

# Pedagógiai változások – a változás pedagógiája

Szerkesztette:  
Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő



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



# **Pedagógiai változások – a változás pedagógiája**

**Szerkesztette:  
Kaposi József  
Szőke-Milinte Enikő**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Budapest, 2019

Szerkesztette:  
Kaposi József  
Szőke-Milinte Enikő

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

Borítófotó:  
Varga-Csikász Csenge

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kara támogatta: KAP19-14018-1.9-BTK

© A szerzők

ISBN 978-615-5224-86-7

Nyomdai munkák:  
Séd Nyomda, Szekszárd  
[www.sednyomda.hu](http://www.sednyomda.hu)

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

# Tartalom

Szerkesztői előszó	9
Óvodai nevelés	13
Jamrik Eszter – Macher Mónika: Nagycsoportos óvodások motoros fejlettségének vizsgálata a Lincoln-Oseretzky-skála rövidített változata alapján	15
Karácsony Ilona – Palotás Liliána – Pakai Annamária: Az óvoda hatása a családok egészséges táplálkozásra nevelésében	35
Dr. Sztanáné dr. Babics Edit: Tananyagfejlesztés az óvodapedagógiában	45
A tanítóképzés és a tanárképzés múltja, jelene	53
Kováts-Németh Mária: A tanítóképzés évszázados küldetése és szerepe a rendszerváltás utáni évtizedekben	55
Miklós Ágnes Kata: Kisgyermekiskoláktól kiseddévóáig – a magyar óvodáztatás 19. századi szabályozása az oktatás- és nemzetpolitika függvényében	69
Dráviczki Sándor: A földrajz tantárgy oktatása az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben 1914-1945 között	79
Bencéné dr. Fekete Andrea: A tanítóképzés átalakulása a társadalmi változások tükrében	86
Eck Júlia: A drámajáték tartalmi és módszertani bevezetése az általános tanárképzésbe	96
Gombocz Orsolya – Gombocz János: A pedagógus személyisége a tudományban és a gyakorlatban – a tanárképzés	106
Pedagógiai alapkérdések	117
Várszegi Tibor: „Én a tudásnak teszek panaszt” útjelző az organikus pedagógia felé	118
Szóke-Milinte Enikő: A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban	130
Dancsó Tünde: Konfliktuskezelési esettanulmányok elemzése	145
Ihászné Kaifis Anna: A szociális kompetencia elemeinek változása egy intervencióval összekapcsolt hosszmetzeti vizsgálat tükrében	154
Hevesi Tímea Mária: A „Szimbólum pedagógia” fogalmának megalapozása, bevezetése	160
Magyar és idegen nyelvek	179
Horváthné Farkas Éva: A játék szerepe a korai nyelvelsajátítási folyamatban	181
Parapatics Andrea: Változások az anyanyelv-pedagógiában? Adalékok a nyelvjárási háttér és az iskola kapcsolatának vizsgálatához	190
Horváth Mariann: Listening helyett Hörverstehen. Tanulók terelgetése a német nyelv irányába hallásértés „dallamos” fejlesztésével	202

Pásztor Éva: A kritikai gondolkodás fejlesztése a tanórán – a változó pedagógia jegyében	215
Szántó Bíborka: A romániai országos kompetenciamérésekről. Anyanyelvi szövegértés és szövegalkotás az elemi tagozat II. osztályában	227
Ember és társadalom	249
Kaposi József – Korpics Zsolt: A demokrácia projektnap tartalmi – módszertani keretei	251
Kormos József: A pedagógia és a filozófia kapcsolódási pontjairól	267
Karikó Sándor: Európaiság és nevelés. Európai értékek a változó világban	275
Fodor Richárd: Képes történeti források és a vizuális multiperspektivizmus tankönyvi kapcsolata	285
Lénárth Ádám: A játékosítás lehetőségei a történelemoktatásban – Egy gamifikációs pedagógiai rendszer kísérlete	302
Bagladi Orsolya: Jelenorientált Kultúrhely Program	325
Fenyő Imre: Óvodatörténeti források diskurzuselemzési megközelítésű vizsgálata	339
Művészetek	349
Habos Dorottya: A médiatudatosságra nevelés és az információs műveltség iskolai létjogosultsága	351
Tölgyessy Zsuzsanna: A homo interneticusok óvodája	358
Kuzma Gréta: Téma – Média – Hatás. A médiatematizáció tanítása kísérleti stratégiai modellel a középiskolai médiaoktatásban	366
Varga-Csikász Csenge: Drámai Összefogás – avagy a Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó konferenciája egy pályakezdő szemüvegen keresztül	380
Sztankovszky Varsány: A bölcész Kodály Zoltán műveltsége, nemzetnevelő terve – nemcsak zenei szemmel	389
Ember és természet	409
Dinnyés Katalin Julianna – Pusztafalvi Henriette: Egészségtudatosságra nevelés az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által kiadott gimnáziumi matematika tankönyvekben	411
Dobóné Dr. Tarai Éva: Természettudományos fogalmak jelentése tanár- és diák nézőpontból. Tévképzetek együttes előfordulása, feltárása és kezelésük egyik lehetősége Mazur-módszerével, web2-es támogatással	426
Ludányi Lajos: A tanulók kémiai fogalomrendszerének vizsgálata válaszütemméssel	442
Horváth Katalin: Környezettudatos attitűd és magatartás fejlesztése tevékenységorientált módszerek alkalmazásával az Őrségi Nemzeti Parkban	461
Juhász Márta: Az iskola falain túl – a tanórák mint pedagógiai lehetőség	472

Csorba F. László: Új műveltség felé – megoldás-kísérletek a természettudományok tanításában	481
Infokommunikációs technológia az oktatásban	489
Beták Norbert: A robotika mint a 21. századi készségek fejlesztésének eszköze	490
Tolnai Andrea: IKT-eszközök gyakorlati alkalmazása a tanórákon	498
A pedagógiai szervezet	511
Elbert Monika: Vezetési stílusok, viselkedéskultúra	513
Dr. Nagy Lajosné: Szervezetfejlesztési lehetőségek a kapcsolatközpontú óvodai gyakorlatban	527





## Szerkesztői előszó

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

A pedagógusok munkájára irányuló fokozott figyelem hátterében komoly, európai és globális szinten is érzékelhető társadalmi változások, trendek tapinthatóak ki. A fejlett, tudásalapú társadalmakban átalakult a tudás jellege, szerepe és a gazdaság világához való viszonya. E társadalmakban megjelenik az igény a tudás kompetenciákban való leírására, és a munkaerőpiac oldaláról is megfogalmazódnak kompetenciaalapú igények, (European Commission, 2007) melyek egyre jobban meghatározzák az oktatást. A gyorsan változó munkaerő-piaci környezetben, illetve az egész életen át tartó tanulás paradigmájában nagy hangsúly helyeződik a jól transzferálható, generikus kompetenciákra (European Commission, 2007). Az elmúlt időszakban többféleképpen is megfogalmazódtak azok a kompetenciák és kompetenciaelemek, amelyek a XXI. század kihívásainak megfelelő versenyképes tudás alapjait jelentik. A különböző tanulmányokban, nemzetközi dokumentumokban (OECD Skills Outlook, 2015) összegezett főbb készségek az ún. alapkészségek (írás, szövegértés, számolás), a szakmaspecifikus képességek, valamint a transzverzális képességek: 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 (egész életen át tartó tanulás). Az amerikai szakirodalomban jelent meg az ún. 4C modell (OECD Skills Outlook 2015) (2013), amelyben a kritikus gondolkodás (critical thinking); az együttműködés (collaboration); a kreativitás (creativity); a kommunikáció (communication) természetesen igen összetett készségeket feltételeznek (Bodnár – Csillik – Csuvár – Daruka – Könczöl – Mihályi – Sass, 2015).

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 (lifelong learning – LLL) és a minden helyzetben való tanulás (lifewide learning – 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, amelyek döntően az egyes tanulók sajátos egyéni igényeit állították középpontba, így felgyorsult az intézményesített oktatás világában a tanulás perszonalizációja. Mindezek hatására a kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási

paradigma az elmúlt évtizedekben egyre meghatározóbbá vált, ami többek között a tanulási eredményekre épülő képzési keretrendszerek megjelenésében, vagy a tanulási eredmények minőségügyi (Fischer – Halász, 2009) és validációs (Derényi – Tót, 2011) felhasználása kapcsán is jól tetten érhető.

A tanulási folyamattal kapcsolatos paradigmaváltás jelentős mértékben hatott az eredményesség és hatékonyság problémakörére is. A mérések és a tesztelések alapján tudományosan is igazoltá vált, hogy a minőségi oktatás feltétele a széles pedagógiai repertoárral rendelkező, a tanulást személyessé tevő jó felkészültségű pedagógus, „*az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják*”. (McKinsey & Company, 2007) A minőségi és eredményességi szempontok erősödése vezetett a szakirodalomban „*standard alapú reformnak (standard based reform), néha pedig teljesítményalapú elszámoltatásnak (performance based accountability) nevezett felismerésekhez. Ez lényegében azt jelenti, hogy (1) a tanulói teljesítményekkel kapcsolatban világos követelményeket fogalmaznak meg, (2) olyan mérőeszközökkel, amelyeket e követelmények alapján alkotnak meg, kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola teljesítményét rendszeresen megméri, majd (3) a mért eredmények alapján kivétel nélkül minden tanuló és minden iskola esetében a fejlődést segítő vagy annak akadályait felszámoló konkrét lépéseket tesznek.*” (Halász Gábor, 2007)

A tanulási eredményekkel kapcsolatos szemlélet változása nemcsak a tanulás-tanítás folyamataira, hanem annak szereplőire is komoly hatást gyakorolt. Folyamatosan átrendezte/átrendezi a hangsúlyokat és megváltoztatja a szerepeket/funkciókat, amely egy új pedagógiai közelítésmódot eredményez (Adam, Stephen, 2008): a pedagógusok 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 éltszerűbbek, gyakorlatiasabbak, feldolgozásuk pedig élményszerűbb legyen. Vagyis egy olyan pedagógiai kultúraváltás folyamata zajlik, amelyben a hagyományos diszciplináris tudás mellett egyre fontosabbá válnak azok a pedagógiai kompetenciák, amelyek fejlesztik „*azt a mesterségbeli tudásukat, amely ahhoz kell, hogy eredményesebben segíthessék tanítványaik tanulási tevékenységét.*” (Halász Gábor, 2007) Sajátos módon ezt a pedagógiai kultúraváltási folyamatot egy szervezetfejlesztési és intézményirányítási szemléletmód váltás is kíséri (Weldy, T. G., 2009), mivel mind szélesebb körben válik elfogadottá az, hogy a fenti szerepváltozás leginkább olyan iskolafejlesztési környezetben tud eredményesen végbemenni, ahol az egyes intézmények közösségei átfogó tanulószervezetekké válnak, és tevékenységük homlokterébe a közös pedagógiai innováció és kreativitás támogatása, valamint a horizontális és vertikális tudásmegosztás kerülnek (Fullan, Michael, 2008).

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 direkter kapcsolódása hallatlanul fontossá teszi a pedagógusok eredményes munkavégzését. Nem véletlen, hogy a tanárok képzésének kérdése egyre inkább központba kerül a fejlett országok szakpolitikai gondolkodásában. 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 kell, hogy alkossanak (Stéger Csilla, 2012). Az európai tanárpolitika egyik alapvetése, hogy a tanárok képzése és tanulása nem áll meg a tanárképzés végén az oklevélszerzéssel, hanem folytatódik a gyakornoki vagy más néven bevezető szakasz alatt, valamint az egész tanári életpályát folyamatos szakmai fejlődésként értelmezve a nyugdíjba vonulásig tart.

Jelen kötet összesen negyvenegy tanulmánynak és negyvenhét szerzőnek biztosít megnyilatkozási teret. A szerzők között többségben a pedagógusképzésben vagy a pedagógiai gyakorlatban már nagy gyakorlattal rendelkezők vannak, de lehetőséget kaptak a frissen diplomázott kollégák is, hogy biztatást kapjanak újító szándékú tevékenységük folytatásához. A kötet struktúrája a különböző oktatási szinteken (óvoda, pedagógusképzés) folyó tanítást és nevelést bemutató, majd az általános pedagógiai kérdéseket feldolgozó írásokat tartalmazza, végül, a NAT műveltségterületeihez kapcsolódó (Magyar és idegen nyelvek, Ember és társadalom, Művészetek, Informatika stb.) fejezetekben döntően egyéni és helyi szintű kezdeményezéseket kutatásokat, fejlesztéseket, innovációkat mutatnak be a tájékoztatás és az önreflexió igényével. A sort a pedagógia szervezet működési sajátosságait vizsgáló tanulmányok zárják.

A sorozat negyedik kötete a nemzetközi és hazai elvárásként is megfogalmazott pedagógiai kultúráváltás folyamatát kívánja komplex módon elősegíteni, a szakmai párbeszédre való ösztönzéssel, az írott és nyomtatott nyilvánosság eszközeivel. Azt valljuk, hogy a nevelés-oktatás aktuális problémáinak megoldását az érintett szereplők sokasága, az érdekek differenciáltsága és a dinamikusan változó feltételrendszerek között csak az érdekelt folyamatos interakciója keretében, a szakmai nyilvánosság és a szervezeti tanulás eszközrendszerével lehet eredményesen támogatni.

## Felhasznált irodalom

- Adam Stephen (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: [http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh\\_feb08\\_adams.pdf](http://www.ehea.info/uploads/seminars/edinburgh_feb08_adams.pdf);
- 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.
- Derényi András – Tót Éva (2011) *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/12900/12987/12987.pdf>
- European Commission (2007) *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fischer Andrea – Halász Gábor (2009) *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára, Bologna Füzetek 2. TEMPUS Közalapítvány, Budapest. [http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/bologna\\_fuzetek\\_2\\_honlapra\\_hatalyos.pdf](http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/bologna_fuzetek_2_honlapra_hatalyos.pdf)

- Fullan Michael (2008) *Változás és változtatás III. A ráadás*. Oktatáskutató és Fejlesztő 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, 370. [http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes\\_tanulas.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm)
- Kennedy Declan (2007) *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*, University College Cork (UCC) [http://413.hu/files/lo\\_handbook\\_declan\\_kennedy.pdf](http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf)
- McKinsey & Company (2007) *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Szeptember, 7. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Mourshed Mona – Chijioke Chinezi – Barber Michael (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- OECD Skills Outlook 2015 – Youth Skills and Employability [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/oced-skills-outlook-2015\\_9789264234178-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/oced-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page1); Európai Bizottság, 2006.
- Stéger Csilla (2012) *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. Phd értekezés. ELTE, Budapest: [http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger\\_Csilla\\_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf](http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf)
- Weldy T. G. (2009) *Learning organisation and transfer: Strategies for improving performance*. The Learning Organisation. The International Journal of Knowledge and Organisational Learning Management, 16: 58.

# Óvodai nevelés



# Jamrik Eszter – Macher Mónika

## Nagycsoportos óvodások motoros fejlettségének vizsgálata a Lincoln-Oseretzky-skála rövidített változata alapján

### Bevezetés

A sikeres iskolai teljesítmény egyik alapvető feltétele, hogy iskolába lépéskor a gyermekek rendelkezzenek az iskolai tanuláshoz szükséges érettséggel, képességekkel bio-pszicho-szociális téren egyaránt. Ennek biztosítása, elősegítése a család és az óvoda közös feladata (363/2012 Korm. rend. ÓNOAP 1. számú melléklete (VI.1)).

Magyarországon a tankötelezettség alapvetően életkorhoz kötött (2011. évi CXC. tv. 45.§). Azonban a kronológiai életkor és az intelligencia nem kizárólagos és nem elsődleges feltételei az eredményes tanulásnak. A fenti törvény figyelembe veszi, hogy a gyermekek fejlődése nem egyenletes, ezért szükség esetén lehetőséget biztosít a halasztott iskolakezdésre. Ekkor a gyermek további egy vagy két évig óvodai nevelésben marad. Ennek engedélyezéséről az óvoda vezetője vagy szakértői bizottság (óvodai, iskola vagy szülői kezdeményezésre) dönt iskolaérettségi vizsgálat elvégzése révén (2011. CXC. 45.§ (4); 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet 7§(1)a). A halasztás lehetőségével jellemzően a fiatalabb, a tavaszi-nyári születésű gyermekek, illetve a lassabban fejlődő gyermekek esetében élnek. Halasztott iskolakezdés esetén a gyermeknek további egy év áll rendelkezésére, hogy egyrészt spontán érés során, másrészt az óvodai foglalkozások, illetve speciális szakszolgálati vagy privát ellátás keretében célzott fejlesztések segítségével elérje az iskolakezdéshez szükséges érettséget.

A 2019. évi LXX. törvény elfogadásával az Országgyűlés módosította a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvényt. 2020. január 1-jei hatállyal változásokat vezet be a módosított köznevelési törvény azoknak a számára, akik a tanköteles kor elérését követően különféle okok miatt még egy évig az óvodában szeretnének maradni. A köznevelési törvény 94.§ (4g) bekezdésében foglaltak szerint a kormány fogja kijelölni azt a hivatalos szervet, amely az óvodai foglalkozások alóli mentesítéssel, illetőleg a tankötelezettség kezdetének egy évvel történő elhalasztásával kapcsolatos döntéseket meghozhatja. A tanulmány írásának napján a kormány még nem jelölte meg az illetékes hatóságot.

Az iskolaérettség komplex fogalom, melybe testi, lelki, és szociális szempontok tartoznak a 2012-es ÓNOAP meghatározása szerint. A szándékos figyelem, a megfelelő érzékelő és észlelő apparátus, az alakuló fogalmi gondolkodás, a kifejező, érthető beszéd, a rövid és hosszú távú memória, a térbeli és időbeli orientáció, a feladattudat és feladattartás mind szerepelnek a tankötelezettség megkezdésének feltételei között. Ezen szempontok az idegrendszer érettségével, a kognitív fejlettséggel összefüggésben állnak (Lakatos 2003; 363/2012 Korm. rend. ÓNOAP 1. számú melléklete (VI.2); Goddard 2015; Szautnerné 2016.a).

Jelen kutatásban a fenti szempontok közül az iskolaérettségre, iskolai alkalmasságra koncentrálna a pszichológiai érettség területére, azon belül az idegrendszer érettségére fókuszálva



lunk. Kiinduló pontnak tekintjük azt a neves szakemberek (pl: Piaget, Ayres, Hottiger, Katona) által megfogalmazott elméletet, miszerint a motoros fejlődés a tanulás alapfeltétele. Óvodás korban a gyermekek kognitív és motoros fejlődése együtt, egymással kölcsönhatásban zajlik, ezért a motoros fejlettségéből következtetni lehet a kognitív fejlettségre, óvodás korban a motoros fejlettség megbízható mutatója az idegrendszer érettségének (Hottiger 1980; id. Marton-Dévényi, Szerdahelyi, Tóth, és Keresztesi 2005: 9; Kay 1994; Lakatos 2000; Katona 2006; Huba 2011; Csányi 2012; Goddard 2014).

## 1. Elméleti háttér

### 1.1. Az idegrendszer fejlődése: a motoros- és a kognitív fejlődés kapcsolata

Az elmúlt évtizedekben több szakember (Piaget, Kiphard, Affolter, id. Lakatos, 2000: 8-9) is kidolgozta az ontogenetikus fejlődésmenetre vonatkozó modelljét. A modellek a fejlődésmentet egymásra épülő lépésekben írták le, melyben a gyermekkori mozgások alapozzák meg a gondolkodási, szociális és érzelmi fejlődést. Megállapításaik szerint egymásra épülve és egymásra hatva a mozgások révén fejlődik az érzőrendszer, a figyelem, a gondolkodás és a tanulási képesség (Lakatos 2000; Cole és Cole 2009; Goddard 2009; Huba 2011; Virányi 2013).

Az ontogenetikus motoros fejlődésre jellemző, hogy a fejtől indul ki és a láb irányába halad (cephalocaudalis), illetve a testközéptől kifelé a végtagokig (proximodisztalis), az általánostól a speciálisig tart. Így a koordinált, tudatos mozgások először a szájrégió, a szemek, aztán a fej mozgásaiban jelennek meg, majd a karok, a törzs és végül a láb mozgásai rendeződnek. Illetve először a nagymozgások és később erre épülve a finom mozgások válnak egyre koordináltabbá. A koordinált nagymozgások – a mászás, járás, futás, ugrás – jelentik az alapot a finomabb motorikus mozgások, mint a fogás, a manipulálás és a beszéd kialakulásához (Bakonyi és Nádori 1978; Bakonyi 1981; Nádasi, Szigeti és Vass 1999).

Az iskolaérettséghez megfelelően érett idegrendszerre van szükség. A fejlődés az idegrendszer programozott differenciálódása révén történik, mely során a környezeti ingerek hatására és a gyakorlás révén a megfelelő idegi kapcsolatok létrejönnek, megerősödnek, a meg nem erősítettek kioltódnak. A mozgások fontos meghatározói az idegrendszer fejlődésének. Az idegsejtek közötti kapcsolatok kialakulásának „mozgatórugói” azáltal, hogy a mozgásos aktivitás révén szerzett ingerek, a proprioceptív információk aktivizálják az agytevékenységet (Goddard 2009; Virányi 2013).

#### 1.1.1. Csecsemőkori folyamatok

Már Piaget is megfogalmazta a szenzomotoros korszak jelentőségét, melynek lényege, hogy „... az adaptáció folyamata az érzékelés és az egyszerű mozgásos viselkedés koordinációjából áll.” (Cole és Cole 2006: 179) Születéskor az agykéreg felszíni rétegeihez futó összeköttetések

még gyengék, az irányítás az alsóbb rendű, agytörzsi szinten működik, de a gyakorlás serkenti a kapcsolatok kiépülését az agyban, az idegsejtek egyre jobban specializálódnak az adott feladatukra (Goddard, 2009; Virányi, 2013).

Az újszülött akaratlagos mozgásra még nem képes, mozgását a reflexek határozzák meg. Ezeket az agytörzs irányítja, tehát tudat alatt történnek. Ezek a reflexes mozgások biztosítanak fizikai aktivitást, gyakorlási lehetőséget, és eleinte ezek által fejlődnek és erősödnek az idegpályák. A fejlődés során a kérgi területek felé futó idegpályák egyre inkább átveszik az alacsonyabb rendű központok irányítását, és optimális esetben a primitív reflexek körülbelül hat hónapos korban legátlódnak, „elalszanak”, helyüket fokozatosan az akaratlagos mozgások veszik át. Ekkor előtérbe kerülnek a testtartási reflexek, melyek a testtartás szabályozásában játszanak szerepet. Megalapozzák a testtartás és az egyensúly fenntartásához szükséges automatikus reakciókat, melyek a gravitációs térben szükségesek, elősegítik az akaratlagos mozgások szabályozását. Az érett reflexrendszer jelenti a mozgás-érzékelés összehangolódását, a motoros tanulás alapját (Marton-Dévényi, Szerdahelyi, Tóth, és Keresztesi 2005; Goddard 2009; Huba 2011; Ranschburg-Popper 2012; Virányi 2013; Goddard 2014; Goddard 2015).

Ha a központi idegrendszer jól működik, az agykéreg szabadon összpontosíthat azokra a „magasabb” funkciókra, melyek a szándékokban és a motoros tervezésben vesznek részt, és nem kell foglalkoznia a mozgás részletes mechanikájával. A magasabb gondolkodási funkciók az alsóbb központok integrált működéseire támaszkodnak, melyek „információkkal” táplálják az agykérget (Goddard 2014).

A gravitációs erő jelenti a kiindulópontot önmagunk, a tér, a mozgás érzékeléséhez. Önmagunk érzékelése pedig a viszonyítási alapot biztosítja a tájékozódási műveletek elvégzéséhez. A vestibuláris vagy egyensúlyi rendszer az egyensúly, a testtartás, és a test térbeli helyzetének fenntartásáért felelős. A megfelelően érett, tudattalanul, automatikusan koordinált egyensúlyi rendszer alapvető fontosságú a szervezet kiegyensúlyozott működéséhez, elmaradása visszahat az összes többi érzőrendszerre. A gyermek körülbelül egyéves korára tanulja meg egyensúlyi rendszerét uralni oly mértékben, hogy a forgáson, kúszáson, mászáson, ülésen, álláson keresztül eljut az önálló járásig (Nagyné Falucska 2008; Goddard 2014; Goddard 2015).

Az észlelés és a mozgás közvetlen kapcsolatban áll egymással. „A csecsemők ... azért észlelnek, hogy cselekvéseikhez információt gyűjtsenek, és azért cselekszenek, hogy több információhoz jussanak.” (Gibson 1977; id. Cole és Cole 2006: 199) Ehhez szükséges az érzékszervek fejlődése és összehangolódása. Az egyes érzékszervek érése és ingerek felvételének képessége már magzatkorban jellemző, a különböző érző csatornák révén szerzett észleletek összekapcsolódása, a keresztcsatornák kiépülése nagyrészt az első életevek során megy végbe. (Cole és Cole 2006)

Az érzékelés első fázisa a figyelem fenntartása és az érző tapasztalatok. Alapvető jelentőségű a visszacsatolás a motoros rendszerből az érző rendszerbe. Például a látási tapasztalat a multiszenzoros tapasztalataink eredménye, mely a látás, a mozgás, a tapintás és a test izmaiból, ináiból és ízületeiből származó proprioceptív visszacsatolás kombinációjának eredménye (Goddard 2014).

A látásérzékelés érése szükséges ahhoz, hogy az agy a két szem által látott képet összerakja és képes legyen vizuális fókuszban tartani a tárgyakat. A vizuális kontroll, a látott kép fixálása nagy szerepet játszik a test statikus koordinációjában, ugyanis vizuális fókuszban tartja a tárgyakat a test mozgása közben, mely szükséges az egyensúly megtartásához. A szemmozgató

folyamatok az alapjai annak, hogy létrejöhessen egy komplexebb látási-érzékelési képesség. A szemnek jelentős szerepe van a távolság érzékelésében is. A szem optikus és motoros rendszerének integrációjától függenek a látási folyamatok és a vizuálisan kísért kézmotorikus tevékenységek. (Bakonyi-Nádori 1978 id. Farnoszi-Gaál 2007; Goddard 2015).

A megfelelő auditív észlelés annyit jelent, hogy a gyermek fel tud fogni, meg tud különböztetni egymástól különböző hangingereket, és ezeket a hang irányának beazonosításával az eredetéhez tudja kötni. A megfelelő irányhallás szerepet játszik a koordinált mozgás kialakulásában, az irányok felismerésében (Lakatos 2000; Virányi 2013).

A tapintási ingerek meghatározó jelentőségűek a környezet megismerésében, a testséma alakulásában. A csecsemő és a kisgyermek az érintés, simogatás, a szájába vett tárgyak, a tapintási ingerek közvetítésével ismerkedik környezetével, az őt körülvevő világgal. A fejlődés iránya a környezethez való egyre jobb alkalmazkodásban mutatkozik meg (Bakonyi-Nádori 1978; Bakonyi 1981; Nagyné Falucskai 2008; Goddard 2015).

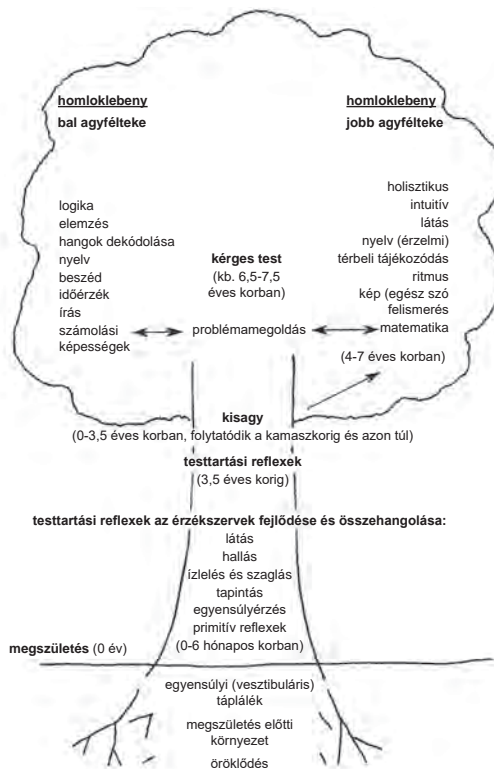
### 1.1.2. Kisgyermekkorai folyamatok

Egy-másfél éves korban a gyermekeknél jellemzően már kialakultak az első koordinált mozgások. Ezt követően a hangsúly az alapvető és változatos mozgásformák elsajátítására, majd óvodás korban a korábbiak tökéletesedése mellett az első mozgáskombinációk és a képességstruktúra kialakulására tevődik át (Nagyné Réz 2015).

Hagyományos értelmezés szerint a mozgásfejlődés „az ember sokrétű mozgásformáinak és mozgáskészségeinek – járás, futás, ugrás, dobás, elkapás, ütés, rúgás – egyéni fejlődése, valamint a kondicionális és koordinációs képességek kialakulása, fejlődése.” (Farnoszi 2011: 20) Ennek következtében az óvodai és iskolai testnevelés feladatát alapvetően a kondicionális és koordinációs motoros képességek fejlesztésében látták (Boronyai et al. 2015). Ettől eltérően a mozgásfejlesztés lényegét ma már a holisztikus személyiségfejlődésből kiindulva a kognitív fejlesztő hatását előtérbe helyezve határozzák meg (Király-Szakály 2011).

Óvodás korban eleinte főként az egyensúlyérzék fejlesztése érdekében a nagymozgások gyakorlásának van jelentősége. Az egyensúlyi rendszer idegpályáinak érése nagyjából iskolás korig tart, de még utána is hangolódik, finomodik megfelelő gyakorlás, ingerlés során. A koordinációs gyakorlatok révén finomodnak és tökéletesednek az alapvető mozgásformák. A koordinációs képességek követik az idegrendszer fejlődését és biztosítják a mozgásszabályozás feltételeit. A test részeinek mozgásos megtapasztalásán keresztül tovább fejlődik a testséma, bővül a térérzékelés, a térismeret képessége, a megfelelő téri orientáció. A játékos mozgásos foglalkozások a fentiekén túl a figyelem, gondolkodás, képzelet, emlékezet, társas kapcsolatok és olyan belső tulajdonságok, mint az akaratérv, önismeret, öntudat fejlődéséhez, pozitív alakulásához is hozzájárul. Az alapvető mozgásformák előfeltételét képezik a finomabb motoros kiépülésnek. Ezt követően hangsúlyossá válik a szem-kéz koordinációt igénylő mozgások sora. A finomabb szem-kéz koordináció, melyre például a tárgykezelés, a finommotorika, a grafomotorika épül, a szem-test koordináció alapján jöhet létre (Nádori 1983; Farnoszi 1999; Farnoszi-Gaál 2007; Goddard 2009; Rétsági és mtsai. 2011; Csirkés-Hamar 2015; Bábosik 2016. In Hamar 2016).

Ahhoz, hogy egy gyermek megállja a helyét az iskolában, a jobb és a bal agyfélteke megfelelő és összehangolt működése, azaz bilaterális integrálódása szükséges. „Az agyféltekék közötti működések minősége alapvető a problémamegoldó gondolkodás érdekében” (Goddard, 2014. p. 25). Az összehangolt működést, a két agyfélteke közötti összeköttetést a kérgestest biztosítja. Az idegrendszer érését, a tanulást segítő egyes agyi funkciók fejlődési lépéseit és az ezeket megalapozó tényezőket és tapasztalatokat Goddard (Goddard 2002, id. Goddard 2009, p. 138.) szemléletes módon egy lombos fára illetve ábrázolja, ahogy azt az 1. ábra mutatja. Az egyes agyféltekék jelentik a lombkoronát, melynek működése függ az alacsonyabb rendű központoktól, ezeknek optimális működése pedig az érző-mozgató tapasztalatokon alapszik. Mindennek biztos gyökerét az öröklött jellemzők, és a születést megelőző környezeti hatások, ingerek jelentik, melynek következtében az egyensúlyi rendszer már magzatkorban jelentős érése megy keresztül. Születést követően az egyensúlyi rendszer és az érző apparátusok összehangolódása zajlik a mozgás és a környezeti hatások által a primitív reflexek, majd a testtartási reflexek révén. Az egyes lépések folyamatosan, egymással kölcsönhatásban, és egymásra épülve zajlanak. Az agykéreg is folyamatosan fejlődik már a kezdetektől, és fokozatosan átveszi az irányítást az alacsonyabb rendű központoktól (Goddard, 2002, id. Goddard, 2009, p. 138; Goddard, 2015).



1. ábra. A „tudás fája”: a központi idegrendszer érettségi szintjei (Goddard, 2002, id. Goddard, 2009, p. 138)

Clark és Metcalfe (2002) egy úgynevezett mozgásfejlődési piramison ábrázolta az egyes életkorokban bekövetkező változásokat (lásd 2. ábra). A gyermekek nagy mozgásigénye és mozgásszeretete iskoláskor előtt alapvetően az idegrendszeri érést szolgálja az ingerkeresés és a gyakorlás révén, és kifejezetten fontos szerepet játszanak az optimális agyi funkciók kialakításában és a tanulásban. Már a kezdeti években megjelenő rendszeres testmozgás és a kognitív tanulás teljesítményei között egyértelmű pozitív kapcsolat megmarad iskoláskorra – és későbbiekre is –, azonban a mozgás szerepe hangsúlyosabbá válik a pszichológiai és szociális fejlődés terén. A mozgás a testi fejlődés, fejlesztés révén fokozza a teljesítőképességet, hozzájárul a pozitív személyiségfejlődéshez, segít az egészség megőrzésében. (Clark és Metcalfe, 2002; Óbányainé Németh, 2015; Tóthné Kälbli és Fótiné Hoffmann, 2015).



