

DIALÓGUSOK HATÁRTALANUL

A PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁS KÉRDÉSEI

Szerkesztette:

Imre Anna – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Budapest, 2020

Szerkesztők:
Imre Anna, Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő

Lektor:
Fehérvári Anikó

A második rész lektorálásában közreműködött:
Perjés István, Szabó Mária

Idegennyelvi lektor:
Ken Hancock

Tipográfia, borító:
Cseh Krisztina

Tördelés:
Cseh Krisztina

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

ISBN: 978-615-5224-89-8

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

Készült a Séd Nyomdában, Szekszárdon
www.sednyomda.hu

Tartalomjegyzék

Előszó	5
I. Az átalakuló pedagógusmesterség (tanulmányok)	9
Bevezetés.....	10
Szőke-Milinte Enikő: Tanulási környezetek sajátosságai a 21. században.....	11
A tudás természete	12
A tudás természetének átalakulása – megismerés az információs társadalomban.....	17
Tanulási környezet a 21. századi iskolában	19
Összegző gondolatok.....	24
Barabási Tünde: Értékelés gamifikációs elemek érvényesítésével felsőoktatási környezetben (egy empirikus vizsgálat tapasztalatai, tanulságai)	26
Bevezetés	26
Gamifikációs értékelési elemek felsőoktatási környezetben – egy empirikus vizsgálat tanulságai	27
Következtetések és összegzés	37
Kaposi József: A pedagógiai kultúráváltás és a drámapedagógia az oktatásfejlesztési stratégiák tükrében.....	40
Bevezetés	40
Az OECD programjai.....	41
Az Európai Unió programjai	42
Az EU oktatási programjai hazánkban 2000–2014.....	43
Nemzeti stratégiák az oktatás fejlesztése érdekében (2014)	45
A Köznevelés-fejlesztési stratégia.....	45
A végzettség nélküli iskolaelhagyás (ESL) elleni stratégia.....	46
Az egész életen át való tanulás (LLL) stratégiája.....	46
A pedagógiai kultúráváltás.....	47
A kompetenciaalapú oktatás és a drámapedagógia.....	48
A drámapedagógia hazai előretörése.....	50
A drámapedagógiai módszerekre épülő feladatok, gyakorlatok.....	53
Vajda Barnabás: A történelemdidaktika szükséges és lehetséges szerepei a tanárképzésben	57
A történelemdidaktikai gondolkodás fontossága.....	58
„Kognitív metaforák”	59
Összegzés és kihívások.....	62
Mészáros Zoltán: A történelmi tudás mint dekódolás és újrafogalmazás (Gondolatok a levéltárból).....	64
A közös nyelv megtalálása.....	65
A rekonstrukció is konstrukció	67
A kreativitás mint erőforrás	70
A tanár mint információforgalom-irányító és hitelesítő	71
II. A tanulás és tanítás keretei. A tanulóközpontú tanítás és tanulás kérdései a gyakorlatban ..	73
Bevezetés	74
Imre Anna: Kutatási összefoglaló	75

A kutatás fő kérdései.....	76
A kutatás módszerei	80
Einhorn Ágnes: A hatékony tanulásfejlesztéshez szükséges pedagógiai gyakorlat és tanári kompetenciák	83
Bevezetés	83
A tanulók boldogulásához szükséges kompetenciák	84
A támogató tanulási környezet.....	88
A korszerű pedagógiai kultúrához szükséges tanári kompetenciák a különböző fejlesztések tükrében.....	89
A korszerű pedagógiai kultúrához szükséges tanári kompetenciák fejlesztése.....	93
Reflektivitás, kutatási és elemzési kompetenciák	94
Tervezési és módszertani kompetenciák.....	94
Fejlesztő attitűd az értékelésben	95
Egyéb fejlesztési területek.....	96
Összegzés.....	96
Imre Anna – Híves Tamás: A tanórán kívüli tanulás rendszerszintű változásai az általános iskolákban (2008–2017)	100
Bevezetés	100
Változások a tanórán kívüli foglalkozásokban	101
A tanórán kívüli foglalkozások bővülésének feltételei: pedagógusellátottság és munkaidő.....	105
Tanulói részvétel, társadalmi háttér, tanulási tervek	108
Összegzés.....	117
Imre Anna: Tanórán kívüli foglalkozások és pedagógusi munka intézményi szinten	119
Bevezetés	119
Kutatási kérdések és módszerek	121
A tanórán kívüli foglalkozások kínálatának kialakítása és a pedagógusok foglalkoztatása.....	125
A szervezeti működés kontextusa.....	134
Tanulói eredmények és pedagógusmunka a pedagógusvélemények tükrében.....	141
Összegzés.....	143
Imre Anna: Pedagógiai gyakorlat: módszerek és pedagógusi kompetenciák.....	146
Bevezetés	146
Kérdések, elméleti keretek, módszerek.....	146
Tervezési szempontok: a tartalmi szabályozás és a kompetenciamérés szerepe.....	151
Pedagógiai munka: pedagógiai módszerek és pedagógusi kompetenciák.....	154
Kvalitatív tapasztalatok.....	162
Összegzés.....	166
Melléklet.....	170
A kötet szerzői.....	173
Summary.....	175
Dialogues Without Borders.....	175
Issues of the Transforming Teacher Profession	177
Frameworks of Learning and Teaching.....	180
The Authors of the Book.....	183

Előszó

Ez a kötet a Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Vitéz János Tanárképző Intézetének ötödik pedagógusképzéssel foglalkozó kiadványa. De abban a vonatkozásban **első**, hogy **országhatáron túli műhelyeknek** (kolozsvári Babes Bolyai Egyetem, komári Selye János Egyetem, szabadkai Pedagógiai Főiskola) és szerzőknek is fórumot biztosít. Emellett a kötetben helyet kap az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet elismert szakembereinek egy kutatási anyaga, amelynek módszerei jó például szolgálhatnak a hallgatók pedagógiai kutatási feladataihoz. A kötet szélesedő horizontja és a kibővült alkotógárda a pedagógusképzéssel foglalkozó műhelyek **szakmai dialógusát**, a különböző kutatási-fejlesztési tevékenységek **tudásmegosztását és a szervezeti tanulást** kívánja szolgálni **a pedagógiai kultúraváltás** érdekében.

Az elmúlt évtizedekben a tudáshoz, a tanuláshoz való viszonyunkban bekövetkezett jelentős változásoknak köszönhetően egyre meghatározóbbá vált a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma. Az Európai Uniónak a 21. század kihívásaira válaszoló iskolai oktatáshoz kapcsolódó olyan programjai, mint például az élethosszig tartó tanulás megalapozása, a kompetencia alapú oktatás, a képesítési keretrendszerek kialakítása és a korai iskolaelhagyás megelőzése (EC 2010.3.3. EC COM (2010, 2011/C 191/01) az oktatás minőségének fejlesztését, az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák megszerzésének elősegítését, az iskola társadalmi kohézió erősítésében betöltött elsődleges szerepének megfelelően a hátrányos helyzetű tanulók kiemelt támogatását, a tanulási nehézségek korai felismerését és a személyre szabott pedagógiai megközelítések alkalmazását tűzi ki célul.

A nevelő-oktató munka hatékonyságának, eredményességének növelése, a méltányosság garantálása, a több és jobb tudás biztosítása, elérése az Európai Unió minden régiójában az oktatás és képzés valamennyi formájának közös célkitűzése. Az eredményes, minőségi munka nemcsak a tanulási eredmények vagy a nevelés-oktatás folyamata szempontjából teljesítendő célkitűzés, hanem azon a téren is, hogy az oktatási és képzési rendszerek milyen módon gondoskodnak az egyéni, társadalmi és gazdasági szükségletekről, valamint a nevelési-oktatási rendszer hátránykompenzáló és esélyteremtő szerepéről és a jólét javításáról.

A tanulási és tanítási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben hatott a folyamat szereplőire is: az új pedagógiai szemléletben (Adam, 2008; Kennedy, 2007) a pedagógusok a tudásosztó szerepből átlépnek a tanulástámogató szerepbe. A tanári szerepváltozás lényege, hogy a korábbiakban döntően ismeretátadó funkció helyébe egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) kerül. Mindez összekapcsolódik azzal a szándékkal is, hogy a tanulói oldalon egyre kevésbé a passzív befogadói szerep, hanem inkább a tanulási folyamatba jobban bevonódó, aktívizálódó tanulói szerep érvényesüljön. Mindezzel összefüggésben az oktatási tartalmak és folyamatok is életszerűbbé, gyakorlatiasabbá, feldolgozásuk pedig élményszerűbbé

válí. Vagyis egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamata zajlik, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, és a tanítási és tanulási folyamatban mind fontosabbá válnak azok a pedagógiai kompetenciák, amelyek a pedagógusok számára „azt a mesterségbeli tudást jelentik, hogy miként tudják mind eredményesebben segíteni tanítványaik tanulási tevékenységét.” (Halász, 2007)

Mindebből következően a pedagógusoknak egy új, az eddigitől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket. Ugyanakkor a tudás általános felértékelődése, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egyre direkter kapcsolódása hallatlanul fontossá teszi a pedagógusok eredményes munkavégzését. Az európai gondolkodásban a tanárság folyamatos fejlődésre épülő, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, mely a tanári kompetenciákra épül. Ez azt jelenti, hogy a szakmai fejlődés valamennyi szakasza – a tanárképzés bevezető szakasza; a továbbképzési rendszer; a köznevelési, pedagógusképzési, foglalkoztatási, akkreditációs és minőségbiztosítási szabályozások; a bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek – végső soron mind egységes rendszert alkot (Stéger, 2012).

A kötet két, tulajdonképpen önálló részből áll. Az első rész nemzetközi alkotógárdája a pedagógusképzés általános kihívásaira, illetve egy-egy terület sajátos megközelítésére reflektál. A kötet második része az egész napos iskola bevezetéséhez kapcsolódó kutatási eredmények disszeminációja.

A kötet második részét kitevő kutatás a fenti kérdésekhez kapcsolódik, ezeket empirikus eszközökkel vizsgálja három eltérő helyzetű térség eltérő helyzetű általános iskoláinak körében. A kutatás három kérdéskört fog át, azonos értelmezési keretre építve. Az egyik kérdéskör a tanulói részvétel alakulása a tanórán kívüli foglalkozásokon, a második a tanórán kívüli foglalkozások általános iskolai bevezetése és működési sajátosságai az általános iskolákban, a harmadik ezen iskolák osztálytermi pedagógiai gyakorlatához kapcsolódik, különös tekintettel a tanulóközpontú tanulási környezetre. A három kérdéskört és a négy írást átfogó közös értelmezési keret a tanulócentrikus tanulás lehetőségeihez kapcsolódik. A közös értelmezési keretben a korszerű pedagógiai kultúrát a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységközpontú megközelítés jelenti, szemben a hagyományos, ismeretalapú pedagógiai kultúrával. Az elemzés végső soron azt igyekszik feltárni, hogy milyen mértékben ragadhatóak meg a gyakorlatban és a változási törekvésekben a tanulóközpontú pedagógia elemei eltérő helyzetű általános iskolákban. Az eredményeket rendszer-, intézményi és osztálytermi szinten bemutató tanulmányok vegyes, néhol ellenmondásos gyakorlatot mutatnak be.

Budapest, 2019. november 30.

A Szerkesztők

Irodalom:

- Adam, S. (2008): Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process. Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 21–22. February, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland.
- Halász Gábor (2006): Előszó. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia – kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.) Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK. 2007. 366-387.o. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm (2019. 11. 28.)
- Kennedy, D. (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató, University College Cork (UCC).
- Stéger Csilla (2012): Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után. PhD doktori értekezés, ELTE PPK.
- A Bizottság közleménye: A 21. századi kompetenciák fejlesztése: az iskolákról szóló európai együttműködés menetrendje COM (2008) 425. Brüsszel, 2008. július 3.
- 2009/C 302/4 A Tanács 2009 nov. 26-i következtetései a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről. 2009. december 12.
- 2010/C 135/03 A Tanács 2010 május 11-i következtetései az egész életen át tartó tanulást támogató kompetenciákról és az új munkahelyekhez szükséges új készségek elnevezésű kezdeményezéséről. C 135/8, 2010 május 26.
- A Bizottság közleménye: Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf. (2010. 03. 03.) COM (2010) (2019. 11. 28.)
- 2011/C 191/01 A Tanács ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. 2011. július 1.
- 2011/C 175/03. A Tanács következtetései a kisgyermekkorai nevelésről és gondozásról: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa a jövőjét. 2011. június 15.

I.

**AZ ÁTALAKULÓ
PEDAGÓGUSMESTERSÉG
(Tanulmányok)**

Bevezetés

A 21. századhoz kapcsolódó technológiai, kulturális és társadalmi változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték. Mindinkább nyilvánvalóvá vált az a vélekedés, hogy nem vagy csak nagy kockázattal lehet előre rögzíteni, hogy az iskolázási periódus végeztével mely tények ismeretére, tudására lesz szükség a változó gazdasági-társadalmi feltételek között, és milyen felkészültségű munkavállaló felel meg a következő évtizedek munkaerő-piaci elvárásainak. Ennek nyomán egyre inkább a kompetenciaalapú oktatás vált elfogadottá, mely azt tűzte ki célul, hogy olyan cselekvőképességgel (kompetenciákkal) kell ellátnunk a jövő nemzedékét, amelynek eredményeként a feladatok nem „egy előre rögzített listáját tudja végrehajtani [...] hanem az előre nem látható cselekvések végtelen sorának megtételéhez szükséges képességekkel rendelkezik (Halász, 2006). Így hosszú távon minden későbbi fejlesztés alapjává és feltételévé a tanulás megtanulása válik.

Ezzel párhuzamosan mind nagyobb szerephez jutott az egyes emberek tanulásában a nem formális (non-formal learning) és az informális (informal learning) keretek között megszerzett tudás. Mind jobban elfogadottá váltak az egész életen át tartó tanulás (LLL) és a minden helyzetben való tanulás (LWL) paradigmái, illetve az a felismerés, hogy az IKT-eszközök széles körű alkalmazása, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerése jelentős mértékben javíthatja az oktatási folyamatok eredményességét. Mindez olyan tanulási technológiák gyakorlati elterjedéséhez vezetett, amely döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állította középpontba, így felgyorsult az intézményesített oktatás világában a tanulás perszonalizációja. A szemléletváltás így nemcsak a kognitív kompetencia értelmezési tartományának kitágítását (nyitottság, kreativitás, analógiás és kombinatív gondolkodás stb.), hanem az emocionális készségek (pl. önismeret, önuralom, az együttérzés, együttműködési készség) fölértékelését is eredményezték.

A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben megváltoztatta a pedagógia kulcsszereplőinek feladatrendszerét. Mindez összekapcsolódik azzal a szándékkal, hogy az oktatási tartalmak és folyamatok életszerűbbé, gyakorlatiasabbá váljanak, feldolgozásuk pedig a diákok (egyéni és közösségi) aktív tevékenysége révén valósuljon meg. Vagyis egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamatának lehetünk tanúi, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, ezzel párhuzamosan mind fontosabbá válik a gazdag pedagógiai módszertani repertoár, és azok a tanítói/tanári kompetenciák, amelyek azt a mesterségbeli tudást jelentik, hogy miként tudják mind eredményesebben segíteni tanítványaik tanulási tevékenységét.

Szóke-Milinte Enikő

Tanulási környezetek sajátosságai a 21. században

A digitális reprezentáció formájában megjelenő újmédia és az abban való napi több órás jelenlét alapvetően változtatta meg az emberi megismerő tevékenységet. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a megismerés legnépszerűbb formái nem a hagyományos értelemben vett iskolai tanuláshoz kötődnek, hanem a megismerés alapvető folyamataiban és a megismerés környezetében mint tanulási környezetben is változásokat generál. Az iskolai tanulás az információs társadalom folyamataival lassan tud lépést tartani. Az új információk tantervi integrációja mint válasz az információs társadalom által támasztott kihívásokra, feltehetően nem a megfelelő irány a 21. századi megismerés számára. Sokkal inkább arra a kérdésre kell megfelelő választ találni, hogy milyen tanulási környezetre van szükség ahhoz, hogy a megismerő egyén az információ létrehozójává, feldolgozójává és felhasználójává váljon? A tanulmány ezeket a feltételeket megvizsgálva válaszol fel a 21. századi tanulási környezet elméleti keretét.

Kulcsszavak: *tanulási környezet, megismerési szintér, tudásteremtő közösség, gyakorlat-közösség*

Manapság a megismerés legnépszerűbb formái nem iskolai keretekhez kötődnek. Fölértékelődnek azok a megismerési tevékenységet támogató színterek, melyek dinamikusak, képi természetűek, szimultán sok és érdekes információt hordoznak, interaktívak, mobilisak, motiválók és figyelemfelkeltők, ezért a gyermekek hosszú időt töltenek el az ilyen környezet sajátos megismerő tevékenységével. Ilyen újfajta megismerő tevékenységi formák az IKT-val támogatott, internetalapú megismerő tevékenységek. Egyre égetőbb megválaszolni a kérdést: hogyan tud az iskola olyan tanulási környezetet teremteni, ahol a gyermek optimálisan fejlődik, miközben legalább olyan motivációval végzi a megismerő tevékenységet, mint az IKT-val támogatott, internetalapú megismerő tevékenységet? Kézenfekvő lehetne a válasz: helyezzük IKT-s alapokra és internetes platformra az iskolai tanulást – ez azonban további kérdéseket vet föl.

1. Tudjuk-e biztosítani minden gyermek számára a megfelelő eszközt és a folyamatos szélessávú internethasználatot?
2. Jó-e az a gyermek fejlődése szempontjából, ha arra sarkalljuk, hogy folyamatos on-létben, kapcsolatban legyen?
3. Tudjuk-e biztosítani a naprakész, interaktív, dinamikus, képi természetű, újdonságértékkel és figyelemfelkeltő jelleggel rendelkező iskolai tananyagokat, melyek képesek „fölvenni a versenyt” a spontán internetalapú megismerő tevékenységekkel?
4. Lépést tud-e és lépést kell-e tartani azzal az információs változással az iskolai megismerésnek, ami az internetalapú IKT-val támogatott tanulást jellemzi?
5. Az internetalapú IKT-val támogatott megismerő tevékenység eredményeképpen létrejövő tudás természeténél fogva elfoglalhatja-e az iskolai tudás helyét, betöltheti-e az iskolai tudás szerepét?

-
6. Van-e olyan internetes megismerést lehetővé tevő platform, mely hasonló jellegzetességekkel rendelkezik, mint a közösségi oldalak, a videomegosztók vagy az online közösségi játékok?
 7. Lemondhat-e az iskola a személyes interakciókban rejlő megismerés formáinak céltudatos alkalmazásáról?

A teljesség igénye nélkül felvázolt kérdések rámutatnak arra a feszültségre, mely az internetalapú IKT-vel támogatott megismerés és az iskolai megismerés között húzódik. Annak vagyunk szemtanúi, hogy a gyermekek napi több órát töltenek internetalapú IKT-vel támogatott megismeréssel a saját eszközük segítségével, ezért nem teheti meg az iskola, hogy figyelmen kívül hagyja a gyermek internetalapú megismerő tevékenységét. Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy megvizsgálja, milyen módon lehetne megváltoztatni az iskolai tanulási környezetet, hogy hasznos, reális és vonzó lehetőséget kínáljon a gyermek megismerő tevékenységéhez.

A tudás természete

A Nemzeti alaptantervben testesül meg az a tudásszemlélet, amely egy társadalom pedagógiai gondolkodására jellemző. B. Németh Mária, Korom Erzsébet, Nagy Lászlóné szerint a természettudományi diszciplínákra jellemző, hogy a szaktudományok rendszerét, logikáját leképező tantárgyi szerkezet, a didaktikai módszerek és eszközök csupán a természettudományok iránt érdeklődő, természettudományokkal kapcsolatos pályára készülő fiatalok körében hatékonyak. (B. Németh, Korom, Nagy, 2012) Ezzel szemben az integrált tantervek a természettudományok logikáját követve, az egyes tudományágak közös fogalmaira és módszereire alapozva építik fel a tartalmat, a tantárgyi határok felszámolásával a tudás tartalmi és módszertani egységére, a képességek fejlesztésére, a tananyag életszerűvé tételére, a tanulók motiválására törekszenek. Egy másik lehetőség az integrált tantárgyak esetében a társadalmi elvárásokból kiinduló, a természettudományokat más tudományterületekkel – például szociológiával, matematikával stb. – integráló komplex programok és tantervek kidolgozása. E tantervek célja az ember, a természet, a technika és a társadalom összefüggéseinek bemutatása, a természettudományos diszciplínák releváns technikai, társadalmi környezetbe ágyazott közvetítése.

Magyarországon a természettudományok oktatása elsősorban a tudományterületeket leképező tantárgyi keretekben folyik az oktatás szemléletében, technikájában főleg a tradicionális, diszciplínaalapú, akadémikus szemlélet érvényesül. Igaz ez a társadalom- és bölcsészettudományos diszciplínák és tantárgyak esetében is. Tehát a Nemzeti alaptantervben és a Kerettantervekben csak minimálisan érvényesül az integrált szemlélet, csak néhány tantárgy (pl. természetismeret, társadalomismeret) vagy néhány téma esetében. Érdekes kutatási eredmény, hogy a természettudományos tudás alkalmazása részben nem iskolai tanulásból származik.

Ezek és más, a két hivatkozott forrásból származó eredmények nyomán érdemes elgondolkodni azon, hogyan alakult át a tudás, a tanulás és a megismerés a 21. században, és ennek függvényében megállapítható, hogyan kell alakítani a tanulási környezetet.

A 21. századot szokták információs társadalomnak is nevezni, hiszen az információ jelenléte és „termelődése” még egyetlen társadalmat sem határozott meg ilyen mértékben. Ezért célszerű a tudás természetét az információ oldaláról megközelítve vizsgálni. A gyermek, amikor amellet érvel, hogy miért nincs szüksége megtanulni a világtörténelem eseményeit, színtereit, évszámait stb., arra hivatkozik, hogy az információs társadalomban az információ folyamatosan a rendelkezésre áll. Tehát sokkal inkább az információ megszerzésének képességét látja fontosnak, mint magát az információt.

Fülöp Géza nézete szerint az értelmezett ismeret az információ, mely az adatokon végrehajtott gondolati műveletek eredményeként jön létre. Tehát az információ a gondolkodási műveletek eredménye. Az interpretáció szükségképpen az individuuum elméjében megy végbe, vagyis információ csakis ezen a „helyen” keletkezhet. Mindez azt is jelenti, hogy az információ sajátos ontológiai státusszal bír: virtuális létező. Ráadásul ez a státusz öröklődik is, azaz minden információból létrehozott további termék is virtuális létező lesz. Az információ valamilyen esemény, történés révén jön létre – állítja Fülöp Géza –, ezért az információ a valószínűséggel fordított arányban áll. Az információs társadalomban az események és történések maguk is lehetnek információk, pl. egy Facebook-poszt megjelenése az idővonalamon egy történés, de a poszt önmaga már egy információ, mert egy valós vagy egy virtuális esemény interpretációját hordozza. Azt kell felismernünk, hogy az információs társadalomban, az információ keletkezése, alakulása egy olyan láncolat, melyben sok esetben nagyon nehéz visszakeresni a valódi eseményt vagy történés, sőt, az is lehetséges, hogy nincs valós esemény vagy történés (pl. egy gépzene megjelenése a virtuális térben). (Fülöp, 1990)

Machlup a tudást és az információt mély és lényegi egységben kezelendőnek tekinti, bármennyi vita folyik is a kettő közötti különbségről az egyes diszciplínák irodalmában. (Machlup, 1962) Kiindulási pontunk Fülöp Géza után az, hogy az információ az értelmezett adat, tény, jelenség, esemény, azaz az adatokon végrehajtott gondolati műveletek eredménye. **Ezt a folyamatot a pedagógia és a pszichológia megismerési folyamatnak nevezi. Amennyiben az információ természetét mélyebben meg szeretnénk érteni, úgy az emberi megismerést kell a vizsgálat tárgyává tenni.** Ebből az okfejtésből következik, hogy nem elfogadható az az érvelés, amely csupán az információ megszerzésének képességét tartja fontosnak, magát az információt nem, hiszen láthatuk, hogy nem igaz az az állítás, hogy az információ folyamatosan rendelkezésre áll. Az adat és a tény állhat folyamatosan rendelkezésre, és ebből csak akkor lesz információ, ha a megismerő személy értelmi műveletek segítségével az adatokat, tényeket kiválasztja, majd feldolgozza annak a célnak megfelelően, amely célból kiválasztotta őket. Vagyis aki az információ jelentőségét tagadja és csak annak a megszerzését tartja fontosnak, az nem ismeri az információ természetét.

A megismerés folyamata kognitív pedagógiai szempontból a környező világ megismerését jelenti. **A megismerés folyamata és eredménye a pszichikumban reprezentáció formájában konkretizálódik.** Ahhoz, hogy az információ természetét és kialakulásának folyamatát megértsük, át kell tekintenünk azokat a reprezentációkról szóló elméleteket, amelyek a kognitív pszichológia és a kognitív pedagógia által rendelkezésre állnak.

Eysenck és Keane Kognitív pszichológia című munkájukban a **tudást mint reprezentációt** írják le. (Eysenck, Keane, 1997) Megkülönböztetik a külső és a belső reprezentációt. A reprezentáció olyan jelölés, jel vagy szimbólumhalmaz, mely valamit újra megjelenít vagy képvisel számunkra. Másképpen, egy dolog helyett áll, mert a dolog maga nincs jelen; a dolog **rendszerint a külső világ vagy a képzeletünk (vagyis a belső világunk) egy aspektusa.**

Az, amit **külső reprezentációnak** nevezünk, nagyon sok formában jelenik meg: térképeken, étlapokon, festményeken, tervrajzokon, történetekben. Egy esemény elmesélése szintén külső reprezentáció. Annak a pszichikumban megjelenő „lenyomata” belső reprezentáció (1. ábra).

A külső reprezentációk két osztályát különbözteti meg a szakirodalom, melyek segítségével a világot jellemezzük:

1. szavak vagy más írott jelölések
2. képek vagy ábrák (analóg reprezentációk – ugyanaz a szerkezetük, mint annak, amiről szólnak).

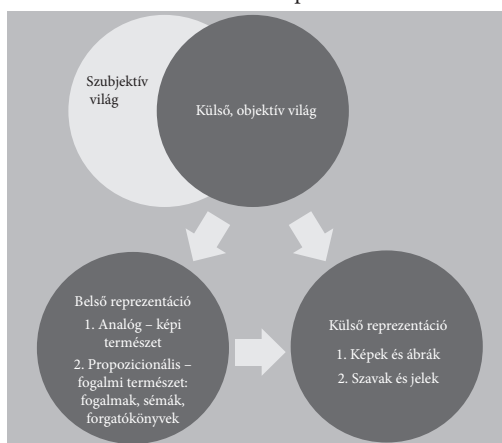
A **belső reprezentáció a tudással azonosítható**, tehát a belső reprezentációk tanulmányozása a tudás alaposabb megismerését eredményezi. A belső reprezentációkat forma és struktúra szerint mutatja be a kognitív pszichológia. A belső vagy mentális reprezentációk két fajtája megfeleltethető a külső reprezentáció két fajtájának:

1. propozicionális reprezentációk, amelyek az elme fogalmi tartalmát ragadják meg
2. az analóg reprezentációk (képzeti vagy percepciós képek, modellek).

Az analóg reprezentációk laza kombinációs szabályokkal rendelkeznek, konkrétak (adott érzékleti modalitáshoz kötődnek), implicit módon reprezentálnak. A belső reprezentációk közt az analóg reprezentáció egyik kitüntetett formája a **mentális modell**, a másik a **képzeti kép**.

A propozicionális reprezentációk explicitek, szabályok szerint szerveződnek, absztraktak (bármely modalitásból érkező ingert, információt reprezentálnak). A propozíciók konkrét formái a **tárgyi (nap) és a relációs (süt) fogalmak.**

1. ábra Az információ mint reprezentáció



Forrás: Saját szerkesztés

A fogalmak nem önmagukban állnak a belső reprezentációk világában, hanem ún. elméleti konstrukciókat, sémákat alkotnak. A **séma** a fogalmak strukturált csoportját jelenti, általános tudást jellemez, és események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, sőt, még tárgyak reprezentációjára is alkalmas. A sémákat indukciós alapon, absztrakció segítségével hozzuk létre sok konkrét tapasztalat alapján. Ez azt jelenti, hogy a mentális reprezentációk kialakulásához kognitív működésre (tanulás, problémamegoldás) is szükség van. (Ezt nevezi Csapó [1992] operacionális tudásnak.) A sémák mentális ökonómiát és rendszert biztosítanak, mert ezekben olyan komplex tudás tárolódik, amelynek birtokában az egyén könnyedén felismer és megért bizonyos helyzeteket, adekvát cselekvést képes segítségükkel végezni. A bonyolultabb sémákat Schrank és Abelson **forगतókönyvek**nek nevezte, amelyek olyan cselekvéssorokat tartalmaznak, amelyeket egymás után végrehajtunk, amikor egy sztereotipikus esemény lezajlik (pl. vásárlás, éttermi rendelés).

A külső reprezentációk főként az explicit tudás formáját öltik, amiből objektív módon tájékozódni lehet, ellenőrizni lehet, a pszichikus reprezentációk az ún. tacit tudásnak a formái, melyet a személyes belső pszichikus tartalmak és folyamatok jelenítenek meg. Minél inkább sikerül az egyénnek a tacit tudását az általa végzett megismerő tevékenység szolgálatába állítani, annál eredményesebb megismerést végezhet. A két japán tudásteremtő szervezetek legfontosabb sajátosságának tartja az egyének tacit tudásának a felszínre segítését, ezt tartják az innováció igazi forrásának. (Nonaka, Konno, 1998) Az alábbi táblázatban (1. táblázat) a pszichikus és a külső reprezentáció sajátosságait tekinthetjük át a szerzőpáros alapján:

1. táblázat A pszichikus és a külső reprezentáció sajátosságai

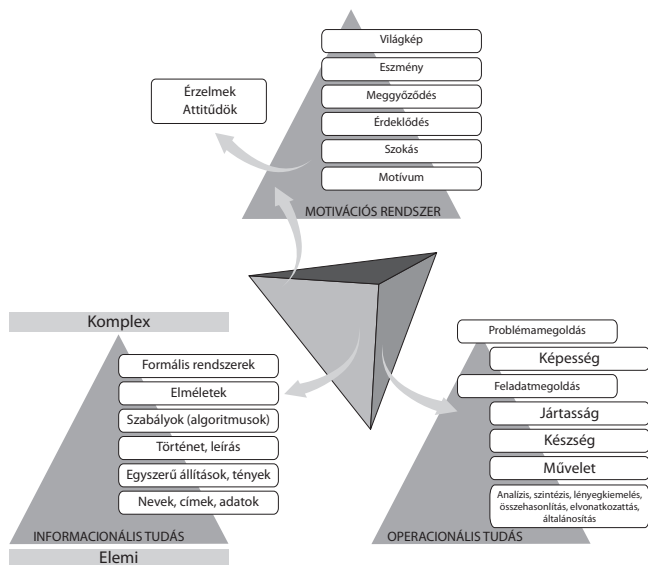
Tacit tudás – Pszichikus reprezentáció	Explicit tudás – Külső reprezentáció
Nem látható és nem fejezhető ki egyszerűen	Kifejezhető szavakkal, modellekkel, képekkel és számokkal
Erősen személyes, rejtett, kimondatlan	Megosztható különböző formákban (adat, leírás, specifikáció, kézikönyv stb.)
Nehezen formalizálható, kommunikálható, implicit, készségekben megjelenő, nem kodifikált	Szisztematikusan átadható
Szubjektív éleslátás, intuíció	
Az egyének cselekedeteiben és tapasztalatában gyökerezik	
Gyakorlatban, informális keretek között sajátítjuk el	
Innováció alapja – piaci érték	

Csapó Benő Kognitív pedagógia című munkájában megkülönbözteti az informacionális tudást az operacionális tudástól. A reprezentáció tartalma, az **informacionális tudás**, meglátása szerint képzetekből és verbális információkból, ún. propozicionális reprezentációkból szerveződik. Ebben az értelemben az információt, azaz a tudást az ismeretekkel mint virtuális entitásokkal azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette. (Csapó, 1992) A verbális információk strukturálódnak: az adatok, nevek, címkék; egyszerű állítások, tények; történetek, leírások szintjétől az integráltság

egyre magasabb a szabályok, az elméletek és a formális rendszerek szintjeire. Az információk integrált rendszere meglátása szerint hálózatokat alkot, az integrációt és a hálózatosodást az operacionális (képeségbeli) tudás teszi lehetővé.

Az **operacionális tudás** szerveződését, azaz a reprezentációkkal való műveletvégzést a következő komponensek határozzák meg: készségek, jártasságok, feladatmegoldás, problémamegoldás, képességek. A reprezentáció – vagyis a megismerési folyamatban az informacionális tudás rendszerének kiépülése – a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: analízissel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezek készségszintű, automatizálódott működése teszi lehetővé a reprezentációt, a megismerést. A megismerési folyamat természete, hogy a magasabb rendű működések mindig magukban hordozzák az alacsonyabb rendűeket, tehát például a problémamegoldásban benne rejlik az összes készségszintű gondolkodási művelet; vagy az elméletalkotásban az összes azt megelőző történet, leírás és szabály. Ebben az értelemben az információt – vagyis a tudást – a verbális információk és a műveletek magasabb elvonatkoztatási szinten történő strukturálódásával, azaz a megismerés folyamatával azonosíthatjuk (2. ábra), ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette. (Buckland, 1991) Fontos hangsúlyozni, hogy az informacionális és az operacionális tudás működése elképzelhetetlen a **motivációs rendszer** megfelelő fejlettsége és működése nélkül: kíváncsiság, érdeklődés, meggyőződés és pozitív érzelmek, attitűdök hiányában nem fog az egyén megismerő tevékenységet végezni.

2. ábra A pszichikus reprezentáció, avagy a megismerés folyamata (Csapó Benő nyomán)



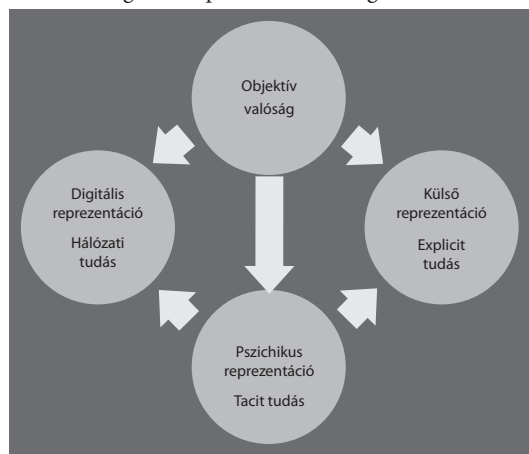
Forrás: Saját szerkesztés

A tudás természetének átalakulása – megismerés az információs társadalomban

Az infomációs társadalom az emberi együttélés új módja, amelyben az információ szervezett előállítás, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet. Manuel Castells szerint az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mait. (Castells, 2005)

Az információ keletkezésének, előállításának ezt a bőségét egy harmadik reprezentáció megjelenése tette lehetővé a megismerési folyamatban, az ún. digitális reprezentációé. Föltehetjük a kérdést: nem ugyanúgy külső reprezentációról beszélhetünk a digitális reprezentáció esetén, mint amikor a nyomtatás megjelenésével vagy a rádió és televízió (mint médium) megjelenésével a tömegkommunikáció elterjedt? Megvizsgálva a médiumok megismerésre gyakorolt hatását, megállapíthatjuk, hogy mivel az újmédia és az internet mint médium, a web 2.0. olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amely által **birtokolja azokat a tulajdonságokat, amelyeket a pszichikus és a külső reprezentációk összessége rendelkezik** (3. ábra), átalakítja a megismerés természetét és létrehozza az ún. digitális megismerést és a hálózati tudást.

3. ábra A digitális reprezentáció a megismerésben



Forrás: Saját szerkesztés

A web 2.0. néven futó internetes szolgáltatások a közösségekre épülnek, azaz a felhasználók közösen készítik a tartalmat, információkat hoznak létre vagy megosztják egymás információit. A felhasználók jellemzően kommunikálnak egymással és kapcsolatokat alakítanak ki egymás között, digitális tartalmakat hoznak létre és osztanak meg. Ezek a digitális tartalmak propozicionális és képi természetűek, előállításuk és felhasználásuk során mind operacionális, mind informacionális megismerés történik, előállításuk leggyakrabban interaktivitáson alapul. Megjelenítésükre, azaz külső reprezentációjukra

sajátos internetes nyelvi és képi kódok állnak rendelkezésre. Az ilyen módon létrehozott információ sajátos megismerési folyamatot jelent és sajátos, ún. hálózati tudást hoz létre. A digitális megismerés és a hálózati tudás főbb jellemzői:

- a digitális megismerés on-jelenlét formájában történik, mely jelenlétre az állandó ingergazdagság, a folyamatos interpretáltság, az azonnali megoszthatóság jellemző;
- természete szerint nagyon hasonlít arra a pszichikus aktivitásra, információs folyamatra, amely az egyén kognitív struktúráiban zajlik: felfokozott motivációs és érzelmi állapotban, nagyon sok és újszerű adat műveleti feldolgozása, ideális esetben rendszerezése történik;
- a digitális megismerésben könnyen létrehozható az információ, továbbá könnyen módosítható, másolható, reprodukálható, újrafelhasználható és terjeszthető.

A digitális reprezentáció tehát túlnőtte azokat a kereteket, amelyet külső reprezentációk mostanáig betöltöttek, az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség, a megismerés szerepében mutatkozik meg. Az internet mint médium az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a digitális térbe, kognitív folyamatait a koponyaüregből a virtuális valóságba helyezte át.

Rainie és Wellman szerint a web 2.0. korszakában a megismerésre a következő folyamatok jellemzőek:

1. az elérhető információ mennyisége drasztikus mértékben növekszik
2. az információ felhasználása differenciálódik (bárhonnan, bármikor elérhető az információ)
3. az információ sokkal változatosabbá válik a kevesebb kontroll hatására
4. az információáramlás gyorsul
5. a releváns információ megtalálása könnyebbé válik (keresőmotorok segítségével);
6. előtérbe kerülnek a hiteles és megbízható információforrások (*felhasználói visszajelzések, értékelések, rangsorolások segítségével*)
7. az információ és a kommunikáció keveredik, szorosan összefonódik. (Rainie, Wellmann, 2012)

A bemutatott sajátosságok optimista szemléletet tükröznek, ma már korántsem lehetünk biztosak abban, hogy a releváns információ megtalálása könnyebbé válik – csak abban az esetben, ha megfelelő digitális és információs műveltséggel rendelkezik az egyén, melynek birtokában meg tudja ítélni, hogy a számára legmegfelelőbb információt találta-e meg.

A hálózati tudás fajtái csoportosíthatók aszerint is, hogy milyen kérdésre adnak választ (2. táblázat). A tudás legfontosabb formája: tudni azt, hogy mit kell tudni, hogyan tudjuk meg, és ha megtudtuk, mit is kezdünk vele. Könnyen belátható, hogy a 21. századi megismerés forrásai átlépi az iskolai megismerés forrásait (tankönyv, tananyag, pedagógus), bárki vagy bármi az információ birtokosává válhat. A megismerés tehát átlépi azokat a biztonságos iskolai kereteket, melyben a pedagógus támogatásával könnyen felismerheti a gyermek, hogy milyen információra van szüksége, az információt honnan és

hogyan tudja megszerezni, az információt hogyan és mire tudja felhasználni. A digitális megismerés során a megismerő saját felkészültségeire, digitális és információs műveltségére számíthat elsősorban.

Az iskolai megismerésre új feladatok hárulnak: kialakítani a gyermek digitális és információs műveltségét, azokat az alapvető operacionális tudásbeli képességeket, melyek birtokában elő tudja állítani és meg tudja szerezni a számára fontos információt és azt fel tudja használni a problémája megoldása érdekében, továbbá azokat az informacionális tudásbeli összetevőket, melyek segítségével képessé válik ítéletet alkotni a megszerzett információk természetéről, minőségéről, a felmerült problémák természetéről és lehetséges megoldásukról.

2. táblázat A tudás csoportosítása Manuel Castells szerint

A kérdés	A kérdés tartalma
Tudd, ki!	Tudni, hogy ki az, aki a szükséges információkkal vagy képességekkel rendelkezik.
Tudd, mit!	A szükséges információk ismerete.
Tudd, hogyan!	Tudni, hogy az adott művelet, feladat, algoritmus hogyan oldható meg.
Tudd, miért!	Ismerni/érteni az oksági kapcsolatokat.
Tudd, miért fontos!	Ismerni/érteni az adott tudás jelentőségét, a felhasználás lehetőségét.

Tanulási környezet a 21. századi iskolában

Tanulási környezeten olyan támogató környezetet értünk, amelyben minden fizikai, szociális, szellemi, pszichikus és digitális feltétel adott ahhoz, hogy a tanulók a lehető legjobban tanuljanak, a leghatékonyabb megismerő tevékenységet végezzenek. A 21. századi tanulási környezet figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat, támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat; fontos tulajdonsága, hogy nincs egy közösen előírható paraméterrendszer, mely alapján létre lehet hozni egy-egy ilyen tanulási környezetet. Annyiféle tanulási környezet hozható létre, ahányféle tanulási helyzet teremthető, és olyan sajátosságokkal, amilyenek a leoptimalisabban támogatják az egyéni és tanuló-csoportos igényeket, a tananyag feldolgozásának sajátosságait.

A Partnership for 21st Century Skills program alapján a 21. századi tanulási környezet sajátosságai:

- személyes támogatással működő, fizikai környezetben segítik a 21. századi készségek tanulását és tanítását;
- támogatja a szakmai fejlődést, amelynek keretében az oktatók együttműködhetnek, megoszthatják egymással jó gyakorlataikat;
- a 21. században megjelenő, valós kérdéseket és valós problémákat mutat be (pl. projektmunka);
- minden résztvevő számára egyforma lehetőségeket biztosít a minőségi eszközökhöz való hozzáféréshez;

- biztosítja a 21. századi megjelenést a csoportok és egyének számára egyaránt;
- támogatja a kiterjesztett közösségeket és a nemzetközi hatások megjelenését mind a személyes, mind pedig az online tanulás során.

A sajátosságok alapján kiemelhető az a három paraméter, amelyek mentén a 21. századi tanulási környezetet létre lehet hozni (3. táblázat). Mindenekelőtt, a tanulási környezetet meghatározza az az oktatáspolitikai paradigma, az a szakmai protokoll és kánon, amely mentén adott tanulási környezet létrejön. Amennyiben a 21. századi tanulás számára adekvát környezetet kívánunk biztosítani, úgy felül kell vizsgálnunk azokat a paradigmákat és kánonokat, amelyekkel a tanulásszervezés terén rendelkezünk, hogy kedvező feltételeket teremtsünk új, rugalmas, nyitott, adaptív, a résztvevők igényeinek megfelelő tanulási környezetek számára.

A fizikai környezet a második paraméter, melyre a tanulási környezet szervezésénél figyelni kell. Ez jelenti a megismerő tevékenységben részt vevő személyeknek a szerveződését, személyes együttműködését, a tanulási környezet megfelelő felszereltségét digitális és egyéb oktatási eszközökkel.

Végül, a digitális környezet a harmadik paraméter, mely a megismerés új színterét és módszerét jelenti, azokat a hálózatokat, amelyek kialakulnak egy-egy valós probléma megoldására, azokat a fejlesztett valóságokat, amelyekben a virtuális megismerés végbemege, ahol az együttműködésen és a kommunikáción túl a nyilvánosság is biztosított a tapasztalatok és a jó gyakorlatok cseréjére, az információ megosztására. A 21. századi tanulási környezet kialakításánál mindhárom paraméter egyes elemeinek a felülvizsgálatára, újragondolására van szükség.

3. táblázat A 21. századi tanulási környezetek sajátosságai

Szellemi környezet	Fizikai környezet	Digitális környezet
<ul style="list-style-type: none"> • Oktatáspolitikai paradigma • Kánon – NAT, Köznevelési törvény • Szakmai protokoll a nevelésről, tanításról 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanárok, tanulók, más felnőttek • Személyes támogatás • Tárgyi környezet • Eszközök 	<ul style="list-style-type: none"> • Hálózatok • Applikációk • Fejlesztett valóságok • Virtuális személyiségek • Nyilvánosság és kommunikáció • Együttműködés
Valós problémák megoldására szerveződnek		

Ollé János a tanulási környezeteket a következő csoportosítás szerint értelmezi:

- kontakt oktatási környezet – a tanulók és a pedagógusok személyes jelenléte jellemzi;
- hálózattal támogatott kontakt tevékenység – a kontakt oktatási környezetben lehetőség van a web 2.0. felhasználására, bevonására;
- online oktatási környezet – Moodle, Google Plus, Facebook;
- virtuális oktatási környezet – speciálisan tanulási célra kifejlesztett virtuális valóság, pl. Second Life;
- hibrid oktatási környezet – az előzőekben felsorolt környezetek keveréke. (Ollé, 2012)

Lévai Dóra meglátása szerint a felsorolt oktatási környezetek együttese jelenti a 21. századi komplex tanulási környezetet, ahogyan ezt a 4. ábra mutatja.

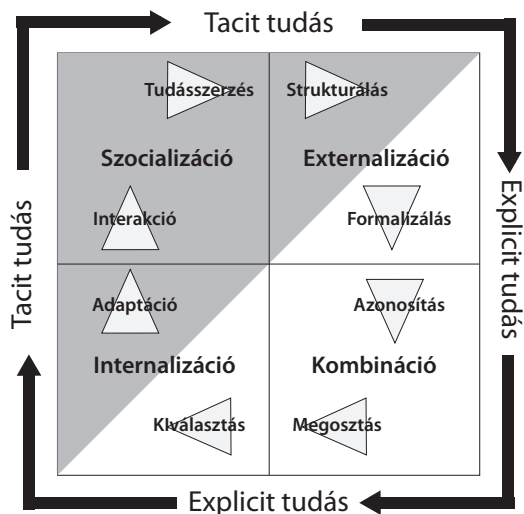
4. ábra 21. századi komplex tanulási környezet



Forrás: Lévai Dóra (2014)

Nonaka és Konno tudásmenedzsmenttel foglalkozó szerzőpáros a tanulási környezet lényegét a tanulás folyamatainak komplexitásában ragadják meg (5. ábra). Számukra az a legfontosabb, hogy olyan tanulási környezetet hozzanak létre, amelyben az explicit tudás mellett a tacit tudások is felszínre kerülhetnek, beépülhetnek a megismerés folyamatába. (Nonaka, Konno, 1998) Ez meglátásuk szerint csakis akkor valósulhat meg, ha a megismerést egy spirálszerűen ismétlődő, emelkedő ciklusokban zajló folyamatként szervezzük meg, ahol egyszerre biztosítottak a szocializáció, az externalizáció, a kombináció és az internalizáció folyamatai. Iskolai környezetre vetítve ez azt jelenti, hogy a tanulás közösségi tevékenység formáját ölti, ahol a legváltozatosabb szocializációs háttérrel rendelkező egyének lépnek egymással interakcióba, osztják meg egymással személyes, tacit tudásaikat. Miközben minden csoporttagnak lehetősége van megosztani a tacit tudását, aközben egy komplex formalizálási és strukturálási tevékenységet kell végeznie ahhoz, hogy a tacit tudását explicit tudássá konvertálja, externalizálja. A megosztott, formalizált tudás jelent tartós tudást, erre több szerző felhívja a figyelmet a szakirodalomban. A megismerésben résztvevők abban érdekeltek, hogy az interakcióban megszerezzék azokat a tapasztalatokat, tudásokat, amelyeket a többiek birtokolnak és externalizálnak. A kölcsönösen megosztott tudások kombinációja eredményezi az új tudást, ez rendelkezik innovációs potenciállal. Minél szélesebb keretet biztosítunk a kombináció számára, annál több és értékesebb új tudás keletkezhet. Ezeket az új tudásokat internalizálják és adaptálják saját szükségleteiknek megfelelően a tanulásban részt vevő ún. tudásközösségek.

5. ábra Tanulási folyamatok a szervezetekben (Nonoka és Kono nyomán)



Forrás: Kovács István Vilmos (2010): Az oktatás tudástérképe. Kézirat. http://ofi.hu/sites/default/files/ofi/past/2011/04/Tudasterkep_2011.pdf (2019. 11. 28.)

A szerzőpáros elsősorban szervezeti keretek között vizsgálta a megismerési folyamatokat, a szervezeti tanulást és fejlődést középpontba helyezve. Megállapítják, hogy az emberek nemcsak alkalmazkodnak a zajló tudásfolyamatokhoz, hanem alakítják is azokat, ezért egy-egy szervezeten belül megszámlálhatatlanul sok, egymást részben vagy egészben átfedő tudáspirál azonosítható. A tudásmenedzsment célja, hogy a tudáspirálok számát gyarapítsa, és a spirálok emelkedését gyorsítsa. Az iskola is tudásteremtő szervezetnek tekinthető, ahol a tanulók és a pedagógusok közösen érdekeltek abban, hogy a tacit és az explicit tudásból új közös tudás keletkezzen, ezért a Nonoka és Konno által leírt tudáspirál elmélet jól adaptálható iskolai tanulási környezetre is. A tanulócsoporthoz és a pedagóguscsoportok önmagukban is létrehozhatnak tudásközösségeket, ám legalább ekkora kihívás, ha vegyesen, egy-egy probléma köré szerveződve a tanulók és a pedagógusok vagy más külső szereplők hoznak létre egy-egy ilyen tudásközösséget, ahol az együttműködés során valódi megismerés történik. Remek példa erre, amikor egy iskola tanulóiból, tanáraiból álló közösség arra vállalkozik, hogy külső szakember támogatásával, többhavi munkával létrehozzák az iskola arculatát, tevékenységeit és mindennapjait bemutató honlapot.

A megismerés színterét Nonoka és Konno a „BA” fogalommal írja le, mely olyan fizikai, virtuális, mentális tér, vagy mindezek kombinációja, amely lehetőséget biztosít a tudás létrehozására, rendszerezésére, gyakorlatba ültetésére és kommunikálására, megosztására.

Ezeken a szintereken létrejöhetnek az ún. gyakorlatközösségek vagy tudásközösségek, amelyekben megteremtődik az innováció valódi lehetősége. Tomka János szerint a leg-sikeresebb gyakorlat vagy tudásteremtő közösségek lehetnek formális szervezetek, gyakoribb azonban a formális szervezeteken belüli informális csoportos szerveződés, mely

nem jelenti azt, hogy láthatatlanok a szervezet számára, hanem sokkal inkább azt, hogy egymással informális kapcsolatban álló emberek alkotják, akiket a szakértelem és közös tevékenység iránti elkötelezettség kapcsol össze. (Tomka, 2009)

Iskolai tanulási környezetként értelmezve a tudásközösségek valamely gyakorlati probléma köré szerveződő tanulók és pedagógusok csoportja, mely nem feltétlenül jelenti azt, hogy egy iskola tanulóit és pedagógusait tömöríti, hanem átlépve nemcsak a szervezet kereteit, hanem nagyobb földrajzi tereket is, egy másik ország iskolájának tanulóit és tanárait is jelentheti. (Ezt hivatottak támogatni az Edubase vagy az Edmodo internet-alapú közösségszervező platformok.) A tudásközösségeket a közös tevékenység, problémamegoldás iránti elkötelezettség és a problémamegoldáshoz szükséges kompetenciák megléte kapcsolja össze, a közösségekben jellemzően szabadon és kreatívan áramlik az ismeret és a tapasztalat, ami új szemléletet eredményez a problémamegoldásban. Az iskolai gyakorlat számára szokatlan ez a tanulási környezet, hiszen alapesetben az iskolai megismerésre úgy tekint az iskolai gyakorlat, mint olyan megismerési útra, ami már be van járva, fel van fedezve, a pedagógus feladata pedig ezen az úton végig vezetni a tanulókat. Az iskolai tudásközösségek lényege éppen az lehetne, hogy azokra a problémákra keressenek új, kreatív és mindenki által elfogadható megoldásokat, amelyekre még nincs érvényes megoldásunk. Számptalan, a Z generációt érintő olyan probléma van, amelyekre a 21. századi oktatási rendszerek, kihagyva a nevelés alanyát, a tanulót, nem adhatnak érvényes megoldásokat. Például a jövőképessegek tekintetében az oktatási rendszerek és a pedagógiai kutatás egyelőre csak tapogatózik, tehát nem tudható bizonyossággal, hogy milyen képességekkel kell rendelkeznie 20 év múlva egy pályakezdőnek ahhoz, hogy aktív és hasznos tagja lehessen a társadalomnak, így aztán az sem tudható, milyen nevelésre és oktatásra lenne szüksége a Z, majd az α generációnak.

Az azonban meggyőződéssel állítható, hogy ha bevonjuk a megismerés és a problémamegoldás valódi folyamatába a tanulókat, a bevonódásban, részvételben olyan hasznos képességekre és attitűdökre tesznek szert, amelyeket egész életük során használni tudnak. Amennyiben az őket is foglalkoztató problémákat tesszük a kutatás és a közös problémamegoldás tárgyává, akkor a megszületett megoldásokat nemcsak ismerni fogják, hanem készek lesznek identifikálódni azokkal. Az ilyen iskolai tudásközösségek működésének minimumfeltétele a tanár-tanuló, valamint a pedagógusok közötti együttműködés, a rugalmas és nyílt tartalomválasztás és tanítástervezés lehetősége. Hiszen a tudásközösség csak akkor motivált, ha egy olyan megoldandó probléma köré szerveződik, melynek megoldása mindannyiójuk számára nemcsak tudásgyarapodást, képességfejlődést, hanem életminőség-javulást is eredményez.

Az iskolai gyakorlatközösségek vagy tudásteremtő közösségek legitimitációját, identitását tehát egy – egy olyan gyakorlati probléma adja, mely aktuális és valódi problémája a szűkebb vagy tágabb értelemben vett emberi közösségeknek, mint például a klímaváltozás megállítása, a hulladékgazdálkodás, a közlekedéstervezés, a településfejlesztés, az egészségügyi prevenció, a társadalmi innováció stb. A problémák természetüknél fogva széles körű kompetenciákat feltételeznek, tehát a tanulási folyamat résztvevői a különböző szakos pedagógusoktól a különböző életkorú és érdeklődésű tanulóig érdek-

tek lehetnek a megoldásában. A tudásközösség működésének alapfeltétele a kölcsönös bizalom, a kölcsönös bizalom; csak egy ilyen közösségben van lehetőség arra, hogy a szocializáció, externalizáció, kombináció és internalizáció folyamatai a problémamegoldás, a tudásteremtés szolgálatába álljanak. Fontos, hogy a tudásközösségek valamilyen konkrét, gyakorlatorientált válasszal tudjanak felelni a felmerült problémára, ez tovább erősíti és legitimálja a tudásközösséget. A tudásközösségekre elsősorban a horizontális, egymástól való tanulás a jellemző, melynek előnyeit a vertikális tanulóssal szemben a 4. táblázat ismerteti.

4. táblázat A horizontális és a vertikális tanulás jellemzői

Horizontális tanulás	Vertikális tanulás
<ul style="list-style-type: none"> • a gyakorlatban keletkező tudás partneri cseréje, elosztása • mellérendelő viszonyok, az információ elsősorban szabályok nélkül vagy íratlan szabályok alapján, nem formalizáltan áramlik • az egymástól való tanulás jellemzi • nyílt kommunikáció segítségével, a résztvevői aktivitásra és kooperatív módszertanokra építve jó gyakorlatokat közvetíthet, és ezek révén energia, idő és pénz takarítható meg • önreflexióra, önértékelésre készítet, a személyes felelősségérzetet fejleszti • a hasonló területen „dolgozó” emberek tudásmegosztására épül, de beletartozik a külső impulzusok integrálása, valamint a tapasztalat útján szerzett tudás is • közösségi nézőpontot jelenít meg • hatalom- és felelősségmegosztással jár, motivációt eredményez • arra összpontosít, hogy dokumentálja a tanulást, a tanulókat, a kipróbált és közösen kifejlesztett tudást, vagyis a közösség létrehozza a tudást 	<ul style="list-style-type: none"> • a tanulás hierarchikus, hagyományos módja, ahol a tudás egy irányban áramlik, tehát a tudást birtokló elosztja ismereteit az azzal nem rendelkezők között • nagyfokú tudásfelhalmozást tesz lehetővé, ami azonban a tudás menedzselése nélkül elavul • a vertikális tanulás valamilyen kimenetet, eredményt hasonlít meghatározott célokhoz

Összegző gondolatok

A digitális technológia térhódítása átrendezte a megismerő személyek reprezentációt, megjelent egy olyan új reprezentációs forma, a digitális reprezentáció, mely magán hordozza a pszichikus és a külső reprezentációk sajátos jegyeit: a digitális reprezentáció, mely az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség, a megismerés szerepében mutatkozik meg, a „valódi megismerés” illúzióját keltve a megismerő személyben. Az internet mint médium az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a digitális térbe, kognitív folyamatait a koponyaüregből a virtuális valóságba helyezte át. Az iskolai tanítás és tanulás nem tudja figyelmen kívül hagyni a digitális reprezentációk által generált változásokat, hanem a horizontális tanulásra épülő, a tacit tudásokat megosztó, kreatív tudásközösségeket hozhat létre, hogy megőrizze társadalmi létjogosultságát, betölthesse műveltségalkotó és átörökítő funkcióját. A köznevelés szereplői az iskolai tudásközösségek kialakításának és működtetésének kultúráját kell, hogy elsajátítsák és gyakorolják, amennyiben hatékonyan lépést kívánnak tartani a digitalizáció által generált változásokkal.

Irodalom

- 21 st Century Learning Enviroments http://www.p21.org/storage/documents/le_white_paper-1.pdf (2019.02.20.)
- B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Nagy Lászlóné (2012): A természettudományos tudás nemzetközi és hazai vizsgálata. In: szerk. Csapó Benő (2012): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti tankönyviadó, Budapest.
- B. Németh Mária (2013) *A Természettudományos Tudás Változása 1999 és 2010 között a 7. évfolyamon*. In: Szerk. Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (2013): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása, Budapest.
- Brown, J. S. – Duguid, P. (2000): *The Social Life of Information*. Harvard Business Press,
- Buckland, M. (1991): *Information as Thing*. In: *Journal of the American Society of Information Science* 42:5 June: 351–360. <http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/thing.html> (2018. 03. 03.)
- Castells, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora*. Gazdaság, társadalom és kultúra. Gondolat – Infonia, Budapest.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eysenck, W. M. – Keane, T. M. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fülöp Géza (1990) *Az információ*. <http://mek.oszk.hu/03100/03118/html/> (2018. 03. 03.)
- Horváth László – Kovács Anikó – Simon Tünde (2015): *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. OFI, Budapest.
- Lévai Dóra (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Machlup, F. (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press, Princeton, N. J.
- Nonaka, I. – Konno, N. (1998) *The concept of "Ba": Building foundation for Knowledge Creation*. In: *California Management Review* Vol 40, No.3 Spring. <http://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf> (2019. 02. 20.)
- Ollé János (2012): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. http://www.eltreader.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9_1_kotet_READER.pdf (2019. 02. 20.)
- Orna, E. (2004): *Information Strategy in Practice*. Imprint Routledge, London. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351927536> (2019. 02. 20.)
- Rainie, L. – Wellman, B. (2012): *Networked: The New Social Operating System*. MA: MIT Press, Cambridge.
- Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (2011): *Tanulás hálózatban: elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. OFI, Budapest.
- Tomka János (2009): *A megsztott tudás hatalom*. Harmat, Budapest.

Barabási Tünde

Értékelés gamifikációs elemek érvényesítésével felsőoktatási környezetben (egy empirikus vizsgálat tapasztalatai, tanulságai)

A tanulmány a gamifikáció értékelési céllal történő alkalmazásának eredményeit és tapasztalatait mutatja be, felsőoktatási keretek között. Vizsgálatunkban a figyelmet nem csupán a gamifikáció értékelésben való alkalmazhatóságra irányítjuk, hanem – ehhez szorosan kapcsolódóan – a hallgatók otthoni tanulásának serkentésére, a tanulási tevékenységük folyamatosságának biztosítási lehetőségére is. A beavatkozás során a gamifikációs játékmechanikai komponensek közül elsősorban a pontokra, pontrendszerekre fókuszáltunk. A vizsgálat eredményei rámutatnak arra, hogy az értékelés szemléleti és gyakorlati frissítésének helye van a felsőoktatás gyakorlatában is, ugyanakkor az egyetemi képzésben megvalósított gamifikációs értékelési elemek alkalmazásának előnyeire és esetleges buktatóira is rávilágítanak. Mindezek alapján körvonalazódnak azok a támpontok, amelyeket célszerű szem előtt tartani a felsőoktatási értékelési gyakorlat ilyen irányú változtatása rendjén.

Kulcsszavak: *alternatív értékelés, hallgatói teljesítmény, gamifikált értékelés, tanulási motiváció*

Bevezetés

Az oktatás folyamatában az értékelés az egyik legvitatottabb komponens, nem csupán szükségessége és megvalósíthatósága mentén, hanem a résztvevőkre gyakorolt hatásai vonatkozásában is. Amennyiben negatív iskolai élményt idézünk fel, ez az esetek nagy többségében közvetlenül vagy közvetett módon az iskolai értékeléshez kapcsolódik. Hunyadi Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006) meglehetősen – Fekete pedagógia – című írásukban számba veszik azokat az ártalmakat, amelyek az értékelés folyamatában érhetik a diákokat. Erről az oldalról közelítve az értékelés kérdéskörét, jogosnak látszik a pedagógusnak az a törekvése, hogy keresse a visszajelzések megvalósulásának humánusabb változatait, amelyek az értékeléshez tapadó félelmet, a stresszt, a potenciális konfliktusokat minimalizálják. Ezt a keresési folyamatot ugyanakkor annak tudatában teszi a pedagógus, hogy a jelenkor diákjai digitális eszközökben szocializálódtak, így olyan megoldásokat kell előnyben részesítenie, amelyek ennek a generációnak az igényeihez is igazodnak egyben.

A gamifikáció oktatási területen való érvényesítése éppen a felnövekvő nemzedék megváltozott tanulási igényeire igyekszik válaszolni, azáltal, hogy a digitális világ játékeszközeiben megjelenő elemeket és mechanizmusokat alkalmazza azzal a céllal, hogy a diákok tanulási elköteleződését, motiváltságát növelje, és végső soron minél jobb teljesítmény elérésére sarkallja őket.

A gamifikáció elemeinek értékelésben való megjelenítése tulajdonképpen a felvázolt két jelenségre, problémára egyidejűleg igyekszik válaszolni: egyrészt, jellegénél fogva, a

digitális generációk tanulási elvárásaira rímel, ezeket az igényeket veszi figyelembe azáltal, hogy egy olyan játékos környezet jellemzőit építi be a folyamatba, amiben a diákok igen otthonosan mozognak, másrészt az értékelés fekete pedagógiai jelenségeit, árnyoldalait próbálja kiküszöbölni, azáltal, hogy nem a hiba/hibázás büntetésére összpontosít, hanem a tanulási erőfeszítés folyamatos serkentésére és méltányos értékelésére.

Gamifikációs értékelési elemek felsőoktatási környezetben – egy empirikus vizsgálat tanulságai

A játékosítás az oktatási (és ezen belül felsőoktatási) tevékenység több elemében is megvalósítható, például az óra menetében, a számonkérésben, az otthoni tanulásban, de akár a kurzus teljes folyamatát is megszervezhetjük gamifikált alapokon (Kenéz, 2016). A szerző továbbmegy és a közösségi aktivitás, a felvételi rendszer, sőt a teljes képzés vonatkozásában alkalmazhatónak találja a játékelemeket és -mechanizmusokat. Vizsgálatunkban a figyelmet az értékelésben való alkalmazhatóságra irányítjuk, és ehhez szorosan kapcsolódóan az otthoni tanulás serkentésére. Az értékelés játékosításának előnyét abban ragadhatjuk meg, hogy míg a vizsga egyszeri visszajelzést ad és egyszeri aktivitást igényel, addig a pontgyűjtés alkalmazása folyamatossá teszi a számonkérést, ezzel javítva az aktivitást, a résztvételt és rendszeressé téve a tanulást. Az otthoni, egyéni tanulás sokszor a számonkéréssel együtt kerül a játékosításba – például a hallgatók az otthon elvégzett munkájukra kapnak pontokat. Nem feltétlenül kell összekapcsolódnia a számonkéréssel, de ez az egyszerűbb, gyakoribb. Az óráról órára való felkészülés, de akár egy nagyobb, az egész féléven átívelő feladat esetében már az is ösztönző, ha a hallgató visszajelzést kap, látja a folyamatos előrehaladást (uo).

A gamifikáció oktatásban való megjelenítésének kérdéskörét tavalyi konferenciakötetünkben tömören bemutattuk (Barabási, 2017). Jelen tanulmányban annak az empirikus vizsgálatnak a primér eredményeit foglaljuk össze, amelyet a gamifikáció értékelésben való alkalmazásával összefüggésben valósítottunk meg egyetemi hallgatók körében.

a.) A vizsgálat kis akciókutatásnak minősül, ahol tanítók és óvodapedagógusok alapképzésének harmadik félévében sorra kerülő *Hatékony tanulási technikák* választható tárgy keretében ajánlottuk fel a hallgatóknak az értékelésnek a gamifikációs elemek bevezetésére épülő alternatív lehetőségét, a játékmechanikai komponensek közül elsősorban a pontokra, pontrendszerekre fókuszálva.

Fromann Richárd és Damsa Andrei (2016) kiemelik, hogy a gamifikált rendszerek rendkívül fontos szerepet töltenek be a visszajelzési és értékelési folyamatok terén és a legegyszerűbb pont- és szintrendszerek is rendkívül erős hatással lehetnek a részt vevő diákokra és tanárookra. A pontrendszerek egyik nagy előnye az, hogy elsősorban a fejlődésre, illetve a felhalmozásra és a gyűjtögetésre fókuszálnak. Ameddig a hagyományos, jegy alapú értékelés átlagokat számít (az év során összegyűjtött eredményekből), addig a pontok a fentiek miatt lehetőséget adnak a gyarapodás és a haladás érzetének átélésére. Egy ilyen környezetben a diák egy kisebb pontszám után nem azt fogja szem előtt tar-

tani, hogy kudarcot vallott, hanem azt, hogy – ugyan kisebb mértékben, de – még így is közelebb került a következő szinthez vagy az elérendő eredményhez.

A Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Intézetében zajló képzések keretén belül az említett szerzőpáros kipróbálta a pontrendszerek alkalmazását. Az eredményeik azt mutatták, hogy gamifikált értékelési elemek bevezetésének hatására a hallgatók jobban átlátták saját tevékenységeiket, valamint megszabhatták maguknak az elérni kívánt célokat (a végső jegyeket). Ugyanakkor azt is kiemelik, hogy a pontrendszer nem csak a diákok számára lehet motiváló, hiszen az oktatóknak is részletes, súlyozott és folytonos összképet ad a hallgatók félévbeli tevékenységeiről, ez pedig alapot nyújthat a személyre szabott visszajelzések rendszerének kiépítésére. Következtetésük szerint a pontok és a gamifikált értékelés más elemeinek alkalmazásával egy olyan komplex, de mégis transzparens visszajelzési és értékelési rendszert lehet kiépíteni, mely a fejlődésre és a gyűjtögetésre épít, miközben kialakítja és fenntartja a hatékony tanulás alapvető motivációs jellegét (összhangban a korábban idézett Kenéz András kutatási eredményeivel).

b.) Ezeket a kutatási eredményeket is szem előtt tartva a vizsgálatunk kiindulópontját jelentő *problémakérdés* az volt, hogy a gamifikált értékelés egyes elemeinek felsőoktatásban való érvényesítése hozzájárul-e a hallgatók tanulási tevékenységének folyamatosságához, és valóban érvényesülnek-e az oktatásnak ezen a fokozatán azok a pozitív hatások, amelyekről a gamifikáció szakirodalmában olvashatunk. Barbarics, (2017) Középiskolások körében végzett hasonló jellegű kutatásának eredményei azt mutatják, hogy a diákok kevésbé találják stresszesnek az értékelésnek ezt a változatát, és rámutat a fejlesztő hatás területeire, különösen a felelősségvállalást, énhatékonyságot, önálló tanulást, igazságosságot, egyenlőséget, empátiát emelve ki, amit a demokratikus kompetenciákkal hoz összefüggésbe. Ezen elemek közül mi a felsőoktatás vonatkozásában elsődlegesen, de nem csak az első három elemre fókuszáltunk.

c.) Kutatásunk *célkitűzései* között szerepelt a hallgatók klasszikus felsőoktatási értékeléssel kapcsolatos véleményének a felmérése, valamint a gamifikált értékelési elemekkel kapcsolatos attitűdjeik vizsgálata (felelősségvállalás, énhatékonyság, önálló tanulás cél tudatossága). Ezzel szoros összefüggésben a hallgató folyamatos tanulásra késztetését, tanulási folyamatban tartását is fel szerettük volna mérni (önálló tanulás, énhatékonyság). Fontos célkitűzés volt annak vizsgálata is, hogy az új értékelési elemet milyen mértékben találják méltányosnak a tanulásra fordított energiájuk vonatkozásában (felelősségvállalás). Nem titkolt célunk volt annak feltérképezése is, hogy a gamifikált alapokra helyezett értékelés milyen mértékben képes a „fekete pedagógiai” hatások „átszínezésére” (igazságosság, egyenlőség).

d.) Alapvető *feltételezésünk* az volt, hogy a hallgatók igénylik az aktuális értékelési rendszer optimalizálását, a bevezetett gamifikált értékelési elemeket (pontszámszerzési lehetőség) pozitívan értékelik, elsősorban amiatt, hogy a végső jegy sokkal teljesebben tükrözi a tanulási részfeladatokhoz való viszonyulásukat, valamint, hogy a felkínált értékelési rendszer következtében a szorgalmi- és vizsgaidőszakban megvalósított tanulási tevékenység lényegesen kiegyensúlyozottabb arányt mutat, mint a megszokott értékelési változatban.

e.) A vizsgálat alanyait a Babes-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozatának másodéves nappali tagozatos hallgatói képezték, összesen 33 fő. A felmérésekből összesen 31 volt értékelhető.

f.) A kutatás során előtérbe kerülő alapvető módszer a kísérlet volt. Az elő- és utómérés során ankét módszerét alkalmaztuk, a hallgatók véleményének feltérképezésére saját készítésű kérdőívet állítottunk össze. Az adatfeldolgozás során a leíró statisztika módszereire alapozunk.

g.) A felmérésre, illetve kísérleti beavatkozásra a 2017–2018-as tanév első félévében került sor. Az első szemináriumon megtörtént a hallgatói vélemények előmérése. Ebben elsődlegesen az értékelés addigi gyakorlatával kapcsolatos véleményüket tártuk fel, valamint, hogy milyen értékelési változtatásokat igényelnének, milyen ötleteik vannak a hallgatók folyamatos tanulásának serkentésével összefüggésben. Ez utóbbi kérdést azért is találtuk fontosnak, mert a felsőoktatásban gyakran találkozunk a tanulás önszervezésének azzal a változtatásával, hogy a hallgató a szorgalmi időszakban minimális figyelmet fordít a tanulási tevékenységre és ezért aránytalanul terheltté válik a vizsgaidőszak, ami miatt a nyújtott teljesítmény és a hallgatói képességek messze nincsenek összhangban egymással.

A beavatkozás első lépése az értékelés sajátos elemeinek ismertetése volt. Az értékelésbe bevezetett alapvető módosításként a pontgyűjtési lehetőség felkínálása jelent meg mint a gamifikált értékelés egyik alapeleme. Megjelöltük azokat a tevékenységi változatokat, amelyekkel pontokat lehet gyűjteni, illetve azt, hogy ezek a hozott pontszámok és a félév végi írásbeli vizsga alapján gyűjtött pontszám miként kapcsolódnak össze és alakíthatók át jegyekké.

Szorgalmi időszakban az alábbi tevékenységek és feladatok elvégzésére kaphattak pontot a hallgatók:

- Aktivításra
 - Előadásokon
 - Szemináriumokon
 - Témagazdaként
 - Azon kívül
 - Szemináriumokhoz kapcsolódó jegyzetek
- Beadandó dolgozatokra
 - Kötelezők (2 dolgozat)
 - Azokon felül (2 dolgozat)
- Más vállalt pluszfeladatra (ami a félév során felmerül: ismétlőkártyák készítése HTT-hoz; tanulási térkép, folyamatábra készítése – elektronikusan is; feladatlap készítése)
- Tanegységgel, tanulási tevékenységgel szemben tanúsított attitűdre
- Beadási határidő előtti leadásra.

Látható, hogy a feladatok teljesítésének egy része kötelező volt, más részük elvégzéséről a hallgató dönthetett. Mindenképpen pontot kapott az előadásokon nyújtott aktivitásra, valamint a szemináriumi részvételre, a tanulási tevékenységgel szembeni globális attitűdre, a kötelezően beadandó dolgozatokra. Ugyanakkor szabadon dönthetett, saját tanulásieredmény-igénye mentén, hogy a plusz beadandó dolgozatokat és feladatokat bevállalja-e, illetve, hogy a határidőre teljesítés kérdéséhez miként viszonyul. Kiemelendő az is, hogy a hallgató az első órán megismerkedett ezzel az értékelési rendszerrel, tehát valójában lehetőséget kapott arra, hogy a teljesítményét teljesen tudatosan építse fel, döntsön arról, hogy aktivitást vállal-e vagy passzív az előadásokon, milyen attitűdöt tanúsít a tanulási folyamat iránt, stb. Ugyancsak fontos elem, hogy a hallgatói döntésre alapuló pontszám az összpontszám közel egyharmadát jelentette. A magas arányt éppen azért építettük be, hogy ténylegesen a hallgatói önszabályozó tanulás érvényesülésének érdemben teret adhassunk.

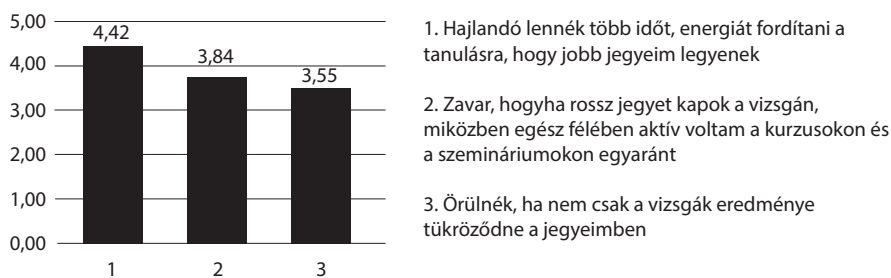
A félév folyamán befektetett tanulási tevékenység alapján a hallgató a végső jegy 50%-át szerezhette meg. Konkrétan, ha minden feladatot teljesített, akkor összesen 300 pontot gyűjthetett a félév folyamán, míg a vizsgadolgozat feladatainak maximális teljesítése esetén ugyanennyi pontot érhetett el. A végső jegyhez pontszámintervallumokat társítottunk. Így az átmenő jegy megszerzéséhez minimum 351 pontot kellett összegyűjtenie, míg 561 ponttal már maximális érdemjegyet kaphatott a hallgató. A pontszámok jegyekké alakításánál szem előtt tartottuk, hogy se a félévi tevékenység, se a vizsgakövetelmények maximális teljesítése ne tegye lehetővé az átmenő jegy megszerzését, mert úgy gondoltuk, hogy ez esetben a hagyományos értékelési rendszer hatását képeznénk le. A megszerezhető pontszámokról már a félév kezdetén értesítettük a hallgatókat, annak érdekében, hogy ennek tudatában tervezhessék tanulási tevékenységüket (ugyanakkor azért is, mert a hallgatót elsődlegesen érdekli, miként tudja a tantárgy követelményeit teljesíteni).

Az *utómérésekre* a vizsgaidőszak második felében került sor, miután a hallgatók már vizsgáztak ebből a tárgyból és az eredményeikkel, a végső jeggyel is szembesültek.

h.) Egy elsődleges adatfeldolgozás alapján az *eredmények* a következőképpen árnyalódtak:

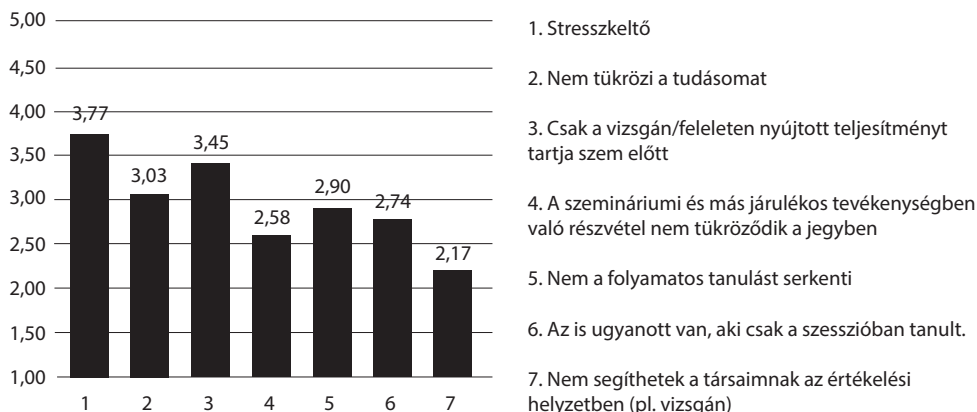
Az előmérés során azt találtuk, hogy a hagyományos, megszokott értékeléssel való elégedettség mértékének átlaga 3,42 (a vélemények jelölését minden esetben 1-től 5-ig terjedő skálán igényeltük, ahol az 1 a teljes elutasítást, az 5 a teljes egyetértést jelentette). Ez az átlagérték, bár távol áll a teljes elégedetlenségtől, mégis jelzi azt, hogy a hallgatók igényelnék ennek az értékelési rendszernek az optimalizálását.

A hallgatóknak határozott álláspontjuk rajzolódik ki arra vonatkozóan, hogy konkrétan az értékelésnek melyek a gyenge pontjai, illetve, hogy milyen vállalásokat tennének az eredményesebb tudásépítésért és teljesítményért.

1. ábra A teljesítmény, a tanulási eredményesség növelésének lehetőségeihez való hallgatói viszonyulás

Az előmérés adatai szerint a hallgatók nyitottak arra, hogy különböző vállalásokat tegyenek és többletenergiát fektessenek a tanulási tevékenységükbe jobb eredmények elérése érdekében. Igen magas átlagértéket kaptunk ennek a mutatónak a vizsgálatában (4,42) és valóban pozitívan, kíváncsisággal és együttműködően viszonyultak az értékelésiújdomság-elemek bevezetéséhez. Ennek motivációi is egyértelműen kirajzódnak a vizsgálati eredményekben, ugyanis a hallgatók magas átlagérték mellett (3,84) ítélik zavarónak, hogy a félév során nyújtott aktivitásuk ellenére, a vizsgán nyújtott pillanatnyi teljesítmény az egyedüli mérvado a(z elvileg teljesítményt tükröző) jegy meghatározásban, és többen is kifejezték, hogy igényelnék a tanulásba fektetett energiáik minősítéseiben való érdemibb tükröződését (3,55). Ez azt jelenti, hogy oktatóként át kellene gondolunk, hogy milyen formában tudunk érvényt szerezni ennek az igénynek. A gamifikáció elemeként megjelenő pontszerzés, pontgyűjtés ennek egy változataként is felfogható.

Az előbbi problémakörrel szoros összefüggésben a hallgatóknak lehetőségük nyílt kifejezni a jelenlegi iskolai értékeléssel kapcsolatos kifogásaikat, mintegy részletezve, hogy az értékelés hátránykiküszöbölésének mely irányvonalain lenne szükséges elindulni. Ezekben a hallgatói véleményekben egyértelműen megmutatkoznak a hagyományos értékelés örök negatívumai.

2. ábra Az iskolai értékeléssel kapcsolatos kifogások a hallgatók nézeteiben

A hallgatói vélemények az előmérés folyamatában legnagyobb problémaként az értékelés stresszkeltő voltát tükrözik 3,77-es, magas átlagérték mellett. Ugyanakkor azt is kifogásolják a vizsgálati személyek, hogy a csak a vizsgán nyújtott teljesítményt kiterjesztik az oktatók az értékelés során a teljes tanulási folyamat eredményességének megítélésére, de ez csak kis mértékben serkenti a folyamatos tanulást (2,58-as átlag). Több hallgató is azt érzi, úgy is lehet érvényesülni és jó eredményeket elérni, ha valaki csak a szesszióban a vizsgára tanul. Érdekes, hogy az egymás segítségének lehetőségét – bár egyértelműen háttérbe szorul a hagyományos értékelés rendjén – a hallgatók ezt csak kis mértékben sérelmezik (2,17).

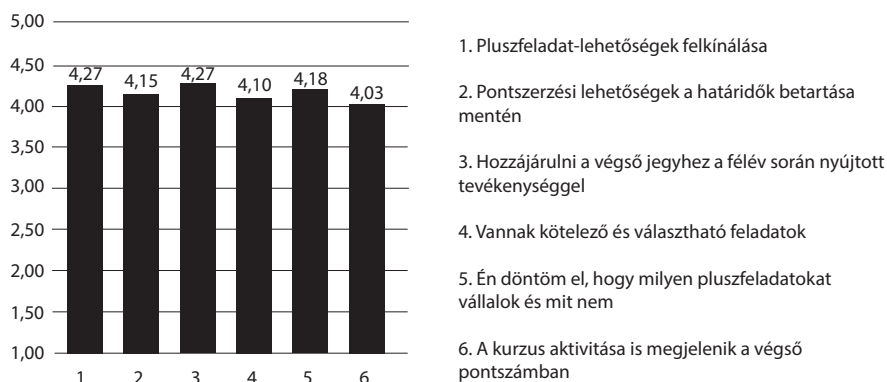
3. ábra A jelenlegi értékelésen mit változtatnának a diákok?



Az előmérés eredményei azt mutatják, a hallgatóknak erős az az igénye, hogy ne csupán a vizsgán nyújtott teljesítmény határozza meg tudásuknak megítélését és jegyben történő kifejeződését, hanem a félév folyamán megmutatkozó eredmények is helyet kapjanak a végső értékelésben, illetve a naplóba kerülő jegyben. Ennek megfelelően a legmagasabb átlagértékeket a tanulmányi eredmények menet közbeni értékelése (3,68), a tananyag értékelésének kisebb egységekre bontása (3,74), illetve a vizsgai teljesítményen túlmenően más elemek (attitűd, határidők betartása, aktivitás stb.) (3,97), mint, értékelésének megjelenése kapták. A megoldást tehát nem az osztályozás eltörlésében ragadják meg. A szemináriumi tevékenység nagyobb arányú jegyben történő érvényesítése is alulmarad az előző értékelésoptimalizálást célzó alternatívák igényléséhez viszonyítva.

Ezzel az elvárással összhangban jelennek meg az utómérés eredményei, ahol azt kérjük a vizsgálati személyektől, fejezzék ki viszonyulásmódjukat a bevezetett új értékelési változat egyes elemei iránt. A gamifikációs értékelési jegyek megjelenésének szükségessége magas átlagértékeket kapott, ami egyértelműen jelzi, hogy a hallgatók előnyösnek találták a plusszfeladatokat és az ezáltal pontszerzés lehetőségét, amelyek a végső jegyet is „építették”.

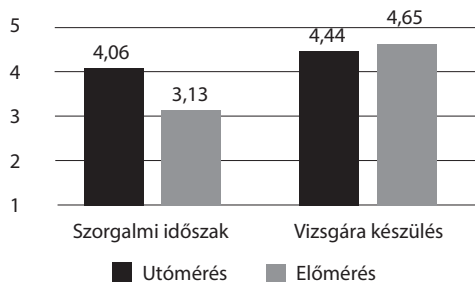
4. ábra Az egyes gamifikációs értékelési elemek, lehetőségek érvényesülésének fontossága, szükségessége a hallgatói vélemények tükrében



Bár mindegyik értékelésem viszonylag magas átlagértékű, mégis kiemelendő, hogy a kurzusokon nyújtott aktivitás kapta a legalacsonyabb értéket (4,03). Ez azzal is magyarázható egyrészt, hogy az előadások műfaja elsődlegesen nem a hallgatói aktivitást helyezi a középpontba, másrészt, hogy a hallgatók nagy hányada nehezen tudatosította azt, hogy az előadásokon való aktív részvétel is valóban helyet fog kapni az értékelésben, egyfajta kognitív diszonzancia jelenség mentén. Az is látható az eredményekből, hogy a hallgatói elvárások között szerepel a saját tanulásuk felelősségvállalásának lehetősége. Így értelmezhető az a magas átlagértékű hallgatói igény, hogy döntéseket hozhassanak a tanulási feladatok vállalása mentén (4,18), illetve ehhez szorosan kapcsolódóan pluszfeladatok megoldásával kiteljesíthessék saját érdeklődési területeik mentén tanulási tevékenységüket (4,27). Ugyanakkor pozitívan értékeljük, hogy a hallgatók is látják az érdemi munka során a fegyelmezett és rendszeres tevékenység fontosságát, szükségességét, ezért nagymértékben (4,15) egyetértenek azzal, hogy a határidők betartása is bekerüljön a pontszámszerzési lehetőségek sorába. A legmagasabb értékeket azonban a folyamatos terhelés igénye kapta (4,27). A hallgatók tehát a felelősségvállalás és hatékony önálló tanulási döntések meghozatalának igényét fejezik ki határozottan. Benne van ugyanakkor válaszaikban az igazságosság iránti vágyuk is, ami a befektetett tanulási energiák szem előtt tartásának kifejeződésében érhető tetten.

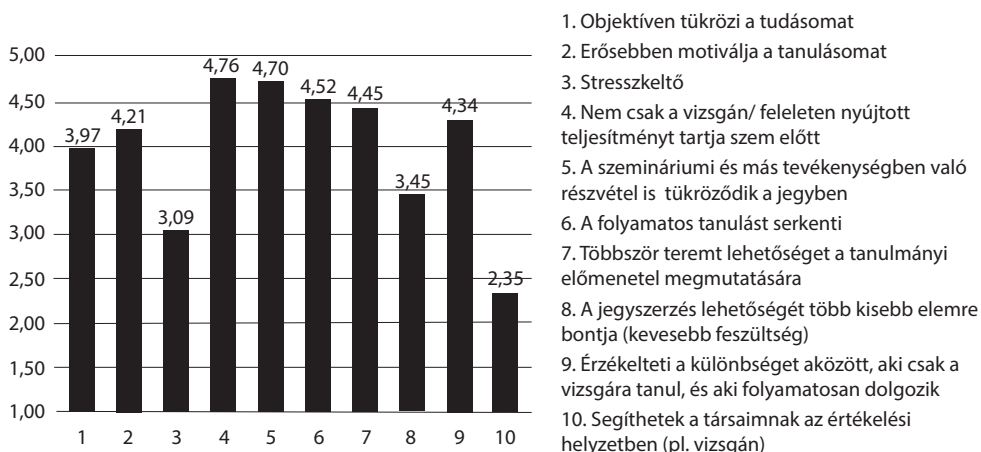
A gamifikált értékelés elemeinek bevezetésével az egyik alapvető cél az volt, hogy a hallgatók az adott tudományterülettel és annak gyakorlati kérdéseivel ne csupán a vizsgaidőszakban foglalkozzanak érdemben, hanem a félév alatt folyamatosan olvassanak, kutassanak, gondolkodjanak a felvetett problémakörökön. A folyamatos, rendszeres tanulási tevékenység megvalósítása nem csupán a hallgató számára előnyös a tartós tudásépítés és jobb teljesítmény elérése miatt, hanem az oktatóknak is fontos, mert sokkal több érdemi interaktivitásra épülő tanulási alkalom teremt lehetőséget.

5. ábra Tanulásra fordított energia szorgalmi- és vizsgaidőszakban



Az 5. ábrán megjelenő eredmények azt mutatják, hogy a szorgalmi időszakban a tananyaggal való foglalkozás valóban érdemben növekedett a változtatás következtében. Az átlagértékek közötti közel egy pontnyi különbség (4,06; 3,13) egyértelműen azt jelzi, hogy a tanulási feladatok teljesítésére fordított energia érdemben megnövekedett a félév során. Az értékek közötti különbségeket t-próbával vizsgálva kijelenthetjük, hogy a különbség szignifikáns ($t = 6.100196$, $p < 0.00001$). Ezt az eredményt látva, azt gondolhatnánk, hogy a szorgalmi időszakban befektetett többletenergia ennek arányos csökkenését fogja hozni a vizsgaidőszakban. Ezzel az elképeléssel szemben azt találtuk, hogy a vizsgára való felkészülés folyamatának időtartama (4,44; 4,65) számottevően nem csökkent a hagyományos értékeléshez képest. Az eredmények azt jelzik tehát, hogy a pontszámok gyűjtésének lehetősége mindenképpen alkalmas a tanulási tevékenységben tartásra, a folyamatos tanulási tevékenység motiválásának egy jó alternatívája.

6. ábra A gamifikált értékelés sajátos elemeinek hallgatók általi megítélése



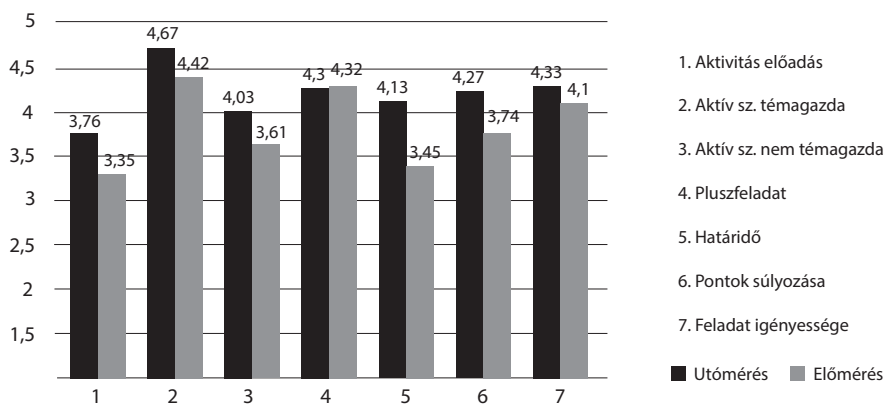
Akciókutatásunk alátámasztja azt az elméleti tételt, amivel a szakirodalomban is találkozunk, hogy a gamifikációnak erőteljes a motiváló hatása (4,21), illetve lehetőséget teremt arra, hogy a tanulót/ hallgatót folyamatosan tanulásra serkentsük (4,52). Érdekes, hogy bár igen magas átlagérték mellett fejezik ki a folyamatos tanulás szükségességét,

a tanulási tevékenységük megítélésében mégsem ennyire erőteljes a változás (lásd az 5. ábrát). A szorgalmi időszakban alacsonyabb átlagérték (4,06) mentén jelenik meg a tanulási tevékenység, mint amennyire a szükségességét, fontosságát látják a hallgatók. A különbség statisztikailag is szignifikáns ($t = -3,136250$; $p = 0,003657$; $p < 0,05$).

Itt még a tudat és a magatartás/ viselkedés összhangjának hiányát érzékeljük ugyan, de a tudatosítás mint első lépés biztató, hiszen majd követi a konkrét tanulási tevékenységbe épülése is. Az eredményeink azt is egyértelműen kiemelik, hogy a hallgatók erőteljesen igénylik, hogy ne csupán a vizsgán nyújtott teljesítmény alapján értékeljék őket (4,76), hanem legyen lehetőség többször is a félév folyamán tudás és tanulási eredményesség „megmutatására” (4,45). A további hatásokat vizsgálva az is kiderült, hogy az altruizmus serkentésére (2,35), valamint a stressz (3,09) és feszültség csökkentésére (3,45) kisebb mértékben tartják alkalmasnak a hallgatók a gamifikált értékelést. A hallgatókkal való beszélgetések során azt tudtuk meg, hogy a feszültség áttevődött a pontszámok nyomomonkövetésére, az előadás, illetve szemináriumi tevékenységbe való bekapcsolódásra, az erre való odafigyelésre.

A hagyományos és a gamifikált értékeléssel kapcsolatos vélemények felmérésében fontosnak találtuk megvizsgálni, hogy a „vizsgán kívüli értékelés” egyes elemeihez miként viszonyulnak a hallgatók. Az elő- és utómérésben ugyanazokat az elemeket jelentettük meg, de kezdetben, amikor még nem tapasztalták meg a hallgatók a gyakorlatban való alkalmazást, akkor úgy tettük fel a kérdést, hogy a vizsgán kívül még mit kellene értékelnie az oktatóknak, illetve mi jelenjen meg a jegyben; az utómérésnél, amikor már tapasztalatot is szereztek ezen elemek jegyben való tükröződésével összefüggésben, a beépülés méltányosságának kérdését vetettük fel.

7. ábra A „vizsgán kívüli értékeléshez” való viszonyulás



Az eredmények ismét arra erősítenek rá, hogy a hallgató azt tudja leginkább elfogadni, aminek hagyománya van, illetve annak érzi leginkább létjogosultságát. Ebben a megközelítésben érthető, hogy erőteljesebben támogatják az elő- és utómérés során egyaránt, hogy a szemináriumi tevékenység, ezen belüli is a témagazda tevékenységének értékelése

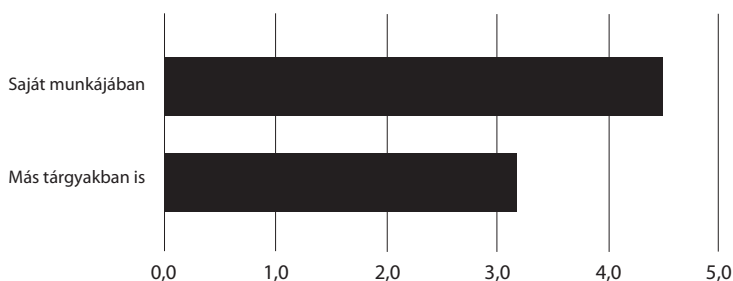
(4,42; 4,67) beszámítson a jegybe, illetve, hogy a feladat elvégzésének helyessége és igényessége (4,10; 4,33), valamint a pontok súlyozása az elvégzendő feladatok nehézségi szintje szerint (4,27; 3,74), szintén helyet kapjon az értékelés egészében.

Az előmérés során alacsonyabb átlagértéket kapott az előadáson való aktivitás értékelése (3,35), a határidőre beadott feladatok külön értékelése (3,45), valamint a szemináriumi tevékenység értékelése akkor is, ha nem témagazda a személy (3,61).

Szembetűnő a 7-es számú ábrán az is, hogy az előmérés során adott pontértékeket felülírják, meghaladják az utómérés eredményei. Ez arra utal, hogy a „tudásmegmutatási” lehetőségek értékelésbe való beemelését követően már nem csupán a szükségességét, hanem a méltányosságát, helyénvalóságát is meg tudták ítélni a hallgatók, akik ezeket nagyon előnyösnek tartják, amit az utómérés magasabb átlagértékei is mutatnak. Az elő- és utómérés közötti különbségek a legnagyobbak a határidők betartásának megítélésével kapcsolatban. A hallgatókban sikerült tudatosítani azt, hogy a határidőre elkészített munka értékelése méltányos.

A kérdőív adatainak feldolgozása közben egy érdekes jelenségre is felfigyeltünk. A gamifikált értékelési elemeket szükségesnek és méltányosnak ítélik meg a hallgatók az elő- illetve utómérés során, mégis, amint az alábbi diagramon is látható, nem nagy arányban (3,17) vágnak arra, hogy más tárgyakban is így valósuljon meg az értékelés.

8. ábra A gamifikált értékelés kiterjesztési igénye



Mindezt összefüggésbe hozhatjuk azzal a ténnyel, hogy a hallgatók nehezebben tartották nyomon követhetőnek pontszámaik alakulását (3,24) (annak ellenére, hogy hetente lehetőségük volt megismerni azt). Ugyanakkor bár tanulási tevékenységükben a masszívabb megjelenést nem szorgalmazzák nagy átlagérték mellett (3,17), saját pedagógusi munkájukban szívesen alkalmaznák a gamifikált értékelést (4,50), még akkor is, ha többen is úgy látják, hogy sok pluszmunkát ró a pedagógusra (3,52).

Amennyiben azt vizsgáljuk, hogy a hagyományos és a gamifikált értékelés mentén szerzett jegyek milyen mértékben tükrözik a hallgatók tudását és befektetett energiáját, bár az utómérés átlagértékei magasabbak, mégsem tapasztalunk számottevő különbségeket, amint az alábbi táblázat is jelzi. Az a tény, hogy a jegy tudástükröző értéke meghaladja a 4-es átlagot, azt jelzi, hogy a gamifikált értékelés képes elmozdítani a visszajelzési

rendszer az objektivitás irányába, illetve közelíteni a pedagógus és a hallgató tudás- és teljesítményértékelését.

1. táblázat A tudás és befektetett energia tükröződése a jegyekben

	A jegy tükrözi a befektetett energiámat	A jegy tükrözi a tudásomat
Előmérés	3,81	3,81
Utómérés	3,97	4,18

Fontos meglátnunk ezzel együtt azt is, hogy a gamifikált értékelés mégiscsak segíti a diákot abban, hogy tudásának nagyobb érvényt szerezzen a jegyeiben. Ugyanakkor az eredményeket úgy is értelmezhetjük, hogy a hallgató hasonló mennyiségű energiát fektet a tanulásába hagyományos és gamifikált értékelés esetén is, csak hogy ez utóbbi esetben egy időben jobban eloszló, rendszeresen és folyamatosan megvalósuló energiabefektetésről van szó, míg a hagyományos esetében egyszeri alkalommal megvalósuló nagyobb energiabedobásról. Mivel mind az elő-, mind az utómérés során viszonylag magas átlagértékeket kaptunk ebben a kérdésben, közvetett módon azt is jelzik az eredmények, hogy összességében a hallgatók elégedettek az értékelés objektivitásával. Erre a következtetésünkre erősít rá egy másik kérdésre kapott válasz-eredmény, amely azt vizsgálta, hogy a hallgatók milyen gyakran érezték azt, hogy más osztályzatot kaptak, mint amit szerintük érdemeltek volna. Az előmérés során ennek a válasznak az átlagértéke 2,55, míg az utómérésben 2,18. Az eltérés nem nagy ugyan, de az érték csökkenő tendenciája egyértelműen azt láttatja, hogy a gamifikált értékelés jobban képes közelíteni a tudás pedagógusi és hallgatói megítélését (és ezzel ráerősít egy korábbi adatra, amit az 1. táblázatban bemutattunk). Mindezt segítheti, hogy a hallgató folyamatosan részt vegyen tanulása tervezésében, alaposabban tudatosíthatja az elvárásokat és a várható tanulási eredményességét is objektívebben legyen képes megítélni.

Következtetések és összegzés

Vizsgálatunk lehetővé tette a gamifikált értékelés egy játékmechanikai elemének, a pontok és pontrendszerek bevezetésének hatásvizsgálatát és ezzel egyidejűleg az előnyök és kihívások, esetleges buktatók tudatosítását a hallgatók és az oktatók számára egyaránt.

Feltételezésünk, miszerint a hallgatók a bevezetett gamifikált értékelési elemet (pontszámszerzési lehetőség) pozitívan értékelik, nagymértékben igazolódott. A 6. ábra tükrözi azokat az eredményeket, amelyek alátámasztják e kijelentésünket, hiszen látszik, hogy a gamifikált értékelésből fakadó pedagógiai többlethatásokat (mint az objektív tudástükröződés, erőteljesebb motiváló hatás, a teljesítmény többszempontú megközelítése, a folyamatos tanulásban tartás, stb.) igen pozitívan értékelik az ezt megtapasztalók. Az az elképzelésünk, miszerint a végső jegy sokkal teljesebben fogja tükrözni a tanulási részfeladatokhoz való viszonyulásukat, csak részlegesen igazolódott be, ugyanis egy pozitív elmozdulás tapasztalható ugyan, de ez egyáltalán nem számottevő a hagyományos értékelés megítéléséhez képest. Ugyanakkor azonban biztatóbb eredmények

születtek a felkínált értékelési rendszer hatásának megítélésében, ami a szorgalmi- és vizsgaidőszakban megvalósított tanulási tevékenység kiegyensúlyozottabb arányait illeti. Különösen szembetűnő ebben a vonatkozásban a szorgalmi időszakban megvalósított tanulás arányának a növekedése (bár összességében teljes egyenlőségről a vizsga- és szorgalmi időszakban nem beszélhetünk). A vizsgaidőszakban tanulásra fordított idő nem változott, tehát nem egyszerűen áttevődött a tananyag feldolgozására szánt idő az egyik periódusról a másikra, hanem valóban többet foglalkoztak a hallgatók a tananyaggal a kísérlet ideje alatt.

A vizsgálat lehetőséget teremtett az ily módon megvalósított értékelés árnyoldalainak a feltárására is. A hallgatók nagy többsége teljesen pozitívan viszonyult az új értékelési alternatívához és lelkesen alkalmazkodott az elvárásokhoz. Nyitott kérdésre adott válaszaikban kiemelték, hogy túlmenően az erőteljesen motiváló, aktivitásra serkentő jellegén, hatékonyságát fokozza a tanulási tevékenység állandó „melegen tartása”, hallgatói tervezhetősége. Külön előnyként emelték ki az értékelési rendszer átláthatóságát már a félév elején, az elvárások teljeskörű tisztázásával. Természetesen olyan hallgatói vélemények is voltak, amelyek sokkal inkább a hátrányokat, nehézségeket látták meg ebben az értékelési lehetőségben. Olyan negatív elemeket említettek, mint például a pontok gyűjtésének kényszere által előidézett stressz, vagy az aktivitásuk regisztrálásának pontatlansága, az aktivitás követéséből adódóan középiskolai hangulat megjelenése. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy összefüggés figyelhető meg a hallgató által kapott jegy és a vélemény irányultsága között. Azok a hallgatók, akik kisebb érdemjegyet kaptak, hajlamosabbak voltak a negatív elemeket felnagytítani, és nézetükben a pozitív hatások felfedezése inkább elmaradt.

Oktatói szemmel úgy összegezzük, hogy a gamifikált értékelés elemeinek bevezetése valóban a felsőoktatási értékelési gyakorlat frissítésének alapvető eszköze lehet. A hallgatói véleményekkel egyező módon kiemeljük, hogy valóban érdemben hozzájárult az aktivitás számottevő növekedéséhez szemináriumokon és előadásokon egyaránt. Ugyanakkor, ha a hatás mögé nézünk, akkor azt is láthattuk, hogy adott hallgatók esetében a motiváló hatás megmaradt a pontszerzésre fókuszálás szintjén, és ez nem tevődött át a tudásépítés lehetőségének tudatosítására. Ezeknek a hallgatóknak a teljesítményorientációját fokozta ugyan a gamifikált értékelési elem, de kevésbé mutatkozott alkalmasnak a tudásvágy serkentésére. A kérdés, hogy ezek a hallgatók a hagyományos értékelés rendjén is nem inkább a jegyekért, mintsem a tudásért „hajtanak”? Más oldalról vizsgálva a kérdést, úgy is gondolkodhatunk, hogy a cél szentesítette az eszközt, azaz ha csak a pont szerzéséért is, de dolgozott, tanulási tevékenységet valósított meg a hallgató, és mint ilyen, mindenképpen pozitív az eredmény. Amennyiben ez az értékelési rendszer tanulási szokások alakulásához is vezethet (pl. más tárgyból is tanul a szorgalmi időszakban is vagy aktívabb órán), mindenképpen nyereségről beszélhetünk.

A vizsgálat további tanulsága, hogy amennyiben a pozitív hatásokat növelni szeretnénk, alaposan oda kell figyelni a pontozás pontosságára és ennek azonnali voltára. Amennyiben késik például az aktivitási szintre kapott pontszám közlése, a hallgató kételkedni kezd annak objektív jellegében. Szintén ezen a ponton kell megemlítenünk,

hogyan nagy odafigyelésre van szükség, hogy azok a hallgatók is megnyilvánulási lehetőséghez jussanak, akik csendesebbek, illetve inkább introvertáltak.

Szakirodalmi tájékozódás és a vizsgálat tapasztalatai alapján összefoglaltuk, hogy a gamifikált értékelés egyetlen játékmechanikai elemének bevezetése milyen eredményeket hozott, illetve az alkalmazás milyen gyakorlati problémákat vethet fel. Tény, hogy a pedagógus számára többlet tartalmi munkát és adminisztrációs feladatot jelent, ahogyan az is, hogy elsődlegesen külső motiváció által fenntartott hallgatói aktivitás kiváltására alkalmas. Szakmai kompetenciák fejlesztése során viszont a motiváció irányultságától függetlenül is fontos a hatékony és eredményes tudásépítés. A kutatásunk során szerzett élmények és tapasztalatok – a megfelelő tanulságok elraktározásával és a következő alkalmazáskor történő érvényesítésével – mindeképpen arról győztek meg, hogy a gamifikált alapra helyezett értékelés a hatékony tanulásra serkentésnek egy remek lehetősége, amellyel érdemes a felsőoktatásban is élnünk, saját területünkhöz adaptálva az új szemléletet és gyakorlatot, azt a szeletét, amelynek bevezetésére vállalkozunk.

Irodalom

- Barabási Tünde (2017): Új módszertani ígéret? Gamifikáció a XXI. századi oktatásban. In: Barabási Tünde, Péter Lilla és Szántó Biborka (szerk.): Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Barbarics Márta (2017): Gamifikáció a demokratikus iskolai értékelésért. <https://prezi.com/0tldzpdas0yl/gamifikacio-a-demokratikus-iskolai-ertekelesert/> (2018. 03. 02.)
- Fromann, Richard – Damsa Andrea (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. A gamifikáció jelentése és jelentősége. Új Pedagógiai Szemle, 2016/3–4, 76–81. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkozta-az-oktatasban> (2017. 02. 24)
- Hunyadi Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó és Nyomda KFT., Budapest.
- Kenéz András (2016): A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban. In: Fehér András, Kiss Virág Ágnes, Soós Mihály, Szakály Zoltán (szerk.): Hitelesség és értékorientáció a marketingben. Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen, pp. 276–288. file:///C:/Users/Lenovo%20PC/Downloads/Kenez%20Andras%20-%20A%20jatekositas%20gamification%20a%20felsooktatasban%20(1).pdf (2018. 03. 06)

Kaposi József

A pedagógiai kultúraváltás és a drámapedagógia az oktatásfejlesztési stratégiák tükrében¹

Az írás kiindulópontja, hogy a 21. századra a tudás a gazdaság meghatározó hajtóerejévé vált, így rendkívüli módon megváltozott az oktatással kapcsolatos elvárásrendszer, és a tudástermeléssel foglalkozó különböző nemzetközi szervezetek (pl. OECD) képzési stratégiáikban új szemléletű kompetenciaterületeket határoztak meg az innovációs potenciál fejlesztése érdekében.

A tanulmány arra is kitér, hogy az EU korábbi és jövőorientált oktatási-képzési programjai milyen eszközökkel kívánják elősegíteni a térség versenyképességének növekedését, és az egyes oktatási rendszereknek milyen kompetenciákkal rendelkező munkaerőt és milyen attitűdökkel bíró állampolgárt kell kibocsátania ahhoz, hogy az átalakulás egyben a társadalmi kohézió és szolidaritás erősödését is eredményezze.

Az írás bemutatja a hazai drámaoktatás elterjedésének főbb folyamatait és állomásait, és kitér arra, hogy a jövőre való komplex felkészítésben milyen szerepe lehet a kompetencialapú és cselekvésközpontú drámapedagógiai elemekre épülő képzésnek, amely meghatározó módon tudja érvényesíteni gyakorlatában a legújabb oktatási-képzési elvárásokat. Feldolgozza a drámapedagógiai módszerekre alapuló feladatok és gyakorlatok alkalmazásának sajátosságait és a személyiségfejlesztésben betöltött szerepüket.

Kulcsszavak: *pedagógiai kultúraváltás, drámapedagógia, oktatási stratégiák, kompetencialapú oktatás, cselekvésközpontúság, drámajáték, kreativitás, kooperativitás.*

Bevezetés

A 21. század első éveiben bekövetkező társadalmi-gazdasági változások komoly kihívás elé állítják az európai oktatási rendszereket. A mind szélesebb körben kibontakozó technológiai, kulturális, társadalmi és gazdasági változások a tudásról alkotott korábbi elképzelések jelentős átalakulását eredményezték.

A munka világa az ún. 4C modell² (2013), keretében fogalmazta meg az általa legversenyképesebbnek tartott képességeket [kritikus gondolkodás (critical thinking); együttműködés (collaboration); kreativitás (creativity); kommunikáció (communication)].³ Ezen kompetenciák elsajátításában mind nagyobb szerepe van a nem formális (non-formal learning) és az informális (informal learning) keretek között megszerzett tudásnak, az IKT-eszközök széles körű alkalmazásának, valamint a tudásmegosztó platformok, tanulási hálózatok fokozatos térnyerésének. Mindez olyan tanulási technológiák gyakorlati

¹ Az írás az EFOP.3.2.6. SZFE keretében készült, 2019 október 26-i előadás szerkesztett változata

² <http://iaetx.com/the-4-c%27s.html>

³ Bodnár Éva – Csillik Olga – Csuvár Fruzsina – Daruka Magdolna – Könczöl Tamás – Mihályi Krisztina – Sass Judit (2015): Iránytű helyett. Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

elterjedését teszi szükségessé, amelyek döntően a tanulóközpontú oktatási gyakorlatban jelennek meg és az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állítják középpontba, felerősítve a személyre szabott (perszonalizált) tanulás iránti igényt.

Az átalakuló társadalmi-gazdasági elvárások, a változó tudásfelfogás és a kibővülő tanulási szituációk, szokások, terek, eszközök, módszerek, valamint a megváltozó tanárszerep óhatatlanul fölértékelik a drámapedagógiai módszerek széles körű alkalmazási lehetőségeit.

Az OECD programjai

A tudásalapú társadalomban alapvetően megváltozott a tudás szerepe, értelmezése és létrehozásának módja. A tudás a gazdaság meghatározó hajtóerejévé vált, termelése pedig már elsősorban nem egyéni teljesítményeknek, hanem különböző tudástermelő csoportok hálózatos munkájának köszönhetően valósul meg.

A jövőorientált oktatási gyakorlat szempontjából egyre hangsúlyosabb igényként fogalmazódott meg a jól transzferálható, generikus kompetenciák,⁴ valamint a transzverzális kompetenciák (pl. problémamegoldás) elsajátításának szükségessége. Többféle-képpen is rögzítették azokat a kompetenciákat és kompetenciaelemeket, amelyek az új kihívásoknak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. A különböző nemzetközi dokumentumokban⁵ összegzett főbb készségek: az alapkészségek (basic skills), az írás, szövegértés, számolás és az ún. transzverzális kompetenciák,⁶ amelyeket legtöbbször transzdiszciplinaritás is jellemez, valamint a szakmaspecifikus képességek.

Az átalakuló cél- és feltételrendszerek nyomán az OECD oktatási és képzési innovációs stratégiája az alábbi öt prioritásterületet határozta meg:

- az emberek képessé tétele arra, hogy innováljanak (empowering people to innovate);
- az innovációs energiák felszabadítása, (unleashing innovation);
- a tudás létrehozása és alkalmazása, (creating and applying knowledge);
- az innováció felhasználása a globális kihívások megválaszolására, (addressing global and social challenges through innovation);
- az innovációs rendszerek kormányzásának és az innováció mérésének javítása. (improving the governance and measurement of innovation).

A fenti elvárásrendszerből következően és a jövő munkaerő-piaci bizonytalansága miatt azt is megfogalmazták, hogy az oktatás világában az ún. transzformatív kompetenciák középpontba állítása szükséges, úgy mint:

⁴ European Commission (2007)

⁵ Pl. OECD Skills Outlook 2015 – Youth Skills and Employability http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/oecd-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page1; Európai Bizottság, 2006.

⁶ Kritikus gondolkodás és problémamegoldás; alkalmazkodóképesség és rugalmasság; együttműködés, munkavégzés csoportban; hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációs készség (anyanyelven és idegen nyelven); kreativitás és innovációs készség; digitális írástudás; önismeret, önmotiválás; vezetői készség (mások motiválása, irányítása stb.); önálló tanulás.

-
- az új értékek létrehozására való képesség (creating new value);
 - a konfliktuskezelés (reconciling conflicts and dilemmas) és a felelősségvállalás (taking responsibility);
 - a jövő kezelése (future's literacy);
 - a személyes világ „menedzselése”, avagy a belső integritás megteremtése (personal competencies).

Jelentős szemleletváltásként is értelmezhető, hogy a megjelenő új elvárások a kompetenciákat általában nemcsak individuális, hanem közösségi szempontból közelítik meg (collective competences), (EU új kulcskompetenciák), és egyre markánsabban jelenik meg a student agency perspektívája, amely azt az álláspontot fejezi ki, hogy a tanulók milyen szinten vesznek részt a tanulási folyamatokban és a kurrikulum alakításában. (OECD jelenleg futó Education 2030.)

Az Európai Unió programjai

Az Európai Uniónak a 21. század kihívásaira felkészítő iskolai oktatásról szóló együttműködési programja az oktatás minőségének fejlesztését, az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák megszerzésének elősegítését, az iskola társadalmi kohézió erősítésében betöltött elsődleges szerepének megfelelően a hátrányos helyzetű tanulók kiemelt támogatását, a tanulási nehézségek korai felismerését és a személyre szabott pedagógiai megközelítések alkalmazását tűzi ki célul.

Az Európai Unió alapelve, hogy a demokráciához, a társadalmi kohézióhoz és a fenntartható gazdasági növekedéshez jelentős mértékben hozzájáruló oktatás és képzés a jövőre irányuló, kiemelt fontosságú befektetés. Az oktatási és képzési rendszerekben létező – többek között alacsony teljesítményt és a végzettség nélküli iskolaelhagyást eredményező – egyenlőtlenségek jelentős, a befektetéseknél lényegesen nagyobb, rejtett társadalmi költségekhez vezethetnek. A kutatások azt bizonyítják, hogy az iskola előtti, kisgyermekkorai nevelés, valamint a célzott korai intervenciók programok az egész életen át tartó tanulás és a jövőorientált, egészségtudatos, aktív életvitelre nevelés teljes folyamatában – különösen a leghátrányosabb helyzetű csoportok és ezáltal a társadalom egésze számára – hosszú távon a legnagyobb megtérülést biztosíthatják.

A megvalósítási szakaszban lévő EU-s programok a társadalmi szolidaritás érdekében a kora gyermekkorai nevelés és gondozás támogatását; az alapkészségek (írás-olvasás-számolás) és nyelvtanulás erősítését; a korai iskolaelhagyás arányának csökkentését; a transzverzális készségek fejlesztését, valamint a versenyképességi mutatók javítása érdekében a tanulás és a munka közötti átmenet elősegítését; a gyakorlati képzés és a duális tanulási modellek előmozdítását; a természettudományi, a műszaki, matematikai képzés támogatását állították a fejlesztéspolitika fókuszába. Az oktatáshoz való méltányos hozzáférés érdekében pedig az informális, nonformális tanulási rendszerek egyenlőségűsítését, a személyre szabott tanulás: validáció és differenciálás kiterjesztését, az IKT tanulási és tanítási célú alkalmazásának támogatását; átlátható/átjárható és minőségi kvalifikációs rendszerek alkalmazásának szükségességét rögzítették programjaikban.

Kiegészítve természetszerűen a különböző partnerségi kapcsolatok ösztönzésével és a tanárképzés, -továbbképzés szakmai megerősítésének szükségességével.

A 2010-et követő időszakra az EU a következő területek fejlesztését állította a közös fejlesztéspolitika fókuszába: az oktatás, oktatási ágazatok és a munkaerőpiac közötti átmenet; a tanulási utak összekapcsolódása; a formális és nem formális tanulási kontextusok és tanulási eredményeik egymáshoz illesztése; a tanulási kimenetek és eredmények koherens rendszerének kialakítása (európai szakképzési kreditrendszer, ECVET); a tanulási szolgáltatások minőségét biztosító standardok keretének alkalmazása (európai minőségbiztosítási referenciakeret, EQARF).

Az Európa 2020 programja arra keresi a választ, hogyan tud az oktatás hozzájárulni a gazdaság versenyképességének növekedéséhez és az egyes oktatási rendszereknek milyen kompetenciákkal rendelkező munkaerőt és milyen attitűdökkel bíró állampolgárt kell kibocsátania ahhoz, hogy az ország versenyképessége növekedjen. Ennek keretében növekedési és foglalkoztatási stratégiája prioritásai: a fejlett tudástechnológiára épülő „intelligens növekedés”, a társadalmi szolidaritásra épülő inkluzív társadalom építése és mindennek fenntartható módon történő megvalósítása.

E program általános ágazati céljai az alap- és középfokú oktatás területén: az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása, a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén Oktatás és képzés 2020 stratégia (2009).

A program az egyes tagországok számára a következő prioritásokat fogalmazta meg a fejlesztéspolitika területén: az élethosszig tartó tanulásban való részvétel előmozdítása; a korai iskolaelhagyásra vonatkozó nemzeti stratégia elfogadása; az oktatási rendszerből kilépők munkaerő-piaci szempontból releváns végzettséggel, készségekkel és kompetenciákkal rendelkezzenek. Továbbá a közoktatáshoz való hozzáférés javítása, kiemelten koncentrálni a HHH, valamint a roma tanulóokra; az oktatás különböző szintjei és a munkaerőpiac közötti átmenet elősegítése; felsőoktatási reform kidolgozása, amely lehetővé teszi a hátrányos helyzetű diplomások arányának növelését.

Az EU oktatási programjai hazánkban 2000–2014

Magyarországon az európai uniós csatlakozást megelőzően és követően az oktatási-képzési fejlesztések és beruházások döntő többsége az Európai Szociális Alap (ESZA) forrásaiból történik. Magyarország – felismerve az innováció folyamatos jelenlétének fontosságát – a 2000-es évek elején elinduló HEFOP, majd a 2000-es évek közepén induló TÁMOP programok óta kiemelten ösztönzi egyrészt az innovációs kultúra elterjedését (innovációs hajlandóság), másrészt támogatja az innovációk létrejöttéhez és terjedéséhez szükséges pedagógiai kreativitás fejlődését (innovációs képesség). A magyar köznevelési rendszer fejlesztésének középpontjában régóta a nevelő-oktató munka hatékonyságának, eredményességének növelése, valamint a méltányosság garantálása áll. Az ESZA

célkitűzéseivel összhangban a tanulói eredményesség javítása, a tanulói továbbhaladás elősegítése egyik fókuszában a munkaerő-piaci alkalmazkodóképesség, valamint az élethosszig tartó tanulás készségeinek megszerzése-átadása áll.

Az átfogó tartalmi fejlesztések 2004–2007 közötti időszakban lezajlott Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Programok (HEFOP)⁷ fejlesztésekkel indultak. Ebben az időszakban meghatározták (nemzetközi partnerségben) a kulcskompetenciákat, illetve kidolgozták azok részletes követelményrendszerét. Megszülettek és kipróbálták azokat az oktatási programcsomagokat, amelyek az alkalmazható tudás megszerzését állították a középpontba, és amelyek főként egy-egy kulcskompetencia (szövegértés, matematika) magas szintű elsajátítására koncentráltak. Elkészültek a programcsomagok alkalmazására szolgáló módszertani útmutatók, felkészítést kaptak a pedagógusok és az iskolák ezen programcsomagok intézményi szintű bevezetésére.

A kompetenciaalapú oktatás elterjesztését 2007–2014 között alapvetően a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 3. prioritásának intézkedései⁸ támogatták. A program alapvetően nem új tartalmi fejlesztések megvalósítását célozta, sokkal inkább olyan módszertani fejlesztésekre irányult, amelyek lehetővé tették a kompetenciaalapú oktatás széles intézményi körben való elterjedését, a használható tudás megszerzésére irányuló tevékenység alapú pedagógia napi gyakorlattá válását.

A TÁMOP-pályázatokban közel 3000 intézmény több mint 25.000 pedagógusa találkozott és ismerkedett meg olyan új módszertani megoldásokkal, amelyek előterében többek között a csoportmunka, a tanulói együttműködés és a projektgondolkodás állt. Emellett a tanulási-tanítási szemlélet átalakítását segítették az új oktatásszervezési formák kipróbálását (tantárgytömbösítés, témahét stb.), újszerű intézmények közötti együttműködési lehetőségek (referenciaintézmény, testvériskola, erdei iskola stb.) biztosítását célzó programok. Az intézményekben zajló fejlesztéseket erős szakmai támogató környezet segítette, köszönhetően annak, hogy ezzel párhuzamosan az intézkedések másik fókuszát a szolgáltatások színvonalának és kapacitásának fejlesztése jelentette.

A tartalmi szabályozókhoz és a fejlesztési prioritásokhoz kapcsolódóan számos területen valósult meg oktatási és iskolai innováció (pl. a TÁMOP-3.1.4 pályázatban több mint 2000 intézmény kísérletezett önálló innováció létrehozásával és megosztásával a kompetenciaalapú oktatás elterjedése érdekében), aminek hatására érezhetően nőtt a köznevelési intézmények, igazgatók és pedagógusok nyitottsága, „kedve”, illetve gyarapodott az ezzel kapcsolatos tudás és tapasztalat.

A fejlesztési programok megvalósítása során azonban problémákba is ütköztek. Elsődlegesen megállapítható, hogy a kompetenciaalapú programcsomagok – bár keletkezésük idején nélkülözhetetlenek voltak – nem tudtak szervesülni az oktatás napi gyakorlatába, mert a kulcskompetencia-területek elsajátíttatása nem a hagyományos tantárgyi szerkezetre épült rá, és a keresztntantervi kompetenciák sem az egyes tantárgyak követelményrendszerébe, sem taneszközeikbe nem tudtak mélyen beépülni. Másodsorban a hazai

⁷ <http://www.hefop.hu/page.php?PageID=44>

⁸ <http://palyazat.gov.hu/hepilh>

pedagógiai kultúra nem volt képes megfelelő módon a gyakorlatba átültetni a fejlesztési eredményeket. Ebből is következően az elmúlt másfél évtized közoktatás-fejlesztési programjaihoz kapcsolódó köznevelési tartalom- és taneszközfejlesztés elsősorban a megváltozott pedagógusszerepre való felkészítés támogatására irányult, a pedagógusok módszertani kultúrájának megújítását, azt a pedagógiai szemléletváltást célozták, hogy a tanítási-tanulási folyamatban, az osztálytermi gyakorlatban az egyoldalú ismeretátadó tanári pedagógiai szerepről a tanulók komplex személyiségfejlesztésére, differenciált egyéni tanulási szükségleteinek kielégítésére helyeződjön a hangsúly.

Nemzeti stratégiák⁹ az oktatás fejlesztése érdekében (2014)

A magyar kormány 2012-ben határozta el, összefüggésben az európai uniós kötelezettségekkel is, hogy az emberi erőforrás fejlesztése érdekében stratégiai dokumentumokban határozza meg a következő évtized fejlesztési céljait. Ennek nyomán készült el az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája, a Köznevelés-fejlesztési stratégia, valamint a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. Ez a három dokumentum szervesen illeszkedett ahhoz a nagy stratégiai megújításhoz, ahhoz az átfogó reformhoz, amely a magyar köznevelésben 2010-et követően végbement. A stratégiák közös céljaként az jelent meg, hogy minden résztvevő képességeinek megfelelő képzést, versenyképes tudást kapjon, piacképes szakmát szerezzen. Ezzel párhuzamosan azt is fontosnak tarjuk, hogy a tanuló tanulmányai során megismerje és megszeresse Magyarországot, a magyar nemzet kultúráját, hagyományait és szellemi kincseit.

A Köznevelés-fejlesztési stratégia

Az alábbi főbb vezérelvek érvényesítését tűzte ki:

- nagyobb állami szerepvállalással biztosítsa a köznevelés egységesen magas minőségét;
- a köznevelés közszolgálati szerepe hangsúlyozottan jelenjen meg;
- kiegyensúlyozza a nevelési és oktatási feladatok arányát, hogy az iskolák nevelő szerepe erősödjön;
- egyensúlyt teremtsen a tanulók lelki, szellemi és testi nevelésében;
- helyreállítsa a pedagógus-életpálya presztízsét;
- intézkedéseivel kiemelten támogassa a kormányzat előtérbe állított céljait, úgymint a teljes foglalkoztatottság megvalósítását, a demográfiai folyamatok megfordítását, illetve a családközpontúság megvalósítását, emellett a társadalmi felzárkózást és az esélyteremtés növelését is.

⁹ Nemzeti Stratégiák, OFI, 2015. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/strategia1_2_3_fej.pdf.

A végzettség nélküli iskolaelhagyás (ESL) elleni stratégia

A végzettség nélküli iskolaelhagyás (ESL) elleni stratégia megalkotását az európai uniós elvárások mellett az is indokolta, hogy oktatási rendszerünk az elmúlt 20 évben nem volt képes meghatározó mértékben csökkenteni a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek családi környezetéből fakadó elmaradásait. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a képzettség hiánya és az alacsony iskolázottság a munkaerőpiacról és a társadalomból való kirekesztődés veszélyét rejt magában. A magyar kormány az EU 2020 stratégiai céljainak hazai megvalósítását szolgáló Nemzeti Reform Programjában vállalta, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát az évtized végére 10%-ra csökkenti.

Az elfogadott stratégia többek között azt is rögzítette, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében komoly erőforrásokat kell biztosítani a prevencióra (megelőzés), ki kell építeni az intervenció (közbeavatkozás) különböző eszközrendszereit, továbbá támogatni szükséges a kompenzáció („második esély”) különböző formáinak megjelenését, működését. Továbbá a beavatkozás kiemelt területének nyilvánította a szakképzést, mivel évtizedek óta az itt tanuló diákok körében a legmagasabb a lemorzsolódás. A stratégia megvalósításának jelentőségét az is adja, hogy a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése közvetlenül javítja az egyének életesélyeit, foglalkoztathatóságukat, alkalmazkodóképességüket. A vonatkozó stratégia pedig közvetve járul hozzá a társadalmi szolidaritás, felzárkózás további erősítéséhez, a polarizálódás, a leszakadás és a szegénység elleni küzdelemhez.

Az egész életen át való tanulás (LLL) stratégiája

Az egész életen át tartó tanulás keretstratégiája a tágan értelmezett humán tőke fejlesztésén keresztül az alábbi célkitűzések eléréséhez járul hozzá:

- A gazdaság növekedési potenciálja érdekében törekedni szükséges a magas hozzáadott értékű munkahelyek betöltésére alkalmas munkaerő utánpótlására, a munkaerő-piaci versenyképesség szempontjából hiányzó képességek (pl.: idegennyelv-tudás, infokommunikációs készségek) pótlására.
- A kkv-szektor versenyképessége érdekében növelni szükséges a kkv-k innovációs és IKT-potenciálját és alkalmazkodóképességét, melyhez elengedhetetlen megfelelő humán kapacitás biztosítása, az informatikai és műszaki szakemberképzés minőségének és mennyiségének javítása, a gazdasági és K+F+I igényekhez történő igazítása.
- A munkaalapú társadalom és a teljes foglalkoztatottság elérése érdekében a foglalkoztatás bővítéséhez és a munkavállalók alkalmazkodóképességének és versenyképességének javításához szükséges a valós reálgazdaság igényeinek és a növekedési potenciállal rendelkező ágazatok képesítési szükségleteinek megfelelő és ahhoz rugalmasan igazodó, versenyképes tudást biztosító képzési és egész életen át tartó tanulási rendszer megteremtése.

A pedagógiai kultúraváltás

A nevelő-oktató munka hatékonyságának, eredményességének növelése, a méltányosság garantálása, a több és jobb tudás biztosítása, elérése az Európai Unióban az oktatás és képzés valamennyi formájának közös célkitűzése, amelyet rendszeresen szükséges értékelni. Az eredményes, minőségi munka nemcsak a tanulási eredmények vagy a nevelés-oktatás folyamata szempontjából teljesítendő célkitűzés, hanem azon a téren is, hogy az oktatási és képzési rendszerek milyen módon gondoskodnak az egyéni, társadalmi és gazdasági szükségletekről, valamint a nevelési-oktatási rendszer hátránykompenzáló és esélyteremtő szerepéről és a jólét javításáról.

Az elmúlt évtizedekben a tudáshoz, a tanuláshoz való viszonyunkban bekövetkezett jelentős változásoknak köszönhetően egyre meghatározóbbá vált a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma. A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben hatott a folyamat szereplőire is: az új pedagógiai szemléletben (Adam, 2008; Kennedy, 2007) a pedagógusok a tudásosztó szerepből átlépnek a tanulástámogató szerepbe. A tanári szerepváltozás lényege, hogy a korábbiakban döntően ismeretátadó funkció helyébe egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) kerül, összekapcsolódva azzal a szándékkal, hogy az oktatási tartalmak és folyamatok életszerűbbek, gyakorlatiasabbak, feldolgozásuk pedig élményszerűbb legyen. Vagyis egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamata zajlik, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás bizonyos értelemben leértékelődik, és mind fontosabbá válnak azok a pedagógiai kompetenciák, amelyek „azt a mesterségbeli tudást jelentik, hogy miként tudják mind eredményesebben segíteni tanítványaik tanulási tevékenységét.” (Halász, 2007)

Mindebből következően a pedagógusoknak egy új, az eddigitől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket. Ugyanakkor a tudás felértékelődése, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egyre direktebb kapcsolódása hallatlanul fontossá teszi a pedagógusok eredményes munkavégzését. Az európai gondolkodásban a tanárság folyamatos fejlődésre épülő, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, mely a tanári kompetenciákra épül. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzés bevezető szakasza; a továbbképzési rendszer; a köznevelési, pedagógusképzési, foglalkoztatási, akkreditációs és minőségbiztosítási szabályozások; a bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek egységes rendszert alkotnak (Stéger, 2012).

Az elmúlt évtized során a világ számos országában a problémamegoldás tanórai felhasználása a kompetenciaalapú fejlesztés egyik kulcselemévé vált, hiszen nem a tanultak reprodukcióját, hanem nyitottságot, kreativitást, az analógiás, analitikus és kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását várja el a diákoktól. Ennek nyomán más megvilágításba került a kognitív kompetencia, valamint a személyes, szociális és speciális kompetencia viszonyrendszere. Korábban evidenciaként fogalmazódott meg, hogy az intézményes oktatásban „a személyes és a szociális nevelés, vagyis a személyes és a

szociális kompetencia fejlesztése az értelmi neveléshez (az oktatáshoz) képest hagyományosan másodlagos jelentőségű” (Nagy, 2005, 25.).

Az új kutatások, az egész életen át tartó tanulás szükségességét hirdetőik ugyanakkor azt hangsúlyozzák, „hogy a tanulók figyelmét arra kell összpontosítani, hogy a feladatot oldják meg jól [...] és emocionális készségeik fejlődjenek. Az olyan emocionális készségek, mint az önismeret, az önuralom, az együttérzés, az együttműködési készség, a rugalmasság, valamint az információk értékének a megítélésére szolgáló képesség nemcsak az iskolában tesznek jó szolgálatot, hanem az egész élet során (OECD, 2002, 58.). Az érzelmek befolyásolják a diákok önbecsülését, motiváltságát, valamint a saját tanulásuk szabályozásának képességét is.” (OECD, 2002, 51.) Ennek nyomán nem véletlenül szorgalmazza számos oktatáspolitikai dokumentum azt, hogy a tanulási eredményességben kiemelt szerepe van a diákok által egyénileg vagy csoportosan megoldott feladatoknak, illetve annak a megközelítésnek, hogy „[...] a tanulók nem egyforma képességekkel rendelkeznek, és sem az igényeik, sem a munkastílusuk nem egyforma, [...] ami az egyik számára optimális, a másik számára nem lesz az.” (OECD, 2002, 53.)

A kompetencialapú oktatás és a drámapedagógia

Az oktatás egészét érintő paradigmaváltás nyomán a tanulás többé már nem a tudomány által kidolgozott és a tanár által közölt ismeretek megértése lett, hanem aktív tanulói részvétel az információk megszerzésében és feldolgozásában. Vagyis a tanulói tevékenységek a feladatmegoldásban öltének testet, a tananyag-feldolgozásban előtérbe kerülnek a tanulók aktív, csoportos vagy egyéni feladatmegoldásai. Tehát az új oktatási formákban a fejlesztő hatások végső forrásai nem a különböző tevékenységformák, hanem az egyéni, páros vagy csoportban megoldandó feladatok, melyek legtöbbször összetett, kognitív, affektív vagy pszichomotoros feladatszéreiákból (lépésekből) épülnek fel (Bábosik, 2006). Ráadásul ez a megközelítés azt is nyilvánvalóbbá teszi, hogy a feladatmegoldás egyre kevésbé csak az értelmi, intellektuális megismerést, fejlesztést szolgálja, hanem az érzelmi-akarati tényezők révén is komoly szerepe van a személyiség fejlesztésében.

A hagyományos tanítási gyakorlat úgy tekintett (különösképpen a verbalitást igénylő tárgyak esetében) a feladatokra, és a különböző tanulói cselekvésre építő gyakorlatokra mint a tananyag-feldolgozás kiegészítőjére, hiszen a pedagógus előadása, magyarázata – esetleg a diákokkal folytatott közös tananyag-megbeszélés – jelentette a szakórákon az új anyag elsajátításának meghatározó módját. Ebben az összefüggésrendszerben óhatatlanul háttérszerep jutott a tanulók egyéni vagy közös feladatmegoldásainak, hiszen az óra hatékonyságát a szaktanári magyarázat intenzitása és mélysége határozta meg. Ma már általánosan elismert tény, hogy a személyiségnek szinte egyetlen eleme sem fejleszthető a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő szintre a tanulók tevékenységében rejlő nevelési-oktatási lehetőségek felhasználása nélkül (Bábosik, 2006).

A kompetencialapú feladatok tartalma nem feltétlenül kötődik szorosan a klasszikus tantárgyi tartalmakhoz, hanem inkább műveltségterületekhez vagy tantárgyközi és speciális fejlesztési területekhez kapcsolódnak. Kulcsfontosságú az ilyen típusú feladatok-

nál/gyakorlatoknál a motiváció, az „érintettség felkeltése”, valamint a próbálkozásnak mint megoldási eredménynek az elismerésére és ezáltal a tanuláshoz mint tevékenységnek a pozitív átélésére, valamint a flow-élmény elérésére való törekvés. Alkalmazásuk általában újszerű tanulásszervezési módszereket igényel (drámapedagógia, projekt stb.), és nem rendelődik hozzájuk szummatív típusú értékelés.

Ebben az összefüggésben nem a feladat kipipálható, sikeres megoldása válik elsődleges céllá, hanem a próbálkozás, a megfigyelés, a kísérletezés, a tervezés, az analógiák felismerése, az alternatívák számbavétele. Vagyis alkalmazási célként a tanulás nyelvének és eszköztárszereinek elsajátítása, a gondolkodás fejlesztésének csiszolása, továbbá a mindennapi életben is hasznosítható problémamegoldási készség fejlesztése, illetve a feladatmegoldás önbizalom-növelő funkciója emelendő ki. Kiemelten fontos, hogy a szaktanár a lehető legaktívabban és változatos formában részese legyen a motiváció felkeltésének, továbbá segítse a diákokat abban, hogy felismerhessék a feladatban megjelenő problémahelyzetet.

Az aktív tanulói cselekvést igénylő feladatok/gyakorlatok, illetve az ezekhez kapcsolódó tevékenységek a személyiségfejlesztés terén számos fejlesztő funkciót közvetíthetnek (pl. normaközvetítés, begyakorlás, szokásformálás, irányítás, készségfejlesztés, képességfejlesztés), hiszen a feladatmegoldás vagy annak kísérlete számos akciót, műveletet vagy más szóval problémamegoldást követel meg a diákoktól. A feladatok általában valamilyen fejlesztési célhoz kapcsolódnak, így leggyakrabban intellektuális (ismeretfeldolgozó, gyakorló, ismeretalkalmazó), szociális (kooperációs, kommunikatív, szociomorális), manuális (gyakorló, alkalmazó) és alkotó (tervező, szervező, konstruáló, előadói) jellegű feladatok lehetnek (Bábosik, 2006).

