellbe az előbbieket mellett a kulturális tőke és az anyagi tőke mutatóit és az állandó lakóhely településtípusát vontuk be.

A „szakmaifejlődés-központú” faktor esetében szignifikáns összefüggést láthatunk a saját végzettségekkel, míg a kulturális vagy az anyagi tőke egyéb mutatóinak nem érzékelhető a hatása (3. táblázat). Az első diplomájukat főiskolán szerzők esetében az összefüggés negatív, azaz ők kevésbé tartják fontosnak ezeket a kompetenciákat, míg a pályán töltött évek alatt egyetemi diplomát szerzőkre nagyobb eséllyel vonatkoznak e faktor mutatói. Úgy tűnik tehát, hogy a megszerzett egyetemi végzettség a legfontosabb hatótényező, függetlenül attól, hogy első vagy második-harmadik diploma-e.

3. táblázat. Lineáris regressziós modellek a „szakmaifejlődés-központú” faktorra

Magyarázó változók	Modell 1 (Beta)	Modell 2 (Beta)	Modell 3 (Beta)
Társadalmi nem	Ns.	Ns.	Ns.
Oktatási szint (ált. iskola)		Ns.	Ns.
Oktatási szint (közéiskola)		Ns.	Ns.
Első diploma			-0,18 **
Legmagasabb diploma			0,13 *
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			Ns.
Adjusted R Square	0,003	0,005	0,019

*** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az „esély- és diákközpontú” faktor esetében a társadalmi nem hatása a legerősebb, és ez a több változó bevonását követően is megmarad, szinte azonos mértékben (4. táblázat). A középsiskolában oktató pedagógusok esetében kisebb eséllyel jelennek meg ezek a kompetenciamutatók, ahogyan ezt a keresztábra-elemzés is jelezte. Érdekesség ugyanakkor, hogy

⁴ P = 0,000.

⁵ P = 0,026.

a kulturális és az anyagi tőke mutatóinak bevonása után az oktatási szintek közötti szignifikáns eltérés eltűnik. További kutatás témája lehet, hogy pontosan mely tényezők hatnak így. Valószínűsíthetjük, hogy a megszerzett diploma jellege módosító tényező, mivel a korábbi elemzéseink azt mutatták, hogy az egyetemi diplomások körében felértékelődik a szaktárgyi tudás. A jelenlegi adatok alapján azonban nem tudunk pontos választ adni erre a kérdésre.

A „tanulásközpontú” faktor több változó bevonása esetén sem mutat szignifikáns összefüggést egyik jellemzővel sem: ebben az esetben is újabb kutatás tárgya lehet, hogy milyen tényezők teszik fontossá e kompetenciamutatót.

4. táblázat. Lineáris regressziós modellek az „esély- és diákközpontú” faktorra

Magyarázó változók	Modell 1 (Beta)	Modell 2 (Beta)	Modell 3 (Beta)
Társadalmi nem	-0,207 ***	-0,177 ***	-0,180 ***
Oktatási szint (ált. iskola)		Ns.	Ns.
Oktatási szint (középiszkola)		-0,129 *	Ns.
Első diploma			Ns.
Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			Ns.
Adjusted R Square	0,042	0,048	0,047

*** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N = 1056)

3. Összegzés

A kompetenciaterületekre vonatkozó faktorokat összességében vizsgálva azt látjuk, hogy a társadalmi nemek szerint a tanuláshoz, oktatáshoz kapcsolódó faktorokban nincs eltérés. Az esélyteremtés, a személyközpontúság és a sokféle oktatási módszer használata, a szakmai megújulás inkább a nőknek fontos, míg a tudás fontosságára vonatkozó kompetenciákban nincs nemi különbség, és az együttműködést, problémamegoldást is magában foglaló, a pedagógiai folyamatokat is értékelő kompetenciaterületben sem. Azaz a pedagógusszerephez kapcsolódó feminin elvárások egy része inkább illik a nők szerepfelfogásához, más vonatkozásokban viszont nem látunk eltérést, a célokban megjelenő innovativitás pedig inkább maskulin vonás lehetne, mégis a nők tudnak vele jobban azonosulni: ennek oka további kutatások tárgya lehetne.

A kompetenciaterületek egy része minden pedagógus számára fontos: például a hatékony problémamegoldási kompetenciák fejlesztése vagy a tanulók tanulásának támogatása. Tetténerhető ugyanakkor az egyik hagyományos maskulin-feminin dichotómia: a tudás-, illetve a személyközpontúság. Azaz a szaktárgyi felkészültség, az elméleti tudás fejlesztése sokkal hangsúlyosabban jelenik meg a férfiaknál, míg a tanulók személyes problémáinak megisme-

rése vagy az esélyegyenlőségre törekvés a nőknél. Érdekes, hogy a diákok személyiségének fejlesztése mind a nőknek, mind a férfiaknak fontos, viszont utóbbiak ezt – legalábbis ebből az ellentétpárból kiindulva – közvetett módon, például a tananyag segítségével képzelik. A másik lehetőség, hogy a sztereotip elvárások hatására válik egyik vagy másik részfeladat hangsúlyosabbá, de valójában, a pedagógus szerep gyakorlati megvalósítása során, már nem válnak el ennyire körülhatároltan egymástól.

A másik társadalmi nemi különbség, hogy a nőknek mérhetően fontosabb a sokféle oktatási módszer alkalmazása, a pedagógiai újdonságok követése, a színvonalas továbbképzéseken való részvétel. Ennek hátterében is több tényező állhat: lehetséges, hogy a férfiak egy része jobban ragaszkodik a frontális oktatási módszerekhez, és az is előfordulhat, hogy a nők tanulási iránti pozitívabb attitűdje érvényesül a szakmai fejlődéssel-fejlesztéssel kapcsolatban. A tanári szerep hatékony megvalósításához viszont – társadalmi nemtől függetlenül – hozzátartozna e célok fontossága, így a férfiak esetében további kutatások tárgya lehet, hogy milyen módon tehető pozitívabbá az ő attitűdjük is.

Felhasznált irodalom

- Bacsikai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere, Szeged.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1977): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Bikics Gabriella (2011): Sztenderdek és pályaalakalmasság a németországi pedagógusképzésben. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 181–206.
- Bordás Andrea (2015): Pillanatkép Románia oktatási gyakorlatáról és az intézmények közötti kapcsolatrendszeréről. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 103–140.
- Council of Chief State School Officers (2011): *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Council of Chief State School Officers, Washington, DC.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15–27.
- Falus Iván (2006): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 299–309.
- Felméry Klára (2011): Pedagógusképzés Franciaországban. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 87–104.
- Figula Erika (2000): A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 76–82.

- Fónai Mihály (2012): Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionizálódás esete? In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen, 109–128.
- Ganser, Tom (2000): An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6–12.
- Kereszty Orsolya (2014): Nők az oktatásban Magyarországon 1989–2013. In: Juhász Borbála (szerk.): *A nőtlen évek ára. A nők helyzetének közpolitikai elemzése 1989–2013*. Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség – Trust for Civil Society in Central and Eastern Europe, Budapest, 259–294.
- Korom Erzsébet (2010): A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén. *Iskolakultúra Online*, 1, 1–14.
- Kovács Edina (2015): Skócia oktatási rendszere és pedagógusképzése. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 141-164.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Zoltán (2015): Szlovákia közoktatása és tanárképzési rendszere. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 165-190.
- Német Nóra Veronika (2015): Az angol közoktatás, tanárképzés és tanártovábbképzés rendszere. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen, 9–26.
- Papp János (2001): *A tanári mesterség*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Sági Matild és Szemerszki Marianna (2016): A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 53–94.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (1997): Pedagógusképzés és továbbképzés. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997 háttér tanulmányai*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Tudástár <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-2>, letöltés dátuma: 2013. november 3.
- Trentinné Benkő Éva (2015): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Villegas-Reimers, Eleonora (2003): *Teacher professional development: an international review of literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.

Karlowits-Juhász Orchidea¹

A közösségi pedagógiai gyakorlat és az iskolai közösségi szolgálat tartalmi, módszertani összehangolása

Bevezetés

Tanulmányom célja az osztatlan tanárképzésben megvalósuló közösségi pedagógiai gyakorlat és az érettségi feltételeként előírt iskolai közösségi szolgálat alapelveinek, tartalmának és módszertanának – kulcsdefinícióból kiinduló – szintetizálása, továbbá a közösségi pedagógiai gyakorlat egy modellértékű programjának bemutatása.

Írásom három nagy egységből épül fel. Egyrészt igyekszem tisztázni a vonatkozó fogalmakat, másrészt megvizsgálom a pedagógiai céllal szervezett segítő tevékenységek elméletét és gyakorlatát, harmadrészt pedig felvázolom a közösségi pedagógiai gyakorlat egy modelljét, amelyet kollégáimmal a Miskolci Egyetem tanárképzésében dolgoztunk ki a 2015/2016-os tanévre, majd 4 szemeszteren keresztül tökéletesítettünk. Munkám praktikus javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, miként segítheti e tapasztalati tanulással járó gyakorlati forma a leendő pedagógusokat az iskolai közösségi szolgálat szervezésében, illetve általában véve az aktív állampolgárságra, társadalmi felelősségvállalásra, szolidaritásra nevelésben.

1. Fogalmi keretek

Az aktuális köznevelési törvény definíciója szerint a „közösségi szolgálat: szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása.”² Az iskolai közösségi szolgálat technikai vonatkozásairól a végrehajtási rendeletről tájékozódhatunk,³ azonban az érintett rendelet nem szolgál további érdemi támponttal az elméleti megalapozáshoz és a célok tisztázásához. A fenti definíció alapján tehát abból indulhatunk ki, hogy egy szervezett keretek között megvalósuló, pedagógiai feldolgozással kísért segítő tevékenységről van szó.

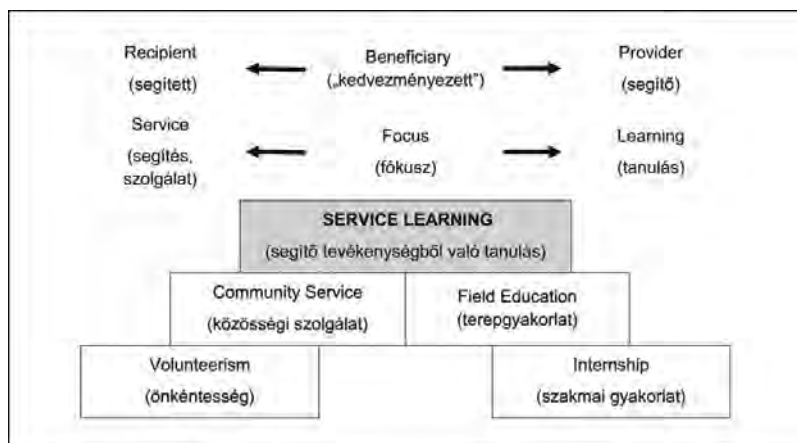
¹ KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA végzettsége szerint filozófia szakos középiskolai tanár és kulturális antropológus, 2004 óta a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének főállású oktatója. Egyetemi oktatóként, kvalitatív kutatóként és módszertani fejlesztőként egyaránt arra törekszik, hogy az iskola szerethetőbb, élhetőbb és értelmesebb helyé válhasson. A pedagógus szakmát segítő hivatásként értelmezi, amelynek minden egyéb funkciója csak ezután és ezzel együtt nyerhet létjogosultságot.

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 15.

³ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, 133. §.

Hasonló a helyzet az osztatlan tanárképzésben megjelenő közösségi pedagógiai gyakorlat esetén is, hiszen azt az aktuális törvényi rendelet szintén „közösségi szolgáltatóként” definiálja: „A képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgáltató, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat.”⁴

Tehát mind az iskolai közösségi szolgáltató, mind pedig a közösségi pedagógiai gyakorlat valamilyen – szervezett keretek között megvalósuló – segítő tevékenység, illetve annak pedagógiai feldolgozása, reflexiója. Az ilyen típusú tevékenységekre a *service learning* angol kifejezést használjuk. Mivel e szókapcsolat (*service* = szolgáltató/segítségnyújtás, *learning* = tanulás) magyar fordítása elég problematikus, ezért leginkább valamiféle körülíró terminussal tudunk releváns magyar megfelelőt nyújtani. Ilyen például a közösségi szolgáltatóból való tanulás (*Mattolcsi 2013*), vagy ahogy az 1. ábrához fordítom: segítő tevékenységből való tanulás.



1. ábra. Service learning (Furco, 1996: 3) (a szerző ábrája)

Mint ahogy azt az ábrán láthatjuk, Andrew Furco (1996) a fókuszja és hatásiránya alapján különíti el a *service learning* típusú tevékenységet négy másik tevékenységtől: a közösségi szolgáltatótól (*community service*), az önkéntességtől (*volunteerism*), a terepgyakorlattól (*field education*), illetve a szakmai gyakorlattól (*internship*). Tehát míg a közösségi szolgáltató és az önkéntesség esetén a segítesen, a kétféle gyakorlattól pedig a tanuláson van a hangsúly, addig a *service learning* típusú tevékenységet szándékosan azzal a kettős céllal tervezik, hogy az „egyformán hozzon hasznot a segítő tevékenységet végző és az abban részesülő fél számára, illetve hogy biztosítsa az egyenlő fókuszálást a segítő tevékenységre és a végbemenő tanulási folyamatra” – fogalmaz Furco (1996: 5).

A fogalom különben eredetileg Robert Sigmon nevéhez fűződik, aki 1979-ben fogalmazta meg, hogy a *service learning* tevékenységnek – mint tapasztalati tanulásnak – a „kölcsonös

⁴ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 2. melléklet, 2.2.

tanulásból” (*reciprocal learning*) kell kiindulnia, azaz csak az a folyamat nevezhető így, amely nemcsak a segített számára jár haszonnal, hanem a segítő személyes fejlődését is elősegíti (Furco 1996: 2).

E koncepcióra épül – többek között – a *The National Society for Experiential Education* definíciója is, amely szerint a *service learning* kategóriájába tartozik minden olyan, ellenőrzött keretek között végbemenő tapasztalatszerzés, amely során a diákoknak határozott tanulási céljaik vannak, és aktívan reflektálnak arra, amit a segítő tevékenység során tanultak (Billig 2000: 659).

A fentiek alapján tehát a *service learning* tevékenységet úgy képzelhetjük el, mint egy két-karú mérleget, amelynek egyik serpenyőjébe a segítségnyújtás, másik serpenyőjébe pedig a tanulási folyamat kerül, mégpedig lehetőleg ugyanannyi súllyal, hogy a két oldal kiegyenlített legyen. Ennek a mérlegnek kell a szemünk előtt lebegnie akkor is, amikor középiskolai pedagógusként iskolai közösségi szolgálatot, illetve tanárképzésben dolgozóként közösségi pedagógiai gyakorlatot szervezünk.

2. A *service learning* típusú tevékenységek tartalmi, technikai vonatkozásai

E tanulmányban nem posztom kitérni a hazánkban – megfelelő koncepció és előkészítés nélkül – bevezetett 50 órás kötelező iskolai közösségi szolgálat problémáira, diszfunkcióira, csupán egy kérdést teszek fel és hagyok nyitva azok számára, akik pedagógusként, fogadó intézmény dolgozójaként, diákként vagy szülőként valamilyen tapasztalattal rendelkeznek e közoktatási program megvalósulása kapcsán. A kérdés így hangzik: Az alábbiakban bemutatásra kerülő, *service learning* típusú tevékenységekre vonatkozó, nemzetközi sztenderdekben szereplő iránymutatások mennyire állnak összhangban az Ön tapasztalataival?

A nemzetközi sztenderdek⁵ alapul véve a legfőbb kritériumok a következők:

- a *service learning* program egy tudatosan alkalmazott, tantervhez kapcsolódó (a tanítási célokkal és tartalmakkal összhangban álló) tanítási stratégia;
- világos oktatási-nevelési célok jelennek meg benne, amelyek minden résztvevő számára tisztázásra kerülnek a folyamat kezdetekor;
- a diákok felkészítése a segítő tevékenység minden aspektusára kiterjed;
- a diákok által végzett segítő tevékenység értelmes és az egyén számára releváns;
- a program a résztvevők kölcsönösen hasznos partneri viszonyán, együttműködésén alapul;
- a folyamat egésze a diákok aktív részvételére épül (a tervezéstől és a feladatválasztástól kezdve, a megvalósításon keresztül, egészen az értékelésig);
- a segítő tevékenység komplex módszertanra épülő, folyamatos reflexióval, önreflexióval kísért;

⁵ Többek között: Alliance for Service-Learning in Education Reform (1995); National Service-Learning Cooperative (1999); National Youth Leadership Council (2008); Council for the Advancement of Standards in Higher Education (2015).

- a program része a saját fejlődés folyamatos nyomon követése és értékelése;
- a végzett segítő tevékenység elegendő időtartamú és intenzitású ahhoz, hogy valós közösségi igényeket elégítsen ki, és elérje a kitűzött tanulási célokat.

Ezeknek a feltételeknek nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban megjelenő *service learning* típusú tevékenységek esetén is teljesülniük kell. Erre mutattak rá egymástól függetlenül az ELTE-n és a Miskolci Egyetemen a közösségi pedagógiai gyakorlat fejlesztésével megbízott szakemberek (*Mészáros–Czető 2015, Rapos és mtsi 2015, Karlowits-Juhász 2015, Karlowits-Juhász 2016*). „Az EMMI rendelet nem tárgyalja a közösségi pedagógiai gyakorlat koncepcionális alapjait, fontos azonban kiemelni, hogy a közösségi pedagógiai gyakorlat abban az esetben támogatja a tanárrá válás folyamatát a képzés során, ha valódi közösségi szolgálati tanulási formává válik” – írják a tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolását célzó tanulmányukban az ELTE oktatói (*Rapos és mtsi 2015: 236*). Javaslatuk kiterjed a közösségi pedagógiai gyakorlat céljainak tisztázására; a tartalomra, a tevékenységekre, illetve a helyszínekre vonatkozó alapelvek, kritériumok meghatározására; a hallgatók támogatására, felkészítésére, követésére és értékelésére. Bár az utóbbi 1–2 évben több egyetem is (amely kezdetben nem *service learning* tevékenységként értelmezte a közösségi pedagógiai gyakorlatot) figyelembe vette az ELTE javaslatát, és ennek segítségével átalakította hivatalos tematikáját, személyes tapasztalataim alapján azonban még mindig vannak olyan felsőoktatási intézmények, ahol csak papíron valósulnak meg ezek az irányelvek, és maga a közösségi pedagógiai gyakorlat sokkal inkább hasonlít pusztá hospitalásra, mintsem szervezett keretek között zajló, reflexióval kísért segítő tevékenységre. Az alábbiakban egy olyan közösségi pedagógiai gyakorlatot mutatok be, amely nemcsak a dokumentumok szintjén, hanem a valóságban is érdemi *service learning* tevékenységként valósul meg, amely megfelel a fent bemutatott irányelveknek, és amely komplex megvalósításában (szervezőként, facilitátorként, mentorként) nemcsak a kurzus vezetője és a fogadó intézmények mentorai, hanem önkéntesként más oktatók, demonstrátorok és felsőbb éves hallgatók is részt vesznek.

3. Egy modellértékű program⁶

3.1. Célok, technikai keretek

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete által kidolgozott közösségi pedagógiai gyakorlat alapelvei – mind a koncepció, mind a megvalósítás szintjén – teljes mértékben összhangban állnak a nemzetközi *service learning* sztenderdek fent bemutatott kritériumaival. Ezekből az irányelvekből kiindulva a gyakorlat számára az alábbi négyes célrendszert határoztuk meg:

1. érdemi segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás;
2. felelős értelmiségivé válás elősegítése (ismeret- és tapasztalatszerzés fontos társadalmi kérdésekről, köztük a szegénység és a társadalmi kirekesztés dimenzióiról, továbbá a

⁶ A program – hasonló tartalommal – már korábban is bemutatásra került (Karlowits-Juhász 2016).

társadalmi részvétel, nyitottság, empátia, szociális érzékenység, illetve önkéntes motívációk erősítése);

3. a pedagógusi pályára mint segítő hivatásra való praktikus felkészítés;
4. felkészítés a közoktatásban megvalósuló különböző *service learning* típusú tevékenységek szervezésére és megvalósítására (függetlenül attól, hogy kötelezi-e az aktuális köznevelési törvény az iskolákat erre vagy sem).

A hivatalosan 30 órás közösségi pedagógiai gyakorlat keretében a hallgatók legalább 20 órányi segítő tevékenységet végeznek, illetve legalább 10 órányi felkészítő és feldolgozó kontakt órán vesznek részt. A gyakorlat helyszínét minden hallgató szabadon választhatja meg, a következő feltételek figyelembevételével:

- a segítő tevékenységet gyerekek/fiatalok körében kell végezni;
- egy adott szemeszterben ugyanazon a helyszínen legalább két hallgatónak kell a gyakorlatot végeznie (ez a közösségi élmény, a közös reflexiók folyamat, illetve a nyomonkövethetőség miatt fontos szempont);
- a feladatvállalásnak rendszeresnek kell lennie (1-2 hetente, alkalmanként 2-4 órában, amittől indokolt esetben el lehet térni);
- kizárólag olyan fogadó intézményben teljesíthető a gyakorlat, ahol a feladatvégzés idején mentor segíti a hallgatók tevékenységét (mentor lehet a fogadó intézmény alkalmazottja/önkéntese, vagy a Miskolci Egyetem alkalmazottja/önkéntese).

3.2. Helyszínek, tevékenységek

Bár a hallgatók által történnek próbálkozások új helyszínek bevonására (amit maximálisan támogatunk), eddig az összes hallgatónk a már meglévő együttműködési hálózatunk helyszínein, az általunk felkért, illetve az egyetem felől biztosított önkéntes mentorok közvetlen segítségével teljesítették gyakorlatukat. Az alábbiakban ezek a helyszínek, illetve az ott végzett jellemző tevékenységek kerülnek felsorolásra.

- A miskolci Gyermekegészségügyi Központ Gyermekrehabilitációs Osztályán tartós kezelésben részesülő, mozgásukban és/vagy értelmükben akadályozott, illetve egyéb egészségügyi okokból rehabilitáció alatt álló gyerekek számára szervezünk kreatív, játékos és zenés programokat (kéthetente 4 órás időkeretben).
- A miskolc-vasgyári szegregátumban található Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskolában elsősorban mikrocsoportos fejlesztést és korrepetálást végeznek hallgatóink (iskolaidőben 2-4 órás időkeretben).
- A miskolci Aranyhíd Lakásotthonban családjukból kiemelt gyermekek körében hallgatóink kreatív, játékos, zenés és sportprogramokat szerveznek, illetve egyéni fejlesztést, korrepetálást végeznek (minden szerda délután 2 órás időkeretben).
- Az Aranyhíd Lakásotthon diósgyőri házában is hasonló tevékenységeket végeznek hallgatóink többségében árva gyerekek körében (hétfőként 4 órás időkeretben).
- A második esély típusú Dr. Ámbédkar Iskola miskolci telephelyén zenetanár szakos hallgatóink az intézmény meghatározó zenei életébe, a többi hallgatónk pedig külön-

böző oktatás- és szabadidőszervezési, illetve ünnepekhez kapcsolódó feladatokba kerül bevonásra (iskolaidőben 2-4 órás időkeretben).

- Miskolcon (hétköznap délelőttönként) a jezsuita rend által működtetett Lehetőségek Iskolájában hallgatóink – önkéntesekkel együttműködve – olyan fiatalokat és felnőtteket segítenek az általános iskolai osztályozó vizsga sikeres teljesítéséhez, akik tankötelezett-ségük idején valamilyen oknál fogva ezt nem tudták megtenni
- A miskolci Átjáró Tanoda egyéni és csoportos fejlesztésre, illetve szabadidős és sport-programok szervezésére, megvalósítására fogadja hallgatóinkat (délutánonként 2-4 órás, illetve szombatonként 4 órás időkeretben).
- A Perén és Hernádszentandráson működő InDaHouse Hungay programba csak olyan hallgatók kapcsolódhatnak be, akik vállalják, hogy minimum két teljes hétvégét (péntek estétől vasárnap délutánig) segítőként a helyszínen töltenek, és a program önkénteseivel együtt részt vesznek a csoportos „tanodai” foglalkozások szervezésében vagy a családok-nál megvalósuló koragyermekkorai fejlesztésben.

3.3. Felkészítés, támogatás

A közösségi pedagógiai gyakorlatra való felkészülés egyetemi kontakt órák keretében zajlik. A szemeszter első dupla óráján egyrészt igyekszünk feltárni a hallgatók témára vonatkozó előzetes ismereteit, tapasztalatait, motivációit, másrészt ekkor kerül sor a gyakorlat elméleti bevezetésére, az alapelvek és célok tisztázására, illetve a reflexiós folyamat és az értékelési szempontok bemutatására.

A második felkészítő dupla órán közösségi szolgálatukat már teljesített önkéntes hallgatóink, illetve a fogadó intézmények mentorai (kivetített fényképek, kisfilmek segítségével) röviden bemutatják a potenciális helyszíneket és az ott vállalható feladatokat. A foglalkozás interaktív, folyamatosan bátorítjuk a hallgatókat arra, hogy fogalmazzák meg kérdéseiket, mondják el gondolataikat, félelmeiket, esetleges korábbi tapasztalataikat. Ekkor kapják meg a hallgatók a helyszínekhez kapcsolódó tervezett időbeosztásokat. Ezek egy része nem vagy csak kevésbé rugalmas, egy része viszont – az intézményi mentorral egyeztetve – a hallgatók igényeihez alakítható. A tájékoztató óra és az időbeosztás függvényében egy hetük van a hallgatóknak arra, hogy valamelyik helyszínre jelentkezzenek.

A felkészítés során tisztázzuk, hogy a gyakorlat folyamán a hallgatókat semmilyen anyagi kötelezettség nem terheli. Természetesen amennyiben úgy érzik, hogy önkéntes alapon hozzá szeretnének járulni egy-egy segítő foglalkozás technikai megvalósításához, erre lehetőségük van, de ez semmiképpen nem elvárás sem az egyetem, sem a fogadó intézmény részéről. A segítő foglalkozásokat – a hallgatók bevonásával – a Tanárképző Intézet és a fogadó intézmények igen szűkös eszközkapacitásához mérten tervezzük. Ezt a helyzetet azonban nem mint problémát, hanem mint lehetőséget értelmezzük, hallgatóink ugyanis a folyamat során így azt is megtanulják, hogyan lehet drága eszközök, játékok, alapanyagok nélkül foglalkozásokat tervezni és kivitelezni. Mentoraink segítségével különböző, eszköz nélkül játszható játékokat, házilag is könnyen kivitelezhető társasjátékokat, illetve minimális eszközigényű kreatív tevékenységeket sajátítanak el.

Szintén a felkészítés része a gyakorlattal kapcsolatos etikai irányelvek tisztázása. Ezek egy része a személyiségi jogok védelmére irányul (pl. titoktartás, fotózás, blogokban és esszékben a nevek kódolása), más része pedig a gyerekekkel való személyes kapcsolat egyes szegmenseire hívja fel a figyelmet (pl. kapcsolatba lépés közösségi oldalakon, ajándékozás, ígéret, érzékeny témák). Itt térünk ki a vállalások betartásának felelősségére, illetve arra is, hogy egy esetleges kezdeti negatív tapasztalat vagy kudarcélmény miatt lehetőleg ne váltson egyből helyszínt és feladatot a hallgató, hanem – a mentor segítő támogatásával – adjon még egy esélyt a gyerekeknek és önmagának.

A felkészítés két hetében fakultatív helyszínlátogatások zajlanak, így minden helyszínt lehetőségük van testközelből megismerni a hallgatóknak.

Az első gyakorlati alkalmakon a mentorok és a fogadó intézmények munkatársai külön figyelmet fordítanak a hallgatók sikeres beilleszkedésére. Személyesen mutatják be az adott helyszínt, illetve a segített gyermekcsoportot, diákcsoportot.

3.4. Folyamatkövetés, reflexió, értékelés

„Where’s the Learning in Service-Learning?” – teszi fel a kulcskérdést könyve címében az *Eyler–Giles (1999)* szerzőpáros. Ezt a kérdést (azaz, hogy hol, miben ragadható meg a tanulás a *service learning* programokban) mind a közösségi pedagógiai gyakorlat, mind pedig az iskolai közösségi szolgálat esetén fel kell tennünk magunknak, és konkrét válaszokkal kell szolgálnunk rá még a folyamat elején. Az alábbiakban bemutatom, hogy a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében szervezett közösségi pedagógiai gyakorlat során hogyan biztosítjuk a hallgatók követését és azt, hogy a kitűzött célokkal összhangban lévő, érdemi tanulási folyamat menjen végbe.

- A tanulási folyamat szerves része a fent bemutatott, komplex felkészítés (amely kötelezően minimum 4 órát vesz igénybe).
- A jelenléti ív mellett a hallgatók minden egyes gyakorlati alkalomhoz kapcsolódóan (papíralapú vagy elektronikus) naplót vezetnek, amelyhez a majdani záróesszé szempontsorát használhatják segítségül (lásd *Melléklet*). Mindenki szabadon eldöntheti, hogy nyilvánossá teszi, vagy csupán a kurzus vezetőjével osztja meg naplójának tartalmát.
- Minden hallgató kapcsolódik a gyakorlat számára létrehozott zárt internetes közösségi csoporthoz, amelyben elsősorban technikai, szervezési kérdések, információk kerülnek megosztásra, megbeszélésre, de természetesen lehetőség van tartalmi kérdések megvitatására is. Az internetes csoport tagjai félévről félévre kumulálódnak, mindenki szabadon eldöntheti, hogy a gyakorlat lezárása után kilép-e a csoportból, vagy bent marad, és követi a gyakorlat történéseit, esetleg javaslataival, ötleteivel segíti az aktuális munkafolyamatot.
- A folyamat idején mindenkinek lehetősége van személyes vagy csoportos konzultációt kezdeményezni a gyakorlatot koordináló oktatóval (erre az októnak rugalmasan, de legalább a fogadóórái időpontjában lehetőséget kell biztosítania).
- Egy szemeszter alatt két folyamatközi reflexió kontakt órára kerül sor (amely összesen 4 órát vesz igénybe). Ezekon az alkalmakon a hallgatók beszámolnak addigi tapasztala-

taikról, illetve arról, hogy vannak-e olyan nehézségek, problémák, amelyeket valahogy orvosolni kell. A reflexiós beszélgetés a záró esszéhez kiadott szempontsor vezérfonala mentén halad (lásd *Melléklet*).

- A hallgatók saját gyakorlatuk menetét egy közös Google-táblázatban vezetik. A táblázatban minden hallgatónak saját sora van, amelyet folyamatosan aktualizál egészen a zárásig. A táblázat tartalmazza az adott hallgatóhoz kapcsolódó helyszínt/helyszíneket és az aktuális teljesítéseket (a kontakt alkalmak és a segítő gyakorlat óraszámát, illetve az esszé benyújtásának dátumát). A táblázatot a kurzus vezetője ellenőrzi a záráskor benyújtott jelenléti ívek, a kontakt órák katalógusa, illetve a záró esszék alapján.
- A gyakorlat zárására az utolsó kontakt foglalkozásokon kerül sor (ez csoportbontásban mindenkinek minimum 2 órát vesz igénybe). A záráson gyakorlati helyszínenként csoportosan prezentálnak a hallgatók a végzett tevékenységekről, tapasztalatokról, élményekről, hozadékokról. A bemutatás módjáról, tartalmáról a hallgatók maguk dönthetnek. A prezentációkhoz mindenki számára rendelkezésre bocsátjuk a gyakorlat teljes fotódokumentációját. Erre az alkalomra a gyakorlati helyek mentorait is meghívjuk, illetve arra is van lehetőség, hogy egy-egy gyakorlati hellyel kooperálva az ottani gyerekekkel/fiatalokkal közös műsorral készüljenek a hallgatók (ehhez plusz időkeretet és megfelelő helyszínt biztosítunk).
- A fogadó intézmények mentorai egy rövid kérdőívben értékelik a diákok feladatvégzésének minőségét, önállóságát, együttműködését, megbízhatóságát, általános hozzáállását. A kérdőív lehetőséget ad bővebb szöveges értékelés készítésére is.
- A gyakorlatot egy reflektív esszé zárja, amelyet 14, előre tisztázott szempont alapján kell mindenkinek megírnia (lásd *Melléklet*). A hallgatókat arra kérjük, hogy ne felsorolásszerű válaszokat adjanak, hanem egy kötetlen terjedelmű, saját stílusú, szubjektív írásműbe építsék be válaszaikat.
- A közösségi pedagógiai gyakorlat értékelési szempontjait és pontozási rendszerét a bevezetés első félévének tapasztalatai alapján, az akkori hallgatói csoport közreműködésével dolgoztuk ki, majd tökéletesítettük. A hallgatók a szemeszter elején megismerkednek a gyakorlat komplex értékelési táblázatával, amelynek alapján az oktató négy különböző részterületre bontva pontozza, majd a pontszámokat összeszámolva minősíti az adott hallgató által végzett munkát. A közösségi pedagógiai gyakorlat értékelési és pontozási rendszere már korábban bemutatásra került (*Karlowits-Juhász 2016*), a terjedelemből való tekintettel itt nem térek ki a részletekre.

3.5. Folytatás önkéntesként

Hallgatóink számára lehetőséget biztosítunk a közösségi pedagógiai gyakorlat során végzett tevékenységek önkéntesként való folytatására is. A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete ugyanis már korábban, 2014-ben újtára indította *service learning* típusú programját, az ún. Társadalom Igazságosság Felelősségvállalás (TIF) programot, amely csupán annyiban különbözik a közösségi pedagógiai gyakorlattól, hogy ezt a hallgatók önkéntes alapon végzik, a

reflexiók alkalmakat rugalmasabban szervezhetik, illetve minimum 30 óra önkéntes tevékenység és a reflexiók záróesszé benyújtása után egy angol és magyar nyelvű tanúsítványt kapnak. Ez a nemzetközi *Youthpasshoz* hasonló tanúsítvány bemutatja magát a programot, igazolja az adott hallgató által végzett konkrét tevékenységeket, illetve az azokhoz kapcsolódó kompetenciaterületeket. A TIF-programba a Miskolci Egyetem bármely karán tanuló hallgató bekapcsolódhat.

Mivel a közösségi pedagógiai gyakorlat egyik célja az önkéntes motivációk erősítése, fontos eredménynek tartjuk, hogy osztatlan tanárszakos hallgatóink jelentős része úgy dönt, hogy segítő tevékenységét önkéntes alapon a TIF program keretében folytatja.

Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló közösségi pedagógiai gyakorlat mind elméleti megalapozottságában, mind megvalósításában teljes mértékben megfelel a nemzetközi *service learning* sztenderdek és a hazai szakmai javaslatok iránymutatásainak. Ez, az önkéntes programmal kiegészülő, érdemi intézményközi együttműködésre épülő, professzionálisan szervezett és hatékonyan megvalósuló *service learning* program nemcsak a felsőoktatási, hanem a közoktatási intézmények számára is „jó gyakorlatként” szolgálhat. A fentiekben leírtak megvalósításához azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete egy olyan, demokratikus klímájú intézmény, amelyben problémafókuszált tantervi tartalmakkal, bizalmi partnerségre, egymás kölcsönös tiszteletére, hallgatói aktivitásra, együttműködésre, folyamatos reflexióra és fejlesztő értékelésre építő oktatással, illetve témába illeszkedő intézmény- és tereplátogatásokkal valódi esély nyílt az érdemi társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos ismeretek, képességek, attitűdök fejlesztésére. Ezt a folyamatot az intézmény életében rendszeresen megjelenő jótekonysági akciók, adománygyűjtések, önkéntes feladatvállalások, érzékenyítő programok, fókuszált konferenciartalmak, szakmai műhelyek további extrakurrikuláris, illetve rejtett tantervi hatásokkal támogatják.

Zár(szó) esszékből

„Egyre jobb érzés volt menni. Minden egyes alkalommal egyre erősebb lett bennem a vágy, hogy tanár legyek.”

„Ezek a tevékenységek egyre közelebb visznek ahhoz, amit életem végéig csinálni szeretnék: tanulni és tanítani.”

„Egy olyan iskola ideája lebeg a szemem előtt, ahol ez is a tanítás része.”

„Mi sem voltunk mind motiváltak, ahogy a diákok sem azok. Meg kell tanulnunk motiválni a diákjainkat. Valahogy így, ahogy ez velünk történt ezen a gyakorlaton.”

Felhasznált irodalom

- Alliance for Service-Learning in Education Reform (1995): *Service-Learning Standards and Educational Framework*. Alexandria.
- Billig, S. H. (2000): *Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds*. Phi Delta Kappan, Vol. 81, No. 9, 658–664.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education (2015): *Service-Learning Programs*. CAS Standards and Guidelines.
- Czető Krisztina – Mészáros György (2015): *Közösségi pedagógiai gyakorlat*. Tanulástámogató hallgatói segédlet. Budapest, ELTE PPK.
- http://tkk.elte.hu/wp-content/uploads/2017/03/Hallgatói-segédlet_Közgyak.pdf (letöltés ideje: 2017. november 2.)
- Eyler, Janet – Giles, Dwight E. (1999): *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Furco, A. (1996): Service-learning: a balanced approach to experiential education. In: Taylor, B. – Corporation for National Service (eds): *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service, 2–6.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2015): A felelősségvállalás és az önkéntesség modellértékű gyakorlata a Miskolci Egyetem tanárképzésében. In: Horváth H. Attila – Pálvölgyi Krisztián – Bodnár Éva – Sass Judit (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről*. Budapest, OFI, 2015. 97–112.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2016): Reflektív segítség a pedagógusképzésben. In: Varga Attila – Ugrai János (szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Budapest, OFI, 169–192.
- Matolcsi Zs. (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány*, 4. sz., 70–83.
- National Service-Learning Cooperative (1999): *Essential Elements of Service-Learning*. St. Paul, MN: National Youth Leadership Council.
- National Youth Leadership Council (2008): *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. http://www.lsu.edu/academicaffairs/ccell/files/standards_oct2009-web.pdf (letöltés ideje: 2017. november 2.).
- Rapos Nóra és mtsi (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. In: Rapos Nóra – Kopp Erika: *A tanárképzés megújítása*. Budapest, 2015, ELTE Eötvös Kiadó, 215–282.

Törvényi hivatkozások

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 15.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, 133. §.
2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról; 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 2. melléklet, 2.2.

Mellékletek

A záróösszé szempontsora:

1. Hol és milyen segítő tevékenységeket végeztél a közösségi pedagógiai gyakorlat keretében?
2. Melyik volt az a tevékenység, ami a legjobban tetszett? Volt-e olyan, ami nem tetszett?
3. Mit gondolsz, kinek mit adott a gyakorlat során?
4. Mit gondolsz, mi az, amiben fejlődöttél, mi az, amit tanultál a program során?
5. Mit gondolsz, hol tudod hasznosítani a gyakorlat során tanultakat?
6. Melyik volt a legemlékezetesebb napod a gyakorlat során? Kérlek, meséld el!
7. Ütköztél-e nehézségekbe? Ha igen, mik voltak ezek?
8. A gyakorlatod teljesítéséhez elegendő segítséget kaptál a Tanárképző Intézettől és a fogadó intézménytől?
9. Mennyire tartod sikeresnek a gyakorlat során végzett tevékenységedet? Min lehetett volna javítani?
10. A Közösségi pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalataid és a Tanárképző Intézetben végzett tanulmányaid között látsz-e kapcsolatot? Mik ezek a kapcsolódási pontok?
11. Mit gondolsz, milyen hatékonyan tudja teljesíteni a Közösségi pedagógiai gyakorlat az alábbi céljait:
 12. hasznos segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás;
 13. felelős értelmiségivé válás elősegítése (aktív részvétel, nyitottság, empátia, szociális érzékenység, önkéntes motivációk erősítése);
 14. a pedagógusi pályára, mint segítő hivatásra való praktikus felkészülés;
 15. az érettségi vizsga feltételeként előírt, 50 órás iskolai közösségi szolgálat szervezésére és megvalósítására való felkészülés;
16. Tervezed-e, hogy a jövőben önkéntesként folytatod a megkezdett segítő tevékenységedet? Tervezel-e más önkéntes tevékenységet?
17. Mit gondolsz, az általad segítettetek számára milyen további segítség lenne hasznos a jövőben?
18. A gyakorlat kapcsán milyen gondolatok fogalmazódtak meg benned a hátrányos helyzetű, perifériára szoruló gyerekek társadalmi integrációjával és a többségi társadalom felelősségvállalásával kapcsolatban?

Nagyné Árgány Brigitta¹

A zenei előképzettség összetevőinek vizsgálata óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók körében

A kutatás elméleti kerete, célja, főbb kérdéskörei és módszerei

Az elmúlt évtizedek pszichológiai kutatásai igazolták, hogy az érzelmi intelligencia központi szerepet tölt be az egyén későbbi életútjának sikerességében. Daniel Goleman megfogalmazása szerint: „Érzelmek, aszerint, hogy akadályozzák vagy segítik gondolkodásra, tervezésre való képességünket, hosszú távú tanulmányainkban, problémáink megoldásában való kitartásunkat és hasonlók, megszabják, milyen mértékig élhetünk velünk született szellemi adottságainkkal, tehát eldöntik, hogy mire jutunk az életben” (Goleman 1997: 126). Az érzelmi intelligencia fejlődésében a pszichológusok egyöntetű véleménye szerint a művészeti nevelés központi szerepet tölt be. Korunk interdiszciplináris tudományos kutatásainak (agykutatás, transzferkutatások) eredményei is egyértelműen alátámasztják, hogy a kisgyermekkorától kezdődő, szisztematikusan végzett zenei nevelés sokrétű fejlesztő hatást eredményez a kognitív és az affektív képességek területén. Hazánkból Csépe Valéria agykutató és kutatócsoportja vesz részt e kutatásokban, az ide kapcsolódó tudományos eredményeket jelentősen gazdagítva. A kutató elkötelezett híve a zenei nevelésnek, melyet így fogalmaz meg egyik cikkében: „Az ének, a zene meghatározó része kellene, hogy legyen a gyermekkorban. A zene azonban nemcsak csupán egyfajta »agyfényesítő«. Erőteljesen hat az érzelmekre, a mozgásfejlődésre, az ének mintegy »húzza« a nyelvi fejlődést” (Csépe 2010: 10).

A művészetek többnyire kiemelt szerepet játszottak az embernevelésben, a kibontakozó személyiség alakításában. Az ókortól kezdve élt az a felfogás, hogy a zene feltétlenül szükséges az egészséges és harmonikus ember személyiségfejlődéséhez. A zenei nevelés lelki, érzelmi, értelmi és szociális fejlődésben betöltött meghatározó szerepét általánosságban mindenki elfogadja, ugyanakkor korunk intézményes nevelésében egyre inkább háttérbe szorul. A jórészt

¹ NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA, adjunktus, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 1989 óta tanít az ének-zenei neveléshez-oktatáshoz kapcsolódó alapo- és kiegészítő stúdiókat óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók számára. Ellátja továbbá az e szakokhoz kapcsolódó tantervfejlesztési és továbbképzési feladatokat, oktatási segédanyagokat állít össze, gyakorlatok értékelésében, diplomadolgozatok és Tudományos Diákköri munkák konzultálásában és opponálásában vesz részt. Hallgatói országos szinten több kiváló eredményt szereztek tudományos (XXXIII. OTDK I. helyezett, Pro Scientia Díj), módszertani és művészeti területen egyaránt. Kutatásai a zenei kreativitás fejlesztésével, a gyermekhangszerek készítésének és felhasználásának lehetőségeivel, a zenei nevelés esélyteremtő szerepével, továbbá az óvodapedagógusok zenei nevelésének kihívásaival kapcsolatosak. Művészeti munkájában a zenei előadásokon való önálló és csoportos fellépés, hangversenyek, művészeti projektek szervezése, vezetése, összeállítása, a hallgatók tehetséggondozása áll a középpontban. Több hazai szakmai szervezet tagja, nemzetközi szakmai konferenciák rendszeres résztvevője. 2016-ban az óvodapedagógusok zenei képzésében folytatott kimagasló szakmai munkájáért Brunsvik Teréz-díjban, 2017-ben a „Tehetségek segítéséért” elismerésben részesült.

heti egy órára csökkent zeneoktatás során illuzórikusnak tűnhetnek a kodályi koncepció leg-alapvetőbb elemei. Ezt több, az elmúlt évtizedben a közoktatás berkein belül végzett, a zenei írás-olvasás elsajátításának eredményességét vizsgáló kutatás is alátámasztja. Ezek konklúziójaként megállapítható, hogy az óraszám csökkenése a tantervi követelmények csökkenését is eredményezte, amelyeknek a kutatók megállapítása szerint „így is legfeljebb csak néhány olyan diák felel meg, aki zeneiskolai kiegészítő tanulmányokat is folytat, emellett magas az intelligenciája és jó tanuló” (Turmezeyné-Máth 2014: 32).

Tapasztalatom alapján a pedagógusképzésbe (kiemelten óvó- és tanítóképzés) érkező hallgatók zenei tudása több téren kívánnivalót hagy maga után. Az utóbbi évtizedben a hallgatók egyre nagyobb részénél hosszú ideje halmozódó lemaradásokat kell bepótolni akkor, amikor egyes zenei képességeik fejleszthetősége életkorukból adódóan korlátozott. A felsőoktatás azon területei, amelyekben a zenei nevelés fontos szerepet kap, ebből a szemszögből ugyanakkor ritkán kerülnek a kutatások középpontjába.

Célom e kutatással, hogy feltárjam a hallgatók zenei előképzettségének fő összetevőit, az azt differenciáló háttérváltozókat és a közöttük lévő kapcsolatokat a Kaposvári Egyetem pedagógusképzésben részt vevő hallgatói körében végzett kutatásaimat alapul véve, rávilágítsak e hivatás zenei képzésének jelenkori kihívásaira, bemutassam és elemezzem a jelenben végbemenő folyamatokat és ezek lehetséges okait, továbbá, hogy javaslatokat tegyek a zenei képzés minőségi javításának lehetséges módjaira. Kutatási eredményeim alátámaszthatják és megerősíthetik a gyakorlatban tapasztalt jelenségek relevanciáját, ezáltal támogathatják és elősegíthetik a zenepedagógia területén folytatott kutatások további minőségi fejlődését. A téma komplex vizsgálatát két fő kutatási kérdésre alapozva, főképp kvantitatív módszerekkel végeztem.

A kutatási célhoz kapcsolódó kutatási kérdések a következők voltak:

1. Milyen fokon áll a tanító- és óvodapedagógus-képzésre jelentkező és a képzésbe belépő hallgatók zenei képességeinek fejlettségi szintje, továbbá milyen tendenciák figyelhetők meg az adott hallgatók esetében e területen a képzés elején?
2. Melyek a tanító- és óvóképzésben részt vevő hallgatók zenei előképzettségének főbb összetevői, milyen kapcsolatok mutathatók ki ezen összetevők között, továbbá az egyes összetevőket mely háttérváltozók milyen hangsúlyozottsággal alakíthatják?

Jelen tanulmányban bemutatott vizsgálataim a belépés előtti állapotot (dokumentumelemzés), a zenei alapképességek felmérését és a zenei előképzettség összetevőit feltáró kérdőívés felmérés fő eredményeit tartalmazzák.

A leendő hallgatók zenei felkészültsége az alkalmassági vizsgák alapján a képzésbe való belépés előtt

Kiindulási alapnak az alkalmassági vizsgák eredményeit vehetjük a pedagógusképzés azon területein, ahol van kötelező énekoktatás. Ez a feladatsor a zenei alapképességekre koncentrálna. A követelményeknek való megfelelés differenciálására pontrendszerrel alkalmazunk. A feladatok mindegyikét 0-tól 5 pontig értékeljük, így az elérhető maximális

pontszám 40 pont. Az a hallgató kap alkalmas minősítést, aki összességében legalább 17 pontot (42,5%) teljesít. A vizsgált hat év hivatalos dokumentumainak adatai a felsőoktatás e területén végbemenő tendenciák jelenlétére világítanak rá. Az egyes táblázatok a Kaposvári Egyetemen zenei alkalmassági vizsgán megjelent leendő hallgatók vizsgaeredményei alapján készültek.

Fő vizsgálati szempontjaim a következők voltak:

- a jelentkezők zenei képességi szintjének mértéke (pontszámokban kifejezve: 17 pont alatt, 18–25 pont között, 26–35 pont között, 36 pont felett);
- a zenei képességi szintek megoszlása a sikeres alkalmassági vizsgát tett jelentkezők esetében az egyes években az egyes ponthatárokon belül, és az ezekből kiolvasható tendenciák az évek összevetésekor;
- a kapott eredmények megoszlása az összes jelentkezői létszámhoz, illetve az alkalmas minősítésű létszámhoz viszonyítva.

Az egyes vizsgált évek adatait e szempontoknak megfelelően csoportosítottam, majd táblázatokban ábrázoltam, végül a vizsgálati szempontoknak megfelelően, egyre differenciáltabban elemeztem, illetve hasonlítottam össze. A dokumentumok elemzését és összehasonlítását követően megfogalmaztam azokat a fő tendenciákat, amelyek a leendő hallgatók zenei képességeinek megoszlását jellemzik a vizsgált évek vonatkozásában.

1. táblázat. A 2006–2009. és 2011–2012. évben sikeres alkalmassági vizsgát tett hallgatók megoszlása eredményesség szerint ponthatárookra bontva (N = 816)

Év	Összlétszám (fő) = 100%	17–25 pont (%)	26–35 pont (%)	36–40 pont (%)
2006	174	74,13	9,77	16,09
2007	141	80,14	9,21	10,63
2008	129	71,31	19,37	9,03
2009	119	75,63	19,32	5,04
2011	133	69,92	7,51	22,55
2012	120	71,66	18,33	10,00

Amint az az 1. táblázatban látható, minden vizsgált évben a sikeres alkalmassági vizsgát tett hallgatók több mint kétharmada az alkalmassági ponthatár legalsó részének megfelelően teljesített. Ezek az értékek 69,92 és 80,14% közti szórást mutatnak, jobbra egyenlő arányban közelítve a felső és az alsó értékhez. Ez a teljesítmény a maximális 40 pontra vetítve 42,50 és 62,50% közötti teljesítést jelent. A 90% fölött teljesítők aránya viszonylag nagy szórást mutat, hiszen 5,04-től 22,55%-ig terjed. Szintén viszonylag nagy szórással (7,51–19,37%), de aránylag kis intervallumot foglalnak el a középső kategóriában elhelyezkedők. Mindhárom adatot összehasonlítva látható, hogy a középső kategóriában elhelyezkedő hallgatók aránya egyetlen évben sem haladta meg a 20%-t. Illetve további tendencia, hogy ezzel párhuzamosan az alsó ponthatárokon teljesítő hallgatóknak az összlétszámra vetített aránya évről évre magas, átlagban meghaladja a 70%-ot.

Nézzük meg, hogyan differenciálja ezt a képet, ha az alsó ponthatárokat tovább bontjuk!

2. táblázat. A 2006–2009. és 2011–2012. évben sikeres alkalmassági vizsgát tett hallgatók megoszlása eredményesség szerint az alsó ponthatárt tovább bontva

Év	Létszám (fő) = 100%	17–20 pont (%)	21–25 pont (%)
2006	174	47,12	27,01
2007	141	43,97	36,17
2008	129	46,51	24,80
2009	119	68,06	7,56
2011	133	36,84	33,08
2012	120	37,50	34,16

A 2. táblázat alapján megállapítható, hogy a legalsó ponthatárt elérő hallgatók közel fele (átlagban 46,66%-a) a zenei alkalmassági vizsgán a minimális ponthatár alsó minimumát teljesítette. Látható tehát, hogy az alsó ponthatárokon teljesítő hallgatók összlétszámra vetített aránya évről évre magas. Egyre emelkedik azon hallgatók aránya, akik a legalsó ponthatárhoz állnak közel, továbbá a legalsó ponthatárt elérő hallgatók legalább harmada a minimális ponthatár alsó minimumát teljesítette.

Azért, hogy a belépő hallgatók zenei alapképességeiről még differenciáltabb képet kapjak, a Kaposvári Egyetem elsőéves óvodapedagógus hallgatói körében zenei alapképességeket feltáró vizsgálatokat végeztem.

Zenei alapképességek vizsgálata elsőéves óvodapedagógus hallgatók körében

Az első kutatási kérdésemhez kapcsolódva képességfelmérő vizsgálataim diagnosztikai céllal készültek. Fel szerettem volna tární, hogy a kötelező zenei alkalmassági vizsgánál valamivel összetettebb, de a zenei tanulmányok megkezdéséhez és zenepedagógiai munkám pontosabb tervezéséhez szükséges zenei alapképességeket tartalmazó feladatsor megoldásában hallgatóim mely szintről indulnak. Ehhez az *Erős Istvánné és kollégái* által 1980-ban használt írásbeli és szóbeli zenei feladatokat hívtam segítségül. Ezekből azokat a feladattípusokat alkalmaztam, amelyeket az óvodapedagógusi pálya elvárt zenei kompetenciáit tekintve lényegesnek ítélt meg az adott időszakban a vizsgálatba bevont szakon érvényes és ehhez a területhez kapcsolható Kimeneti és képesítési követelmények, illetve Forrai Katalin által megfogalmazott elvárások teljesíthetőségének alapján. Mindezek alapján a fő feladattípusok az alábbiak voltak: a zenei hallás vizsgálata hallás utáni reprodukcióval, a zenei olvasás vizsgálata kottaképről való reprodukcióval, a zenei közlés vizsgálata jelek megnevezésével, kiegészítéssel és tagolással.

A hallgatók értékeléséhez értékelőlapot állítottam össze, melyen egy adott hallgató minden egyes feladattípusra vonatkozó eredményét rögzítettem és százalékban mutattam ki az elért egyéni teljesítményt feladatonként és összesítve. A „szóbeli” feladatok mindegyikét diktafo-

non rögzítettem, számítógépre vittem, ez alapján töltöttem ki az egyes hallgatóra vonatkozó értékelőlapokat.

A százalékos eredményt feladattípusonként és összességében is a 3. táblázat szerinti kategóriákra osztottam:

3. táblázat. A zenei alapképesség foka az elért eredmény alapján (forrás: Erős 1993: 150)

A képesség foka	Elért eredmény (százalékban)
Kialakult képesség	86–100%
Kialakuló képesség	66–85%
Közepesen fejlett képesség	36–65%
Kezdeti fejlettségű képesség	16–35%
Kialakulatlan képesség	0–15%

A zenei hallás vizsgálata során a hallgatók legjobb teljesítményt a ritmushallás esetében mutattak. Viszonylag jó eredmények születtek a hangközhallás vizsgálatokor abban az esetben, amikor a két hang egymás után hangzott el, illetve az egyszerű dallamok visszaéneklésében. Ugyanakkor a hallgatók több mint háromnegyede egyáltalán nem volt képes két egyszerre leütött hang külön-külön való visszaéneklésére, harmadrészüket a játszott dallamok visszaadásában nagyon gyengén teljesített.

4. táblázat. A zenei hallás vizsgálatának összesített eredményei (N = 39)

Képesség foka	Fő	Százalékérték (%)
Kialakult	2	4,34
Kialakuló	7	17,94
Közepesen fejlett	16	41,02
Kezdeti fejlettségű	9	23,07
Kialakulatlan	5	12,82

A hallgatók legnagyobb része a zenei hallás által vizsgált területeit tekintve közepesen fejlett képességgel rendelkezett (4. táblázat). Ugyanakkor több mint harmada a táblázat alsó két sorában helyezkedik el. A belépő hallgatóknak tehát ötöde rendelkezik kialakuló vagy kialakult képességgel, míg harmaduk kezdeti vagy kialakulatlan képességeket mondhat magának e területen. A hallgatók teljesítménye az éneklési feladatok esetében megerősíti az alkalmassági vizsgálatok tapasztalatait, azaz, hogy jelentős részük nem ismeri alapfokon sem a kottát: a vizsgálatban részt vevő hallgatók közel 75%-a nem képes énekelni kotta alapján egy egyszerű dallamot. Kedvezőbb a kép a ritmikai feladatok esetében, amelyeknek kottaképről való reprodukálása kétharmaduknál viszonylag jó eredményeket mutatott. A zenei közlés bármely területét nézve az adott évben belépő vizsgált hallgatók tájékozatlanok és bizonytalanok voltak mind az ismereteket, mind azok helyes alkalmazását tekintve. Jellemző továbbá, hogy a legegyszerűbb feladatok megoldása is hosszú időt vett igénybe, és ez az idő nem állt kapcsolatban a feladat megoldásának eredményességével.

5. táblázat. A zenei közlés vizsgálatának összesített eredményei (N = 46)

Képesség foka	Fő	Százalékérték (%)
Kialakult	–	–
Kialakuló	2	4,34
Közepesen fejlett	19	41,30
Kezdeti fejlettségű	13	28,26
Kialakulatlan	12	26,08

Az 5. táblázat alapján látható, hogy a hallgatók legnagyobb arányban a „közepesen fejlett képesség” kategóriában helyezkednek el. Ezután közel azonos arányban a „kezdeti fejlettségű képesség” és a „kialakulatlan képesség” kategória következik, amely egybevonva a hallgatók több mint felét magában foglalja. E területet nézve is igen alacsony a kialakuló képességgel rendelkezők aránya, míg a legfelső kategóriában egy fő sem találunk.

6. táblázat. A vizsgálat mindhárom területének összesített eredménye (egy-egy hallgató esetében mindhárom mutató átlaga) (N = 39)

Képesség foka	Fő	Százalékérték (%)
Kialakult	–	–
Kialakuló	4	10,25
Közepesen fejlett	16	41,02
Kezdeti fejlettségű	14	35,89
Kialakulatlan	5	12,82

A mutatók szerint az összes feladattípus eredményeit figyelembe véve (6. táblázat) a hallgatók 41,02%-a közepesen fejlett, 35,89%-a kezdeti fejlettségű, 12,82%-a kialakulatlan és 10,25%-a kialakuló képességgel rendelkezett, míg kialakult képességű egy fő sem volt. Ha az átlaghoz képest vizsgáljuk a mutatókat, akkor a felett alig több, mint a hallgatók 10%-a, míg az alatt közel 50%-uk teljesített. Tehát a képzésbe belépő hallgatók körülbelül fele nem rendelkezik közepesen fejlett képességgel összességében, teljesítményük csak egyes részterületeken éri el a felsőbb szintek valamelyikét. A felső két kategóriát a belépő hallgatók maximum 10%-a éri el, míg a közepes képességfokot körülbelül 40%.

A zenei előképzettség összetevői a kérdőíves felmérés alapján

A második kutatási kérdéshez kapcsolódóan a zenei előképzettség további vizsgálatát kérdőívvel végeztem a Kaposvári Egyetem pedagógusképzési szakjain tanuló hallgatók körében (2015), amelyben összesen 278 fő vett részt. E kutatás célja a zenei előképzettséget támogató összetevők meghatározása és rendszerezése, az egyes részterületek közti többszintű kapcsolatok megjelenítése volt.

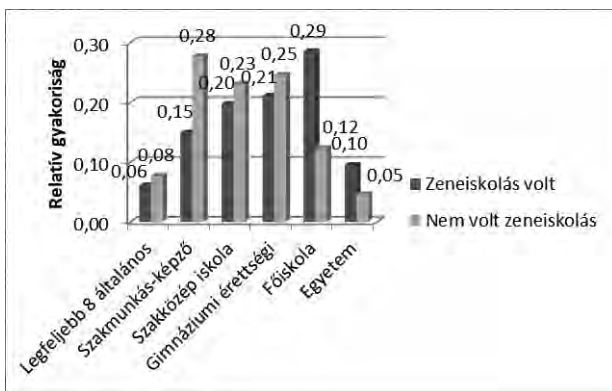
A vizsgálati eredmények egy részét a Microsoft Office 2010 Microsoft Excel 2010 programmal ábrázoltam. Ezenkívül az eredményeket az IBM SPSS Statistic 22 statisztikai program segítségével dolgoztam fel, melynek során egyváltozós és többváltozós elemzéseket végeztem, a leíró statisztikai próbák mellett Khi-négyzet próbát, Fisher-exact tesztet, kétmintás T próbát és varianciaelemzést alkalmaztam a változók közötti kapcsolatok vizsgálatára. Az egyváltozós eredményeket követően megvizsgáltam a két, illetve több változó közötti kapcsolatokat, amihez a keresztábra-elemzés módszerét választottam. Két változó összefüggésének szignifikanciáját a Pearson-féle Khi-négyzet próbával és Fisher-exact teszttel mértem, ami alapján megállapítható, hogy van-e statisztikai összefüggés közöttük. A kifejtendő kérdésekre adott válaszok esetében a kvalitatív elemzési módszert, jelen esetben a tartalomelemzés módszerét tartottam megfelelő elemzési eljárásnak, amely során főképp a válaszokból kitűnő tendenciákat és gyakoriságot emeltem ki, illetve kategorizáltam a kapott eredményeket az adott vizsgálati területre vonatkozóan.

A kérdések első fele (1–18.) a kutatáshoz kapcsolódó alapadatokra, a 19–23. kérdés az alapfokú, a 24–26. a középfokú ének-zenei tanulmányokra vonatkozott, míg a 27–30. a zenei előképzettséghez köthető egyéb felvetéseket tartalmazott (pl: kedvelt népdal, zeneszerző, klasszikus zenei koncertre járás). A következő témakör a tanórán kívüli zenei nevelés során szereshető zenei előképzettségre koncentrált. A kérdések utolsó csoportja egyrészt a leendő hivatással kapcsolatos alapvető néhány képesség szubjektív megítélésére, a szabadidős tevékenységekre, illetve az eddigi legmeghatározóbb zenei élményre kérdezett rá.

Fő kutatási témaköreim tehát az alábbiak voltak:

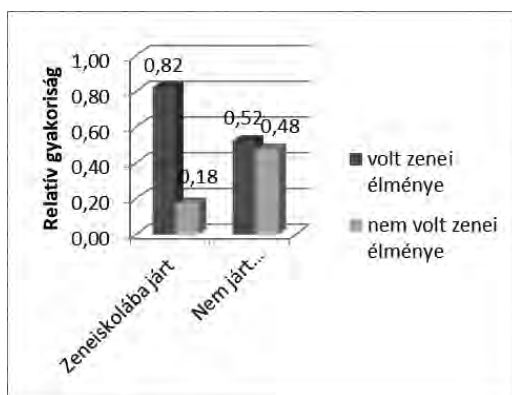
- a szülők iskolai végzettsége és a gyermek zenei előképzettsége közötti kapcsolat;
- az ének-zene tárgy kedveltsége alap- és középfokon;
- a zenei tevékenységek aránya a hallgatók megítélése alapján a közoktatás különböző szintjein;
- a zenei élmények szerepe az ének-zene tárgy kedveltségének megítélésében;
- a tanórai és a tanórán kívüli zenei tevékenységek szerepe a zenei élmények létrejöttében;
- részvétel tanórán kívüli zenei alkalmakon (zeneiskola, kóruséneke, koncertlátogatás);
- az alapfokú tanulmányok településtípusa és a zenei előképzettség közötti kapcsolat;
- a zenehallgatás szerepe a fiatal felnőttek szabadidejében;
- a választott szak és a zenei nevelés kapcsolata a hallgatók megítélése szerint.

Eredményeim alapján a vizsgált hallgatók szüleinek valamivel több, mint ötöde rendelkezik felsőfokú végzettséggel (23,64%). Szignifikáns kapcsolat mutatható ki a szülők, elsősorban az anya iskolai végzettsége és a gyermek zenei előképzettsége között, különösképpen a zeneiskolai oktatás tekintetében (1. ábra).



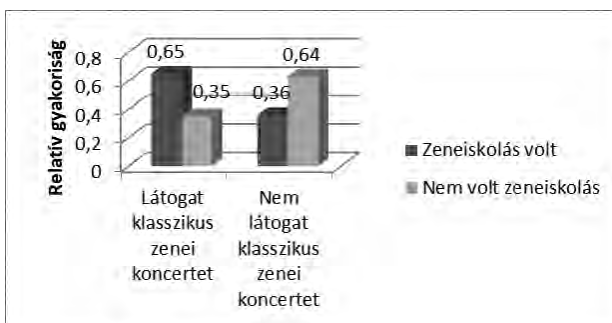
1. ábra. Az anya legmagasabb iskolai végzettsége és a gyermek zeneiskolai tanulmányai (igen = zeneiskolás volt, nem = nem volt zeneiskolás) közötti kapcsolat (N = 277)

Az ének-zene tárgykedveltsége az iskolafokokozatokon felfelé haladva jelentősen csökken (az alapfok legmagasabb fokozatát a hallgatók 50%-a jelölte meg, míg ez a középfok esetében 22,13%) és a zenei tevékenységek aránya a közoktatás lépcsőfokain felfelé haladva alapvetően megváltozik: egyre kisebb mértékben vannak jelen az aktív zenei tevékenységek (pl. az éneklés), mellyel párhuzamosan nő az elméletre fordított idő aránya. A tanórán kívüli zeneoktatáshoz, elsősorban a zeneiskolai oktatáshoz való hozzáférés területi egyenlőtlenségeket mutat, amely egyenlőtlenség az énekkari tevékenység esetében nem mutatható ki. Kapcsolat van a két tanórán kívüli zeneoktatási forma között (zeneiskola és énekkar), továbbá a zenei élmény létrejötte és a tanórán kívüli zeneoktatási formák között. A 2. ábrán látható, hogy jelentős a különbség a zeneiskolai tanulmányokat folytató és nem folytató gyermekek és a zenei élmények megléte között. A volt zeneiskolások körében jóval magasabb a zenei élménnyel rendelkezők relatív gyakorisága. Az is szembeötlő, hogy a zeneiskolai tanulmányokat folytatóknak mindössze 18%-a nem jelzett zenei élményt, míg a nem zeneiskolások esetében ez az arány szinte kiegyenlített. Továbbá a zenei élménnyel nem rendelkezők aránya a nem zeneiskolások körében jóval magasabb.



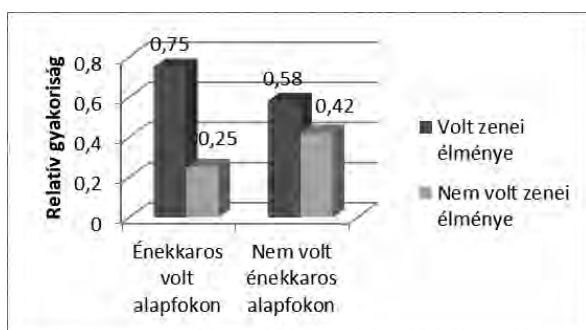
2. ábra. A zeneiskolai tanulmányok és a zenei élmény megléte közötti kapcsolat (N = 272)

Ezenkívül a zeneiskolai tevékenység pozitív hatással bír az éneklési és a kottaolvasási készségre, az ének-zene órák kedveltségének mértékére is. A zenei előképzettség, elsősorban a zeneiskolai tanulmányok, kapcsolatban állnak a koncertlátogatási szokásokkal és azok gyakoriságával. A 3. ábra szinte teljesen szimmetrikus adatainak megfelelően látható, hogy a volt zeneiskolások közel kétharmada (65%) a jelenben (tehát felnőttként) látogat klasszikus zenei koncerteket, míg a zeneiskolai tanulmányokat sosem folytatóknál ez az arány közel ugyanennyeni – ellenkező értelemben (63%).



3. ábra. A zeneiskolai tanulmányok és a klasszikus zenei koncert látogatása közötti kapcsolat (N = 246)

Az énekkari tevékenység elsősorban a zenei élményekkel mutat szignifikáns kapcsolatot (4. ábra). Az alapfokon énekkarra járó hallgatók háromnegyede rendelkezik zenei élménnyel, míg a nem énekkarosok között ez az arány 58%. A zenei élménnyel nem rendelkezők aránya az alapfokon énekkarosok között mindössze 25%, míg a másik csoportban 42%. Tehát az alapfokon folytatott énekkari tevékenység nagyobb mértékben elősegítheti a zenei élmény létrejöttét.



4. ábra. Az énekkari tevékenység és a zenei élmény megléte közötti kapcsolat – alapfok (N = 271)

Az eredmények tükrében a hallgatók zenei neveléshez való hozzáállása alapvetően pozitív, véleményük szerint a zenei nevelés fontos szerepet tölt be a kisgyermek nevelésében. A

zenehallgatás kiemelt szerepet tölt be a fiatal felnőttek szabadidős tevékenységei között, de az ún. „klasszikus zenéhez” nem kapcsolódik, sokan közülük nem is jártak még ilyen koncerten.

Kutatásom során körvonalazódott, hogy a zenei előképzettséget alakító fő háttérváltozók: a szülők iskolai végzettsége, a tanórán kívüli zeneoktatási formák, ezek időtartama, a tanórai oktatás során a tanár személyisége, az alapfokú oktatás minősége és élménygazdagsága, az alapfokú tanulmányok alatti lakóhely településtípusa, a zenei tevékenységek arányának változása a közoktatás különböző fokain, a hivatásos zeneművészeti tevékenység megléte a családban, a kedvelt szabadidős tevékenységek, az ének-zene órák mennyisége a különböző iskolafokozatokon. Ezek hangsúlyozottsága egyben magyarázhatja a hallgatók zenei előképzettsége közötti eltéréseket.

Összegzés, a kutatás elméleti és gyakorlati jelentősége – javaslatok az eredmények alapján

Javaslatok megfogalmazása az eredmények alapján igen összetett feladat, hiszen több szintén is meg kell határoznunk a lehetséges beavatkozási pontokat: a képzésbe való belépés előtt, a képzés során és azt követően. Jelen összefoglalás elsősorban a felsőoktatás szemszögét emeli ki erőteljesebben.

A vizsgálati eredményekből minden téren kitűnik, hogy az alapfokú oktatás jelentősége nagymértékű: amit itt elmulasztunk, az a későbbiekben nagyon nehezen pótolható akár a zenei alapképességek, akár a tárgyhoz való hozzáállás tekintetében. Tehát fontos lenne, hogy az alapfok pedagógusait minél alaposabb szakmai, de legalább ilyen lényeges (sőt!), hogy személyiségbeli kompetenciákkal ruházzuk fel. Középfokon arra mindenképp törekedni kellene, hogy a tanulóknak az iskolai zenei neveléshez való pozitív hozzáállását őrizzük meg, tehát például oktassunk-neveljünk más, az eddigieknél hatékonyabb módszerekkel.

A képzésbe való belépés előtt lényeges lenne az alkalmassági vizsgára felkészítő tanfolyamok szorgalmazása a pedagógusképző intézményekben és ezzel párhuzamosan e lehetőség népszerűsítése a középfokú intézmények körében.

A zenei alapképességek vizsgálatakor kiderült, hogy a hangközhallás esetében sokaknak a hangok eltalálása gondot okoz, mert nem rendelkeznek megfelelő hangterjedelemmel, nem hallják az intonálandó hangot. Komoly feladat lehet e hallgatók hangképzése. A ritmus és a dallamhallás esetében is felmerült a hallgatók zenei memóriájának szükségessége. Ennek fejlesztése – megjegyzem, nem csak a zenei nevelés miatt – szintén lényeges feladat a felsőoktatás számára. A zenei olvasás területén a ritmusolvasás és a szolmizáció gyakorlására jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetni, mivel közel háromnegyed résznyi azon hallgatók aránya, akik a leg egyszerűbb kotta olvasására sem képesek. Ez azt jelenti, hogy a hallgató – tudatosság híján – mindent hallás után tanul. A zenei közlés területén a hallgatók nagy része nincs tisztában a zenei jelrendszer írásbeliségével. Tehát ezen a területen is szükséges a felsőoktatásban az alapoktól kezdeni. A képzés során ugyanakkor segítheti munkánkat a jó szerkezettel kialakított tanterv. A kötelező kurzusok esetében a hallgatók differenciáltabb foglalkoztatása miatt szakmai szempontból nagyon hatékony a csoportbontásos forma, amelyben nagyobb távlatok

nyílnak az egyéni képességfejlesztésre. Ezen kívül lényeges a szabadon választható kurzusok felajánlásával (pl. kórusénekek, hangszeres játékok) olyan tanítási-tanulási környezetet teremteni, amely a hallgatók pozitív hozzáállását megőrzi és kialakítja az aktív zenélés iránti igényüket jövőbeni hivatásukkal kapcsolatosan is – zenei előképzettségtől függetlenül. Ezek az együttes muzsikálásra adnak lehetőséget és követelményeik között nem mennyiségileg összeállított ismeretanyag szerepel. Támogatni és szorgalmazni kell azokat a hallgatói és oktatói önszerveződési formákat (pl. művészeti csoportok, zenei alkalmak, művészeti projektek), amelyek szintén az együttes zenélést helyezik előtérbe (pl. zenei teadélután, koncertlátogatás, évszakkoncert, művészeti konferencián, bemutatón való egyéni és csoportos részvétel). A kérdőívből kiderült, hogy sok családban vannak olyan családtagok, akik hobbiból vagy hivatásból zenélnek. E tényt is a képzés javára tudjuk fordítani oly módon, hogy egyúttal például a hallgatók pályához való kötődését is erősítjük: a zenélő családtagokat meghívhatjuk egy délutáni zenés beszélgetésre. A hallgatók közül sokan kedvelik a BA-képzés során tanult dalokat, érdemes lenne a nyugati elit egyetemeken mintájára a pedagógusképzés egyes zenei területeit és kurzusait a más tudományterületen tanuló hallgatók számára is nyitottá tenni. A zenei ízlés alakítására is tehetünk kísérleteket, elsősorban új, élőzenei élmények nyújtásával, továbbá a zenei kínálat bővítésével. Lehet például olyan webes felületet létrehozni, ahová feltölthetik az oktatók és a hallgatók is kedvelt ún. klasszikus zenéiket, és lehetőség lenne e zenék lejátszására. Természetesen mindvégig szem előtt tartva, hogy végső célunk az, hogy a hallgatót pozitív zenei élményekkel gazdagítva tegyük érdekeltté abban, hogy saját zenei képzése érdekében képes legyen erőfeszítéseket tenni, és majdan pedagógusként is legyen igénye az aktív zenélésre és a kiművelt zenei ízlésre.

A pedagógus személyisége és alkalmazott módszerei véleményem szerint ebben az életkorban is kiemelt szerepet töltenek be, és a művészeti nevelés területén dolgozó oktatóknak ugyanazokkal a kihívásokkal kell szembesülniük, amelyek a közoktatásban is jelen vannak (művészeti órák háttérbe szorítása, kedvezőtlen infrastruktúra). A hallgatók bizonyos zenei képességei sajnos ebben az életkorban már nem fejleszthetők látványosan, ugyanakkor lehetőségünk van arra, hogy egy olyan korszerű szemléletmódot közvetítsünk feléjük, melynek magukévá tétele által a kellő motivációt és a művészeti nevelés iránti pozitív beállítódásukat növelni tudjuk. Tapasztalatom szerint ezáltal a (fiatal) felnőttek is sokkal jobb és tartósabb eredmények elérésére lesznek képesek.

További vizsgálatra lenne érdemes ugyanakkor az alapképzést követő időszak, a szakirányú továbbképzések rendszere, amelyekben nagyon alacsony a kínálat olyan képzésekből, amelyek a zenei nevelésre, annak szakmai-módszertani értékmegőrzésére és legújabb vívmányaira koncentrálnak. Sokkal gyakoribb ezen a területen a rövid távú tanfolyamok megjelenése, amelyek a folyamatos szakmai fejlődésre és a zenei képességeknek még szinten tartására sem alkalmasak. Ezért mindenképpen folyamatos egyeztetésre és a partneri viszony fenntartására van szükség az egyetemi oktatás és a gyakorlat között. Így az erre való nyitottság nemcsak a hallgatóktól és az oktatóktól, de a mentor pedagógusoktól is elvárható a korszerű képzés biztosításának érdekében. Hiszen „...az óvónő magasrendű, bonyolult munkájához mégis csak több éves, sokoldalú tanulmány és kiművelt ízlés szükséges. Ahol ilyen akad, csodát tud tenni a kicsinyekkel, zenében is. A gyermek mindent megtanul, ha van, aki tanítani tudja” (Kodály 1958:42).

Felhasznált irodalom

- Csépe Valéria (2010): Az „agyfényesítő” zene. *Mindennapi Pszichológia*. 2010/1. szám 7–10.
- Goleman, Daniel (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Erős Istvánné (1993): *A zenei alapképesség fejlődése 3–23 éves korban*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kodály Zoltán (1958): *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika – Máth János (2014): *A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2–8. osztályosok körében*. Műhelytanulmányok, műhelydokumentumok. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Kovácsné Duró Andrea¹

Verseny, versenyztetés pedagógus szemmel

Bevezetés

Mindig, mindenhol versenyhelyzetben vagyunk, a verseny az élet velejárója. Nem jelent kivételt ez alól teljesítményközpontú oktatási rendszerünk sem, amelynek egyik jellegzetes vonása a különféle versenyek kiterjedt hálózata. A versenyekre felkészítésből, a szervezésből, a lebonyolításból, a zsűrizésből pedig a pedagógusok is jócskán kiveszik részüket. Ezáltal fontos szerepet töltenek be növendékeik orientálásában, személyiségfejlesztésében.