2. ábra. Clark és Metcalfe (2002) mozgásfejlődési piramisa (saját ábra)

A mozgásfejlődés egyes állomásai képet adnak idegrendszere fejlettségéről is, hiszen az újabb és újabb mozgásformák újabb agyi kapcsolatokat feltételeznek (Goddard, 2014; Goddard, 2015).

## 1.2. Iskolaérettségi diagnosztikus gyakorlat – a motoros vizsgálatok szerepe

A törvényi szabályozás (2011. évi CXCV. 45.§ (4); 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet 7. § (1) a) alapján a szakértői bizottságban pedagógus-gyógypedagógus, pszichológus és orvos team végzi a diagnosztikai munkát, és komplex bio-pszicho-szociológiai érettséget mér. Az, hogy a bizottsági vizsgálat konkrétan mely részképességekre irányul és milyen feladatokból, tesztekkel tevődik össze, folyamatosan alakult az elmúlt évek, évtizedek alatt. Az iskolaérettségi vizsgálat hazai egységesítése nem új keletű törekvés, részben ennek elérése érdekében az elmúlt években új projektek zajlottak és protokollok születtek. Ezek eredményei közé tartoznak a Kézikönyv a (tanulási képességeket vizsgáló) szakértői bizottság működéséhez (Mesterházi 2008, id. Nagyné Réz et al. 2014: 9), a Torda Ágnes által szerkesztett Diagnosztikai kézikönyv (Torda 2012), az Alapprotokoll a pedagógiai szakszolgálati tevékenységekhez (Torda és Nagyné Réz 2015).

A legkonkrétabb célokat és konkrét vizsgálati eljárást azon 2015-ben zajló projekt során dolgozták ki, melynek eredményeképpen bemutatták az Iskolakészültség állapotfelmérő vizsgálati eljárást (Torda 2015). A hazai gyakorlatban alkalmazott, bevált és elterjedt korábbi vizsgálati

eljárások alapján öt területen méri az iskolakészültség meglétét: adaptív viselkedés, nyelvi fejlettség, mozgásfejlettség, kognitív fejlettség és számolás felmérése során. Nagyné Réz Ilona így fogalmaz: „A tanulást megalapozó pszichés funkciók egyik legfontosabb területe a mozgásállapot felmérése” (Nagyné Réz, 2015. p. 8), de úgy látja, hogy eddig ez a terület nem került a vizsgálatok fókuszába, és a motoros fejlettség vizsgálata az iskolakészültség megállapításakor hiánypótló. A mozgásfejlettséget mérő vizsgáló eljárás kidolgozása során támaszkodtak a fiziológiás mozgásfejlődés szakaszaira, a fejlődéslélektani ismeretekre, a korábbi közismert motodiagnosztikai eszközökre, a fejlődésneurológiai ismeretekre, Lakatos Katalin állapot- és mozgásvizsgáló tesztjére, Porkolábné óvodai fejlesztőmunkájával kapcsolatos tanításaira, a szenzoros integrációs elméletekre. A vizsgálat méri a testséma ismeretét, a jobb-bal differenciálást, a testközépvonal átlépését, a nagymozgások és a grafomotoros készség fejlettségét. (Nagyné Réz 2015; Torda 2015)

A fent említett törekvések ellenére továbbra sem egységes a szakértői bizottságok iskolaérettségi vizsgálata. A szakszolgálatok jelenleg szabadságot élveznek a téren, hogy az iskolaérettség meghatározásához mely részterületeket vizsgálják, maguk döntenek a vizsgálatok tartalmáról, és a gyakorlatban nagyon eltérő, hogy a motoros képességek vizsgálata milyen mértékben jelenik meg ezekben.

### 1.3. A motoros képességet vizsgáló eljárások

Mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban számos kiváló motoros képességet felmérő eljárást alkalmaznak. Az egyes tesztek különböznek felhasználási területeikben (Cools, De Martelaer, Samaey, és Andries 2009), és ezáltal a mozgásjellemzők vizsgálatában. Alkalmazásuk függvénye, hogy a gyermek készségeit milyen kontextusban kívánja vizsgálni, például állapotfelmérés, differenciáldiagnosztika, fejlesztési célú diagnosztika. A motoros készségek különböző területeinek vizsgálata jelenik meg bennük eltérő kombinációban, a vizsgálati eredmények felhasználási céljának függvényében. A legjellemzőbb vizsgálati területek a nagymozgások és a finommozgások kivitelezéséhez kapcsolódnak, mint statikus és dinamikus egyensúly, keresztező mozgások, bilaterális koordináció, egyidejű mozgások, izolált mozgások, rugalmasság, gyorsaság, szem-kéz koordináció, grafomotorika, és esetenként a reflexek vizsgálata. Fentiekben túl jellemzően megjelennek a térbeli tájékozódás, laterálisitás és testséma ismeretre vonatkozó vizsgálatok is, mert ezek is szemléletes mutatói az idegrendszer szervezettségének (Eggert, 1974; Lakatos, 2000; Cools et al., 2009; Huba, 2011).

A vizsgáló eljárásokkal szembeni alapvető követelmények az objektivitás biztosítása, az érvényesség/validitás és a megbízhatóság/reliabilitás (Hamar, 1999; Kissné Takács és Rákóczi, 2006; Cools et al. 2009). Másodlagos kritériumként szolgálhat az ökonomikusság és a szintezhetőség, a standardizáltság, a tesztfelvevő számára előírt szakképzettség.

A szakirodalomban számtalan különböző mozgásvizsgálatról olvashatunk. Különböző szempontok, jellemzők szerint kategorizálhatjuk ezeket. Jellemző kritériumot képezhetnek az alkalmazási cél, az eredmények felhasználhatósága, ennek függvényében az eljárás típusa: motodiagnosztikai, motoszkópiás vagy motometriás (Virányi, 2013), a vizsgált részterületek jellege, a megbízhatóság, standardizáltság, illetve gyakorlati szempontból a hozzáférhetőség, a használat

költségvonzata, a tesztfelvétel és a kiértékelés időszükséglete, a felvételi eljárás- és értékelési mód részletezettsége, a tesztfelvevőre vonatkozó szakképzettségi, testi alkalmassági előírások.

A gyakorlatban használt eljárások folyamatosan változnak, alakulnak, építenek korábbi tapasztalatokra, és az aktuális igényekre, felhasználási célokra. Az *1. táblázatban* a legelterjedtebb külföldi és hazai mozgásvizsgáló eszközök főbb jellemzői (korcsoport, vizsgált terület, feladattípusok, időigény) kerültek összefoglalásra az alábbi források alapján: Eggert, 1974; Lakatos, 2003; Cools et al., 2009; Porkolábné et al., 2009; Virányi, 2013; Henderson, Sugden, és Barnett, (é.n.).

*1. táblázat. Legelterjedtebb hazai és külföldi mozgásfejlettséget vizsgáló eljárások*

<b>Vizsgálat</b>	<b>Korcsoport. (év)</b>	<b>A teszt jellemzői</b>
LOS-KF18 Lincoln-Oseretzky-Skala kurzform (Eggert 1971)	5-14	Globális, átfogó motoros fejlettség vizsgálatára tipikus fejlődésű, enyhe és közepes súlyos értelmileg akadályozott gyermekek részére. Standardizált Németországban, USA-ban. 18 feladat, 25-30 perc.
KTK Körperkoordinationstest Test für Kindern (Kiphard-Schilling 1974)	5-14	Testkontroll és koordináció, dinamikus egyensúly vizsgálatára, differenciáldiagnosztikai eszköz (agyi károsodás, viselkedési és tanulási zavar). Több európai országra standardizált. Gyors, 4 részfeladat.
MOT 4-6 (Motoriktest für 4 bis 6 jährige Kindern) (Zimmer-Volkamer 1987)	4-6	Fundamentális mozgásformák vizsgálatára, késést, vagy hiányosságot tárhat fel. LOS és KTK vizsgálatokon alapszik. Több európai országra standardizált.
M-ABC 2 Movement Assesment Battery for Children (Henderson-Sugden-Barnett 2007)	3-16	Fundamentális mozgásformák állapotfelmérésére, hiányosságok és késések feltárására. Több európai országra standardizált.
BOT-2 Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (Bruininks 1978; Bruininks-Bruininks, 2005)	4-21	Nagy- és finommotoros teljesítmény mérésére, enyhe és közepes koordinációs problémák meghatározására. 8 területen összesen 53 item. Standardizált. Felvétele 45-60 perc. Felvétele orvosi képesítéshez kötött, értékelési mód limitáltan elérhető.
MMT Maastrichtse Motoriek Test (Vles et al., 2004)	5-6	Motoros teljesítmény mennyiségi és minőségi vizsgálata. ADHD korai kiszűrésére. Holisztikus szemléletet tükröz. Felvétele gyakorlatot igényel. 70 item. Felvétele a leírás szerint 20-25 perc. Hollandiában standardizált.
PDMS-2 Peabody Developmental Motor Scales-2 (Folio-Fewell 1983, 2000)	0-6	Nagy- és finommotorikus fejlettség mérésére. Fogyatékkal élő gyermekek részére. Standardizált USA-ban. Tipikus fejlődésűekhez képest eltérést diagnosztizálja. Használata kultúrafüggő.
Állapot- és mozgásvizsgáló teszt (Lakatos 2003)	5-12+	Idegrendszeri funkciók szűrésére, preventív, korrekív vagy státuszmegállapító céllal, korábbi vizsgáloeljárásokból adaptált feladatokkal. Felvétele képesítéshez kötött, nem standardizált. 5 terület, 21 részvizsgálat. Felvétele leírás szerint: 35-45 perc
Porkolábné-féle Mozgásfejlettség mérő szempontsor Komplex Prevenációs Óvodai Program részeként, 1997	3-7	Komplex differenciál diagnosztikai vizsgálo eljárás (tanulási zavarok megelőzésére) részeként. 9 item alkotja a megfigyelési szempontsor alapját. Nem standardizált.

## 2. A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás célja annak megállapítása, hogy halasztott iskolakezdés esetén milyen mértékű eredmények, fejlődések tapasztalhatók a további óvodai nevelési év következtében a nagycsoportos gyermekek idegrendszeri érettsége és ezáltal iskolai érettsége terén, illetve milyen mértékű eltérés tapasztalható azon hatéves gyerekek között, akik iskolába mennek, illetve akik maradnak további nevelési évre az óvodában, illetve mutatkozik-e eltérés azon gyermekek között, akik hat-, illetve akik hétévesen kezdik meg tanulmányaikat. Következtetéseket kívánunk levonni arra vonatkozóan is, hogy az iskolakezdés halasztásában csupán az életkor, illetve az idegrendszeri érettség milyen mértékben játszik szerepet.

A kognitív és a motoros fejlődés egymással párhuzamosan, és egymással kölcsönhatásban zajlik. Az ontogenetikus fejlődés előre programozott, tehát a kor előrehaladtával egyre érettebb az idegrendszer. A fejlődés üteme egyénenként eltérhet, illetve a támogató környezet megteremtésével és célirányos fejlesztéssel segíthető. A tanköteles kort elérve a gyermekek egy része megkezdí általános iskolai tanulmányait, míg mások, jellemzően a fiatalabbak, illetve a lassabban fejlődők további évre óvodai nevelésben maradnak annak érdekében, hogy ők is kellően éretten, az iskolai elvárásoknak alkalmasan kezdhessék meg tanulmányaikat.

**Hipotéziseink:** (1) Feltételezzük, hogy azok a gyermekek, akik tanköteles korba lépve további évre óvodai nevelésben maradnak szignifikánsan gyengébb teljesítményt érnek el a motoros tesztben, mint azok, akik tanköteles korba lépve ősssel megkezdik általános iskolai tanulmányaikat. (2) Feltételezzük, hogy azok a gyermekek, akik tanköteles korúak, de még egy évig óvodai nevelésben maradnak, motorosan kevésbé fejlettek, teljesítményük szignifikánsan alacsonyabb lesz, mint azoknak a gyermekeknek, akik már további egy évre óvodai nevelésben maradtak, és ezt követően, hétévesen kezdik meg általános iskolai tanulmányaikat. (3) Feltételezzük, hogy az ősssel iskolába menő gyermekek két csoportja között, – tehát akik tanköteles korba lépve, illetve akik egy év halasztást követően kezdik meg iskolai tanulmányaikat – az elért teljesítményeik alapján nem mutatkozik szignifikáns különbség.

### 2.1. A vizsgálatban résztvevők bemutatása

A kutatásban összesen 45 fő vett részt, 19 lány és 26 fiú. Mindannyian ugyanazon óvoda nagycsoportosai (korosztály szerinti csoportbontás jellemző az intézményben). Életkoruk 5 év 7 hónap és 7 év 8 hónap között szóródott a vizsgálat idején. A szülői nyilatkozatok alapján számba vettük, hogy az egyes csoportokban milyen mértékben fordultak elő eltérő fejlődésmenetű gyermekek, illetve hányan részesültek kognitív, vagy motoros fejlesztésben. Számba vettük azt is, hogy a gyermekek milyen heti rendszerességgel jártak az óvodai programon kívül egyéb sport- és táncfoglalkozásra.

A gyermekeket a vizsgálati célokkal összhangban három külön csoportba soroltuk annak függvényében, hogy egyszer, vagy kétszer járták-e a nagycsoportot, illetve, hogy ősssel megkezdik-e általános iskolai tanulmányaikat, vagy maradnak az óvodában egy újabb nevelési évre (lásd 2. táblázat). Az egyes csoportokra a későbbiekben a következő kétszámjegyű kódolást alkalmazzuk:



első számjegy 1 vagy 2, annak függvényében, hogy először, vagy másodszor járták-e az adott tanévben a nagycsoportot. Második számjegy 1 vagy 0, attól függően, hogy mennek-e a vizsgálati év őszén iskolába, vagy sem. Így a három csoport rövidítve: 1-0, akik még egy évre óvodai nevelésben maradnak, 1-1, akik tanköteles korba lépve megkezdik általános iskolai tanulmányaikat, és 2-1, akik már halasztottak egy évet, és így kezdik meg az iskolai tanulmányaikat. Megoszlás szerint 30 gyermek járta először a nagycsoportot, közülük 15 megy ősszel iskolába (jelölése a továbbiakban: 1-1), 15 marad még egy évet az óvodában (jelölése a továbbiakban: 1-0). 15 gyermek már másodszor járta a nagycsoportot és ősszel iskolás lesz (jelölése a továbbiakban: 2-1).

2. táblázat. A vizsgálatban részt vett gyermekek csoportonkénti megoszlása

Csoportok	Létszám	Eltérő mozgás-fejlődésű	Korai mozgás-fejlesztésben részesült	Átlag életkor a vizsgálat idején
1. év nagycsoportban, halaszt (1-0)	15	5	4	5 év 11 hó
1. év nagycsoportban, iskolát kezd (1-1)	15	0	1	6 év 7 hó
2. év nagycsoportban, iskolát kezd (2-1)	15	4	5	7 év 1 hó
Összesen	45	9	10	6 év 6 hó

A kutatási minta és ennek érdekében a helyszín kiválasztása során fő kritériumként az óvoda pedagógiai programját és annak gyakorlati megvalósulását tekintettük. Ennek értelmében olyan intézményt kerestünk, ahol a gyakorlatban is hangsúlyt fektetnek a pedagógiai programban megfogalmazott testi és szellemi nevelésre, és a nevelési és oktatási céloknak megfelelő irányított foglalkozások és szabad játékok zajlanak, kiemelt jelentőséggel a mozgásos foglalkozásokra és a szabad mozgás lehetőségére. Másik szempontot az jelentette, hogy a gyermekek lehetőleg viszonylag homogén csoportot képezzenek szocio-ökonómiai, családi, társadalmi háttérüket tekintve, ezáltal lehetőség szerint minél kisebbre csökkentve ezen komponens vizsgálati eredményekre gyakorolt hatását. Továbbá szükséges volt, hogy az óvodavezető is együttműködő legyen, időt és helyszínt biztosítson a gyermekek vizsgálatára.

Kifejezett előnyként értékeljük, hogy a vizsgálatok elvégzésére a formális óvodai tanévet és az évről-évre követő hetekben, június második és harmadik hetében kerülhetett sor. Ekkorra a gyermekek egyrészt túl voltak a teljes óvodai éven, annak nevelő és fejlesztő hatásán, másrészt kötött foglalkozások híján frissen és kipihenten vehettek részt a felmérésben.

## 2.2. A vizsgálat anyaga és vizsgálati körülmények

Vizsgálatunkhoz a Lincoln-Oseretzky mozgásvizsgáló sor rövidített változatát (továbbiakban LOS-KF18) választottuk. A vizsgálosor eredeti verzióját Oseretzky dolgozta ki 1929-31 kö-

zött a globális motoros fejlettség vizsgálatára, és az életkort is figyelembe vevő mozgás-kvóci-  
enst számolt. A motoros fejlettség alábbi hat összetevőjét vizsgálta: statikus koordináció, felső  
végtagok dinamikus koordinációja, egész test dinamikus koordinációja, mozgás-ügység,  
egyidejű mozgások, izolált mozgások pontos kivitelezése. A LOS-KF18 sokszoros átdolgozás  
eredménye, melyek során a korábbi tapasztalatok és a felmerült igények szerint optimalizálták  
a feladatok mennyiségét és típusát, minek következtében egy rövid idő alatt felvehető, és a glo-  
bális motoros fejlettséget mutató, és korcsoport szerint értékelhető vizsgáló eljárás született. A  
többszöri átdolgozás és standardizálás során állt össze a jelenlegi feladatsor, a normaértékek,  
az útmutató, és a tesztfelvétel leírása. A vizsgáló eljárást alapvetően differenciáldiagnosztikai  
céllal, enyhe és középsúlyos értelmileg akadályozott gyermekek vizsgálatára fejlesztették ki,  
de alkalmas tipikus fejlődésű gyerekek vizsgálatára is. A tesztfelvétel viszonylag kevés időt  
vesz igénybe, nem igényel speciális eszközöket, a felvételi és az értékelési kritériumok pon-  
tosan meghatározottak, és szakkönyvtárban hozzáférhetőek. A normákat nemek szerint nem  
különbözteti meg, mert kutatásaik azt mutatták, hogy nincs szignifikáns különbség a fiúk és  
a lányok eredményei között. Életkoronként eltérő normákat határoz meg, mert fejlődéset  
révén az életkorral magasan korrelál, főként ép intellektusú gyermekek esetén. Az eredménye-  
ket több más vizsgálóeljárás eredményeivel is összevetették, és megfelelő korrelációt találtak  
mind más motoros vizsgálósorok, mind intelligenciatesztek között (Eggert 1974: 31-34), az  
eljárás megbízható.

Az értékelés pontosan leírt kritériumok alapján feladatonként 0-1 ponttal történik, a kri-  
tériumok között idő és hibahatárok is szerepelnek. A kapott nyerspontokhoz táblázatok se-  
gítségével az életkorhoz megfelelő normapontokat rendel. A normapontok értéke azt jelzi,  
hogy a gyermekek teljesítménye az átlaghoz viszonyítva milyen eltérést mutat. Az eljárást  
amerikai gyerekeken standardizálták, ami jelen vizsgálat esetében nem jelent korlátot, mivel a  
kutatás szempontjából a nyerspontszámok tisztábban, értékelhetőbben kimutatják a vizsgált  
összefüggéseket. A motoros fejlettségi kor pontskálában fejeződik ki. Az értékelés idő és hiba  
szempontok szerinti: „objektíven, megbízhatóan, s globálisan foglalja össze a motoros fejlett-  
ség állapotát.” (Eggert 1974: 39).

A tesztfelvételre a vizsgáló sor megkötéseihez megfelelően, nyugodt körülmények között,  
egyéni kerület sor. Az óvodások szívesen vettek részt a vizsgálaton, nagyon együttműködően  
viselkedtek. Az adatok elemzéséhez, statisztikai számításokhoz Excel függvényeket és SPSS  
statisztikai programot alkalmaztunk.

### 3. Eredmények

A vizsgált gyermekek három csoportjára vonatkozó alap statisztikai értékeket a 3. táblázat  
részletezi.

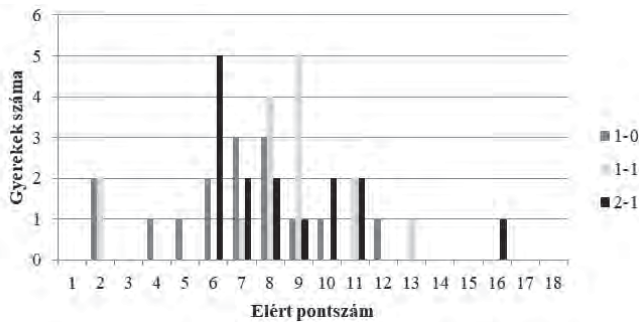
3. táblázat. Alapstatisztikai mutatók

Csoport	1-0	1-1	2-1	Összesen
Létszám	15	15	15	45
Fejlődési eltérés (fő)	5	0	4	9
Korai fejlesztés (fő)	4	1	5	9
Mozgás különóra/hét	0,97	1,77	1,52	1,42
ÁTLAG kor/hó	71,20	78,73	84,87	78,27
SZÓRÁS kor/hó	2,57	3,90	4,05	6,64
Legfiatalabb kora (hó)	67	71	79	67
Legidősebb kora (hó)	76	87	92	92
ÁTLAG nyerspontszám	6,73	8,20	8,47	7,80
SZÓRÁS nyerspont	2,74	2,93	2,80	2,87
Minimum nyerspont	2	2	6	2
Maximum nyerspont	12	13	16	16

Az iskolakezdést halasztók között több (4 illetve 5 fő) olyan gyermek is található, akiknél a szülők eltérő mozgásfejlődésről számoltak be. Ez a két csoport közel egyharmadát jelenti. Közülük nyolcan jártak korai mozgásfejlesztésre is. A 6 évesen iskolába menő gyermekek közül mindenkit tipikus mozgásfejlődésüként jellemeztek szülei. Megfigyelhető, hogy azok a gyermekek, akiknél eltérés volt a mozgásfejlődésben, mindannyian halasztva kezdik meg általános iskolai tanulmányaikat. A gyermekek a kötelező óvodai mozgásos foglalkozásokon kívül különböző sportfoglalkozásokra jártak (a legjellemzőbbek: úszás, néptánc, ovis torna, balett, foci, karate). Az elmúlt két év heti óraszámának átlagát tekintve, azok, akik még egy évig óvodában maradnak (1-1 csoport) átlagosan hetente egy, míg az iskolát kezdők (1-1 és 2-1 csoport) másfél-kétszer (1,77–1,52) annyi különórán vettek részt.

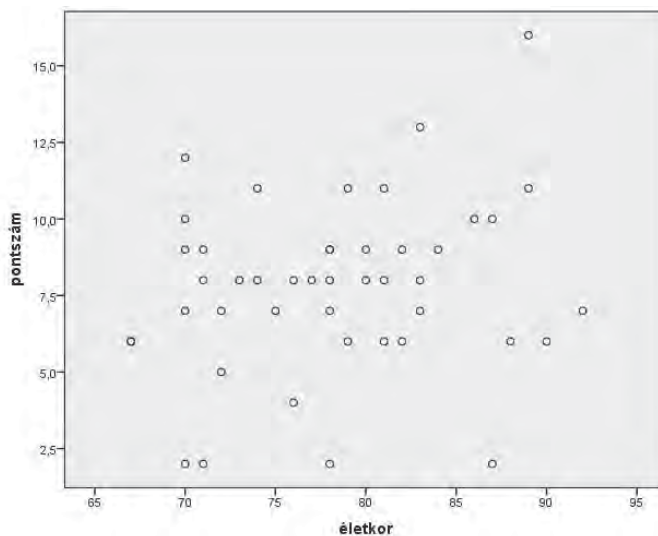
A vizsgált gyermekek életkora 5 év 7 hónap és 7 év 8 hónap között változik. Az egyes csoportok átlagéletkora között fél-fél év különbség mutatkozik, a legfiatalabbak, akik még egy évig óvodában maradnak, a legidősebbek, akik már halasztottak egy évet. Az életkor szórása a teljes mintára nézve 6,6 hónap, míg az egyes csoportokon belül a szórás értékek értelemszerűen alacsonyabbak, de nem közelítenek egymáshoz. A 2-1 csoportban jelentősen nagyobb szórás mutatkozik, mint az 1-0 csoportban, a gyermekek kora jobban eltér az átlagtól, ez azonban nem jelent nagyobb szórást eredmények tekintetében. A csoportonkénti átlagéletkor mutatók arra utalnak, hogy összefüggés mutatkozik az életkor és az évhalasztás között.

Az elért nyerspontszámok nagy ingadozást mutatnak mind a teljes vizsgálati mintát, mind az egyes csoportokat tekintve (3. ábra).



3. ábra. Az elért pontszámok megoszlása csoportonként

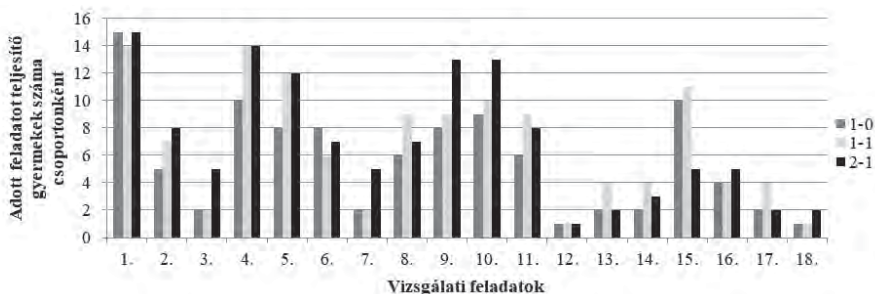
A legkevesebb 2, a legtöbb 16, a maximálisan elérhető 18 pontból. Az egyes csoportokon belül is 10-11-10 pontnyi eltérés tapasztalható, tehát a gyerekek meglehetősen heterogén összetételűek motoros fejlettségüket tekintve nyerspontszámaik alapján. Az egyes csoportok átlagos nyerspontszámát vizsgálva az látható, hogy azok, akik még óvodában maradnak, 1,5-1,7 ponttal kevesebbet értek el iskolába menő társaiknál. Az iskolába készülő két csoport átlagos nyerspontszámai között minimális eltérés mutatkozik. A csoportokon belüli szórás a nyerspontszámok tekintetében közel azonos. Megvizsgáltuk, hogy milyen mértékű korreláció mutatkozik az életkor és a nyerspontszámok között. 95%-os szignifikanciaszinten  $r = 0,16$ , tehát a két érték között lényegében nem mutatható ki összefüggés, a vizsgált sokaságban alapvetően nem az életkor határozza meg a motoros fejlettséget. A 4. ábra az egyéni elérés nyerspontszámát mutatja az életkor függvényében. Látható, hogy az elért pontokban nem mutatkozik lineáris trend. Az életkortól függetlenül egy széles sávban, 6 és 21 pont között szóródik az eredmények jelentős hányada (82%-a).



4. ábra. A gyermekek elért nyerspontszámai az életkor (hónap) függvényében

Az alkalmazott vizsgáló eljárás alapvetően globális motoros fejlettség meghatározására alkalmas, és feladatai összetetten vizsgálják a motoros képességeket, jellemzően nem rendelhetőek kizárólag egy-egy részképességhez. Mindemellett a csoportteljesítmények mutatnak egy-két jellegzetességet a feladatonként elért eredményeik tekintetében. Az 5. ábra vizsgált feladatonként mutatja meg, hogy az egyes csoportokban hány gyermek teljesítette az adott feladatot. A feladatok a következők voltak:

1. Az orr megérintése
2. Lábbal és kézzel végzett ritmikus kopogás
3. Hátrafelé járás
4. Kötél átugrása
5. Egy lábon állás nyitott szemmel
6. Kör rajzolása a levegőbe
7. Labda elkapása
8. Gyufaszálak szétszótása
9. Felugrás közben sarkak érintése kézzel
10. Ujj forgatása
11. Érmék és gyufaszálak elhelyezése két kézzel
12. Labirintus próba
13. Csukott szemmel egyensúlyozás lábujjhegyen
14. Kör kivágás
15. Ujjak váltakozó nyitása-zárása
16. Lábdobogás – ujjkörzés
17. Csukott szemmel egy lábon állás
18. Magasugrás háromszori tapsolással



5. ábra. Az egyes feladatokat teljesítő gyermekek száma csoportonként

Általánosságban megfigyelhető, hogy az egyes csoportok számára ugyanazon feladatok jelentettek nehézséget, illetve bizonyultak könnyűnek, illetve jellemzően az iskolába készülő (1-1, 2-1) gyermekek jobb eredményt értek el (közülük többen teljesítettek egy-egy adott feladatot), mint a még óvodában maradó társaik (1-0). Általában nehézséget jelentettek az egyensúlyi feladatok mind statikus, mind dinamikus egyensúlyra vonatkozóan (feladatszám: 3, 13, 17), a szem-kéz koordinációra (labdaelkapás, feladatszám: 7) és a finommotorikára (labirintuspróba, kör kivágása, feladatszám: 12, 14) vonatkozó feladatok.

Ezek olyan alapvető képességeket vizsgálnak, melyek a megfelelő iskolai teljesítmények alapját képezik. Fentiekén túl egy nagyon összetett, különböző mozdulatok egyidejű végzését igénylő feladat (18) jelentett nehézséget majd mindenkinek, melynek teljesítése hat-hét éves korban még nem elvárás.

Céljaink között szerepelt az iskolát kezdő és az iskolakezdést halasztó gyermekek motoros fejlettsége közötti különbség vizsgálata. Ennek érdekében az 1-0 és 1-1 jelzésű, illetve az 1-0 és 2-1 jelzésű csoport eredményeit hasonlítottuk össze hipotézisvizsgálat során. Feltevéseink szerint a csoportok között mutatkozik lényeges eltérés az 1-1, illetve a 2-1 csoport javára.

Hipotéziseink vizsgálatára nem-paraméteres, két független mintás homogenitásvizsgálatot végeztünk, Mann-Whitney-próbát (Wilcoxon-féle rangösszeg próba) alkalmaztuk.

Elsőként azt feltételeztük, hogy azok a gyermekek, akik iskolaköteles korba lépve további évre óvodai nevelésben maradnak (1-0 csoport – átlag: 6,73, szórás: 2,74) szignifikánsan (5%) kisebb nyerspontszámot értek el a motoros tesztben, mint azok, akik iskolaköteles korba lépve összességében megkezdik általános iskolai tanulmányaikat (1-1 csoport – átlag: 8,2 szórás: 2,93).

Az 1-0 és 1-1 csoport összehasonlítása során azt az eredményt kaptuk, hogy 5%-os szignifikancia szint mellett eltérő nyerspontszámokat értek el a gyerekek a két csoportban. Azaz, azok, akik 6 évesen megkezdik az iskolát, szignifikánsan jobban teljesítettek azon társaikhoz képest, akik további egy évre az óvodában maradnak. Ez az eredmény arra mutat, hogy összességében megfelelően szűrték a gyermekeket, és azok mennek iskolába tanköteles kort elérve, akik a motoros tesztben jobban teljesítettek, globális motoros fejlettségük jobb, ezáltal feltételezhető, hogy idegrendszerileg is érettebbek.

Második hipotézisünk az volt, hogy azok a gyermekek, akik tankötelesek, de még egy évig óvodai nevelésben maradnak (1-0 csoport – átlag: 6,73, szórás: 2,74), motorosan kevésbé fejlettek és nyerspontszámaik szignifikánsan (5%) alacsonyabbak lesznek, mint azoknak a gyermekeknek, akik már további egy évre óvodai nevelésben maradtak, és ezt követően, 7 évesen kezdik meg általános iskolai tanulmányaikat (2-1 csoport – átlag: 8,47, szórás: 2,8).

Az 1-0 és 2-1 csoport vizsgálata során arra az eredményre jutottunk, hogy 5%-os szignifikancia szint mellett nincs jelentős eltérés a két csoport teljesítménye között (annak ellenére, hogy csupán az átlagpontszámot vizsgálva a 2-1 csoport teljesített a legjobban). Ez az eredmény azt jelzi, hogy a további óvodai nevelési év önmagában nem eredményezett szignifikáns javulást az iskolakezdést halasztó gyermekek között. Véleményünk szerint azonban e két csoport teljesítményét érdemes lenne hosszmetzeti vizsgálattal követni a pontosabb összehasonlíthatóság érdekében.

Harmadik hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy az iskolát kezdő gyermekek két csoportja között – akik tanköteles korba lépve, illetve akik egy év halasztást követően kezdik meg iskolai tanulmányaikat – az elért nyerspontjaik alapján nem mutatkozik szignifikáns különbség. Tehát az a feltételezésünk, hogy az évhalasztók a további fejlődésnek köszönhetően a 6 éves iskolakezdőkkel hasonló eredményt érnek el. Ebben a vizsgálatban feltevéseink helyesnek bizonyult, az eredmények között 5%-os szignifikancia szint mellett nem mutatkozott eltérés.

## 4. Következtetések

A vizsgálati eredményeket összegezve elmondható, hogy a statisztikai vizsgálat (mind a statisztikai alapmutatók, mind a hipotézisvizsgálat szerint) alátámasztotta azt a feltevésünket, hogy jellemzően azok a gyermekek kezdik meg hatévesen az iskolát, akik motorosan, és ezáltal feltételezhetően idegrendszerileg érettebbek, az iskolai követelményeknek megfelelően tudnak majd teljesíteni, míg kevésbé érett társaik maradnak további egy évre óvodában. A kapott eredmény arra utal, hogy az óvodában a kiválasztási folyamat jól működik, a hatévesek közül a jobb eredményt elérők mennek iskolába. Mindemellett megfigyelhető, hogy van két gyermek, akik nagyon alacsony teljesítményt értek el, mégis megkezdik hatévesen az iskolát. Ennek okát érdemes lenne feltárni.