A kompetenciafejlesztés középpontba állítása, a problémamegoldási gyakorlat elsajátítása tehát kikényszerítette a tanórákon a tanulók által elvégzett feladatok, gyakorlatok státuszának megváltozását. Az egyénileg vagy közösen elvégzett gyakorlat/feladat – mint a tananyag-feldolgozás és személyiségfejlesztés kulcseszköze – mellékszereplőből főszeplővé vált, és az oktatás eredményességének biztosítása érdekében a tanulói tevékenységek tanórai dominanciája elvárásaként fogalmazódott meg. A megváltozott fejlesztési szándékok ezzel párhuzamosan újabb és újabb tanulásszervezési eljárások megjelenését tették lehetővé, illetve szükségessé, így a feladatmegoldás egyéni, páros, csoportos formái mellett megjelent a disputa, a portfólió és a projekt, valamint a drámapedagógiai módszerek széles körű alkalmazása stb.

A drámapedagógia eszközeit igénylő gyakorlatok/feladatok egyrészt hangsúlyosan a transzverzális készségek fejlesztésére (kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperativitás) irányulnak, másrészt egyszerre alkalmasak módszertani, intellektuális, személyes-társas és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére, mivel a megoldások döntő mértékben tanulói kreativitásra, aktív cselekvésre, interaktivitásra és produktivitásra épülnek. Továbbá az ilyen típusú feladatok/gyakorlatok szakmai és didaktikai jelentőségét az adhatja, hogy olyan módszertani megoldásokat alkalmaznak, amelyek nemcsak felkeltik a tanulók érdeklődését, motivációját, hanem az érintettség és az újszerű problémahelyzet révén kihívást jelentő intellektuális erőfeszítést igényelnek, és amelyekben

nemcsak a jó megoldások hoznak érzelmi töltést, hanem maga a tanulási út végigjárása is emocionális gazdagodást jelent.

A drámapedagógia hazai előretörése

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi és a hazai gyakorlatban is felértékelődött a drámaoktatás, minden bizonnyal azért is – miként egy nemzetközi kutatás is bizonyította (DICE Konzorcium, 2010) –, mert az ilyen képzésben résztvevők szinte minden ún. EU kulcskompetencia terén jobb teljesítményt tudnak nyújtani. Többek között *„magabiztosabbak azokban a feladatokban, ahol olvasniuk kell, vagy meg kell érteniük valamit ; eredményesebben kommunikálnak, inkább tartják kreatívnak önmagukat, jobban szeretnek iskolába járni, nagyobb örömet lelik az iskolai feladatokban, jobban oldják meg a problémákat, hatékonyabban küzdenek meg a stresszel, aktívabb állampolgárok, kezdeményezőbbek és vállalkozóbb kedvűek, inkább gondolnak a jövőjükre, és több a tervük is. Emellett sokkal szívesebben vesznek részt bármilyen nemű művészeti vagy kulturális tevékenységben, nemcsak az előadóművészetek, de az írás, a zene és a kézművesség terén is, és több időt töltenek az iskolában, több időt töltenek olvasással, házi munkával, játékkal, beszélgetéssel, többet vannak együtt családtagjaikkal, inkább gondoskodnak fiatalabb testvéreikről. Kevesebb időt töltenek tévénézéssel és számítógépes játékokkal.”* (DICE Konzorcium, 2010) A kutatás összegezve azt állapította meg, hogy a drámapedagógiai munka eredménye *„a magasabb foglalkoztatási ráta lehetősége, az iskolából idő előtt kimaradók számának csökkenése, az oktatás, képzés szintjén általános minőségjavulása, erősebbé válik a szinergia a kultúra és az oktatás között, nyitottabbá válnak a diákok a kulturális sokszínűsége és a kultúrák közötti párbeszédre és innovatívabb, kreatívabb és versenyképesebb állampolgárok lesznek.”* (DICE Konzorcium, 2010)

A drámaoktatás történelmi előzményei egészen az antikvitás koráig visszavezethetők. A neveléstörténet részletesen feldolgozta, hogy az ókori Hellászban olyan volt az akadémia, ahol a „kérdés tudása”, a tevékenységek rendszere fontosabb volt a passzív befogadásnál. Rómában a tudás megszerzésének alapkészségeit „ludus”-ban tanulták, melynek jelentése: kellemes elfoglaltság, azaz *játék* (Eck, 2016, 94.). Hazánkban a Sárospatakon tanító Comenius írta a Schola Ludust, melyben a tevékenységek között a *szerepbe lépés* is megjelent. A pedagógiai irodalomban (Kilián, 2016, 22.) a ma drámapedagógiának nevezett tevékenységek egyik meghatározó eredőjének a *jezsuita iskoladrámákat* tekinti (Trencsényi, 2016, 44–45.). Kétségtelen, hogy az iskoladrámák – az általános erkölcsi nevelőfunkcióik mellett – jól szolgálták a hallgatók előadói (retorikai) készségeinek fejlesztését is.

A magyar nyelvű irodalom kezdetét is egy dráma megírásához kapcsoljuk (Bessenyei György: Ágis tragédiája), akinek munkássága példát adott a felvilágosodás eszméit képviselő Csokonai Vitéz Mihálynak, aki Az özvegy Karnyóné s két szeleburdiak, valamint A Méla Tempefői megírásával, illetve a kollégiumi színjátszás gyakorlatával (Csurgó) megteremtette a hazai drámaoktatás és -játszás alapjait. Ezért is vált a XIX. század első felének hazai irodalmában a dráma kitüntetett műfajjá. Első klasszikusa (Katona Jó-

zsef: Bánk bán) máig érvényes problémákat, konfliktusokat jelenített meg (pl. egyén és közösség viszonya, haza és haladás kérdése) művében, majd a reformkor legnagyobbjai – Vörösmarty (Csongor és Tünde), Petőfi (Tigris és Hiéna) – is alkottak a dráma műfajában. Sőt, ez utóbbi Arany Jánossal együtt a vándorszínészetet (színhátszást) is kipróbálta. A XIX. század második fele Szigligeti Ede és Csiky Gergely, a XX. század eleje pedig Molnár Ferenc munkássága révén a kor színvonalán álló polgári dráma megteremtését eredményezte. E folyamattal párhuzamosan pedig megteremtődött a színházi kultúra is hazánkban, melyet a színházépítések sora és a színtársulatok működésének bővülése, valamint a színházi műfajok változatossága mutat.

A reformpedagógiában meghatározott elvek és gyakorlatok (pl. Dewey) talajáról nő ki az 1950-60-as évek környékén az angolszász drámapedagógia, mely hazánkba a hatvanas évek végén érkezik meg és megtermékenyítő hatást vált ki az aktív tanulói tevékenységekre épülő oktatás terén. Az 1971-ben Zsolnai József által indított Értékközvetítő és képességfejlesztő programban (ÉKP) jelenik meg először a drámajáték tantervi szinten, Gabnai Katalin munkájaként. Zsolnai szerint *„Legalább 10 éves korban minden iskolásnak meg kell ismerkednie a drámajáték valamilyen formájával, de ez csak akkor lesz eredményes, ha előtte pl. a bábjátékkal a 6. életév után megalapozzuk, illetve fenntartjuk a tanulásban az önkifejező és játékkedvet.”* (Zsolnai, 1994) E program megindításának egyik következménye lett a középiskolai *irodalmi–drámai fakultációs oktatás* elindulása Budapesten (Madách Imre Gimnázium) és Szentesen (Horváth Mihály Gimnázium). Az irodalmi és drámai fakultációs program elindításában döntő szerepe volt Várkonyi Zoltán, Mezei Éva és Bácskai Mihály elhivatott munkásságának, akik azt is kiharcolták, hogy az egyedi engedély alapján működő képzés önálló érettségivel zárulhatott (Eck, 2016).

Az 1970-es és '80-as évek során leginkább a közművelődés adott háttérrel ahhoz, hogy a hazai gyermek- diák- és egyetemi színhátság megteremtse azokat a formákat és kereteket, amelyek a drámapedagógiai módszerek megismeréséhez, illetve elterjesztéséhez kapcsolódtak. Ebben a folyamatban kiemelt szerepe volt Keleti Istvánnak, Mezei Évának, akik a Pinceszínházat vezették, a gyermekszínhátság vezetője Szakall Juditnak, a Paál István vezette, nemzetközileg is elismert szegedi egyetemi színhátság vezetője, az Universitas rendezője, Ruszt Józsefnek és az akkori Népművelési Intézet számos munkatársának (Debreceni Tibor, Gabnai Katalin, Bucz Hunor, Máté Lajos). (Nánay, 2016, 217–222.) Az itt folyó szakmai munka nyomán jött létre 1989-ben a Magyar Drámapedagógiai Társaság, amely komoly szerepet játszott abban, hogy az ez idő tájt meginduló Nemzeti alaptantervi munkálatokban megjelent a dráma mint a művészetek egyik iskolai keretek között tanítandó ága.

Végül is a hazai drámaoktatás szélesebb körű térhódítását az 1995-ben kiadott Nemzeti Alaptanterv¹⁰ jelentette, mivel a Művészetek műveltségterületén belül megjelent a *Tánc és dráma*, amely a drámajátékok mellett a hagyományismeretet, a bábjátékot, a táncot állította középpontba, és nagy hangsúlyt helyezett az érzelmi intelligencia és a kultu-

¹⁰ 30/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

rális identitás fejlesztésére, kialakítására (Trencsényi, 2016, 44.). A dokumentum elkészítésében Gabnai Katalinnak elvülhetetlen érdemei vannak, már csak azért is, mert egyszerre és egymás mellett kívánta megjelentetni a hazai népszokásokat, drámajátékos hagyományokat, valamint a modern személyiségnevelési elveket. Minden kétség nélkül megállapítható, hogy e szabályozási dokumentum megjelenésével indult el a drámaoktatás a nagykorúsítás, a többi művészeti ággal való egyen jogúsítás és a tömegesedés útján. A NAT teremtette meg azt a kontextust is, amelyben elindul a drámának a neveléstudomány kontextusába helyezése (Trencsényi, 2016, 48.), illetve az a tudatosodási folyamat, amely ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a drámapedagógia „*a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. (...) a drámapedagógia a játéknak (...) személyiségfejlesztő hatását aknázza ki, közben közösség jellegű és célzatú is. (...) Fejlődik empátiás képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendelési viszony, a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz természetes. A játékokban való részvétel hatással van a szereplők szociális pozíciójára és a szociabilitásra.*” (Pinczésné, 2013, 33–35. Idézi Eck, 2016.)

Fontos mérföldkönek tekinthető az, hogy az 1993. évi LXXIX. törvény 93. §-a (1) bekezdése megteremtette a lehetőségét annak, hogy az alapfokú művészetoktatás színjáték tanszakkal is kiegészüljön, így sor került a 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet kiadására is, amely az alapfokú művészetoktatás színjáték tanszakának követelményeit és tantervi programját határozta meg (Kaposi, 2016, 36–37.). A kiinduló megállapítást az is igazolja, hogy egy évtized alatt a kezdeti néhány ezres létszámról közel 20.000-re emelkedett a szín- és bábművészeti tagozaton tanulók száma.¹¹

A drámaoktatás hazai térnyerése a 2000-ben kiadott kerettanterveknél is megállapítható, amit leginkább azzal lehet igazolni, hogy a korábbi tánc és dráma elnevezés *dráma és táncra* módosult, és nagyobb teret kapott benne a modernnek nevezett neveléstudományi megközelítés, az ún. tanítási dráma, amely angolszász elméleti háttérre támaszkodik (Bolton, 2013, 119–122.), és problémaalapú rögtönzésre, illetve az ezeket előkészítő gyakorlatokra, valamint változatos munkaformákra épül. A drámaoktatás további elterjedését az is támogatta, hogy a kerettantervben az általános iskola 5. évfolyamán kötelező, ún. tantárgyi modulként megjelent ez a művészeti tárgy is.

A középfokú képzés keretében folyó drámaoktatás megerősödésében döntő jelentősége volt, hogy a 2005-ben életbe lépő új, ún. kétszintű érettségi követelményei közé bekerült a *Dráma* is, mint önálló vizsgatárgy, amelynek elméleti követelményei a színház- és drámatörténet, színház- és drámaelmélet, színházi műfajok témáit ölelik fel. A gyakorlati ismeretek pedig az alábbi témák köré csoportosulnak: drámajáték, színjáték, tánc- és mozgásszínház, bábjáték, beszéd, vers- és prózamondás, daléneklés. A drámaérettségi persze nem vált általánossá, de az elmúlt másfél évtizedben jó néhányan letették.¹² (Eck,

¹¹ Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 227.

¹² 2015 májusában középszinten 37 helyszínen, 224 vizsgázó tett vizsgát. Az utolsó emelt szintű vizsgára 2010 őszén került sor, mert időközben módosult a jogszabály, és nem teszi lehetővé.

2016, 100.) A folyamat erősödésére az is utal, hogy 2010 óta van Dráma OKTV, noha jelenleg felvételi pluszpontot nem ér.

Az elmúlt évtizedben nemcsak a drámaórák száma nőtt a közoktatásban, hanem egyre elterjedtebbé vált az a gyakorlat, miszerint: *„A drámapedagógiai szemléletmód nemcsak drámaóra keretén belül sikeres módszer, hanem hatékony segítséget ad más tantárgyak metodikájában is. A drámapedagógia nemcsak az oktatás módszertani eszközeként segíti a közoktatás feladatait, hanem pedagógiai stratégiaként is: befolyásolja a tanulási motivációt, a személyiségfejlődést, a társakhoz, közösséghez és a munkához való viszonyt, elősegíti bizonyos alapvető készségek és képességek kialakítását és fejlesztését, az élményen keresztül történő tanulás, bevésés pedig a befogadás mélységét és erősségét. A drámapedagógiai megközelítés segíti az egész iskolai életet, a tantestületen belüli szakmai együttműködést, a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megtalálását, valamint a diák-tanár kommunikációt. A drámapedagógiának ott a helye az általános tanárképzésben is.”*

A drámapedagógiai módszerekre épülő feladatok, gyakorlatok

A pedagógiai céllal végzett szerepjáték során pontosan előkészített helyzet, körülhatárolt tér, eszközök, azaz kiszámítható szerephelyzet a játék közege. A játékosok, még ha spontán megnyilatkozásaikkal vesznek is részt a játékban – pl. improvizációk alkalmával –, akkor is alkalmazkodnak a – jó esetben közösen kialakított – szerephelyzethez, szerepelváráshoz. Ebből kiindulva vesznek részt a játékban, szembesülnek a helyzetből adódó problémával, melynek megoldása folyamán mozgósítani kell korábbi ismereteiket, élményeiket, folyamatosan reagálni kell társaik reakcióira, s ezekből kell a megoldást megtalálni, így tesznek szert új ismeretre. Ez az új ismeret lehet ismeretközpontú, de lehet valamilyen képesség fejlesztésében megvalósuló tartalom. Minden ilyen esetben a pedagógus által meghatározott tanítási célnak kell megvalósulnia. Ez akkor teljesülhet, ha a dramatikus tevékenységekre vonatkozó általános alapelveket betartjuk. A dramatikus tevékenység:

1. résztvevő-központú
2. a képzeletbeli helyzeten belül létrejövő tapasztalatra koncentrálnak
3. a dramatikus tevékenység gyakorlati, azonnali visszajelzést adó tevékenység, mely az „itt és most” keretein belül valósul meg.

Gabnai Katalin könyve bevezetőjében a drámapedagógiát mint fogalmat nem használja, de nagyon pontosan körülhatárolja a drámajátékot, melyet nemcsak a gyermekszínjáték részének tekint, hanem általában a nevelőmunka gazdagítására alkalmas eszköznek. *„Drámajátékaink az emberépitést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. Így a dramatikus alkotójáték tulajdonképpen pontosan megfogalmazható szocializáló tevékenység. Az a forma és folyamat pedig, amelyen keresztül megvalósul, a dráma maga.”* (Gabnai, 1993)

„A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti

- a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését;
- ön- és emberismeretének gazdagodását;
- alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának fejlődését;
- összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását;
- testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékének fejlődését;
- mozgásának és beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát.

A drámajáték gazdagítja:

- az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését;
- színesebbé, intenzívebbé teszi a korrekciós feladatokat;
- viselkedési bátorságot, biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (pályaválasztás, ügyintézés, családi, iskolai gondok, stb.) a résztvevők korának megfelelő fokon és formában;
- könnyed és természetes kapcsolatot teremt a nemek között;
- s még az is előfordulhat, hogy valamelyes mértékben ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök akaratlanul is elősegítenek.”
(Gabnai, 1993)

Szauder Erik tanulmányában azt bizonyítja, hogy *a dráma nem csupán módszer*, és tanítása során nincs hagyományos értelemben közvetlen ismeretátadás, hanem mindezzel szemben van olyan pedagógiai folyamat, amelyben a résztvevők saját felfedező tevékenységük során jutnak új tapasztalatokhoz. Valamennyi megközelítésmód megegyezik azonban abban, hogy középpontjában a cselekvésen, ezen belül is elsősorban *a dramatikus cselekvésen keresztül megvalósuló tanulás áll. Meghatározó jelentőségű az, hogy az ún. drámapedagógia a szociális közegben létrejövő tudást helyezi a középpontba, melyben a pedagógus a tanulási helyzetek szolgáltatója, s nem a tudás szolgáltatója.* Ebben az összefüggésben *„a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkoznak, s ezekből a találkozásból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”*¹³ Annak ellenére azonban, hogy a dráma a színház eszköztárát alkalmazza, a drámapedagógiai tevékenység a nevelés folyamatát hangsúlyozza, amelynek nem feltétlen velejárója a résztvevők által közönség előtt bemutatott előadás.

A drámafoglalkozás tervezésekor és vezetésekor módszertani szinten figyelmet kell fordítanunk a tanulók eltérő sajátosságaira, a feldolgozás módjának megtervezése során szükségszerű, hogy figyelembe vegyük a tanulócsoporthoz tartozó tagjainak az adottságait és képességeit.

Ennek érdekében olyan folyamatokat kell terveznünk, melyek a csoport valamennyi tagja számára lehetőséget teremtenek arra, hogy intellektuális, érzelmi és fizikai szempontból (átvitt és konkrét értelemben egyaránt) meg tudják közelíteni a témát, illetve valamennyiük számára érvényes kérdésekkel és fejlesztő hatású feladatokkal szembesül-

¹³ <http://hu.wikipedia.org/wiki/dramapedagogia> (Kaposi László definíciója)

jenek. Mindezen célokat – más tantárgyakhoz vagy pedagógiai helyzetekhez hasonlóan – a differenciált feladatadás segítségével érhetjük el leghatékonyabban.

Fel kell tehát térképeznünk az egyes tanulók képességstruktúrájából adódó lehetőségeket, és foglalkozásainkat olyan módon kell szerkeszteni, hogy azokban valamennyi tanuló hatékonyan részt vehessen. Kerülnünk kell az olyan helyzeteket, melyek (pl. a bennük alkalmazott dramatikus technikák következtében) elérhetetlenek a tanulók valamelyike számára, illetve ki kell dolgoznunk olyan alternatív megoldásokat, melyekkel ugyanaz az információ egymástól eltérő képességű tanulók számára is hozzáférhetővé tehető.

A dráma számos olyan eszközt kínál a pedagógus számára, mellyel ugyanazt a kérdést, problémát különbözőképpen tárhatja a tanulók elé, és ezeket az eszközöket akár egymással vegyítve, párhuzamosan is alkalmazhatjuk, teret adva így a több érzékszervi területet vagy többféle gondolkodási stratégiát bevonó megközelítésnek. Így például fontos lehet, hogy a foglalkozás során az írásos anyagok mellett képek, hanganyagok is megerősítsék a kontextus és a tanulási tartalom szempontjából alapvető információkat. És fontos lehet, hogy a tanár több olyan szereplehetőséget (és ezáltal több olyan nézőpontot) is felkínáljon a tanulók számára, amelynek talajáról elindulva az adott problémát megvizsgálhatják, gondolataikat és érzéseiket megfogalmazhatják.

Differenciált eljárások alkalmazására természetesen nem csupán a drámapedagógia előkészítése és irányítása, de a folyamat során tapasztaltakra és tanultakra való reflektálás során is lehetőség van. Amennyiben például olyan tanulókkal dolgozunk, akik valamilyen okból verbálisan nehezebben nyilatkoznak meg, mint társaik, úgy ezeknek a gyerekeknek lehetőséget adhatunk arra, hogy a számukra legfontosabb pillanatról vagy döntésről ne szóban, hanem rajzban vagy akár saját testükből formált állóképben („szoborban”) fogalmazzák meg gondolataikat. Amennyiben a drámatanár figyelmet fordít arra, hogy az általa alkalmazott eljárások, dramatikus módszerek lehetővé tegyék az adott csoportba járó valamennyi tanuló részvételét, úgy osztálytermi munkája egyszerre válik hatékonyabbá és demokratikusabbá is. Más szavakkal kifejezve: egyszerre tud hű maradni a drámai médium természetéhez és ahhoz a – reményeink szerint alapvető – belső igényhez, hogy tanulóit a hitelesen képviselt emberi értékek mentén, *a különbségeket figyelembe véve, de őket egymástól nem megkülönböztetve* vezesse végig a pedagógiai folyamaton (Gabnai, 1993).

Irodalom:

Adam, S.: Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process, Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience, 2008, 21–22. February, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf (2019. 11. 28.)

Bábosik Zoltán: Irányzatok és elméletek a magyar nevelésfilozófiában. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2006.

-
- Gavin, B. (2013): *Feszültség*. In: Drámapedagógiai olvasókönyv. szerk. Kaposi László, 119–122.
- Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám: Színházi nevelési programok kézikönyve. L'Harmattan, Budapest, 2013.
- DICE Konzorcium Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. (A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra), 2010.
- Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Dráma – pedagógia – színház – nevelés, alkotószerk. Illés Klára, szerkesztők: Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László, OFI, Budapest. 91–113.
- Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In: Dráma – pedagógia – színház – nevelés, OFI, Budapest. 24–35.
- Halász Gábor (2008): A jelen és a jövő iskolája: Közoktatás Magyarországon és Európában. A VII. Nevelésügyi Kongresszuson elhangzott előadás háttér tanulmánya. [http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20\(long\)%20\(JAV\).htm#_ftn1](http://halaszg.ofi.hu/download/NK7_eloadas_HG%20(long)%20(JAV).htm#_ftn1) (2019. 11. 28.)
- Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs. 366–387. http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm (2019. 11. 28.)
- Kaposi László (2016): Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelme a drámapedagógiáért. In: Dráma – pedagógia – színház – nevelés, alkotószerk. Illés Klára, szerkesztők: Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László, OFI, Budapest. 36–43.
- Kennedy, D. (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató, University College Cork (UCC, Cork), http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf (2019. 11. 28.)
- Kilián István (2016): A 17–18. századi magyar dráma- és színház kutatás eredményeiről. In: Dráma – pedagógia – színház – nevelés, alkotószerk. Illés Klára, szerkesztők: Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László, OFI, Budapest. 19–23.
- Nagy József: A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004, Országos Köznevelési Tanács, Budapest, 2005.
- Nánay István (2016): Színház és diákszínház – vázlatos történeti visszatekintés. In: Dráma – pedagógia – színház – nevelés, alkotószerk. Illés Klára, szerkesztők: Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László, OFI, Budapest. 217–222.
- Stéger Csilla (2012): Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után. Phd értekezés. ELTE, Budapest. http://nevestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf (2019. 11. 28.)
- Trencsényi László (2016): Kettős tükröben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínház felől. In: Dráma – pedagógia – színház – nevelés, alkotószerk. Illés Klára, szerkesztők: Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László, OFI, Budapest. 44–62.
- Zsolnai József (1994): Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia, Bp. ÉKP Központ, Holnap Kkt. Tárogató Kiadó, Budapest.

Vajda Barnabás

A történelemdidaktika szükséges és lehetséges szerepei a tanárképzésben

Jelen tanulmány a történelemdidaktika mint feltörekvő tudomány jelenlegi helyzetét vizsgálja helyi (szlovák, magyar) és nemzetközi kontextusban (International Society for History Didactics). A szerző egyfelől a történelemdidaktika általános helyzetét vizsgálja, másfelől a tudományban rejlő lehetőségeket veszi sorra nemcsak BA és MA egyetemi szinten, hanem a doktoranduszképzésben is. A szerző továbbá részletesebben foglalkozik egy történelemdidaktikai tárgyú nemzetközi konferenciával (Kassa, 2019. október 28–30.), és e témán belül összefoglalja nemcsak az ott elhangzott előadásokat, hanem az azt követő kiterjedt szakmai eszmecserét is (Martin Pekár, Alžbeta Sniežko-Bojková, Susanne Popp, Anke John, Terry Haydn, Zdeněk Beneš, Viliam Kratochvíl, Mária Tonková, Anna Bocková részvételével). Végezetül az írás azokat a kihívásokat veszi sorra, amelyek a történelemdidaktikát (főleg, de nemcsak) mint egyetemi tanulmányi programot érinthetik.

Kulcsszavak: *történelemdidaktika, Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság, pedagógusképzés, PhD program*

2019-es állás szerint Szlovákiában mindössze két helyen, két felsőoktatási intézményben létezik PhD-képzés történelemdidaktika tudományos szakon: egyrészt a pozsonyi Comenius Egyetem Pedagógiai Karán, másrészt az észak-komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán az ottani Történelem Tanszék irányítása alatt. Mivel az előbbi doktori iskola 2016 óta, az utóbbi pedig 2019 óta működik, kijelenthető, hogy egyelőre egyiknek sincs jelentős tapasztalata e téren.

Szlovákiai viszonylatban lényeges szempont, hogy történelemdidaktika tudományos szakot csak pedagógus-, tanárképző vagy bölcsészkaron lehet akkreditáltatni. Azokon a karokon, ahol egyszakos (pedagógiai minimum nélküli) történészképzés zajlik, ott ez a lehetőség nem adott, mivel a szlovák akkreditációs előírások a történelemdidaktika kapcsán (nagyon helyesen) feltételezik a hozzá kapcsolódó kutatások és pedagógiai tapasztalatok meglétét.

Az évek előrehaladtával alakult ki abbéli meggyőződésem, hogy roppant mód szükségünk van a történelemdidaktikára, és még inkább a *történelemdidaktikai gondolkodásmódra*, amely meghatározásom szerint a történelmi gondolkodás (részben a történelmi tudat és történelmi kultúra) fejlesztésének a tudománya elsősorban iskolai közegben, de azon kívül a közéletben is. Ezért az alább következő írásban azt igyekszem végiggondolni, hogy mi a helyzete jelenleg a történelemdidaktikának a tanárképzés szempontjából.

Arra nincs módom, hogy átfogóan elemezzem a történelemdidaktika mint tudományos diszciplína jelenlegi közép-európai helyzetét, irányait, kurrens törekvéseit, szaktudományhoz való viszonyát, nemzeti és nemzetközi szervezeti felépítését stb., valamint

más tudományos területekhez (pl. az elmúlt években lendületes karriert befutó public historyhoz) való kötődési pontjait. Az elmúlt időszakban került be a szakirodalom fókuszába a történelmi gondolkodás, a történelmi tudat és történelmi kultúra, továbbá a nyilvános történelem és a történelmi emlékezet jelentésköreinek áttekintése. (Kojanitz László, 2019) E helyütt arra teszek kísérletet, hogy ráirányítsam a figyelmet azokra a történelemdidaktikai kutatási irányokra, köztük is kiemelten bizonyos jellegű történelemtankönyv-kutatásokra, amelyekre a komáromi történelemdidaktikai doktoranduszi iskolát alapoztuk.

A történelemdidaktikai gondolkodás fontossága

Meglátásom szerint a történelemdidaktikára, és még inkább a történelemdidaktikai gondolkodásmódra azért és abból a célból van szükségünk a történelemtanár-képzésben, hogy olyan kompetenciákat közvetítsünk a jövő pedagógusgenerációk számára, amelyek a szűken vett (oktatás)módszertani kompetenciáknál szélesebb megalapozottságúak mind a történettudományt, mind a pedagógiatudományt tekintve.

Az egyetemi történelemdidaktikai kurzusok – már a mesterszinten is, és még inkább a doktoranduszi tanulmányok során – arra irányulnak, hogy a legaktuálisabb helyi és nemzetközi tudományos szakmai fejlemények kerüljenek a hallgatók elé. Egyúttal ők azok, és különösen a doktori fokozat felé tartók, akikre a leginkább számítunk abban, hogy a történelemtanítás előtt felmerülő új és újabb szakmai kihívásokkal szembenézve a jövőben innovatív megoldásokat dolgozzanak ki.

2019 október 28–30-án Kassán egy nemzetközi történelemdidaktikai konferencia (Building Democracy by History Teaching, szervezője: Katedra histórie Univerzity Jozefa Pavla Šafárika v Košiciach) foglalkozott ezzel a kérdéssel behatóbban. A résztvevők között volt Suanne Popp és Terry Haydn mint a *Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság* (International Society for History Didactics) elnöke és elnökségi tagja; Zdeněk Beneš mint a cseh történelemdidaktika vezető személyisége; Viliam Kratochvíl, Alžbeta Bojková és Jómagam mint a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság szlovákiai tagjai; valamint Mária Tonková és Anna Bocková mint a pozsonyi Comenius Egyetem Pedagógiai Karán futó történelemdidaktika képzésben részt vevő oktatók. Az eseményen felmerült több általános kérdés, mint például az, hogy míg Németországban gyakorlatilag minden egyetemen létezik, addig a nyolc szlovákiai tanárképző kar közül miért csak kettőben van történelemdidaktikai képzés.

Az egyik leglényegesebb konkrét kérdés, amit több résztvevő felvetett, elméleti szakemberek éppúgy, mint gyakorló pedagógusok, arra vonatkozott, hogy bár a történelemdidaktika nagyjából két évtizede terjedni kezdett Szlovákiában is, ennek ellenére nem egy érintett, az egyetemi oktatóktól a gyakorló pedagógusokig, elégedetlen a jelenlegi helyzettel. Miért alacsony a hajlandóság, hogy a pedagógusok kitörjenek az oktatásmódszertani egyhangúságból, igénytelenségből? Miért erősítenek rá sajnos a felsőoktatási intézmények is arra a téves nézetre, mintha a jövő történelemtanárok

számára elegendő volna az általános módszertani és a szakmódszertani vértet, mélyebbre ható történelemdidaktikai képzettség nélkül?

Miért érezzük azt mindnyájan – tette fel a kérdést a fentebb említett kassai szimpózium egyik résztvevője –, mintha „egy döcögő vonatban ülnénk, amely időről időre mindig ugyanarra az állomásra érkezik”? Miért élünk „mókuserékben” – kérdezte másvalaki –, például az iskolai forráshasználatot illetően? A szlovákiai oktatási hatóságok nagyjából húsz éve deklarált módon és folyamatosan igyekeznek meghonosítani a módszeres tantermi forráshasználatot a történelemórákon. Magyarországon is sok, ide kapcsolódó felvetés fogalmazódott meg. (Kaposi, 2015, 47, Kaposi, 2018, 87) Hogyan lehetséges mégis az – teszem hozzá én –, hogy bár a szöveges források elemzése a legkiválóbb gyakorlása volna, lehetne a mindennapi szövegértés-gyakorlásnak, s ennek fontosságát hallva mindenki bőszen bólogat, ennek ellenére az eredmények e téren nagyon szerények és kétarcúak. Kétarcúak, mivel egyfelől Szlovákiában ma már elképzelhetetlen, hogy olyan történelemtankönyv kapjon kiadási engedélyt, amelyben ne volnának primér források nagy számban (tehát látszólag minden rendben van), másfelől azonban az iskolai források használata roppant kétséges. Egyáltalán, hozzá kell tenni, hogy a tantermi forráshasználat tényleges körülményeiről: annak gyakoriságáról, jellemző módszertani megoldásairól, beválási és hatékonysági paramétereiről stb. empirikus kutatások híján objektívan eleve nagyon keveset tudunk.

Sűrítve és leegyszerűsítve tehát az a kérdés, hogy miért nem sikerül Szlovákiában (és érzésem szerint a tágabb térségünkben) a történelemdidaktikai gondolkodásnak áttörést elérnie?

Úgy vélem, a válasz alapját az oktatáskutatóknak az a felismerése képezi, hogy az 1960-as évektől (a behaviourizmust maghaladóan) egy *kognitív forradalomról* beszélhetünk – sok szempontból mind a mai napig. Ez számos dolog mellett azt is jelenti, hogy a tanulás és megismerés alapvető három iránya: *kognitív* (értelmi), *affektív* (érzelmi, induktív), *pszichomotorikus* közül iskoláinkban a legelső irány „áll nyeresre”, vagyis döntően mindenhol a kognitív ismeretszerzés dívik, azt tekintik az érintettek mércének és elvárásnak. Máshogy fogalmazva: ismeretalapú elvárásai vannak az oktatási folyamat összes képviselőjének, az állami szervektől kezdődően az oktatási intézmények pedagógiai közösségén át a szülőkhöz bezárólag lényegében (nagyon nagy vonalakban, az árnyalatokat most nem tekintve) mindenkinek. Nagyon egyszerűen fogalmazva, a pedagógusok túlnyomó többségének gyakorlatában a hangsúly a kognitív alapú megismerésen van, mert a pedagógusoknak ez tűnik logikusnak; ez látszik a legmérhetőbbnek; ennek eredményei már rövid- és középtávon is látszanak; ráadásul a szülők jó részének is ez tűnik logikusnak és észszerűnek.

„Kognitív metaforák”

Miért gondolom, hogy ez a helyzet jó, sőt nagyon jó kiindulási alapot jelenthet a történelemdidaktikai gondolkodás elterjedése számára és annak szempontjából?

Elsősorban azért, mert (a fent leírtak alapján) fogadjuk el, hogy a mi kultúrközegünkben (Szlovákiában, a magyar kultúrterületen, de a tágabb Közép-Európában is) a kognitív alapú történelemoktatás dívik. Ha így van, és a belátható jövőben nem nagyon várható változás e téren, akkor arra érdemes törekedünk, hogy ennek a (jelek szerint meghatározó) pedagógiai irányzatnak egyengessük az útját; nyilvánvalóan túllépve a porosz iskolai hagyományokon, a mához méltó korszerű módszertani eljárásokkal. Ebbéli meggyőződésem alapján hiszek a didaktikai alapon végzendő és ilyen irányú történelemtankönyvkutatásokban, amelyeknek a célja a tankönyvek történelemdidaktikai irányú fejlesztése, az ezekre irányuló javaslatok megfogalmazása.

Álláspontomban megerősít az is, hogy nem kell mindent előlről kezdeni, mert tiszteletre méltó történelemdidaktikus elődeink (mint pl. Bodo von Borries vagy Elisabeth Erdmann) maguk is a *tanulói szempontú kutatások* fontosságát hangsúlyozzák. (Borries, 2001, Erdmann, 2008) Ezen az alapon én kifejezetten ezeknek a didaktikai alapú kutatásoknak az előnyben részesítését javaslom, mint olyanokét, amelyek előre meghatározott történelemdidaktika-koncepció mentén végeznek kutatásokat, s ezek alapján fogalmaznak meg praktikus tankönyvfejlesztési irányokat. Erről a kérdésről szinte teljeskörűen F. Dárdai Ágnes alapműnek tekinthető munkájából lehet tájékozódni. (F. Dárdai, 2002) Még pontosabban a következő történelemdidaktikai kutatások fokozását javaslom, és a komáromi történelemdidaktikai doktoranduszi képzésnek az alábbi témák képezik a gerincét:

- a tankönyvek didaktikai apparátusának vizsgálata, ezen belül az előszók, kérdések, feladatok és gyakorlatok taxonómiai megoldásainak, beleértve az imagológiai megoldásoknak a kutatását;
- a tankönyvbeli didaktikai funkciók és módszerek kutatása (minőségi és mennyiségi kutatások);
- a tudományos ismeretek és módszerek, eljárások tankönyvbeli átalakítása (transzformációja, redukciója) a tankönyvekben és más tansegédletekben;
- a didaktizálás módja és minősége.

A fentebb említett kassai konferencia nemcsak arról győzött meg, hogy ezek a témák tökéletesen illeszkednek a nemzetközi történelemdidaktikai erőfeszítésekhez, hanem a jövőre vonatkozóan is megerősített több dologban.

„A tananyag didaktikai elemzése és átalakítása önálló alkotás” – jelentette ki Kassán a szlovák történelemdidaktika meghatározó alakja, Viliam Kratochvíl. Kratochvíl a saját legújabb könyvéből idézett, amelyben egyedülálló módon néz szembe és elemez alapvető történelemdidaktikai kérdéseket. Felismerései, megállapításai közül kiemelhető a *fa metaforája* (metafora stromu ako model) mint a tanításban használatos történelemdidaktikai modell. (Kratochvíl, 2019) Előadásában részletesen érvelt amellett, miért (milyen okokból és milyen célok végett) alapvetően fontos az, hogy a tanításra felkészülő pedagógus végezze el a tanítandó tanegység előzetes didaktikai elemzését, s eközben kiemelt figyelmet fordítson annak a kérdésnek az *előzetes* tisztázására, megválaszolására, hogy miért és milyen mértékben fontos és hasznos az adott tananyag a *tanulók számára*? V. Kratochvíl azzal folytatta érvelését, hogy csak ezeknek a fundamentális didaktikai

kérdéseknek a megválaszolása után lehetséges egyáltalán módszertanilag elrendezni a tanítandó tananyagot, és csak ezek után érdemes elkezdni válogatni az órán alkalmazandó módszertani megoldások közül.

Kratochvíl előadásában felvetett egy teljesen új kutatási irányt, a *történelemdidaktikai alapú nyelvi kutatások* egy új lehetséges irányát. A történelemdidaktika természetesen régebb óta számon tartja azt a kommunikációelméleti irányt, amelynek alapján a történelemtankönyv médiumnak tekinthető, azaz lényegesek annak nyelvi-kommunikációs szintjei. F. Dárdai Ágnes a tankönyvkutatás alapjairól szóló úttörő munkájában több helyütt is foglalkozik a történelem-tankönyves nyelv jelentőségével (F. Dárdai, 2002). Továbbá Kojanitz László is ír a történelmi gondolkodás nyelvi összefüggéseiről, főleg a metafogalmak szerepéről, az érettségiző diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából. (Kojanitz, 2018)

Azt azonban, hogy nemcsak a tankönyvek írott szövegében, hanem egyáltalán a történelemmel való szóbeli és/vagy írásbeli foglalkozás során *mindig* kulcsszerepe van körülbelül egy tucatnyi metaforának – nos, ez utóbbi gondolat új elemként és új értelemben merült fel V. Kratochvíl 2019 őszén Kassán tartott előadásában (és említett könyvében is).

Hogyan érvel Kratochvíl? Először is úgy, hogy „a metafora (trópus, szókép) egy kognitív segédeszköz”, ami által érthetőbb (mert képszerűbb) lesz a tanulnivaló. Kratochvíl azonban nem általában beszél a történelemórán alkalmazott metaforákról, hanem meghatározta a metaforák egy bizonyos szűk körét, nagyjából egy tucatnyi kulcsszót, és ezek jelentőségéről értekezett. Melyek ezek a kiválasztott ún. kognitív metaforák? Nagyon tömören: idő, tér, társadalom, gazdaság, hatalom; állandóság és változás; valóság és fikció; helyes és helytelen. (Kratochvíl, 2019) Ráadásul Kratochvíl rendszerében a metafora nem egy nyelvi egység (ahogy irodalomórán tanultuk), sem nem egy esztétikai elem – hanem kifejezetten egy *kognitív és akcionális egység*. Az akcionális jelző nagyvonalakban azt jelenti, hogy ezek segítenek megérteni (nekünk is, de főleg a tanulóknak) azt, hogy „mit kell tenni”, „hogyan kell kezelni” a történelmi ismeretet, tudást.

A hallgatóság köréből érkező kérdésre, hogy „Miért kell nekünk ezzel foglalkoznunk?”, V. Kratochvíl kétrétegű választ adott. Egyrészt azáltal, hogy megválaszolta azt a konkrét kérdést, hogy miért nincs áttörés Szlovákiában az iskolai forráshasználat terén. Szerinte éppen azért, mert a fenti fogalmak, ezek a meghatározó kognitív metaforák nincsenek tisztázva a pedagógusok számára. És ebből az következik, hogy a pedagógusoknak nincs válaszuk arra (bármilyen ügyes módszertani repertoár birtokában vannak is), hogy miért és milyen mértékben fontos és hasznos az adott tananyag a *tanulók számára*? Kratochvíl válaszában másik rétege még meglepőbb volt, ugyanis egyenesen azt mondta, hogy: „Ezek az alapvető metaforák tekinthetők a történelem nyelvének.” („Jazykom dejepisú sú tieto základné metafory.” A mondat azért is meglepő, mert könyvében ezt a mondatot nem találom.)

Összegzés és kihívások

Gondolatmenetemet egyfelől egy összegzéssel, másfelől azzal szeretném zárni, hogy felvetek néhány jelenséget, amelyeket én új és újabb kihívásként értelmezek a „klasszikus” történelemdidaktika szempontjából.

Én úgy látom, hogy a szűkebb és a tágabb földrajzi környezetükben praktikusán létező és ténylegesen gyakorolt történelemtanítás kognitív alapú, és egy ideig még az is fog maradni. Ezt a kognitív alapot szerinte nem érdemes feladni csak azért, mert a digitalizált és online világ (és ennek pedagógiai területeken való „nyomulása”) jelenleg ezt sugallja. Örömmel látom, hogy a történelemdidaktikusok jelenleg pályán levő generációi sem a szakszerű történelemdidaktikai gondolkodás feladása, és az attól való teljes elfordulás irányában gondolkodnak – ellenkezőleg, a kognitív alapú didaktikai fejlesztések irányában gondolkodnak, miként ez V. Kratochvílnál is látható.

Az egyik legnagyobb kihívás előttünk az, hogy a történelemtankönyv (összehasonlítva pl. az 1950-es évekkel) már nem egyedüli taneszköz az iskolában. A taneszközök tárháza kibővült, és már nemcsak papíron, hanem a digitális térben is. Ebből következően a tankönyv kutatás akkori céljai sem tudnak működni ma már, mert már rég nem automatikus, hogy ha feljavítunk egy tankönyvtartalmat, akkor a felnövekvő generációk automatikusan egy „jobb” történelmet fognak tanulni. Ráadásul nemcsak a tankönyv egyeduralma szűnt meg, hanem időközben a tankönyvorientált tanítás is átalakult tanulóorientált tanulássá stb. Ezeket a (és sok más) tényezőket egyszerűen tudomásul kell venni.

Az is látható, hogy egyre új és újabb (pl. globális) szempontok bukkanak fel a gyakorlati történelemtanulás/történelemtanítás előtt, amelyek fokozatosan témáivá és tárgyaivá válnak az iskolai nevelésnek, ezen belül a történelmi gondolkodásnak, úgymint az environmentalizmus, a post-factuality stb. A kihívások listája szinte végtelen. Válaszra vár például, hogyan reagálunk a történelmet (mind a tudományt, mind az iskolai tantárgyat) érő külső (sokszor minden racionális és kognitív alapot mellőző, viszont vonzóan irracionális és érzelmi alapú) kihívásokra, mint a történelmi tárgyú kontroverzív emlékművek és személyiségek megítélése, vagy a TV-ben és sok más platformon tömegével áradó edutainment anyagokra stb. És akkor még nem említettem azokat a szakmai beháborúkat, relativizáló tendenciákat és tudományos pozícióharcokat, amelyeket a történelemdidaktikának kell megvívnia a populáris történelem, a public history stb. irányzatokkal, csoportokkal szemben.

Nem tudhatjuk, milyen irányt vesz a történelemdidaktika a jövőben. Azt gondolom azonban, hogy a történelemdidaktika kognitív irányú és célú kutatásai és fejlesztései képesek nemcsak a régi (elavult) és az új (megújult) didaktikák közti különbségeket áthidalni, hanem képesek vagyunk szakszerű, korszerű és a gyakorlatban használható megoldásokkal szolgálni a minket körülvevő szélesebb társadalmat is.

Irodalom:

- Borries, B. (2001): Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In *Wie weiter? Zukunft des Geschichtsunterrichts* Hrsg: Pandel et al, Wochenschau Verlag Geschichte, Frankfurt.
- Erdmann, E. (2008): Historical Consciousness – Historical Culture: Two sides of the Same Medal? *Jahrbuch/Yearbook/Annales 2006/07 of International Society for History Didactics, Historical Consciousness – Historical Culture*, Wochenschau Verlag, Frankfurt. pp. 27–38.
- F. Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 69.
- Kaposi József (2015): *Válogatott tanulmányok II*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.
- Kaposi József (2018): *Történelem – tanítás és tanárképzés*. In: *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*. Szerk.: Szőke-Milinte Enikő. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 87.
- Kojanitz László: *A diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából* *Eruditio–Educatio* 2018/4, 55–75.)
- Kojanitz László *A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái c. tanulmányában*. *Iskolakultúra* XXIX. évfolyam 2019. november, 54-77.
- Kratochvíl, V. (2019): *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby. A fa metaforája mint a tanításban használatos történelemdidaktikai modell* *Vyd. Raabe, Martin*. 63.

Mészáros Zoltán

A történelmi tudás mint dekódolás és újrafogalmazás (Gondolatok a levéltárból)

A történelemoktatás mint az oktatás egésze, és mint bárki és bármi, új kihívások elé néz, mert a környezetünk változásai új megoldásokat, válaszokat kívánnak. Sajnos sem az iskola, sem a történelemtudomány nem indukálja a változásokat, azaz nem áll azok élére, így a történelemoktatás sem. Ezen kívül az elmúlt évtizedekben a tudás mérhetőségének hagyományos igénye (osztályzatok) zsákutcába vitte az oktatás egészét, és benne a történelemoktatást is. Az osztályzás oltárán feláldozták az őszinte diák-tanár, azaz ember-ember kapcsolatot. A történelemoktatásnak a lényegre kell fókuszálnia, vagyis arra, hogy oldott légkörben, de komoly tudás megszerzésére inspirálja a diákjait. Ehhez több módszert kell alkalmazni, nem mellőzve az IKT eszközöket sem. A lényeg, hogy valahogy eljusson tanár és diák is arra a pontra, hogy értelmes beszélgetést folytassanak a tárgyról, mert aki a 21. században unalmas, vagy látszatautoritást akar fenntartani, nem érhet el eredményt.

Kulcsszavak: *történelem, oktatás, módszerek, beszélgetés, értelmezés, kreativitás, motiváció, mérhetőség/mérhetetlenség, őszinteségen alapuló tanár-diák kapcsolat, autoritás*

Világunk változásban van, a technikai, technológiai környezetünk, de még a természeti is rohamosan változik. Az információrobbanás Közép-Európában már több mint két évtizede tart, és az asztali számítógépek mellé létrejöttek a viszonylag könnyen hordozható laptopok, majd a táblagépek, de ma már az egy kezünkben is egy számítógépet tarthatunk, hiszen az okos telefonok lényegében véve azok (Komenczi, 2008). A szerző írásában az online illetve IKT eszközök használatáról beszél. Véleményem szerint ezek nagyon jól egészítik ki a hagyományos oktatás módszereit. Ezen kívül a médiabirodalmak olyan mennyiségű filmmel, videótartalmakkal, népszerű folyóiratokkal és könyvekkel is teleszórják a piacot, hogy azt szinte követni sem lehet. Könnyen előfordulhat, hogy valamelyik televízió- vagy internetes csatornán, valamelyik diákunk megnézett egy dokumentumfilmet az elmúlt napon, és másnap többet tudhat egy eseményről, személyről, mint amennyit a tanár éppen aktuálisan tud. Ez porrá rombolja a hagyományos tanárszerepet, és új viszonyulást követel a diákokhoz, a tananyaghoz, a tankönyvekhez.

Ellenben az iskolai struktúrák viszonylag tehetetlenül követik a fejleményeket, ahelyett, hogy az iskolára vonatkozó változásokat maguk kezdeményeznék, és előremutatnának a tanárok, diákok és szülők, valamint a szűkebb (lakhelyi) és tágabb (állami és nemzeti) szereplők, illetve struktúrák megelégedésére. A mai kutatások, pl. a PISA teszt, (Csapó, 2015) az iskolai tudásról mint hasznos és problémamegoldó képességet feltételező tudásról értekeznek. Az írások azt sugallják, hogy az embernek az életben kommunikációs képességekre, elsősorban írásértésre, valamint a természettudományos logika ismeretére van szükségük. Emellé még hozzáteszik az idegen nyelv ismerésének

fontosságát. Nálunk, magyaroknál elsősorban az angolt mint (lingua franca) valamint a földrajzi közelség, közös történelmi múlt és gazdasági teljesítmény miatt a németet látják szükségesnek, mások ehhez mégis világnyelveket és a környező (Magyarországot körülvevő) országok hivatalos nyelveit is fontosnak tartanak. Ezen kívül a felhasználói szintű számítástechnika és a közösségben való tevékenykedés képességét is ki szokták emelni. Természetesen minden ilyen általános megállapítást a helyén kell kezelni, és a történéseknek arra a kérdésre kell választ adnia, hogy miben segíthet a történelem oktatása tájékozódni a ma gyermekeinek, a jövő felnőttjeinek.

Az látható, hogy, a történelemtudomány presztízse csökken, ugyanis módszertanában rendkívül rigid, míg más társadalomtudományok sokkal rugalmasabban alkalmazzák a számítástechnikát. Ezen kívül a médiumok is inkább politológus szakembereket szoktak kérdezni, és nem történéseket egy-egy időszerű esemény kapcsán. Megállapíthatjuk tehát, hogy a történettudomány úton van afelé, hogy egy általános segédtudomány legyen a többi társadalomtudomány számára. Nem kellene, hogy ez legyen a sorsa a tudománynak, de a történelem oktatása is lehetne más.

A közös nyelv megtalálása

A diákok és tanárok általában nem ugyanazt a nyelvet beszélnek, és ez nemcsak arra vonatkozik, hogy a szleng folyamatosan változik, míg a tanárok a művelt irodalmi nyelvet használják, hanem arra is, hogy más pozíciókból beszélnek. Ezen kívül a tanár mint tanító és mint elbíráló (osztályozó) szerepe is összekeveredik és ütközik, így az őszinte kommunikáció is szinte lehetetlenné válik, hiszen az osztályzat egy diák számára a mai rendszerben a továbbtanulási lehetőséget is korlátozhatja. Ez utóbbi dolgot intézményesen és állami szinten sürgősen le kellene bontani, mert az oktatási, és főleg a nevelési folyamat kárára van, mert képmutatást és bernei¹ értelemben vett játszmákat eredményez. A történelemmel kapcsolatban tehát egész egyszerűen a majdani hallgató által nyújtott összképet kell nézni a befogadó intézmény szempontjából, a kibocsájtó intézmény szempontjából pedig azt, hogy a lehető legtöbbet tegyünk a diák tudásához és emberi kvalitásához. Amennyiben ez így lenne, az osztályzat valóban úgy funkcionálna, ahogyan kellene is: vagyis egy viszonyszám lenne, és semmi több. Amennyiben a tanár és a diák között nincs őszinte kommunikáció, a történelemoktatás sem ér sokat.

A történelemtudás mérhetőségének és osztályozhatóságának az eröltetése már így is hatalmas károkat okozott. Az emberek rendszerint úgy gondolnak a történelemre, mint rengeteg szám és felsorolás, dátumok, személyek, események megjegyzésére, pedig nem így van (Kaposi, 2006). Mi, emberek szeretjük a történeteket, és az a történet, amely megérint bennünket, meg is marad bennünk. A történelemoktatásban vissza kell térni a történelem történetiségéhez, és azt kiemelni, hogy egy olyan történetet tanulmányozunk, amely forrásokon, adatokon alapul. (Száray, Kaposi, 2005) Tehát nem az „adatiság” a lényeg, hanem a történet, amely az adatokból kibontakozik. Természetesen

¹ Eric Berne (1910–1970) pszichológus, a tranzakciós analízis atyja.

minderről lehet akadémiai színvonalú vitákat folytatni, de a diák és a tanár szempontjából voltaképpen három kommunikációs szint az érdekes. Egyrészt van a tanár, az oktatás és nevelés legfontosabb „komponense”, hiszen bármilyen iskolát el lehet képzelni, de tanár nélkül nem, aki lehetőség szerint teljes személyiségét, világlátását, tapasztalatát, tudását beleadja az „oktatói-nevelői” munkába. Másrészt ott van a diák, a motiváltságával vagy motiválatlanságával, érdeklődésével vagy érdektelenségével, valamint az okostelefonjával (amire majd később kitérünk). Egyébként a PISA-teszteknel az eredmények azt is mutatják, hogy a motiváció kérdése mennyire lényeges (Lannert, 2015). És végül van a tankönyv.²

Az elmúlt évtizedek borzasztó tankönyveket produkáltak, nagyok, vastagok voltak, rengeteg alcímmel, rengeteg adattal, úgy megfogalmazva, hogy minél több adatot lehessen beleírni. Ez tévút. Nem a történelem és nem a történelmi tudás az, amit egzakt módon lehet mérni és osztályozni. Azonban az osztályozhatóság igénye erre a tévútra vitte el a történelemoktatást. Nem láthatunk bele, hogy kiben milyen érzéseket, gondolatokat vált ki egy-egy történelmi személyiség, esetleg mit hallott otthon vagy máshol. Ellenben a számok bemagolását lehet mérni, és ennek lett az áldozata a történelemoktatás. Én mint levéltáros tudom, hogy az adatok birodalma végtelen, ezért nem előre kiosztott porciókat kellene a „diákokba verni”, amiről ám van is egy népi mondás arról hogy: „a diák fejébe kell verni” a tudást, és ez hajdanán konkrétan azt jelentette, hogy a vonalzó, a pálca alapeszköze volt az oktatásnak. Mára ezek a dolgok idejétmúltak, viszont a diákok általában túl későn értik meg, hogy tanulás szempontjából mire lett volna érdemes kihasználniuk az idejüket és a történelemórákat, de ezért nem ők a hibásak, hanem az eltévesztett rendszer, viszont ennek a hátrányát nekik kell cipelniük. Nekünk felnőtteknek pedig felismernünk és kiiktatnunk.

Ennek ellenére egy tapintatos, ám határozott történelemoktatás képes a világ megértéséhez használható tudás átadására, de annak más módját kell találni. Nem elég, sőt rossz minél több adatot felvonultatva tankönyvet írni, amit a tanár majd előad. A tanulás akkor történik meg, amikor a diák és a tanár valamire használja a tudást, ilyen értelemben akár egy magazintól, újságtól is lehet történelmet tanítani. A tudás átadásának létezik egy esszenciális módja is, az osztályzatokkal való kényszerítés nélkül is. A ma használt osztályozás nem egzakt, főleg nem lehet az történelemből, nem kellene sem a tanároknak, sem a szülőknek, sem a felsőoktatásnak olyan komolyan vennie a történelemből hozott osztályzatokat. Vannak dolgok, amiket könnyebben lehet mérni (a matematikai alapléveletek, az írás-olvasás más, ezeknél nincs mese, csak az mehet tovább, akinél automatizáltan megy), de a történelmi tudás nem ilyen, hanem lényegi, életlátás-szerű, és amely attól függ, hogy hogyan művelik a történelemoktatást, pontosabban: hogyan művelik a diákokat, gyerekeket, hallgatókat.

² Én nem hiszek abban, hogy lehetne jó tankönyvet írni, azért, mert a tankönyv tankönyv, sokkal érdekesebb olyasmivel olvasni, amit a szerzője azért írt, mert érdekelte valami, és nem azért, hogy kijelölje, mit kell tudni. Mindazonáltal sokan hisznek a jó tankönyv megírásában pl. Ivić, Ivan, Pešikan Ana, Antić Slobodanka (2009): Útmutató a jó tankönyvhöz (Általános minőségi követelmények), Platoneum, Újvidék, Forum, Újvidék. Vagy Magyarországon (F. Dárdai, 2002).

A rekonstrukció is konstrukció

A történelemkönyvek (F. Dárdai, 2002) nem arról kellene, hogy szóljanak, hogy vastagok és sok adat van bennük, főleg nem akkor, ha figyelembe vesszük, hogy más tankönyvek is ilyenek, és hogy mi felnőttek sem szeretnénk, ha minden évben kirónák ránk egy folyóméter tankönyv elolvasását. A történelemóráknak pedig nem arról kell szólniuk, hogy a tanár előadja az anyagot, persze lerövidítve, mert a tankönyvben túl sok van, persze a „jó tankönyvek” mellet sem kellene ezt a módszert elvetni, de a minimálisra kellene csökkenteni.

Egy történelemóra igazi eredménye az lenne, ha a diákokban konstruálódna egy kép egy témáról – „Re thinking” (Pešian Avramović, Ana, 1996). Ezt a legjobban a párbeszéd által lehet elérni, és ehhez lehet jó forrásokat használni. Egyszer kipróbáltam, hogy a Balkán-háborúkat kétféle forrásból tanítom. Az osztály egyik fele a tankönyvet olvasta, a másik fele pedig a Wikipedia vonatkozó angol címszavát.³ A Wikipedia nem ördögtől való, hiszen a tanár is azt teszi, amit a Wikipedia, közzé teszi azt, amit tud a témáról. A feladat nem volt nehéz, mert angolt tanuló nyelvi gimnáziumban végzős tanulók kapták. Habár a házi feladatok adását is kerülni kellene, inkább arra kellene ösztönözni a diákokat, hogy maguk találjanak maguknak feladatot. A két forrás merőben különbözött. A szerb hivatalos tankönyv magyar fordítása a két Balkán-háborút szerb szempontból mutatta be, egy alagútszerű tudást közvetítve, ami végül is legitim, hiszen a törvényhozás megfelelő szintje dönti el, mit kell tanulni. A másik forrás, a Wikipedia viszont felülnézetből mutatta be a kérdést, és kitért minden szereplőre. Így a két szemléletmódot ütköztetve, illetve azok egymást kiegészítve egy más, minőségileg új eredményt hoztak.

Nagyon hasznosnak gondolom az együtt olvasást, főleg a kezdő osztályokban (5. ill. 1. középiskola). Egyrészt kiderül, hogy van-e probléma a szövegolvasással és -értéssel, másrészt kiderül, hogy mennyire értik azt, amit a tankönyv ír. A szövegértés és a nyelvtanulás, úgy tűnik, hogy egy születésünkkor adott képesség (Gopnik, Alison, Meltzoff, Andrew N., Kuhl, Patricia K., 2003) ellenben az olvasás több fázisos (Vajda, 1999.) és gyakran gyötrelmes tanulást igényel, viszont olvasás nélkül nem létezhet a civilizációnk. Lényegében véve tehát az értő olvasás, a beszéd és a gondolkodás megtanulása a fő cél, amiből a történelemoktatás is kivehetné a részét, azaz lehetne ebben fontos szerepe. A közös olvasás elvezethet akár a szavak jelentéséről való társalgásig is. A kulcsszó a társalgás. És ilyenkor meg lehet kérni a diákokat, hogy keressenek utána a dolognak a neten, ha már úgyis van okostelefonjuk, bizonyára lesz néhány találat, legyen szó akár szóról, akár személyről, akár fogalomról. Így mondjuk egy csata nem úgy fog kibontakozni, hogy a tanár elmondja, hogy ki mindenki sorakozott fel, ekkor és akkor, és hogy ki vezette a bal és a jobb szárnyat. Lehet, hogy ez szóba se kerül, de a lényeg, hogy valamilyen dialógus kialakuljon a – példánál maradva – csatáról. Akit pedig érdekel a dolog, majd utána néz a „szárnyaknak”.

³ Azóta persze változtattak a cikken: https://en.wikipedia.org/wiki/Balkan_Wars – de még ma is alkalmas lenne párbeszéd generálására.

Ezen kívül az órai jegyzetelést sem pártolom, ugyanis ez megosztja a figyelmet, és éppen a tanulás nem történik meg az iskolában, amiért elvben odajárnak a diákok. Egy történelemóra beszélgetéssel kell, hogy teljen, „tudáscserével”, így a tanárnak is érdekes lesz, hiszen a diákok az okostelefonokkal bármit előhozhatnak, így mondhatnak új dolgokat. A lényeg az, hogy az aznapi témát társalgásszerűen jól körüljárjuk. Ez egyébként nagyszerű alkalom a forráskritika előhozására is. Hogy kinek, mennyire higgyünk, miért igen, és miért nem. Az iskolai jegyzetelés helyett én az otthoni jegyzetkészítést támogatom, mégpedig azért, hogy értelmet adjon a tankönyv olvasásának.

A diákoktól azt várnám/vártam el, hogy ne füzetekbe jegyzeteljenek, hanem A4-es fehér lapokra. A lap első oldalán, felül ki kellene írni a címet, és egy mondatban összefoglalni, hogy miről van szó. Ez alatt hat címszóra kellene lebontaniuk a lecke tartalmát. Nem véletlenül hatra, ugyanis az ember nagyjából ennyi dolgot tud egyszerre megjegyezni. A következő elvárás, hogy három oszlopba kiírják az új neveket, évszámokat és fogalmakat, a lap másik oldalára pedig egy esszét, azaz az iskolások nyelvén egy fogalmazást kérek, amely nem lehet hosszabb az A4-es oldalnál. Minden ilyen oldal az elején, a jobb felső sarkában sorszámot kapna, egy „folyószámot” és egy számot arról, hogy melyik osztály melyik témájának a hányadik leckéje (itt bújt ki belőlem tanárként a levéltáros). Ez a módszer azért jó, mert a diákok gondolkodását különféleképpen mozgatja meg. És azért is támogatom ezt a módszert, mert mondjuk az általános iskola végén minden leckéjük meglesz ily módon. Ezen felül minden lap bármikor cserélhető, vagy új adattal egészíthető ki. A teljesen rossz lapokat újra lehet írni, és a számozás alapján a helyére tenni. Ha a középiskolába induláskor már rendelkezhetnek ilyen „fegyverrel” a diákok, akkor az előny. Ezen kívül egyszerű belőle ismételni. Vannak diákok, akik a kalligráfiában élük ki alkotási igényeiket, és vannak olyanok is, akik mérnöki pontossággal teljesítenek, továbbá vannak olyanok is, akik olyan összevisszaságot hoznak létre, amit csak ők látnak át, de nem baj, hiszen lehet, hogy arról van szó, hogy igazából nincs szükségük ilyen lapra, és majd csak akkor foglalkoznak ilyennel, amikor belátják ennek szükségességét, s akkor elkezdik cserélni, javítani a lapokat. E fenti technikát akkor találtam ki, illetve alkalmaztam, amikor egyetemi felvétélre készítettem fel majdnai jogász-, illetve történészhallgatókat.

A következő érdekes módszer a Chavruta.⁴ Ez egy ősi zsidó tanítási mód, ugyan abból a szótöből képezték, mint a jiddisből származó haver szavunkat. A lényege az volt, hogy ketten-ketten megvitattak egy szövegszakaszt a Szentírásból vagy a Talmudból. A „chavrutás” óra úgy néz ki, hogy a lecke egy-egy kis részének elolvasását kapják feladatul a diákok, azt megvitatják ketten egymás között, és végül elmondják mindenki előtt, hogy miről van szó benne, vagy azt, hogy nem tudták megállapítani, hogy miről van szó, és hogy miért nem, valamint azt is, ha nem egyeztek meg arról, hogy miről van szó. (Ez azért is jó mert a feladat nagyjából az óra feléig tart, és a tanár tud adminisztrálni) Ami a módszert illeti, csak annyit vettem át belőle, amennyi egy történelemleckére méretezhető. A chavrutás óra másik felében sem tanít a tanár a hagyományos értelemben, csak

⁴ <https://forward.com/shma-now/chavruta/416783/consider-and-converse-a-guide-to-chavruta/> (2019. 11. 28.)

reflektál. Ideális esetben úgy fejeződik be az óra, hogy ugyan nem jutnak a tananyag végére, de ameddig eljutnak, azt jól megbeszélték, és egyébként is benne van a tankönyvben, otthon végig lehet olvasni. Bátorítani szoktam még a lakonikus beszéd alkalmazását is, a tananyagban ugyanis van néhány lecke, amely egészen jól összefoglalható egy rövid mondatban, és van néhány, amelyről mehökkentő egy mondatot lehet mondani.

Tanárként nagyon szerettem a szólánc játékot, amikor egy otthon elolvasott leckéből, vagy a múlt óra leckéjéből tesznek fel egymásnak kérdéseket a diákok, de csak abból, ami a könyvben van (ami persze abban a pillanatban nincs a kezük ügyében). Aki tudja, új kérdést tehet fel, aki nem, az kiesik, és a rákövetkező tanuló kell, hogy megadja a választ, végül az győz, aki egyedül marad, és ezt általában ötössel szoktam volt jutalmazni. Ez a módszer jó több tanegységet felölelő téma, de egy egész félév ismétlésére is. És közben a kérdésekkel kapcsolatban is lehet vitatkozni, hogy a válasz valóban benne van-e a könyvben. Ezt a kérdezett kezdeményezheti, és a kérdést feltevőnek kell bizonyítania. A tanár itt sem „tanít” a szó klasszikus értelmében, csak felügyeli a játékszabályok betartását.

A tanár aktív figyelme rendkívül fontos (ezért van az, hogy az óra bizonyos részében ne kelljen erősen figyelnie). A jó tanárnak észre kell vennie, hogy mikor van a diák teljesítményének a csúcspontján, és azt egy váratlan ötössel jutalmazni, ezzel a tanár és a tantárgy iránt is egy jó érzés alakul ki. Szerb kollégáimról észrevettem, hogy ők sokkal enyhébbek a diákjaikkal, mint mi, kisebbségi magyar pedagógusok. Láthatóan más pedagógiai kultúrát szívtunk magunkba. Kezdetben látszik is a különbség a tudásban, de később ez elhalványodik, vagyis a szerb és a magyar diákok tudása csak kicsit különbözik, aminek a különböző praxis az oka, viszont a szerb diákok önbizalma sokkal nagyobb a magyar diákokénál. Ők el tudják hinni magukról, hogy be tudnak jutni a legjobb középiskolába vagy egyetemre, és ez a hit egy bizonyos ponton tudásba csap át.

Egyébként pedig az osztályzás, ha már van, egyfajta alkudozás tárgya lehet tanár és diák között. Vannak diákok, akik megelégszenek alacsonyabb osztályzatokkal, ennek meg kell tudni az okát, mert bizonyára jó oka van, lehet, hogy azért van, mert másra koncentrálnak, de lehet, hogy olyasmi húzódik meg a háttérben, amit nem illik egy órán bolygatni. Ez utóbbi esetén a diákokat hagyni kell, és ha lehet, okosan segíteni, hogy legalább annyi ambíció feléledjen bennük, hogy eggyel magasabb osztályzatot akarjanak. A másra fókuszáló diákokat pedig azzal kell bevonni az órába, amire fókuszálnak. Aki pl. hegedülni tanul és azt szereti, azt azzal, vagy aki rajzolni, esetleg karikatúrát rajzolni szeret, azt pedig azzal, gyakorlatilag mindennek van történelmi vonatkozása, a mobiltelefonoknak is, és a csirketenyésztesnek is. A beszélgetés jól tesz tanárnak, diáknak, és az osztálynak is.

Amennyiben a diák elégedetlen az osztályzatával, az jó, mert azt jelenti, hogy van önértékelése, de ez a tanár szempontjából mozgósítható energiát jelent, és az óhajtott osztályzat eléréseért cserébe valamilyen kreatív, történelemhez kapcsolódó feladatot kaphat a diák.

Középiskolai tanárként az egyik vesszőparipám volt az, hogy tanulmányszerű dolgozatokat írassak a diákjaimmal, évente kettőt. Elég hatékonyan észre tudtam venni a copy-paste (szóról szóra másolás, illetve plagizálás) esetét, amelyet bizony elégtelen osztályzattal jutalmaztam. Így már két félév után senki sem próbálkozott ilyesmivel, míg az

első ilyen beadandó dolgozatnál több mint a felük. Soha egyetlen diákom sem jött vissza hozzám azzal, hogy milyen jó neki, hogy megtanítottam Nagy Sándor vagy Napóleon korát, hanem azzal, hogy megtanítottam őket tanulmányt írni, jegyzetelni.

Írni nem csak anyanyelvórán kell tanulni, hanem történelemórán is, ugyanez vonatkozik az olvasásra, vagy az IKT eszköz, akkor a komputer használatára. (Nem baj pl. ha nincs térkép, egy pillanat alatt meg lehet találni, bármily toponímiát).

A kreativitás mint erőforrás

A történelemoktatás az egyik legkevésbé kreatív tantárgy, pedig a kreativitás az az út, amely a motivációhoz visz el bennünket, és amennyiben egy diák valami kreativitást tud belevinni saját történelemtanulásába, akkor fellángolhat benne a motiváció, és ez minden hasznos és hosszan tartó tanulás és tudás alapja. Ez egyben a tanárt is ébren tartja. Gyakorlatilag bármilyen diákalkotás érdekes, hiszen az alkotás folyamán foglalkozott a témával illetve történelemmel (F. Dárdai, 2006).