1. Verseny, versengés a szakirodalomban

A versengés a társas kapcsolatok egyik legalapvetőbb formájaként már óvodáskortól jellemzi a gyerekeket. Szepe az iskolában még inkább nő, mert a diákok egyre többször kerülnek teljesítményhelyzetbe. Ha a versengés az egyén szándékából ered (mint pl. a megbecsülésért folytatott harc esetén), „informális” versengésről beszélünk; ha szervezett formában valósul meg (pl. a tanulmányi versenyeken), akkor „formális vagy strukturált” versenyről. A versengés komplex jellegéből következően lehet személyiségfejlesztő, közösségi csapatszellemet erősítő, de – főként a kudarcok nem megfelelő kezelése esetén – mind az egyén, mind a közösség szempontjából destruktív hatást is kifejtethet (*Fülöp 2001*).

A versenyek – évszázadok óta – az intézményes oktatás-nevelés szerves részei, jelentőségük az idők folyamán fokozatosan változott. Mintegy 40 évvel ezelőtt, a *Pedagógiai lexikonban* a tanulók, osztályok és iskolák közötti komplex iskolai megmérettetést jelentette, amelynek célja a diákok öntevékenységének fejlesztésén túl, hangsúlyosan a közösséggé alakulás, a társadalmilag hasznos tevékenységek végzése, a szabadidő tartalmas eltöltése volt (*Nagy 1979: 446–447*). Bár a középiskolai tanulmányi versenyekre leszűkítve, mégis napjaink értelmezésével összecsengve, a szaktárgyi érdeklődés növelése mellett a képesség- és tehetségfejlesztés, valamint a kiemelkedő teljesítményre motiválás is megjelent (*Nagy 1979: 281–282*). A majd 20 évvel későbbi *Pedagógiai lexikon*, az egyén szempontjából közelítve meg a témát, sarkítottabban fogalmaz; a versenyt olyan küzdelemként definiálja, amelynek legfontosabb ismérve: egymás legyőzése. Ezt a megállapítást árnyalja némiképp az előnyök és hátrányok taglalása. Előbbiekhez tartozik az egyenlő feltételek, szabályok érvényesülése, a versenyek teljesítmény

¹ KOVÁCSNÉ DR. DURÓ ANDREA a Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézetének egyetemi docense. Elsősorban a tanítás-tanulás elméletéhez, a pedagógiai értékeléshez és az iskolai gyakorlathoz kapcsolódó tárgyakat oktat. Doktori (PhD) disszertációjában a tanári értékelési funkciók változásával foglalkozott. Kutatásai mindenekelőtt a pedagógiai értékelés különböző aspektusainak vizsgálatára irányulnak.

serkentő és csoportkohéziót fokozó hatása. Utóbbit a közösség polarizálódása, tagjainak nemkívánatos helyzetbe kerülése jelzi. A versenyek szerepét növeli, fogalmazódik meg korszerű gondolatként, ha nemcsak a tanulmányi szempontból kiváló képességű diákok fejlesztésére korlátozódik, hanem az e területen gyengébb tanulók is megmutathatják képességüket (pl. valamelyik sportágban) (Vajda 1997a: 630). A tanulmányi versenyeket ez a lexikon már szélesebb korosztályra vonatkoztatja, az általános iskolásokra is kiterjeszti; s a résztvevők tudásának egymással való összevetését, a normaorientált értékelés jelentőségét is kiemeli (Csoboth 1997).

A versengéssel/versenyzéssel kapcsolatban a közelmúltban számos ellenérv fogalmazódott meg, sőt a humanisztikus pedagógia képviselői a teljes oktatási-nevelési folyamatból száműzték. A versengés sokféle, olykor egymással is ellentétes értelmezése következtében nem véletlenül vált fontos kutatási témává. Nem mindegy ugyanis, hogy egy adott cél elérése a fontos, vagy kizárólag a másik fél legyőzése; hogy konstruktív vagy destruktív hatást gyakorol a résztvevőkre. A témára irányuló empirikus kutatások újabb irányvonala szerint a „kooperáció és a versengés nem egymást kizáró, hanem egymást feltételező társas jelenségek[...] A konstruktív, megfelelő szabályok és keretek között folyó versengés[...] serkenő hatású, nagyobb erőfeszítésre készítet” (Vajda 1997b: 630). Mindezek a gondolatok jól mutatják a kilencvenes években végbemenő paradigmaváltást, amelynek következtében a dichotóm szemléletet felváltotta a fogalom összetettebb megközelítése, ahol e két dimenziót már egymással összefüggő folyamatnak tekintették (Fülöp 2008).

A nevelésfilozófiai, pszichológiai szempontból ellentmondásos nézetek és a gyakorlatban felmerülő nehézségek ellenére ma is a versenyek reneszánszáról beszélhetünk. Közülük is kiemelkednek a tanulmányi versenyek, amelyek a többi szervezett, formális vagy strukturált versennyel együtt a motiválás, a tehetségfelismerés/azonosítás/kiválasztás, a tehetséggondozás/fejlesztés, a differenciálás, a személyre szabott fejlesztés közismert módjai (Bacsa 2009); valamint a minősítő, a norma- és a kritériumorientált (ritkábban az individuumentált) értékelés jellegzetes alkalmi.

2. Kutatásunk körülményei: minta, módszerek és hipotézisek

A fentebb kifejtett kérdéskörhöz kapcsolódó empirikus kutatásunk a pedagógusok szintjén szándékozott feltárni a különféle versenyekhez fűződő véleményeket, ezért a vizsgálatot a Miskolci Egyetem közoktatási vezető és pedagógus szakvizsgás hallgatói körében folytattuk le (N = 35).

Az adatközlők nemek szerinti megoszlása alapján 32 nő és 3 férfi alkotta a mintát. Foglalkozásukat tekintve 15 óvónő, 7 tanító, 4 tanár, 1 fejlesztőpedagógus, 1 gyógypedagógus és 6 fő vegyes feladatokat ellátó pedagógus, illetve egy főről nem derült ki. A pályán eltöltött tanévek száma szerint is igen heterogén a minta: a megkérdezettek harmada (12 fő) több mint 20 éves gyakorlattal, tapasztalt pedagógusnak számít, 11–20 éve ugyancsak tizenketten vannak a pályán, a többiek pályakezdők vagy pályájuk elején járók (5 fő), hat fő pedig nem nyilatkozott ebben a tekintetben.

Kutatási módszerként az egyéni kérdőíves felmérést alkalmaztuk. A nyílt kérdések és Bono „hatféle gondolkodás kalapja” módszere (Lénárt–Rapos 2009: 37) a saját tapasztalatok bemutatása mellett az adatközlők elemző-értelmező, reflektáló képességének szintjére is rávilágított.

Hipotéziseink azon elméleti felvetéseken alapulnak, amelyek szerint a versenyek konstruktív és destruktív hatást egyaránt kifejthetnek az egyes gyerekekre és a közösségre is; a pedagógusok szerepe pedig igen jelentős nemcsak a felkészítésben, de a sikerek és főként a kudarcok helyes kezelésének segítésében, a versenyekkel járó stresszhelyzetek leküzdésének megtanításában is.

1. Mindezek tükrében feltételezzük, hogy a pedagógusok – ellentmondásos tapasztalatainknak megfelelően – ambivalens módon viszonyulnak a versenyztetéshez. Elismerik a gyerekek személyiségfejlődésében betöltött pozitív hatását, ugyanakkor a felkészítést kísérő stressz, akudarcok elviselésének nehézsége miatt jóllátják demotiváló szerepét is (a kérdőív 1. és 7. kérdése).
2. Elvárásunk szerint a pedagógusok főként a versenyeken érvényesülő lexikális tudás dominanciáját illetik kritikával. Szükségesnek érzik a tartalom megújítását (a kérdőív 6. és 7. kérdése).
3. Valószínűleg a pedagógusok úgy ítélik meg, hogy az eredmények értékelésével kapcsolatos anomáliák elsősorban a bírálók értékelésének szubjektivitásából erednek. (a kérdőív 2., 3., 4., 6. és 7. kérdése).
4. Feltételezésünk szerint a pedagógusok leginkább a versenyekre felkészítésben tartják magukat a legjobbnak (a kérdőív 4. kérdése).
5. Valószínűsítjük, hogy a pedagógusok számára a legnehezebb feladatot a kudarcok feldolgozásának segítése jelenti (a kérdőív 4. és 7. kérdése).

3. Asszociációk, vélemények a versenyekről és résztvevőikről

A kvantitatív és kvalitatív elemeket szintetizáló felmérés első két kérdése segítségével azt vizsgáltuk, hogy az adatközlők *milyen fogalommezőben helyezték el a verseny szót*; követve azokat a kutatási irányokat, amelyek a rejtett tartalmak pedagógiai tevékenységeket befolyásoló szerepét hangsúlyozzák (Dudás 2006). Ehhez kapcsolódóan az asszociációs módszer alkalmazása lehetővé tette, hogy a vizsgálati személyek nyílt tudattartalmainak, verbalizált érzelmeinek legfontosabb sajátosságait megismerjük.

A kérdőív első kérdésére adott válaszokat három dimenzió mentén rendeztük el, a hasonló jelentéstartalom alapján pedig gyűjtőfogalmak alá soroltuk be. A megkérdezettek fele (17 fő) – az elért sikerek vagy kudarcok alapján – kettős attitűddel viszonyult a versenyekhez, amit leginkább a *vegyes érzelmek* kifejezés tükrözött. Ugyanakkor a felsorolt szavak tartalmi szempontból alapvetően pozitív viszonyulást mutattak, közöttük leggyakrabban a *megmérettetés*, az *örömteli izgatottság*, a *sikerélmény* szerepelt; míg az ellentétes dimenzióban a pszichés állapotra utaló *stressz*, *aggodalom*, *kudarcélmény* szavak fordultak elő leginkább. Bár a szakirodalomban elterjedt kétpólusú értelmezés szerint a versenyek facilitáló és debilizáló szorongást egyaránt kiválthatnak (Dávid 2014); a válaszokban viszont csak az egyik dimenzió jelent meg, az *izgalom* szó ugyanis kizárólag pozitív tartalmú szövegek környezetben fordult elő.

A pedagógusok a versenyt elsődlegesen olyan pedagógiai feladatként aposztrofálták, amely egyéni és csoportos fejlesztésre, sőt az értelmileg akadályozottak sikerélményhez juttatására is lehetőségeket teremt. A válaszok ezáltal jól tükrözték a versenyek tradicionális funkcióinak továbbélését, illetve azok új aspektusokkal való kibővítését. Összességében a foglalkozáshoz

kötődő képzetársítások váltak meghatározóvá, a válaszadók ugyanis egy jól behatárolt értelméleti keretben, az intézményes nevelés-oktatáshoz kötődően fejtették ki nézeteiket.

A második kérdés *az élet számos területét átszövő versenyekre vonatkozó vélemény* kifejtését kérte. A minta mintegy fele (16 fő) életünk szerves részének tekintette a versenyt; ennek ellenére a megkérdezettek többsége az óvodai és iskolai életből vett újabb példákat. A versenyek személyiségfejlesztő hatását, a pozitív megerősítést tartalmazó visszajelzések fontosságát, illetve a kudarc énképre gyakorolt negatív hatását említették. Ez utóbbival kapcsolatban a megküzdés adaptív stratégiáinak megtanítását kell kiemelni, hiszen ezek alkalmazása a sikeresebb versenyzés feltétele (*Fülöp 2014, Fülöp–Nagy 2013*). A pedagógusok számára viszont éppen ennek elsajátíttatása jelenti az egyik legnagyobb problémát.

4. A versenyek hasznossága, az értékelés lehetőségei

A válaszadók versenyorientáltak, amint az a 3. kérdésnél kiderült, hiszen 1 fő kivételével, szükségesnek tartják a gyerekek ilyen jellegű megmérettetését, ezért mind szintek, mind tartalom szempontjából igen sokféle versenyre viszik óvodásaikat/tanítványaikat. A megkérdezettek döntő többsége a gyerekek szempontjából ítélte meg a versenyeket. Az óvónők – összhangban az együttműködést és a versengést összekapcsolódó társas motívumoknak tekintő szociobiológiai irányzattal (*Fülöp 2014*) – a közösségi érzés, a *mi* tudat erősítése, valamint az egyes gyerekek érzelmi/értelmi gazdagodása alapján tekintették hasznosnak a versenyeket. A tanítók/tanárok pedig az adott tanuló személyiségfejlődése, illetve egyes növendékeknél, kompenzáló hatása miatt. Utóbbi esetben külön is kiemelve azokat a területeket (pl. művészetek, sport), amelyek kiváló alkalmakat teremtenek arra, hogy a kudarcokat egész személyiségükre kivetítő gyerekek önbizalma erősödjön. „Én még a leggyengébb tanuló rajzát, alkotását is be szoktam küldeni, s ettől nagyon boldogok, s lelkesek, úgy érzik, végre valamiben ők is jók, ők is fontosak. Az elmúlt években nagyon sok gyengébb tanuló önbizalmát erősítette egy-egy alkotás-pályázaton kapott oklevél vagy tárgyjutalom” (19. sz. kérdőív).

Az adatközlők a tantárgyi és a sportversenyeknél állították fel a leghosszabb szempontsort: legtöbben a lexikális tudást, előadói készséget említették, illetve az időeredményt, a gyakorlat pontos végrehajtását. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy ezeknek a területeknek az értékelése egyértelmű követelmények alapján történik: „Nincsenek konkrét szempontok, ami alapján a felkészültsünet koordinálni tudnánk. Nincs egyértelmű visszajelzés sem. Többszöri megkeresésre sem tudtam kideríteni, hogy mi az, ami nem jó, mi az, ami jó a tanulóink munkáiban” (19. sz. kérdőív).

5. A pedagógusok feladatai

A kérdőív negyedik kérdése alapján megállapítható, hogy a pedagógusok számára *a felkészítéssel együtt járó feladatok közül a legkedveltebb* a verseny anyagának összeállítása, a gyerekekkel való együttműködés, a velük aktívan eltöltött, minőségi idő.

A *nem szívesen végzett feladatok* sorában a válaszolók többsége (26 fő) a gyerekekhez kötődő tevékenységeket említett: a versenyzők kiválasztását, az átélt kudarcok feldolgozását, a felkészítés időigényességét.

A versenyek állandó részvevői a *zsűritagok*, akiknek értékelő *tevékenysége*, annak minősége, igazságossága jelentősen befolyásolja a versenyzők és felkészítőik versenyekhez való viszonyát – derült ki az ötödik kérdésre adott válaszok alapján. A megkérdezettek kétharmada (23 fő) nem tartja magát tapasztalt bírálónak; mert még soha nem vett részt zsűrizésben, illetve csak néhányszor, helyi versenyeken került erre sor. A magát tapasztalt zsűritagnak vallók (6 fő) indoklása kizárólag az időtényezőre vonatkozott (a zsűrizés rendszerességére). Meglátásunk szerint azonban a tapasztalatszerzés nem redukálható csupán egyetlen tényezőre; a többszöri zsűrizésből nem következik a szakmailag hiteles bírálóvá válás.

6. A versenyek rendszerének, tartalmának megújítása

A *versenyek rendszerét érintő változtatás szükségességét* (a 6. kérdésnél) az adatközlők mintegy fele (17 fő) jogosnak vélte. Részletesen kifejtett koncepciókat viszont nem fogalmaztak meg, csak egy-egy tényezőre vonatkozóan fejtették ki gondolataikat. A pedagógusok többsége (11 fő) szerint a versenyek legneuralgikusabb pontja az eredmények értékelése. A válaszadók – az óvónők felülreprezentáltságával összefüggésben – elsődlegesen az ezzel kapcsolatos szemléletváltást sürgették: a rangsoroló, az eredményeket középpontba állító megmértetések helyett a közösen átélt élményeket, a játékoságot emelték ki. A jutalmazás módját illetően a személyre szabott, szóbeli értékelés fontosságát és a jutalmazás egységesítését hangsúlyozták.

A megkérdezettek a problémakör lényegéhez tartozó kérdést boncolgattak, hiszen a versenyek a szummatív, minősítő és a szelekciós értékelés tipikus alkalmi. Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül az sem, „Ha egy csoportban csak kevesen lehetnek nyertesek [...] akkor sok a frusztrált vesztes [...]”. Ilyen esetekben a gyengébb képességű tanulók az »örök vesztes« helyzetébe szorulnak, és gyakran kilépnek érzelmileg vagy fizikailag is a [...] versengésből” (*Fülöp 2001: 15*). Érdemes tehát a versenyek minden szintjén többféle képesség bemutatására alkalmas helyzeteket teremteni, ahol több lehet a nyertes, vagy ahogy az egyik adatközlő írta, „mindenki győzne!” (*32. sz. kérdőív*).

A *tartalmi változtatásokra* vonatkozó kérdést a minta több mint fele negligálta. Az újításokra irányuló javaslatok egyik csoportja a versenyek szabadidős programokkal kiegészítését tartalmazta; a másik a lexikális tudást igénylő feladatok helyett a tevékenykedtető, kompetenciákra hangsúlyt fektető, a gyerekek tudásához igazodó feladatok előtérbe helyezésére vonatkozott.

7. A versenyek több szempontú megítélése

A kérdőív utolsó (7.) kérdése – a korábbiak szintetizálásaként – a Bono „hatféle gondolkodás kalapja” módszer bevonásával (*Lénárt–Rapos 2009: 37*) egyidejűleg több szempontból nyújtott lehetőséget a versenyek vizsgálatára.

A versenyek lebonyolításához szükséges információk között a legtöbben a részvételhez, szervezéshez praktikusán kötődő tényezőket soroltak fel: az első három ranghelyen a *helyszín* (24 fő), az *időpont* (20 fő), a *létszám* és a *korcsoportbeosztás* (18-18 fő) állt. Némiképp meglepő, hogy a versenyek anyagáról való információszerzést csak a minta fele (17 fő) említette, bár ezek ismerete minden felkészítés elengedhetetlen feltétele.

A versenyekhez fűződő érzelmek, gondolatok igen sokrétűek voltak: több mint 90 megállapítás fejezte ki a megkérdezettek versenyekkel kapcsolatos viszonyának széles spektrumát. Ennél a kritériumnál a konzekvens válaszadást jelezte, hogy ismételten a pozitív jelentéstartalmú kifejezések kerültek túlsúlyba. Az adatközlők leggyakrabban az *egészséges versenydrukkal együtt járó izgalmat* (14 fő), az *örömet* (9 fő) említették. Negatív tartományban pedig a *kudarctól való félelem* fordult elő a legtöbbször (4 fő).

A versenyeken a legfőbb nehézséget a szervezési problémákon túl (14 fő) visszatérően a *gyerekek izgalmi állapotának csökkentése* jelenti (11 fő). Többen érintették még az *értékelés szubjektivitását* (9 fő) és a *finanszírozási problémákat* (8 fő).

A problémák kezelése az adatközlők számára ismételten az értékelés megváltoztatását jelentette: a *jutalmazás minden részvevőre kiterjesztése*, az *önbizalmat erősítő dicséretek előtérbe helyezése*, amelyhez szorosan kapcsolódik a *világos normák felállítása* és a *hozzaértő, korrekt zsűri működése*.

A versenyek értékei között az *együttműködésre, toleranciára nevelő, szociális kompetenciákat fejlesztő hatások* szerepeltek (19 fő), a *gyerekek önismeretének, önbizalmának erősödése* (11-11 fő), valamint *kudarctűrő képességének fejlődése* (8 fő). A válaszolók tehát a versenyek előnyeit a csoport és az egyén szempontjából is elismerték.

A versenyeket érintő változtatások első lépésének meghatározásakor az adatközlők elsősorban versenyek tartalmi megújítását szolgáló javaslatokat fogalmaztak meg (15 fő): *kreatív, a gyerekek érdeklődéséhez igazodó, komplex, közösségi tevékenységekre építő verseny, projekt kidolgozása*. Egy másik vonulatot pedig újfent az értékelés átalakítására vonatkozó ötletek alkottak (10 fő): *az objektívabb értékelést segítő, részletes szempontrendszer összeállítása, a részvevők egyéges jutalmazása, a zsűri összetételének gondosabb meghatározása*.

8. A kutatási eredmények és a hipotézisek összevetése

A kutatáshoz kapcsolódó első hipotézisünk a pedagógusok ellentmondásos tapasztalataiból származó, a versenyekhez fűződő ambivalens érzelmeire vonatkozott. *Feltevésünket részben tekintjük igazoltnak*, ugyanis csak a minta felénél (17 fő) volt egyértelműen kimutatható a kettős viszonyulás, amely alapvetően az elért sikerekből vagy kudarcokból eredt.

A versenyek tartalmát, annak lexikális jellegét érintő kritikák megfogalmazására irányuló *2. hipotézisünk nem igazolódott be* – a gondolataikat kifejtők viszonylag kis száma miatt. Sokan lényegesnek ítélték ugyan ezt a szempontot, de a minta felét sem érte el azoknak a száma, akik a feladatok jellegével foglalkoztak.

A versenyeredmények értékelésének szubjektivitására, benne a zsűritagok szerepére utaló *feltételezésünket nem tekintjük beigazolódottnak*. Bár sokan kitértek a szubjektív értékelés

problémájára, összességében mégsem fogalmazódott meg a teljes mintára kiterjedő, egységes vélemény a zsűri szerepét illetően.

Azt is valószínűsítettük, hogy a pedagógusok leginkább a versenyekre felkészítésben érzik magukat kompetensnek. *Ez a feltevésünk beigazolódtott.* A megkérdezettek egyöntetűen szeretik a felkészítést, annak tárgyi és személyi oldalát egyaránt. A verseny anyagának kiválasztása, összeállítása, a szakirodalmi búvárkodás szempontjából épp úgy kompetensnek tartják magukat, mint a gyerekekkel való hatékony együttműködésben, a csapatépítésben.

Elvárásunk szerint a pedagógusok legkevésbé versenyzőik sikertelenségét képesek kezelni, a kudarcok feldolgozásának segítése jelenti számukra a legnehezebb feladatot. *Ez a hipotézisünk nem igazolódtott be* – szintén a válaszadók száma miatt. Valószínűleg a nyílt kérdések is hozzájárultak ahhoz, hogy csak kevesen érintették a gyerekek kudarcűrő képességének fejlesztésével kapcsolatos gondokat, pedig feltételezhető, hogy minden pedagógus átélt már olyan helyzetet, amelyben versenyzője nem nyert, nem a reálisnak tartott helyezést érte el. Ugyanakkor talán más, problémás tényezőkre fókuszálás miatt ez a szempont feledésbe merült; vagy az is elképzelhető, hogy a sikertelenségekkel összefüggő tapasztalataikat nem akarták megosztani a megkérdezettek. Mindenesetre, hogy nem elszigetelt kérdéstről van szó, jelzi, hogy nemcsak a szakirodalom tárgyalja részletesen, de a minta harmada is boncolgatta a kudarckezelés nehézségeit.

Összegzés

Empirikus kutatásunk eredményeinek összegzésekor megállapíthatjuk, hogy a gyakorló pedagógusok tapasztalatai jelentős mértékű átfedést mutatnak a vonatkozó szakirodalom közelmúltbeli helyzetet tükröző megállapításaival; a versenyeztetés előnyei, hátrányai tekintetében. Eszerint a versenyek a gyerekek személyiségének kibontakoztatására és a csoportos együttműködés fejlesztésére egyaránt lehetőséget nyújtanak. A kudarcok nem megfelelő feldolgozása esetén azonban visszahúzó hatásokkal is számolni kell, amelynek kezelése a pedagógusok számára a legnehezebb feladat annak ellenére, hogy szívesen végzik a felkészítést. A versenyek által kiváltott ellentétes hatások ellenére a megkérdezettek az oktató-nevelő munka természetes részének tekintik ezeket a megmérettetéseket. Ugyanakkor jogos elvárásként fogalmazzák meg a tartalmi és formai változtatások szükségességét; főként az egyértelmű követelményeken alapuló, realisabb minősítés, és – különösen az óvodás korúak számára – a rangsorolást mellőző, pozitív élményekre hangsúlyt fektető értékelés iránti igényt.

Felhasznált irodalom

Bacsa Éva (2009): Tanulmányi versenyek tanári szemmel. *Iskolakultúra Online* 3: 52–69. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_52-69.pdf (2017. 08. 18.)

Csoboth Attiláné (1997): Tanulmányi versenyek szócikk. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai lexikon III.* Keraban Könyvkiadó, Budapest, 494–495.

- Dávid Imre (2014): A tanulók és a stressz. In: Dávid Imre – Fülöp Márta – Pataky Nóra – Rudas János: *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 58–62.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Fülöp Márta (2014): A versengéssel, a győzelemmel és a veszttel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál. In: Dávid Imre – Fülöp Márta – Pataky Nóra – Rudas János: *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 123–205.
- Fülöp Márta (2001): A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle* 2001/11, 3–17.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia* 2008/2. 113–140.
- Fülöp Márta – Nagy Tamás (2013): Életünk egy versengő világban: a győzelem és vesztes pszichológiája. In: Böhm Gábor – Fedeles Tamás (szerk.): *Pécsi Tudományegyetem Bölcsész Akadémia*. PTE BTK Kari Tudományos Diákköri Tanács, Pécs, 73–96. (<http://real.mtak.hu/6702/> 2017. 09.06.)
- Lénárt Sándor – Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 37.
- Nagy Sándor (1979): Tanulmányi verseny szócikk. In: Nagy Sándor (főszerk.): *Pedagógiai lexikon IV*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 281–282.
- Nagy Sándor (1979): Verseny szócikk. In: Nagy Sándor (főszerk.): *Pedagógiai lexikon IV*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 446–447.
- Vajda Zsuzsanna (1997a): Versengés szócikk. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai lexikon III*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 630.
- Vajda Zsuzsanna (1997b): Verseny szócikk. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai lexikon III*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 630.

Kőváriné dr. Fülöp Katalin¹

A tanárjelölt fejlődését támogató iskolai környezet

1. Bevezetés, a témaválasztás indoklása

Gimnáziumunk, az Óbudai Árpád Gimnázium 2005 óta áll kapcsolatban a Pázmány Péter Katolikus Egyetemmel, az intézmény bázisiskolájának tekinti a középiskolát. 2008-ban azzal a szándékkal kerestem meg a PPKE adjunktusa, Sályiné Pásztor Judit, hogy vállaljam el magyar szakos tanárjelöltek szakmai gyakorlatának irányítását. Ez a feladat érdekesnek, izgalmasnak tűnt számomra, hiszen másfajta tanári mentalitást, kompetenciát kíván meg a pedagógustól. Feladataim közé tartozik, hogy bevezessem a hallgatót a tanítási gyakorlatba, azaz szaktárgyi tanítási órák tervezésébe, megtartásába, az önreflexió megfogalmazásába. Úgy segítsen, támogasson őt, hogy közben ügyeljek az egyre növekvő önállóságára. Ez alatt a folyamat során mind a jelöltektől, mind pedig magamról sokat tanultam az elmúlt években.

2011 óta a szakterületi csoportos gyakorlatra hozzám érkezett hallgatók legtöbbször nálunk folytatják egyéni összefüggő szakmai gyakorlatukat is, azaz 17 hetet intézményünkben. Vezetőtanárnaként egyre több alkalmam nyílt betekinteni munkaközösségeinek életébe, az egyes szakmai műhelyek tevékenységébe, megismertem az iskola működéséhez elengedhetetlen dokumentumokat. A vezetőtanár, a mentor irányító tevékenységét kettős tudatállapot jellemzi. Támogatnia kell a hallgató önmegvalósító törekvéseit, ugyanakkor felelősséggel tartozik a rábízott tanulócsoporthoz fejlődéséért is. Ez egy mentor számára szerepértelmezési dilemmát okozhat. Egyrészt segítőt, tanácsadó szakember, másrészt értékelnie, minősítenie kell a tanárjelölt tevékenységét. Vezető, irány- és mintaadó, ugyanakkor a fiatal önálló kezdeményezésének, egyéni fejlődésének érvényesülését biztosítja.

Azt tapasztalhattam és így látom ma is, hogy egy tanárjelölt, a pályáját nálunk kezdő fiatal számára meghatározó ez a környezet, támogató ez a közösség, amelyben dolgozhat, s amelynek én is részese lehetek. A gyakorlati tudás megszerzése szempontjából döntő az iskola – kontextus – minősége. Az egyetemi státusból lassan kilépő embert nem csupán a mentora indítja el a pályán, hanem az a közösség is, amelynek egy időre tagja lehet.

A nálunk folyó, magas színvonalú munkát már az *Összefüggő egyéni szakmai gyakorlat* során megtapasztalja a tanárjelölt, aki amellet, hogy tanít, meglehetősen sokféle feladatot ellát

¹ KŐVÁRINÉ DR. FÜLÖP KATALIN, magyar-történelem szakos tanár, a magyar munkaközösség vezetője. Egyetemi tanulmányait a Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán folytatta magyar-történelem-néprajz szakon. Doktori fokozatát 2001-ben szerezte etnográfából. 2005 óta tagja az Óbudai Árpád Gimnázium humán munkaközösségének. A 2008-as tanévtől fogadja és segíti a Pázmány Péter Katolikus Egyetem tanárjelöltjeit, valamint a magyar munkaközösség vezetői feladatait is ellátja. Többször volt osztályfőnök, osztályfőnök-helyettes. Jelenleg egy hat évfolyamos nyelvi osztályt vezet, akik 2012 őszén kezdték meg gimnáziumi tanulmányaikat. 2013 júniusában a pedagógus szakvizsga keretén belül az ELTE mentortanár-képzésén vett részt, 2014-től az ELTE mentortanárnaként is támogatja a tanárjelölteket. 2017. január 1-től mentor profilú mesterpedagógus fokozattal rendelkezik.

az iskolában. A pedagógusképzésnek ebben a szakaszában a tanítás szinte másodlagosnak mondható, ami természetesen nem elhanyagolható, de itt már az egyéb tanári tevékenységekre esik a hangsúly. Ez alatt a félév alatt fejlődik, alakul tovább a fiatal pályakezdő személyisége, talán ekkor válik, válhat elkötelezetté a pedagógusi hivatás iránt. Ez a gyakorlat arra is alkalmas, hogy a fiatal eldöntse, alkalmas-e a pedagógusi pályára, avagy sem. A féléves gyakorlat idején igen fontos szerepet kap a mentor – konzulens –, akit az iskola igazgatója bíz meg a jelölt támogatásával. A mentor feladatai közé többek között az is beletartozik, hogy a rábízott fiatalot bevezesse az iskola világába, közreműködjön a pályakezdő munkatársi kapcsolatainak kialakításában. Igyekszünk olyan légkört teremteni, ami erősíti a motiváció létrejöttét és fenntartását, a pályakezdő tanulói önállóságát. A célunk az, hogy a pályakezdő a legjobbat hozza ki magából, s ha sikerül pályán tartani őt, az igazi siker.

Az együttműködésnek olyan szoros formáját kell kialakítani tehát, amely garantálja a célok elérését anélkül, hogy a jelölt ideje és figyelme megoszlan a képző intézmény és a partneriskola között. Ehhez mindkettőjük számára elengedhetetlen a fejlődését támogató iskolai környezet. Az iskola így egyfajta szervezatként is működik, a kollégák a megvalósítás érdekében szándékoltan hangolják össze tevékenységüket, tehát ez sajátos munka- és felelősség-megosztást eredményez. Egy oktatási intézmény esetében a szocializáció és a nevelés érdekében történik mindez. Az elmúlt években több olyan tanárjelölttel dolgoztam, akiknek szakmai hozzáértésével, elkötelezettségével valamennyien elégedettek voltunk, így a gimnázium vezetője gyakornokként alkalmazta őket. Mivel pályakezdő pedagógusokról van szó, az én feladatom továbbra is segíteni őket, figyelni fejlődésüket, ha szükséges, támogató tanácsokat adni, valamint felkészíteni a pályakezdőt a gyakornoki vizsgájára.

2. Mentori kompetenciák

Magát a mentort az iskola vezetője választja ki figyelembe véve munkatapasztalatát és emberi kvalitását is. Feladatköre kiterjed a munkavégzésből adódó és az emberi, személyiségbeli problémák megoldásának támogatására, segítésére is. Segítő, tanácsadói attitűddel viszonyul a tanárjelölthöz, hogy a tanítási gyakorlat során szakmai tudatossága, önreflexiói egyre elmélyültebbé, tudatosabbá váljanak, a pálya iránti elkötelezettsége megszilárduljon. Így a mentor-ság több mint szakmai irányítás, inkább legitím „felnőtt” támasz.

Ha az ember tanárjelölttel dolgozik, a saját mentori szerepünk átgondolása elengedhetetlen feladat. Az értelmezést a tudatosítás, feladattá fordítás, támogatás, majd a reflektálás követi. Az egész folyamatot az újraértelmezés zárja le. Marion Jones, a liverpooli John Moores University professzora a *Mentoring experiences in an international context* c. anyagában hasonlóan fogalmazza meg az előbbi körforgást: „planning, teaching, evaluation, target setting, teaching”. Később kitér a mentor általános jellemzőire: „The mentor as guardian, role model, expert, adviser, partner, critical friend, supporter, trouble shooter, sounding board, shoulder to cry on, colleague, assessor, gatekeeper, mediator.” Vagyis a mentor olyan ember, akire a jelölt felnézhet, hiteles, kollégájának tekinti a rábízott fiatal, egyfajta közvetítő.

A kompetencia döntést, kivitelezést, megvalósulást szolgáló képességrendszer. Az ún. mentori kompetenciák közül számomra a legfontosabbak a következők:

- felkészültség tanácsadásra, támogatásra – segítő, támogató, megerősítő tanácsadás;
- tájékozottság a fiatal felnőttek pszichológiai sajátosságairól,
- elkötelezettség a tanárjelöltekkel való foglalkozás és a folyamatos fejlődés mellett.

A velem együtt dolgozó tanárjelöltet igyekszem arra sarkallni, hogy meg tudja fogalmazni saját pedagógiai nézeteit, segítenem kell őt, hogy a tevékenységét a folyamat során kivitelezni tudja, majd amit elvégzett, önállóan értelmezze, javítsa, ha szükséges. Ehhez azonban ismernem kell a fiatal felnőttek pszichológiai adottságait, a pályakezdés nehézségeiből fakadó mentális kérdéseket. Részemről elengedhetetlen a nyitottság a különféle pedagógiai alternatívákkal szemben és az érzékenység a pszichológiai gyökerű problémákra.

A mentornak empatikusnak kell lennie, segítő szándék kell, hogy vezesse, de egyben tükröt is tart a jelölt felé. Ezért céлом a hiteles, elkötelezett tanári mintaadás. Elkötelezettségem abban is meg kell nyilvánuljon, hogy megértessem a pályáját kezdővel, mennyire fontos a szakmai megújulás, a folyamatos önfejlesztés. Az egyik legfontosabb attitűd tehát a hit a tanári szakma fejlesztésének lehetőségében. Az önfejlesztés természetesen szorosan összefügg a mentori munkával is. A mentori tevékenység alapvetően örök megújulási kényszer. A mentor legyen felkészült mind szakmailag, mind pedig legyen tájékozott az iskola életével, mindennapjaival kapcsolatban. Arra azonban vigyázni kell, hogy a jelölt önálló, szuverén egyén, nem válhat saját pedagógiai világnézetünk eszközévé, a jelölt nem válhat a mentor klónjává, vagyis nem az a dolga, hogy az én óráimat megtartsa. Eszerint a mentorság lényege és alapja a konzultáció.

A mentor feladata lehet a mentorált szakmai szocializációja mellett a szervezeti beilleszkedés támogatása is. Ehhez alaposan ismernie kell annak az intézménynek a működését, szervezeti felépítését, amelyben dolgozik, egészen a portaszolgálattól az étkeztetésen és gazdasági ügyintézésen keresztül a gyermekvédelmi és szakmai közösségeken, diák- és szülői szervezeteken át a fenntartóig.

Mindezek mellett véleményem szerint nem elhanyagolható a pedagógus mentálhigiénés állapota, lelki egészsége sem. A lelki egészség elősegítése és megőrzése elengedhetetlen nálunk, akiknek az a feladatunk, hogy javítsuk az egyén pszichológiai beilleszkedését a társadalomba, illetve képességeit a harmonikus szociális kapcsolatok kialakítására. A mentor nem pusztán az iskolával kapcsolatos kérdésekben nyújt segítséget, hanem szükség esetén emberi, személyiségbeli problémák esetén is. A pályakezdés ugyanis fejlődéslélektani szempontból az ifjúkor más lényeges feladataival is egybeesik. Ez a szülőkről való leválás befejezése, a párkapcsolatok megszilárdulása, amelyek a kulturális hatásoknak köszönhetően egyre jobban kitolódnak. Sok huszoneves fiataalt érint, akik nem tudják felvállalni a felnőtt lét kötelezettségeit, a „kapunyitási pánik” jelensége. Ez a biztonságosnak ítélt iskolai környezet elhagyását és a bizonytalan, tűnő munkaerőpiacot, diplomás munkanélküliséget kapcsolja össze egymással. Ennek köszönhetően a mentor preventív tevékenységet is folytat a korai kiegészéssel szemben.

3. A tanárjelölt támogatása egy középfokú intézményben

Az Óbudai Árpád Gimnázium a 2000-es évek elejétől fogad tanárjelölteket, segíti, támogatja munkájukat. Vezetőtanárként bátran állíthatom, hogy a tanítási gyakorlaton való részvétel a jelölt számára meghatározó élmény. Ekkor ismerkedik meg választott hivatásával, tele van kétségekkel, kérdésekkel, szorongással munkájával kapcsolatban. Ám emellett sok örömben is része van, gazdagodik a tanítványaival közösen végzett munka során. Ennek a gyakorlatnak meghatározó szerepe van abban, hogy valaki a pedagógus pályán marad-e. Mentorként a következő kérdéseket teszem fel a tanárjelöltemnek egy-egy tanítási óra, munkaszakasz után:

- hogy érzi magát tanári szerepében?
- milyennek látja a diákokkal való kapcsolatát?
- miben vár segítséget tőlem, vezetőtanártól, mentorától?
- milyen javaslatot, tanácsot tudna megfogalmazni nekem, amely a jelöltekkel való későbbi munkámra vonatkozik?

Úgy gondolom, a tanárjelölt egyenrangú partnerként való kezelése, a kollegialitás elengedhetetlen az előttünk álló időszakban. Igyekszem mindig megfelelő időt szánni az intézmény bemutatására, majd a közös megbeszélésekre. Az a tapasztalatom, hogy a tanárjelölteknek a legnagyobb problémát az órai időtartás mellett a tanári szereppel való azonosulás jelenti. Nehezen lépnek ki az iskolapadból, diákok – egyetemisták – még, de már felnőttek is, s csupán néhány évnyi korkülönbség választja el őket a gimnazista tanulóktól. Ezért volt olyan fiatal, aki úgy döntött, magázza tanítványait. Ám ez olykor anakronizmust szül, a 16-17 évesek nem értették, miért van erre szükség, hiszen a jelölt szakmai tekintélyét a magázó forma nem növeli. Sokszor idegennek, ridegnek érezték az órák hangulatát emiatt. Nehézséget okoz a tanárjelöltek számára még az értékelés, különösen nehezen megy szóban megfogalmazni a hallottakat egy-egy felelet után, vagy az elmarasztaló mondatokat egy házi feladat hiányakor. Tőlünk, vezetőtanároktól a tanárjelölt a következőket várja el, illetve igényli:

- a vezetőtanár adjon módszertani ötleteket, láttasson változatos munkaformákat;
- nyújtson segítséget fegyelmezési problémák esetén;
- legyen képes pozitív emberi kapcsolat kiépítésére;
- adjon teret a tanárjelöltnek, ne várja el a saját gyakorlatának utánzását;
- reálisan, a fejlődést szem előtt tartva értékelje a jelöltet;
- a jelölt tanításába ne szóljon bele, csak ha ön- és közvesztélyes esetről van szó.

Vezetőtanári tapasztalataimat átgondolva úgy látom, hogy a hallgató először úgy próbál tanítani, ahogy annak idején őt is tanították. Ez legtöbbször a frontális munkamódszert jelenti. A berögződéseket azonban nagyon nehéz „lefejtetni”, de a jelöltnek meg kell tanulnia önálló személyiséggé válni. Mégis úgy vélem, hogy valamennyiünk számára igen meghatározó az az attitűd és az a milió, amelyből erre a pályára érkezünk, s ahogy minket is tanítottak. A tanárjelöltet szépen lassan kell hozzászoktatni a kérdeve kifejtő, majd pár- és csoportmunka egyre bonyolultabb módszereihez, míg ő megtanul figyelni a tanulók kérdéseire, válaszaira, megismeri gondolkodásmódjukat, végül sikerül folytatni a megkezdett párbeszédet.

Bár előfordulnak nehézségek egy tanári gyakorlat során, a felek kapcsolata mégis nagyon intenzívvé válik. A folyamat során megismerik egymás értékrendjét, látják egymás erőssé-

gét és gyengeségét, feltárul önmagukról és másokról alkotott véleményük. A pedagógiai gyakorlat empátiát, nagyfokú rugalmasságot és szervezőkészséget igényel. Hiszen amellett, hogy segítjük és tanácsokkal látjuk el a ránk bízott tanárjelöltet, a gimnáziumi tanítványainkra is – szaktanárként, osztályfőnökként egyaránt – elegendő időt kell fordítanunk. Tanárjelölttel való foglalkozás mindenképpen az önreflexió megerősödéséhez vezet. A gyakorlati időszak egészét végigkíséri a fejlesztő értékelés. Az írásos értékelés során a vezetőtanár/mentor kiemeli a pályakezdő jó tulajdonságait, képességeit, a fejlesztendő területeket pedig pozitív formában igyekszik megfogalmazni. Ez pszichésen megterhelő feladatot ró a vezetőtanárra, hiszen ez az utolsó állomása a tanárképzésnek, amikor a hallgatót el lehet tanácsolni a pályától.

4. A mentorálás folyamata gimnáziumunkban

Gimnáziumunkat a Pázmány Péter Katolikus Egyetem bázisiskolájának tekinti, hiszen minden tanévben rendszeresen fordulnak meg nálunk különféle szakos bölcsészhallgatók. Intézményünk tehát a pedagógusképzés olyan színtere, ahol a tanárjelöltek közvetlenül figyelhetik meg az oktatás és nevelés mindennapi menetét, a gyakorlatban próbálják ki a felsőoktatásban szerzett elméleti ismereteiket. Mivel iskolánk mintaadó közoktatási intézmény, igen sok elvárásnak kell megfelelnie. A legfontosabb ezek közül természetesen a színvonalas oktatás, valamint a pedagógushallgatók megfelelő szakmai felkészítése. Mindezt az egyetem munkatársai, módszertannal foglalkozó kollégái rendszeresen ellenőrzik egyrészt a vizsga-/zárótanításon való részvételükkel, másrészt a jelöltektől megkapott részletes írásbeli beszámolók által. Tisztában vagyunk azzal, hogy az ilyen típusú gyakorlóiskolának megvan az ún. „labor jellege”, akár úgy tűnhet, hogy nem a való életre készít fel. Annak ellenére, hogy a jelöltek betekinthetnek a nálunk folyó színvonalas műhelymunkába, tehetség-gondozásba, egyfajta védelmet élveznek a valósággal szemben, mégis szükségesek az effajta képzőhelyek, hogy példát és keretet adjanak. Emellett itt olyan vezetőtanárok, mentorok dolgoznak, akik jártasak a szakmódszertanban, ezért a pedagógusképzésben a hivatásra való felkészítés kulcsszereplői lehetnek. Persze kétségek, töprengések továbbra is akadnak: „A kérdés valójában az, hogy mit látunk majd, ha kikerülünk az Árpádból” – jegyezte meg az egyik hallgató.

Azok a kollégák, akik iskolánkban részt vesznek egy tanárjelölt mentorálásában, jól ismerik az iskolai szervezet kultúráját, értékeit, szokásait. Így a mentorálási folyamat során tapasztalatokat adnak át, feltárják a szervezeti hálót, empátiát és kommunikációs készségeket fejlesztenek. Célunk, hogy olyan könnyen adaptálható tudással távozzon a fiatal pályakezdő, ami más iskolai keretek között is rugalmasan alkalmazható.

Mégis miben áll a mentorágunk? Ide tartozik mindaz, ami nem a szaktárgy tanítása. Cél, a komplexitás, azaz, hogy a pedagógusjelölt maximálisan megismerje és elsajátítsa, majd alkalmazza az oktatási-nevelési feladatokat. A velük folytatott beszélgetéseim egyik legnagyobb tanulsága az, hogy szinte kivétel nélkül úgy látták, hogy az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat legfontosabb hozadéka, hogy emberileg fejlődtek, nyitottabbá váltak.

Számukra az volt az igazi kihívás, amikor egyedül kellett megoldaniuk egy pedagógiai helyzetet, problémát. Bár legtöbbször jelen vagyunk a tanítási órákon, mégis előfordult, hogy a mentorálnak egyedül kellett megoldania egy helyettesítést vagy akár egy szakóra tartását. Ezzel kapcsolatban néhányuk azt mesélte, hogy felszabadultabb volt az osztálytermi légkör, szabadabban mozoghattak a kiadott témában, és kevésbé érezték magukat feszélyezve. Volt, aki így fogalmazott: „Ebben a gyakorlatban az volt a legjobb, hogy igazán kapcsolatba kerültünk a gyerekekkel.”

Intézményünk célja a pályaidentifikáció elősegítése, a beválás szakaszának rövidítése, a gyakorlati sokk visszaszorítása. Az egyéni összefüggő gyakorlat lehetőséget kínál arra, hogy a fiatal bejárassa saját tanulási útját, a kezdeti kudarcoktól eljusson az eredményességig, az önmegvalósításhoz, s végül, ha távozik a gyakorlat színhelyéről, elégedettség töltse el.

Ezekután pedig lássuk, hogyan zajlik gimnáziumunkban az egyéni szakmai gyakorlat lebonyolítása! (Részletezve lásd: melléklet.) A bejelentkezett hallgatót az igazgatóhelyettes fogadja, s mutatja be egy röpgyűlésen a tantestületnek. Az igazgatóhelyettes feladata a féléves gyakorlat átfogó ismertetése, az igazgatóval, kollégákkal, nem pedagógus munkatársakkal való interjúk előkészítése, az iskola életének, deklarált céljainak ismertetése, rövid bemutatása. A jelölt mellé attól függően, hogy egy- vagy kétszakos hallgatóról van szó, az igazgatóhelyettes konzulens, konzulenseket rendel. Közösen készítik el azt az ütemtervet, amely tükrözi a mentorált előtt álló éves feladatokat. A konzulensek a szakokhoz kapcsolódó szakmai feladatokat koordinálják, többek között az óralátogatást, valamint megszervezik a tanítási gyakorlatot, de bevezetik a hallgatót az iskola tanításon kívüli világába is. Az igazgatóhelyettes, konzulens (mentor) és a tanárjelölt napi kapcsolatban állnak egymással. A mentorált gyakorlata során portfóliót készít, amely gyűjtemény kiválóan illusztrálja a kiválasztott tevékenységekhez, dokumentumokhoz kapcsolódó reflexiókat.

Ha saját, eddigi mentorszerepemre gondolok, akkor meg kell állapítanom, hogy olyan ember vagyok, aki hajlandóságot mutat az útkeresésre. Hiszen mindaz, amit vállalok egy jelölt támogatása esetében, rokonítható a pedagógus mesterséggel, de részleteiben mégis más. Olykor úgy tűnik számomra, hogy a legnehezebb, legtöbb konfliktust hordozó szerepet vállaltam, de azt is hozzá kell tennem, szívesen vállaltam. Nehéz, mert olyan helyzetben kell új utakat találnom, amelyekben korábban a megszokott pedagógiai eszköztár volt birtokomban. A hallgatóval, pályakezdő fiatallal az egyszerű mentorálási-tanulási folyamaton kívül napi kapcsolatot tart fenn az ember, hiszen ő egyben a munkatársam is. A mentor más kollégákkal együttműködve állandó kommunikáció segítségével végzi a munkáját. Ehhez elengedhetetlen az olyan szakmai és humánus közösség, amelynek magam is részese vagyok. Azzal, hogy a mindennapi tevékenységeinek csak egy része tervezhető, a másik része – változó arányban – spontán alakul (problémamegoldás, kríziskezelés, határozathozatal, információátadás vagy beszélgetés), sokszor nehézséget okoz.

A mentorság egyedi vonásaihoz tartozik az is, hogy az ember nem a megszokott életkorú (12–18 éves) „tanítvánnyal” dolgozik. A hallgató–mentor együttes tevékenységének milyensége, sikere mindkettőjükön múlik, de ez nem csökkenti a mentor vállára nehezedő terhet, a mentor felelősségérzését. Ezért különösen fontos számomra, hogy mentorként határozott belső értékrenddel rendelkezem, ismerjem jól saját pozitívumaimat, vállalni tudjam az esetleges

sikereket és kudarcokat is. Csak saját értékeimnek tudatában és a kellő ismeretek birtokában vagyok képes megküzdeni a feladatokkal, és tudok követendő példát sugározni hallgatóim (munkatársaim) felé. S ami a legfontosabb: egy mentor sohasem felejtheti el, milyen pályakezdő pedagógusnak lenni.

Jegyzetek

http://oktataskepzes.tka.hu/documents/6_Tanarok_es_oktatok/3_Tanarkepzes_atalakitasa_wsok/1_2011/1_Mentoralas_konferencia_20111107/marion_jones_mentoring_experiences_in_an_international_context.pdf (2018.05.28.)

Felhasznált irodalom

1. Jones, Marion (2011): Mentoring experiences in an international context. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszer_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf
2. Szivák Judit – Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2011): Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – Módszertani ajánlás. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorképzés tartalmáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 17–37. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszer_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf
3. Óbudai Árpád Gimnázium honlapja. <http://www.arpadgimnazium.hu/kozossegeink/munkakozossegek/magyar/>
4. Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. In: *Iskolakultúra* 1999/4. 3-13.

Melléklet

Az egyéni szakmai gyakorlat részterületei

1. Az iskola életét szabályozó dokumentumok megismerése

Pedagógiai program, SzMSz, Házi rend, Esélyegyenlőségi program, Intézményi minőségirányítási program, Közbeszerzési terv, Gyakornoki szabályzat, Ajánlattételi felhívás.

2. Az iskola szervezeti felépítése

A fenntartó szerepe; az egyes munkakörök leírása; portás, technikai személyzet, iskolatitkár feladatainak megismerése.

3. Interjú az intézményvezetővel, helyettesekkel, gazdasági vezetővel

4. Az iskola szakmai munkaközösségei

Az egyes munkaközösségek szerepe, feladatai az iskola életében, munkaterv, továbbképzéseken való részvétel; szakmai pályázatok.

5. Információáramlás az iskola falai között

Vezetői megbeszélések hétfőnként, röpgyűlések, féléves értekezletek; iskolai levelezési rendszer, telefonmellékek, a gimnázium honlapjának bemutatása

6. A szülőkkel való kapcsolattartás rendszere

Szülői munkaközösség, egyéni fogadóórák, szülői értekezlet; nyílt nap; az e-napló működése.

7. A minőségbiztosítás helyi rendszere

Minőség-ellenőrzés, óralátogatások dokumentációja, értékelés szóban, írásban.

8. Pályázati rendszerek

A források felkutatása, helyi – fenntartói – lehetőségek, iskolai alapítvány.

9. Az órák nyilvántartása

Adminisztráció: bár az e-naplóba a konzulens vezeti be az órát, írja be a jegyeket, de a jelöltet megtanítja erre; helyettesítés rendje (szakos, nem szakos helyettesítés); tanárok és tanulócsoportok órarendje.

10. Ügyeleti rend

Folyosói ügyelet az óráközi szünetekben, felügyelet versenyeken, érettségi felügyelet, az ezekhez kapcsolódó adminisztratív munka elvégzése, jegyzőkönyvek vezetése.

11. Iskolai ünnepélyek rendszere

Emléknapok, iskolai ünnepélyek, kórusfesztivál, szalagavató bál, ballagás, Gombár-bemutató: a kezdő osztályok bemutatkozó színdarabja tavasszal.

12. A gimnázium szabadidős programjai

Kulturális események (színház-, koncert-, múzeumlátogatások), gólyatábor, DT-tábor, kórustábor, Árpád-napok, társasjátékszakkör, túraszakosztály kirándulásai, erdei iskola, osztálykirándulás; beszélgetés a gimnázium szabadidő-szervezőjével.

13. ÖKO iskola, öko-program

14. A Diákönkormányzat működése

Szervezeti felépítése, jelentősége az iskola életében, a diákokat támogató tanár feladatai; diákjogok ismerete, DT-tábor szervezése félévente.

15. Iskolaorvos, védőnő, iskolapszichológus, gyermekvédelmi felelős munkájának megismerése

16. Könyvtár

A könyvtár használata, működési rendje, könyvtárismereti órák a kezdő osztályoknak, könyvtár-informatika, a könyvtári blog.

17. Az osztályfőnöki munkaközösség vezetője munkájának megismerése

18. Továbbtanulási felelős munkájának megismerése

Korábbi évek tapasztalatai, statisztikák vizsgálata az egyes tagozatok tükrében.

19. Az érettségirendszer ismertetése

A kétszintű érettségire való felkészítés iskolai keretei, a vizsga dokumentumai, adminisztrációja.

20. Mérések

Kompetenciamérés magyar nyelvből és matematikából a 8. és 10. évfolyamon.

21. Versenyek – tehetség gondozás

Egész éves háziversenyek tantárgyanként, szavalóverseny, kerületi, budapesti, országos versenyek; OKTV.

22. Önkéntes munka ismérvei

Kapcsolataink: Kapcsolda, Máltai Szeretetszolgálat, Jövőbarát Alapítvány, Baptista Szeretetszolgálat, Vöröskereszt stb.

23. Iskolai étkeztetés

Iskolai büfé és menza, az egészséges étkezés feltételei, higiénia

24. Rendkívüli helyzetek

Bomba- és tűzriadó, tulajdon elleni iskolai vétségek, iskolán belüli erőszak.

Lőrincz Andrea¹

A reflexió fontossága a közösségi pedagógiai gyakorlatot folytató hallgatók előmenetelében

Bevezetés

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében 2015 szeptemberében indult először útjára a *Közösségi pedagógiai gyakorlat* c. kurzus, a az osztatlan tanárképzésben tanuló hallgatók számára egy kötelező, 30 órás gyakorlatot jelent. Jelen tanulmány célja a közösségi pedagógiai gyakorlat módszertanának és célkitűzéseinek rövid ismertetése, valamint az elmúlt 5 félév tapasztalatainak vizsgálat alá vonása, és annak a feltárása, hogy a kitűzött célok miként és mennyire valósulnak meg a gyakorlati időszak végére. A tanulmány fókuszában elsősorban a gyakorlati tevékenység során alkalmazott tudatos és folyamatos reflexió és önvizsgálat áll, hiszen véleményünk szerint olyan tényezők ezek, amelyek nélkül a kurzus céljai aligha elérhetők.

A közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítése minden esetben a diplomaszerezés feltétele, e gyakorlati tevékenységet a képzési és kimeneteli követelményrendszer a következőképpen határozza meg: „képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat.”² Ha ezt a definíciót ízeletetni kezdjük, akkor alapvetően kétféle benyomást szerezhethetünk általa. Az egyik a „nesze semmi, fogd meg jól” érzése, miszerint e szűkszavú meghatározás nem segít bennünket közelebb jutni a céljainkhoz, nem ad valós támpontokat a gyakorlat szervezésének megkezdéséhez, majd annak megvalósításához. A másik értelmezés pontosan szemben áll ezzel a felfogással és lehetőségek tárházaként értelmezi azt, hogy a meghatározás ilyen szűkszavú, hiszen így nem szorít merev keretek közé, nem határozza meg a megvalósítandó programot, ezáltal egy kreatív feladatot állít a kurzus szervezői elé. A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete az utóbbi álláspontot képviseli, s ennek a szellemében alakítja félélvről félélvre a közösségi szolgálati tevékenységét, amelynek alapjait már a kezdetektől fogva a *service learning* programok mintájára fektette le.

¹ LŐRINCZ ANDREA a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet demonstrátora. Jelenleg a *Közösségi pedagógiai gyakorlat* c. kurzus mindennemű munkálataiért felelős. Szakmai tevékenysége egyik oldalát a pedagógusjelöltekkel való közös munka határozza meg, és mindent megtesz annak érdekében, hogy elősegítse gyakorlati tevékenységük tudatos reflexió alá vonását. Emellett fő irányvonalának a gyermekvédelmi kutatások tekinthetők, több éve végez kvalitatív kutatásokat egy gyermekotthonban, mellyel az állami gondoskodásban élő gyermekek életének minél több szegmensét tudja megismertetni.

² 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és a tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

A közösségi pedagógiai gyakorlat módszertani háttéréről

Ha vizsgálat alá vonjuk magát a *service learning* terminust, akkor alapvetően a *service*, mint segítség, és a *learning*, mint tanulás találkozását vélhetjük felfedezni benne. Tehát egy olyan jellegű segítő tevékenység képe körvonalazódik e meghatározásban, amelynek nem kizárólag a segítség a célja, hanem ezzel egyenértékűen egy tanulási folyamat végbemenetele is elengedhetetlen sajátosságként jelenik meg. Így magának a *service learning* tevékenységnek kettős célrendszere határozható meg, amely egyrészt a segítségre, másrészt a tanulásra irányul, s ezek együttesen, egymással összefonódva valósulnak meg a folyamat során. Fontos, hogy a *service learning* tevékenység egyaránt jelentsen hasznot a segítő és a segítségben részesülő számára, valamint elengedhetetlen, hogy a tevékenység során azonos mértékű figyelem övezze a segítő tevékenységet és az aközben végbemenő tanulási folyamatot (Furco 1996; Karlowits-Juhász 2016).

A *service learning* esetén nem állítható fel egyetlen határozott definíció, hiszen a szakemberek különböző álláspontot képviselnek ez ügyben, azonban az elmondható, hogy amíg a meghatározásban nem, addig a minőségi sztxenderdek tekintetében viszonylagos egyetértés mutatható ki (Karlowits-Juhász 2016). A nemzetközi sztxenderdek palettáján a legszélesebb körben a *National Youth Leadership Council (K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice 2008, idézi: Karlowits-Juhász 2016: 173)* meghatározása használatos, amely többek között az alábbi elemekkel határozza meg a *service learninget*:

- értelmes és az egyén számára releváns segítő tevékenység;
- tudatosan alkalmazott, tantervhez kapcsolódó (a tanítási célokkal és tartalmakkal összhangban álló) tanítási stratégia;
- folyamatos reflexiót, önreflexiót igénylő tevékenység;
- elősegíti a sokszínűség elfogadását és a résztvevők közötti kölcsönös tiszteletet;
- aktív részvételt biztosít a fiatalok számára a folyamat egészében (a tervezéstől kezdve a megvalósításon keresztül egészen az értékelésig);
- együttműködésen alapuló, a résztvevők számára kölcsönösen hasznos partneri viszonyt jelent;
- magába foglalja a saját fejlődés folyamatos nyomon követését és értékelését; illetve
- elegendő időtartamú és intenzitású ahhoz, hogy valós közösségi igényeket elégítsen ki, és elérje a kitűzött pedagógiai célokat.

A Miskolci Egyetemen folyó Közösségi pedagógiai gyakorlat kurzus alapelvei és célkitűzései teljes összhangban állnak a *service learning* terminusban foglaltakkal. Ennek értelmében egy négyes célrendszert alakítottunk ki, amely a következő elemeket tartalmazza:

1. érdemi segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás;
2. felelős értelmiségivé válás elősegítése (ismeret- és tapasztalatszerzés fontos társadalmi kérdésekről, köztük a szegénység és a társadalmi kirekesztés dimenzióiról, továbbá a társadalmi részvétel, nyitottság, empátia, szociális érzékenység, illetve önkéntes motivációk erősítése);
3. a pedagógusi pályára mint segítő hivatásra való praktikus felkészítés;
4. felkészítés a közoktatásban megvalósuló különböző *service learning* típusú tevékenység szervezésére és megvalósítására (függetlenül attól, hogy kötelezi-e az aktuális köznevelési törvény az iskolákat erre).

A négyes célrendszer mellett meghatározásra kerültek a gyakorlat teljesítésének kritériumai is. Egy olyan 30 órás gyakorlatról beszélünk, amelyet a harmadéves osztatlan tanárszakos hallgatók végeznek (szaktól függetlenül, így a Miskolci Egyetemen bölcsészek és zenészek is végzik a gyakorlatukat). Ez a harminc óra 20 órányi segítő tevékenységre és 10 órányi felkészítő, valamint feldolgozó kontakt órára oszlik. Maga a gyakorlat kizárólag gyermekek körében végezhető, és egy adott szemeszterben egy kiválasztott helyszínen teljesíthető. A helyszíneken való gyakorlatvégzés feltétele, hogy minimum két hallgató végezze a tevékenységét ugyanazon a helyen, ugyanazon gyermekek körében (ha valamely helyszínre csak egy hallgató jelentkezik, akkor az adott félévben az azon a helyszínen való gyakorlatteljesítést nem tudjuk biztosítani). A húszórányi segítő tevékenység minden esetben egy rendszeres feladatvállalás, ami azt jelenti, hogy hetente minimum 1-2, maximum 2-4 órában teljesítik gyakorlatukat a hallgatók, mindezt kizárólag olyan fogadóintézményben, ahol a hallgatói tevékenységet önkéntes mentor kíséri. (A *service learning* és a *közösségi pedagógiai gyakorlat* módszertani hátteréről bővebben: *Karlowits-Juhász 2016; 2017*)

A fogadóintézmények palettája széles körű, igyekeztünk úgy kialakítani a partnerintézmények bázisát, hogy minden hallgató megtalálja a magához legközelebb álló helyszínt, illetve hogy a legtöbb időszámban tudjunk lehetőséget biztosítani a gyakorlatvégzésre.

Gyakorlati helyszíneink a következők:

- a) *A B-A-Z Megyei Kórház Gyermek Egészségügyi Központjának Gyermekrehabilitációs osztálya* (Miskolc): A Gyermekrehabilitációs osztályon olyan testi és értelmi fogyatékkal élő gyerekekkel találkozhatunk, akik hosszan tartó rehabilitációs kezelésben vesznek részt. Így – szinte életvitelszerűen – a kórház falai között töltik mindennapjaikat, ezzel együtt a belső, kórházi iskolába járnak. Ezen a helyszínen olyan kreatív foglalkozásokat tartunk a gyerekeknek, amelyek segíthetik a finommotorikájuk fejlődését, hozzájárulnak a társas kapcsolatok és a kommunikáció fejlődéséhez. De mindenekelőtt mégis azt a célt fogalmaztuk meg, hogy az együtt töltött idő során maradandó élményekkel és örömmel ruházzuk fel a gyerekeket.
- b) *Aranyhíd Gyermekotthon* (Miskolc): A gyermekotthonban olyan 10–18 év közötti gyerekekkel és fiatalokkal kerülünk kapcsolatba, akik elsősorban családon belüli erőszak, illetve súlyos elhanyagolás áldozataivá váltak, és ennek okán kiemelték őket a családjukból, vagyis gyermekvédelmi gondoskodásba helyezték őket. Az itteni gyerekeknek kreatív foglalkozásokat, játékos foglalkozásokat tartunk, amelyek célja az együttlét és a beszélgetés, hiszen ezek azok az élmények, amelyek ritkán adatnak meg a gyerekeknek. A közösen eltöltött idő produktumaként általában évszaknak, alkalomnak megfelelően díszítjük fel a gyermekotthont.
- c) *Dr. Ámbédkar Iskola* (Miskolc): Egy „második esély” típusú iskolában járunk, ahol a közoktatásból kibukott fiatal felnőttekkel dolgozhatunk együtt, akik ennek az iskolának köszönhetően érettségijhez juthatnak. A Dr. Ámbédkar Iskola a sajkókezai cigánytelep peremén kezdte meg működését, majd egy évvel ezelőtt áthelyezték a székhelyüket Miskolcra, hogy még inkább megnyissák a telep cigánygyerekek előtt a világot, és megmutassák nekik, hogy van élet Sajókazán túl. Ebben az iskolában a zene a közös nyelv, úgyhogy elsősorban zenetanár hallgatóink végzik itt gyakorlatukat. Ünnepeket, zenés produkciókat alkotnak meg az iskola diákjaival közösen. Kiemelten fontos,

hogy nemcsak tanárként vannak jelen a folyamatban, hanem a projektek végeztével közösen lépnek fel az ámbédkaros diákokkal, így alkotva velük igazi közösséget. Az utóbbi időben bölcsészhallgatók is bekapcsolódtak az itteni munkába, ők tantárgyspecifikus fejlesztési munkálatokban vesznek részt.

- d) *Lehetőségek Iskolája, LEHI* (Miskolc): A LEHI az általános iskolai végzettség lehetőségét kínálja azoknak a felnőtteknek, akik nem végezték el a nyolc osztályt. A leggyakoribb motivációja ezeknek a diákoknak a jogosítvány megszerzése, illetve a munkaügyi központ által meghirdetett képzésekre való beiratkozás. Itt egyéni tanítási folyamat zajlik, azonban a fejlesztés megkezdése előtti alapvető cél a „diákok” iskolában tartása. Erősségeik felkutatása, rendszeres pozitív visszacsatolás biztosítása, hiszen a tapasztalatok alapján e nélkül nem maradnak motiváltak a tanulásra.
- e) *Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola* (Miskolc): Egy olyan halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolával állunk szemben, ahol a tanulói bázis 99%-a cigánygyerekekből tevődik össze. Ezeknek a gyerekeknek a szocioökonómiai státusza rémisztően alacsony, a legtöbb esetben a szülők aluliskolázottak, munkanélküliek, esetleg közmunkaprogramban vesznek részt, ezáltal lakhatási körülményeik nem biztosítják a zavartalan tanulás lehetőségét. Az iskolában nagy létszámú osztályokban tanulnak, pedig a hangsúly az egyéni, differenciált fejlesztésen kellene, hogy legyen. Hallgatóink ebbe az egyéni mentorálásba kapcsolódnak be. Fél éven keresztül végzik 2-3 diák egyéni fejlesztését és végigkísérik fejlődési folyamatukat, ezzel is segítve a gyermekek előmenetelét és a pedagógusok munkáját.
- f) *InDaHouse Hungary* (Pere, Hernádszentandrás): A kezdetben Perén működő, majd Hernádszentandrásra átköltöző InDaHouse program tanoda jellegű tevékenységet végez e két hátrányos helyzetű borsodi kistélepülésen. Fő profiljuk a koragyermekkori fejlesztés, az iskolás kori fejlesztés, az egyéni mentorálás és a táboroztatás. Az InDaHouse önkéntesei minden hétvégén ellátogatnak valamelyik település egyikére, és péntek estétől, vasárnap estéig látják el azokat a feladatokat, amelyek elengedhetetlenek a településen élő gyerekek fejlődéséhez. A hallgatók ezekhez a hétfégi tevékenységekhez csatlakoznak (egy félévben minimum kétszer), és így három napot töltenek egyhuzamban az önkéntesek és a segített gyerekek körében.

Aktuálisan tehát hat bázisintézménnyel vagyunk együttműködésben, amelyek töretlenül és nagy szeretettel fogadják a hallgatóinkat. Az intézmények kiválasztásakor a legfontosabb szempontok között szerepelt, hogy olyan helyekre csatornázzuk be a hallgatókat, ahol valós segítségnyújtás mehet végbe, illetve ahol különböző társadalmi problémákkal és a társadalmi együttélést meghatározó jelenségekkel szembesülhetnek.

A közösségi pedagógiai gyakorlat alapelveiről

Mind a *service learning*, mind a közösségi pedagógiai gyakorlat alapelvei és céljai nagy hangsúlyt fektetnek a rendszeres reflexióra. A gyakorlat bevezető óráján minden alkalommal kiemelem, hogy a kötelező 30 óra kétféleképpen teljesíthető: „otléttel vagy jelenléttel”. Ha a

hallgató ott van, azzal közelebb kerül a diplomájához, azonban ha a hallgató jelen van, akkor közelebb kerül a világhoz, a társadalmi valósághoz és önmagához. A jelenlétnek és a szemléltetváltásnak pedig egyetlen kulcsa a folyamatos reflexió. A segítő tevékenységgel, a „segített” gyermekkel, az adott társadalmi jelenséggel és a segítő személyével (önmagával) való állandó reflektív viszony tesz képessé valós és tartós eredmények elérésére. Ennek a megvalósulását több ízben is támogatják a közösségi pedagógiai gyakorlat „technikai elemei”. A 20 órányi segítő tevékenység mellett az alábbi tényezők jelenlétére fektetünk óriási hangsúlyt:

- 4 órányi felkészítő alkalom (kontakt óra);
- 4 óra folyamatközi reflexió (2 kontakt óra);
- 2 óra záró reflexió (1 kontakt óra);
- minimum 2 fő/helyszín;
- folyamatkísérő reflektív blog vezetése;
- záró reflexió esszé;
- zárt Facebook-csoport;
- rendszeres kapcsolattartás.

A felsorakoztatottak mindegyike maradéktalanul hozzájárul ahhoz, hogy a rendszeres reflexió jelen legyen a hallgatók életében. Ha a gyakorlatát teljesítő hallgató eleget tesz ezeknek a kritériumoknak, akkor akaratlanul is el fog indulni benne egy értelmező folyamat. Mivel ezek az elemek feltételei a gyakorlati jegy megszerzésének, egy sikeres félév során nem fordulhat elő, hogy valaki ne vegyen részt a kontakt órákon, ne vezesse a gyakorlati alkalmak végétével a blogot, illetve hogy ne írja meg a záró esszéjét. Ha részekre bontjuk ezt a felsorolást, akkor a reflexió különböző szintjei társíthatók az elemekhez:

- *Folyamatkísérő egyéni reflexió:* Ezt alapvetően a folyamatkísérő reflektív blog idézi elő, melyet a felkészítő kontakt óra során kiosztott szempontsor (*I. melléklet*) alapján vezetnek a hallgatók. Az aktuális gyakorlati alkalommal történeteket az általunk meghatározott 14 reflexió szempont szerint ajánlott végiggondolni. Mivel ez a szempontrendszer lesz majd a későbbi záró esszé megírásakor használatos vezérfonal is, ezért érdemes már a félév során ezek ismeretében feldolgozni az eseményeket.
- *Folyamatkísérő társas reflexió:* Az egyéni blogbejegyzésekben leírtak kiegészítésre kerülnek a négyórányi folyamatközi reflexió kontakt órákkal, amelyek a Tanárképző Intézetben kerülnek lebonyolításra. A négy órából (2 alkalom) a hallgatóknak min. kétórányi (1 alkalom) folyamatközi kontakt órán részt kell venniük. Ezek az alkalmakon egyénileg, illetve gyakorlati helyszínek szerint csoportokra osztva számolnak be a hallgatók élményeikről, tapasztalataikról. Saját belátásaik szerint reagálnak egymás történeteire, érzéseire, következtetéseire. Ez egyrészt azért fontos, mert ez által egymás gondolatait és élményeit is reflektáltabbá tehetik. Másrészt egy adott helyszínről hozott azonos tapasztalatok különböző egyéneknél másként csapódhatnak le, ennek köszönhetően a közös élményekről kialakult nézetek is ütköztethetők, ami szintén elősegíti az adott problémakörön való mélyebb gondolkodást. Ennek a diskurzusnak a megvalósulása érdekében alapszabály, hogy egy helyszínen minimum két hallgatónak kell a gyakorlati tevékenységét teljesítenie, ez biztosítja azt, hogy mindig legyen valaki, akivel azonos tapasztalatokat szereznek, és akivel ezeket meg is beszélhetik. A kontakt órákon kívül a zárt Facebook-csoport is lehetőséget biztosít a közös gondolkodásra. Ennek fő

funkciója, hogy technikai részleteket közöljünk, kéréseket, kérdéseket fogalmazzunk meg egymás számára. Ha valaki úgy érzi, hogy olyan problémába ütközött, vagy olyan élménnyel gazdagodott, amelyet meg kell osztani az egész közösségünkkel, akkor azt ezen a platformon bármikor megteheti. Sajátossága ennek a csoportnak, hogy nemcsak az aktuálisan gyakorlatukat végző hallgatók látják egymást, hanem a korábbi években gyakorlati tevékenységet végzők is benne vannak a csoportban, így tőlük mint „tapasztaltaktól” is lehet tanácsot kérni. Mindezt keretbe foglalja a kurzusvezetőkkel való rendszeres kapcsolattartás lehetősége. Személyesen, telefonon, e-mailben, valamint a közösségi oldalakon egyaránt lehetőség van megkeresni minket. Amennyiben a hallgató úgy érzi, hogy szüksége van segítségre, támogatásra, vagy egy probléma megoldásában való közreműködésre, akkor szinte a nap 24 órájában állunk rendelkezésére. Így válik a kurzusvezető mentorrá, irányító helyett támogatóvá és segítővé, valamint így válik egy féléves gyakorlat vezetése kb. 100 órányi önkéntes tevékenységgé (kurzusvezetőnként).

- *Társas záró reflexió:* A féléves gyakorlat végeztével egy záró reflexiós alkalmat tartunk a folyamatközi kontakt órák metódusához hasonló módon. A záró alkalmon helyszínenkénti csoportokra oszlanak a hallgatók és beszámolót tartanak a féléves tapasztalataikról, értékelik a féléves munkájukat. A prezentációkat követően közösen beszélgetünk az elhangzottakról.
- *Egyéni záró reflexió:* A záró kontakt órát követően már csak egyetlen feladatuk van a hallgatóknak, egyénileg beszámolni féléves tapasztalataikról, benyújtani a záró reflexiós esszét. Ez az utolsó nagy falat a félév során, hiszen 14 szempont alapján, 14 reflexiós kérdésre válaszolva kell megírniuk az esszéjüket. A kérdések valós gondolkodásra készítetik az egyént, hiszen egy szóval nem megválaszolhatók, ismeretek összekapcsolását igénylik, társadalmi problémákon való gondolkodásra ösztönöznek és személyes motivációk fel-táráásra tesznek kísérletet.

Ha összességében megfigyeljük a leírtakat, akkor jól látható, hogy az egyén egyedül lép be a közösségi pedagógiai gyakorlat folyamatába. Azonban amint megérkezett, több oldalról fogjuk meg a kezét, kurzusvezetők, hallgatótársak, felsőbb éves hallgatók, intézményi önkéntes mentorok támogatják a feladatvégzést, az általa végzett hatékony segítséget és a segítségből való tanulás végbemenetelét. Kizárólag a gyakorlat utolsó szakaszában, a záró reflexiós esszé megírása során marad újra magára, hiszen akkor már a saját gondolatait kell papírra vetnie, saját reflexiós folyamatát kell írásban rögzítenie, aminek köszönhetően (reményeink szerint) személyiségébe, gondolkodásába és világnézetébe is beépülnek a megfogalmazottak.

A célok megvalósulása

A továbbiakban azt kívánom bemutatni, hogy miként valósulnak meg a tanulmány elején bemutatott négyes célrendszer különböző elemei. Ezt a közösségi pedagógiai gyakorlat eddigi 5 félévének hallgatói blogbejegyzéseiből, reflexiós esszéiből és a hallgatók szubjektív történeteiből származó idézetekkel illusztrálom.

Érdemi segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás

Fontosnak tartjuk, hogy a gyakorlat során érdemi segítségnyújtás valósuljon meg és minden esetben egyfajta társadalmi felelősségvállalás rejtőzzön a segítő tevékenység mögött. Gyakorlati helyszíneinket is úgy alakítjuk, hogy ezeknek a kritériumoknak megfeleljenek, azonban az elsődleges cél az, hogy maguk a hallgatók ismerjék fel saját tevékenységükben ezt a két elemet. Mindezt úgy, hogy a több hónapon átívelő, rendszeres gyakorlatteljesítés során tett felismerések egy hosszabbtávon ható motivációs erővé alakuljanak bennük. E cél megvalósulásának egyik remek bizonyítéka a hallgatók InDaHouse programhoz való csatlakozása, ahol budapesti önkéntesekkel közösen végzik a segítő tevékenységet. Ahogy azt már korábban bemutattam, a gyakorlat teljesítéséhez alapvetően 20 órányi segítő tevékenységet kell minden hallgatónak elvégeznie. Mivel az InDaHouse programjai péntek estétől vasárnap estig tartanak, a gyakorlati idő egy hétvége alatt teljesíthető lenne. Azonban a gyakorlat folyamatosságának biztosítása érdekében a programba való csatlakozást ahhoz a feltételhez kötöttük, hogy a félév során minimum két hétvégét kell Perén/Hernádszentandrason töltenie egy hallgatónak. Ez azt jelenti, hogy kétszer annyi idő alatt teljesítheti a gyakorlatot, mint bármely más helyszínen segítő társai. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a megye egy nehezen megközelíthető településére kell eljutnia péntek este és onnan kell hazaindulnia vasárnap, valamint magának kell gondoskodnia a hétvégi hidegélelemről. A hallgatókat olyannyira nem riasztották meg ezek a feltételek, hogy a félév során gyakorlatot teljesítők majd' negyede ezt a helyszínt választotta.