Továbbá a vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy egy, illetve két óvodai felkészítő évet követően az iskolát megkezdő gyermekek eredményei között nincs szignifikáns különbség, mely önmagában alátámasztja a feltevésünket, miszerint hatékony, és eléri a célját a lassabban fejlődő vagy fiatalabb koruk miatt társaikhoz képest kevésbé fejlett gyermekek esetében a további óvodai felkészítő év. A képet árnyalja, hogy a hipotézis, miszerint az óvodai halasztás előtt álló gyermekek eredményei szignifikánsan gyengébben lettek, mint a halasztott évet befejezőké, nem igazolódott be a statisztikai vizsgálat során. Ezen vizsgálati eredménynek számos oka lehet, ami különböző további következtetéseket és későbbi lépéseket tehet szükségessé a vizsgálat témaköre szempontjából. A kapott eredmény egyik oka lehet, hogy keresztmetszeti kutatás révén nem ugyanazon gyermekek szerepelnek a két mintában egy év eltéréssel, tehát előfordulhat, hogy a 2-1 csoport tagjai egy évvel korábban más eredményeket mutattak volna, mint az 1-0 csoport tagjai, és az eredményekből nem vonható le következtetéseket az évhalasztás eredményességével kapcsolatban. Ha azt feltételezzük, hogy helyénvaló a keresztmetszeti kutatás, és a két csoport eredményei valóban az éves változást mutatják, érdemes a csoporteredményeket részletesebben, összetevőiben vizsgálni. Megfigyelhető, hogy a 2-1 csoporton belül meglehetősen nagy eltérések tapasztalhatók az eredmények tekintetében. Ez azt jelenti, hogy a további felkészítő év változó eredményeket hoz. Ebből arra lehet következtetni, hogy az alkalmazott óvodai tematika nem biztos, hogy megfelelő mindenki számára, és néhányan speciálisabb felkészítést, felzárkóztatást igényelnének. Illetve előfordulhat, hogy vannak gyerekek, akik foglalkozásoktól függetlenül lényegesen lassabban fejlődnek társaiknál. Erre mutathat az a tény is, hogy az évhalasztók mindét csoportjában viszonylag nagy számban vannak jelen olyan gyermekek, akik a tipikustól eltérő mozgásfejlődésűek, megsegítést, felzárkóztatást igényelnek.

Fenti eredmények arra mutatnak, hogy akár attól a céltől vezérelve, hogy az óvodában zajló iskolára felkészítő foglalkozásokra vonatkozóan, akár a gyermekek további iskolai megsegítésére vonatkozóan szeretnénk ajánlásokat megfogalmazni, nem elég az összevont csoporteredményeket vizsgálni, elemezni kell a csoporttagok és eredményeik összetevőit.

Az életkor és az elért eredmény között nem mutatkozik korreláció, viszont az egyes csoportok átlagéletkora növekvő tendenciát mutat. Továbbá a csoportokon belüli elért eredmények jelentősen szórnak. Ez arra utal, hogy az életkor meghatározó az iskolakezdés, vagy halasztás szempontjából, viszont az egyes gyermekek abszolút értékű motoros fejlettsége kevésbé jel-

lemző. Ez több dologra is felhívhatja a figyelmet. Az iskolakezdés idejét sok gyerek esetében inkább az életkor határozza meg, mint az elért motoros fejlettség, az idegrendszeri érettség. Amennyiben egy gyermek idegrendszerileg nem kellően érett az iskolai teljesítményeknek való megfeleléshez, ez később tanulási zavart, tanulási akadályozottságot okozhat, mely lehetőség szerint megelőzendő. A korai iskolakezdésnek több oka is lehet:

Az egyik lehetséges ok, hogy a gyermek iskolakészültségét nem jól mérik fel a pedagógusok és a szülők. Előfordulhat, hogy egy gyermek kialakult feladattudattal, feladattartással, vagy megfelelő logikai gondolkodással rendelkezik, esetleg nagyon érdeklődő természetű, és ezek mellett alapvető, de csak egy-egy részterületet érintő, a megfelelő iskolai teljesítményhez szükséges részkapacitásbeli hiányosságai észrevétlenek maradnak. Ezen esetek kiküszöbölésére széleskörű, motoros képességekre is kiterjedő, és időben elvégzett iskolakészültségi vizsgálat általános bevezetése megoldást jelenthet. Ennek következtében lehetőség adódik a kiszűrt gyermekek megfelelő fejlesztésére és szükség esetén az iskolakezdés halasztásának megfontolására.

Előfordulhat, hogy egy gyermek halasztott iskolakezdés esetén sem éri el a megfelelő idegrendszeri felkészültséget, mert a többiekhez képest jelentősen lassabban fejlődik, és a szokásos óvodai program nem biztosít számára elegendő felkészülést. Ezen gyermekeket célszerű lenne korábban, már 4-5 éves korban kiszűrni, és hamarabb megkezdeni a célzott fejlesztésüket. A vizsgálati eredmények között megfigyelhető, hogy a halasztó gyermekek között, – és csak közöttük – találhatók a szülők által tipikustól eltérő fejlődésmentellel jellemzett gyermekek. Továbbá az adatok szerint majd mindegyikük célzott fejlesztésben részesült eltérő fejlődésük miatt. Ezzel együtt mindegyikük további nevelési évre az óvodában maradt, illetve maradt. Ez arra utal, hogy már az időben felismert eltérés és fejlesztés ellenére eltérően fejlődnek társaikhoz képest. Tehát a lassabban fejlődő gyermekek esetében előfordulhat, hogy számukra az alapos felkészítés mellett is a sikeres iskolai teljesítmény érdekében fontos lehet a további nyomon követés, és szükség esetén a gyogyopedagógiai megsegítés az iskolaévek alatt is.

A jelenlegi értékelési mód mellett azonban jelentős különbségek rejtve maradtak a szigorú időkorlátok és kivitelezési megkötések miatt. Egy differenciáltabb értékelési mód árnyaltabb képet biztosítana az egyes részterületek működéséről, és ezáltal irányt mutatna a fejlesztendő, erősítésre szoruló területekről csoportszinten, vagy akár egyénileg is. Eltérő, vagy lassú fejlődésment esetén a hatékony megsegítést minden életkorban a tanuláshoz szükséges képességek mellett azok alapját képező szenzomotoros, motoros képességek egyéni felmérése és fejlesztése jelentheti. A vizsgált gyermekek esetében sokkal alaposabb és szélesebb körű vizsgálat elvégzése lenne szükséges, ami alapot szolgáltatna egyénre szabott fejlesztési terv kidolgozásához.

## Felhasznált irodalom

- 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, 7.§  
(1) a [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1300015.emm](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300015.emm) Letöltés dátuma: (2017.11.24.)  
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> Letöltés dátuma: (2019.08.23.)



- Bábosik Z. 2016. *A mozgás szerepe a szociális életképesség megalapozásában*. In: Hamar P. (szerk.) *A mozgás mint személyiségfejlesztő tényező*. (pp. 65-76). Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt, Budapest.
- Bakonyi F. 1981. *A 3-6 éves óvodások testi fejlődése, fizikai erőnléte és motorikus szintje*. Testnevelési és Sporttudományos Tanács, Budapest.
- Balázsné Mocsai A. és Csetényi A. 2004. *Kvantitatív technikák II*. Zsigmond Király Főiskola, Budapest.
- Boronyai Z., Király T., Pappné Gazdag Zs., és Csányi T. (2015). *Mozgásfejlesztés, ügyességfejlesztés mozgáskonceptiók megközelítésben*. Magyar Diáksport Szövetség-Testnevelés Módszertani Könyvek, Budapest.
- Budainé Csepela Y. és Pál Sz. 2016. *A budapesti Amerikai Nemzetközi Iskola (AISB) felépítésének, pedagógiai szemléletének jellegzetességei, különös tekintettel a testnevelés oktatására*. Fejlesztő Pedagógia 2016. 2-3: 18-31.
- Clark, J. E. és Metcalf, J. M. 2002. *The mountain of motor development: A metaphor*. In: Clark, J. E. – Humphrey, J. H. (szerk.) *Motor Development: Research and Reviews*. 2. Kötet NASPE, Reston, Virginia.
- Cole, M. és Cole, S. R. 2009. *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C., és Andries, C. 2009. *Movement skills assesment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assesment tools*. Journal of Sports Science and Medicine 8. 2: 154-168.
- Csányi T. 2012. *Komplex intézményi mozgásprogramok a gyermekek egészségtudatos magatartásának formálásában*. In: Darvai, S. (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 92-100.
- Csirkés Zs. és Hamar P. 2015. *Az óvodapedagógusok mozgásfejlesztéssel kapcsolatos szemléletének összehasonlító vizsgálata*. Fejlesztő Pedagógia 26. 4-6: 37-46.
- Dékány J. 1995. *Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Eggert, D. 1974. *LOS-KF18 Lincoln-Oseretzky-Skála Kézikönyv*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Farmosi I. 2011. *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, Pécs.
- Farmosi I. és Gaál S-né. 2007. *Óvodások és kisiskolások testi és mozgásfejlődése*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, Pécs.
- Goddard, Blythe S. 2009. *A kiegyensúlyozott gyermek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Goddard, Blythe S. 2014. *Akaratlan figyellem, biztos egyensúly, csodálatos összhang*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Goddard, Blythe S. 2015. *Reflexek, tanulás és viselkedés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Gronholt, Olesen L., Lund, Kristensen P., Ried-Larsen, M., Grontved, A., és Froberg, K. 2014. *Physical activity and motor skills in children attending 43 preschools: a cross sectional study*. BMC Pediatrics (9). <https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-229> (2018.01.03.)
- Hamar P. 1999. *Az ellenőrzés és értékelésszerű szemlélete a testnevelésben*. Új Pedagógiai Szemle. 1999. 6. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00028/1999-06-mb-Hamar-Ellenorzes.html> (2017.09.23.)
- Hanák Zs. 2015. *Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében*. Képzés és Gyakorlat. 13. 1-2. 221-230. doi: 10.17165/TP.2015.1-2.14

- Henderson, S., Sugden, D., és Barnett, A. (é.n.). *Movement Assessment Battery for Children-2*. <http://www.therapybc.ca/eLibrary/docs/Resources/MABC%20-%20202%20Ax%20Review.doc> (2017.10.10)
- Huba J. 2010. *A pszichomotoros fejlesztés gyakorlati kézikönyve*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Huba J. 2011. *A pszichomotoros fejlődés és fejlesztés*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Hunyadi L., Mundruczó Gy., és Vita L. 1996. *Statisztika*. Aula Kiadó, Budapest.
- Kay, H. 1994. *A motoros készség fejlődése a születéstől a serdülőkorig*. In: Kalmár M. (szerk.). *Fejlesztépszichológia szöveggyűjtemény I.* (pp. 400-421). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Király T. és Szakály Zs. 2011. *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Kissné Takács E. és Rákóczi Z-né 2006. *Az óvodáskorú gyermek megismerésének, fejlesztésének rendszere és eszköztára 2. Testi érettség, motoros képességek*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. PD-902
- Lakatos K. 2000. *Szenzomotoros szemléletű vizsgálatok. Az állapot és mozgásvizsgáló teszt*. Xfer grafikai műhely, Budapest.
- Lakatos K. 2003. *Az iskolaéretlenség szűrése az állapot és mozgásvizsgáló teszttel*. Új Pedagógiai Szemle. (3). <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00069/2003-03-be-Lakatos-Iskolaeretlenseg.html> (2017.09.24.)
- Marton-Dévényi É., Jordanidisz Á., és Horváth I. 2014. *Gondolatok a diszlexia végső okairól. Az Alapozó Terápia hatása. Esettanulmányok*. Alfa Rehabilitációs Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest.
- Marton-Dévényi É., Szerdahelyi M., Tóth G., és Keresztesi K. 2005. *Alapozó Terápia (Gondolatok a dyslexia okairól. A dyslexiás gyermekek fejlesztése idegrendszerfejlesztő mozgásterápiával) 1994-1999*. Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest.
- Motoriktests: Lincoln-Oseretzky-Skala Kurzform. [http://entwicklungsdiagnostik.de/los\\_kf\\_18.html](http://entwicklungsdiagnostik.de/los_kf_18.html) (2018.02.02)
- Nádori L., Szigeti L., és Vass M. 1994. *A motoros képességek és a mozgásos cselekvéstanulás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagyné Falucskai A. 2008. *Játékgyűjtemény a testtudat, téri tájékozódás fejlesztéséhez*. Argumentum Trefort Kiadó, Budapest.
- Nagyné Réz I. 2015. *Iskolakészültség – motoros fejlettség*. (ppt) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. <http://slideplayer.hu/slide/7334712/> (2018.02.23.)
- Nagyné Réz I., Csepregi A., Ruhala I., és Bozsikné Vig M. 2014. *A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokoll*. Oktatási, Kiadói és kereskedelmi Zrt., Budapest. [https://www.educatio.hu/pub\\_bin/download/tamop342b/szakteruleti\\_protokoll\\_konzultacio/Szakertoi\\_bizottsag\\_szakteruleti\\_protokoll.pdf](https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop342b/szakteruleti_protokoll_konzultacio/Szakertoi_bizottsag_szakteruleti_protokoll.pdf) (2014.02.23.)
- Óbányainé Németh Zs. 2015. *Már 117 éve megalapozták az iskolai testnevelés helyes koncepcióját*. Egészségfejlesztés 1-2: 47-51.
- ÓNOAP (2012): 363/2012. (XII.17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1200363.kor](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor) Letöltés dátuma: (2017.11.24.)
- Peer K. 2015. *Mi bántja a gyerek lelkét?* Tea Kiadó, Budapest.

- Pektor G. 2015. *Kisgyermek mozgásfejlesztése*. Krasznár és Fiai Könyvesbolt Kkt, Budapest.
- Porkolábné Balogh K., Balászné Szűcs J.. és Szaitzné Gregorits A. 2009. *Komplex prevenció óvodai program*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Ranschburg J.-Popper P. 2012. *Személyiségünk titkai ...hogyan különbölegyen*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Szautnerné Szigeti G. 2016a. *Gondolatok a tanulásához nélkülözhetetlenül szükséges képességekről*. Fejlesztő Pedagógia, 1: 13-19.
- Szautnerné Szigeti G. 2016b. *Mozgásfejlesztés*. Fejlesztő Pedagógia. 2-3: 13-17.
- Szautnerné Szigeti G. 2016c. *A testséma ismerete*. Fejlesztő Pedagógia. 4-6: 37-40.
- Torda Á. 2012. *Diagnosztikai kézikönyv*. [http://www.educatio.hu/hirfolyam/tamop311\\_4piller](http://www.educatio.hu/hirfolyam/tamop311_4piller) (2018.02.23.)
- Torda Á. 2015. *Az iskolakészültség állapotfelmérő próba projekt bemutatása* (ppt) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. [https://www.educatio.hu/pub\\_bin/.../Torda\\_Agnes\\_projektbemutato\\_20150625.pptx](https://www.educatio.hu/pub_bin/.../Torda_Agnes_projektbemutato_20150625.pptx) (2018.02.23.)
- Torda Á. és Nagyné Réz I. 2015. *Alapprotokoll. A pedagógiai szakszolgálati tevékenységek alapprotokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. [https://www.educatio.hu/pub\\_bin/download/tamop342b/protokoll\\_kiadvanyok/alapprotokoll.pdf](https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop342b/protokoll_kiadvanyok/alapprotokoll.pdf) (2018.02.23.)
- Tóthné Kálbli K. és Fótiné Hoffmann É. 2015. *A szomatopedagógus szerepe az inkluzív testnevelés-oktatásban*. Gyógypedagógiai Szemle. 43. 3: 227-237.
- Virányi A. 2013. *A motoros képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE BGGYK, Budapest. (Digitális tankönyvtár tananyag).

# Karácsony Ilona – Palotás Liliána – Pakai Annamária

## Az óvoda hatása a családok egészséges táplálkozásra nevelésében

### Bevezetés – az egészséges táplálkozás szerepe óvodáskorban

A gyermek számára a szülő jelenti az elsődleges kapcsolatot a világgal, tőle akar tanulni a legtöbbet, őt utánozza szívesen. Éppen emiatt sok egyéb fejlődési terület mellett a gyermek táplálkozásának alakításában is óriási szerepe és felelőssége van és lehet a szülőknek. A gyermekkorban kialakított, illetve elsajátított táplálkozási ismeretek, szokások meghatározóak. A táplálkozási szokások kialakulása mellett gyermekkorban a tanulási folyamat része a helyes ételválasztás elsajátítása: ilyenkor alakul ki az étkezési ritmus, rögzülnek a táplálkozási minták, valamint a táplálkozási magatartás. A család a szocializáció elsődleges színtere, minden kisgyermek utánzása útján sajátítja el ismereteit, a szülők az elsődleges források a világról szóló információkról. A kisgyermek mindenben az általa szeretett személyre szeretne hasonlítani. A szülőknek megfelelő példával kell elől járniuk a táplálkozással kapcsolatban is, hiszen a kisgyermek olyan akar lenni, mint szülei: azt teszi, amit szüleitől gyakorta lát, tapasztal. Egy Melbourne területén 2 és 4 év közötti gyermeket nevelő szülők (n=156) bevonásával zajló kutatás is bizonyította, hogy az anyák táplálási módja, szokása befolyásolta gyermekeik táplálkozási szokásait, az édesanyák pozitív hatással voltak az egészséges táplálás kialakulására, az új ételek, ízek elfogadására (E.Gregory et al., 2010: 1-10). A spanyolországi Navarra tartományban óvodáskorú gyermeket nevelő családok körében végzett kutatásban (n=287) pozitív összefüggést bizonyítottak a szülői egészséges táplálkozási attitűdök, az egészséges táplálkozás, valamint az étrend minősége között (Romanos–Nanclares et al., 2018: 1889). Brazíliában óvodáskorú gyermekek szüleinek bevonásával (n=402) folyó kutatás eredményei alapján is a szülői pozitív táplálási stílusok összefüggtek a gyermekek egészséges táplálkozásával és a szülők nagyobb mértékű, a gyermekek táplálásával kapcsolatos felelősség-érzetével (Warkentin et al., 2018: 704). 2013–2014-ben két kanadai tartományban 723 óvodáskorú gyermek bevonásával történt kutatás az óvónők szerepét erősítette meg az egészséges táplálkozás kialakításában. Az óvodapedagógusok mintaadása, a táplálkozási műveltsége, az étel nem jutalomként való alkalmazása, a jóllakottság-érzés felismertetése, a szóbeli ösztönzések alkalmazása összefüggött a gyermekek tápanyag-bevitelével (Ward et al., 2017: 5).

Az egészséges táplálkozás nagyon fontos szerepet tölt be a betegségek megelőzésében. A szülők, a gyermeket nevelő pedagógusok sokat tehetnek annak érdekében, hogy a gyermekben kialakuló egészségtudat a gyermek saját egészségét szolgálja. A helytelen minta követése mellett a folyamatosan bővülő finomított élelmiszer-kínálat, a gyorséttermek és a látványpékségek egyre nagyobb térhódítása, valamint a helyes táplálkozással kapcsolatos ismeretek hiánya is okolható a táplálkozásból eredő problémák kialakulásában. Már kisgyermekkorban egyik leggyakrabban előforduló probléma az elhízás. A WHO 2013-as adatai szerint az el-

hízás mértéke 1980 óta megduplázódott. 2011-ben 40 millió olyan túlsúlyos gyermek élt világszerte, aki még az 5. életévét sem töltötte be (Szűcs et al., 2013: 59). 2014-ben Budapest és Kecskemét óvodáiban táplálkozási napló típusú kérdőív segítségével mérték fel a gyermekek táplálkozási szokásait (n=799), a túlsúly és az elhízás aránya 21%-ot tett ki a felmérésben részt vett gyerekeknél. A napi energia felvétel átlaga 4-6 évesek körében az ajánlás felett (1700 kcal) volt. A felnőtt lakosságra jellemző táplálkozási hibák, úgymint a túlzott zsír, koleszterin, hozzáadott cukor és só-fogyasztás már a gyermekek egynegyedénél is megjelent, így ezeknek a helytelen táplálkozási szokásoknak a rögzülése tovább emelheti a későbbi korokban kialakuló idült betegségek lehetőségét (Kiss-Tóth 2015: 22). Az obesitas problémája mellett jelentős nehézséget jelent, hogy a kisgyermekek táplálkozása gyakran messze áll az egészséges, kiegyensúlyozott táplálkozás követelményeitől. A Magyar Gyermekorvosok Társaságának kutatása az 1–3 éves korosztály, illetve szülei táplálkozási szokásait mérte fel a NutriComp energia- és tápanyagszámító programmal kiértékelt táplálkozási naplók (n=211) segítségével, mely megerősítette, hogy kevés példaértékű étrend fordult elő, a gyermekek étkezési szokásai a szülőkhöz hasonlított (Arató 2010: 23). A kisgyermekek többségükben ugyanazt az ételt fogyasztották, mint a szülei, pedig az ő fejlődő szervezetüknek még más lenne az igénye. Ebben az életkorban a felnőtteknek meghatározó szerepe van a gyermekek táplálkozásában és tápláltsági állapotának alakulásában. Szekeresné Szabó Szilvia (2013) és munkatársai kutatásában a 3–6 éves gyermekek otthoni étkezését figyelték meg. Eredményeik alapján a szülők szociodemográfiai jellemzői befolyásolták a gyermekeik a táplálkozási szokását.

Összefoglalóan elmondható, hogy a gyermekek táplálkozását illetően fokozott odafigyelés szükséges. A gyermekek egészséges táplálkozásra és életmódra nevelése nagyon fontos, és ebben nagy jelentősége van a szülők közreműködésének, valamint a környezet pozitív hatása a gyermekre is nélkülözhetetlen tényező. Ezért is fontos, hogy a szülők és mindenki, aki a gyermek nevelésében-gondozásában részt vesz, ismerjék és alkalmazzák a helyes táplálkozási szabályait.

## 1. A vizsgálat célja

Kutatásunk az óvodai étkezéssel kapcsolatos tájékoztatás (szóbeli, írásbeli) és szülői tájékoztatás közvetett hatását kívánta felmérni a családok egészséges táplálkozására. Tanulmányunk célja volt megismerni az óvodai étkezéssel kapcsolatos tájékoztatási formák igénybevételi gyakoriságát: milyen és mennyi forrásból kaptak információt az édesanyák gyermekeik intézményes étkeztetésével kapcsolatban. Felmérésünk az előbb említett vizsgált kérdés szülői oldalról kezdeményezett tájékozódási forrásainak mennyiségi és gyakorisági mutatóját is kutatta. Mind a tájékoztatás, mind a tájékozódás során kapott információk hatását is törekedtünk felmérni: voltak-e olyan ételek, amelyeket az óvodai étrendből otthon a család is alkalmazott. Kutatásunk az óvodai étkezés hangsúlyos szerepét kívánta megerősíteni a gyermekek egészséges táplálkozásra nevelésében.

## 2. Alkalmazott módszer

A keresztmetszeti, kvantitatív kutatásunkat Sárváron végeztük, a már fél éve óvodába járó 3–7 éves gyerekek szüleinek (n=120) megkérdezésével. A mintaválasztás nem véletlenszerű, kényelmi mintavétellel történt. Az intézményvezető engedélyét követően kértük a gyermekek szüleinek a segítségét saját szerkesztésű kérdőívünk kitöltéséhez. A saját szerkesztésű önkitöltős mérőeszközünk főbb kérdéscsoportjai a következők voltak: demográfiai adatok, óvodai étkezés szülői tájékoztatása-tájékozódása, gyermek bevonása az otthoni ételkészítés folyamatába. A leíró statisztikai számítások mellett matematikai statisztikai módszereket használtunk adataink elemzéséhez. Az intervallum és az ordinális skálával mért adatok közötti összefüggést Spearman féle rangkorreláció számítással vizsgáltuk ( $p < 0,05$  szignifikancia szint mellett). A két nominális változó közötti kapcsolatot khi négyzet próbával mértük fel ( $p < 0,05$ ). A kutatásunk során alkalmazott statisztikai program a Microsoft Office Excel 2007 és az IBM SPSS programcsomag 22.0 verziója volt.

## 3. Eredmények

A visszaérkezett 120 darab kitöltött, értékelhető kérdőív alapján a válaszadó édesanyák átlagéletkora 34,44 év volt, (min23, max 50, SD 4,98). Az életkor csoportok megoszlását tekintve legtöbb megkérdezett, a minta 2/3-a 31 és 40 év közé tartozott (31-35 év között 38,33%, 36-40 év között 28,33%), míg a 20-25 év között 2,50%, 26-30 év között 20,00%, 41 év felett 10,83% volt. A kapott válaszok alapján az édesanyák iskolai végzettségéről megállapítható volt, hogy 2 fő esetében (1,67%) beszélhettünk 8 általános vagy kevesebb, 16 főnél (13,33%), szakiskolai szakmunkás végzettségről, 40 főnél (33,33%) szakközépiskolai illetve gimnáziumi érettségiről, 13 főnél (10,83%) felsőfokú szakképzésről, 41 főnél (34,17%) főiskolai felsőfokú alapképzésről, 8 főnél (6,67%) egyetemi felsőfokú mesterképzési végzettségről. A családban lévő gyermekek tekintetében a válaszadók közel 2/5-2/5-nek volt 1 vagy két gyermeke (1 gyermek 45%, 2 gyermek 38,33%). A válaszadó szülők kutatásba bevont gyermekeinek nemi megoszlása közel azonos volt (lány 45,83%, fiú 54,17%), míg az óvodai nevelésben való részvétel időtartamával kapcsolatban 38,89% abban az évben kezdte az óvodát, 29,63% 1 éve járt már az óvodába, 24,07% 2 éve, 7,41% 3 éve részesült óvodai ellátásban. A szülői válaszok alapján közel azonos arányban 1/3-1/3-1/3 arányban jártak kiscsoportba, középső csoportba és nagycsoportba a megkérdezettek gyermekei. Családi állapot szempontjából a minta 74,17%-a volt házas, 8,33% egyedülálló, 17,50% pedig párkapcsolatban élt. A vizsgakapott 120 kérdőív alapján az „állandó munkahellyel rendelkezem” kérdésre az édesanyák 90,83% igen választ adott.

Mérőeszközünkben kerestük a választ arra, hogy az édesanyák mennyi időt fordítanak főzésre. Eredményeink alapján hétköznapokon az édesanyák 0-1 órát fordítottak főzésre leginkább, míg hétvégén az esetscsoport több mint fele 2-3 órát töltött el a konyhában (hétköznap n=109 – 62,39% 1 óra, 31,19% 2-3 óra, 4,59% 4-5 óra, 1,83% 5 óra felett, hétvégén n= 119

– 15,13% 1 óra, 65,55% 2-3 óra, 17,65% 4-5 óra, 1,68% 5 óra felett). Vizsgáltuk a családok étkezéseit a gyermekekkel való közös ételkészítés szemszögéből, melynek pontos eredményei az 1. számú táblázatban láthatók. Az édesanyák nagy többsége hétköznap a reggelit, tízórait, ebédet, uzsonnát soha nem készítette együtt gyermekével. Hétköznap a vacsora együtt készítésére csak néha került sor a legtöbb családban. Az adatok alapján megállapítható, hogy a hétfélig közös étkezésnél általában a reggeli és vacsora elkészítése 1/4–1/4 arányban együtt történt, a tízórai elkészítése soha, az ebéd és az uzsonna, illetve a vacsora elkészítésére néha került sor közösen. Hétköznap közel fele a mintának a vacsora kivételével soha nem készítette együtt gyermekével az ételt (1. táblázat).

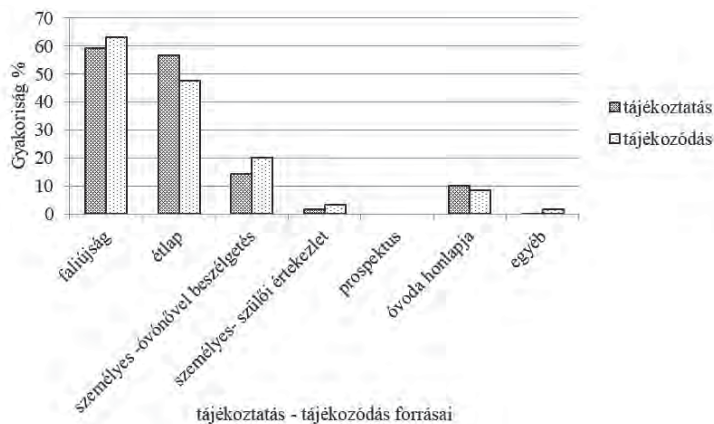
1. táblázat. A szülő és a gyermek közös ételkészítésének eloszlása  $n=120$

	Hétköznap					Hétfélig				
	reggel	tízórai	délben	uzsonna	vacsora	reggel	tízórai	délben	uzsonna	vacsora
Mindig	15,52	11,50	9,57	10,71	16,10	23,73	17,39	18,64	17,95	25,00
Általában	18,10	14,16	13,91	15,18	23,73	31,36	24,35	26,27	25,64	29,17
Néha	25,86	19,47	22,61	25,89	38,98	21,19	26,96	33,05	33,33	30,00
Soha	40,52	54,87	53,91	48,21	21,19	23,73	31,30	22,03	23,08	15,83

Arra a kérdésre, hogy az édesanya törekszik-e a változatos étrend előállítására, a kapott válaszok alapján a következő volt megfigyelhető: 45,00% mindig, 53,33% általában, 1,67% néha igyekezett a változatos étrend elkészítésére. Olyan szülő a válaszok alapján nem volt, aki ne törekedett volna a változatos étrend biztosítására.

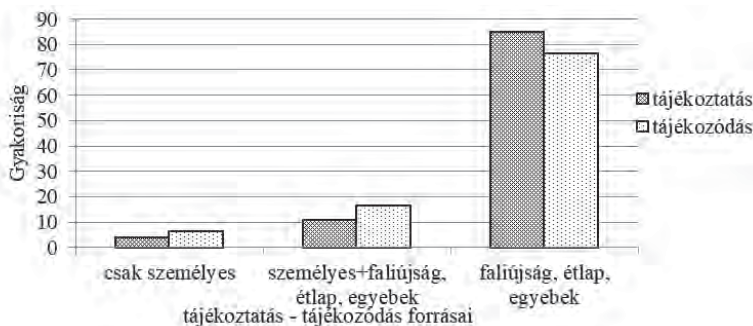
Kutatásunkban felmértük, hogy az édesanyákat hogyan tájékoztatták az óvodai étkezésről. Többszörös feleletválasztása alapján a minta többsége (59,17%) faliújságon és az (56,67%) étlapon keresztül kapott információt, míg csak 14,17%-a személyes tájékoztatás – óvónővel való beszélgetés, 1,67%-a személyes tájékoztatás – szülői értekezlet révén, 10,00%-a az óvoda honlapja, 0,83%-a pedig egyéb módon ismerte meg az óvodai étkezést. A kapott válaszok alapján prospektust nem alkalmaztak az óvodai étkezés bemutatása érdekében a szülők felé. Az eredmények alapján látható, hogy a személyes információnyújtás az óvodai táplálkozással kapcsolatban nagyon minimálisan fordult elő. Vizsgáltuk azt a kérdést is, hogy a szülők saját maguk hogyan tájékoztak az óvodai étkezésről. Olyan anyuka nem volt, aki soha nem tájékozódott; a szülőknek közel fele a faliújságot, az étlapot részesítette előnyben az óvodai étkezés megfigyelése szempontjából. Mind az óvoda részéről történő tájékoztatás, mind a szülők tájékozódása az óvodai étkezéssel kapcsolatban a különböző felületeken, módokon közel azonos arányú volt (1. ábra).

120 válaszadóból szinte azonos arányban 2/3–2/3-a 1 féle módon, közel 1/3–1/3-a 2 féle módon, és nagyon kevesen 3 vagy több féle módon lettek tájékoztatva, illetve tájékoztak arról, hogy gyermekük számára milyen ételeket biztosított az intézmény. Megfigyelhető, hogy a szülők többsége csak egyféle módon tájékozódott arról, hogy gyermeke mit is fogyasztott az óvodában, és kevesen voltak, akik több helyen is utánanézték ennek.



1. ábra. A szülők tájékoztatása – tájékozódása az óvodai étkezéssel kapcsolatban n=120

A kapott válaszokat csoportosítottuk az alapján is, hogy a tájékoztatás-tájékozódás az óvodai étkezésről milyen formában valósult meg. Eredményeink alapján a személyes információnyújtás illetve kérés közel azonos arányban, de nagyon csekély mértékben fordult elő, még a személyes és az írott tájékoztatás-tájékozódási forma is csak kis százalékos arányban jelent meg (2. ábra).