Egyébként az „ókori auctorok” is éltek a kreativitás lehetőségével, nem véletlen, hogy Hérodotosz mennyi mindent elmesél úgy melleleg, és az sem, hogy Plutarkhosz párhuzamos életrajzokat keresett, talált, párosított össze.

A történelemtankönyv nem szent könyv. Nyugodtan lehet versenyezni azon, hogy pl. ki rajzol szebb bajuszt, vagy fügefalevelet Michelangelo Dávid című szobrának képére, sőt azt is kitalálhatjuk, hogy ez ne a könyvet destruáló, és tisztelet nélküli cselekvés legyen, hiszen ma már vannak fénymásolók is, így magát a képet is fel lehet nagyítani, így jobb bajuszokat lehet rajzolni. Aztán meg ha netán egyszer (vagy többször) Firenzében járnak jobban rá fognak csodálkozni az igazi szoborra, ha annak idején, amikor abban a korban voltak, amikor ez érdekes, bajuszt rajzoltak neki.

A történelemórán el lehet szavalni Petőfi verseit, ha az 1848-as forradalomról van szó, de az irodalmi szöveggyűjteményből is ki lehet ragadni bármit, ami érdekes lehet, egy-egy korszakkal kapcsolatban. Arra is ösztönözni lehet a diákokat, hogy a lehető legnehezebb kérdéseket tegyék fel a tanárnak. Én a kissé unalmas ismétlőórák helyett azt csináltam, hogy félévenként egy-egy órán bármit kérdezhetek tőlem. Meghökkenve tapasztaltam, hogy többnyire a II. világháború, a náci, és a skinheadek érdekelték őket. Ez nagyon fontos visszajelzés a tanárnak, hogy mire figyeljen oda, és mi az, amihez hozzá kell olvasnia.

A kreativitás rengeteg módon kifejezésre juthat, hagyjuk azt kibontakozni! A történelemóra nem a szorongás és a rengeteg adat órája kell, hogy legyen, a diákoknak azt kell megtanítani, hogy búvárkodni tudjanak az adatok tengerében, és hogy éppen azt találják meg, amire szükségük van. Az útjaikat és céljaikat nem kell aprólékosan meghatározni, hiszen a lényeg úgyszintén az, hogy hazájukat, nemzetüket okosan szerető felnőtté váljanak.

A tanár mint információforgalom-irányító és hitelesítő

Korszakunk tanára radikálisan kell, hogy szakítson a régebbi tanármodellel (Vajda, 2009, Kaposi, 2015). A tanár többé nem játszhatja az információ forrásának a szerepét. Azaz eljátszhatja a változatosság kedvéért néha, de az „én megmondom” helyett a „nézzünk csak utána” mondatot érdemes alkalmazni. A tankönyv – akár a kifejezetten rossz tankönyv – sokféle forgatására alkalmas ez a hozzáállás, de arra is, hogy pillanatok alatt utána lehessen keresni valamilyen böngészővel. A böngészőkben járatos tanár még arra is megkérheti a böngészőt választókat, hogy más-más böngészőt használjanak. A találatok más milyensége pedig módot ad ismét a „forráskritika” képbe hozására. Ezen kívül a tanár eljátszhatja sokszor azt a szerepet is, hogy: én bizony nem mondom meg, minek az az internet, ha nem arra, hogy megkeressétek?

Tudnunk kell azonban, hogy a sok információ nem jelent jól informáltságot, a tanár bizony bele kell, hogy vesse magát az információk kritikájába és szelekciójába, minél inkább közelednek a felnőtt éveik felé a diákjai, annál többet kell beszélni arról, hogy mi a tény, mi a vélemény, hogyan értelmezni ezt vagy azt a hírforrást, és ezt vagy azt a történelmi forrást.

Egyvalamit nem engedhet meg magának a tanár, és ugyancsak egy dologból nem engedhet. Az első az, hogy nem lehet unalmas. A mai világban az unalmasság az egyik legelviselhetetlenebb dolog, és egyben agresszió is, ha valakit arra kényszerítenek, hogy unatkozzon. Az unalom ellenszere a részvétel, leszámítva azokat, akik önmagukban is „elvnak” (akár introvertáltak, akár máson gondolkodnak). A diáknak nem a könyvet tanítjuk, hanem a tudást. Nem tudom, máshol hogy van ez, de volt egy időszak Szerbiában, amikor az év utolsó napján a diákok széttépték és szétszórták egyes tankönyveiket. Ha elérjük, azt, hogy hazavigyék, és a könyvespolcukra felrakják, az már eredmény. Ha eleget dolgoztak vele, eleget forgatták, akkor már élmények, azaz személyes kapocs is fűzi őket hozzá. Ez a tankönyvíró és a tanár közös felelőssége, és nem az, hogy lemérjék, ráadásul egy lebutított skálán, egytől ötig, hogy ki „mennyit ér”, vagy „érdemel”. A józan értelmet, a haza és a nemzet szeretetét nem lehet centivel mérni.

Másrészt a tanár egy valamiben meg kell, hogy őrizze az autoritását, ez pedig az, hogy a butaságokra továbbra is elmondja: „ez így nem igaz”. És ezt bizonyítsa is. Ha kell, kérjen időt. Ha kell, küldje el a diákját a könyvtárba, és valamilyen hitelesnek tekinthető (vagyis ez esetben a Wikipédiánál jobban szerkesztett és ellenőrzött) lexikonra, enciklopédiára, könyvre, szerzőre hivatkozzon. Végül is magyar nyelvterületen a legfőbb autoritás az MTA, és az MTA pillanatnyi álláspontja tekinthető megalapozottnak. Mégis, ha kell, ha releváns helyen releváns új eredmény jelent meg (pl. manapság a genetika ír felül néhány filológiai háttérű megállapítást), azt is meg kell találnia és vizsgálnia a tanárnak, ez az a munka, amit nem kerülhet meg. Ez a végső alapja és értelme a tanári autoritásnak.

Irodalom:

- Csapó Benő: A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére. 2015-2_tan4.pdf (2019. 11. 03.)
- F. Dárdai Ágnes (2002): A tankönyv-kutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- F. Dárdai Ágnes (2006): Történelmi megismerés –történelmi gondolkodás. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XLL., Budapest.
- Forward.com: <https://forward.com/shma-now/chavruta/416783/consider-and-converse-a-guide-to-chavruta/> (2019. 11. 28.)
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, Patricia K. (2003): Bölcsék a bölcsőben. Typotex Kiadó, h.n.
- Ivić, I., Pešikan A., Antić S. (2009): Útmutató a jó Tankönyvhöz (Általános minőségi követelmények). Platoneum, Újvidék, Forum, Újvidék.
- Kaposi József (2006): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In.: Horváth Zsuzsa – Lukács Judit: Az új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 73-103.
- Kaposi József (2015): Válogatott tanulmányok II. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.
- Komenczi Bertalan: Egy e-learning didaktika oktatáselméleti alapjai. <https://nws.niif.hu/ncd2008/docs/ehu/051.pdf> (2019. 11. 28.)
- Lannert Judit (2015): A PISA-adatok használata és értelmezése (A módszertani kritikák tükrében). 2015-2_tan3.pdf (2019. 11. 28.)
- Pešian A., Ana (1996): Treba li deci istorija [Kell-e a gyerekeknek a történelem], Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Tankönyv és Tanszerkiadó, Belgrád.
- Száray Miklós – Kaposi József (2005): Történelem IV. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest.
- Vajda Barnabás (2009): Bevezetés a történelemdidaktikába és történelemmetodikába. Selye János Egyetem, Komárom.
- Vajda Zsuzsanna (1999): A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó, h.n.
- Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Balkan_Wars (2019. 11. 28.)

II.

A TANULÁS ÉS TANÍTÁS KERETEI

A tanulóközpontú tanítás és tanulás
kérdései a gyakorlatban

Bevezetés

A 21. században a közoktatásban működő iskolák világa a fejlett országokban sok szempontból átalakulóban van, a növekvő társadalmi és munkaerőpiaci elvárások, illetve a tanulással összefüggő tudás bővülése következtében fokozatosan előtérbe kerül egy új pedagógiai paradigma, ami több vonatkozásban eredményez mélyreható változásokat (pl. pedagógiai módszerek, nézetek, tanulói és pedagógusszerepek).

Elemzésünk a hazai iskolákban igyekszik egy szálon követni a változásokat és a jelen helyzetet: a tanórán kívüli tanulás előtérbe kerülésének egyes következményeit vizsgálja tanulói, intézményi és pedagógiai oldalról.¹ A délután 4-ig tartó általános iskola 2013/2014-es tanévi bevezetéséhez kapcsolódóan több évvel a bevezetést követően még mindig sok kérdés merül fel. Elemzésünk három olyan kérdéskört vizsgál, amelyet a témával kapcsolatban különösen fontosnak ítéltünk. Az egyik ilyen kérdéskör a tanulói részvétel alakulása a tanórán kívüli foglalkozásokon. A második kérdéskört a tanórán kívüli foglalkozások bevezetésének intézményi sajátosságai jelentik, s ezen belül a kínálat és a pedagógusok foglalkoztatásának alakulása. A harmadik kérdéskör az osztálytermi pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódik, különös tekintettel a tanulóközpontú tanulási környezetre.

A három kérdéskört és a négy írást átfogó közös értelmezési keret a tanulócentrikus tanulás lehetőségeihez kapcsolódik. A közös értelmezési keretben a korszerű pedagógiai kultúrát a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységközpontú megközelítés jelenti, szemben a hagyományos ismeretalapú pedagógiai kultúrával. Az elemzés végső soron a három témakörrel összefüggésben azt igyekszik feltárni, hogy milyen mértékben ragadhatóak meg a gyakorlatban és a változási törekvésekben a tanulóközpontú pedagógia elemei eltérő helyzetű általános iskolákban.

A kutatás kapcsán született, itt közreadott írások a fenti három kérdéskört érintik, ezek elméleti vagy gyakorlati oldalához kapcsolódnak. Einhorn Ágnes tanulmánya arra vállalkozik, hogy összegyűjtse a hatékony tanulásfejlesztéshez szükséges pedagógiai gyakorlat és tanári kompetenciák legfontosabb jellemzőit. Imre Anna és Híves Tamás írása a tanórán kívüli foglalkozásokon való tanulói részvétel országos szintű kérdéseivel foglalkozik, ennek tendenciáit elemzi statisztikai adatok segítségével. Imre Anna következő írása az intézményi szintű folyamatokra összpontosít, a tanórán kívüli foglalkozások kínálatának kialakításával és a pedagógusok ezekben történő foglalkoztatásával kapcsolatban. Az utolsó tanulmány szintén Imre Annától a pedagógiai gyakorlat kérdéseivel és a pedagógiai gyakorlat változásával foglalkozik eltérő intézményi kontextusokban.

¹ A kutatás az Általános iskolai kompetenciafejlesztés és pedagógiai gyakorlat eltérő tanulási környezetekben címmel az OFI keretein belül 2016 és 2018 között zajlott.

Imre Anna

Kutatási összefoglaló

Kutatásunk egy korábbi vizsgálat folytatásaként született, ami két nagyobb kérdés feltárására irányult a délután 4 óráig tartó általános iskola 2013/2014 évi bevezetése kapcsán.² A kutatásban egyfelől azt igyekeztünk megtudni, hogy milyen hatással volt a beavatkozás a tanulókra, javította-e a tanulók általános hozzáférést a tanuláshoz, és javította-e a hátrányos helyzetű tanulók esélyeit, támogatottságát, eredményességét, tanulásba való bevonódását. Másrészt azt is igyekeztünk a kutatásban feltárni, hogy hogyan történt a beavatkozás megvalósítása, milyen változások következtek be az érintett iskolákban, milyen tényezők segítettek, mik akadályozták, és hogyan alakultak a pedagógusok feladatai és a pedagógiai gyakorlat. A kutatás jelentős mértékű átrendeződést (részvételi növekedést a tanulók, és feladatnövekedést a pedagógusok részéről) mutatott ki a délutáni időszámban, továbbá erős megosztottságot a véleményekben az érintett szereplők – iskolavezetők, pedagógusok, tanulók, szülők – részéről. A kutatás tapasztalatai az érintett tanulók esetében ellentmondásosak és – különösen a hátrányos helyzetű tanulók vonatkozásában – inkább kedvezőek voltak. A hátrányos helyzetű tanulók nagyobb része támogatási lehetőséget látott a tanórán kívüli foglalkozásokban, segítséget kapott a tanuláshoz és a házi feladat elvégzéséhez, jól érezte magát a tanórán kívüli együttlét során. A pedagógusok ugyanakkor igen megosztottak voltak a kérdésben (Imre, 2015).

A kutatás folytatásának tervezésekor, 2016-ban arra voltunk kíváncsiak, hogy a jelentős átrendeződés hosszabb távon milyen további, időlegesen vagy tartósan fennmaradó változásokat eredményezett a pedagógiai gyakorlatban, valamint a tanulók iskolai tevékenységeiben és tanuláshoz való viszonyában. Feltételeztük, hogy további átrendeződés történhet intézményi szinten a foglalkozások kínálatában és a megvalósítás megszervezésében, ezért igyekeztünk figyelemmel lenni a pedagógusok feladatainak és munkaidejének alakulására is. A pedagógusokkal és a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatban feltételeztük, hogy pozitív módon hatnak a beavatkozás nyomán szerzett kedvező tapasztalatok, s esetleg megjelennek a pedagógusok körében a tanórán kívüli tanulási környezet lehetőségeit továbbgondoló megoldások, illetve hogy tanulócentrikus, személyre szabott tanuláshoz jobban igazodó tanulásszervezési és pedagógiai megközelítések alakulhatnak ki a délutáni időszámban, s a tanórai foglalkozásokon is.

A kutatás folytatása során nem volt lehetőségünk újabb tanulói adatfelvételre és nagyobb számban készített, részletes óramegfigyelésekre sem. A kutatás új szakaszában ezért elsősorban az intézményi oldal, azaz a pedagógusok feladatainak, nézeteiknek és a pedagógiai gyakorlat, a pedagógiai tanulási környezet jellemzőinek és változásának vizsgálatára vállalkoztunk. A kutatás ennek érdekében egy új, a tanórán kívüli tanulás

² A délután 4-ig tartó általános iskola bevezetése a 2011.évi CXC tv. 27.§ (2) bekezdésében kimondja, hogy az általános iskolai nevelést-oktatást a délelőtti és a délutáni időszakban oly módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább 16 óráig tartanak, továbbá legalább 17 óráig gondoskodni kell a tanulók felügyeletéről. A délután 4-ig tartó iskola nem azonos az egész napos iskolával, de az általános iskola a törvény rendelkezései alapján egész napos iskolaként is megszervezhető.

kérdésénél átfogóbb kérdésfeltevessel bővült: a tanulóközpontú,³ illetve más elnevezéssel élve személyre szabott tanulás megjelenési formáit, a tanulót és a tanulást előtérbe helyező pedagógiai megoldások feltételeit igyekeztünk feltárni az általunk vizsgált eltérő helyzetű általános iskolákban. A tágabb kérdésfeltevés újabb, átfogóbb és mélyebbre hatoló kérdések feltevését is lehetővé tette, például a tervezés szerepével, a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások kapcsolódásával, az érintettek együttműködésével kapcsolatban. A tágabb kérdésfeltevés a pedagógiai megközelítések változási lehetőségeivel összefüggésben is új lehetőségeket nyitott meg, például a változások útjait és ezek megvalósulását segítő és akadályozó tényezők megismerése irányába. A jelen kiadványban ennek az újabb kutatási szakasznak a legfontosabb eredményeit adjuk közre.

A kutatás fő kérdései

A kutatás új szakaszában három területre fókuszáltunk: a tanórán kívüli tanulásra, a személyre szabott tanulásra, s érintjük ezek intézményi szintű megvalósításával, gyakorlati működtetésével összefüggő sajátosságait is. Az alábbiakban e témaköröknek a kutatás szempontjából általunk leginkább fontosnak tartott jellemzőit foglaljuk össze röviden.

Tanórán kívüli tanulás⁴

Az utóbbi másfél-két évtizedben az oktatás kutatásában jelentős mértékben megélnékült az érdeklődés az egész napos, illetve tanórán kívüli – extrakurrikuláris – foglalkozásokon való tanulói részvétel iránt (pl Andrews, 2001, Eccles, 2005, Mahoney, 2005, Miller, 2003, Kovács – Mayer, 2015). Az érdeklődés felkeltéséhez hozzájárult az a szakirodalmi és gyakorlati tapasztalat, hogy a tanórán kívüli foglalkozások segíteni tudják a tanulói eredményesség és motiváltság javulását, de a tanórán kívüli lehetőségek önmagukban is sok szempontból új lehetőségekre irányították a figyelmet. Az általunk tanórán kívüli tanúlként említett tanulási formák az angolszász szakirodalomban leggyakrabban „szervezett tevékenységek” (organized activities) elnevezés alatt jelennek meg. Az ilyen tevékenységek jellemzően, de nem kizárólagosan oktatási intézmények által szerveződnek, tanulási és nem tanulási célúak egyaránt lehetnek. A tanulók számára elérhető foglalkozások sokféle céllal szerveződnek, a tanulmányi cél mellett számos nem tanulmányi célú foglalkozást is magukba foglalnak (pl. Eccles, 2005). A tanórán kívüli szervezett tevékenységeknek néhány közös jellemzője is van: ilyen a strukturáltság, a felnőtt felügyet és a készségfejlesztésre fektetett hangsúly (Mahoney, 2005).

A szervezett foglalkozásokra irányuló kutatások azt mutatják, hogy az ezekben való részvétel számos pozitív hatást eredményezhet a gyermekek és a tinédzserek számára.

³ A kiadványban a tanulócentrikus, illetve a személyre szabott tanulás elnevezéseket – bár értelmezési lehetőségük némileg eltérő – azonos értelemben használjuk.

⁴ A tanórán kívüli tanulást a kutatáson belül az iskolán belül, de tanórán kívül szervezett foglalkozásokra értjük. Az itt használt fogalomba nem tartoznak bele a magánszektorhoz kapcsolódó tevékenységek.

Tartós kutatási eredmény, hogy a tanórán kívüli tevékenységek hozzájárulhatnak a tanulmányi eredményességhez, a kudarcok és a lemorzsolódás elkerüléséhez, s a sikerebb továbbtanuláshoz is (pl. Mahoney és mtsai., 2005, Eccles, 2005, Juroven és mtsai., 2013). A tapasztalat és a várakozások szerint a szervezett tevékenységekben való részvétel elősegítheti a kompetenciák elsajátítását, s csökkentheti a problémás viselkedés kialakulását, és ezzel a kimaradás esélyét is hosszabb távon (Mahoney, 2005, Eccles, 2005). Kutatásból származó tapasztalat van arra is, hogy az egyes korcsoportokra nem azonos módon hat a kiterjesztett iskolai forma (Patall, 2010), s arra is, hogy a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű tanulók az átlagnál gyakorta többet profitálnak a tanórán kívüli foglalkozásokból, nekik különösen kedvez a meghosszabbított, tanórán kívüli tanulási idő (pl. Mahoney, 2005, Eccles, 2005, Patall, 2010).

A kutatások gyakran nem tudtak egyértelmű, erős ok-okozati összefüggéseket kimutatni a foglalkozásokban való részvétel és a tanulmányi eredményesség között, ami összefügghet a kérdés összetettségével, s azzal a feltevessel, miszerint a tanulmányi eredményességgel való összefüggésük inkább közvetetten érvényesül.

Ugyanakkor a tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanórán kívüli foglalkozások hozzájárulhatnak a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez és az élethosszig tartó tanulásra való felkészüléshez is. A tanulók egyes, hátrányos helyzetű vagy kevésbé motivált csoportjai számára az iskola elvégzése gyakran olyan támogató beavatkozásokat tesz szükségessé, amik segíthetik őket abban, hogy elsajátítsák azokat a készségeket, amelyekkel meg tudnak felelni az iskolai környezet elvárásainak, és fokozatosan fel tudnak készülni az életben való boldogulással összefüggő elvárásokra is. Ilyen támogatást jelenthetnek a hátrányos helyzetű tanulók számára a tanórán kívüli foglalkozások. A korai iskolaelhagyás megelőzéséhez kapcsolódó újabb elemzésekben a bevonódás (engagement) fogalom került előtérbe azzal összefüggésben, hogy a kimaradás megelőzéséhez olyan beavatkozásokra van szükség, amelyek nem pusztán az iskolában való bennmaradást segítik elő, hanem segítik az iskolai elvárásoknak való megfelelést, s erősítik az iskolával való azonosulást, a motiváltságot, az autonómiát, a valahova tartozás érzését is (Finn, 1989, Newmann és mtsai., 1992, Fredriks és mtsai.). A kérdés elemzése a hazai oktatáskutatásban is megjelent, mind a közoktatás, mind a felsőoktatás vonatkozásában (pl. Pusztai, 2004, Imre, 2015, Szemerszki, 2016, Kovács, 2015, Ceglédi, 2018, Bocsi – Kovács, 2018).

A tanórán kívüli tanulás iránti érdeklődés ennek ellenére erősen összefügg a tanulási eredményességgel, bár ennek érvényesülése is sokféle: egyes formái adott esetben lehetővé teszik a teljesítmény javítását minden tanuló számára, más formái vagy csak bizonyos tanulócsoportok, különböző tantervi vagy kompetenciaterületek esetében, vagy csak a motiváltságot javítják. De az is sokat számít, ha sikerül lebontani a tanulást akadályozó korlátokat a fiatalok és a felnőttek között, amelyek lehetnek kulturálisak, strukturálisak vagy személyesek. A tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos kezdeményezések nemcsak a tanulás élvezetesebbé és hatékonyabbá tételét akarják megvalósítani, gyakran az is céljuk, hogy az iskola közösségi szerepét erősítsék (pl. az iskola és a szülők kapcsolatának erősítése) (Andrews, 2001). Az iskola közösségi szerepének erősítése hozzájárulhat az iskola közösségi központként való működésének víziójához, az OECD Schooling for

Tomorrow projekt egyik, az iskolák megerősödéséhez vezető – az iskolák társadalmi központként, illetve tanulószervezetként való működésének – forgatókönyvének megvalósulásához (OECD, 2001).

Az iskolák megvalósításban betöltött szerepénél fogva a tanórán kívüli tanulás ösztönzését szolgáló programok jelentős része az iskolákat is igyekezett támogatni, s az iskola közösségi szerepének erősítését is gyakran igyekeztek elősegíteni útmutatók, illetve jó gyakorlatok segítségével Angliában (Andrews, 2001).

Személyre szabott tanulás

A személyre szabott vagy tanulócentrikus tanulás nem új fogalom, egyértelmű előtérbe kerülése az utóbbi évtizedek kognitív forradalmának és a 21. évszázad új kihívásainak köszönhető. Az új kihívásoknak a szakértők, például David Hargreaves szerint úgy lehet megfelelni, ha a tanulással összefüggő új ismereteket komolyan vesszük, és ha következetesen igyekszünk ezeket alkalmazni – minden tanuló esetében. Hargreaves véleménye szerint a 21. századi oktatás jellemzői közé számít, ha az iskolát úgy tervezik és szervezik, hogy személyre szabott oktatást biztosítson a tanulók számára és felkészítve őket az egész életen át tartó tanulásra. Az iskolákban ennek érdekében sok minden az eddig megszokott gyakorlathoz képest másképp kell, hogy működjön, olyan helyé kell válniuk, ahol a szerepek átfednek: tanárok számára új szakmai szerepek jelennek meg, a tanárok nemcsak tanítanak, hanem tanulnak is, és a tanulók hasonlóképpen, nemcsak tanulnak, hanem mentorálnak is. (Hargreaves, 2004).

A személyre szabott oktatással kapcsolatban több megközelítéssel lehet találkozni, ezek sok szempontból hasonlóak, de sok különbség is található közöttük (például Milliband, 2016, Hopkins, 2011). David Hopkins hat tényezőt kapcsol a személyre szabott tanuláshoz, ezek: a tantervi tartalom; a személyre szabott tanulást segítő módon szerveződő iskola és iskolarendszer; a tanulást segítő értékelés; az önállóan irányított tanulás; az eredményes tanítás és tanulás; valamint a modern technológia (Hopkins, 2011). Hopkins véleménye szerint a személyre szabott tanulás hidat teremt a tanításra, a fejlesztendő tanulási készségekre, a tantervre és az értékelésre vonatkozó előírásoktól az osztálytermi gyakorlat olyan felfogásáig, amely elősegíti minden egyes diák képességeinek a kibontakoztatását. Ehhez kapcsolódóan abban is eredményes lehet, hogy csökkentse az összefüggést a társadalmi-gazdasági helyzet és a teljesítmény között. A személyre szabás nem más, mint a „minden gyerek különleges” jelmondat konkrét jelentésre juttatása és a gyerekeket ezen elv szerint kezelő oktatási rendszer megteremtése. Ahhoz azonban, hogy minden iskola kiváló iskola lehessen, a diákok tanulási igényeit és adottságait középpontba helyezve az oktatási rendszert újra kell gondolnunk (Hopkins, 2011). A hazai oktatásügyben többen képviselik a fenti megközelítést (többek között Bognár, 2004, Halász, 2008, Fazekas – Halász, 2015, Fazekas, 2018, K. Nagy, 2015, Rapos és mtsai., 2011).

A személyre szabott tanulás kérdése nemcsak az élethosszig tartó tanulás szempontjából, hanem az azzal szorosan összefüggő korai iskolaelhagyás szempontjából is kiemelten fontos kérdés. A korai iskolaelhagyás megelőzése az iskolázás során sokféle

módon elősegíthető, hozzájárulhat számos célzott preventív intézkedés, de más olyan megoldás is, amelynek tanulóközpontú szemléletet, személyre szabott megoldásokat eredményesítenek (pl. Cohen, 2000, OECD 2012, K. Nagy, 2015, EC, 2015). A szakirodalomban az ilyen, a tanulói bevonódást javító, prevenciót eredményező területek egyikeként gyakran felbukkan a tanórán kívüli, extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel (például Finn, 1989). Az Európai Bizottság végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében megfogalmazott, intézményi szintet érintő ajánlásai kiterjednek több olyan részkérdésre is, amelyek háttérében a személyre szabott megközelítés áll: ilyen az ösztönző tanterv és oktatási módszerek kérdése, a tanulók támogatása, a tanulók aktív részvétele és véleményének megjelenése az iskola életében, az életpályatanácsadás és a tanórán kívüli tevékenységek (EC, 2015).

Tanulást érintő változások megvalósítása

A harmadik érintett témakör a tanulást érintő változások és ezek megvalósításának kérdése. Az oktatás kutatásában és gyakorlatában fontos kérdés a szakpolitikai változások intézményi megvalósításának kérdése önmagában is, de különösen fontos mindez a tanulást érintő változások esetében, az ezzel kapcsolatos problémák hívták életre az implementáció kutatását is (pl. Fazekas–Halász, 2015). Meredith Honig véleménye szerint az oktatás kutatásában két típusú implementáció iránt van elsősorban érdeklődés: az „implementálható” (ami a tervek szerint vezethető be) és a „sikeres” megvalósítás iránt (ami a tanulói eredményességet javítani képes). A realitások azt is hozzáteszik, hogy „milyen feltételek mellett”. (Honig, 2006) A szakpolitikai beavatkozások megvalósítása szempontjából fontosnak bizonyult a tanulókkal kapcsolatos gyakorlat, illetve az ismeretek és nézetek változása, amelynek következtében az iskolák működésének kérdése is komolyabb figyelmet váltott ki a kutatók részéről (pl. Newmann és mtsai., 1992) Az implementáció kutatásának kérdései is átalakultak a '90-es és a 2000-es évek eleje között azzal az ekkortájt megfogalmazódó új elvárással összefüggésben, hogy a „komolyan vett”, új alapokra helyezett tanulás megvalósítása minden tanulóra nézve – azaz rendszerszintű, esélykülönbségekre is figyelemmel lévő – változást kell eredményezzen. Ennek következtében a 2000-es években a tanulást érintő beavatkozások új korszakában jellemzőbbé vált a szélesebb eszköztár és a rendszerszintű támogatás alkalmazása (Honig, 2006).

Az implementálhatóság és a sikeresség nem a politikák inherens része, ehhez fontos a politikák, az emberek és a helyszínek közti interakció – azaz az adott politikák elvárásainak, az emberek nézeteinek és tudásának illetve a helyszínek és kontextusok lehetőségeinek a találkozása is. Honig megfigyelése szerint az új korszakra jellemző megközelítések elméletibb igényűek lettek, amelyek nem átfogó elméleteket építenek ki, csak alkalmazák az elméleteket a megértés és a folyamatok támogatása érdekében. (Honig, 2006). Az ebből a megközelítésből kiinduló kutatások gyakori megfigyelése, hogy a kontextuális tényezők sokat számítanak, s hatással vannak az intézményi folyamatokra éppúgy, mint a tanításra és a tanulásra (pl. McLaughlin – Talbert, 1994).

Hasonló gondolatokat fejt ki Halász Gábor, akinek véleménye szerint a tanulás egyéniesítése következményeként az oktatási rendszer fontos jellemzőjévé kell, hogy váljon a komplexitás kezelésére való képesség és az iskolák ezt elősegítő működése. Az elmúlt évtizedekben lezajlott kognitív forradalom következtében egészen másként, konstruktivista módon látjuk a tanulást (Nahalka, 2003, Csapó, 2003). A tanulás egyéniesítésével a tanulás környezeteinek szükségképpen komplexebb sajátosságai kerülnek előtérbe: ha ugyanis minden egyes tanuló előtt egyéni tanulási utak sokasága nyílhat meg, a tanulás iskolai menedzselése a jelenleginél jóval bonyolultabb feladattá válik. Ha a tanítást és tanulást komolyan véve, a kérdést konstruktivista és kontextus-függő kognitív szemléletben tekintjük, akkor az iskola működésére, vezetésére is másképpen kell gondolkodnunk, olyan perspektívájában, amelyben az iskolák gyakorlat-közösségként jelennek meg (Halász, 2008). A tanórán kívüli, tanulást érintő folyamatok szintén hatással lehetnek az intézményi folyamatok, változások alakulására.

A tanórán kívüli foglalkozásokra irányuló kutatások jelentős része egyaránt érdekli a megvalósítás körülményei és a megvalósítók szakmai felkészültsége iránt (pl. Miller, 2003, Eccles, 2005). Az eredményesség szempontjából fontos a program tartalma és minősége, megfelelő feltételek hiánya esetén ugyanis nemcsak hasznosak lehetnek a tevékenységek, hanem akár károsak is. Mivel a tanórai foglalkozásokkal összevetve a tanórán kívüli foglalkozások jellemzően kevésbé szabályozott környezetben működnek, a gyakorlatban való megvalósítás szempontjából igen nagy eltérések lehetnek az azonos céllal szerveződő foglalkozások, s e foglalkozások minősége között. A tanórán kívüli foglalkozások világában e sokféleség és a közvetett hatások együtt jelentős mértékben megnehezítik az ezen foglalkozásokra irányuló elemzéseket.

A kutatás módszerei

A kutatás több információforrás és módszer felhasználásával valósult meg. Az országos tendenciák idősoros elemzéséhez statisztikai elemzést végeztünk a KIR adataira építve. A tanulók tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétele és a tanulók iskolázási terveinek összefüggéseit az Országos kompetenciamérési adatok elemzése segítségével vizsgáltuk. Az intézményi és pedagógusi szintű elemzés a korábbi (2013/14 tanévi) vizsgálatban részt vevő iskolák ismételt felkeresésével, az adatgyűjtés online kérdőívek segítségével történt. A kutatás kvalitatív részében dokumentumelemzést, egyéni és csoportos interjúkészítést és megfigyeléseket alkalmaztunk.

Irodalom

- Andrews, K. (2001): *Extra Learning. New Opportunities for the Out of School Hours*. Kogan Page, London.
- Bocsi Veronika – Kovács Klára (2018) *A szabadidő mintázatai a középiskolákban*. *Metszetek*. Vol 8. no. 3. http://metszetek.unideb.hu/a_szabadido_201803 (2019. 11. 20.)

- Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 40–58. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00078/2004-01-oy-Bognar-Oktatasfejlesztes.html> (2019. 11. 28.)
- European Commission (2015): Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture DG Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_en.pdf (2019. 11. 28.)
- Ceglédi, T. (2018): Ugródeszákán. Reziliencia és egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. CHERD-Hungary, h.n.
- Cohen, E. G. (2000): Equitable Classrooms in a Changing Society. In: M. T. Hallinan: Handbook of the Sociology of Education. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- Csapó, B. (2004): Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Eccles, J. (2005): The present and future of research on Activity Settings as Developmental Contexts. In: Mahoney és mtsai., (szerk., 2005): Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs. Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey.
- Fazekas Ágnes – Halász Gábor (2015): Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ, Budapest. Kézirat. <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/Fazekas-Hal%C3%A1sz-20131.pdf> (2019. 11. 29.)
- Fazekas Ágnes (2019) Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai. PhD értekezés, ELTE, Budapest. Kézirat.
- Finn, J. (1989): Withdrawing from School. In: Review of Educational Research. Vol. 59.
- Fredriks, J. A. és mtsai. (2004): School Engagement: Potential of the Concept, State of the evidence. In: Review of Educational Research, Vol. 74. No. 1.
- Honig, M. I. (2006): Complexity and Policy Implementation. Challenges and Opportunities for the Field. In: Honig, M. I. (szerk., 2006): New directions in Education Policy Implementation. Confronting complexity. State University of New York Press, New York.
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. In: Pedagógusképzés, 2–3.
- Halász Gábor (2008): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): A pedagógián innen és túl. Pannon Egyetem, BTK, Veszprém.
- Hargreaves, D. (2004): Learning for Life. The foundations for lifelong learning. The Polity Press, Cambridge.
- Hopkins, D. (2011): Minden iskola kiváló iskola. A rendszervezés lehetőségeinek kiaknázása. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. <https://mek.oszk.hu/13500/13599/13599.pdf> (2019. 11. 20.)
- Imre Anna (szerk., 2015): Eredményesség és társadalmi beágyazottság. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Jarvela, S. (2006): Personalised learning? New insights into fostering learning capacity. In: OECD (2006): Personalised learning. <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41176687.pdf> (2019. 11. 18.)
- Juroven, J. – Espinoza, G. – Knifsend, C. (2013): The role of Peer Relationship in Student Academic and Extracurricular Engagement. In: Christenson, S. L – Reschly, A. L. – Wylie, C. (2013): Handbook of Research on Student Engagement. Springer, Boston.
- Kovács Erika – Mayer József (2015): Egész nap az iskolában? Egy fejlesztés anatómiája. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/15500/15549/15549.pdf> (2019. 11. 20.)

-
- K. Nagy Emese (2015): KIP könyv I–II. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Kovács Klára (2015): A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. CHERD, Debrecen.
- McLaughlin, M. W. – Talbert, J. (1993): Contexts that Matter for Teaching and Learning. Strategic Opportunities for Meeting the Nations's Educational Target. https://www.researchgate.net/publication/277743753_Contexts_That_Matter_for_Teaching_and_Learning_Strategic_Opportunities_for_Meeting_the_Nation's_Educational_Goals (2019. 11. 08.)
- Mahoney, J. L. és mtsai. (2005): Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: Mahoney és mtsai. (szerk., 2005): Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs. Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey.
- Miller, B. M. (2003): Critical Hours: Afterschool Programs and Educational success. Nellie Mae Educational Foundation. <https://www.nmefoundation.org/getmedia/08b6e87b-69ff-4865-b44e-ad42f2596381/Critical-Hours> (2019. 11. 06.)
- Miliband, D. (2006): Choice and voice in personalised learning. In: OECD (2006): Personalised learning. <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41176687.pdf> (2019. 11. 18.)
- Nahalka István (2003): Túl a falakon. Oktatás-Módszertani Kiskönyvtár. Gondolat, Budapest.
- Nahalka István (2003): A tanulási eredményességről alkotott elképzelések. In: Iskolakultúra, 4. szám.
- Nahalka István (2003): Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Newmann, F. M. és mtsai. (1992): Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. Teachers College Press, New York.
- OECD (2001): What schools for the future? Schooling for Tomorrow. <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/38967594.pdf> (2019. 11. 15.)
- OECD (2012): Equity and Quality in Education. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> (2019. 11. 11.)
- Patall, E. és mtsai. (2010): Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985–2009). In: Review of Educational Research. Vol. 80. No. 30.
- Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Gondolat, Budapest. <https://mek.oszk.hu/12100/12192/12192.pdf> (2019. 11. 20.)
- Pusztai Gabriella (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre Anna (szerk., 2015): Eredményesség és társadalmi beágyazottság. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/15500/15561/15561.pdf> (2019. 11. 20.)
- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (2019. 11. 20.)
- Szemerszki Marianna (szerk., 2016): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf (2019. 11. 20.)

Einhorn Ágnes

A hatékony tanulásfejlesztéshez szükséges pedagógiai gyakorlat és tanári kompetenciák¹

A tanulmány arra vállalkozik, hogy összegyűjtse a hatékony tanulásfejlesztéshez szükséges pedagógiai gyakorlat és tanári kompetenciák legfontosabb jellemzőit. Az írás a pedagógiai modernizáció, a korszerű pedagógiai kultúra kérdését járja körül szabályozási (pl. EKKR, MKKR, NAT), illetve szakirodalmi források feldolgozása segítségével (pl. OECD 2010, Nagy, 2010, Knausz, 2015). A pedagógiai kultúrát tanórai szinten, összetett fogalomként értelmezi, amibe beletartoznak a tanárok módszertani és tanulásszervezési technikái, nézeteik, attitűdjeik és szerepértelmezéseik is. A szerző a tanulók számára megfogalmazott kulcskompetenciák, az MKKR 2. és 4. szintű deskriptorainak áttekintésével a tanulók kompetenciafejlesztéséhez szükséges tanulási környezet sajátosságait írja le és ebből vezeti le a hatékony tanulásfejlesztéshez szükséges pedagógiai gyakorlat és pedagógusi kompetenciák jellemzőit. A korszerű pedagógiai kultúra kapcsán egy tanulóközpontú, kompetenciaalapú, illetve tevékenységalapú megközelítés körvonalazódik. A támogató, tanulóközpontú tanulási környezet a pedagógusok számára a hagyományos tanárcentrikus megközelítéshez képest sok tekintetben új feladatokat fogalmaz meg. Az írás második része a tanulócentrikus tanulási környezet igényeiből levezetett elvárásokat mutatja be szabályozási dokumentumok és szakirodalmi javaslatok segítségével. A korszerű pedagógiai kultúrához szükséges tanári kompetenciák fejlesztése szempontjából a szerző megítélése szerint legfontosabb három terület – a reflektivitás; a tervezési és módszertani kompetenciák; és a fejlesztő értékelés – bemutatásával zárul. **Kulcsszavak:** *pedagógiai kultúra, tanulási környezetek, kompetenciafejlesztés, tanári kompetenciák*

Bevezetés

A tanulók hatékony fejlesztése, azaz a kompetenciafejlődést támogató tanulási környezet jellemzői, valamint az ehhez szükséges tanári kompetenciák azonosítása a pedagógiai modernizáció egyik alapkérdése. E tanulmányban először áttekintem, hogy a különböző pedagógiai kutatások és fejlesztések eredményei alapján melyek azok a kompetencia-területek, amelyekre a tanulóknak szükségük van ahhoz, hogy később sikeres felnőttekké tudjanak válni: be tudjanak illeszkedni a munkaerőpiacra, valamint igényeik és szükségleteik szerint tudjanak tanulmányokat folytatni.

Ezt követően azokat a kutatási eredményeket összegzem, amelyek a tanulók sikeres fejlődéséhez és tanulásához szükséges pedagógiai környezet jellemzőivel foglalkoznak. A

¹ A tanulmány az OFI Általános iskolai kompetenciafejlesztés és pedagógiai gyakorlat eltérő tanulási környezetekben című kutatás (Imre, 2017) előkészítéséhez készült háttér tanulmány szerkesztett változata, eredeti célja a kutatás előkészítésének támogatása volt, így alapvetően gyakorlatiasan kellett a témát feldolgozni.

támogató tanulási környezet jellemzőiből ugyanis levezethetők a legfontosabb tanári kompetenciaterületek.

A tanulmányban a pedagógiai modernizáció, a tanárok pedagógiai kultúrájának minősége és ennek fejlesztési lehetőségei állnak a középpontban. A pedagógiai kultúra összetett fogalom, egyrészt beletartoznak a tanárok módszertani és tanulásszervezési technikái, másrészt az ezeket megalapozó nézetrendszer, tehát az attitűdök és vélekedések, továbbá a tanári szerepértelmezések (Knausz, 2015). A pedagógiai modernizáció fogalma, azaz a pedagógiai kultúra korszerűsége értelmezhető szűkebben vagy tágabban. A korszerűségen sokszor csak azt értik, hogy a tanárok innovatív módszereket, új technikai eszközöket integrálnak a tanítási folyamatba, a tágabb értelmezési keretben hangsúlyos a tanárok komplex nézetrendszere, mentalitása is. A korszerű pedagógiai kultúra értelmezési kerete e tanulmányban a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítés, szemben a tradicionális tanárközpontú, ismeretalapú pedagógiai kultúrával.

A korszerű pedagógiai kultúra értelmezése több síkon történhet: egyrészt irányítási, szabályozási szinten (iskolaszerkezet, szabályozó dokumentumok, oktatáspolitikai szándékok és elvek), másrészt intézményi szinten (törekvés a pedagógiai kultúraváltásra, eszközök és innovációk a tanárok fejlődésének támogatására, a minőségi munka támogatása) és végül a tantermi, tanórai jelenségek síkján. E tanulmány témája alapvetően ez utóbbi, tehát a támogató tanulási környezet tantermi megnyilvánulása és az ehhez szükséges tanári gyakorlat és kompetenciák.

A tanulók boldogulásához szükséges kompetenciák

A közoktatás számára kötelező vagy igazodási pontként használt dokumentumok alapján lehet összegyűjteni azt, hogy milyen tanulási eredményeket kell elérniük a tanulóknak a közoktatásban. Ezek a dokumentumok természetesen reflektálnak a munkaerőpiaci igényekre és elvárásokra (pl. Klein, 2006), továbbá a nemzetközi sztenderdekre. A legáltalánosabb megközelítésben az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák köréből érdemes kiindulni. Ezek listája (Falus – Vajnai 2012, 9 alapján):

1. anyanyelvi kommunikáció,
2. idegen nyelvi kommunikáció,
3. matematikai és természettudományos,
4. digitális kompetencia,
5. a tanulás tanulása,
6. interperszonális, interkulturális és szociális, állampolgári kompetencia,
7. vállalkozói kompetencia,
8. kulturális kifejezőkészség, a különböző kultúrák elfogadásának, értékelésének képessége.

A NAT kulcskompetenciáinak listája (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet..., II.1) ezekhez illeszkedik:

- anyanyelvi kommunikáció,

- idegen nyelvi kommunikáció,
- matematikai kompetencia,
- természettudományos és technikai kompetencia,
- digitális kompetencia,
- szociális és állampolgári kompetencia,
- kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia,
- esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség,
- a hatékony, önálló tanulás.

Az uniós kompetenciákat felülvizsgálták, és 2018-ban javaslatokat tettek a kulcskompetenciák újrafogalmazására: a következő nyolc területet írják le (Javaslat, 2018, 2):

- az írás és olvasás kompetenciája,
- nyelvismeret,
- matematikai kompetenciák, valamint a természet-, műszaki és mérnöki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák,
- digitális kompetencia,
- személyi, szociális és tanulási kompetencia,
- állampolgári kompetencia,
- vállalkozói készség,
- kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

Ez a lista azonban értelemszerűen nem tükröződik még a hazai oktatáspolitikai dokumentumokban.

A különböző oktatási kimenetek tanulásieredmény-tartalma jól összefoglalható a Magyar képesítési keretrendszer (MKKR) alapján. Az MKKR az Európai képesítési keretrendszer kidolgozásához kapcsolódóan készült el (Explaining the European Qualifications Framework, 2008), fő célja a különböző országokban keletkezett iskolai végzettségek összehasonlíthatóvá tétele. Mivel ezt a különböző iskolai végzettségek és bizonyítványok tanulásieredmény-tartalmának elemzésével és összehasonlításával végezték el (Kennedy, 2007; Tót, 2017; Using learning Outcomes, 2011), ezek az anyagok jól összefoglalják a különböző iskolafokokkal kapcsolatos alapvető elvárásokat.

Az MKKR nyolcszintű rendszerének 2. szintjére sorolták be az általános iskolai végzettséget, a 4. szintre pedig az érettségit. E két szint deskriptorai is irányadóak abból a szempontból, hogy milyen tudással, képességekkel, attitűdökkel, valamint a felelősségvállalás és autonómia milyen szintjével rendelkezik a magyar szabályozó dokumentumok alapján egy általános iskolát végzett vagy egy érettségivel rendelkező tanuló (1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat).

A Magyar képesítési keretrendszer 2. szintjének deskriptorai

Tudás:

- Ismeri adott témakör (műveltségterület, szakterület) alapvető tényeit, fogalmait, egyszerűbb összefüggéseit.

-
- Rendelkezik általános anyanyelvi, matematikai-logikai és természettudományos eszköztudással. Rendelkezik egy adott szakma alapfokú-középszintű gyakorláshoz szükséges elméleti és gyakorlati ismeretekkel.

Képesség:

- Képes egyszerűbb ok-okozati összefüggések felismerésére.
- Képes különböző témákkal összefüggésben azonosítás, megkülönböztetés, összehasonlítás elvégzésére megadott szempontok mentén.
- Képes esetenként több összetevőből álló feladatok/műveletsorok elvégzésére.
- Képes alapvető eszközök és anyagok használatára útmutatással.
- Képes a témának megfelelő írásbeli és szóbeli közlés létrehozására, az arra való reagálásra, az egyszerű szaknyelv használatára.
- Rendelkezik az együttműködéshez szükséges alapvető kompetenciákkal.

Attitűdök:

- Tanulási helyzetekben, feladatokban nyitott a tudását növelő tevékenységekre.
- Tisztában van az alapvető erkölcsi és közösségi értékekkel, az alapvető állampolgári jogokkal és kötelességekkel.

Autonómia és felelősségvállalás:

- Egyszerű feladathelyzetekben önállóan és felelősséggel dolgozik.
- Összetettebb feladatok esetén is elégséges az útmutatás a szoros irányítás helyett.
- Kialakul a felelősségtudat, és megjelenik az önkontroll az elvégzett munka értékelésében.

(1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat)

A Magyar képzési keretrendszer 4. szintjének deskriptorai

Tudás:

- Adott műveltség- és szakterületen belül ismeri a tényeket, fogalmakat, megérti a fontosabb folyamatokat és összefüggéseket.
- Ismeri a szakmai nyelvezetet, a szakterület terminológiáját, lehetőleg idegen nyelven is.
- Ismeri és érti az adott, egyéni érdeklődésnek megfelelő műveltség-/szakterület tudáselemeinek összefüggéseit, struktúráját.
- Megérti a bonyolult, többtényezős jelenségek összefüggésrendszerét.
- Rendelkezik az adott tudásterületek tényeinek, fogalmainak, összefüggéseinek, eljárásainak alkalmazásához szükséges módszerekkel és eszköztudással.

Képesség:

- Képes adott témakörhöz, szakterülethez tartozó tudás alkalmazására nem megszokott kontextusban.
- Képes rendszerben gondolkodni, az absztrakció bizonyos formáit alkalmazni.
- Képes új információk önálló megszerzésére és feldolgozására.
- Képes saját tanulási, problémamegoldó stratégia megtervezésére és kivitelezésére, a megfelelő korrekciók elvégzésére.

- Képes a szak-/tanulmányi területen megjelenő problémahelyzetek felismerésére, adekvát megoldási javaslatok megfogalmazására.

Attitűdök:

- Nyitott új feladatok végzésére.
- Értékelni tud lehetőségeket, mérlegelni kockázatokat, alternatívákat és következményeket, képes kompromisszumos megoldásokra.
- Döntési helyzetekben az etikai és jogi normák figyelembevétele, az értékek, viselkedés és életmód összefüggéseinek megértése jellemzi.
- A szakma és a minőségi munkavégzés iránt elkötelezett.
- Igényli a folyamatos önképzést, alkalmazza annak eljárásait.

Autonómia és felelősségvállalás:

- Az önállóság és az önkontroll a munkavégzésben, problémamegoldásban és tanulásban egyaránt jellemző rá.
- Felelősséget vállal saját tevékenységéért, a rábízott kisebb csoport, közösség munkájáért.

(1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat)

Az MKKR magasabb, a felsőoktatás számára releváns szintjeinek implementációjához készült egy segédanyag, amely a felsőoktatás kimeneti követelményeiben külön fel nem sorolt, általános kompetenciákat tekinti át (Derényi – Vámos, 2015). Ezek szerkezete is irányadó lehet, bár tény, hogy magasabb képzési szintekre érvényes.

Az általános kompetenciák szerkezete a Magyar képesítési keretrendszer 5–8. szintjeihez

- (a) A szakmai kompetenciák megalapozását és fejlesztését támogató kompetenciák
1. Folytonos önfejlődés és szakmai szocializáció tanulása
 2. Nyelvi kommunikáció (anya- és idegen nyelv)
 3. Infokommunikációs eszközök, funkciók, hálózatok ismerete és alkalmazása
 4. Problémaérzékenység és kritikus gondolkodás
 5. Társas kompetenciák, együttműködési készség
- (b) Személyiségjellemzők, értékek, attitűdök, nézetek, motiváció
1. Környezet- és egészségtudatos magatartás
 2. A nemzeti kultúra és az európaiság értékeihez való viszony
 3. Az aktív állampolgári léthez szükséges műveltség
 4. A szakmai etika normáinak elfogadása, vállalása, képviselése és közvetítése
- (Derényi, Vámos, 2015, 7. melléklet)

A különböző dokumentumok alapján összefoglalható, hogy a közoktatásból kikerülő tanulókkal szemben összetett elvárásrendszer érvényesül, amelyben kulcsszerepe van az önállóságnak, a felelősségvállalásnak, az alapvető tanulási kompetenciáknak és az együttműködési készségnek. A tanári munkának lényeges minőségi kritériuma ezért,

hogy ezeken a területeken mennyire tudja fejleszteni a tanár a tanulókat, tehát milyen jellemzői vannak a hatékony tanulást támogató környezetnek.

A támogató tanulási környezet

Az aktuális szakirodalom alapján összefoglalható, hogy milyen elemek szükségesek a tanárok pedagógiai kultúrájában ahhoz, hogy a tanulók hatékony tanulását támogassa a közoktatás. Ebben természetesen szerepük van az oktatáspolitikai és intézményi szintű döntéseknek is, e fejezetben azonban alapvetően az osztálytermi szintre fókuszálók.

A tanulás pontosabb, tágabb és aktivista felfogása (vö. Nahalka, 1997) alapján meghatározhatjuk a tanulást támogató pedagógiai környezet sajátosságait, amely új pedagógiai kultúraként is meghatározható (vö. Nagy, 2010). Az OECD egy összefoglaló tanulmányban tette közzé, hogy a kutatási eredmények alapján milyen jellemzői vannak a támogató tanulási környezetnek (OECD, 2010), erre építve írták le, hogy ennek milyen hatása van a tanárképzésre (Conner – Sliwka, 2014). A kutatások alapján hét területre koncentrálták a támogató tanulási környezet jellemzőit (Conner – Sliwka, 2014 alapján):

- tanulói aktivitás és autonómia,
- szociális tanulás, gyakori a jól szervezett kooperatív munka,
- tanulói motiváció, a pozitív érzelmek erősítése,
- differenciálás, egyéni különbségek kezelése,
- tanulói terhelés: a tanulás erőfeszítést igényel, de nem jelent túlterhelést,
- világosak az elvárások, ezekhez illeszkedik az értékelés, formatív típusú visszajelzésekkel támogatják a tanulók tanulását,
- kapcsolódás más területekhez (tantárgyakhoz) és a valósághoz (interdiszciplinaritás, realitás).

Ezek tehát azok a lényegi területek, pedagógiai alapelvek, amelyeket a tanároknak meg kell valósítaniuk. Ezzel a tanulóközpontú nézetrendszerrel szembe lehet állítani a tradicionálisabb, tanárközpontú pedagógiai kultúrát. A két nézetrendszer között jelentős eltérések vannak a tanításra vonatkozó alapkérdésekben (1. táblázat).

1. táblázat A tanárközpontú és a tanulóközpontú megközelítésmód jellemzői

	Tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenység-alapú megközelítés	Tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés
A legfontosabb cél	A tanuló egyéni fejlődése.	Az előírt tananyag megtanítása.
A fejlesztés területei	Ismeretek, képességek, attitűdök, autonómia.	Gondosan válogatott ismeretek.
A tervezés alapja	Tanulási eredmény, tanulási cél, egyéni szükségletek.	A tananyag, a tanterv, egy átlagos csoport (norma).
Módszerek	Változatos, célszerű módszerek, alapjuk: tanulói aktivitás, kooperativitás, motiváció, tanulói különbségek figyelembevétel.	Tanári aktivitáson alapuló módszerek.
Felelősség	Megosztva a tanár és a tanuló között.	Alapvetően a tanárnál.
Értékelés	A kitűzött célok teljesülése, alapja az egyéni fejlődés, erős fejlesztő jelleg.	Szummatív (minősítő) értékelés, normaorientáltan (másokkal összehasonlítva).
Tipikus tanulói tevékenységek	Részt vesz, konstruál, kérdez, együttműködik.	Elfogad, tudomásul vesz, reprodukál.

Forrás: Einhorn, 2015/a, 54.

A pedagógiai kultúraváltás konkrét, tantermi szintű megvalósulása azonban nem problémátlan (Rolff, 2010). A magyar közoktatás pedagógiai kultúrája viszonylag konzervatívnak tekinthető, normaként sokszor a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés jelenik meg. Jellemző a szigorúan normaorientált tervezés, amely elsődlegesen „letanítandó” anyagot határoz meg, tekintet nélkül az adott csoport szükségleteire vagy jellemzőire (Nagy, 2010).

A helyzetet súlyosbítja, hogy a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítéssel nem lehet jól kezelni a motiválatlan tanulókat és a tanulók különbségeit, így a közoktatás egy részében a tanári munka folyamatos kísérője a sikertelenség. A problémát fokozza a magyar oktatási rendszer szelektivitása: az iskolarendszer működésének alapja, hogy az iskolák válogatnak a gyerekek között (pl. Kertesi – Kézdi, 2008), és ez erősíti azt a tanári beállítódást, hogy a nehezebben kezelhető gyereket nem fejleszteni kell, hanem elutasítani. A Magyar képesítési keretrendszer fejlesztéséhez kapcsolódó egyik kisebb kutatás eredménye azt mutatta, hogy az iskolák a problémás tanulókat gyakran továbbküldik egy másik iskolába (Einhorn, 2015/b; Imre, 2015); a probléma háritásának bevált eszköze a magántanulóvá minősítés is. A rendszer egészében tehát gyakori jelenség, hogy az iskola a felmerülő pedagógiai problémákat nem tudja megoldani, és ha a földrajzi helyzete vagy a presztízse miatt megteheti, akkor megpróbálja a problémát (a problémásnak gondolt gyereket) elkerülni vagy továbbküldeni. A tanárok számára tehát természetes ez a háritó attitűd, ez azonban gátolja a pedagógiai munkát, hiszen egy tanár csak akkor tudja valóban fejleszteni a tanulót, ha megismeri, elfogadja őt, megérti a problémáit és a szükségleteit.

A korszerű pedagógiai kultúrához szükséges tanári kompetenciák a különböző fejlesztések tükrében

A fejlesztendő területek áttekintése és a korszerű pedagógiai kultúra elemeinek összegzése után azokkal a tanári kompetenciákkal és személyiségjegyekkel érdemes foglalkozni, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a tanár hatékonyan és eredményesen tudja fejleszteni a tanulói kompetenciákat. Az eredményes és hatékony tanulási környezet kialakításához szükséges tanári kompetenciák áttekinthetők a magyar szabályozó dokumentumok és különböző kutatási eredmények alapján.

Tanári kompetenciák a magyar szabályozó dokumentumokban

Kiindulásul tekintsük át, hogy a magyar szabályozás szerint milyen tanári kompetencterületek fontosak az eredményes és hatékony tanulási környezet kialakításához. Ebben a tekintetben két dokumentum az irányadó: egyrészt a tanári képzettségek kimeneti követelményei (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről...), másrészt a pedagógusminősítési rendszer bírálati folyamatának részét képező portfóliók elbírálásához használt kompetencialista (Útmutató a pedagógusok minősítési

rendszeréhez, 2013, 31–35). A tanári kompetenciák rendszere nagyon hasonló a két dokumentumban, és mindkettőben részletes indikátorlisták is találhatóak.

A képzési kimeneti követelmények dokumentuma a következő nyolc alapkompétencia köré csoportosítja a leendő tanárok fejlesztési követelményeit.

A tanári kompetenciák rendszere a képzési követelményekben

1. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése.
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése.
3. Szakmódszertan, szaktárgyi tudás.
4. Pedagógiai folyamat tervezése.
5. A tanulás támogatása, szervezése, irányítása.
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése.
7. Kommunikáció, szakmai együttműködés, pályaidentitás.
8. Autonómia és felelősségvállalás.

(8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről...)

A pedagógusok minősítési folyamatában használt indikátorlisták erre épülve szintén nyolc kompetencia köré szervezik a kompetenciákat, ezek a következők.

A tanári kompetenciák rendszere a pedagógusok minősítési folyamatában

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
3. A tanulás támogatása.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

(Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez, 2013, 31–35.)

Tanári kompetenciák a kutatások és fejlesztések tükrében

A magyar szabályozó dokumentumok listáit kiegészíthetjük különböző kutatások és fejlesztések eredményeivel, amelyek arra törekszenek, hogy összegezzék, milyen területek határozzák meg a tanulási környezet minőségét, vagy milyen területekkel kell foglalkozni, ha a tanítási-tanulási folyamat minőségét akarjuk kutatni vagy ellenőrizni. Egy

kutatás (Coe és mtsai., 2014, idézi Major, 2018) hat fontos komponenst rögzít, amelyeket érdemes kutatni akkor, ha a pedagógiai minőségről szeretnénk adatokat szerezni, ezek a következők:

- az adott tantárgyhoz tartozó szakmai tudás,
- a (tanulóknak adott) utasítások minősége,
- a tantermi klíma,
- az óravezetés,
- a tanár nézetei,
- professzionális tanári viselkedés. (Coe és mtsai., 2014, 2, idézi Major, 2018, 216.)

Egy 2005 és 2007 között folytatott német–magyar közös fejlesztési projektben (Friss és mtsai., 2007) egy olyan minőségfejlesztési rendszert alakítottak ki, amely komplex módon fejlesztheti az oktatási minőséget. Az adott projekt csak idegennyelv-oktatással foglalkozott, de az eredményei általánosíthatók a pedagógiai minőség fejlesztése szempontjából. Ebben a projektben elkészült egy olyan lista, amely a nyelvtanítás minőségi kritériumait rögzítette, és erre épültek rá a projektben fejlesztett, önértékelő és értékelő listák a tanárok és a tanulók számára, illetve óramegfigyelési szempontsorok. A részletes kritériumrendszer a következő öt részre tagolódik (Friss és mtsai., 2007, 85–95.):

- tevékenységalapúság és igazodás a tanulókhöz,
- nyelvelsajátítás,
- interkulturális kompetencia,
- szakmai és pedagógiai tulajdonságok,
- kollegialitás és együttműködési képesség.

E fejlesztés az idegennyelv-tanításra korlátozódik, de egyes elemei más területekre is jól használhatók. A részletesebb indikátorlisták számtalan eleme általánosítható, ehhez álljon itt két példa.

„A tanulási célhoz való igazodás és a tanulási folyamat tervezése:

- Az egy egységet képező órák egyértelműen összefüggenek egymással. Az óratervezés rendszeresen írásban történik.
- Az óratervek egyértelmű célokat tartalmaznak (nagyobb és részletesebb célokat), amelyek kapcsolódnak a tantervi célokhoz.
- Az alkalmazott módszerek, eszközök és tananyagok igazodnak a célokhoz és a tanulókhöz.” (Friss és mtsai., 2007, 86.)²

„Szakmaiság, reflektivitás, tanári szerepfelfogás, a nevelési feladat értelmezése:

- A tanár nemcsak irányító szerepet vállal, hanem különböző módon segítséget is nyújt az önállósághoz, így lehetővé teszi az önálló tanulást.
- A tanár ismer a nevelő tevékenységre vonatkozó elméleteket és módszereket, amelyek olyan etikai elveken alapulnak, mint pl. igazságosság, semlegesség.
- A tanár értékeket közvetít a tanítási folyamat során és fejleszti a tanulók interkulturális kompetenciáját.
- A tanár rendszeresen gyűjt visszajelzéseket a tanulóitól.” (Friss és mtsai., 2007, 91.)

² A szerző fordítása.

A részletes indikátorlistához bonyolult eszközrendszer tartozik, amely alkalmas a minőség ellenőrzésére (és kutatására), ennek fő elemei: tanári önértékelés, tanulói kérdőív, óramegfigyelés, személyes tanári portfólió, óratervek stb.

Egy projekt keretében (www.epg-project.eu/grid/) szintén nyelvtanároknak fejlesztettek egy önértékelő listát (European Profiling Grid, EPG) (vö. Mateva és mtsai., 2013; North és mtsai., 2017). Ebben a leírásban 13 kompetenciaterületet sorolnak fel, amelyek speciálisan a nyelvtanári kompetenciákat összegzik, de tanulságosak lehetnek a más tantárgyat tanító tanárok szempontjából is.

„Nyelv és kultúra:

1. Nyelvtudás és nyelvi kompetenciák.
2. Interkulturális kompetencia.
3. Nyelvi tudatosság (magyarázatok minősége, nyelvi reflexió).

Képzettség és tapasztalat:

4. Képzettség, végzettség.
5. Reflektált tanítás (a saját tanításra való reflektálás mértéke és módja).
6. Tanítási tapasztalat (tanított nyelvi szintek, kontextus).

Szakmai kompetencia:

7. Szakmódszertan.
8. Értékelés (feladat- és tesztkészítés).
9. Óratervezés, kurzustervezés. Az interakció irányítása.
10. Médiahasználat.
11. Szakmai profil.
12. Szakmai fejlődés (pl. továbbképzői vagy mentorálási tapasztalat).
13. Szervezés (pl. kurzusok koordinálása)” (North és mtsai., 2017 alapján Suñer, 2018, 308.)³.

A téma szempontjából kiemelkedő jelentőségű fejlesztés a nyelvtanárképzésben részt vevő hallgatók számára készült portfólió (European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL; németül: EPOSA), ennek a kompetenciaterületei is irányadóak lehetnek a minőségi tanításhoz szükséges tanári kompetenciák szempontjából.

A nyelvtanárképzés számára készült portfólió hét kompetenciaterületet azonosít (Newby és mtsai., 2007, 6.):

1. Kontextus (tanterv, tanítási célok, tanulók szükségletei, tanári szerepek, intézményi keretek).
2. Módszertan.
3. Források (tananyagok).
4. Tervezés (tanítási célok meghatározása, tanítási tartalmak, szervezés).
5. A tanóra megvalósítása (óratervek használata, tartalom, interakció a tanulókkal, a csoport irányítása, nyelvhasználat).
6. Önálló tanulás (tanulói autonómia, házi feladatok, projektek, portfóliók, virtuális osztályterem, a tanterven kívüli aktivitások).

³ A szerző fordítása.

7. A tanulási folyamat értékelése (értékelési eszközök fejlesztése, értékelés, ön- és társértékelés, nyelvi teljesítmények, kultúra, hibaelemzés).

A tanári személyiség kérdése is megkerülhetetlen a pedagógiai kultúra vizsgálata során. Az ehhez kapcsolódó kutatásokban gyakran az úgynevezett Big Five-modellt alkalmazzák (Paksi és mtsai., 2015), amely a következő öt dimenzió alapján írja le a tanári személyiséget:

- „Neurotizmus (érzelmi kiegyensúlyozottság, szorongás, depresszió, feszültség) [...]”
- Extraverzió (magabiztosság, impulzusok szabad kifejezése, dominancia, önbizalom, társaságkedvelés) [...]”
- Nyitottság a tapasztalatra (képzeletgazdagság, logikus gondolkodás, érdeklődés, kreativitás, esztétikai érzék, intellektuális kíváncsiság) [...]”
- Barátságosság (szeretetreméltóság, gondoskodás, érzelmi támasz nyújtása, bizalom, őszinteség) [...]”
- Lelkiismeretesség (beszabályozottság, felelősség, tervezés/kitartás/célokért való küzdelem, kötelezettségtudat, engedelmesség, önfegyelem, megfontoltság)” (Carver – Scheier 2006, 85–92., idézi Paksi és mtsai., 2015, 75.).

A korszerű pedagógiai kultúrához szükséges tanári kompetenciák fejlesztése

Az előző fejezet listái alapján jól azonosítható, hogy milyen tanári kompetenciákra van szükség ahhoz, hogy a tanár valóban segíteni tudja a tanuló tanulási, fejlődési folyamatát. A tanári kompetenciák fejlesztése sok különböző módon történik: a hagyományosnak tekinthető kurzusalapú továbbképzések vagy szemináriumok mellett számtalan egyéb, a hálózati tanuláson alapuló modellt is ismerünk (Legutke, 2011; Szabó és mtsai., 2011). Az elmúlt néhány évtizedben elterjedtek a különböző csoportos tanulási formák: szakmai tanulóközösségek, gyakorlatközösségek (Suñer, 2018, Wenger, 2015), vagy a csoportos óratervezésen alapuló közös tanulási formák (Gordon – Gyóri, 2007). A tanárok tanulásában is megjelentek tehát azok az alapelvek, amelyek a tanulói tanulás eredményességét is segítik: autonómia, kooperativitás, kapcsolódás a saját problémákhoz, motiváció stb.

A támogató tanulási környezet korábbi részletezése alapján beazonosítható, hogy mely területeken kell a tanárok kompetenciáit fejleszteni; ezek a reflektivitás és a kutatás-elemzési kompetenciák, továbbá a tervezési és módszertani kompetenciák, valamint a fejlesztő szemléletű értékelés. Ehhez kapcsolódnak további területek, amelyek gyakran jelennek meg továbbképzési témaként (pl. digitális kompetencia fejlesztése). E kulcsterületek a tanári kompetenciák vizsgálata során is lényegesek, hiszen információt közvetíthetnek arról, hogy a tanár mennyire korszerű nézetekkel és eszközrendszerrel rendelkezik.

Reflektivitás, kutatási és elemzési kompetenciák

Minden fejlesztés alapja a reflektálás az adott helyzetre, a pedagógiai problémák tudomásulvétele, megértése és elemzése. Erre építhető a tanár egyéni fejlesztési törekvése (Altrichter – Posch, 2007), és különösen fontos ez az iskolafejlesztési projektekből (Rolf, 2010). A reflektivitáson egyrészt azt értjük, hogy a tanár mennyire tud szakszerűen reagálni a tanulóira, a tanítási folyamatra, másrészt mennyire tudja elemezni a saját nézeteit, beállítódásait és a tevékenységét (Szivák, 2003, 11.). A tanári kompetenciafejlesztés szempontjából ez utóbbi a kiindulási pont, és egyben a fejlesztés sikerének a kulcsa is. A tanártovábbképzések, tantestületi fejlesztések egyik nehézsége éppen az, hogy sokszor a reflektivitás hiánya akadályozza a tanárt abban, hogy továbbfejlődjön, hiszen nincs tisztában a kompetenciahiányaival. Az iskolai szintű fejlesztések kiindulópontja ezért sokszor éppen a szembesítés; ennek egy klasszikus eszköze a különböző forrásokból nyert adatok ütköztetése (trianguláció), például a tanár önértékelésének és a tanulói értékelésnek a párhuzamos feldolgozása (vö. Friss és mtsai., 2007).

A reflektivitás hiánya tantestületi szinten is nehézségeket okoz, a közös fejlesztéseknek ugyanis fontos előfeltétele, hogy a tantestületben induljon el egy normaképzés, egy egyeztetési folyamat az értékekről és a célokról. Adott esetben olyan alapvető kérdésekről kell megállapodni, hogy milyen tanulói teljesítményt kell vagy lehet jónak, kiválónak vagy elfogadhatatlannak tekinteni. A szigorú tantervi szabályozás egyik fontos mellékhatása azonban, hogy kevesebb olyan típusú közös gondolkodásra van szükség a normál iskolai életben, amelynek során egy tantestület vagy egy tantárgyi munkaközösség megpróbálja meghatározni vagy egységesíteni az elvárásait, a normáit, a céljait. A közös fejlesztés egyik kiindulópontja ezért többnyire a közös nyelv megtalálása, a beszélgetések keretének és formájának kialakítása, a szakmai viták szabályainak tisztázása.