A folyamatközi visszajelzések alapján elmondható, hogy senki nem bánta meg a programhoz való csatlakozást, sőt, felismerték, hogy mekkora ereje van a nagyvárosi önkénteseknek egy eldugott kistélepülésen, hogy milyen fontos, hogy minden hétvégén jelen legyenek a gyerekek és a családok életében, és hogy ennek a feladatvállalásnak különösen nagy fontossága van a leszakadó területeken, a periférián élők esetén. Egy hallgatói visszajelzés így szól: „már teljesítettem a két hétvégét, de megbeszéltem Fruzsival [az InDaHose vezetője], hogy amint tudok, újra megyek hétvégén önkénteskedni, illetve már a jövő évi nyári táborba is bejelentkeztem segítőnek.” Többekben kialakult az igény arra, hogy a továbbiakban is folytassák a közös munkát az InDaHouse-zal.

Felelős értelmiségivé válás elősegítése

Célunk az ismeret- és tapasztalatszerzés fontos társadalmi kérdésekről, köztük a szegénység és a társadalmi kirekesztés dimenzióiról, továbbá a társadalmi részvétel, nyitottság, empátia, szociális érzékenység, illetve önkéntes motivációk erősítése. Ennek megvalósulása érdekében kifejezetten olyan gyakorlati helyszíneket kínálunk az egyetemistáknak, amelyeken fogyatékkal élő, cigány, állami gondoskodásban élő, perifériára szorult gyerekekkel, felnőttekkel találkozhatnak. Kis mértékben szinte minden esetben sikeresnek tekinthető ez a folyamat, de vannak egészen „komoly” eredmények is. A következőkben egy olyan lány történetét mutatom be, aki a gyermekotthonban végezte segítő tevékenységét.

A leányzó a kurzus megkezdésekor egyik felkínált helyszínt sem érezte magáénak, mind-egyikben talált kivetnivalót, elsősorban a gyerekek összetétele miatt. Azonban mivel mindenképpen teljesíteni szeretne volna a gyakorlatot, végül a gyermekotthon mellett döntött, ahol nagy százalékban találkozhatunk cigány gyerekekkel és fiatalokkal. A gyakorlat kezdeti időszakában nagyon távolságtartó volt a gyerekekkel – de ez minden esetben természetes –,

és valóságos küzdelem látszott rajta minden egyes gyermekotthonban töltött délután. Egy alkalommal megkeresett és elmondta, hogy ő nem bírja a cigányok közelségét, így minden küzdelme ellenére lehetséges, hogy nem lesz képes befejezni a gyakorlatát. Ekkor csak egyetlen dolgot kértem tőle, hogy próbáljon meg elvonatkoztatni mindentől, lássa a gyerekekben a gyermeket és mutassa meg mindenkinek, hogy képes legyőzni saját magát és az előítéleteit. Sikerült neki, számára az átlagosnál hosszabb időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy fogadja a gyerekek közeledését és viszonzza is azokat, de végezetül mindez sikerült.

A záró esszéjében ezt írja: „Sokat fejlődtem a gyakorlaton. Lehet azt mondani, hogy 180 fokos fordulatot vett a szemléletem. Leírhatom, hiszen nincs ebben titok. Rasszista családból jöttem, ahol tényleg sok negatív tapasztalat után elmondhatom, a cigányok azok voltak, akiket el sem bírtam viselni a közelemben. Ennek ellenére megismertem itt az embereket. Megutáltak a barátaim, lenéznek, és nem foglalkoznak velem, csupán azért, mert én megölelem vagy megpuszsilom ezeket a gyerekeket, és mert jól érzem magam velük. Ha az egy évvel ezelőtti énemre visszagondolok, ezt nem tettem volna meg, sőt, a saját magam szemébe se tudtam volna bele nézni.” A gyakorlat hatására egy olyan mérföldkőhöz ért az élete, amely talán enélkül sosem következhetett volna be. Leküzdötte az előítéleteit és szembe nézett ennek a következményeivel, a barátai haragjával és a családja értetlenségével is. Decemberre azonban ez a lány és a családja lettek azok, akik mikuláscsomag-gyűjtést kezdeményeztek a gyermekvárosi gyerekek számára.

A pedagógusi pályára mint segítő hivatásra való praktikus felkészítés

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének szellemisége a pedagógust segítő szakemberként értelmezi, így a szervezett gyakorlati tevékenységek során is nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a pedagógusjelöltek segítő tevékenységet lássanak el. Ennek a segítségnek az iskolai és az egyéb intézményi keretek közt végzett gyakorlat során egyaránt meg kell valósulnia. Mindemeltt tudatos célkitűzésként él, hogy a tanár szakos hallgatók attitűdje is formálódjon a segítő pedagógus képének irányába. Ennek értelmében a közösségi pedagógiai gyakorlat során is megjelenik ez az „elvárás”. Úgy gondolhatnánk, hogy az ilyen irányú változás, csak iskolai gyakorlat során mehet végbe, hiszen csupán az iskolában kerülhet a hallgató pedagógusi szerepbe. Ez azonban korántsem így van. A következőkben két olyan történetet állítok párhuzamba, amelyekben mindkét hallgató felismerte a pedagógust, mint segítő szakembert. A különbség annyi, hogy míg egyikük számára pályaaorientációs erővel bírt a gyakorlat teljesítése, addig másikuk esetén inkább pálya dezorientációs hatásról beszélhetünk.

A Dr. Ámbédkar Iskolával való együttműködésünk első nagy projektje 2016 tavaszára tehető, amikor zenetanár hallgatóink segítették az iskola diákjainak felkészülését egy nagyszabású rendezvényre. Egy énektanár, egy zongoratanár és egy gitártanár működött közre az ünnepségre készülő műsor megalkotásában, valamint a diákok betanításában, koordinálásában. A féléves együttműködés nem várt eredményeket hozott. Az énektanár szakos hallgató erről így ír: „Olyannyira mély nyomot hagytak bennem az élmények, hogy elgondolkodtam, mi lenne, ha ez nem maradna abba a tárgy teljesítésével. Erről már beszélgettem a vezetőséggel is. Alig várom az iskola szoboravató koncertjét, amire készülünk. Tudom, hogy nem rég vagyok ott, de valamilyen szinten már a gyerekeimnek érzem őket, és biztos vagyok benne, hogy nagyon büszke leszek rájuk a koncerten.” Segítő, támogató, terelgető attitűdjének köszönhetően rendkívül jól tudta motiválni a diákokat a szereplésre. Szégyenlős, félnék tanulókat tudott

ösztönözni arra, hogy szólóban énekeljenek a koncerten. Remek érzékkel állította össze a kórust, differenciált módon kezelte a diákokat akkor is, amikor közösen énekeltek és végül ő maga is a kórus tagjává vált és fellépett a diákokkal együtt. Ezzel a mentalitásával és hozzáállásával kivívta a diákok szeretetét és tiszteletét. Mindezekkel az iskola vezetőségének figyelmét is felkeltette és a gyakorlat elvégzését követően főállású énektanár lett az iskolában. Számára a gyakorlat nemcsak a kitűzött célok megvalósításával járt, hanem ennél sokkal többel. Történetében a segítő tevékenység egyértelműen pályaorientációs erővel rendelkezett.

Az ellenpélda egészen más. A gyakorlatát a gyermekotthonban végző fiú ugyanazon a folyamaton esett át, mint az iménti történet főszereplője. Mindezt anélkül, hogy iskolai közegben végezte volna a gyakorlatát. Becsülettel és kifogástalanul végezte azt a tevékenységet, amelybe belekezdett és a gyerekek is kedvelték. A félév során keveset beszélt arról, hogy milyen érzések és gondolatok kavarnak benne, amikor a gyakorlati helyszínen történetekre gondol. Záró beszédében viszont bőszégesen kifejtette, hogy milyen hatást gyakorolt rá a félév. „Nagy kérdőjelek maradtak bennem. A gyermekotthonban és a gyermekkórházban élő gyerekeken szerintem elsősorban az államnak kellene segítenie. Láttuk, hogy ez kevés. Maradt a civil szféra. Láttuk, hogy Virág, Andi és más önkéntesek is kijárnak oda rendszeresen, megmutatták, hogy mi mit tehetünk. De nem láttam, hogy hosszú távon a gyerekek életében ez mire elég. [...] Egész életemben harcolni a semmiért, mindennel szemben, mert én olyan király pedagógus vagyok? – Nem, ez nem az én utam. És senkié sem, aki azt állítja, hogy az övé igen, az szerintem hazudik” – írja. Saját maga és a helyzetek folyamatos elemzésének köszönhetően eljutott arra az állaspontra, hogy ez a pálya nem neki való. Nem tud azonosulni a pedagógus szereppel. Látja, hogy szükség van segítségre, de ő nem akar, és véleménye szerint nem is tud segíteni. Az, hogy a hallgató erre a felismerésre jutott, az átlagosnál sokkal mélyebb és összetettebb reflexiót igényelt. És annak ellenére, hogy nem arra ébredt rá, hogy megtalálta a hivatását a tanításban, hanem éppen arra, hogy ez nem az ő útja, ugyanolyan értékkel bír a reflexiók gyakorlata. Esetében a közösségi pedagógiai gyakorlat ugyanúgy elérte a célját, mint a korábban bemutatott hallgatói történetek esetén. Hiszen valami vele is történt, az a valami benne is erőteljesen megmozdult.

Felkészítés a közoktatásban megvalósuló különböző service learning típusú tevékenységek szervezésére és megvalósítására

Mivel még nincs olyan közösségi pedagógiai gyakorlatot teljesített évfolyam, amelynek hallgatói már főállású tanárként tevékenykednének, így ennek a célkitűzésnek a megvalósulásáról még nem tudok érdemi beszámolót nyújtani. A hallgatók esszéi alapján azonban elmondható, hogy többségük úgy érzi, hogy annak köszönhetően, hogy belemélykedett a gyakorlat szervezésébe, és hogy ő maga is alakította a gyakorlat folyamatát, olyan tudással vértéződött fel, amelynek eredményeképpen ő maga is – esetleg némi segítséggel – képes lesz az iskolai közösségi szolgálat megszervezésére és annak nyomán követésére, reflektált folyamattá tételére. Ezt alátámasztja az alábbi gondolat is: „úgy gondolom, mire én oda jutok, nagyobb tapasztalatom lesz, hogy tanárként segíthessek választani a gyerekeknek, hogy a számukra legalkalmasabb gyakorlati helyet találjuk meg. Mesélek majd a tapasztalataimról, és amennyire egy 15-16 éves tinédzserre lehet hatni, megteszek mindent, hogy úgy válasszanak, hogy később előnyükre váljon ez az egész gyakorlat. Fontos, hogy nyitottak legyenek mindenre, hogy felelősséggel csináljanak valamit, akár kötelező, akár nem.”

Összegzés helyett

Véleményem szerint az iménti történetek jól példázzák azt, hogy mekkora szükség van egy ilyen gyakorlat, s bárminemű *service learning* tevékenység során a tudatos reflexióra. Reflexió nélkül a hallgatók, vagy az iskolai közösségi szolgálatot folytató diákok nem minden esetben ismerik fel azt, hogy aktuálisan milyen tevékenységben vannak benne és annak milyen hozadéka lehetnek. Az, hogy „nagyon jól éreztem magam a gyerekekkel” vagy az, hogy „haszontalannak éreztem magam a feladatvégzés közben”, még nem reflexió. Mind a pozitív, mind a negatív élményeket és érzéseket fel kell tárni, a gondolatok mélyére kell hatolni. Csak ezzel a módszerrel épülhetnek be új sémák a személyiségbe, csak ennek tükrében ismerhető fel a segítő tevékenység jelentősége az egyéni, a mikroközösségi és a társadalmi szinten egyaránt. Zárásként mindezt egy idézettel szeretném példázni, mely így szól: „Engem ezek a tevékenységek egyre közelebb visznek ahhoz, amit életem végéig csinálni szeretnék: tanulni és tanítani. Átadni valamit, aminek a megszerzése számomra is hosszadalmas volt, és amihez úgy gondoltam, most felnőttem.” Maga az egyetem, és így a közösségi pedagógiai gyakorlat is egy híd a kamaszkor és a felnőttkor között. Ha jól csinálják, lehetőségek tárháza, amiből mindenki csak profitálhat. A reflexió nem csak akkor ér valamit, ha „világmegeváltó” következtéseket eredményez. A reflexió akkor is fontos, ha éppen arra ébreszt rá, hogy mire nem vagyunk képesek, s talán az ilyen esetekben a legfontosabb.

Felhasznált irodalom

- Furco, Andrew (1996): Service-learning: a balanced approach to experiential education. In: Taylor, B. and Corporation for National Service (Eds.): *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Corporation for National Service. Washington, DC. 2–6.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2016) Reflektív segítség a pedagógusképzésben. In: Ugrai János, Varga Attila (szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció lehetőségeiről*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet és Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet, Budapest.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2017): *Kísérlet a közösségi pedagógiai gyakorlat és az iskolai közösségi szolgálat tartalmi, módszertani összehangolására*. Kézirat.

Egyéb felhasznált források

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és a tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. National Youth Leadership Council, 2008.

Melléklet

A záró reflexiók esszé szempontsora

1. Hol és milyen segítő tevékenységeket végeztél a Közösségi pedagógiai gyakorlat keretében?
2. Melyik volt az a tevékenység, ami a legjobban tetszett? Volt-e olyan, ami nem tetszett?
3. Mit gondolsz, kinek mit adott a gyakorlat során?
4. Mit gondolsz, mi az, amiben fejlődöttél, mi az, amit tanultál a program során?
5. Mit gondolsz, hol tudod hasznosítani a gyakorlat során tanultakat?
6. Melyik volt a legemlékezetesebb napod a gyakorlat során? Kérlek, meséld el!
7. Ütköztél-e nehézségekbe? Ha igen, mik voltak ezek?
8. A gyakorlatod teljesítéséhez elegendő segítséget kaptál a Tanárképző Intézettől és a fogadó intézménytől?
9. Mennyire tartod sikeresnek a gyakorlat során végzett tevékenységedet? Min lehetett volna javítani?
10. A Közösségi pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalataid és a Tanárképző Intézetben végzett tanulmányaid között látsz-e kapcsolatot? Mik ezek a kapcsolódási pontok?
11. Mit gondolsz, milyen hatékonyan tudja teljesíteni a Közösségi pedagógiai gyakorlat az alábbi céljait?
 - a) Hasznos segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás,
 - b) felelős értelmiségivé válás elősegítése (aktív részvétel, nyitottság, empátia, szociális érzékenység, önkéntes motivációk erősítése),
 - c) a pedagógusi pályára, mint segítő hivatásra való praktikus felkészülés,
 - d) az érettségi vizsga feltételeként előírt, 50 órás iskolai közösségi szolgálat szervezésére és megvalósítására való felkészülés.
12. Tervezed-e, hogy a jövőben önkéntesként folytatod a megkezdett segítő tevékenységedet? Tervezel-e más önkéntes tevékenységet?
13. Mit gondolsz, az általad segítettetek számára milyen további segítség lenne hasznos a jövőben?
14. A gyakorlat kapcsán milyen gondolatok fogalmazódtak meg benned a hátrányos helyzetű, perifériára szoruló gyerekek társadalmi integrációjával és a többségi társadalom felelősségvállalásával kapcsolatban?

Dr. Erdősi Károly – Erdősi-Boda Katinka¹
Az *András, a szolgálégény és az ifjú Klebelsberg gróf*
címmel kiadott kétkötetes mű művészetpedagógiai meg-
közelítése. Eszménykép – etikaoktatás – erkölcsi nevelés

Bevezetés

Klebelsberg munkássága, tettei, azok eredményessége már ismertek, elismertek, de igencsak szegényes az ismeretünk arról, hogy mi tette lehetővé az ehhez vezető utat. A miniszter a válás- és közoktatásügy terén, a kultúra területén kifejtett áldozatos tevékenységét, sikeres kultúrpolitikáját a szakirodalom az utóbbi időben már helyén kezeli, nagy számban feldolgozta. De hogy mindemögött milyen személyiség rejtőzött, és e személyiség milyen jellemfejlődés, nevelés, tanítás-tanulás, családi és iskolai hatások eredményeként lett azzá, amivé – mely meghozta hazája és maga számára e fényes sikerességet –, arról vajmi keveset tudunk.

Pedig példaértékű.

1. A klebelsbergi eszménykép – az etikaoktatás célja

Az erkölcsi nevelésnek alapvető célja, hogy az ember megfelelő ismeretet szerezzen azon a területen, különösképpen az önismeret és folyamatának megszerzésében, valamint a mások magatartásait, viselkedéseit kiváltó indítékok és cselekvések felismerésének területén, ahol a már megszerzett önismerettel elsősorban feltárja saját léthelyzetét, s ennek megfelelően az erkölcsi érzék kiművelésével az ember saját, de másodsorban mások sorsáért viselt felelősségét is tudatosítsa magában. Megismertet a helyes magatartással és a jó vezérelveivel, valamint az erények mibenlétével. Az oktatás minden területén szükséges – nemcsak az etika tárgy keretein belül – a meghatározott, a tudatos életvezetéshez szükséges jellemvonások, készségek, ismeretek fejlesztése, amely támpontot nyújt az önálló tájékozódáshoz, az emberi kapcsolatok ápolásához, az emberi együttélés normáinak betartásához.

Az András, a szolgálégény című regény morálfilozófiájában kifejtett munkálkodása „önmagáért beszél”, illetve maximálisan eleget tud tenni az etikaoktatás fent említett céljainak.

¹ DR. ERDŐSI KÁROLY 1990 és 2007 között a Magyar Televízió vezető munkatársa, a Hidegkúti Hírek szerkesztője. Fő szakterülete a közönségkapcsolat. 2000-től 2017-ig a Klebelsberg Kuno Emléktársaság ügyvezető elnöke Jókai Anna frónó elnök mellett. Kutatási területe: Klebelsberg kultúrpolitikája, a klebelsbergi örökség ápolása. ERDŐSI-BODA KATINKA 2014-től a Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskolájának hallgatója. Szakterülete: az etikai tartalmak megjelenése az operákban, zenedrámákban (különösen Wagner színpadi műveiben). Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola óraadó oktatójaként filozófiatörténetet, etikát oktat. A Klebelsberg Kuno Emléktársaság munkájában immár tíz éve vesz részt. A Parlando zenepedagógiai folyóiratban rendszeresen publikál.

A romantikus író, Boross Mihály a történetnek természetesen „modern” értelmet ad. (A vállalkozói lét ugyanis sokkal bonyolultabb filozófiájú, mint ahogy azt gondolhatnánk – a szabadságból, a felelősségből, az önmagunk és környezetünk eltartásának eszméjéből ered.) Üzenetekkel ruházza fel a történetet, az „irányregényt”, amikor a hit, a remény, az erény, avagy például az igazság – igazságosztás, hitszegés –, a vágy, a bosszú stb. nagy kérdésköréit járja körbe, és sok esetben a könyvből még direktben is kiszól, hogy a megtanulandót semmi esetre se mulassza el a kedves olvasó.

A második kötetnek – *Az ifjú Klebelsberg gróf* címmel – első öt fejezete Klebelsberg személyiségének eszményi kialakulását, a családi, iskolai háttérét, életfilozófiáját, az elmúlásról való gondolkodását mutatja be, míg a könyv további fejezeteit, a kiadvány második részét – művészetpedagógiai megközelítésben – az etikaoktatás és az erkölcsi nevelés egy lehetséges útjának tekintjük, elméleti-módszertani oktatási segédanyagként szántuk.

A művészetek maximálisan eleget tudnak tenni az etikaoktatás fent említett céljainak, fejlesztési követelményeinek, kompetenciái fejlesztésének megvalósításában. A „Miért tanítsunk etikát a művészet, azon belül is, akár például az *András, a szolgálgegy* című irányregény segítségével, illetve hogy a négy sarkalatos erény (okosság, igazságosság, bátorság, mértékletesség) megjelenése ebben a műben hogyan öltött testet?” kérdések elméleti szinten megválaszolásra kerültek. Ugyanakkor, szemléltető formában, avagy éppen tanítási segédanyagként tekinthető „fikciós” részben mindezt – a „Mit tanulhatott az ifjú Klebelsberg gróf, az *András, a szolgálgegy* olvasásakor?” című fejezetben – körbe is jártuk.

Maga az *András, a szolgálgegy* három jól lehatárolt részből áll. Elsőként, kezdetben azt olvashatjuk, hogy a sodródó, léha, italozó Andrásból gazdája segítségével, útmutatása alapján hogyan épül fel az autonóm, magáért felelős személyiség. A középső részben miként méretődik meg immár ez a személyiség, amikor kilép a konfliktusokkal teli társadalmi környezetbe. Végül a befejező, egyharmad pedig arról szól, hogy a boldog és sikeres élethez elengedhetetlen a helyes, „meggondolt” párválasztás, a házasodás, mert az egészséges családi lét adja az alapot, háttérrel a tartós felemelkedéshez, az elért szintnek a megtartásához.

2. Művészetpedagógia, a műalkotás és pedagógia

Bábosik István írja, hogy a „legismertebb klasszikus jellemértelmezésekben három olyan szükségleti-motivációs képződmény található, amelyeket a szerzők a jellem lényegét alkotó elemekként jelölnek meg, s amelyek pontosan leírható pedagógiai hatások eredményeként alakulnak ki, mintegy a nevelés folyamatának produktumai. Ezek: a szokás, a példakép-eszménykép (életvezetési modellek) és a meggyőződés” (*Bábosik 1999: 33*).

Ezt szem előtt tartva Bábosik a tanítás közvetett és közvetlen módszereit e három közösségfejlesztő, ösztönző magatartás- és tevékenységformához köti. Az eszménykép bemutatását, azaz a három közösségfejlesztő aktivitás közül az életvezetési modelleket, azon belül pedig értelemszerűen az eszményképek modelljét részesítjük előnyben, amikor művészetpedagógiai megközelítéshez fordulunk. Az életeszményt tartalmazó modell racionálisan átgondolt életvezetési koncepció, mely hosszabb távú hatással rendelkezik. Közvetlen módszerei: az elbeszé-

lés, a modellértékű személyek bemutatása, a nevelő személyes példaadása és a műalkotás(ok) megismertetése.

Mivel az etikaoktatás, az erkölcsi nevelés egyik kitüntetett iránya a műalkotások értelmezésén belül kiváltképp megvalósulhat – így például a „négy sarkalatos erény” bemutatása a legkönnyebben talán a szépirodalmi műveken keresztül jöhet létre –, ezért ez az etikai fogalmi kör a könyv egy önálló fejezetében hangsúlyosan és részletesen kifejtésre is került. Bábosik a műalkotás(ok) kapcsán így fogalmaz: „A példakép- és eszményképformálás céljaira jól felhasználhatók a kultúrányagban élményszerű formában megfogalmazott vagy kidolgozott minták, amelyek a helyesen megválasztott irodalmi és képzőművészeti alkotás, zenemű, folyóiratok vagy film segítségével tehetők szükségletformáló tényezővé” (Bábosik 1999: 99). Majd hozzáteszi, hogy a pedagógus feladata nem csupán az ismerethalmaz közlése, hanem az abban konzerválódott értékes magatartási és tevékenységi, életbeli modellek hatásos kiemelése.

Bábosik leszögezi azt is: „Fontos tehát, hogy a pedagógiai tevékenység szabályozásának céljait, irányát tekintve essen egybe a társadalmi elvárásokkal, tehát preferálja a tevékenységrendszer közösségfejlesztő és önfejlesztő elemeit” (Bábosik 1999: 40). Így fő nevelési célként a közösségfejlesztő aktivitások közül az eszménykép formálására érdemes a hangsúlyt helyezni.

Az etika tanegység a kompetenciák fejlesztésénél markáns szerepet vállal. Elsősorban olyan módszereket részesít előnyben, amelyek rávilágítanak az etikai gondolkodás és a hétköznapi moralitás összefüggéseire, kapcsolódási pontjaira, az egyén mindennapokban jelentkező problémáira, az egyén és a társadalom moralitásának differenciájából származó konfliktusokra, illetve a különböző korok művészeinek, tudományainak etikai aspektusaira. Ezek mind fejlesztik a tanuló absztrakciós-absztrahálási képességét, amely nemcsak intellektualitását, hanem az érzelmi intelligenciáját is jelentősen növeli. Másodsorban nagy hangsúlyt fektet az információforrások (szövegek, médiumok) tartalmi elemzésére, értelmezésére, hogy azoknak minél mélyebb rétegeiben – a megvilágítás során – fény vetüljön a lényegiség feltárására, melyből megfelelő konklúzió levonásával a tanuló személyisége érettebbé válik. Ez a tanuló értelmi képességét fejleszti. Harmadsorban pedig kiemelten indítványozza a vita módszerét, amely keretet nyújt az önálló kérdésfelvetésre és véleményalkotásra, a különböző erkölcsi álláspontok és világnézetek megvédésére, a megfelelő párbeszéd kialakítására, a mások toleranciájára, valamint az együttműködésre. Ennek hatására a tanuló érvelési és vita képessége-készsége hatványozottan fejlődik.

Külön szaktudomány a művészetpedagógián, pszichológián és természetesen a műalkotások esztétikáján belül a beézés (beleézés) tudománya. Például Dr. Kovács Sándor *Zeneesztétikai problémák* címmel megjelent írásában – általánosságban – a beleézés problematikáján keresztül három réteg egymásra épülését vizsgálja. Az érzékszervek, az értelmi folyamatok és ez előbbi kettőre alapozódott (beleézés) beézés járja körül. Utóbbiról így ír: „Emberi képességek számára megközelíthetetlen; azt a nevet adták neki, hogy beézés; és definiálták így: beézés az esztétikai mű keltette hatásnak az a része, mely elemezhetetlen mag gyanánt marad, miután mindent, ami ebből a lelkiállapotból kitagolható, mint az érzéki benyomást, a gondolatok keltette érzelmeket eltávolítottunk belőle” (Kovács 1911: 38). Másképpen fogalmazva: „Hiába kellemes a mű érzéki benyomása, hiába kelt bennünk örvendetes gondolatokat; ha a beézés lehetetlen, a mű nem lesz esztétikai mű. A beézés az, ami az élvezetet esztétikai élvezetté teszi; az érzékletek kellemessége, a forma kerekessége mind hozzájárulhat,

hogy a művet széppé tegye, de esztétikussá, művészeti tárgygyá csak egy tényező avatja: ez a beérzés” (Kovács 1911: 38). A beérzés (beleérzés) egész problémakörét az én és az engemet körülvevő környezet világ egymásra hatásaként vizsgálja. Az én és a körülöttem levő környezeti világ egymástól való elhatárolódása, megkülönböztetése, majd egyiknek és másinak egymásba történő kölcsönös beemelődéseinek folyamata a pszichológia világában ismert jelenségek. Külön elnevezések szolgálnak a különböző irányokra. Így az introjekció nem jelent mást a pszichoanalízisben, mint azt, hogy a külvilág valamely tárgyának vagy személynek az énbe való beépítése, míg a projekció a lélektanban a saját vágyak kivetítését, más vágyaként való megélését jelenti. A beépítés és kivetítés még akkor is lehetséges, ha a tárgyak nem közvetlenül vannak jelen, hanem esztétikai tárgyként, vagy szimbólumként testesülnek meg.

3. Az etika tárgy általános alapjai

Az etika tárgy oktatásának céljával, hasznosságával és nem különben hogyanjával, illetve a hogyannak a hatásmechanizmusával meg kell ismerkednie már az első órán a mentorátnak – a továbbképzésen részt vevő bármilyen szaktanárkollégának, de akár még a tanulóifjúság értelmesebb részének is, hiszen a tantárgy újszerűsége mellett az oktatás módszertana is igen összetett.

Az első órákon az előbbi kérdések (cél, hasznosság) ppt-s diákkal szemléltethetők, s kevésbé frontális, inkább interaktív tanítási jelleggel, a résztvevők erőteljes bevonásával ismertethetők meg. Célszerű a hallgatóknak előre kiadott lapokon a kérdéseket kiosztani, hogy pár percnyi gondolkodás után legyen lehetőségük a témával kapcsolatos gondolataikat rendszerezni. Így ez a „felkészülés” a téma termékeny megbeszélésére kellő alapot, kellő „táptalajt” adhat. A diákon keresztül a tantárgyi alapok megismertetése (avagy ismétlése) és az érzelmi ráhangolódás biztosítása történik, amely az oktatással és a neveléssel együtt járó, párhuzamosságot állandóan igénylő tárgyak esetében elengedhetetlen.

Elsőként (1. dia) a hallgatót rá kell vezetni arra, hogy mi is az etika. (Etika: a filozófiának az a része, amely az emberi cselekvés értékét tanulmányozza.) Ezek tükrében kifejtethetik véleményüket, meglátásaikat arról, hogy mi teszi a cselekvést értékessé. Mik a legértékesebb cselekvések ismertető jelei? Milyen elvek szerint kell eljárunk, hogy megközelítsük a legértékesebb cselekvés eszményét?

Ezek után (2. dia) a cselekvés mibenlétét célszerű tudatosítani. (A cselekvés az egyén akaratának megnyilvánulása kell, hogy legyen!) A mentorált aktív bevonásával s különböző példákkal a cselekvések fajtáira (szándékos, tudatos, céltudatos) érdemes rávilágítani. Személyes, hétköznapi példákkal (önismeretük segítségével) osszák meg tapasztalataikat, besorolva cselekedeteiket az adott típusokba. (Így kellőképpen gazdagíthatják, bővíthetik a tudatukban már meglévő „világmodelleket” a konstruktivista pedagógiai paradigmának megfelelően.)

Majd (3. dia) a cselekvés értékének fontosságát érdemes körbejárni. Továbbá a témát szűkítve a cselekedet erkölcsösségének megállapítására kell terelni a figyelmet, többek között ilyen feltett kérdésekkel: ha meg akarjuk állapítani, hogy a cselekvés erkölcsös- vagy

erkölcstelen-e, akkor milyen további vizsgálatot kell folytatnunk? Számít-e, hogy mire irányul a cselekvés (cél), és miért történik a cselekvés (ok)? Egyáltalán, mit nevezünk oknak és célnak?

A következőkben (4. dia) mint közösen konstruált, megalkotott, s elfogadott általános szabályt mindenképpen rögzíteni kell, hogy bármilyen fontos is az értékelés szempontjából a cselekvés kitűzött célja, a végrehajtott tett akkor is értékes marad, ha nem sikerül megvalósítani a kitűzött célt.

A sorban következő, 5. dia során a kezdeti puhatolózások letisztulása után és annak függvényében érdemes feltenni immár az átfogó általánosságra törekedve: mi az értékes cselekvés. A kérdés magának a „jónak” és az erények fogalmi bevezetésére irányul. (Válasz: minden olyan cselekvés és szándék, ami a jóra irányul, a cselekvés célja a jó megvalósítása, a jó a léleknek erény szerinti tevékenységében nyilvánul meg.)

Folytatva a 6. dia során rá kell vezetni a hallgatóságot az erény mibenlétére és fajtáira. A kérdések a következők lehetnek: mi az, hogy erény? Milyen lehet az erényes ember? Mondjunk jellemvonásokat! Melyek lehetnek a fő erények, melyek alapján mondható egy ember erényesnek? A válaszok alátámasztására és a már meglévő ismeretek mélyítésére a következő definíciót érdemes elmondani, amely a téma differenciáltabb továbbgondolására ad alkalmat. Az erény olyan lelki alkat, amelynek folytán az ember nemcsak jóvá lesz, hanem munkáját jól is végzi (a lelki alkaton azt értjük, aminek folytán érzelmekkel szemben helyesen vagy helytelenül viselkedünk). Sarkalatos erények: okosság (bölcsség), igazságosság, bátorság, mértékletesség, ezek megbeszélése, értelmezése.

Immár a következő, 7. dia során, mintegy összegezve az eddig elmondottakat, érdemes rávilágítani az értékek „fontosságán” túl azok „hasznosságára” is. Ennek következtében célszerű bemutatni, hogy az értékek életünk irányítúje, nélküle csak botladozva tévelyegnénk; az etika az a filozófiai diszciplína, amely rávilágít az értékekre.

(Nagyon fontos a fiatalok – a tanulók – esetében, hogy elfogadják és belássák a „téma/tárgy létjogosultságát”, és az elsajátításához vezető választott módszertan sikerességének és érdekességének lehetőségét, mert máskülönben állandó ellenállásban lesznek, amely a hatékonyságot folyamatosan veszélyeztetné.)

4. Strukturált gondolkodás – demokratikus együttélésünk

A továbbiakban a műalkotás feldolgozásával mint az etikaoktatás egyik lehetséges útjának és módszerének, illetve annak sajátos ajánlott formájával és hatásával kell, hogy megismerkedjenek a résztvevők. Az ajánlott formát és hatását leggyorsabban Boros János filozófus, egyetemi tanár *Védőbeszéd a filozófia középiskolai tanításáért – Minél több fiatal tanítunk meg strukturáltan gondolkodni, annál jobb minőségű lehet demokratikus együttélésünk* címmel a Magyar Nemzet 2014. március 14-i számában megjelent írásával közvetíthetjük. Ebben így ír erről: „Hasonlóképpen nem alakult volna ki az igazságosság és az etika fogalmára alapozott demokrácia sem, és nem fog fennmaradni, ha nem sajátítjuk el az igazságosság és az etika összefüggéseit, és ha nem mutatunk bátorságot fogalmaink használatára és használatában”

(Boros 2014: 8). Ezzel a szellemiséggel ajánlja – immár konkrétan – a strukturált gondolkodás kifejlődéséhez elengedhetetlen tanítási módszert a „Hogyan tanítsunk filozófiát (etikát)? – kérdésre. A cikk kétmondatos idézetéből jól látható a módszertan lényege: „A diákoknak megtaníthatnánk, hogy amit mondani akarnak (az olvasottakról), először írják le, majd olvassák el magukban, maguknak, és olvassák el társaik által vagy olyan felnőtt (tanár) által, akit tisztelnek. Mondassanak velük véleményt, oda-vissza alapon, tegyék fel a kérdést, szeretnék-e saját leírt szövegeiket ők hallani, mint amit nekik mondanak azzal, hogy higgyék el, és ők maguk szeretnék is szövegük tartalmát elhinni – ha a szöveg megállja a próbát, csak akkor mondják el gondolataikat másoknak” (Boros 2014: 8).

Igaz, ez már egy egészen más, de szorosan kapcsolódó kérdéskört, területet is érint: a szövegértést. (Ezért szűkítettük le, ajánljuk a fenti témakörben csak „a tanulói fűség értelmesebb részének” a mentorálását.)

Mondhatjuk, hogy a funkcionális analfabetizmus és a strukturált gondolkodás két végpont az olvasás gyakorlatában. A funkcionális analfabéta ugyan tud olvasni, de nem érti, amit olvas. A magyar lakosság közel 30%-a ilyen. Mit jelent ez még egyszerűbben és érthetőbben fogalmazva? Azt, hogy minden negyedik magyarnak gondot okoz az olvasás, és annak során az olvasottak megértése. És mit jelent ez mélyebb megközelítésben? A szakemberek tudják, hogy ez egyáltalán nem szervi eredetű betegség, nem pszichológiai vagy fiziológiai elváltozás következménye. A funkcionális analfabetizmus olyan műveltségi állapot, amelyben az írás-olvasás képességének a szintje már nem teszi lehetővé az olvasott információk, ismeretek befogadását, egyáltalán valamilyen újabb tudásnak a megszerzését, feldolgozását, mondhatnánk kezelését, amely egyet jelent értelemszerűen annak későbbi hasznosításával/használatával a magánéletben, de a társadalmi életben is. Ennek hiánya a személyes fejlődés elmozdítására és a közösség javára is katasztrofális, hiszen ez többek között azt okozza, hogy az egyén nem tud integrálódni a társadalomba, nehézségei vannak szocializációs téren is, de azt is, hogy a demokrácia által felkínált jogokkal sem tud élni, miközben kötelezettségeit sem ismeri.

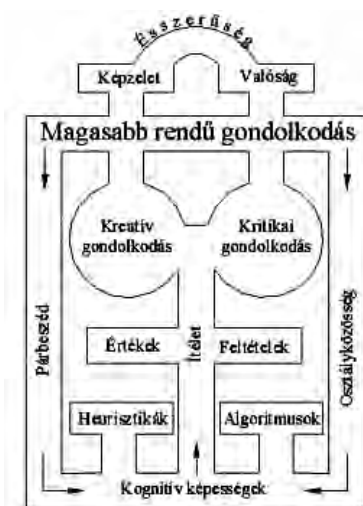
Nem beszélve arról, hogy az ilyen ember állandó szűgyen- és kisebbségi érzéssel, frusztrációval küzd, míg ezzel ellentétben a strukturáltan gondolkodni képes személy nagy önbizalommal rendelkezik, pozitív élményt biztosít, örömet szerez magának a problémák sikeres megoldása során.

A strukturált gondolkodás a másik végpont. Gyakran „ugyanazt a gondolkodási formát – még a szakirodalomban is – más és más elnevezéssel használják, kiemelve annak lényegi elemét” (Tóth), így strukturált, produktív, problémamegoldó avagy éppen magasabb rendű gondolkodás elnevezéssel illetik.

A problémamegoldás komplex értelmezéséhez azonban elengedhetetlen, hogy legalább annak alapjait megismerjük. Ehhez tudnunk kell a gondolkodás két típusának mibenlétét, azaz úgymint a kreatív (divergens) gondolkodás és a kritikai (konvergens) gondolkodás formáit és formáinak egymáshoz való viszonyát. A produktív gondolkodás kialakulásához három alapfeltétel megléte szükséges. A meglévő tárgyi tudás, ismeretek, készségek magas szintjének további emelése és igénye; másodikként a motiváció (cselekvésre ösztönzés) és diszpozíció (hajlam, fogékonyság) megléte; végül a metakogníció (magas rendű ellenőrző, felügyelő folyamatok, ismeret felvevő-felidéző fázisok bonyolult rendszere). Ezek össz-

hangja vezet el a probléma kikövetkeztetéséhez, megértéséhez feldolgozásához, majd ezután valamilyen helyes és szükséges döntés meghozatalához, amely így együtt jelenti a legfelső gondolkodási szintet.

Nem kell különösebben bizonygatni, hogy mindezek az olvasással és az azt kiváltó, kísérő, követő stb. agyi folyamatok eredményeként fejleszthetők. Olvasással legkönnyebb, legrövidebb úton. Az ifjú Klebelsberg gróf „olvasási gyakorlata”, szokásai teljes egyezőséget mutatnak Boros János filozófus professzor ajánlott módszertanával. Maga az *András, a szolgáltegyetem* hasonmás kiadás, „nemcsak” az ifjú Klebelsberg gróf emlékének ápolására szolgál, hanem annak egyetemes, általános érvényű, és ma is aktuális morális tanításai miatt, akár kötelező olvasmánnyá is válhatna.



1. ábra. A magasabb rendű gondolkodás értelmezése

„A sikeres gondolkodás többek között a jobb („kreatív”, „művészi”) és bal („logikai”, „tudományos”) agyfélteke ún. domináns mentális készségeinek egyenrangúságában rejlik” (Dr.Tóth Péter)

Zárszóként összegzés

„A mentor elkíséri a munkatársat szakmai fejlődése során, és példát mutat neki” (ld. Wikipedia). Mi inkább azt mondanánk, hogy példát mutat fel, eszményképet.

Pesthidegkúton, ahol élünk, pár utcányira adták át a felújított Klebelsberg-kastélyt két hónappal ezelőtt. A kastély „kulturális és oktatási központ”, illetve „a határon túli oktatási, képzési és tudományos események színhelyeként kiválóan alkalmas arra, hogy Klebelsberg szellemiségét hordozó tudásközpontként működjön” – olvashatjuk a Klebelsberg-kastélyt is-

mertető új kiadványban, amely az átadásra jelent meg. (A szerzők zárójeles megjegyzéseként; akár éppen mentorképző központként.)

A Klebelsberg Kunó Emléktársaságot – amelynek vezetői is vagyunk – a működtető Service4you Korlátolt Felelősségű Társaság folyamatos együttműködésre kérte fel azért, hogy Klebelsberg könyvtárszobája, a mellette lévő kutatószoba, szalon, tanterem, kiállítótér és rendezvényterem a szellemi örökség ápolására a legjobban hasznosulhasson. Így ott elsőként konferenciát szervezünk *Erkölc és társadalom* címmel.

Felhasznált irodalom

Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Boros János (2014): Védőbeszéd a filozófia középiskolai tanításáért – Minél több fiatalt tanítunk meg strukturáltan gondolkodni, annál jobb minőségű lehet demokratikus együttélésünk. In *Magyar Nemzet*.

Boross Mihály (1857): *András a szolgálgeény*. Heckenast Gusztáv, Pest.

Erdősi Károly – Erdősi-Boda Katinka (2016): *András a szolgálgeény és az ifjú Klebelsberg gróf*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., Pesthidegkút.

Kovács Sándor (1911): *Zeneesztétikai problémák*. Deutsch Zsigmond és társa. Budapest.

Dr. Tóth Péter. *A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének módszertana*. http://www.fovpi.hu/data/cms42055/tp_pmgondolkodas.pdf

Dr. Jelenszkyné dr. Fábíán Ildikó¹

Mentorálás a tanárjelölt hallgató és egy közösség szolgálatában

Bevezetés

Az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók számára három tanítási gyakorlat teljesítése kötelező. Közülük kettőt a képzéssel párhuzamosan, egyet pedig a képzés utolsó évében kell megvalósítani (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet). A képzéssel párhuzamosan előírt iskolai gyakorlatok egyike a közösségi pedagógia gyakorlat, amely szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat. A hallgatóknak lehetőségük van ezen gyakorlatot is köznevelési intézményben (gyakorlóiskolában, partnerintézményben) teljesíteni, de lehetőségük van a tapasztalati tanulást olyan helyen is gyakorolni, ahol nem formális oktatás és nevelés történik. Számos olyan intézmény működik az országban, amely a társadalmi, közösségi szükségletekre reagálva a szabadidő hasznos eltöltéséhez, ismeretszerzéshez, tehetség gondozáshoz kínál pedagógiai megalapozottsággal programokat, és egyre több olyan közösség, szociális segítő szervezet működik, amely tanodai, felzárkóztató, hátránykompenzáló, tehetség gondozó programjával aktív társadalmi felelősségvállásra ösztönöz, amely szervezeteknek igényük és képességük van a hallgatókat bevonni a társadalmi tanulás, érzékenyítés folyamatába.

A Pécsi Tudományegyetemen a Tanárképző Központ vállalta fel azt az együttműködést a képzőhely és a szervezetek között, amely együttműködés bizonyítottan szükséges ahhoz, hogy a közösségi szolgálati tanulás beépüljön a tanárképzésbe és hatékonyan működjön, intézményesüljön (*Chető Krisztina – Mészáros György 2015: 199*). A PTE Tanárképző Központ Tanácsa elfogadott egy kritériumrendszert a partnerszervezetekre vonatkozóan, ezen kritériumrendszer alapján két éve pályázatok révén folyamatosan bővülő partnerintézményi hálózatot működtet a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítéséhez. Koordinálja a hallgatók jelentkezését, kapcsolatot tart a partnerszervezetekkel, segíti a mentorok munkáját.

Az együttműködés mostanra érte el azt a lehetőséget, hogy ne csak az intézményekre vonatkozóan legyenek kidolgozott kritériumok, hanem a hallgatókat segítő mentorokra vonatkozóan is kidolgozzuk a közösségi pedagógiai gyakorlatban mentorálók kritériumait, amely elvárások alapul szolgálhatnak a mentori munka hallgatói értékelésének a kidolgozásához is. A tanulmány célja a partnerszervezetek, gyakorlólhelyek részéről véleményezett és megfogalmazott elvárások bemutatása.

¹ DR. JELENSZKYNÉ DR. FÁBÍÁN ILDIKÓ a PTE Tanárképző Központ felsőoktatási referense. Tanárként, iskolaigazgatóként több évtizedes köznevelési gyakorlattal rendelkezik. A Tanárképző Központban fő feladata a hallgatók szakmai gyakorlatának koordinálása, a gyakorlóiskolákkal való kapcsolattartás, a partnerintézményi hálózatok működtetése.

1. Partnerintézményi hálózatok

A Tanárképző Központ feladata a tanárképzést, pedagógusképzést folytató karok képzéshez kapcsolódó munkájának összehangolása. E téren feladatait hálózati együttműködésben látja el. 2015 őszén, majd 2016 őszén partnerintézményi pályázatokat írt ki a tanárképzés szakmai gyakorlataiban való együttműködésre, külön a köznevelési intézmények számára, az egyéni összefüggő gyakorlatokban való együttműködésre, és külön a közösségi pedagógiai gyakorlatban való együttműködésre olyan szervezetek, intézmények számára, amelyek nem köznevelési intézményként végeznek oktató-nevelő munkát. A két év alatt összesen 53 köznevelési intézmény és 29 közösségi pedagógiai gyakorlatban partner szervezet kapta meg a PTE Partnerintézménye címet.

1.1. Partnerintézményi kritériumok

A Pécsi Tudományegyetem osztatlan tanár szakos hallgatói választásuk alapján a közösségi pedagógiai gyakorlatot olyan állami, önkormányzati, civil szervezetnél is végezhetik, amelyben nevelő-oktató munka folyik. A hallgatók a közösségi pedagógiai gyakorlatot partnerintézményekben és egyéni kérelem benyújtásával nem partnerintézményben is teljesíthetik (PTE TVSZ 12. sz. melléklet).

Az egyetem igyekszik az érintett tanár szakos hallgatóit tanulmányaikban azzal is segíteni, hogy egy minősített partnerintézményi kört ajánl a közösségi pedagógiai gyakorlat helyszínéül, amely szervezetekben megvannak a feltételek ahhoz, hogy a gyakorlat szakmai ajánlásokban megfogalmazott alapelvei érvényesüljenek, a gyakorlat valódi közösségi szolgálati tanulási formává váljon, a hallgatók a közösség igényeihez illeszkedő, minőségi (releváns és jelentőség-teljes), gyermekekkel, fiatalokkal végzett tevékenység végzése során szerezzenek tapasztalatot, és a közösségi szolgálat során szerzett tapasztalat a hallgatók által megélt, aktív tanulás alapjává váljon (*Rapos Nóra – Kopp Erika – Czető Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György – Tókos Katalin – Seresnő Busi Etelka 2015: 236*).

A Tanárképző Központ döntéshozó testülete, a Tanárképző Központ Tanácsa meghatározta, melyek azok az elvárások, amelyeket fontosnak tart oktató, nevelő munkát folytató szervezetek, egyesületek, tanodák, alapítványok, állami és nem állami fenntartású intézmények (a továbbiakban: szervezetek) vonatkozásában, melyek azok a kritériumok, amelyeknek meg kell felelni egy pályázat során ahhoz, hogy a szervezet a PTE partnerintézménye lehessen, hallgatókat fogadhatson.

A közösségi pedagógiai gyakorlatban való együttműködésre pályázó szervezetnek alkalmazniuk kell lennie

- szervezett keretek között, együttműködési megállapodás keretében a hallgatók képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlatának, a szünidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi gyakorlatának a biztosítására,
- egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépíté-

si területein, felzárkóztatásában vagy pótvizsgára való felkészítésében tapasztalatszerzési lehetőséget nyújtani.

Vállalnia kell, hogy a gyakorlat idejére a hallgató számára pedagógus végzettségű mentort biztosít.

A pályázónak nyilatkoznia kell arról, hogy sikeres pályázat esetén

- pedagógusjelölteket fogad az egyetemről a képzésben előírt közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítésére;
- szakmai ajánlatot készít tevékenységéről, amelyben igazolja alkalmasságát e pedagógiai gyakorlat teljesítésére;
- a gyakorlat idejére a hallgató számára pedagógus végzettségű mentort biztosít;
- a mentor munkáját támogatja, számára lehetőséget biztosít a PTE által rendezett mentorálással, illetve az intézményi szakmai gyakorlattal kapcsolatos szakmai műhelyeken való részvétellel;
- intézményi szinten kapcsolatot tart a gyakorlat egyetemi szervezőjével;
- kapcsolatot tart a pedagógusjelölt gyakorlati munkájának szakmai irányításáért, koordinálásáért felelős gyakorlatvezető egyetemi oktatóval;
- a gyakorlat végén rövid szakmai véleményt, értékelést ad a hallgató és a gyakorlatvezető oktató részére;
- sikeres pályázat esetén keretmegállapodást köt az egyetemmel;
- rendelkezik a pedagógusjelöltek befogadására alkalmas munkakörülményekkel (épülettel és megbeszélésekre, felkészülésre alkalmas helyiséggel, a pedagógusjelöltek tájékoztatásához és a gyakorlat teljesítéséhez szükséges dokumentumokkal, segédanyagokkal, informatikai eszközökkel);
- a fenti kritériumoknak megfelel, és az adatait a partnerintézményi országos elektronikus adatbázisban az egyetem közzéteheti.

A pályázó szervezet a nyilatkozattal együtt nyújtja be a bemutatkozó anyagát és szakmai ajánlatát, amelyből a hallgató tájékozódni tud a szervezetenél végezhető feladatokról, az elvárásokról és lehetőségekről (*Jelenszkyné 2017: 52*).

1.2. A gyakorlatvezető mentor kritériumai

A felsőoktatási képzőhely által fenntartott gyakorló intézményekben a tanárjelölt hallgatók vezetőtanárok irányításával gyakorolnak, több más gyakorlat mellett főként a csoportos pedagógiai és önálló gyakorlatokban, szakmódszertani, pedagógiai és pszichológiai gyakorlatokban. A külső gyakorlólhelyeken, partnerintézményekben a mentor pedagógusok vezetik be a hallgatókat az iskola világába, segítik őket az egyéni összefüggő (osztott képzésben féléves, osztatlan képzésben két féléves időtartamú) gyakorlatuk teljesítésében. A PTE Tanárképző Központ koordinátori szerepet vállalt abban, hogy belső konszenzus eredményeként elfogadásra kerülhessenek a vezetőtanárral, mentortanárral kapcsolatos elvárások. A gyakorlóiskolai vezetőtanárok, a partnerintézmények mentortanárai, illetve a neveléstudomány, szakmódszertan egyetemi oktatói mentor fórumok szekcióiban véleményezték a javaslatokat, és a

hallgatói önkormányzat is megtette az ajánlásait. Az így elkészült kritériumrendszert végül a Tanárképző Központ Tanácsa vitatta meg és hagyta jóvá. A szempontsor azóta alapul szolgál a vezetőtanárok és mentortanárok munkájának szakmai és hallgatói értékeléséhez.

1.3. Partnerintézmények, mentorok tevékenységének szakmai támogatása

A Tanárképző Központ rendszeresen fórumokat, eszmecseréket szervez, együttműködési formákat kínál a gyakorlóiskolai vezetőtanárok, gyakorlatvezető mentorok, egyetemi oktatók és egyéb szakmai közreműködők számára, amely együttműködési formák lehetővé teszik a képzés szereplői közötti tudás- és tapasztalatátadást, szemléleti összehangolódást. Ezen szakmai találkozókon meghívtak a partnerszervezetek mentorai is, akik plenáris előadásokat hallgathatnak meg a tanárképzés, az iskolai gyakorlatok aktuális kérdéseiről, a közösségi gyakorlat külön szekciójában pedig a gyakorlat módszereiről, tartalmi és szervezési kérdéseiről cserélhetnek tapasztalatokat, fogalmazhatnak meg a képzők felé fejlesztési javaslatokat.

Az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók és a közösségi pedagógiai gyakorlatban közreműködő partnerszervezetek közötti élő kapcsolat kialakítása érdekében a Tanárképző Központ kidolgozott egy bemutatkozó fórum programot is, melyet ez évben már két alkalommal, a tanulmányi félévek kezdetén szervezett meg. A résztvevő partnerszervezetek egy-egy standnál fogadták, tájékoztatták az érdeklődő hallgatókat a szervezet oktató-nevelő munkájáról, a gyakorlat teljesítésének a lehetőségeiről. A hallgatók a rendezvény ideje alatt közvetlenül is jelentkezhetek a szervezeteknél a gyakorlat teljesítésére. A tapasztalatok, a hallgatói és partnerszervezeti visszajelzések azt mutatják, hogy a jövőben is érdemes rendszeresen, minden félév elején a kurzusfelvétel időszakban ezt a fórumot megrendezni.

2. A közösségi pedagógiai gyakorlat mentori szerepei, kompetenciái

A közösségi pedagógiai gyakorlatot a hallgatónak tanórán kívüli tevékenységekhez kötődő pedagógiai munkában kell teljesítenie. Amennyiben az osztatlan tanárszakos hallgató nem köznevelési intézményben kívánja elvégezni a gyakorlatát, ez esetben a vezetőtanár és gyakorlatvezető mentortanár mellett egy harmadik típusú támogató szakember is bekapcsolódik a tanárjelölt gyakorlati képzésébe. A Pécsi Tudományegyetem elvárása, hogy akik civil szervezetekben, tanodákban, közművelődési intézményekben, egyéb oktató és vagy nevelő munkát végző szervezetekben a hallgatókat mentorálják, pedagógus képesítéssel rendelkezzenek. A mentorok tehát pedagógus végzettségűek, munkahelyük azonban nem iskola, és a beosztásuk sem pedagógus munkakör.

A tanári felkészítés közös követelményeinek rendelete a gyakorlat tekintetében szűken szabályoz, így egyben tág teret is enged a hallgatóknak a gyakorlat teljesítéséhez. Tág teret enged a

gyakorlat időpontjának, időtartamának, a gyakorlat helyszínének, a végzendő tevékenységnek a megválasztására. A nagy választási szabadság egyben nehézséget is okozhat a hallgatónak a döntésben. Egyik oldalról tehát van egy képzési előírás, a másik oldalról pedig vannak társadalmi igények és pedagógiai szükségletek, amelyek részben vagy egészben kielégíthetők a tanárjelölt hallgatók bevonásával. Amikor a PTE a partnerintézményi pályázatot először kiírta a közösségi pedagógiai gyakorlatban való partneri együttműködésre, már jelentkeztek ezek a széles körű társadalmi igények, pedagógiai szükségletek. Az első jelentkezők többsége valamilyen segítő tevékenységet végző szervezet volt, amelyek céljai között szerepelnek hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatása; társadalmi befogadás elősegítése, tanulási nehézségek feloldása; szociális különbségek enyhítése; a fogyatékkal élő fiatalok segítése, életkörülményeik javítása; cigány/roma gyermekek és fiatalok oktatása, nevelése, identitásuk erősítése, a cigány kultúra átadása. A szervezetek másik része a tehetség gondozás, művészeti nevelés, környezeti nevelés területén, hasznos szabadidő-eltöltés, szakkörök, nyári táborok szervezésében, lebonyolításában tudja fogadni a hallgatókat, vagy éppen horvátországi magyar nyelvű és anyanyelvű oktatásba, tehetség gondozásba, felzárkóztatásba bekapcsolódást ajánl a tanárjelölteknek. A rövid, csak a lényegre kiemelő felsorolás is széles tevékenységi kínálatot jelez, a szervezetekben dolgozó, a hallgatók mentorálását is vállaló munkatársak is sokféle beosztásban, sokféle munkát, részfeladatot végeznek.

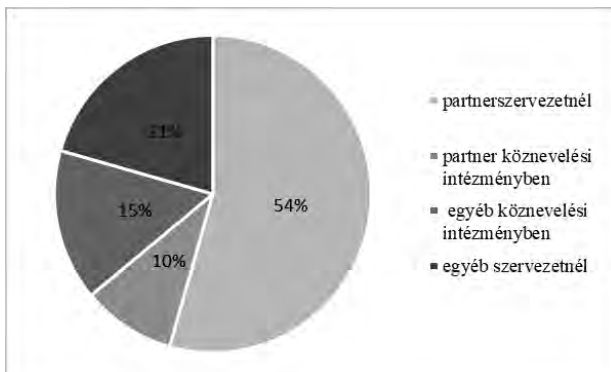
Amennyiben szeretnénk bevezetni a közösségi pedagógiai gyakorlatban mentorálók munkájának az értékelését is, fel kell tárnunk, milyen elvárásokat tartanak fontosnak maguk a partnerszervezetek, a mentorok.

2.1. Feltételezés

A vezetőtanár és gyakorlatvezető mentortanár támogató és mintaadó szerepe erősen kötődik az iskolai szervezethez, a tanórai tevékenységhez. Ebből adódóan feltételezésünk, hogy a már megállapított vezetőtanári/mentortanári kritériumokból némelyek a tanórán kívüli közösségi tanulás mentorálásában is elvárások lehetnek, némely kompetenciák azonban más hangsúlyval szerepelnek, esetleg a gyakorlat jellegéből adódóan más kompetenciákra is szükség lehet az eredményes támogató munkához. Feltételezésünk, hogy a mentor pedagógiai tudásának a birtokában támogatja a tanárjelölt hallgatót, pedagógus képzettségével a hallgatót és a munkahelyi közösséget, annak szakmai céljait együttesen tudja támogatni.

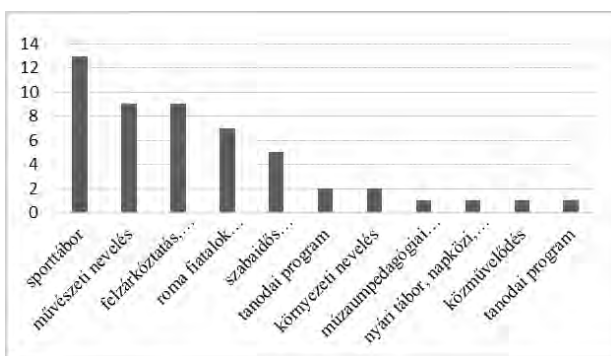
2.2. A minta

Első lépésként összesítettük a gyakorlat teljesítésének adatait. Az összesítés alapja a 2016. tavaszi, őszi félév és a 2017. tavaszi félév időszaka volt, az a három egyetemi félév, amióta a PTE Tanárképző Központ partnerintézményi hálózatot működtet a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítéséhez. A három félév alatt összesen 136 hallgató teljesítette a közösségi pedagógiai gyakorlatát 55 különböző gyakorlólhelyen, többségében PTE partnerszervezetben (1. ábra).



1. ábra. A hallgatók megoszlása a gyakorlat helyszíne szerint

A véleménygyűjtésbe azokat a nem köznevelési intézmény szervezeteket vontuk be, ahol az elmúlt másfél évben legalább egy PTE tanárszakos hallgató a közösségi pedagógiai gyakorlatát teljesítette. A kérdőív kitöltésére 24 ilyen szervezetet kértünk fel. Összesen 9 partnerintézmény és 2 nem partner szervezet töltötte ki a kérdőívet, küldte vissza a véleményét. Ezen szervezetekben összesen 51 hallgató gyakorolt, a visszaérkezett vélemények tehát összesen 51 gyakorlat, 11 befogadó szervezet mentorálásának a tapasztalatait közvetítik (2. ábra).



2. ábra. A véleménnyilvánításban részt vett gyakorlóléhelyek a tevékenységük jellege és ott gyakorolt hallgatók száma szerint

2.3. A kérdőív

Az szervezeteket arra kértük, hogy egy rövid kérdőív kitöltésével segítsék a közösségi gyakorlat mentorairól való közös gondolkodást. A kérdőívet az alábbi tematikus csomópontok alapján állítottuk össze:

- Az alkalmazott vezetőtanári/mentortanári elvárások megítélése a közösségi pedagógiai gyakorlatban való mentorálás során.
- A pedagógusképesítés követelményeinek véleményezése.
- Javaslatok a közösségi pedagógiai gyakorlatban mentori munkát végzők kritériumaira.
- A mentori tevékenység jellemzői a konkrét partnerintézményi környezetben, tevékenységrendszerben.

A kérdőív első részében arra kértük a szervezeteket, nyilvánítsanak véleményt, hogy meg tudjuk, a gyakorlólé hely mely elvárásokat tart fontosnak a közösségi pedagógiai gyakorlatban való mentorálás során a tanárjelöltet támogató mentorra vonatkozóan. A kérdőív a Tanárképző Központ Tanácsa által elfogadott gyakorlatvezető mentorpedagógusi kritériumokat tartalmazta táblázatos formában, az egyes kritériumokhoz értékelő skálát társítva, megjegyzés rovatallal ellátva arra az esetre, ha valamely szervezet az értékelő skálán jelzett véleményét szöveges megjegyzéssel kívánta kiegészíteni. A beérkezett véleményeket az alábbi szempontok alapján kívántuk értékelni:

- Megegyeznek-e a már alkalmazott vezetőtanári/mentortanári elvárások azokkal az elvárásokkal, amelyek a mentori munkát jellemzik a közösségi szolgálati tanulásban?
- Mely kompetenciák alkalmazhatók elvárásként, melyek nem? Mely kompetenciák lehetnek hangsúlyosabbak?
- Lehetnek-e más, új elvárások, kompetenciák, sajátos ismeretek, képességek, attitűdök, amelyekkel rendelkeznie kell a mentornak a közösségi pedagógiai gyakorlatban való mentorálás során?

2.4. Eredmények

A visszaküldött kérdőívek mindegyike tartalmazta a kritériumok skálán való értékelését. Öt szervezettől érkezett minden vonatkozásban véleménynyilvánítás. Ezen kérdőívek egyaránt tartalmaztak skálán való értékelést, újabb kritériumokra való javaslatokat és szöveges véleményt. Öt szervezettől érkezett skálán való értékelés és újabb kritériumokra való javaslat, és egy (nem partner) szervezet élt azzal a lehetőséggel, hogy csak a skálán történő értékelésben nyilvánított véleményt.

2.4.1. Az alkalmazott vezetőtanári/mentortanári elvárások megítélése a közösségi pedagógiai gyakorlatban való mentorálás során

A válaszadók 0–5 skálán értékelték az adott kritériumot aszerint, hogy azt mennyire tartják fontosnak a közösségi pedagógiai gyakorlatban is.

1. táblázat. A gyakorlatvezető mentorpedagógus kritériumok megítélése 0-5-ig terjedő skálán.

	Átlag	Kiegészítés, megjegyzés, gyakorlati tapasztalat a kritériumhoz
A hallgató gyakorlatával összefüggő minden nevelési, oktatási tevékenység koordinálója, a hallgatói egyéni fejlődési terv megvalósításának szakmai támogatója	4,2	„Az egyéni fejlődési terv megvalósításának konkrét támogatásán kívül – mely túlmutat a gyakorlat keretein; a többi kritérium fontos.”
Képes irányítani a gyakorlati képzésben a hallgatók szakmai munkáját	4,8	–
Támogatja a pedagógusjelöltet a tanítás tervezésében, látogatja a jelölt óráit, alkalmat ad az önreflexióra a fejlesztő értékelés elveinek megfelelően bátorítja a jelöltet, kiemeli erőseit és tanácsot ad a tapasztalt hiányosságok korrekciójához	4,5	„A tanításszervezés, óralátogatás meghaladja ezt a gyakorlatot, az önreflexió és az építő jellegű észrevételek viszont az 50 óra alatt fontosak.”
Szakmailag, módszertanilag jól felkészült pedagógus, kompetenciáit folyamatosan fejleszti és legjobb tudása szerint eredményesen alkalmazza tanítványai körében a tantermi gyakorlatban	4,7	„A tantermi gyakorlat kifejezést elhagynám, de az önképzés és a folyamatos fejlődés iránti igény kiemelkedő jelentőségű.”
Segíti a hallgató egyéni fejlesztési tervének kidolgozását, a hallgató kompetenciaterképének pontosítását	3,7	„Ez teljes egészében meghaladja a gyakorlat kereteit.”
Az intézménye szakmai fejlesztésének aktív résztvevője	3,8	„Fontos, hogy lássa összefüggéseiben az intézmény helyzetét, céljait és alakítsa a fejlődési irányát.”

A válaszadók felhívták a figyelmet bizonyos mentori feladatokra, amelyek a közösségi szolgálatban nem vagy kevésbé teljesíthető pedagógiai elvárások: *az egyéni fejlődési terv megvalósításának konkrét támogatása; (a mentor) segíti a hallgató egyéni fejlesztési tervének kidolgozását, a hallgató kompetenciaterképének pontosítását.*

2.4.2. A pedagógus képesítési követelmény véleményezése

A közösségi pedagógiai gyakorlat partnerintézményi kritériumai között jelenleg egyetlen mentorra vonatkozó kritérium a pedagógus végzettség követelménye. A Tanárképző Központ Tanácsa fontosnak ítélte meg a tanárjelölt hallgató tanulási folyamatának a támogatásához a mentor pedagógus végzettségét, ezért került be az elvárások közé. A kritérium fontosságának a megítélése és a visszajelzések alapján úgy tűnik, hogy a gyakorlóléhelyek ezt kevésbé tartják fontosnak. A szöveges visszajelzésekben más, esetenként fontosabb elvárásokra is javaslatot tesznek: „A pedagógus végzettségénél még fontosabb a tényleges munkatapasztalat, hiszen így van igazán a men-

tor azon tudás birtokában, amellyel a mentorált hasznára válhat, így tud egy helyzetet, illetve problémát többféleképpen is megvilágítani és megoldani, így lesz igazán hiteles.”

2. táblázat. A közösségi pedagógiai gyakorlat partnerintézményi kritériumaiból a mentorra vonatkozó elvárás megítélése 0-5-ig terjedő skálán.

	Átlag
A mentor pedagógus képesítéssel rendelkezik	3,6

2.4.3. Javaslatok a közösségi pedagógiai gyakorlatban mentori munkát végzők kompetenciáira, kritériumaira

A megfogalmazott javaslatok részben elvárásokat fogalmaznak meg a mentori munkához szükséges képességek, készségek, attitűdök vonatkozásában, részben munkahelyi és mentori munkatapasztalat, minőségi munkavégzés vonatkozásában. A képességek, készségek, attitűdök egyes pedagóguskompetenciák elvárásaival mutatnak azonosságot, különösen a tanulás támogatása, a gyermeki személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód megvalósítása, a tanulói közösségek segítése, a kommunikáció és együttműködés területén.

3. táblázat. Javaslat a közösségi pedagógiai gyakorlatban mentori munkát végzők kompetenciáira, kritériumaira, és azok megítélése 0-5-ig terjedő skálán.

Módszertani felkészültség (főként hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló nevelésében)	5
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés	5
Nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység	5
Elkötelezettség, felelősségvállalás	5
A gyakorlaton résztvevő ötletei, észrevételei felé nyitott, azokat elfogadó, toleráló és adott esetben a saját munkába beépítő mentor	5
Jó kapcsolatot ápol a családokkal, akiknek a gyermekével a hallgató foglalkozik	5
Rugalmasság, a hallgatók elfoglaltságához való igazodás képessége	5
Igazolt közösségszervezői és/vagy mentori gyakorlat (5-10-20 év)	5
A mentornak legalább 5 év szakmai tapasztalata legyen a mentorált területen	5
A mentor saját szakterületének magas szintű, elismert szakembere	5

2.4.4. A mentori tevékenység jellemzői a konkrét partnerintézményi környezetben, tevékenységrendszerben

A kérdőív nyitott végű kérdéseivel lehetőséget kívántunk adni a gyakorlólhelyeknek arra, hogy megfogalmazzák, vannak-e, és ha igen, melyek azok a sajátos vonások a mentori szerepben, a mentor-tanárjelölt kapcsolatban, a segítő-fejlesztő tanácsadás módszereiben, amikor a tanárjelölt az intézményükben, szervezetükben (nem köznevelési intézményben) teljesíti a közösségi pedagógiai gyakorlatát. Öt szervezet élt ezzel a szabad véleménynyilvánítási lehetőséggel.

Mindegyikben visszatükröződnek a szervezet közösségi szolgálatának, tevékenységének sajátosságaiból adódó elvárások. A vélemények kiemelték azokat a főként képességelemeket, amelyeket a szervezetüknel végzett gyakorlat során fontosnak tartanak.

Amelyik szervezet tanodát működtet és hátrányos helyzetű gyerekek felzárkózását segíti, a pedagógushallgatók mentorálásában fontosnak tartja „a nyitottság, odafordulás képességét, értő figyelem, tudásátadás képességét, a nem-iskolarendszerű képzésben folyó – egyben nyitottabb, szabadabb és más jellegű, komplexebb pedagógiai tevékenység tapasztalatainak átadására való képességét, fontosnak tartja a hallgatót megismertetni a nem iskolarendszerű pedagógiai módszerekkel, felkészíteni őket a hátrányos helyzetű gyerekekkel való találkozásra, foglalkozásra, fontosnak tartja a folyamatos jelenlétet a tanárjelölt mellett, konzultációk, esetmegbeszélések biztosítását”.

Közművelődési intézményi tapasztalatok alapján megfogalmazott vélemény: „A közösségi pedagógiai gyakorlatot arra tartom jó lehetőségnek, hogy a hallgatók valós élethelyzetben próbálhassák ki képességeiket, tudásukat. A legnagyobb értékét az önállóság fejlesztésében látom.”

„Mivel sokoldalúak a felkínált gyakorlóhelyek és intézmények, ezért a szakmai tartalmat nem lehet standardizálni, viszont a jelentkezés, a kapcsolatfelvétel, a feladat kiosztás, a visszaellenőrzés módszereiben érdemes irányelveket megfogalmazni. De túlszárnyalni sem érdemes, mert pont ezt tartom a legnagyobb haszonnak, hogy a hallgatóknak maguknak kell utánajárni a lehetőségeknek. Természetesen a konkrét feladat során szükséges a mentor felügyelete, és szükség esetén a közbeavatkozása.”

A mentor-tanárjelölt kapcsolatban lényeges a „partneri kapcsolat, odafigyelés a mentorált-ra, emellett kiemelkedően fontos a motiválásuk.”

A segítő-fejlesztő tanácsadásban fontos a „rengeteg háttérinformáció – gyerekekről, élethelyzetekről, az ő mozgó rugóikról – kihez milyen út vezet/vezethet – időt nem sajnálva rá (mert megtérül). Háttér információ a szervezetről, ok-okozati – akár társadalmi – összefüggésekről. Fontos az összefüggések kontextusba helyezése, az egyes jelenségek megértése, a gyermekek helyzete ugyanis általában nem egyedi, hanem jelenségszinten vannak a társadalomban. Alternatív kiteljesedési lehetőség biztosítása, tér engedése a saját ötleteknek.”

„A mentor legyen elkötelezett a társadalmi felelősségvállalás iránt; az adott tevékenységen kívül fontos, hogy erős szemléletformáló szerepe legyen. A közösségi pedagógiai gyakorlat esetén ugyanis nem egy tantárgyat és annak módszertanát kell csiszolni, hanem olyan tapasztalathoz kell hozzásegíteni a mentoráltat, amelyhez másképp nem jutna hozzá, és amely formálja őt.”

Összegzés

A visszaérkezett vélemények alapján igazolódott az a feltételezésünk, hogy a már megállapított vezetőtanári/mentortanári kritériumokból egyes elvárások nem használhatók, egyes kompetenciák más hangsúllyal szerepelnek, és a gyakorlat jellegéből adódóan más kompetenciákra is szükség van a tanórán kívüli közösségi tanulás mentorálásában. Megkérdőjeleződött a mentor pedagógus végzettségének fontossága, és előtérbe került bizonyos idejű és minőségű

munkatapasztalat szerepe az elvárások között. A következő lépésben a gyakorlatot már teljesített hallgatók tapasztalatait, véleményét is meg szeretnénk ismerni, javaslataikat felhasználni. A vélemények összesítése alapján elkészülő munkaanyagokat, így a közösségi pedagógiai gyakorlat mentori kritériumait és munkájuk hallgatók által történő értékelésének szempontjait is egy következő mentorforum keretében fogjuk az érintettekkel megvitatni. A végső javaslatokról, a dokumentumok használatának a bevezetéséről a PTE Tanárképző Központ Tanácsa fog határozatotban állást foglalni.

Felhasznált irodalom:

- 8/2013 (I.30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. *Magyar Közlöny*, 15. 979–1324.
- Czető Krisztina – Mészáros György (2015): Közösségi gyakorlat folyó gyakorlat eredményeinek, problémáinak összegző feltárása. In: Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 189–213.
- Jelenszky Fábán Ildikó (2017): A PTE Tanárképző Központ jó gyakorlata közösségi pedagógiai gyakorlat szervezéséhez. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 5. Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 49–57.
- Rapos Nóra – Kopp Erika – Czető Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György – Tókos Katalin – Seresné Busi Etelka (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. In: Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 215–282.
- PTE TVSZ 12. sz. melléklet. Az osztatlan tanárszakokra vonatkozó sajátos rendelkezések. 40. https://pte.hu/sites/pte.hu/files/files/Adminisztracio/Szabalyzatok_utasitasok/PTE_SZMSZ/5mell-tvsz20170928.pdf (Utolsó megtekintés 2017. október 31.)

Paksi László¹

Mentortanárok mentoráltakról és önmagukról

Napjaink tanárképzésében egyre jobban előtérbe kerül a mentor személyisége. Ez annak ellenére kap most igazán hangsúlyos szerepet, hogy a tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények nagy része már régóta rendelkezik gyakorlóiskolával, ennek megfelelően állandónak mondható mentori gárdával. A 2013-ban indult új osztatlan tanárképzés azonban annyira „lázba hozta” a pedagógusképzéssel foglalkozó intézményeket, hogy a képzés minden területére, de különösen az újdonságként megjelenő egész éves tanítási gyakorlatra fókuszálva munkacsoportok jöttek létre, hogy országosan egységes elvek alapján valósulhasson meg a képzés az ország összes felsőoktatási intézményében.

A közös gondolkodás igényét tovább erősítette, hogy ugyancsak 2013-ban bevezetésre került a köznevelésben tanítók körében a pedagógus életpályamodell, amely szakaszoltságával, az egyes szintekre vonatkoztatva megfogalmazott elvárásaival tervezhetővé tette a pedagógusok munkáját, karrierjét. Ennek a rendszernek szembetűnő újdonsága, hogy a felsőoktatásból kikerülő, frissen diplomázottakat még nem pedagógusként, hanem gyakornokként definiálja. A gyakornok kétéves gyakorlat után tehet minősítő vizsgát, és léphet át a Pedagógus I. kategóriába – már valóban pedagógusnak tekintve önmagára – a pedagógusközösség teljes jogú tagjaként.

A két folyamatot – a hallgatóként végzett összefüggő tanítási gyakorlatot és a már diplomásként folytatott gyakornoki éveket – összekapcsolja az, hogy mindkét esetben a jelölt mellett áll egy tapasztalt pedagógus, a mentor.

Ugyan a mentor a tanárjelölt és a gyakornok munkáját is segíti, írásomban elsősorban a tanárjelöltek mentorálásáról szólok – saját érintettség okán is. A mentorok körében végzett kérdőíves felmérés során olyan pedagógusokat kérdeztem meg, akik korábban már végeztek mentori tevékenységet valamelyik felsőoktatási intézmény megbízásából. A mentorok a saját kompetenciáik önértékelése mellett a pedagógusképzésről alkotott véleményüket, illetve a tanárjelöltekkel szembeni elvárásaikat is megfogalmazhatták.

¹ PAKSI LÁSZLÓ magyar-pedagógia szakos tanár, szakvizsgázott pedagógus, gyakorlatvezető mentor. Jelenleg a pécselyi Báró Wesselényi Miklós Alapítványi Általános Iskola, Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskolában tanít. Évekig a Pannon Egyetem Tanárképző Központjában dolgozott, ahol többek között a tanítási gyakorlatok szervezése, koordinálása volt a feladata. Később gyakorlatvezető mentorként is segítette a tanárszakos hallgatók pályaszocializációját magyar, illetve nyelv- és beszédfejlesztő tanár szakon.

1. A mentor személye, feladatai

1.1. A mentor

A 21. századra a köznevelési rendszert érintő változások hatására felerősödött a mentor szerepe, akinek tevékenységi köre ennek megfelelően igen széles körű. A mentor szerepét, a mentorság mibenlétét számtalan meghatározás igyekezett megragadni. Abban mindannyian egyetértenek, hogy a mentori tevékenység összetett, számtalan egymástól elválaszthatatlan szegmensből áll. A következőkben a legfontosabbakat kíséreljük meg felmutatni.