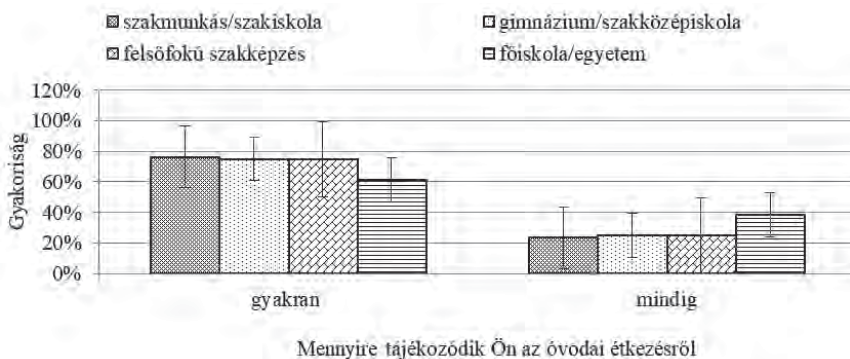
2. ábra. A szülők tájékoztatása – tájékozódás forrásainak csoportosítása az óvodai étkezéssel kapcsolatban n=120

Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy a szülők egyéni tájékozódásának mennyiségét mely felmért tényezők befolyásolhatták. A demográfiai faktorok közül a szülők iskola végzettsége ( $\chi^2=8,82$   $p=0,031$ ), életkora ( $\chi^2=82,63$   $p<0,001$ ) összefüggést mutatott az óvodai étkezésre irányuló információkéréssel, míg a gyermekek száma ( $\chi^2=1,02$   $p=0,72$ ) már nem befolyásolta azt. A 31–35 év közöttieknek több mint fele, a 36 éven felüliek 3/5-e tájékozódott az intézményes étkezéssel többféle csatornán, ez viszont a 26–30 év közöttiek esetében 1/3-ra csökkent, míg a 25 éven alattiakra egyáltalán nem volt jellemző. A felsőfokú végzettségük 2/3-a, a felsőfokú szakképzést végeztek közel fele, gimnáziumi vagy szakközépiskola érettségét szerzetek 2/5-e, míg a szakmunkás/szakiskolai képzettek 1/6-a próbált több helyről tájékozódni az intézmény-



nyes étkeztetéssel kapcsolatban. A főzésre fordított idő hétköznap ( $\chi^2=0,35$   $p=0,98$ ), hétvégén ( $\chi^2=2,33$   $p=0,67$ ), illetve a változatos étrend összeállítására vonatkozó igény ( $\chi^2=2,96$   $p=0,22$ ) sem mutatott kapcsolatot az óvodai étkezéssel kapcsolatos egyéni tájékozódással.

Az intézményes étkezéssel kapcsolatos szülői tájékozódás gyakoriságát is vizsgáltuk mérőeszközünkkel. Az esetscsoport tagjainak többsége (69,75%) mindig, 1/3-a (27,73%) gyakran érdeklődött gyermeke otthonon kívüli étkezése felül, míg a „néha” válasz csekély mértékben jelent meg (2,52%). A gyermekek étkezésével kapcsolatos tájékozódás gyakoriságát is összevetettem demográfiai tényezőkkel, mely közül az édesanya életkorával ( $\chi^2=78,75$   $p<0,001$ ), iskolai végzettségével ( $\chi^2=8,07$   $p=0,044$ ) volt kapcsolat kimutatható, míg a gyermekek számával ( $\chi^2=0,42$   $p=0,89$ ) már nem. A 26–35 év közöttiek 2/3-a, a 36 éven felüliek már háromnegyede rendszeresen érdeklődött gyermeke intézményes étkezése felől valamilyen csatornán keresztül. Az iskolai végzettség alapján az óvodai étkezésről mindig információt gyűjtök aránya a képzettségi fok emelkedésével növekedett: a szakmunkást/szakiskolát végzettek 23,52%-a, míg a diplomával rendelkezőknek már 38,65%-a rendszeresen érdeklődött gyermeke intézményes táplálásáról (3. ábra).



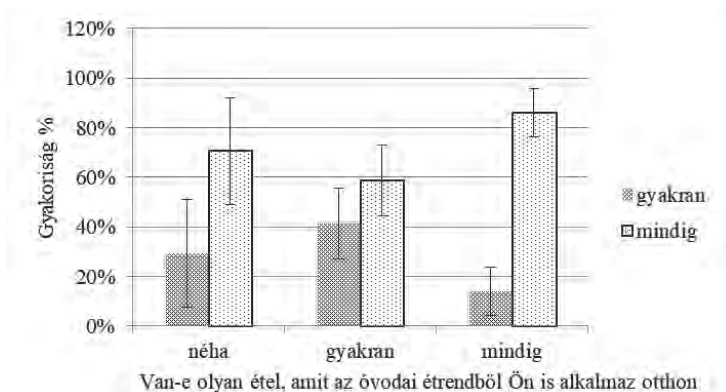
3. ábra. Az óvodai étkezésről való tájékozódás gyakorisága és az anyák iskolai végzettségének összefüggése  $n=109$

Az édesanyák gyermekük óvodai táplálkozásával kapcsolatos tájékozódásának gyakorisága chi négyzet próbával ( $p<0,05$  szignifikancia szinten) vizsgálva nem mutatott kapcsolatot az anyák főzésre fordított idejével (hétköznap  $\chi^2=1,05$   $p=0,901$ , hétvégén  $\chi^2=1,02$   $p=0,89$ ), illetve a változatos étrend összeállítására vonatkozó szülői igénnyel sem ( $\chi^2=0,53$   $p=0,46$ ).

118 válaszadó édesanya közül arra a kérdésünkre, hogy jó példát mutatott-e számára az ételválasztásban az óvoda 114 anyuka (96,61%) az igen választ, 4 megkérdezett (3,39%) pedig a nem választ jelölte meg.

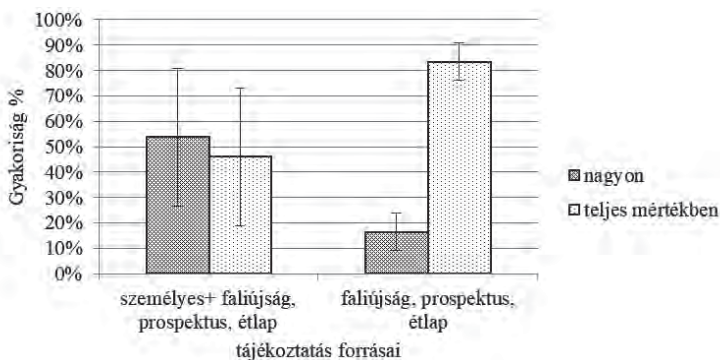
Arra is választ kívántunk kapni a kiküldött kérdőívek ( $n=120$ ) alapján, hogy az óvodai étrendből a szülő alkalmaz-e otthon valamit. 3 főnél (2,50%) nem volt, 17 fő esetében (14,17%) néha, 48 főnél (40%) gyakran, 52 szülőnél (43,33%) sok olyan étel volt, amit az édesanya bevezetett otthon az óvodai étrendből. Tehát az édesanyák több mint 4/5-e nagy gyakorisággal mintaként alkalmazta az intézményes étrendet. Az óvodai étrend otthoni használata valamint az édesanyák iskolai végzettsége ( $\chi^2=4,25$   $p=0,65$ ), életkora ( $\chi^2=3,79$   $p=0,43$ ),

a családban lévő gyermekek száma ( $\chi^2=2,23$   $p=0,69$ ), a főzésre fordított idő mennyisége (hét-köznapi  $\chi^2=1,48$   $p=0,47$ , hétvégén  $\chi^2=0,0018$   $p=0,98$ ) illetve a változatos étrend összeállítására való törekvés ( $\chi^2=3,07$   $p=0,21$ ), az étkezéssel kapcsolatos tájékoztatás ( $\chi^2=0,99$   $p=0,91$ ), – tájékozódás ( $\chi^2=4,45$   $p=0,34$ ) mennyisége között matematikai statisztikával vizsgálva nem volt kimutató kapcsolat. Az intézményes étrendből az otthoni étlapon is előforduló ételek gyakorisága viszont összefüggést mutatott az ez irányú szülői tájékozódás gyakoriságával ( $\chi^2=9,01$   $p=0,0508$ ). A 4. ábrán látható, hogy ha az édesanya rendszeresen tájékozódott az óvodában folyó étkezéstről, akkor a család asztalán megjelenő ételek között 86%-ban mindig szerepelt az óvodai menüből valamilyen ételféleség.



4. ábra. Az óvodai étkezéstről való tájékozódás gyakorisága és az óvodai étrendből otthon is alkalmazott ételek előfordulása  $n=113$

Arra a kérdésünkre, hogy a megkérdezettek mennyire elégedettek az óvodai étkezéssel, a következő eredményeket kaptuk: 3 fő (2,50%) egyáltalán nem, 3 fő (2,50%) néha, 24 fő (20%) jelentősen, 90 fő (75%) teljes mértékben elégedett volt az intézményes kisgyermek-táplálással. Tehát a szülők nagy többsége teljes mértékben elégedett volt azokkal az ételekkel, amelyeket gyermekeik fogyasztottak az óvodában. Az intézményes gyermekétkeztetéssel kapcsolatos elégedettség növekedését nem kísérte párhuzamos emelkedése az olyan ételek alkalmazásának a családok étrendjében, melyek az óvodai étkezésből származtak volna ( $\chi^2=7,91$   $p=0,094$ ). Az óvodai étkezéssel kapcsolatos elégedettség mértékét nem növelte az intézményes gyermektáplálással kapcsolatos tájékoztatás mennyisége ( $\chi^2=0,67$   $p=0,95$ ), de a tájékoztatás forrásainak formája (szóbeli vagy írásbeli) ( $\chi^2=9,67$   $p=0,0018$ ) már jelentősen befolyásolta azt. A komplex tájékoztatás a szakemberek oldaláról és a faliújság, az étlap által küldött gyermekétkeztetéssel kapcsolatos üzenetek elégedettsége a nagymértékben (53,84%) kategóriába tartozott inkább, míg az írásbeli információhordozók esetében többségében voltak azok, akik teljes mértékben (83,5%) elégedettek voltak (5. ábra) a kapott információkkal. A tájékoztatás személyi oldala a jövőben megerősítést igényel.



5. ábra. Az óvodai étkezéssel kapcsolatos tájékoztatás elégedettségének mértéke és a tájékoztatás forrásai közötti kapcsolat  $n = 110$

A gyermekkel való közös ételkészítés egyes étkezésekhez köthető előfordulási gyakoriságát összesítettem a hétköznapokon és hétvégén, ezt követően Spearman féle rangkorrelációval vizsgáltam az előbb említett változók kapcsolatát az óvodai étkezéssel kapcsolatos tájékoztatással, szülői oldalról kezdeményezett tájékozódás mennyiségével, gyakoriságával és a tájékoztatás elégedettségével. A családokban a hétvégén megvalósuló közös ételkészítés az édesanyák óvodai étkezésről való tájékozódás gyakoriságával ( $r = 0,197$   $p = 0,032$   $p < 0,05$  szignifikancia szinten) mutatott csak kapcsolatot, a változók között gyenge korreláció volt mérhető.

## 4. Összefoglalás, javaslatok

Kutatásunkban vizsgáltuk az óvodai étkezéssel kapcsolatos tájékoztatást és a szülők ez irányú tájékozódását, az intézményes étkezés mintaadó szerepét, családokban történő követését, az óvodai nevelés szerepét a családok egészséges táplálkozásra nevelésében. A megkérdezett édesanyák átlagéletkora közel 35 év volt, akiknek legmagasabb iskolai végzettsége 2/5 arányban érettségi, 2/5 arányban felsőfokú oklevél volt. Az édesanyák közel 100%-a törekedett mindig és általában otthonában a változatos étrend összeállítására. Szinte ugyanilyen arányban az óvoda jó példát is adott a szülők számára a megfelelő ételválasztásban, illetve a minta 4/5-e gyakran követte, alkalmazta az óvodai étrendben szereplő ételeket az otthoni menüben is.

Az édesanyák a kisgyermekes intézményes táplálásával kapcsolatos tájékoztatása és a szülői oldalról kezdeményezett tájékozódása a különféle felületeken közel azonos arányban fordult elő, elsősorban a faliújságon, az étlapon keresztül. A kisgyermek étkeztetéssel kapcsolatos egyéni tájékozódás formáját és gyakoriságát jelentősen befolyásolta az édesanyák életkora ( $p < 0,05$ ), iskolai végzettsége ( $p < 0,05$ ), de már nem mutatott kapcsolatot a gyermekek számával, az anyák főzésre fordított idejével, a változatos étrend összeállítására vonatkozó igényükkel ( $p > 0,05$ ). Az intézményes étkezéssel kapcsolatban a jövőben célszerű lenne a szülők tájékoztatását erősíteni többféle csatornán, mindenekelőtt a humán erőforrások bevonásával, személyes tapasztalatok élmények elősegítése révén kimondottan a fiatalabb és az alacsony

iskolai végzettséggel rendelkező családok körében, valamint a prospektusok információközvetítő szerepét is érdemes lenne alkalmazni a későbbiekben. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülőkre és gyermekeikre való fokozott odafigyelést Fernandez–Alvira és munkatársai (2013) kutatása is megerősítette az egészséges táplálkozás iránti tájékozódás és követése vonatkozásában.

A szülők óvodai étkezéstről való nagyobb gyakoriságú informálódása a különböző felületeken, módokon jelentősen növelte az intézményes étrendből az otthoni étlapon is előforduló ételek megjelenését ( $p < 0,05$ ). Az óvodai étrend otthoni használatát viszont nem befolyásolták demográfiai faktorok (édesanya életkora, iskolai végzettsége, gyermekek száma), a családokban főzésre fordított idő (hérvégén, hétköznap), a tájékoztatás-tájékoztatás forrásainak száma, de még a szülők változatos étrend összeállítására vonatkozó törekvése sem ( $p > 0,05$ ). Egy Vas megyei kutatás is megerősítette, hogy az anyák nagy része a hagyományokat követi, de többsége törekszik a változatos étrend kialakítására, az új ízek bevezetésére (Karácsony et al., 2018: 25)

A válaszadók háromnegyede teljes mértékben elégedett volt az óvodai étkezéssel, de ez nem járt együtt az intézményes étrendből átvett új ízek otthoni megjelenésének gyakoriságával ( $p > 0,05$ ), viszont a nagyobb mértékű írásbeli tájékoztatás igénybevétele a faliújságon, az étlapon keresztül jelentősen növelte az elégedettséget ( $p < 0,05$ ).

Az egészséges táplálkozás egy tanult folyamat eredménye. A gyermekeket rá kell szoktatni az egészséges ételek fogyasztására, és ez csak úgy valósulhat meg, ha az őt körülvevő környezet is egészségesen táplálkozik. Elsődleges fontosságú, hogy a felnőttek egészségmegőrző módon táplálkozzanak, és tisztában legyenek azzal, hogy gyermekeik nem kisméretű felnőttek. A gyermekek szükséglete folyamatosan, állandó jelleggel változásokon megy keresztül, kulcsfontosságú lenne elméleti és gyakorlati útmutatást adni a szülők számára az egészségtudatos táplálkozás tekintetében (Szlanka et al., 2012: 8-9). A gyermekek mennyiségileg és minőségileg kiegyensúlyozott táplálkozása megfelelően összeállított étrenddel megoldható, ugyanakkor a hiányállapotok megelőzése céljából javasolt a számukra kifejlesztett korszerű termékek ajánlása, alkalmazása is (Bíró et al, 2011: 10-15). Az egészségügyi szektor mellett a köznevelési intézményeknek; az óvodáknak, az iskoláknak igen jelentős szerepe van az egészséges táplálkozásra nevelésben – mintanyújtásban, a gyermekkori táplálkozási problémák megelőzésében (Binkin et al, 2010: 10), az egészséges fejlődéshez, az egészséges felnőttkori élethez a helyes kisgyermek-táplálás fontossága nélkülözhetetlen.

## Felhasznált irodalom

- Arató Györgyi 2010. *Országos táplálkozás felmérés 1-3 éves korosztály körében*. Új Diéta 19. 6: 22-23.
- Binkin, N – Fontana, G – Lamberti, Anna – Cattaneo, Chiara – Baglio, Giovanni – Perra, Alberto – Spinelli, Angela 2010. *A national survey of the prevalence of childhood overweight and obesity in Italy*. Obesity Reviews 11. 1: 2-10.
- Bíró Lajos – Szabó. László – Velkey László 2011. *1-3 éves gyermekek komplex táplálkozási vizsgálata*. Gyermekgyógyászat 62. 2: 10-15.

- E Gregory, Jane – J Paxton, Susana – M Brozovic, Anna 2010. *Maternal feeding practices, child eating behaviour and body mass index in preschool-aged children: a prospective analysis*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity 7. 55: 1-10.
- Fernandez-Alvira, Juan Miguel – Mouratidou, Theodora – Bammann, Karin – Hebestreit, Antje – Barba, Gianvincenzo – Sieri, Sabina – Reisch, Lucia – Eiben, Gabriele – Hadjigeorgiou, Charalampos – Kovacs, Eva – Huybrechts, Inge – A Moreno, Lius 2013. *Parental education and frequency of food consumption in European children: the IDEFICS study*. Public Health Nutrition 16. 3: 487-498.
- Karácsony Ilona – Kölkedi Vivien Petra – Pakai Annamária 2018. *A családi tradíció szerepe a kisdetek és kisgyermekek táplálkozásában*. Egészségfejlesztés 59. 2: 17-25.
- Kiss-Tóth Bernadett 2015. *Négy-tíz éves gyermekek táplálkozásának és fizikai aktivitásának felmérése*. Védőnő 25. 6: 19-22.
- Romanos – Nanclares, Andrea – Zazpe, Itziar – Santiago, Susana – Marin, Lucía – Rico-Campà, Anaïs – Martín-Calvo, Nerea 2018. *Influence of Parental Healthy-Eating Attitudes and Nutritional Knowledge on Nutritional Adequacy and Diet Quality among Preschoolers: The SENDO Project*. Nutrients 10. 12: 1875-1889.
- Szekeresné Szabó Szilvia – Breitenbach Zita – Polyák Éva – Figler Mária – Prémusz Viktória 2013. *A szülő szerepe a gyerekek táplálkozásában*. Kalogathia 1: 79-86.
- Szlanka Tessza – Gyöngyösi Bianka 2012. „Egészségtúra” A gyermekek egészséges táplálkozásáért. Új Diéta 21. 2: 8-9.
- Szűcs Róbert Sándor – Széll Enikő 2013. *Az anyai szerepkör a gyermekek egészségtudatos fogyasztói szocializációjában*. Economica Különszám: 58-66.
- Ward, Stéphanie – Blanger, Mathieu – Donovan, Denise – Vatanparast, Hassan – Muhajarine, Nazeem – Engler-Stringer, Rachel – Leis, Anne – Humbert, Louise M. – Carrier, Natalie 2017. *Association between childcare educators' practices and preschoolers' physical activity and dietary intake: a cross-sectional analysis*. BMJ open 7: 5.
- Warkentin, Sarah – Laís Amaral Mais – Dias de Oliveira Latorre, Maria do Rosário – Carnell, Susan – CarrazedoTadde, José Augusto de Aguiar 2018. *Relationships between parent feeding behaviors and parent and child characteristics*. in Brazilian preschoolers: a cross-sectional study. BMC Public Health 18: 704.

# **Dr. Sztanáné dr. Babics Edit**

## **Tananyagfejlesztés az óvodapedagógiában**

### **Bevezetés**

A szervezett, intézményesített kisdédováás szükségessége már a 19. század elején felmerült, Brunsvik Teréz és haladó gondolkodású kortársai munkássága nyomán 1828-ban megnyíltak az első óvoda kapui Budán, majd 1836-ban a Bezerédj Amália által alapított első falusi kisdédóvó Hidja-pusztán (Sztanáné 2013).

Az óvóképzés kezdetei Tessedik Sámuelig nyúlnak vissza, hiszen a nevelők felkészítésének szükségességét ő fogalmazta meg elsőként hazánkban (Fáyné-Sztanáné 2015).

A 19. századi kisdédóvási törekvések a szegény néprétegek gyermekeinek felemelését, nevelését-gondozását, az elemi szokások és ismeretek átadását célozták.

A ma óvodájának gyermekközpontú, vidám, színes világnak kell lennie, ahol a kicsik biztonságban, szerető és segítő felnőttek támogatásával fejlődhetnek, élhetnek.

## **1. A jelen óvodája. Vágyak és valóság**

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt) 8.§ (2.) bekezdése szerint a gyermek abban az évben, amelyben betölti harmadik életévét, a nevelési év kezdő napjától tanköteles, s legalább napi négy óra időtartamban óvodai foglalkozáson kell részt vennie. A rendelkezés 2015-ben lépett életbe, s azóta érvényben van. Hogy ezt a gyermek milyen típusú óvodában teljesíti, a szülő döntésének függvénye. Az óvodák működésének tartalmi szabályozásához az alapot az Óvodai nevelés országos alapprogramja jelenti (363/2012. (XII.17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról), mely a fent említett rendelet 1. számú melléklete.

Az Alapprogram meghatározza az óvodai munka célját és alapelveit: „Az óvodai nevelés célja az, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkenését, az életkori és egyéni sajátosságok valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását is).” Az idézett nevelési célból következő általános feladatok az egészséges életmód kialakítása, az érzelmi, erkölcsi és értékorientált közösségi nevelés, az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés.

### **Milyen szerintem az ideális óvoda?**

Kellemes hely, ahova örömmel járnak a gyerekek. Tágas, világos termek színes, könnyű, átrendezhető bútorokkal, kuckókkal, gazdag játékkínálattal. Izgalmas udvar árnyékkal, játék-házzal, hintákkal, tocsogóval, zuhannyal, homokozóval, és gondos, figyelmes nevelőkkel,

akik szakmailag tökéletesen felkészültek, elfogadók, megértők, együttműködők. Munkájukban pszichológusok, logopédusok, fejlesztőpedagógusok szakértelmére is támaszkodhatnak, szülőkkel való kapcsolatuk harmonikus, az intézmények működése logikus, átgondolt, szakmailag megalapozott és biztos anyagi alapokon nyugszik. És elképzeléseim szerint az óvodapedagógusokat felkészítő felsőoktatási intézmények is hivatásuk magaslatán állva közvetítik az elméleti és gyakorlati ismereteket egyaránt, fejlesztik a jövőendő pedagógusait, erősítik hivatástudatukat.

A vágyak felsorolását félbehagyva a valósággal kell foglalkoznunk! Napjaink óvodája számtalan problémával küzd. A következőkben néhányat a legfontosabbak közül felsorolok: pedagógushiány, segítő személyzet hiánya, pedagógiai segítő személyzet hiánya, szerény anyagi lehetőségek, elmaradó felújítások: játékok, környezet frissítése, merev törvényi szabályozás, kevésbé támogató társadalmi környezet, a családok működési problémáinak hatásai. Jelen tanulmány keretei között az óvodapedagógus-utánpótlást érintő kérdések közül egy, a hallgatók felkészítésével kapcsolatos módszertani fejlesztés bemutatására kerül sor.

## 2. Az óvodapedagógus-hallgatókról

Napjaink hallgatóinak oktatására, képzésére készülve végig kell gondolnunk, hogy milyen felkészültségű, milyen tanulási technikákkal bíró, milyen élet- és munkastílusú fiatalokkal kell foglalkoznunk! A tudás forrása nemcsak az oktató, az oktató egyre inkább a folyamatok szervezője, irányítója, a hallgató pedig saját ütemében és egyéni tanulási stílus birtokában aktív, autonóm ismeretszerző, önfejlesztő személyiség, aki már a tábla+kréta korszak után született.

A számítógép, projektor, digitális kamera, digitális fényképezőgép, CD/DVD, tabletek, iPhone-ok, drónok használata a 2000 után váltak általánossá, az új nemzedék számára használatuk természetes. Ismeretszerzési technikáik az előző nemzedékek tanulási technikáitól jelentősen eltér, más, ezt tudomásul kell venni és az eszközök által kínált lehetőségekkel élni kell, hogy elérhessük ezt a generációt. Szükséges az információk, szövegek, képek, diagramok, történések stb. kezelése, újféle szövegszerkesztés, feladatok készítése, előadások vázlattal, bemutatókkal segítése.

Napjainkban a digitalizálás teljesen természetes a fiatalok számára; az okostelefonok, IKT-eszközök, digi táblák világában a digitális jegyzetek, az elektronikus tanulási környezet jogos elvárás a hallgatók részéről.

A felsőoktatási fejlesztési feladatok alapvetően az élethosszig tartó tanulás megvalósításához szükséges kompetenciák követelményei szerint kerülnek kijelölésre, így történt a mi jegyzeteink esetében is.

Szándékunk, hogy a hallgatók olyan gyakorlatorientált képzések keretén belül készüljenek fel hivatásukra, mely keretek között sokoldalú, autonóm, mobil és továbbfejlesztésre képes fiatalokká válhatnak. Ezen célok elérése érdekében történtek a digitális fejlesztések is. A fejlesztés tartalmát és szerkezetét egyaránt érintő folyamatos innováció, „tudásberuházás” részét képezi.

### 3. A digitális jegyzetekről általában

A digitális jegyzetek kapcsán három jellemzőt szoktunk kiemelni; az *elérhetőséget*, az *interaktivitást* és az *anyagok folyamatos fejleszthetőségét*. Az *elérhetőség* azt jelenti, hogy az anyagok szabadon hozzáférhetőek, bárki használhatja őket, amennyiben az internet-hozzáférése biztosított. A hallgatók, szinte kivétel nélkül, mindannyian rendelkeznek számítógéppel vagy lappal és otthoni internet-hozzáféréssel. Ez azt jelenti, hogy a jegyzet az ismeretek önálló elsajátításához tervezhető, amennyiben – munkatankönyv szerűen – előadásokon és szemináriumokon is kívánjuk alkalmazni, biztosítani kell az előadás helyszínén minden hallgató számára a számítógépes hozzáférést és az internetet.

Az *interaktivitás* a hallgatói együttműködést és a tanulási környezet egyéni kiszélesítését jelenti. A jegyzet szövegei olyan *ugrópontokat* tartalmaznak, melyek lehetővé teszik korábbi ismeretek felelevenítését, kibővítését az internet segítségével, jelzik az ismétlődő anyagokat, kiegészítik a szövegeket ún. felnyíló meghatározásokkal, fogalommagyarázatokkal, idézetekkel, képekkel, videókkal, és lehetőséget biztosítanak a tudás ellenőrzésére.

A programok szerkesztése informatikai tudást igényel, megoldható, hogy egy-egy részanyagot követően a hallgatótól válaszokat, megoldásokat kérjünk az adott részanyagra vonatkozóan. A feladatok többnyire olyan zárt kérdések, melyekre néhány szavas válaszok adhatók, feleletválasztós feladatok és kiegészítendő szövegek, táblázatok. Előnye az interaktivitásnak, hogy a hallgató azonnal választ kap arra, hogy helyesen oldotta-e meg a feladatot, bár igaz, igen szűkszavúan (az egyik lehetséges megoldás, hogy felnyitható a válaszadást követően a helyes megoldás). Részletes értékelést nem tudunk adni, a helyes-helytelen visszajelzésére van lehetőség.

Szerzői szempontból nagy jelentősége van annak, hogy a digitális tananyagok folyamatosan *továbbfejleszthetők*. A használat során összegyűjtött tapasztalatok alapján javíthatunk nemcsak a nyelvi megformáláson, de az esetlegesen jelentkező tartalmi és kivitelezési problémákon, szövegeken, feladatokon, kiegészíthetjük az anyagot újabb fejezetekkel, szemléltető anyagokkal, feladatokkal. Mivel a hallgatók többsége magas szintű digitális kompetenciával rendelkezik – legalább is felhasználóként –, támaszkodhatunk a véleményükre, visszajelzéseikre, s azok alapján fejleszthetjük tovább az anyagot és a digitalizálás megvalósítását egyaránt.

### 4. A „jegyzetírás” folyamatáról

Amennyiben szerzőtárssal, szerzőtársakkal írjuk a jegyzetet, szükséges néhány fontos témában egyeztetnünk, közös nevezőre jutnunk. Mindenekelőtt ki kell jelölnünk a tananyag pontos tartalmát, és meg kell osztanunk a munkát, el kell döntenünk, kinek mely témák a megírandó feladatai. Célszerű már a témák kijelölésekor dönteni az ugrópontok jellegéről és a fejezetek felépítésének *logikájáról* (pl. néhány soros célmeghatározás + 4-5 tananyag fejezetenként + fejezetenként 2-3 kép legalább + mely fogalmakat kell definiálni + mely irodalmakat idézzük + fejezet végén lesz-e irodalomajánlás + mely linkekre hívjuk fel a figyelmet + feladatok száma, típus stb).

Mivel képernyőben kell gondolkodnunk, számolnunk kell azzal, hogy a jegyzet logikus, harmonikus felépítése, fegyelmezett, pontos megfogalmazásai, jó stílusa és a megfelelő uta-



lások együtt valósítják meg a tananyag koherenciáját. Nem számíthatunk a hagyományos tankönyvek néhány előnyére, a vissza- és előrelapozás, jelölés, aláhúzás, stb. tanulást segítő technikáira. A longitudinális gondolkodásról át kell térnünk a térbelire, egy-egy anyagrész csupán egy-két képernyőnyi terjedelmű, de a digitális környezet, a sok irányból és több érzékszervre ható információáramlás lehetővé teszi a tartós elsajátítást.

Érdemes közösen, az írás megkezdése előtt áttekinteni a hallgatók feltételezett előzetes tudását, és ez alapján tervezni az utalásokat, hivatkozásokat, szemelvényeket, szakirodalmat, így elkerülhetjük az esetleges átfedéseket, ismétléseket.

A tanulandó szöveghez különböző digitális anyagok kapcsolódhatnak, melyeknek célja eltérő, pl. elsajátítandó további ismeretek, értelmező, feladatmegoldást elősegítő, szemléltető, kiegészítő, további feldolgozásra javasolt, magyarázó, kifejtő, ismétlő, visszautaló, további érdeklődést generáló.

## 5. A szerzők együttműködésének kérdései

Amennyiben informatikai tudásunk nem elegendő a digitalizálás feladatainak elvégzéséhez, informatikus segítségét kell a kivitelezéshez igénybe vennünk.

Ugyancsak a tananyag írásának megkezdése előtt célszerű a következő kérdésekben kompromisszumra jutni az informatikusokkal: a munka ütemezése, határidők, az együttműködés formái, a digitalizálandó anyag nagysága, mellékletek típusai (linkek, képek, videók stb.), az anyag teljes felépítése, a szerzők elképzelései.

Vagyis összhangot kell teremtenünk a vágyak és a valóság, az elképzelések és a lehetőségek között. A jó együttműködés, a kérések pontos ismertetése segíti az informatikusokat a minél tökéletesebb kivitelezéshez, ahhoz, hogy a közös munka magas színvonalon valósulhasson meg. A harmonikus együttműködés, a kooperatív munka biztosítja mind a szerzők, mind a digitalizálók elképzeléseinek megvalósítását.

Ne szégyelljünk kérni, kérdezni, a digitális világban az informatikusok vannak igazán otthon, a jó együttműködés során tanulunk mindannyian, igazi „tanuló szervezetté” válunk magunk is az írás során, s ez a biztosítéka annak, hogy valóban képessé váljunk a tananyag továbbfejlesztésére.

Nem lenne haszontalan a tervezés előtt legalább alapszinten betekinteni, megismerni a digitalizáló szoftvert, talán könnyebben kezdenénk el a „térbeli” tervezést (Dr. Herendi, Krnács 2015).

## 6. A munkafülsőről

Természetesen az önálló alkotó munkák során egyéni munkafülsünk érvényesül, azonban a közösen vállalt feladatok teljesítésekor a minden szerző szempontjából eredményesnek vélt, legjobb változatot kívánjuk kiválasztani. A mi esetünkben a mappázás módszere bizonyult a leghasznosabbnak. Vagyis minden fejezet anyaga külön mappába került oly módon, hogy a

mappák további almappákat tartalmaztak, külön gyűjtöttük a megírt tananyagokat, az ún. felnyíló szövegeket, a képeket, videókat, kérdéseket és megoldásokat, valamint a linkeket és irodalomajánlásokat. Ez a mappázás lehetővé tette, hogy az egyeztetések gyorsan megtörténhessenek, e-mail fordultával válasz érkezhetett egy-egy írással-szerkesztéssel kapcsolatos problémára, s közben folytatható volt a munka más mappák anyagaival. A felhasználható képek, videók, egyéb anyagok folyamatos gyűjtését is lehetővé teszi ez a módszer, hiszen egy adott témán dolgozva bukkanhatunk más anyagrészekhez jól alkalmazható kiegészítő anyagokra, juthat eszünkbe jól alkalmazható feladattípus, idézésre, hivatkozásra érdemes szemelvény.

Legkésőbb az anyaggyűjtés, írás ideje alatt kell dönteni a korábban elkészült hallgatói anyagokról is. Egy-egy jól sikerült szemináriumi bemutató, elkészített munka, – esetünkben játéktárgyak és leírások, PPT-k, – érdemes lehet a bemutatásra, s alkalmas arra, hogy a szerzők büszkeségén túl a többi hallgató számára követendő példaként, mérceként szerepeljen. Ezzel a lehetőséggel mi is éltünk mindkét jegyzetünk összeállításakor.

## **7. A Játépedagógia és a Pedagógus mesterség című digitális jegyzetéről**

Célunk a jegyzetekkel, hogy óvodapedagógus hallgatóink képesek legyenek: az önálló ismeretszerzésre; önállóan felhasználni az olvasott szakirodalomban leírtakat saját tevékenységeik során; elemezni a tudományos ismereteket és adatokat, absztrakt módon gondolkodni, szintézist alkotni és általánosításokat megfogalmazni; felhasználni az elméleti ismereteket a való világban.

A Játépedagógia jegyzet (Fáyiné 2015a.) tananyaga a játépedagógia főbb kérdésköreit járja körül, elősegítve azt, hogy az óvodapedagógus a tanult és kifejlesztett kompetenciák birtokában mindig gyerekfüggő, szituációfüggő döntést hozzon, találja meg a hangot a gyermekkel, gyerekcsoporttal, legyen képes tudatosan alkalmazni mindazt a játépedagógiai tudást, amelyet összegyűjtött.