A reflexió legtudatosabb és legszervezettebb formája a tanórákutató, ugyanakkor az ehhez szükséges rutin általában hiányzik a tanárok mindennapjaiból. A különböző osztálytermi szintű fejlesztések hatásának elemzéséhez az akciókutatás eszköztára is jól használható: világos probléma- és célmeghatározások alapján új lehetőségek gyűjtése, majd tervezett formában történő kipróbálása, az eredmények rögzítése vagy megfigyelése és szakszerű elemzése. Sok tanártovábbképzés alapja a tanárok önelemző, saját vagy egymás gyakorlatát tudományos alaposítással és tervezettséggel megismerő kutatómunkája, amely viszonylag gyorsan utat talál a tanárok napi gyakorlatához (Altrichter – Posch, 2007; Schart – Legutke, 2012). A tanári adaptivitás egyik fokmérője az, hogy mennyire tudnak a tanárok tanórákutatókat, akciókutatást folytatni, azaz milyen mértékben képesek tudatosan újítani a tanári gyakorlatukon, és ezt szakszerű megfigyelések és elemzések segítségével kiértékelni.

Tervezési és módszertani kompetenciák

A különböző tantervi dokumentumok ma már alapvetően tanulási eredmények formájában adják meg az egyes tanulási szakaszok végére elerendő célokat (Using Learning

Outcomes, 2011), azaz azt határozzák meg, hogy a tanulónak az adott tanulási szakasz befejezése után milyen tudással, képességgel, attitűddel kell rendelkeznie. A tervezett tanulási eredményekből levezethetők a szükséges tanórai aktivitások, tehát a tanulói és a tanári tevékenységek. A tanárok tervezési és módszertani kompetenciáinak kutatása és fejlesztése során döntő tehát, hogy mennyire tud a tanár a tanulók fejlődésére és fejlesztésére koncentrálni a tervezés során a hagyományosnak tekinthető tartalmi tervezés helyett (a „leadandó tananyag” meghatározása), és le tudja vezetni a fejlesztési célokból (tanulási eredményekből) a tanórai tevékenységeket.

Általában ez a terület sem problémátlan: a pontos és árnyalt célmeghatározás sok tanárnak nehézséget jelent, a tankönyvek kritikus használata, illetve egyáltalán a pontos (írásban történő) óratervezés sem feltétlenül része a mindennapi tanári gyakorlatnak. Kétségtelen tény, hogy ebből a szempontból a jelenleg érvényes tantervek sem járnak elől jó példával: az MKKR fejlesztéséhez kapcsolódó elemzések eredménye szerint a NAT és a kerettantervek a tanulási eredmények helyett sokszor csak tanítási tartalmakat fogalmaznak meg (Ütőné Visi, 2015), tehát megerősítik a tanárokat abban, hogy a tervezést leszűkítsék a tananyag meghatározására.

A tanulásieredmény-alapú célmeghatározás az alapja a tanulói szükségletekhez való igazodásnak is. Az eredményes tanulást támogató környezet elemi része annak tudomásul vétele, hogy a tanulók eltérő szükségletekkel és eltérő hozott tudással rendelkeznek, hiszen különböző az érettségük, a szocializációjuk, az adottságaik, nem egyforma a szociális háttérük, és eltérőek a tanulási szokásaik, technikáik. Az egyéni fejlődés támogatásának alapfeltétele, hogy a tanár lehetővé tudjon tenni különböző tanulási utakat (Heacox, 2006), ez pedig csak akkor lehetséges, ha tervezés kiindulópontja nem a közvetítendő tanítási tartalom, hanem az elérendő tanulási eredmény, amely akár az egyéni szükségletekhez igazodóan különböző is lehet. A tanári kompetenciák fejlesztésében ez tehát kiemelkedő terület, a kutatás során is fontos feltárni, hogy milyen nézetekkel és gyakorlatokkal rendelkeznek a tanárok e területen.

Fejlesztő attitűd az értékelésben

A támogató tanulási környezet fontos eleme a fejlesztő szemléletű értékelés és a fejlődést támogató hibakultúra. A fejlesztő attitűd az értékelésben azt jelenti, hogy az értékelés alapvetően ne a múltra, hanem a jövőre irányuljon. A folyamatok és a tanulói produktumok értékelése mindig a célként kitűzött tanulási eredményhez viszonyítva történik, az értékelése konstruktív, tehát a tanár nem a hibákra és a hiányosságokra koncentrálni, hanem arra, hogy az elért eredményekben mi a jó, és hogy a további utat hogyan lehetne még jobbá alakítani. Fontos eleme még, hogy a tanuló fejlődését szélesebb körben is értékeljék, tehát ne csak az aktuális tudás megszerzésének sikeressége legyen az értékelés tárgya, hanem a tanuló személyiségének, készségeinek, attitűdjeinek fejlődése a lehető legtágabb értelemben (Assessment for Learning, 2002). Ez a tanári oldalról átgondolt, megtervezett, valóban motiváló értékelési eljárások rendszerét jelenti, amelyben a tanu-

ló fejlődésének, a befektetett munkának, az eredményhez vezető folyamatnak az értékelése is megjelenik, nem csak a pusztán eredmény összehasonlítása a normával.

A hibák megfelelő kezelése is támogathatja a tanuló fejlődését. Ha a tanár képes a hibát a fejlődés, a tanulási folyamat normális részének tekinteni, tehát a hibát lehetőségként és nem súlyos problémaként értelmezni, akkor erősebb lesz a fejlesztő hatás. A hiba elkerülésére törekvő tanuló éppen a kísérletezés, a próbálkozás terén fogja vissza magát, ilyen értelemben a szigorú szummatív értékelés, a folyamatos hibajavítás kifejezetten visszafoghatja a fejlődést (Knausz, 2008).

E komplex terület jól vizsgálható a tanári nézetek feltérképezésével és a kapcsolódó gyakorlat feltárásával.

Egyéb fejlesztési területek

A különböző tanár-továbbképzések és fejlesztési projektek gyakori témája még az adott szakterület (tantárgyi terület) új tendenciáihoz kapcsolódó témákon túl a módszertani innovációk közvetítése (pl. játékosítás, projekt alapú oktatás, fordított osztályterem módszer), gyakori a digitális kompetenciák fejlesztése, hiszen az egyéni tanulási utak beépítése a tanulási folyamatba szükségessé teszi a digitális eszközökkel támogatott egyéni tanulást.

Sok továbbképzés kapcsolódik a sajátos nevelési igényű, tanulási nehézségekkel küzdő vagy hátrányos helyzetű tanulók fejlesztéséhez, esetükben ugyanis a hagyományos, tanárközpontú módszerek még átmeneti sikerrel sem nagyon kecsegtetnek.

A felsorolt fejlesztésekkel megcélzott kompetenciák megléte, esetleg az ezekhez való tanári viszonyulás vizsgálata alátámaszthatja a pedagógiai kultúra tantermi szintű kutatását.

Összegzés

A tanulmányban azonosítottam, hogy a különböző releváns dokumentumok és fejlesztések alapján milyen fejlesztendő tanulói kompetenciákat határozhatunk meg. A tanulói kompetenciák szerteágazó területen jelennek meg, ezek fejlesztése árnyalt, tudatos és szakszerű tanári munkát igényel. A különböző dokumentumokban rögzített fejlesztési célok, tanulási eredmények vagy tanulási célok, továbbá a tanuláspszichológiai kutatások alapján meghatározhatók a hatékony tanulást támogató környezet jellemzői. Amikor korszerű pedagógiai kultúráról beszélünk, akkor azokat az elemeket rögzítjük, amelyek a leginkább elősegítik a tanulók fejlődését, tanulását, és mindezek alapján meghatározhatók a tanárok lényegi kompetenciaterületei. Ezek fejlesztése szükséges ahhoz, hogy hatékonyabb legyen a tanulók fejlesztése, illetve az ezekre vonatkozó kutatások adhatnak képet arról, hogy milyen a tantermi szintű pedagógiai gyakorlat a közoktatásban.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

Irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozata a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- Altrichter, H. – Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Klinkhardt, Bad Keilbrunn.
- Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice. (2002) Assessment Reform Group. http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/assessment_basis.pdf (2014. 09. 14.)
- Carver, Ch. S. – Scheier, M. F. (2006): *Személyiségpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Coe, R. – Aloisi, C. – Higgins, S. – Major, L. E. (2014): *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. London, Sutton Trust. Online: <http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf> (2014. 11. 1.)
- Conner, L. – Sliwka, A. (2014): *Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education*. *European Journal of Education*, Vol. 49, 2.
- Demeter Kinga (szerk.) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. OKI, Budapest.
- Derényi András – Vámos Ágnes (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások*. Oktatási Hivatal, Budapest. <http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas> (2015. 07. 16.)
- Einhorn Ágnes (2015/a): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Einhorn Ágnes (2015/b): *A tanulási eredmények elismerése a közoktatásban. Kutatási összefoglaló*. In: Ütőné Visi Judit (szerk.): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés*. Oktatási Hivatal, Budapest. 177–222.
- Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. (2008) Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk., 2012): *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése. Modellek és jó gyakorlatok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Friss, P. – Nuding, J. – Wegmann, H. – Bühren, C. – Seiler, H. – Lenz, H. – Knab, E. – Mendly, L. – Kállai, M. – Balogh, L.; Roche, J. – Haisch, W. – Uessler, D. – Einhorn, Á. – Engländer, I. (2007): *Deutsch–ungarische Expertenkommission 2005–2007. Zur Qualität des modernen Schulleitungsmanagements. Zur Qualität des modernen Fremdsprachenunterrichts (Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache)*. Abschlussbericht vom März 2007. Zentralstelle für Auslandsschulwesen, Köln.
- Gordon Győri János (2007): *Tanórakutatás. Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései*. Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 2. szám.
- Heacox, Diane (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.

-
- Imre Anna (2017): Délutáni foglalkozások, változások és kompetenciafejlesztési lehetőségek. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Kézirat.
- Imre Anna (2015): Validáció és közoktatás. In: Útőné Visi Judit (szerk.): A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés. Oktatási Hivatal, Budapest. 223–261.
- Javaslat. A tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Melléklet. (2018) Európai Bizottság, Brüsszel. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/HU/COM-2018-24-F1-HU-ANNEX-1-PART-1.PDF> (2018. 07. 30.)
- Kennedy, D. (2007): Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide. Quality Promotion Unit, UCC, Cork.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: Bernáth Gábor (szerk.): Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia. Educatio, Budapest. 15–25. http://bukfenc.lapunk.hu/tarhely/bukfenc/dokumentumok/201601/eselyegyenloseg__deszegregacio__integrulo_pedagogia.pdf (2018. 07. 6.)
- Klein Sándor (2006): A munka világa és a középiskolai képzés. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 87–93.
- Knausz Imre (2015): Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. 43–56.
- Knausz Imre (2008): Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio, Budapest. http://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdzunk_az_ertekelessel.pdf (2018. 07. 5.)
- Legutke, M. (2011): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, H.-J. – Fandrych, Ch. – Hufeisen, B. – Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 2). De Gruyter, Berlin, New York. 1351–1357.
- Major, É. (2018): Qualitätskriterien. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): Unterrichtsmanagement. Narr Francke Attempto Verlag GmbH, Tübingen. [Kompendium DaF/ DaZ 6] 212–222.
- Mateva, G. – Vitanova, A. – Tashevskaja, S. (2013): Europäisches Profilverzeichnis für Sprachlehrende. Handbuch für Nutzerinnen und Nutzer. Europäische Union. <http://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-DE-web.pdf> (2018. 07. 17.)
- Nagy József (2010): Az új pedagógiai kultúra. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) Iskolakultúra, 3. szám, 22–40.
- Newby, D. – Allan, R. – Fenner, A.-B. – Jones, B. – Komorowska, H. – Soghikyan, K. (2007): Europäisches Sprachenportfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument für Reflexion. Council of Europe Publishing, Strasbourg, Graz.
- North, B. – Mateva, G. – Rossner, R. (2017): E-Grid, Profilverzeichnis. Europäische Union. <http://egrid.epg-project.eu/de/egrid> (2018. 07. 17.)
- OECD (2010): The Nature of Learning: using research to inspire practice. OECD Publishing, Paris.
- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin (2015): Pedagógus – Pálya – Motiváció. Egy kutatás eredményei. Oktatási Hivatal, Budapest.

- Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Th. – Helsper, W. – Holtapples, H. G. – Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Klinkhardt UTB, Regensburg. 29–36.
- Schart, M. – Legutke, M. (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgetaltung. Langenscheidt, Berlin etc., [Deutsch lehren lernen 1.]
- Suñer, F. (2018): Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): Unterrichtsmanagement. Narr Francke Attempto Verlag GmbH., Tübingen. [Kompendium DaF/DaZ 6] 306–320.
- Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (szerk., 2011): Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Tót Éva (2017): Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Using learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4. (2011) CEDEFOP, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. (2013) Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf (2014. 03.6.)
- Ütőné Visi Judit (szerk., 2015): A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Wenger, É. Ch. (2015): Communities of practice: a brief introduction. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> (2018. 07. 31.)

Imre Anna – Híves Tamás

A tanórán kívüli tanulás rendszerszintű változásai az általános iskolákban (2008–2017)

Az írás a tanórán kívüli foglalkozásokon való tanulói részvétel kérdéseivel foglalkozik, ennek országos szintű tendenciáit elemzi statisztikai adatok segítségével. Az elemzés elméleti keretét a tanulók iskolai tevékenységekben való részvétele és az iskolához való viszony összefüggése jelenti (pl. Christenson-Reschly, 2013, Finn, 1989). A tanulmány első része idősoros és területi dimenzióban igyekszik feltárni a tanórán kívüli tanulói részvétel legfontosabb tendenciáit, egy évtizedet átfogóan. A 2008 és 2018 közti időszakon belül jól látható a hazai délután 4-ig tartó általános iskola bevezetését (2013/2014) követő növekedési, majd az ezt követő visszarendeződési szakasz is. A területi elemzésből településtípusok szerint differenciált kép bontakozik ki. Az írás második része társadalmi háttér szerinti bontásban elemzi az általános iskolai tanórán kívüli foglalkozásokon való tanulói részvételt, és a társadalmi háttér és a részvétel az iskolázási törekvésekkel való összefüggéseit az országos kompetenciamérés tanulói kérdőívének adatai segítségével. A hátrányos helyzetű tanulók esetében a magasabb iskolai szintek elérése iránt mutatkozó növekvő érdeklődés eltérő a különböző tanórán kívüli foglalkozásokon (pl. tehetség-gondozás, illetve sportfoglalkozás) részt vevők esetében, a tehetség-gondozás esetében kimutatható az érdeklődés részvétellel összefüggő változása.

Kulcsszavak: *tanórán kívüli foglalkozások, tanulói részvétel, idősoros és területi statisztikai elemzések, iskolázási tervek, kompetenciamérési eredmények*

Bevezetés

A korai iskolaelhagyással és a hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatos szakirodalomban gyakran előforduló megállapítás szerint a tanórán kívüli, extra-kurrikuláris foglalkozások kedvező lehetőségeket kínálnak a hátrányos helyzetű, illetve lemaradó tanulók számára (pl. Miller, 2003, Finn – Zimmer, 2013). A tanórán kívüli tanulási foglalkozások egyfelől megnövelik az iskolában és a tanulásal töltött időt, javítva a tanuláshoz való hozzáférés lehetőségét, másfelől sokféle, a tanórai foglalkozásoknál jellemzően kötetlenebb foglalkozás és egyúttal a differenciálás olyan lehetőségét kínálják fel részükre, amelyek gyakran hasznosabbak vagy élvezetesebbek lehetnek a számukra (Andrews, 2001, Eccles, 2005, Mahoney, 2005, Pusztai, 2004). A tanórán kívüli foglalkozások lehetőségeivel kapcsolatban több esetben találkozunk azzal a tapasztalattal is, miszerint ezek nagy valószínűséggel képesek megelőzni a motivátlanság, az iskolától való elfordulás kialakulását, s járulhatnak ezáltal hozzá a lemaradás és a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez (Finn, 1989, Rumberger – Rotermund, 2013).

A délután 4-ig tartó általános iskola bevezetése nyomán hazánkban számos kérdés vetődik fel a tanórán kívüli tanulásal kapcsolatban. Alapvető kérdés például, hogy vajon

mivel jár a tanórán kívüli tanulás kiterjedése az iskolák, a tanulók, a szülők és a pedagógusok számára, mi várható tőle a tanulás, az eredményesség, a tanulói jóllét vagy a lemorzsolódás megelőzése szempontjából.

Néhány éve, a 2013/2014-es évben feltáró jellegű vizsgálatot folytattunk a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével és első tapasztalataival összefüggésben. A kutatás tapasztalatai azt mutatták, hogy mindkét említett vonatkozásban megragadható a hátrányos helyzetű tanulók esetében szerény mértékű változás (Imre, 2015, Imre, 2016). A kedvező tapasztalatok hozzájárultak ahhoz, hogy a kutatás lezárulta után is igyekszünk követni a tanórán kívüli tanúlással összefüggő tendenciákat és vizsgálni az ezzel kapcsolatos, rendszerszintű tapasztalatokat.

Jelen írás keretei között az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Hogyan változott a délután 4-ig tartó iskola bevezetése óta a tanórán kívüli kínálat és tanulói részvétel a hazai általános iskolákban?
- Hogyan alakultak a hazai általános iskolákban a tanórán kívüli tanulás feltételei, mindenekelőtt a pedagógusok munkaideje, illetve a tanulói csoportlétszámok a délutáni foglalkozások bevezetése nyomán?
- Változott-e a délután 4-ig tartó iskola bevezetése hatására a rossz szociális háttérű hátrányos helyzetű tanulók tanórán kívüli foglalkozásokban való részvétele, kompetenciái és tanuláshoz való viszonya a hazai általános iskolákban?

Változások a tanórán kívüli foglalkozásokban

Tanórán kívüli tanulás és a tanulói részvétel változásai

A tanórán kívüli tanulás lehetőségének vizsgálatára az elérhető országos statisztikai adatok feldolgozása ad lehetőséget. Az országos adatok idősoros elemzése látni engedi a tanórán kívüli tanulásban való részvétel nagyságrendjét és a közelmúlt tendenciáit is. Mivel úgy gondoltuk, hogy a tanórán kívüli foglalkozások alakulását több oldalról és tágabb időkeretben érdemes vizsgálni, ezért a korábbiaknál hosszabb, egy évtizedet átfogó idősort alkalmaztunk.

A statisztikai adatok segítségével követni lehet a különböző foglalkozásokon való részvétel időbeni eltéréseit, s kisebb-nagyobb módosulásokat is látni lehet az adatokon. Az általános iskolai oktatás 1–8. évfolyamára vonatkozó adatokból leszűrhető, hogy már a vizsgált időszak elején, a 2008/2009-es tanévben is általánosnak volt mondható a hazai iskolákban a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel, ami összességében meghaladta az általános iskolai tanulók számát, mivel a tanórán kívüli foglalkozásokban részt vevő tanulók egynél jellemzően több foglalkozásban érintettek (lásd 1. táblázat).¹

¹ A tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos adatok a résztvevők számáról adnak tájékoztatást a foglalkozások arányában. A tanulók arányában nem teszik lehetővé az elemzést.

A 2008/2009-es tanévben a tanórán kívüli foglalkozásokon belül az iskolai sportkör iránti érdeklődés volt a legintenzívebb, az általános iskolai tanulók bő harmada részt vett valamilyen sportkörön, elterjedt volt továbbá a napközi és a szakkör, mindkettő a tanulók körülbelül harmadát érintette, a többi foglalkozás esetében 10% alatt maradt a részvétel. A 2012/2013-as tanévre a sportfoglalkozások csökkenése és a napközi növekedése figyelhető meg, s kismértékű növekedés a szakkör és a tanulószoba irányában is látható. A 2013/2014-es tanév a délután 4-ig tartó iskola bevezetésének éve volt, ekkor nemcsak folytatódott a korábbi tendencia, de azon belül a szakkörökön való részvétel ugrásszerűen, a napközi és a tanulószobai részvétel kisebb mértékben szintén megnövekedett. A 2013/2014-es tanévben 140%-ra, 2008 és 2014 között összességében 20%-kal nőtt meg a délutáni foglalkozásokon résztvevők aránya. (lásd 1. táblázat). A következő, 2014/2015-ös tanév már nem hozott ugrásszerű változást, de a magas szintű részvétel fennmaradt. A rákövetkező évektől a növekedési tendencia már nem folytatódott, az átlagos részvételben 2015/2016-tól fokozatos csökkenés figyelhető meg. A 2017/2018-as évben 126,1%-ra csökkent a tanulói részvétel aránya, ami 16%-os csökkenést jelent a legmagasabb értéket hozó 2014/15-es évhez képest. A foglalkozások többsége esetében szintén csökkenő tendencia figyelhető meg, néhány kivétellel: a napközis részvétel aránya, bár szerényen, de tovább nőtt, a tanulószoba (újabb elnevezéssel: délutáni egyéb foglalkozás), az énekkar és a művészeti csoport esetében a részvétel aránya már nem változott.

1. táblázat Országos tendenciák és változások az általános iskolai tanórán kívüli foglalkozásokban, foglalkozások és tanulói részvétel, 1–8. évfolyam, 2008/2009–2017/2018, átlagok, %

		2008/09	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Gondoskodó	napközi	33,1	36,0	39,5	42,2	42,6	43,3	43,9
	Összes gondoskodó	33,1	36,0	39,5	42,2	42,6	43,3	43,9
Tanulmányi	szakkör érdekl. kör	31,7	32,3	45,3	42,5	38,8	35,7	33,6
	tanulószoba	5,2	6,2	10,2	16,7	17,4	17,6	17,4
	önképzőkör	0,5	0,3	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5
	Összes tanulmányi	37,3	38,8	56,4	59,6	56,6	53,8	51,5
Gazdagító	énekkar	8,1	7,9	8,2	8,1	7,8	7,8	7,8
	művészeti csoport	5,1	5,9	6,1	6,0	5,5	4,8	4,7
	iskolai sportkör	36,0	33,0	30,2	26,0	22,5	19,8	18,1
	Összes gazdagító	49,1	46,8	44,5	40,1	35,8	32,4	30,6
Összes, %		119,6	121,6	140,4	142,0	135,0	129,5	126,1

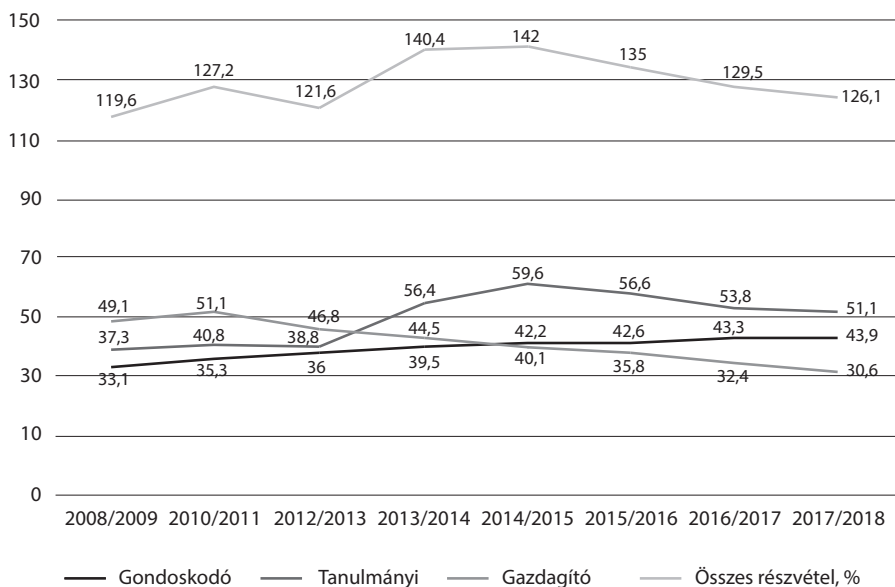
Forrás: KIR, Híves Tamás szerkesztése

Az elemzés során igyekeztünk a foglalkozások sokféleségében valamiféle, elemzést segítő rendező elvet is érvényesíteni, ezért figyelmet szenteltünk a típusalkotás lehetőségének. A típusalkotáshoz áttekintettünk a szakirodalomban előforduló néhány jellemzőnek mondható felosztást (Andrews, 2001, Miller, 2004),² s a hazai sajátosságok figyelembevételével igyekeztünk adaptálni a jellemzőnek mondható – egymást jelentős mértékben átfedő, mégis eltérő – felosztási lehetőségeket. Egy következő lépésben a szakirodalom figyelembevételével három nagyobb kategória kialakítása segítségével az egyes foglalkozásokat átfogóbb típusokba soroltuk. A gondoskodó, tanulmányi és gazdagító kategóriák lehatárolása ugyan nem problémamentes, mivel az egyes foglalkozások tartalma hosszabb időszakot átfogóan nem feltétlenül azonos, s a foglalkozások egymással is átfedhetnek, mégis segíthetik az elemzést néhány szempontból.

Összevont adatainkat a tágabb célok, funkciók szempontjából vizsgálva markáns tendenciák bontakoznak ki az idősoros elemzés segítségével, kilenc évet átfogóan (lásd 1. ábra). A gondoskodó, gyermekfelügyelet típusú foglalkozások körébe sorolható napközis foglalkozások esetében a tanulói részvétel folyamatos, törés nélküli emelkedése figyelhető meg, ami bő egyharmadról 10,8%-os növekedést követően 43,9%-ra növelte a két időpont között a tanulói részvételt. Fordított irányú, de hasonló tendencia figyelhető meg a nem tantárgyi-gazdagító foglalkozások – énekkar, művészeti csoport, iskolai sportkör – esetében: az összevont adatokon törésmentes, folyamatos csökkenés következtében az általános iskolai részvétel közel felét érintő foglalkozásokon néhány év alatt a részvétel egyharmadára csökkent. (A csökkenés jelentős részben a sport vonatkozásában a mindennapos testnevelés bevezetése miatt bekövetkezett mérséklődő igényeknek tudható be.). A legkevésbé folyamatos változás a kognitív tartalmú, tantárgyi vonatkozású foglalkozások – szakkörök, tanulószoba, önképzőkör – esetében tapasztalható: ezekben a 2013 előtti, kis hullámzó tendencia után jelentős mértékű növekedés, majd kismértékű csökkenés következett be. A vizsgált időszak eleje és vége között ebben a kategóriában összességében mintegy 17%-os növekedés tapasztalható a tanulói részvételben, amelynek következtében a tanórán kívüli foglalkozások harmadát jelentő foglalkozásból annak több mint felére kiterjedő foglalkozás lett.

² Key Andrews három kategóriát különböztetett meg: a tantervet meghosszabbító tevékenységeket (Curriculum extension activities), a képességfejlesztő tevékenységeket (Enabling activities), melyek szintén tanulmányi tevékenységeket ölelnek fel (pl. reading clubs, maths clubs), és a tantervet gazdagító tevékenységeket (Curriculum enrichment activities) (Andrews, 2001). Beth Miller négy kategóriát különböztetett meg: iskolás korú gyermekek felügyeletét (school-age child care), ifjúsági fejlesztő, devianciamegelőző foglalkozásokat (positive youth development), tanulmányi eredményesség javítását célzó, kiterjesztett tanulást jelentő foglalkozásokat (extended learning) és gazdagító tevékenységeket (enrichment activities) (pl. sport, művészetek) (Miller, 2004).

I. ábra A tanórán kívüli foglalkozások kategóriáinak változása 2008/09 és 2016/17 között, %



Forrás: KIR

A tanórán kívüli foglalkozások területi dimenziója

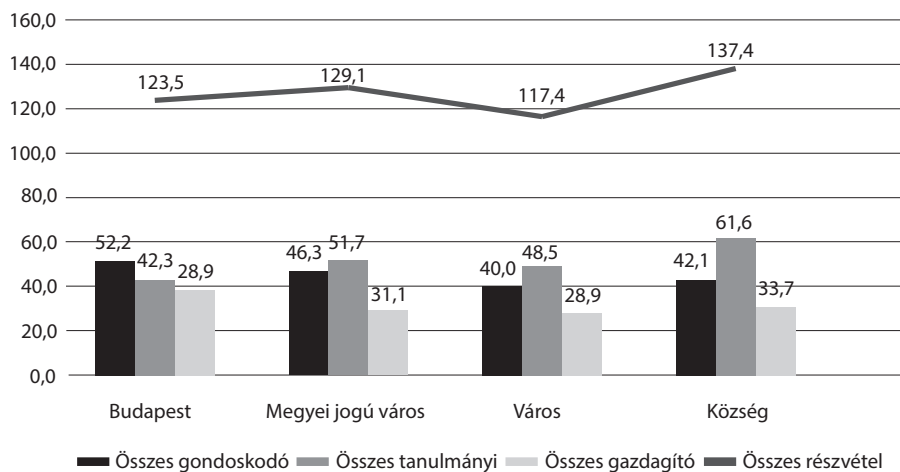
Kíváncsiak voltunk arra, hogy az idősoros adatok mögött milyen eltérések ragadhatóak meg, a területi dimenzióban hogyan jelennek meg a fenti folyamatok. Ennek érdekében a 2008/2009 és 2017/2018 közötti adatokat ezekben a bontásokban is elemeztük.

A változások településtípusok szerinti alakulását a tanulói részvétel figyelembevételével vizsgáltuk három időpontban: 2010-ben, 2014-ben és 2017-ben. 2010 és 2013/14 között átlagosan 15,3%-os növekedés figyelhető meg a tanórán kívüli részvételben, az egyes településkategóriák esetében azonban a növekedés mértéke eltérő. A települési lejtőn lefelé haladva a részvétel emelkedik: míg Budapesten csak 5,6%, a megyei jogú városokban 16%, a kisebb városokban 15%, a községekben 20% volt ez az arány. Növekedés mindenütt három foglalkozástípusban, a szakkörök, a napközi és a tanulószoba esetében figyelhető meg, csökkenés csak a sportkörök vonatkozásában látható. A bevezetés nyomán a változás jellemzően kisebb volt a nagyobb településeken, és jóval nagyobb a kisebb településeken (lásd melléklet 170. oldal 1. táblázat). A 2014/2015 utáni lassú csökkenés ugyancsak differenciáltan jelentkezett településkategória szerinti bontásban. A fővárosban a részvétel 2014 és 2017 között 24%-kal csökkent, a megyei jogú városokban csak 14%-kal, a kisebb városokban 15, a községekben 16%-kal. Ebben a gyors csökkenésbe forduló időszakban minden foglalkozástípus és településtípus esetében megfigyelhető a csökkenés, kivéve a községeket, és a napközis, illetve tanulószobai foglalkozásokat, amelyek, ha szerény mértékben is, de még ekkor is növekedtek.

Ha hosszabb távon szeretnénk megismerni a változásokat, akkor a 2010 és 2017 közötti adatokat érdemes összevetnünk. Nagyobb időtávot figyelembe vevő vizsgálat mellett már megmutatkoznak a stabilizálódás tendenciái is. A 2017/2018-as évre a részvételi arány a részvétel átlagát tekintve visszarendeződött egy korábbi, a 2010-es szintre. A településhierarchia két pontján ugyanakkor ellentétes tendenciák mutatkoznak: a fővárosban a 2010-es részvételi arány alá esett a mutató, a községekben ellenben további szerény, 5%-os növekedés figyelhető meg. Hosszabb időtávon a foglalkozások között látványosnak mutatkozik a sportkörök számának csökkenése, a fővárosban a szakkörökön való részvételi arány is csökkenni kezdett a 2010-es mutatóhoz képest. Egyértelmű és a stabilizálódás irányába mutató növekedés a hét év alatt a 2010-es tendenciához képest két foglalkozás esetében figyelhető meg: a napközi és a tanulószoba esetében. A napközi részvételi arány a vizsgált időszak elejéhez képest 5%-kal növekedett a fővárosban és 12%-kal a községekben. A tanulószoba részvételi növekedése még láthatóbb: 6%-ot tett ki a fővárosban és 17%-ot a községekben (lásd melléklet 170. oldal 1. táblázat).

A foglalkozások kategóriáit is figyelembe véve, a gondoskodó típusú foglalkozásokat legnagyobb arányban a fővárosban találjuk meg, a másik három településkategóriában a tanulmányi vonatkozású foglalkozások vannak túlsúlyban (lásd 2. ábra és melléklet 171. oldal 2. táblázat).

2. ábra Tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel az általános iskolás tanulók %-ában településtípusok szerint, 2017/2018



Forrás: KIR

A tanórán kívüli foglalkozások bővülésének feltételei: pedagógusellátottság és munkaidő

A statisztikai adatok lehetőséget adtak arra is, hogy a vizsgált időszakra vonatkozóan betekintést nyerjünk a délutáni foglalkozások két fontos feltételének alakulásába, a

pedagógusok tanórán kívüli foglalkozásokra fordított munkaidejének, valamint a tanulócsoporthoz létszámának alakulásába. A 2010 és 2017 közötti időszakban a főállású pedagógusok száma növekedni tudott a tanulólétszám hullámmozgása, illetve kismértékű csökkenése mellett, aminek következtében 2011 és 2017 között 10,2-ről 9,5-re csökkent az egy pedagógusra jutó tanulók száma (lásd melléklet 4. táblázat).

Mivel a foglalkozások bővülése értelemszerűen érintette a pedagógusok munkaidejét is, a pedagógusi munkaidő elemzésére is érdemes kitérni a délutáni foglalkozások kérdése kapcsán. A tanulók délutáni foglalkoztatása már 2010-ben is a pedagógusok jelentős, évi 304 ezer óra feletti munkaidő-ráfordítása mellett tudott megvalósulni. A délután 4-ig tartó iskola bevezetésével a 2010. évi 304 ezer munkaóra 2014-re 36 ezer órával bővült (12%-kal); ebben 2016-ra már csökkenés figyelhető meg (10%). A munkaórában mért bővülés elsősorban három foglalkozás esetében figyelhető meg: a napközi, a tanulószoba és a szakkör igényelte a legtöbb munkaórát, ehhez az utóbbiak esetében a csökkenő átlagos csoportlétszám is hozzájárulhatott. A munkaidő növekedése a tanulószoba esetében bizonyult a legnagyobb, a részvétel növekedésének és ezzel párhuzamosan a csoportlétszám csökkenésének következtében (lásd 2. táblázat).

2. táblázat Tanórán kívüli foglalkozásokra fordított pedagógus-munkaórák, 2010 és 2014 közötti változás, általános iskolák, N, %

Foglalkozás	2010		2014		2016	
	Ped. óra	%	Ped. óra	%	Ped. óra	%
Szakkör, érdeklődési kör	24347	8,0	32368	9,5	27299	8,6
Művészeti csoport	5164	1,7	6109	1,8	5295	1,7
Önképzőkör	313	0,1	342	0,1	387	0,1
Iskolai sportkör	19449	6,4	15460	4,5	11776	3,7
Énekkar	3533	1,16	3596	1,1	3266	1,0
Napközi	226896	74,4	233781	68,6	223964	70,6
Tanulószoba	25104	8,24	48989	14,4	45351	14,3
Összesen	304806	100	340645	100	317338	100,0

Forrás: KIR^{3, 4}

³ A KIR adatok csak a nappali rendszerű oktatásban tanulóakra vonatkoznak. Ha egy tanuló több tanórán kívüli foglalkozáson is részt vesz, akkor őt mindegyik foglalkozásnál be kell számítani.

⁴ A KIR adatgyűjtésben az alábbi definíciók segítik az értelmezést:

Pedagógus óra – a rendszeres foglalkozásokra leköötött heti pedagógus-óraszám. Ide azokat a pedagógus órákat kell beszámolni, amelyek a pedagógiai program szerint, a pedagógus munkaidejébe beszámított órák (túlmunka is). A térítéses tanfolyamokon töltött időt itt nem lehet figyelembe venni.

Szakkör, érdeklődési kör közé sorolandók a hagyományos és a tanulók érdeklődési köre szerint szerveződött szakkörök (például honismereti szakkör).

Művészeti csoport közé értendő pl. a színjátszó csoport, táncgyűttes, zenekar.

Napközi – az adott feladatellátás laphoz tartozó napközis foglalkozások tartására szervezett csoportok, a részt vevő tanulók, illetve a pedagógus óraszámát kell megadni.

Napközis foglalkozásokon részt vevő tanulók: ha a feladatellátási lapon feltüntetett tanulókon kívül, máshonnan is járnak ide napközisek, azok számát is szerepeltetni kell.

Délutáni egyéb foglalkozás – az adott feladatellátás laphoz tartozó délutáni foglalkozások tartására szervezett csoportok, a részt vevő tanulók, illetve a pedagógusok óraszámát kell megadni.

Az egy pedagógusra jutó délutáni foglalkozásokra fordított óraszámokkal számolva átlagosan heti 4,5 órát jelent az általános iskolában dolgozó pedagógusok vonatkozásában a tanórán kívüli munkaidő, azaz ez átlagosan napi egy (60 perces) órát tesz ki számukra. A 2014 évi arányt két év után már csökkenés váltotta fel a pedagógusok munkaidőiben is: 2016-ra az egy főre eső heti munkaidő visszaállni látszik a 2011. évi és a 2014. évi szint közé (lásd 3. táblázat).

3. táblázat Egy pedagógusra jutó munkaóra, tanórán kívüli foglalkozások (óra)

	2011	2014	2016
Összesen	304806	340645	317338
Pedagógusok száma (ált. isk.)	73565	75704	77633
Egy pedagógus heti átlagos délutáni munkaideje	4,1	4,5	4,1

Forrás: KIR

A 2014-es év adatait megvizsgáltuk településtípusok szerint is. Az eltérő pedagógusel látottság következtében a délutáni foglalkozásokra fordított, egy pedagógusra jutó idő, heti és napi munkaórák eltérően alakultak az egyes településtípusokon dolgozó pedagógusok esetében. A fővárosban és a nagyvárosokban dolgozó pedagógusok az átlagnál több munkaórát fordítottak a tanórán kívüli foglalkozásokra, átlagosan heti 5 órát. A kisvárosban és a községekben élő pedagógusok részéről a tanórán kívüli foglalkozásokra fordított idő kevesebb, a heti 4,5 órához esett közelebb (lásd 4. táblázat). Ez a pedagógusi munkaidőben megragadható eltérés – összefüggésben a pedagógusel látottság eltéréseivel – vélhetően jelentős mértékben hozzájárult a tanórán kívüli tanulásban tapasztalható településtípusok közti eltéréshez.

4. táblázat Tanórán kívüli foglalkozásokra fordított pedagógus-munkaórák, 2014 (N, átlagok)

Helységjelleg	Összesen, N pedagógusok száma	Pedagógus munkaóra, délután		
		összes pedagógusra jutó heti óraszám	egy pedagógusra jutó heti óra	egy pedagógusra jutó napi óraszám
Főváros	12895	63429	4,9	0,98
Megyei jogú város	15161	73789	4,9	0,97
Város	26135	111288	4,3	0,85
Község	21513	92139	4,3	0,86
Összesen	75704	340645	4,5	0,90

Forrás: KIR

A tanórán kívüli foglalkozások vonatkozásában a csoportlétszám is fontos tényező, mivel befolyásolhatja a tanulás lehetőségeit. A tanórán kívüli foglalkozások kiterjedése erre a területre is hatással volt. A tanórán kívüli foglalkozásokra szervezett csoportok száma 2010-ben 49 411 volt az általános iskolákban, négy évvel később, a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével több mint 65 000-re (30%-kal) növekedett a számuk. A legnagyobb, közel 10 000-es növekedés a tanulószoba esetében történt, de szintén nagyon jelentős volt a szakkörök növekedése is (lásd 5. táblázat). A 2017/2018-os évben jelentős mértékben csökkent a tanórán kívüli foglalkozások csoportjainak száma.

Mivel a csoportok számának növekedése (32%) meghaladta a tanulók számának növekedését, a csoportlétszámokban csökkenés következhetett be 2014 után. 2010-ben a tanulócsoporthoz még közel egy osztálynyi tanulóval működtek, átlagos létszámuk átlagosan 20 fő/csoport volt. 2015-re az önképzőkör kivételével valamennyi foglalkozás esetében lecsökkent a csoportok létszáma, s az átlagos csoportlétszám 16 főre mérséklődött. A csökkenés a tanulószoba esetében volt a legnagyobb mértékű: a korábbi átlagos 23,5 főről 11 főre történő mérséklődés nyomán tulajdonképpen az átlagos csoportok megfeleződéséről lehet beszélni (lásd 5. táblázat). A fenti tendencia azt mutatja, hogy a tanórán kívüli foglalkozások időkeretének bővülése nem pusztán a délutáni foglalkozások kínálatának bővítését tette lehetővé, hanem egyúttal a csoportlétszámok csökkentését is. Mindennek következtében feltételezésünk szerint a délutáni foglalkozások élhetőbb, tanulásra alkalmasabb tanulási környezetekké válhattak. A legkisebb csoportlétszámmal a 2017/2018-os tanévben a tanulószoba, a szakkör és a művészeti csoport működött, ezek esetében tűnnek a legideálisabbnak a feltételek. A csoportméret változása a tanulószoba esetében a leginkább figyelemreméltó.

5. táblázat Tanulócsoporthoz száma, átlagos tanulólétszámok (N)

Foglalkozás	2010/11		2017/18		2017-2010	2015-2010
	Csoport	Tanuló/ csoport	Csoport	Tanuló / csoport	Arányok különbsége	Csoport különbség
Szakkör, érdeklődési kör	18705	14,1	19101	12,9	-1,5	4319
Művészeti csoport	2664	16,4	2468	13,9	-1,2	29
Önképzőkör	241	12,6	191	20,1	0,6	-40
Iskolai sportkör	12473	22,5	7405	18,0	-3,0	-3820
Énekkar	2238	27,6	2193	26,0	-2,2	60
Napközi	11271	23,7	14766	21,8	-1,3	2910
Tanulószoba*	1819	23,5	11394	11,2	-12,3	9793
Összesen	49411	19,5	57518	16,1	-3,4	13251

Forrás: KIR

Tanulói részvétel, társadalmi háttér, tanulási tervek

Az elemzés során a kérdést a tanulók oldaláról külön is vizsgáltuk: az elemzés segítségével a tanórán kívüli tanulásban való részvétel, a társadalmi háttér és a tanulóval összefüggő tervek kapcsolatát igyekeztünk feltárni. A tanulók saját céljai és az oktatással összefüggő tervei jelentős mértékben alakulhatnak a tanulási környezet hatására, s jelentős mértékben befolyásolhatják a korai iskolaelhagyással összefüggő tendenciákat is. Az iskolázással összefüggő tervek hiánya vagy nagyon alacsony szintje inkább az iskolázottság alacsony szintjének elérését vagy a kimaradást valószínűsítik. A magasabb iskolai végzettség irányába mutató tervek az erősebb iskolai elköteleződést valószínűsítik, a motiváltság és a tervek javulása mögött a pozitív összefüggések erősödését lehet feltételezni (pl. Finn, 1989, Lyché, 2010).

A tanórán kívüli foglalkozásokban való részvétel társadalmi háttere

A tanórán kívüli foglalkozások részvételi tendenciáit a tanulók oldaláról is vizsgálni igyekeztünk a kompetenciamérés 6. és 8. évfolyamos tanulói kérdőívek adatainak segítségével. Az elemzésre témánk vonatkozásában három kérdéshez kapcsolódóan volt lehetőség: a tehetséggondozásban, a korrepetálásban és az iskolai szervezésű szabadidős sportfoglalkozáson való részvétel kérdéseit elemeztük közelebbről. A három foglalkozás eltérő funkciót tölt be a tanórán kívüli foglalkozásokon belül: a tehetséggondozás tanulmányi célú, sőt, azon belül a jobb tanulók számára szerveződő foglalkozás. A korrepetálást ugyancsak tanulmányi céllal, de a gyengébb tanulók számára szervezik. A szabadidős sportfoglalkozás nem tanulmányi, inkább gazdagító célú foglalkozás, amely a tanulók szélesebb csoportjait igyekszik megszólítani.

A kompetenciamérés tanulói kérdőíve adatainak elemzése azt mutatta, hogy a tehetséggondozás esetében tetten érhető a korábban megfigyelt növekedés 2013 és 2015 között, majd a csökkenés és a 2017-es évre történő visszarendeződés is a 8. évfolyamos tanulók részvételében. Az iskolai szervezésű sportfoglalkozás esetében szintén látható az időszak egészére érvényes csökkenési tendencia, ami a mindennapos testnevelés bevezetése nyomán a délutáni sportfoglalkozásokban bekövetkezett. A korrepetálásban való tanulói részvétel, ami a tanulók hozzávetőlegesen egynegyedét érinti, tartósnak mutatkozik, tendenciáját tekintve inkább hullámszerű. A hátrányos helyzetű tanulók részvételét külön is vizsgáltuk, arra kíváncsian, hogy megragadható-e a statisztikai és korábbi kutatási adatokban tapasztalható vagy sejthető növekedés a tanórán kívüli foglalkozásokkal összefüggő érintettségükben. A kompetenciamérés adatai a legmagasabb részvételi arányt mutató év, 2015 esetében két foglalkozás – a korrepetálás és a tehetséggondozás – esetében is megragadhatóvá teszik az említett növekedést. A növekedés azonban a hátrányos helyzetű tanulók esetében sem bizonyult tartósnak, a következő két év adatai a visszarendeződés irányába mutató tendencia látható, a tehetséggondozás esetében lassabban, a korrepetálás esetében gyorsabban csökkenő tendenciában (lásd 6. táblázat).

6. táblázat Tanórán kívüli foglalkozásokban való részvétel, 8. évf. átlag, illetve legfeljebb általános iskolai végzettségű anyák gyermekeinek részvételi arányai, 2013 és 2017 között, OKM tanulói kérdőív, % (2013 N=89 913, 2015 N=85 683, 2017 N=87 990)

Tanórán kívüli foglalkozások	Átlag				Legfeljebb ált. isk.			
	2013	2015	2016	2017	2013	2015	2016	2017
Korrepetálás	27,1	23,2	26,8	25,1	39,8	41,4	37,3	35,6
Tehetséggondozás	17,4	20,3	18,4	17,7	9,9	13	11,2	11,2
Iskolai szabadidős sportfoglalkozás	34,2	31,2	32,5	30,5	40,2	40,1	42	39,1

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2013, 2015, 2016, 2017

További kérdést jelent, hogy az egyes társadalmi csoportok esetében milyen módon jelenik meg a tanórán kívüli foglalkozások kiterjedésének hatása a részvétel oldalán. A vizsgált három kérdést támpontul véve és három év részvételi tendenciáit az anya isko-

lázottságát figyelembe véve érdekes tendenciákat figyelhetünk meg. Természetes módon az anyák iskolázottságától függően eltérőek a részvételi arányok az induló, 2013-as évben és a későbbi években. A következő vizsgált évben, 2015-ben mindegyik csoport esetében megfigyelhető néhány %-os növekedés a részvételben. A korrepetálás esetében 2013 és 2015 között csak szerény mértékű volt az átlagos növekedés (1,8%). A növekedés a szakiskolát végzett anyák gyerekei esetében volt a legnagyobb (4,4%). A tehetséggondozás valamivel nagyobb növekedést mutatott, a legnagyobb mértékűt (3,1%) a legfeljebb általános iskolát végzett anyák gyerekeinek körében láthatjuk. A szabadidős sportfoglalkozás adatain általános csökkenés érhető tetten, 2015 és 2017 között a csökkenés már mindhárom esetben láthatóvá válik (lásd 7. táblázat).

7. táblázat A tanulói részvétel a tanórán kívüli foglalkozásokon az anya iskolázottsága szerint, % (2013 N=89 913, 2015 N=85 683, 2017 N=87 990)

	2013			2015			2017		
	Korrepetálás	Tehetséggondozás	Szabadidős sportfoglalkozás	Korrepetálás	Tehetséggondozás	Szabadidős sportfoglalkozás	Korrepetálás	Tehetséggondozás	Szabadidős sportfoglalkozás
Legfeljebb ált. isk.	39,8	9,9	40,2	41,4	13	40,1	35,6	11,2	39,1
Szakiskola,	30,4	13,7	37,3	34,8	15,9	34,7	30,3	14,2	34,5
Érettségi	24,1	18,4	32,1	26,3	21,3	29,5	23,4	17,4	29
Felsőfokú	17,6	26,1	28,1	18,5	28,9	24,5	16,7	25	24,4
Átlag	27,1	17,4	34,2	28,9	20,5	31,2	23	17,8	30,6

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2013, 2015, 2017

A 6. és 8. évfolyam adatainak vizsgálata látni engedi a két évfolyam között megfigyelhető csökkenő tendenciát a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvételben. Mindhárom vizsgált foglalkozás esetében csökkent a részvételi arány, a csökkenés a korrepetálások és fejlesztő foglalkozások esetében volt a legnagyobb, s a tehetséggondozás esetében a legmérsékeltbb.

Az elemzés során azt is igyekeztünk feltárni, hogy vajon a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel milyen mértékben tért el az egyes foglalkozások esetében társadalmi háttér, ez estben az anya iskolázottsága szerint. A három foglalkozásban érintett tanulói összetétel láthatóan erősen különbözik egymástól. Társadalmi összetétel szempontjából a sportfoglalkozások összetétele a legkiegyensúlyozottabb, itt a magasabb iskolázottságú szülők gyerekei is jelentős (a 6. évfolyamon egyharmad, a 8. évfolyamon egynegyed) arányban képviselik magukat. A szabadidős sportfoglalkozásokon, illetve a korrepetálásokon és fejlesztő foglalkozásokon az általános iskolai vagy szakiskolai végzettséggel rendelkező anyák gyerekei vettek részt az átlagot jelentős mértékben meghaladó arányban. A tehetséggondozás összetétele a másik irányba lejt, itt a magasabb iskolázottságú szülők gyerekei vannak többségben mindkét évfolyamon, a hátrányos helyzetű tanulók jóval az átlagos arány (11, ill. 18%) alatt vesznek részt ezeken a foglalkozásokon (lásd 8. táblázat).

8. táblázat Tanórán kívüli foglalkozásokban való részvételi arány az anya iskolázottsága szerint, 6 és 8. évf. 2017, (%) (6. évf. N=91 599, 8. évf. N=87990)

Tanórán kívüli foglalkozások	6. évf.					8. évf.				
	Legfeljebb ált. isk.	Szakiskola, szakmk.	Érettségi	Felsőfok	Átlag	Legfeljebb ált. isk.	Szakiskola, szakmk.	Érettségi	Felsőfok	Átlag
Szabadidős sportfoglalkozás	45,7	41,7	36,1	32,0	38,0	39,1	34,5	29,0	24,4	30,6
Korrepetálás, fejlesztő foglalkozás	45,6	41,4	32,4	22,7	34,1	35,6	30,3	23,4	16,7	25,0
Tehetség gondozás	13,3	16,7	21,8	29,5	21,3	11,2	14,2	17,4	25,0	17,8

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2017

Tanulási tervek, kompetenciamérési eredmények

Az elemzés e részében az általános iskolás tanulók hosszabb távú tanulási terveit vizsgáltuk a 6. és 8. évfolyamos tanulók válaszainak feldolgozása révén a 2017-es tanév esetében.

A tanulási tervekkel összefüggő elemzés során az áttekinthetőség érdekében egy egyszerűsített változóval dolgoztunk. A tanulók által elérni tervezett, legmagasabb iskolázottsággal összefüggő elképzeléseikben a vizsgált években a felsőfokú diploma megszerzése dominált, a tanulók közel fele ezt, további közel egytizede a PhD fokozat megszerzését tervezte. Érettségit és/vagy érettségire épülő szakmai végzettséget a tanulók harmada tervezett, alacsonyabb, szakiskolai/szakközépiskolai szintű szakmai végzettséget mindössze egytizedük. A 6 és a 8. évfolyam között a tervezett végzettségi szint kismértékben emelkedett, mind a középfokú, illetve félfelsőfokú, mind a felsőfokú végzettség vonatkozásában.

Összehasonlítva a 2017-ben a 8. évfolyamos tanulók által tervezett végzettséget a négy évvel korábbi adatokkal, világos tendencia rajzolódik ki, ami az alacsonyabb iskolai végzettségek iránti érdeklődés egyértelmű csökkenését és a magasabb iskolai végzettségek iránti érdeklődés növekedését mutatja a tanulók átlaga esetében. A legdinamikusabb változást a felsőfokú tanulás tervezése mutatta, ez a négy év alatt átlagosan 7,5%-kal növekedett (lásd 9. táblázat).

A legalacsonyabb szülői iskolázottsági szinttel rendelkező tanulók elképzeléseit külön is vizsgáltuk. Esetükben szintén tetten érhető volt a szakiskolai szintű végzettség iránti érdeklődés számottevő (42%-ról 36%-ra történő) csökkenése, valamint az érettségi és az arra épülő szakképzettség szerény, de 10%-ról 12%-ra növekvő mértékben megjelent a felsőfokú végzettség tervezése is (lásd 9. táblázat).

9. táblázat A 8. évfolyamos tanulók tervezett elképzelése az elérendő iskolai végzettségről az anya iskolázottsága szerint, (%) (2013 N=89 913, 2017 N=87 990)

Tervezett legmagasabb iskolázási szint:	Átlag			Legfeljebb ált. iskola		
	2013	2017	Eltérés	2013	2017	Eltérés
Legfeljebb szakmunkás	15	9,9	-5,1	41,5	35,9	-5,6
Érettségi, érettségi + OKJ	38,6	34,3	-4,3	46	50,3	4,3
Felsőfok	39,2	46,7	7,5	10,5	12	1,5
PhD	7,2	9,3	2,1	1,9	1,8	-0,1

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2013, 2017

A kompetenciamérési eredmények vizsgálata a tehetséggondozásban való részvételben érintett kismértékű pozitív eltérést mutatott a tanulók átlagához viszonyítva. Az eltérés erősebb volt a tanulók szövegértése vonatkozásában, de mindkét kompetenciaterületre nézve igaz, hogy inkább a szakiskolát végzett és az érettségizett szülők gyermekei esetében volt megragadható. A legalacsonyabb és a legmagasabb iskolázottsági kategóriában ezektől elmaradt (lásd 10. táblázat).

A szabadidős sportfoglalkozásokban való részvétel már nem mutatott pozitív eltérést egyik foglalkozás vonatkozásában sem, a résztvevők esetében éppenséggel elmaradás volt kimutatható a tanulók átlagához viszonyítva (lásd 11. táblázat). Ez megerősíti azokat a tapasztalatokat, miszerint a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel egyes foglalkozások esetében nem közvetlenül van hatással a tanulási eredményekre, hanem a társas hatásokon, a motiváció erősítésén keresztül.

10. táblázat Kompetenciamérési eredmények és iskolán belüli szervezésű tehetséggondozásban való részvétel, 2017 (N)

Anyá iskolázottsága	Matematika			Szövegértés		
	Részt vesz tehetséggondozásban	Átlag	Eltérés	Részt vesz tehetséggondozásban	Átlag	Eltérés
Legfeljebb ált. iskola	1508	1444	64	1470	1405	65
Szakiskola, szakmunkásképző	1623	1549	75	1591	1508	83
Érettségi	1709	1635	74	1670	1594	76
Felsőfokú	1785	1720	65	1734	1676	58
Átlag	1704	1609	94	1661	1568	93

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2017

11. táblázat Kompetenciamérési eredmények és iskolai szervezésű szabadidős sportfoglalkozásokban való részvétel, 2017 (N)

Anya iskolázottsága	Matematika			Szövegértés		
	Részt vesz sportfoglalkozáson	Átlag	Eltérés	Részt vesz sportfoglalkozáson	Átlag	Eltérés
Legfeljebb ált. iskola	1437	1443	-6	1388	1405	-16
Szakiskola, szakmunkásképző	1538	1548	-10	148,	1508	-21
Érettségi	1621	1635	-14	1567	1593	-26
Felsőfokú	1707	1719	-12	1652	1676	-24
Átlag	1583	1609	-26	1530	1567	-37

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2017

A tanórán kívüli foglalkozásokban való részvétel és a tanulási tervek kapcsolata

Korábban azt tapasztaltuk, hogy a tanórán kívüli tanulás egyes formáiban való részvétel hatással lehet a tanulással kapcsolatos elképzelésekre (Imre – Ercsei 2015, Imre – Ercsei, 2016). Igyekeztünk ezért ezúttal azt a kérdést is feltárni, hogy vajon a tanulással összefüggő távlati tervekhez hozzájárulhatnak-e az iskolai szervezésű tanórán kívüli foglalkozások, s konkrétan mi mondható arról a három foglalkozástípusról – a tehetséggondozásról, a korrepetálásról és a szabadidős sportfoglalkozásokról –, amelyek a kompetenciamérés adatai segítségével elérhetőek és elemezhetőek. A három foglalkozásból kettőt választottunk, a tehetséggondozást és a szabadidős sportfoglalkozásokat, melyekről feltehető volt, hogy hatással lehetnek a hosszabb távú tanulási hajlandóságra, hasonló családi háttérű tanulócsoportokkal történő összevetésben kimutatható módon. A kapcsolatot a két általános iskolai évfolyam és egyes évek (2013, 2015, 2017) adatainak összevetésével is vizsgáltuk az átfogóbb tendenciák megismerése érdekében.

A tehetséggondozásban – jellemzően szakkörökön – való részvételtől volt feltételezhető leginkább, hogy hatással van a tanulási tervekre, a foglalkozás funkciója (tehetséggondozás) és kedvezőbb tanulói összetétele révén. A kérdéssel összefüggésben azt vizsgáltuk, hogy a tehetséggondozásban részt vevő tanulók csoportján belül milyen arányban terveznek adott szintű iskolai végzettséget a kért tanulók. A tanórán kívüli foglalkozás hatása elsősorban a diploma megszerzési szándékával mutat összefüggést: eltérő mértékű a különböző szülői háttérű tanulók esetében. Hatása leginkább a szakiskolát végzett szülők gyerekei esetében mutatható ki, de jelentős a legfeljebb általános iskolai végzettségű szülők gyermekei esetében is. A három vizsgált évben ez az összefüggés kismértékben ingadozni látszik, az utolsó vizsgált évben – feltehetően a visszarendeződés nyomán mérséklődni kezdő részvételnek köszönhetően – csökkenő tendenciát mutat minkét csoport esetében (lásd 12. táblázat).

12. táblázat Tanulási tervek és tehetséggondozásban való részvétel és a 8. évfolyamos tanulók körében, 2013, 2015, 2017, (%) (2013 N= 89 913, 2015 N= 85 683, 2017 N= 87 990)

Anyai iskolázottsága	Tervezett legmagasabb iskolázási szint	2013			2015			2017		
		Tehetséggondozás	Átlag	Eltérés	Tehetséggondozás	Átlag	Eltérés	Tehetséggondozás	Átlag	Eltérés
Legfeljebb ált. isk.	legfeljebb szakmunkás	23,2	41,4	-18,2	21,1	39,2	-18,1	20,4	35,8	-15,4
	Érettségi, OKJ	46,8	46,1	0,6	48,4	47,2	1,2	49,8	50,3	-0,5
	Diploma	24,5	10,5	13,9	25,7	11,5	14,2	25,0	12,2	12,8
	PhD	5,6	2,0	3,6	4,8	2,2	2,7	4,8	1,8	3,1
Szakiskola	Legfeljebb szakmunkás	5,7	17,0	-11,3	4,7	15,6	-10,9	5,6	13,4	-7,7
	Érettségi, OKJ	36,7	51,1	-14,4	35,8	50,9	-15,0	36,3	51,4	-15,1
	Diploma	47,4	27,6	19,8	49,0	28,9	20,1	49,5	30,9	18,6
	PhD	10,2	4,3	5,9	10,5	4,6	5,9	8,6	4,4	4,2
Érettségi	Legfeljebb szakmunkás	1,1	4,6	-3,5	1,2	3,6	-2,4	,7	3,1	-2,4
	Érettségi, OKJ	19,6	36,6	-16,9	17,4	33,2	-15,8	17,3	33,3	-16,0
	Diploma	64,2	50,8	13,4	65,4	53,8	11,7	66,9	55,0	11,9
	PhD	15,0	8,0	7,1	16,0	9,4	6,6	15,1	8,6	6,5
Diploma	Legfeljebb szakmunkás	0,5	1,8	-1,3	0,4	1,0	-0,6	0,3	1,0	-0,7
	Érettségi, OKJ	6,9	15,7	-8,8	4,9	11,9	-7,0	4,7	11,2	-6,5
	Diploma	70,2	66,9	3,3	67,9	68,0	-0,1	25,5	18,3	7,2
	PhD	22,4	15,6	6,8	26,7	19,1	7,7	17,0	9,3	7,7

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2013, 2015, 2017

A tehetséggondozásban való részvétel hatását megvizsgáltuk a 6. és a 8. évfolyam vonatkozásában is. Az iskolázási tervekkel összefüggésben a diploma iránt mutatkozott a legnagyobb érdeklődés, a két évfolyam között ez nem változott érdemben. Az érdeklődés társadalmi háttér szerint elsősorban a szakmunkás szülők gyermekei esetében volt a legnagyobb, ennél szerényebb mértékű az alacsonyan iskolázott és az érettségizett szülők gyermekei részéről (lásd 13. táblázat).

13. táblázat Tehetséggondozáson való részvétel és tanulási tervek kapcsolata a 6. és a 8. évfolyamon. A foglalkozásokon résztvevők és a tanulói átlagok eltérései, 2017, (%)
(6. évf. N=91 599, 8. évf. N= 87 990)

Anyá iskolázottsága	Tervezett legmagasabb iskolai végzettség	6. évf.			8. évf.		
		Részt vesz tehetséggondozásban	Átlag	Eltérés	Részt vesz tehetséggondozásban	Átlag	Eltérés
Legfeljebb ált. isk.	Szakmunkás	27,3	41,9	-14,6	20,4	35,8	-15,4
	Érettségi, OKJ	48,6	44,4	4,1	49,8	50,3	-0,5
	Diploma	20,0	11,8	8,2	25,0	12,2	12,8
	PhD	4,1	1,9	2,3	4,8	1,8	3,1
Szakiskola	Szakmunkás	8,8	17,4	-8,6	5,6	13,4	-7,7
	Érettségi, OKJ	40,5	51,4	-10,9	36,3	51,4	-15,1
	Diploma	42,9	26,9	16,0	49,5	30,9	18,6
	PhD	7,9	4,4	3,5	8,6	4,4	4,2
Érettségi	Szakmunkás	1,2	3,7	-2,5	,7	3,1	-2,4
	Érettségi, OKJ	22,0	34,4	-12,4	17,3	33,3	-16,0
	Diploma	63,9	54,1	9,8	66,9	55,0	11,9
	PhD	12,8	7,8	5,1	15,1	8,6	6,5
Diploma	Szakmunkás	,4	1,1	-0,8	,3	1,%	-0,7
	Érettségi, OKJ	5,7	11,4	-5,7	4,7	11,2	-6,5
	Diploma	73,7	72,0	1,6	25,5	18,3	7,2
	PhD	20,3	15,4	4,9	17,0	9,3	7,7
Átlag	Szakmunkás	4,7	11,9	-7,2	3,3	9,8	-6,5
	Érettségi, OKJ	20,8	32,7	-11,9	19,1	34,1	-15,0
	Diploma	60,2	46,9	13,3	60,6	46,8	13,8
	PhD	14,3	8,5	5,9	17,0	9,3	7,7

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2017

A másik vizsgált foglalkozástípus a szabadidős foglalkozás volt. A szabadidős foglalkozásokon való részvétel hatása az előbbinél kevésbé ragadható meg. Szerény érdeklődés és a két évfolyam között kismértékű növekedés az érettséggel összefüggésben mutatható ki, elsősorban az érettségizett és a szakmunkás szülők gyermekei esetében, továbbá az alacsony, legfeljebb szakiskolai végzettséget jelentő iskolázottsági szint megőrzésével az alacsony iskolázottsággal rendelkező és a szakiskolás szülők gyerekei esetében (lásd 14. táblázat).

14. táblázat Szabadidős sportfoglalkozáson való részvétel és tanulási tervek kapcsolata a 6. és a 8. évfolyamon. A foglalkozásokon résztvevők és a tanulói átlagok eltérései, 2017, (%)
(6. évf. N= 91 699, 8. évf. N= 87 990)

6. évf.				8. évf.			
Any iskolázottsága	Tervezett legmagasabb iskolai végzettség	Részt vesz szabadidős sportfoglalkozáson	Átlag	Eltérés	Részt vesz szabadidős sportfoglalkozáson	Átlag	Eltérés
Legfeljebb ált. isk.	Szaktudás	41,7	41,8	-0,2	38,0	35,8	2,3
	Érettségi, OKJ	45,8	44,4	1,4	49,5	50,3	-0,8
	Diploma	11,0	11,9	-0,9	10,8	12,2	-1,3
Szakiskola	PhD	1,5	1,9	-0,3	1,6	1,8	-0,2
	Szaktudás	18,1	17,4	0,7	15,6	13,4	2,2
	Érettségi, OKJ	52,3	51,3	1,0	53,1	51,4	1,7
Érettségi	Diploma	25,7	26,9	-1,2	28,0	30,9	-2,9
	PhD	3,9	4,3	-0,4	3,4	4,4	-1,0
	Szaktudás	3,9	3,7	0,2	3,8	3,1	0,7
Diploma	Érettségi, OKJ	36,3	34,4	1,9	36,7	33,3	3,4
	Diploma	52,9	54,1	-1,2	52,3	55,0	-2,6
	PhD	6,9	7,8	-0,9	7,1	8,6	-1,5
Átlag	Szaktudás	1,3	1,1	0,2	1,4	1,0	0,4
	Érettségi, OKJ	13,0	11,4	1,6	5,7	11,4	-5,7
	Diploma	71,9	72,0	-0,1	68,6	69,5	-0,9
Átlag	PhD	13,8	15,4	-1,6	69,5	18,3	51,2
	Szaktudás	13,7	11,9	1,8	12,9	9,8	3,1
	Érettségi, OKJ	36,0	32,7	3,3	38,5	34,1	4,4
Átlag	Diploma	43,4	46,9	-3,6	41,4	46,8	-5,4
	PhD	7,0	8,5	-1,5	7,2	9,3	-2,1

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2017

Az elemzésből úgy tűnik, hogy a tanórán kívüli tanulás kiterjedése összefüggésben van a tanulók tanulással, illetve az iskolázással kapcsolatos terveivel, legalábbis egyes tanulmányi célokkal összefüggő foglalkozástípusokban. Az összefüggés azonban feltehetően közvetetten és differenciáltan érvényesül, nem minden tanulói csoportban érzékelhető egyformán. Az általunk vizsgált foglalkozástípus közül csak az egyik – a tehetséggondozás – esetében, és a szakiskolát végzett szülők gyermekeinél figyelhető meg elsősorban, a hátrányosabb helyzetű tanulókra ennél gyengébb összefüggés valószínűsíthető.

Más foglalkozásokat, például a nem tanulmányi célú szabadidős sportfoglalkozásokban való részvételt elemezve nem tudtunk a tanulási tervekkel való összefüggést kimutatni. Ebből az sejthető, hogy a tanórán kívüli tanuláson belül az eltérő foglalkozástípusok között is igen nagy eltérések húzódnak meg, részben a tanulói összetételtől, részben a foglalkozások tartalmától, fejlesztő hatásától függően.

Összegzés

Elemzésünkben arra vállalkoztunk, hogy elérhető országos szintű adatokra építve feltárjuk a tanórán kívüli foglalkozások kiterjedési folyamatát, és ezzel összefüggésben megpróbáljuk elemezni a változások tendenciáját és egyes következményeit, elsősorban a tanulás, esélykülönbségek és a korai iskolaelhagyás megelőzése oldaláról.

Hosszabb időtávot alkalmazó és néhány új szempontot integráló elemzésünk azt mutatta, hogy 2008/2018 és 2017/18 között a tanórán kívüli tanulásban jelentős mértékű növekedést követően egyértelmű visszarendeződés következett be a tanulói részvételben. A vizsgált tíz éves időszakban átrendeződtek az egyes, délutáni időszávban elérhető foglalkozások: a sportkör fokozatosan háttérbe szorult, s a szakkörök, a napközi és a tanulószoba került előtérbe. A vizsgált időszak végére e foglalkozások tartós növekedést követően egy magasabb szinten stabilizálódtak az általános iskolákban.