A gyakorlatvezető mentor olyan tapasztalt, a munkahelyi környezetet jól ismerő és nagy szaktárgyi, valamint pedagógiai tudással rendelkező személy, aki segítséget nyújt a tanárjelöltnek, illetve a gyakornokoknak „a gyakorlati tapasztalatszerzés útján egy kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló kapcsolatban” (Krull 2004: 69). Ez a szerepkör azonban később is fontos lehet, hiszen nemcsak a pálya kezdetén lehet szüksége egy pedagógusnak segítségre, hanem például a munkába való visszatérés (tartós távollétet követően), új intézményben történő munkakezdés, esetleg új pedagógiai módszer bevezetése esetén.

A mentor segíti a mentorált szakmai szocializációját, az elköteleződés megerősítését, a folyamatos önfejlesztés igényének kialakítását (Di Blasio–Paku–Marzon 2011), miközben minden megnyilvánulása modellt nyújt a jelölt számára. A mentori támogatás egyik alapeleme a folyamatos odafigyelés, megfigyelés, ami egyben a változások követését is lehetővé teszi. Fontos, hogy a két fél partnerként dolgozzon együtt annak érdekében, hogy a mentorált egyre önállóbban végezze feladatait, illetve maga oldja meg az egyes pedagógiai helyzeteket. A mentornak támogatnia kell a mentorált kezdeményezéseit, ötleteit, beleértve a próbálkozásokat és a hibázás lehetőségét is, ezáltal segítve, hogy kialakítsa személyes szakmai fejlődési útját (vö. Böddi – B. Lakatos 2014, Fáyiné 2011).

A reflektív gondolkodás fejlődésében is elsődlegesen a mentor ad segítséget: modellt nyújt az elemzéshez, az értékeléshez, a releváns döntéshozatalhoz. Ösztönzi azt, hogy a különböző gyakorlatban felmerülő problémahelyzetek megoldásához jól alkalmazható, adaptív tudást konstruáljanak (vö. Falus 2004, Szivák 2003, 2014). Ennek megfelelően az értékelés során mindig a jelölt fejlődését tartja szem előtt. Visszajelzéseiben támogató, javaslatai konstruktívak és előremutatóak, hiszen a mentor célja a szakmai önbizalom erősítése (Rapos 2009).

Láthatjuk tehát, hogy a szakirodalom alapján egy összetett, szerteágazó feladattal rendelkező személyiség bontakozik ki előttünk. Egyértelmű hát, hogy nem könnyű feladatra vállalkozik az, aki leendő, illetve kezdő pedagógusok segítségét, támogatását vállalja fel.

Poór Zoltán vezetésével a TÁMOP-3.3.3-08/2009-0009 Hálózatokkal együttműködő referencia intézmény Söjtörön projekt keretében arra is keresték a választ, hogy mire képes a mentori feladatokat ellátó személy a megfelelő felkészítést követően. Ők a következő tényezőket emelték ki (Poór 2010):

„A mentor tehát képes 1. pedagógiai folyamatok megfigyelésére és azok követésére; 2. pedagógiai folyamatok elemzésére és azok értékelésére; 3. a fentiekhez szükséges eszközök és eljárások fejlesztésére és alkalmazására; 4. a megfigyelést követő beszélgetések vezetésére; 5. az érintettek önértékelési képességének kialakítására és a továbbfejlesztés támogatására; 6. tanácsadóként közreműködni egyes pedagógusok, szakmai kollektívák és az intézmény egészét érintő fejlesztési folyamatok tervezésében, megvalósításának követésében és elemző értékelésében; 7. az egyes pedagógusoknak, szakmai kollektíváknak és az intézmény egészének segítséget nyújtani abban, hogy a pedagógiai szakmai közéletbe bekapcsolódjanak és annak aktív közreműködőjévé váljanak; 8. arra, hogy a kompetenciáit szükségesnek tartó egyéneket, szakmai kollektívákat és intézményi közösségeket képessé tegye az ő mentori kompetenciáinak igénybevételére; 9. a fenti tevékenységeken keresztül önmagát is mentori minőségében fejleszteni és a neki segítséget adni képes mentor-mentor(oka)t megtalálni – ö(ke)t a saját fejlődésének elősegítése érdekében hatékonyan használni.”

1.2. A mentorálás

A mentori feladatokat ellátó pedagógusok összetett tevékenységet folytatnak, amelyet mentorálás néven foglalhatunk össze. Kotschy Beáta kiemeli, hogy vannak olyan kompetenciák, amelyek erősebben köthetők a mentori tevékenységek ellátásához, mint a nevelési és oktatási gyakorlathoz (Kotschy 2011: 2). M. Nádasi Mária nyolc kompetenciaterületet emel ki tanulmányában: 1. felkészültség tanácsadásra; 2. a fiatal felnőttek pszichológiai sajátosságainak ismerete; 3. a tanári pályakezdés, a tanári pályafejlődés jellemzői, ezekben a reflektív gondolkodás szerepe; 4. a tanári pálya szociológiai megközelítésben; 5. a tanárképzés jelenlegi rendszerének, tartalmának ismerete; 6. szakspecifikus és szakfüggetlen tájékozottság minél több területen a korszerű oktatást illetően; 7. szakszerű tájékozottság az iskola belső világában, készség és képesség új feladatkörökben a tájékozódásra; 8. elkötelezettség a tanárjelöltekkel való foglalkozás mellett. (vö. M. Nádasi 2011: 234)

Egyértelmű, hogy a mentorálás kétirányú folyamat, amely egyszerre hat a mentoráltra és a mentorra is. A mentorált számára jelentkező előnyök a mentorálás hatására a következőkben foglalhatók össze:

1. fejleszti a tanítási készségeket, elősegíti az egyéni kibontakozást;
2. hatékony fejlődést biztosít;
3. fejleszti a reflexiót és a problémamegoldó képességet;
4. csökkenti az osztálytermi munka során jelentkező problémákat;
5. munkatársi segítséget biztosít, csökkenti az elszigeteltség érzését;
6. növeli az önbizalmat, a magabiztosságot és az önbecsülést;
7. csökkenti a stresszt, a félelmet és a frusztrációt (Alabama Department of Education 2004: 3–4. idézi Szénásiné 2010: 171).

A mentori tevékenység a mentorok számára is pozitívumokkal jár. Esetükben a következőkben ragadható ez meg:

1. teret ad a tanári eredményesség elismerésének;
2. segíti a pedagógusi szereptudat kialakulását;
3. a tanítási gyakorlat újragondolására és továbbfejlesztésére motivál;
4. elősegíti a vezetői tudat kialakulását;
5. szerepe van a „jó” tanárok pályán maradásában;
6. fejleszti az önreflexiós képességet (*Alabama Department of Education 2004: 3–4. idézi Szénásiné 2010: 171*).

A TÁMOP-3.5.1./12-2012-0001-Pedagógusképzés támogatása című kiemelt uniós projekt keretében megvalósult kutatás egyéves időszak eredményei alapján ismerteti a mentorálás szerepét a tanárjelölt szakmai fejlődésében (vö. *Simán 2015*). A közölt eredmények is jól mutatják, hogy „a tudatosan és koncepcionálisan kialakított mentor-gyakornok viszonyt elsősorban a tevékenységek és a reflexiók révén szabályozó koncepció a megvalósítás során a gyakornoki kompetenciák fejlesztése mellett a mentori kompetenciák fejlődésére is hatással volt” (*Simán 2015: 436*).

A feladat összetettsége okán ismét kijelenthetjük, hogy mentornak lenni nem könnyű feladat, nem is minden pedagógus alkalmas rá. A mentori feladatok ellátásához különleges személyiségvonások szükségesek. Egy összeállítás szerint a jó mentor ismérvei a következők: motivált a mentori munkára; toleráns; jó hallgató; állandó partner; törődő; diszkrét; türelmes; képes útmutatást adni; szereti a gyerekeket és fiatalokat; valamint lehet rá számítani (*Nagy 2014: 48-49*).

Hogy mindezen elvárásoknak meg tudjon felelni a mentor, elengedhetetlen a folyamatos segítség: „Szükségesnek tartjuk, hogy a továbbiakban is intézményesen foglalkozzanak a kezdő szakasz támogatásának kérdéseivel, szakemberek támogassák a mentorok munkáját országos szinten is” (*Sallai 2015: 85*).

2. A kérdőíves felmérés eredményei

2.1. A felmérés célja, módszerei

Kérdőíves felmérésünk célja, hogy képet kapjunk a gyakorló mentorok tanárjelöltekkel szembeni elvárásairól, illetve saját kompetenciáik önértékeléséről. Ennek megfelelően csak azon pedagógusokat kértük a vizsgálatban való részvételre, akik valamely pedagógusképzéssel is foglalkozó felsőoktatási intézményből korábban már fogadtak tanárjelöltet mentorálásra.

A használt kérdőív a Pannon Egyetemen 2009-ben indult TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007 a Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása pályázat keretében a Tanárképző Központ által a 2011 júniusában megrendezett Mentorforum c. rendezvény (vö. *Kubinger–Pillmann 2011*) során alkalmazott kérdőív módosított változata.

A mostani vizsgálathoz használt kérdőív két területre koncentrál. Elsőként a pedagógusképzéshez való viszonyt vizsgálja, amelynek részei a következők: mennyire befolyásolja munkáját az, hogy leendő pedagógusokat segít, mentorál; mit vár el a tanárjelöltektől, milyen személyiségjegyeket, tulajdonságokat tart esetükben fontosnak; valamint mit gondolnak a

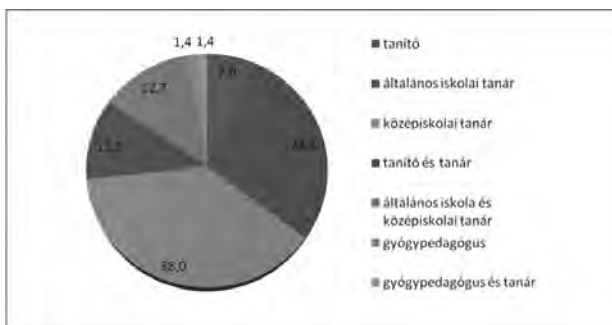
pedagógusképzésről. A második egységben a pedagógusok saját felkészültségüket értékelik, illetve saját kompetenciáik fejlettségét ítélik meg.

2.2. A vizsgált csoport

A kérdőív kitöltésében Veszprém megyében – elsősorban Veszprém és környékén – dolgozó pedagógusok vettek részt. A kérdőívet 71 fő küldte vissza, akiknek többsége nő (60 fő). Ez az arány (84,5–15,5%) jól mutatja a pedagógus pálya vonatkozásában a nemek arányát is. A vizsgált csoport átlagéletkora 45,7 év, 8,07-es szórással. A legfiatalabb résztvevő 32 éves, míg a legidősebb kolléga 61 éves.

Pontos tanári végzettségét nem mindenki adta meg, így volt, ahol a gyakorlati tapasztalat segített csak eldönteni, hogy milyen végzettséggel is rendelkezik a pedagógus. Az elemzés szempontjából nem törekedtünk arra, hogy az egyes szakok esetében is következtetéseket vonjunk le, hiszen ehhez nem minden esetben állt rendelkezésünkre adat, illetve több szak esetében egy-egy pedagógus eredményeire kellett volna hagyatkoznunk.

Amint az 1. ábrán is látható, a résztvevők 38%-a középiskolai tanári végzettséggel rendelkezik, 28,2% általános iskolai tanár, 7% tanító, 11,5% az, aki a tanítói végzettség mellett általános iskolai vagy középiskolai tanári végzettséggel is rendelkezik. 12,7% általános és középiskolai tanári végzettséggel is rendelkezik, valamint 1,4% rendelkezik gyógypedagógusi, illetve ugyanennyi gyógypedagógusi és tanári végzettséggel is.



1. ábra. A résztvevők végzettsége(i)

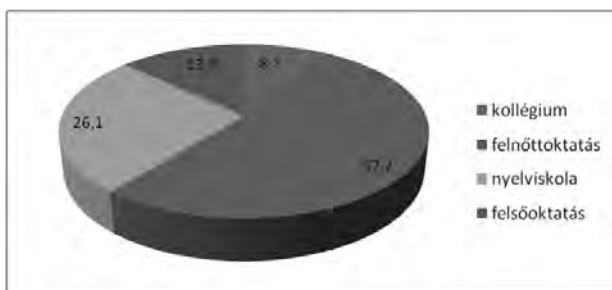
Ezt tovább színesíti a végzettségek száma, hiszen a válaszadók között volt olyan, aki tanítói oklevéllel, főiskolai angol nyelvtanári végzettséggel, ének-zene tanári főiskolai végzettséggel, illetve angoltanári mesterképzésben szerzett diplomával is rendelkezik. Az általános és a középiskolai tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok közül is szinte mindenki két vagy három képzettséggel rendelkezik. Az általános és középiskolai tanári végzettséggel is rendelkezők esetében vannak olyanok, akik ugyanazon szakon szereztek meg a különböző iskolafokon való tanításra jogosító okleveleket (5 fő), és olyan is, aki az elsőtől eltérő szakon szerzett magasabb szintű képesítést (4 fő).

A kérdőívet kitöltő pedagógusok általános iskolai tanításban szerzett gyakorlati tapasztalata átlagosan 14,04 év, 12,16-os szórás mellett. A magas szórás oka az, hogy a válaszadók 28,1%-a, 20 fő egyáltalán nem tanított általános iskolában. Őket nem számítva az átlagos tapasztalat 19,5 év lesz. A legnagyobb tapasztalattal egy 36 éve tanító magyar-történelem szakos tanárnő rendelkezik.

A középiskolai tanításban 8,28 év az átlagos tanítási tapasztalat ideje az egész mintára vetítve, 10,55-ös szórás mellett. Amennyiben itt sem vesszük figyelembe a középiskolában egyáltalán nem tanító pedagógusokat, akkor az átlag 37 pedagógus válasza alapján 15,7 év.

A válaszadók 23,9%-a (17 fő) rendelkezik mindkét iskolafokon szerzett tapasztalattal. Közülük sokan – a megadott gyakorlati évek és az életkor alapján következtetve – párhuzamosan szereztek gyakorlatukat, illetve jelenleg is több iskolafokon tanítanak. A nyelvszakosok, illetve a tanítói diploma mellett tanári végzettséggel rendelkezők esetében átfedés lehet alsó és felső tagozaton szerzett tapasztalat között, de jelen vizsgálatban ezt figyelmen kívül hagytuk.

Egyéb tanítási tapasztalattal a megkérdezettek 33,8%-a, 24 fő rendelkezik, átlagosan 11,08 évvel. Az egyéb tanítási tapasztalat jellege négy területet ölel fel (ld. 2. ábra). Legtöbbször, az 52,2% a felnőttképzés területén dolgoztak, 26,1% nyelviskolában tanított, 8,4% kollégiumban, míg 13% felsőoktatásban szerzett további tapasztalatokat.



2. ábra. A válaszadók egyéb tanítási tapasztalata (%-ban)

A válaszokból nem derül ki, hogy mit is értenek a kollégák felnőttképzés alatt, így akár az is előfordulhat, hogy a nyelviskolában felnőtt csoportnak tartott képzést egyesek felnőttképzésneként adták meg, míg mások a nyelviskolai képzést említették ugyanarra a tevékenységre.

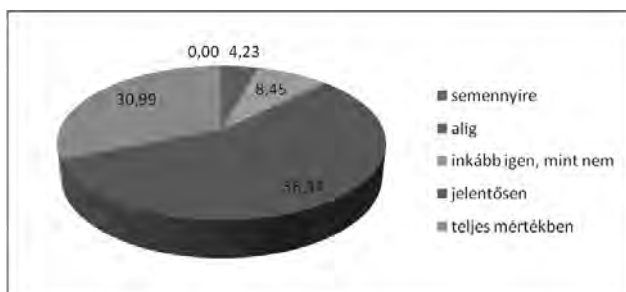
A válaszadók közül mindössze 23 fő (32,4%) vett részt valamely felsőoktatási intézményben mentorképzésen, tehát a megkérdezetteknek mindössze egyharmada szerzett szervezett formában ismereteket a mentorsággal, a mentori szereppel és feladatokkal kapcsolatban.

2.3. A mentori munkához való viszony

A mentori munkához való viszonyra a kérdőív 5. és 6. pontja kérdezett rá, ahol ötfokú skálán adhatták meg a pedagógusok, mennyire fontos számukra a mentori munka, illetve mennyire befolyásolja ez mindennapi pedagógiai tevékenységeiket.

A leendő pedagógusok támogatásának fontossága esetén a válaszok átlaga 4,17 lett, ami jónak mondható. Azt jelzi, hogy a mentori feladatot már ellátó tanárok nagy része fontosnak tartja azt, hogy segítse, támogassa a tanárjelölteket. Teljesen elutasító választ senki sem adott. 4,23%, azaz 3 fő számára azonban csak alig fontos az, hogy mentorként tevékenykedjen, míg 8,45% (6 fő) mondta azt, hogy inkább fontos számára, mint nem. Ez a 12,68% ugyan már végzett mentori feladatott, de nem kellően motivált, így kérdéses, mennyire lehet hatékony a munkájuk. Megnyugtató azonban, hogy a két pozitív válaszlehetőséget a válaszadók 87,32%-a jelölte, bár elgondolkodtató, hogy a „teljes mértékben” választ a kitöltőknek még a harmada sem választotta (l. 3. ábra).

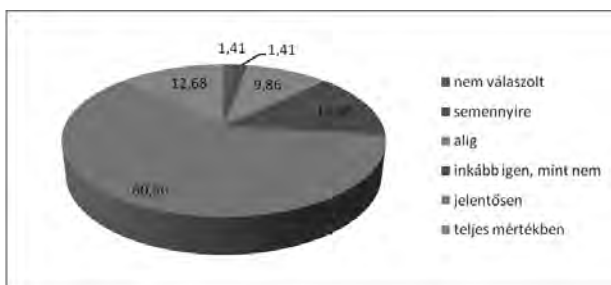
Az előbbihez kapcsolódott az a kérdés, amely arra kérdezett rá, hogy mennyire befolyásolja a mentorok mindennapi pedagógiai tevékenységét az a tény, hogy feladataik közé tartozik a leendő pedagógusok segítése. A 71 válaszadó 1,41%-a (1 fő) nem adott választ, és ugyancsak 1 fő mondta azt, hogy semennyire sem befolyásolja munkáját a mentorkodás. Hét főt, a válaszadók 9,86%-át alig befolyásolja munkájában az, ha tanárjelölttel kell foglalkoznia.



3. ábra. A mentori munka fontossága a pedagógusok számára (%-ban)

10 fő mondta azt, hogy inkább befolyásolja munkájukat a pedagógusjelölt jelenléte, mint nem; míg 73,24%, azaz 52 fő mondta azt, hogy meghatározó számára a mindennapi munka folyamán az, ha tanárjelölt munkáját kell segítenie. (vö. 4. ábra)

Elszomorító az, hogy a mentori munka több mint 10%-kal kevesebb mentor munkáját befolyásolja, mint ahányan fontosnak tartják ezt a tevékenységet. Persze pozitív megközelítéssel ennek egyik oka lehet az is, hogy már annyira a mindennapi munkájuk részévé vált a segítség, hogy nem érzékelik, hogy a pedagógusjelölt jelenléte befolyásolná munkájukat.



4. ábra. A mentori munka befolyása a napi munkavégzésre

Érdeemes egy pillanatra összevetni a 2011-ben végzett kutatásunk eredményeivel (Tóth-Márhoffer–Paksi 2011) a kapott adatokat. A két minta ugyan nem azonos, de lehetnek egybeesések a kitöltők személyében.²

1. táblázat. A „Mennyire befolyásolja munkájában, hogy leendő pedagógusokat segít?” kérdésre adott válaszok 2011-ben (Tóth-Márhoffer–Paksi 2011: 30) és 2016-ban

	2011-es vizsgálat (n = 201)		2016-os vizsgálat (n = 71)	
	válaszadó (fő)	%	válaszadó (fő)	%
Nem válaszolt	8	3,98	1	1,41
Semennyire	2	1,00	1	1,41
Alig	14	6,97	7	9,86
Inkább igen, mint nem	42	20,90	10	14,08
Jelentősen	109	54,23	43	60,56
Teljes mértékben	26	12,94	9	12,68

Az 1. táblázat mutatja, hogy a két felmérés során milyen mértékben befolyásolta a pedagógusok munkáját a tanárjelöltekkel való foglalkozás. Láthatjuk, hogy az „inkább igen, mint nem” válaszról a „jelentősen” válasz felé történt elmozdulás. Mindkét felmérés esetében elgondolkodtató azonban, hogy a válaszadóknak csak alig több mint kétharmada adott egyértelműen pozitív választ, tehát ennyien érzékelik, hogy a mentori munka más hozzáállást, más típusú feladatvégzést kíván, mint a korábbi gyakorlat.

2.4. A tanárjelölt személyiségjegyei

Arra a kérdésre, hogy milyen személyiségjegyeket, jellemvonásokat tart fontosnak egy tanárjelölt esetében, mindenki több választ is megadott. A három leggyakoribb említést a következő jellemzők kapták: *kreativitás* (30), *nyitottság* (28), illetve az *empátia* és az *elhivatottság* (16-16). Tíz, illetve a fölötti említést kaptak még a következők: *gyermekek szeretete* (14), *jó kommunikációs készség* (13), *érdeklődő* (11) és *szakmai/módszertani felkészültség* (10). Ezek tehát a mentorok által legfontosabbnak ítélt jellemzők, amelyeket fontosnak tartanak egy leendő pedagógusban. Feltételezhető, hogy azokat emelték ki, amelyekkel önmaguk is rendelkeznek, hiszen ezt várják el a rájuk bízott jelöltektől is. A másik lehetőség, hogy azokat a személyiségjegyeket emelték ki, amikkel a korábban mentorált tanárjelöltjeik is rendelkeztek, esetleg fejlesztésre szorultak.

Ugyancsak több pedagógus említette a következő jellemzőket mint kívánatosakat: *szorgalom* (8), *motiváltság* (8), *rugalmas* (7), *humorérzék* (5), *pontosság* (5), *türelem* (5), *motiváció* (4), *konfliktuskezelés* (4). Három-három említést kaptak az alábbiak: *magabiztosság*, *kíváncsiság*, *kooperativitás*, *önállóság*, *aktivitás*, *precíz*, *toleráns*, *felkészült*, *lelkiismeretes*. Két-két em-

² A kérdőívek anonimitása miatt nem tudjuk, mekkora az átfedés a két minta között, de valószínűsíthető, hogy többen mindkét mintában szerepeltek.

lítést kapott az együttműködő készség, a kedvesség, a megbízhatóság, az ötletgazdagság, a figyelem, a segítőkészség, az alkalmazkodás, a kiegyensúlyozottság, a bizalom és a következetesség.

A fentiek mellett ugyan csak egy-egy említést kaptak a következő jellemzők, de fontosságuk vitathatatlan: a gyermekek tisztelete, kísérletezés, tanulásvágy, kötelességtudat, ambíció, kitartás, beleérzőképesség, lelki stabilitás, határozottság, önreflexióra való képesség, szabálykövetés, alázat, önzetlenség, konstruktív, önfegyelem, példamutató, önálló, barátságos, előrelátó, igényes, derűs, kiegyensúlyozott, képes a fejlődésre, személyközpontú, segítőkész, kitartó, igazságos, etikus, szerény és őszinte.

A jellemzők listája igen hosszú és változatos. Minden mentor másmilyennek képzei el a hozzá kerülő „ideális” tanárjelölt jellemzőit, talán mindig kicsit magát is keresve a mentortartásban. Az itt felsorolt tulajdonságok közül sokat megtalálunk a Köcséné Szabó Ildikó által végzett kutatásban is (*Köcséné 2007: 140–141*), ahol a tanárjelöltek vallottak arról, milyen tulajdonságokkal rendelkeztek azok a pedagógusok, akik számukra pozitív mintát adtak.

2.5. A mentorok állításai önmagukról

A kérdőív ezen részében a mentorok 5 nyitott mondatot olvashattak, amelyeket tetszés szerint, tetszőleges mennyiségű információval fejezhettek be. Az első mondat esetében a mentortanárról saját erősségeire voltunk kíváncsiak, amely szorosan kapcsolódott az előző kérdéshez, amelyben a mentorálásra érkező hallgatóktól elvárt jellemzőket kellett felsorolniuk. A második a mentor módszertani repertoárját kívánta felmérni, hiszen a módszertani felkészültség a mentori munka egyik alapja. A harmadik mondat arra vonatkozott, hogy mi zavarja a pedagógusokat a tanórákon. Ezzel arról kívánunk képet kapni, hogy a mentori feladatokat is ellátó pedagógusok milyen zavaró körülményekkel találkoznak, mely területek azok, ahol önmaguk is fejlesztésre (mentorálásra) szorulnának. A negyedik mondat a tanárjelöltek saját tanulásukra, szakmai fejlődésükre való reflexió mikéntjét kívánja feltárni, míg az ötödik mondat esetében arra voltunk kíváncsiak, hogy a felmerülő konfliktusok megoldásában milyen szempontokat mérlegelnek a mentorok. Mind az öt kérdés kapcsolódik a mentori munkához, de a mentoroknak itt nem előre megadott panelekből kellett választani, hanem saját praxisuk alapján megfogalmazni a válaszokat.

A tanári erősségek esetében mind a 71 mentor leírta eredményeit, erősségeit, amelyek jelentős mértékben összecsengenek az előzőekben tárgyaltakkal, azaz azokat a személyiségjegyeket, tulajdonságokat tartják saját erősségüknek, amit a mentorálásra érkező tanárjelölttől is elvárnak. Ennek megfelelően az említett tulajdonságok megegyeznek a korábban ismertettekkel. A fentiek mellett azonban megjelenik néhány új dolog is, amelyek többnyire a már gyakorló pedagógusok munkájához kapcsolódnak: „az adminisztrációs feladatok pontos elvégzése”, „az IKT használata”, „meg tudok újulni”, „szeretem a tárgyaimat, folyamatosan továbbképezem magam, rendszeresen versenyzetek, és országos eredményeink vannak tanítványaimmal”.

A mentor által alkalmazott módszerekkel kapcsolatban 1 fő nem adott választ. A mentorok egy részénél jól látszik, hogy nincs tisztában azzal, hogy mit is jelent a módszer fogalma, hiszen nem módszereket, hanem alkalmazott eszközöket ad meg: például „irodalom”, „in-

ternet”, „audiovizuális eszközök” stb. Ezek nyilván több módszer esetében is alkalmazható eszközök, így nem derül ki belőlük, hogy milyen módszereket is alkalmaz a pedagógus. A módszerek között említik az önálló munkát, a páros munkát, a csoportmunkát, a kiselőadást, a játékot, a projekt munkát és a beszélgetőkört is.

Egy pedagógus válaszolta azt, hogy frontális óravezetést alkalmaz. Ez utóbbi – mentorról lévén szó – mindenképpen elkeserítő és ijesztő is egyben, hiszen ezt az egyetlen lehetőséget adta meg. Az eszközök között szerepel az irodalom, videó, internet, interaktív tábla, rejtvények. Azon túl, hogy némelyik esetben kiderült, hogy a mentorok nem tudják értelmezni a módszer fogalmát, egy későbbi kutatás során érdemes lenne arra is kitérni, hogy az egyes módszerek valódi tartalmával tisztában vannak-e, például valóban projekt munka-e az, amit ők annak neveznek.

A tanórai zavaró tényezőkkel kapcsolatban 7 kitöltő nem adott választ. A többiek esetében igen változatos tényezőkkel találkozunk: *érdemtelenek* (25), *magatartási problémák* (22), *a motiváció sikertelensége* (18), *a tanterem elrendezése* (12), *a tananyag mennyisége* (6). Egy-egy mentor említette a felszerelés hiányát, hogy bizonyos módszerekkel csak az ő óráján találkoznak a tanulók, hogy nagy különbség van a gyerekek képességei között, a 45 perces időkeretet, illetve a kicsengetést mint zavaró tényezőt. Egy pedagógus megjegyezte, hogy számára az a zavaró, hogy „nem hajlandó a diák befogadni az általam közvetített új ismereteket”. A válaszok alapján látható, hogy a zavaró tényezők nagy része a pedagógus munkáján is múlik (motiválás, fegyelmzés, érdeklődés felkeltése és fenntartása), de vannak olyan zavaró tényezők is, amelyek túlmutatnak egy-egy pedagóguson (pl. a tanterem elrendezése, ha lecsavarozott padok vannak a teremben, a tanítási órák hossza, valamint a tananyag mennyisége). Valószínűsíthető, hogy a mentorok az általuk zavarónak tartott tényezőkre fogják leginkább felhívni mentoráltjaik figyelmét.

Azzal kapcsolatban, hogy a tanárjelöltek hogyan tudnak reflektálni saját tudásukra, szakmai fejlődésükre, 19-en nem adtak választ, ami a megkérdezettek egynegyede. Ez azért is elszomorító, mert a mentor egyik feladata lenne az önreflexió segítése a tanárjelölt számára. A válaszolók igen eltérő dolgokat fogalmaztak meg. Csak néhány kiemelt gondolat: „gyakorlótanításuk során alkalmazzák azt, s a mentor esetleges kritikája után felülbírálják saját tudásukat, önkritikát gyakorolnak”; „az elméleti ismereteket minél gyakrabban ültetik át a gyakorlatba”; „rendszeresen készítenek arra, hogy reflektáljanak saját és mások munkájára is, és nem mindig csak pozitív irányba. Ha az ember felismeri a hibáit, mi volt rossz a tanórában, és mindezt szavakba tudja önteni, az az igazi érték. Soha nem vagyok elégedett az órámmal, és sok mindent másképp csinálnék.”; „ha rögzítik kétségeiket, tapasztalataikat, kérdéseiket → portfólió, és a tanítási gyakorlat végén szembesülnek esetleges fejlődésükkel” stb.

Érdemes kiemelni, hogy a portfólió vezetésének jelentőségét mindössze egyetlen mentor említette, noha a pedagógusok számára már nem új keletű ez az eszköz, hiszen a minősítésnek, az életpálya-modellben való előlépésnek is szerves eleme. Sokan említették viszont, hogy minél több tanórát kell látogatnia a tanárjelöltnek, hogy meg tudja különböztetni, milyen a jó, és milyen a rossz óra. A válaszokból világosan kitűnik, hogy az önreflexió elősegítését szinte mindenki másként képzei el. Később érdemes lenne a mentorokat arról is megkérdezni, mi segíti őket abban, hogy saját munkájukra reflektáljanak. Valószínű, hogy teljesen más válaszokat kapnánk.

Az utolsó mondat esetében arra vártunk választ, hogy milyen szempontokat tart szem előtt a mentor a konfliktusok értékelése és kezelése során. Ez azért is fontos, mert a pedagógusok egész munkája döntési helyzetek sorozatából áll, ami azt is magával hozza, hogy számtalan konfliktussal kell szembesülniük, azokat pedig a leghatékonyabban megoldaniuk. Ennél a mondatnál egyetlen megkérdezett nem adott csak választ. A többség az igazságos megoldást tartja fontosnak, sokan említették azt, hogy mindenkit meghallgatva, az álláspontok közelítésével oldják fel a konfliktusokat. A válaszadók közel fele kiemelte, hogy fontos szempont, hogy a konfliktusban részt vevő felek egyike se sérüljön, még a „bűnös se”. Egy válaszadó szerint a legfontosabb szempont, hogy ne alakuljon ki a konfliktus, hiszen arra nem lehet felkészülni.

Az öt területen kapott állítások a mentorokra, mindennapi munkájukra vonatkoznak. További vizsgálatok bizonyíthatnák ezek hitelességét, hiszen mindenképpen sokat elmond az, hogy például az önreflexióval kapcsolatban a megkérdezettek közel egynegyede nem adott semmilyen választ, de a saját (vélt vagy valós) erősségeit mindenki felsorolta. Az itt leírtakat óramegfigyelések, illetve interjúk segítségével lehetne pontosítani, árnyalni.

2.6. A mentorok személyes jellemzői

A mentorok személyes felkészültségüket pókhálóábrán 0 és 100% közt értékelhették. Fontos hangsúlyoznunk, hogy önértékelésről van szó, tehát a kapott eredményeket mindenképp kritikával kell fogadnunk, de az eredmények így is továbbgondolásra érdemesek (5. ábra). Vannak olyan mentorok, akik egyes területeket nem értékelték, így az adott jellemző eredményeinél eltérő elemszámról beszélhetünk.

A szakterületi felkészültségét 69 pedagógus értékelte, ahol 82,57%-os átlagot értek el 9,88-as szórás mellett. A legalacsonyabb érték 54% volt, míg a legmagasabb 100%. 11 mentor jelölte a maximális értéket. A leggyakoribb válasz (módusz) a 80, a medián 88 volt.

A személyes kompetencia értékelését 70 pedagógus végezte el, ahol 86,15% lett az átlag. Az értékek 49 és 100 között mozogtak. A maximális értéket 6 pedagógus jelölte. A szórás értéke ebben az esetben 11,28. A medián 85, a módusz 80, összesen nyolcan jelölték ezt az értéket.

A neveléstudományi felkészültséget értékelték az egyik legalacsonyabban ($n = 71$). Az elért átlagérték 74,63%, ahol az értékek 39 és 100 között mozogtak. A szórás értéke 13,05, ami az egyik legmagasabb. A módusz itt 60, a medián 74.

Az oktatás eredményessége területén ($n = 69$) 50 és 100 között értékelték magukat a pedagógusok, ami 82,49-es átlagot hozott 11,34-es szórás mellett. Három mentor is 100%-osra értékelté eredményességét az oktatásban. A módusz 80, a medián 76 ezen a területen.

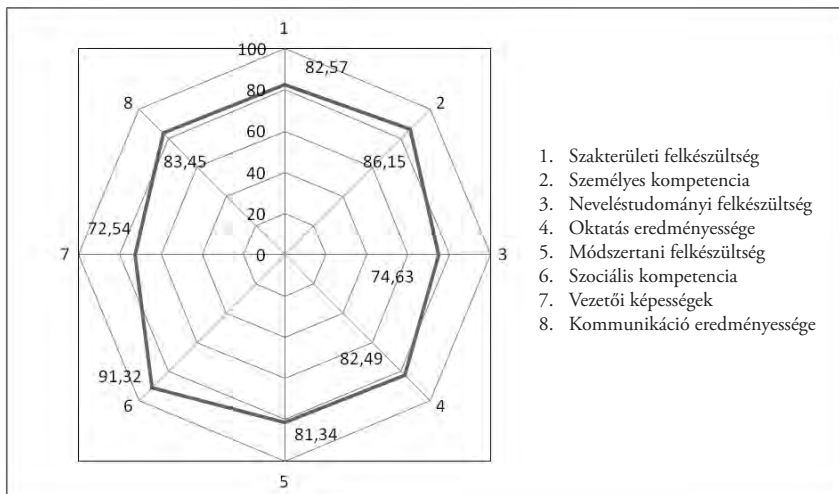
Ötödikként a módszertani felkészültség értékelése került sorra, amelyet 70-en értékelték. 48 és 100 közötti értékelésekkel 81,34-es átlagot értek el, a szórás értéke 12,96. A válaszadók közül tízen is 100%-osra értékelték módszertani felkészültségüket, ami mindenesetre elgondolkodtató. Jelen kérdésnél a módusz 100, a medián 84 lett.

A mentorok szociális kompetenciával kapcsolatos önértékelése hozta a legmagasabb eredményt ($n = 71$), 91,32%-ot 10,06-os szórás mellett. Ebben az esetben volt a legmagasabb a

legalacsonyabbnak megjelölt érték (65), míg maximálisan 15-en értékelték magukat. A módusz ismét 100, a medián 89 lett.

A legalacsonyabb eredményt, 72,54%-ot a vezetői képességek esetében értek el a kitöltők. Ennél a kérdésnél volt a legmagasabb a szórás is, ami 16,52. A válaszok 30 és 95 között mozognak, a módusz és a medián is 80. Ezt a területet 70 pedagógus értékelt.

Végül a kommunikációs eredményesség értékelésére került sor (n = 71). Az átlag ebben az esetben 83,45% lett 11,29-es szórás mellett. A legalacsonyabb érték 60, míg hatan maximálisan értékelték magukat. A módusz és a medián jelen esetben is 80 volt.



5. ábra. Személyes jellemzők átlaga a vizsgált csoportban

A kapott eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a szociális kompetenciák területén érzik legbiztosabbnak magukat a pedagógusok (ez egybeesik korábbi eredményeinkkel is – ld. *Tóth-Márhoffer–Paksi 2011: 33*). Átlagát tekintve öt területet is közel azonosan ítélnék meg a pedagógusok: szakterületi felkészültség (82,57%), személyes kompetencia (86,15%), az oktatás eredményessége (82,49%), módszertani felkészültség (81,34%) és a kommunikáció eredményessége (83,45%).

Alacsonyan értékelték magukat két területen is: a neveléstudományi felkészültség 74,63%-os, míg a vezetői képességek 72,54%-os átlagot kaptott. Mindkét terület fontos a mentori tevékenység során, hiszen a mentorálási folyamat egyfajta vezetői feladat, ami megvalósíthatatlan megfelelő neveléstudományi (és tantárgypedagógiai) felkészültség nélkül.

Az egyes pedagógusoknál a 8 vizsgált területen adott értékek alapján megállapítható egy személyes átlag. Ezek alapján a vizsgált minta átlaga 80,31% 8,27-es szórással. A legalacsonyabb átlag 52,37% lett, míg a legmagasabb 95,75%. 60% alatti átlagot egy 40 éves, 10 éves általános iskolában szerzett tapasztalattal rendelkező nő, valamint egy 38 éves, 8 éves középiskolában szerzett tapasztalattal rendelkező férfi ért el.

Hatan érték el 90% feletti átlagértéket: 90,25%-ot egy 35 éves, 12 éves gyakorlattal rendelkező tanítónő; 91,12%-ot egy 49 éves nyelvtanárnő, aki 13 éves középiskolai gyakorlata

mellett 25 éves felnőttoktatási gyakorlattal is rendelkezik; 91,57%-ot egy 39 éves, 15 év gyakorlattal rendelkező általános iskolai tanárnő; 93.75%-ot egy 31 éves, 6 éves középiskolában szerzett gyakorlattal rendelkező nyelvtanárnő; 95,62%-ot egy 32 éves, 9 éve középiskolában informatikát tanító nő; a legmagasabb, 95,75%-os átlagot pedig egy 59 éves 33 éves általános iskolai gyakorlattal rendelkező matematika–informatika szakos tanárnő.

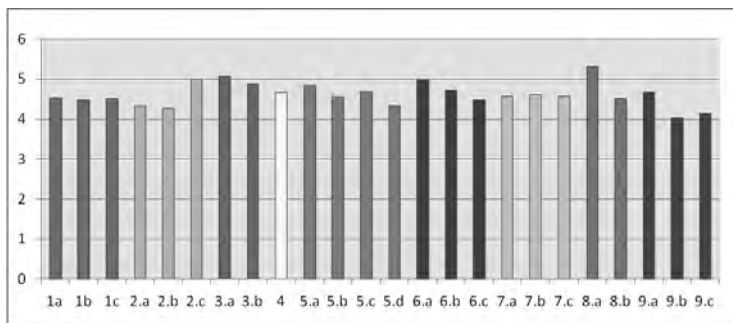
A legalacsonyabb átlagot elérő két személy mindegyike – a megadott adatok alapján – a tanítás előtt más területen dolgozott, hiszen életkoruk alapján mindketten 30 évesen kezdték meg tanári gyakorlatukat. Ezen esetben az is előfordulhat, hogy torzan ítélik meg saját képességeiket. Ezt további vizsgálódással (pl. interjú, megfigyelés) lehetne igazolni vagy cáfolni.

Látjuk, hogy a legmagasabb értékeket minden esetben nők adták maguknak. Fontos megjegyezni, hogy a hat személyből négy a harmincas éveiben, annak is első felében jár, tehát még a pályájuk elején vannak. Az ő esetükben is előfordulhat, hogy adataik torzítottak, hiszen felmerülhet az, hogy felülbecsülik képességeiket. Itt is további vizsgálatokra lenne szükség.

2.7. Tanári kompetenciák

A következőkben minden mentor hétfokú skálán értékelte, mennyire tartja magát alkalmasnak a különböző, mentoráláshoz kapcsolódó folyamatok kivitelezésére 9 területen (6. ábra).

A kompetenciák közül az első csoport a tanárjelöltek személyiségfejlődésével, annak fejlesztésével kapcsolatos. Ehhez három állítás kapcsolódott. Arra az állításra, hogy mennyire alkalmas a tanárjelölt hallgatói személyiség fejlesztésére, tekintettel az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre 4,53-as átlagot értek el 0,98-as szórással. A tanárjelölt hallgatók szociális és erkölcsi fejlődésének támogatására 4,47-es átlag jött ki, a szórással 0,93. Mindkét lehetőségnél 3 és 6 között jelöltek a pedagógusok, a módusz 5 volt. Ehhez a kompetenciához kapcsolódott még a demokratikus társadalmi értékek átadásának alkalmasságára vonatkozó állítás. Itt 4,52-es átlagot értek el 1,01-es szórással mellett. Ennél a lehetőségnél 2 kitöltő nem jelölt semmit, a 69 válaszadó pedig 1 és 6 között adta meg felkészültségét. A módusz 4 volt. Négy olyan pedagógus van, aki a kompetenciaterület mindhárom pontjában a legmagasabbra értékelte felkészültségét.



6. ábra. A tanári kompetenciák önértékelésének átlagai

A második kompetenciacsoport a hallgatói közösségekkel való együttműködésre vonatkozott. A tanárjelölt hallgatói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kiaknázása területén ($n = 69$) 4,34-es átlagot ért el a vizsgált csoport 1,04-es szórással. A legalacsonyabb érték a 2 (1 fő), míg a legmagasabb a 6 (7 fő), a módusz – ahogy a kompetenciaterület másik két kérdése esetén is, 5. A magabiztosság e téren biztató, ám elgondolkodtató az a tény, hogy mentorként az általános és középiskolában dolgozó pedagógusok ritkán találkoznak a pedagógushallgatók közösségeivel, nagyobb csoportjaival, kivéve, ha több hallgató is az adott iskolában teljesíti tanítási gyakorlatát, vagy esetleg csoportos gyakorlaton vesznek részt. Az interkulturális nevelési programok alkalmazására hasonlóan felkészültnek érzik magukat a pedagógusok ($n = 69$): átlaguk 4,27 lett 1,09-es szórással. A kitöltők 1 és 6 között értékelték felkészültségüket. Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy e téren volt a pedagógusok harmadik legalacsonyabb átlaga, ami eredhet a fogalom eltérő vagy bizonytalan értelmezéséből is. Az együttműködési készség fejlesztésében viszont a harmadik legmagasabb átlagot érték el a kitöltők ($n = 71$). Átlaguk 5,00 0,81-es szórás mellett. A legalacsonyabb megjelölt érték 3 volt, de ezt mindössze ketten jelölték.

A pedagógiai folyamat tervezése ($n = 70$) kapta a második legmagasabb átlagot, 5,08 0,94-es szórással. A tapasztalatok reflektív értékelése ($n = 68$) is viszonylag magas, 4,89-es átlagot ért el. Itt a szórás 0,97. Mindkét esetben a hármas érték volt a legalacsonyabb, a módusz pedig az első esetben 6, a másodikban 5. Mindkét esetben úgy érzi a mentorok többsége, hogy magas szinten állnak, ami valóban kívánatos is a mentorok esetében.

A megkérdezett pedagógusok többsége alkalmasnak tartja magát arra, hogy a szaktudományi tudás felhasználásával a hallgatók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztését sikeresen végezze ($n = 71$). Ennek megfelelően 4,67-es átlagot ért el 0,84-es szórással. A legalacsonyabb érték itt is a 3-as volt, amit heten jelöltek. Ez azt jelzi, hogy vannak olyanok is, akik ezen a területen fejlesztésre szorulnak.

Az ötödik kompetenciacsoport első tétele az egyéni tanulási szokások és képességek fejlesztésére vonatkozott ($n = 71$). Itt az átlag 4,84 lett 0,84-es szórással. A legalacsonyabb érték a 2 lett, ami azt jelzi, hogy vannak olyanok, akik komoly fejlesztésre szorulnak. A jelölést az a 40 éves tanárnő adta, aki a személyes jellemzők vizsgálatánál is a legalacsonyabb értéket érte el. A módusz – ahogy a kompetenciacsoport többi eleménél is – 5. A hallgatók előzetes ismereteinek felhasználásában ($n = 70$) a pedagógusok már valamivel kevésbé érzik jónak magukat: az átlag 4,55 lett 0,97-es szórással. Ebben az esetben is a 2 volt a legalacsonyabb érték, amelyet az előző pontnál is legalacsonyabb értéket adó tanárnő jelölt. Az összességében alacsonyabb átlagérték eredhet abból is, hogy sokan nem is biztos, hogy pontosan tudják, mi is a tanárképzés adott szakterületeinek, illetve a pedagógiai-pszichológiai egységnek a pontos tartalma.

Valamivel jobb az önálló tanulás képességének fejlesztése ($n = 70$), ahol 0,87-es szórás mellett 4,69 lett az átlag. A legalacsonyabb érték ebben az esetben a hármas volt, amelyet nyolcan jelöltek meg. A hallgatók mentálhigiénés (testi–lelki–szellemi) egészségének fejlesztése már jóval alacsonyabb értéket kapott: átlaga 4,34 lett, a szórás 1,28. Ez a legnagyobb szórású válasz, a mentorok nagyon eltérően értékelik saját felkészültségüket, ami eredhet abból a téves nézetből is, hogy a hallgatók mentálhigiénés fejlesztése nem része a mentori feladatoknak, noha ez jelentős hangsúlyt kap a tanítási gyakorlat során is. Itt a legalacsonyabb érték a 0, amit egy kitöltő jelölt meg.

A változatos tanítási-tanulási formák kialakítására a válaszadók ($n = 71$) többsége alkalmasnak gondolja magát: az átlag 4,98, a szórás 0,91. A legalacsonyabb érték – mint a kompetenciacsoport többi eleménél is – a 3 volt, a módusz pedig 5. A tudásforrás célszerű kiválasztásában ($n = 71$) szintén otthonosan mozognak a mentorok, bár átlaguk valamivel alacsonyabb: 4,73 0,97-es szórással. Az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazásában ($n = 71$) már csak 4,47 a minta átlaga, és a szórás is nagyobb: 1,08. Itt 19 fő jelölt 3-as értéket, ami a minta egynegyede.

A 7. kompetenciacsoport tételei a mérés-értékelés módszereire vonatkoztak. Az ide tartozó három tétel értékelése ($n = 71$) nagyon kiegyensúlyozott: az átlag 4,6 körül mozog, bár a szórás eltérő nagyságú. A tanárjelöltek fejlődési folyamatainak értékelése esetén 4,57 lett az átlag 0,95-ös szórással. Itt a legalacsonyabb érték a 2 lett, amelyet egy fő jelölt. A következő állítás a különböző értékelési formák és eszközök alkalmazására vonatkozott, ahol a 3 lett a legalacsonyabb jelölt érték. Az átlag 4,61 0,88-as szórás mellett. Az önértékelés fejlesztésére vonatkozó állítás esetében a legalacsonyabb jelölt érték az 1 volt, tehát vannak olyan mentorok, akik saját bevallásuk szerint ezen a területen egyáltalán nem tudnak segíteni a náluk gyakorlatot végző tanárjelöltnek. Az átlag ebben az esetben is 4,57 lett, a szórás viszont 1,02.

A következő kompetenciacsoport az együttműködési és kommunikációs készségekre vonatkozott. A megkérdezett mentorok erőssége a szakmai együttműködés és kommunikáció a tanárjelöltekkel ($n = 71$), hiszen ezen a téren érték el a legmagasabb átlagot, 5,31-et, míg a szórás alacsony: 0,76. Ez összecseng azzal, hogy korábban a mentorok kommunikációs készségüket is jónak értékelték (vö. 5. *ábra*). A legalacsonyabb jelölt érték 3 volt, de a módusz ennél az állításnál 6, ami egyedülálló az értékelések között. A szakmai együttműködés és kommunikáció a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel ($n = 71$) már jóval alacsonyabb értéket kapott: az átlag 4,51 1,08-as szórás mellett. Itt ismét az 1 lett a legalacsonyabb megjelölt érték, míg tizenketten a legmagasabbra értékelték magukat ezen a téren.

Az utolsó állításcsoport a tudományos munkára vonatkozott. A munkát segítő szakirodalom folyamatos követésében a megkérdezettek ($n = 71$) jóra értékelik magukat. Ennek a kompetenciának az értéke a legmagasabb a csoporton belül: 4,66 0,92-es szórással. A legalacsonyabb megjelölt érték ismét a 3, míg a módusz 5. A személyes tapasztalatok tudományos keretbe való integrálása ($n = 71$) esetén kaptuk a legalacsonyabb átlagot, 4,03-at 1,18-as szórás mellett. A legalacsonyabb jelölt érték itt a 0, és a módusz is csak 4. Kissé elkésztető az utolsó tétel megítélése is. A neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására a mentorok ($n = 71$) kevésbé érzik magukat képesnek, amit a 4,14-es átlag is jelez. A szórás itt 1,02. A legalacsonyabb jelölt érték itt a 2, a módusz pedig ismét 4. Ez egybevág a korábban bemutatott pókhálóábra eredményével (5. *ábra*), ahol szintén alacsony szintűnek ítélték meg neveléstudományi felkészültségüket a többi területhez viszonyítva.

Korábban a 6. *ábrán* is láttuk már, hogy a 2.c (az együttműködés készségeinek fejlesztése), a 3.a (a pedagógiai folyamat tervezése) és a 8.a (szakmai együttműködés és kommunikáció a tanárjelölt hallgatókkal) tételek esetében értékeli legmagasabbra önmagukat a mentorok. Legalacsonyabb értékelést a 2.b (az interkulturális nevelési programok alkalmazása), a 9.b (személyes tapasztalataim tudományos keretbe való integrálása), valamint a 9.c (a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazása) tételek kapták. Ezekben a területeken mindenképpen érdemes lenne a tanárképzést folytató intézményeknek továbbképzéseket szervezni, szakmai segítséget nyújtani a mentorok és érdeklődők számára.

2.8. A pedagógusképzésről alkotott vélemény

A kérdőív utolsó részében arra kértük a mentorokat, fejtssék ki véleményüket a tanítás-tanulás helyzetéről, illetve a pedagógusképzésről. Erre a kérdésre a megkérdezettek 80%-a adott valamilyen választ. A válaszok nagyobbik része negatív. A pedagógusképzés esetében sokan kifogásolják azt, hogy szerintük túlzottan elméleti a képzés, a gyakorlat, a gyerekekkel való találkozás nem elég hangsúlyos. A válaszadók közel fele említette a szakmódszertani képzés hiányosságát, kiemelve, hogy a gyakorlat során több dolgot nekik kell(ene) megtanítani a tanárjelölteknek. Ehhez szorosan kapcsolódik a két mentor által is megemlített tény, hogy különböző felsőoktatási intézményekből érkező hallgatók különböző felkészültséggel rendelkeznek, ezek alapján is hiányolják a mentorok a pedagógusképzés egységességét. A megfogalmazott kritikák egy része még mindig abból ered, hogy az általános és középiskolában dolgozó pedagógusok nem ismerik a tanárképzés rendszerét, az egyes felsőoktatási intézmények képzési programjait, így csak hallomásból, valamint a tanárjelöltek elbeszéléséből tudnak véleményt formálni, noha elengedhetetlen, hogy a mentorok ismerjék a tanárképzés rendszerét és tartalmát (vö. *M. Nádasi 2011*). Mindezt persze az is nehezíti, hogy a tanárképzés az elmúlt évtizedekben többször is jelentős változásokon ment keresztül (vö. *Köcséné 2016*).

Mindenképpen hasznos lenne, ha a felsőoktatási intézmények minél szorosabb kapcsolatot alakítanának ki és tartanának fenn a mentorokkal. Ez azért is kívánatos, mivel a felsőoktatás a köznevelési intézmények számára képzzi a tanárokat, miközben a felsőoktatásban dolgozó oktatók nagy része a gyakorlótanítása óta nem járt gyerekek között.

Összegzés

Kérdőíves felmérésünkben 71 mentor vett részt, akik korábban már mindannyian fogadtak hallgatót valamely hazai pedagógusképző intézményből. Erre való felkészítésben, mentorképzésben mindössze egyharmaduk vett részt, tehát a mentorok nagy része még ma is ezirányú képzettség nélkül végez mentori feladatokat, noha már több felsőoktatási intézmény is indít a mentori tevékenységekre felkészítő szakvizsgás képzést – ennek megléte pedig a pedagógó-életpályán való előrelépésnek is egyik útja lehet.

A kérdőívet kitöltők jelentős része jónak ítélte meg saját tanári és személyes kompetenciáit, ami pozitív eredmény. A személyes jellemzők területén a 8 terület együttes értékeit figyelembe véve 80,31 lett a mintaátlag (100-as skálán), 8,27-es szórás mellett. A tanári kompetenciák területén az önértékelés 4,61-es átlagot hozott 0,97-es szórással. Nyilván szerencsés lenne, ha ezeket a kompetenciákat nem csak önbevallás, önértékelés alapján tudnánk megítélni, hiszen nem zárható ki némi pozitív torzítás. Egyesek esetleg kedvezőbb színben tüntethették fel magukat, azt feltételezve, hogy egy mentortanárnak illik jó eredményeket elérnie.

Bár az eredmények sok esetben magas átlagokat hoztak, az 5. ábra alapján az oktatás eredményességét nem tartják kiemelkedőnek a mentorok. Az adatok összevetése azt mutatja, hogy

a pedagógusi munka hatékonyságának elemzése, valamint az önreflexió terén fejlesztési lehetőséget kell kínálni az érintetteknek.

A személyes jellemzők értékelésekor ugyancsak világossá vált, hogy a neveléstudományok legújabb eredményeinek megismerése, a praxisban való felhasználása is segítséget igényel a mentorok részéről, hiszen csak a megfelelő felkészültség esetén tudnak hatékonyan segíteni a rájuk bízott mentoráltaknak. Ugyanez vonatkozik a kompetenciák esetében az interkulturális programok alkalmazása, az önreflexió és a saját tapasztalatok tudományos keretbe foglalása területén is. Hasonlóan alacsonyra értékelték a pedagógusok a vezetői készségeiket, amelyek jól megtervezett tréningek keretében ugyancsak fejleszthetők. Ezek mind olyan pontok, amelyekre a mentorképzést folytató felsőoktatási intézmények képesek fejlesztési lehetőséget kínálni akár önálló továbbképzés/fórum/tréning keretében, akár a mentorképzés tantervébe építve.

Az elvégzett felmérés során lehetőségünk nyílt arra, hogy a résztvevő mentorok munkájáról és személyiségéről információkat kapjunk. Az eredmények alkalmasak lehetnek arra, hogy további vizsgálatokat alapozzanak meg, illetve arra, hogy a mentorképzést a felsőoktatási intézmények újragondolják, a képzés tartalmát a valós mentori igényeknek megfelelően módosítsák.

Felhasznált irodalom

- Böddi Zsófia – B. Lakatos Margit (2014): *A gyakorlatvezetés alapismeretei: a gyakorlatvezetés pedagógiája. Oktatói segédanyag gyakorlatvezetők képzéséhez.* ELTE TÓK. Budapest. (kézirat).
- Di Blasio Barbara – Paku Áron – Marton Melinda (2011): A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12: 183–193.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. In: *Educatio*, 3: 359–374.
- Fáyné Dombi Alice (2011): *Pedagógiai, pszichológiai teendők a mentorpedagógus munkájában.* Oktatói segédanyag a Gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakhoz. Szegedi Tudományegyetem. Szeged.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest, 121–155.
- Köcséné Szabó Ildikó (2016): A tanárképzés változásai az elmúlt húsz évben. In: Géczy János – Tölgyesi József (szerk.): *Neveléstudomány, sors, idő. A 90 éves Orosz Sándor köszöntése.* Pannon Egyetem MFTK, Veszprém, 9–14.
- Kotschy Beáta (2011): Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. Interjú Kotschy Beátával. (http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/egyeb/almaafan2/2006_KotschyBeata_k.pdf) (Utolsó letöltés: 2017.08.12.)
- Krull, E. (2004): Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. In: *Pedagógusképzés*, 3: 63–77.
- Kubinger-Pillmann Judit (2011): Mentorforum – Mentorképzés. In: *Iskolakultúra*. 12: 111–113.

- M. Nádasi Mária (2011): Rátékintés a tanárképzésre a mentortanári feladatok és a mentor-tanárképzés szemszögéből. In: Baumstark Bea – Gombocz Orsolya – Hunyady György (szerk.): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján: a piliscsabai regionális tanácskozás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 223–241.
- Nagy Tamás (2014): A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In: Gefferth Éva (szerk.): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 41–67.
- Poór Zoltán (2010): *Miért jó az iskolának, ha vannak mentorai?* TÁMOP-3.3.3-08/1-2009-0009, Pannon Egyetem, Veszprém, (kézirat)
- Rapos Nóra (2009): A tanulást támogató értékelés a pedagógusképzésben. In: *Pedagógusképzés*. 2–3: 221–238.
- Sallai Éva (2015): A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai Éva (alkotószerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal; Budapest; 45–86.
- Simán Gabriella (2015): A mentorálás szerepe a gyakornokok folyamatos szakmai fejlődésének támogatásában. In: Sallai Éva (alkotószerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest, 433–451.
- Szénásiné Steiner Rita (2010): Mentorprogramok az Egyesült Államokban. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. I. kötet. A mentorképzés nemzetközi áttekintése.
- http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wpcontent/uploads/2011/01/mentorkepzesb5-1_vegleges07.29.pdf (Utolsó letöltés: 2017.08.13.)
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tóth-Márhoffer Márta – Paksi László (2011): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. In: *Iskolakultúra* 12: 29–40.

Rácz Márk¹

A Bőjte Csaba gyermekotthonaiban tapasztalható pedagógiai módszerek és eredmények

Előszó

Dolgozatomban azt mutatom be, hogy milyen pedagógiai módszereket alkalmaznak a ferences rendi Bőjte Csaba testvér által létrehozott gyermekotthonok. A témának köszönhetően előtérbe kerül munkássága, tevékenysége is, amely szorosan összekapcsolódik a hittel, vallásossággal és Istennel.

Az erdélyi (fél)árva (magyar, cigány és olykor román) gyerekek jelentős része köszönhet neki sok mindent, hiszen szállást, élelmet, valamint nevelést és oktatást kapnak az Erdély-szerte hálózat formájában működő gyermekotthonokban. Hatalmas erőfeszítéseknek köszönhetően olyan eredmény jött létre, amely komoly tényezővé vált a helyi magyar közösségek megőrzésében.

Az olvasóban joggal merülhet fel a kérdés, hogy miért éppen ezt a témát választottam. Ennek oka, hogy szemléletem nagyon hasonló ahhoz a szellemiséghez, amelyet a Dévai Szent Ferenc Alapítvány képvisel, másrészt tíz évvel ezelőtt önkéntesként magam is részt vehettem munkájukban, amelyről később még ejtek néhány szót. Bár címben Csaba testvért emelem ki, azonban ő számtalan olyan nevelőt alkalmaz Erdélyben, akik szellemiségét követve próbálnak helyt állni. Az Alapítvány csupán szervezeti kereteket ad mindehhez, tehát tartalommal a munkatársak, más segítők és támogatók, valamint gyerekek töltik meg.

Tanulmányom elsősorban leíró jellegű, célom, hogy bemutassam ezt a témát, illetve többek figyelmébe ajánljam a segítségnyújtás (önkéntesség) ezen fajtáját. A jónak tartott kezdeményezéseket sokfelé kell hirdetni, hogy sok emberhez jusson el.

1. Csaba testvér élete

Mindenekelőtt fontosnak tartom, hogy röviden bemutassam Csaba testvér eddigi életútját. Az atya

Kolozsvárott született 1959-ben. Ferences rendi szerzetes, a Dévai Szent Ferenc Alapítvány alapítója. Az általa létrehozott gyermekmentő szervezet célja az Erdélyben sanyarú körülmények között, sokszor az éhhalál szélén tengődő gyermekek felkarolása. Bőjte Csaba civilként autóvillamosági szerelőnek tanult, majd miután ezt a szak-

¹ RÁ CZ MÁRK a Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar jogász hallgatója. 2006-ban diplomázott a Debreceni Egyetemenen politológia–történelem szakon. Ezt követően néhány évig Budapesten tanított általános iskolában, illetve gimnáziumban, majd 2011 óta a PMKH Fogyasztóvédelmi Osztályán dolgozik.

máját feladta, egy évig élt és dolgozott bányásként a Hargitán. Ezzel a döntéssel, akaraterejét próbára téve, lelkiékben már a papi pályára készült. Édesapja költő volt, s egy verse miatt a Ceaușescu-rezsim bírósága hét évi börtönre ítélte, ahonnan négy és fél év múlva szabadult. A börtönben elszenvedett kínzások és egyéb megpróbáltatások következtében szabadulása után másfél hónappal meghalt. Csabának ez alapvető momentum volt annak megértésében, hogy a baj nem az emberben, hanem a tudatlanságban lakozik. Ennek hatására döntötte el, hogy pap lesz. A ferences rendbe még a Ceaușescu-diktatúra alatt, 1982-ben jelentkezett, a legnagyobb titokban. Tanulmányait Gyulafehérváron és Esztergomban végezte, mielőtt 1989-ben pappá szentelték. Több helyen eltöltött papi szolgálata után 1992-ben Dévára helyezték, ahol jelentős fordulatot vett az élete. Oltalmába fogadott néhány utcagyereket, és a lakatot leverve az elhagyott és évtizedek óta üresen álló ferences kolostorba költöztek. A román hatóságok ellenezték ezt a lépését, és többször felszólították az épület elhagyására. Bőjte atya válasza az volt, hogy a gyerekeket rakják az utcára a rendőrök. Ez nem történt meg. Az árvákat befogadó ferences rendi szerzetesnek hamar híre ment Déván. Mára tevékenységét elismerik egész Erdélyben, Romániában és Magyarországon is. Az alapvető életfeltételeken kívül (ruha, étel stb.) tanítatásukkal is foglalkozik, melybe vallási és erkölcsi nevelésük is beletartozik. (Stanik 2009:134)

Egész eddigi életét arra tette fel, hogy nehézsorsú gyerekek életét jobbra tegye, amelyről azt gondolom, hogy sikeres lett. Ugyanakkor kapcsolódik eddigi életútja Esztergom városához is, dolgozatom aktualitását és apropóját ez is adja.

2. Ahogy kezdődött

Ő maga így emlékezett vissza sok évvel később egy kiadványban:

„Felszentelt pap voltam. Mindig is szerettem a szegényeket. Számomra ez olyan műkedvelés volt. Azt gondolom, minden ember szereti a bajba jutott embereket, szolidárisak a maguk módján. Déván voltam plébános, amikor gyerekek jöttek a templomba koldulni. Adtam a perselypénzből nekik, meg kiflit adtam, meg hasonlót. Egyszer két fiút felhívtam ebédre. Aztán mind többen kezdtek jönni. Volt, aki el sem akart már menni tőlünk. Tábort szerveztünk nekik. Nagyon szépen sikerült, 30 utcagyerekekkel egy hétig együtt voltunk” (Mód, 2015: 36–38). Bőjte Csaba szerint „a nevelés tágabban értelmezve: a családi életre, a tudás, a szorgalom, az igényesség tiszteletére nevelés átfogó iskolai, családi, közösségi feladat” (Hende 2011: 87).

Minden kezdet nehéz, azonban a sok munka meghozta gyümölcsét. Ma már egész nemedékek nőttek fel ennek köszönhetően. Lényeges kiemelni az istenhit szerepét, amely átgépette a kezdeti nehézségeken. Szívóssága, makacs kitartása és tenni akarása meghozta gyümölcsét, melynek köszönhetően elindult egy hosszú úton.

3. „Aki egyet a legkisebbek közül is befogad...”

Honlapjukon remekül megfogalmazták, hogy mi is ennek a misszióknak a lényege.

„Dél-Erdélyben a kommunista rendszer óriási anyagi áldozatokkal kiépített egy már akkor elavult ipart. A Zsil völgyéből jött a szén, a Nyugati-Érchegységből az érc, Hunyadon, Pusztakalánban beindult a kohászat. A működtetéséhez az ország minden részéről hoztak olcsó, jórészt szakképzetlen fiatal munkaerőt. Több százezer embert mozgattak meg, ezek egyszerű, kis szolgálati lakást kaptak, és közülük sokan szép, sokgyermekes családot alapítottak. A diktátor szükségszerű bukása magával hozta a megalomániás tervek bukását is. Egyik napról a másikra ez a gyökér nélküli tömeg munkanélküli lett, sok család összeroppant a nehézségek, a gondok alatt, és ami nagyon szomorú, az ártatlan gyerekek az utcára kerültek. Közben a ferences közösség ötvenéves kényszerű hallgatás után újraindult, és Isten akaratának éreztük, hogy erőnkhez mérten felvállaljuk népünk, térségünk gondjait, problémáit. 1992-ben kerültem Dézsről Dévára, és 1993 tavaszán létrehoztuk a Szent Ferenc Alapítványt, mely megfelelő keretet nyújtott és nyújt ahhoz, hogy összefogjuk a sok-sok belföldi és külföldi jóakarató személy segítőkészségét, tenni akaratát térségünk gondjai, bajai megoldására. Az első felmérések után, 1993 nyarán egy szórványtábort szerveztünk. A tábor végén megfogalmazódott bennünk, szervezőkben a vágy, hogy egy egész éves tábort kellene szervezni ezeknek a gyermekeknek. Elkezdtük hát rendbehozni a kolostort, és elmentünk a kolostor melletti állami román iskolába beírni a gyerekeket. 1993-ban egy esti mise előtt egy kedves néni egy kislánnyal jött hozzám, és azt mondta, hogy ezt a gyermeket az állomáson találta. Gratuláltam neki a szerencséjéhez és mondtam, hogy ha ő találta, az övé, és vigye haza. A néni a gyereket szerette volna a plébánián hagyni – látva a szórványkollégiumunkat –, de én ezt a papírok nélküli, talált gyereket nem mertem befogadni. A néninek mondtam, hogy imádkozom majd én is, és a Szentlélek Úristen megmutatja, hogy mi történjen ezzel a gyerekkel. A szentmise evangéliumát én olvastam fel, döbbenet láttam Jézus szavait: „Aki egyet a legkisebbek közül is befogad, engem fogad be!” Úgy érzetem abban a szentmisében, hogy nem beszélni kell szeretetről, befogadról, hanem cselekedni kell. Úgy döntöttem, hogy, ha mise végén újból megkérnek, hogy fogadjam be a gyereket, be fogom fogadni annak ellenére, hogy senkit sem ismertünk a rokonai közül, nem tudtuk ki az apja, anyja, nem volt a gyerekek lakhelye, papírja, semmi. Kacagva, mosolygva a szentmise végén újból bejött a kislány a sekrestyébe, megöleltem az álarcos Jézus Krisztust és befogadtuk a plébániára. A szakácsnő, Vera mondta, hogy bűdös a gyerek. Én biztattam, hogy akkor ne szagolgassuk, hanem fürdessük meg! Turkáltam neki néhány ruhát, és azalatt szépen megfürdették, megfésülték. Én magam csodálkoztam, hogy egy óra alatt ez a kolduskislány szép tiszta ruhában mennyire megváltozott, megszépült. Ő volt az első gyerek, akit direkt az utcáról fogadtunk be.

Miért nem vásárolok újabb házakat?

A családok, plébánosok, amikor látták, hogy mi Isten nevében gyerekeket fogadunk be, nagyon hamar elkezdtek hozni innen is, onnan is aranyos, kedves gyerekeket. Így

nagyon hamar kinőttük a dévai kolostort. Akkor történt, hogy egy kedves holland úr átutazás közben meglátogatott. Ebéd után, mikor kikísértem, egy anyuka 3 gyerekekkel állt a kolostor előtt. Arra kért, hogy fogadjam be a gyerekeit. Mondtam, hogy sajnos már nincs hely; minden szoba, minden ágy tele van. Ez a számomra ismeretlen ember azt kérdezte, hogy miért nem vásárolok újabb házakat? Mosolyogva mondtam, hogy mert nincsen pénzem. Megkérdezte, mennyibe kerül egy lakrész? Olyan 10–15 000 márka, mondtam. A férfi szó nélkül elment, és 2 hét múlva küldött nekem 30 ezer márkát, ami akkoriban nagyon nagy pénz volt, és amiből én tudtam vásárolni 2 tömbház lakást, egyet a fiúknak, egyet a lányoknak. Így kezdtünk el növekedni. Aztán 1999-ben a Ferences rend nekünk adta a szászvárosi kiürült kolostort is, majd 2003-ban a Magyar Püspökkari Konferencia gyűjtést szervezett az erdélyi árva gyerekeknek. A magyarországi diákokat biztatták, hogy osszák meg a kenyereiket az éhezőkkel. Nagyon jól sikerült ez a gyűjtés, 14 millió forint gyűlt össze, és ebből vásároltuk meg Szovátán a Szent József Gyermekvédelmi Központ telkét, ahol ma 130 gyerek kacag, dicséri az Istent. Így indult el a Szent Ferenc Alapítvány gyermekvédelmi hálózatának a kiépítése. (2004-ben Nagyszalontán, Zombolyán, Gyergyószárhegyen, Torockón nyitottunk bentlakó otthonokat; 2005-ben Petrozsényen, Kisiratoson, Gyulafehérváron; 2006-ban Tusnádon és Kovásznán; 2008-ban Nagyszalontán egy újabb otthont, az átadott kaszárnyaépületben és Gyimesbükkön; 2009-ben Gálospetrin és Kolozsváron az egyetemista kollégiumot; 2010-ben a »nagy« szárhegyi otthont, Csiksomlyón és Dózsa Györgyön; 2011-ben Kászonban és Gyergyószentmiklóson; 2012-ben Nagyváradon és Marosvásárhelyen az egyetemista kollégiumot; 2013-ban Székelyhídon, Segesváron és Csíkszentsimonban; 2014-ben pedig Óteleken és Borszéken)” (NET1).

Csaba testvér jól összefoglalta és bemutatta azt a folyamatot, amelynek ő a vezetője. A jó emberek előbb vagy utóbb mindenütt egymásra lelnek és jót cselekszenek.

4. Visszaemlékezések (gyerekek)

A következő alfejezetben azoknak a gyerekeknek az emlékeit ismertetem az alapítvány honlapja segítségével, akik már nem lakói az adott intézménynek. Ugyanakkor utólag szükségét érezték, hogy megköszönjék azt az áldozatos munkát, amelyet a nevelők fejtettek ki az évek során. Íme:

„Gyermekeink ma megköszönték Antal Hajnal nevelőnőnek a 12 év hűségét. E kedves, csikszeredai, mosolygós, kétgyerekes édesanya egy generáció gyereket sikeresen felnevelt Déván! Két saját fia a tanulással megszerzett érettségi diplomával már évekkal ezelőtt kirepült! A fiatal kolléganőmnnek Isten egy ügyes udvarolót küldött, aki megkérte a kezét, és Hajni igent mondott, így férjhez készül! Jó volt látni ma reggel, hogy Benjámint, a 12 évvel ezelőtt a Zsil-völgyi Lupénból befogadott, szépen nagyra nőtt fia az egész ház nevében egy csokor virággal megköszöni az őt felnevelő asszonynak a jóságát! Beni

fogorvos szeretne lenni, és én hiszem, hogy Hajni nevelőnö családijából kinöve, bátran indulhat legszebb álmai megvalósítására! Meghajtom őszinte elismeréssel a kedves kolléganőm előtt a fejemet és szívem minden szeretettével imádkozom Istenemhez, ki minden pohár vizet számon tart, hogy jószágos, gondviselő szeretetében őrizze meg a mi drága kolléganőnket az újonnan választott szép hivatásában is!” (NET2)

Második példám is személyesre sikeredett:

„Csenge vagyok, most már végzős tanuló Kolozsváron a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen és a Szent Klára-ház egyik lakója is egyben. Ebben az évben végeztem a másodévvvel a Bölcsészettudományi Kar, magyar nyelv és irodalom-, világ- és összehasonlító irodalom szakán. A Jó Isten segítő erejével és a Kollégium lányainak bátorításával, segítségével sikeresen zártam mind a két félévet, az elsőt 8,48-as médiával, a másodikat 9,08-as médiával, vizsgáim nem maradtak el. Hálával tartozom most már a harmadik éve, hogy én is a Szent Klára-ház egyik lakója lehetek, ahol nagyon szeretem és igyekszem méltó lenni a helyemre, minél jobban teljesíteni az egyetemen, az életben. Köszönettel, Csenge” (NET3)

A harmadik gyermek egy levél formájában fejezte ki köszönetét:

„Kedves Csaba testvér! Itt tanultam meg, hogy mi a hit, a szeretet, a bizalom és a megbecsülés. Örülök és hálás vagyok, hogy az alapítvány gyermeke lehettem. Isten áldja mindazokat akik a szegény sorsú gyermekekért dolgoznak. Mindent köszönök! Varga Vanda, VIII.oszt, Bihardiószeg” (NET4)

Negyedik példámat maga Csaba testvér osztotta meg a honlapon, amely így hangzik:

„Milyen jó ilyen szép leveleket kapni! Roxi 12 évig volt a lányunk, és én is nagyon büszke vagyok rá, hogy nemcsak talpra állt, de talpon is maradt azután is, hogy elhagyta az otthonunkat! Csodálom ezt a kedves fiatal hölgyet, mert bár nehéz körülmények közé került, de becsületes munkával fent tartja a saját életét, segít a testvéreim és jó barátja mellett mosolyogva néz a holnapba!! Büszke örömmel megosztom a kedves levelét, Csaba t.”

„Itt Déván [...] ezen a helyen tanultam meg viselkedni, beszélni, örülni, olvasni, takarítani, boldog lenni, és nem utolsósorban SZERETNI! Büszke vagyok magamra, hogy felnőttem, és Bójte Csaba testvér és nevelőnőm, András Tünde segítségével erős ember lettem, dolgozok és a saját lábaimon meg tudok állni! Köszönöm segítségüket és fáradságukat! Roxana” (NET5)

Az őszinte sorok megindítóak, lehet belőlük erőt meríteni a későbbi nevelőknek is, valamint a leendő gyermekklakóknak is.

5. Visszaemlékezések (nevelők)

Úgy gondoltam, hogy ne csak a gyerekek emlékeit osszam meg írásomban, hanem kapjanak helyet a nevelők is. Hely hiányában most csak egyvalakit mutatok be, igaz, őt hosszabban.

„Először ez az öt dolog ugrik be, ha röviden le kell írnom a Déván töltött időmet. Buczászki Renáta vagyok, húszéves egyetemista, tanítónak készülök. Már érettségi után elhatároztam, hogy eljövök Dévára, de erre végül az egyetem első éve után került sor. Úgyhogy mivel ezt már nagyon vártam, a vizsgák befejeztével indultam is. Három és fél hetet volt szerencsém eltölteni a dévai gyerekekkel, ami nagyon meghatározó élmény volt számomra. Ugyan én már korábban foglalkoztam nyaranta gyerekekkel, mégis, amikor elindultam, nem tudtam pontosan, mire is számítsak, hiszen gyermekotthonban még nem fordultam meg. Igaz, kicsit tartottam attól, hogy olyan dologba kezdek bele, ami ismeretlen számomra, de szerencsére hamar bele tudtam rázódni az ottani életbe. Ami nagyon jól esett, hogy amikor megérkeztem a kolostorba, mind a már ott lévő önkéntesek, mind gyerekek, mind a nevelők szeretettel fogadtak és valahogyan nem is éreztem magamat kívülállóknak, ami egészen furcsa volt számomra, hiszen éppen csak akkor érkeztem. És hát feladat az volt, bőven. A többi önkéntes lánnyal együtt kicsit volt lehetőségünk belekóstolni, milyen is anya szerepben lenni, és ez egyáltalán nem volt könnyű. Én négy kislánnyal voltam, és hát mindenféle jóból jutott, egészen onnantól, hogy reggel kelteni kellett őket, felöltöztetni és reggelizni vinni, odáig, hogy fogorvoshoz kellett menni. Igyekeztünk minél több mindent csinálni a gyerekekkel, sűrűn mentünk a parkban lévő játszótérre, felsétáltunk a dévai várba, mesét olvastunk. Ha éppen nem a »saját« gyerekeimmel voltam, akkor volt, hogy udvarszolgálatra lettem beosztva, ez azt jelentette, hogy az udvaron játszadozó gyerekekre kellett figyelni, és ilyenkor mindig meséltek valamit a kicsik, vagy megmutatták, mekkorát tudnak ugratni biciklivel, milyen gyorsan mennek görkorival, éppen mit rajzoltak, vagy hogy milyen hosszú a hajuk. De amennyire ki tudtak meríteni a gyerekek – annyira feltöltő is volt velük lenni! A számos kis zökkenő ellenére megtapasztalhattam, milyen nap mint nap úgy lefeküdni aludni, hogy aznap is valami hasznosat tehettem, valaki számára ott lehettem...” (NET6)

Világos, hogy ez a nevelő is jó helyre került, megtalálta élete hivatását. Elhivatott lett, az Isten elhívta, hogy ezt a feladatot lássa el. Valóban életre szóló tapasztalatokat gyűjtött, amely pozitív iránya terelte életét.