A jegyzet felépítése csak részben követi a hagyományos tematikát, mivel néhány téma a Pedagógus mesterség című jegyzetünkben került kifejtésre. A tananyagot nyolc nagy témakörben tárgyaljuk, az elméleti és történeti bevezetőt a játékfajták elemző bemutatása követi.

A történeti bevezetőben az ókori és középkori filozófusok (Platon, Arisztotelész, Quintilianus, Erasmus, Rabelais, Morus, Campanella) játékra történő utalásaival foglalkozunk, majd Comenius és Fröbel nézeteiről esik szó. Ezt követően játékelméleteket mutatunk be. Az elméleti kérdések között vizsgáljuk a játék helyét az óvodai nevelésben, a játék fogalmát, jellemzőit, a játék szerepét a személyiség fejlődésében, és az állatok játékát. Külön tanegységek foglalkoznak Winnicott és Piaget játékra vonatkozó nézeteivel. A Játékfajták fejezetén belül a játékfajták és játéktípusok áttekintésén és a régi korok játékeszközeinek bemutatását követően részletesen foglalkozunk külön-külön fejezetekben a különböző játékfajtákkal (gyakorló-, szerep-, dramatikus, konstruáló-, szabályjáték).

Külön egységben tárgyaljuk a játék szervezési feltételeit a játékterek, játék eszközök és az óvoda pszichés klímája tekintetében.

Ezt követően az óvodapedagógus szerepét tekintjük át a játéktevékenység irányításában, majd tárgyaljuk a gyermeknek a játék során történő megismerése lehetőségeit, a játékot, mint tevékenységet, majd a tanulás és munka kapcsolatának elemzése következik.

Az anyagot a játékfoglalkozásra való felkészülés bemutatásával zárjuk. Itt kerül sor a hallgatói munkák bemutatására. A Játékpedagógia tantárgy lezárása egy „mestermunka” tanórán történő bemutatásával valósul meg. A hallgatók egyéni választás és felkészülés után bemutatják az általuk elkészített fejlesztő játékot. A játék elkészítésének folyamatát, a játék felhasználási lehetőségeit esszé formájában dolgozzák fel. A bemutatókról, játékokról felvételek készültek, melyekből számos bemutatásra kerül a jegyzetben néhány kiválasztott dolgozattal együtt. A Játékpedagógia és a Pedagógus mesterség című jegyzetek felölelik az óvodapedagógia legfontosabb területeit, valamint folyamatosan kiegészíthetők.

A Pedagógus mesterség című jegyzet (Fáyné 2015.b.) felépítése, szerkezete megegyezik a Játékpedagógia szerkezetével.

A tananyagot kilenc nagy témakörben tárgyaljuk, az elméleti és történeti bevezetőben a magyar óvodáztatás kezdeteiről esik szó, majd a reformpedagógiák óvodai nevelésben való alkalmazását elemző bemutatás következik. Figyelmet fordítunk a reformpedagógiáknak a mai óvodapedagógiára gyakorolt hatására, részletesen esik szó a Waldorf-, a Freinet- és a Montessori-pedagógiáról. Külön egységben tárgyaljuk az óvodapedagógus személyiségével kapcsolatos feladatokat, az óvodapedagógus mintaadó szerepét. A fejezetben a hivatás és mesterség dilemmával indítunk, foglalkozunk az óvodapedagógusok feladataival, szerepeivel, tudás-struktúrájával. Figyelmet fordítunk a hivatás, a szakmai tudás, a nevelői szerepek és pedagógiai stílusok bemutatására. Ezt követően az óvodapedagógus szerepeket tekintjük át, külön kiemelve a gyermeki személyiség megismerésének fontosságát, a szülőkkel való kapcsolattartás jelentőségét és lehetőségeit.

A gyermek megismerése tevékenységei során fejezet a gyermeki teljesítmény mérésének lehetőségeivel foglalkozik, röviden ismertetjük a gyermeki személyiség megismerésére szolgáló legfontosabb mérőeszközöket, különös tekintettel a DIFER-re.

A következő fejezetben az óvodáskorú gyermek szociális kompetenciájának fejlesztéséről szólunk, vizsgáljuk az óvodáskorú gyermekek szociális kompetenciájának fejlődése/fejlesztése kérdéseit, a csoportok jelentőségét és fejlődését, a lehetséges konfliktusokat és megoldási lehetőségeiket.

Az iskolaérettség és az óvoda-iskola átmenet kérdéskörét az átmenetek pedagógiai–pszichológiai megközelítésmódjával értelmezzük.

Foglalkozunk a tehetség óvodai felfedezésének kérdéseivel, a tehetség-ígéretnek problematikájával. bemutatjuk a legfontosabb tehetségmodelleket, megpróbálunk választ keresni arra a kérdésre, mely tehetségek-ígéretet vehetők észre óvodáskorban, és mit tehetünk a fejlesztésük érdekében.

A tananyag utolsó fejezete az óvodában alkalmazható új módszerekről szól, ezek közül az élménypedagógia, a projektpedagógia, a konstruktív pedagógia és a kooperatív tanulás kérdéseivel foglalkozik. Az anyag kiegészül hallgatói munkák, szakirodalmi feldolgozások PPT-vel történő bemutatásával. A jegyzet ellenőrző kérdésekkel, megoldásaikkal, és irodalomjegyzékkel zárul. A jegyzet elméleti tananyagainak elsajátítása során jól hasznosíthatóak az óvodapedagógus szakon tanult általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek, és a gyakorlatban gyűjtött tudásanyag.

## 8. Összegzés

A tanulmány célja két digitális jegyzet elkészítésének bemutatása, a munka során szerzett tapasztalatok egy részének megosztása volt. Tapasztalataim sorából azokat emeltem ki, amelyekkel kapcsolatban úgy vélekedem, hogy a digitális jegyzet írására a jövőben vállalkozó kollégák munkáját segíthetem. Munkastílusunk a feladat teljesítése során csiszolódott, a másodikként írt Pedagógus mesterség jegyzetünkben hasznosítottuk tapasztalatainkat, s úgy éreztük, eredményes és gördülékeny stílust tudtunk kialakítani. Mindkét jegyzet továbbfejleszhető, további kedvező visszajelzések esetében tervezzük újabb fejezetekkel való kiegészítésüket.

### Felhasznált irodalom

- Fáyné Dombi Alice-Sztanáné Babics Edit 2015a. *Játékpédagógia*. Digitális jegyzet óvodapedagógus hallgatóknak. TÁMOP -4.1.1.C-12/KONYPV 2012-0004. <http://www.coosp.etr.u-szeged.hu/SCORM/5e27edaa7775e5118c60005056b70073/Play?ctx=VP7-DADaQ8A>
- Fáyné Dombi Alice-Sztanáné Babics Edit 2015b. *Pedagógus mesterség*. Digitális jegyzet óvodapedagógus hallgatóknak. TÁMOP -4.1.1.C-12/KONYPV-2012-0004 <http://www.coosp.etr.u-szeged.hu/SCORM/d6d6fa1685a5e511b03e005056b70073/Play?ctx=VJC-BCwCqJhAA>
- Dr. Herendi István–Krnács András: *Multimédia alapjai*. TÁMOP-4.1.2.A/1-11/1-2011-0013) <http://www.coosp.etr.u-szeged.hu/Scene-359831/File-699451>
- Sztanáné Babics Edit 2013. Fejlesztés mesével, játékkal. In Takács Márta, Czékus Géza (szerk.): *Motiváció – Figyelem – Fegyelem*. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VII. nemzetközi tudományos konferenciája előadásainak gyűjteménye. Szabadka.139-147.



## **A tanítóképzés és a tanárképzés múltja, jelene**



# Kováts-Németh Mária

## A tanítóképzés évszázados küldetése és szerepe a rendszerváltás utáni évtizedekben

### Bevezetés

Lehet-e egy intézménynek olyan küldetése, amely évszázadok óta ma is példa? A tanítóképzés Mária Terézia uralkodói rendelkezése, az 1777-ben megjelent Ratio Educationis megjelenésével kezdődött. A Ratio Educationis 47.§-a az anyanyelvi iskolák szükségességét és azok hasznát hangsúlyozta: *az anyanyelvi iskolákkal, melyek a közoktatási szervezet egyik ágát alkotják, „a legnagyobb lelkiismeretességgel kell törődni”, főképp amiatt, „mert bennük elkövetett legkisebb hanyagság is megingatja az oktatás és nevelés egész épületének alapját, megakasztja, sőt egészen megakadályozza, hogy később a közre áradjon a magasabb tudományok sok-sok haszna... Ezért irányításukban különleges gonddal kell foglalkozni mindazzal, ami sajátosan az oktatásra, illetve az erkölcsös magatartásra vonatkozik.”*(Ratio Educationis, 1981: 307-308).

Éppen ezért az volt a legfontosabb, hogy a tanítók, akiket ezeknek az iskoláknak az élére állítottak, a tanítás útját-módját jól elsajátítsák, majd meghonosítsák és folyamatosan fenntartsák az ország különböző részein lévő kiemelt anyanyelvi iskolákban. Ezek a kiemelt iskolák voltak a normaiskolák. Normaiskolák, mert példaként álltak a többiek előtt, mert szélesebb és alaposabb oktatást folytattak, mert ezek a normaiskolák mint a tanítók nevelőkertjei, a „kiképzés” mellett, a gyakorlati tevékenység elsajátítására nagy hangsúlyt helyeztek a tanítói hivatás betöltéséhez. Ezen gondolatok jegyében vizsgálom az oktatáspolitikai célkitűzéseket és feltételeket a tanítóképzés gyakorlatában, „fejlődésében”. Eötvös József nevével fémjelzett 1868. évi 38.tc., gr. Klebelsberg Kunó, majd a keleti modellt megvalósító Ortutay Gyula tevékenysége nyomán. Tanulmányomban azonban a fő hangsúlyt az **1995-ben bekövetkezett változásra**, s az azt követő időszakra helyezem.

## 1. A normaiskolától a középszintű tanítóképző intézetig

Az 1777-i és az 1806-i Ratio Educationis alapján szervezett normaiskolák konkrét működési rendjéről, az elsajátítandó tananyagról jegyzőkönyvek – például Győrben a „*Protocollum – der Präparenden*” – tanúskodnak (Protocollum ad Magisterias Präparandorum de anno 1778-1858. 1-64.). A 2-3 hónapig tartó tanfolyam elvégzéséről szóló „*bizonyosságlevél*” pontosan meghatározta, hogy melyik „ludimagister” vagy „Schulmeister” milyen iskolában taníthat (falusi, kisebb vagy nagyobb városi iskolában), illetve 1786-tól már differenciálta is a mestereket a következő címeikkel: „*képesítve a triviális iskolára*”, „*a nemzeti iskolára*”, „*a nemzeti iskolák első és második osztályára*”, „*segédtanítónak alkalmas*”. A tanítás nyelvében váltakozott a német és a latin, s jelen volt a magyar nyelv is. A magyar nyelv használatát az 1806-i Ratio Educationis teszi egyértelművé,



miszerint mindegyik tanítónak kell a „*hazai nyelvet*”, sőt a városi iskola élén álló rektornak „*a városi lakosság anyanyelvén kívül magyarul is tudnia kell*” (Ratio Educationis, 1981: 307-308). A tanításra előkészítendő személyeket pedig Győrben Halper Mihály 1806-ban heti 10 órában: „A Tanítás módjára (3 óra), A Nyelvtanítás és közönséges életben előforduló írásbeli feltételekre (3 óra), Ékes- és helyesírásra (2 óra), valamint Számvetésre (2 óra) oktatta. (Kovátsné 1996:79) A tanítóképzés intézményesülése hazánkban a XIX. század elején kezdődött meg.

A képzés közel 50 éven át a két Ratio szellemének megfelelően gyakorlatorientált volt. Az alsó szintű iskolai tanítás felkészítésében az 1827. évi november 13-án kiadott 28.832. sz. rendelkezés alig hozott változást, a „*tanítóképző tanfolyam*” tárgyait csak a *hittan* tanításával bővítette. A tanfolyamok fő célja továbbra is: *a gyakorlatias módszertani jellegű tudomány, a normaiskolai gyakorlatias nevelés- és oktatástan tanítása, és a hagyományos valláserkölcösű értékelméltre alapozott nevelési cél megvalósítása volt.*

A népoktatási reform első lépése, hogy a normaiskolai tanfolyami képzést az 1842. október 26-ai királyi rendelettel – a tanulmányi alapból létrehozott – az 5 római katolikus tanítóképző intézet (Pest, Szeged, Miskolc, Érsekújvár, Nagykanizsa) szervezése felváltotta. A Helytartótanács Tanügyi Bizottsága által készített „*Magyarország elemi tanodáinak szabályai*” című rendelkezés 1845-ben lépett életbe. A rendelet az elemi iskolát két részre osztotta, az alsó elemi két évfolyamos és a felső elemi háromosztályos. A képzés anyanyelven folyt, de a gimnáziumba készülőknek latint is tanítottak. *Ezért a rendelet előírta, hogy tanítónak csak az nevezhető, aki tanítóképzőt végzett.* A normaiskolákból ezután folyamatosan önállóvá váltak további tanítóképzők. Győrött a Mesterképző felállítására 1847-ben került sor.

A tanítóképző intézetek újjászervezését az 1856. január 20-án megjelent hivatalos állami rendelkezés, a Bestimmungun für die katholischen Präparanden-Curse Lehrerbildungs Anstalten in Ungarn rendelte el. Ez előírta, hogy a férfiak számára 11 tanítóképzőt – Pest, Esztergom, Pécs, Sopron, Győr, Nagyszombat, Besztercebánya, Kassa, Nagyvárad, Szatmárnémeti, Kalocsa – és Pesten 1 tanítónőképzőt kell állítani. Ennek megfelelően 1856 őszén r.k. képző kezdte meg működését Kassán, Nagyváradon, Besztercebányán, Szatmárnémetiben, Sopronban, Kalocsán, valamint az első tanítónőképző Pesten; újjászervezve folytatta munkáját az egri, a pécsi, az esztergomi képző. 1857-ben r.k. képző nyílt meg Nagyszombatban, református Sárospatakon és evangélikus Szarvason. 1858 őszétől működik r.k. képző Csíksomlyón; református Pápán és Nagyenyeden; evangélikus Felsőlövön, Sopronban, Segesváron, Besztercebányán, Medgyesen, Brassóban, Nagyszebenben (német nyelvű), valamint 1859-ben Nyíregyházán, mely 1873-tól Eperjesen folytatta tevékenységét. 1864-ben Sopronban az Orsolyita tanítónőképző, 1865-ben Balászfalván a román tannyelvű g. katolikus és Nagyszebenben a német tannyelvű evangélikus tanítóképző nyitotta meg kapuit (Kováts-Németh 2017:145).

## 1.1. A tanítóképzés az 1868. évi 38.sz. törvény szellemében

*Az 1868. évi XXXVIII. tc.* a hazai népoktatás egészéről rendelkezett. A népoktatásról szóló törvényt a kiegészítés után báró Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztése alapján 1868 decemberében fogadta el az országgyűlés. Az iskolafenntartók köre Eötvös

nagyjelentőségű népoktatási törvénye nyomán 1868-tól teljeseedik ki. Az 1868. évi XXXVIII. tc. kiemelkedő jelentőségű törvény a magyar népoktatás történetében, mert az iskolakötelezettség érvényességével valamennyi városi és falusi kisiskolát hatosztályos iskolává kellett fejleszteni. A falvakban ugyan csak egy tanító foglalkozott a hat osztály diákjaival, de a városi elemi iskolák minden osztálya számára külön tanítót írt elő a törvény. A józan egyensúlyteremtő kultúrpolitikus kisebbség-politikája példaértékű. A népiskolai tanítás nyelve ugyanis a népiskolai törvény szerint a tanulók anyanyelve.

Eötvös József 1868. évi 38. tc. alapján elrendelte, hogy a már működő tanítóképzők mellé szükséges állami intézeteket állítani. A törvény 20 állami tanítóképző szükségességét a fiúk és 10 állami tanítónőképző alapítását írta elő a lányok számára a tankötelezettség bevezetésével egyidőben. A történelmi Magyarországon eddig közel 30 tanítóképző működött, többségében felekezeti jelleggel. Mindegyik képezdének *egy gyakorló iskolával kell rendelkeznie*, melyben a növendék-tanítókat a tanítási gyakorlatra képezik. *s a tanintézethez legalább 2 holdnyi kertnek kell csatlakoznia*, hogy a növendékek a földművelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben gyakorlati oktatást is nyerjenek. A tanári személyzet egy igazgatótanárból, legalább két rendes, egy segédtanárból és a gyakorló iskolákban működő egy tanítóból áll.

A képezdei tanfolyam 3 év. A törvény külön paragrafusban rendelkezik a tanítónő-képezdekről. A tanítónőképző tanulmányi ideje 3 év. A tanítónőket képező intézetben a férfi tanárokon kívül, *a női tanulmányokra kellő számú és képzettségű tanítónőt kell alkalmazni*. A tanítónőket képező intézetek köteles tantárgyai hasonlóak a tanítóképezde tárgyaihoz, a különbözőség a női élethivatásra való felkészítésben mutatkozik meg.

Az 1868. évi december 5-i Eötvös törvény nyomán a győri tanítóképző intézet a törvény megjelenését követő tanévben már 3 évfolyamú középszintű képzőként folytatta tevékenységét. Az új képzésben példa értékűen realizálódott Dr. Zalka János megyés püspök tervei alapján az eötvösi koncepció. A törvény 16 kötelező blokkja a képzőben 19, *majd a 4 éves tanítóképzésben 28 tárgyon keresztül valósult meg*. A tanítóképzés ma is érvényes sajátosságainak megfelelően a tanítók igen széles tantárgyi struktúrában kaptak felkészítést leendő hivatásukra. A 28 tantárgy 21%-át neveléstudományi tárgyak, 23%-át a természettudományi tárgyak és 18%-át a művészeti tárgyak tették ki. A neveléstudomány területén *önálló stúdiummal bírtak a neveléstörténet, neveléstan, iskolaszervezetan, tanítási módszertan, a lélektan és a test-, illetve egészségtan*. Mind a négy évfolyamon oktatták *az éneket, az orgonát, a hegedűt és a rajzolást*

## 1.2. „Egy nemzetet nemzetté éppen kultúrája, közös szellemisége és értéktelfogása avat!”

A trianoni veszteség következtében az ország újjáépítésében gr. Klebelsberg Kunó a *szellemi építkezést alapvetőnek tartotta*, ahogy ezt idézett hitvallása is alátámasztja. Ebben a szellemi építkezésben központi szerepet kapott az iskolarendszer megújítása, az iskolák gyarapítása. Az öt évfolyamos tanítóképzést az 1923. augusztus 8-án kiadott rendelettel megerősítette az öt évfolyamú tanterv, valamint az 1925-ben megjelent utasítások. A tanítóképzés feladata: *a*

*népiskolai tanítók képzése.* Az elmélet és gyakorlat összhangjára nagy gondot fordítottak, mert megszűnt a korábbi kétéves tanítási gyakorlat a képesítő vizsga előtt. Kornis Gyula hangsúlyozta: „Az egész tantestület együttes munkája biztosíthatja csak a tanítóképzés célját, mely nem a sok anyag feldolgozása, hanem az ismeretszerzés helyes módja és az öntevékenység megindítása.” (-Kornis 1927:457).

A Győri Magyar Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítónőképző-Intézet első igazgatónője a XX. században 1902 és 1921 között a téti születésű *Karsay Jolán*, aki a győri tanítónőképzőben tanult, Kasztner Janka mellett segédtanító, majd öt évi munka után az állami polgári leányiskola igazgatója Győrben. S a gyakorlati tapasztalatok után a *Tanítónőképző-Intézet igazgatói kinevezését pályázat útján nyerte el.* A kor követelményeinek megfelelően igazgatóként a növendékek pályáját meghatározó tantárgyakat – a *Népiskolai módszertant, a Neveléstant, a Gyakorlati tanítás és bírálat* – tanította. A már négyéves képzőkben az elméleti tevékenység mellett középpontba került a *gyakorlati tanítás és hospitálás.* Példaértékű az iskolai gyakorlat elemzéséhez készült szempontsor, mely a tanítói pálya nélkülözhetetlen követelményeit tartalmazza: 1. *Modor* (fellépés, magatartás, előadás); 2. *Tánmenet* (ismétlés, átmenet, az új anyag elrendezése); 3. *Tanalak* (kérdések, feleletek, szemléltetés, értelmezés, bizonyítás); 4. *Általános tanítási elvek* (nyelvezet, fegyelmzés, a tanító készültsége, a tanulók fejlettségének figyelembevétele, vallásos, hazafias szellemű érzület)(Karsay 1910).

Az 1925/26-os tanév látható, tapasztalható eredményeket hozott az ország és a tanítóképzés életébe szellemi és anyagi téren egyaránt. A két világháború közötti korszak meghatározó *nevelési feladatai a valláserkölcös, a hazafias, az érzelmi és családi nevelés, a szociális és testi nevelés* voltak. Ezek megvalósításáról a Vallás- és Közoktatásügyi m. Királyi Minisztérium 45.379/925. sz. rendelete alapján az ismét megjelentetett értesítők részletesen beszámoltak. A hazafias nevelést szolgáló ünnepek – október 6. aradi vértanúk; november 7. Kossuth; november 30. Széchenyi; március 15. a szabadság ünnepe; április 18. Rákóczi F.; május utolsó vasárnapja a Hősök ünnepe; június 4. Trianoni veszteség – részletes tartalmát is közölték. A szociális és testi nevelést a gyorsan szaporodó és gyümölcsöző egyesületek és a sportkörök tevékenysége gazdagította.

Az 1926-os évben a *győri kir. kat. tanítóképző* 30 helyére 130 kérvény érkezett. Az *állami tanítónőképző intézet ebben az évben ünnepelte fennállásának 50. jubileumát.* Ebből az alkalmából emléktáblát helyeztek el a Megyeház utcai épület falán gr. Széchenyi István a tanítói hivatást méltató gondolataival: „*Ti vagytok meghíva egy sarjadék népet megmenteni, Merjeteek nagyok lenni, Ti, kik valami jobbra vagytok meghíva... Kik egy szebb jövőnek lehettek urai.*” Az emléktáblába bevéselt sorok akkor az intézet jelmondatává váltak, amelyek a két világháború között valóban a „munka iránytűje” volt, s az emberi méltóság tiszteletét fejezték ki. Széchenyi gondolatai ma is igazak, ma is olvashatók az intézmény falán.

A *tanítóképzésre*, mint a magyar nép nevelésének alapintézményére *nagy figyelmet fordított* a két világháború között a *művelődésügy.* Gróf dr. Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter többször meglátogatta a győri képzőket. 1925. február 10-én Dsida Ottó tankerületi kir. főigazgató kíséretében meglátogatta az állami tanítónőképző-intézet több osztályát, meghallgatta a növendékek feleleteit, s „maga is intézett hozzájuk kérdéseket.” Megtekintette az internátus helyiségeit, a nappali szobákat, a hálótermet, s „megízlelte az asznapi ebédet.” Majd hivatalos leiratban rögzítette a tapasztaltakat, miszerint „*a tanulmányi rend és nevelési*

szellem teljes mértékben megfelel a kívánalmaknak, amelyek alapján helyes szellemi és erkölcsi vertezettséggel felruházott tanítógeneráció kibocsátása várható.” – idézte Berényi Irén igazgató (Kovátsné 1998:77).

„Egy nemzetet nemzetté éppen kultúrája, közös szellemisége és értékfelfogása avat!” Ezt az értékrendet valósították meg a képző tanárai és igazgatói tanítványaikkal. Országszerte, s a győri képzőkben is elindultak a nyári *népművelődési tanfolyamok* a végzett tanítónők számára, s tovább gyarapodtak az *önképzőkörök*: Ifjúsági önképzőkör, Ifjúsági Mária-Kongregáció, Ifjúsági Vöröskereszt-csoport, Sirály sportkör az állami tanítónőképzőben, s Tulipán sportkör az Orsolyitáknál. A katolikus tanítónőképzőben a *Mária-Kongregációt* dr. Villányi Viktor kissemináriumi tanulmányi felügyelő vezette. A *Kisfaludy Károly-önképzőkörben* a tanári testület valamennyi tagja szakosztályt működtetett. A 460.sz. dr. Karácson Imre cserkészcsapat vezetője Polesinszky Béla parancsnok és Polesinszky Jenő volt (Kovátsné 2008:79).

*A tanítónőképzés akadémiai tervei Hóman Bálint kultuszminiszter nevéhez fűződnek. A gyakorlati középiskoláról szóló 1938. évi XIII. tc. és a népiskolai tanítónőképzésről rendelkező 1938. évi XIV. tc. alapján tanítónőképző intézetek 4 évfolyamos líceummá és két évfolyamú tanítónőképző-akadémiává alakultak.*

### 1.3. Az 1948: XXXIII.tc. következményei

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 8.000/1948. V.K.M. számú rendeletét a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő *vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában* rendelkező 1948: XXXIII.tc.-et 1948. június 16-án az országgyűlés elfogadta. A törvény nyomán Győr mindhárom tanítónőképző intézménye átalakult, illetve a Szent Orsolya rend iskolája megszűnt.

Az első képesítő-vizsgálat *témakörei* hűen szemléltetik a megváltozott körülményeket, nevelési célokat:

- *A Neveléstudomány* témaköréből egy tétel volt: A tanító pedagógiai szerepe a szocialista társadalom kialakításában.
- *A Magyar nyelv és irodalom tétele*: A polgári és a szocialista irodalom jellemzése és értékelése (Kovátsné 2008:86-87).

Az államosítással egy Európára jellemző és a sajátosan magyar, Szent István-i értékrenddel működő iskolarendszer szűnt meg. Az Európára jellemző kereszténység vállalását a kommunista-szocialista diktatúra a hitoktatás megszüntetésére való erőszakos törekvéssel szinte kioltotta. A Közép-európai magyar iskolarendszert felváltotta a keleti modellt, megszűntek a hat-nyolcosztályos két-három nyelv oktatását színvonalasan megvalósító gimnáziumok. A rendszer eltörölte mindazokat az ifjúsági szervezeteket, melyek a megelőző 100 évben létrejöttek, kiteljesedtek, gazdag kultúrát és értéket képviseltek. Minden időben sajnálatos, ha „*az emberi méltóság – amely tiszteletet, nagylelkűséget és szolgálatot követel – kritériumának helyébe a hatékonyság, a használhatóság és a hasznosság lép: a másikat nem annak alapján értékeli, hogy kicsoda valójában, hanem annak alapján, mit „birtokol, tesz és termel”. Ez az erős hatalma a gyenge felett.*” (Szent II. János Pál )

## 2. A felsőfokú tanítóképző intézettől a tanítóképző főiskoláig

A magyar tanítóképzés az 1958. évi 26.sz. törvényerejű rendelettel vált felsőfokú intézménynyé. A korábbi középszintű tanítóképzés átszervezése együtt járt az intézmények számának csökkenésével. A szeptember 6-án közreadott rendelet meghatározta az új képzők feladatát. „A Tanítóképző Intézet feladata az általános iskola I-IV. osztálya számára, az Óvónőképző Intézet feladata az óvoda számára művelt, hivatásukat értő és szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű tanítók, illetve óvónők képzése.” A rendelet alapján 11 városban nyitotta meg kapuit 1959 szeptemberében az érettségire épülő három évfolyamú felsőfokú tanítóképző intézet (1. ábra). Az eseményről a győri képző 1965-ben megjelent évkönyve a következőket jegyzi: 1959. szeptember 14-én a személyi és tárgyi feltételek biztosítása után ünnepélyes keretek között Komócsin Zoltán, az MSZMP Központi Bizottságának póttagja, a megyei és városi párt- és tanácsszervek, tömegszervezetek képviselőinek jelenlétében megnyílt Győr Felsőfokú Tanítóképző Intézete, „hogy betöltve kitűzött feladatát: széleskörű, művelt, hivatásukat értő és szerető kommunista világnézetű és erkölcsű tanítók képzését” valósítsa meg (Évkönyv 1965: 6). A cél érdekében már szeptember 27-én megalakult az intézeti pártszervezet, október 12-én pedig a KISZ-szervezet. Az új intézményben 24 főállású tanár és 2 félállású nevelő kezdte meg pályáját. Az oktatók két szakcsoportban (2. ábra) tevékenykedtek: az I. szakcsoport a pedagógiai, természettudományi és nyelvi tárgyakat, a II. szakcsoport a művészeti és testnevelési tárgyakat oktatta. A szakcsoportok száma 1965-re már tagolódott, a hat szakcsoport sorrendje: marxizmus-leninizmus, pedagógiai, irodalmi és nyelvi, természettudományi, ének-zenei és rajz-kézimunka szakcsoport. Az első államvizsga az 1961/62-es tanévben volt. A győri képző lett a Pécsi Pedagógiai Főiskola és a Soproni Óvónőképző Intézet levelezős hallgatóinak is a területi konzultációs központja. Ez év őszén alakult meg a hallgatói csoportokat patronáló tanárok munkaközössége, a tudományos bizottság, a diákjelölti bizottság, a kollégiumi tanács és a kulturális bizottság.



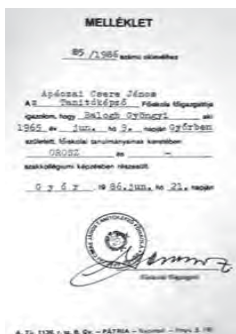
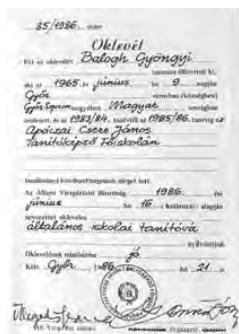
1-2. ábra. A Győri Tanítóképző Intézet oklevele

A Győri Tanítóképző Intézet tanácsa 1962. november 3-án tárgyalta a tanítóképző intézetek tovább-fejlesztésére – főiskolai szint, tanszéki rendszer – vonatkozó terveket, a valóság azonban: tanári lelkesültség, központi döntés. A tanítóképzés kontra tanárképzés erősítésének

kérdése időről-időre fellángolt. Az 1964-ben, 1970-ben és 1973-ban megjelent tantervek folyamatosan megerősítették a tanítóképzés felsőfokú szakiskola jellegét. A képző tantárgyainak összehasonlító elemzése tanulságos, például 1973-ra a marxizmus-leninizmus tantárgyi óraszám 273-ra emelkedett, a pedagógiáé és a pszichológiáé 140-140-re csökkent; de volt úttörővezetés, népművelés, oktatástechnika. Jelentős volt a módszertan, az ének-zene, a rajz-művelődéstörténet, valamint az iskolai gyakorlat (Kovátsné 2008:90-92).

1975 szeptemberétől a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1974. évi 13. sz. rendelete alapján *Budapesten, Győrben, Jászberényben és Kaposváron a korábbi intézetek főiskolaként folytatták tevékenységüket.* (3. ábra) Győrben 1975. szeptember 10-én a Kisfaludy Károly Színházban az avató ünnepségen Pálmai Kálmán miniszteri főtanácsos a következőket hangsúlyozta: „A tanítóképző intézetek főiskolai rangra emelése fordulópont a hazai pedagógusképzés történetében. A színvonal emelését társadalmunk gazdasági és kulturális fejlődése tette szükségessé, lehetővé pedig a tanítóképző intézetekben folyó eddigi tartalmas munka eredményeként válhatott” (Markó 1984:82). A főiskolákon létrejött az új szervezeti felépítés, s a tanszéki rendszer. A következő év szeptember elsejével életbe lépő tanterv az oktatási miniszter 130/1976./M.K.14./OM sz. utasítása a tanárképző és tanítóképző főiskolák, továbbá az óvónőképző intézetek nappali és levelező tagozatára vonatkozott, miszerint az *általános iskolai, óvodai pedagógusképzők* célja: „Kommunista világnézetű és erkölcsű, hivatásukat értő és szerető általános iskolaitanítók, szaktanárok és óvónők képzése, akik eredményesen alkalmazható szaktudományi és pedagógiai műveltség birtokában vannak, és az állandóan növekvő ismeretek önálló megszerzésének képességével rendelkeznek.” A képzésben bevezetésre került a *szakkollégium* (4. ábra), minden hallgató köteles volt a szakkollégium 2 tantárgycsoportjából – a) pedagógia, népművelés, könyvtár, b) orosz nyelv, ének-zene, rajz, technika, testnevelés) – egyet-egyet választani.

Az 1980-as évtized új tantervvel indult, mely jelentősen mérsékelte a tantárgyak és a szakkollégiumok számát, s bevezették a *fakultatív speciálkollégiumokat*. A tartalmi korszerűsítő munkálatok mellett ország szerte a látványos szervezeti változások voltak a jellemzők. Győrben 1982-ben a tanítóképző és a műszaki főiskola ideológiai tárgyak oktatói csoportosításával létrehozták a Marxista-leninista Intézetet. 1985-ben a Soproni Óvónőképző Intézetet az Apáczai Csere János Tanítóképző Intézethez csatolták. Ezzel az integrációval az óvónőképző automatikusan főiskolai rangot kapott.



3-4. ábra. A korábbi intézetek főiskolaként folytatták tevékenységüket

## 3. A tanítóképzés a 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet függvényében

A **rendszer váltás** jelentős tartalmi és szerkezeti változásokat eredményezett a tanítóképző főiskolák életében. A 3 éves tanítóképzők 4 éves oktatási formákat indítottak, elsőként az idegennyelv-oktató tanítóképzést, majd a művelődésszervező szakot, és így tovább.