A változások területi aspektusból más-más képet mutatnak, eltérő tanórán kívüli foglalkozásszerkezet alakult ki a nagyobb és a kisebb településeken. A fővárosban és a nagyobb településeken elsősorban a napközi, a községekben a tanulószoba jelentős súlya szembeszökő. Az eltérő tendenciák mögött a szülői, illetve tanulói igények szerepe mellett a pedagógusellátottság eltéréseiből adódó különbségek szerepe is feltételezhető.

A statisztikai adatok az említettek mellett látni engedik néhány fontos feltétel alakulását, ezeken belül a pedagógusok munkájának átrendeződését is. A pedagógusok délutáni foglalkozásokra fordított, átmenetileg megnövekedett óraszám-növekedése – a tanulói részvétel visszarendeződött párhuzamosan – a vizsgált időszak végére láthatóan szintén visszarendeződőben van. A tanórán kívüli foglalkozások csoportkeretei ugyanakkor jelentős mértékben lecsökkentek, különösen azon foglalkozások esetében (tanulószoba, szakkör), amelyeken tanulókkal szorosabban összefüggő tevékenységekre kerül sor. Ez arra enged következtetni, hogy az elmúlt években nemcsak kibővült a tanulási idő potenciális időkerete az általános iskolákban, hanem a délutáni tanulás számára kialakuló tanulási környezet a feltételek szempontjából az átalakulások nyomán valamelyest javulni is tudott – legalábbis a tanulás szempontjából leginkább releváns foglalkozások esetében.

A kompetenciamérés adatain végzett elemzés megragadhatóvá teszi a tanulói részvétel változása mellett a tanulók társadalmi háttérének szerepét és két foglalkozás, a tehetséggondozás és az iskolai szervezésű délutáni sportfoglalkozások esetében a részvétellel való összefüggést is. A tehetséggondozásban való részvétel esetében kimutatható az iskolázási tervekben mutatkozó pozitív, társadalmi csoportonként differenciált elmozdulás: a tehetséggondozásban részt vevő tanulók jellemzően a tanulók átlagánál magasabb szintű iskolai végzettséget szeretnének elérni tanulmányaik folyamán. Az iskolai szervezésű délutáni sportfoglalkozásokban ilyen hatás már nem mutatható ki. A kompetenciamérési eredmények esetében a tapasztalat hasonló: a tehetséggondozásban való részvétel szerény növekedést mutat ugyan a matematikai és szövegértési kompetencia pontszámaiban, a sportfoglalkozásokban való részvétel esetében ez fordított tendenciát mutat.

Összességében úgy tűnik, hogy a tanórán kívüli tanulásban való részvétel valószínűsíti a tanulási kedv erősödését egyes foglalkozások – jelen esetben a tehetséggondozás – esetében, de az összefüggés nem általánosítható a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel minden típusa esetére. A pozitív összefüggés erősen differenciált társadalmi csoportonként is. Időbeli tendenciákat is figyelembe véve az elemzésből az rajzolódik ki, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esélyei valamelyest javulni kezdtek a tehetséggondozásban való részvételük növekedésével, ez a javulás azonban nem tartós, visszafordulni látszik a részvételi tendencia megváltozásával.

Irodalom

- Andrews, K. (2001) *Extra Learning. New Opportunities for the out of school Hours*. Kogan Page, London.
- Eccles, J. (2005) *The Present And Future Of Research On Activity Settings As Developmental Contexts*. In: Mahoney és mtsai. (szerk., 2005): *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Earlbaum Associates, Inc., New Jersey.
- Fehérvári Anikó (2015): *Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei*. 3. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf (2018. 12. 18.)
- Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): *A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében*. In: *Magyar Pedagógia*, 3. sz. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Fejes_MP1052.pdf (2019. 11.29.)
- Finn, J. (1989) *Withdrawing from school*. In: *Review of Educational Research*. Vol. 59.
- Finn, D. J., – Zimmer, K. S. (2013): *Student Engagement: What is it? Why does it matter?* In: Christenson és mtsai. (szerk., 2013): *Handbook On Student Engagement*. Springer, New York, Heidelberg, Dordrecht, London.
- Imre Anna (szerk., 2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/15500/15561/15561.pdf> (2019. 11. 18.)
- Imre Anna (2015): *Délutáni tanulás az általános iskolákban: változások, tanulási környezetek és tanulásra fordított idő*. In: Arató Ferenc (szerk., 2015): *Horizontok és dialógusok kötet*. 101–114.
- Imre Anna (2016): *Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: tanulói iskolában maradás és pedagógusi munkakörök*. In: Szemerszki Mariann (2016): *Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mahoney, J.L. és mtsai. (2005): *Organized activities as developmental contexts for children and adolescents*. In: Mahoney és mtsai. (szerk., 2005): *organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Miller, B. M. (2003): *Critical Hours: Afterschool programs and educational success*. Nellie Mae Educational Foundation; Miller Midzik Research Associates, Brookline MA.
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. Oktató-Módszertani Kiskönyvtár. Gondolat, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat, Budapest.
- Ream, R. K. – Rumberger, R. W. (2008): *Student Engagement. Peer social capital and school dropout among mexican american and non-latino white students*. In: *Sociology Of Education*, Vol. 81. No. 2.

Imre Anna

Tanórán kívüli foglalkozások és pedagógusi munka intézményi szinten

Az intézményi szintű folyamatokra összpontosító tanulmány a tanórán kívüli foglalkozások intézményi kínálatának kialakításával, a pedagógusok ezekben történő foglalkoztatásával, vezetői és pedagógusi vélemények kérdésével foglalkozik. Az elemzés elméleti keretét az implementációhoz kapcsolódó elméletek adják (pl. Honig, 2006, Fazekas–Halász, 2015), kérdései a délután 4 óráig tartó iskola bevezetése és a vizsgálat között eltelt 3 éves időszak intézményi szintű változásaira irányulnak, ennek kapcsán az eltérő társadalmi összetételű intézményekben tanulók esélyeit igyekeznek feltérképezni a tanuláshoz való szélesebb hozzáférés, s ezen belül a személyre szabott tanulási lehetőségek szempontjából. Az elemzés összességében kevés változást, inkább változatlanságot mutat a tanórán kívüli tanulás kínálatával összefüggésben, a visszarendeződés jeleivel. A vezetői és a pedagógusi vélemények oldaláról ellentmondásos kép rajzolódik ki a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatosan, kedvezőbb a megítélés a szervezeti működés más kérdéseivel kapcsolatban. A fejezet a vizsgált három éves időszakra vonatkozóan inkább változatlanságot regisztrál, ugyanakkor rámutat néhány, a változatlanságon túlmutató tendenciára is: egyfelől egy visszarendeződési folyamatra, ami a tanórán kívüli kínálatban a növekvő társadalmi háttér szerinti eltérések irányába mutat, másfelől a pedagógusok részéről dominánsan negatív megítélés mellett olyan pozitív tapasztalok megjelenésére is, amelyek – nem feltétlenül szándékolt folyamatok következtében – kedvezőbb tanulási környezet kialakulásának esélyeit is jelzik (pl. javuló tanár–diák kapcsolat, pedagógusok közti együttműködés).

Kulcsszavak: *tanórán kívüli foglalkozások, pedagógusi munka, vezetői és pedagógiai nézetek, együttműködések, intézményi kontextusok*

Bevezetés

A tanórán kívüli foglalkozások lehetőségeivel foglalkozó szakirodalom a kérdést a közoktatásban leggyakrabban a tanulói eredményesség kérdéskörével, a hátrányos helyzetű tanulók esélyeivel, a lemaradás és a motivátlanság kialakulásának megelőzésével és a későbbi boldogulással összefüggésben tárgyalja, de felbukkan az általánosabb, személyre szabott tanulási lehetőségekkel kapcsolatban is (pl. Miliband, 2006). Az „egész napos”, vagy délutánig tartó általános iskola bevezetése kapcsán tárgyalt, tanórán kívüli tanúlással összefüggő kérdések hazai vonatkozásban is aktuálisak, például az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés a korai iskolaelhagyás megelőzése szempontjából.

Jelen tanulmány a 2016/2017-es tanév során végzett kutatásunk eredményeire épül, s a délutánig tartó általános iskolák bevezetését követő időszak tapasztalatait igyekezünk vizsgálni, kapcsolódva a korábbi, a 2013/2014-es tanévben vizsgált hasonló kutatás

tapasztalataihoz (Imre, 2015, Imre, 2016). A jelen elemzés egyik célja a korábbi kutatás nyomán a három év elteltével megragadható folyamatok követése, a változások feltárása volt. Az elemzés másik célja a tapasztalatok mélyítése volt néhány, osztálytermi szintet is érintő kérdés vonatkozásban. Több kérdéskört vizsgál a jelen tanulmány is, az intézményi szinten megragadható kérdésekkel összefüggésben, ilyen a személyre szabott tanulás, a tanórai és tanórán kívüli tanulás kapcsolódási lehetőségeinek alakítása a gyakorlatban.

Elemzésünkben a megvalósítás intézményi szintű kérdéseit három oldalról vizsgáljuk: a tanórán kívüli kínálat kialakítása oldaláról; a megvalósításhoz szükséges pedagógus-munkaerő feladatainak, szerepeinek oldaláról, illetve az együttműködések és a szervezeti működés lehetőségeinek oldaláról. *(Jelen tanulmányban az intézményi szintű kérdéseket dolgoztuk fel, az osztálytermi szintet érintő kérdéseket a következő fejezetben elemezzük.)*

Elméleti keretek

Az elemzés a tanórán kívüli tanulással összefüggő kérdéseket a személyre szabott tanulás kérdésének értelmezési keretéhez kapcsoltan tárgyalja, az intézményi szintű tényezőkre és összefüggésekre fókuszálva. Az írásban a tanórán kívüli kínálat és a pedagógusi munka változására, illetve a szervezeti működés kérdéseire igyekeztünk hangsúlyt helyezni a legfontosabb kérdések nézőpontjából. A személyre szabott tanulással foglalkozó szerzők (pl. Halász, 2008, Keefe – Jenkins, 2002, Hargreaves, D. 2006a, OECD, 2006, McLaughlin – Talbert, 1994) jelentős része a személyre szabott tanulást és az ehhez szükséges pedagógiai változásokat komplex módon megvalósítható gyakorlatnak tekintik, amelyhez több, osztálytermi és intézményi szintű feltétel együttes megléte szükséges, azaz nemcsak osztálytermi szintű, hanem intézményi szintű feltételekhez is kapcsolható a személyre szabott oktatás megvalósítása. A '80-as és a '90-es évektől vált központi kérdéssé a fejlett országokban az iskolai eredményesség javítása, ehhez kapcsolódóan az oktatás kutatásában új, a tanulók nézőpontját előtérbe helyező megközelítések is megjelentek (pl. Newmann és mtsai., 1992). Smylie hasonló kérdést vizsgált a tanári munka (át)szervezéséről írott tanulmányában (Smylie, 1994). A szerző megítélése szerint a tanári feladatok eredményesség érdekében történő (át)tervezése sokféle formát ölt (pl. életpályamodel, mentorok, megosztott döntéshozatal), de ezek jelentős részére jellemző, hogy bár a tanulási eredményesség javulását célozták, de nem kapcsolódtak közvetlenül azokhoz a kimenetekhez, amelyek javítását ígérték. A leggyakrabban kialakított új szerepek és felelőségek kiegészítő jellegűek, és periférikusak maradtak az osztálytermi munka szempontjából, csak a tanári munka egyes aspektusait gazdagították, anélkül, hogy a legfontosabb pontot célozták volna meg: a tanárok tanulókkal kapcsolatos munkáját. A szerző amellet érvel, hogy több előny adódik azokból a feladattervezési formákból, amelyek esetében a tanárok maguk vállalnak magukra szerepeket és felelőségeket, illetve, amelyek szervezeti szinten is elfogadottá válnak. A „kiegészítő” szerepek általában nem elég átfogóak vagy erősek ahhoz, hogy megtörjék a létező mintákat az egyének

körében, még kevésbé szervezeti szinten. A motiváció, az autonómia a kompetenciával és a kapcsolódás igényével együtt alapvető pszichológiai szükségleteknek minősülnek a tanárok számára is (Smylie, 1994). Smylie szerint inkább a munkával való elégedettség, a morál, az elkötelezettség, valamint a tanulási lehetőség járulhatnak hozzá az osztálytermi munka javulásához. A szerző a motiváció szempontjából három fontos pszichológiai állapotot említ: a munka értelmességének való megélése vagy értékesnek tartása, a megtapasztalt felelősség a kimenetért, és az eredmények ismerete.

A megvalósítás szempontjából külön kérdéskör a szervezeti tanulás és a tanuló szervezet. A szervezeti tanulás és a tanulószervezet iránti igények mögött az intézményi szinten megjelenő egyre jelentősebb nyomás áll, ami a folyamatos változás és a megújulás szükségéből eredeztethető. A megnövekedett, sokoldalú elvárásoknak való megfelelés érdekében az iskoláknak olyan szervezetté kell válniuk, amely képes a folyamatos fejlődést segítő tanulásra. (Mulford, 2003, Fazekas és mtsai., 2015, Fullan, 2008, Hargreaves, 2006a, 2006b) A tanuló szervezetként működő iskolákban új típusú kapcsolatok alakulnak ki, amelyek érintik a tanulókat, a tanárokat és a vezetőt is. A szervezeti tanulás kialakulásához azonban számos feltétel is szükséges. A kutatások által feltárt, szervezeti tanulást segítő tényezők között szerepet játszanak például a bizalom, az együttműködés, a csapatmunka, illetve a folyamatos tanulás (Mulford, 2003, Keefe – Jenkins, 2002, Fullan, 2008, Fazekas, 2019, Fazekas – Horváth – Baráth, 2015, Fazekas – Halász, 2015).

Kutatási kérdések és módszerek

Kutatásunk korábbi vizsgálatunk¹ tapasztalataira épült, részben hasonló, részben új kérdéseket fogalmaz meg. A korábbi vizsgálat, amely a délutánig tartó általános iskola első tapasztalatait igyekezett feltárni a bevezetés szempontjából, igen korán, a bevezetés évében (2013/2014-es tanév) történt, az egész napos iskola bevezetési törekvéséhez is kapcsolódóan (Imre, 2015, Kovács – Mayer, 2015). Három év elteltével indokoltnak tűnt a változások és a jelenlegi helyzet megismerése céljából több kérdés ismételt feltevése az igazgatók és a pedagógusok körében a korábbihoz hasonló iskolai mintán. A megismételt adatfelvétel a korábbi tereptapasztalatok követését és kiegészítő kérdéskörök megismerését egyaránt célozza. A korábbi kérdések kiegészültek néhány új szemponttal, így a személyre szabott tanulás gyakorlatának lehetőségeivel összefüggő kérdéssel is.

A kutatás kérdései az alábbiak voltak:

- Megfigyelhető-e három év után az általunk vizsgált intézmények esetében *változás* a délutáni foglalkozások céljaiban, kínálatában, a tanulói részvételben? Milyen eltérések figyelhetőek meg az eltérő társadalmi összetételű iskolák között?
- Hogyan vélekednek három évvel a délutánig tartó általános iskola bevezetése után a tanórán kívüli foglalkozások lehetőségeiről a vezetők és a pedagógusok? Történt-e változás a pedagógusok munkafadataiban, attitűdjeiben?

¹ Imre Anna (szerk., 2015): Eredményesség és társadalmi beágyazódás. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Milyen intézményi szintű támogatási formák, illetve akadályok ragadhatóak meg a kérdésben?

A kutatási kérdéseket a korábbi kutatáshoz hasonlóan, azaz eltérő társadalmi összetételű járásokban, intézményekre és szervezeti kontextusokra is figyelemmel igyekeztünk megválaszolni, ahol és amennyire ez lehetséges volt.

A kutatás módszerei, mintája

A kutatási módszerek hasonlóak voltak a korábbi kutatáshoz: elsősorban statisztikai elemzésre, kérdőíves adatfelvételre és ezt kiegészítő esettanulmányokra építettünk. A korábbi kutatástól eltérő módon nem papíralapú, hanem online kérdőíveket alakítottunk ki a pedagógusok és az iskolavezetők számára.

A kutatásban a korábbi helyszíneken kerestük fel ismét az általános iskolákat, az iskolák vezetőit és pedagógusait. Online kérdőívünkre a korábbi kutatáshoz hasonló számú iskolavezető, ugyanakkor annál jóval csekélyebb számú pedagógus válaszolt. Járásonként a válaszadás kiegyensúlyozott megoszlást mutat, a hátrányos és nem hátrányos helyzetű iskolacsoportokat figyelembe vevő megoszlás is arányosnak mondható, korábbi mintánkkal összevetve kevésbé kedvező módon alakult (lásd 1. táblázat). Korábbi mintánkkal összevetve a minta megoszlása hasonló; a J. járásban és hátrányos helyzetű iskolákban dolgozó pedagógusok valamivel kevesebben válaszoltak a kérdőívünkre.

1. táblázat A kutatás mintája^{2,3} N, (%), 2016/2017

		Pedagógusok		Igazgatók	
		N	%	N	%
Járások	Budapesti kerület	42	32,8	8	24,2
	J. járás	33	25,8	10	30,3
	M. járás	47	36,7	14	42,4
	Nem besorolható	6	4,7	1	0,
Összesen		128	100	33	100
Tanulók társadalmi összetétele	Hátrányos helyzetű: 33% alatti	92	76,0		
	Hátrányos helyzetű: 33% feletti	24	24,0		

² A korábbi, a 2013/2014-es adatfelvételben 35 igazgató és 548 pedagógus válaszolt a kérdőívre. Az igazgatók esetében a két minta eltérése kisebb eltérést jelent, a pedagógusok esetében nagyobbat, esetükben a válaszolók korösszetételében és intézménycsoportozáshoz tartozásában eltérés van. Az idősoros adatok közvetlen összehasonlítása ezért nem lehetséges, így esetenként csak az összevetésükre szorítkozunk.

³ A járások kiválasztása a tanulók társadalmi összetételének figyelembevételével történt: egy átlagosnál jobb (egy budapesti kerület), egy átlagos (J. járás), valamint egy átlag alatti mutatókkal jellemezhető járást (M. járás) választottunk.

Kontextusok¹

Az adatfelvételben részt vevő iskolák többsége három eltérő társadalmi helyzetű járásban működik. Az iskolák *oktatási programját* tekintve kevés különleges kínálattal rendelkező iskola került a mintába, mindössze egy intézményben volt két tannyelvű oktatás, egy intézményben működött tehetséggondozás, és nyolcban emelt szintű oktatás. Általánosnak volt mondható ugyanakkor az SNI integráció (28 intézmény), az iskolák bő harmadára (9 intézmény) volt jellemző az integrációs, képességkibontakoztató képzés, három iskolában pedig iskolaotthonos oktatás működött.

A *tanulók társadalmi összetétele* a három járásban eltérő volt, ez az igazgatói és a pedagógusi válaszokban is tükröződött. Az igazgatók együtödének megítélése szerint nem volt iskolájukban hátrányos helyzetű tanuló, kétharmad arányban 1–33% közöttire becsülték az arányukat, 16%-uk 33% felettire. A pedagógusok körében többen voltak, akik egyharmadnál magasabb arányra becsülték iskolájukban a hátrányos helyzetűek arányát. A járások közötti eltérések a várakozásnak megfelelően alakultak: a legkevesebb hátrányos helyzetű tanuló a fővárosi iskolákban tanult, a legtöbb az M. járásban, a kettő közötti helyzetben voltak a J. járás iskolái (lásd 2. táblázat).

2. táblázat A tanulói összetétel jellemzői a vizsgált iskolákban: a HH tanulók aránya az igazgatók és a pedagógusok megítélése szerint, %

	Igazgatók N=33				Pedagógusok N=128			
	Bp-i kerület	J. járás	M. járás	Átlag	Bp-i kerület	J. járás	M. járás	Átlag
Nincs	37,5	11,1	7,1	18,8	35,0	10,7	2,1	19,8
1–33% alatt	62,5	66,6	71,4	65,7	55,0	64,2	59,6	56,2
33% felett	0	22,2	21,4	15,6	10,0%	25,0%	38,3%	24,0%

A feltett kérdés: Milyen arányban fordulnak elő az Ön iskolájában hátrányos helyzetű tanulók?

Az iskolák *tanulói összetételében* bekövetkezett *változás* megítélésében az előbbinél jobban eltért a két válaszadó csoport véleménye. A hátrányos helyzetű tanulók arányának változását firtató kérdésünkre az igazgatók 43,7%-a jelzett növekedést, s jelentős arányban jeleztek csökkenést és változatlan tendenciát is.² Lásd a 3. táblázat. A pedagógusoknak ezzel szemben 62%-a becsült növekedést, és együttesen csak bő egyharmad arányban láttak a helyzetben változatlanságot vagy csökkenést. A járások között is mutatkoztak eltérések az igazgatói és a pedagógusi válaszok között, különösen a J és az M járásokban tért el egymástól a két csoport véleménye.

¹ Kutatásunkban a kontextus fogalmat több értelemben is használjuk, egyfelől a tanulási környezetre alkalmazva (vö. Einhorn, 2016), ezen belül megkülönböztetve a tanórai és a tanórán kívüli tanulási környezetet. Ugyanakkor alkalmazzuk a kontextus fogalmát az eltérő feltételeket jelentő társadalmi és irányítási környezetekre is. A félreértés elkerülése érdekében a fontosabb előforduláskor jelzős szerkezetben alkalmazzuk a fogalmat.

² Jogszabályi változások következtében a két adatfelvétel között változott a HH és HHH kategóriák meghatározása, ennek következtében országosan csökkent a hátrányos helyzetűnek számító tanulók aránya. A kérdőívben nem kötöttük a kérdéseket a jogszabályban alkalmazott definíciókhoz, a válaszok az iskolavezetők és a pedagógusok percepcióit tükrözik a hátrányos helyzetű tanulók arányát tekintve.

3. táblázat A hátrányos helyzetű tanulók arányának változása, igazgatók becslése, %

	Igazgatók (N=33)			
	Bp-i kerület	J. járás	M. járás	Átlag
Nőtt az arányuk	50,0	22,2	50,0	43,7
Csökken az arányuk	25,0	44,4	21,4	28,1
Nem volt változás	25,0	33,3	28,6	28,1
Összesen	100,0	99,9	100,0	99,9

A feltett kérdés: Történt-e változás az elmúlt 5 évben?

Az igazgatói válaszok alapján az adatfelvételt megelőző évtizedben az iskolák 36,4%-a vett részt uniós fejlesztésben, 6,1% más országos fejlesztésben, 9,1% saját fejlesztésről számolt be.

Az igazgatók 84%-a vett részt szakmai továbbképzésben az elmúlt 10 évben. A szakmai fejlesztésben való részvétel már kevésbé mondható általánosnak, az iskolák és iskola-vezetők fele (17 fő) rendelkezett fejlesztésben is tapasztalattal. Az igazgatóktól igyekeztünk megtudni a saját szerepükkel összefüggő véleményüket is. A tanulói összetétellel szignifikánsan összefüggő válaszokból az körvonalazódik, hogy a válaszoló, magasabb hátrányos helyzetű tanulókat fogadó iskolák igazgatói eltérően gondolkodtak több fontos kérdésben kollégáinknál: feladatértelmezésükben az átlagosnál fontosabb feladatként fogalmazták meg a pedagógusok iskolai céljaival összhangban történő szakmai fejlesztést, a pedagógusok támogatását, a szülőkkel való kapcsolatot és a kedvező iskolai légkör kialakítására való törekvést.

A pedagógusok közel fele a kérdőíves kérdezéskor több mint 25 éve volt a pályán, a fiatal, 10 évnél kevesebb munkatapasztalattal rendelkező korosztály mindössze a válaszoló pedagógusok egyötödét tette ki átlagosan (lásd 4. táblázat). A pedagógusok között a legnagyobb arányban a pedagógus I. szintű besorolás fordult elő (átlagosan 56%), a pedagógus II. kategóriás minősítés jóval ritkábban (átlagosan 29%), kivéve a budapesti kerület iskoláit (itt 49%-ot tett ki), a mestertanári csak elvétve fordult elő.

4. táblázat Hány éve van a pályán? Pedagógusok, %

	Bpesti kerület	J. járás	M. járás	Átlag
Kevesebb mint 10 éve	14,3%	21,2%	23,4%	21,9%
11–25 éve	21,4%	45,5%	34,0%	32,8%
Több mint 25 éve	64,3%	33,3%	42,6%	45,3%

A feltett kérdés: Hány éve van a pedagóguspályán?

A tanításon kívül *más megbízatása* is volt a pedagógusok jelentős részének (62%-ának). A más megbízatások között a leggyakoribb az osztályfőnökség, ami a pedagógusok 35%-át jellemezte, valamint a munkaközösség-vezetés, ami 17%-ukra volt jellemző. Ezen túlmenően napközis (14%), mentor (8%), szabadidő-szervezői (6%), tanulószobai (4%), illetve ifjúságvédelmi- és gyermekvédelmi (2%) megbízatások fordultak elő.

Össességében az általunk vizsgált járások iskolái fontosabb jellemzőikben hasonlóak voltak a korábbi vizsgálatban tapasztaltakhoz. A három járás iskolái jelentős eltéréseket mutattak a tanulói összetétel, s a pedagógusok életkori, minősítési összetételének tekintetében.

tetében is. Kisebbségi, de szintén tetten érhető a különbség a szakmai fejlődési lehetőségekben is mind intézményi, mind helyi-területi szinten.

A tanórán kívüli foglalkozások kínálatának kialakítása és a pedagógusok foglalkoztatása

Az elemzés első lépésében a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos változásokat és véleményeket igyekeztünk meg tudni a pedagógusok és az iskolavezetők körében. A változásokkal kapcsolatban vizsgáltuk a kínálat, illetve a foglalkozások szerkezetének a módosulásait, a pedagógusok foglalkoztatásának eltéréseit, továbbá a célokkal és a megvalósítással összefüggő véleményekben tükröződő átalakulásokat.

A délutánig tartó iskola bevezetése és a tanórán kívüli foglalkozások megítélése

A délután 4-ig tartó általános iskola bevezetését a pedagógusok kötött munkaidejének bevezetésével együtt vizsgáltuk; a korábbi kutatásban a két kérdés megítélésére három évvel később is visszatértünk. A két kérdést az iskolavezetők a korábbi kutatás idején is fontosnak ítélték (4-es skálán a délután 4-ig tartó iskola vezetése: 3,4, kötött munkaidő: 3,2); jelen mérésben csak kismértékben csökkent a kérdés jelentőségének megítélése részükről. A pedagógusok véleménye nem volt kedvező a 2013/2014-es tanévben sem (4-es skálán a délután 4-ig tartó iskola bevezetése: 2,0, a 32 órás kötött munkaidő: 2,9-os átlag). A 2016/2017 tanévi adatfelvétel adatai azt mutatják, hogy a munkaidő vonatkozásában a véleményük hasonló a korábbihoz, ellenben a válaszoló pedagógusok ezúttal valamivel fontosabbnak ítélték a délutánig tartó iskola bevezetésének hatását (lásd 5. táblázat).

5. táblázat Az igazgatók és a pedagógusok véleménye szakpolitikai változásokról, 2016/2017 (1–4-es skála átlagai)³

	A 32 órás kötött munkaidő bevezetése *	Délután 4-ig tartó iskola bevezetése
igazgatók	3,1	3,1
pedagógusok	3,0	2,6

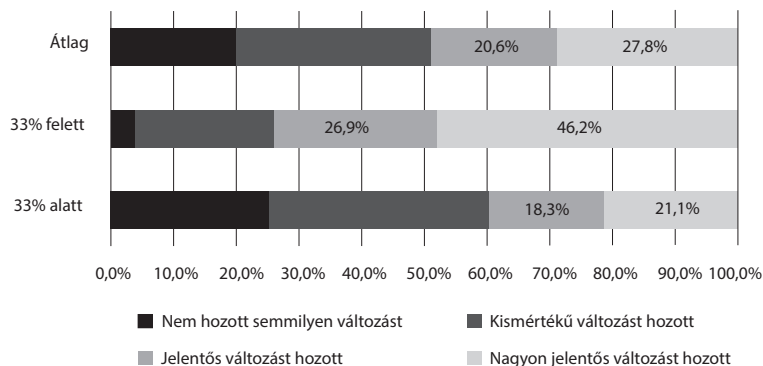
A feltett kérdés: Milyen mértékű változást jelentettek az Ön munkája szempontjából az elmúlt 2-3 év során bekövetkezett változások?

A délután 4-ig tartó iskola vonatkozásában megvizsgáltuk a változások mértékét az iskola tanulói összetétele mentén is. A tanulói összetétel oldaláról vizsgálva a kérdést az új adatfelvétel megerősíteni látszik azt a korábbi észlelést, miszerint igen eltérőek az intézményi tapasztalatok az érintettségétől függően: az iskolák fele csak kevésbé érintett, másik fele igen erősen. Az adatok azt is láthatóvá teszik, hogy a hátrányos helyzetű iskolák számára nagyobb változást eredményezett a beavatkozás. Az olyan iskolákban dolgozó pedagógusok, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya 33% felett volt, a peda-

³ A járássok kiválasztása a tanulók társadalmi összetételének figyelembevételével történt: egy átlagosnál jobb (budapesti kerület), egy átlagos (J. járás), valamint egy átlag alatti mutatókkal jellemezhető járást választottunk.

gógusok közel háromnegyede (73%) tapasztalt jelentős vagy nagyon jelentős változást a beavatkozás nyomán, s közel fele (46%) nagyon jelentősnek ítélte a változást. A másik iskolakategória (a hátrányos helyzetű tanulókkal 33% alatti arányban foglalkozó iskolák) dolgozóinak mindössze kétötöde nyilatkozott hasonlóan, többségben (60,5%-ban) legfeljebb kismértékű változást érzektek. Járások szerint a legnagyobb változást az M. járás pedagógusai tapasztalták, a legkisebbről a J. járásban dolgozók számoltak be.

1. ábra Az elmúlt 2-3 év során bevezetett változások mértéke a pedagógusok munkájában. Pedagógusok, % (N=97) $p=0,016$



A feltett kérdés: Az elmúlt 2-3 év során bevezetett változások milyen mértékű változást jelentettek az Ön munkája szempontjából? (A délután 4-ig tartó iskola bevezetése)

A tanórán kívüli foglalkozások céljai, intézményi kínálata, tervezési szempontok

Úgy véltük, mivel a tanórán kívüli foglalkozások kialakításában a tanórai foglalkozásokkal összevetve kevés korlátozó tényező, tartalmi elvárás játszik szerepet, ezek végső soron igen eltérő kínálathoz vezethetnek. Kíváncsiak voltunk a kínálat alakulásának szempontjaira és eredményére, ezért a kérdőív segítségével ezeket a kérdéseket is feltettük az igazgatóknak.

A 2016/2017. évi vizsgálat idején a délutáni foglalkozások meglehetősen kiterjedtek voltak, a kérdezett foglalkozások jelentős része az iskolák legalább kétharmadában elérhető volt. A legáltalánosabban elterjedt foglalkozások: a sport, szakkör, napközi, szabadidős foglalkozások, művészeti foglalkozások, felzárkóztató és fejlesztő foglalkozások voltak. Ezekhez képest háttérbe szorult az idegen nyelv, valamint a csak kevesebb tanulót megcélzó olyan foglalkozások, mint a felvételi előkészítő, illetve a pályaválasztás segítése (lásd 6. táblázat).

A járássok, illetve az iskolacsoportok között számottevő különbség volt megfigyelhető a lefedettség és prioritási sorrend tekintetében is. Foglalkozások tekintetében a fővárosi kerület kínálta a legbővebb lehetőségeket, itt a 11 kérdezett foglalkozás közül 8 a helyi iskolák tanulóinak többsége (több mint kétharmada) számára elérhető volt. Az M. járásban átlagosan hat foglalkozás, a J. járásban öt foglalkozás volt elérhető a tanulók többsége számára. A prioritásokat tekintve a fővárosi kerületben a napközis, szakkör-

ri, szabadidős, felzárkóztató és fejlesztő foglalkozások voltak azok, amelyek az iskolák mindegyikében megtalálhatóak voltak. Az M. járásban a szakkörök, a sport, a művészeti foglalkozás, a napközi, tanulószoba, a felzárkóztató és fejlesztő foglalkozások bizonyultak a legnépszerűbbnek. A J. járásban volt a legszűkebb a kínálat, itt csak a sport, a napközi, a felzárkóztató és fejlesztő foglalkozásokkal kapcsolatban mondható el, hogy széles körben elérhető volt a kérdés idején a tanulók számára.

A tanulói összetétel szerint kialakított iskolakategóriák mentén elemezve szintén jól kivehető az eltérés a mintákban a lefedettség szempontjából: azokban az iskolákban, ahol egyáltalán nem volt, vagy kevés volt a hátrányos helyzetű tanuló, valamivel szélesebb volt a délutáni foglalkozások kínálata.⁴

6. táblázat A tanórán kívüli foglalkozások iskolakategóriák szerint, foglalkozások említése, HH tanulók aránya alapján (N=177) igazgatói válaszok, %⁵

	Nincs HH tanuló		1–33%		33% felett		Átlag	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Napközi	4	100	16	94,1	2	50	22	88
Tanulószoba	3	75	11	64,7	1	25	15	60
Szakkör	4	100	16	94,1	3	75	23	92
Művészeti foglalkozás	3	75	16	94,1	2	50	21	84
Idegen nyelv	2	50	10	58,8	1	25	13	52
Sport	3	75	16	94,0	3	75	22	88
Egyéni fejlesztés, felzárkóztatás	4	100	17	100,0	0	0	21	84
Pályaválasztás	1	25	5	29,4	0	0	6	24
Felvételi előkészítés	1	25	13	76,5	1	25	15	60
Közösségfejlesztés, szabadidős fogl.	3	75	14	82,4	1	25	18	72
Egyéb	1	25	4	23,5	0	0	1	4
Összes említés	29	100	138	100,0	14	100	177	100

A feltett kérdés: Milyen délutáni vagy egész napos időkeretet kitöltő foglalkozások vannak a jelenlegi tanévben az Önök iskolájában?

Az elemzés során igyekeztünk a *változások irányát* is megismerni, ezért az igazgatói kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy hogyan alakult az egyes foglalkozásokon való részvétel aránya: nőtt, csökkent vagy esetleg változatlan maradt. Az adatok azt mutatják, hogy a helyzet általánosságban „beállni” látszik: az említések többsége (119) a változatlanságról tanúskodó kategóriába esett, feleannyi (54) említés történt a növekedés irányában. Csökkenésről csak néhány (13) esetben tettek említést, ezek inkább érintették a két szélső iskolakategóriát. Növekedést az igazgatók leginkább a sport, a napközi, a fel-

⁴ Feltehető, hogy nem kizárólag a tanulói összetételben rejlik a magyarázat, mintánk igen kicsi, és a hátrányos helyzetű tanulókat koncentrálo vidéki általános iskolákra jellemző a kis intézményméret, ami az igények és a feltételek oldaláról egyaránt nehezítheti a szélesebb kínálat kialakítását.

⁵ A kérdőívben nem kötöttük a kérdéseket a jogszabályban alkalmazott definíciókhoz, a válaszok a pedagógusok percepcióit tükrözik a hátrányos helyzetű tanulók arányát tekintve.

zárkóztató foglalkozások és a tanulószoba, illetve a felvételi előkészítő vonatkozásában jeleztek, ilyen tapasztalatot leginkább a hátrányos helyzetű tanulókat szerényebb arányban fogadó iskolacsoportban lehet megfigyelni. Összességében úgy tűnik, hogy a három évvel korábbi helyzethez képest bővült a kínálat, s egyensúly alakult ki a tantárgyakhoz jobban és kevésbé kapcsolódó foglalkozások között.

Azt is igyekeztünk megtudni, hogy milyen jellemző változások fordultak elő a vizsgált iskolákban. A *változások* jellemzőire irányuló kérdésekre érkező válaszok erős megosztottságot mutattak a változatlanság (a kérdezett iskolák 40%-a) és a változások között. A változások terén legjellemzőbbek a foglalkozások tartalmi szerkezetének változása, illetve a délelőtti és délutáni foglalkozások tartalma közti kapcsolat szorosabbá válása volt. A legkevésbé jellemzőnek a foglalkozások körének bővülése bizonyult. Változást leginkább a kevés hátrányos helyzetű tanuló fogadó iskolákban említettek a vezetők, a hátrányos helyzetű tanulókat magasabb (33% feletti) arányban fogadó iskolák közt csak a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások közti kapcsolat szorosabbá válása fordult elő (lásd 7. táblázat).

7. táblázat A tanórán kívüli foglalkozások kínálatában mi változott a három évvel korábbi helyzethez képest? HH tanulók aránya alapján. Igazgatói válaszok, % (N=25)

	Nincs HH tanuló	1–33%	33% felett	Átlag
Nem volt lényeges változás a délutáni foglalkozásokban	50,0	47,1	0,0	40,0
Átalakult a foglalkozások tartalmi szerkezete	0,0	52,9	0,0	36,0
Szorosabbá vált a délutáni foglalkozások és a tanórai anyag közti kapcsolat	0,0	41,2	25,0	32,0
Bővült a foglalkozások köre	25,0	29,4	0,0	24,0

A *kínálat kialakítása* vagy módosítása esetében fontos kérdés, hogy milyen szempontok figyelembevételével történik, ezért ezekre is rákérdeztünk. A válaszok alapján úgy tűnik, az iskolavezetők elsősorban a tanulók kompetenciafejlesztési lehetőségeit és igényeit igyekeztek figyelembe venni, csak ezt követően a helyben adódó lehetőségeket és a pedagógusok vállalásait, illetve kompetenciát, s legkevésbé a pedagógusok foglalkoztatással összefüggő igényeit. A két iskolakategória között ebben a vonatkozásban eltérést jelent, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal nagyobb arányban foglalkozó iskolákban mind a tanulók, mind a szülők igényeit kevésbé vették figyelembe, mint a hátrányos helyzetű tanulókkal csak kisebb arányban foglalkozó vagy ilyen tanulókkal egyáltalán nem foglalkozó iskolák (lásd 8. táblázat).

8. táblázat Ha változtattak a kínálaton, mit vettek elsősorban figyelembe? HH tanulók aránya alapján. Igazgatói válaszok, % (N=25)

	Nincs HH tanuló	1–33%	33% felett	Átlag
A tanulók kompetenciafejlesztési lehetőségeit	83,3	66,7	80,0	71,9
A tanulók igényeit	50,0	61,9	20,0	53,1
Helyben adódó lehetőségeket	33,3	42,9	40,0	40,6
A szülők igényeit	16,7	42,9	20,0	34,4
A pedagógusok kompetenciáit, vállalásait	66,7	33,3	0,0	34,4
A pedagógusok foglalkoztatási igényeit	33,3	19,0	20,0	21,9

Úgy véltük, hogy közvetve jól mutatja a tanórán kívüli foglalkozások kínálatát a *pedagógusok foglalkoztatása, részvétele* a tanórán kívüli foglalkozásokban. A 2016/2017-es tanévben a kérdésre válaszoló pedagógusok legnagyobb része tanulmányi versenyre való felkészítést, korrepetálást, felzárkóztató, valamint fejlesztő és szabadidős foglalkozásokat tartott a délutáni időszámban, de jelentős volt a napközis és a szakköri foglalkozásokban való részvétel aránya is a pedagógusok körében. Igen eltérőnek bizonyult a nem hátrányos és a hátrányos iskolakategóriák közötti eltérés a kínálatban: míg az előbbiben nagyon jelentős volt a tanulmányi versenyre való felkészítés, s jelentős a szakköri foglalkozásokban való részvétel, az átlagot meghaladó a pályaválasztás segítése, a művészeti foglalkozás és az idegen nyelv. A hátrányos helyzetű iskolákban ezzel szemben a sport volt az egyetlen, amibe átlagot meghaladó módon kapcsolódtak be a pedagógusok, az idegen nyelv oktatása pedig meg sem jelenik a délutáni időszámban (lásd 9. táblázat).

9. táblázat A pedagógusok délutáni foglalkozásokban való részvétele, iskolakategóriák, 2016/2017, % HH tanulók aránya alapján. Pedagógusok válaszai, % (N=120)

	Nincs HH tanuló	0–33%	33% felett	Átlag
Iskolatthonos foglalkozás**	33,3	4,9	14,3	12,7
Napközi	47,6	45,9	46,4	46,4
Tanulószoza	28,6	16,4	21,4	20
Szakkör	57,1	45,9	25	42,7
Művészeti foglalkozás*	33,3	14,8	7,1	16,4
Tanórán kívüli idegennyelv-oktatás**	38,1	6,6	0	10,9
Sportkör**	33,3	6,6	32,1	18,2
Felzárkóztató, fejlesztő foglalkozás	71,4	65,6	60,7	65,5
Pályaválasztást segítő foglalkozás*	28,6	20	3,6	17,4
Szabadidős, közösségi foglalkozás	76,2	49,2	60,7	57,3
Tanulmányi verseny	81	75,4	57,01	71,8
Egyéb**	50	15	14,3	21,3

A feltett kérdés: Részt vesz-e ebben a tanévben az iskolájában az alábbiakban? * $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

Tanórán kívüli tanulás és pedagógusi foglalkoztatás: változások a pedagógusok feladat- és munkaidő-szerkezetében

Mivel a tanulói eredményesség szempontjából fontos a pedagógusok részvétele, motíváltsága is, ezért a kérdésnek erre az oldalára is rákérdeztünk. A pedagógusok oldaláról olyan kérdéseket igyekeztünk figyelemmel kísérni, hogy milyen mértékben alakult át a munkájuk a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos változások kapcsán, módosult-e a munkaidejük és a feladataik szerkezete az átalakulással összefüggésben, milyen módszerhasználat jellemzi őket, hogyan vélekednek a munkájukhoz szükséges pedagógusi kompetenciákról, és milyen mértékben jellemző körükben a szakmai együttműködés, az egymástól való tanulás a gyakorlatban.

A munkaidő felől vizsgálva a kérdést, látható, hogy a *tanórán kívüli foglalkozásokban* az általunk vizsgált pedagógusok döntő többsége érintett volt: a pedagógusok mindössze 14%-a egyáltalán nem vett részt ezekben. Az érintettség igen eltérőnek mutatkozott az általunk megkérdezett pedagógusok körében: nem mondható jelentősnek a pedagógusok fele esetében, akik vagy egyáltalán nem (15%), vagy legfeljebb óraszámuk 10%-ában voltak érintettek (35%). A pedagógusok másik fele esetében a 10%-ot meghaladta a délutáni foglalkozásokba való bevonódás, a pedagógusok ötödének 10–20% közötti, további szűk harmadának 20% feletti volt a tanórán kívüli foglalkozásokra fordított munkaideje. Ha a tanulói összetétel szerinti eltéréseket is figyelembe véve vizsgáljuk a kérdést, láthatóvá válik, hogy jelentős a pedagógusok érintettségében megfigyelhető eltérés (lásd 10. táblázat).

10. táblázat A délutáni foglalkozások aránya a munkaidőben, tanulói összetétel szerint. HH tanulók aránya alapján. Pedagógusválaszok, % (N=120)

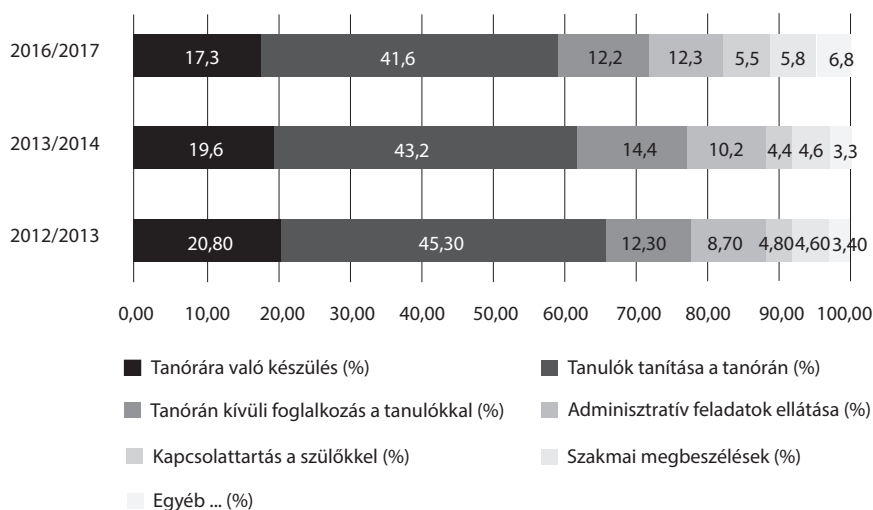
	Nincs HH tanuló	1–33%	33% felett	Átlag
Nulla	42,9	5,1	14,3	14,8
1–10%	19,0	42,4	32,1	35,2
10–19%	14,3	20,3	21,4	19,4
20–30%	4,8	20,3	17,9	16,7
31% felett	19,0	11,9	14,3	13,9

A feltett kérdés: Munkaidejének összesen hány %-át teszik ki a tanórán kívüli foglalkozások ebben a tanévben? $p=0,008$

A pedagógusok *feladatainak szerkezetét* csak a munkaidő megoszlása segítségével, saját becslés és önbevallás útján tudtuk vizsgálni, ezért az adatok értelmezésénél óvatosnak kellett lennünk. Mindazonáltal úgy véljük, ha a pontos óraszámok nem is, a tendenciák feltehetően jó tájékozódási lehetőséget kínálnak egy reális kép kialakítása irányába. A heti munkaidő alakulását százalékos becslés és konkrét időtartamok felől is igyekeztünk megragadhatóvá tenni. A heti átlagos munkaidő alakulását összevetettük korábbi vizsgálatunk adataival is: a munkafeladatok kismértékű, fokozatos átrendező-

désének folyamata rajzolódik ki az adatok alapján.⁶ Sajátos módon azonban a 2016/2017-es adatokban már nem a délutáni foglalkozásokra fordított idő növekedése figyelhető meg, hanem az adminisztratív feladatok ellátására fordított idő nőtt meg szerény mértékben a pedagógusok becslése szerint. Szerény növekedés a szakmai beszélgetések és a szülőkkel való kapcsolat területén, illetve egyéb téren is mutatkozott. Másik oldalról fokozatos csökkenés volt megfigyelhető az órára való készüléskben és a tanórai foglalkozásokra fordított időben (lásd 2. ábra). Összességében úgy tűnik, hogy arányaiban közvetlenül a tanításhoz és tanuláshoz kapcsolódó tanári feladatok szorultak kismértékben vissza, és az olyan feladatokra fordított időráfordítás növekedett meg, amelyek korábban kevésbé voltak magától értetődő részei a pedagógusmunkának (pl. adminisztratív feladatok, szakmai megbeszélések, a szülőkkel való kapcsolattartás és a tanórán kívüli tanítás). Mindez erősítheti a pedagógusokban azt a benyomást, hogy háttérbe szorultak a szakmaibb feladatok a munkájukban, s olyan jellegű feladatok kerültek előtérbe, amelyeket a szakma szempontjából kevésbé fontosnak gondolnak.

2. ábra A válaszoló pedagógusok átlagos heti munkaidejének alakulása az elmúlt néhány évben. Pedagógusok saját becslése alapján, % (N=548, N=121)



A feltett kérdés: Kérem, becsülje meg, munkaidején belül mennyi időt töltött egy átlagos tanítási héten az alábbiakkal az elmúlt tanévben!

A tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos vezetői és pedagógusi vélemények

Mivel a megvalósításban érintettek véleménye fontos lehet az elköteleződésük szempontjából, ezért erre is rákérdeztünk. A délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban azt igyekeztünk megtudni, hogyan látják az érintettek (iskolavezetők, pedagógusok) az egyes meg-

⁶ Az adatok a pedagógusok által becsült munkaidőt mutatják, továbbá a két kutatás eltérő volt a válaszadó pedagógusok számát tekintve, ezért az adatok inkább tendenciákat tükröznek, nem feltétlenül az egyes feladatok tényleges arányait mutatják.

fogalmazott lehetőségek fontosságát a tanórán kívüli foglalkozások esetében az érintett tanulók számára, immár néhány évnyi tapasztalat birtokában.

Az *igazgatók* az adatok tanúsága szerint bizakodóan ítélték meg a helyzetet: a kérdezett célokkal kapcsolatban két kivétellel 4-es érték felett értékelték a megvalósítás esélyeit. Az igazgatók a legegyszerűbben megvalósítható cél, a biztonság megteremtése kérdésében értékelték legpozitívabban a megvalósítást, ezt követően a kellemes időtöltést és a szociális kompetenciák fejlesztését említették. A *pedagógusok* véleményében az igazgatói véleményhez képest jelentős eltérés, kevesebb optimizmus volt megfigyelhető a kérdezett lehetőségek vonatkozásában. Az említett lehetőségek megvalósításának esélyét illetően a pedagógusok véleményében csak két kérdésében jelentek meg 4-es feletti értékek: a biztonság és a házi feladat kérdésében (lásd 11. táblázat).

11. táblázat A délutáni foglalkozásokkal összefüggő lehetséges célok megvalósulási esélyének megítélése, igazgatói és pedagógusi vélemények (1–5 skála átlagai)

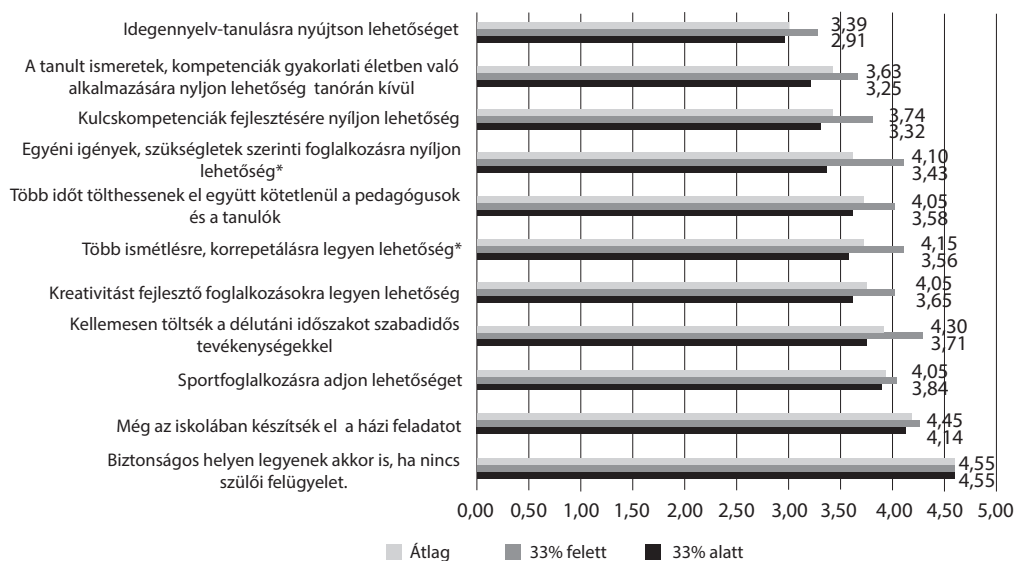
	Igazgatók	Pedagógusok		
	Igazgatók	Átlag	33% alatt	33% felett
Biztonságos helyen legyenek a tanulók akkor is, ha nincs szülői felügyelet.	4,71	4,56*	4,6	4,6
Kellemesen töltsék a délutáni időszakot szabadidős tevékenységekkel.	4,25*	3,89	3,7	4,3
Szociális kompetenciák elsajátítására nyíljon lehetőség.	4,25**	-		
Sportfoglalkozásokra legyen lehetőség.	4,22	3,93	3,8	4,1
Kreativitást fejlesztő foglalkozásokra legyen lehetőség.	4,09*	3,77	3,7	4,1
Egyéni igények, szükségletek szerinti foglalkozásra nyíljon lehetőség.	4,04**	3,62	3,4	4,1
A tanult ismeretek, kompetenciák gyakorlati életben való alkalmazására nyíljon lehetőség.	4,04*	3,36	3,3	3,6
Még az iskolában készítsék el a házi feladatot a tanulók.	4,00	4,23	4,1	4,5
Több ismétlésre, korrepetálásra legyen lehetőség.	4,00**	3,73	3,6	4,2
Idegennyelv-tanulásra adjon lehetőséget.	3,71**	3,06	2,9	3,4
Több időt tölthessenek el együtt kötetlenül a pedagógusok és a tanulók.	3,63	3,71	3,6	4,1

A feltett kérdés: Véleménye szerint a délutáni foglalkozások mennyire segítik az alábbiakat?

* $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

A társadalmi háttér szerinti bontás láthatóvá teszi az elvárás eltéréseit az eltérő társadalmi háttérű tanulókkal foglalkozó pedagógusok között is: a hátrányosabb helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok jellemzően pozitívabban ítélték meg az adott lehetőségeket saját tanulóik esetében. A csoportok között szembeűnő eltérést jelent, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal magasabb arányban foglalkozó pedagógusok a biztonság kérdését leszámítva minden lehetőséget az átlagnál fontosabbnak tartottak. Az eltérés a hátrányos és kevésbé hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok véleménye között az egyéni igények figyelembevételére szerint kialakított foglalkozások esetében a legnagyobb, de jelentős volt a korrepetálás és a szabadidős foglalkozások esetében is (lásd 11. táblázat és 3. ábra).

3. ábra A tanórán kívüli foglalkozásokkal összefüggő lehetőségek megvalósulási esélye. Pedagógusi vélemények (1–5 skála, átlagok)



* $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

Arra a kérdésre, hogy végső soron *kinek kedvező* a délutáni foglalkozások bevezetése, az igazgatók és a pedagógusok nagyon eltérő választ adtak. Az *igazgatói válaszok* közül a pedagógusokra vonatkozó állítás bizonyult szignifikánsnak, ebben azt a véleményt fogalmazták meg az *iskolavezetők*, hogy megítélésük szerint a pedagógusoknak kedvez a helyzet a közepesnél valamivel jobban (3,3-as átlag, a 33% feletti arányban hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó intézményekben 2,3). A kérdést a *pedagógusok* eléggé másként ítélték meg, véleményük szerint az átlagos értéket meghaladó mértékben inkább a *szülők* és a *hátrányos helyzetű tanulók* jártak jól a változással. A pedagógusok saját helyzetüket és a tanulók helyzetét átlag alatti értékekkel értékelték. Véleményük szerint a pedagógusok számára általában nem volt kedvező a változás, s saját magukra vonatkoztatva még kevésbé volt az (lásd 12. táblázat).

12. táblázat Kinek kedvező? Pedagógusok válaszai, (1–5 skála értékei)

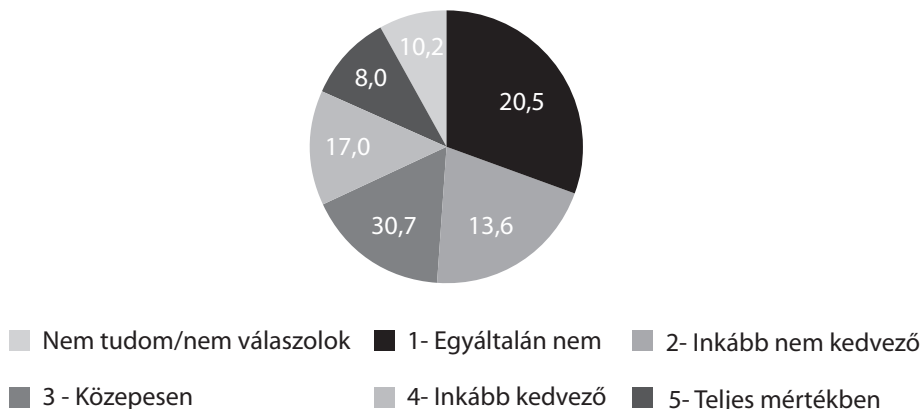
	A szülők számára *	A hátrányos helyzetű tanulók számára *	A jó képességű tanulók számára	A pedagógusok számára	Az Ön számára
33% felett	4,05	4,05	3,00	2,59	2,55
33% alatt	3,58	3,45	2,47	2,44	2,42
Átlag	3,70	3,64	2,63	2,52	2,48

A feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak számára milyen mértékben kedvező a kötelező délutáni foglalkozások bevezetése?

* $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

A pedagógusok válaszát jobban kibontva azt látjuk, hogy a pedagógusok a saját helyzetük értékelésével kapcsolatos kérdésre igen megosztott módon válaszoltak: a válaszoló pedagógusok csak egynegyede (25%) gondolta úgy, hogy számára teljes mértékben vagy inkább kedvező, egyharmada számára (31%) inkább közepesen kedvező és további egyharmad (34%) számára inkább vagy egyáltalán nem volt kedvező a változás. A válaszadók között jelentős volt az elhárítás, azaz a „nem tudom” válasz is (17%) (lásd 5. ábra).

4. ábra „Kinek kedvező?”, „Az Ön számára.” (Válaszlehetőség) Pedagógusok válaszai, (1–5 skála)



A feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak számára milyen mértékben kedvező a kötelező délutáni foglalkozások bevezetése?

A szervezeti működés kontextusa

Korábbi vizsgálatunkban azt tapasztaltuk, hogy a tanórán kívüli foglalkozások esetében előfordultak pedagógusi szintű próbálkozások a tanulást jobban támogató megoldások vagy a pedagógusok közti együttműködések kialakítására, ez azonban inkább csak szigetszerűen működött, szervezeti támogatás nélkül általában esetleges maradt. Az intézményi elemzés keretében ezért a szervezeti működéshez kapcsolható támogatási lehetőségek kérdésére ezúttal is kitértünk. A szervezeti működést a korábbi kutatásban is vizsgáltuk, abból a feltevésből kiindulva, hogy a kiterjesztett iskolai idő szükségessé teszi és szerencsés esetben meg is teremti a pedagógusok közötti együttműködés kialakulását vagy intenzívebbé válását, és a kötött munkaidő – megteremtve egy felhasználható időkeretet – , hozzájárulhat ennek létrejöttéhez. Az időkeret léte természetesen még nem elég ahhoz, hogy mindez valóban megtörténjék, szükség van olyan iskolavezetésre és szervezeti kultúrára is, ami nyitott a változásokra és hajlandóságot mutat ezek kapcsán közös értékek, konstruktív értelmezések és gyakorlat kialakítására. A szervezeti működés oldaláról történő vizsgálat ezeket az utóbbi kérdéseket feszegeti, arra a feltevésre építve, hogy a szervezeti működés befolyásolhatja mind a tanulás-tanítás minőségét, mind a tanuláscentrikus változások eredményességét. A feltevés a szervezeti tanulás fogalmához kapcsolódik, érinti a szakmai tanulóközösségek, a tanulószervezet kérdését

is. A kérdéskör elemzéséhez felhasználtuk egy tanulószervezeti működési modell egyes elemeit is⁷ (Fazekas – Horváth – Baráth, 2015).

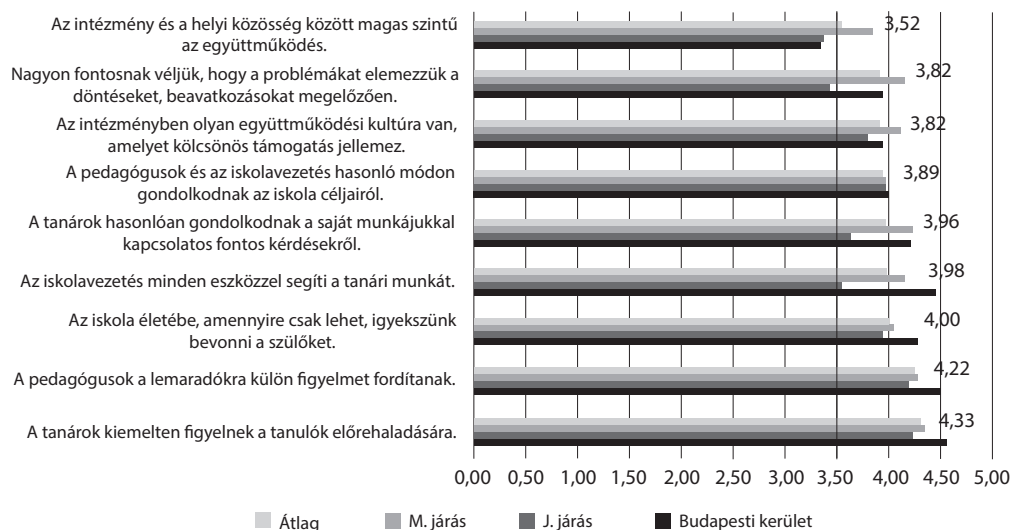
Támogató intézményi környezet

A szervezeti szintű kérdésfeltevéssel összefüggésben néhány, a *szervezeti tanuláshoz és az azt támogató környezet kialakulásához* hozzájáruló tényező és gyakorlat iránt érdeklődtünk, ilyen például a vezetők és pedagógusok közti kapcsolat, a pedagógusok közti együttműködés kérdése, az iskola és környezetének kapcsolata, továbbá a tanulókkal, tanulással összefüggő nézetek és a szakmai kérdésekkel összefüggő nézetazonosság, illetve a szervezeti rutinok jellemzői. A szervezeti támogatások kérdéskörének elemzésénél elsősorban a pedagógusok válaszaira tudtunk építeni.

A pedagógusok válaszai alapján a közepesnél kedvezőbb kép bontakozott ki a kérdésről, minden válasz értéke átlagosan a közepes szint, 3,5 felett alakult. A legtöbben azzal az állítással értettek egyet, hogy a tanárok kiemelten figyelnek a tanulók előrehaladására, illetve, hogy kiemelt figyelmet fordítanak a lemaradókra. A legkevésbé az intézmény és a helyi közösség közti együttműködéssel kapcsolatos állítást érezték igaznak a pedagógusok. Az intézményi gyakorlatra irányuló kérdésekkel kapcsolatosan a legerősebb (4-es érték feletti) egyetértő értékelés a pedagógusok részéről a *tanulói haladással és a lemaradókra fordított figyelemmel* kapcsolatos állításra érkezett. Egyértelmű és egymáshoz hasonló mértékű egyetértés mutatkozott a kérdezettek körében azokkal az állításokkal kapcsolatosan is, amelyek az *iskolavezetés pedagógustámogató szerepére*, a tanárok hasonló gondolkodására és a szülők iskolai életbe való bevonására utalt. Inkább egyetértettek a pedagógusok azzal az állítással is, hogy az iskolavezetés és a pedagógusok hasonlóan gondolkodtak az iskola céljairól és azzal az *ezzel összefüggő* kérdéssel is, hogy az iskolavezetés minden eszközzel segíti a tanári munkát. Ez elmondható a további két állításról is, ami az együttműködő iskolai kultúrára és a döntések megalapozására irányul. Általános tendenciának mondható a válaszokra nézve, hogy az általánosabb állítások többségével kapcsolatban jellemzően a fővárosi pedagógusok nyilatkoztak a legpozitívabban, az együttműködésekre utaló és az iskolavezetéssel konkrétan összefüggő kérdésekre inkább az M. járás pedagógusai. Válaszaik alapján úgy tűnik, hogy a külső és belső együttműködés és a közös problémaértelmezés ezekben az iskolákban mondható a legkedvezőbbnek. A legkevésbé a J. járás pedagógusai értettek egyet a pozitívan megfogalmazott állításokkal.

⁷ A modellt – szinkron megközelítésben – a szerzők hat tényező segítségével írják le, ezek: 1. közös értékek, jövőkép, célok, 2. tudásmegosztás, 3. felelősségvállalás, együttműködés, bizalom, 4. innováció, kezdeményezőkézség, kockázatvállalás, 5. hálózati, partneri kapcsolatok, 6. vezetés. A modell egészének vizsgálatára a vizsgálat keretei között nem volt módunk, elsősorban az első három tényezőre igyekeztünk fokozott figyelmet fordítani.

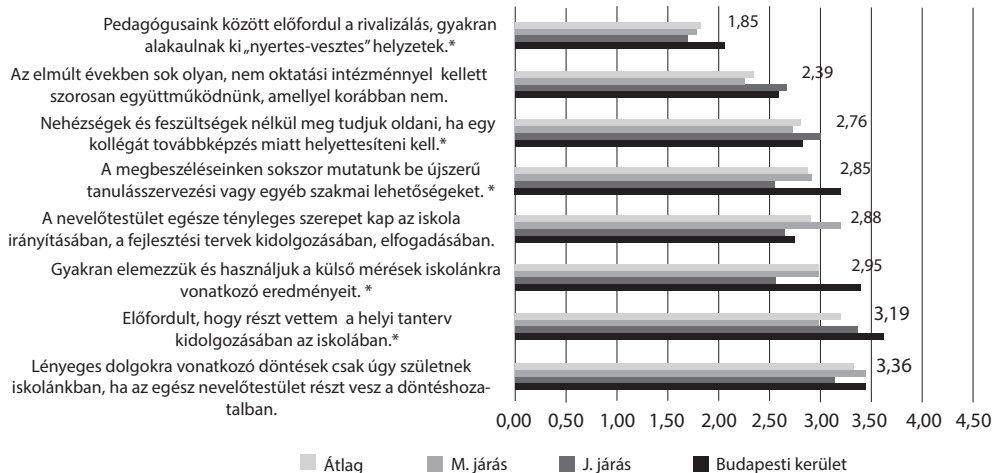
5. ábra A szervezeti működés jellemzői (1–5 skála, átlagok) (N=81)



A feltett kérdés: Milyen mértékben ért egyet iskolájára vonatkozóan az alábbiakkal?

Jóval kevésbé kedvező képet mutattak a konkrétan megfogalmazott állításokra adott válaszok. A pedagógusok egyetértése a *szakmai együttműködésekkel* összefüggő állítással volt a legnagyobb, a helyi tanterv kidolgozásában is sok pedagógus vett részt a válaszok alapján. A további állításokra adott válaszok már azt is érzékeltették, hogy az együttműködés (pl. helyettesítések megoldása) nem felhőtlen, és hogy a szakmai figyelem sem terjed ki mindenre (pl. külső mérések eredményének figyelembevétele, külső, nem oktatási intézményekkel való kapcsolat relatív hiánya). Járások szerinti bontásban a fővárosi kerület válaszoló pedagógusai több területen, a tantervi tervezéssel, külső mérések elemzésével, innovációval összefüggő kérdésben is tapasztaltabbnak mutatkoztak a másik két járás pedagógusainál. Az együttműködések és az iskolafejlesztésben való részvétel szempontjából az M. járás pedagógusai számoltak be a legkedvezőbb helyzetről. A J. járásban a helyettesítések megoldása, s vélhetően a személyes kapcsolatok alakultak az átlagnál kedvezőbb módon (lásd 6. ábra). A társadalmi háttér szerinti bontás egy kérdés esetében eredményezett szignifikáns választ: *a mérések, adatok, eredmények elemzése* kapcsán. Ez a nem hátrányos helyzetű intézmények esetében 3-as értéket meghaladta, a hátrányos helyzetű intézményeknél azonban az érték jóval elmaradt ettől, ami arra utal, hogy a hátrányos társadalmi háttérű iskolák pedagógusai kapacitás vagy szakértelem hiányában nem, vagy kevésbé használják munkájukhoz a kompetenciamérések adatait.

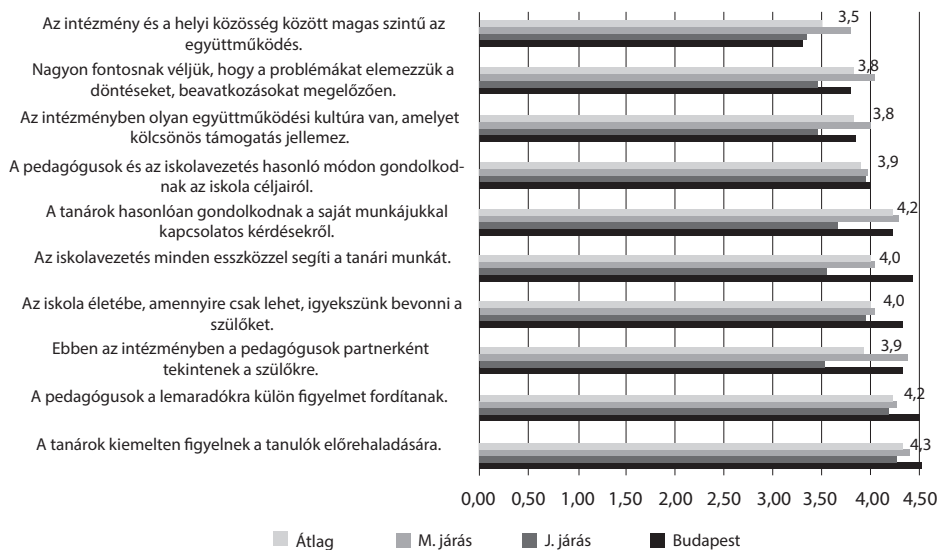
6. ábra A szervezeti működés jellemzői (1–5 skála, átlagok) (N=80)



A feltett kérdés: Milyen mértékben ért egyet iskolájára vonatkozóan az alábbi állításokkal?