6. Személyes élmények

2007-ben és 2008-ban Tusnádfürdőn vettem részt önkéntes munkában egy-egy hónapra. Rajtam kívül is sokan voltak olyanok, akik vállalták, hogy több száz kilométerre otthonuktól vállalnak önkéntes munkát.

Kolozsvári Tibor volt a vezetője a tusnádi szállásnak, ahol abban az időszakban kezdtük felújítani az egyik elhagyatott és romos állapotban levő villát. A romos állapotban levő óriási épületet viszonylag hamar lakhatóvá tették, egy év alatt jól látható volt a fejlődés. A több emeletes házat hamar belakták a kisgyermekek, akiknek hangos zsvijaja átjárta a hatalmas építményt.

Jómagam egyetemista baráti társaság tagjaként utazhattam el azon a nyáron, akik közül György Sárát, Nagy Vilmost, Koncz Esztert, Bátor Tímeát és Vazul Ágnest emelném ki. Akkoriban döntően politológiát és történelmet tanultunk a debreceni, volt Kossuth Lajos Tudományegyetemen.

A takarítás, rendrakás és pakolás után délutánonként és esténként – mivel épp nyári szünetben érkeztünk – sokat játszhattunk a gyerekekkel, akik hamar összebarátkoztak velünk. Közülük szeretném kiemelni Bács Brigittát, aki akkor volt 8. osztályos tanuló, azokban a napokban elmélkedett azon, hogy hol tanuljon tovább. Végül a csíkszeredai Segítő Mária Római Katolikus Gimnáziumba iratkozott be, ahol 2012-ben tett sikeres érettségi vizsgát. Jelenleg az Arad megyében található Pécskán él és dolgozik, egy kisgyermek (Magor a neve) édesanyja. Nagyszerű teremtést ismerhettem meg személyében, akivel napjainkig tartom a kapcsolatot. Van egy testvére: Bács Márton, aki azokban az időkben szintén a gyermekotthon lakója volt. Kettőjüket épp 2017-ben láthattam utoljára, Aradon. Brigitta ma is jó szívvvel emlékszik vissza a játszótéri beszélgetésünkre, évtizeddel később is fel tudta idézni ezt az apró mozzanatot.

Ezekben az években ismertem meg Csekő Krisztinát is, aki ekkor szintén önkéntes nevelőként tevékenykedett Tusnádfürdőn. Ő később egy rövid időre az OFI főigazgatója lehetett, innen lehet ismertebb a neve. Ugyanakkor a helyi gyerekek őt is nagy szeretettel fogadták, barátságosak voltak vele. Az újdonság erejével hatottunk, ez is sokat segített a beilleszkedésben. Ezenkívül nagyon igyekeztünk, hogy hasznosnak érezzük magunkat.

2006-ban Déván is részt vehettem egy „misszióban,” amely egyáltalán nem bizonyult könnyű feladatnak! A gyerekek meglehetősen szilaj módon is tudtak viselkedni, az egyik kislánnyal különösen nehézkes volt az együttműködés.

Olyan szentmisén vehettem részt, amelyet Bőjte Csaba mutatott be a fiataloknak. Felemelő érzés volt ez az élmény nekem. Mivel nem mindennap adódik erre lehetőségem, különösen hálát adtam a Jóistennek, hogy ez megadatott nekem. A kis kápolna teljesen megtelt, sehol nem lehetet üres székeket és padokat látni. Mindenütt gyerekek, ott dolgozó nevelők és önkéntesek imádkoztak.

Egy alkalommal kilátogattunk a Déva melletti nyomortelepre is, ahová egy régi és kissé kopott furgonnal érkeztünk, megpakolva tartós élelmiszerrel és ruhával. A látvány leírhatatlan volt számomra, pont olyan, amilyen a filmekben is látható. Ahogy befordultunk a sarkon, 10-12 kisgyerek rohant a furgon után, amikor megálltunk, körbevettek minket; később jöttek a helyi lakos felnőttek is, végül a kapcsolattartó is megjelent. A munka végeztével Kolozsvári Tibor kapcsolattartója kis lakásának szobájában ültünk le pihenni. Az egyik önkéntes társam megjegyezte, hogy milyen szép és takaros kis lakás ez, mire a „tulajdonos” megköszönte és jelezte, hogy épp eladó. Megveszed? – kérdezte. Nevetés lett a vége, ugyanakkor még egy ilyen szörnyű helyen is jelen volt a humor, amely elengedhetetlen a túléléshez. Több százan élhettek ott, olyan körülmények között, mely magyar szavakkal leírhatatlan. A villany hiánya, a fűtés fával való megoldása, a víz hiánya, az élelemhiány mind-mind olyan képet alkotott,

ami a XXI. század elején elképzelhetetlen volt számunkra itt, Közép-Európában, nem messze saját lakóhelyüinktől. Az odaindulás előtt otthon az ékszereket le kellett venni, nehogy ingerlje a helyieket és kitépjék a fülből. Zárt sorokban lehetett csak közlekedni, nehogy valakit elraboljanak, ami főleg a lányokra jelenthetett veszélyt. Egy életre szóló élményt jelentett ez számomra, soha nem fogom elfelejteni. Az ott élők ruházata is szegényes volt, szerencsére sok-sok zsák ruha adományból tudtak később válogatni a méretnek megfelelően. A kitörés lehetősége nagyon kicsi, óriási lelki erőre (és talán kis szerencsére is) lehet szükség ahhoz, hogy valaki elkerüljön innen jobb életkörülmények közé.

7. „Idézem”

Ebben a fejezetben azt mutatom be, hogy milyen célok mentén fejtí ki Csaba testvér a tevékenységét. Az idézetek jól mutatják, hogy mi az irány. Jól érzékelhető, hogy milyen módszerek segítségével szeretné ezt elérni. Elsőként arról beszél egy helyen, hogy „a felnőttek jól neveltek, hiszen ha olyan dolgokról beszélek nekik, amit nem értenek, unnak, akkor ennek ellenére is mosolyognak és bólogatnak. A gyerekek viszont nem ilyen jól neveltek. Ha valami nem tetszik nekik, nézelődni, mocorogni, sms-ezni kezdenek. Ha az ember gyerekekkel foglalkozik, muszáj megtanulnia úgy beszélni, hogy értsék is. Becsomagolom nekik, mert ha ízlik, akkor jobban megjegyzik” (NET7). Nagyon igaza van, nem lehet megcáfolni a gondolatát. Önmagáért beszél az a fajta gondolkodásmód is, amely arról szól, hogy „amikor azzal kell szembesíteni valakit, hogy az élet nem egy habos torta, az sosem könnyű, de nem szabad hazudni. [...] Azt hisszük, hogy jó, ha sterilizáljuk a gyerekek számára a világot, pedig nem: tudatosan fel kell készíteni arra őket, hogy a tetteiknek következményeik vannak. S a pedagógiának pont valahol ez lenne a célja, hogy felkészítse a gyerekeket” (NET8). Nem könnyű a feladat, azonban mindenért kárpótol az a sok szeretet, amelyet a gyermektől kap a szülő, illetve nevelő. Más helyen meg arról elmélkedik Csaba testvér, hogy „az óvodáinknak, iskoláinknak nem bajnokképző tanfolyamoknak kellene lenniük, nem hiszem, hogy egy iskola versenystálló kellene legyen, ahol egyetlen dolog számít, az individuális eredmények, a sikerek, hanem az életre felkészítő, az életnek szerves részét alkotó terek, ahol egy reális világba kilépésre készítjük fel a gyermekeinket” (NET9). Valóban nem minden esetben csak a „versenystálló-szemlélet” a megoldás mindenre, sőt. A szociális érzékenység jegyében „a gyerekeket, az egészségesebbeket, az épeket, a jobbakat, ügyesebbeket meg kell tanítani arra, hogy szolidárisak legyenek a gyengébbel, az elesettebbel, a kisebbel, a sebzettebbel szemben” (NET10). Ez a tulajdonág is fontos ahhoz, hogy valakiből igazi ember legyen. Nagy igazságtartalma van annak is, hogy „a gyermekek nem olyanok, mint egy váza, amibe beleszerek a virágot, és úgy rendezem, ahogy én akarom” (NET11) Lehet őket formálni és alakítani, ugyanakkor figyelembe kell venni a saját személyiség szerkezetüket is. Végül lényeges a felfogás is, amely szerint „elsősorban az a fontos, hogy a gyerekek jókedvűek, vidámak legyenek. Mit ér az élet, ha valaki belekeseredik?” (NET12). Az optimista és lelkesedő felfogás sok mélyponton átlendíthet, ha látja a gyermek a célt, amely elérhető számára. A realitás talaján kell mozogni, mindenki boldog lehet, csak meg kell találni a hozzá vezető utat.

8. A gyermekotthonok működése

A most következő nagyobb fejezetben – amelyet több alegységre osztottam – azt mutatom be, milyen válaszokat kaptam kérdéseimre különböző erdélyi gyermekotthonok vezetőitől. Többnyire ugyanazzal a kérdéssorral kerestem meg őket, rengeteget segítettek válaszadásukkal. Természetesen vannak hasonlóságok és kisebb különbségek a módszereket illetően, azonban a fő cél mindenhol ugyanaz ma is.

Közülük a gyergyószárhegyi gyermekotthon munkatársa, Csergő Hajnalka is készségesen állt a rendelkezésemre, elsőként az ő álláspontját mutatom be.

8.1. Gyergyószárhegy

Csergő Hajnalka a következőket mondta el: „Gyermekeinket igyekszünk úgy nevelni, mintha családban lennének, szülői minták (anya-apa) nélkül, igyekszünk a lehető legjobbat kihozni a gyermekből, értelmes, stabil felnőttet nevelni belőle azzal, hogy támogatjuk tehetségét, segítjük a fejlődésében. Nincsen rá könyvekből alkalmazott elv, hanem mint egy családban, a gyermeket olyan felnőtté kívánjuk nevelni, aki majd meg tud állni a saját lábán, vannak értékei, erkölcsi normái, aki megtalálja könnyen a helyét, alkalmazkodó, nyitott a társadalom számára.

Az elmúlt években megduplázódott az otthonok papírmunkája, ugyanis a gyermekeket nem fogadhatjuk be saját belátásunk szerint, hanem a gyermekvédelem törvényesen ránk bízta őket. Ezzel az a baj, hogy sok esetben a gyermekvédelem felületesen dönt, a szülő megijed a gyerek elhelyezésétől és visszahátrál, majd hónapokat kell várni, míg egy bajban levő gyerek ide kerül. A jó része ennek az, hogy az állam támogatja az elhelyezett gyerekek ellátását. Kötelezettségeink a következők: havonta jelentéseket leadni, illetve az esetek felülvizsgálata esetén a gyermekvédelemnek a szükséges dokumentumokat el kell küldeni, a ház könyvelését kell vezetni, kapcsolatokat kell ápolni a gyerekek fogadott keresztszüleivel, valamint a támogatókkal; rengeteg mindennel el kell számolnunk: a gyerekeink jegyeivel, hazajárásaikkal, kirándulásaikkal, a napi étellel, a gyerekek zsebpénzével, az adománypénzekkel.

Ha szükségünk van nevelőre és jelentkezik valaki, akkor esélyt adunk arra, hogy önkéntes munkát végezzen, hogy egyáltalán el tudja képzelni, hogy mivel jár ez a munka, tetszik-e neki, meg tud-e birkózni ezzel az életformával, mivel itt a nevelők bent laknak, a gyerekekkel élnek együtt. Ha több hónapon keresztül a nevelő ügyesen végzi a munkáját, a gyerekek pozitív visszajelzéssel jönnek, illetve ő is úgy érzi, hogy szeretné ezt hosszú távon folytatni, akkor be kell iratkozni egy állami nevelőképzésre, ahol vizsgát kell tenni, és ha ezen is sikeresen túl van és még mindig az alapítványnál akar dolgozni, akkor alkalmazzák. Sok a jelentkező, mert munka sok mindenkinek kell, de sajnos igazi nevelő kevés van, ez alatt a kiképző út alatt lemorzsolódnak, és ez jó is, mivel így tudjuk, hogy azok maradnak meg, akik tényleg itt akarnak lenni, valamint rátermettek a feladatra.

Szárhegyen a nagy otthonban három csoport van, egy nagyobb fiúcsoport, egy lánycsoport, és egy vegyes kicsi csoport. A kicsi házban van egy fiúcsoport és egy lánycsoport. Igyek-

szünk nemek szerint különválasztani a gyerekeket, de egyes csoportok mindig adódnak, míg nem növi ki magát egy csoport. Korcsoport szerint is igyekszünk elválasztani őket, ez mostanáig sikerült, csak az óvodás gyerekek vannak vegyesen. Szétválasztva nem jönne ki egy csoport, tehát figyelembe vesszük az életkort és a nemet a csoportok kialakításánál.

Az étkezések négy rendben zajlanak, van egy közös reggeli iskola előtt, délután 13.00–13.20-kor van az ebéd a kicsiknek, akik már hazaértek az iskolából, és 15.00–15.30-kor van a nagyoknak az ebéd, akik tovább vannak iskolában. A vacsora este 19.00 órától van, ahol szinten közösen esznek a gyerekek. Az ebédlőben mindenki a saját csoportjával ül egy asztalnál és a nevelőjükkal, étkezés előtt és után imádkoznak, valamint a reggelinél és a vacsoránál elmondják a reggeli és esti imákat. A gyerekek minden nap háromfogásos ebédet kapnak, amellyel nagyon meg vannak elégedve.

Amint már említettem, napi szinten imádkoznak, hétvégeként templomba járnak, pap bácsik jönnek lelki beszélgetésre, és minden ünnepünket szentmisével koronázzuk meg.

A mi intézményünkön belül nincs, de az alapítványnál van lehetőség szakma tanulására. A gyermekeink általános, illetve középiskolába járnak, és ha eltervezték, hogy mit szeretnének tanulni, ha az alapítvány nem tudja biztosítani neki azt a képzést, akkor fedezi tanulmányait illetve, szállást biztosít. Ezen kívül van lehetőség lovas, pásztor, pincér, autószerelő szakmákat elsajátítani Csíkszentsimonban is.

Az alapítvány otthonai napi kapcsolatban vannak egymással, van egy közös levelezőlistánk, amire naponta 5-10 levél érkezik, legtöbbször Csaba testvér ír, de itt beszélünk meg sok olyan dolgot, amely a gyermekotthonokkal kapcsolatos, ezenkívül vannak házak, amik telefonon vagy személyesen tartják egymással a kapcsolatot napi, heti rendszerességgel. Az alapítvány munkatársai is egy nagy családot alkotnak, mint a gyermekek, azonos problémáik vannak az otthonoknak, például hatóságok követelései, elszámolások, amelyekben egymásnak segítenek. Évente két alkalommal szervez Csaba testvér olyan gyűléseket, ahol az országban levő összes házvezető, szociális munkás jelen van és kicserélik tapasztalataikat.

Az én tapasztalatom az, hogy a mindenkori kormányzat, ha nem is kifejezetten pozitívan, de negatívan biztosan nem áll hozzánk. Voltak olyan törvényi feltételek, amelyeket csak hosszú évek munkájával sikerült teljesíteni Csaba testvérnek, de jelenleg minden elvárásnak megfelelünk. Ha azoknak a bizonyos *standardumoknak* nem felelünk meg, akkor nem működhetünk. Vannak otthonaink, amelyek még most tapossák az utat, és vannak, amelyek már kikaposták, ez nem könnyű feladat, de jó érzéssel tölt el, ha az állam bácsinak is megfelelünk. Természetesen, ha megfelelünk, akkor pályázhatunk tőle, és bizony rengeteg sikeres pályázatunk volt élelemre, fizetésekre, közkölségre.

Sokszor előfordul a fegyelmezés is, mint jelenség. Egy családban, ha a gyerek fegyelmeztelen, akkor megszidják, sarokba állítják vagy a kezére csapnak. Nagyobb dolog itt sem szabad, a liberális nevelési elvek ránk vannak erőltetve, és számon kérik tőlünk. Nagyon nehéz így fegyelmezni, mert alig van eszköz, amivel következetes tudsz lenni, amit tudsz használni. Büntetjük a gyereket azzal, hogy nem internetezhet, nincs kimenője, esetleg szabadidejében házimunkát végez, meg a havi 30 lejes zsebpénz bizonyos részét is megvonhatnánk tőlük, de azt mostanig nem tettük.

A hozzánk beérkezett gyerekek nagyjából 30%-a lemorzsolódik, ennek két fő oka van: a gyerek időközben nagyobb lett, nem tetszenek neki a szabályok, a szülő gyenge ahhoz, hogy

nevelje és a gyerek úgy dönt, hogy hazamegy, elmegy az otthonból. Ez volt mostanáig, most, mivel elhelyezés van, így nem mehet csak úgy el, egy rendelet határozza meg, hogy haza mehet végleg vagy sem, és azt a szülő is kell, hogy kérelmezze, és meg kell felelni bizonyos elvárásoknak. A másik ok, hogy a szülő veszi ki, otthoni munkára viszi haza, vagy azért, hogy a kisebb gyerekekre ügyeljen. Ez is régebben volt, most nem viheti ilyen okkal és ilyen egyszerűen haza (a most kifejezést egy évre visszamenőleg értem, mivel azóta változott meg teljesen az élet az otthonunkban).

Az új rendszerben úgy is lemorzsolódhat egy gyermek, hogy nem tanul tovább, így nem lehet nálunk, vagy a gyermekvédelem úgy látja, hogy nincs a gyereknek szüksége az alapítvány segítségére, ilyen eset sajnos többször előfordult. A szülő nem dolgozik, nevelje ő a gyermeket, mondják ők, csak az a baj, hogy nincs miből.

A gyermekvédelem helyezi hozzánk a gyerekeket, ha megkeres bennünket egy szülő, akkor mi továbbirányítjuk a gyermekvédelemhez, mert nem vehetjük be magunktól. Okként szerepelhet, hogy nincs lehetőség az iskolába járásra; például erdőben laknak, és messze van az iskola, de nincs buszárat; ok lehet a szegénység, az alkoholizmus, a bántalmazás, a félárvaság, illetve teljes árvaság, az elhanyagoltság, a szülők vagy a gyerekek bármilyen normálistól eltérő, a gyerekekre nézve veszélyesnek tűnő életmódja.

Az alapítvány célja az is, hogy a gyerek visszakerüljön a családba, hogy családban növekedjen fel, hagyjunk időt és lehetőséget a szülőnek, hogy talpra álljon, ezért támogatjuk a gyerek–szülő–rokon kapcsolatokat. A gyerekeknek joga van látni a szülőjét, amikor csak akarja. Hétfégenként hazamehetnek, illetve folyamatosan két hétnél többet nem engedjük haza őket, vissza kell jönniük két hétre, majd újra elmehetnek maximum két hétre. Vannak sajnos olyan gyerekeink, akik még nem voltak otthon, mióta ide kerültek, ezek a legkisebb óvodás gyerekeink, három gyerek, és van olyan gyerek is, akit annak idején a kórházban hagytak, ő nincs is, akit várjon, hogy hazavigye. Olyan nincs, hogy a gyermek haza akar menni és nem engedjük. Olyan van, hogy a szülő részegen jön érte, és nem engedjük vele a gyereket haza, csak miután kijózanodik, és újra érte jön” (Rácz 2017a, kézirat)

Lényegesnek tartom, hogy részleteiben ismertessem azt is, hogy mi az Alapítvány célja:

„Elsősorban az erdélyi ferencesek által fenntartott gyermekvédelmi intézmények, iskolák, óvodák támogatása, a gyermekek hagyományörző tevékenységének, nevelésének támogatása, elősegítése, ennek során nemzetközi kapcsolatok kiépítése és ápolása, a nemzeti kulturális értékek megismertetése nemzetközi szinten, valamint a magyarországi és a határon túli magyar gyermekek érdekeinek képviselése, szellemi fejlődésük elősegítése, szociális védelem és felvilágosítás nyújtása. Az Alapítvány segítséget kíván nyújtani a határokon innen és túl a magyar nemzetiségű hátrányos helyzetű gyermekek ellátásában, a pályaválasztásban, szakmai képzésében, számukra munkahelyek teremtésében, ifjúsági lakások (fecskeház) kialakításában, melynek érdekében különböző kiadványokat kíván szerkeszteni és családok számára felvilágosítást nyújtani. Az Alapítvány céljai elérése érdekében támaszkodik az önkormányzatok együttműködésére. Az Alapítvány célja a megvalósítást segítő eszközök felkutatása, támogatások igénybevétele és nyújtása” (Dévai Szent Ferenc Alapítvány 2002: 2).

Értelemszerűen összhangban van az elmélet és a gyakorlat. Mindezek mellett általánosságban is elmondható, hogy

„[...]a gyermekek otthoni életfeltételei, a szülői ház mint nevelési és tanulási környezet, a képzés és a végzettség iránti igény, valamint az iskolai nevelés és tanulás kölcsönhatásrendszerét a kutatók az elmúlt ötven évben alaposan feltárták. Már az '50-es években, tehát a háború után lassan konszolidálódó polgári társadalomban megállapítható és empirikusan igazolható volt, hogy a gyermekek iskolai magatartása és tanulási teljesítménye kölcsönös összefüggésben van annak intenzitásával, ahogy szülei az iskolai dolgok iránt érdeklődnek [...] A gyermekek akkor foglalkoznak szívesen, kitartóan, motiváltan, intenzíven és eredményesen az iskolai tanulási tartalmakkal, ha otthoni háttérük kiegyensúlyozott, családi kapcsolataik szüleikhez, testvéreikhez, a nagyobb család tagjaihoz harmonikusak, konfliktusmentesek” (Bábosik 2011: 180).

Természetesen ez a fajta (hagyományos) biztos közeg nem áll rendelkezésre azoknál a gyerekeknél, akik az írásomban szereplő intézményben élnek. Mégis, vannak kirívó esetek, amikor egyetemre kerül valaki.

8.2. Déva

Továbbra is érdekelt-kerestem, hogy milyen pedagógia elvek mentén nevelik a gyermekeket, amelyre Balogh Botár Ildikótól az a válasz érkezett, hogy „gyermekeink sérült, valamint csonka családokból származnak. Eleve nincs rendes családmodelljük. Nincs képük arról, hogyan működik egy társadalmi szempontból elfogadott rendes család. Ezért a nevelőszülők, akiket az alapítvány foglalkoztat, együtt lakiknak 24-24 órát a gyermekekkel. A pótyanya-pótyapa igyekszik egy hagyományos családmodell képét kialakítani a gyermekben. Ez szerintünk csak akkor lehetséges, ha a nevelő a jelenlétével egyfajta stabilitást tud nyújtani.” Kíváncsi voltam, hogy mi alapján választanak ki nevelőket dolgozni. Ismert tény, hogy „Csaba testvér mindig elmondja, hogy annak idején a kis Jézus, mikor Máriát választotta, nem kért egyetemi diplomát. Hisszük, hogy szülőnek lenni nem jelent külön végzettséget, a gyermekből ki kell szeretni a jót. Mind csiszolatlan gyémántok, Isten selejtet nem teremt. Viszont a nevelők részére biztosítunk képzést, amennyiben nincs meg, hogy a román munkavédelmi törvény számára is elfogadható legyen az aktivitás.” Megérdeklődtem, hogy a csoportok milyen elvek szerint differenciálódnak? Ildikó szerint „gyermekeink korosztály szerint vegyesen lanknak. A nagyok megtanulnak a kicsikre vigyázni, a kicsik megtanulnak a nagyobbakra odafigyelni, mint egy hagyományos családban. Külön fiú, valamint lány családok vannak.” Ezenkívül arra is kíváncsi voltam, hogy az étkezéseket hogyan kell elképzelni? „Mivel egy nevelő dolga a gyermekekkel tanulni és tanítani őket, így étkezdénkben három szakács biztosítja a napi háromszori étkezést. A családok együtt reggeliznek, vacsoráznak. Ez is egy fontos momentum. Együtt imádkozni és elfogyasztani az ebédet.”

Milyen tankönyvekből tanulnak a gyerekek? – kérdeztem. „Állami iskolába járnak, a tanügyminisztérium által előírt tankönyvekből” – jött a válasz.

Fontos sarokpont, hogy a vallás hogyan jelenik meg a mindennapokban? „Mindig jelen van, étkezéseknél az asztali imákat mondják, valamint esténként közösen imádkoznak. Vasárnap együtt megy a család templomba.” Van-e lehetőség szakmát tanulni az intézményen belül? „Az iskola biztosít szakképzést az erre vágyóknak, valamint az alapítvány támogatja azokat a diákokat, akik esetleg más városban akarnak továbbtanulni, ha adott képzésre nincs lehetőség helyileg.” Milyen kapcsolat van az egyes városokban működő gyermekotthonok között? „Évente van egy találkozó, a helyi polgármesteri hivatal rendezi, itt lehetőség van tapasztalatcserére.” Érdekes lehet az is, hogy a román állam hogyan viszonyult az elmúlt 20 évben ehhez a kérdéshez? Tapasztaltak-e változást az évek során? „Relatív – hangzott a tömör válasz. – Mivel minden megye kisebb eltérésekkel dolgozik, vannak városok, ahol nagyon kooperatívok, van ahol kissé nehezebb, de aránylag jól együttműködünk. Változás nincs egyelőre, a bürokrácia sajnos nem változik. Az egész nevelés kérdéssel talán az a legnagyobb baj, hogy az egyszerű dolgokat túlságosan megbonyolítják, s mivel nyugaton a gyermek maga egyre ritkább »jelenség«, természetellenesen magas piedesztálra van helyezve a gyermekét maga, és ahelyett, hogy egészséges családokban egészségesen foglalkoznának velük, nyakatekert filozófiát kerekítenek mellé, hogy mitől is lelkibeteg, mikor csak le kellene ülni mellé játszani s az okostelefont kihajítani.” Kell-e naplót vezetni? Különbféle papírokat kitölteni az oktatással kapcsolatban? Emlékeztetők szükségesek-e? Igazolások kellene-e? „Háromhavonta kitöltenek a nevelők egy dokumentumot a gyermek fejlődését illetően, amely tartalmazza az iskolai eredményeket is. Hetente gyűlés van a nevelőkkel, ott elmondja mindenki a heti fejlődését, gondokat-bajokat és sikereket.” Mely megyékben könnyebb és mely megyékben nehezebb az együttműködés? „Emberfüggő, mivel a hivatalokban néha olyan emberek kerülnek döntési pozícióba politikai kapcsolatuk miatt, akik nem odavalók, és sikerül megnehezíteni a munkánkat, de eddig sikerült megoldani minden ezzel kapcsolatos nehézséget. Ez komplex téma.” Mi a jellemzőbb szakma, amit lehetőség van tanulni? „Szakács, pincér, felszolgáló, valamint a turizmus. Ezekkel konyhán el tudnak helyezkedni, sok kinőtt gyerek pozitívan jelzett vissza. Ugyanakkor páran az egészségügyben is végeztek, ezzel is konyhán találhatnak munkát. Egyetemistáink a turizmus, szociális munka, közgazdaság felé irányulnak.” Az éves találkozó minden évben ugyanakkor van? Mikor? „Ez a hatóságoktól függ, de általában ősszel vagy tavasszal van.” Hány éves a legfiatalabb gyermek, aki bekerülhet az intézménybe? És a legidősebb? Mi a korhatár? „Hároméves a legfiatalabb, felső korhatár nincs, a házvezető elemzi az esetet, és amennyiben reális szüksége van a segítségünkre, befogadjuk” (Rácz 2017b kézirat).

8.3. Gyulafehérvár

Bőjte László gondolatait is értékes mozaikdarabként illesztettem be a nagy egészbe, amely jól illusztrálja a folyamatot. „Ami a román állammal való viszonyt illeti, folyamatosan változott az elmúlt 25 évben. Az a helyzet, hogy az otthonokat muszáj volt engedélyeztetni. Ami elő van írva hivatalosan a működési engedélyekkel kapcsolatban, azt be kell szerezni és később be is kell tartani. Hivatalosan az a helyzet, hogy egy nevelő napi 8 órát dolgozhat, ami ugyebár nehezen tartható, jóval több a feladat, mi arra törekszünk, hogy folyamatosan a gyerek mellett lehessünk, akár egy szülő. Nálunk hivatalosan elhelyezve van a gyerek, az Alapítvány

a gyám szerepében van. Ad támogatást a román állam, például gyermekek után fejenként élelmezésre és rezsire. Azonban évente kell erre pályázni, ennek köszönhetően részben vagy egészben fedezi is a költségeket az elnyert összeg. Ugyanakkor egyre jobban elvárás a megfelelő szakképesítés a nevelőknek is. Ha van pedagógus végzettség, akkor a román állam egy évig fizet neki. Azonban amit a törvény előír, azt be is kell tartani; másképp nem működik ez.”

Tanulságos a szakmák megszerzésének módja is: „Vannak olyan házak, amelyek direkt arra helyezik a hangsúlyt, hogy használható szakmát tanuljon a gyerek. Gyulafehérváron a méhészkedéssel foglalkozunk. Be lehet kapcsolni a gyerekeket is, természetesen ők a korukhoz és tehetségükhöz mérve a nekik való feladatokban vesznek részt. Tehát nemcsak gyermeknevelés folyik ezekben az intézményekben, hanem a gyerekek használható szakmai tudását is igyekeznek megalapozni. Csíkszentsimonban lovászokat képezünk, mivel ott működik egy lovarda. Ugyanitt található autó- és mezőgazdasági gépszerezési szakképzés is. Csíksomlyón gyógynövénytermesztés folyik, Gyimesben nyulakat nevelnek a nevelők a gyerekekkel közösen. Figyelembe veszik, hogy ha a gyermek líceumba vagy szakiskolába szeretne menni a 8. osztály befejezése után. Minden háznál van lehetőség tehát arra, hogy szakmát tanuljon a gyerek. A már nem az intézményben levő gyerekek között, akik ma felnőttek, van lovász, de étteremben, panzióban is elhelyezkedtek, mivel a turizmus is fontos. A cél, hogy megálljanak a saját lábukon, és használható tudást szerezzenek, amit tudnak hasznosítani Erdélyben, illetve Romániában.”

Mint mindenhol, itt is akadnak *problémás* gyerekek: „Igen, kialakulnak fegyelmezési helyzetek és problémák, így ezeknél a gyermekotthonoknál is. Az egyszerűbb gondok megoldhatók, ha rászól a nevelő a gyerekre, és elbeszélgetnek arról, hogy az a magatartása miatt nem volt helyes. Ugyanakkor vannak bonyolult helyzetek és problémák, amelyek a kamaszoknál fordulnak elő leginkább. Azonban nincs testi fenyegetés, de próbálnak olyan feladatot kitalálni, hogy észhez térjen a gyerek. Mindig adott esettel kapcsolatban fegyelmeznek, ha például szándékosan szétört valamit a gyerek, akkor azt neki kell megjavítani, illetve helyrehozni, ha ez lehetséges. Ha telefonon játszik a gyerek, amit az iskolában nem szabad, akkor elveszik a készüléket, és másnap nem viheti magával: ez a telefonmegvonás.

Fontos a vallás és a hit szerepe, ennek köszönhetően a történelmi egyházakhoz tartozó gyerekeknek könnyebben tudunk segíteni. A gyerekeink elkísérik egymást az adott egyház ünnepeire; például konfirmálás, elsőáldozás, bérmálás. Ha egy református gyerek szeretne elmenni egy katolikus templomba misére, akkor természetesen elmehet. Azonban lehet ez fordítva is: a katolikus gyerek sincs kitiltva a református templomból. Vannak imádságok reggel és este, étkezések előtt és után, imádkoznak az Alapítvány támogatóiért, jótévedőiért, valamint templomba járnak vasárnap és ünnepnapokon. Ezenkívül szabadon is lehet imádkozni, Gyulafehérváron nincs kápolna, de nagyon közel van a templom a gyermekotthonhoz. Természetesen a munkatársak (önkéntesek is) mennek templomba és imádkoznak, mivel a cél a hiteles példamutatás. Az nem járja, hogy elküldik a gyerekeket egyedül, önállóan misére, de a nevelők nem mennek.

Ami a tankönyveket illeti, magyar nyelvű oktatás folyik az intézményben, azonban korábban – néhány évvel ezelőtt – az is meg volt szabva, hogy Románia történelmét és földrajzát román nyelven kellett tanulni. Ma már ez sincs így. Megoldható az összes tárgy anyanyelven való oktatása.”

Az étkezés és szabadidő, valamint az ehhez kapcsolódó programok a következőképp néznek ki: „Gyulafehérváron arra törekednek, hogy minél családiasabb legyen a hangulat és a légkör. Együtt esznek a gyerekek a nevelőjükkel. A cél, hogy úgy érezzék magukat a gyerekek,

mintha valódi (eredeti) családban lennének. Házimunka is adódik, nincs különbség, hogy ki végzi el, van beosztás. Amiben a gyerek ki tudja venni a részét, abból ki is veszi. Sok esetben takarítják a saját szobájukat, tanulnak főzni és mosogatnak is. A cél, hogy saját lábára tudjanak állni a későbbiekben. Hétfvégén is van lehetőség részt venni különféle munkálatokban. Szívesen vesznek részt benne a gyerekek, például zöldség megpucolása, az udvar rendezése, virágok gondozása stb. A nagyobbak akár főzni is tanulhatnak, de ez sem kötelező. Az viszont igen, hogy a saját ágát mindenki tisztán tartsa. Ugyanakkor van házirend is, vagyis különféle kötött napi programok, főleg iskolaidőben. Az ébresztőtől a lefekvésig nagyjából kötött a programjuk, ahol a felügyelet folyamatos. Délelőtt általában iskolában vannak, amit közös ebéd követ. Délutánjuk a házi feladat elkészítésével és megoldásával telik, amelybe természetesen besegít a nevelő is. Fontos mozzanat a rendrakás, tehát a ruhák és tanszerek elpakolása. Vannak szabadidős tevékenységek is: filmnézés, társasjátékok, ez korosztálytól függően alakul ki. Kirándulások vannak a szabadban, mivel sok időt töltenek egész nap bezárva az iskolában. Ezenkívül támogatják a cserkészetet is, amely Magyarországon is ismerős lehet, de van néptánc- és népzeneoktatás is, utóbbiakat önkéntesek vállalják és viszik. Létezik a Tanulók Háza, ahol különféle szakkörök vannak: kézműves foglalkozáson is részt lehet venni. A fiúk villany-szerelési szakkörön vannak. Közben a várossal is élénk a kapcsolat, nem elkülönülve vannak.”

Természetesen említést kell tenni a gyerekekről is, akik között romák (cigányok) is vannak, sőt bizonyos esetekben román kislányok is. Ők valamennyien magyar iskolába járnak, de ezt a hozzátartozó vagy szülő pontosan tudja, mielőtt leadja gyermekét az alapítványhoz, sőt, néhány esetben ez kifejezetten a szülő kérése. Eredetileg a magyar és roma (cigány) gyerekeket szerette volna felkarolni Csaba testvér, a román anyanyelvű gyerekeknek az állam, illetve különböző civil szervezetek, egyházak által biztosított családi otthonokban segítenek. Az elején az volt a kitétel, hogy aki elfogadja az alapítvány szellemiségét és a magyar nyelven való oktatást, az jöhet és befogadják. Ha a hozzátartozónak nincs más lehetősége és olyan nehéz helyzetben van, akkor mindent elfogad és írásban kéri, hogy ez legyen, vagyis hogy az alapítvány magyar nyelven nevelje gyermekét.

Ami a korosztályt illeti: hivatalosan 3 éves kortól jöhetnek ide gyerekek, azonban ha nagyon szorult helyzet alakul ki, akkor azt is próbálják megoldani úgy, hogy mindenkinek jó legyen. Elméletileg addig maradhat a gyerek az alapítványnál, ameddig tanul és iskolába jár. Ezen főszabály szerint a 12 osztály elvégzéséig. Vagy ha egyetemre megy a gyerek, akkor bentlakásos kollégiumba kerül, amit az alapítvány támogat anyagilag. Tehát főszabály szerint 3-18 év között, valamint a felsőfokú tanulmányok elvégzéséig.

A nevelőkkel kapcsolatos gondolatok azt mutatják, hogy Csaba testvér választja ki őket a jelentkezők közül, mivel neki kell alkalmaznia őket, hiszen ő az alapítvány elnöke. Azt szokta mondani, hogy nem nevelőtanárookra van szükség, hanem jó családapára vagy családanyára. Nem 8 órás munka ez, együtt élnek a gyerekekkel. Leginkább magyar nemzetiségűek jönnek, de előfordult korábban az is, hogy ausztrálok, németek vagy írek is jönnek önkéntes munkára, de csak rövidebb időre; ez 1-2 hónapot jelent.

Fontos az adminisztráció is, éppen ezért mindent le kell papírozni, mivel az alapítvány házai hivatalos működési engedéllyel rendelkeznek. Ezenkívül vannak EU-s gyermekvédelmi rendelkezések is, amelyek szintén tartalmaznak különféle előírásokat, ráadásul meglehetősen bonyolultan. Mindenféle nyilvántartásokat papírra kell vetni. Vannak korosztályok szerint

előírt tervezetek, amelyek arról szólnak, hogy mit valósítanak meg évközben. Ehhez kell tartani magukat, természetesen román nyelven folyik ez.

Végül a pedagógiai módszerrel is szót ejtett: Sajátos pedagógiai módszer jellemzi az gyermekotthonokat, amely a katolikus egyház tanításai alapján próbál az életre nevelni. Nemcsak oktatás, hanem a nevelés is a katolikus elvek mentén zajlik. Az iskolának is megvan a saját pedagógiai elve, amelyet a tanfelügyelet ellenőriz (*Rácz 2017c kézirat*).

8.4. Szóvátá

Végül sikerült a szóvátai gyermekotthon vezetőitől is segítséget kapnom. Egyet értek Kolozsi Istvánnal, aki egy dolgozatában azt írta, hogy „...nekünk, felnőtteknek nagyon fontos szerepünk van abban, hogy milyen külső hatások érik a gyerekeinket. Az egyik ilyen tényező az értékes zene. A gyerekek nagyon szeretik, ha jó a kedvük. Ahhoz, hogy jókedv legyen, oda öröme van szükség. A zene pedig segít abban, hogy öröm töltse be a házat. Mindennél fontosabbnak tartom, hogy bármit teszünk, azt örömmel tegyük. Lehetőleg kerüljük a kényeszmegoldásokat” (*Kolozsi 2011:3*).

Felesége, Kolozsi Noémi-Bernadette szerint:

„A Szent Család nem volt gazdag, de Jézusnak mindig megvolt mindene, amire szüksége volt. A mai világban is szükség van az egészséges táplálkozásra, a tisztálkodásra. Biztos vagyok benne, hogy Jézus nem feküdt le soha éhesen, mindig volt tiszta ruhája és jól érezte magát a szüleivel. Mégsem kényelemre volt Ő nevelve. Korán munkához volt szoktatva és ezt kell mi is tegyük. Az a gyerek, akit fals kíméléssel nem engedünk dolgozni, az nagyon tehetetlen és lusta felnőtté fog válni. Nincs szánalmasabb látvány, mint az olyan ember, aki zsebre dugott kézzel, eltátott szájjal lötyögi át a napot. Akinek csak a saját kényelme a fontos és nem látja meg a munkát akkor sem, ha belebotlik, arra az emberre nem lehet számítani. Az a gyerek, aki megtanul jókedvűen dolgozni, felnőttként is képes lesz a családjáért munkálkodni, nem fog tehetetlenül bámulni a semmibe és éhezni, mert lusta valamire is rátenni a kezét. Ha Jézus nem szégyellt apja mellé állni és dolgozni, a mi gyerekeink sem kell félrevonuljanak, ha munkáról van szó. Nyugodtan meg lehet tanítani már az óvodás gyerekeknek is azt, hogy elmossa a tányért, amiből evett, hogy este, lefekvés előtt tűrje össze ruháját és játékait tegye el. Ahogy halad a korbán, kezébe lehet adni a seprűt, hogy szokja meg a tisztaságot. Ha kellően odafigyelünk és esetleg énekelve takarítunk, a gyerekek úgy fog belevésődni a lelkébe, mint egy kellemes időtöltés, nem pedig egy unalmas feladat. Tavasszal a kertben való munkálkodás akár öröm forrása is lehet. A frissen ásott föld illata, a tenyerünkől kiszórt vetőmag, a madarak csicserege tiszta örömmel töltheti el a gyerek lelkét is. Igényessé kell tenni őt arra, hogy környezete szép és tiszta legyen! Isten teremtette a virágokat, erdőt, patakot. Kirándulások alkalmával meg kell tanítani őt a természet tisztületére, tisztán tartására. Megkérdezték tőlem a gyerekek, hogy miért kell összeszedni más kirándulók szemetét is, azt feleltem nekik, hogy másokat a szülei nem tanították meg arra, hogy nem szabad szemetelni, hogy az

erdő akkor szép, ha nem csúfítja el a sok hulladék. Nem mások után dolgozunk, hanem a természet sebeit gyógyítjuk. Mára magától értetődik, hogy ha szemetet látunk, felvesszük, mi magunk pedig nem dobunk le semmit. Minden munkát meg kell szerettetni a gyerekekkel, mert a munka nemcsak a testet, hanem a lelket is megedzi. Nagy sikerélményt jelent leszedni az első saját termésű paradicsomot, kiásni az első pityókát, lecsiszolni az első saját tákolt madáretetőt, kivásalni az első zsebkendőt. A gyerek számára a tanulás is nagy munka. Neveltjeink olyan lelki sebeket hordoznak magukban, hogy az sokszor ráteszi bélyegét a tanulásra is. Jézus békés családban nevelkedett, ahol nem volt helye a csúnya beszédnek, káromkodásnak. A mi gyerekeink alkohol mámorban úszó szülőket látva, veszekedés, verekedés szemtanúi lévén, bizony sokszor nem tudnak kellőképpen odafigyelni a tanulásra. Amikor hozzánk kerülnek, meg kell próbálni először begyógyítani a sebeit, azután kezdetünk hozzá a további fejlesztéshez. Jó gyógyírnak bizonyult mindig az imádság, összekulcsolt kézzel kérni Istent, hogy adjon erőt a tanuláshoz, engedje, hogy felre tudják tenni a sérelmeket, fájdalmakat – sokszor segített ez nekünk. Az ima, mint kapcsolat ég és föld között, ember és Isten között, az ima, melyet mindig élő lehet venni, ha baj van, ha szomorúak vagyunk, ha nehéz az élet” (Kolozsi 2011:2).

Befejezés és összegzés

Írásomban azt mutattam be, hogy milyen eszközök állnak rendelkezésére ennek a kezdeményezésnek, valamint azt, hogy van-e egységes módszer.

Leginkább internetes hivatkozásokra és személyes elbeszélgetésekre támaszkodtam, ugyanakkor a vonatkozó szakirodalom egy részét sem hagytam teljesen figyelmen kívül. Látni kell, hogy kifejezetten a Dévai Szent Ferenc Alapítvány gyermekmentő és nevelő tevékenysége nincs kellően feltárva szakirodalmi módszerekkel. Ennek következtében az eddigi élménybe-számolókra és a helyi dolgozók tapasztalataira is nagymértékben támaszkodnom kellett. Egy azonban biztos: a katolikus egyház tanítása szerint folyik a nevelés, azaz a nevelők törekednek a gyerekeknél a vallásosság és az istenfélő és hívő magatartás erősítésére. Az ő szellemiségük hatja át a mindennapokat, nem lehet azt kikerülni. Vannak hasonlóságok és vannak különbségek az adott erdélyi gyermekotthonok vezetőinek gondolatai között. Ugyanakkor összeköti őket az erős hivatástudat, amelynek köszönhetően olyan gyerekeket próbálnak útjukra bocsájtani, akik megállják helyüket kissé kusza világunkban. Ahol az életben nem minden azonnal egyértelmű, hanem bonyolult és sok aspektusa van.

Számos kérdésre hasonló válasz érkezett, hiszen a szellemiség egy és ugyanaz minden gyermekotthonban, apróbb eltérések mutatkoztak csupán, ám ez a személyiségnek is betudható. Komoly eredménynek számít, hogy a 25 év alatt soha nem volt hangos pénzügyi botrányoktól egyik létesítmény sem. Nem jöttek hírek gyermekek bántalmazásáról, szökésekről és dolgozók látványos felmondásáról. A nyugalom és béke szigetét sugalmazza ez a hely, amely ugyanakkor sok nehézséggel küszködött, különösen az 1990-es években, azóta azonban számtalan példán át bizonyította, hogy megáll a saját lábán. A cél nemes indíttatású, az eszközök is megfelelőek, ennek megvalósítói valamennyien jó emberek; az Isten is velük van.

Végül Csaba testvér gondolatával zárom írásom: „Ha van egy olyan gyerek, aki azért sír, hogy őt is szeresse már valaki, hogy őt is vegyék meleg, biztonságot adó ölbe, akkor biztos, hogy van valahol egy szerető szív, aki azért szenved, mert nincs kit szeretnie tiszta szívvel. Hiszem, hogy van valahol egy »nagymama«, egy »nagybácsi«, aki abban lelné örömét, boldogságát, hogy ezt az egymásra találást lehetővé tegye, az élete során megszerzett anyagiakkal támogassa, szeretettel otthont adjon az otthontalanoknak, s így szeretet sodrába állítsa vgyonát” (Böjte 2006: 4).

Felhasznált irodalom

- A Dévai Szent Ferenc Alapítvány Alapító Okirata 2002.
Bábosik István – Borosán Lívía – Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Schaffhauser Franz (2011): *Pedagógia az iskolában* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
Böjte Csaba (2015): *Életem*. Kiadja a Vörsi Római Katolikus Plébánia; Vörs.
Böjte Csaba (2006): *Kevesebb pátoszt és több áldozatot*. Szent Gellért Kiadó, Budapest.
Hende Csaba szerk. (2011): *A mi ügyünk Böjte Csaba Szent István-terve*. Zrínyi Média Kiadó, Budapest.
Kolozsi Noémi-Bernadette (2011): *Isten szerepe a nevelésben*. Szováta, Dévai Szent Ferenc Alapítvány (kézirat).
Kolozsi István (2011): *A zene szerepe a nevelésben*. Szováta, Dévai Szent Ferenc Alapítvány (kézirat).
Mód Miklós szerk. (2015): *Böjte Csaba – Életem*. Kiadja a Vörsi Római Katolikus Plébánia; Vörs.
Rácz Márk: *Interjú Bartos Kornélia Csillával*. (Budapest, 2017a.) kézirat.
Rácz Márk: *Interjú Böjte Lászlóval*. (Budapest, 2017b.) kézirat.
Rácz Márk: *Interjú Csergő Hajnalkával*. (Budapest, 2017c.) kézirat.
Stanik István szerk. (2009): *Erdélyi magyar ki kicsoda 2010*. Scripta Kiadó, Nagyvárad.

Internetes hivatkozások

- NET1: <http://szentferencalapitvany.org/kik-vagyunk/alapitvanyunk-tortenete/> (letöltve: 2017. augusztus 31.)
NET2: <http://szentferencalapitvany.org/2016/07/03/gyermekeink-ma-megkoszontek/> (letöltve: 2017. augusztus 31.)
NET3: <http://szentferencalapitvany.org/2017/07/26/10048> (letöltve: 2017. szeptember 01.)
NET4: <http://szentferencalapitvany.org/2016/07/03/orulok-es-halas-vagyok/> (letöltve: 2017. augusztus 18.)
NET5: <http://szentferencalapitvany.org/2016/07/03/itt-devan-tanultam-meg/> (letöltve: 2017. augusztus 27.)
NET6: <http://szentferencalapitvany.org/2017/08/07/onkenteskent-devan/> (letöltve: 2017. augusztus 30.)
NET7-12: https://www.citatum.hu/szerzo/Bojte_Csaba (letöltve: 2017. augusztus 23.)

Poros Andrea¹

A Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet és prepái

„Úgy gondolom, a múlt ismerete annyira természetes és általános igény, hogy nem is érdemes bizonygatni a létét.”

(Engel Pál)²

Bevezetés

E tanulmány a Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet történetét és növendékeit (1871–1959) mutatja be az iskola évkönyveinek, az osztályanyakönyvek, valamint a pedagógiai szaksajtó és a szakirodalom alapján.

Budapesten, a pesti oldalon, a város szélén, a 16. kerületben található a Szerb Antal Gimnázium, amely talán Magyarország egyik legszebb középiskolája. Az iskola egy hatalmas ősfás parkban található. Az épület súlyos titkok tudója. A csodaszép, mintegy száz méter hosszú, vöröstéglás épület Beniczky Gáborné Batthyány Ilona grófnő egykori birtokán áll. Abban, hogy egy grófkisasszony egy nemes cél érdekében felajánlja birtoka egy részét, semmi különös sincs. Érdekesebbé teszi a történetet két tény: az egyik, hogy a grófnő gróf Batthyány Lajos néhai miniszterelnök lánya, valamint az, hogy 1959-ig a mai gimnázium épületben egy tanítónőképző működött. De hogyan is kerül egy virágzó, multikulturális nagyvárosból a jó nevű, pozsonyi tanítónőképző a szlovák nemzetiségű pestkörnyéki kis faluba, Cinkotára 1919-ben? Ez egy nagyon hosszú, érdekes és tanulságos történet. A tanulmány bemutatja a Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző rövid történetét, igazgatónőit, majd a növendékek képzős életébe, tanulmányaiba, családi hátterébe ad betekintést.

A Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet több mint 80 évig állt fenn. Meghatározó tanáregyenlőségek és történelmi események formálták arculatát. A bemutatásra kerülő igazgatónői életek tipikusnak mondhatók abban a tekintetben, hogy a dualizmus korabeli igazgatónői életpályát járták be tanulmányaikat és munkásságukat nézve. Annak a négy igazgatónőnek az élete kerül tárgyalásra, akik a tanítónőképző megalakulásától 1871-től egészen 1949-ig álltak a képezde élén. Hegedűs Judit írásában (2003) négy hasonló igazgató-tanítónői életpályát elemez és mutat be, különös hangsúllyal a tanítónők feminizmus témakörében folytatott írói munkásságára. Ezen tanulmány is négy igazgatónő életét mutatja be. Őket összekapcsolja az, hogy ugyanannak az intézménynek voltak az igazgatónői. Ennek az

¹ POROS ANDREA óraadó tanár a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjának Óvó- és Tanítóképző Tanszékén.

² Bojtár Endre (1998): *Beszélgetés 2000-ben Engel Pál történésszel*. 2000. 10., 1998. 12. 4.

intézménynek az igazgatónői is publikáltak, társadalmi tevékenységet folytattak, mindnyájan tanítottak pedagógiai tárgyakat és kézimunka-foglalkozásokat is tartottak. Hárman közülük nyelvtanárok is voltak. Mindnyájan igen erős szociális érzékenységgel fordultak az esetetek irányába. Mindnyájukat összeköti a hazaszeretet, a királyi családhoz való lojalitásuk, valamint vallásosságuk. Mindnyájan – a Hegedűs Judit tanulmányában leírt tanítónői életpályákkal szemben – a kor feminista irányzataival ellenkező irányban munkálkodtak: tradicionális női szerepekben gondolkodtak. Mind a négyen egész életüket a tanítóképzés felvirágoztatásának szentelték.

Ez a dolgozat kisebb betekintést nyújt sokrétű munkásságukba, mely hozzájárult a magyar nőnevelés történetéhez. A dolgozat elején a magyarországi tanítónőképzés rövid története kerül bemutatásra, majd az igazgatónők élete és munkássága, végül az élet a tanítóképző falain belül és kívül.

A nők és a nőnevelés

A nők helyzete a társadalomban minden népnél és minden korban különbözött a férfiak társadalmi helyzetétől. Másféle képzésben is részesültek mindig, mint a férfiak. A nevelés nemek szerinti differenciálódása a nők hátrányára történt, mert abból a felfogásból indultak ki, hogy a nő alsóbbrendű lény, mint a férfi. Ily módon a nőnevelés mindig alacsonyabb szintű volt, mint az a nevelés, amelyben a fiúk részesültek.

Az idők folyamán a nőnevelés köre egyre jobban tágult. Az általános tankötelezettség bevezetése után lányok is elsajátíthatták az elemi ismereteket. Egyre nagyobb számban alakultak középfokú leányiskolák, egyéb szakiskolák, tanítónőképzők. A nők felsőfokú iskoláztatása terén az áttérés Wlassics Gyula kultuszminisztersége idején következett be. Az 1895. november 18-án a király által jóváhagyott miniszteri rendelet megnyitotta az egyetemek bölcsészeti és orvosi karát, valamint az egyetemi gyógyszerési tanfolyamot a nők előtt (Kéri 2008: 113–123).

A magyarországi tanítónőképzés rövid története

A tanítóképzés rendeleti szabályozását megelőző időszakban változatos képet mutatott a magyar népiskolák tanítóinak iskolázottsága és előképzettsége. A tanítók jelentős része gyermekkorában valamely népiskola diákja volt, melynek anyagát kellőképpen elsajátítva, valamint a tanítási módszerek jó megfigyelése után először segédtanító, majd tanító lett. Jelentős részük elvégezte a középiskolát is, mielőtt megkezdte volna tanítói tevékenységét. Jól tükrözi az iskolákban folyó munka minőségét Szakál megjegyzése:

„[...] az iskola szellemi színvonala mindenkor a tanító műveltségétől függött”
(Szakál 1934: 11).

A tanítóképzés iskolaszerű kialakulása 1770-ben kezdődött normaiskolai formában. Magyarországon 1775-ben Pozsonyban nyílt meg az osztrák *Schulordnung* mintájára a norma-iskola-együttes, melynek tanítóképző tagozata az első magyarországi népiskolai pedagógusképző intézmény volt (*Mészáros – Németh – Pukánszky 2005: 289; Molnár 2007: 28*), de a magyar tanítóképzés intézményes kereteit az 1777-ben kiadott tanügyi rendelet, a *Ratio Educationis* teremtette meg. A tanítóképző tagozatot *schola praeparatorum ad magisteriának* hívták. A tagozat hivatalos nevéből kiindulva a 19. században és még a 20. század elején is preparandiának nevezték a képzőket, prepának pedig a tanítójelölteket.

Az első önálló magyarországi tanítóképző intézmény létrejött 1828-ra tehető. Ebben az évben nyitotta meg ugyanis kapuit az egri tanítóképző. Ezt számos példa követte, így sorra alakultak hazánkban a tanítóképző intézetek (Pécsett, Veszprémben, Esztergomban, Pesten, Szegeden, Miskolcon, Érsekújvárt, Nagykanizsán). 1845-ben jelent meg az első népiskolai szabályzat, melynek értelmében

„[...] az ezután alkalmazandó új tanítóknak a két évfolyamos tanítóképzőben szerzett képzéssel kell rendelkezniük.”³

Kiss János (1929: 16–17) írásában hangsúlyozza, hogy az 1806-os *II. Ratio Educationis* 36. §-a már megfogalmazza, hogy

„[...] olyan közintézmények állítandók fel, amelyekben a nevelés iránt hivatást érző leányok a tudományokban és a tanításokban oktatást kapjanak, [...]”

de csak egy fél évszázaddal későbbi, az 1856. évi január 30-i helytartótanácsi rendelet utasít a tanítónőképzés fejlesztésére.

Az első ilyen intézet az angolkisasszonyok királyi katolikus tanítónőképző intézete lett, amely 1856. október 1-jén nyílt meg Pesten. 1867-re már összesen 35 tanítóképző és 5 tanítónőképző intézet működött hazánkban, és mindegyik felekezeti fenntartású volt.

A felvételi követelményei a betöltött 16. év, a jó magaviselet, legalább az elemi népiskola 4. osztályának jó eredménnyel való elvégzése és a sikeres felvételi vizsga voltak. A két évfolyamos képző tanítási nyelve 1861-ig német volt, és csak 1864-ben vált teljesen magyarrá. A tantárgyak között szerepelt a vallástan, a nevelés- és oktatástan, a népiskolai tankönyvek tartalmának ismerete, írásbeli fogalmazási gyakorlatok, a számtan és tanításának módszerei, valamint rajz, diktálás utáni írás és szépírás, ének, történelem, földrajz, természetrajz, fizika, magyar és német nyelvtan, női kézimunka, hospitalás és gyakorlati tanítás. A képzés végén szigorú vizsgát kellett letenni, ez képesítette a jelölteket a népiskolai tanításra. Évente mintegy 30–40 tanítónő végzett az angolkisasszonyok intézetében. A pesti után Szatmárnémetiben (1857), Kassán (1860) és Sopronban (1864) is alapítottak római katolikus tanítónőképzőket.

A Kiegyezés (1867) után az Andrássy-kormány vallás- és közoktatási minisztere, Eötvös József az oktatási rendszer egészét érintő népiskolai törvényjavaslatot dolgozott ki, melyet az 1868-ban a XXXVIII. törvénycikkben az országgyűlés szentesített. Eötvös József bevezette a

³ Kornis Gyula (1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Magyar Pedagógiai Társaság: Budapest.

kötelező népoktatást. Ezen népoktatási törvény alapján a nőoktatás három intézményre épül: az elemi oktatásra, a polgári iskolára és a tanítónőképzésre. A korábbi négyosztályos elemi iskolát a törvény hatosztályosra emeli. E törvényben szabályozzák a tanulók továbbtanulási lehetőségeit is: a lányok, miután betöltötték a 12. életévüket, szakmát tanulhattak, vagy az elemi negyedik osztályának elvégzésével eldönthették, hogy kívánnak-e továbbmenni a polgári iskolába, vagy beiratkozni a középiskolába.

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk új fejezetet nyitott a hazai tanítóképzés történetében is. A törvény végrehajtásához szükségessé vált a tanítóképzés megszervezése is. A törvény életbe lépése után ugyanabban az évben kezdte meg működését a budai és a kolozsvári tanítóképző.

A népoktatási törvény a tanítóképzőt önálló, külön igazgatóval és tanári személyzettel rendelkező szakiskolának nevezte meg (Kékes Szabó 2003: 18). A törvény alapján 16 állami tanítóképzőt és 4 állami tanítónőképzőt kellett létrehozni.

„A tanítónőképzőkre csekély kivétellel ugyanazok a rendelkezések érvényesek, mint a tanítóképzőkre. Ilyen eltérések, hogy a nők egy felügyelő tanítónő ellenőrzése mellett mindnyájan bentlakók, a künnlakás igen kivételes (107. §). A felvétel a betöltött 14. életévhez, a felsőnépiskolai tanfolyam bevégzéséhez és ezenkívül szigorú felvételi vizsgához van kötve (108. §). Tanári testületében a férfiakon kívül női tanárok is szerepelnek (110. §)” (Szakál 1934: 68).

Az 1871/72-es tanévre már 60 intézetben képezték a tanítókat, és

„1914-ben 84 elemi iskolai tanító- és tanítónőképző intézete volt az országnak.”⁴

A törvény megreformálta a tanítóképzés korábbi tananyagát és szerkezetét, kialakítva így a középfokú tanítóképzés sajátosságait. A korábbi tanítóképzés során főleg pedagógiai tárgyakat oktattak. A tananyag jelentős részét a közismereti tantárgyak alkották, valamint készségtárgyak és gazdaságtan, kerti munkával összekapcsolva. Ezen tárgyak mellett kerül sor a nevelésméleti, didaktikai és szakmódszertani tárgyak oktatására, valamint a hospitálásra és a gyakorlati tanításra. A képzés éveinek száma két évről háromra nőtt. A növendékek 15 éves korukban kezdhették meg tanulmányaikat a tanítóképzőben, majd onnan 18 évesen kikerülve egy-két évig segédtanítóként munkálkodtak. A sikerrel letett képesítő vizsga után tanítói oklevelet kaptak a jelöltek. Folyamatosan nőtt azon nők száma, akik fő foglalkozásként tanítónőként dolgoztak. Nagy Péter Tibor (2003: 4) tanulmányában azt írja, hogy a leánypolgárisok ötöde tanult tovább tanítónőképzőkben.

A törvény előírta a gyakorlóiskolák felállítását is, amit 1870-ben a 2790-es számú rendelettel meg is erősítettek. Említésre méltó, hogy 1879/80-ban 45 felekezeti képző közül csak 20-nak volt gyakorlóiskolája.

Az első állami tanítóképző 1869-ben nyílt meg Budán, mint a hazai tanítóképzés mintaintézménye. Az első tanítónőképző intézet ugyancsak Budán nyitotta meg kapuit 1869-ben.

⁴ Uo.

Ugyanebben az évben jelent meg a magyar tanítóképző intézetek első állami tanterve, amely mintául szolgált a felekezeti tanítóképzők számára is.

Az 1881. évi 655. és 15 369. számú miniszteri rendelet értelmében négy évfolyamossá emelték a tanító- és tanítónőképzést. Eltörölték a korábbi segédtanítói gyakorlatot, a képzőbe lépés korhatárát leszállították 14 évre. A következő évtizedekben tovább növekedett az állami és felekezeti képzők száma. Az 1893/94-es tanévben új profillal bővültek egyes tanítónőképzők: kisdedovós képzés is beindult (pl. Pozsonyban).

A századfordulótól kezdve mintegy 1500 tanítói és tanítónői oklevelet szereztek az intézetek növendékei. 1920-tól a trianoni határok közé vont Magyarország területén összesen 19 tanítóképző és 24 tanítónőképző maradt.

A kormány 1923. évi 81 986. számú rendelete alapján a tanulmányi idő a tanítóképzőkben 5 év lett. Ezután 19 éves korában fejezhette be tanulmányait a tanító- és tanítónőjelölt. Az 1938. évi XIII. és XIV. törvénycikk értelmében pedig az ötéves tanítóképző fokozatosan megszűnik: a törvény a négyéves líceum után a kétéves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el. A tanítóképzők líceummá történő átszervezése ugyan megkezdődött, de az akadémiák megszervezése már elmaradt. A tanítóképzés továbbra is ötéves maradt, és középfokú iskolában folyt. A tanítóképzésnek a gyakorlati jellegű általános műveltség elsajátításán kívül a nevelői gondolkodás kialakítása a legfontosabb feladata, így „minden más középiskolánál alkalmasabb nőnevelő intézet.”⁵

A Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet rövid története

A Felvidék hagyományosan egyike volt Magyarországnak a legjobban ellátott vidékeinek (*Popély 1994: 1*). Pozsonyban az új tanügyi reform bevezetése kapcsán a városi tanács egy tanító- és egy tanítónőképző intézet felállítását kérvényezte, melyhez az engedélyt 1871-ben kapták meg. Így jött létre a Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet, melyet Trefort Ágoston személyesen felügyelt és rendszeresen látogatott.

A képző első igazgatónőjének Uhrl Józsat (1826–1906) választották. Uhrl Józsat szülei a legjobb neveltetésben részesítették. A Felber-féle intézetbe járatták (Zirzen Janka is itt tanult). Francia nyelvből külön foglalkoztak vele az intézményen belül. 1850-ben a bölcsészettudományi karon francia nyelvből tesz „vizsgálatot”, ahogy *Wollmann Elma* írja róla (1906: 184). Ő volt Magyarország első bölcsészettudományi kart végzett franciatanára. Számos helyen megfordult, járta a világot. Amikor hazatért, a pesti angolkisasszonyoknál letette a tanítói képesítővizsgát (*Hegedűs 2003: 49*). Ezután 1857-ben a Tenczner Lilla-féle nevelőintézet vezetője lett. Vezetése alatt az iskola országos hírré tett szert. 1871-ben nevezték ki a Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet élére. Pauler Tivadar vallás- és közoktatásügyi miniszter felszólítására nyújtotta be jelentkezését.

⁵ A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző Intézet és Leánylíceum évkönyve az 1937–38. iskolai évről. Szerk.: Medgyesi Zsófia igazgató. Cinkota, 1938. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 53.

A képzőben nevelés-oktatót, német nyelvtant, kézimunkát és francia nyelvtant tanított, valamint gazdasszonykodást. A francia nyelv mellett igen jól beszélt olaszul, angolul és németül is. Számos publikáció szerzője és több műfajban kipróbálta írói vénáját. Sokszor idézett műve *A nő természeti rendeltetése és társadalmi hivatása jelen korunkban* (1884) című könyve, melyben kifejti a nők legfőbb céljáról alkotott gondolatait. Ebben a művében Hege-dűs szerint a nő legfontosabb feladatának – természeti rendeltetéséből kiindulva – az értékek későbbi nemzedékekre való átszármasztását tartotta. A nő egyedül erre nem képes, a férfival együtt kell harcolnia a célért (*Hege-dűs 2003: 49*). A nőnevelést szíven viselte, de nem volt képviselője a radikális feminizmusnak.

Saját vagyont árva és gyámoltalanok támogatására költötte – olvashatjuk *a képző évkönyvében* (1905/1906: 65). Uhrl Józsa igazgatói ideje alatt a pozsonyi képző a hasonló intézetek között előkelő helyet foglalt el – olvashatjuk *Wollmann Elma Uhrl Józsáról írt megemlékezésében* (1905/06 *Évkönyv: 61*), mely nekrológ a *Nemzeti Nőnevelés* hasábjain is megjelent.⁶

Uhrl Józsa 1883-ban a nyugdíjba vonulás mellett döntött. Wollmann Elma követte az igazgatónői székben. Régi pozsonyi családból származott. Tanulmányait az Urbauer-intézetben kezdte, majd a pozsonyi tanítónőképzőben folytatta, ahol 1875-ben elemi iskolai tanítónői oklevelet szerzett. Rá egy évre, 1876-ban polgári iskolai tanítónői oklevélre is szert tett, és megkezdte tanítónői működését a Magyar Gazdasszonyok Országos Egyesületének budapesti árvaházában és polgári iskolájában. A mai Damjanich és Hernád utca sarkán állt az épület. Öt évig dolgozik itt, és közben 1879-ben leteszi a francia nyelv tanítására jogosító vizsgálatot. 1881-ben Párizsba megy, és a Sorbonne-on két évig francia nyelv- és irodalom, valamint modern pedagógiai irányzatokat tanulmányoz.

Még csak huszónégy éves, amikor Trefort Ágoston 1883-ban őt bízta meg a pozsonyi állami felsőbb leányiskolai internátus vezetésével. Olyan magas színvonalra emeli az intézményt, hogy a miniszter 1890-ben őt bízta meg a felsőbb leányiskolai internátusok szabályzatának kidolgozásával. 1895-ben nevezik ki a pozsonyi tanítónőképző élére. 1886-ban megírja Zirzen Janka életrajzát a *Paedagogiai Plutarchban*. 1897-ben jelenik meg *A Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző története fennállásának 25. évfordulójára* című, igen terjedelmes műve.⁷

Az a tizenkilenc év, amit a képző élén tölt, az iskola fénykora. Országos hírűvé tette az intézetet. Szabadidejében is képezi magát, szünidei tanfolyamokon vesz részt. Emellett jótékonyági, pedagógiai és kulturális egyesületek munkájában is részt vesz. Tabódy Ida, a későbbi igazgatónő ezt írja róla:

„Wollmann Elma működése a racionalizmus, liberalizmus és e kettőnek nyomában felburjánzó feminizmus kora, sok lelket megejtett maga körül, csábító igéivel, de őt mélységes keresztény hite megóvta a feminista iránynak szertelenségétől” (1930: 18).

⁶ Wollmann Elma (1906): Uhrl Józsa. *Nemzeti Nőnevelés*, 177–187.

⁷ A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet évkönyve az 1919/21–1929/30. iskolai évről. Szerk.: Tabódy Ida igazgató. Cinkota, 1930. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 15.

Ezek kolleganőjének szavai, melyek jól tükrözik mindkettőjük véleményét a feminizmusról. Írja ezt úgy, hogy mindketten hivatásuknak éltek, emancipáltak voltak: tanultak, tanulmányaiknak éltek, önálló keresettel rendelkeztek, és egyáltalán nem hagyományos női életmódját járták be (*Poros 2016: 430*).

A modern idők minden vívmányát igyekezett a magáévá tenni azért, hogy tanítása és nevelésének módszerei eredményesebbek legyenek. Wollmann Elma nem volt annyira termékeny író, mint Uhrl Józsa, viszont a pedagógia tárgykörében számos előadást tartott. Wollmann Elma 1909-ben megkapta az Erzsébet-rend második osztályú kitüntetését és X. Pius pápa a *Pro ecclesia et pontifice* érdemkeresztjével tünteti ki. 1914-ig vezette a tanítónőképzőt.

A következő igazgatónő Tabódy Ida (1877–1943) 1905-ben került a Pozsonyi Állami Tanítónőképzőbe Wollmann Elma igazgató mellé, és onnantól kezdve egész életét ennek az intézetnek szentelte. Tanársága első éveiben külföldi tanulmányutakon bővítette pedagógiai ismereteit.

Tabódy Ida régi nemesi családból származott. Édesapja, Tabódy Jenő Ung megye főjegyzője volt, és az Ung politikai lap főszerkesztője.⁸ Édesanyja, széki Széky Berta nevét könyvek műfordítójaként ismerhetjük (pl. Tissot: *A lelki élet alapja, Végtet és gondviselés, Levelezés Stolz Albannal*). Ilyen szellemi háttérből egyenes út vezetett előbb az ungvári tanítónőképzőbe, majd Pesten a polgári iskolai képzőbe, ahol Tabódy Ida tanári oklevelet szerzett. Szociológiai és nemzetgazdasági tanulmányokat folytatott a lipcsei és a zürichi egyetemen, valamint kertészeti tanfolyamot hallgatott Charlottenburgban. Tanári pályáját 1899-ben Ungváron kezdte, ahol megalapította az Ungvári Leányok Erzsébet Körét, amely társaság nagy szerepet játszott Ungvár társadalmi életében. Az 1905-ös *Hivatalos Közlönyből (1905: 356)* értesülhetünk arról, hogy a Pozsonyi Királyi Állami Tanítóképző Intézetbe bennlakó segédtanítónővé nevezik ki. Évről évre egyre magasabbra lépett a ranglétrán.

Tabódy Idát 1914-ben nevezték ki a tanítónőképző élére. Személyében olyan igazgató került a híres képezde élére, aki csakhamar igazolta képességeit.

Az 1914/15-ös tanév a világháború jegyében kezdődött. Igazgatói tevékenységének első éveit mostoha feltételek és az intézményi viszonyok rendezése töltötte ki. A képző épületét hadi célokra lefoglalták. Csak az igazgatói iroda maradt a Széchenyi utcai intézetben. Az igazgatónőnek gondoskodnia kellett a diákok elhelyezéséről és a tanítás folytonosságáról. A tanítás nem szűnt meg, hanem rendesen folyt. A képző a városban szétszórta működött, de Tabódy Ida vasfegyellemmel mégis összetartja. Ekkor egy különleges megbízatást kap: hetente kétszer utazik Bécsbe, és ő tanítja magyar nyelvre az új királynét, Zita királynét (1916–1918). 1918-ban Tabódy Ida eléri, hogy az iskola visszakapja épületét. Rendbehozzák az épületet, és minden a háború előtti módon folyik. De ennek az időszaknak hamar vége lett: 1919. január 1-jén a csehek bevonulnak Pozsonyba, és Tabódy Ida igazgatónőt az iskola átadására szólítják fel. Az igazgatónő eléri, hogy a tanévet még befejezhessék, és a végzősök képesítő vizsgát tegyenek. 1919. május 15-én 22 végzős tanuló sikeresen leteszi a tanítónő-képesítő vizsgát. Az igazgatónő július 8-án adta át a csehszlovák tanügyi hatóságnak az épületet.

Tabódy Ida fáradhatatlanul dolgozott azon, hogy a tanítóképzőt egyben tartsa és megmentse. Mint a Magyar Gazdasszonyok Országos Egyesületének elnökhelyettese belátása volt

⁸ Keresztyén Balázs (2001): *Kárpátaljai Művelődéstörténeti kislexikon*. Hatodik Síp Alapítvány, Mandátum Kiadó, Budapest–Beregszász p. 259.

az egyesület által működtetett árvaház anyagi helyzetébe. Az árvaházat már nem tudták fenntartani, és a becukás veszélye fenyegette. Az intézet hatosztályú elemi iskolát, négyosztályú polgári iskolát és két szakra osztott továbbképző háztartási és háziipari tanfolyamot foglalt magába. 1906-ban költözött az intézet a cinkotai új épületbe. A túlméretezett, minden modern infrastruktúrával megépített új épület megépítése kimerítette az egyesület pénztárát, később pedig elmaradtak a fizetős diákok is. Cinkota túl messze volt. Hiába a csodaszép környezet, a mindennel felszerelt, óriási épület. A csőd szélére kerültek. A bezárás fenyegette az intézményt.

Tabódy Ida meglátogatta az egyesület elnökasszonyát, Zichy Saroltát (aki melleleg a cifferi óvóintézet fenntartója is volt), azzal a tervvel, hogy a tanítóképző átvénne az árvák nevelését, ha az épület befogadná a képzőt. Tabódy Ida az akkori vallás- és közoktatásügyi minisztert, Huszár Károlyt is felkereste, aki felkarolta a tanítóképző ügyét. Az állam megvette az épületet.

1919. október 15-én az intézet tagjai felszálltak a Szent István gőzösre, és áthajóztak Budapestre. Néhány könyvet és tárgyat is sikerült magukkal hozniuk, de Tabódy Ida saját, családi vonatkozású tárgyait a csehszlovák tanügyi hatóság mind lefoglalta. Másnap megkezdődhetett a tanítás. Tabódy Ida az 1919/20–1929/30-as évkönyv előszavában leírja, hogy a diákok egy része és gyakorlatilag az egész tanári kar követte őt Cinkotára.

Az 1919-től kezdődő időszak mozgalmas volt a képző történetében, de a kialakult tanári testület bizonyos állandóságot jelentett. Többen igen hosszú ideig nevelték, oktatták az ifjúságot, s tevékenységükkel jól megérdemelt tekintélyt vívtak ki. E korszak utolsó éveiben került az intézethez Medgyesi Zsófia, a majdani igazgatónő is, aki 1949-ig szolgálta a tanítónőképzőt.

Talán Medgyesi Zsófia fogalmazza meg a legjobban az 1940/41-es év évkönyvében a pozsonyi szellem mibenlétét:

„Intézetünknek hagyományos szelleme van, melyet keletkezési helyéről pozsonyi szellemnek nevezünk. Alapvető vonásai a mély vallásosságban és hazaszeretetben gyökerező hivatásszeretet, az egyéni célok alárendelése nagy eszmék szolgálatának, a tevékeny női és szociális lelkiület, melynek munkahelye a család és a falusi iskola, a testi-lelki ruganyosság és – igénytelenség mellett – szép életformák kialakítása.”

Ezen eszme szerint élt Tabódy Ida is.

Pozsony a háború előtti Magyarország legszebb barokk városa volt. Egy multikulturális és multinacionális város tele iskolákkal, pezsgő szellemi élettel. A régi koronázó város történeti háttére helyett falusi környezetbe költözött a képző. Új célokat kellett megfogalmazniuk: a falu számára kellett tanítónőket nevelniük. Az intézet sajátos hivatását abban látta, hogy éberen tartotta Pozsonyhoz, az ősi koronázási városhoz való tartozásukat és Magyarország csonkaságának tudatát. Mint sokan mások Pozsonyban és Magyarországon, Tabódy Ida is átmenetinek tekintette ezt az állapotot. A magyar feltámadás rendíthetetlen hitével munkálkodott. Minden 1919 utáni iskolai évkönyv fedőlapján a pozsonyi vár látképe látható, a hátsó borítóján pedig az alábbi sorok:

„Hiszek egy Istenben,
Hiszek egy hazában,
Hiszek egy isteni örök igazságban,
Hiszek Magyarország feltámadásában.
Amen.”