### 3.1. A négyéves főiskolai tanítóképzés

A tanítóképzés máig meghatározó reformja az 1995/96-os tanévben bevezetett új tanterv<sup>1</sup>. Tartalmában 10 választható műveltségterülettel gazdagodott, mely a 6-12 éves korosztály nevelési-oktatási feladatainak ellátására készíti fel a jelöltet, szerkezetében pedig lényeges változás, hogy a tanítóképzés 4 éves lett.<sup>2</sup> A négyéves tanítóképzésen a bolognai folyamat (A Bologna-folyamat, 2003) szabályai sem változtattak Magyarországon, sőt az új évezred integrációs, majd a legkülönbözőbb szerkezeti változtatások sem.

*Mi a probléma? A tanítóképzés funkcióvesztése, közties állapot, identitásválsága.*

**3.1.1.** Vizsgáljuk meg az 1995-ös döntés okait! Hunyadi György 1997-ben jogosan hangsúlyozta, hogy „a közoktatás területén felbomlott a korábbi évtizedek iskolarendszere. ... A középiskola nevelési-oktatási feladatvállalásának ez a módosulása értelemszerűen kihat a korábban egyöntetűen nyolcosztályos általános iskolára.” (Hunyadi 1997:26). Ugyanekkor izgalmas, hogy a megújulás lehetőségét kínáló Magyarországon több tekintélyes szakember sürgette az Európához való felzárkózást, elfeledve, hogy az iskola révén is, már akkor is 1000 éve Európában voltunk, s jó iskoláztatási hagyományokkal rendelkezünk (Kovátsné 2000: 148-149). Az innováció volt akkor is a kulcsszó. A Soros-kuratórium „évente több mint egymilliárd forintot pumpált a rendszerbe...A közoktatási program rendszerében számos kiadvány jelent meg (Soros Füzetek), és az alapítványnak köszönhetően megyei és iskolai központokban országos innovációs hálózat alakult ki. Ez a hálózat aktív részt vállalt később a NAT implementációjában.” (Báthory 2001: 118-119). Tény az innováció kiteljesedése különböző szellemi és anyagi forrásból. S tényként kell kezelnünk a tucatnyi vita után az 1995-ben megjelent Nemzeti alaptantervet.

Az alapkoncepciót az 1. és 2. táblázatban szemléltetjük, melynek tanulmányozásával egyértelmű, hogy az 1995-ben megjelent Nemzeti alaptanterv *hatszótályos* alapiskolára és a 16 évig tartó tankötelezettség megvalósítására készült. A műveltség területek megoszlását az 1-4. és az 5-6. osztályban %-os arányban, s természetesen a 7-10 osztályokra is megosztottan javasolja.

<sup>1</sup> A tanterv a 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képzési követelményei alapján készült.

<sup>2</sup> A „tanító” szak, amelyen szerzett képesítés jogosít az iskolai oktatás 1-4. osztályában – az idegennyelv-oktatásának kivételével – valamennyi műveltségi terület (tantárgy) oktatási-nevelési feladatainak az ellátására, valamint az 5-6. osztályban legalább egy (megnevezett) műveltségi területen az oktató-nevelő munkára.

Tehát a tanítóképzés először jogosít az 1-4. osztályban való és az 5-6. osztályban a választott műveltség terület tanítására is. A végzett tanító képesítése természetesen tanító.

1. táblázat. 1-6. évfolyam műveltségi területeinek aránya

Műveltségi terület	%-os arány az 1-4. évfolyamokon	%-os arány az 5-6. évfolyamokon
Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom, kisebbségi nyelv és irodalom)	32-40	16-20
Élő idegen nyelv	–	11-15
Matematika	19-23	16-20
Ember és társadalom	4-7	5-9
Ember és természet	5-9	8-12
Földünk és környezetünk	–	–
Művészetek	12-16	12-16
Informatika	–	2-4
Életvitel és gyakorlati ismeretek	4-7	5-9
Testnevelés és sport	10-14	9-13

2. táblázat. 7-10. évfolyam műveltségi területeinek aránya

Műveltségi terület	%-os arány az 7-8. évfolyamokon	%-os arány az 9-10. Évfolyamokon
Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom, kisebbségi nyelv és irodalom)	11-13	11-13
Élő idegen nyelv	9-12	9-13
Matematika	10-14	10-14
Ember és társadalom	10-14	10-14
Ember és természet	16-22	15-20
Földünk és környezetünk	4-7	4-7
Művészetek	9-12	9-12
Informatika	4-7	4-7
Életvitel és gyakorlati ismeretek	6-10	5-9
Testnevelés és sport	6-10	6-10

**3.1.2.** Hasonlítsuk össze az elmúlt közel 25 év tanterveiben a műveltségi területek és a követelmények megjelenését a 3-4. táblázat alapján! A 3. táblázatban a közös értékek megfogalmazása fokozatosan megfontoltabb. A műveltségi területek száma változatlanul 10 (4. táblázat), nem az európai csoportosítással harmonizál, hanem az 1994-ben kiadott rendelettel. A változatlan minősítést, szakvégtettséget az 5-6. fotón szemléltetem a diplomával és a diploma mellékletével a választott műveltségterület elvégzését.



Szám: TC B-94-376 / 123/2000 szám

**FŐISKOLAI OKLEVÉL**

Ny. / címnév: **János Zsuzsanna** születési időpont: 1978. év. 11. napján Győr városban (közvetlenül)

születési hely: **Győr** városban (közvetlenül) születési ország: **Magyar**

születési év: **1978** év. **11** napján **1999/2000** tanévben a **NYME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Karán**

szakosztatlan tantervi képzésben: **Is.**

A képzés megnevezése: **2000. év. 24. napján**

közvetlenül: **tanítóképző**

Oklevél kiadásának időpontja: 2000. június 24.

Az oklevél kiadását igazoló tanfelügyelő: *[Handwritten Signature]*

Az oklevél kiadását igazoló intézmény vezetője: *[Handwritten Signature]*

Az oklevél kiadását igazoló tanfelügyelő: *[Handwritten Signature]*

Az oklevél kiadását igazoló intézmény vezetője: *[Handwritten Signature]*

Szám: TC B-94-376 / 123/2000 szám

**MELLÉKLET**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Szám: TC B-94-376 / 123/2000 szám

**MELLÉKLET**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

Az oklevél kiadását igazoló tantervi képzésben: **Is.**

5-6. ábra. Változatlan minősítés és szakképzettség a NYME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Karán

3. táblázat. Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei NAT 1995-2012

NAT 1995 (130/1995)	NAT 2003 (243/2003) NAT 2007 (202/2007)	NAT 2012 (110/2012)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Demokratizmus</li> <li>Humanizmus</li> <li>Egyén tisztelete</li> <li>Közösségi érdekek</li> <li>Nemzeti azonosság tudat</li> <li>Szolidaritás</li> <li>Európai értékrend</li> <li>Népek, nemzetek,</li> <li>nemzetiségek egyenlősége</li> <li>Globális problémák megoldása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demokratizmus</li> <li>Humanizmus</li> <li>Egyén tisztelete</li> <li>Közösségi érdekek</li> <li>Nemzeti azonosság tudat</li> <li>Szolidaritás</li> <li>Esélyegyenlőség</li> <li>Európai értékrend</li> <li>Népek, nemzetek, nemzetiségek egyenlősége, környezeti, gazdasági fenntarthatóság, társadalmi felelősségtudat fejlesztése</li> <li>Etikus gazdasági és társadalmi viselkedésmódok</li> <li>Globális problémák megoldása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nemzeti hagyományok, nemzeti öntudat</li> <li>Európai értékrend</li> <li>Nemzetiségek tisztelete</li> <li>Globális problémák iránti érzékenység</li> <li>Fenntarthatóság iránti felelős magartartás</li> <li>Értéktálló, korszerű, használható tudás</li> <li>Nemzedékek közötti együttműködés, párbeszéd, kölcsönösség</li> </ul>

4. táblázat. Műveltségi területek

NAT 1995 (130/1995)	NAT 2003 (243/2003) NAT 2007 (202/2007)	NAT 2012 (110/2012)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom; kisebbségi nyelv és irodalom)</li> <li>• Élő idegen nyelv</li> <li>• Matematika</li> <li>• Ember és társadalom: társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, emberismeret; történelem</li> <li>• Ember és természet: természetismeret; fizika; kémia; biológia és egészségügy</li> <li>• Földünk és környezetünk</li> <li>• Művészetek: ének-zene; tánc; dráma; vizuális kultúra; mozgókép-kultúra és médiaismeret</li> <li>• Informatika: számítástechnika, könyvtárhasználat</li> <li>• Életvitel és gyakorlati ismeretek: technika; háztartástan és gazdálkodás; pályaaorientáció</li> <li>• Testnevelés és sport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Magyar nyelv és irodalom</li> <li>• Élő idegen nyelv</li> <li>• Matematika</li> <li>• Ember és társadalom</li> <li>• Ember a természetben</li> <li>• Földünk–környezetünk</li> <li>• Művészetek</li> <li>• Informatika</li> <li>• Életvitel és gyakorlati ismeretek</li> <li>• Testnevelés és sport</li> </ul>	<p>Magyar nyelv és irodalom</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Idegen nyelvek</li> <li>• Matematika</li> <li>• Ember és társadalom</li> <li>• Ember és természet</li> <li>• Földünk–környezetünk</li> <li>• Művészetek</li> <li>• Informatika</li> <li>• Életvitel és gyakorlat</li> <li>• Testnevelés és sport</li> </ul>

## 4. A tanító alapképzési szak követelményei a 2016. évi rendelet<sup>3</sup> alapján

Az alapképzési szak megnevezése: tanító (Primary School Teaching), a szakon szerezhető végzettségi szint: **alap- (baccalaureus, bachelor; rövidítve: BA-) fokozat.** a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése természetesen: tanító. A képzési idő: 8 félév. Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma 240. A szak orientációja kiegyensúlyozott (40-60 százalék); a szakdolgozat készítéséhez rendelt kreditérték 15; az intézményen kívüli öszszefüggő gyakorlati képzés minimális kreditértéke 12; a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető minimális kreditérték szintén 12 kredit.

**Az alapképzési szak képzési célja:** tanítók képzése, akik – a változó társadalmi szükségleteknek, az általános iskolai nevelés-oktatás céljainak megfelelően – képesek a tanulók sze-

<sup>3</sup> 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.

mélyiségének komplex fejlesztésére, a tanító teljes szerepkörének betöltésére. Felkészültek az általános iskola *első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán egy választott műveltségi terület* nevelés-oktatás feladatainak ellátására, nemzetiségi szakirányon pedig az általános iskola *első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán a nemzetiségi anyanyelvi nevelés* nevelés-oktatás feladatainak ellátására. Felkészültek tanulmányok mesterképzésben történő folytatására. Az elsajátítandó szakmai *kompetenciákat* részletesen kifejti a rendelet a tanító tudása, képességei, attitűdjei, felelőssége és autonómiája kulcsszavak értelmében.

A 2018-ban kiadott diplomán (7. ábra) láthatjuk, hogy a utóbbi két évtizedben semmilyen változás nem történt a tanítóképzés szakképzettsége elnevezésében, a záradék pedig tartalmazza a jogosítványt a választott műveltségterület tanítására. A képzés négyéves, miközben nem lett hatosztályos az alapképzés, hanem megerősödött a nyolcosztályos általános iskola. A tanítójelöltek leterheltsége megnövekedett a választott műveltségi terület 5-6. osztályos tananyagának elméleti és módszertani felkészülésével. A kompetencia-mérések bevezetésével sajátos helyzet alakult ki, ugyanis nincsen bemeneti mérés a tanulók tudásáról, de van kimeneti, amivel értékeli az iskolákat, összehasonlító elemzés nélkül. Súlyos identitás zavart idézett ez mára a tanítók (7. ábra) körében, mert a karrierépítés bővületében szívesebben nevezik magukat a választott műveltségterületnek megfelelően – jogtalanul – szakosnak, nem tanárnak, nem is tanítónak, hanem például magyar szakosnak stb. Mindezt erősíti a képzés folyamán a meghatározó óraszám.



7. ábra. 2018-ban kiadott diploma

A problémák sora: Ki lesz hivatását gyakorló tanító? Hány műveltségterületben szerez ki-magasló módszertani kultúrát az 1-4. osztályos tanítói hivatásához? Mi indokolja az 5-6. osztályos műveltségterületi tanulmányokat, ha a végzettség tanító marad, másképpen: a négy-éves tanulmányok után is BA az alapképzettség? Miért nincs egyetemi, MA tanító szak Magyarországon?<sup>4</sup> Miért csökkent a mesterségre való alapozó pedagógiai tárgyak óraszama (pld. didaktika, tantárgypedagógia I félév)?

## 5. Összefoglalás

A tanítói hivatásra való felkészítés évszázados öröksége elsősorban az, hogy a tanítóképzésben meghatározó volt a valláserkölcsön alapuló *emberkép*, amely iránytű volt a tanító tudásában, képességeiben, attitűdjeiben, felelősségében és autonómiájában. Ahogy Kornis Gyula fogalmazta: „*A nemzeti társadalom gyökere és tartós megújítása elsősorban a neveléstől függ*”. A nevelés többé vagy kevésbé tudatosan mindig az alapvető fontosságú értékek létrehozására törekedett, országoktól, történelmi koroktól és irányzatoktól függetlenül.

Az alapvető értékek általában emberképben jelentek meg. Az emberkép mind az elmélet, mind a gyakorlat szempontjából fontos, mert orientáló támpontokat nyújt a nevelési törekvésekhez és hatásszervezéshez. Fontosságát az az álláspont is jól tükrözi, amely szerint „*az emberkép a nevelés szempontjából ugyan nem minden, de emberkép nélkül nincs semmi*.” Az Európai Unió emberképének alapvető jellemzője a moralitás és a szociális életképesség egysége. Ezek alapján hiánypótló Bábosik István koncepciója, miszerint *a konstruktív életvezetés* mindkét – közösségfejlesztő vagy morális komponens és az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő – komponensének megalapozását szolgáló személyiségbeli feltételrendszer kiegyensúlyozott fejlesztése a nevelés stratégiai kérdése volt és marad az Európai Unió keretein belül is (Bábosik 2004: 14-19; Bábosik 2019: 18-19).

A tanítóképzés évszázados öröksége a *képesítés* differenciáltsága, gyakorlat-orientáltsága, magas szintű módszertani kultúrája. Az iskolai gyakorlat és a művészeti oktatás hangsúlyos szerepe a tanításban. Az elméleti és gyakorlati képzés egyensúlyára megkülönböztetett figyelmet fordítottak a neveléstudományi és a művészeti tárgyak gondozásában. Az elemi, népiskolai képzésben kitüntetett szerepet kapott a mindennapi életre, a munkára való felkészítés a kertészeti, gazdasági ismeretek tanításával. A fentiek megvalósítása érdekében nagy gondot fordítottak a megfelelő feltételek, úgy a zene-, torna- és díszteremben, mind a kiválóan felszerelt szertárakban, könyvtárakban, kiszolgáló helyiségekben, valamint a gyakorlókert és a szakember, a kertész, valamint a gyakorlóiskola és testülete munkájával. A felügyelő minisztériumok vezetői, államtitkárai nagy gondot fordítottak a társadalom szemléletformáló intézményeire, a népiskolákra. S végül máig is a legfontosabb Eötvös József üzenete: „*Úgy hiszem, senki sem fogja kétségbe vonni ezen állításomat, hiszen elismert elv: hogy minden iskolánál, de főként a népiskolában tulajdonképpen minden a tanítótól függ...*”

<sup>4</sup> Kivéve: Magyarországon a Tan Kapuja Buddhista Főiskolán a tanító mesterképzési szakon folyó oktatás célja a buddhista tanító alapképzési szakon elsajátított ismeretekre és kompetenciákra építve azok további bővítése, ill. elmélyítése. <https://www.tkb.hu/oktatas/mesterkepzes>

## Felhasznált irodalom

- A Bologna-folyamat*, Berlin 2003: "Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása." [www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/berlini\\_kommunike.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/berlini_kommunike.pdf)
- A Győri M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítónőképző-Intézet XIV. Értesítője az 1909-10. tanévről. Szerkesztette: Karsay Jolán igazgatónő, Győr, 1910.
- Bábosik István 2004. *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bábosik István 2019. *Értéktanteremtés az iskolában – A konstruktív életvezetés megalapozása*. In: A magyarság megtartó ereje III. (kézirat), Győr.
- Báthory Zoltán 2001. *Maratoni reform*. ÖNKONET Kft., Budapest.
- Évkönyv 1965.
- Hunyady György 1997. *A pedagógusképzés az európai csatlakozás időszakában*. In: Pedagógusképzés, Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
- Kornis Gyula 1927. *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Budapest.
- Kovátsné Németh Mária 1996. *A győri tanítóképzés kronológiája*. In: Óvó- és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Kollégiuma, Debrecen.
- Kovátsné Németh Mária (szerk.) 1998. *Hagyomány és korszerűség*. In: Apáczai Csere János Főiskola Évkönyv 1997/98, Palatia Nyomda, Győr,
- Kovátsné Németh Mária 2000. *Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón*. Comenius Bt., Pécs,
- Kovátsné Németh Mária 2008. *Győri tanítóképzés 1778-2008*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft., Győr.
- Kováts-Németh Mária 2017. *A győri tanítóképzés küldetése a Kárpát-medencében, különös tekintettel a magyar királyi állami tanítóképző-intézetek tevékenységére*. In: Kováts-Németh Mária – Tölgyesi József (szerk.): A magyarság megtartó ereje. MTA VTB Neveléstudományi Szakbizottság, Veszprém,
- Markó Endre 1984. *A győri tanítóképzés negyedszázada 1959-1984*. In: A győri tanítóképzés huszonöt éve 1959-1984, ACSJ Tanítóképző Főiskola, Győr.
- Protocollum ad Magisterias Präparandorum de anno 1778-1858*. Győr.
- Ratio Educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet
- 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet

# Miklós Ágnes Kata

## Kisgyermekiskoláktól kisdédóvóig – a magyar óvodáztatás 19. századi szabályozása az oktatás- és nemzetpolitika függvényében

A jelen Magyarországnak intézményes kisgyermek-nevelési rendszerével nevelésszociológiai megközelítésből foglalkozó kutató, aki az óvodákat társadalmi szervezetként vizsgálja, nem kerülheti meg, hogy ne tekintsen ki arra is: miként alakult és alakul az intézményrendszer törvényi szabályozása. Amennyiben az óvodák szerepét és helyzetét próbáljuk definiálni a magyar köznevelési rendszeren belül, a törvények és rendeletek formájában megnyilvánuló kormányzati irányítási stratégiák mindenképpen kiemelt figyelmet érdemelnek. Ezekről függ az óvodák pedagógiai módszertani szabadságának mértéke, a közoktatás intézményeihez való viszonyuk, de jelentősen befolyásolják a lokális közösségekhez, a fenntartóhoz, valamint a település más társadalmi szervezeteihez fűződő kapcsolatok lehetőségeit és korlátait is.

A kormányzati célok és közösségi igények kereszttüzében változó magyar óvodahálózat sajátos helyzetére jellemző, hogy nem a *közoktatási*, csupán a *köznevelési* rendszer része, ilyen módon tehát ritkán kerül az oktatáspolitikai kutatások fókuszába. Mindez ellenére viszont tagadhatatlan, hogy a magyarországi óvodáztatás mindig az éppen kurrens oktatás- és nemzetpolitikai törekvések lenyomatát viseli magán. Ez érhető nyomon, az egyik legfrissebb példát említve, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ONAP) 2018-as változásaiban is. A 2018-as ONAP a korábbi, 2012-es változathoz képest az egészségre nevelés és a testedzés kiemelt jelentőségét hangsúlyozza (ebben nem nehéz megtalálni a párhuzamot az iskolákban bevezetett mindennapos testneveléssel), bővíti az óvodában átadandó nemzeti jellegű műveltség tartalmak skáláját, és az intézmény külhoni magyar óvodákkal való kapcsolatépítését szorgalmazza – sőt, ez utóbbi esetben éppenséggel „a Kárpát-medence magyar nyelvű intézményei közötti oktatási tér kialakítása” megfogalmazást alkalmazza.<sup>5</sup>

A magyar óvodáztatással kapcsolatos oktatás- és nemzetpolitikai törekvések természetesen nem újkeletűek: már az intézményrendszer kialakulásának kezdeteitől, Brunsvik Teréz krisztinavárosi intézményének 1828-as megnyitásától fogva jelen voltak. 1828 és az első törvényi szabályozás, az 1891-es „A kisdédóvról” szóló törvény megszületése között eltelt több mint hat évtizedben a magyar kisgyermeknevelési rendszer több jelentős változáson esett át, melyek főként a kisdédóvó intézmények céljának és működési módjának területén, valamint az ott dolgozókkal szembeni

<sup>5</sup> „2. Az R. 1. melléklet IV. Az óvodai élet megszervezésének elvei cím, Az óvoda kapcsolatai alcím a következő 4. ponttal egészül ki: 4. A Kárpát-medence magyar nyelvű intézményei közötti oktatási tér kialakítása érdekében az óvoda a külhoni magyar óvodákkal kapcsolatépítésre törekszik, és – lehetőségei szerint – szakmai kapcsolatot tart fenn.” 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról, Magyar Közlöny, 118. szám, 27346–27349., 27348. old.

Az „oktatási tér” kifejezés használata külön figyelmet érdemel: a „nevelés” 70, az óvodai tevékenység szervezésében kulcsfogalomnak tekintett „fejlesztés” 15 alkalommal fordul elő a teljes ONAP-ban, az „oktatás” viszont ezen egyetlen esetben.

elvárásokkal kapcsolatban hoztak fordulatot a magyar óvodáztatásban. Ezek a változások nem csak a kisgyermekkori intézményes nevelés iránti igénynek az iparosodóban lévő társadalmakra jellemző növekedésével magyarázhatóak, hanem az intézményrendszer szabályozásában implicit és explicit módon egyaránt megnyilvánuló nemzet- és oktatáspolitikai célokéban is.

A kezdeti időszakban azonban, és ezt fontos kihangsúlyoznunk, ez a törekvés még nem kormányzati stratégiaként, hanem alulról szerveződő tevékenység formájában valósult meg. „Egyre terebélyesedő óvodaalapító mozgalom jött létre, gyakran rendeztek gyűjtéseket az új, magánkézben levő intézetek fenntartásának támogatására. Az első kisdedővők az óvodaügy iránt elkötelezett lelkes, filantróp érzelmű honpolgárok adományai révén működhettek. Az intézményfenntartásnak ez a gyakorlata angol mintát követett, Angliában a decentralizált iskolarendszer történelmi hagyományokkal rendelkezett.” (Pukánszky 2005: 703-715. 706) Pukánszky megállapítása két szempontból is fontos a jelen tanulmány számára: nem csak az intézményalapítás és -fenntartás korabeli módszereire mutat rá, hanem a reformkori óvodamozgalom fő referenciapontjára, az angol *iskolarendszerre* is.

Bár szívesen tekintենék úgy Brunsvik Teréz kisdedővő intézményeire, mint a jelenkori magyar óvodák közvetlen elődeire, ezek valójában *kisgyermekiskolák* voltak, mint ez a korabeli beszámolókból is nyilvánvaló.<sup>6</sup> „A magyarországi első óvodák önálló intézmények voltak, nem tartoztak a népiskolákat felügyelő tankerületek felügyelete alá. Brunsvik idejében még nem beszélünk a mai értelemben vett óvodákról. A kor viszonyainak ismeretében korszerű intézménytípusok voltak a kisgyermekiskolák, ahol a rájuk jellemző módszertani sajátosságokkal, didaktikai alapelvek alapján folyt a széles körű elemi oktatás. A tantervi anyagban megjelentek az elemi iskola követelményei, a gyermekek a nap jelentős részét tanulással töltötték, és az adott kornak megfelelően magyar és német nyelven folytak a foglalkozások.” (Molnár, Pálfi, Szerepi, Vargáné 2015: 121-128., 121) Az óvodák/kisgyermekiskolák önállósága, vagyis a tankerületektől való függetlensége ugyan némiképp meglepő abban a (német típusú) kontinentális oktatási rendszerben, amely már az első kisdedővő intézmények megjelenésekor jellemezte a magyarországi közoktatást, de az angol minta megjelenése már nem: Brunsvik Teréz Samuel Wilderspin „*Infant Education or Remarks on the Importance of Educating the Infant Poor*” című könyvének (pontosabban a mű Joseph Wertheimer által az 1825. évi londoni harmadik kiadás alapján készített és átdolgozott német fordításának) szellemében alapította meg a krisztinavárosi intézményt.

Wilderspin munkássága nem csak Brunsvik Terézre volt nagy hatással. A korszak legjelentősebb óvodapedagógiai egyesülete, a Kisdedővő Intézeteket Terjesztő Egyesület megbízá-

<sup>6</sup> „A kisgyermekiskola szép, hosszú, tiszta, világos tantermében már sok kislány és kislányt találtam összegyűlvé, akiket lassanként még többet követtek. (...) A megérkező gyermekeknek, akik reggeltől estig itt maradnak, hogy egyrészt tanuljanak és művelődjenek, másrészt hogy felügyelet mellett játsszanak és szórakozzanak, miközben a szülei a napi keresetük után járnak, egy ábcés- és olvasókönyvet adnak a kezükbe. A gyermek vagy maga betűz, ha abban már van gyakorlata, vagy egy célszerű hangoztató módszer szerint a tanító mondja elő neki a betűket és a szótagokat, és azokat a gyerek megismétli. A számolást részint a táblán zsinóron függő golyók segítségével végzik, amelyek az összeadást és a kivonást szemmel láthatóvá teszik, részben a gyakori felmondás útján könyv nélkül betanult egyszeregy révén, részben a fejszámolási gyakorlatok által.” Romy Károly György (Carl Georg Romy) sajtóbeszámolója 1830-ból, idézi Hornyák Mária: Brunsvik Teréz óvodái és a sajtó, Magyar Könyvszemle 120. évf. (2004.) 4. sz., 353–374., 361. (Romy [Carl Georg]: Besuch der Kleinkinder-Musterschule und der weiblichen Arbeitsschule zu Ofen, Preßburger Aehrenlese zur Belehrung und Unterhaltung (4.) 1830. No. 63. 253–255.)

sából 1837-ben maga Kossuth Lajos foglalkozott a mű magyarra fordításával (bár valójában inkább Wertheimer munkájának átültetésével). A Wilderspin-műre egyébként Bezerédj István (az első vidéki kiseddóvót alapító Bezerédj Amália férje) hívta fel Kossuth figyelmét, a későbbiekben pedig a munkát Wargha István, a „Terv a kiseddóvó-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában” (1843) szerzője fejezte be 1849-50-ben, Wertheimer toldalékainak lefordításával.<sup>7</sup> A wilderspini koncepció része volt az a sajátosság is, amely talán a legnagyobb pedagógiatörténeti meglepetést okozza az óvodapedagógus hallgatóknak, amikor először értesülnek róla: a kisgyermekiskolákban férfi tanítók dolgoztak „segédnők” közreműködésével. (Kossuth fordításából például az alábbi részletet érdemes kiemelni: „Helyén van itt megemlíteni, hogy egy kiseddóvó intézet vezérlésére két személy szükséges: nevelő és nevelőnő. Egyiknek a nagyszobában van dolga, másiknak az osztályszobában. Amott rendre kell ügyelni és utána látni, hogy a monitorok kötelességükben eljárjanak; itt maga a nevelő oktasson.”) Wilderspin az oktatás céljaira a férfi tanítókat tartotta alkalmasnak – Brunszvik Teréz és Bezerédj Amália kisgyermekiskoláiban egyaránt férfiak végezték a gyermekek tanítását (Mohandas 2018).

A magyarországi óvóképzés 1837-es megalapítása utáni évtizedekben is megmaradt ez a jellegzetesség, és elsősorban férfiak végezték kiseddóvói tanulmányokat. „A kezdetben egyéves időtartamú képzés először 1848-ban válik 2 évvessé, majd Eötvös József 1870-es törvényjavaslata is kétéves időtartamúra emeli. Kiseddóvónők rendszeres képzésére tudomásunk szerint az 1850-es évek végétől került sor, bár ezt megelőzően is találunk utalást tanítónőkre, akik tanító férjük mellett segítkezve láttak el feladatokat a kiseddóvodákban. Néhány év múltával jelentős fordulat regisztrálható a nemek arányát tekintve.” (Baska, Hegedűs 2013: 4.)

A jelentős fordulat okát a magyarországi óvodáztatás rendkívüli gyorsasággal megváltozott referenciapontjának, ezen belül is az óvodai nevelés átalakult feladatkörének köszönhetjük: Samuel Wilderspin „infant school”-konceptiója helyett egyre nagyobb jelentőséget kapott Friedrich Fröbel Kindergarten-felfogása. (Miklós 2018: 183-192) Oktatás helyett nevelés, tanítás helyett gondoskodás, a szabad játék és a kreativitás előtérbe kerülése – a kiseddóvó feladatköréhez egyre inkább a nőiesnek, mintsem a férfiasnak tartott képességek váltak szükségessé. Bár semmiféle törvényi szabályozás nem működött közre ebben, a pesti kiseddóvóképzésben a rendelkezésre álló adatok szerint 1862-64-ben még csak 30% volt a női növendékek aránya, 1873/74-ben viszont már 100%: ekkor összesen 27 női hallgató látogatta a képzőt, férfi pedig egyetlen sem. (Baksa – Hegedűs 2013: 3)

Mire a kiseddóvás oktatáspolitikai jelentősége és szabályozásbeli szükségessége a törvényhozatal ingerküszöbét is elérte, a fröbéli koncepció vált uralkodóvá a magyar óvodáztatásban. Az 1891/XV. törvény javaslatának képviselőházi vitájában éppen ezért lett fontos kérdés, hogy a „kiseddóvónők” mellett a „kiseddóvók” kifejezés is megjelenjen-e a végleges változatban. Végül a „kiseddóvónők (kiseddóvók)” forma mellett döntöttek, elsősorban női munkaként definiálva az óvodai nevelés feladatkörét.<sup>8</sup> A képviselőházi vita hozzászólói közül valószínűleg

<sup>7</sup> Sajátos adalék, hogy a fordítás elkészítése közben Kossuth is (1837-ben), Wargha is (1849-50-ben) éppen börtönben ült. A további adatokról lásd: Kossuth Lajos összes munkái VII., 1837. május – 1840. december, Hűtlenségi per, fogás, útkeresés. Sajtó alá rendezte Pajkossy Gábor, Akadémiai Kiadó, Budapest 1989

<sup>8</sup> Érdemes viszont pontosítani, mennyi mozgásteret hagytak férfi óvodapedagógusok felvételének: a „kiseddóvónők” kifejezés 59 alkalommal szerepel, a hozzá kapcsolt „(kiseddóvók)” csak 7 esetben.



Kovács Alberté az, ami leginkább pontos és kielezett képet ad ennek a döntésnek a háttéréről és jelentőségéről: „Ha ezek az intézetek kizárólag gyermekápoló helyek és semmi tekintetben sem iskolák, akkor azoknak vezetésére a nők sokkal alkalmasabbak, mint a férfiak. De még ha egyenlően volnának is alkalmasak, akkor is kímélni kellene a becsesebb férfimunkát a súlyosabb feladatok teljesítésére. E pontban az eredeti törvényjavaslat már kétszeri üdvös módosuláson ment át és most úgy fekszik előttünk, hogy „esetleg nők hiányában férfi óvók is alkalmazhatók”.<sup>9</sup> Az ilyen ruganyos törvényt a végrehajtás szigorúbbá is, enyhébbé is teheti és megtörténhetik az is, még pedig törvényesen történhetik meg, hogy nagy mértékben férfióvók lépik el az egyáltalában nem nekik való munkakört. Már pedig én nem képzelek nevetségesebb látványt, mint ha egy három mázsás nagy torony-ember elkezd ugrálni és szaladgálni a kis babák között vagy orrocskáikat igyekszik rendbehozni.” (Képviselői napló 1887: 233) Igencsak távol kerültünk attól, amikor Rummy Károly György még így írta le a krisztinavárosi kiseddóvó tanítóját: „Az idős, barátságos tanár a nagy gyermekbarát, a tiszteletre méltó svájci Pestalozzi képét jelenítette meg számomra. Minden gyermek tisztelettel, szeretettel és szőfogadóan csüngött rajta! Ő maga a barátságosságot a szükséges fegyelemmel tudja párosítani.” (Rummy Károly György sajtóbeszámolója, idézi Hornyák Mária). A „gyermekápoló hely” nőket igényel, a becsesebb férfimunkát bizony kímélni kell.

Meglepő és nehezen megmagyarázható sajátossága a magyar óvodapedagógia történetének, hogy az első óvoda/kisgyermekiskola megalapításától kezdve több mint hatvan évnek kellett eltelnie az adott intézményre vonatkozó törvényi szabályozás megszületéséig. Még azt sem lehet mondani, hogy a túl kevés óvoda miatt nem lett volna erre szükség: az óvodák száma 1848-ra már elérte a 89-et, utána pedig rohamosan gyarapodott, ráadásul 1876-tól kezdődően az állam is belépett a fenntartók körébe, és kevesebb mint másfél évtized alatt már a legnagyobb arányban képviseltette magát közülük. „A törvény életbeléptekor már jelentős kiseddóvói tevékenységről adhatunk számot, amennyiben 1891-ben összesen 757 óvóintézet működött, közülük 36 állandó és 86 nyári menedékház. Fenntartók szerint az óvóintézetek 93%-a állami, 25,9%-a községi, 4,2%-a alapítványi, 28,1%-a egyesületi, 14,9%-a rom. kath. felekezeti, 5,6%-a egyéb felekezeti és 1,20%-a magánóvoda volt.” (Janik 1928: 1057-1067., 1058.)