Az eltérő járásokban működő iskolák esetében a szervezeti működés is eltérőnek bizonyult. A fővárosi intézményekben dolgozó pedagógusok inkább azokkal az állításokkal értettek magas arányban egyet, amelyek legközvetlenebbül a pedagógusmunkára, a tanulókra és a tanulásra vonatkoztak. Az M. járás iskoláiban dolgozó pedagógusok válaszaiban a pedagógusi munka szempontjából közvetett tényezők, a szülőkkel, a helyi közösséggel és a vezetéssel való együttműködés bizonyult az átlagnál kedvezőbbnek (lásd 7. ábra).

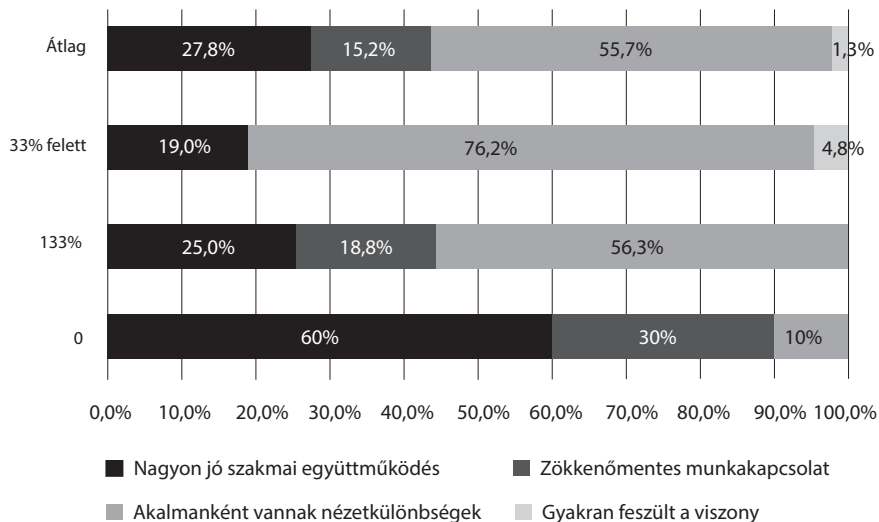
7. ábra A szervezeti működés néhány sajátossága járások szerint (1–5 skála átlagai)



A feltett kérdés: Milyen mértékben ért egyet iskolájára vonatkozóan az alábbiakkal?

A tanár-diák viszonylatban ugyancsak leképeződött a tanulói összetételből adódó eltérés: az adatok tanúsága szerint gyakoribb a nézetkülönbség a hátrányosabb helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok gyakorlatában, a kevesebb hátrányos helyzetű tanulóval foglalkozó pedagógusok tapasztalataival összevetve. A hátrányos helyzetű tanulókat magasabb arányban fogadó iskolákban a pedagógusok kevesebb mint egyötöde számolt be jó szakmai együttműködésről, döntő többségben alkalmankénti nézetkülönbségeket említettek leginkább jellemző szervezeti működési sajátosságként (lásd 8. ábra).

8. ábra A tanár-diák viszony jellemzői az iskolák társadalmi összetétele szerint, %



A tanítással és tanulással összefüggő gyakorlat, együttműködések

Még fontosabb – s a szervezeti működéstől sem független – a tanulás és tanítás kérdése a tanulói eredményesség szempontjából. A *tanítás és tanulás kérdéseivel* szorosabban összefüggő megállapítások magasabb egyetértésre találtak a válaszadó pedagógusok részéről. Közel általánosnak mondható egyetértés övezte a szociális kompetencia fejlesztésével összefüggő állítást, s a tanulási célok kommunikálását. A tanítás és tanulás kérdéseivel foglalkozó állítások járasonként nem tértek el jelentős mértékben egymástól. A közepeshez közelebb eső mértékben értettek egyet a pedagógusok azzal a tanórán kívüli tanuláshoz kapcsolódó állítással, hogy a diákok tanulási környezetének részét alkotja az iskola szélesebb társadalmi környezete, s azzal is, hogy a tantervi tervezés során a pedagógusok kihasználják a tanórán kívüli foglalkozások által kínált lehetőségeket. Az előbbi állítás esetében a budapesti, az utóbbi esetében a J. járás pedagógusainak válaszaiban emelkedtek az értékek az átlag fölé (lásd 9. ábra).

9. ábra A szervezeti működés jellemzői (1–4 skála, átlagok) (N=80)

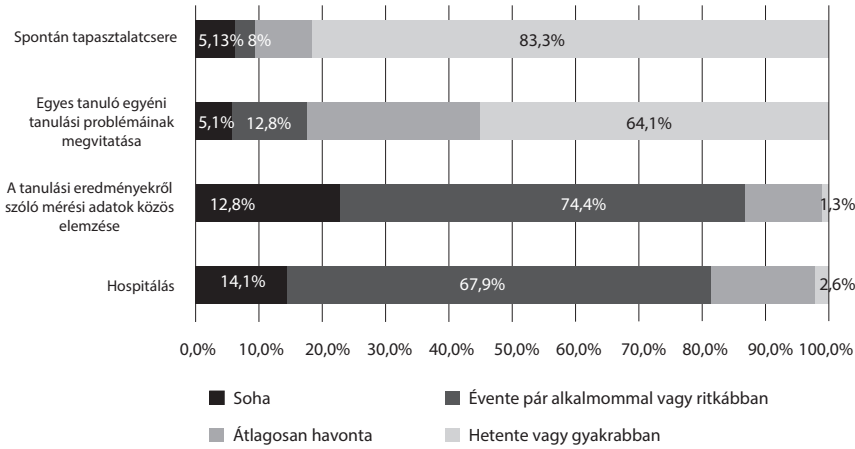


A feltett kérdés: Milyen mértékben ért egyet az Ön iskolájára vonatkozóan az alábbi, a pedagógiai munka és az iskolaműködés kapcsolatával összefüggő állításokkal? * $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

Érdeemes néhány kiemelt, a *tanítás-tanulás szempontjából* különösen fontosnak gondolt *tudásmegosztási gyakorlatra* külön is odafigyelni. Néhány kérdés a hospitálással, a tanulási eredményekről szóló mérési adatok közös elemzésével és a tanulók egyéni tanulási problémáinak megvitatásával foglalkozott. A kiemelt tevékenységek – a spontán tapasztalatcsere és az egyes tanulók tanulási problémáinak megbeszélése – igen magas arányban fordultak elő a vizsgált intézmények gyakorlatában. A pedagógusok döntő többsége esetében, ha nem is gyakori, de rendszeresnek volt mondható a hospitálás, hasonló volt a helyzet a tanulási eredményekről szóló adatok elemzésével is.

A járások között megfigyelhető eltérések követik a korábban megfigyelt jellegzetességeket. A tanulási eredményekről szóló mérési adatok megbeszélése a fővárosban volt a leggyakoribb (a pedagógusok 84%-a havi rendszerességgel foglalkozik ilyesmivel), az M. járásban a legritkább (70% havonta, 17% soha). A hospitálás ugyancsak a fővárosban volt a legjellemzőbb, itt nincs olyan pedagógus, aki valamilyen rendszerességgel ne vett volna részt ilyen tevékenységben. A J. járásban 25%, az M. járásban 12 % válaszolta, hogy soha nem tesz ilyesmit. Az a tendencia, miszerint a kérdezett tevékenységek a fővárosban fordulnak elő leggyakrabban, s a vidéki járásokban ritkábban –, ezen kérdések esetében is fennmarad, az utolsónál azonban megfordulni látszik. Az egyes tanulók egyéni tanulási problémáinak megvitatásában az M. járás pedagógusai bizonyultak a legaktívabbnak, 72%-uk hetente vitat meg hasonló kérdéseket (lásd 10. ábra).

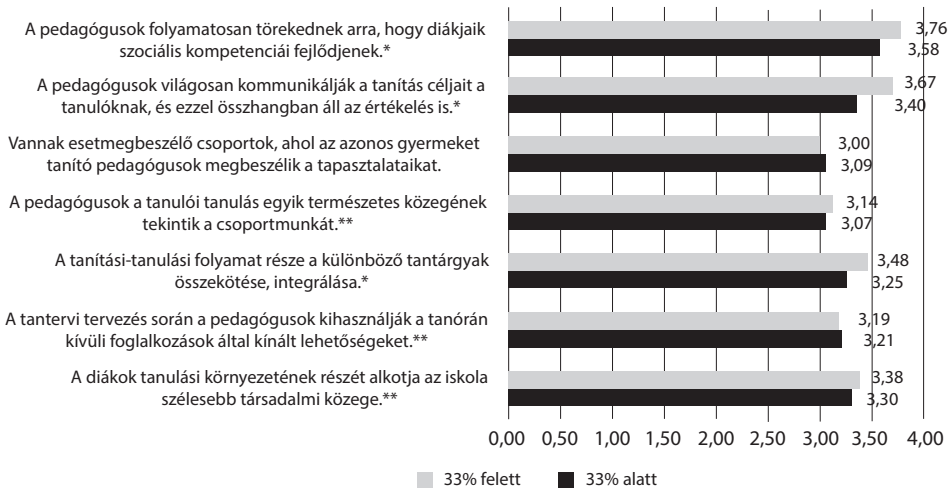
10 ábra Egyes együttműködési formák előfordulása, % (N=78)



A feltett kérdés: Milyen gyakran vett részt az alábbi együttműködési formákban az elmúlt 3 évben?

A pedagógiai munka néhány szempontját kiemelő kérdésre adott válaszokból az körvonalazódott, hogy a tanítás egyes területein a hátrányos helyzetű tanulókkal magasabb arányban foglalkozó pedagógusok gyakorlata sok szempontból előremutatónak tűnő, módszertani tudatosság jeleit mutatja. Ilyen a szociális kompetencia fejlesztésére való törekvés, a tanítási célok kommunikálása a tanulók számára és a célokhoz kapcsolódó értékelés alkalmazása is. A tanórán kívüli tanulási lehetőségekre utaló állítások mérsékeltebb egyetértést váltottak ki mindkét iskolacsoport pedagógusaiból (lásd 11. ábra).

11. ábra A pedagógiai munka és az iskolai működés néhány aspektusa az iskola tanulóinak társadalmi összetétele szerint. Pedagógusválaszok (1–4 skála átlagai)



A feltett kérdés: Milyen mértékben ért egyet az Ön iskolájára vonatkozóan az alábbi, a pedagógiai munka és az iskolaműködés kapcsolatával összefüggő állítással? * $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

Tanulói eredmények és pedagógusi munka a pedagógusvélemények tükrében

Az elemzés végén szerettük volna megtudni azt is, hogyan vélekednek a pedagógusok saját munkájukkal kapcsolatban és a *tanórán kívüli foglalkozások* általuk *megítélhető, eredményességgel összefüggő hatásáról*. A pedagógusok a felvázolt lehetséges hatások közül leginkább a *növekvő munkaterhek* válaszlehetőséggel mutattak egyetértést, ezt követően a *növekvő mértékű stressz* kapott átlagon felüli támogatást. A közepesnél valamivel erősebb mértékben értettek egyet a szakmai önállóság és a szakmai támogatás kérdéseivel. A legtöbb, lényegében elutasító válasz a *személyes elégedettségérzéshez* kapcsolódóan született, de az adatok itt nem szignifikánsak. Járások szerint a munkaterhekkel és a jó együttműködésekkel kapcsolatban a fővárosi pedagógusok egyetértése bizonyult átlag felettinek. A stressz érzése az M. járás pedagógusai körében volt magasabb az átlagosnál, ugyanakkor ők közepesnél erősebb támogatást éreznek maguk mögött. A J. járás pedagógusai számára a legszerényebb az elérhető szakmai támogatás, ugyanakkor ők voltak azok, akik mintánkon belül a kisebb munkaterhelésnek és stressznek vannak kitéve (lásd 13. táblázat).

13. táblázat Pedagógusok, 2016/2017 (N=87) (1–5 skála, átlagok)

	Növekvő munkaterhek ** p=0,000	Szakmai kérdésekben támogatás elérhetősége* p=0,039	Jelentős mértékű stressz** p=0,000	Személyes elégedettségérzés	Szakmai kérdésekben közös munka, jó együttműködések * p=0,030
Budapesti kerület	4,91	2,91	4,36	2,50	3,82
J. járás	4,29	2,71	4,33	2,38	3,62
M. járás	4,64	3,29	4,64	2,43	3,71
Átlag	4,54	3,00	4,41	2,40	3,66

A feltett kérdés: Milyen mértékben jellemzőek munkájára az alábbiak?

* ≤0,050, ** ≤ 0,005

Arra a kérdésre, hogy néhány konkrét területre milyen hatást gyakoroltak a tanórán kívüli foglalkozások, a pedagógusok többsége közepeshez közeli értékelést adott. A szignifikáns válaszok közül a leginkább kedvezőnek a *tanulókkal való kapcsolat alakulása* mondható, amit közepesnél valamivel magasabbra értékelték a pedagógusok. Ezzel kapcsolatban a fővárosi kerület és a J. járás pedagógusainak a véleménye volt a legpozitívabb. A *pedagógusok szakmai együttműködését* alacsonyabbra, közepes szinten értékelték, ez az M. járásban bizonyult a legkedvezőbbnek. A tanulókkal való kapcsolatot mindenütt kedvezően értékelték, a járással szerinti eltérések az előbbi esetben csekélynek mondhatóak. A pedagógusok közti szakmai együttműködések kérdésében valamivel nagyobb eltérések voltak megfigyelhetőek, ez az M. járásban alakult az átlag felett (lásd 14. táblázat).

14. táblázat A tanórán kívüli foglalkozások hatása néhány területen. Pedagógusi vélemények (1–5 skála, átlagok)

	A tanulókkal való kapcsolat alakulása*	Tanulásszervezési megoldások *	A szülőkkel való kapcsolat alakulása	A pedagógusok közti szakmai együttműködések alakulása *
Budapest	3,36	3,36	3,14	2,95
J. járás	3,35	2,95	3,10	3,05
M. járás	3,26	3,33	3,17	3,29
Átlag	3,26	3,20	3,09	3,09

A feltett kérdés: Megítélése szerint mely területen mekkora változást eredményezett a délutáni foglalkozások bevezetése az elmúlt 3 évben a pedagógusok munkájában az Ön iskolájában?

* ≤0,050, **≤ 0,005

A kérdőív végén rákérdeztünk az elmúlt néhány év tendenciáira is, szervezeti és személyes nézőpontból egyaránt. A válaszokból körvonalazódó kép alapján a tendenciák inkább pozitívan értékelhetők: javult a munkaközösségekben és a tantestületben is a kommunikáció, az együttműködés. Közepesnek minősült a tanterv bevezetéséhez kapott támogatás és a szakmai önértékelésre irányuló kérdés. A tanári elkötelezettséggel kapcsolatos állítás inkább csökkenőnek tűnt a válaszok alapján, s ezzel szorosan összefügg a „szeretnék mielőbb nyugdíjba menni” állítással való átlag feletti egyetértés (lásd 15. táblázat).

15. táblázat Az elmúlt évek tapasztalataihoz kapcsolódó pedagógusvélemények (1–4 skála átlagai)

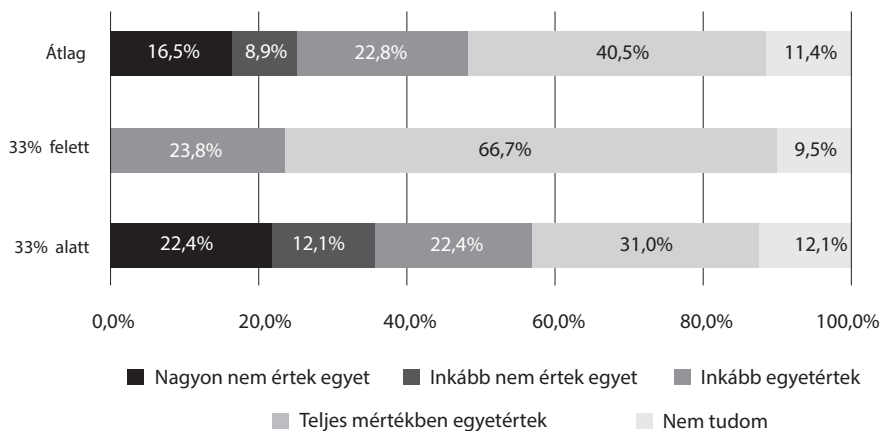
	A munkaközösségünkben javult a kollégák között a kommunikáció. * p=0,003	A kollégák kommunikációja javult a munkaközösségek között.* p=0,014	Szeretnék minél előbb nyugdíjba menni. * p=0,004	A tanulói tanulás kérdéseiben jobban együttműködöm a kollégáimmal, mint korábban * p=0,042	Megfelelő szakmai segítséget kaptam a tanterv bevezetéséhez. * p=0,057	Javult a szakmai önértékelésem. * p=0,039	Erősödött a tanári elkötelezettségem. * p=0,070
Budapest	3,47	3,47	2,68	3,16	3,00	2,84	2,53
J. járás	3,42	3,42	3,53	3,11	3,00	2,95	2,58
M. járás	3,41	3,41	3,49	3,20	3,22	3,27	3,07
Átlag	3,37	3,37	3,25	3,11	3,06	3,04	2,78

A feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal, ha az elmúlt néhány év tapasztalataira gondol?

* ≤0,050, **≤ 0,005

A „Szeretnék mielőbb nyugdíjba menni” állítással való egyetértés természetesen erősen összefügg a munkatapasztalattal, a 25 évnél régebben a pályán lévő pedagógusok válaszoltak így magasan az átlag felett (59%, átlag: 40%). Más oldalról is vizsgálva a kérdést, az is kitűnik, hogy az állítással a hátrányos helyzetű tanulókkal magas arányban foglalkozó iskolákban dolgozó pedagógusok értettek elsősorban egyet, bár ezen iskolákban csak a pedagógusok 41%-a dolgozik 25 évnél régebben (lásd 12. ábra).

12. ábra „Szeretnék minél előbb nyugdíjba menni” állítással való egyetértés (1–4 skála átlaga)



$p=0,016$

Összegzés

Az elemzés korábbi kutatásunk folytatásaképpen a 2016/2017-es tanévben felvett adatok elemzése segítségével a három év után intézményi szinten megragadható tapasztalatainak feltárására és elemzésére összpontosított a tanórán kívüli tanulás kérdésével és a kapcsolódó intézményi változásokkal összefüggésben. A kérdésben a vizsgált iskolák nem azonos mértékben voltak érintettek, s eltérő tapasztalatokkal rendelkeztek. Bár sok helyen csak kevés változás történt a tanórán kívüli tanulás világában három év alatt, a tapasztalható változások inkább a visszarendeződés – azaz a változások előtti időszak – irányába mutatnak.

A tanulók tanórán kívüli tanulásban való részvételével kapcsolatban az igazgatók elsősorban változatlanúságról, stabilitásról számoltak be, emellett helyenként megfigyelhető volt kismértékű bővülés is. A tanórán kívüli kínálatban az átlagot tekintve egyensúly alakult ki a tanórai tanuláshoz kapcsolódó, tanulást segítő foglalkozások és az attól függetlenebb, mozgásra, más irányú érdeklődésre és szabadidőre épülő foglalkozások között. Az iskolacsoportokat elkülönítve vizsgálva az is láthatóvá válik, hogy a tanórán kívüli tanulás kínálata eltérően alakult a hátrányos és a kevésbé hátrányos iskolacsoportban. Az elemzésből az rajzolódik ki, hogy az átmeneti növekedést hozó időszak után a tanulói részvételben tapasztalható visszarendeződési tendenciákkal párhuzamosan az iskolák közti különbségek vonatkozásában is megfigyelhető egy visszarendeződési tendencia. Ennek következtében a társadalmi szempontból hátrányosabb és kevésbé hátrányos helyzetű iskolák között egy, a tanórán kívüli kínálatban az általános növekedéssel párhuzamosan az átmeneti kiegyenlítődést hozó időszak után ismét a különbségek növekedése válik kitapinthatóvá.

Az egyes szereplők, az iskolavezetők és pedagógusok helyzete hasonló volt a korábban megismerthez, annál mégis szomorúbb képet mutat. A délutáni foglalkozások céljait

illetően az iskolavezetők és a pedagógusok véleményében markáns különbség figyelhető meg. A iskolavezetők véleménye a korábbi méréshez képest optimistább képet mutat, a pedagógusok azonban borúlátóbbak lettek a kérdéssel kapcsolatban. A vezetők és a pedagógusok attitűdje között a legtöbb kérdésben jelentős távolság érzékelhető. A tanórán kívüli foglalkozások kínálatának kialakításában a válaszadó igazgatók beszámolója szerint fontos szempontot jelent a tanulói igényekre való odafigyelés, s a vezetői célok között megjelent az egyéni igényekre figyelemmel levő, személyre szabott feladatszerzés is, elsősorban a hátrányos helyzetű iskolák vezetőinek részéről. Figyelemre méltó tendencia, hogy a magasabb HH arányú iskolákban átlagon felüli a sportfoglalkozás, és átlagon aluli a szakkörök aránya. Ez ugyan hasznos és fontos több kompetencia fejlesztése szempontjából, de – a kompetenciamérés közelebbi vizsgálatának tapasztalatai szerint – kevésbé járul érdemben hozzá a tanulásához való pozitív viszony kialakulásához. A délutáni foglalkozások a kérdés idején a pedagógusok munkaidejének átlagosan 15–20%-át tették ki, ebben igen jelentős eltérések figyelhetők meg. A korábbi tapasztalatokhoz hasonlóan a pedagógusok véleménye továbbra is megosztottnak mutatkozott a kérdésben.

A szervezeti működésről általánosságban inkább kedvező kép rajzolódik ki a pedagógusok véleménye alapján. A tanítással és tanulással összefüggő kérdésekben pozitív tapasztalatokról számoltak be a kérdezettek, a tanulási környezet tágabb értelmezése és a tanórán kívüli lehetőségek integrálása kérdésében kevésbé jó a helyzet. Az eltérő társadalmi összetételű tanulókkal foglalkozó pedagógusok különválasztása szomorúbb képet fest a hátrányosabb helyzetűek lehetőségeiről: több vonatkozásban (pl. tanárok közti együttműködés, tanár-diák kapcsolat, szülő-iskola kapcsolat) érzékelhető ezen iskolák nehezebb helyzete.

A tanulói eredményesség, illetve a személyre szabott tanulást támogató tanulási környezet jellemzői felől átgondolva az elemzés tapasztalatait, kevés pozitív megállapítás fogalmazható meg. A délutáni foglalkozások a személyre szabott megoldások és a kompetenciafejlesztés szempontjából bár sok elvi lehetőséget kínálhatnának, a megvalósítást azonban a körülmények több oldalról akadályozni látszanak (pl. a pedagógus-munkaidő; a munkaidő szerkezetének átalakulása; az új pedagógusszerepek kiegészítő jellege; a pedagógusok megosztottsága vélemény és attitűd szempontjából). A pedagógusok által megfogalmazódnak ugyanakkor pozitív tapasztalatok is a vizsgált néhány év tapasztalataival összefüggésben: a pedagógusok válaszai alapján a tanórán kívüli foglalkozások bővülése következtében az elmúlt három évben leginkább a tanulókkal való kapcsolat javult, ennél valamivel kevésbé a kollégákkal való együttműködés és a munkaközösségi kommunikáció.

Irodalom

- Andrews, K. (2001): *Extra Learning. New Opportunities for the out of schools hours.* Kogan Page, London.
- Bánkuti Zsuzsanna – Lukács Judit (2015, szerk.): *A kerettanterv iskolai fogadtatása és adaptálása.* In: Bánkuti Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk., 2015) *Tanterv, tankönyv, vizsga.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/15600/15661/15661.pdf> (2019. 12. 18.)

- Einhorn Ágnes (2016): Korszerű pedagógiai kultúra. (Kézirat, készült a jelen munkatervi feladat számára.) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fazekas Ágnes – Halász Gábor (2015): Az implementáció világa. Az Európai Unió forrásából megvalósított oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ, Budapest. Kézirat. <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/Fazekas-Hal%C3%A1sz-20131.pdf> (2019. 11. 18.)
- Fazekas Ágnes – Horváth László – Baráth Tibor (2015): Az iskolák tanulószervezeti működésének modellje. In: Tóth Péter – Holik Ildikó (szerk., 2015): Új kutatások a neveléstudományokban. MTA Pedagógiai Tudományok Bizottsága. Óbudai Egyetem – ELTE Eötvös kiadó, Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2016/12/UKN_2016_WEB.pdf (2019. 11. 18.)
- Fazekas Ágnes (2018) Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai. Doktori (PhD) értekezés. (kézirat)
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. 3. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2015/10/lemorzsolodas-es-a-korai-iskolaelhagyas-trendjei/> (2019. 11. 18.)
- Golnhof Erzsébet – Nahalka István (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. In: Pedagógusképzés, 2–3.
- Halász Gábor (2008): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): A pedagógián innen és túl. Pannon Egyetem, BTK, Veszprém.
- Hargreaves, A. (2003): Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Teachers College Press, New York and London.
- Hargreaves, D. H. (2006a): Personalising learning – 6. The final gateway: school design and organisation. Specialist Schools and Academies Trust, London.
- Hargreaves, D. H. (2006b) A new shape for schooling. Specialist Schools and Academies Trust. Excellence and Diversity, London. http://complexneeds.org.uk/modules/Module-3.2-Engaging-in-learning--key-approaches/D/downloads/m10p020d/a_new_shape_for_schooling_1.pdf (2019. 11. 18.)
- Imre Anna (szerk., 2015): Eredményesség és társadalmi beágyazottság. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/15500/15561/15561.pdf> (2019. 11. 18.)
- Imre Anna (2016): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek. In: Szemerszki Marianna (2016., szerk.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf (2019. 11. 18.)
- Keefe, J. W. (2007): What is personalization? The Phi Delta Kappan. Vol. 89. No. 3.
- Newmann, F. M. és mtsai., (1992): Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. Engagement. Teachers College Press, New York.
- Keefe, J. W. – Jenkins, J. M. (2002): Personalized Instruction. In: Personalized Instruction: Changing Classroom Practice. Eye on Education Publishers, <https://www.semanticscholar.org/paper/Personalized-Instruction%3A-Changing-Classroom-Keefe-Jenkins/f8201c3610f110941c38998ba43186cd27d2> (2019. 11. 18.)
- Smylie, M. A. (1994): Redesigning Teachers' Work: Connections to the Classroom. In: Review of Research in Education. Vol. 20.

Imre Anna

Pedagógiai gyakorlat: módszerek és pedagógusi kompetenciák

Az osztálytermi kérdésekkel és a pedagógiai gyakorlattal foglalkozó tanulmány a személyre szabott megközelítések előfordulására kíváncsi a vizsgált iskolákban (pl. Keefe-Jenkins, 2002, OECD 2006, Hargreaves, D. 2010). Az írás kitér a pedagógusok tanári kompetenciákkal kapcsolatos véleményére, összehasonlítva a tanórai és a tanórán kívüli tanulási környezetekben fontosnak gondolt kompetenciákat. A tanulmány vizsgálja a pedagógiai módszerek változásához, azaz a személyre szabott megközelítések irányába vezető, a gyakorlat oldaláról felbukkanó megoldási, fejlődési utakat is néhány olyan intézményi esettanulmány segítségével, ahol a pedagógiai gyakorlat az érzékelt belső vagy külső problémákkal összefüggésben átalakulóban van, s ennél fogva elmozdult a tanárközpontú tanulási környezetből a tanulóközpontú pedagógiai környezet irányába. **Kulcsszavak:** *személyre szabott tanulás, tervezési szempontok, pedagógiai módszerek, pedagóguskompetenciák, pedagógiai gyakorlat változása*

Bevezetés

A személyre szabott pedagógiai megközelítések szorosan összefüggenek a jelen és a közeljövő kihívásaival, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés igényével és a korai iskolaelhagyás megelőzésével egyaránt. E kihívások szorosan összefüggenek továbbá a *módszerhasználat és a pedagógusok kompetenciáinak* kérdésével, mivel más, személyre szabottabb, s a tanuló aktivitására erősebben építő megközelítésekre és módszerekre van szükség a legfontosabb kompetenciák fejlesztéséhez és a tartós motiváció kialakításához. Az alábbi elemzés ezért a tanárok pedagógiai gyakorlatának sajátosságaira összpontosít, annak jellemzőit és változását igyekszik megismerni, elsősorban a tervezési szempontok és pedagógiai módszerek alkalmazásának oldaláról, figyelve a munkaközösségek szerepére is.

Kérdések, elméleti keretek, módszerek

Kérdések, elméleti keretek

Elemzésünkben az általános iskolákra kiterjedően az érintett tanulási környezetek pedagógiai sajátosságait igyekszünk feltárni, ennek kapcsán a személyre szabott tanulási környezetek jellemzőit és formálódását próbáltuk tetten érni (Einhorn, 2016., K. Nagy, 2015). A személyre szabott tanulási környezet ugyan egyelőre inkább távoli cél, mint empirikusan jól megragadható valóság, mégis úgy véltük, hogy sokat segíthet a lehetőségek számbavételében, ha megkíséreljük néhány elemét a gyakorlatban is megismerni.

A személyre szabott oktatás fogalma nem egységes, a szakirodalomban sokféle, többé-kevésbé eltérő megközelítéssel lehet találkozni (pl. Halász, 2008, Keefe – Jenkins, 2002 Jenkins, 2002, Hargreaves, D. 2006, 2010, Milliband, 2006, Jarvela, 2006); itt csak egyet emelünk ki közülük. Sanna Jarvela a kulcskompetenciák és a tanulási stratégiák fejlesztését, a motiválást, az együttműködésre épülő tudásépítést, az új értékelési modelleket, az új technológiák használatát hangsúlyozza a személyre szabott megközelítés jellemzőjeként. Jarvela továbbá kiemeli, hogy az új tanulási környezetek olyan komplex oktatási tervezést kívánnak meg, amiben a tanároknak továbbra is kulcsszerepük van, az említett tényezők rajtuk keresztül tudnak érvényesülni. Az új tanulási környezetek kialakítása ugyanis a tanítási és tanulási folyamatok komplex tervezését feltételezi (Jarvela, 2006). Saját megközelítésünk szerint az itt kiemelt, tanulási környezeteket aktívan formáló tényezők közül a jelen elemzésben most csak néhányra fordítottunk figyelmet: elsősorban a tervezés, a személyre szabott módszerek, illetve a munkaközösségek szerepének kérdésére.

A tervezéssel összefüggésben Kotschy Beáta egy korábbi írásában kiemeli, hogy az egyéni tanulói sajátosságok figyelembevételével és a tanulás középpontba állításával a pedagógiai rutinok alkalmazásának szerepe megváltozott. A tanulók egyéni kezdeményezőire reagálni, differenciált fejlesztésüket biztosítani csak alapos felkészültséggel és tudatos tervszerűséggel lehet. Míg a „hagyományos” tanár elsősorban a saját munkáját és az oktatás tartalmát tervezte meg felkészülése közben, addig a tanulók igényeihez való igazodás azt jelenti, hogy a pedagógusnak differenciált tevékenységrendszert kell kidolgoznia és annak feltételeit kell biztosítania. A tervezés a rugalmasságot is növeli, a tanárnak végig kell gondolnia a célhoz vezető lehetséges utakat. Kotschy korábbi empirikus elemzése alapján kirajzolódik két pedagógustípus, ezeket leegyszerűsítve tudásközpontúnak és gyerekközpontúnak nevezte, megjegyezve, hogy a pedagógusok nagyobb részére nem jellemző a pedagógiai tudatosság, tevékenységüket inkább az elvárásoknak való megfelelés befolyásolja (Kotschy, 2001). A tervezés gyakorlatát évekkel később egy újabb empirikus vizsgálat során ismét megvizsgálva a tapasztalatok elemzése nyomán a szerző megállapítja, hogy a pedagógusok egyértelműen a tartalomtól indulnak ki a tanítási-tanulási folyamat tervezésekor, bár a 2. és 3. helyen megjelentek gondolkodásukban a tanulói sajátosságok és a célok meghatározása is, de a konkrét rákérdezés kapcsán az derült ki, hogy a gyakorlatból gyakran hiányzik a tudatosság (Kotschy, 2013).

Fontos kérdés lehet az is, hogy mi segíti elő a pedagógiai gyakorlat változását, egy korszerűbb pedagógiai módszertan alkalmazását az oktatási intézményekben. Ezt több kutatás is vizsgálta. Az egyik egy, az USA-ban végzett, esettanulmányokkal kombinált longitudinális vizsgálat a pedagógusok pedagógiai gyakorlatának változását igyekezett megismerni, s „grounded theory” módszerrel az kívánta feltárni, hogyan hatnak a különböző kontextuális tényezők a tanításra a középfokú iskolákban. A kutatás azt a kérdést is vizsgálta, hogyan alakulnak az osztálytermi interakciók az osztálytermi tanulási környezet szereplői, a tanár, a tanuló és a tananyag között. A tanárok egyetértettek abban, hogy a tanulók számítanak a legtöbbet abban, hogy ők mit tesznek az osztályteremben és abban is, hogy sokat romlott a tanulók összetétele. A kutatók a tanulói ösz-

szetétel romlásával összefüggésben tanárok három adaptációs mintázatát figyelték meg: a hagyományos standardok erősítését, az elvárások csökkentését és a gyakorlat változtatását. A hagyományos standardok megerősítését szorgalmazó tanárok a viselkedési és teljesítménybeli problémákat a tanulók problémáinak látták. Azok a tanárok, akik ezen a módon adaptálódtak, gyakran váltak frusztrálttá, kiégetté, s hasonló történt azokkal a tanulókkal is, akik nem tudták ezeket az elvárásokat teljesíteni. Azok a tanárok, akik csökkentették az elvárásaikat, gyakran hígították fel a tantervet, mivel sokan közülük úgy vélték, hogy a tanulók nem is képesek többre. Ez érdektelenséget eredményezett mind a tanárok, mind a tanulók részéről. Más pedagógusok egy alapvetőbb változást, adaptációt hajtottak végre a gyakorlatukban: elmozdultak a hagyományos, tanárcentrikus pedagógiától a tanulóközpontú megközelítések irányába és interaktív módon dolgoztak a tanulókkal, bátorítva azok aktív részvételét. Ez a megközelítés nemcsak a „nem hagyományos” tanulókat volt képes bevonni a tanulásba, hanem minden tanuló esetében képes volt növelni a tanulási eredményeket is. Néhány tanár azonban azok közül, akik ilyen gyakorlatot alakítottak ki, nem volt képes fenntartani azt; mivel szembe kellett mennie a hagyományos osztálytermi gyakorlattal, idővel elfáradt és szintén frusztrálttá vált. Azok, akik eredményes adaptációt tudtak megvalósítani, egyvalamiben voltak közösek: egy olyan aktív szakmai közösséghez tartoztak, ami támogatta őket a gyakorlatuk megváltoztatásában. A szakmai közösségek a kutatás tapasztalatai szerint két módon is számíthatnak: támogatni és gátolni is tudják az újító szándékokat. (McLaughlin – Tablert, 1994).

Alábbi elemzésünk a szakirodalmi fogódzók és tapasztalatok mellett saját korábbi vizsgálatunk¹ tapasztalataira épült, s a fenti előzmények figyelembevételével törekszik a pedagógiai gyakorlat néhány fontos elemének feltárására. Az új vizsgálat a korábbi tereptapasztalatok nyomán a figyelemmel kísért változások mellett néhány új kérdéskört is igyekezett közelebbről megvizsgálni a pedagógusok tapasztalatai és nézetei alapján. A kutatás kérdései az alábbiak voltak:

- Milyen szempontokhoz igazodik az osztálytermi és a tanórán kívüli munka tervezése (pl. tartalmi szabályozás és a tanulási célok, illetve tanulói igények)?
- Milyen mértékben vannak jelen a pedagógiai gyakorlatban a személyre szabott tanulást elősegítő módszerek, megoldások? Van-e eltérés a fentiekben az eltérő társadalmi összetételű iskolák között?
- Milyen pedagógusi kompetenciák és szerepek fontossága körvonalazódik a tanórai és a tanórán kívüli tanulás vonatkozásában a pedagógusok véleményében?
- Milyen körülmények és beavatkozások segítik elő a pedagógiai módszerek személyre szabott irányba történő változtatását?

A kutatási kérdéseket a korábbi kutatáshoz hasonlóan, az eltérő társadalmi összetételű intézményekre is figyelemmel igyekeztünk megválaszolni.

¹ TÁMOP 3.1.1. (2012–2014)

Módszerek

A kutatásban a korábbi helyszíneken, a három eltérő helyzetű járásban kerestük fel ismét az előző vizsgálatba bekerült általános iskolák vezetőit és pedagógusait.² (A kutatás mintájának táblázatos bemutatását lásd az előző tanulmányban.) Módszereink hasonlóak voltak a korábbi kutatáshoz: elsősorban statisztikai elemzésre, online kérdőíves adatfelvételre építettünk a pedagógusok és az iskolavezetők esetében, továbbá az említetteket kiegészítő esettanulmányokat készítettünk.

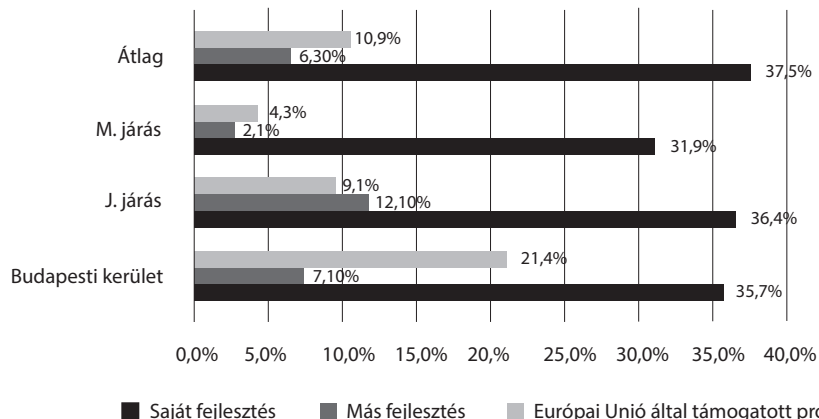
Online kérdőívünkre a korábbi kutatással összevetve hasonló számú iskolavezető, ugyanakkor annál jóval csekélyebb számú pedagógus válaszolt. Járásonként az adatok kiegyensúlyozott megoszlást mutatnak, a hátrányos és nem hátrányos helyzetű iskolacsoportokat figyelembe vevő megoszlás is arányosnak mondható (lásd 1. táblázat). Korábbi mintánkkal összevetve a tervezett minta hasonló, de a 2016/2017-es tanévben, a J. járásban és a hátrányos helyzetű iskolákban dolgozó pedagógusok valamivel kevesebben válaszoltak a kérdőívünkre, mint három évvel korábban. (A tanulói összetétel járásonkénti jellemzőit lásd az előző fejezet 2. táblázatában.)

A kérdőívünkre válaszoló pedagógusok döntő többsége nő (90%), egytizedük férfi volt, a legmagasabb iskolázottságukat tekintve dominált a főiskolai, BA szintű végzettség. Az egyetemi szintű végzettséggel rendelkező pedagógusok a fővárosban voltak legnagyobb, s az M. járásban a legkisebb arányban.

A pedagógusok többsége az elmúlt 5 évben részt vett a szakmai fejlődés valamilyen formájában. A pedagógusok döntő többsége (84%-a) vett részt az elmúlt 5 évben valamilyen szakmai továbbképzésen, járások szerint legnagyobb arányban a fővárosi pedagógusok, a legszerényebb arányban az M. járás pedagógusai. A pedagógusok szakmai fejlesztéseken való részvétele jóval szerényebb mértékű, csak a válaszoló pedagógusok 38%-át érintette. A szakmai fejlesztéseken jelentős különbségek voltak megfigyelhetőek a három vizsgált járás iskoláinak pedagógusai között, a tendencia hasonló volt a továbbképzéseknél megfigyelhetőhöz: a fővárosiak előnye és az M. járási pedagógusok relatív hátránya itt is kirajzolódott. Az uniós projekteken való részvételben csak kis eltérés volt megfigyelhető a három járás között. Jelentősebb volt a különbség a két másik szakmai fejlesztési lehetőségben: saját iskolai fejlesztésben a fővárosi pedagógusoknak volt nagyobb lehetőségük a részvételre, más országos projekteken a J. járás iskoláiban dolgozó pedagógusoknak (lásd 1. ábra.). Társadalmi összetétel szerint kialakított iskolakategóriák mentén is megfigyelhető eltérés, ez az uniós fejlesztésű projekteken való részvételben (nem hátrányos kategória 37%, hátrányos kategória 45%), és a saját intézményi fejlesztésben mutatkozott (12% ill. 10,3%).

² Az elemzésben a korábban is elemzett adatfelvétel pedagógusadataira építettünk a kérdésekhez igazodva.

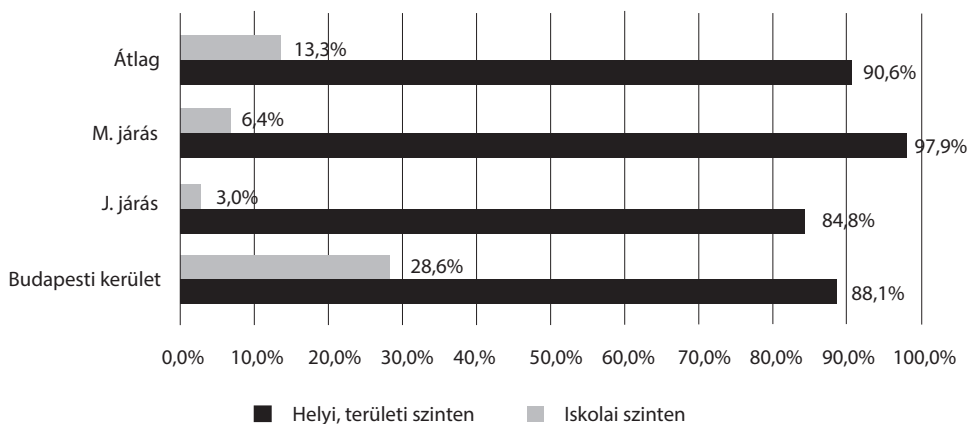
1. ábra Pedagógusok szakmai fejlesztésben való részvétele, %



A feltett kérdés: Előfordul-e az elmúlt 10 évben, hogy részt vett szakmai, pedagógiai fejlesztésekben?

További szakmai fejlődési lehetőséget jelent a pedagógusok számára a *munkaközösségi munka, ami közel teljes körűnek mondható a kérdezett pedagógusok körében*. Ennek két formájára kérdeztünk rá, az intézményi szinten működő, jellemzően tantárgyi munkaközösségekre, valamint az esetleges helyi és területi szinten szerveződő munkaközösségekben való részvételre. A válaszoló pedagógusok túlnyomó többsége, 91%-a részt vett iskolai szintű munkaközösség munkájában, bő egytizedük (13%) említett területi munkaközösségi részvételt is (lásd 2. ábra).

2. ábra A pedagógusok munkaközösségi munkában való részvétele, %



A feltett kérdés: Tagja-e szakmai munkaközösségnek? Ha igen, kérem, jelölje az alábbiak közül, milyen munkaközösség tagja!

Tervezési szempontok: a tartalmi szabályozás és a kompetenciamérés szerepe

A tervezési szempontok alkalmazását az általános iskolák – iskolavezetők és a pedagógusok – részéről részben a bemeneti szabályozás, a tantervi, tartalmi elvárások felől igyekezetünk megközelíteni, részben a kimenet, a kompetenciamérések oldaláról. Az általánosnak tekinthető attitűdök és vélemények megismerése érdekében figyelembe vettük egy pár évvel korábban készült adatfelvétel eredményeit is. A tartalmi szabályozáshoz való viszonyulás kérdéséhez támpontot jelentettek a korábbi adatfelvétel tapasztalatai (Bánkuti – Lukács, 2015), amely betekintést engedett abba, hogy hogyan viszonyultak az iskolavezetők és a pedagógusok a kerettantervek iskolai bevezetéséhez néhány évvel korábban, milyen mélységben ismerték az iskolavezetők és a pedagógusok a tartalmi szabályozókat, s milyen, ezzel összefüggő tapasztalatokat szereztek a gyakorlatban.³ A kutatás kitért a fejlesztési területek és a kulcskompetenciák kérdésére is, fontosságuk és fejlesztési nehézségük megítélésére. A kérdőívekben megfogalmazott iskolavezetői vélemények alapján a kulcskompetenciák elfogadottsága általánosnak volt mondható. Különösen igaz ez az anyanyelvi kommunikáció, a hatékony és önálló tanulás, illetve a matematika és az idegen nyelvi kompetenciákra. A nehézség megítélése már eltért ezektől, a vezetők leginkább az önálló tanulás, a matematika és az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését ítélték nehéznek. Az általános iskolák részéről volt a legmagasabb az elfogadottság, az iskolák 75–93%-ának dokumentumaiban megjelentek a kulcskompetenciák. (Bánkuti – Lukács, 2015).

A kérdőívek mellett interjúk is készültek az iskolavezetők és a tantervi változást koordináló pedagógusok körében. Az interjúk feldolgozása kapcsán a kutatás vezetői kiemelték, hogy „e változásokat már bizonyos rezignáltsággal vették tudomásul az iskolák (138.), a pedagógusok szinte minden intézményben a tanulók motiváltságának csökkenéséről és romló kompetenciáiról számolnak be.” (uo.) Ugyanakkor „Arra is érdemes odafigyelni, hogy a megszólaló pedagógusok, intézményvezetők nem sok szót vesztegetnek a fejlesztési követelményekre, kulcskompetenciákra. Óraszámokról és tananyagról beszélnek.” (145. o.). A kutatásban az iskolák részéről említett általános problémák: az új szabályozás előkészítetlensége, a bevezetés folyamata, az iskolák véleményének figyelmen kívül hagyása, a túlszabályozottság, az oktatásra fordított idő hossza, a túlsúlyos tananyag, a differenciálás nehézségei, az új tankönyvek, a tanulói leterheltség. A saját dokumentumok módosítására az intézmények néhány naptól egy hétig tartó időszakot fordítottak. A munkába az iskolák többségében a pedagógusok jelentős része bevonódott munkaközösségek révén. A dokumentumok átdolgozása során jellemzőbb volt a saját korábbi dokumentumok módosítása, mint új kialakítása. (Bánkuti – Lukács, 2015).

³ A vizsgálat kiterjedt az általános iskolákra és a középfokon a gimnáziumokra, szakgimnáziumokra és szakközépiskolákra is. A kérdezés során 522 igazgató válaszolta meg a kérdőívet teljes egészében, az elemzés ezekre a válaszokra épült.

Tervezés, kompetenciafejlesztés, kompetenciamérési adatok használata

Saját kérdőívünkben a tartalmi kérdések témakörén belül néhány olyan kérdéskört is érintettünk, ami a *tartalmi szabályozás ismeretét és a gyakorlati alkalmazás tapasztalatait* ragadja meg. Kapcsolódó kérdésként érdeklődtünk a kompetenciamérés adatainak tanítási és tanulási gyakorlatban történő használatáról is.

A szabályozás fontosságát illetően a három évvel korábbi adatokkal összevetve jelentős módosulás történt az egyes kérdezett beavatkozások jelentőségét illetően. A *kerettantervek bevezetését* jelentős változásnak érzékelték a pedagógusok és az iskolavezetők is a 2013/2014-es tanévben, három év után valamivel megnőtt a jelentősége a pedagógusok véleménye szerint (2013/2014-ben 2,4, 2016/2017-ben 2,9, igaz, némileg eltérő összetételű mintán). A jelentőség növekedése minden valószínűség szerint azzal is összefügg, hogy az iskolák életében a 2013/2014-es tanévtől megjelenő, az új tanterv bevezetése felmenő rendszerben, a 2016/2017-es tanévre vált teljessé az oktatási rendszer minden évfolyamán.

A saját kérdőívünkben a tartalmi kérdések témakörén belül néhány olyan kérdéskört is érintettünk, ami a tartalmi szabályozás ismeretét és a gyakorlati alkalmazás néhány kérdésének megítélését ragadja meg, s kapcsolódó kérdésként firtattuk a kompetenciamérés adatainak tanítási gyakorlatban történő használatát is. A *szabályozás ismeretével* összefüggésben az *igazgatói* válaszokból kirajzolódik, hogy jól ismerik a NAT-ban megfogalmazott fejlesztési követelményeket (4-es skálán átlagosan 3,5). Az igazgatók többségükben egyetértettek azzal az állítással, hogy a kerettanterv túlzott követelményeket fogalmaz meg az iskolák számára (átlag 3,3), megerősítve a korábban hivatkozott országos kutatás eredményeit. Átlag körüli mértékben osztották azt a nézetet, hogy a kerettanterv teljes mértékben megfelel a kompetenciafejlesztés szempontjainak (átlag 2,8). A *pedagógusok* esetében a szabályozók ismerete egy kicsivel gyengébb volt: ők az iskolavezetőknél valamivel kevésbé, de szintén jól ismerték a tartalmi szabályozók elvárásait, elsősorban az általuk tanított tantárgyakban. A tartalmi szabályozók ismerete a gyakorlathoz közelebbi szabályozó dokumentumok esetében valamelyest megnőtt: a pedagógusok a tartalmi elvárásokat megfogalmazó dokumentumok közül leginkább a helyi tantervet ismerték, ezt követően a kerettanterveket, s a legkevésbé a NAT-ot. A szabályozó dokumentumok ismerete leginkább a legtöbb tapasztalattal rendelkező pedagógusokat jellemezte, s legkevésbé a legkevesebb munkatapasztalattal rendelkezőket (lásd 1. táblázat).

1. táblázat Tartalmi keretek és elvárások megítélése a pedagógusok munkatapasztalata szerint (1–4 skála, átlagok)

	Átlag	Munkatapasztalat (év)		
		-10	11–25	25-
Jól ismerem a helyi tanterv elvárásait az általam tanított tárgyakban *	3,4	2,9	3,4	3,6
Jól ismerem a kerettanterv elvárásait az általam tanított tárgyakban**	3,3	2,6	3,2	3,8
Jól ismerem a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott kompetenciákat **	3,1	2,5	3,1	3,4
Jól ismerem a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott fejlesztési követelményeket **	3,1	2,5	3,0	3,4

* $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

A pedagógusok magas arányban támogatták a tartalmi szabályozással kapcsolatban a vizsgálat idején felvetett *módosítási lehetőségeket*. Jelentős arányban értettek egyet a tananyagcsökkentés lehetőségével a kompetenciafejlesztés érdekében, s hasonló arányban említették, hogy szeretnének rugalmas tanmenet, illetve tananyag-összevonás révén több képességfejlesztő és gyakorló órát tartani. A munkatapasztalatot is figyelembe véve nagy eltérések voltak megfigyelhetőek a véleményekben: a legtöbb munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok értettek leginkább egyet a kijelentésekkel, őket a legfiatalabbak követték, s a legkevésbé a középkorosztály értett egyet a megfogalmazott állításokkal (lásd 2. táblázat).

2. táblázat A pedagógusok véleménye a tananyag változtatásával kapcsolatban (N=100) (1-4 skála átlagértékei)

	Átlag	Munkatapasztalat (év)		
		-10	11-25	26-
Jó lenne tovább csökkenteni a tanított ismeretek mennyiségét a kompetenciafejlesztés érdekében.**	3,1	2,9	2,4	3,6
Tananyag-összevonás lehetőségével élve ismétlésre, gyakorlásra szeretnék több időt fordítani.*	3,0	3,0	2,6	3,4
A rugalmas tanmenet sokat segít a tanulói terhelés csökkentésében. *	3,1	3,0	2,6	3,5

A feltett kérdés: Milyen mértékben ért egyet az alábbi, a csökkentett tananyagot tartalmazó, ún. rugalmas tanmenettel kapcsolatos állításokkal?

* $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

A személyre szabott tanulási lehetőségek kialakítása és a kompetenciafejlesztés kérdésével összefüggésben felvetődik az *országos kompetenciamérés eredményeinek* figyelemmel kísérése és a tapasztalatok, adatok *gyakorlatban történő felhasználása* is. A kérdéssel összefüggésben a pedagógusok válaszaiból az rajzolódik ki, hogy a kompetenciamérés adatait kevésbé használják saját munkájukhoz, a saját intézmény mérési adatainak használata valamivel gyakrabban fordult elő. A kompetenciamérés a tanulók tanulási szükségleteinek azonosítása szempontjából átlagos mértékben bizonyult hasznosnak a pedagógusok számára. Kevesebben értettek egyet azzal az állítással, hogy a kompetenciamérési adatok jól használhatóak a pedagógusi munkában, s azzal az állítással sem igazán értettek egyet a pedagógusok, hogy a kompetenciaméréshez szükséges felkészülés javította volna a tanulók motivációját. A hátrányos helyzetű tanulókkal magasabb arányban foglalkozó iskolák pedagógusai az átlagnál alacsonyabb mértékben értettek egyet a kompetenciaméréssel kapcsolatos állításokkal, ami arra utal, hogy esetükben nem jellemző, hogy ilyen célra használnák a mérési adatokat (lásd 3. táblázat)

3. táblázat A pedagógusok véleménye a kompetenciaméréssel és saját mérésekkel összefüggésben, a pedagógusok munkatapasztalata szerint (N= 120) (1–4 skála átlagértékei)

	Átlag	Munkatapasztalat (év)		
		-10	11–25	26–
Saját méréseink adatait jól tudom hasznosítani munkámban.*	2,80	1,85	2,65	3,33
Sikeresen integráltam a kompetenciamérés elvárásait az osztálytermi tanításomba.**	2,04	1,50	1,85	2,42
A munkámban jól tudom hasznosítani a kompetenciamérési adatokat **	1,97	1,60	1,62	1,97
A kompetenciamérés és a méréshez szükséges felkészülés javította a tanulóim motivációját.*	1,86	1,35	1,79	2,13

A feltett kérdés: Milyen mértékben ért egyet a feltett állításokkal?

* ≤0,050, **≤ 0,005

Pedagógiai munka: pedagógiai módszerek és pedagógusi kompetenciák

A következő lépésben a pedagógusi munka pedagógiai, módszertani oldalát igyekeztünk megismerni, részben a tanórai, részben a tanórán kívüli foglalkozásokkal összefüggésben. A pedagógiai munkával kapcsolatosan egyrészt azt igyekeztünk megtudni, hogyan vélekednek a pedagógusok a tanórán használt módszerekről és milyen módszerhasználat jellemzi őket. Másfelől azt is próbáltuk feltárni, hogyan ítélik meg a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos munka pedagógiai oldalát, milyen szerep körvonalazódik a pedagógusok számára a vélemények alapján, s milyen lehetőséget, szakmai kihívást látnak ebben a pedagógusok. A válasz érdekében a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokhoz szükséges tanári kompetenciák megítélését igyekeztünk feltárni a vizsgált intézmények körében.

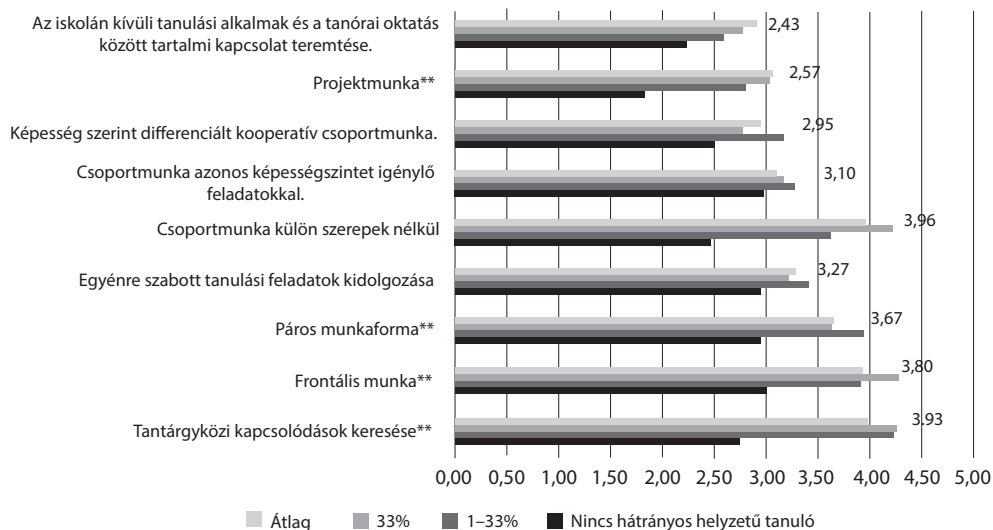
A pedagógusok által gyakran használt módszerek

A pedagógiai munkával kapcsolatosan elsősorban azt igyekeztünk megtudni, hogyan vélekednek a módszerekről a pedagógusok és milyen módszerhasználat jellemzi őket, s hogy van-e ebben a vonatkozásban jelentős eltérés a hátrányos és kevésbé hátrányos helyzetű iskolák pedagógusainak véleménye között.

A válaszok alapján úgy tűnik, a gyakran használt módszerek tekintetében nincs nagy eltérés a válaszoló pedagógusok között. A leggyakrabban említett, gyakran használt módszerek között az 1–2. helyen a tantárgyközi kapcsolatok keresését, s mindjárt ezt követően a frontális oktatást említették a pedagógusok. Átlag körüli, közepes gyakorisággal említették a páros, az egyéni és a csoportmunka előfordulását. Az egyénre szabottan kidolgozott tanulási feladatok alkalmazása a negyedik leggyakrabban említett módszer volt. A képesség szerint heterogén összetételű csoportmunka ritkának mondható, éppúgy, mint a projektmunka és az iskolán kívüli tanulással összefüggő alkalmazások. A társadalmi összetétel szerinti bontás azt mutatta, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal magasabb arányban foglalkozó iskolákban a frontális oktatás a legjellemzőbb munkaforma, mellette a tantárgyközi kapcsolatok keresése és a különböző szerepek nélküli

csoporthmunka mondható gyakorinak, a csoportmunka előfordulása közepes, s éppen a nem hátrányos helyzetű iskolákban gyakoribb (lásd 3. ábra).

3. ábra Módszerek alkalmazása az intézmények tanulóiinak hátrányos összetétele szerint (1–5 skála átlagok)



A feltett kérdés: Milyen gyakran használja az alábbi módszereket? (1- soha, 5- nagyon gyakran)

* $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

Az adatokból az olvasható ki, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal alacsonyabb arányban foglalkozó iskolák valamivel nagyobb arányban használnak változatos módszereket, tőlük a hátrányos helyzetű tanulókat magas arányban fogadó intézmények elmaradni látszanak a módszerhasználat vonatkozásában. Ugyanakkor azokban az iskolákban, ahol egyáltalán nem volt hátrányos helyzetű tanuló, a változatos módszerhasználat az előbbieknél jóval kevésbé volt jellemző. Összességében a társadalmi háttér szerinti bontás alapján úgy tűnik, hogy nem mindig ott van sokszínű módszerhasználat, ahol leginkább szükség lenne rá.

Arra a kérdésre, hogy milyen módszerek segítik leginkább elő a hátrányos helyzetű tanulók kompetenciafejlesztését, a válaszoló pedagógusok háromnegyede az egyénre szabott feladatokat jelölte meg az első vagy a második helyen, ezt a páros munkaforma és az eltérő képességszintet igénylő csoportmunka követte. Az egyénre szabott feladatok bizonyultak minden pedagóguscsoport válaszaiban a leginkább kiemelt módszernek. A hátrányos helyzetű tanulókkal legnagyobb arányban foglalkozó iskolák pedagógusai átlag feletti arányban jelölték meg az egyénre szabott feladatok kialakítását, emellett az eltérő képességszintet igénylő csoportmunkát említették magas arányban. A hátrányosabb helyzetű tanulókkal mérsékelt arányban foglalkozó iskolák pedagógusai az iskolán kívüli tanulási alkalmakat és a tantárgyközi kapcsolódásokat is az átlagosnál fontosabb módszertani lehetőségnek ítélték, a hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai

körében ezek jóval az átlag alatt maradtak. A hátrányos helyzetű tanulókkal egyáltalán nem foglalkozó iskolák pedagógusai az azonos képességszintet igénylő csoportmunkát és a páros munkát emelték az átlag fölé (lásd 4. táblázat). A hátrányos helyzetű tanulókat leginkább segítő módszerek ismerete és a gyakorlatban alkalmazott módszerek ellentmondására magyarázat lehet Kotschy Beáta tapasztalata és Nahalka István megfigyelése, miszerint a pedagógusok gyakran el tudják mondani a „jó választ” a tankönyvek vagy hallott ismeretek alapján, mégsem annak megfelelően járnak el a gyakorlatban (Kotschy, 2013, Nahalka, 2014).

4. táblázat 1–2. helyen említett módszerek a hátrányos helyzetű tanulókat leginkább segítő módszerekkel kapcsolatban, HH tanulók arányában. Pedagógusi válaszok, (%)

	Nincs HH tanuló (N=17)	1–33% (N=55)	33%- (N=25)	Átlag (N=97)
Frontális oktatás **	5,9	7,3	32,0	13,4
Egyénre szabott tanulási feladatok kidolgozása	76,5	72,7	80,0	75,3
Páros munkaforma **	41,2	32,7	28,0	33,0
Csoportmunka azonos képességszintet igénylő feladatokkal *	41,2	16,4	8,0	18,6
Csoportmunka eltérő képességszintet igénylő feladatokkal	23,5	32,7	36,0	32,0
Projektmunka **		5,5	8,0	5,2
Az iskolán kívüli tanulási alkalmak	11,8	18,2	8,0	14,4
Tantárgyközi kapcsolódások keresése **	0,0	12,7	0,0	7,2

A feltett kérdés: Tapasztalata szerint mely módszerek segítik a fentiek közül leginkább elő a HH tanulók kompetenciafejlesztését?

* $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

Tanári kompetenciák

Fontos kérdésnek gondoltuk a pedagógusok viszonyulását az újabban megjelenő feladatokhoz, s az ezekkel összefüggésben arról kialakított nézeteiket, hogy megítélésük szerint milyen *pedagógusi kompetenciákat* igényelnek az adott feladatok. Ezért a pedagóguskompetenciákkal kapcsolatban is kíváncsiak voltunk a pedagógusok véleményére mind a tanórai, mind a tanórán kívüli foglalkozások vonatkozásában. Kíváncsiak voltunk a két elvárás közötti különbségre is, amiből feltételezhető, hogy szakmai értelemben milyen mértékű és irányú lehetőségnek ítélik meg a pedagógusok a tanórai és nem a tanórai tanulással összefüggő feladatokat. A válaszokból kialakult fontossági sorrendből kivehető, hogy a pedagógusok megítélése szerint a tanórai tanulás és tanítás szempontjából a szaktárgyi és tantervi tudás a legfontosabb tanári kompetencia, ezt mindjárt a személyre szabott tanulás szempontjából nélkülözhetetlen, az egyéni bánásmódhoz és integrált tanításhoz szükséges kompetencia és a tanulás támogatása követi. Ugyanakkor ellentmondásnak tűnik, hogy a legkevesbé fontos kompetenciának a pedagógiai fo-

lyamatok tervezését és az önreflexiót látják.⁴ Közepesen találták fontosnak a szakmai együttműködést és a szakmai fejlődést, s hasonló megítélés alá esett a közösségfejlesztéshez és a pedagógiai folyamatok elemzéséhez szükséges kompetencia (lásd 5. táblázat).

5. táblázat Pedagóguskompetenciák fontossága a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozásokban. Pedagógusok véleménye (átlagok), 2016/2017

	Tanórai		Tanórán kívüli		Tanórai/tanórán kívüli eltérés
	%	Sorrend	%	Sorrend	
A szaktudományi, szaktárgyi, tantervi tudás	4,7	1	4,0	4	0,7
Egyéni bánásmóddhoz, együtt neveléshez szükséges felkészültség	4,6	2	4,2	1 2	0,4
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	4,3	4 5 6 7	4,2	1 2	0,1
A pedagógiai folyamat tervezése, megvalósításhoz kapcsolódó önreflexió	4,2	8	3,7	8	0,5
A tanulás támogatása	4,5	3	4,2	3	0,2
A pedagógiai folyamatok és a tanulók folyamatos értékelése, elemzése	4,3	4 5 6 7	3,8	7	0,5
Kommunikáció és szakmai együttműködés	4,3	4 5 6 7	4,0	5	0,3
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	4,3	4 5 6 7	3,9	6	0,4

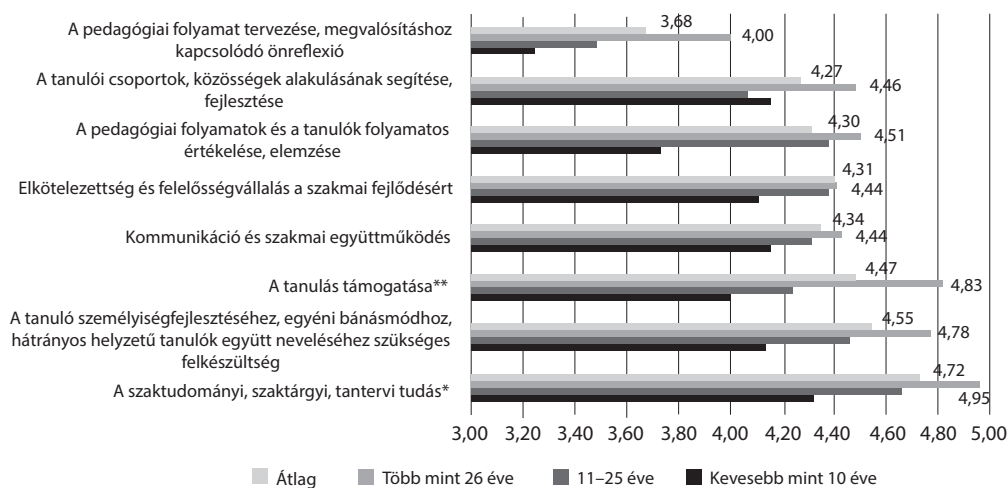
A feltett kérdés: Hogyan ítéli meg, az alábbi pedagóguskompetenciák milyen mértékben szükségesek a tanórák megtartásához, illetve a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos feladatok ellátásához?

A pedagógusok jól láthatóan kivétel nélkül minden pedagóguskompetenciát fontosabbnak tartották a tanórai foglalkozásokkal kapcsolatban, mint a tanórán kívüli tanulással összefüggésben. Az egyes kompetenciák vonatkozásában azonban nem azonos mértékű az eltérés: míg a tanórai foglalkozások vonatkozásában valamennyi pedagóguskompetencia 4-es érték felett alakult, a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatban csak négy kompetenciáról lehet ezt elmondani: a közösségformálással, az egyéni bánásmóddal és együtt neveléssel összefüggésben, illetve a tanulás támogatásával és a szaktárgyi tudással kapcsolatban. A két (tanórai és tanórán kívüli) területet összevetve az eltérés a legnagyobb (0,69) a szaktárgyi, szaktudományi tudás összefüggésében, de jelentős a pedagógiai folyamat tervezése (0,50) és értékelése (0,53) összefüggésében is. Az értékek közelebb esnek egymáshoz a kommunikáció és szakmai együttműködés kérdésében (0,35), a tanulástámogatás (0,32) ügyében, s alig különül el a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése kompetenciaterületen (0,06). A fentiekből jól kirajzolódik az is, hogy minek tulajdonítanak a pedagógusok jelentőséget a délutáni foglalkozások vonatkozásában: elsősorban a személyre szabott bánásmódnak, a közösségépítésnek, a tanulás támogatásának, s nincs fontos szerepe a szaktárgyi tudásnak, az értékelésnek és a tervezésnek.

⁴ Az adatokból nem derül ki, hogy valóban ezt a területet tekintik a pedagógusok a legkevésbé fontos kompetenciának, vagy inkább a megvalósítás szempontjából értékelték kevésbé érvényesíthető, hangsúlyos kompetenciának.