Tabódy Ida nem publikált, nem írt módszertani segédkönyvet, de előadásokat tartott és számos egyesületnek volt a tagja.⁹ Ezen teendői mellett nem juthatott ideje arra, hogy írjon.¹⁰

A pozsonyi tanítónőképző megmentése után, 1922-ben átmenekítette Pozsonyból az Árpád-házi Szent Erzsébet Leányotthont is, melyet 1907-ben alapítottak, s melynek Pécelen talált helyet. Az intézmény keretein belül óvoda, napközi otthonos elemi iskola, háztartási, iparos tanonciskola, valamint nőipariskola működött.¹¹ Néhány évvel később a tanítóképzőn belül munkamesternő képzés is folyt. A munkamesternők anyakönyveiből öt évbe kaphatunk betekintést 1930-tól 1934-ig. Megtudhatjuk, hogy 1930-ban 10 fő, 1931-ben 8 fő, 1932-ben 10 fő, 1933-ban 19 fő és 1934-ben 9 fő tett képesítővizsgálatot az intézmény falain belül. Mindnyájan a péceli Árpád-házi Szent Erzsébet Római Katolikus Nőiipar Iskola rendes tanulói voltak, és a gyakorlatukat a gyermekotthon elemi népiskolájában szerezték. Tabódy Ida igazgatónő azt is megszervezte, hogy a gyermekotthon önfenntartó legyen, tehát fenntartása nem adománygyűjtésre, hanem termelő munkára épült. Nyugdíjba vonulása után Tabódy Ida még jobban kiteljesedett: ügyvezető alelnöke volt a Magyar Gazdaasszonyok Országos Egyesületének, az Árpád-házi Szent Erzsébet Gyermekotthon, a Magyar Tanítónők Mária Dorothea Egyesületének, a Collegium Marianum Egyesületnek. Választmányi tagja volt az Izabella Háziipar Egyesületnek, a Katolikus Nőszövetségnek, a Katolikus Tanügyi Tanácsnak, a Gazdasági Szakoktatási Tanácsnak, a budai Jótékony Nőegyletnek és még sok más egyesületnek.

A kormányzó *Signum Laudis-díjjal* tüntette ki. Dr. Szily Kálmán államtitkár e szavakkal köszöntötte az ünnepségen:

⁹ Tabódy Ida igazgatónő tisztségei (az iskola 1934/35-ös évkönyve alapján): az Országos Közoktatási Tanács tagja; az Országos Katolikus Tanügyi Tanács, az Országos Gazdasági Szakoktatási Tanács és Tanulmányi Bizottságának tagja; a Magyar Pedagógiai Társaság rendes tagja; az Actio Catholica kulturális szakosztályának tanácsosa; az Árpád-házi Szent Erzsébet Gyermekotthon Egyesület elnöke; az Izabella Háziipari Egyesület társelnöke; a Tanítóképző-intézet Tanárok Országos Egyesületének, a Collegium Marianum Főiskolai Hallgatók Orthona Egyesületének, a Mária Dorothea Egyesületnek és a Nőegyesületek Magyar Munkárvédő Szövetségének alelnöke; az Országos Magyar Gyermekvédő Egyesület tiszteletbeli elnöke; Pest-vármegye Népművelési Bizottságának választmányi tagja; a Magyar Külügyi Társaság rendes tagja; az Országos Katolikus Nővédőegyesület alelnöke; a Katolikus Háziasszonyok Országos Szövetségének, a Katolikus Tanárnők és Tanítónők Országos Egyesületének, a Pozsonyiak Körének, az 1817-ben alapított Budai Jótékony Nőegyletnek, a Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetségének, a Collegium Josephinum Egyesületének választmányi tagja; az Országos Mentőegyesületnek tagja. A cinkotai római katolikus egyházközség tanácsának, a cinkotai községi polgári iskola iskolaszékének tagja. Az Országos Stefánia Szövetség cinkotai fiókegyesületének és a Cinkota-Ilonatelepi Nemzeti Kultúraegyesületnek védnöke. Az esztergomi érseki római katolikus tanítónőképző-intézet 1934. évi miniszteri biztosa.

¹⁰ *Emlékeikről beszélnek*. Interjú Tabódy Idával. Prágai Magyar Hírlap, 1936. febr. 2.

¹¹ A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet és Leánylíceum évkönyve az 1940–41. iskolai évről. Szerk.: Medgyesi Zsófia igazgató. Cinkota, 1941. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p. 28.

„[...] E három évtized küzdelmes munkája, ideális törekvései, fényes eredményei és maradandó alkotásai méltán sorozzák be Tabódy Ida nevét a magyar nőnevelés nagyjai, a Teleki Blankák, a Zirzen Jankák nevei mellé.”¹²

Az 1935-ben nyugalomba vonuló Tabódy Ida volt Magyarország első női díszpolgára. Cinkota község képviselőtestülete 1929. augusztus 31-én egyhangúlag választotta díszpolgárrá.

„Modern sportpálya létesítése, tüdőbeteg-gondozó, anya- és csecsemővédő intézetek létesítése, római katolikus elemi iskolai épület létesítése, a magánpolgári iskolának közsegítésése, a szervezett jótékonyosság megteremtése fűződik nevéhez” – olvashatjuk a Prágai Hírlap hasábjain (1936. febr. 2.).

Medgyesi Zsófia Tabódy Ida nekrológját az alábbi mondattal fejezi be:

„Élete példája szerint rendíthetetlenül hívő, erőslelkű magyar nőt, tanítónőket akarunk nevelni. Mi pedig nem mondunk le Pozsonyról. Semmiféle csalódás, látszólagos lehetetlenség nem ingat meg hitünkben.”¹³

Tabódy Ida nyugalomba vonulásával alapítványt létesítettek, melynek kamataiból azt a növendéket jutalmazták, aki a legjobban tudja magáévá tenni a „Pozsonyi szellemet”. Korábban már Uhrl Józsa és Wollmann Elma is alapítottak díjat, mellyel a legjobb növendékek tanulmányi előmenetelét és külföldi tanulmányútjait kívánták elősegíteni.

1937-ben Medgyesi Zsófia lett az intézet igazgatónője, aki 1927-től volt az intézet tanára. Szaktárgyai a pedagógia és a filozófia voltak. Az ő családi hátteréről, származásáról keveset tudunk. Ez még kutatás tárgyát képezi. Ahogy az évkönyvekből kiderül, Medgyesi Zsófia pedagógia-lélektan tanfolyamon képezte magát 1934-ben. Az 1941/42-es tanévben az Országos Közoktatási Tanács és a Katolikus Tanügyi Tanács tagja, a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének, a Pozsony város és vármegyeiek Körének, az Izabella Háziipari Egyesület és a Magyar Gazdasszonyok Országos Egyesülete választmányi tagja. Az 1941/42-es évkönyv bevezetőjében Medgyesi Zsófia megfogalmazza az intézet új céljait, melyeket a területnagobbodások idéztek elő: tanítónőket nevelni a belső front katonáinak, a nemzetiségi érdek elhanyagolt falvainak, a magyar gyermekeknek.

¹² A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet és Leánylíceum évkönyve az 1942–43. iskolai évről. Szerk.: Medgyesi Zsófia igazgató. Cinkota, 1943. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 6.

¹³ A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet és Leánylíceum évkönyve az 1935–36. iskolai évről. Szerk.: Medgyesi Zsófia mb. igazgató. Cinkota, 1936. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 7.

A prepák

Az anyakönyvek meglehetősen hiányosak. Sajnos, soknak nyomaveszett az idők során. Kutatásom alapján az 1919 és 1943 közötti tanítóképesítő-vizsgálati anyakönyvek, valamint az 1919-es osztályanyakönyvek szolgáltak. Az anyakönyvi adatok értékes információkat hordoznak mind az utolsó pozsonyi végzős, mind pedig az átmenekített képzőben tanulóitól folytató prepákról.

A legutolsó képesítő vizsga, melyet Pozsonyban tartottak a tanítóképesítő-vizsgálati anyakönyv alapján, 1919. május 15-én volt. Ekkor 23-an szereztek képesítést. Ketten nem jelentek meg a vizsgán. Egy képzős sem bukott meg. Érdekességként megemlíthetjük, hogy tízen közülük magyar–német képesítést szereztek, azaz német tannyelvű elemi népiskolában való tanításra is jogosulttá váltak.

Az osztályanyakönyvek elemzése alapján sokat megtudhatunk a prepák családi hátteréről, a vallásukról, valamint tanulmányaikról és származási helyeikről. Pozsony 1919-ben teljesen más képet festett nemzetiségeit tekintve, mint manapság. A lakosság 40%-a volt magyar, 41%-a német és 15%-a szlovák. (A mai lakosság 90,5%-a szlovák, 3,8%-a magyar, 2%-a cseh, valamint 0,4%-a (!) német.) A zsidó származású lakosság száma nem érte el a 10%-ot. Az anyakönyvek igazolják ezt az arányt. Az általuk tanult idegen nyelv is tükrözi a pozsonyi viszonyokat.

Az első olyan évben, amely már Cinkotán, az új épületben indult, az első évfolyamon 31 prepa kezdte meg tanulmányait. Figyelembe véve a körülményeket – hogy el kellett hagyni Pozsonyt és a pozsonyi épületet –, meglepően sokan jelentkeztek a képzőbe. Kérdéses volt, hogy egyáltalán sikerül-e megmenteni az intézményt. Ennek ellenére az addig megszokott létszámmal indulhatott az első évfolyam.

A képző országos híre vonzhatta ide a diákokat. Az első évfolyamon tanulók lakóhelyét elemezve kiderül, hogy nagyobb hányaduk már Magyarországról való volt. A 31 diákból mindössze hárman érkeztek a megszállt területekről. Az osztályban tanulók közül mindenki magyar anyanyelvű volt. Az általuk tanult idegen nyelv pedig kivétel nélkül a német. Vallási hátterüket tekintve három ágostai hitvallású evangélikus, két református és huszonhat római katolikus vallásút találunk köztük. Családi hátterüket tekintve sokuknak volt tanító, kántortanító, iskolaigazgató szülője. Mindössze két lánynak volt kétkezi munkás szülője: az egyiknek mozdonyvezető, a másiknak szőlőkezelő. Egyetlen magasabb társadalmi osztályból származó prepa volt, akinek földbirtokos volt az édesapja. Sárvárról, Zalaegerszegről, Szekszárdról, Tapolcáról, Zsámbékról, Esztergomból, Nyitráról és Zárgábból származnak a prepák polgári iskolai bizonyítványai. Az, hogy Cinkotára jöttek tanulni az ország számos részéről, mind azt bizonyítják, hogy a képző jó hírű iskola volt.

A második évfolyam prepái még Pozsonyban kezdték tanulmányaikat. Ez az anyakönyvekből is jól kiolvasható. Ez volt a legkisebb létszámú osztály. Feltételezhetjük, hogy sokakat elbizonytalanított a történelem alakulása: vagy abbahagyták tanulmányaikat, vagy egy másik képzőt kerestek. 24 lány kezdte meg tanulmányait a második évfolyamon. Mindössze tizenketten érkeztek a pozsonyi képzőből, és négyen jöttek a megszállt területekről (Eperjestről, Sepsiszentgyörgyről és Szabadkáról).

Mindnyájan a német nyelvet tanulták idegen nyelvként. Négy református, négy ágostai hitvallású evangélikus és húsz római katolikus vallású diák volt. A családi háttérüket tekintve a diákok nagy része ebben az osztályban is tanító, tanító-igazgató felmenőkkel rendelkezett. Két református lelkész szülőt is találunk. Egy rövidáru-kereskedő, egy komornyik, egy fűszer-kereskedő és egy pékmester is akad a szülők közt.

A harmadik évfolyamon 41 (!) prepa tanult tovább. Ennek és a negyedik évfolyamnak az anyakönyvei tükrözik a legjobban a pozsonyi idők multikulturális színességét mind a prepák családi háttérét, mind pedig anyanyelvét és vallási háttérét tekintve. Két elvégzett tanító-képzős év után nyilvánvaló, hogy a prepák mindent megtettek azért, hogy tanulmányaikat folytassák és befejezhessék.

Ebben az osztályban a diákok közt találunk egy tót, valamint négy német anyanyelvű lányt is. Vallásukat tekintve ágostai hitvallású evangélikusokat, reformátusokat, görög katolikus, izraelita és legnagyobb számban római katolikus vallású lányokat találhatunk az évfolyam diákjai közt. A nyelvek közül mindnyájan tanultak németet, de vannak, akik tótul, egy fő pedig franciául is tanult. Két magyar anyanyelvű preparól megjegyzésként azt is jelölték az osztályanyakönyvben, hogy kiemelkedően jól beszélnek németül.

A 41 preparából mindössze tizenhatan vállalták, hogy pozsonyi tanulmányaikat Cinkotán folytatják. Az elcsatolt területek tanítónőképzeiből tizenhárman (Szabadkáról 2 fő, Eperjesről 9 (!) fő, Nagyszombatról 1 fő, Nagyenyről 1 fő), az ország többi részéből (Győr, Pápa, Szeged, Debrecen, Pest, Szombathely, Veszprém, Szarvas) pedig tizenketten tanultak a harmadik évfolyamon. Családi háttérüket tekintve a felmenők között itt nagyrészt tanítókat, tanító-igazgatókat találunk, de vannak köztük közjogi funkciókat betöltő szülők is, mint például közjegyző, járásbíró, adóhivatali főnök stb. Egyetlen olyan diák volt, akinek munkás szülője volt: a szülő főkalauzsként dolgozott. Érdekességgént megjegyezzük, hogy az osztályban tanulók közt találunk egy 1886-ban született prepat is, aki ekkor már 33 éves volt (az osztálytársai 17-18 évesek voltak).

A negyedik évfolyamra 33 diák iratkozott be, közülük négy német anyanyelvű volt. Ebben az osztályban is minden diák a németet tanulta mint idegen nyelvet. Vallási háttérüket tekintve a legtöbben római katolikusok (19 fő) voltak, de ebben az osztályban volt a legtöbb ágostai hitvallású evangélikus és izraelita vallású is. A szülők közt itt is szép számban találunk tanítókat, tanárt és tanító-igazgatókat, de van köztük házsortulajdonos, kereskedő, építész, lelkész, evangélikus alesperes, egy földbirtokos és egy kisbirtokos is. A munkás háttérrel rendelkező diákok szülei raktárkezelőként, főmozdonyvezetőként, mészárosként, valamint hentesként foglalatoskodtak.

A negyedik évfolyamra 18-an iratkoztak be olyanok, akik a pozsonyi képző tanulói voltak. Tizennégyen más tanítóképzőkből (Győr, Kassa, Eperjes, Budapest, Pápa) kerültek Cinkotára, közülük tízen az elcsatolt területekről.

Az anyakönyvekből is kiderül, hogy ekkor még négy évfolyamos volt a képzés, 1923-ban azonban egy új rendelkezés az öt évfolyamos tanítóképző- és tanítónőképző intézeti szervezetet véglegesítette.

A tanulók felvételi követelményeiről a képzőbe Wollmann Elma igazgatónő által írt iskolatörténeti mű árul el néhány tény. A lányok számtanból és magyarból („egy fogalmazványt kellett írniuk”) tettek írásbeli, földrajzból és történelemből pedig szóbeli vizsgát. Szóbelire csak az a jelölt volt bocsátható, aki sikeres írásbeli vizsgát tett.

A tanítóképzők tanulmányi rendjéből sokat megtudunk a prepák kötelességeiről és életéről. A tanulmányi rend heti 30 órában határozta meg képzésüket. Nagyon szigorú rend mellett éltek mindnapjaikat. Medgyesi Zsófia Tabódy Ida emlékezetére tartott beszédében (1943) az alábbiak szerint festette le az igazgatónő nevelési módszereit:

*„Nem a lány, hanem a kemény nevelés híve volt.
Erős fegyelem, de otthonos légkör. Jókedv.”*

Szinte zárdai élethez volt hasonlítható a prepák élete. Reggel 6 órakor volt az ébresztő, 7-kor imára hívták őket. A tanítás reggel 8-kor kezdődött. A tanítás után ebédelni mentek, levegőzni pedig az iskola parkjába mehettek délután 2 és 3 között. Délután 3 és 5 között volt a szilencium. 5-kor uzsonna és utána újra tanulás, vagy ekkor engedélyezett volt az olvasás is.

A prepák cinkotai életükre az volt a jellemző, hogy kíséret nélkül nem hagyhatták el a képző épületét. Az iskola falait akkor hagyták el, amikor szentmisére mentek. Ritkán mehettek haza. Akik a közelben laktak, egy kicsit gyakrabban. A távolabb lakókat csak ünnepek alkalmával engedték el. Szili Medek Márta Komár Bertalannéval, az akkor 97 éves egykori tanítóképzős prepával 2012-ben készített interjújából kiderül, hogy a prepáknak nagyon sok tanulnivalójuk volt (*Szili Medek 2012: 1*).

Az 1931-es tanévben 120 prepája volt az intézetnek. Iskolai eszközöket, papírt, borítékot, bélyeget az iskola portáján vásárolhattak. A tandíj 50 pengő volt (1 mázsa búza ára 8 pengő volt), a jó tanulóknak csak a fele: 25 pengő. Az anyakönyvekből kiderül, hogy hány teljes, fél tandíjas vagy ingyenes bentlakója volt a képzőnek. Csak a közelben lakók lehettek bejárók. Ezt is csak később, az 1930-as évektől engedélyezték.

Tilos volt a rövid haj. A cinkotai prepák egyenruhát viseltek sapkával. Azon címer volt látható a pozsonyi képzővel. Minden évben eggyel több zsinórt varrtak rá, ezzel jelezve az évfolyamot. Ünnepnapokon a pozsonyi blúzt kellett viselniük: fehér és világoskék pozsonyi hímzés volt rajta. A csodaszép díszegyenruhát különleges alkalmakkor viselték. A ruhát maguk varrták és hímezték. Az 1938-as Eucharisztikus Világkongresszuson ezt a díszruhát viselték a képző prepái.

Az iskolai értesítők szerint kirándulások, színházi, operaházi, iskolai látogatások is színesítették a prepák mindennapjait. Az ünnepeket mindig megülték. Az arisztokrácia tagjai (Izabella főhercegné, gróf Festetics Sándorné, Bourbon Erzsébet, gróf Apponyi Albert stb.) rendszeresen látogatták az intézményt. Ezekről a látogatásokról mindig beszámolt a sajtó.

A tanítási gyakorlat és a képesítő vizsga

A prepák a képző alsó szintjén működő gyakorlóiskolában végezték tanítási gyakorlatukat. Rendszeresen látogatták az órákat. Tanulmányaik letelején egy kis elsőosztályost kellett kiválasztaniuk, és ennek a kisdiaáknak a fejlődését dokumentálniuk, a szülőkkel felvenni a kapcsolatot. Az óratervezéskor az óra lépései mellett mind a tanár által feltett kérdéseket, mind pedig a kérdésekre lehetséges válaszokat is bele kellett írniuk az óravázlatba. A prepák tanításakor

társaiknak is jelen kellett lenniük, és az óramegbeszélések során aktívan részt kellett venniük. A prepák képesítő vizsgát magyarból, történelemből, neveléstanból, hittanból és matematikából tettek. Évente volt egy tantárgy, amelyből osztályvizsgát kellett tenniük egy bizottság előtt, és amelynek vizsgaeredménye bekerült az oklevelükbe.

Ahogy már az utolsó pozsonyi képesítő vizsga anyakönyvéből is kiderült, a képzőben német tannyelvű elemi iskolába való tanításra is szerezhettek a diákok képesítést. 1920 és 1943 között mintegy 19-en kaptak ilyen oklevelet. Érdekesség még, hogy 1920-tól kezdve egészen 1943-ig 13-an egyházi ének és zenei képesítést is szereztek az elemi népiskolai tanítói oklevellel. Ezen időszak alatt mindössze hatan buktak meg a képesítő vizsgán.

Említésre méltó egy nagyon meghatározó dolog: az anyakönyvekben szereplő pecséten egészen 1926-ig ez állt: „Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet, Cinkota”. 1927-től, úgy látszik, elveszett minden remény Nagy-Magyarország visszaállítására és a Pozsonyba való visszaköltözésre: ekkortól már csak „Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézet, Cinkota” szerepelt a képző pecsétjén.

Összegzés

A bemutatott tanítónőképzőt és igazgatónőit, valamint prepáit összeköti egy hagyományosan kiemelkedő, tradíciókkal rendelkező iskola: a Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet. Uhr Józsa, Wollmann Elma, Tabódy Ida és Medgyesi Zsófia modern, tanult nők voltak, akik új pedagógiai irányzatokkal ismerkedtek meg, és folytonosan bővítették tudásukat. Hárman nagyon jól beszéltek franciául, németül és angolul. Medgyesi Zsófia élete és tanulmányai még kutatásra várnak.

Wollmann Elmát, Tabódy Idát és Medgyesi Zsófiát összeköti a Magyar Gazdaasszonyok Országos Egyesülete, melyet eredetileg a szabadságharc árváinak támogatására alapítottak. Wollmann Elma tanító volt az egyesület iskolájában, Tabódy Ida mint az egyesület alelnöke, kapcsolatait felhasználva a Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítóképző-intézetet Cinkotára átmekítette és átvállalta az árvaház lakóinak nevelését, Medgyesi Zsófia pedig az egyesület választmányi tagja volt. Tabódy Ida jó szervezőképességére vall, hogy egy intézményt összefogott a legnehezebb időkben, és azt – minden kapcsolatát és ismerettségét felhasználva – át tudta menekíteni Magyarországra egy árvaházzal együtt. Az árvaház működését termelési alapokra helyezte, és ezáltal önfenntartóvá tette.

Mindnyájan hagyományos elveket vallottak a nőnevelés kérdésében. Tabódy Ida fogalmazta meg az intézet nevelési alapelveit az intézet átmentése és megmentése után. Ezen alapelvek Pozsonyban is érvényben voltak, csak itt, Cinkotán abban változtak, hogy a tanítónőket a falu számára képezték:

„[...] alapvető vonásai a mély vallásosságban és hazaszereteten gyökerező hivatás-szereteten, az egyéni célok alárendelése nagy eszmék szolgálatának, a tevékeny női és szociális lelkület, melynek munkahelye a család és a falusi iskola.”

Ehhez a gondolathoz teszi hozzá Medgyesi Zsófia az alábbi szavakat:

„Ha helyesen akarjuk látni a nevelés kérdését, tudnunk kell, hogy minden igazi női élet áldozatos élet.”¹⁴

Végezetül álljanak itt Tabódy Ida által idézett sorok, amelyek az igazgatónőt büszkévé tették, és amely gondolatok jól kifejezik a képző pedagógiai programját:

„Van intézet, ahol oktatnak, van, ahol művelnek. Cinkotán nevelnek.”¹⁵

Ezen alapelvek alapján folyt az oktatás és a nevelés a Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet falain belül.

A második világháború közelről érintette az intézetet. A légiriadók miatt az épület alagsorát óvóhellyé alakították át. 1943-ban meghalt Tabódy Ida. 1944-ben lefoglalták katonai célokra az épületet, amely csak 1947-ben mentesült a katonai igénybevétel alól – addig a diákok a Veres Pálné Leánygimnázium vendégei voltak. 1947 őszén, a helyreállítási munkálatok után újból megindult a tanítás a cinkotai épület falai között. 1952-től a Teleki Blanka Tanítónőképző nevet vette fel az intézmény.

Nagy változást hozott az 1955/56-os tanév az iskola életében. Ebben az évben jelent meg az a rendelet, amely megszüntette a középszintű tanítóképzést, így az épületben a tanítóképző és a gimnázium párhuzamosan működött. A tanítónőképző utolsó prepái 1959-ben kapták kézbe oklevelüket, és az első gimnáziumi osztály is ebben az évben érettségizett.

A Pozsonyi Királyi Állami Tanítóképző Intézet emléke tovább él a Szerb Antal Gimnázium falai között. A cinkotai temetőben nyugó Tabódy Ida sírját a gimnázium diákjai gondozzák. Néhány Pozsonyból elhozott tárgy és a gimnázium bejáratánál levő tábla emlékeztet arra, hogy itt valamikor egy tanítóképző működött.

Szlovákia fővárosában, a belváros szívében található a néhai Széchenyi utcai (ma Lazaretska ulica) épület, amely mindenféle emléktábla nélkül, bedeszkázott ablakokkal és ajtókkal már nem emlékeztet a valaha kiemelkedő, országos hírű oktatási intézményre.

Felhasznált irodalom

- Bojtár, E. (1998): *Beszélgetés 2000-ben Engel Pál történésszel*. 2000. 10. 1998. 12. 3–9.
- Borovszky, S. & Sziklay, J. (2004): *Magyarország vármegyéi és városai (1809–1914)*. A teljes Borovszky. Digitális Kiadás: Arcanum Adatbázis Kft.
- A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet évkönyve az 1919/21–1929/30. iskolai évről. Szerk.: Tabódy Ida igazgató. Cinkota, 1930. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 116.

¹⁴ A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet és Leánylíceum évkönyve az 1939–40. iskolai évről. Szerk.: Medgyesi Zsófia mb. igazgató. Cinkota, 1940. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 6.

¹⁵ *Uo.*

- A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet és Leánylíceum évkönyve az 1935–36. iskolai évről. Szerk.: Medgyesi Zsófia mb. igazgató. Cinkota, 1936. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 91.
- A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet és Leánylíceum évkönyve az 1939–40. iskolai évről. Szerk.: Medgyesi Zsófia mb. igazgató. Cinkota, 1940. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 6.
- A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet és Leánylíceum évkönyve az 1940–41. iskolai évről. Szerk.: Medgyesi Zsófia igazgató. Cinkota, 1941. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 48.
- A Cinkotai M. Kir. Állami Tanítónőképző-Intézet és Leánylíceum évkönyve az 1942–43. iskolai évről. Szerk.: Medgyesi Zsófia igazgató. Cinkota, 1943. Kiadta az iskola igazgatósága. Don Bosco Nyomda, Rákospalota, p 48.
- Esztergom és Vidéke, 1935. 56. évfolyam 44. szám június/2.
- Értesítés A Pozsonyi Állami Tanítónő-Képezde személyzetéről, tantárgyairól.* Pozsony 1872. Nyomda: Angermayer Károly, Pozsony.
- Hegedűs, J. (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra* 2003/3. Heti Szemle, 1899. (8. évfolyam, 2–52. szám)
- Hivatalos Közlöny 1905. A Magyar Királyi Vallás-és Közoktatásügyi Minisztérium. Lampel R. Könyvkereskedése: Budapest.
- Homoki D. (2010): *Adalékok a Rákóczi-szabadságharc kultuszának forrásaihoz.* Acta Academiae Bersasiensis 2010/1. és A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Tudományos Évkönyve, Kálvin Nyomda: Ungvár 2010. pp 177–186.
- Iskolabarát. A katolikus népnevelés közlönye, 1866–1867. Szerkesztő: Bárány Ignác.
- Iskolakultúra. Szakmai-tudományos folyóirat. 1991–2016. Főszerkesztő.: Géczy János.
- Kékes Szabó, M. (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra* 2003/3.
- Kelemen, E. (2007): *Tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből.* Iskolakultúra Könyvek: Pécs.
- Keresztény magyar közéleti almanach (1940). II. kötet. Pátria Irodalmi Vállalat és Nyomdai Részvénytársaság: Budapest. p. 1054.
- Keresztény, B (2001): *Kárpátaljai Művelődéstörténeti kislexikon.* Hatodik Síp Alapítvány, Mandátum Kiadó: Budapest–Beregszász p. 259.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867–1914.* Pro Pannonia, Pécs.
- Kiss, J. (1929): *Nők a tanítói pályán.* Dunántúl Egyetemi Nyomdájá, Pécs.
- Kornis, Gy. (1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Lantos, A. (2011): *Cinkota története II.* Lombos Nyomda Kft., Budapest.
- Mészáros, I. (1997): *Magyar Iskola: 996–1996.* Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Molnár, B. (2007): *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig.* Doktori disszertáció, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Nagy, P.T. (2003): A középfokú nőoktatás huszadik századi történetéhez. *Iskolakultúra* 2003/3.

- Nemzeti Nőnevelés. Szerkesztik és kiadják A Budapesti sugárúti állami tanítónő-képző intézet tanítói (1898-tól Erzsébet Nőiskola) 1880–1906.
- Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky, B. (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, p. 417.
- Napi Hírek, 1928. július/2.
- Napi Hírek, 1929. szeptember/1.
- Napi Hírek, 1932. május/2.
- Popély, Gy. (1994): *A felvidéki oktatásügy helyzete 1918–1945*. Kalligram III. évf. 1994/február.
- Poros, A. (2016) 'A Pozsonyi Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet története (1871–1959)". In: Garaczi, I. *A fenntarthatóság perspektívái a Kárpát-medencében*. Multidiszciplináris vizsgálatok. Veszprém Humán Tudományokért Alapítvány: Veszprém. p. 423–440.
- Prágai Magyar Hírlap, 1936. február 2. vasárnap.
- Rákos Vidéke, 1922 (22. évfolyam, 1–53. szám).
- Sebestyén, Gy. (1896): *Elemi isk. tanító-és tanítónőképzésünk fejlődése*. Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai), Budapest.
- Sinkovics, B. (2013): Nyelvhelyesség az iskolában az 1930-as és 1940-es években. In. Kontra, M. – Németh, M – Sinkovics, B.: *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában*. Gondolat: Budapest 2013.
- Szakál, J.(1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szili Medek, M. (2012): *Köztünk élnek: Beszélgetések halhatatlan magyarok leszármazottaival*. Szerzői kiadás.
- Tanítók Szövetsége, Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetségének Országos Közlönye, 1916–1934. Főszerkesztő: Rákos István.
- Uhr, J. (1884): *A nő természeti rendeltetése és társadalmi hivatása jelen korunkban*.
- Wollmann, E. (1906): Uhr Józsa. *Nemzeti Nőnevelés*, 177–187.
- Wollmann, E. (1896): *A Pozsonyi m. kir. állami tanítónőképzőintézet huszonöt éves fennállásának története és jelen állapota 1871–1889*. Wigand F. K.: Pozsony.

Dr. Dráviczki Sándor¹

A Kisvárdai Szent Orsolya-rendi Tanítónőképző Intézet (1918–1957) történetének vázlatja

Bevezetés

Kisvárdai Felső-Szabolcs igazgatási és kereskedelmi központja. Gazdasági és kulturális fejlődése a 19–20. század fordulóján gyors ütemben ment végbe. A gazdasági élet fellendülésében nagy szerepe volt a Lengyelországból betelepülő izraelita kereskedő polgárságnak. A fejlődést a lakosság létszámnövekedése és társadalmi rétegződése is bizonyította. A vallási megoszlás tekintetében a római katolikusok voltak többségben, de jelentős volt az izraeliták és a reformátusok számaránya is. A század elején 5 felekezeti s egy 6 osztályos állami elemi, valamint egy állami polgári iskola működött a helységben. 1911-ben került sor állami főgimnázium létesítésére. A gazdasági, társadalmi és kulturális élet pezsdülése és a többoldalú akarat a meglévő iskolák mellé leány-középfiskola állítását szorgalmazta.

A kisvárdai katolikusok leányiskola-szervezési törekvései már 1883-ban elkezdődtek. Ekkor báró Horváth Jánosné Ung megyében lévő erdőbirtokait a római katolikusokra hagyta azzal a megkötéssel, hogy az azokból származó jövedelem csak leánynevelő intézet létesítésére fordítható. Időközben az erdőbirtokot nehéz kezelhetősége miatt eladták, s az így tőkésített összeget „Leánynevelde alap” címen letétbe helyezték. Ezt az alapot növelte még a feloszlott kisvárdai római katolikus nőegylet vagyona. 1917-re a tőke és kamata 65 000 koronára emelkedett.

Az egyházvezetőség – a háború miatt – a pénz elértéktelenedésétől tartva 1916-ban elhatározta a leánynevelő intézet felállítását. Az iskola alapításával foglalkozó küldöttség, Dömötör György plébános és dr. Szmrecsányi László ügyvéd több női szerzetesrendet megkeresett, de a rendelkezésre álló kevés pénzösszeg és a háborús idő miatt nagyobb érdeklődést csak a Római Uniós Szent Orsolya-rend mutatott. A kisvárdai küldöttség pozsonyi székhelyén kereste fel Irnitz M. Ignáciát, a rend magyar tartományának főnöknőjét, ahol előadták elképzelésüket. A tartományfőnöknő a látogatást követően Kisvárdára utazott, ahol egy kastélyszerű épületet alkalmasnak talált arra, hogy a rend ott zárdát és iskolát alapítson (*Szabó 1985: 59–61*).

¹ DR. DRÁVICZKI SÁNDOR a Nyíregyházi Egyetem főiskolai tanára. 1989. január 16-tól dolgozik a Nyíregyházi Egyetemen. A pedagógusképzés területén oktat pedagógiai tantárgyakat. Orosz és német nyelvből rendelkezik középfokú nyelvvizsgával. Kutatási területe Északkelet-Magyarország tanítóképzésének története.

1. A Kisvárdai Szent Orsolya-rendi Tanítónőképző Intézet létesítése és tárgyi feltételeinek alakulása

A működés tényleges megkezdése szempontjából első feladat volt a megfelelő elhelyezésről való gondoskodás. Az iskola létesítésére kiválasztott, kastélyszerű ingatlant a Római Unió Szent Orsolya-rendnek 1917-ben sikerült megvásárolnia. A tartományfőnöknő ezt követően ismét Kisvárdára érkezett, és a képviselő-testülettel ismertette az iskola alapítására vonatkozó elképzeléseket. A testület részéről az a kérés fogalmazódott meg, hogy a zárda a népiskolán kívül valamilyen középiskolát is nyisson, mivel a megyében csak egy leány-középiskola volt, Nyíregyházán, az 1917-ben létesült „lutheránus” leánygimnázium. Katolikus leány-középiskola pedig legközelebb csak Debrecenben és Egerben működött. Tulajdonképpen e törekvések mögött a tanítónőképző megnyitásának gondolata húzódott meg. A képviselőtestület ígéretet tett, hogy a közép fokú intézet megszervezése esetén a helybeli földbirtokosság 90 000 koronával segíteni fogja az iskola beindulását s bizonyos ideig évenként is támogatást nyújt. Irnitz M. Ignácia örömmel vette a kérést, mivel ez megegyezett titkon dédelgetett vágyával. Kilátásba helyezte a tanítónőképző és az internátus megnyitását, amennyiben a képzéshez szükséges végzettségű rendtagokat sikerül Kisvárdára küldenie. Egyben kinyilvánította, hogy a rend az iskola alapítását a vallási tolerancia figyelembevételével akarja megvalósítani. Így szerette volna megnyugtatni azokat a kételkedőket, akik nem nézték jó szemmel a zárda létesítését. A reformátusok, az evangélikusok és az izraeliták ugyanis félték a katolikus befolyás aránytalan növekedésétől a község életében.

1918. április 18-án érkezett meg a zárdába az első „csoport”, Horváth M. Alojzia főnöknő és három máter. Augusztus 24-től pedig már 12 rendtag tartózkodott Kisvárdán. A nyári hónapok az iskolaszervezési teendőkkel teltek el.

A személyi és a pénzügyi feltételek alakulása és a VKM. 90301/1918. sz. rendelete lehetővé tette, hogy 1918. szeptember 12-én az elemi leányiskola mellett tanítónőképző is megkezdje működését 30 növendékkel (*Korcsmáros 1944: 5*).

A tartományfőnöknő a megvásárolt épületben 1918 februárjában kijelölte a kápolnának alkalmas helyiséget és az apácák szobáit. A konyha, a mosoda és a gazdasági helyiségek elhelyezésére a telek udvari részén álló, hosszú és keskeny, úgynevezett Kovács-féle épületet tartotta alkalmasnak.

A tanítónőképző tanterméül az első évben az internátus tanulótermét használták. Később a római katolikus plébánialak megvásárlásával – mely szomszédos volt a rend telkével – oldódott meg átmenetileg a tanítónőképző elhelyezése. A képző fenntartója az Orsolya-rend kisvárdai rendháza volt, ezért az intézmény mindig csak a zárda tulajdonát képező telken és épületben működhetett. 1920-ban 5 kat. hold és 711 négyszögöl nagyságú volt a zárda területe. Ugyanebben az évben a földbirtokosság a közel fekvő 4 kat. holdnyi Várkertet ajándékozta a rendnek, amelyet 1924-ben az Országos Földbirtokrendező Bíróság 16 kat. holddal megnövelt. Ez a terület bőséges lehetőséget biztosított a növendékeknek a gazdasági és kertészeti ismeretek elsajátítására.

Az internátust a zárdától elkülönítve rendezték be. Hálólhelyül négy szoba szolgált. Volt egy közös tanuló- és zongoraterem is. A tornaterem egyelőre hiányzott. Az ebédlő közös volt a máterekével, de különböző időpontban étkeztek.

Az internátust és a képzőt a Szokások könyvében található előírásoknak megfelelően rendezték be. Ez kimondta, hogy a termék „legyenek tágasak, világosak, szellősek...”. A bútorzat „legyen tartós, kényelmes és jó ízlésű. El kell látni minden megkövetelt felszereléssel, hogy nevelői működésünk a legjobbakká közé emelkedhessen” (Riszner 1934: 166).

Az újabb osztályok indulása és az intézet tanulólétszámának növekedése elhelyezési gondokat okozott. Átmeneti megoldásként az elemi iskolás lányok a zárdán kívül, a római katolikus fiúiskolában nyertek elhelyezést. 1926-ban Liptay Béla kormányfőtanácsos közbenjárására Klebelsberg Kunó vk. miniszter 400 millió korona államsegélyt adott a zárdai elemi leányiskola épületének felépítéséhez. Az Orsolya-rend ezt a segélyt hosszú lejáratú kölcsönrel egészítette ki, így a felépített új épületben nemcsak az elemi iskola, de a tanítónőképző egyes osztályai is elhelyezést nyertek. 1926. október 10-én rakták le a 30 m hosszú, emeletes, öt tantermes és más helyiségeket is befogadó épület alapjait. Az építkezés szempontjából jelentős volt Irnitz M. Ignácia, római általános főnökhelyettes és Pichler M. Alfonza magyar tartományfőnöknő 1929. áprilisi látogatása is, akik pártolón foglaltak állást az intézet fejlesztése, építése mellett. A tantermek a kor igényének megfelelően készültek.

Riszner M. Armella, a kisvárdai zárdá főnöknője 1925 és 1936 között sokat fáradozott azon, hogy az újabb építkezésekhez, felszerelésekhez szükséges összeget előteremtse. Segélyezte a zárdát Kisvárdai község képviselőtestülete is, így pl. 1929-ben 12 000 pengővel. A fedezeteknek köszönhetően a rendházat (1929), a kápolnát, az internátust (1933), a gazdasági helyiségeket tataroztatták, vagy új résszel egészítették ki. Minden törekvés ellenére 1931-ben az elemi, a polgári iskola és a tanítónőképző még mindig egymástól elkülönült helyen működött.

A háború alatt a tanítóképzés létszámbeli növekedése 1942-ben elengedhetetlenül szükségessé tette az 1926-ban elkezdett építkezés folytatását. A házfőnöknő, Köbli M. Ignácia 1942. április 24-én államsegélyért folyamodott a vk. miniszterhez, s ennek elnyerésével óhajtotta megvalósítani a további fejlesztést.

A háborús idők nehéz anyagbeszerzési viszonyai mellett, fáradságos utánajárásnak és 120 000 pengő államsegélynek köszönhetően 1942-ben sikerült felépíteni a tornatermet, 1943-ban pedig az épület jobb oldali szárnyát. 1944-ben hozzáfogtak a régi és új szárnyat összekötő kétemeletes épületrész elkészítéséhez, de a háború és a nehéz gazdasági helyzet ennek a befejezését végül is nem tette lehetővé. Az intézet az építkezések eredményeként 200 m²-es tornateremmel, öltözővel, tornaszertárral, mosdóval, testnevelő tanári szobával, irodával, tanári szobával, szülői fogadószobákkal, előadóteremmel, zene- és rajzteremmel, tantermekkel és szertárakkal bővült. Az iskola így mind az esztétikai, mind a pedagógiai követelményeknek megfelelt (MNL: K 502 1937–1944. 1 t. 93576/943. 424. cs.).

A bombázások és a frontharcok idején az épületben csak kisebb károk keletkeztek, mindössze 6 tantermet kellett felújítani 26 800 Ft értékben (KSLEKI: *Iskolai Törzskönyv. 1948. április 16.*). Az intézet főépületének második emeleti részét 1947 őszén kezdték el építeni, végleges átadására azonban csak az '50-es években került sor. Az áldozathozatal mértékére jellemző, hogy a házfőnöknő az építkezésre hivatkozva a legszükségesebb ruhák pótlását is elhalasztotta az apácák számára.

Az 1948. június 24-i államosítást követően a főépület északi és középső szárnyában helyezkedett el a tanítónőképző – az északi részhez kapcsolva a tornaterem –, déli szárnyában az I. számú általános iskola. Az intézethez tartozott még az udvar jobb oldalán egy földszintes, 4

tantermes, valamint egy földszintes gazdasági épület. Az udvar közepén volt a klauzúra kétemeletes épülete, melyben 1951-ig, a feloszlatásig éltek a rendtagok (*KSLEKI: Államosítási jegyzőkönyv. 1949. december 28.*). Az intézet elhelyezésében a képző megszűnéséig változásra már nem került sor.

2. Szervezeti változások a képzésben

A képzési idő az intézet megalakításakor az 1881. évi 655. és 15 369. sz. miniszteri rendelet értelmében 4 év volt.

Magyarországon a tanítóképzés ötévéssé alakítása az 1920-as évek elején történt. Előbb hatosztályos képzőt terveztek, de az egyre nehezedő gazdasági helyzet megakadályozta ennek a megvalósítását. Végül a kormány 1923. évi 81 986. sz. rendelete a tanítóképzést öt évfolyamban határozta meg. A kisvárdai képzőben 1923-tól a rendelet alapján a tanulmányi idő 5 év lett.

A tanítóképzés alakulásában az 1938/39-es tanévben következett be újabb változás. Az 1938. évi XIII. és XIV. tc. a 4 éves líceum után a 2 éves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el. A törvény értelmében az 5 éves képzőintézeteket ettől a tanévtől kezdve kellett fokozatosan líceummá átszervezni, vagy pedig fokozatosan megszüntetni. A líceum gyakorlati irányú középiskola volt és érettségivel zárult, mely jogosítványt adott a tanítóképző akadémiákon való továbbtanulásra. A két évfolyamú akadémiai képzés végén a jelöltek terv szerint államvizsgán szereztek volna tanítói oklevelet. A tanítóképzők líceummá történő átszervezése ugyan megkezdődött, de az akadémiák megszervezése már elmaradt. A háborús viszonyok következtében fellépő tanítóhiány miatt a líceumnak csak az I–III. osztálya nyílt meg, s a tanulók ezután a tanítóképző IV. és V. osztályában folytatták tanulmányaikat. A tanítóképzés továbbra is ötéves maradt, és középfokú iskolában folyt.

1938-ban a kisvárdai intézetben a VKM. 1938. XIII. tc.-e értelmében beindultak a líceumi osztályok, ugyanakkor a képzős osztályok is működtek tovább, mivel ekkor még volt képzős II–IV. osztály is. Kisvárdán a fokozatos kiépítés nem történhetett meg, mert Kassa Magyarországhoz való visszacsatolásakor a Szent Orsolya-rend úgy határozott, hogy az előreláthatóan kis népességű kisvárdai iskolát nem tartja fenn, amikor az „ösi” kassai intézetet kell tanárokkal ellátnia (*MNL: K 502 10 t. 140 527/39. 424. cs.*).

A polgári iskolából kikerülő lányok továbbnevelésére a háztartási-gazdasági szaktanfolyamot hozták létre, ami két évfolyamú volt. Az ország további területi nagyobbodása a tanítóképzés fokozott ütemét sürgette, ezért 1941 szeptemberében a kisvárdai csonka intézet utolsó, V. évfolyamával együtt ismét megnyitották a leánylíceum I. osztályát (*MNL: K 502 1937–1944 I. t. 112797/1942 424. cs.*). Az ezt követő években az intézet mindig gondoskodott V. tanítónőképzős osztály indításáról, s ezt a kassai testvérintézet tanulóiból szervezték. A líceumi osztályok indítása és a tanítónőképzős osztályok szervezése következtében a teljes kiépülésre csak az 1944/45. tanévben kerülhetett sor.

1941-ben a VKM. 55600-as rendelete megtiltotta a líceumok IV. osztályának megnyitását, s kötelezte a harmadéves líceumi növendékeket a képző IV., majd V. évfolyamán való továbbtanulásra. Ezt követően a kormányzat csak 1946-tól adta meg a líceumi IV. osztályok

nyitásának lehetőségét, amikor is a tanulók a III. líceumi osztály után választhattak a líceumi, illetve a képzős IV. osztály között. A kisvárdai tanítónőképzőben adódott lehetőség a líceumban való továbbtanulásra, s ennek megfelelően 1946-ban volt az első líceumi érettségi.

1948-ban a tanítóképzőt államosították. A nem állami iskolák államosításának gondolata már 1945-ben felvetődött, de annak első, kormány szintűvé tett „követelése” csak a Magyar Dolgozók Pártja programnyilatkozatában jelent meg, melyet a sajtó tett közzé 1948. május 9-én (*Vaskó 1980: 241*). Az országgyűlés 1948. június 16-án tárgyalta az iskolák államosítására vonatkozó törvényjavaslatot. Ezen az ülésen szenvedélyes viták hangzottak el, mígnem a javaslat végül 230 igen, 63 nemleges szavazattal törvényerőre emelkedett. Így született meg az országgyűlés 1948. évi XXXIII. Törvénycíkje a nem állami iskolák államosításáról. A katolikus egyház a felekezeti iskolák állami kezelésbe vételét mindvégig ellenezte, ragaszkodott saját iskoláihoz. Diákankétoakat, szülői értekezleteket tartottak, amelyeken a püspöki, hercegprímási körleveleket ismertették, a szülők pedig állásfoglalásukat fogalmazták meg. Ezekben kifejezésre juttatták véleményüket, miszerint az iskolák államosítása „törvénytelen”. A Katolikus Szülők Szövetsége is nagy erőfeszítést tett, hogy iskoláit az egyház megarthassa. Mindszenty József hercegprímás volt a mozgalom vezetője. Mindenfajta ellenállás eredménytelen volt, nem kerülhették el a katolikus iskolák sem az államosítást.

A Kisvárdai Szent Orsolya-rendi Leánylíceum és Tanítónőképzőt a VKM. 163868/1948. V. számú rendelete és a debreceni tankerületi főigazgató 1581/1948 szám alatt kiadott rendelete alapján 1948. június 24-én államosították (*KSLEKI: Államosítási jegyzőkönyv. 1949. december 28.*). Ettől kezdve állami intézményként működött tovább a leányintézet.

Ugyanabban az évben a minisztérium minden előzetes felmérés és tájékozódás nélkül elrendelte – a VKM. 160. 950/1948. V. sz. rendeletével – a líceummal kombinált 5 éves tanítóképzés fokozatos megszüntetését. Ennek megfelelően az 1948/49-es tanévben Kisvárdán gimnáziumi I. és líceumi II. III. IV. osztályok, valamint tanítóképzős V. osztályok működtek. Az ötéves képzők funkcióját a nemrég alakult pedagógiai főiskolák vették volna át, de hamar kiderült, hogy ezek „nem tudják” a megnövekedett igényeket – az általános iskolák alsó és felső tagozatára alkalmas nevelők kiképzését – kielégíteni. Ezért visszaállították a középfokú tanítóképzést.

1949 szeptemberében a VKM. 1280-K-30/1949. IV. sz. rendeletével létrehozta a négyéves pedagógiai gimnáziumokat (*MNLSZ-SZ-B-ML VIII. 52. a. 13. d. Tanárkari jkv. 1949. szeptember 1.*). Kettős feladatuk volt: egyrészt főiskolai, egyetemi tanulmányokra való előkészítés, másrészt az általános iskola alsó tagozatában való tanításra alkalmas, illetve óvodai nevelők képzése. A terv szerint a IV. évfolyamok év végén líceumi érettségit tettek volna, de a nagy tanítóihiányra való tekintettel a VKM. 1250-129/1949. V. sz. rendelete a líceumi IV. évfolyamok számára lehetővé tette, hogy a II. félévben tanítóképző intézeti IV. osztályokként folytassák tanulmányaikat. A IV. osztály befejezése után pedig az 1950/51-es iskolai évben a tanítóképző intézet átmeneti óra- és tanítástervű V. osztályának elvégzése után tehetek volna tanítóképesítő vizsgálatot. Ezt a rendeletet a miniszter azonban hatályon kívül helyezte, s elrendelte, hogy a IV. osztályt végzettek az 1950/51-es tanévben gyakorlóévre kötelesek menni. Ennek megfelelően 1950 szeptemberétől a IV. osztályt végzett tanulók tanítani mentek, s egyévi gyakorlat után tettek képesítővizsgát (*MNLSZ-SZ-B-ML: VIII. 52. c. 44. d. 73/1950.*). Az egymást követő változásoknak az lett a következménye, hogy tanítóképzésünk visszasüllyedt arra a 4 éves középfokú szintre, amely már 1881-ben kiépült hazánkban.

Az országos változásnak megfelelően az 1949/50-es tanévet a kisvárdai intézmény az I. II. III. pedagógiai gimnáziumi – óvónőképzős tagozat – és IV. líceumi osztállyal indította. A második félévben pedig lehetőség nyílt a IV. líceumi osztályokat IV. tanítóképzős osztályokká átszervezni azok részére, akik megfelelő eredményeket értek el. Így a II. félévben Kisvárdán 45 fővel folytatódott a képzés IV. évfolyami tanítóképzős osztályok keretében (*MNLSZ-SZ-B-ML: XXVI. 2. 1. d. 84/1950.*). Ezt követően egy évre, gyakorlatra mentek a IV. évesek, majd összevont érettségi és képesítővizsgát tettek 1951 augusztusában.

A pedagógiai gimnáziumok egy évig működtek, majd újra tanítóképzővé kellett őket átszervezni a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1950. évi 43. tvr. alapján. A rendelet kimondta, hogy a tanítóképző négyéves szakiskola, melynek érettségivel való lezárása után 1 éves tanítói gyakorlatra mennek a növendékek, s végül sikeres tanítóképesítő vizsga letétele után nyerhetnek tanítói oklevelet.

Az 1950–51-es tanévben a kisvárdai intézetben a rendelet alapján megkezdték működésüket a tanítóképzős I–IV. osztályok. Újabb szervezeti átalakulás ezután 1954-ben következett be. A minisztérium több képző megszüntetését rendelte el, köztük a kisvárdai tanítónőképzőt is. A kisvárdai tanítónőképzőben így nem indult tanítóképzős I. osztály, helyette gimnáziumi osztály nyílt. Ezzel elkezdődött Kisvárdán a tanítónőképző fokozatos megszűnése, átadva helyét a gimnáziumi képzésnek. A leányintézet 1957-ben bocsátotta útra utolsó tanítóképzős növendékeit.

3. A személyi tényezők alakulása a képzőben

3.1. Tanulók

A kisvárdai tanítónőképzőbe 1918-tól 1957-ig 5426 tanuló iratkozott be, képesítést 1015 fő szerzett. Az 5426 tanuló közül – sajnos csak 2227 tanuló adatai ismertek – 70 fő (3,1%) morzsolódott le, ami jónak mondható. A tanárok küzdöttek a lemorzsolódás ellen. 1950-ben, az intézményben tantestületi értekezleteken foglalkoztak a lemorzsolódás okaival, és csökkentése érdekében megszervezték a tanulókkal az egyéni foglalkozást, korrepetálást, tanuló párokat hoztak létre. A tanulószobákat gyakrabban ellenőrizték, megemelték a feleltetések számát. Törekedtek arra, hogy növendékeiket sikerélményhez juttassák, s ezáltal is növekedjen önbizalmuk. Fontosnak tartották a szülőkkel való állandó kapcsolattartást.

1914 és 1948 között (a tanulók vallási megoszlását a statisztikák 1948-ig jelölik) a tanulók felekezeti megoszlása az intézet jellegét és létrehozásának fő célját tükrözte. A tanítónőképzőben több mint 60%-ban római katolikusok tanultak, a reformátusok 17,1% és a görög katolikusok 16,5%-os számaránya volt még jelentős. A statisztika alapján látható, hogy az intézetben a vallási tolerancia kívánatos állapota biztosítva volt.

A tanulók szociális származását vizsgálva a szülők foglalkozás szerinti megoszlásának számaránya 1918 és 1938 között az országos adatoknak megfelelően alakultak (*Kiss József 1932: 135*). Az országban a földműves származásúak a fiútanulók 22%-át, a leánytanulóknak csak

9,8%-át, a közszolgálat és szabadfoglalkozásúak a fiúk 22,4%-át, a leánytanulók 45,5%-át alkották. Amíg a leánytanulók többsége közszolgálati (főképp pap, tanár, tanító) szülők gyermeke, addig a fiútanulók a földműves, a közszolgálat és szabadfoglalkozásúak csoportjában egyformán voltak képviselve. A kisvárdai tanítónőképzőbe az országos adatoknak megfelelően a papok, tanárok, tanítók gyermekei jártak főként. 1938 és 1948 között a tanítónőképzőben továbbra is a szegényebb néprétegek gyerekei tanultak, igen jelentős volt a pap, tanár, tanító származású tanulók százaléka is. Tehát változatlanul téves a kérdéssel foglalkozók azon megállapítása, hogy a tanítók „ténylegesen nem a nép közül valók voltak” (Földes 1985: 22–39). 1948 és 1957 között a tanítónőképzőben a tanulók származását tekintve paraszti származású 803 fő (46,8%), értelmiségi származású 211 fő (12,3%). Fontos összefüggéshez jutunk akkor, ha adatainkat összevetjük a megye (Szabolcs-Szatmár) középiskolás tanulói származás szerinti adatainak megoszlásával. Az 1952/53-as tanévben a megye középiskoláiban 4933 tanuló tanult. Közülük 25,5% munkás, 52,9% paraszt, 7,2% értelmiségi, 14,2% alkalmazott és egyéb származású volt (Szabolcs-Szatmár 1952–1955: 306). Látható, hogy a tanítónőképzőben a munkás-paraszt származású tanulók aránya hasonlóképpen alakult, mint a megye középiskoláiban. Az értelmiségiek viszont szívesebben írták gyermekeiket a nőképzőbe, mint más középiskolába.

Az 1914 és 1948 közötti időszakban megvizsgáltuk az iskola székhelyének szülőtársadalmát, feltérképeztük a befolyásos szülőcsoportok körvonalait. A képviselőtestületi, a virilistajegyzék, a gazdacímtár, az ügyvédek és orvosok névsora alapján összeállítottuk a település elitjének névjegyzékét, amelyet összevetettük a tanulók névsorával, hogy megtudjuk, milyen mértékben képviseltetik magukat gyermekeiken keresztül a képzőkben. Az intézetbe képviselőtestületi tagok gyerekei nem jártak, nem találtunk olyan szülőt, aki a városi virilistajegyzéken szerepelt volna. Az orvosok és ügyvédek száma is elenyésző, 1 ügyvéd: dr. Molnár László; 1 orvos: dr. Kovács Mihály. Ezen kívül 2 nagyiparos, 1 nagybirtokos taníttatta gyermekét az intézetben. Bebizonyosodott, ami már a tanulók szociális származásánál is tükröződött, hogy az intézetben a szegényebb néprétegek gyerekei tanultak, a gazdasági és politikai elit minimális mértékben képviseltette magát.

A tanulók lakóhely szerinti megoszlását megvizsgálva megállapítható, hogy a képző iskolázási területe nem volt zárt, vonzása és hatása az ország távolabbi vidékeire is kiterjedt. 1918 és 1938 között a képző vonzáskörzete túlhaladta a vármegye határait. A kisvárdai tanítónőképzőbe 62% iratkozott be Szabolcs vármegyéből. Ennek a ténynek a magyarázatát a szabolcsi tanítóképzés kései kibontakozásában, valamint a szintén kései és elégtelen megyei középiskolai oktatásban egyaránt kereshetjük, de abban is, hogy az igény is kisebb és a tehetőség is kevesebb volt a középfokú tanulás egyéb formáira ebben az országrészben. A többi tanuló főként a környező vármegyékből, de az ország egész területéről is érkezett. 1938 és 1944 között az intézet közel kétharmad részben saját vármegyéből iskolázta be tanulóit. Ez a háborús körülménnyel magyarázható. A szülők féltették gyermeküket, és nem szívesen engedték el őket távoli iskolába tanulni. A saját vármegyéből érkező tanulók számának növekedése nem jelentette a képző vonzásterületének csökkenését. Továbbra is az egész „ország érdekeit” szolgálta ez a tanítóképző. Ebben az időben megnövekedett, és évről évre emelkedő tendenciát mutatott a mindennap vonaton, kerékpáron és gyalog bejáró tanulók számának alakulása. Ez a szociális helyzet romlásával és annak a háború miatti súlyosbodásával magyarázható. 1944

után a kisvárdai képző iskolázási területe sajnos csak 1948-ig ismert. A képzőbe ekkor főként a saját és a szomszéd vármegyéből történt a beiskolázás.

A tanulók anyanyelv szerinti megoszlását tekintve a képzőbe 1918 és 1957 között csak magyar anyanyelvűek jártak.

A tanulók előtanulmányát tekintve hiányosak az adatok. A rendelkezésünkre álló információk alapján mégis megállapíthatjuk, hogy a tanítónőképzőbe a polgári iskola adta a legtöbb tanulókat úgy, ahogyan azt Eötvös megtervezte az 1868. évi XXXVIII. tc.-ben a polgári iskolával és a tanítóképzőkkel kapcsolatban. Így összefüggésben láthatjuk a két iskolát, mint „népoktatási intézményt” a magasabb társadalmi helyzetűek számára fenntartott gimnázium mellett.

A tanulók felvétele a képzőbe az 1914-es Rendtartásnak megfelelően, a tanártestület javaslatára, a vallás- és közoktatásügyi miniszter hatáskörébe tartozott. A képző jelentkezési-pályázati felhívását a Néptanítók Lapjában, a helyi sajtókban, de plakátokon is „közzemlére tették”. Az első évfolyamra – az állami rendelkezéseknek megfelelően – olyan ép testű tanulókat vettek fel, akik a 14. életévüket már betöltötték, de 18 évesnél nem voltak idősebbek, s a felső népiskolát vagy a polgári iskolának, reáliskolának, gimnáziumnak négy alsó osztályát sikeresen elvégezték. Aki felső népiskolát végzett, felvételi vizsgát volt köteles tenni magyar nyelvtanból, történelemből, földrajzból és számtanból (*Rendtartási Szabályzat 1914. 3–4*). A végleges felvétel az intézetben lefolytatott orvosi és zenei hallási vizsgálat eredményétől függött. 1923-ban a kultuszminisztérium a 15303/923. sz. rendeletével a színérvizsgálatot is elrendelte. A tanítóképzőbe nem kerülhettek be selypítők, raccsolók vagy bármely más beszédhibában szenvedők, továbbá bizonytalan vagy hiányos zenei hallásúak, valamint gyenge testalkatúak, színtévesztők. Ezeket a szempontokat a mai tanítóképzőkben is szem előtt kellene tartani, és következetesen alkalmazni a kiválasztási eljáráskor. 1928-ban a VKM. 25452/928. sz. rendelete csak a jeles vagy legalább jó tanulmányi előmenetelt tanúsított növendékek jelentkezését engedélyezte. A felvételnél az erkölcsi magaviseletet és a tanulmányi eredményt is nyomatékosan figyelembe vették. Ügyeltek arra, hogy a nép leendő tanítói majd eleget tudjanak tenni az elvárásoknak, elhivatottak legyenek a tanítói pálya iránt, s valóban „lámpások”, szellemi vezetők legyenek egy-egy település közösségében. Az 1929-ben megjelenő új Rendtartási Szabályzat a felvételnél előnyben részesítette azokat a növendékeket, akiknek szülei a tanügy terén dolgoztak vagy köztisztviselők voltak, továbbá a sokgyermekes családokból jelentkezőket. Ezen új szempontok bevezetése Radnani Oszkár szerint „inkább méltányosságot, mint célszerűséget” szolgált (*Radnani 1931: 216–219*). Szerinte a szociális és karitatív sorompókon belül az egyéni értékeket is figyelembe kell venni – s ez a tanulmányi eredményen alapuljon –, mert nem engedhető meg, hogy országos érdek csorbításával személyi jótékonytságot gyakoroljunk. Fontosnak tartotta a felvételi vizsgát, és a felvétel ügyét a tanártestület jogkörébe utalta volna. A tanulókat 1938-tól a líceumba tantestületi döntések alapján vették fel, a felvetteknek tanítói alkalmassági vizsgát nem kellett tenniük, de orvosi, látás-hallás alkalmasságát igen. Ez a felvételi módszer azután 1948-ig tartotta magát. Ezt követően nem volt alkalmassági vizsga, és sok olyan tanuló került a képzőbe, akik zenei hallásuk miatt nem tudtak megfelelni a tanítóképzős követelményeknek. Ez nagyban befolyásolta a lemorzsolódás mértékét.

3.2. Tanárok

A kisvárdai tanítónőképzőnek 1918-tól 1957-ig 11 igazgatója, 71 tanára, 26 gyakorlóiskolai tanítója, 59 óraadója és 21 hitoktatója volt.

Az intézet alapító pedagógusainak a következők számítottak: Dr. Mayer György megbízott igazgató, Bury Alajos hittanár, Szalay M. Evangélista és Wendrinszky Sr. Filomena tanárok Pozsonyból, Horváth M. Alojzia házfőnöknő Győről, Dietl M. Antonia kisegítő tanítónő ugyancsak Pozsonyból érkezett Kisvárdára.

1918 és 1938 között a kisvárdai tanítónőképzőben 2 igazgató, 18 tanár (5,5 év), 38 óraadó (2 év), 19 hitoktató (2,8 év), 7 gyakorlóiskolai tanító (3,1 év) működött. (A zárójelbe tett adatok az intézetekben eltöltött átlagévet jelölik.)

Dr. Mayer György a helybeli állami főgimnáziumból mint ideiglenesen megbízott igazgató vállalta el az iskola megszervezését. 1921. április 20-ig, a végleges igazgató kinevezéséig két és fél éven át – a tanács hatalom s az azt felváltó rendszer nehéz idején – vezette az intézetet. Kezdetben egy tapasztalt, bölcs vezetőre volt szükség, akit személyében biztosítottak láttak. Tapintatos lelkületével a tantestülethez s a növendékekhez is közel állt. Őt Bury Alajos intézeti hittanár, pápai titkos káplán, kerületi tanfelügyelő követte.

Kisvárdán 18 tanár átlag 5,5 évet töltött, s ezen idő alatt mindössze 5-en távoztak el rendi érdekből más iskolába és zárdába. Az Orsolya-rend szabályzata ugyanis fontosnak tartotta a szerzetesnő zárdai életében a lakhely állandóságát.

A tanítóképzők arra törekedtek, hogy minden tanáruk a lehetőségnek megfelelően tanítóképző intézeti tanári végzettséggel rendelkezzen, s ennek megszerzésében támogatták is őket. Ezért már 1924 novemberében Wahl M. Róza főnöknő 3 nővérnek kért felmentést a klauzura alól, hogy vizsgáznı utazhassanak. Az évek során Szlávık M. Juliannát gyakorlóiskolai tapasztalattal küldték el a tanári diploma megszerzéséért. Vitál M. Szaniszlát, Korcsmáros Sr. Alfonzát és Filetóth Sr. Stefániát a szegedi Apponyi Kollégiumba küldték, hogy tanítóképző intézeti tanári oklevelet szerezzenek (*MNL: 502 – 840-1/50. 359. cs.*).

A kisvárdai képző gyakorlóiskolájában az első tanító Szlávık M. Julianna volt. A vizsgált időszakban a két tagozaton 7 tanítónő átlag 3,1 évet dolgozott. A cserélődést az magyarázza, hogy a tanítók közül többen továbbtanultak, valamint az, hogy gyakran voltak betegség miatt távol.

Az intézetben az óraadók magas számát tapasztalhatjuk. Ennek oka volt az is, hogy egyes tárgyakat szerzetes tanár nem taníthatott, illetve az, hogy a csupán egy gimnáziummal rendelkező településen nehezebb volt hosszabb időre megfelelő óraadót találni.

A leányképzőben az intézet jellegéből következően önálló római katolikus vallástanár volt.

1938 és 1944 között a kisvárdai nőképzőben 4 igazgató, 12 tanár (2,4 év), 21 óraadó (1,7 év) tanított.

Az 1938/39. tanévben még Bury Alajos egyházi kerületi tanfelügyelő volt az igazgató, aki 1939 szeptemberétől a miskolci római katolikus tanítónőképzőbe került át, szintén igazgatónak. Őt Köbli M. Ignácia, a ház főnöknője követte, aki 2 éves tevékenység után nagy elfoglaltsága miatt lemondott. Utóda Fogarasi M. Stefánia szintén 2 évig látta el az intézet irányítását, majd 1943-tól Korcsmáros M. Alfonza lett az iskola vezetője, aki Kassáról érkezett az intézethez.

Az intézetben a törzstantestület tagjainak száma 10–13 fő között alakult. Ez az alacsony nevelői létszám megítélésünk szerint kedvező hatással volt a nevelés és képzés eredményeire. A tanárok képzettsége megfelelt az előírt követelményeknek. Egy-két tanár kivételével mindenki tanítóképző intézeti, illetve középiskolai tanári végzettséggel rendelkezett. A képzőben Korcsmáros M. Alfonza végzett tanulmányi felügyelői munkát. A látogatások során szerzett tapasztalatok elősegítették saját tevékenysége, a képző munkájának fejlődését is.

1944 és 1957 között a kisvárdai Orsolya-rendi, majd állami tanítónőképzőben 7 igazgató, 45 tanár (2,3 év) tanított, az óraadók száma nem ismert.

Az államosításig Korcsmáros M. Alfonza, majd az 1948/49. tanévben dr. Hernádi Lajos volt az igazgató. Utána 1952 szeptemberéig évente változott, így az 1949/50-es tanévben dr. Kovács Magdolna, az 1950/51-es tanévben Sipeki Pál és az 1951/52-es tanévben Nagy Balázs. 1952-től dr. Baranyai Ferenc, majd 1955 őszétől Grgurics István irányította az intézetet. A forrásokból nem lehet megállapítani a gyakori változások okát.

A tantestületben ebben az időben is több nagy tekintélyű szakember tanított, például Vitál M. Szaniszla, akit az Orsolya-rend magyarországi tartományának novicmesternőjévé neveztek ki. Magasi M. Franciska költő, magyar-pedagógia és Pati Nagy Ilona frissen doktorált matematika szakos tanár.

1944 és 1957 között az intézetből több tanár távozott. A nagy fluktuációt befolyásolta, hogy az államosítás után a rendi tanárok elhagyták az intézetet, továbbá az, hogy a nőképző 1954-től fokozatosan gimnáziummá alakult át. Az óraadók számának alakulását is nagyban befolyásolták az előbb felsorolt tényezők.

Az intézet tanáira a lelkiismeretes és eredményes nevelő-oktató munka volt jellemző. Nagy gondot fordítottak a tanítandó anyag kiválasztására, a tanmenet készítésére, a módszerek megválasztására. A tanulók tudását rendszeres ellenőrzésekkel követték nyomon. Minden hónapban tartottak „tanárkari” értekezletet, amelyeken megbeszélték az elsajátítandó ismeretanyagot, az esetleges lemaradás okait és a felzárkóztatás lehetőségeit. Egyeztették az írásbeli dolgozatok idejét. Elemezték a tanulók magatartását és szorgalmát, probléma esetén kidolgozták a legmegfelelőbb tanítási-nevelési eljárást.

Mindennapos dolog volt a tanárok részéről egymás óráinak hospitálása, mellyel szakmai előrehaladásukat és az egységes nevelői eljárás kialakulását kívánták segíteni. A hospitálásokat ugyanis közvetlenül beszélgetések követték, melyeken a nevelésre-oktatásra vonatkozó irányelveket fogalmazták meg. A tanárok szakmai fejlődését segítették elő a tanügyi irányítás által szervezett tanfolyamok is. A rendszeresen szervezett bemutatótanítások és az azt követő megbeszélések szintén a továbbképzést szolgálták, hozzájárultak a tantárgyi koncentráció kialakításához, a gyakorlati megoldási módok fejlesztéséhez, a tanulók személyiségének jobb megismeréséhez. A tanárok önképzését szakmai, módszertani folyóiratok és az elég gazdag tanári könyvtár segítette. Előfordult, hogy a hatékonyabb ismeretközvetítés érdekében 40-50 perces folyóirat-ismertetés volt a tanárkari értekezletek végén. Így minden tanár megismerkedhetett az érdekesebb és közérdekű közleményekkel.

A tanárok iskolán kívüli tevékenységét meghatározta, hogy a tanártestület szerzetes tagjai korlátozott mértékben fejthettek ki nyilvános munkásságot. Mégis említésre méltó Magasi M. Franciska költeményei, melyek közkedveltek voltak a tanítványok körében.

A 2. világháborút követően jelentősen megnőtt a tanárok úgynevezett társadalmi munkája. Tanórán kívül foglalkoztak a gyenge előmenetelű tanulókkal, részt vettek az ifjúság mozgalmi munkájában, kirándulásokat szerveztek, aktívan részt vettek a szülők iskolájában, különböző iskolán kívüli szakköröket vezettek, szervezték a tanulók nyári fizikai munkáját, amelybe ők maguk is bekapcsolódtak (*MNLSZ-SZ-B-ML: XXVI. 2. 1. d. 49/50.*). Az említettek hozzátartoztak a mindennapi pedagógiai munkához, s a kor követelményeinek megfelelően társadalmi munkaként voltak számon tartva.

4. Az oktató-nevelő munka

4.1. Az oktatómunka

A négyéves tanítóképzés idején az intézetben a VKM. 1911. június 30-án kelt 78000. sz. rendelettel kiadott Tanterv és Tantervi Utasítások volt a mérvadó. Ez az általános részében kimondta, hogy „A tanítóképző intézet szakiskola. Feladata, hogy művelt, hivatásukat értő és szerető tanítókat bocsásson ki a népiskola számára” (*Tanterv 1915: 55*). A teljes képzési idő alatt az elméleti pedagógia órászámára heti 10, és a gyakorlati képzésre fordítható idő heti 8 óra volt. Ez jóval több, mint amennyit ma bármelyik tanítóképzőben a pedagógia oktatására fordítanak. Az intézetek szakiskola jellegét nemcsak a pedagógiai tárgyak adták, hanem az is, hogy már az első évtől kezdve minden tárgy feldolgozásakor kiemelték az elemi iskolai vonatkozásokat. A heti óraszám minden osztályban 36 volt. Ezt még növelték a tanfolyami órák (egészségügyi, csecsemő- és gyermekvédelmi, szociológiai). Ez a tanterv a korszak legkorszerűbb szaktudományi ismereteit tartalmazta, és ez a gyakorlati képzés színvonalát is emelte. A túlterhelést azonban nem szüntette meg, sőt, a tananyag még új tárgyakkal is bővült. A tanítóképzést továbbra is az eötvösi szellem hatotta át, amely a leendő tanítók fontos feladatának tartotta a hivatás- és emberszeretet kialakítását, a megfelelő általános, szaktárgyi, pedagógiai ismeretek elsajátítását.

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

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

A tanítóképző 5 évre való felemelésének megfelelően új Tanterv és Utasítás életbe léptetése vált szükségessé, ami 1923 és 1925-ben jelent meg. Ez a tanterv bizonyos szervezeti és tartalmi változtatásokat foganatosított, amelyeket a tanítóképzők, mint szakirányú nevelő-oktató intézetek igényeltek. A tananyag pontos meghatározására, célszerű csoportosítására törekedett. A régi tantervi anyag némely részletét mérsékelten csökkentette, ugyanakkor nagyobb teret biztosított a pedagógiának, a módszertannak és a gyakorlati tanításnak. A heti óraszámot a régi 36 órával szemben 30 órában állapította meg.

Az 1925-ös Tanterv és Utasítás a tanítóképzés feladatát „egészséges, vallásos és hazafias, művelt, hivatásukat értő és szerető tanítók nevelésé”-ben határozta meg (Tanterv 1925: 6). A tanterv az iskola feladatának meghatározásában átvette a régi tanterv törekvéseit, de új szempontokat helyezett előtérbe: a vallásos alapot és az ebből meghatározott hazafias szellemet. A kor uralkodó eszméje a „keresztény-nemzeti” eszmeiség volt. A revíziós célok elérése érdekében is szükségesnek tartották a széles körű oktatást, nevelést a „neonacionalizmus” jegyében, szem előtt tartva a kultúrfölény elméletét.

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

1925-ben a VKM. 132. 802/1925. sz. rendelete nyomán jelent meg az új Képesítővizsgálati Szabályzat. Az osztályképesítő-vizsgálatok megszűntek, az egyes befejezett tárgyakat minden osztály végén osztályvizsga zárta le. Képesítőre csak az mehetett, aki az V. osztályt elvégezte. A szabályzat a képesítővizsgálatot a következő tárgyra redukálta: hit- és erkölcs-tan (szóbeli), neveléstudomány (szó- és írásbeli), magyar nyelv és irodalom (szó- és írásbeli), a magyar nemzet története (szóbeli), alkotmánytan (szóbeli), Magyarország földrajza (szóbeli), mennyiségtan (írásbeli, esetleg szóbeli is), tanítási gyakorlat (gyakorlati) (*MNLSZ-SZ-B-ML: VIII. 53. 3. köt. Tanárkari jkv. 1925. június*). A dokumentum azzal a reménnyel látott napvilágot, hogy további tudásbeli emelkedést fog eredményezni azokban a tárgyakban is, amelyek nem tárgyai a tanítóképesítő vizsgálatnak.

A tanítóképzés megváltozott szervezete szükségessé tette egy új Rendtartási Szabályzat kiadását, s ez 1929-ben jelent meg. Újításokat vezetett be az osztályozásnál, lehetőséget biztosított az érettségivel rendelkezőknek különbözeti vizsga letételével tanítóképzőben történő továbbtanulásra. A felvételekkor előnyt biztosított bizonyos társadalmi rétegeknek. (Tanügyi dolgozók, köztisztviselők gyerekeinek és nagy családból származóknak.) Tartalmazta mindazon elveket, amelyek az iskola életét szabályozták. Két szempontból jelentett lényeges haladást. Egyrészt a tanítóképzők sok adminisztratív ügyét a többi középfokú iskola adminisztrációjával azonos módon oldotta meg, a másik nagy vívmánya, hogy csak szükségszerű kapcsolatot tartott fenn a tanítóképzők és a királyi tanfelügyelők között. A képzőintézetek ügyeinek felsőbb vezetését, felügyeletét és belső életének irányítását a tanítóképző intézetek királyi főigazgatóságára ruházta át.

Az 1938/39-es tanévben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az 1938. XIII. tc. értelmében a tanító- és tanítónőképző intézetek I. osztálya helyett líceumi I. osztályt kellett megnyitni. A líceum a törvény szerint gyakorlati középiskola volt, amely az élethivatásokra készített elő, élén a líceumi igazgató állt, akinek tanítóképző intézeti képesítéssel kellett bírnia. 1939. május 10-én jelent meg a Rendtartás a líceum és leánylíceum számára, valamint 1939. június 10-én a Tanterv és Utasítások. A tanterv szerint a líceum feladata, „hogy a

tanulót vallásos alapon és nemzeti szellemben erkölcsös polgárrá nevelje, gyakorlati irányú műveltséghez, a fiútanulót ezen felül gazdasági, a leánytanulót pedig háztartási ismeretekhez juttassa. [...] A líceum léleknevelő és emberalakító munkájának első vezető gondolata [...] a vallás-erkölcsi alapokra épülő nemzetnevelés. [...] Ez a gondolat megfelel a magyar kultúrpolitika általános irányának, és egyik megnyilvánulása országalapító első nagy királyunk tanítása nyomán az évszázadok során kialakult történeti magyar állameszmének” (*Tanterv 1939: 85*).

Az 1930-as évektől a „neonacionalizmust” felváltotta az úgynevezett nemzetnevelés elve. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter elődeinél jobban hangsúlyozta a nemzetnevelésnek, az osztályok fölött álló „nemzeti szintézis” megteremtésének szükségességét. A magyar nevelésügy fő feladatának ennek megfelelően az „erkölcsi erő”, a „jellemzilárdság” és az „egységes magyar világnézet” kialakítását tartotta (*T. Kiss 1987: 196*). Ezek a törekvések a líceumi tantervben is előtérbe kerültek. Az általános műveltségen nem a humán műveltséget, hanem a műveltség „nemzeti jellegének” kidomborítását értették. A '30-as évek második felében, az oktatásban és általában a szellemi szférában a szélsőjobboldali ideológiák különböző áramlatainak erősödése figyelhető meg. A nemzetnevelés eszménye mind több szálon kötődött a német fasizmus nevelési modelljéhez. A második világháború kitörésével pedig előtérbe került a nevelés militarizálása.