A magyar óvodapedagógia fejlődésében, cél-módszer-feltételrendszerének alakulásában talán a legfontosabb állomásként tarthatjuk számon az „1891/XV. törvény a kiseddóvásról” megszületését. „A kiseddóvást elrendelő 1891. XV. tc. teremti meg Magyarországon a korszerű óvóképzést, és fogalmazza meg az óvodának a képzést is meghatározó alapfunkcióját. A törvény következtében az óvónőképző intézet ekkor kapta meg helyét a magyar közoktatás középszintű iskolái között, illetve elrendelték, hogy óvónőképzőket állíthat fel az állam, felekezetek, testületek. A kétéves képzés tantárgyait is meghatározta a jogszabály.” (Baska – Hegedűs 2013: 4-5)

A kétéves képzés tárgyaira a törvény valóban rendkívül pontos meghatározást adott: „34. § Ezen intézetekben a tanfolyam két évig tart. Kötelezett tantárgyak: 1. hit- és erkölcsstan, 2.

<sup>9</sup> Ez végül, Kovács Albert et al. minden vehemenciája ellenére benne maradt a végleges törvénytövegeben, vö. „2. § Ezen célra szolgálnak: 1. Képesített kiseddóvónőknek, esetleg ilyenek hiányában kiseddóvónak vezetése alatt álló kiseddóvóvadászok.” (1891/XV. törvénycikk, I. fejezet: A kiseddóvás feladata és az e célra szolgáló intézetek)

magyar nyelv és magyar irodalom, 3. neveléstan, különös tekintettel a kisdedóvodák szervezete, 4. egészségügy, különös tekintettel a kisdedóvodára, 5. hazai történelem, alkotmánytan és földrajz, 6. természettudományok, 7. mértan és rajzolás, 8. ének és hegedülés, 9. nőknek női kézi munka és némi házi ipar, finövendékeknek házi ipar, 10. a kisdedekkel való bánásmód állandó gyakorlása, 11. testgyakorlás, 12. esetleg valamely más hazai nyelv. Mindezen tantárgyak a kisdedóvás céljai által előszabott terjedelemben tanítandók.” (1891/XV. törvénycikk „A kisdedóvásról”). Talán nem légből kapott feltételezés, hogy a tárgyak felsorolásának sorrendje egyúttal fontossági sorrendet is takar – amennyiben így van, 2019-ből nézve érthetetlen a kisdedekkel való bánásmód gyakorlásának a lista vége felé való szerepeltetése, feltűnően hiányzik a képzés tárgyai közül a lélektan (ez végül csak az 1926/VII. rendelet eredményeként került be), viszont éppoly feltűnő a hazai alkotmánytan, történelem és földrajz kihangsúlyozása, és még inkább az az „esetleg valamely más hazai nyelv” utolsóként említése. Természetesen azt sem felejtethetjük el, hogy a kétéves képzés a magyar közoktatás egyik középszintű iskolájának számított, így tehát a közismereti tárgyak oktatására is figyelmet kellett fordítaniuk, de ha a már évtizedek óta jelenlévő, az intézményes nevelésben megjelenő magyarosítási törekvések kontextusában szemléljük, külön súlyt kap egyes tárgyak helye a felsorolásban.

Mindez különösen annak függvényében figyelemre méltó, hogyan rendelkezik az 1891/XV. törvénycikk „A kisdedóvókról” szóló részben arról, milyen végzettséggel rendelkező személyek alkalmazhatók az óvodákban. „11. § A kisdedóvodákban csakis hazai kisdedóvónő (kisdedóvó)-képző intézetben képesítést nyert okleveles kisdedóvónők (kisdedóvók) alkalmazhatók. A 34. §-ban meghatározott tanfolyam elvégzésének megfelelő képesítést külföldön nyert kisdedóvónők tartoznak okleveleik honosítása végett pótlólag a magyar nyelvből, a hazai történelem, alkotmánytan és földrajz elemeiből a vallás- és közoktatásügyi miniszter által erre jogosított hazai képző-intézetben képesítő vizsgát tenni.” Fontos kitétel a jelen kutatás szempontjából a hazai kisdedóvó-képzőben szerzett képesítés előírása, de különösen az oklevelek honosítására vonatkozó megkötés. A törvénycikk megszületésekor összesen 11 volt a magyarországi kisdedóvó(nő)-képző intézetek száma (tizenkettediként alapították meg a jelen kutatásban kiemelt helyen szereplő Esztergomi Érseki Kisdedóvónő-Képző Intézetet). Az 1891/XV. érvénybe lépéséig azonban nem volt kötelező Magyarországon szerzett vagy itt honosított oklevéllel rendelkeznie az óvónőknek – például az önmagában is kiterjedt intézményrendszerrel rendelkező erdélyi szász (nagyreszt evangélikus) óvodahálózat kisdedóvónőinek sem.

A törvényben mindezt súlyosbítandó még szerepelt az óvodáztatás kötelezővé tétele is: „4. § Ott, hol kisdedóvoda vagy menedékház van, minden szülő vagy gyám köteles 3-6 éves gyermekét vagy gyámoltját abba járatni, ha csak nem igazolja, hogy a gyermek otthon vagy bárhol állandóan kellő gondozásban és felügyeletben részesül. Azon szülőt vagy gyámot, ki ezt az illetékes felügyelő-bizottságtól vett felszólítás után (22. §.) nem igazolja és gyermekét vagy gyámoltját a kisdedóvodába vagy menedékházba még sem járatja, a községi előljárásság 10 krtól 50 krig fokozatosan emelkedő és ismételten kiróható pénzbírságban marasztalja el a kisdedóvoda vagy menedékház pénztára javára.” A gyermekeknek kötelező óvodába járnuk, a kisdedóvó(nő)knek kötelező hazai képzőben képesítést elnyerniük, külföldi képzőkben végzeteknek kötelező honosíttatniuk az oklevelüket – az 1891/XV. törvénycikk ezáltal is

annak az évtizedek óta jelenlévő magyarosítási törekvésnek válik az előmozdítójává, mely a népiskolák után a kisdedóvókat is beemeli a magyarosítás intézményi nevelési helyszínei közé.

Ennek a megállapításnak a megfelelő alátámasztásához érdemes megnézni például a törvényjavaslat parlamenti vitájában előkerülő érveket. (Igen csúnya vita volt, még mikszáthi mértékkel is – az a része sem volt különösebben szép, ami az „érdemes-e kisdedóvóul férfiakat alkalmazni” témával foglalkozott, de a magyar nyelv használatával kapcsolatban valóban elszabadultak az indulatok.) A törvényjavaslatban eredetileg szerepelt ugyanis a következő mondat is: „A kisdedóvodák módot nyújtanak majd a magyar nyelv tanításának előkészítésére, s így hazánk nemzetiségeinek megkönnyítik az állam nyelvének elsajátítását.” (Képviselőházi napló 1887: 238)

A nemzetiségi képviselők természetesen felszólaltak ez ellen a szándék ellen. A brassói I. választókerületet képviselő Zay Adolf azt hangsúlyozta ki, hogy a magyar nyelv tanítása „zavart okoz a kicsinyek fejében, akiknek először anyanyelvüket kellene tisztességesen elsajátítaniuk”. (Képviselőházi napló 1887: 239)

A szintén szász néppárti képviselő Filtsch József is az erőszakolt magyarosítási szándékot kifogásolta hozzászólásában, és ugyanezt tette Mocsáry Lajos<sup>10</sup> is. Talán érdemes részletesebben is idézni az ő felszólalásából: „Ez a törvényjavaslat, midőn a kisdedóvás ügyét az állam részére foglalja le, midőn az óvodák állítását s az abba való járást általános kötelességgé teszi; midőn elrendeli, hogy az összes óvodákban kivétel nélkül csak a magyar nyelvet exacte tudó óvók és óvónők alkalmaztassanak; midőn kimondja, hogy még a menházakban az utolsó faluban is a kisdedek a magyar nyelv ismeretébe bevezetessenek, (Élénk helyeslés.) és e czélból természetesen a magyar nyelvben jártas dajkák alkalmaztassanak: (Élénk helyeslés) kétségtelen, t. képviselőház, hogy ezzel a törvényjavaslat az általános magyarosítási aspirációknak tesz concessiót. (Felkiáltások a szélső baloldalon: Szégyen ez Magyarországon? Kötelességünk ez!) Az általános magyarosítás megvalósítására akar tenni az államnak rendelkezésére álló eszközökkel kísérletet. (Felkiáltások a szélsőbalon. – Igen helyes! Magyar államban vagyunk!)”

A törvényjavaslatot előterjesztő gróf Csáky Albin (nem melleleg az aktuális vallás- és közoktatásügyi miniszter) rendkívül gyorsan és határozottan söpörte félre Zay, Filtsch és Mocsáry érveit: közölte, hogy hogy nem hajlandó vitatkozni velük, hiszen a magyar nyelvet és ezen keresztül a magyar államot is támadják. 21. századi nézőpontból szemlélve, bizony, nehéz másként látni a kisdedóvásról szóló törvényjavaslatot, mint határozott magyarosítási kísérletként: „A kisdedóvásról szóló törvény, amelyet gr. Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi miniszter terjesztett elő, a nemzetiségi politika tekintetében az 1879: XVIII. te. és az 1883: XXX. te. folytatása, pontosabban az életkort tekintve, lefele történő kiterjesztése volt. A nyelvi terjeszkedés erőszakolását akkor érzékelhetjük legjobban, ha figyelembe vesszük, hogy az eötvösi népiskolai törvény (1868: XXXVIII. tc.) a nemzetiségi elemi népiskolákban nem írta elő a magyar nyelv tanítását. Ez az óvodai törvény viszont az életkort tekintve még korábban kívánta megismertetni a magyar nyelvet.” (Sipos 2002: 134)

<sup>10</sup> Mocsáry, bár nem volt de facto nemzetiségi képviselő, a méltányos nemzetiségi politika egyik legjelentősebb képviselőjeként még 1888-ban elszigetelődött a balközép párt liberális szárnyától is, és a karánsebesi román választók juttatták vissza a parlamentbe. (Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990, szerk. Kenyeres Ágnes, <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/index.html>)

Nem volt ez egyébként váratlan fejlemény – a kisededóvóknak a magyar nyelv terjesztésében betöltött fontos szerepe a törvényjavaslat megszületésekor már évtizedek óta része volt a (politikai) közbeszédnek. Berecz Ágoston megállapítása szerint ez már az 1848 előtti időszakra is jellemző volt (Berecz 2013), de a 19. század második felére különösen jelentős érvvé váltak a kisededóvó-intézmények alapításában, a kisededóvókkal kapcsolatos törvények sürgetésében a magyarosítási törekvések – már nem csak a népiskolai, de az óvodai nevelésben is fontos tényezőként, sőt, jobbára célként tekintettek a nemzetiségek oktatás-nevelés általi megmagyarosítására (Berecz 2013:24). A Berecz által is említett Wesselényi Miklós az 1843-ban megjelent „Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében” lapjain fogalmazta meg, miben látja a kisededóvók legfőbb szerepét: „Kisededóvó-intézeteinkben a tót, rác, oláh vagy a német kis gyermek munka és fáradság nélkül, játszadozva tanulhat meg magyarul. Tíz-húsz év múlva a kisededóvodák föllállítása után megmagyarosulhatnak idegen ajkú községeink, azaz fog mindeniknek a népe magyarul tudni beszélni. Magyarosítás alatt ennél többet nem lehet és nem kell érteni. Sem szükség, sem cél, hogy az idegen ajkúak anyanyelvüket elfeledjék. Arra, mi nekünk kell; s mindarra, mit eszközölni szándékunk s kötelességünk, elég, hogy magyarul tudjanak!” — Kisededóvóintézetek föllállítása legyen ezért, újra meg újra mondom — törvényhozásunk, törvényhatóságaink és mindnyájunk egyik legfőbb gondja, igyekezete!” (Wesselényi 1904: 17-20. 18)

Az 1891/XV. törvénycikk végleges változatába egyébként nem került bele konkrétan a magyar nyelv óvodai elsajátítására utaló rész, de – éppen az idézett, a hazai kisededóvónő-képző intézetekben végzett kisededóvónők alkalmazására és az idegenben szerzett képesítések honosíttatására vonatkozó paragrafusok révén – kimondatlanul is megvalósításra került. Sőt: a jelek szerint maguk az intézetek is olyanképpen értelmezték, és az iménti Wesselényi-idézetnél radikálisabban alkalmazták a „magyarosítás” fogalmát és feladatait. Különösen jól bemutatható például az 1891/XV. törvényjavaslat magyarosítási törekvéseinek megvalósulása az 1892-ben alapított Esztergomi Érseki Kisededóvónő-Képző Intézet esetében.

Az esztergomi képző megalapításának körülményeiről, céljairól, az ott képzett kisededóvónőkkel kapcsolatos elvárásokról kiváló képet ad az évente megjelenő „Az Esztergomi Érseki Kisededóvónő-Képző Intézet Értesítője” című, több tucat oldalra rúgó terjedelmű kiadvány. Az intézetalapítás háttérében kimondatlanul is jelen lévő magyarosítási törekvésekre mutat rá viszont egy választási „programbeszéd” is: az Esztergom-Komárom Vármegye képviselői székébe törekvő Timon Ákosé. A programbeszéd 1892, az óvónő-képző megalapításának éve elején jelent meg az Esztergom és Vidékében. „Ha a magyar nemzeti államot megteremtteni akarjuk, oda kell törekednünk, hogy minden állampolgárnak mód és alkalom nyújtsassék a magyar nyelvet mint állami nyelvet elsajátítani. Ez pedig csakis a kisededóvás és a népoktatás útján történhetik. Oda kell törekednünk, hogy épen a nem magyar ajkú vidékeken minél nagyobb számu és minél jobban felszerelt kisededóvó intézeteink és népiskoláink legyenek, melyekben a magyar nyelvet mint állami nyelvet hazánk nem magyar ajkú polgári is megtanulhassák. – Azért üdvözlöm én örömmel az említett két törvényt, mert erre nézve az üdvös kezdeményezést megtették.” (Timon 1892: 1)

Mindezek után nincs abban semmi meglepő, hogy az Esztergomi Érseki Kisededóvónő-Képző Intézet 1893/94-es értesítőjében található évnnyitó beszéd is határozott magyarosítási szándékokat mutat fel – ez a beszéd ráadásul egyenesen az intézet igazgatójától, Számord Ignáctól származik. „A vallásosságon kívül a honszeretetet iparkodunk meggyökereztetni a re-

ánk bízott, többnyire felsőbb vidékről jövő, idegen ajkú növendékeink szívében; arra fogunk törekedni, hogy az intézetünkben kikerült óvónők működése által egyházmegyénk idegen nyelvű községeiben játszva tanulja meg az óvodában a kisdéd hazája nyelvét s ezzel együtt a közös haza szeretetét.” (Számord 1894: 5-18. 11)

Számord Ignác a későbbiekben is ugyanezt az álláspontot képviselve hangsúlyozta ki az óvodapedagógusok felelősségét a nemzetiségi gyermekek magyar nyelven tanulásában: „Különösen sokat tehet egy óvónő a magyar nyelv terjesztésében. Minden magyarnak azon kell lenni, hogy édes nyelvünket e haza összes lakossága elsajátítsa, mert az ország nyelve a közös hazaszeretetet előmozdító kapocs gyanánt szolgál. Nyernek ez által a haza idegen ajkú polgárai is, kiknek alkalom adatik már kis korukban elsajátítani hazájok nyelvét. Zsenge korokban a kisdéd szíve puha, mint a viasz, elméjük fogékony s ezért a magyar nyelv elsajátítása a legkönnyebben eszközölhető az óvodában, hol a gyermek játszva tanulja meg nyelvét s ezzel együtt a közös haza szeretetét. Valóban nagy fontosságú dolog tehát, hogy lelkes óvónők buzgólkodjanak a nemzetiségi vidékeken abban, hogy magyar nyelvre oktassák a gondozásuk alá adott kisdédeket. Ez által elérjük azt, hogy a nyomunkba lépő nemzedék már kora ifjúságában magyarnak vallja magát, érti, beszéli nyelvünket.” (Számord 1895: 3-27. 22)

A nemzetpolitikai célkitűzések törvénybe öntése mellett egy fontos, addig még nem érintett oktatáspolitikai feladatot is teljesített az 1891/XV. „A kisdédóvásról”. A törvény első fejezete, „A kisdédóvás feladata és az e célra szolgáló intézetek” konkretizálta az óvodai neveléssel kapcsolatos igényeket: „1. § A kisdédóvás feladata a 3-6 éves gyermekeket, egyfelől ápolás és gondozás által a szülők távollétében érhető veszélyektől óvni; másfelől rendre és tisztaságra szoktatás, valamint ügyességöknek, értelmüknek és kedélyüknek korukhoz mért fejlesztése által őket testi, szellemi és erkölcsi fejlődésükben elősegíteni. Az 1868. évi XXXVIII. tc. által az elemi népiskolák feladatául megjelölt tanításnak a kisdédóvás körében helye nincs.” (1891/XV. törvénycikk „A kisdédóvásról”) A paragrafus, és különösképpen annak utolsó mondatja meghatározó jelentőségű a magyar óvodapedagógia-történet számára: megteremtette a jelenleg is érvényes szabályozás szerinti óvodák jogelődjét, ezt pedig egy olyan intézmény létrehozatalával-szentesítésével tette, mely a továbbiakban elsősorban a családi nevelés kiegészítéseként hivatott működni. Az óvoda ezáltal bekerült egy átfogó köznevelési rendszerbe, de egyúttal kategorikusan kikerült egy szűkebben értelmezett közoktatási rendszerből. Az 1891/XV. törvénycikk révén válik az óvoda egy, mindenekelőtt intézményi szocializációs közegként értelmezett *nevelési*, nem pedig az iskolai tanításra felkészítő, annak alapszintű formáit alkalmasító *oktatási* intézménnyé.

Ennek a tradíciónak a folytatásaként működik ma is a magyar óvoda. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának (ONAP) 1996-os megalkotása óta eltelt évtizedek ugyan több frissítést is hoztak az óvodai nevelés szerepének, struktúrájának, céljainak definiálásában, de érdemes megnézni, miként fogalmaz a jelenleg legfrissebb verzió az óvodai nevelés céljairól: „Az óvoda pedagógiai tevékenységrendszere és tárgyi környezete biztosítja az óvodáskorú gyermek fejlődésének és nevelésének legmegfelelőbb feltételeit. Az óvodában, miközben az teljesíti a funkcióit (óvó-védő, szociális, nevelő, személyiségfejlesztő), a gyermekekben megteremtődnek a következő életszakaszba (a kisiskolás korba) való átlépés belső pszichikus feltételei.” (ONAP, 2018., II/Óvodakép, 2.) Az ONAP csak az iskolaalkalmasság „megteremtődéséről” beszél, nem pedig az iskolára való felkészítés eszközeit, módszereit és folyamatát konkretizálja.

Ez bizony nagyrészt még az 1891-es törvény maradványa, és egyúttal az egyik olyan sajátosság is, amely a magyarországi óvodai nevelést élesen elkülöníti az iskolai nevelés-oktatástól. Jól látszik ez az elkülönítés abban is, hogyan definiálja az ONAP kognitív képességek fejlesztése, vagyis az értelmi nevelés feladatkörét – azt, amit az iskolában oktatásnak szoktak nevezni: „Az értelmi nevelés további feladatai: egyrészt a gyermek spontán és tervezetten szerzett tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezése, bővítése, különböző tevékenységekben és élethelyzetekben való gyakorlása, másrészt az értelmi képességek (érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás – alkotóképesség – fejlesztése. Valamennyi értelmi képesség, különösen a képzelet és a kreativitás fejlődését elősegítő ösztönző környezet biztosítása.” (ONAP, 2018., III/Az anyanyelvi és értelmi nevelés feladatai, 3.)

Talán nem tévedünk, ha a fentiek alapján az 1891/XV. törvény szerepét az óvodapedagógusok szakmásozásában is kiemelkedő (bár felemás) jelentőségűnek nevezzük. Az 1891-es törvény 1. §-a tanításról döntő radikális „helye nincs” megjegyzése különös jelentőséget kap abban a kritérium-rendszerben, amely meghatározta (és nagyrészt ma is meghatározza) a gyermeknevelésről és -oktatásról való gondolkodás kategóriáit. Az 1891-es törvény ugyanis expliciten megtiltotta az óvodák „kisgyermekiskolaként” való működtetését, ilyen módon pedig azok a közgondolkodás számára (és remélhetőleg csak a közgondolkodás, nem pedig a szakma számára is) „alacsonyabb rangú” intézménnyé váltak az iskoláknál. Nem meglepő, hogy sokan úgy tekintenek ezek után az óvodákra, mint nagyon nagy és igen jól felszerelt gyermekszobákra, ahol nincs oktatás, nincs tanulás, ahol a nénik naphosszat csak játszanak a gyermekekkel.

Pedig valójában...

## Felhasznált irodalom

- 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról, Magyar Közlöny, 118. szám, 27346–27349.
1. melléklet a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelethez, Az Óvodai nevelés országos alapprogramja, 2012., <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR>, megtekintés időpontja: 2019. 04. 15.
- 1891/XV. törvénycikk „A kiseddóvásról” <http://1000ev.hu/index.php?a=3&param=6422>, letöltés időpontja 2016. 12. 01.
- Baska Gabriella – Hegedűs Judit 2013. *A magyarországi pedagógusképzés története a recepciós hatások tükrében*. ELTE, Budapest. [http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39\\_a\\_magyarpedkep\\_tortenete.pdf](http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39_a_magyarpedkep_tortenete.pdf) letöltés időpontja: 2016. 11. 23.
- Berez, Ágoston 2013. *The Politics of Early Language Teaching – Hungarian in the primary schools of the late Dual Monarchy*, Pasts, Inc., Central European University Budapest.
- Hornyák Mária 2004. Brunszvik Teréz óvodái és a sajtó. *Magyar Könyvszemle*. 2004. 4. 353–374.
- Janik Gyula 1928. A kiseddóvás fejlődése az 1926/27. iskolai évig. *Magyar Statisztikai Szemle*. 1928/6., 1057–1067. [https://www.ksh.hu/statszemle\\_archivum#year=1928](https://www.ksh.hu/statszemle_archivum#year=1928), megtekintés időpontja 2018. 09.27.

- Képviselőházi napló, 1887. XXI. kötet, 1890. december 9–1891. január 31., [https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK\\_KN-1887\\_21/?pg=246&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_KN-1887_21/?pg=246&layout=s)
- Kossuth Lajos összes munkái VII., 1837. május – 1840. december, Hűtlenségi per, fogság, útkeresés. Sajtó alá rendezte Pajkossy Gábor, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Kossuth-kossuth-lajos-osszes-munkai-1/kossuth-lajos-osszes-munkai-vii-C0C9/kossuth-lajos-iratai-1837-majus-1840-december-hutlensegi-per-fogsag-utkereses-C0CA/37-buda-1837-novemberdecember-11-kossuth-wilderspin-kisdedovasrol-irt-muverol-keszített-forditasa-C4A1/a-buda-1837-novemberdecember-11-kossuth-samuel-wilderspin-a-korai-nevelésrol-es-kisdednevelo-intezetekrol-cimu-munkajarol-keszult-forditasa-C4A2/hatodik-fejezet-a-nevelok-s-nevelonok-tulajdonsagairol-C56D/>
- Miklós Ágnes Kata 2018. „Megfelelnek-e a Fröbel-féle foglalkozások a magyar kisdéd kedélyének?” Az Esztergomi Érseki Kisdédóvónő-Képző Intézet Értesítőinek Fröbel-recepciója a nemzeti nevelés tükrében, In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) 2018. *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*. PPKE Budapest, 183–192.
- Mohandas, Sid 2018. A Critical Exploration Of the Role of Men in Early Years. <http://www.themalemontessorian.com/2018/01/21/a-critical-exploration-of-the-role-of-men-in-early-years>, letöltés időpontja: 2018. 09. 27.
- Molnár Balázs, Pálfi Sándor, Szepi Sándor, Vargáné Nagy Anikó 2015. Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio*. 2015/3, 121–128.
- Pukánszky Béla 2005. A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*. 2005/4, 703–715.
- Sipos Levente (szerk.) 2002. *A magyar állam és a nemzetiségek, A magyarországi nemzetiségi kérdés történetének jogforrásai, 1848–1993*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Számord Ignác köszönő beszéde Vaszary Kolosnak az esztergomi érseki kisdédóvónő-képző intézet új épülete átadásakor. 1894. In: Az Esztergomi Érseki Kisdédóvónő-Képző Intézet Értesítője az 1893-94. tanévről. Közli: Számord Ignác igazgató, Esztergom, Buzárovits Gusztáv Könyvnyomdája, 1894. 5–18. [https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom\\_08435\\_kisdedovono\\_08436\\_1893/?pg=14&layout=l](https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08436_1893/?pg=14&layout=l)
- Számord Ignác 1895. *A kisdédóvónő jó tulajdonságai*, in: Az Esztergomi Érseki Kisdédóvónő-Képző Intézet Értesítője az 1894-95. tanévről. Közli: Számord Ignác igazgató, Esztergom, Buzárovits Gusztáv Könyvnyomdája, 1895., 3–27. [https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom\\_08435\\_kisdedovono\\_08436\\_1893/?pg=8&layout=r](https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_08435_kisdedovono_08436_1893/?pg=8&layout=r)
- Timon Ákos programbeszéde. Esztergom, jan. 21., Esztergom és Vidéke, Esztergom, XIV. évfolyam, 8. szám, 1892. január 24., 1. old.
- Wesselényi Miklós 1904. Szózat a ’ magyar és szláv nemzetiség’ ügyében, Lipcse, 1843, Wigand Ottónál; idézi a Néptanítók Lapja, 37. évfolyam 26. szám, Budapest, 1904. június 23., Az Országos Kisdédóvó Egyesület örömnepén, 17–20.

# Dráviczki Sándor

## A földrajz tantárgy oktatása az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben 1914-1945 között

### Bevezetés

A dolgozat az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben a földrajz tantárgy oktatását vizsgálja. Északkelet-Magyarországon a mai Magyarország Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéjét értem. Ezen a területen a jelzett időben három középfokú tanítóképző működött: Nyíregyházán az állami tanítóképző és a református tanítónőképző; Kisvárdán a Szent Orsolya-rendi tanítónőképző. A szabolcsi képzők vizsgálatát „kibővíttem” azokkal a tanítóképzőkkel, amelyek 1919-ig és 1938–1944 között újra Magyarországhoz tartoztak, s a „teljes” Szatmár, Bereg, Ung, Ugocsa megyék területén voltak találhatóak. Ennek megfelelően Északkelet-Magyarországon 1914-ben Nyíregyházán, Munkácson, Ungváron és Szatmárnémetiben működtek tanító-, illetve tanítónőképzők: Nyíregyházán és Munkácson állami fiú, Ungváron görög katolikus fiú és leány, Szatmárnémetiben református leány és római katolikus fiú és leány. Hozzájuk csatlakozott 1918-ban a kisvárdai római katolikus leányképző.

Az I. világháborút követően 1919 elején a román hadsereg Szatmárnémetit, a csehszlovák hadsereg Ungvárt és Munkácsot szállta meg. A trianoni békekötés következtében az említett tanítóképzős városok Romániához, illetve Csehszlovákiához kerültek. 1928-ban a reformátusok Nyíregyházán létesítettek tanítónőképzőt, így a megyében már három képző működött. Az 1938-as I. bécsi döntés következtében Ungvár és Munkács, az 1940-es II. bécsi döntés következtében Szatmárnémeti újra Magyarország határain belülre kerültek, az említett városokban a tanítóképzők újra Magyarországhoz tartoztak, működésüket a magyar törvények határozták meg. A vesztes II. világháborút követően Munkácsot és Ungvárt a Szovjetunióhoz, Szatmárnémetit Romániához csatolták, velük együtt az itt működő tanítóképzők is az ország határán kívülre kerültek.

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

## 1. Négy évfolyamú tanítóképzés Északkelet-Magyarországon

A négyéves tanítóképzés idején a vizsgált intézetekben a VKM. 1911. június 30-án kelt 78.000. sz. rendelettel kiadott Tanterv és Tantervi Utasítások voltak a mérvadóak. Ez az általános részében kimondta, hogy „A tanítóképző-intézet szakiskola. Feladata, hogy művelt,



hivatásukat értő és szerető tanítókat bocsásson ki a népiskola számára.” (Tanterv és Tantervi Utasítások 1915: 55)

A heti óraszám minden osztályban 36 volt. Ez a tanterv a korszak legkorszerűbb szaktudományi ismereteit tartalmazta, és ez a gyakorlati képzés színvonalát is emelte. A tanítóképzést továbbra is az ötvösi szellem hatotta át, amely a leendő tanítók fontos feladatának tartotta a hivatás- és emberszeretet kialakítását, a megfelelő általános, szaktárgyi, pedagógiai ismeretek elsajátítását. A tanító- és tanítónőképző intézetek heti óratervében minimális eltérés mutatkozott. A leányoknál az ének–zene és a szlőjd órák száma eggyel kevesebb volt, de az ő képzésükben heti 2 órában női kézimunka tantárgy is szerepelt. A tanterv a tanító- és tanítónőképzők I., II., III., évfolyamán heti 2-2 órában határozta meg a földrajz tantárgy oktatását.

A tanterv a földrajz tanításának célját a következőképpen fogalmazta meg: „A Föld természeti viszonyainak s ezek alapján a nevezetesebb országok és népek állami, gazdasági és műveltségi jelen állapotának ismerete fő tekintettel hazánkra.” (Tanterv és Tantervi Utasítások 1915: 18). Az I. évfolyamon a csillagászati és fizikai földrajzot az ungvári leányképzőben Némethy Károly, Északkelet-Magyarország többi képzőjében pedig Farkas Sándor – Kovács János tankönyvei (Némethy 1903., Farkas – Kovács 1908:) alapján tanították. Mindkét tankönyv azonos témakörök alapján az égbolt és a földfelszín ismeretanyagát nyújtotta, a közvetlen szemléletre alapozva. A II. éven a politikai földrajz oktatására Jakab Ferenc (ungvári leányképző), illetve Farkas Sándor tankönyveit (Jakab II 1913.; Farkas:1913:) használták. A két könyv szerkezeti felépítésében ugyanaz, de Jakab az egyes anyagrészeket bővebben tárgyalta, és könyvének végén táblázatokat helyezett el, az adatok jobb megértése végett. Mindkét könyv a világrészek általános jellemzése után tért át a kontinensek leíró földrajzának elemzésére. Az európai országok ismertetésének keretén belül a magyar vonatkozásokat is kiemelték. A III. évfolyamon a magyar állam földrajzát szintén a Jakab Ferenc, illetve Farkas Sándor tankönyvei (Jakab III. 1913: Farkas 1911:) alapján dolgozták fel. Magyarország geográfiai fekvésének és a többi európai országok között elfoglalt helyének ismertetése után természeti, néprajzi és gazdasági szempontból történő elemzése következett. A tantárgy keretében került sor a földrajz népiskolai tantervének és utasításának értelmezésére is. Az általános műveltség kialakítása mellett a hazaszeretetre nevelés szempontjából is nagy jelentősége volt e tárgynak, melyet a tankönyvek írói próbáltak is kihasználni.

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

A Képesítő-vizsgálati Szabályzat (Képesítő-vizsgálati Szabályzat 1914: 24) szerint a „befejező képesítő-vizsgálatok” részei: a., írásbeli, b., gyakorlati, c., szóbeli vizsgálat. Az írásbeli tétele a neveléstudományi tárgyak köréből került ki. A szóbeli vizsgát megelőzte a tanítási gyakorlat, ahol előre elkészített tervezet alapján kellett legalább negyed, legfeljebb fél óráig tanítani. A szóbeli vizsga hit- és erkölcsstanból, neveléstudományból, magyar nyelvből és irodalomból, magyar nemzet történetéből, magyar alkotmánytanból és Magyarország földrajzából állt. Mint látható, a befejező képesítő-vizsgálat része volt a földrajz tantárgy, mely fontosságát, oktatásban betöltött szerepét is mutatja.

## 2. Öt évfolyamú tanítóképzés Északkelet-Magyarországon

A tanítóképző 5 évre való felemelésének megfelelően új Tanterv és Utasítás életbe léptetése vált szükségessé, ami 1923 és 1925-ben jelent meg. Ez a tanterv bizonyos szervezeti és tartalmi változtatásokat fogyanatosított, melyeket a tanítóképzők, mint szakirányú nevelő-oktató intézetek igényeltek. A tananyag pontos meghatározására, célszerű csoportosítására törekedett. A régi tantervi anyag némely részletét mérsékelten csökkentette, ugyanakkor nagyobb teret biztosított a pedagógiának, a módszertannak és a gyakorlati tanításnak. A heti óraszámot a régi 36 órával szemben 30 órában állapította meg. Mind a három szabolcsi képzőben a tanítás ennek megfelelően az 1925. évi Tanterv és Utasítás általános óraterve szerint folyt.

A négyéves képzéshez viszonyítva a földrajz tantárgy óraszámát eggyel emelkedett, mivel negyedik évfolyamon is heti egy óra lett beállítva. Az 1925-ös Tanterv és Utasítás a tanítóképzés feladatát „egészséges, vallásos és hazafias, művelt, hivatásukat értő és szerető tanítók nevelése”-ben (Tanterv és Utasítások 1925: 7) határozta meg. A tanterv az iskola feladatának meghatározásában átvette a régi tanterv törekvéseit, de új szempontokat helyezett előtérbe: a vallásos alapot és az ebből meghatározott hazafias szellemet. A kor uralkodó eszméje a „keresztény-nemzeti” eszmeiség volt. A revíziós célok elérése érdekében is szükségesnek tartották a széleskörű oktatást, nevelést a „neonacionalizmus” jegyében, szem előtt tartva a kultúrfölény elméletét.