Az adatokból nemcsak az eltérések olvashatóak ki, hanem a *tanórán kívüli foglalkozásokhoz szükséges kompetenciák sorrendje* is.⁵ A relatíve legfontosabb kompetenciáknak a tanulói közösségek alakulásának segítése, fejlesztése és az *egyéni bánásmóddhoz és együtt neveléshez szükséges felkészültség* minősült, ezt követte a tanulás támogatása. A szaktudományi és szaktárgyi tudás a negyedik legfontosabb kompetenciának bizonyult. 4-es értékhez közeli, azaz még fontosnak tartott kompetencia lett a kommunikáció és szakmai együttműködés. A 4-es értéktől elmaradó pedagóguskompetenciák között három található, ezek közé a szakmai fejlődésért való felelősségvállalás, a pedagógiai folyamatok értékelése és a pedagógiai folyamatok tervezése és a megvalósításhoz kapcsolódó önreflexió került (lásd 4. ábra), ami arra utal, hogy a pedagógusok szakmailag alacsonyabb kihívásnak látják ezeket a foglalkozásokat.⁶

4. ábra A tanórai foglalkozásokhoz szükséges kompetenciák megítélése, a pedagógusok munkatapasztalata szerint, (1–5 skála, átlagok)



* $\leq 0,050$, ** $\leq 0,005$

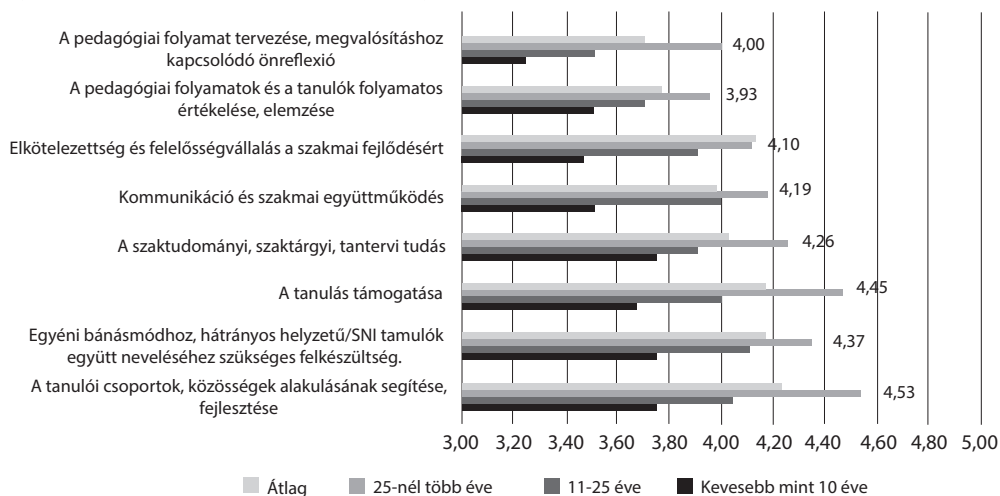
Érdeemes azonban más *eltéréseket* is figyelemmel kísérni. A pedagógusi kompetenciák megítélésében igen jelentős a járások, a pedagógusi munkatapasztalat és az iskolák tanulói összetétele szerinti eltérés. Így van ez a tanórák vonatkozásában is, de még inkább így van a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban. Jellemzően a tapasztaltabb pedagógusok megítélése szerint kíván magasabb szintű kompetenciákat a *tanórai munka*, a pálya kezdetén álló pedagógusok értékelték a kompetenciaelvárásokat a legalacsonyabbra.

⁵ A pedagógusok részéről a szükséges kompetenciák megítélését természetesen az intézmények tanórán kívüli foglalkozásainak kínálata is befolyásolhatja, erre jelen elemzésben nem tudtunk kitérni.

⁶ A feldolgozás során nem tudtunk különbséget tenni az egyes tanórán kívüli foglalkozások szerint eltérő értelmezések között.

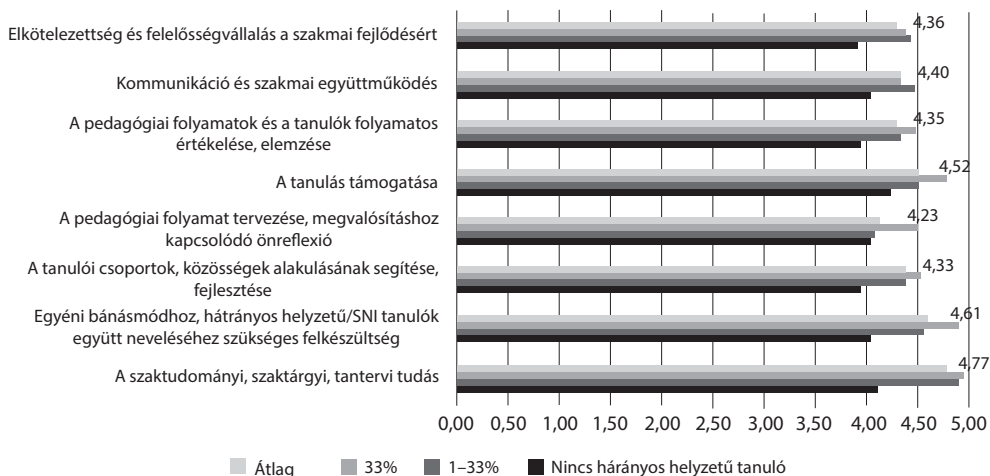
Még nagyobb azonban az eltérés a pedagógusok között *a tanórán kívüli foglalkozásokra vonatkoztatva* kérdezve a pedagóguskompetenciák fontosságára. Járások szerint a fővárosi pedagógusok három kompetenciaterületet (személyiségfejlődés és egyéni bánásmód, közösségek alakulása, illetve tanulás támogatása) magasra értékelték, ugyanakkor a másik két járás pedagógusai alacsonyabbra (3,6 és 4,2 között) értékelték ezek jelentőségét. Az értékelések eltéréseinek mértéke azt sugallja, hogy valószínűleg igen más értelmezés húzódik meg az egyes iskolákban és járásokban a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatosan. Az eltérés a munkatapasztalat oldaláról is kimutatható. A tapasztalt pedagógusok elsősorban a közösségfejlesztést és a tanulás támogatása kompetenciákat emelték ki, továbbá a pedagógiai folyamatok tervezését emelték jelentős mértékben az átlag fölé (lásd 5. ábra).

5. ábra Tanórán kívüli foglalkozások tartásához szükséges pedagóguskompetenciák megítélése, a pedagógusok munkatapasztalata szerint (1–5 átlagok)



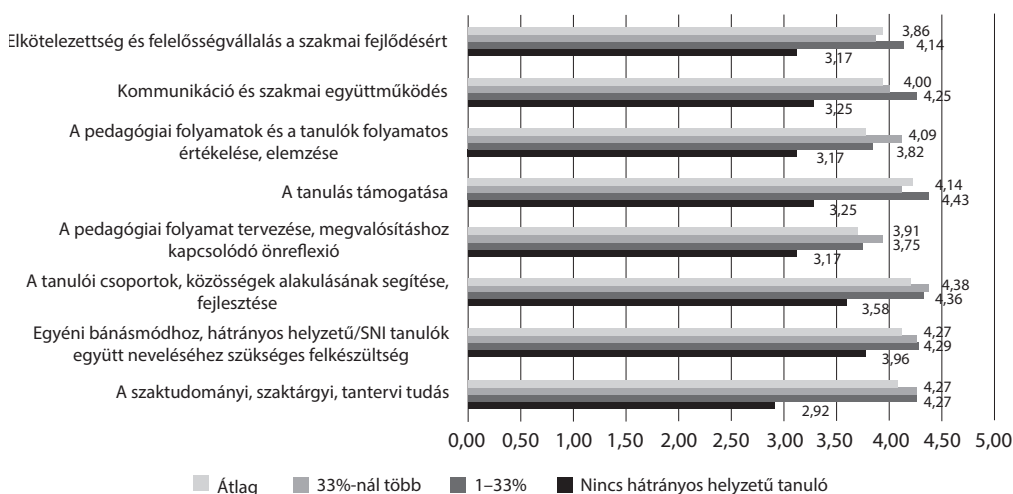
A tanulói összetétel szerinti elemzés azt mutatja, hogy a pedagógusi véleményekben jelentős különbség húzódik a tanórai tanításhoz szükséges kompetenciákkal összefüggésben sok és kevés hátrányos helyzetű tanulót fogadó intézmények, valamint a hátrányos helyzetű tanulókat egyáltalán nem fogadó intézmények között. Az azokban az iskolában tanító pedagógusok, ahol sok volt a hátrányos helyzetű tanuló, magasabbra értékelték a pedagógusok kompetenciáinak fontosságát. Ott, ahol egyáltalán nem volt hátrányos helyzetű tanuló, a pedagógusok alacsonyabbra értékelték a tanórai tanításhoz szükséges kompetenciák fontosságát is (lásd 6. ábra).

6. ábra A tanórai foglalkozások tartásához szükséges pedagóguskompetenciák megítélése, az iskola tanulói összetétele szerint (1–5 skála átlagai)



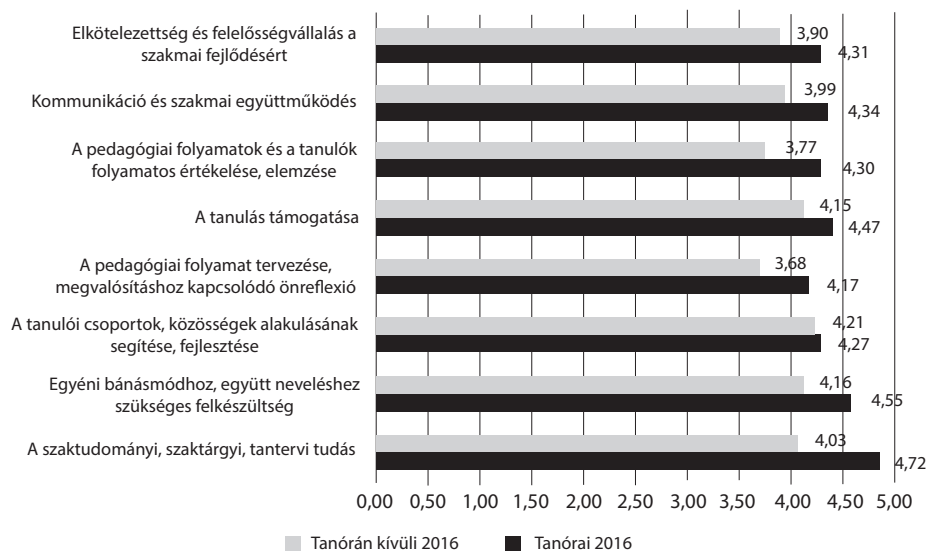
Még nagyobb az eltérés az eltérő tanulói összetételű iskolák pedagógusainak véleményében, ha a *tanórán kívüli foglalkozások* szempontjából tesszük fel a kérdést: ez esetben a hátrányos helyzetű tanulókat egyáltalán nem fogadó intézmények pedagógusai a pedagóguskompetenciákat a közepesnél csak kevéssel magasabbra értékelték. A másik két iskolacsoport pedagógusai magasabbra és egymáshoz sok tekintetben hasonlóan értékelték a tanári kompetenciák fontosságát a tanórán kívüli foglalkozások esetében (lásd 7. ábra).

7. ábra A tanórán kívüli foglalkozások tartásához szükséges pedagóguskompetenciák megítélése, az iskola tanulói összetétele szerint (1–5 skála, átlagok)



A tanári kompetenciákra irányuló elemzés végén közvetlenül is összevetettük a tanórai és a tanórán kívüli kompetenciák megítélését a pedagógusok válaszaiban. Az eltérés minden kompetenciaterületnél megfigyelhető, de a korábban legmagasabbra értékelt kompetenciában, a szaktudományi, szaktárgyi kompetenciában a legjelentősebb. A két – tanórai és tanórán kívüli – tanulási környezet esetében a közösségfejlesztés kérdésében került leginkább közel egymáshoz a pedagógusok véleménye: itt a legkisebb az eltérés. A válaszokból az is kirajzolódik, hogy a tanórán kívüli foglalkozásokhoz legkevesbé szükségesnek mondott kompetencia – a tanórai tanításhoz hasonlóképpen – a pedagógiai folyamatok tervezése.

8. ábra Pedagóguskompetenciák tanórai és tanórán kívüli tanítás vonatkozásában történő megítélésének összevetése, 2016/2017, (1–5 skála, átlagok)



A pedagógusok által gyakran alkalmazott módszerekre és a tanári kompetenciákra irányuló kérdésekből ellentmondásos helyzet rajzolódik ki a tanórai foglalkozások vonatkozásában: az általunk megkérdezett pedagógusok, bár úgy tűnik, ismerik a személyre szabott megközelítés és módszerek lehetőségeit, úgy látszik, a gyakorlatukban mégis a hagyományos módszerek fordulnak elő nagyobb gyakorisággal. A pedagógusi kompetenciákkal kapcsolatos válaszokból szintén kiolvasható, hogy a pedagógusok elismerik a kapcsolódó pedagóguskompetencia, az egyéni bánásmód fontosságát, a megvalósítás szempontjából ugyancsak fontosnak tekinthető tervezési kompetencia azonban a fontossági sor végére szorul.

A tanórán kívüli foglalkozások pedagógusi megítélése ezzel a képpel összevetve valamivel koherensebb képet mutat, ebből összességében kirajzolódnak a tanórán kívüli foglalkozások tanórainál szerényebb és attól eltérő, de jól megragadható fejlesztési lehetőségei egyéni és közösségi vonatkozásban. Ugyanakkor maguknak a tanórán kívüli foglalkozásoknak láthatólag a pedagógusok nem tulajdonítanak nagy jelentőséget, ezek

presztízse jóval alacsonyabb a tanórai foglalkozásokkal összevetve, ezért vélhetően kevesebb figyelmet és energiát fordítanak ezekre.

Kvalitatív tapasztalatok

A kutatás során hét intézményben az online adatfelvétel mellett esettanulmányokat is készítettünk,^{7,8} ezek segítségével igyekeztünk a fontosabb kérdések esetében részletesebb képet formálni az intézmények helyzetéről és a kutatási témához kapcsolódó folyamatok alakulásáról. Az általunk vizsgált hét intézmény közül két iskola a budapesti kerületben működött, két iskola az M. járásban, egy a J. járásban. Az adatfelvételben részt vevő iskolák körén túl két másik iskolát is bevontunk a kvalitatív elemzés körébe, egy dunántúli község általános iskoláját és egy központi régióban működő község hátrányos helyzetű tanulókkal is jelentős arányban foglalkozó iskoláját. Társadalmi összetétel szempontjából a hét iskolából négy iskola inkább kedvező összetételű intézménynek tekinthető, ilyen a két fővárosi, a J. járásban működő iskola és az M. járás egyik iskolája. Hátrányos helyzetűnek három iskola tekinthető: az M. járás egyik iskolája és a dunántúli község iskolája, valamint a P. járás iskolája.

A tervezéssel összefüggő kérdésünk kapcsán arra is igyekeztünk figyelni, hogy milyen szempontokat vesznek figyelembe a pedagógusok a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások kialakításakor, a tartalmi elvárásokhoz vagy a tanulók igényeihez igazodnak-e inkább. További kérdés volt, hogy milyen szempontok mentén alakult ki a tanórán kívüli foglalkozások köre, van-e kapcsolat a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások között, s érdeklődtünk a munkaközösségek tervezésben és a gyakorlatban betöltött szerepéről is. Jelen elemzésben elsősorban egy kérdésre összpontosítunk: a *tartalmi tervezés* kérdése kapcsán a *tervezés szempontjait* igyekeztünk megismerni az esettanulmányok segítségével. A tartalmi tervezés szempontjaival kapcsolatban érdeklődtünk a helyi tanterv kialakításának folyamatáról, a *személyre szabott tanítás* lehetőségeiről, a tanmenet – ezen belül a rugalmas tanmenet – alkalmazásáról és a tanóra tervezéséről, s ennek során előírások, adatok és a tanulókkal kapcsolatos tapasztalatok figyelembevételéről és ezekkel összefüggésben a kollégákkal való együttműködésről. Vizsgáltuk azt is, hogy az elmúlt években az intézményekben történt-e személyre szabott pedagógiai irányba mutató módszertani változás, akár a tartalmi tervezés változása kapcsán, akár más okokból kifolyólag. Tapasztalatokat elsősorban intézményi szinten, intézményenként *három kompetenciaterület* (szövegértés, idegen nyelvi kommunikáció, szociális kompetencia), illetve *két tantárgyi munkaközösség* (a magyar és az idegen nyelv) vonatkozásában gyűjtöttünk.

⁷ Az esettanulmányok szerzői: Imre Anna, Imre Nóra, Jankó Krisztina, Rábai Dávid, Simonyi Katalin.

⁸ Az esettanulmányok készítése során iskolavezetőkkel, munkaközösség-vezetőkkel és pedagógusokkal készítettünk interjúkat, illetve tanulókkal fókuszcsoportos interjúkat, továbbá vizsgáltuk az intézmények dokumentumait is.

Az általunk vizsgált négy, tanulói összetétel szempontjából kedvezőbb helyzetű iskola esetében jellemző elem volt, hogy igyekeztek mindenben megfelelni a tartalmi elvárásoknak, bár időnként inkább formális módon. A négy intézmény közül kettőben, az egyik fővárosi iskolában és az M. járás egyik iskolájában a körülmények alakulása folytán ebben változás következett be.

A J. járás iskolája. Az iskolában a tanulói összetétel az elmúlt években javult, csökkent a környékbeli településekről bejáró hátrányos helyzetű tanulók aránya. A kedvező tendenciát az iskolavezető az angol nyelvoktatás első évfolyamon történő kezdésével és csoportbontásokkal igyekezett fenntartani. Az iskolában legutoljára a látogatás előtt egy évvel dolgozták át a helyi tantervet, amiben a pedagógusok is segítettek: „*A helyi tantervet tavaly dolgoztuk át, meg tavalyelőtt is át kellett dolgozni, már meg nem mondom, hogy miért...*” A pedagógiai tervezés folyamata meghatározó mértékben a tankönyvekhez kapcsolódó tanmenetekre épül az iskolában. A magyar szakos pedagógus említette, hogy a tanmenet szempontjából szerencsés helyzetben vannak, mert tankönyvszerzőik jó tanmeneteket dolgoztak ki: „*Nagyon jó tanmeneteket dolgoztak ki, nem önmagunknak kell előállítani. Nem is hiszem el, hogy minden pedagógus képes tanmenetet készíteni, mert ugye a tanmenet nem egyszerűen csak órák felosztása, hanem ezerféle szála van ennek is. Mindenféle módszerek...*” Az iskolában munkaközösség az összetett iskolákra vonatkozó szabályozási korlátok miatt egyáltalán nem működött, az azonos tárgyat tanító pedagógusok spontán módon működtek együtt egymással.

A **fővárosi kerület lakótelepi iskolájában** a vezetés nagy figyelmet fordított a tartalmi eltéréseknek való megfelelésre és a beiskolázásra a tanulói összetétel kedvezőbb alakítása érdekében. A tartalmi tervezés (helyi tanterv, éves tanmenetek megírása, tanórai tervezés) anyagai vélhetően nem mindenben kapcsolódtak a tényleges gyakorlathoz, s a dokumentumok nem feltétlenül jelentik a mindennapi munka alapját. A pedagógiai program kitért arra, hogy a tanulás tanulása terén milyen feladatai vannak az intézménynek; az interjúk alapján úgy tűnt, a gyakorlatban valószínűleg tanárfüggő, hogy a célokból mi valósul meg. A rugalmas tanmenet lehetőségét nem fogadták egyértelműen pozitívan a pedagógusok. A matematikatanárnő megítélése szerint a matematika tanításában nem sokat segít, ha nem adják meg egyértelműen, hogy mit hagyhat ki. A munkaközösségek jelentős számban és nagy szabadságfokkal dolgoztak, a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások hasonlóképpen tantárgy- és tanárfüggő módon működtek, egyes tárgyak esetében (pl. a matematika) több esetben választható és személyre szabott lehetőséget is kínálva.

A kedvező társadalmi összetételű iskola, a **másik fővárosi iskola** korábban a fentiekhez hasonlóan működött. Néhány évvel az esettanulmány készítése előtt, egy problémás helyzetben ráébredtek saját pedagógiai gyakorlatuk gyengeségeire, s tudatosabb tervezési gyakorlatot igyekeztek kialakítani intézményi szinten. A problémát az jelentette, hogy a helyi politikusok számonkérték a kompetenciamérés fővárosi átlagától való elmaradást. Az iskolavezető ekkor felismerte, hogy az iskolában mást tanítanak, mint amit a kompetenciamérés mér. A felismerés nyomán a mérésekre való célirányos felkészülés mellett alaposan átgondolták a helyi tantervet is, igyekeztek tudatosan ki-

alakítani a súlypontjait, a tantárgyak kapcsolódási pontjait és az évfolyamok egymásra épülését. A kezdeményezés számos pedagógust és munkaközösséget megmozgatott, jó ideig átfogó együttműködést eredményezett az érintett munkaközösségek között. A tervezést a kompetenciaeredmények elemzése is segítette, úgy találták, hogy azzal tudatosabban lehetett kezelni a kérdést.

A tervezéssel kapcsolatos gyakorlat tantárgyanként is különböző az iskolában, a leginkább személyre szabott megközelítés az idegen nyelvi munkaközösség keretei között bontakozott ki. *„Az angolosok próbálják az eszüket is mellé tenni és figyelembe venni a gyerek életkori sajátosságait. De rengeteg készülést igényel, meg végiggondolást, plusz feladatok gyártását, satöbbi.”* (igazgató). Az angolos munkaközösség a kötelező kompetenciamérésen kívül több mérést is csinált angolból: 6.-ban és 8.-ban saját mérést, összesen évente négy (kompetenciaalapú) mérést szerveztek, ezeket gyerekenként értékelik ki. *„Úgy tűnik, ez beválik.”* (igazgató)

A negyedik itt tárgyalt, **heterogén összetételű kisvárosi iskola** (M. járás) – ugyancsak külső kényszer hatására – szintén a pedagógiai megújulás újtára lépett. Az iskola az országos kompetenciamérés eredményei szempontjából fokozatosan romló helyzetéhez a tanulói összetétel romlása mellett a szakmai fejlődés hiánya is hozzájárult az előregedő tantestületben. A személyre szabottabb gyakorlat előmozdításának szándékához egy országos kompetenciamérésen történt kudarc is hozzájárult. Ez kényszerítette ki az innovatív iskolavezető részéről a változtatás irányába mutató lépést. A kompetenciamérési eredmények javítása érdekében a pedagógiai gyakorlat átalakítását tűzte ki az igazgató. A kezdeményezés következtében létrejött egy munkacsoport. A csoport vezetője a mérés-értékelés képzés elvégzését követően kollégái segítségével részletes elemzéseket végzett és ehhez kapcsolódóan a gyermekek tipikus problémáihoz igazodó egyéni fejlesztési stratégiák kidolgozásával kezdett foglalkozni a különböző tantárgyak esetében. A munkacsoport létrehozott egy feladatbankot a kollégáknak, hogy órákon, házi feladatként vagy délutáni foglalkozások keretében próbáljanak szövegértési, kompetenciafejlesztő feladatokat végeztetni a tanulókkal. (*magyar-ének szakos ped.*) A mérés-értékelés munkacsoportban érintett pedagógusok tudatosabbá váltak a tervezés kapcsán is. Az eredményes munka ellenére a tantestület egészével egy év alatt nem sikerült egészen elfogadtatni a feladatot. Nehezítette a helyzetet, hogy az iskolának új pályázati feladatokat kellett bevállalnia. A tanórán kívüli foglalkozások kialakításánál figyelembe veszik az OKM tanulói szintű tapasztalatait is, s egyes tanulók számára az eredményeik figyelembevételével adott foglalkozásokat kötelezővé tesznek.

Az általunk vizsgált további három *hátrányos helyzetű iskolában* a tartalmi elvárásoknak való megfelelés jóval kevésbé tartható szempontnak bizonyult. Ezekben az iskolákban úgy tűnik, a tartalmi elvárások az adott környezetben jóval kevésbé reálisak, ezért gyakran módosítanak a tervezési anyagaikon, vagy eleve félreteszik ezeket és más vesznek alapul a tervezés kiindulópontjaként és a gyakorlatban is.

M. járás szegregálódó iskolájában igen magas arányban tanulnak roma tanulók, az elmúlt évek alatt sokat romlott a tanulói összetétel. Az igazgató elmondta, hogy a helyi

tantervet utoljára 2013-ban változtatták, de ezen folyamatosan módosítanak. A vezető távlati célja az iskola helyzetének javítása, ennek érdekében az idegennyelv-oktatást már első osztálytól szeretnék bevezetni, reményeik szerint ennek következtében több nem roma gyerek jön majd az iskolába. A lépés háttérében a szülők igényei állnak, akik az angol nyelvet preferálják. A tartalmi tervezéssel kapcsolatos kérdésre ő is szkeptikusan válaszolt: *„Tantervek jönnek és mennek. A tanügy-igazgatási dokumentumokat emberek találják ki, nem hibátlanok. És annyit érnek, amennyit meg lehet belőle valósítani a gyakorlatban.”* (igazgató) Az igazgató és a pedagógusok szerint a tartalmi elvárások nem gyakorlatorientáltak, ezért ezeket úgy próbálják alkalmazni, hogy azok az adott helyzetre, egyéni helyzetre, illetve a csoport igényeinek megfelelőek legyenek. *„Folyamatosak a módosítások. Kipróbáltuk és nem volt jó. És akkor változtatni kellett rajta. Nem a legfelsőbb szintet kell nekünk kitűzni, hanem a minimális szintet.”* (korábbi igazgató, német nyelvtanár) A kis tanulólétszámú iskolában csak két munkaközösség működött (alsós és felsős), ezek munkája tantárgyi szinten nem különült el.

A dunántúli, túlnyomóan roma tanulókat fogadó, német nemzetiségi iskolában a vezetés számára nem a Nemzeti Aparenter, illetve az ahhoz kapcsolódó kerettantervek követése vagy a helyi tantervek kialakítása a prioritás. Az ezekben a dokumentumokban előírt követelmények messze túlmutatnak az iskola lehetőségein. A vizsgált iskolába járó hátrányos helyzetű, roma etnikumhoz tartozó gyerekek olyan mértékű hátránnyal indulnak, melyet az iskolai évek alatt nem tudnak behozni. A magyar szakos tanárnő szerint a kerettantervek által felállított minimális követelményszint is magas az iskolába járó tanulók számára. A szakmai célok középpontjában ezért nem a NAT-nak és a kerettantervnek való megfelelés áll, hanem olyan pedagógiai módszerek megtalálása, melyek elősegíthetik a tanulók fejlődését egyes kompetenciaterületeken. Az iskolai dokumentumokban megfogalmazott fő célok egyike a hátránykompenzálás, mely alá besorolódnak mindazok a pedagógiai módszerek, eszközök, amelyekkel a kitűzött célt el lehet érni. A szaktárgyi, tartalmi tudás itt háttérbe szorul, helyét átveszi a pedagógiai szakmódszertan és a pszichológiai ismeretek. Előtérbe kerül az önálló ismeretszerzés, a tanulásmódszertan, az együttműködési készségek, a konfliktuskezelés lehetőségei, melyek nem kizárólag a kognitív képességek fejlődését támogatják, hanem a gyakorlatban alkalmazható készségeket. Az igazgató tanulmányozza a hejőkeresztúri modellt (Komplex Instrukciós Program) is, mely a hasonlóan hátrányos helyzetű tanulócsoporthoz illeszthető program.

Sok tekintetben hasonló volt a helyzet **a központi térség (P. járás) egy községében működő kisméretű iskolában**, ahol a romló tanulói összetételre válaszul kerestek megoldást és kezdtek bele a Komplex Instrukciós Program átvételébe. A program első időszakának nehézségei erősen megosztották a tantestületet is. Egy elhúzódó válság (a tanulók létszámának csökkenése, a pedagógusok egy része és a vezető iskolából való távozása) után egy tudatos tantestületi döntés vezetett a nehézségek ellenére a program melletti kitartáshoz. A KIP-program segítségével a tantestület egy több évig tartó sikeres szakmai megújuláson, pedagógiai módszerváltáson ment keresztül. Az iskola helyzete néhány év alatt stabilizálódott. Kis iskoláról lévén szó, a folyamatban a tantárgyi munkaközösségeknek nem volt nagy jelentősége.

Röviden bemutatott eseteink összességében érzékeltetik, hogy nagyon más helyzetben vannak az eltérő tanulói összetételű iskolák a tartalmi szabályozás elvárásainak való megfelelés szempontjából. A jobb helyzetben lévő intézmények körében egyértelmű a megfelelésre való törekvés. Ezek az iskolák kevesebb erőfeszítés árán is képesek megfelelni a tartalmi elvárásoknak, bár gyakran inkább formális módon. A hátrányos helyzetű iskolák azonban már nehezebb helyzetben vannak a tartalmi elvárásokkal összefüggő megfelelés szempontjából, s köztük van iskola, amely már nem is próbálkozik, s erről lemondva, inkább a tanulók igényeihez való igazodást helyezi előtérbe. Sajátos módon így éppen ők azok, akik részben spontán módon, a körülményekhez való igazodás következtében valamivel közelebb kerültek a tanulókhöz és a személyre szabott oktatás megvalósításához, számukra a Komplex Instrukciós Program jelentett hasznos fogódzót.

Néhány iskolára kiterjedő elemzésünk sajnos nem tud átfogó képet adni az általános iskolák helyzetéről e tekintetben, csak felvillantani képes néhány elgondolkodtató, elmentmondásos helyzetet. Eseteink elemzése mindazonáltal azt mutatja, hogy több út is vezet a személyre szabott megoldások intézményi alkalmazásához. A személyre szabott tanulóhoz vezető egyik út a romló tanulói összetétellel függ össze, ami esélytelenné teszi a tartalmi megfelelést, s spontán módon tereli az útkeresést más, tanulócentrikusabb irányba. Ehhez jelentős külső segítséget jelent egy már jól működő program, innováció átvétele, ezt mutatja a dunántúli iskola útkeresése és a központi térségi iskola példája egyaránt. A tanulócentrikus gyakorlat kialakításához azonban úgy tűnik, más úton is el lehet jutni: külső kényszerből adódó helyzet is rákényszerítheti az intézményt is, hogy átgondolja a helyzetét, és saját erőből igyekezzen változtatni rajta. Ez történt meg eseteink közt két iskolával, melyek az Országos Kompetenciamérés, illetve saját mérési adataikra építve újítottak s léptek egy személyre szabottabb tervezési és pedagógiai gyakorlat irányába. A vizsgált esetek ugyanakkor azt is sugallják, hogy mindkét út erős és elkötelezett vezetést, nyitott tantestületet és nem kevés időt igényel a változás érdekében.

Összegzés

A személyre szabott tanulás kialakításához fontosnak gondoltuk a tervezés kérdéskörének vizsgálatát, ezen belül a tartalmi szabályozók ismerete mellett a gyakorlatban alkalmazott szempontokra igyekeztünk figyelni. A pedagógusok válaszai azt tükrözték, hogy elfogadható mértékben ismerik a tartalmi szabályozó dokumentumokat, de ezek követése kapcsán jellemző gondnak tűnt a tananyag mennyisége. A pedagógusok, bár szívesen elmozdulnának a rugalmas tervezés irányába, ez azonban egyes tantárgyakban nehézségeket okoz. A tervezéshez az országos kompetenciamérési adatok használata ritkán fordult elő, gyakrabban igyekeztek saját mérésekre építeni az iskolák.

Az általunk vizsgált iskolákban a személyre szabott módszerek használata tekintetben a várakozásnak megfelelő, ám néhány vonatkozásban ellentmondásos gyakorlattal találkoztunk. A leggyakrabban alkalmazott módszerek között találjuk a frontális oktatást és az egyénre szabott feladatok kialakítását egyaránt. A hátrányos helyzetű tanulókat

jobban segítő megközelítés (a személyre szabott pedagógiai megoldások) ismerete az érintett iskolákban nem feltétlenül jár együtt az ilyen módszerek alkalmazásával.

A tanári szerep hasonlóképpen ellentmondásos. A pedagógusi vélemények alapján kirajzolódó kép azt mutatta, hogy a tanórákra való felkészülés szempontjából a pedagógusi kompetenciák vonatkozásában az élen a szaktárgyi tudás és az egyéni bánásmód áll, fontos a tanulás támogatása, de a tervezés és reflexió az utolsó helyre kerül. A tanórán kívüli foglalkozásokhoz a pedagógusok véleménye szerint alacsonyabb szintű kompetenciák is elfogadhatóak, a feladathoz elsősorban az egyéni bánásmód alkalmazásához és a közösségfejlesztéshez szükséges felkészültséget látják fontosnak, a tervezés és a reflexió szerepe itt is az utolsó helyre kerül.

A pedagógiai módszerek tanulócentrikus irányba mutató változásához a kvalitatív vizsgálat tapasztalatai szerint eltérő körülmények járulhatnak hozzá: a kezdeményezés kedvező társadalmi összetételű, innovatív tantestületben éppúgy előfordult, mint hátrányos helyzetű tanulókat is jelentős arányban fogadó, innovatív vezetésű iskolákban, vagy hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb arányban fogadó iskolákban. A pedagógiai megújulás megvalósítási útjai azonban eltérőek lehetnek, eseteink között előfordult bevált, jól működő program (Komplex Instrukciós Program) átvétele és saját adatfelvétel, vagy OKM adatok elemzésére épülő, személyre szabott megközelítések irányába mutató gyakorlat kialakítása egyaránt. A vizsgált esetek tapasztalataiból a módszertani változás pedagógiai lehetőségei és intézményi korlátai egyaránt körvonalazódnak. Tényleges és fenntartható eredményekről csak hosszabb távon lehet tapasztalatot szerezni a vizsgált iskolák körében.

Irodalom

- Bánkuti Zsuzsanna – Lukács Judit (2015., szerk.): A kerettanterv iskolai fogadtatása és adaptálása. In: Bánkuti Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk., 2015): *Tanterv, tankönyv, vizsga. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.* <http://mek.oszk.hu/15600/15661/15661.pdf> (2019. 11. 18.)
- Demeter Endre (2015): Kérdőíves felmérés a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez. In: Útóné Visi Judit (szerk., 2015): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből.* (TÁMOP 3.1.8.) Oktatási Hivatal, Budapest.
- Einhorn Ágnes (2016): *Korszerű pedagógiai kultúra.* (Kézirat, készült a jelen munkatervi feladat számára.) Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fazekas Ágnes – Halász Gábor (2015): *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása.* ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ, Budapest. Kézirat, <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/Fazekas-Hal%C3%A1sz-20131.pdf> (2019. 11. 18.)
- Falus Iván (1998): *Az oktatás stratégiái és módszerei.* In: Falus Iván (szerk., 1998): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001): *A gyakorlat pedagógiája.* In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk., 2001): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

-
- Falus Iván (2003): A tanítás-tanulás folyamata. In: Falus Iván (szerk., 2003): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk., 2003): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. In: Pedagógusképzés, 2–3.
- Halász Gábor (2008): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): A pedagógián innen és túl. Pannon Egyetem, BTK, Veszprém.
- Hargreaves, A. (2003): Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity. Teachers College Press, New York and London.
- Hargreaves, D. (2010): Personalising learning – 6. The final gateway: school design and organisation. Specialist Schools and Academies Trust, London.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Imre Anna (szerk., 2015): Eredményesség és társadalmi beágyazottság. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Imre Anna (2016): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek. In: Szemerszki Marianna (szerk., 2016.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Jarvela, S. (2006): Personalised learning? New insights into fostering learning capacity. In: OECD (2006): Personalised learning. OECD Publishing, Paris.
- Keefe, J. W. – Jenkins, J. M. (2005): Personalized Education. Phi Delta Kappa Educational Foundation Bloomington, Indiana. <http://teacherlink.ed.usu.edu/yetces/catalogs/reavis/532.pdf> (2019. 12. 18.)
- Keefe, J. W. – Jenkins, J. M. (2002): Personalized Instruction. In: Personalized Instruction: Changing Classroom Practice. Eye on Education Publishers, <https://www.semanticscholar.org/paper/Personalized-Instruction%3A-Changing-Classroom-Keefe-Jenkins/f8201c3610f110941c38998ba43186cd27d240d9> (2019. 11. 18.)
- K. Nagy Emese (2015): KIP könyv I–II. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. <https://docplayer.hu/26646832-K-nagy-emese-kip-konyv-i-ii.html> (2019. 11. 18.)
- Kotschy Beáta (1998): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: Falus Iván (szerk., 1998): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (2001): Az iskolai munka tervezése és a pedagógusok nézeteinek összefüggései. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (2013): Zárótanulmány az EKF Támop 4.1.2.B pályázat eredményeiről. <http://epednet2.ektf.hu/download.php?file=2348> (2019. 11. 15.)
- McLaughlin, W. M. – Talbert, J. (1993): Contexts that Matter for Teaching and Learning. Strategic Opportunities for Meeting the Nations's Educational Target. Standord University, Standord.
- Miliband, D. (2006): Choice and voice in personalised learning. In: OECD (2006): Personalised learning. OECD Publishing, Paris.
- Nahalka István (2003): A tanulási eredményességről alkotott elképzelések. In: Iskolakultúra, 4. szám.
- OECD (2006): Personalised learning. OECD Publishing, Paris.
- Perjés Istvan (2003): Az iskola mítosza. Aula kiadó, Budapest.

- Perjés István (2010): A tartalmi szabályozás nemzetközi és hazai jellemzői a programcsomagok bevezetése idején. In: Kerber Zoltán (2010): Sokarcú implementáció. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/15800/15840/15840.pdf> (2019. 11. 18.)
- Pollard, A. (2014): Reflective teaching in schools. Bloomsbury, London.
- Réti Mónika (2015): A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban – nemzetközi kitekin-
tés alapján. In: Bánkuti Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk., 2015): Tanterv, tankönyv, vizsga. Okta-
tatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/15600/15661/15661.pdf> (2019. 11. 18.)
- Ütőné Visi Judit (szerk., 2015): A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a közne-
velés szemszögéből. (TÁMOP 3.1.8.) Oktatási Hivatal, Budapest.

Melléklet

1. táblázat A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel változása a tanulói részvétel %-ában településtípusok szerint (%)

	2010	2014	2017	2014/2010	2017/2014	2017/2010
Budapest összes	142,2	147,8	123,5	5,6	-24,4	-18,7
Szakkör, érdeklődési kör	34,7	40,3	29,0	5,6	-11,4	-5,8
Művészeti csoport	5,8	5,7	3,8	-0,1	-1,9	-2,0
Önképzőkör	0,8	0,6	0,8	-0,2	0,3	0,1
Iskolai sportkör	36,1	23,7	14,9	-12,4	-8,8	-21,3
Énekkar	11,4	11,3	10,3	-0,2	-1,0	-1,1
Napközi	47,0	53,1	52,2	6,1	-1,0	5,2
Tanulószoza	6,3	13,1	12,6	6,7	-0,5	6,2
Megyei jogú város	127,0	143,0	129,1	16,0	-13,9	2,1
Szakkör, érdeklődési kör	34,2	42,2	35,5	8,0	-6,7	1,3
Művészeti csoport	4,2	5,2	4,6	1,0	-0,6	0,4
Önképzőkör	0,2	0,4	0,1	0,1	-0,2	-0,1
Iskolai sportkör	33,8	26,1	18,4	-7,8	-7,7	-15,5
Énekkar	8,8	8,7	8,2	-0,1	-0,6	-0,7
Napközi	39,4	44,6	46,3	5,2	1,7	6,8
Tanulószoza	6,3	15,9	16,1	9,6	0,2	9,8
Város	116,8	132,1	117,4	15,2	-14,7	0,5
Szakkör, érdeklődési kör	33,7	41,3	31,8	7,5	-9,4	-1,9
Művészeti csoport	4,9	5,6	4,3	0,7	-1,3	-0,6
Önképzőkör	0,4	0,3	0,7	-0,1	0,4	0,3
Iskolai sportkör	32,8	23,5	17,3	-9,4	-6,2	-15,6
Énekkar	7,6	7,6	7,3	0,0	-0,3	-0,3
Napközi	32,9	38,8	40,0	5,9	1,2	7,1
Tanulószoza	4,4	15,1	16,0	10,6	0,9	11,5
Község	132,7	152,9	137,4	20,3	-15,5	4,8
Szakkör, érdeklődési kör	36,4	46,3	37,4	10,0	-8,9	1,0
Művészeti csoport	7,9	7,4	5,8	-0,5	-1,7	-2,2
Önképzőkör	0,3	0,5	0,4	0,2	-0,1	0,1
Iskolai sportkör	45,2	31,0	21,3	-14,2	-9,7	-23,9
Énekkar	6,8	6,7	6,6	-0,1	0,0	-0,1
Napközi	29,6	39,2	42,1	9,5	2,9	12,4
Tanulószoza	6,4	21,7	23,7	15,4	2,0	17,4
Összesen	127,2	142,5	126,1	15,3	-16,4	-1,1

Forrás: KIR

2. táblázat Tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel az általános iskolás tanulók %-ában településtípusok szerint, 2017/2018

	Foglalkozás	Budapest	Megyei jogú város	Város	Község
Gondoskodó	Napközi	52,2	46,3	40,0	42,1
	Összes gondoskodó	52,2	46,3	40,0	42,1
Tanulmányi	Szakkör, érdeklődési kör	29,0	35,5	31,8	37,4
	Délutáni egyéb (tanulószoza)	12,6	16,1	16,0	23,7
	Önképzőkör	0,8	0,1	0,7	0,4
	Összes tanulmányi	42,3	51,7	48,5	61,6
Gazdagító	Énekkar	10,3	8,2	7,3	6,6
	Művészeti csoport	3,8	4,6	4,3	5,8
	Iskolai sportkör	14,9	18,4	17,3	21,3
	Összes gazdagító	28,9	31,1	28,9	33,7
Összes		123,5	129,1	117,4	137,4

Forrás: KIR

3. táblázat Napközi és délutáni egyéb foglalkozásokon való részvétel az általános iskolában, évfolyamonként, 2017. (N,%)

Évfolyam	Tanuló	Napközi	Napközi %	Délutáni, egyéb	Délutáni %
1. évf	89343	59366	66,4	11397	12,8
2. évf	92148	60613	65,8	13226	14,4
3. évf	93972	63249	67,3	13924	14,8
4. évf	97154	63596	65,5	14088	14,5
5. évf	99855	32175	32,2	28214	28,3
6. évf	92830	20629	22,2	23216	25,0
7. évf	85320	11480	13,5	19018	22,3
8. évf	81869	7947	9,7	18498	22,6
Összesen (átlag)	732491	319055	43,6	141581	19,3

Forrás: KIR

4. táblázat. Az általános iskolai pedagógusok és tanulók számának alakulása, N

	2010/2011	2011/2012	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Főáll. ped.	73 565	72 501	73 906	75 704	77 120	77633	77100
Tanulók száma	756 569	747 601	747 746	748 486	745 323	748500	732500
Tanuló/ped. arány	10,2	10,3	10,1	9,9	9,7	9,6	9,5

5. táblázat Tanórán kívüli foglalkozások és a foglalkozásokra fordított pedagógus-munkaóra megoszlása településtípusok szerint, 2017 (%)

Foglalkozás	Fővárosi kerület	Megyei jogú város	Város	község
Szakkör, érdeklődési kör	8,01	8,07	8,73	9,33
Művészeti csoport	0,97	1,65	1,74	2,11
Önképzőkör	0,11	0,13	0,13	0,12
Iskolai sportkör	2,62	3,74	3,95	4,19
Énekkar	0,98	0,99	1,07	1,05
Napközi	77,71	71,81	70,33	64,57
Délutáni egyéb foglalkozás	9,60	13,61	14,05	18,64
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: KIR

6. táblázat. Tanulási tervek az általános iskolás tanulók körében, az anya iskolázottsága szerint a 6. és a 8. évfolyamos tanulók körében. 2017, (%)

	6. évf.					8. évf.				
	Legfeljebb alt. iskola	Szakiskola, szakmk.	Érettségi	Felsőfokú	Átlag	Legfeljebb ált. iskola	Szakiskola, szakmk.	Érettségi	Felsőfokú	Átlag
Legfeljebb szakmunkás	42,0%	17,4%	3,7%	1,2%	12,0%	35,9%	13,5%	3,1%	1,0%	9,9%
Érettségi, éretts.+OKJ	44,3%	51,4%	34,4%	11,4%	32,7%	50,3%	51,4%	33,4%	11,2%	34,1%
Felsőfokú	11,8%	26,9%	54,1%	72,0%	46,9%	12,0%	30,8%	54,9%	69,5%	46,7%
PhD	1,9%	4,3%	7,8%	15,4%	8,4%	1,8%	4,4%	8,6%	18,3%	9,3%

Forrás: Országos kompetenciamérés

7. táblázat A három járás általános iskoláinak profilja. A 6. évfolyamos tanulók válaszai alapján. 2017. (%)

	Budapesti kerület	J. járás	M. járás	Átlag
Normál tantervűbe	60,2%	79,8%	94,9%	75,2%
Két tanítási nyelvűbe	20,1%	6,1%	2,2%	10,9%
Emelt óraszámúba („tagozatosba”)	19,7%	13,9%	2,9%	13,8%
Nemzetiségibe	0,0%	,2%	0,0%	,1%

A feltett kérdés: Milyen tantervű osztályba jársz?

Forrás: Országos kompetenciamérés

A kötet szerzői

Dr. Barabási Tünde PhD Egyetemi docens, a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozatának munkatársa. Kutatási érdeklődése középpontjában egyrészt az elméleti és gyakorlati képzés integrációjának lehetőségei – tanító és óvóképzés területén –, másrészt az iskoláskori és felnőttkori tanulás összefüggéseinek, egymásra gyakorolt hatásainak elemzése, valamint az aktivitást biztosító, tanulói bevonódást segítő didaktikai lehetőségek hatékonyságvizsgálata áll.

Dr. Szőke-Milinte Enikő PhD Egyetemi docens a budapesti Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán. 2016-tól az egyetem Vitéz János Tanárképző Központ megbízott intézetvezetője. Felsőoktatási tapasztalatokkal a neveléstudomány különböző tantárgyai és a kommunikációelmélet területén rendelkezik. Kutatási területe a pedagógiai kommunikáció, a konfliktuskezelés, valamint az oktatás-elmélet.

Mészáros Zoltán PhD főlevéltáros, történész, tanár, a Szabadkai Történelmi Levéltár munkatársa. Érdeklődésének fókuszában a 20. század, a jelenkor és a szerb és jugoszláv történelem áll. Kutatási területe a korszak ideológiái és propagandája, továbbá a titoizmus. Szépirodalommal és újságírással is foglalkozik. Jelenleg a Létünk társadalomtudományi folyóirat főszerkesztője. Kisebbségi létéből fakadóan ismeretterjesztő tevékenységet folytat a magyar történelemmel kapcsolatosan a vajdasági magyarság körében.

Dr. habil. Vajda Barnabás PhD történész, tanár, egyetemi docens, az észak-komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos dékánhelyettese. Szakterületei: a hidegháború nemzetközi kapcsolatainak kutatása (ebben a minőségében a Budapesti Corvinus Egyetemen működő Cold War History Research Center tudományos tanácsadó testületének tagja); a történelemdidaktika (ebben a minőségében az SJE TKK Történelem Tanszékén működő Történelemdidaktika doktori iskola alapítója és a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság tagja.

Dr. Einhorn Ágnes PhD Oktatáskutató, habilitált egyetemi docens, igazgatóhelyettes a BME Idegen Nyelvi Központjában. Kutatási területei: pedagógiai értékelés, tananyagfejlesztés, az idegennyelv-oktatás elmélete és gyakorlata, tanári kompetenciák fejlesztése. Több felsőoktatási intézményben dolgozott a némettanár-képzésben vagy a tanárképzésben, kutatóként és szakmai megvalósítóként részt vett 1996 és 2005 között a német érettségi vizsga fejlesztésében. Rendszeresen tart tanártovábbképzéseket Magyarországon és külföldön.

Dr. Híves Tamás PhD Oktatókutató, az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézetének tudományos munkatársa. Szakterületét elsősorban a statisztikai elemzésekre épülő társadalom-földrajzi kutatások, a regionális oktatáskutatás jelentik, kapcsolódva területi és kisebbségi kutatásokhoz, oktatásökológiai szemlélethez. Munkái döntően az oktatással összefüggő társadalmi folyamatok térbeli és időbeli megjelenítését, az iskolázottság, az iskolahálózat elemzését érintik.

Dr. Imre Anna PhD Oktatókutató, az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézetének tudományos főmunkatársa. Oktatási tapasztalatokkal rendelkezik az idegen nyelv, a szociológia és a neveléstudományok területén. Kutatási területei: tanórán kívüli tanulás, tanulói továbbhaladás, tanulási utak, kurrikulum implementáció, szervezeti működés és változás, tanulási környezetek, pedagógusi munka. Munkái elsősorban a közoktatás területét érintik.

Dr. habil. Kaposi József PhD egyetemi docens a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán. Az egyetem Vitéz János Tanárképző Központ munkatársaként neveléstudományi tantárgyakat tanít, a drámapedagógiai és pedagógus szakvizsgás képzés szakfelelőse. Kutatóként-fejlesztőként részt vett több központi tanterv és a 2005-ös történelemérettségi-vizsga kidolgozásában. Számos középiskolai történelemoktatáshoz kapcsolódó tankönyv, munkafüzet, feladatgyűjtemény szerzője.

Summary

Dialogues Without Borders

Issues of Culture Change in Pedagogy

Editors' Foreword

This volume is the fifth publication of the Vitéz János Teacher Training Center of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the Pázmány Péter Catholic University. However, it is the first publication to provide a forum for workshops and authors outside of Hungary's borders (Babes Bolyai University of Cluj-Napoca, Selye János University of Komárno, Pedagogical College of Subotica). Additionally, the volume includes a contribution of research material by well-known experts of the Hungarian Institute for Educational Research and Development whose methods can serve as a paradigm for students' pedagogical research tasks. The volume's broad horizon and expanded group of authors seeks to foster professional dialogue, the exchange of knowledge from various research and development activities, and organizational learning of workshops dealing with teacher training to advance the cultural shift in pedagogy.

In the past decades, thanks to the significant changes to our relationship to knowledge and learning, an educational paradigm that is based on competence, outcome-oriented and aligned to learning results has become more and more dominant. European Union programmes connected to education in schools devised to address 21st-century challenges include ones creating the conditions for life-long learning, competency-based education, establishing qualification frameworks and preventing early school leaving (EC 2010.3.3. EC COM 2010, 2011/C 191/01) that aim to develop the quality of education, support the acquisition of key competences necessary for life-long learning, provide special support for pupils from disadvantaged backgrounds, in line with the school's frontline role in strengthening societal cohesion, recognize learning difficulties early on and promote the use of personalized pedagogical approaches.

Increasing the efficiency and the effectiveness of the work of educators, guaranteeing equity and providing more and better knowledge is a common goal in all forms of education and training in every region of the European Union. Quality work that produces results is not only a target to be achieved from the point of view learning outcomes or educational process, but in that area, too, involving the ways in which educational and training systems meet the needs of the individual, the society and the economy, fulfil the education system's role as a compensator for disadvantage and a creator of opportunity, and improve general well-being.

The paradigm shift connected to learning and teaching processes has affected the players in that process, too, to a significant degree: in the new pedagogical approach (Adam, 2008; Kennedy, 2007) teachers cross over from their role as the disseminators

of knowledge to the role of supporters of learning. The essence of this role switch for teachers is that their earlier primary knowledge transfer function is replaced rather by the orientating, explaining, conveying and balancing role of facilitator. This is all related to the intention of reducing the passive receptive role on the pupil's side and advancing a role that is more deeply involved and active in the learning process. In this context, educational content and processes become more realistic and more practical, and working with them becomes more enjoyable. This means that a shift in pedagogical culture is underway in which conventional disciplinary knowledge is devalued in a certain sense and those pedagogical competences which for teachers "are the mastered knowledge of knowing how to more effectively help their students' learning activities" (Halász, 2007) have become more important in the process of teaching and learning.

As a result of all this, teachers must take their places in a new world of education that has features different from the one until now. At the same time, the general appreciation of the value of knowledge and the increasingly unmediated ties between education and the economy make the effective work of teachers immensely important. In European thinking, the complex approach to the teaching profession as a career path built on continuous development is typical: the periods of the teacher's career path create a coherent system which is constructed on teaching competences. This means that all periods of professional development – the introductory period of teacher training; the system of continuing education; the regulations governing public education, teacher training, employment, accreditation and quality assurance; remuneration, promotion and incentive systems – create a unified system in the end (Stéger, 2012).

This volume consists of two parts. The international authors in the first part reflect on the general challenges of teacher education and the specific approach of each field. The second part is a dissemination of the results of research on the experiences of the introduction of extended school time in Hungarian primary schools.

The research in the second part is related to the above questions, exploring these questions empirically in different primary schools in three different regions. The research covers three topics, building on the same framework of interpretation. One focuses on the evolution of student participation in extracurricular activities, the second on the introduction of extracurricular activities and their operational features in primary schools, and the third topic relates to classroom-level pedagogical practices at these schools, particularly related to the student-centred learning environment. A common framework of interpretation connects the three topics, relating the studies to the opportunities for student-centred learning. In the common framework of interpretation a modern pedagogical culture is characterized by a learner-centred, competence-based, activity-oriented approach, as opposed to the traditional, knowledge-based pedagogical culture. Ultimately, the analysis seeks to explore the extent to which elements of student-centred pedagogy can be grasped in practice and in shifting efforts in primary schools in different contexts. The studies present the mixed, sometimes contradictory experiences of the research at system, institutional and classroom level.

Issues of the Transforming Teacher Profession

Introduction

The technological, cultural and societal changes that have come with the 21st century have resulted in a significant transformation of earlier formed notions about knowledge. A belief is gaining greater acceptance that one cannot, or can only with great risk, determine beforehand what knowledge and familiarity with facts will be necessary amidst the changing economic and societal conditions, and what kind of employee will be well-equipped to meet the demands of the labour market in the coming decades at the end of the schooling period. Thus it follows that competency-based education has gained traction as it has set as a goal providing future generations with the abilities to act (competences) as a result of which tasks are not a matter of “being able to carry out a predetermined list ...but of having the abilities necessary to take unforeseen actions indefinitely”. (Halász, 2006) Thus, in the long term, learning to learn becomes the basis and condition for all further development.

Parallel with this, larger roles have been taken in individuals’ learning by knowledge gained in the frameworks of non-formal learning and informal learning. The paradigms of lifelong learning (LLL) and lifewide learning (LWL) have gained traction, as has the acknowledgment that the widespread use of ICT tools and the gradual expansion of knowledge-sharing platforms and learning networks can improve the efficacy of educational processes to a significant degree. This has led to the spread of the use of learning technologies which has mainly focussed on the specific needs of individual learners, thus accelerating the institutionalization in the educational sphere of personalized learning. This change of attitude has resulted not only in a broadening of the range of interpretation of the cognitive competencies (open-mindedness, creativity, analogical and combinatorial thinking, etc.), but also in an appreciation of emotional skills (e.g. self-knowledge, self-control, empathy, cooperative skills).

This paradigm shift related to the learning process has changed the task system of key pedagogical actors to a significant degree. This dovetails with the aim of making educational content and processes more realistic and more practical, while their processing by students (either individually or in groups) is undertaken in an active manner. That is, we have been witness to a kind of pedagogical culture shift in which the knowledge gained in traditional academic disciplines has depreciated to a degree, while at the same time teachers’ rich methodological repertoire has become more important, as have student/teacher competencies which present that mastered knowledge of how to more effectively support the learning activities of their students.

Abstracts

Enikő Szóke-Milinte-PhD: Features of learning environments in the 21st century

New media, appearing in the form of digital representation, and its hours-long, daily presence, has fundamentally changed humans' cognitive activity. This not only means that the most popular forms of cognition are no longer connected to the traditionally understood notion of learning in schools, but that changes are being effected in the fundamental processes of cognition and in the environment for cognition, such as the teaching environment. Curricular learning has a hard time keeping pace with the trends of the information society. Integrating new information into the curriculum as an answer to meeting the challenges posed by the information society is probably not the right direction for 21st century cognition. The proper answer must be sought rather for the question of what kind of teaching environment is necessary for the cognitive individual to become a creator, processor and user of information. This study examines these conditions while outlining the theoretical framework of the 21st-century teaching environment.

Tünde Barabási: Evaluation using gamification elements in the higher education environment – experience and lessons from an empirical examination –

This study presents the results and experiences of using gamification for the purpose of evaluation in the framework of higher education. In our examination, we directed our attention not only to the usefulness of gamification in evaluation, but to the closely related issue of incentivizing students' studies at home and to ensuring the opportunity for the continuity of students' learning activities. In the course of the intervention, we focused foremost on points and point systems among gamification mechanics. The results of the examination suggest that a renewal of the theory and practice of evaluation has a place in higher education, too, although they also expose the advantages and the possible shortfalls of using gamification elements for evaluation in university instruction. On this basis, pillars are outlined that would be useful to keep in mind as the practice of evaluation in higher education undergoes a shift in this direction.

Kaposi József: Pedagogical Culture Shift and Drama Pedagogy in the Context of Hungarian and International Education Development Strategies

The initial premise of the paper is that knowledge has become a crucial engine for the economy, and thus the system of goals and objectives related to education has been modified in an extraordinary manner, while various international organizations (e.g. the OECD) have defined newly oriented areas of competency in the interest of developing innovative potential.

The study also touches on the tools of the EU's earlier and future-oriented education-training programmes which aim to help boost the competitiveness of the region, and the kind of competencies and attitudes of the labour force and citizens which individual

education systems must deliver to ensure this transformation results in a strengthening of social cohesion and solidarity.

The paper shows the main processes and stages of the spread of drama education in Hungary, and addresses the kind of role instruction built on competency-based and activity-centred drama pedagogy, which can achieve in practice the newest educational-instructional goals in a decisive manner, may have in complex preparation suitable for the future. It also processes the peculiarities of the use of tasks and practices based on drama education methods and their role in the development of personality.

Zoltán Mészáros: Historical knowledge as decoding and reformulation

History education is like education in general, and like anybody and anything facing new challenges, because changes to our environment demand new solutions and answers. Unfortunately, neither school nor the study of history induce these changes, that is, they are not at the forefront, in history education either. Besides this, the demand for quantifying knowledge in the past decades has brought the entire education system, including history education, to a dead-end. The sincere person-to-person relationship experienced by student and teacher is sacrificed on the altar of grading. History education must focus on what is pertinent, namely inspiring students to acquire a significant scale of knowledge in a relaxed environment. To achieve this, several methods must be used, and IT tools are not to be overlooked either. The main thing is for teacher and student to somehow reach that point at which it's worth having a conversation about the topic at hand, because anybody who wants to maintain a boring or feigned sense of authority cannot achieve any results.

Vajda Barnabás: The Necessary and Possible Roles of History Didactics in Teacher Training

The present study looks into the current status of History Didactics as a developing science within the local (Slovak, Hungarian) and international context (International Society for History Didactics). The author analyses both the general status of History Didactics, as well as its potential role in both BA and MA teacher training programmes and PhD programmes where History Didactics is included and plays a role. He elaborates on a particular international conference (held in Košice on October 28-30, 2019) and summarises both the lectures (Martin Pekár, Alžbeta Sniežko-Bojková, Susanne Popp, Anke John, Terry Haydn, Zdeněk Beneš, Viliam Kratochvíl, Mária Tonková, Anna Bocková) as well as the at of the conference. Finally, the author sums up the potential challenges facing of History Didactics, and outlines its possible future, especially with regard to History Didactics in university teacher training programmes.

Frameworks of Learning and Teaching.

Issues of Learner-centred Teaching and Learning in Practice.

Introduction

In the 21st century, the world of public education schools has been transformed in many ways in developed countries with regard to rising social and labour market expectations and challenges. As a result of this and of the growth of learning-related knowledge, a new pedagogical paradigm is gradually emerging, leading to profound changes in many respects (eg. pedagogical methods, views, student and teacher roles).

Our analysis seeks to track changes and the current situation in Hungarian schools by examining some of the consequences of the emergence of extracurricular learning from the student, institutional and pedagogical perspectives. Several years after the launch of the introduction of extended school time in primary schools in the 2013/2014 school year, many questions remain. Our analysis examines three issues that we found to be particularly relevant to the topic. One such issue is the evolution of student participation in extracurricular activities. The second issue is the institutional features of the introduction of extracurricular activities, including the supply of extracurricular activities and the employment of teachers. The third issue is the situation in terms of classroom pedagogical practice, with particular reference to the learner-centred learning environment.

Opportunities for student-centred learning provide the common framework of interpretation across the three issues and the four studies. In this framework of interpretation, a modern pedagogical culture is defined by a learner-centred, competence-based, activity-oriented approach, as opposed to a traditional knowledge-based pedagogical culture. Ultimately, the analysis seeks to explore, in relation to the three themes, the extent to which elements of this pedagogy can be grasped in practice in primary schools in different settings.

The articles published here in connection with the research deal with the above three issues, relating to their theoretical or practical side. Ágnes Einhorn's study attempts to bring together the issue of effective learning development, types of learning environments and key competences of teachers. Anna Imre's and Tamás Híves's study analyses the national tendencies of student participation in extracurricular activities through statistical data. The next article from Anna Imre, focuses on institutional-level processes, dealing with the development of extracurricular offerings the engagement of teachers in these activities. The last study, also from Anna Imre, analyses classroom-level pedagogical questions and changes in pedagogical approaches comparing the differences between institutions with different student backgrounds.

Abstracts

Ágnes Einhorn: Pedagogical Practice and Teacher Competences Needed for Effective Learning Development

Ágnes Einhorn's study seeks to capture the key features of pedagogical practice and teacher competencies needed for effective learning. The paper focuses on the issue of pedagogical modernization and modern pedagogical culture, interpreting regulatory documents and professional literature. The author interprets pedagogical culture at the classroom level as a complex concept that includes not only teacher's methodology, the techniques used for the organization of learning but also their views, attitudes and role interpretations. The author describes the characteristics of learning environment needed to develop students' competences and from these she deduces the characteristics of the pedagogical practice and pedagogical competences required for effective learning. In relation to modern pedagogical culture, a learner-centred, competence-based or activity-based approach is outlined. The supportive, learner-centred learning environment requires new tasks for teachers in many respects compared to the traditional teacher-centred approach. The second part of the paper introduces expectations derived from the needs of a learner-centred learning environment through regulatory documents and literature suggestions, emphasizing three areas of teacher competences necessary for pedagogical culture: reflection; design and methodological competences; and assessment for learning.

Anna Imre – Tamás Híves: System-level Changes of Extracurricular Activities in Primary Schools, 2008-2017.

The paper of Anna Imre and Tamás Híves deal with the issue of student participation in extracurricular activities in primary schools at national level, analysing its tendencies with the help of statistical data. The first part of the analysis explores the most important trends in extracurricular student participation from 2008/2009 to 2017/2018, tracing the changes following the introduction of „all day schools” in Hungary (2013/2014). The statistical analysis shows a rapid growth in student participation and after that a period of readjustment. The second part of the paper analyses student participation in extracurricular activities by social background, using data from the national competency measurement student questionnaire. Growth of participation in talent development activities has been observed across all categories, but has been above average for children from disadvantaged social backgrounds. In the case of these groups, growth in participation showed a positive relationship with an increase of interest in achieving higher education levels.

Anna Imre: Extracurricular Activities and Teacher Work at Institutional Level

The third article, written by Anna Imre, focuses on institutional-level processes of the analysed 25 primary schools. The paper deals with the development of extracurricular offerings, the engagement of teachers in them, and the experiences and views of teachers and managers. The analysis focuses on the institutional changes in a three-year period from the introduction of 'all day schools' (2013/2014) to the date of the research, the 2016/2017 school year, in different districts and institutions. For this period, the analysis shows little change in the supply of extracurricular learning, with signs even of a slow decline. Teachers' views and experiences tended to be diverse, with a large proportion of teachers having negative feelings in relation to extracurricular activities. At the same time, the analysis points to some trends that go beyond immutability. On the one hand, a process of reorganization that shows a widening of differences in social background in extracurricular offerings. On the other hand, teachers' answers also indicate the prospects of a more favourable learning environment (e.g. improved teacher-student relationships, cooperation among teachers), then three years earlier.

Anna Imre: Pedagogical Practice: Methods and Pedagogical Competences

In the last study, the author, Anna Imre deals with issues of classroom-level pedagogical practice in the analysed 25 schools, examining the occurrence of personalized approaches. It addresses teachers' perceptions of teacher competences by comparing competences that are considered important in classroom and extracurricular settings. The chapter also examines the changes in pedagogical approaches that emerge from practice and point towards personalized approaches with the help of two institutional case studies where pedagogical practice has been or is being transformed from a teacher-centred learning environment to a more student-centred pedagogical environment.

The articles published here in connection with the research deal with the above three issues, relating to their theoretical or practical side. Ágnes Einhorn's study attempts to bring together the issue of effective learning development, types of learning environments and key competences of teachers. The writing of Anna Imre and Tamás Híves analyses the national tendencies of student participation in extracurricular activities using statistical data. The next article from Anna Imre, focuses on institutional-level processes, dealing with the development of extracurricular offerings, the engagement of teachers in these activities, and the issue of organisational learning and co-operations. The last study, also from Anna Imre analyses classroom-level pedagogical questions and changes in pedagogical approaches comparing the differences between institutions with different student backgrounds.

The Authors of the Book

Dr. Tünde Barabási PhD Associate professor of the Babes-Bolyai University, Kolozsvár. Educational associate of the Pedagogy and Applied Didactics Institute's Székelyudvarhely Division at the Psychology and Pedagogy faculty. Her main fields of interest include the possibilities of integrating theoretical and practical training in kindergarten and under graduate teacher training and the analysis of connections between school-age and adult learning and efficiency testing of didactic possibilities supporting student involvement.

Dr. Enikő Szőke-Milinte PhD Associate professor of the Pázmány Péter Catholic University Faculty of Arts and Social Sciences. Director of Vitéz János Teacher Training Department since 2016. Has experience in the field of higher education, different subdisciplines and courses of pedagogy and communication theory. Her research focuses on pedagogical communication, conflict resolution, and theory of education.

Dr. Zoltán Mészáros PhD Chief archivist, historian, teacher, associate of the History Archive of Szabadka. His field of interest includes the 20th century, the present times, Serbian and Yugoslavian history. His research focuses on the ideologies and propaganda of the mentioned era and Titoism. He is also involved in journalism and literature. Currently he is the chief editor of the social scientific journal titled 'Létünk'. As a member of the Hungarian minority group he gives informative lectures among the Hungarians living in the area of Vajdaság.

Dr. habil. Barnabás Vajda PhD Historian, teacher, Associate Professor and vice dean responsible for scientific affairs at the North-Komárom Selye János Teacher Training Faculty. He is an expert in the field of Cold War relations (he is a member of the scientific counselor board of the Cold War History Research Center at the Corvinus University, Budapest) and history didactics (he is founder of the SJE TTK History Department's Doctoral School dedicated to History didactics, and he is also a member of the International Society for History Didactics)

Dr. habil. Ágnes Einhorn PhD Education researcher. Associate professor with habilitation, vice director of BME Foreign Language Centre. Her fields of research are pedagogical measurement, educational material development, theory and practice of foreign language teaching and teacher competence improvement. She worked at several higher educational institutions' German teacher training programmes and as a researcher and developer she participated in the development of the German subject of the Hungarian Matura Examination. She regularly organises postgraduate teacher courses in Hungary and abroad.

Dr. Tamás Híves PhD Educational researcher, scientific research fellow of the Institute for Educational Research and Development of the Eszterházy Károly University. His field of expertise includes social-geographic research based on statistical analysis, regional education research connected to territorial and ethnic research and ecological education approach. His work incorporates temporal and territorial representation of social processes connected to education, analysis of education, school network.

Dr. Anna Imre PhD Education researcher. Senior research fellow of the Institute for Educational Research and Development of Eszterházy Károly University. Has educational experience in the sphere of foreign language, sociology and pedagogy. Her fields of research include extracurricular learning, student progress, student-centred learning paths, curriculum implementation, organization operation and change, learning environments, teacher work. Her works focuses on primary and secondary education.

Dr. habil. József Kaposi PhD Associate professor of the Pázmány Péter Catholic University Faculty of Arts and Social Sciences. Lecturer of the Vitéz János Teacher Training Department teaching pedagogy courses. He is responsible for the drama pedagogy and postgraduate teacher training at the Department. He participated in the development of the National Curricula and the Matura exam reform of 2005 as a researcher and developer. Author of numerous textbook, and exercise books related to History teaching.