Az első líceumi érettségi vizsgára 1946. június-júliusban került sor. A líceumi 4. osztály magyar nyelv és irodalomból, mennyiségtanból és nevelési ismeretekből tett írásbeli érettségi vizsgálatot, szóbeli pedig magyar nyelv és irodalomból, történelemből, természetismeretből, mennyiségtanból és nevelési ismeretekből volt. Ezen kívül a következő gyakorlati tárgyak közül kellett minden jelöltnek 2-2 tantárgyat kiválasztania: ének-zene, gazdasági háztartástan, rajz, kézimunka, háztartási ismeretek.

Az 1949/50-es tanévben az intézményben átmeneti óraterv lépett életbe. A pedagógiai gimnázium I. osztályában 32 óra, a II. osztályában 33, illetve 34 óra, a III. osztályban 40 óra, míg a líceumi IV. osztályban 32 óra volt hetente (*MNLSZ-SZ-B-ML: VIII. 53. 32. d. 93/1950*).

A pedagógiai gimnáziumban az általános műveltségi anyag a gimnázium tantervi anyagával egyezett meg, a tanító- és óvónőképzés szakfeladatait pedig a III. és IV. osztály speciális tananyaga szolgálta (neveléstan, lélektan, iskolaszerveztan, módszertan és tanítási gyakorlat). Tantervi, tanulmányi kérdésekben történtek a pedagógiai gimnáziumokra vonatkozó kiegészítések. Ezek alapján a tantervi anyagból ki kellett hagyni az időszerűtlenné vált, a „dialektikus haladásnak” meg nem felelő anyagrészeket, és ideiglenes tanmeneteket kellett a szaktanároknak készíteniük.

1951-ben a tanítóképző végleges óraterve szerint az I. osztályban heti 30 óra, II. osztályban 34 óra, III., IV. osztályban pedig 35-35 óra volt (*MNLSZ-SZ-B-ML: VIII. 53. 35. d. 550/1951*). A kevesebb óraszám a tananyag súlypontozását és csökkentését követelte. Bizonyos mértékben emelkedett a magyar, a történelem, a matematika és a természettudomány óraszám, és csökkent a készségi tárgyaké és a pedagógiáé. Az óraszám-növekedésben a „tudományos világnézet” megalapozása, megszilárdítása kiemelt szerepet kapott. Az oktatás tartalma Magyarországon a tudomány alapjaira hagyatkozott, olyan nagy kilengés, mint a Szovjetunióban, nem volt. A tanítóképzői zongoraoktatás a hegedűoktatással és az orosz nyelv tanításával megosztva folyt. A zongora-tanulócsoportokban az osztály létszáma szerint 10-12 tanuló, a IV. osztályban 7 tanuló volt (*MNLSZ-SZ-B-ML: VIII. 53. 36. d. 87/1952*).

1953-ban új tantervet adtak ki, amely a szakképzést igyekezett erősíteni a lélektan és a logika beiktatásával. A heti óraszám minden évfolyamon növekedett. (I. o. 36 óra, II. o. 37 óra, III. o. 38 óra, IV. o. 40 óra). Új tantárgyként oktatták a mezőgazdasági ismereteket, a műhelygyakorlatokat, a légoltalmi ismereteket, és minden évfolyamon bevezettek heti 1 óra osztályfőnöki órát is. A készség- és a közismereti tárgyak óraszámára – a kémia kivételével – csökkent. Az általános iskolai tantárgyak módszertanát pedig nem a pedagógia szakosok, hanem a szaktanárok tanították.

A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1950. évi 43. számú törvényerejű rendelete kötelezően bevezette a tanítóképzésben a gyakorlóévet (*Tanítójelöltek 1951: 3–4*). A tanítójelölteket elosztóbizottságok osztották be gyakorlótra. Ezeket, a bizottságokat az igazgató vezetésével kellett megalakítani. Munkájuk során a tanulókról nemcsak szakmai véleményt adtak, hanem lehetőség adódott „megbízhatóságuk” vizsgálatára is. A tanulók jellemzésével ellátott listát a bizottságok a megyei tanácsok oktatási osztályára és az Oktatási Minisztérium Iskolai Személyzeti Osztályára juttatták el. Ezt követően kapták meg az iskolák a tanítójelöltek irányítólapjait. A gyakorlóév alatt az intézetek tanárai 2-3 alkalommal konzultációt tartottak a tanulók számára. Ezekkel, a többnapos konferenciákkal nyújtottak segítséget a képesítőre való felkészüléshez.

4.2. A nevelőmunka

A nevelés legfontosabb színterei a tanórák, az internátus, a köztartás, az ifjúsági egyesületek, az ünnepélyek, a könyvtárak, a kirándulások, vagyis a tanulói lét „mindennapjai” voltak.

A képző nevelési rendszerének alapvető dokumentuma a Szent Angéla által 1539-ben megfogalmazott úgynevezett *Intelmek* voltak. A benne található nevelési tanácsok olyan klasszikus pedagógiai elveket fogalmaztak meg, mint például, hogy a máterek munkája szeretetteljes legyen, a nevelők közötti egység legyen a nevelőmunka alapja, a növendékeket igyekezzenek alaposan megismerni, s mindegyikőjüket egyformán szeressék (*Pataki 1948*).

Az Orsolya-rend pedagógiai elvei a századok folyamán nem merevedtek meg, megpróbáltak alkalmazkodni a változó korok pedagógiai vezéreszméihez, a katolikus szellemiséget mindig hűen szolgálva fejlődtek tovább, s ez a kisvárdai képző nevelési szellemére is érvényes volt. Az év eleji háromnapos lelkigyakorlaton minden katolikus tanulónak részt kellett vennie. Naponként misét kellett hallgatniuk, gyakran áldozniuk és mindennap két-két növendéknek engesztelő napot kellett tartania. Már az első tanévben megkezdődött a vallásos életre nevelés szempontjából igen fontos kongreganista életre való felkészülés. A *Szokások könyve* ajánlja a Mária Kongregáció mielőbbi megszervezését (*Szokások 1934: 157–161*). A kongregáció megalakulásával ugyanis a katolikus vallásos szellem tovább mélyült. A református növendékek a községi leánykör gyűlésein vehettek részt, valamint szerdán és szombaton, az egyházi énekórán. Mint látható, Kisvárdán a katolikus tanulónak kötelező volt a lelki gyakorlatokon való részvétel, míg a protestáns tanulónak nem. Az iratok és a beszélgetések azt tükrözik, hogy ez az eltérés nem okozott problémát. A protestáns növendékek esetében a belátásra hagyták a döntést, jobban bíztak abban, hogy kialakul a belső norma, mint hogy kötelezővé tették volna azt.

A vallásos nevelés mellett fontosnak tartották a hazafias szellemű nevelést is, ezért fokozott mértékben ügyeltek a hazafias érzelmek ápolására.

A testi nevelés, mint a szellemi képzés kiegészítője és egyben támogatója, a tornaórák, kirándulások, séták, játékorák, kerti munkálatok, menetgyakorlatok keretében valósult meg. A törekvő munkát gátolta, hogy nem állt rendelkezésre tornaterem. A testnevelési órák nagy részét ezért az udvaron tartották. Más iskolákhoz viszonyítva érdekesség, hogy Kisvárdán a testnevelést szerzetes tanár tanította.

A jobbá, nemesebbé formálás munkájában az esztétikai nevelésnek is jelentős szerep jutott. A művészi érzék és ízlés fejlesztésében általában minden tanár igyekezett közreműködni, közvetlenül azonban a rajz-, kézimunka-, zene- és irodalomórákon valósult meg. A tanulók különböző kiállításokat tekintettek meg és rendeztek, és szép eredménnyel szerepeltek rajzpályázatokon. Az esztétikai nevelés fő célja a képzőben az volt, hogy a tanulók vegyék észre és élvezzék a szépet mindenütt és mindenben, de magába foglalta a kulturált magatartást az iskola belső rendjének a megtartását is.

A „mesterségre nevelés” az intézetek jellegéből adódóan minden korban fontos volt. A tanárok azon munkálkodtak, hogy az ifjúsággal megszerettségük a nevelői, tanítói pályát, fel-tárják annak szépségeit, s így a hivatástudatot kialakítsák, megerősítsék bennük.

A Szent Orsolya-rendi Tanítónőképző tanulói alkalmazkodtak az iskolai élet rendjéhez, komolyabb panasz nem merült fel ellenük. Az iskola tanárai, a „materék” az egyházi nevelési elveket alkalmazták, s igazán „anyái” igyekeztek lenni „leányaiknak”, például általában nem volt divatban a levélfelbontás, pedig ezt a szabály megengedte; gyanú esetén a tanuló bontotta fel és olvasta fel a levelet az illetékes tanár előtt.

A nevelők igyekeztek megismerni a tanulók egyéniségét, családi s egyéb körülményeit. Erre a képzőben az internátus is lehetőséget nyújtott. Az internátus a tanítónévelést szolgálta, s a családi nevelést helyettesítette. A bentlakók megfelelő felügyelet mellett végezték munkájukat. Az arra rászorulóknak ingyenes vagy kedvezményezett ellátásban részesülhettek. Az internátus kiegészítette az iskolai erkölcsi nevelést. Az intézetben arra törekedtek, hogy a növendékek a szigorú fegyelem, a közvetlen szeretetteljes bánásmód mellett is második otthonnak tekintsék az internátust.

Az ifjúsági egyesületek jó kiegészítői voltak az iskolai nevelésnek. Elősegítették a tanulók öntevékenységet, továbbfejlesztették adottságaikat, gyakoroltatták képességeiket, lehetőséget adtak arra, hogy érdeklődésük, önművelési igényük érvényesüljön. Az ismeretek megszilárdulása és a műveltség emelése mellett a szabadidő hasznos eltöltésének és az egészséges életmód gyakorlásának is szabad teret engedtek. Egyes egyesületek létrejötte társadalmi igényt elégített ki.

Az ifjúsági körök közül elsőként a Szent Angéla Önképzőkör jött létre. Az általános képzés, az önállóságra és munkára nevelés mellett törekedtek a tanulók irodalmi, pedagógiai, művészi, természettudományi műveltségének bővítésére, a kifejező- és előadókészség fejlesztésére. Ülések keretében ismeretterjesztő előadások, szavaltok, mintaolvasások, könyvismertetések, színpadi jelenetek, ének- és zeneszámok, mesemondások és beszélgetések hangzottak el. Kitűzött pályázatok alapján írásbeli dolgozatokat és értekezéseket készítettek. A tagok öntevékenyen vettek részt műsorok és ünnepélyek szervezésében és rendezésében. Egymás önálló szellemi alkotásait (szavaltat, festmény stb.) szeretettel bírálták. E sokoldalú munka mellett

gyakorlati tanítások bemutatására is sor került, ami azt bizonyítja, hogy a kör munkája a képzés céljait is szolgálta. Megrendezték a növendékek versenytanítását is. Az intézet önképzőköri munkáját a nagyközönség előtt is bemutatta. Rendezvényeiken mindig nagyszámú érdeklődő jelent meg. Az előadások bevétele tette lehetővé a szertárak fejlesztését. A gyakorló pedagógusok számára módszertani mintabemutatókat is tartottak, ez is mutatja, hogy milyen magas színvonalú munka folyt az önképzőkör keretén belül. Az 1920-as évektől helyesírási, fogalmazási, majd a '30-as évektől szavalóversenyt rendeztek az önképzőkörben. Ezek az újítások kedvezően hatottak. Növelték a tanulók versenyszellemét, nagyobb munkára, jobb tanulásra serkentették őket. A '30-as évek végén és a '40-es évek elején az önképzőköri munkában előtérbe került a magyarságtudat erősítése. Az előadások témái és a szenvedélyes ünnepi műsorok mellett a meghirdetett pályázatok címe is ezt bizonyítja.

Az intézetben mindvégig működött sportkör. Létrejöttékor az egészséges étellel, a testedzéssel, a hasznos időöltéssel kapcsolatos feladatok teljesítését vállalta fel. Igyekeztek minden tanuló számára megfelelő sportolási lehetőséget biztosítani. A sport megszerettetésén és a tanulók mozgásvágyának kielégítésén túl lehetőséget biztosítottak a kiválóbbaknak, hogy egyéni képességeiket kifejleszthessék. A házi versenyek helyezettjei képviselték a további versenyeken az intézeteket. 1942-ig tornaterem hiányában csak a szabadban gyakorolhattak.

Elsők között jött létre a Mária Kongregáció is, amely a katolikus növendékek vallásos nevelését szolgálta. A Mária Kongregáció munkája hitmozgalmi, missziós jellegű volt, tagjait a lelkiélet megismertetése és gyakoroltatása által a „maradandó boldogság felismerésére és ápolására” szoktatta. Hetente tartottak gyűléseket, munkájuk a kongreganista jellem kialakítására irányult. Az egyén és a közösség irányába egyaránt megnyilvánuló életre ösztönözték a tagokat. A kongregációs szellem gyarapodását a gazdagon felszerelt könyvtár is elősegítette. A könyveken kívül több folyóirat is a növendékek rendelkezésére állt, és a Mária Kongregáció folyóirat minden kongregánistának járt. Gyűjtéseket végeztek különböző szociális célokra, külföldi és hazai szegény, elesett emberek részére.

A 2. világháború után a diákbizottság – amely választás útján alakult – hasznos tevékenységet fejtett ki szociális és karitatív téren. Tartották a kapcsolatot a tanártestület és az ifjúság között, ünnepélyek rendezése alkalmából pedig szervezési munkát láttak el.

A '40-es évek végén az önképzést, az általános és szakmai műveltség fejlesztését az újonnan létrejövő szakkörök biztosították. Az intézetben fotó, rádió, biológia, földrajz, magyar, történelem, orosz, mennyiségtan, fizika szakkörök, valamint énekkar működtek.

A politikai-világnézeti nevelés elmélyítését szolgálta az 1950-ben alakult új szervezet, a DISZ (Dolgozó Ifjúság Szövetsége). Az akkori mozgalmi szellemnek megfelelően lelkesedéssel és komoly teljesítményekkel kezdték a munkát. A DISZ feladatai közé tartozott a szakkörök népszerűsítése, megszervezése és működtetése, a korrepetálások ellenőrzése és az őszi betakarítási munkák szervezése is. 1956 elejétől a DISZ-vezetőtanár szerepe is jelentősebbé vált, munkájának behatóbb végzésére 4 óra kedvezményt kapott (*MNLSZ-SZ-B-ML: XXVI. 2. 4. a. d. Tanárkari jkv. 1956. augusztus 23.*).

Összegzés

A tanulmány a Kisvárdai Szent Orsolya-rendi Tanítónőképző Intézet életével kapcsolatos legfontosabb tényezőket vizsgálja. Elsődlegesen levéltári forrásokkal törekedtem megállapításaimat bizonyítani, az iskola életét bemutatni.

Az első részében a képző kialakulását, megszervezését és a tárgyi feltételek alakulását mutatom be. A szabolcsi képző létrejötté társadalmi igényt elégített ki. A térség kulturális, műveltségbeli elmaradottságának felszámolását kívánta szolgálni, és reményt adott az e területen lévő nagymértékű analfabétizmus csökkentésére. Ugyanis 1920-ban Szabolcs megyében 331 905 lakos közül 126 214 fő csak olvasni tudott, vagy sem írni, sem olvasni nem tudott. Az analfabéták számát tekintve az első helyen állt az országban. Ezért fogalmazhatok úgy, hogy a kisvárdai képző indítása reményt jelentett abban a tekintetben, hogy az analfabéták számának csökkenésében jelentős változás következzen be.

A második részben az 1918 és 1957 közötti időszakban a tanítóképzésben végbement szervezeti változásokat követem végig, kitekintést nyújtva a kisvárdai képzésre vonatkoztatva.

A harmadik részben a személyi tényezők alakulását (tanulók, tanárok) vizsgálom. A tanulók vallási, lakóhely szerinti, anyanyelv szerinti megoszlását, szociális származását és a tanulók felvételi követelményeit tárom fel. A tanárok vonatkozásában a feldolgozás közben időszaka-szólást alkalmazok, hogy mélyebb elemzést tudjak végezni.

Negyedik részben az intézet életének vonatkozásában az oktató-nevelő munkát vizsgálom a tantervek, a képesítővizsgálati szabályzatok, a rendtartási szabályzatok, az óratervek, a nevelési dokumentumok és szinterek bemutatásával, elemzésével. Ebben a részben kerül sor az ifjúsági egyesületek és szervezetek ismertetésére is.

A kisvárdai leányintézet 1957-ben bocsátotta útra utolsó tanítóképzős növendékeit átadva helyét a gimnáziumi képzésnek. A kisvárdai intézmény a szabolcsi tanítóképzés történetében érdekes, különös szerepet töltött be, a képző rendi jellege sajátos arculatot kölcsönzött az intézménynek.

Felhasznált irodalom

Földes Ferenc (1985): *Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 22–39.

Képesítő-vizsgálati Szabályzat a M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanító- és Tanítónőképző-Intézetek számára 1914. Kiadta a VKM. 1914. május 4-én kelt 31. 152. rendeletével. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, Budapest, 24.

Kiss József (1932): A tanító, tanítónő- és óvónőképző intézet tanulóinak statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző* 135.

Kisvárdai Szent László Egyházi Középiskola Irattára (továbbiakban KSLEKI). *Iskolai Törzskönyv*. 1948. április 16.

Korcsmáros M. Alfonza (szerk.) (1944): *A szent Orsolya-Rend Kisvárdai Leánylíceum és Tanítónőképző Intézetének Évkönyve az 1942–43. és 1943–44. évekről*. Dankó Sándor Könyvnyomdája, Kisvárdai, 5.

- KSLEKI. *Államosítási jkv.* 1949. december 28.
- Magyar Nemzeti Levéltár (továbbiakban MNL). K 502 1937–1944. 1 t. 93576/943. 424. cs.
- Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára (továbbiakban MNLSZ-SZ-B-ML). VIII. 52. a. 13. d. Tanárkari jkv. 1949. szeptember 1.
- MNL. K 502 10 t. 140 527/39. 424. cs.
- MNL. K 502 1937–1944 1. t. 112797/1942 424. cs.
- MNL. 502 – 840-1/50. 359. cs.
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 52. c. 44. d. 73/1950.
- MNLSZ-SZ-B-ML. XXVI. 2. 1. d. 84/1950.
- MNLSZ-SZ-B-ML. XXVI. 2. 1. d. 49/50.
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 53. 32. d. 93/1950.
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 53. 35. d. 550/1951.
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 53. 36. d. 87/1952.
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 53. 3. köt. Tanárkari jkv. 1925. június.
- MNLSZ-SZ-B-ML. XXVI. 2. 4. a. d. Tanárkari jkv. 1956. augusztus 23.
- Pataki Nagy Ilona (1948): *Merici Angela pedagógiája*. Szeged (kézirat).
- Radnani Oszkár (1931): Tanítónőképzők tanulóinak felvételéről. *Magyar Tanítóképző* 5. sz. 216–219.
- Rendtartási Szabályzat a M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanító- és Tanítónőképző Intézetek számára 1914*. Kiadott a VKM. 1914. május 4-én 31. 152. sz. alatt kelt rendeletével. Budapest. 1914. 3–4.
- Riszner M. Armella (szerk.) (1934): *Szokások könyve a Szent Orsolya Rend Uniója számára*. Győr, 166.
- Szabolcs-Szatmár Megye Fontosabb Statisztikai Adatai 1952–1955*. 306.
- Szabó József (1985): A Kisvárdai Szent Orsolya-Rendi Tanítónőképző megszervezés. In: Balogh László – Benő Kálmán (szerk.): *Neveléstörténeti füzetek 2*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 59–61.
- Szokások könyve a Szent Orsolya Rend Uniója számára 1934*. Győr. 157–161.
- Tanítójelöltek Gyakorlóévének Szabályzata 1951*. Tankönyvkiadó, Budapest, 3–4.
- Tanterv és Utasítások a Líceum és Leánylíceum számára 1939*. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi június hó 10-én kelt 133.864/1939. IX. ü. o.sz. rendeletével. K. M. Egyetemi Nyomda. Budapest. 85.
- Tanterv és Tantervi Utasítások az Állami Elemi Iskolai Tanító és Tanítónőképző-Intézetek számára 1915*. Kiadta a VKM. 1911. június 30-án kelt 78. 000 sz. rendeletével. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda. Budapest. 55.
- Tanterv és Utasítások a Magyar Királyi Tanító- és Tanítónőképző-Intézetek számára 1925*. Kiadta a VKM. 1923. augusztus 8-án kelt 81. 986. sz. és 1925. június 20-án kelt 42. 500-IV. sz. rendeletével. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest. 6.
- T. Kiss Tamás (1987): Oktatáspolitikai a Horthy-rendszerben. In: Sánta Ilona (szerk.): *Egy letűnt korszakról 1919–1945*. Kossuth Kiadó, Budapest, 196.
- Vaskó László (1980): *A köznevelésügy fejlődése a tiszántúli tankerületben (1944–1950)*. Alföldi Nyomda. Debrecen. 241.

Baksa Brigitta¹

A honismeret, népismeret térnyerésének történeti alakulása az oktatásban és a tanítóképzésben a 18. századtól a 20. század közepéig

Bevezetés

Minden nép kialakítja a maga módszerét, intézményrendszerét, hogy a történelem során felhalmozott tudást, tapasztalatot megismerjék az egymást követő nemzedékek. A hagyományos nagycsaládban az együtt élő generációk természetes módon közvetítették a közösségi értékrendet, szokásokat a gyermekeknek. Ebből az óriási átadandó ismeretanyagból az iskola csupán az írás és olvasás, illetve az ezzel elérhető ismeretek közvetítését vállalta fel. Minden mást a családban tanult meg a gyermek, egyszerűen belenevelődött abba életmódba, amelyben felnőttként kellett majd élnie.

Ezen ismeretek iskolai oktatásának igénye már akkor megfogalmazódott, amikor még működött a tradicionális paraszti társadalom, amely biztosította a generációk közötti hagyományozódás folyamatát. Jelenkorunkban azonban megsokszorozódott a feladat jelentősége, amikor Andrásfalvy Bertalan szavaival élve „a társadalom működésének megváltozásával már kimarad a nemzedékek oktatásából mindaz, amit az iskola nem vállal fel” (*Andrásfalvy 1994: 12*).

Ha visszatekintünk a néprajztudomány történetére, több olyan személlyel is találkozunk, akiknek munkássága, néprajzi kutatómunkájuk eredménye az oktatás területén is megmutatkozott. Ők azok, akik a tudomány körvonalazódásának első pillanatától felismerték az összegyűjtött, rendszerezett ismeretek továbbadásának szükségességét.

Tekintsük át röviden a néhány jeles néprajzkutató pedagógiai törekvéseinek eredményeit, amelyek a 20. század közepére biztos alapot teremtettek, hogy a század végén a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési területeként, és önálló tantárgyaként is megjelenhessen a hon- és népismeret.

¹ DR. BAKSA BRIGITTA az Apor Vilmos Katolikus Főiskola főiskolai docense. Szakmai pályafutását általános iskolai tanítóként kezdte. A közoktatásban közel 30 évet töltött el. A Mendei Géza Fejedelem Általános Iskolában kidolgozta a nyolc évfolyamos néprajzoktatás helyi tantervét, amelynek gyakorlata a mai napig él. Az oktatási tevékenység eredményeként az iskola az ELTE külső gyakorlóléhelye volt 2006–2011 között. Ebben az időszakban az egyetem által felkért gyakorlatvezető tanárként dolgozott. A hon- és népismeret tantárgy tanításához elsőtől nyolcadik évfolyamig készített tankönyveket. Az 1–6. évfolyam számára készült taneszközök a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában jelentek meg, melyek közül kettő elnyerte a Hundiadc taneszköz-minősítés arany fokozatát. 2008-ban Érdemes tankönyvíró-díjjal értékelték addigi munkáját. A Mendén töltött évek alatt kutatta a helyi evangélikus közösség szokásait. Jelölése alapján a pünkösdi templomdíszítés szokása felkerült a Szellemi Kulturális Örökség Jegyzékére. 2007-től óraadó, 2011-től pedig főállású oktatóként dolgozik az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, ahol a hagyományismerethez tartozó tárgyakat tanítja. 2011-ben részt vett a kerettanterv hon- és népismeret tantervének kidolgozásában. 2014-től az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet hon- és népismeret vezető szaktanácsadójaként a hon- és népismerettanárok szakmai támogatása, szakmai közösségek és műhelyfoglalkozások szervezése a feladata. 2015-ben jelent meg a Magyar Néprajzi Társaság kiadásában a *Néprajz az iskolában* című könyve, amellyel 2017-ben elnyerte a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógus Kutatói Pályadíját. Rendszeresen tart hon- és népismerettanárok számára továbbképzést a Katolikus Pedagógiai Intézet szervezésében, és 2004 óta folyamatosan készíti a Hagyományok Háza által meghirdetett *Forgószél* hon- és népismeret levelező verseny feladatlapjait.

1. A 18–19. századi újjító gondolatok jeles képviselői

Bél Mátyás (1684–1749) a 18. századi magyar tudományosság univerzális szelleme, a korra jellemző polihisztor iskola egyik legkiemelkedőbb képviselője volt. Fő művében, a *Notitia Hungariae novae historico-geographica* kötetében vármegyénként adott részletes ismertetést az országról. Írásában a táj, a környezet, a történelem és az ember kölcsönhatásának modern szemlélete mutatkozik meg.

Életművén belül maradandót elsősorban a történelem- és földrajztudomány területén alkotott, pedagógusként pedig előremutató új elveket vezetett be.

A tantárgyak között helyet adott a természettudományos ismereteknek, tankönyveket írt és íratott, módszertani utasításokat adott ki. Kiemelte a szemléltető, a kísérletező oktatás fontosságát. Tantervei, módszerei országszerte elterjedtek, és hatásuk megmutatkozott az egész oktatási rendszer korszerűsítésében (*Mészáros 1998: 166–168*).

Tessedik Sámuel (1742–1820) szinte egész életét szarvasi lutheránus lelkészként élte le. Itt alakított „reformiskolájában” az elméleti tantárgyak tanítása mellett nagy súlyt helyezett a gyakorlati oktatásra. Intézményében tanulmányozták a mezőgazdaság különféle ágait: a földművelést, a rétművelést, az állattenyésztést, a kertgazdálkodást, a méhészetet, a szőlészetet. A tanulók mindennapi tevékenységük során megismerkedtek a mezőgazdasági termékek ipari feldolgozásával, illetve értékesítésével (*Für é.n.*).

Tessedik Sámuel a munkára és a munkával való nevelésnek nemcsak hirdetője, hanem egyben gyakorlati megvalósítója is volt. Iskolájában azonban nem csupán a tanulni vágyó parasztfiatalok jutottak hozzá a szükséges ismeretekhez. Felsőbb fokú képzés keretében a gazdálkodás vezetéséhez szükséges alapismereteket is megszerezhették itt a gazdatiszti pályára készülők, ugyanakkor a leendő néptanítók gazdasági továbbképzését is megoldotta. A kétéves tanítóképzésben 1806-ig mintegy 60 tanítót képeztek (*Mészáros 1996: 73*).

Herrmann Antal (1851–1926) kezdő tanárként tanított a pancsovai állami főreáliskolában, egy fővárosi polgári iskolában, a fehértemplomi állami főgimnáziumban. 1872-től nyugdíjazásáig tartó állást a Magyar Királyi Polgári Iskola Tanítóképző Intézete, a Paedagogium biztosított számára (*Hála 2014: 264*). A német nyelv- és irodalom tanáraként összehasonlító irodalomtudománnyal is foglalkozott. 1898-ban címzetes igazgatóvá nevezték ki. Tanítóképzős hallgatói közül sokan elkötelezett néprajzkutatók lettek, akik maguk is felkeltették tanítványaikban a néprajzi érdeklődést. Bellosics Bálint, Romulus Vuia, Istvánffy Gyula, Gönczi Ferenc munkássága híven tükrözi Herrmann Antal előadásainak hatását (*Paládi-Kovács 1999: 44*).

Közülük kiemelkedő szerepet töltött be a tanítóképzésben *Bellosics Bálint (1867–1916)*, aki gazdálkodó apja Nyakasháza-pusztán lévő tanyáján már kora ifjúságától közelebbi kapcsolatba került a szlovén/vend néppel, szokásaival, dalaival. A budai tanítóképzőben megkezdett tanulmányai során tanárai, Király Pál és Herrmann Antal fordították figyelmét a néprajzi kutatások felé. Így kezdte meg zalai gyűjtőmunkáját. 1887-ben tanítói oklevelet, majd 1890-ben nyelv és történelem szakos tanári diplomát szerzett.

Képesítése alapján 1892-ben segédtanár lett az Észak-Bácska központjában található bajai tanítóképzőben, ahol a tanítójelöltek jelentős része vegyes lakosságú területekről érkezett. Ötévi segédtanári működése után 1897-ben rendes tanárrá nevezték ki, majd az intézmény igazgatója lett. Etnográfusi és pedagógiai tevékenysége mindvégig szorosan összefonódott.

Tanítványait is beoltotta néprajzi ismeretekkel. Megtanította nekik, hogy az eredményes működésükhöz elengedhetetlen környezetük ismerete és a nép szeretete. Bevonta őket népeleti kutatásaiba, néprajzi gyűjtésekbe is. A tanítójelöltek és a végzett tanítók pályáját figyelemmel kísérte. Kutatóútjai során felkereste őket állomáshelyükön, tanácsokkal segítette munkájukat.

Nagy helyismerettel és gyakorlati tapasztalattal rendelkezett, tisztában volt a népi kultúra lokális és etnikai különbségeivel, a megyéjében szaktekintélyként tartották számon, tanítványaival végzett munkája során megtette a lépéseket a legszélesebb ismeretterjesztés és a gyűjtés „társadalmasítása” felé (*Halász 2014: 62*).

2. A 19–20. század fordulójának kiemelkedő személyei

Berze Nagy Jánosra (1879–1946) már középiskolás korában nagy hatással volt a magyar néphagyomány, 14 éves korában kezdte el a gyűjtőmunkát. A budapesti tudományegyetem bölcsészkarán Katona Lajos professzor tanítványaként vett részt a magyar népmesék kutatásában, vizsgálatában.

A Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy Társaság megbízása nyomán anyagot gyűjtött a *Magyar tájszótár* számára. A gyűjtött anyag felhasználásával tanulmányt is írt *A Heves megyei nyelvjárás* címmel. 1905-ben, bölcsészdoktorrá avatása után tanárként kezdett dolgozni, majd tanfelügyelő volt 1939-ig (*Diószegi 1977: 262*).

Falusi tanítók segítségével értékes néprajzi anyagot gyűjtött (*Berze Nagy 1907*). Tevékenysége nyomán felkeltette a pedagógusok érdeklődését a népmesék iránt, ezzel jelentős lépést tett a szellemi hagyaték megőrzésére, illetve arra, hogy a mesék az oktatásban is fontos szerepet kapjanak.

Tanulmányaiban foglalkozott a monda és a mese, a mese és a néphit közötti viszonyral (*Berze Nagy 1940*).

A 19. század végén, illetve a 20. század első évtizedeiben elemi iskoláinkban megjelentek a honismereti-helytörténeti tankönyvek (olvasókönyvek), amelyek egy-egy vármegye tájait mutatták be. Íróik általában az adott megyében oktató tanárok-tanítók közül kerültek ki. Ezek a honismereti kiadványok elsősorban a földrajz oktatásához kapcsolódtak (*Csorba 2000: 10*).

Az 1916-os tantervjavaslat szellemisége a korszak kultúrpolitikájával összhangban a nemzettudat erősítését szolgálta. Különösen fontos ebből a szempontból, hogy a magyar tantervjavaslat hazánk honismeretét jelölte meg a középiskolai földrajzoktatás kereteként. A 20. század első éveiben Németországból átvett szemlélet szerint a földrajzoktatásnak a szülőföldről, a hazából kell kiindulnia és oda is kell visszatérnie, mivel a gyermek első tájélményei lakóhelyéhez, szülőföldjéhez kötődnek. Felismerték azt is, hogy a társadalom és a földrajzi viszonyok kapcsolatrendszerét legjobban saját környezetén tudja a tanuló megfigyelni. A földrajzon belül ez az új tantárgy a német *Heimatkunde* kifejezéséből fordítva *honismeret* néven vált általánossá Európa minden országában, így hazánkban is (*Sipos–Nagy 1998: 52*).

Fodor Ferenc (1887–1962) a földrajz tantárgy megújult tartalmáról a következőket írta: „Tehát nem szaktárgyakat tanítanak, hanem életegységeket, a szülőföldet ismertetik. Ez va-

lójában a legtisztább geográfiai gondolat. Nálunk ezt a gondolatot igen gyakran félreértik. Azt hiszik, hogy a szülőföld földrajzát, vagy még inkább topográfiáját kell tanítani, vagy még gyakrabban a tanulóknak betanítani. Pedig a szülőföldismeret nem valami külön szaktárgy, hanem egy életegység életének megfigyelésen alapuló ismerete” (Fodor 1929:143).

3. A Trianon utáni időszak törekvései a néprajzi ismeretek oktatására

Trianon után a hon- és népismeret kérdésköre politikailag is felértékelődött. Az iskolai oktatás és nevelés egyik fő célkitűzése volt nemcsak a megmaradt ország, hanem az egész történeti Magyarország minél alaposabb megismertetése, a múlt értékeinek tudatosítása. Az 1916-os tantervben megfogalmazott követelmények, a tájak szerves egészként való tanítása a magyarországi honismereti oktatást alaptantárgyként jelölték meg, amely 1920 után a trianoni veszteségek tudatosítását, a nemzeti érzések felerősítését is szolgálta (Sipos–Nagy 1998: 52).

Ennek a korszaknak jeles tudós tanár képviselői is sokat tettek a néprajzi ismeretek oktatáson belüli helyének megerősítéséért.

Karácsony Sándor (1891–1952) már pályája elején felismerte, hogy az általános műveltség közvetítése mellett ugyanolyan fontos szerepe van a helyi, nemzeti öntudat megerősítésének. A tanulókkal időben meg kell ismertetni hazájuk, vidékük, lakóhelyük hagyományait, szokásait. Legfőbb célkitűzésként fogalmazta meg a diákok differenciált és sokoldalú műltszemléletének kialakítását, a reális nemzettudat, magyarságkép elmélyítését az attitűdök, képességek, énkép, világkép fejlesztésével együtt. A helytörténeti kutatómunka értékét abban látta, hogy az értékek felfedezése, összegyűjtése során a történelmi, irodalmi, gazdasági, szociológiai anyagok gazdag tárházának megismerése mellett aktívan részt vesznek a társadalmi életben. Ennek a tanulási módnak eredményeként a fiatalok magatartásában, életszemléletében egyaránt tükröződik a néprajzi, honismereti tudás, amely életük részévé vált (*Bognárné 2011: 71*).

A regös cserkészmozgalom alapítójaként a fiatalok figyelmét a néphagyományok gyűjtésére, továbbéltetésére irányította, amit a Regös Kátéban így fogalmazott meg: „Annak a fiatal nemzedéknek – amely arra van hivatva, hogy a népet vezesse, gondját viselje, az állam és a társadalom számára hasznos polgárt neveljen belőle – legfontosabb teendője, hogy a népet alaposan megismerje” (*Karácsony 1930:6*).

1939-ben megjelent *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja* című könyvének harmadik részében önálló fejezetként jelenik meg az új tanítóképzés leírása, amelynek irányelvei összecsengenek a korszak oktatáspolitikai szemléletével (*Karácsony 1939: 277*).

Klebsberg Kunó, vallás- és közoktatásügyi miniszter 1922-ben történt hivatalba lépésével egyre inkább megerősödött a keresztény nemzeti értékrend népi irányvonala, amely utat nyitott a korszak legnagyobb néprajzi vállalkozásának, *A magyarság néprajza* négykötetes összefoglaló mű megjelenésének (1933; 1934; 1935; 1937).

A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda könyvjárlata hangsúlyosan megcélozta a tanártársadalmat, megfogalmazva, hogy „A magyar népet csak az taníthatja, gonдозhatja, nevelheti, aki ismeri” (*Hivatalos Közlöny 1933*).

A néprajzoktatás intézményeinek létrejötte után a néprajzi tanszékek vezetői közül Györfly István és Bálint Sándor a néprajzoktatás ügyének szószólójává is vált.

Györfly István (1884–1939) 1926-ban lett egyetemi tanár a budapesti egyetemen. Ő a magyar néprajz első professzora, a tudomány egyik hazai megteremtője. A falukutató mozgalom támogatójaként, a parasztfőiskolások népi kollégiumi mozgalmának elindítójaként a néphagyományok felkutatására, megőrzésére ösztönözte tanítványait (*Baksa 2015: 38*).

Kultúrpolitikai elképzelései halálának évében megjelent politikai röpiratában körvonalozódtak, amelyben kifejtette, hogy a néphagyományokat az egész nemzeti művelődés alapjává kellene tenni.

A néphagyomány és a nemzeti művelődés című írásának megfogalmazott szándéka „a magyar művelődés népi-nemzeti irányba való terelése”. Ezzel a céllal tisztázta a néphagyomány fogalmát, amelynek szerepe, hogy „minden vonalon alapjául szolgáljon a magasabb rendű művelődésnek”. Felsorakoztatta a legfontosabb területeket, továbbá a működő és létrehozandó intézményeket és javaslatot tett tennivalóikra.

A néprajzi ismeretek oktatásban elfoglalt helyét is pontosan felvázolta ebben a művelődési programban. Elsősorban a pedagógusképzésben látta fontosnak a néphagyományok oktatását, megbecsülését:

„A tanítót arra kell nevelni, hogy a népi hagyományt legalább is annyira becsülje, mint az iskolakönyv-műveltséget. Legyen tisztában azzal, hogy az iskolai nevelés csak időleges, maradandónak csak a hagyományos népi tudást tekinthetjük. Az iskola nyújtotta tudás évek múlva a legjobb esetben is az írni-olvasni tudásra, a négy számtani alapszámra, s a hit legegyszerűbb ismeretére zsugorodik össze. Minél jobban be tudja kapcsolni az iskolai műveltséget a nép hagyományos műveltségébe, annál maradandóbb lesz az iskolai műveltség a nép körében. A néprajzot a tanítóképzőben, nemcsak mint külön tantárgyat kívánjuk taníttatni, de az összes tantárgyakban is a népi szemléletnek kell uralkodnia. A helyi hagyomány legyen az az alap, amire az elemi oktatás ráépül” (Györfly 1939: 63).

Bálint Sándor (1904–1980) munkássága kiemelkedő volt Szeged és környéke, illetve a népi vallásosság kutatásában. A néprajztudomány 20. század közepére önállósuló egyik ága, a vallási néprajz hazai megalapozója.

Pályafutása során 1931–44 között a Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképzőben tanított. Törekedett arra, hogy a néprajzi szemlélet az oktatás egészében megjelenjen. Tanítványait bátorította, hogy az egész ország népiskoláira vonatkozó általános tantervi irányelvek mellett a helyismereti, honismereti egyedi jellegzetességekre építsék oktató-nevelő munkájukat. Ő maga is komplex szemlélettel oktatta tárgyait, a diákokat pedig otthoni tájékozódásra, helyismeretre buzdította (*Csapody 2013: 36–38*).

Szemlélete híven tükröződik tankönyveiben, és a tanítóképzés helyzetéről szóló írásában. Gyakorlati tapasztalatainak összegzése a néprajzoktatás népiskolai, gimnáziumi és tanítóképző intézeti reformjának szemléleti alapvetésében, a *Néprajz és nevelésben* jelent meg, amelyben rávilágított a tanítók fontos szerepére a néprajzi gyűjtőmunkában:

„A tanítót hivatása az esztendő túlnyomó részében ugyanahhoz a helyhez köti, az ő alakját a nép megszokja, természetesnek találja, a maga valóságában nyilatkozik meg előtte. Nyilvánvaló tehát, hogy a tanító a maga körzetének népét sokkal közvetlenebbül, mélyebben, igazabban ismerheti meg, mint a véletlenül és rövid időre odavetődő etnográfus, aki iránt a bizalmatlanság nem olvad föl teljesen” (Bálint 1934: 7).

Legalább ennyire fontosnak tartotta a megszerzett helyi ismeretek hasznosítását a tanításban:

„A tanítónak ismernie kell a szülői háznak, annak a szűkebb emberközösségnek valósi, szellemi és szociális légkörét, amelyben a gyermek él és lélegzik. Ismernie kell tehát körzete népének világnézetét, hagyományos szokásait és életmódját, beszédében, közmondásaiban, felfogásában tükröződő egyéniségét. Munkája csak akkor lehet eredményes, ha számol azokkal a parancsoló erejű, bár tudattalan ráhatásokkal, amelyek a gyermeket iskolába lépés előtt és után is érik. [...] Hogy az érzelmi nevelés is szerephez jusson, újabban mind többen jönnek rá a földrajzi és szellemi értelemben vett szülőföld, táj és emberközösség pedagógiai jelentőségére, amelynek okos kultuszával a XX. század szomorú elszíntelenedését, gyökértelenségét, rideg pragmatizmusát lehetne ellensúlyozni. Nemcsak nyelvében él a nemzet, de tradícióiban is” (Bálint 1934: 10).

Györfly István és Bálint Sándor egyaránt felismerte a tanítók szerepét a néphagyományok felkutatásában és az oktatásba történő beépítésben. Mindketten szorgalmazták az erre történő felkészítést a tanítóképző intézetekben. Szerepük vitathatatlan a néprajzi ismeretek oktatásának elfogadtatásában.

A néprajzoktatás intézményesülése és a falukutató mozgalom megerősödése kölcsönösen erősítette a néprajzi ismeretek térhódítását az oktatásban.

Az 1920-as, 1930-as években egymás után adták ki a tanári, tanítói kézikönyveket, útmutatókat. Néhány mű szerzőjének hatása jól mérhető a korszak népmiszereti törekvéseiben (Baksa 2015: 33).

Karl János (1891–1956) alapvető fontosságú műve *A honismertetésről* a Néptanítók Lapjában jelent meg 1929-ben. Ennek bevezetőjében írja, hogy „Az összes tantervekben a régi-ekhez képest feltűnő módon és gyakran szerepel a szülőföldismeret, vagy a honismeret. Az elemi oktatástól kezdve a polgári iskolákon át a különböző polgári középiskoláig mindenütt előfordul” (Karl 1929:4).

Karl János fontosnak tartotta, hogy a tanító ismerje a vidéket, ahol tanít, és tisztában legyen nemcsak az ismeretek megszerzésének módjával, hanem azoknak az iskolában való alkalmazásával is.

Ennek érdekében javasolta, hogy

„[...] az összes oktató-nevelő intézetben: tanító-, tanítónő-, tanárképző intézetekben ügyelnünk kellene arra, hogy a növendékek bepillantást, bevezetést nyernének az ilyesfajta munkálatok végzésébe. A szemináriumi, önképzőköri dolgozatoknak gyakrabban lehetne ez a tárgya. A növendék valami részletkérdéssel foglalkozva megismerné az illető

tudomány főbb módszerét, nevezetesebb irodalmát, stúdiumának főbb történeti kialakulását és az illető szak kiválóbb képviselőit, művelőit. Nem ártana, ha a levéltári kutatásokban is némi jártasságra tenne szert. A régi írásokban használt egyszerűbb rövidítések, archaikus kifejezések, ma már nem használatos írásmód, betű- és számformák ismerete nagyban megkönnyítené későbbi munkáját, és nem támasztana mindjárt kezdetben a munkakedvet derékba törő nehézséget. Így felszerelve azután a fiatalok oktatóműködésük kezdetén a honismeret feldolgozása terén is munkába kezdhetnének” (Karl 1929: 21).

Tálas István (1910–1984) fiatal tanárként, néhány éves gyakorlattal is felismerte a néprajzi ismeretek oktatásban betöltött szerepének jelentőségét, és saját tapasztalatai alapján megfogalmazta, hogyan építhető be ez a tudásanyag a különböző tantárgyakba. A magyar irodalom olvasmányanyagában a népmondák jelentőségére hívta fel a figyelmet, amelyek történetileg jelentős és nevelési szempontból jól értékesíthető elemek kiemelése mellett lehetővé teszik a magyar hitvilág alakjainak, lényeges jegyeinek, szóláskincsének megismerését (Tálas 1938: 36).

Hangsúlyozta a szellemi hagyományok mellett az anyagi műveltség ősiségének tudatosítását is időben és az anyagban elosztva. Ecsedi István, Eötvös Károly, Orbán Balázs, Györffy István írásaiból válogatott szemelvényeket ajánlott a magyar parasztkultúra megismertetésére, ugyanakkor rávilágított a szépirodalomban megjelenő népi alakok ábrázolására. Az alsó osztályos olvasmányok koronájaként említi meg a *Toldit*, amelyben minden kiemelt elem szerepel.

A hagyományanyag közvetítésének és a néprajzi szemlélet kialakításának kulcsát a jó tankönyvekben és a középiskolai tanárképzésben látta. Észrevételei a mai napig helytállóak, és alapját képezik jelenleg is a néprajzi ismeretek oktatására vonatkozó helyes szemléletnek:

„[...] ami egy magyar olvasókönyv eddigi anyagában a magyar népre és földre vonatkozik, amit a népmese és a népmonda köréből fölölelt (azt a mondjuk 40-50 lapnyi anyagot), az ne szervesen és különálló képeket, hanem fokozatosan haladó egységeket mutasson be, széles kapcsolási lehetőségekkel, képanyaggal, közbeiktatott és vonatkoztatott népdalszemelvényekkel (halászat – halászdalok, pásztorélet – pásztor dalok, hitvilág – verses mondókák, szokások – dramatikus játékok). A magyar területén maradvá felsőbb fokon ugyancsak kívánatos jellemző részletekkel a szemelvényközlést folytatni (VI. o. poétika: misztérium – betlehemes játék stb.). Meg kell jegyeznünk, hogy jelenlegi tankönyveink népdalszemelvényei között még ma is akadnak népies műdalok. Hasznosnak tartanám, ha a haladó műveltségi körök egyéb tárgyakkal, pl. a földrajzzal is találnának kapcsolatot, így az esetleg hasznos, de tárgyalásra már nem juthatott anyag azon belül érvényesülhetne. Bizonyos koncentrációt legszorosabban éppen itt tudnánk elképzelni.

[...] A hagyományanyag közvetítésének személyes irányítása és a néprajzi szemlélet kialakítása a középiskolai tanárság feladata. A tervezet megvalósulása esetén a tanárság utánképzésre szorul. Történhetik ez egyénileg vagy intézményesen. Ez utóbbi esetben azonban bizonyos, hogy nyári tanfolyamok önmagukban nem oldják meg a helyzetet. Erre a munkára a fiatal tanárnemzedéket nevelni és tanítani kell. Ez pedig teljes sikerrel csak az egyetemeken, illetőleg a főiskolákon felállítandó néprajzi intézeteken belül mehet végbe a tanárképző intézetek közreműködésével” (Tálas 1938: 47).

Összegzés

A 18–19. évszázadot érintő áttekintésben kiemelt néhány jeles személy tevékenysége körvonalazza azokat a lépéseket, amelyek a 20. századra a néprajzi ismerettartalmak oktatásának határozottan megfogalmazott, tantervekben is megjelenő igényévé váltak.

A 20. században tevékenykedő jeles személyek tovább egyengették ezt az utat. Munkásságuk nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a tudományos kutatások eredményei ne csupán szakmai körökben váljanak ismertté, hanem a tanulóifjúsághoz is eljussanak.

Mindnyájukra jellemző a néprajz iránti személyes elkötelezettség, eredményeiket a szaktudomány számon tartja. Ugyanakkor mindannyian pedagógusok is voltak. Hivatásuk során kutatási területük felé segítette őket érdeklődésük, megszerzett szakmai és módszertani tudásuk pedig tanári pályájukat, oktatói tevékenységüket gazdagította.

Személyes elkötelezettségük mellett jelentős lépéseket tettek a hon és népismeret tantervi megjelenésének megerősítése felé.

Felhasznált irodalom

- Andrásfalvy Bertalan (1994): *Magyar népismeret*. Egységes jegyzet, 2. változatlan kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baksa Brigitta (2015): *Néprajz az iskolában. A néprajzi ismeretek tanításának múltja és jelene*. Néprajzi Értekezések 4. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest.
- Bálint Sándor (1934): *Néprajz és nevelés*. Prometheus Nyomda, Szeged.
- Berze Nagy János (1907): *Népmesék Heves- és Jász-Nagykun-Szolnok-megyéből*. Athenaeum, Budapest.
- Berze Nagy János (1940): *Baranyai magyar néphagyományok I–III*. Baranya Vármegye közönsége, Pécs.
- Bognárné Kocsis Judit (2010): *Karácsony Sándor pedagógiai modellje és recepciója a református felsőoktatásban*. Doktori értekezés, Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolája. Veszprém
- http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Bognarne_Kocsis_Judit_dissertation.pdf (letöltés ideje: 2017.10.12.)
- Csapody Miklós (2013): *Bálint Sándor, 1904–1980. Életrajz*. Az Eszterházy Károly Főiskola Történelemtudományi Doktori Iskolája közleményei. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csorba Csaba (2000): Gondolatok a honismeret oktatásáról. *Honismeret* 28. 1. 10–16.
- Diószegi Vilmos (1977): Berze Nagy János (szócikk) In: *Magyar néprajzi lexikon* I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 262–265.
- Fodor Ferenc (1929): A szülőföld és honismeret helyzete a külföldön és hazánkban. In: Teleki Pál – Kéz Andor – Karl János (szerk.): *Földrajzi évkönyv*. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest. 140–159.
- Für Lajos é. n. *Tessedik Sámuel*. <http://mek.niif.hu/00000/00058/html/tessedik.htm> (Letöltés ideje: 2017.10.17.)

- Györfly István (1939): *A néphagyomány és a nemzeti művelődés*. Államtudományi Intézet Tájé- és Népkutató Osztálya, Budapest.
- Halász Albert (szerk.) (2014): *Bellosics Bálint tiszteletére*. Lendva.
- Hála József (2014): Herrmann Antal és a cigányság néprajzi kutatása. In: Hála József: *Tudósok, kutatók, gyűjtők. Néhány fejezet a magyar néprajztudomány és muzeológia történetéből*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 258–274, 549–554.
- Hivatalos Közlöny. A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda könyvajánlata. 1933. dec. 1.
- Karácsony Sándor (1930): *Regös Káté*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest.
- Karl János (1923): Az iskola és a szülőföld tájrajza. In: Teleki Pál – Bezdek József – Karl János (szerk.): *Zsebatlasz naptárral és statisztikai adatokkal az 1923. évre*. Magyar Földrajzi Intézet, Budapest.
- Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Paládi-Kovács Attila (1999): Herrmann Antal a magyar néprajzkutatás intézményesüléséért. In: Bódi Zsuzsanna (szerk.): *Cigány néprajzi tanulmányok 8*. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest, 39–47.
- Sipos Anna Magdolna – Nagy Miklós Mihály (1996): Földrajzoktatás a válságos évtizedekben. *Magyar Pedagógia* 98. 1. 41–57.
- Tálas István (1938): *Néprajz és középiskola*. Hódmezővásárhelyi Református Gimnázium 1937/38. évi Értesítője 5–6. 32–50.

Jurik Erika¹

Népszokások ápolása és általuk a munkakultúra közvetítése alsó tagozaton

Bevezetés

Kutatásom fő célja az volt, hogy feltárjam az általános iskola alsó tagozatos tanulóinak a népszokásokkal való megismerkedésének, a népismereti tartalmak közvetítésének gyakorlatát, valamint a pedagógusok és a gyerekek népszokásokhoz való hozzáállását. Sajnos azt tapasztalhatjuk, hogy kiszorulóban vannak a néphagyományok az iskolai oktatásból, talán mert ezeket már elcsépeltnek vélik a pedagógusok, vagy mert semmi újdonságot nem hordoznak magukban. A gyerekek számára azonban izgalmasak, érdeklődést keltőek lehetnek ezek a témák, mert nem találkoznak velük nap mint nap.

A TDK pályamunkámat 2017 tavaszán nyújtottam be, amely során a népismereti tartalmakkal kapcsolatban a tanulók munkakultúrával kapcsolatos attitűdjének feltárását tűztem ki célul. Úgy vélem, a mai világban egyre inkább feledésbe merül, hogy a gyerekeknél minél fiatalabb korban ki kell alakítanunk a munkával kapcsolatos pozitív viszonyt, bizonyos feladatokkal szembeni felelősségérzetet. Minél fiatalabb korban célszerű elkezdni bizonyos feladatok elvégzését annak érdekében, hogy a gyerek hozzászokjon a munkához és annak pozitív élményeihez. Régebben természetes volt, hogy az adódó munkák elvégzésében az egész családnak részt kellett vállalni, s ezáltal a gyerekekbe nevelték a munka iránti kötelességtudatot. Manapság már az óvodában és iskolában is igyekeznek a pedagógusok úgy és olyan feladatot adni a gyerekeknek, amelyek a munkára nevelést, szoktatást alapozzák meg. A tanulás mellett ilyen például a termék rendbe rakása vagy az étkezés előtti megterítés. E feladatok mellett a munkára nevelésre célszerűnek tartom a népi munkák alkalmazását, melyekkel őseink értékeit őrizhetjük meg és az ő világukba is beleszőpíhetnek a gyerekek.

1. Népszokás

Elsőként a népszokás fogalmát szeretném ismertetni a szakirodalmak értelmezése alapján. Barsi Ernő, valamint a Magyar Néprajzi Lexikon három kategóriába sorolja a népszokás fogalmát.

¹ JURIK ERIKA tanító, Neumann János Egyetem Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola és Óvoda, Kecskemét. Tanulmányát a TDK-s kutatási eredményeiből állította össze, amelyet az elmúlt egy évben végzett. 2017 júniusában diplomázott a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán mint természetismeret műveltségterületes tanító. Jelenleg az egyetem gyakorló általános iskolájában dolgozik. Célja, hogy pályafutása alatt minél több népszokási tartalmat közvetítsen a gyermekek felé.

Első az *emberi életutat végigkísérő szokások*, vagyis egy gyermek születésétől haláláig megjelenő eseményekhez kapcsolódó hagyományok, például a keresztelés, párválasztás, kérés, kézfogó, háztűznézőbe járás, halál és temetés (Barsi 1992: 19).

Második a *munkához kapcsolódó népszokások*. Egy munka elvégzésénél részt vesznek családtagok, rokonok és ismerősök. Az állatok legeltetését, őrzését már fiatalon rábízták kisebb gyerekcsoportokra, majd később könnyebb mezei munkákba kapcsolódhattak be. Legnagyobb közösségi munkának az aratás számított, amelyhez egy egész aratócsapat áll össze. Falusi életben kiemelkedő szerepet kapott a fonó, ahol a kenderfeldolgozás történt. Asszonyok és lányok végezték közösen ezt a munkát az egyhangúság és a nehéz munka elviselése érdekében. Jellemző volt a különböző munkák során a dalok éneklése, egymás megtréfálása, esetleg fohászmondás (Barsi 1992: 42–44).

Harmadik a *naptári év ünnepeihez fűződő népszokások*: az egyes hónapokban tartandó alkalmak, nagyobb ünnepek eseményei, mint újév, balázsolás, húsvét, advent, stb. Vallási, tájegységbeli eltérések lehetnek az egyes események hagyományápolásában.

1.1. A néphagyomány átadásának célja

Az oktatásnak és a nevelésnek minden időben az a feladata, hogy egy nép kulturális hagyományainak folytonosságát, ezen keresztül az emberiség kulturális örökségének folytonosságát biztosítsa. *Ellátssa a fiatalokat azzal a tudással, értékrendszerrel, amely képessé teszi őket arra, hogy fennmaradjanak, megjelenjenek és lehetővé tegyék a távozó öreg nemzedéknek a méltó öregséget és a gyermekek felnevelését.* Minden nép kialakítja a maga módszerét, intézményrendszerét, hogy azt a tudást, tapasztalatot, amit a történelem folyamán felhalmozott, ami a történelmi időkből egyáltalán fennmaradt – a természeti népektől a modern társadalomig – megismerjék az egymást követő nemzedékek.

Az, hogy mindez hogyan történik, változott. A mi problémánk, hogy ez a minden kultúrában létező rendszer és törekvés egyszer csak megritkul, hiányossá válik (Andrásfalvy 2010: 36).

A régi társadalom gondoskodott arról, hogy az élethez szükséges tudást, munkanevelést, művészeti készségeket átadását, megtanulását biztosítja. Nem volt szükség arra, hogy a népiskolákban paraszti munkát, szántást, vetést, szövést, fonást, népdalt, táncot és mesét tanítsanak, mert ezeket a családon belül, otthoni környezetben sajátították el a gyerekek (Andrásfalvy 2010: 37).

Azért is fontos a mai világban az oktatás területén a néprajzi ismereteket megalapozni, mert a hagyományos paraszti világban nem kellett külön tanítani a népdalokat, néptáncot és a különböző kézműves technikákat, hisz utánzással megtanulták ezeket a szülőktől, nagyszülőktől. Ez által nevelődtek bele a néphagyományokba. Ez az egész mára már megszűnőben van, vagy már meg is szűnt.

A mindenre nyitott kisgyermek fogékony a néphagyományok befogadására. A népszokásokkal való ismerkedés bővíti a tanulók kultúrtörténeti ismereteit, elősegíti olyan tanulói magatartás kialakulását, amelynek lényeges eleme lesz a későbbiekben is a hagyományörzés, a népi kultúra megbecsülése.

2. A munkával kapcsolatos attitűd

A pedagógus feladatkörébe tartozik a gyermekek nevelése és a megfelelő viselkedés kialakítása. Ide tartozik a munkára való nevelés, ami azért fontos, mert erre épül napjaink s életünk minden mozzanata. A mai világban ez egyre inkább háttérbe kerül, és a munka becsülete leértékelődik. Az iskolában kell a tanulóknak megismerni a munka történetét, jelentőségét, megbecsülését és a munkavégzés örömeit.

A munka azért is fontos az ember életében, mert a társadalomban elfoglalt helyére is utal. Sok múlik azon, hogy az ember hogyan áll hozzá a munkához, ami az elvégzett munka eredményét is sokban befolyásolja. Más az, ha valaki iszonyattal megy dolgozni és csak a munka végét várja, mint az, ha valaki lelkesen hajtja végre feladatait.

A munkára nevelés leghatékonyabb eszköze a munkáltatás. Lényege, hogy nemcsak a tanórákon, hanem órákon kívüli foglalkozásokon és szakkörökön megértsék és megkedveljék a munka értelmét, és az az életükben meghatározó elemmé váljon. Szerepe, hogy a tanulók személyisége, értékrendje, készsége, kreativitása, valamint műveltsége fejlődjön. Ennek alapja a tanulás, ami a tanulók első és legfontosabb munkája. Kiemelkedő szerepet kap ebben a pedagógus munkája, aki amellet, hogy megfelelő módszerekkel motiválja a tanulókat bizonyos készségek elsajátítására, érdeklődési körét is felfedezi, és megfelelő irányba tereli a tanulót a későbbiek során.

Mint már a bevezetőben is említettem, korai gyermekkorban igyekeznek mind a pedagógusok, mind a szülők bizonyos feladatok elvégzésére ösztönözni a gyerekeket, mint például szobájuk rendberakása vagy étkezések előtt az asztal megterítése. Ezeket a feladatokat nemcsak önmaguk érdekében hajtják végre, hanem a körülöttük lévő közösség kedvére. Mindez erkölcsi értékeket hordoz, amelyet a szülők és pedagógusok alakítanak ki a gyermekben. Természetesen ez különböző módon jelenik meg a családokban, ugyanis befolyásoló tényező a családtagok száma, vagyoni helyzete, a nevelési elvek, a felnőttek példamutatása (*Kass 2005: 05*)

2.1. Gyerekek fizikai munkához való hozzáállása

Kutatásom során kíváncsi voltam arra, hogy milyen a gyerekek fizikai munkához való hozzáállása: negatív-e, vagy inkább pozitív. A kérdőívben feltett 3 kérdésre – rendszeres munkavégzés, szívesen ellátott munkák, valamint feladataik – az alábbi válaszok voltak a legnépszerűbbek: mosogatás, locsolás, állatgondozás. Ez a három összefüggésben van egymással, ugyanis a szülők olyan feladatot bízhatnak gyermekükre, amelyet a gyerekek szívesen el is végeznek, és így rendszeressé vál(hat)nak hétköznapijaikban.

Az otthoni munkavégzés indoklására („Azért jó dolgozni otthon, mert...” kezdetű nyitott kérdésre) hasonló válaszok érkeztek, melyeket az alábbiak szerint csoportokba soroltam és összegeztem:

- 5% pénzt kap érte;
- 9% szép lesz így a ház, időtöltés szempontjából, dicséretet kap érte;
- 14% szívességet tesz;

- 26% jó érzéssel tölti el;
- 28% szeretne örömet szerezni szüleinek.

A megkérdezett tanulók több mint felénél az érzelmek kerültek előtérbe a munkavégzés során. Számukra fontos, hogy örömet szerezzenek szüleiknek és önmaguknak, illetve a munkavégzés, az elvégzett munka kellemes érzést nyújt számukra. Kevés tanulót a pénz motivál a feladatok ellátására. Ennek az eredménynek azért örülök, mert véleményem szerint a 9-10 éves gyerekeknek nem a munka anyagi vonzatát kell előtérbe helyezni, hanem annak értékét és örömet kell megtapasztalni.

Úgy vélik a kérdőívet kitöltő tanulók, hogy azokból lesz jó dolgozó, akik szorgalmasak, sokat tanulnak, gyerekkorukban is sokat segítenek. Látható, hogy a gyerekek tisztában vannak a munkához szükséges alapokkal, műveltségekkel.

Egy diagramon összesítettem nemek szerint, hogy miért segítenek a tanulók a házi munkában. A válaszadók 70%-a önszántából segít a házi munkában, míg 30% szülei kérésére lát el bizonyos feladatokat. Ez az eredmény azt bizonyítja, hogy a gyerek hozzáállása a fizikai munkához pozitív (1. ábra). A lányok jobban motiváltak egyes feladatok elvégzésére, míg a fiúk inkább szülei kérésére segítenek a ház körüli munkákban.

Kérdőívemben felsoroltam különböző fizikai munkákat, amelyekkel a tanulók a hétköznapokban találkozhatnak. Az eredményeknél nemek és munkák szerint (háztartásbeli vagy kerti munka) nem lehet különbséget tenni. A kerti munkavégzésnél mind a lányok, mind a fiúk esetében a locsolás és ültetés, valamint az állatgondozás a legnépszerűbb. Háztartásbeli munkák közül a szobájuk rendberakását és a porszívózást végzi a megkérdezett tanulók 90%-a. A főzésre és a mosogatásra 86% válasz érkezett, de még itt sincs nagy eltérés a nemek között. A legkevesebben a fűrészelést végzik, ami érthető, mert a felsoroltak közül a legnehezebb és legveszélyesebb feladat is. Emellett a gyerekek lakóhelyétől is függ, hiszen aki kertés házban él, vagy ahol fával fűtenek, előbb találkozik ezzel a feladattal, mint az, aki panellakásban él vagy gázzal fűt. Ebben a részben azt is megkérdeztem, hogy melyik munkát tudja szerintük egy gyerek elvégezni. A szántás kapta a legkevesebb szavazatot, a fiúk közül 6-an, lányok szerint 1 fő. Ezek a válaszok nehezen értelmezhetőek, hiszen a szántás nem gyerekmunka. A lányok legtöbbször (86%-a) úgy véli, hogy a takarítást, azon belül is a szoba rendberakását, porszívózást, mosogatást, valamint állatgondozást és a locsolást egy gyerek is el tudja végezni. Természetesen a többi munkáról is úgy vélekedtek, hogy elvégezhető, de azokat a megkérdezetteknek csak a fele jelölte meg. A fiúk szavazatai hasonlóan alakultak, de az ültetést 91%-uk bejelölte.

2.2. Népi munkák ismerete

Kutatásomban a munkára nevelés kapcsán a népi munkákkal való találkozást és annak gyakorlását is vizsgáltam. A kérdőívben különböző munkákat soroltam fel a tanulóknak, amelyek kiválasztásakor saját megfigyeléseimre hagyatkoztam (iskolai szakkörök, olvasmányokban történő megjelenésük). A válaszadóknak be kellett jelölniük azt a munkát/azokat a munkákat, amely(ek)ről már hallottak, illetve azokat, melyeket ők is végeztek már. A 2. ábrán látható, hogy a szövés, fafaragás és kosárfonás azok a népi munkák, melyekről a legtöbbet hallottak a gyerekek, vala-

mint ezeket próbálták ki a legtöbben. Az eredmény annak is betudható, hogy ezek a munkák még inkább jelen vannak, mint esetleg a tollfosztás. A fafaragással otthoni és iskolai (szakköri) környezetben is gyakrabban találkozunk a többi munkához képest (2. ábra).

3. Népi munka közvetítésének lehetősége

Úgy gondolom, hogy egy adott népszokást nem megtanulni kell, hanem átélni. Ehhez egy témahét megszervezését látom a legalkalmasabbnak, mert nemcsak egy tantárgy keretén belül jelennek meg a népismereti tartalmak, hanem mint láttuk, alsó tagozaton olvasás, ének és környezetismeret-óra is megemlíti.

3.1. Kukoricafosztás

Kutatásom során központi témaként jelenik meg a kukoricafosztás, mint a munkakultúrára nevelés egy lehetséges eszköze.

A falu közössége a több munkaerőt igénylő, nagyobb munkákat rendszerint együtt végezte el. A rokonok, az egymáshoz közel lakók vagy egy kisebb közösségbe tartozók segítettek egymásnak, és ezt a szívésségből nyújtott segítséget kölcsönösségi alapon viszont is elvárhatták. Ilyenkor az együtt dolgozók egyszerre végezték a munkát, amit a legtöbbször szórakozással (énekekkel, tánccal, mesével) is egybekapcsoltak.

Szent Mihály napja (szeptember 29.) után a kukoricát hazahordták a gazdák. A kukoricafosztásra (tengerihántóra, máléfejtőre) meghívták a szomszédokat, rokonokat, ismerős lányokat, legényeket, és egymást kiegészítve, közös munkával tisztították meg a kukoricacsöveket a levéltől. A nők feladata volt a fosztás, a férfiak pedig a kukorica egy részét összefonták a rajta hagyott csuhénál fogva. A segítőköt a háziasszony főtt kukoricával, almával, dióval, szilvával, süteménnyel, a gazda pedig borral, mézes pálinkával kínálta (Baksa 2015: 78–79).

A kukoricatörés, mint minden más vidéken, a mi környékünkön is szeptember végén zajlott, de az úgynevezett kukoricafosztás nem volt jellemző. Töréskor leszedték a *sustyát* a kukoricáról, ha az asszonyok szatyrot vagy lábtörlőt szerettek volna fenni belőle. Ezeket a *sustyákat* valamiféle anyagba összegyűjtötték, majd a nap végén hazavitték. Sokan szalma helyett töltötték a szalmazsákokba. A család, a rokonság összegyűlt a földön, levágták a kukoricát, a szárazakat kékébe kötötték, a kukoricákat meg zsákokba gyűjtötték és késő délután, estefelé jött egy lovaskocsi, aki hazahordta. Otthon a padlásra felhordták a kukoricát, a szárazakat pedig az állatoknak rakták el télire. Télen, amikor már nagy hó volt, mindig lehoztak egy zsák kukoricát, a *sustyát* leszedték a kukoricáról és a szoba közepére helyezett nagy fateknőbe történt a kukoricamorzsolás. A kukoricacsutkát meg eltűzelük a *sparheltsben* (német eredetű szó, jelentése: takaréktűzhely).

A kukoricát sokszor értékesítették is, azaz eladták, hogy a családnak legyen egy kis pénze is. Kukoricakását sokszor főztek. A kukoricát megdaráltuk, szitáltuk, így liszt lett. Kukoricapogácsát és *próját*, vagy más vidéken prószát sütöttek. A kukoricalisztet tejjel megkevertük

és élesztőt adtunk hozzá, így olyan volt, mint a piskóta. Ez csak ritkábban fordult elő, mert akkoriban ez luxusnak számított, de a kukoricakása a mi családjunknál hetenként előfordult. 13 évesen már részt kellett vennem a törésben, mint minden más munkában (*Gattyán 2017*).

A közös munka jó alkalom volt a szórakozásra. A kukoricát énekszó mellett hántották, de a tehetősebb gazdák zenészeket is fogadtak. Egy-egy rakás megfosztása után táncra perdültek, majd tovább folytatták a munkát. Szívesen hallgatták a jó mesélők történeteit, tréfálkoztak egymással. A legények üszkös kukoricával kenték be a lányok arcát, vagy egymás fejére tették a kukoricahajat. Ha piros csövet találtak, helyenként jó termést, szerencsét jósoltak, a lányok pedig férjhezmenetelük időpontját. A munka befejezésekor áldomást ittak, és sokszor hajnalig táncoltak. Mielőtt a segítők hazamentek volna, megbeszélték, hogy legközelebb kihez mennek dolgozni (*Baksa 2015: 78–79*).

Milyen játékok voltak? Csutkából ólakat meg akót készítettek, a szárizikból teheneket, babát csináltak, ha kaptak hozzá rongyot és cérnát. Ugyanezt csutkára is megcsinálták. A kukoricaszemeken térdelés nem minden családnál volt jellemző.

Idős adatközlőm úgy vélte, hogy ma már ilyen kukoricatörést nem kell a fiataloknak bemutatni. Nagyon kevesen foglalkoznak szántóföldi munkákkal, és az azokhoz szükséges munkák is géppel végezhetők. Érdekességképpen el lehet mesélni a fiataloknak, hogy lássák, mennyivel másabb világ volt akkor, mit most (*Gattyán 2017*).

A tanulókkal kitöltött kérdőív vizsgálta a kukoricafosztás ismerettségét. Közel azonos számban vannak azok a tanulók, akik *nem ismerik, csak hallottak róla*, és akik már *részt vettek kukoricafosztáson*. Nemek szerint sincs nagy különbség az egyes csoportok között. A válaszok alapján a lányok közül 9%, a fiúk közül 18% nem ismerte a kukoricafosztást, 22% lány és 16% fiú csak hallott róla. A kukoricafosztáson 19% lány, valamint 16% fiú vett már részt. Ezek alapján elmondható, hogy a megkérdezett tanulók között közel azonos arányban oszlik meg a népi munkák ismerete, valamint gyakorlása.

3.2. Kukoricafosztás, mint témahét az iskolában

Kutatásom során egy olyan témahetet találtam ki, amely a vidéki és városi gyerekeknek egyaránt hasznos és érdekes lehet. Ez a kukoricafosztás, melyet október első hetén szerveznék meg. Azért döntöttem e téma mellett, mert a kérdőíves válaszok eredménye alapján ezt tartják a pedagógusok a legkevésbé fontosnak. Szeretném bebizonyítani az általam tervezett témahéttel, hogy milyen sok lehetőséget hordoz magában „egy kukoricahét”.

Vidékiként már kisgyermekkorom óta részt veszek a különböző paraszti munkákban. Gyermekként rengeteg időt töltöttem nagyszüleimmel, akik az állattartás miatt több földdel is rendelkeztek, hogy elegendő takarmányt biztosíthassanak a jószágok számára. A zöldségeskert mellett hol búzát, hol kukoricát vetettek a határba. A mai napig, amikor a nyár végi, őszeleji betakarítás folyik, mindig lelkesen megyek és segítek a búzafelszedésben, szalmahordásban vagy kukoricatörésben.

A kukoricafosztás/törés véleményem szerint olyan tevékenység, amelyet remekül be lehet a tanulóknak mutatni az iskolában egy témahét keretén belül. Emlékszem, hogy alsó tagozatos

koromban nekünk is bemutatták a kukorica morzsolását, kipróbálhattuk a kukoricaszemeken történő térdelést és a száraz kukoricalevélből – csuhéból, illetve csutkából különféle játékokat készítettünk.

Úgy vélem, a mai világban fontos, hogy ezeket mind-mind megismerjék a gyerekek, mert ezáltal átélik őseik gyerekkorát, újdonsággal találkoznak, valamint fantáziájukat, kreativitásukat, megfigyelőképességüket, szociális kompetenciájukat fejleszthetik. Emellett a munkához fűződő viszonyuk is érlelődik.

A következőkben a témahét céljait, legfőbb jellemzőit ismertetem.

A kukoricahét

A témahét célja: A tanulók ismerjék meg a kukorica minden területét, ne csak azt, ami a kerettantervben elő van írva. A kukoricához kapcsolódó népi hagyományok felelevenítése, átélése és elmélyítése tartozik ide.

Felhasználási terület: 3–4. osztály

Igényelt idő: egy hétre tervezem, szinte minden tantárgyat érintve.

Feladatok, résztémák: A feladatok évfolyamokra, valamint tantárgyakra vannak lebontva. Általában különböző feladatokat kapnak a tanulók az egyes évfolyamon, de előfordul olyan is, amit több évfolyam is kipróbál, végrehajt.

Olvasás:

- a kukoricatörés és -fosztás történetének megismerése;
- Lackfi János: Kukorica című versének feldolgozása.

Környezet:

- a kukorica felépítése, termesztése, felhasználása.

Technika és életvitel:

- népi játékok készítése: csuhébaba, csutkababa.

Ének:

- a *Sárga kukoricaszár* című dal megtanulása;
- kukoricacsörgő készítése.

Testnevelés:

- ügyességi játékok kukoricacsutkával;
- például célba dobás, futóversenynél váltóbot, kukoricagyűjtés/szedés.

Miután az egyes foglalkozásokat megterveztem, összeállítottam, lehetőségem volt a megvalósításukra is. Ennek köszönhetően megfigyeltem a gyerekek reakcióját, befogadókészségét egy-egy új módszerre, foglalkozásra.

Összegzés

Kutatásom során kiderült, hogy a mai gyerekek nagy része érdeklődik a néphagyományok iránt, amit a tanítók válaszaik és az általam tartott foglalkozások alatt gyűjtött tapasztalatok alapján állíthatok. Számukra új tartalmakat közvetítenek, amelyek befogadására fogékonyak.

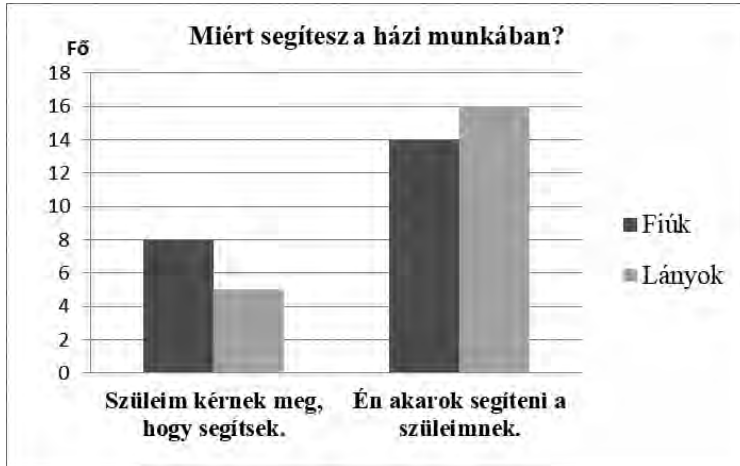
A tanulókkal kitöltött kérdőívek válaszai alapján a gyerekek szívesen vesznek részt munkában, a hozzáállásuk nem mondható negatívnak. Amikor a munkákról beszélgettünk és a koricafosztást próbáltuk ki, akkor is azt tapasztaltam, hogy motiváltak a téma iránt és otthon napi szinten részt vesznek különböző feladatok ellátásában.

Célom, hogy tanítói pályafutásom alatt minél több népszokást ismertessek meg a gyerekekkel, érdeklődésüket felkeltsem őseink értékeinek megőrzése érdekében. Az egyes néphagyományokat témahetekre lebontva szeretném átadni, hogy még izgalmasabb és maradandóbb legyen számukra. Arra fogok törekedni, hogy pozitív hozzáállást alakítsak ki a néphagyományok és a munka iránt.

Felhasznált irodalom

- Andrásfalvy Bertalan (2010): Néphagyomány és művelődés. In: Halász Péter (szerk.): *Hagyományátadás*. Módszertani segédanyag. In: Honismeret. Budapest, 36–42.
- Baksa Brigitta (2015): *Szülőföldünk*. Hon- és népismeret tankönyv 5. évfolyam. Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, 78–79.
- Barsi Ernő (1992): Néprajz az általános iskola kezdő szakaszában. OKI-MKM-BTF.
- Dömötör Tekla: Népszokás. In: Ortutay Gyula (szerk.): MNL 3. kötet 89. <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/4-16.html>
- Gattyán István nyugdíjas. Interjú: Újhartyán, 2016. szeptember 5.
- Kass Róbertné Pornai Éva: „...A munkát dalolom...” In: *Új pedagógiai szemle* 2005/05 <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-mu-Kass-Munkat.html>
- Magyar Néprajzi Lexikon

Melléklet



1. ábra. A felmérés eredménye



2. ábra. A felmérés eredménye

Szeri Istvánné¹

120 éve született Burchard-Bélaváry Erzsébet a Montessori-módszer igaz követője

A jubileumi év szellemében fontosnak tartjuk, hogy a mai pedagógustársadalom és a képző-intézmények hallgatói megismerjék példamutató életét, irodalmi alkotásait és publikációt. A Magyarországi Montessori Egyesület támogató segítségével Burchard-Bélaváry Erzsébet életrajzából kiállítás készült, melyet folyamatosan az ország egyetemlein mutatunk be. Kissé méltatlanul a neveléstörténetben nem említik meg munkásságát, holott mai oktatásrendszerünkben is kimutatható a Montessori-módszer elterjesztésében végzett bátor kiállása. Részletes életútját megismerve kétségtelen, hogy a Montessori-módszer legtevékenyebb, legáldozatkészebb, legönzetlenebb képviselőjét ismerhetjük meg. Dolgozatom témájául azért választottam, mert a Montessori-módszer kezdeti szakasza a magyar neveléstörténetben és a pedagógusképzésben alig jelenik meg. A második indokom, hogy a Burchard-Bélaváry Erzsébetről szóló információ igen kevés a szakirodalomban. Mivel a mai pedagógustársadalomnak is szüksége van követendő mintákra, hiszen a pedagógus legfőbb eszköze a személyisége, a harmadiknak kitűzött célom az volt, hogy Burchard-Bélaváry Erzsébet kezdeményező ereje és bátorsága Montessori-módszer követőjeként, illetve maradandó értékeket alkotó írói munkáival ma is mintát adjon.

A téma kutatására a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként vállalkoztunk.

A következőkben ismertetjük Burchard-Bélaváry Erzsébet rövid összefoglaló életrajzát és munkásságát:

Burchard-Bélaváry Erzsébet Theodóra Mária 1897. november 9-én Székesfehérváron, evangélikus családban született. Elemi iskolai tanulmányait Székesfehérváron, magánúton végezte. A család 1907-ben Budapestre költözött, ahol tanulmányait először az első kerületi nyilvános községi felső leányiskolában folytatta. 1916. június 19-én Budapesten a II. Kerületi Csalogány Utcai Állami Tanítóképző Intézetben tanítói oklevelet szerzett. Rendkívüli szorgalmát mutatják a tanítói oklevelében feltüntetett érdemjegyek, amely szerint a huszonöt tantárgyból 17 kitűnő jegyet kapott és nyolc tantárgyból jeles érdemjeggyel zárt.

Mivel elhelyezkedni nem tudott, 1916 és 1923 között magántanulókat oktatott. A Tanácsköztársaság idején felkérték, hogy tehetséges munkás- és parasztgyermekek részére felállítandó gyermekotthonban nevelőként dolgozzon. A Tanácsköztársaság bukása miatt ez nem valósult meg. A tanítóképzőben nem volt elégedett a tanítási módszerrel, kereste az új nevelési módszert a gyermekekhez. Olyan módszert keresett, amely megfelel az örökké mozgó, tevékenykedő, minden iránt érdeklődő gyermek „kíváncsiságának”, és komolyan veszi azt

¹ DR. SZERI ISTVÁNNÉ óvodapedagógus, egészségtanár és mesteroktató (SZTE-JGYPK-TOKI Óvóképző Szakcsoport, 2006). A Szegei Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógus Kar Tanító és Óvóképző Intézet Óvóképző Szakcsoport mesteroktató és az óvodapedagógia BA szak gyakorlati képzésért felelős szakvezetője. A Pécsi Doktori Iskola PhD-aspiránsa. Kutatási területe: Burchard-Bélaváry Erzsébet élete és munkássága.

a törekvését, hogy megértse a világot, hogy kiismerje magát benne, amely őt emberszámba veszi. A Grill-féle könyvkereskedő hívta fel a figyelmét Montessori Mária *Önállóságra nevelés a korai gyermekkorban* című könyvére.

Ezt követően egy gyermekcsoport kíséretében Hollandiába utazott, egy holland családnál háztartási alkalmazottként dolgozott. 1923. november 1. és 1924. február 16. között Hollandiában, Amszterdamban Montessori-tanfolyamot végzett. Ez idő alatt megismerkedett és barátságot kötött Maria Montessori (1870–1952) olasz orvosnővel, pedagógussal, aki mellett titkári feladatokat is ellátott. Hollandiában kapcsolatba került a bécsi „Haus der Kinder” óvoda-iskola vezetőjével, Lily Roubiczekkel (1898–1966) és Emma Plankkal (1905–1990), akikkel életre szóló barátságot kötött. Meghívásukra Bécsben munkásgyermeket nevelő óvodájukban és iskolájukban dolgozott 1924 és 1926 között.

Hazatérése után külföldön szerzett gyakorlati tapasztalatai alapján 1927-ben szülei krisztinavárosi bérházában (Mészáros u. 4.) megnyitotta Budapest első Montessori-módszerű magánóvodáját, amelyet anyagilag sem az állam, sem a főváros nem támogattott. Egy év múlva, 1928-ban osztatlan négyosztályos elemi iskolát nyitott, szintén a Mészáros utcai házukban. Iskoláját először áthelyezte az I. kerület Krisztina körút 155-be, majd ezt követte a XII. kerület Ferry Oszkár u. 12. alatti bérelt önálló lakás, itt folytatta tanítói munkásságát. Óvodájában és iskolájában a Montessori-módszer új szemléletét valósította meg, amivel előmozdította az óvodai és iskolai nevelés, a hazai pedagógia megújulását. Óvodája és iskolája 1935 és 1942 között bázisul szolgált a Budapesti Óvónőképző Intézet gyakorlati képzésének és a Montessori-tanfolyamoknak is. Tanfolyamának címe: „Montessori nevelési módszer”, amely hat hónapos pedagógiai tanfolyam volt. Óvodája és iskolája híressé vált, és módszere számos követőre talált. 1928–1941 között a Dolgozó Nők Óvónőképzőjének és a Montessori-tanfolyamoknak vezetője, szervezője és tanára volt. Gyakorlati bemutatóórákat, előadásokat tartott a Montessori-nevelés módszereiről és eszközeiről. Rendszeresen publikált cikkeket szakfolyóiratokban, ahol népszerűsítette a Montessori-pedagógiát. Lefordította Maria Montessori *Módszerem kézikönyve* című könyvét, folyamatosan képezte magát, hiszen részt vett a nemzetközi Montessori-konferenciákon és tanfolyamokon Londonban és Rómában.

A 2. világháború időszaka alatt magániskoláját 1941-ig, a zsidótörvény érvénybe lépéséig tartotta fenn, mert nem volt hajlandó származási alapon egyetlen gyereket sem elküldeni. Ezt követően munkahelyet váltott, és elhelyezkedett a Kontrollbüro Közép-európai Szállítványozási Vállalatnál, ahol 1942-ig dolgozott, és hasznosította idegen nyelvi tudását, mint gép- és gyorsíró. Magánóvodáját 1944-ben bezárta, vezetésére egykori tanítványát kérte fel. 1944-ben részt vett a származásuk vagy nézeteik miatt üldözöttek megmentésében.

A Népjóléti Minisztériumban (1945–1948) kisdedovási felügyelőnek nevezték ki. Munkakörében feladatai közé tartozott a kisdedovási ügyek jogi szabályozása, óvónők, menedékház-vezetők, napköziotthon-vezetők és dajkák személyi ügyeinek nyilvántartása, személyi és minősítési lapok készítése, az állami óvodákat ért háborús károk kijavítása, óvodák felállítása, felügyelete és ellenőrzése, segélyezés, szétosztási tervek és költségvetési tervezetek készítése. E minőségében 1946-ban tervezetet készített a kisdedovási felügyelőségek megszervezéséről. Ebben kifejtette véleményét arról, hogy az óvodák ellenőrzését ne az iskolaigazgatók, hanem a megfelelő tapasztalattal rendelkező óvónők lássák el, mivel az iskolás és óvodás korú gyermekek nevelési igényei eltérnek egymástól. A felügyelők számára tankerületi jogkört írt

elő. 1948-ban az óvodák államosításában is aktívan részt vett. Burchard-Bélaváry Erzsébet 1946-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter felkérésére megbízást kapott, hogy készítse el a kisedóvásról szóló törvénytervezetet. Az elkészült törvénytervezetben javasolta az óvodák önkormányzati és községi irányítás alá kerülését; az óvodák állami jellegének megszüntetésével nem értett egyet. Támogatta az egyházak és magánszemélyek, egyesületek óvodaalapítását, akik tandíjából-adományokból vagy más forrásokból tarthatják fenn magukat. Bírálta az állami óvodák magas gyermeklétszámát, ugyanakkor a hatékony és fejlesztő nevelőmunka megvalósítása érdekében a 40 fős gyermeklétszámot tartotta elfogadhatónak. Az óvodák berendezési tárgyaira úttörő módon adott javaslatot: a Montessori-módszer által kialakított csoportszobákat javasolja (kis asztal, kis szék) minden gyermek számára. Véleménye szerint az óvoda köteles minden 3–6 éves gyermeket felvenni. Az óvónő feladata a neveléssel egybekötött egészségügyi gondozás, szellemi foglalkoztatás és lelki nevelés. Feladata továbbá a gondjaira bízott gyermekek szüleinek és otthonainak látogatása, hogy egészségügyi, szociális és nevelési szempontból felülvizsgálja a gyermekek családi környezetét. Dajkák számára kötelezően előírta a két hónapos állami dajkatanfolyamot. Előírta, hogy az óvónők és dajkák évente hat hét szabadságot kapjanak, és munkaidejük napi 6 óra legyen. A tisztifőorvosok kezéből ki akarta venni az óvodák vezetését, az óvónők kinevezését és felügyeletét; helyette önálló hatáskörrel rendelkező kisedóvásügyi felügyelői állások szervezését szorgalmazta. Javasolta, hogy kisedóvó-felügyelők lássák el az óvodák ellenőrzését, akiket óvónőkből képeznek ki, azokból, akik minimum 15 éves szakmai tapasztalattal rendelkeznek. További javaslata volt, hogy csak olyan személy dolgozhasson pedagógusként, aki oklevelet szerzett, és ötévente továbbképzésen vesz részt. Kezdeményezte az Óvodai Szülők Tanácsának megszervezését és feladatkörük megállapítását. Az óvodára kötelezett gyermekek szüleitől térítési díj beszedését ajánlotta. Tervezetét elutasították, elzárkóztak annak elfogadásától, azzal az indokkal, hogy az 1891-ben, a kisedóvásról elfogadott XV. törvénycikk korszerű, nem igényel változtatást, mert a szovjet típusú óvodarendszert vezették be.

Ezt követően Budapesten megnyitotta 1946. április 3-án a Dolgozók Óvónőképző Iskoláját, melynek szervezője, vezetője és tanára volt. Az intézmény 31 növendékkel kezdte meg működését, a kétéves tanfolyam végén a vizsgázott növendékek állami képesítést kaptak. 1946-ban már foglalkozott az óvónőképzés felsőfokú szintre emelésével is annak érdekében, hogy az óvónőképzés ne legyen alacsonyabb rangú, mint a tanító- vagy a tanárképzés. Törvénytervezetében az óvónőket, tanítókat és tanárokat közösen képző felsőfokú képzőkre tett javaslatot, amelynek kidolgozásában és megvalósításában aktívan vett részt. 1956–1957-ben az Oktatásügyi Minisztérium szakértő bizottsága tagjaként részt vett az elvi előkészítő munkában, melynek témája a középfokú végzettségre épülő felsőfokú óvónőképzés koncepciójának kidolgozása volt. 1949. és 1959. között a Huba utcai Pedagógiai Gimnázium igazgatója, majd a Budapesti Óvónőképző Intézetben tanított (Budapest II. kerület, Lorántffy utca 3.). Közben pedagógia szakos tanári végzettséget szerzett levelező tagozaton. A Művelődésügyi Minisztérium kérte fel a Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézet igazgatói állásának betöltésére. Ezt a munkakört 1959–1962-ig, nyugdíjazásáig látta el. Az országban egyedül itt ismerhették meg a hallgatók a Montessori-módszert és eszközeit. A főiskola folyosóján egy vitrinbe voltak és vannak napjainkban is elhelyezve Burchard-Bélaváry Erzsébet saját Montessori eszközei. Fontosnak tartotta, hogy a következő nemzedék is megismerjék azok hasz-

nalátát, ezzel is hozzájárult a hallgatók módszertani ismereteinek bővítéséhez. Rendkívüli bátorságáról tett tanúbizonyságot ebben a munkájában is, hiszen ekkor Montessori nevét és módszerét nem lehetett tanítani.

Munkája mellett fontosnak tartotta, hogy a gyakorlatban megtapasztalt megfigyeléseket rendszeresen publikálja a *Gyermek*, a *Kisdednevelés*, a *Néptanítók Lapja*, a *Gyermeknevelés*, a *Szociális Szemle*, az *Óvodai Nevelés* és a *Pedagógiai Szemle* című folyóiratokban. Publikációs tevékenységét a Montessori-módszer módszertani kézikönyvének lefordításával kezdte, majd ezt követően kilenc cikkben adta tovább a módszer jellegzetességeit. Cikkeiben úttörő szerepet vállalt a Montessori-módszer hazai elterjesztésében. A gyermeknevelés aktuális kérdéseiről 27 cikkben értekezett. Két cikkében óvodatörténeti kérdésekkel foglalkozott. Gyermekek számára három mesét írt, egyet szerzőtársal együtt. 1945-ben a Gyermekbarátok Országos Egyesülete megbízásából megírja a *Gyakorlati gyermekvédelem. Óvodák és napközi otthonok munkaterve* című könyvét, amelyben részletes útmutatást és tanácsokat adott a gyermekneveléshez, intézmények vezetéséhez és felszerelésének korszerűsítéséhez. A könyv híven tükrözi a gyermeknevelésben használt Montessori-módszert és eszköztárát. 1948. szeptembertől 1950. februárig a *Gyermeknevelés* című szaklap szerkesztője, majd főszerkesztője. A folyóiratban a Montessori-módszert és eszközrendszerét, bútorait népszerűsítette, nevének említése nélkül. 1970-ben megírta az *Óvodai matematikai foglalkozások. Útmutató óvónők számára* című könyvét, amelyet japán nyelvre is lefordítottak. 1971-ben Az óvodai nevelés programja című könyv matematikai fejezetének szerzője volt. 1977-ben felkérték, hogy lektorálja a *Játékos matematika. Matematikai játékok az óvodában* című könyvet.

A közösségért is aktívan tevékenykedett hiszen, 1945 márciusában belépett a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetébe, ahol létrehozta az óvónői tagozatot, a pszichológiai és gyermekvédelmi szakosztályt. A szakszervezeten belül tagja a Magyar Nők Demokratikus Szövetségének (MNDSZ), melynek egyik célja az intézményes anya- és gyermekvédelem előmozdítása. Tagja a Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalmának, 1956–1957-ben a II. kerületben megszervezte a Pedagógus Alapszervezetet, amelynek titkára lett. 1962-től az Országos Pedagógiai Intézet külső munkatársaként tevékenykedett.

Minden rendszer elismerte rendkívüli szorgalmát, hivatásszeretetét: 1948. Népköztársasági Érdemrend Kiskeresztje, 1957. Szabadság Érdemrend bronz fokozata, 1957. Oktatás Kiváló Dolgozója, 1962. Munka Vörös Zászló Érdemrend, 1967. Munka Érdemrend arany fokozata, 1968. Szocialista Hazáért Érdemrend, 1977. Szocialista Magyarorszáért. Amikor 1962-ben nyugdíjba vonult, aktív szerepet vállalt a pedagógiai munka korszerűsítésében, megújításában. Tanácsaival segítette kollegáit, tanítványait és a hozzá fordulókat. A Pedagógus Szakszervezettel tartotta a kapcsolatot: az általuk tartott rendezvényekre meghívták, és személyesen is meglátogatták őt az otthonában.

1987. augusztus 17-én hunyt el. Gyászjelentéséből megtudhatjuk, hogy Burchard-Bélaváry Erzsébet kívánságára koszorúmegváltást kért a Fóti Gyermekváros javára. Egész életét az oktatásnak szentelte, teljes önfeláldozással és hittel harcolt az általa vallott Montessori-nézetekért. Kollégái és tanítványai megemlékeztek születésének 80., majd 100. évfordulójáról. Ezt követően halálának 30. évfordulóján, 2017-ben emlékeztek rá sírjánál a Farkasréti temetőben, majd ezt követően születésének 120. évfordulójáról emlékeztek meg Budapesten, Jókai Anna szalonjában, 2017. november 09-én. Életútját végigkísérve óvónői, tanítói, tanári

és igazgatónői minősítésben követhettük nyomon, hogy minden munkaterületen rendkívüli szorgalommal, korszerű és naprakész tudással rendelkezett élete végéig. Ma is szükségünk van ilyen pedagógus személyiségekre, akik a változásokat követik, és a legújabb pedagógiai módszereket az élethossziglani tanulásuk során sajátítják el és adják át a következő nemzedéknek.

Felhasznált irodalom

- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1926): A nevelő felelőssége. *A gyermek*, 19. évf. 1–4 sz.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1926): A Montessori-féle kisdedovóintézet. *Kisdednevelés*, 2. évf. 6 sz. 169–175.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1928): A magyar kisdedovás százéves fejlődését bemutató kiállítás leírása és méltatása. *Kisdednevelés*, 53.évf. 11 sz. 371–373.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1929): Hogyan fegyelmez Montessori. *Kisdednevelés*, 54. évf. 107–112.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1929): A gyakorlati munkák jelentősége a Montessori-rendszerű nevelésben. *Kisdednevelés*, 54. évf. 7–8 sz. 219–224.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet fordította (1930): Az új tanító. *Kisdednevelés*, LV. évf. 7–8 sz. 203–208.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1930): A gyermek társas élete az óvodás korban. *Kisdednevelés*, 10 sz. 282–298.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet és Kiss József (1931): Montessori Mária Budapesten. *Kisdednevelés*, 56. évf. 2 sz. 33–40.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1931): Alapvető gondolatok a Montessori-rendszerben. *Néptanítók Lapja*, 64. évf. 19 sz. 4–7.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet fordította (1931): A gyermek környezete. *Kisdednevelés*, 16. évf. 9 sz. 248–252.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet fordította (1931): A gyermek és a munka. *Kisdednevelés*, 56. évf. 7–8 sz. 210–216.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet fordította (1931): A gyermek nevelése a családban I-II. *Kisdednevelés*, 56. évf. 11 sz. 317–322/360–369.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet fordította (1932): A vallásos nevelés a tevékeny gyermek életében. *Kisdednevelés*, 57. évf. 1 sz. 1–9.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet fordította (1932): Az új nevelő feladata. *Kisdednevelés*, 57. évf. 4 sz. 97–104.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1933): A Montessori-módszer megvalósításának föltételei. *Kisdednevelés*, 58. évf. 5 sz. 152–153.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1933): Az írás szerepe a 6–10 éves gyermekek életében. *A gyermek*, 33. évf. 29–39.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet fordította (1935): Közös játékok a Montessori-óvodában I-II. *Kisdednevelés*, 60. évf. 6 sz. 234–237/262–265.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet fordította (1935): A nevelő előkészülete. *Kisdednevelés*, 60. évf. 12 sz. 418–421.

- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1935): A Montessori-mozgalom vázlatos története. *Pedagógiai folyóirat kiadása*, 33.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1936): Montessori módszer és tanmenet. *Pedagógiai szeminárium*, 9 sz. 513–518.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1938): A nevelő szerepe a gyermek mozgás- és beszédfejlődésének szolgálatában. *Gyermeknevelés*, 4. évf. 3 sz. 42–45.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1940): A Montessori-nevelés jelentősége a népnevelésben. *Szociális szemle*, 1 évf. 6 sz. 238–240.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet fordította (1941): Két élet. *Kisdednevelés*, 66. évf. 1 sz. 2–4.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1946): Előrettekintés a napközi otthonok ügyében. *Szociális Szakszolgálat*, 5, 13 sz.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Beköszöntő. *Gyermeknevelés*, 1. évf. 5 sz. 1–2.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): A tavalyinári napközi otthonok pontverseny eredményei. *Gyermeknevelés*, 6 sz. 15–16.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Nyári munkarend. *Gyermeknevelés*, 1. évf. 6 sz. 7–12.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Megtörtént beszélgetések I. *Gyermeknevelés* 7 sz. 9–12.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Megtörtént beszélgetések II. *Gyermeknevelés*, 8 sz. 10–11.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Üdvözljük Élmunkásainkat. *Gyermeknevelés*, 1 évf. 9 sz. 1–6.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Szeptember-október hónapra javasolt tanmenet. *Gyermeknevelés*, 9 sz. 7–8.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Őszi beszélgetés. *Gyermeknevelés*, 9 sz. 8–11.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Segíts magadon, a demokrácia is megsegít! *Gyermeknevelés*, 9 sz. 13–14.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Hogyan feleljünk a gyermeknek. *Gyermeknevelés*, 10 sz. 23–24.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): Jön a Mikulás. *Gyermeknevelés*, 11 sz. 1–5.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1948): A mentális higiénia követelményei az óvodában. *A jövő emberei* (meg nem jelent folyóirat) 6–11. Megjelent: Thalassa 1995/1–2. Hoffer Éva jóvoltából.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet és Timárné Aszódi Éva (1948): A gazdag kovács története című mese. *Gyermeknevelés*, 1 évf. 12 sz. 18–19.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1949): Az új esztendő elé. *Gyermeknevelés*, 2 évf. 1 sz. 1–2.
- Burchard-Bélaváry Erzsébet (1949): Gyermeknevelés levelesládája. *Gyermeknevelés*, 2 évf. 11 sz. 31–32.
- Burchard Erzsébet (1949): Március tizenötödike. *Gyermeknevelés*, 3 sz. 12–15.
- Burchard Erzsébet (1949): A hiú mackó (mese). *Gyermeknevelés*, 7 sz. 19–21.
- Burchard Erzsébet (1949): Éveleji játékok. *Gyermeknevelés*, 9 sz. 11–13.
- Burchard Erzsébet (1953): Megemlékezés az óvodák államosításáról. *Óvodai nevelés*, 10. évf. 3 sz. 233–236.
- Burchard Erzsébet (1953): Néhány szó a munkatársainkról, akik segítik vagy gátolják a nevelői munkát. *Óvodai nevelés*, 10. évf. 5 sz. 160–162.
- Burchard Erzsébet (1954): Vita a vázlatírásról. *Óvodai nevelés*, 7 évf. 10 sz. 336–337.

- Burchard Erzsébet (1963): Néhány szó „A számok helye a számsorban” című foglalkozások szemléltetéséről. *Óvodai nevelés*, 10 sz. 382–383.
- Burchard Erzsébet (1966): Gondolatok a számolás oktatásáról. *Óvodai nevelés*, 4 sz. 136–139.
- Burchard Erzsébet (1966): Útkeresés az óvodai számolásban. *Pedagógiai szemle*, 16. évf. 7–8 sz. 607–625.
- Burchard Erzsébet (1978): Pszichoszexuális nevelés az óvodában. *Óvodai nevelés*, 3 sz. 104–105.
- Burchard Erzsébet (1984): Az óvodai matematikaoktatás szemléletének megújításáról. *Pedagógiai szemle*, 34 évf. 4 sz. 307–315.
- Burchard Erzsébet (1987): Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-„népiskolámra”. *Pedagógiai szemle*, 12 sz. 1187–1207.
- Óvodai matematikai foglalkozások. Útmutató óvónők számára (1970). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest

Fekete Nikoletta¹

A szakképzés 21. századi dimenziói

„A Magyar Köztársaság Kormánya tudatában van annak, hogy a magyar gazdaság nemzetközi versenyképessége növelésének, a fenntartható gazdasági fejlődés biztosításának elengedhetetlen feltétele a magas színvonalú szakképzés, amely az egyén képességeinek kibontakoztatásával, a fiatalok sikeres életpályára való felkészítésével, a felnőttek számára pedig a szakmai karrierjük fenntartásához, illetve a hiányzó szakmai készségek megszerzéséhez szükséges tudás biztosításával szolgálja az állampolgárok jólétének növekedését.”²

Bevezetés

Egy jól működő demokratikus állam három pilléren áll, melyek szorosan összefüggenek egymással, működésük hatással van a másikra. Ezek pedig a nyugodt és kiegyensúlyozott politikai irányítás; a fejlődő gazdaság; valamint az emberek szociális biztonsága. A versenyképes gazdaság a cégek, vállalatok, gazdálkodó szervezetek versenyképességén alapszik. Ehhez pedig elengedhetetlen a versenyképes szakképzés. Tehát a gazdaság elválaszthatatlan a szakmai képzéstől. Teljesítményük kölcsönösen befolyásolja a másik eredményességét. Így a szakképzés korszerűsítése kiemelt jelentőséggel bír a folyamatosan változó, a fejlődés érdekében meg-megújulni akaró gazdasági légkörben. Emiatt az oktatás, a képzés, azon belül is a szakképzés állandóan a figyelem középpontjában áll.

A szakképzés korunk és társadalmunk egyik legmeghatározóbb témája azért is, mert mindenkit érdekel, mi lesz a gyermekéből, hol s mit tanul, hogyan fog majd az elsajátított tudással boldogulni az életében. Emiatt a tanulás az egyik leginkább megtérülő beruházás. Ezért az is nagyon fontos, hogy milyen körülmények között és módszerekkel történik a tudás átadása.

1989-et követően Közép-Kelet-Európában, így hazánkban is jelentős változások mentek végbe, amelyek problémát okoztak az élet minden területén. Az egyre gyorsabban terjedő technikai fejlődésből fakadó elvárásoknak, az átalakuló gazdasági struktúrának, az új munkaerő-szükségletnek már nem felelt meg a korábbi szakképzési modell. Át- és felértékelődött a szakmai képzés szerepe. Alapvető kérdéssé vált, hogy a modern társadalmi-gazdasági viszonyokra hogyan reagál az oktatás és képzés, ezen belül is a szakképzés. Tud-e majd, s ha igen,

¹ FEKETE NIKOLETTA a Gourmand Vendéglátóipari, Idegenforgalmi, Kereskedelmi Szakgimnázium, Szakközépiskola és Gimnázium igazgatóhelyettese, magyar nyelv és irodalom–történelem szakos tanár. 2005-ben végzett a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán. Magyar nyelv és irodalom–történelem szakos tanárként helyezkedett el olyan többcélú intézményben, ahol az általános gimnáziumi képzés mellett a szakmai képzés is előtérbe kerül. Így került kapcsolatba a szakképzéssel is. Gyakorló pedagógusként, osztályfőnökként, igazgatóhelyettesként rendszeresen találkozik olyan diákokkal, szülőkkel, továbbtanulásért felelős pedagógusokkal, akik tanácstalanok, akik nincsenek tisztában, vagy pedig nem tudják követni a folyamatosan megújuló, átalakuló szakképzési rendszert. Ez adta a tanulmány megírásának az alapját is.

² 1057/2005. (V. 31.) Korm. határozta a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről. A kormány 1117/2010. (V. 12.) Korm. határozata hatályon kívül helyezte. In: *Magyar Közlöny*, 2010/75. 16413. p.

milyen időn belül olyan perspektívákat megjelölni, amelyek fel tudják venni a versenyt a változás intenzitásával és segítik a gazdasági fejlődést.

A szakképzés és annak reformja azóta is kivétel nélkül minden kormányzati ciklus politikájában megjelenik. Újabb és újabb elképzelések látnak napvilágot, amelyek orvosolni kívánják a felmerülő problémákat vagy legalábbis tompítani azokat.

A következő fejezetben az iskolai rendszerű szakképzésben³ végbemenő, az iskolák fennmaradását is befolyásoló szakmaszerkezeti döntést ismertetem röviden, majd a 2016 szeptemberében első alkalommal indított új szakképzési struktúrákat és azok intézménytípusait mutatom be.

1. A szakmaszerkezeti döntés

A kormányzat jelenlegi szakképzési koncepciója szerint központilag történik az iskolai rendszerű szakképzésben a beiskolázás arányainak és irányainak a meghatározása. Ennek az intézkedésnek az a célja, hogy az állam csak azon szakképesítések esetében biztosítson a szakképző iskolai fenntartók számára költségvetési támogatást, amelyek megszerzése után a végzett tanuló valóban el is tud helyezkedni a munkaerő-piacon.⁴

A döntés értelmében megkülönböztethetünk támogatott, korlátozottan támogatott és nem támogatott⁵ szakmai képzéseket. A korlátozás nélkül támogatott képzés esetén a fenntartó bármekkora létszámmal indíthat évfolyamot, és jogosult a költségvetési támogatásra is. Ezzel ellentétben a nem támogatott szakmai képzésre nem igényelhető állami támogatás. A korlátozottan támogatott képzés esetében keretszámokat határoznak meg, s ezt osztják szét a fenntartók között.

A szakmaszerkezeti döntést, amelybe leginkább a gazdaság szereplői szólnak bele, az érinnett tanévet megelőző naptári év végén kormányrendelet formájában hozzák nyilvánosságra. Így az iskola elvben fel tudna készülni arra, hogy milyen szakmai képzésre kap támogatást.⁶ Azonban a középfokú felvételi eljárás már ősszel megkezdődik, azaz hónapokkal korábban a szakmaszerkezeti döntés megjelenése előtt. Így előfordul az is, hogy egy iskola hiába hirdet bizonyos szakmai képzéseket, nem vagy csak korlátozottan kap rá állami támogatást. Ezzel párhuzamosan a hasonló képzést kínáló másik intézmény befogadóképességén és kapacitásán túli tanulólétszámra kap támogatást. Ebből pedig egyértelműen következik, hogy lesznek iskolák, amelyek tanterem-, tanműhely-, szaktanár- stb. hiánnyal küzdenek majd, míg máshol a humán és a tárgyi infrastruktúrából felesleg keletkezik. Így az egyébként is évről évre egyre kevesebb, szakmai tárgyakat oktató tanárok egy részéből óraadó, részmunkaidős pedagógus lesz, aki iskoláról iskolára vándorol. Míg a kihasználatlan tantermeket és felszerelést vezetői engedéllyel más úton hasznosítja az iskola.

³ Napjainkban az iskolai rendszerű szakképzéssel párhuzamosan virágzik az iskolai rendszeren kívüli szakképzés is.

⁴ Az intézkedéssel az egyes szakmák munkaerő-piaci túlkínálatának csökkentése mellett a hiányszakmák képzését akarják fellendíteni.

⁵ Ebben az esetben a tanuló maga finanszírozza a képzést mind az iskolai, mind a felnőttképzési rendszerben.

⁶ A hozzájárulást a képzés kifizetéséig megkapja az intézmény.

A szakmaszerkezeti döntés a gazdaság, a foglalkoztatottság, a munkaerő-piaci változások oldaláról nézve hosszú távon hozhat pozitív változást, viszont a szakképzést végző intézmények létét bizonytalanná teszi.⁷ A kormányzat ugyanis állami pénzből állami intézményekben kívánja megoldani a szakmai képzést. A magániskolák működését pedig úgy próbálja ellehetetleníteni, hogy nem vagy csak minimális keretszámot ad bizonyos szakmák oktatására. Holott tapasztalataim szerint az érettségi utáni szakképzésből az alapítványi és az egyházi iskolák is tisztességesen kiveszik a részüket.

A szakmaszerkezeti döntés a fenntartóra is kötelességet ró, hiszen ha megkapta a támogatást, akkor meg kell hirdetnie az adott képzést, be kell töltenie a férőhelyeket és gondoskodnia kell a képzés zavartalan működéséről – mind humán, mind tárgyi infrastruktúra terén.

2. Új intézménytípusok

A szakképzés 2015 szeptemberétől alapvetően az Nemzetgazdasági Minisztérium (NGM) irányítása alá került.⁸ Így megközelítőleg 500 szakképző és szakközépiskola szakmai irányítója lett. Ezzel egyszintűvé vált a szakmai képzés tartalmi, szervezési és működtetési szinten. Ez az egységesítés azt a célt szolgálhatta, hogy a gazdaság kihívásaira hatékonyabban tudjon reagálni a szakképzés. Ezzel párhuzamosan 44 Szakképzési Centrum jött létre, megyénként legfeljebb három, a fővárosban pedig legfeljebb 10. A szakképzést folytató – a legtöbb esetben többcélú – iskolák a Szakképzési Centrumok tagintézményeként működnek tovább. A centrumok központi irányítója az NGM felügyelete alatt működő központi költségvetési szerv, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH). A centrumok létrejöttével egy időben a korábbi Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK-ek) megszűntek. Az új képzési egységek „a korábbiaknál nagyobb önállósággal működhetnek és nagyobb eséllyel biztosítják a szükséges forrásokat a szakképzés feltételeinek megteremtéséhez. A Nemzetgazdasági Minisztériumhoz került szakképzés-irányítói és -fenntartói szerep egyik részről erősíti a szakképzést, másik részről megszilárdítja a szakiskolák és szakközépiskolák működését. Az intézményrendszer hatékonyabb működése szorosabbá teszi az intézmények közötti kapcsolatot, gyorsabb és rugalmasabb reagálási lehetőséget nyújt a gazdasági igények változására. A cél az, hogy a szakiskolák és a szakközépiskolák önállóbbak legyenek, egyben felelősek és motiváltak a szakmai feladataik végrehajtásában. Ez a változás az iskolarendszerű szakképzést teljesen új alapokra helyezi.”⁹

2016 szeptemberétől a szakképzési intézményrendszer is megváltozott, új szakképző intézménytípusok jöttek létre: a szakgimnázium és a szakközépiskola. A speciális szakiskolák szakiskolákként működnek tovább.

⁷ A szakmaszerkezeti döntés érinti a szakközépiskolákat, a szakgimnáziumokat és az érettségi utáni szakmai képzést is.

⁸ Vannak azonban olyan képzések, melyek a Belügyminisztérium, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Földművelésügyi Minisztérium, a Honvédelmi Minisztérium, a Központi Statisztikai Hivatal, valamint a Miniszterelnökség irányítása alá tartoznak. Vö.: 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről.

⁹ Dr. Szilágyi (2015) 21–22.

2.1. Szakgimnáziumok

A korábbi szakközépiskolákat 2016 szeptemberétől szakgimnáziumoknak nevezik.¹⁰ Nemcsak a név lett új, hanem a szakmai tananyagtartalom és a megszerezhető végzettség is.¹¹ A módosított, 2011-es nemzeti köznevelési törvény értelmében a szakgimnáziumok 4+1 évfolyamosok lettek.¹² Kilencediktől tizenkettedik évfolyamig az egységes kerettanterv szerinti közismereti képzés mellett szakmai elméleti és gyakorlati képzés is folyik az iskolában. A tananyagtartalom aránya azonban a szakmai oldal irányába tolódott el. Ennek egyik legszembetűnőbb példája, hogy a továbbhaladás feltétele lett az összefüggő nyári szakmai gyakorlat teljesítése.¹³ Az érettségi vizsga ötödik tárgya is kötelezővé vált, az oktatott ágazathoz kapcsolódik. A szakmai érettségi végzettséggel egyben FEOR¹⁴ számmal jelölt munkakör betöltésére is alkalmas lesz az érettségizett fiatal.

Tehát a korábbi szakközépiskolai zsákutcával szemben a szakgimnáziumban megszerzett érettségi munkakör betöltésére is feljogosít, emellett lehetőséget nyújt felsőoktatási szakképzésre,¹⁵ esetleg ágazati felsőfokú szakirányú továbbtanulás megkezdésére.¹⁶ Továbbá a szakgimnázium befejező évfolyamát követően újabb egy év alatt az OKJ-ben meghatározott, szakmai érettségi vizsgához kötött, ágazathoz tartozó, emelt szintű szakképesítés szakmai vizsgájára is fel lehet készülni.

A szakgimnázium 13. és 14. évfolyamán folytathatják tanulmányaikat azok is, akik már rendelkeznek egy általános gimnáziumi érettségivel.¹⁷ A szakgimnáziumi képzésben a két évfolyamos képzés második évfolyamának (2/14.) szakmai tartalma, tantárgyi rendszere megegyezik a 4+1 évfolyamos képzés érettségi utáni évfolyamának szakmai tartalmával, tantárgyi rendszerével. A két évfolyamos képzés első szakképzési évfolyamának (1/13.) ágazati szakgimnáziumi szakmai tartalma, tantárgyi rendszere, összes órakerete megegyezik a 4+1 évfolyamos képzés 9–12. középiskolai évfolyamokra jutó ágazati szakgimnáziumi szakmai tantárgyainak tartalmával, összes óraszámával.¹⁸

¹⁰ 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról 1.§ és 6. §.

¹¹ Feltehetőleg az „elbölcsészedő” gimnáziumi képzést kívánja az új iskolatípus a társadalmi-gazdasági igényekhez igazítani.

¹² Ez az öt éves struktúra nyelvi előkészítő évfolyammal is kiegészülhet.

¹³ A szakmai elméleti és gyakorlati tantárgyak, valamint az összefüggő nyári gyakorlat előírásai miatt a különböző ágazatok szakgimnáziumai között szinte lehetetlen az átjárás. Ez pedig azt várja el a szülőktől és a nyolcadik osztályos diákoktól, hogy már 14–15 évesen eldöntsék, hogy a munkaerő-piac mely részében kívánnak majd elhelyezkedni.

¹⁴ Mozaikszó. Jelentése: Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere. Jelentősége, hogy segíti a statisztikai adatszolgáltatást, a munkaköri leírások elkészítését, továbbá a munkaadókat, hogy a felvett dolgozóját képzésének megfelelően sorolja be.

¹⁵ A felsőoktatási szakképzés a felsőoktatási intézményekben folyik, felsőfokú szakképzettséget ugyan ad, de önálló végzettségi szintet nem.

¹⁶ Ezekben az esetekben a szakmai végzettség beszámítása nem lehetőség, hanem kötelesség. Ez kettős célt szolgál: egyrészt az állam nem finanszírozza feleslegesen az iskolai rendszerben tanuló diákok, másrészt a tanulót sem kényszeríti ugyanannak a tananyagtartalomnak felesleges kétszeri elsajátítására. Így pedig a képzési idő is rövidíthető.

¹⁷ A szakképzési törvény lehetőséget ad arra is, hogy akinek nincs érettségije, de befejezte a középiskolai tanulmányait, az bekapcsolódjon az érettségire épülő szakképesítésre felkészítő képzésbe. Viszont az első szakképzési évfolyam első felévének utolsó napjáig, tehát az őszi érettségi vizsgaidőszakban, köteles az érettségi bizonyítványt megszerzeni. Ellenkező esetben tanulói jogviszonya megszűnik. Vö. 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről 22. § (2)

¹⁸ A szakgimnázium érettségiig tartó négy évfolyama ugyanis nem minősül szakképzési évfolyamnak. Ez idő alatt szakmai képzés is folyik, mindössze azonban a teljes négy év egynegyedében, azaz nagyjából egy évnyi időtartamban. A szakmai érettségi végzettség ennek az egy évnél a szakmai tartalmát öleli fel.

Mint említettem, az ágazati szakmai vizsgára felkészítő szakgimnáziumi képzés kötelező módon a 2013–2014-es tanévtől került bevezetésre, ami azt jelenti, hogy 2017 májusában valamennyi szakgimnáziumi tanuló az érettségi mellett első ízben szakmai végzettséget is szerzett a négy kötelező közismereti és az egy ágazati érettségi vizsgatárgy teljesítésével.¹⁹

Az ágazati érettségi és a vele megszerezhető végzettség azonban kérdések sorát hívja elő. Például milyen felhatalmazás alapján írhatja alá az érettségielnök a szakképesítést nyújtó bizonyítványt, miközben szakmai vizsgák alkalmával a törvényességet mindig a kamara által kiküldött elnök és tag(ok) felügyeli(k)? Miként az emelt szintű idegen nyelvi érettségi százalékos eredménye különböző fokú és típusú nyelvvizsgának felel meg, miért nincs különbség az ágazati vizsgatárgyak esetében az emelt és a középszintű vizsga között? Milyen értékű az a végzettség, amely már 25%-tól elégséges, miközben a szakmunkásvizsgákon 50% fölött kell teljesíteni ugyanezért az osztályzatért? A szakmai érettségi tárgynál kell-e alkalmazni a sikertelen szakmai vizsgáknál alkalmazott szabályt, miszerint egy éven túl már nem vizsgázhat a tanuló.²⁰ Véleményem szerint az őszi érettségi időszakban ágazati vizsgatárgyból érettségizni nehezebb, mint május-júniusi folyamán. Ugyanis míg tavasszal szinte minden iskola rendez érettségi vizsgát, addig az október-novemberi időszakban csak korlátozott számú intézményben lehet vizsgázni. Így akár az is előfordulhat, hogy ősszel a vizsgázó bizonyos tantárgyból nem tud érettségizni, vagy csak a lakhelyétől távol, az ország más pontján adhat számot a tudásáról. Ugyanakkor az ágazati érettségi többlet terhet ró arra a diákra, aki a felsőoktatásban más irányban szeretne továbbtanulni, s ezért egy hatodik, esetleg hetedik tantárgyból is érettségiznie kell – akár emelt szinten is.

Érdekes lenne pár év múlva megvizsgálni, hogy vajon a kötelező ágazati érettségi mennyire befolyásolja a végzett diákok foglalkoztatottságát? Arra is csak a következő tanév(ek) tud(nak) választ adni, hogy az érettséggel járó szakképesítés megszerzése után mennyien maradnak még egy újabb évet az oktatás rendszerében, hogy a szakképesítéshez kapcsolódó szakmunkásvizsgát megszerezzék? S vajon a munkaerő-piacon mennyire értékelik majd mindezt?

2.2. Szakközépiskolák

A régi hároméves duális szakiskolai képzés helyére 2016 szeptemberétől a szakközépiskolai képzés lépett.²¹ A korábbi szakiskolai képzés elsősorban a szakképesítés megszerzésére fókuszált. A közismereti tárgyak háttérbe szorultak, minimális óraszámban tanították, s ezeken az órákon elsősorban a kompetenciák fejlesztését határozta meg követelményként a korabeli jog-

¹⁹ Azonban erre a változásra technikailag még nem készült fel a magyar oktatási rendszer, hiszen az érettségi bizonyítványokba a megjegyzés rovatba kézzel kellett beleírni vagy nyomtatni a megszerzett végzettséget a következő szöveggel: „Jelen érettségi bizonyítvány szakmai érettségi végzettséget tanúsít, továbbá ... FEOR számú munkakör betöltésére képesít.” Vö.: 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról. 1. számú melléklete: Az érettségi vizsga iratai és záradékai.

²⁰ Vö. 2011. évi CLXXVII. 12. § (4.).

²¹ 2016 őszétől a szakiskola elnevezést azokra az intézményekre használják, melyek azon sajátos nevelési igényű tanulók szakmai vizsgára történő felkészítését folytatják, akik integráltan nem oktathatók.

szabály. A hároméves képzést szakmai vizsga zárta le. Ezzel a végzettséggel nehezen ugyan,²² de el lehetett (volna) helyezkedni a munkaerő-piacon. Ugyanakkor megvolt annak is a lehetősége, hogy az államilag elismert szakképesítéssel rendelkező diák folytassa tanulmányait az akkori szakközépiskola, esetleg gimnázium 11. évfolyamán.²³ S a második tanév sikeres befejezése után rendes érettségi vizsgát teygen. Sőt, akár még kedvezményben is részesülhetett az ilyen tanuló, hiszen választható tantárgyként kérhette szakmai végzettségének a beszámítását.

A jelenlegi szakközépiskolákban – a nyolcadik osztály befejezése után – 3+2 évfolyamos a képzés. Az első három évfolyamon a közismereti tárgyak mellett a szakma elsajátításához szükséges elméleti és gyakorlati képzés folyik. A szakmai képzés duális jellege ebben a rendszerben is megmaradt. A közismereti tárgyakat a radikálisan csökkentett közismereti kerettanterv,²⁴ míg a szakmai tárgyakat a szakképzési kerettanterv szerint tanítják.²⁵ A hároméves képzést komplex szakmai vizsga zárja le.²⁶ Az utolsó két évben érettségi vizsgára felkészítő képzés zajlik.²⁷

Azt gondolom, ez a 3+2-es struktúra nem újkeletű, hiszen a szakmunkás bizonyítvány megszerzése utáni továbbtanulásra a korábbi rendszerben is volt lehetőség. Azonban nagyon nehéz a felzárkózás, az elmúlt két tanév tananyagtartalmának a pótlása azoknak, akik az érettségire felkészítő két évet választják. Ugyanis a szakközépiskolák három tanévének tananyag-tartalma közismereti tantárgyakból jelenleg köszönő viszonyban sincs az érettségi kilencedik és tizedik évfolyamra vonatkozó követelményeivel. Továbbá a szakmai képzésekre, így a mostani szakközépiskolákba is leginkább olyan diákok jelentkeznek, akik gyengébb képességűek, esetleg alacsonyabb társadalmi rétegekből, gyenge szociokulturális háttérű családokból kerülnek ki. Ők mihamarább szakmát szeretnének, amellyel munkába is tudnak állni.

Az új jogszabály szerint azok a tanulók, akik középiskolában tejesítették a közismereti kerettanterv kilencedikes és tizedikes követelményeit, a korábbi szakközépiskola tizenegyedik évfolyamát sikeresen befejezték, rendes gimnáziumi érettségivel, esetleg szakirányú szakmai érettségivel rendelkeznek, azok is bekerülhetnek ebbe az új intézménytípusba, s mentesülhetnek a szakközépiskola közismereti képzése alól; kizárólag csak szakmai elméleti és gyakorlati képzésben kell részt venniük. Így a képzési idejük is rövidebb lesz eggyel.²⁸

²² Nemcsak 2015 előtt, hanem napjainkban is a munkáltatók előbb választják azt a munkaerőt, akinek van érettségije. Talán ennek a le nem írt hagyománynak (is) véget kívánt vetni az új 3+2-es szakközépiskolai struktúra.

²³ Lehetőség volt három vagy négy év alatt is felkészülni az érettségi vizsgára esti vagy levelező munkarendben, iskolai rendszerű képzésben a felnőttoktatás keretein belül. Ezt az iskolatípust nevezték „felnöttek középiskolájának”.

²⁴ Elsősorban a szakmához kötődő kompetenciák fejlesztését hangsúlyozzák, holott a legtöbb esetben az alapvető készségek is hiányosak.

²⁵ „A szakképzési kerettantervet a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter az oktatásáért felelős miniszter egyetértésével rendeletben adja ki.” 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 5. § (7.).

²⁶ Az új képzési struktúra megkívánta a szakmai vizsgakövetelmények (SZVK) és az OKJ felülvizsgálatát és szükséges átdolgozását is. Ugyanakkor az is elgondolkodtató, hogy az egyébként többnyire gyengébb képességű szakközépiskolai tanulók hogyan teljesítik majd az 50%-os szakmai vizsga követelményszintet.

²⁷ A felkészítő képzésben csak iskolai rendszerű képzésben államilag elismert szakképesítést szerzett tanuló folytathatja tanulmányait.

²⁸ Vö. 2011. évi CLXXXVII. 23. §

Befejezés

A szakmai képzés a történelem során időről időre a középpontba kerül(t), hiszen a képzett munkaerő a foglalkoztatottság és a növekvő gazdaság egyik motorja. Azonban a döntések sok esetben az íróasztal mögött születnek, emiatt a gyakorlatban újabb és újabb problémákat generálnak. A 2010-es években bevezetett jogszabályok esetében sem volt ez másképp. A változásokat azzal magyarázták, hogy a munkaerőpiacra bocsátott fiataloknak sem a mennyisége, sem a szakmai felkészültsége nincs összhangban a gazdasági elvárásokkal. Az oktatáspolitikai beiskolázási szerkezetet sem tartotta már jónak, hiszen túlságosan sokan választották a gimnáziumi képzést. Véleményem szerint erről részben a központi irányítás (is) tehet, hiszen a mai napig könnyebb érettségi végzettséget szerezni, mint szakmait.²⁹

Az új szakképzési struktúra bevezetésének a célja, hogy növeljék a szakképzésben részt vevők számát, közvetetten pedig emeljék a foglalkoztatottság szintjét.

Hangsúlyozom azonban, hogy a szakképzés egy örök dinamizmusban élő jelenség. Ahhoz, hogy ez a rendszer életképes legyen, nélkülözhetetlen a változás és a változtatás.

Felhasznált irodalom

- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700100.KOR (2017. szeptember 2.)
- 1057/2005. (V. 31.) Korm. határozat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről. A kormány 1117/2010. (V. 12.) Korm. határozata hatályon kívül helyezte
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk10075.pdf> (2017. április 11.)
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2016. december 6.)
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100187.TV (2017. február 25.)
- 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200150.kor (2017. szeptember 2.)
2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról
<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a1500065.TV> (2016. december 6.)
- Dr. Szilágyi János (szerk., 2015): *Duális képzéssel a munka világában. A duális szakképzés Magyarországon*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.

²⁹ Az érettségi vizsgán 25 %-tól, míg a szakmai vizsgán 51%-tól elégséges a tanuló teljesítménye.

Ihászné Kaifis Anna¹

Új kihívások a közoktatásban

Bevezetés

A közoktatás elmúlt 10-15 éve, annak változásai sok esetben nehéz feladat elé állították a pedagógusokat. A törvényi módosítások és azoknak az oktatásra gyakorolt hatásai bizonyos kompromisszumokkal megoldhatók. Jóval jelentősebbek azonban azok az változások, amelyek világossá tették, hogy a gyermek nem jár alanyi jogon a pedagógusnak. Meg kell érte küzdeni, pontosabban nemcsak a gyermekért, hanem a gyermek mögött álló családért is. Ez nagyon kemény bizonyítási kényszert ró a pedagógusra nap mint nap.

A szakmai megfelelés egyik eszköze a jó minőségű oktatás, jó minőségű technikai háttérrel, színes, élményszerű oktatással. Az említett színvonal fenntarthatósága megköveteli az egyéb forrásból származó anyagi innovációt. Ilyenek a célzott tartalmú pályázatokon elnyert pénzek, amelyek jelenléte tovább bővíti az egyébként is szerteágazó feladatokat. Gáspár szerint: „Az innováción az újdonságok létrehozásának, bevezetésének és elterjesztésének összefüggő folyamatát értjük.” Az innováció, mint egyetemes jelenség érintheti a rendszer és környezete közötti viszonyt. Az innovációnak mindig van újdonságtartalma. Nem az a fő kérdés, hogy az innováció „újdonság” mennyire eredeti, hanem az, hogy mennyire találkozik a felhasználói kör igényeivel, mennyire adekvát (*Strong–Baron 2004*). Az olyan tantestület, ahol az innováció jelen van, ott jó eséllyel szocializálódik egy új gondolkodású generáció. Az ő bevonásuk ezekbe a folyamatokba már jóval könnyebb, kiváltképp akkor, ha az adott szakmai közösség több tagja is a fent említett folyamatok során vált mentorrá.

Így tehát kijelenthetjük, hogy a minőségi innováció egyik „eredménye” az olyan mentortanárok megjelenése, akik kiválóan tudják a programot menedzselni és közvetlenül beemelni az oktatás-nevelés rendszerébe (*Fletcher– Mullen 2012*). Szerepük legalább kettős, egyrészt a fent említett feladatok támogatása, másrészt a kezdő pedagógusok szakmai munkájának innoválása, újszerű projektfeladatokkal (*Aspfors– Bondas 2013*). Számos egyéb érv is alátámasztja a mentor szerepét a kezdő pedagógusok szakmai fejlődése szempontjából. Bár sokat tudunk a mentorálásról, mint pedagógiai folyamatról, de viszonylag kevés információnk van a mentorokkal szemben támasztott szakmai ismeretekkel és igényekkel kapcsolatban (*Hobson et. al. 2009*). Ezen felül kevésbé ismertek, melyek azok a készségek és ismeretek, és ezek fejlesztésének az algoritmusai, amelyeknek beépítése elengedhetetlen a mentor képzése során (*Bullough 2012*). Másfelől a szakmai mentorok is bejárnak egy utat a tapasztalt tanár szerepétől a mestertanári pozícióig. Ez egy átmeneti folyamat, amelynek során a pedagógusok ismereteket és készségeket sajátítanak el számos mikropolitikai manőverezés során (*Achinstein 2006*).

¹ IHÁSNÉ KAIFIS ANNA több mint 30 éve dolgozik a Győri Tánc- és Képzőművészeti Iskolában. Szakterülete: általános iskolai tanító, drámapedagógus és mentor. A 2017-es tanévben mesterpedagógusi pályázatát írta.

A mentor szakmai tevékenységének egy másik jellemzője a rendkívül gyakorlatorientált munka, amelynek során nagymértékben beépül a mentor saját szakmai tapasztalata (*Clarke et. al. 2013*). Több kutatás eredménye bizonyítja, hogy a mentorok kritikai reflexiói saját tanítási gyakorlataikból eredeztethetők (*Clarke et al. 2013*). A kezdő pedagógusok számára jelentős kihívás az osztályközösségben megjelenő pedagógiai feladatok sokasága, ebben is nagy szerep hárulhat a mentorokra (*Evetts 2006; Wise 2005*).

A fentiekben hivatkozott számos szakirodalmi forrással igazolt tény egyértelműen bizonyítja, hogy a mentorképzést integrálni kell az oktatási kontextusba. Kiegyensúlyozott, elméleti és gyakorlati ismereteket kell beépíteni – többek között sok lehetőséget kell biztosítani az interakcióra és a kritikai gondolkodásra –, hogy létrejöjjön egy bizonyítékokon alapuló mentorálás.

A Győri Tánc- és Képzőművészeti Általános Iskola, Szakgimnázium és Kollégium intézményében e gondolatok mentén próbáltuk megvalósítani a mentorrá válás folyamatát különböző innovációk megvalósítása közben. Ez a folyamat talán nem volt annyira tudatos, de éreztük, hogy a változások kikényszerítik az iskolai innovációkat. Mi növelni szeretnénk volna a tanulólétszámot, és ismertté tenni intézményünket. Így sikerült a lemorzsolódást csökkenteni.

Jelen kutatás célja, hogy információt gyűjtsön arról, hogy egy szakmai közösség miként viszonyul az iskolai innovációkhoz, annak előnyeihöz és hátrányaihoz.

Hipotézisek

- Azt feltételezem, hogy a pályázatban részt vevő pedagógusokat legalább két dolog motiválja: (1) egyrészt a pályázat során felhasználható pénzből elvégzett tárgyi innováció (amely személyes munka során is hasznos eszköz); (2) másrészt az anyagi előny, illetve egyéb szakmai tapasztalatok (új kollégákkal, tehetséges gyermekkel való együttműködés, utazás stb.).
- Azt feltételezem továbbá, hogy a pályázat során megjelenő közös feladatvégzések előnyösen hatnak az adott tantestület közösségépítésére.
- Azt feltételezem, hogy a pályázatok lebonyolításában dolgozó pedagógusokra az esetek döntő többségében jelentős teher nehezedik, vagyis az intézményvezetőknek körültekintő szervezési feladata van.
- Végül azt feltételezem, hogy a pályázattal kapcsolatos szakmai és személyes attitűd szakterületenként és tantestületenként más és más.

Módszerek, vizsgált személyek

A dolgozatban két önálló kutatási módszert alkalmaztam. Egyrészt, hogy a mentor fogalmát és szerepét (Európában, Ázsiában, illetve a tengerentúlon) tisztázni tudjam, a legfrissebben megjelent tanulmányokat kerestem. Két alapirodalmat találtam (ezek közül az egyik, amely egy jelentős terjedelmű áttekintés) a 2015-ben megjelent *Teaching and Teacher Education*

című lapban, Jessica Aspfors és Göran Frenson norvég és svéd kutatók munkája: *Kutatások a mentorképzésről, a mentor, mint a minőségi tanár* címmel.

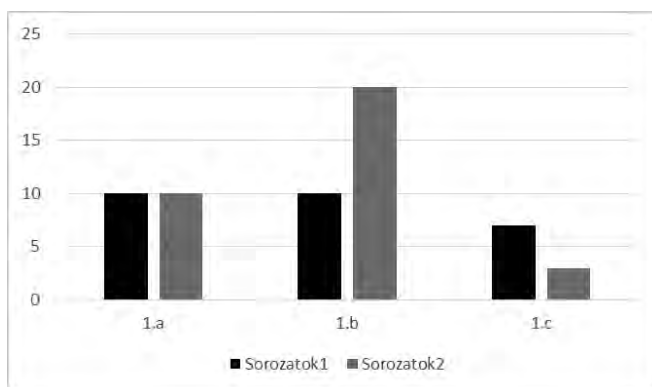
Másrészt kérdőívet állítottam össze, amely tíz zárt kérdéscsoportot tartalmazott. Az egyes kérdéseken belül szelektív lehetőséget adtam a válaszadóknak, tehát 3 vagy több lehetőség közül lehetett választani.

A kérdőíveket két csoport résztvevői között osztottam ki és kértem a megfontolt válaszok megjelölését. Az egyik csoportot a saját iskolám pedagógusai Tánc- és Képzőművészeti Szakközépiskolában (TKSZ) (n = 17) fő; míg a másik csoportot az egyetemi tanulmányaim során a velem együtt tanuló (sokféle iskolából érkezett) egyéb alpfokú és középfokú iskolákban (EAKI), (n = 18) tanító kollégák alkották.

Eredmények

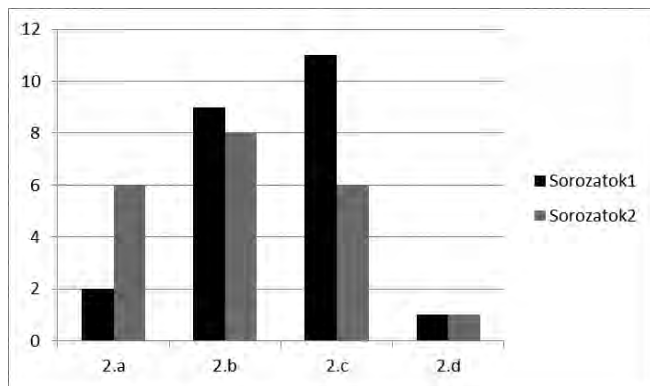
A kérdőív kitöltése után az adatokat digitalizáltam és Excel táblázatba rögzítettem. Az egyes fő kérdések több választási lehetőséget kínáltak, amelyeket hasonló tartalmuk alapján összevettem. Megengedett volt a bevont kollégáknak, hogy az alternatívák közül többet is megjelöljenek, amennyiben nem tudnak egyértelműen állástfoglalni. Ezért tehát több esetben is látható, hogy az egyes alternatívák választásának gyakorisága jóval nagyobb, mint a válaszadók elemszáma.

Az ábrákon a fekete színű oszlop a Tánc- és Képzőművészeti Szakközépiskolában (TKSZ) tanító pedagógusok válaszainak, míg a szürke színű oszlop az egyéb alpfokú és középfokú iskolákban (EAKI) tanító kollégák válaszainak gyakoriságát mutatja. Az első kérdésre adott válaszok (1. ábra) a (TKSZ) oktatóitól: azonos mértékben jelölték meg a forráshoz jutás lehetőségét egyrészt (1) *központi támogatásból, mert az jár; illetve* (2) *sikeres pályázat útján elnyert pénzekből*. A harmadik alternatíva választási gyakorisága is jelentős: (3) *a kiváló szakmai munka okán szponzori támogatásokkal*. Ami a másik csoport válaszait illeti, alapvetően a sikeres pályázatból nyert pénzt jelölték meg legnagyobb arányban.



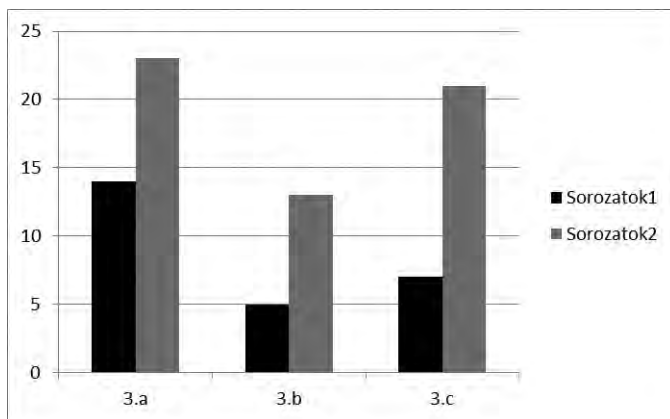
1. ábra. Szerinted, hogyan juthat forrásokhoz az iskola?

A (TKSZ) oktatói a 2. ábra alapján közel azonos számban jelölték a (2) *igen, ha az szakmai előnyökkel jár*; (3) *igen, ha az anyagi előnyökkel jár* alternatívát. Ezek közül is az anyagi előnyökkel járó pályázati részvételt, míg az (EAKI) nevelői azonos súllyal kezelték mind a három lehetőséget.



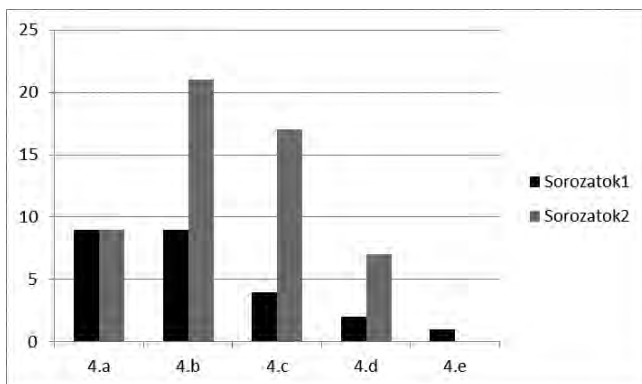
2. ábra. Miként viszonyulsz a pályázati projektekhez?

A 3. ábra a pályázatból megvalósítható innovációs lehetőségek gyakoriságát mutatja. Egyértelműen az eszközfejlesztést jelölték meg a (TKSZ) tanárai, míg az (EAKI) pedagógusai az infrastrukturális innovációt is fontosnak tartották.

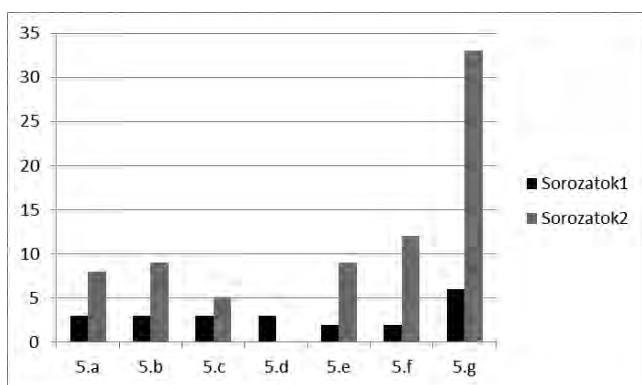


3. ábra. Milyen innovációt tartanál fontosnak az intézményedben, és a Te szakterületeden?

A 4. ábra első oszlopai mintázata alapján, mind a két esetben azonos súllyal kezelik az anyagi előnyt, addig a szakmai előnyök megítélése jelentős különbséget mutat a két csoport válaszainak gyakoriságát tekintve.

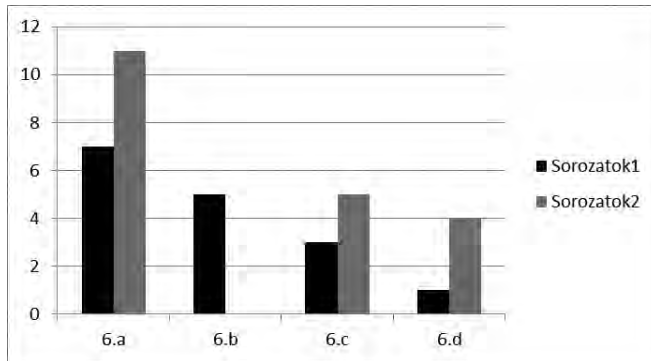


4. ábra. Ha (te lennél a pályázati koordinátor) van egy jó pályázat, mivel motiválnád a munkatársaidat, hogy vegyenek részt benne?



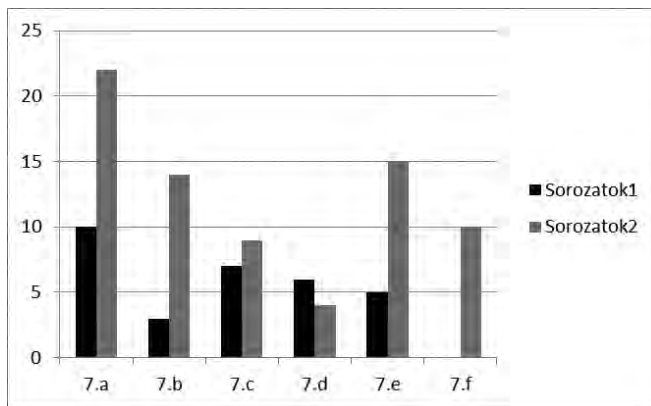
5. ábra. Ha egy iskolai pályázatot megnyertetek, hogyan tudnád segíteni a pályázat kivitelezését?

Az 5. ábra számos alternatívát sorol fel egy megnyert pályázat kivitelezésében való közreműködés szempontjából. A (TKSZ) tanárai is, meg az (AEKI) tanárai is azonos arányban jelölték meg az (1) megfelelő személyeknek adnám a megfelelő feladatot, (2) részfeladatok vállalása, (3) megfelelő koordináció, (4) oktatásszervezés, tájékoztatás, kommunikáció, jelentős különbséget a (5) konkrét feladatok meghatározása megnevezésű alternatíva gyakoriságában találtunk.



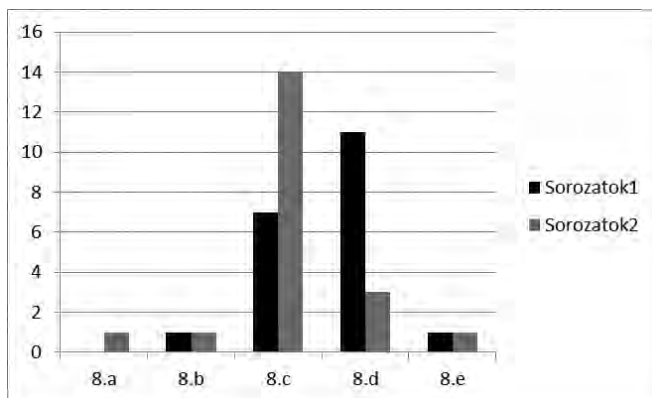
6. ábra. Vannak emberek, akik szeretnek nyüzsögni, hogyan viszonyulsz hozzájuk?

A tantestületi közösségek aktív embereinek, azok szerepének megítélését mutatja a 6. ábra. Az első választási lehetőség gyakorisága (1) Ha szakmai, tartalmi tevékenység párosul hozzá, elfogadom, jelentős a két csoport szempontjából, az (AEKI) csoport szempontjából, kiváltképp.



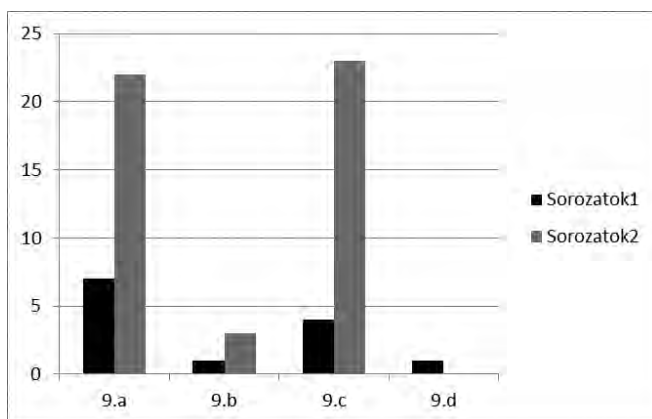
7. ábra. Hogyan hat egy pályázat az intézmény egész szervezetére?

Ami a nyertes pályázat hatását illeti az adott intézmény szervezeti fejlődése szempontjából, a válaszok mintázata változó képet mutat (7. ábra). Az (1) motiváló erejű lehet, lelkesít, új célokat jelöl ki, (2) pozitívan, felfrissíti a közösségi életet, (3) többelhez jutnak a diákok, (4) kreatív, csapaépítő hatással bír. A (TKSZ) oktatói között a válaszok súlyozása kevésbé erős, nem úgy az (AEKI) tanárai között.



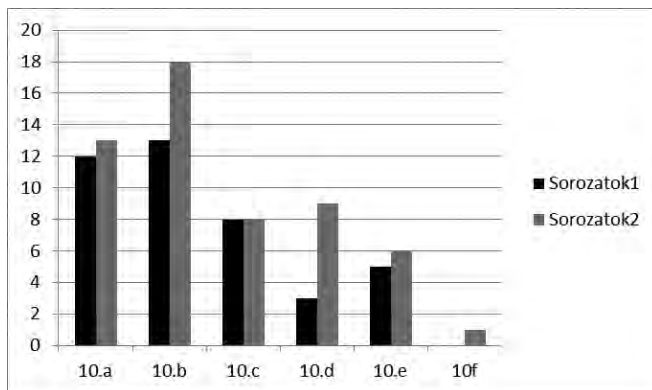
8. ábra. Milyen volt a sikeres pályázatok utóélete?
(Történtek-e változások egy sikeres pályázat után?)

A 8. ábra hármas és négyes oszloppárja (3) igen, sok olyan dolgot tudtunk vásárolni, ami javította a képzés minőségét; (4) igen, rengeteg dolgot tanultam és sok kollégát ismertem meg, mutat egyértelmű állásfoglalást és egyben jelentős különbséget a két csoport véleménye között.



9. ábra. Ha többletmunkát jelent egy pályázat megírása, lebonyolítása, hogyan kezeled ezt a problémát?

A 9. ábra választ ad arra, hogy a pedagógus hogyan kezeli azt a feladatot, amelyik jelentős többletmunkát ró a mindennapi tevékenysége mellett. Mind a két csoport válaszadói (1) megpróbálom az időmet úgy beosztani, hogy segíteni tudjak, (3) megoldom. Tehát mindenképpen a megoldásra törekszik.



10. ábra. Szerinted mi szükséges egy sikeres pályázat megírásához, lebonyolításához?

A 10. ábra két fontos választ helyez előtérbe ahhoz, hogyan lehet sikeres egy pályázat. Egyrészt a (1) egy jó szakmai program; (2) jól motivált kollégák részvételét jelöli meg. Ezek mellett nem tartja mellékesnek a jó kapcsolatot a pályázat kiírójával.

Következtetések

Ami az első feltételezésünket illeti: **(H1)** a pályázatban részt vevő pedagógusokat legalább két dolog motiválja: (1) egyrészt a pályázat során felhasználható pénzből elvégzett tárgyi innováció (amely a személyes munka során is hasznos eszköz), (2) másrészt az anyagi előny, illetve egyéb szakmai tapasztalatok (új kollégákkal, tehetséges gyermekkel való együttműködés, utazás stb.), teljes mértékben beigazolódtott.

A második hipotézis **(H2)**: feltételezem továbbá, hogy a pályázat során megjelenő közös feladatvégzések előnyösen hatnak az adott tantestület közösségépítésében, részben igazolódott be, hiszem számos esetben elszigetelődnek azok a kis csoportok, amelyek egy pályázat megvalósításán dolgoznak.

A harmadik feltételezésem **(H3)** beigazolására nem kaptam egyértelmű válaszokat, illetve a válaszok gyakorisága nem támasztotta alá azt, hogy a pályázatok lebonyolításában dolgozó pedagógusokra az esetek döntő többségében jelentős teher nehezedik, vagyis az intézményvezetőknek körültekintő szervezési feladata van.

Ami a **(H4)** két csoport válaszainak mintázatát, kérdésenként és a kérdéseken belüli mintázatát illeti, jelentős különbséget nem találtam.

A dolgozatban felsorolt pályázatok, azok megvalósítása egyértelműen felkínálta, hovatovább megkövetelte az új módszerek alkalmazását. Ilyen volt egyebek mellett a „kooperatív technikák” alkalmazása. Kulcsszerepe volt a tanulókhöz alkalmazkodó tanítás, a differenciálás megvalósításában. A csoportmunka lényege ugyanis az önállóság és a munkamegosztás, a tanulók tehát – bizonyos határok között – maguk döntöttek abban, hogy a projekt során megvalósítandó fel-

adatokat milyen megközelítésből és milyen módszerrel dolgozzák fel. Még világosabban fogalmazva: a csoportmunka során az egyes tanulók nem pontosan ugyanazt csinálják, és így nem is pontosan ugyanazt az eredményt produkálják. Az a tény, hogy a gyerekek maguk szervezik meg a munkát, lehetővé teszi a képességek, az érdeklődés, a személyiségvonások, a megelőző tudás, a kulturális háttér stb. terén megmutatkozó különbségek figyelembevételét (*Halász Gábor 2011*).

Összegzés

A projektek megvalósítása során jelentős szerepet kapott egy másik módszer, a *szociális tanulás*. A tanulók bevonása a feladatvégzésekbe akkor a leghatékonyabb, ha a tanulók egymás között váltanak szót a témáról. A tanárral való beszélgetés természetesen alapvető jelentőségű, a tanulók egymás közti beszélgetése azonban – számos korlátja mellett – azzal az előnnyel bír, hogy a kortársak gondolkodási mintái, kognitív sémái közelebb állnak egymáshoz, mint a tanáréihoz, így sokszor – természetesen korántsem mindig – könnyebben megadják egymásnak azt a kicsi, de döntő lökést, amely a dolgok összefüggéseinek és jelentőségének megértéséhez szükséges (*M. Nádasi Mária 2011*). Gyakran mondják, hogy a csoportmunka során a tanulók segítik egymást. Ezen alapvetően a fentiekben kifejtett társas tanulási modellt kell érteni, és csak a legkritikább esetben valami direkt segítségnyújtást.

Az iskolai munkát olyannyira jellemző atomizált oktatás helyett rendkívül előnyös lehet a *kooperáció*. Ez volt tehát munkánk során a következő szívesen alkalmazott módszer. Ez a megfontolás abból indult, hogy valójában soha nem az az érdekes, hogy mit tudunk, hanem hogy másokkal együtt mit tudunk kihozni magunkból. Az iskolában megszerzett tudást az életben legtöbbször csoporthelyzetben kell alkalmaznunk, éppen ezért egyáltalán nem mindegy, hogy az iskola felkészít-e az ilyen helyzetekre. A felkészítés fontos eleme lehet az ún. szociális kompetenciák fejlesztése, ennek egyik leghatékonyabb eszköze pedig éppen a *csoportmunka*. A kooperáció önmagában feltételezi a másik segítségét, így ez magában hordozza a motivációt, amely feszültségmentes légkört eredményez, örömet és megelégedést, közvetlen visszacsatolást jelent (*Békési Kálmán 2008*).

Ami a kérdőíves kutatás eredményeit illeti, biztos állítható, hogy a pályázati tevékenység, az abban történő munka, egy közbülső állomása a mentorrá válás folyamatának. A legfontosabb következtetés azonban az, hogy a pályázatban résztvevő gyermeki tevékenység „hozadéka” jóval fontosabb, mint a pedagógus (tantestületen belüli mikrocsoport) szakmai és szociális épülése. Napjainkban inkább jellemző a pályázati csoportok szegregációja (Miért kap érte pénzt? Hova utazik? – kérdések hangzanak el), mint az ő integrációjuk.

Felhasznált irodalom

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995): „Somebody to count on”: mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173–188.

- Achinstein, B. (2006): New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123–138. pp.
- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013): Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 243–259. pp.
- Békési Kálmán (2008): *Innováció és intézményvezetés. Lemorzsolódás és szakképzés az intézetvezetői interjúkban*. OFI, 2008, kézirat.
- Bullough, R. V., Jr. (2012): Mentoring and new teacher induction in the United States: a review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57–74. pp.
- Clarke, M., Killeavy, M., & Moloney, A. (2013): The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 364–375. pp.
- Dr. Gáspár László (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése*. Okker Oktatási Iroda, 156. pp.
- European Commission. (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Evetts, J. (2006): Introduction: trust and professionalism: challenges and occupational change. *Current Sociology*, 54(4), 515–531. pp.
- Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (Eds.). (2012): *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. London: SAGE.
- Halász Gábor (2011): *A pedagógusképzés tudásháttérének fejlesztése: a tanulás és tanítás tudományközi vizsgálata*. TÁMOP 4.2.1. Záró konferencia. Budapest.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009): *Mentoring beginning*.
- M. Nádasi Mária (2011): *A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése* III. kötet. A mentorképzés tartalmáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mullen, C. A. (2012): Mentoring: an overview. In: S. J. Fletcher, & C. A. Mullen (Eds.), New York: Springer.
- Orland-Barak (2001): Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31 (1), pp. 53–68. pp.
- Strong, M., & Baron, W. (2004): An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47–57. pp.
- Wise, A. E. (2005): Establishing teaching as a profession: the essential role of professional accreditation. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 318–331. pp.