A tantervben a földrajztanítással kapcsolatosan a következőket olvashatjuk: „A földrajz körében kiderített igazságok nyújtanak reményt arra, hogy hazánk előbb-utóbb feltámad. Megcsonkítottságunkat számon tartani s reménységünket táplálni, széles néprétegekbe átültetni a tanító legszebb feladatainak egyike.” (Tanterv és Utasítások 1925: 64) Mint látható, a tanítónak központi szerepet szántak a kultúrpolitikusok a korszellem elterjesztésében, továbbadásában. A tanterv a földrajz oktatását három helyett négy évre terjesztette ki. Az I. évfolyamon általános földrajzi ismeretek és a világrészek természeti földrajza, a II. évfolyamon a világrészek gazdasági és emberföldrajza, a III. évfolyamon Magyarország földrajza, míg a IV. évfolyamon a földrajztanítás módszertana került feldolgozásra. A szabolcsi képzőkben Fodor Ferenc tankönyvsorozatát tanították, kivéve a Kálvineumot, ahol a II. éven Ecsedi István könyvét. (Fodor I 1928.; Fodor II. 1928.; Fodor III. 1929.; Fodor IV. 1929.; Ecsedi 1928.)

A tankönyvek a tanterv és a kor szellemiségét tükrözve nacionalista és irredenta megfogalmazásokat tartalmaztak. Fodor István II. éven használt tankönyve a trianoni békekötés utáni Magyarországot, mint életképtelen államot mutatta be, és az országok felsorolásánál a „Csonkamagyarország” elnevezést használta. Ecsedi István könyve az európai államok politikai földrajzának témakörén belül Magyarországot a trianoni békekötés előtti állapotában elemezte. Tájegységeit is annak megfelelően mutatta be, így Magyarország keretén belül foglalkozott Erdéllyel. A környező országok tárgyalásakor, pl. Csehszlovákia negyedik tájegységeként Ruszinkót, mint Magyarország északkeleti felvidékét említette. A III. éven Fodor Ferenc Magyarország gazdasági életének tárgyalásakor a trianoni békekötés előtti és utáni állapotokat is bemutatta. Elemzésével a változásokat érzékeltette, és rámutatott arra, hogy „Az országból olyan területeket vettek el, amelyeket az semmiképpen sem nélkülözhet, az elszakított részeket meg olyan államokhoz csatolták, amelyekkel sem kulturálisan, sem gazdaságilag nem tudnak együtt élni.” (Fodor III. 1929: 171) Magyarország tájegységeit Ecsedi

könyvéhez hasonlóan osztotta fel. Mindhárom képzőben Kogutowicz Károly Iskolai atlaszát (Kogutowicz 1929:) használták szemléltetésként. A térképeken Magyarországot a régi és az új határvonalakkal is feltüntették, a gazdasági földrajz elsajátításának megkönnyítésére pedig mutatókkal ellátott melléktérképeket is tartalmaztak.

Az intézetek tanárai ügyeltek arra, hogy a földrajz tantárgy oktatása ne csupán előadás, hanem a módszerkombinációknak megfelelő ismeretátadás legyen. Ezért, ahol csak lehetett, a tanulókat a tanításba aktívan bekapcsoló, cselekedtető, kérdeve kifejtő, „tanítási alakot” használták. A formális fokozatok alapelveit alkalmazták, tudva, hogy az iskola jellege elengedhetetlenül megköveteli, hogy a tanulóknak megfelelő példát, jól berögződő sémát kell adni. A begyakorlásra és alkalmazásra is igyekeztek időt fordítani. A kérdés helyes megfogalmazásának gyakorlására az órák végén hagytak néhány percet, amikor a tanulók a tanult anyagból „adtak fel” egymásnak kérdéseket. A tananyag ellenőrzésének – pedagógiai céllal – különböző módjait gyakoroltatták. Az előadói készséget pedig önálló beszámolókkal fejlesztették.

A tanártestületek tagjai azt tartották, hogy az eredményes tanítás a tanulási „ambíció ébrentartása és fokozása” nélkül nem érhető el. Ennek érdekében tanulmányi versenyeket rendeztek minden évben. A földrajz tárgyak kérdéseit a használt tankönyvek alapján igyekeztek úgy összeállítani, hogy a tanulók az illető tárgyban való nagyobb fokú jártasságukat bizonyítani tudják. A tanulmányi eredményt is sikerült emelni házi tanulmányi versenyek rendezésével.

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

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

Az 1938/39-es tanévben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az 1938.XIII. tc.-e értelmében a tanító- és tanítónőképző intézetek I. osztálya helyett líceumi I. osztályt kellett megnyitni. A líceum a törvény szerint gyakorlati középiskola volt, mely az élethivatásokra készített elő, élén a líceumi igazgató állt, akinek tanítóképző intézeti képesítéssel kellett bírnia.

1939. május 10-én jelent meg a Rendtartás a líceum és leánylíceum számára, valamint 1939. június 10-én a Tanterv és Utasítások. A líceum és a leánylíceum óraterve kis eltérést mutatott. A földrajz tantárgy oktatása a líceumi tanterv szerint az első két évfolyamra korlátozódott. Az első évfolyamon heti három óra, a második évfolyamon heti két óra szolgálta a földrajz tantárgy oktatását.

A tanterv szerint a líceum feladata, „hogy a tanulót vallásos alapon és nemzeti szellemben erkölcsös polgárrá nevelje, gyakorlati irányú műveltséghez, a fiútanulót ezen felül gazdasági, a lánytanulót pedig háztartási ismeretekhez juttassa. ... A líceum léleknevelő és emberalakító munkájának első vezető gondolata... a vallás-erkölcsi alapokra épülő nemzetnevelés. ... Ez a gondolat megfelel a magyar kultúrpolitika általános irányának, és egyik megnyilvánulása országalapító első nagy királyunk tanítása nyomán az évszázadok során kialakult történeti magyar állameszmének.” (Tanterv és Utasítások 1939: 85)

Az 1930-as évektől a „neonacionalizmust” felváltotta az úgynevezett nemzetnevelés elve. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter elődeinél jobban hangsúlyozta a nemzetnevelésnek, az osztályok fölött álló „nemzeti szintézis” megteremtésének szükségességét. A magyar nevelésügy fő feladatának ennek megfelelően az „erkölcsi erő”, a „jellemzilárdság” és az „egységes magyar világnézet” kialakítását tartotta. (T. Kiss 1987: 196) Ezek a törekvések a líceumi tantervben is előtérbe kerültek. Az általános műveltségen nem a humán műveltséget, hanem a műveltség „nemzeti jellegének” kidomborítását értették. A 30-as évek második felében az oktatásban és általában a szellemi szférában a szélsőjobboldali ideológiák különböző áramlatainak erősödése figyelhető meg. A nemzetnevelés eszménye mind több szálon kötődött a német fasizmus nevelési modelljéhez. A második világháború kitörésével pedig előtérbe került a nevelés militarizálása.

A tanterv a földrajztanítás céljai közt megfogalmazta, hogy: „ki kell fejleszteni a tanulóban a nemzetével és hazájával szemben való kötelességérzetét és áldozatkészségét is, ami a hon megvédését és fejlesztését minden másnak elébe helyezi.” (Tanterv és Utasítások 1939: 166) Mint látható a kor ideológiája a tantervben is kifejezésre került.

A földrajz oktatását is a „nemzetnevelés” szolgálatába állították. A líceumi tanterv alapján az I. évfolyamon általános és világrészek leíró földrajza, a II. évfolyamon Magyarország földrajza került feldolgozásra. A tanítóképzős V. osztályban a földrajztanítás módszertanát, illetve Magyarország földrajzának népiszkolai vonatkozását tanulmányozták. Az északkelet-magyarországi képzőkben Bálint Sándor, illetve Kádár László – Kanszky Márton (nyíregyházi képzők) tankönyveit tanították. (Bálint 1939, Kádár – Kanszky 1940:, Kádár – Kanszky 1941). Az I. évfolyamon a Kádár – Kanszky könyv Európa tárgyalásakor Magyarországot természetes határok nélküli államként mutatta be, és megfogalmazta, hogy „Csak Kárpátjának visszahódításával állt helyre az ezerestendős természetes határ egy része.” (Kádár – Kanszky 1940: 122) A tanulóknak azt a képet akarta kialakítani, hogy Magyarország határvonalának megállapításakor „a politikai erők a természeti erőkkel szemben dolgoztak”, és hogy az eredeti állapot visszaállítására kell törekedni. A II. évfolyamon mindkét tankönyvben megfigyelhető továbbra is az a törekvés, hogy Magyarország tájegységeit a trianoni békekötés előtti állapotában mutassa be. A Kádár – Kanszky tankönyvben a Kárpát-medence elnevezést a Magyar-medence elnevezés váltotta fel. Ezzel is érzékeltetni akarták a magyarság területi hovatartozását. Bálint Sándor tankönyve a magyarságról, Magyarországról eszményi képet mutatott be, példaként a következő sorokat idézhetjük: „A magyarság Közép-Európának legtömörebb, legműveltebb, legértékesebb nemzete, Magyarország pedig Európának legtökéletesebb földrajzi és gazdasági egysége, ... színes műveltségével Európának igazán a szíve.” (Kádár – Kanszky 1941: 111)

Északkelet-Magyarország tanítóképzőiben továbbra is Kogutowicz Károly Iskolai Atlasz II. című kiadványát használták. (Kogutowicz 1934:) A II. világháború folyamán két év lefor-

gása alatt háromszor módosították Magyarország határát, s ezt a térképszerkesztők, de még a nyomda is alig tudta követni. Ezért a tanulók tanári irányítás mellett a térképekbe kézzel rajzolták be a határvonal-módosulásokat. Az általam vizsgált térképen is megfigyelhető volt ez az eljárás. A Kogutowicz-atlasz térképei az újabb kiadások során következetesen feltüntették Magyarország ábrázolásánál a trianoni békekötés előtti és utáni határvonalakat, de a második kiadás (1940) a Gyarmatok és tengeri forgalom térképen már csak a trianoni békekötés előtti állapotot jelölte. A melléktérképeken is az a tendencia figyelhető meg, hogy Magyarországot már csak a trianoni békekötés előtti állapotában ábrázolták.

A képesítő vizsga keretében a szabolcsi képzők növendékei magyar, a kárpátaljai képzők növendékei a VKM. 175.948/1940. V. 3. számú rendelete alapján magyar és ruszin tanítási nyelvű népiskolára szóló képesítést szerezhettek. Ennek alapján magyar, ruszin, vagy magyar–ruszin képesítő vizsgát tettek.

Adataink szerint líceumi érettségi csak a Kálvineumban és a Kisvárdai tanítónőképzőben volt. Az első ilyen vizsgálatra 1946. június–júliusban került sor. A líceumi 4. osztály magyar nyelv és irodalomból, mennyiségtanból és nevelési ismeretekből tett írásbeli érettségi vizsgálatot, szóbeli pedig magyar nyelv és irodalomból, történelemből, természetismeretből, mennyiségtanból és nevelési ismeretekből volt. Ezen kívül a következő gyakorlati tárgyak közül kellett minden jelöltnek 2-2 tantárgyat kiválasztania: ének-zene, gazdasági háztartástan, rajz, kézimunka, háztartási ismeretek. A líceumi érettségi tantárgyai között, mint látható, a földrajz tantárgy nem szerepelt, elvesztette addigi szerepét, amit a képesítő vizsgákon betöltött.

## 4. Összegzés

A tanulmány az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben a földrajz tantárgy oktatását vizsgálja 1914 és 1945 között. A mai Magyarország határainak megfelelően az adott időszakban Nyíregyházán és Kisvárdán működött tanítóképző. Azonban a vizsgálat kitér a földrajz tantárgy oktatására azokban az intézetekben is, melyek a határmódosulások miatt időlegesen, illetve véglegesen Magyarország határain kívülre kerültek. Így a szabolcsi képzők vizsgálati „kibővítésre kerültek” azokkal a tanítóképzőkkel, amelyek 1919-ig és 1938–1944 között újra Magyarországhoz tartoztak, s a „teljes” Szatmár, Bereg, Ung, Ugocsa megyék területén voltak találhatóak. Ennek megfelelően a vizsgált területen a jelzett időszakban Nyíregyházán, Munkácsra, Ungváron, Szatmárnémetiben és Kisvárdán működtek tanító-, illetve tanítónőképző intézetek.

A tanulmányban bemutatásra kerültek a négyéves középfokú tanítóképzés, az ötéves középfokú tanítóképzés és a líceumi képzéssel kombinált középfokú tanítóképzés során használt Tantervi és Tantervi Utasítások, a Képesítő-vizsgálati szabályzatok földrajz tantárggyal kapcsolatos vonatkozásai, változásai, az általuk meghatározott követelmények. Elemzésre kerültek az intézetekben használt különböző földrajz tankönyvek és atlaszok, bemutatásra kerülnek, hogy a különböző intézetekben milyen tankönyvekből történt az oktatás. A tanulmány végigkövette a jelzett intézetekben a földrajz tankönyvek változását, próbál bepillantást nyújtani a kor szellemiségébe, mely a tankönyvekben megjelenik.

## Felhasznált irodalom

- Bálint Sándor 1939. *Földrajz. A líceum és leánylíceum I. o. számára.* Szent-István Társulat. Budapest
- Bálint Sándor 1939. *Magyarország földrajza.* Szent-István Társulat. Budapest.
- Ecsedi István 1928. *Ember-földrajz és Európa politikai földrajza.* Debrecen.
- Farkas Sándor – Kovács János 1908. *Csillagászati és fizikai földrajz.* Franklin-Társulat. Budapest.
- Farkas Sándor 1911. *Egyetemes földrajz II.* Franklin-Társulat. Budapest.
- Farkas Sándor 1913. *Egyetemes földrajz I.* Franklin-Társulat. Budapest.
- Fodor Ferenc 1928. *Földrajz I.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Fodor Ferenc 1928. *Földrajz II.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Fodor Ferenc 1929. *Földrajz III.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Fodor Ferenc 1929. *Földrajz IV.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Jakab Ferenc 1913. *A világrészek földrajza.* Szent-István Társulat. Budapest.
- Jakab Ferenc 1913. *A magyar állam földrajza.* Szent-István Társulat. Budapest.
- Kádár László – Kanszky Márton 1940. *Földrajz. A líceum és leánylíceum I. o. számára.* Franklin-Társulat. Budapest.
- Kádár László – Kanszky Márton 1941. *Földrajz. A líceum és leánylíceum II. o. számára.* Franklin-Társulat. Budapest.
- Képesítő-vizsgálati Szabályzat a M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanító- és Tanítónőképző-Intézetek számára.* Kiadta a VKM. 1914. május 4-én kelt 31. 152. rendeletével. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda. Budapest. 24.
- Kiss Tamás 1987. *Oktatáspolitikai a Horthy-rendszerben.* In: Sánta Ilona (szerk.): *Egy letűnt korszakról 1919–1945.* Kossuth Kiadó. Budapest.
- Kogutowicz Károly 1929. *Iskolai Atlasz II.* Magyar Királyi Térképészet. Budapest.
- Kogutowicz Károly 1939. *Iskolai Atlasz II.* Magyar Királyi Állami Térképészet. Budapest.
- Némethy Károly 1903. *Földrajz I.* Lampel Kiadó. Budapest.
- Tanterv és Tantervi Utasítások az Állami Elemi Iskolai Tanító és Tanítónőképző-Intézetek számára.* 1915. Kiadta a VKM. 1911. június 30-án kelt 78.000 sz. rendeletével. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda. Budapest.
- Tanterv és Utasítások a Magyar Királyi Tanító- és Tanítónőképző-Intézetek számára.* Kiadta a VKM. 1923. augusztus 8-án kelt 81. 986. sz. és 1925. június 20-án kelt 42. 500-IV. Sz. rendeletével. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda Budapest.
- Tanterv és Utasítások a Líceum és Leánylíceum számára.* Kiadta a m. kir. Vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi június hó 10-én kelt 133. 864/1939. IX. ü. o.sz. Rendeletével. K. M. Egyetemi Nyomda. Budapest. 58.

# Bencéné dr. Fekete Andrea

## A tanítóképzés átalakulása a társadalmi változások tükrében

### Bevezetés

Korunk társadalmi helyzetét áttekintve arra a következtetésre jutottunk, hogy a köznevelési intézményeknek egyértelmű feladata a gyermekek szociokulturális környezetében lévő különbségek kezelése. Törekedni kell arra, hogy a bölcsődék, az óvodák és az iskolák egyenlő lehetőséget biztosítsanak valamennyi, egymástól eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyermek számára. A leendő tanítókat fel kell készíteni a tőlük elvárt feladatok ellátására, arra, hogy tudják hatékony módon segíteni az egyre növekvő számú, hátrányos szociokulturális helyzetből az iskolába érkező kisdíjakot (Béres 2015).

A hatékony tanulássegítés feltétele, hogy a pedagógusok gazdag eszköztár birtokában tudjanak reagálni az új kihívásokra. A leendő tanítók szemléletét úgy kell alakítani, hogy empátikusak, befogadók legyenek, az inkluzív nevelést lehetővé tevő stratégiákat alkalmazzák a gyakorlatban. A hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikerességét, jövőképét negatívan befolyásolja a mély szegénység. Esetükben az iskolai keretek közt és az azon kívül történő fejlesztő munka célja a hátrányok kompenzálása, az esélyek növelése a társadalmi integráció során. A tanuláshoz fűződő élmények ösztönzően hatnak a gyerekek tanulási kedvére. Az iskolai környezetben kell biztosítani számukra sikerélményt, hogy öntevékenyen vegyenek részt az ismeretszerzés folyamatában. A pályán lévő tanítók hátránykompenzációs eszköztárát is folyamatosan bővíteni kell.

A tanulmányban egy olyan projekt kerül bemutatásra, ahol a hallgatók tapasztalati tanulás útján ismerik meg a joggyakorlatokat a hátrányos helyzetű településeken található partnerintézményekben, részt vesznek az iskolai programokon és segítenek a szabadidős rendezvények lebonyolításában. A 2017-ben induló képzések mintatantervének összeállítása során már fókuszba került a hátrányos helyzetű tanulókkal történő foglalkozás módszertanának elsajátítása a tanítóképzésben.

Empirikus kutatás során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy az új képzésben résztvevő hallgatók hátrányos helyzethez kapcsolódó attitűdje mutat-e eltérést a korábbi évekbe végzett tanítókhöz képest. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a hallgatók módszertanilag kreatívabbak, illetve érzékenyebben a szociokulturális háttérből adódó problémákra, akik saját maguk is részesei lehettek az esélyegyenlőséget biztosító programok megvalósításának.

## 1. Az oktatási sikertelenség háttere

A gyerekek iskolai kudarcainak hátterében gyakran szociokulturális hátrány fedezhető fel, melynek elemei közt szerepel a szülők alacsony iskolázottsága, az egzisztenciális bizonytalanság, a családi instabilitás, az eltartottak magas száma, valamint a kisebbségek etnikai helyzete. A tanuláshoz fűződő élmények ösztönzően hatnak a gyerekek tanulási kedvére. Az iskolai kör-

nyezetben kell biztosítani a gyerekek számára sikerélményt, hogy öntevékenyen, jó kedvvel vegyenek részt az ismeretszerzés folyamatában (Gyarmathy 2010).

Az egyének mindig különböznek a másiktól, ennek okai lehetnek szerzett és öröklött, valamint a környezeti hatások által kialakított sajátosságok. Sajátos nevelési igényt hívhatnak elő az öröklött gének, így minden gyermeknek másra lehet szüksége a testi-lelki fejlődése során. A nevelés során figyelembe kell venni az életkori, testi és pszichés jellemzők, szükségletek másságát. Meghatározó lehet a nemzeti és etnikai hovatartozás hatására kialakult egyediség is. A szociokulturális környezet is döntően befolyásolja a gyermekek egyéni sajátosságait, a tehetségek kibontakozását, a fejlődésben bekövetkező zavarokat, a magatartás-, és viselkedésszabványokat. Mivel a másság relatív fogalom, ezért önmagában nem, csak közösségekben ismerhető fel, tudatosul a gyermekben (Körmöci 2006).

Mindezekben a problémákban fokozottan érintettek a cigány, és a halmozottan hátrányos helyzetű, de nem cigány családból származó gyerekek. A szocializáció során nem sajátítják el a tanulás iránti motivációt, a tudást előtérbe állító értékszempontokat, valamint a tanulást segítő, könnyítő módszereket. Több olyan program jelent már meg, amely a tanulási esélyek javítását szolgálja. Társadalmi cél, hogy a hátrányos helyzet esetében ne lépjen fel újratermelődésként, tehát a következő generáció már kiléphessen a hátrányos körülmények közül (Béres 2015).

Az oktatáspolitikai dokumentumok elvárásai szerint a köznevelési intézményekben inkluzív szemléletmódnak kell érvényesülnie. A befogadó, toleráns légkör kulcsa a pedagógus, ezért a pedagógusjelölteket is fel kell készíteni arra, hogy érzékenyek legyenek, és képesek a különbözőségek elfogadására, elfogadtatására (Gyarmathy, 2010).

A pedagógus személyisége meghatározó a nevelési folyamatban, mert van, aki természetes módon, egyéniségéből fakadóan empatikus, befogadó, de vannak olyanok is, akik nehezen tudnak megküzdeni önmagukkal, és bár elméleti tudással rendelkeznek, mégis címkéznek, előítéletesek és megbélyegzők. A „mátság” elfogadására meg kell tanítani a pedagógusjelölteket, aki majd arra hivatottak lesznek, hogy a felnövekvő nemzedék számára továbbadják az inkluzív szemléletmódot. Feladatuk olyan szociális közeg létrehozása lesz, ahol a mátság a hétköznapi életben jelen van, a nevelés integrált közösségben folyik, ahol a gyermekek személyesen átélhetik az elfogadást. A jövő pedagógusainak képesnek kell lenniük olyan szuggesztív, pedagógiai eljárásokat alkalmazni, amelyek követendő mintát, modellálható magatartásformákat nyújtanak a gyermekek számára (Körmöci 2006).

A gyerekeket körülvevő közösség oktatás iránti negatív attitűdje sem segíti ezeket a gyerekeket. A szülők gyermekükkel szembeni elvárásai, annak jövőjével kapcsolatos elképzelései is alacsonyabbak ezekben a kulturális körökben. E családokban a megküzdési stratégiák sem alakulnak ki, a gyermek nem lát követhető mintát a tenni tudás és tenni akarás terén. Az iskolában nem tud magas vagy átlagos teljesítésszintet elérni, sikertelensége miatt úgy érzi, hogy a tanulás nem neki való, s nem is jelent számára értéket. Megküzdési stratégiái védekezők, a tanult tehetetlenség állapotába kerül. Tanulatlanul kis eséllyel indul a munkaerőpiacon, anyagilag elmarad, egyre ingerszegényebb környezetbe kerül, a szociokulturális hátrány állandósul, ezt a családi mintát fogja továbbadni (Gyarmathy 2010).

A hátrányos helyzetű gyerekek számára különösen fontos már egészen korai életszakasztól az élménynyújtás, az ismeretszerzés iránti érdeklődés felkeltése. Az eredményes tanulás elengedhetetlen feltétele a segítő, támogató légkör, és a megfelelő környezet. Meg kell ismerni a



gyerekek egyéni adottságait, képességeit, és közösen kell felkutatni a sikertelenség hátterében meghúzódó problémacsomópontokat, a nehézségek okát. Ez a differenciálás sikeres alkalmazásának, a gyermek számára sikerélményt biztosító, megfelelő feladat adásának, és az eredményes módszer kiválasztásának a feltétele is (Bencéné 2016: 38-40). Nagyon fontos, hogy a szociokulturális hátrányokat csökkentő programokba már egészen fiatalon bekerüljenek a gyermekek, családjukkal együtt. A segítő tevékenységnek folyamatosnak kellene lennie, egy- másra kellene épülnie és végig kellene kísérnie a gyermekeket életük folyamán.

## 1.1. A hátrányos helyzet meghatározása a pedagógiában

Hétköznapi értelemben a hátrányos helyzettel illetett személy a többiekhez képest rosszabb helyzetben van, valamiben hiányt szenved, elmarad a többiektől. Ennek fényében viszonyhelyzetről beszélhetünk, nincs abszolút értelemben vett hátrányos helyzet, hanem az állapotot a maga konkrétságában lehet meghatározni (Fináncz – Petőné 2015:17)

A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet fogalmát az 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a határozta meg, majd 2013 augusztusában módosult a jelenleg is érvényben lévő szabályozás, mely a meghatározás tekintetében is változásokat hozott. Mindkét esetben a fogalom meghatározása során a társadalmi hátrányokat vették kizárólagosan figyelembe. A feladatkörben azonban változás történt, mivel a korábbi szabályozás szerint a hátrányos helyzet megállapítása a jegyző feladata volt, addig a későbbi rendelkezés szerint a ez a feladatkör a gyámhatóság feladatai közé tartozik, és az új törvény már a gyermekvédelem alá tartozik. Változás történt abban a tekintetben is, hogy hátrányos helyzet igazolásához a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság mellett még egy feltételnek legalább teljesülnie kell. A szülőknek alacsony iskolázottnak kell lenniük, tartósan munkanélkülinek vagy elégtelen lakáskörülmények között kell élniük. halmozottan hátrányos helyzet megítélése akkor következik be, ha az utóbbi feltételek közül legalább kettő esete igazolhatóan fennáll (Varga 2013: 3-4).

Pedagógiai értelemben inadekvát hátrányos helyzetről akkor beszélünk, ha a gyermek személyiségfejlesztése nem adottságainak megfelelően történik. Ezt okozhatja a depriváció, a szülők alacsony iskolázottsági szintje, a migráció, a pozitív deviancia, illetve a nyelvi fejlődés során történ lemaradás (Nemes 2018: 655-656).

Magyarországon az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák elsősorban falvakban, közösségekben találhatóak. A kisebb településeken jelentősen magasabb a hátrányos helyzetű iskolák aránya. Az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák, a TALIS HUN.Sig adatai alapján, felülreprezentáltak az észak-magyarországi, közép-, és dél-dunántúli régiókban. Az iskolák homogén társadalmi összetétele a társadalom-földrajzi adottságok következménye (Bacscai 2015: 107-109). 2007-ben a kistérségek fejlettségét, illetve elmaradottságát tekintve, komplex mutató alapján megállapították, hogy melyik kistérség tartozik a leginkább fejlesztésre szoruló, hátrányos és leghátrányosabb helyzetű kategóriába. A Dél-Dunántúlon a 25 kistérségből 20 támogatásra szorulónak minősült, ahol a népesség 60%-a élt. 2014-től új besorolás lépett életben, ahol a kistérségi tagolást régiók váltották fel, e szerint a Dél-Dunántúlon 9 járás tartozott a kedvezményezett kategóriába, 3 fejlesztendő, 5 pedig komplex programmal fejlesztendő kategóriába (Fináncz – Petőné 2015:18-19).

Az oktatási alrendszernek négy alapvető funkciója van: a reprodukció, az adaptáció, az irányjelzés és az integráció. Hazánkban az oktatás egyik legfontosabb szerepe a társadalmi mobilitás befolyásolása és az egyenlőtlenségek csökkentése. A pedagógus tevékenysége nagyon fontos szerepet játszik abban, hogy az iskolázatlan szülők ne termeljék ki újra deprivált helyzetüket (Bacscai 2015: 11).

A romák társadalmiintegrációja szempontjából is kiemelkedően fontos szerepe van az iskolának, mert az oktatás segítheti a társadalmi mobilitásukat. A romák helyzetét befolyásolja az is, hogy kisebbségi pozíciójuk nem önkénte, mert kisebbséghez tartozásuk testi jegyekben is megjelenik. A kisebbségi csoport esetében kiemelkedő kérdés, hogy milyen értékek asszociálódnak a csoporthoz. Az ő esetükben gyakran előforduló jelenség a kulturális inverzió, ami azt jelenti, a többségi csoporthoz képest ellentétes subgroup identitást alakítanak ki. A pedagógusoknak tisztában kell lenni azzal, hogy a roma gyerekek identitásának alakulását hogyan befolyásolja a kisebbséghez tartozás (Kovács 2018:626-628).

Egy 2002-es, hallgatók közt végzett kutatás (Gécsi et al. 2002: idézi: Kovács, 2018: 629) eredményei szerint a leendő pedagógusok fele nem szeretne olyan osztályokban tanítani, ahol a roma diákok száma meghaladja a 10-30%-ot. Abban az esetben, ha a roma gyerekek száma több mint 50%, akkor a hallgatóknak csak 13-a nyilatkozott úgy, hogy ebben az esetben is elvállalja a gyerekek tanítását. A megkérdezettek 80%-a vélekedett úgy, hogy felkészültsége hiányos, azért nem vállalkozna a feladat ellátására, 44%-nak, pedig nagy gondot jelentene a feladat elvégzése.

A fenti kutatás is arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyetemi évek folyamán olyan elméleti, módszertani ismereteket kell elsajátítani a hallgatóknak, majd a gyakorlatban ki is kell próbálniuk, amelyek birtokában mentori segítséggel már mernek majd vállalkozni a hátrányos helyzetben élő tanulók esélyegyenőségének biztosítására. Ezt erősíti meg Kállai Gabriella (2011) kutatása, mely arra világít rá, hogy azok a pedagógusjelöltek, akik tanulmányaik során multi., vagy interkulturális neveléssel, kisebbséggel, vagy romológiával foglalkozó kurzusokat hallgattak, a képzés határára csökkent azoknak a hallgatóknak az aránya, akik a romákkal kapcsolatosan kizárólag negatív tulajdonságokat említenek. Majdnem kétszeresére növekedett azoknak az aránya, kik a cigányokat pozitív tulajdonságokkal jellemezték. A fenti eredmények arra mutattak rá, hogy már csupán az elméleti ismeretek is érzékenyebbé teszik a hallgatókat a kisebbségi csoportok problémái iránt. A képzés hatására a hallgatók gondolkodásmódjában elindult egy pozitív irányba mutató változás.

A Debreceni Egyetemen egy 2016-ban készült kutatás keretében, fókuszcsoportos interjú segítségével, tanárszakos hallgatók cigány gyerekekhez fűződő viszonyulását tárták fel, illetve a kép kialakulásának hova vezetnek vissza a gyökerei. Az eredmények szerint a megkérdezettek a romák kapcsán saját korábbi, elsősorban gyermekkori élményeikre hagyatkoznak, főként negatív történeteket említetek. Minden kérdésnél erős negatív felhang volt jelen. A cigányokat a pedagógus szemszögéből is nehezen kezelhető, nem motivált csoportnak tartották, sokszor kezelhetetlen kategóriába sorolták. Sajnos 11 hallgató esetében csak egy leendő tanárnál alakult ki eltérő viszonyulás, ő már óraadóként tanított olyan intézményben, ahol többségben voltak a kisebbségi csoportból származó gyerekek. A fenti változás arra irányítja a figyelmünket, hogy a gyakorlatban szerzett ismeretek, tapasztalatok talán mérsékelni tudják az előítéleteket, segítik az elfogadást. Érdekes paradoxonra mutatott rá a fenti kutatás, a hallgatók a módszertani változatosságot feleslegesnek tartották, mivel véleményük szerint

alkalmazásukra úgysem lesz idő a gyakorlatban, de emellett a képzés hiányosságának tekintik, hogy eszköztelenek az esélyegyenlőség biztosításához (Kovács 2018:630-632).

A fenti kutatások eredményei arra utalnak, hogy a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos mind elméleti, módszertani ismeretek, mind pedig a gyakorlatban szerzett tapasztalatok pozitívan befolyásolják a leendő pedagógusok kisebbségi csoportokhoz fűződő attitűdjét, felvértezik a hallgatókat praktikus tudással, hatékony módszertani eszköztárral.

A hátránykompenzációs tevékenységre fel kell készíteni a képzés során a leendő pedagógusokat, a hátrányos helyzetű gyerekek esetében is alkalmazható hatékony módszereket már a képzés során ki kell próbálniuk a gyakorlatban. A tanulmányban egy olyan 2018/19-es megvalósult projekt kerül bemutatásra, ahol a hallgatók tapasztalati tanulás útján ismerték meg a hatékony jógyakorlatokat.

## **2. Tanulást, társadalmi beilleszkedést segítő program**

Az oktatási intézményekben tanuló gyerekek számára nem elsősorban korrepetálásra van szükség, hanem a szociokulturális helyzetükből adódó lemaradásuk ősokeinek enyhítéséhez, megszüntetéséhez kell elsősorban segítséget nyújtani. A kezdetben jelentéktelennek tűnő hátrányok, hosszú távon hatalmas kulturális, szociális szakadékot hoznak létre a hátrányos helyzetű gyerekek és jó körülmények közt élő iskolatársaik között.

A hallgatók tanulmányaik során érzékenyítő tréningeken vesznek részt, és olyan stratégiákat sajátítanak el, amelyek segítik a lemaradott gyerekek felzárkóztatását. A tananyagot bemagoltató napközis órák helyett, olyan foglalkozássorozatot tartanak, ahol lehetőség nyílik a helyes önértékelés elsajátítására. Lehetőséget biztosítanak a gyerekeknek játékos önbizalom építésére, reális életcélok kialakítására, egyéni, hatékony tanulás stratégiák felfedezésére, begyakorlására, saját élmények szerzésére, az igazi boldogság átélésére, a reális életcélok kitűzésére.

## **3. Tanító szakos hallgatók mintatanterve**

A leendő tanítók képzése során kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy a pedagógusok diplomával a kezükben merjenek vállalkozni a hátránykompenzációs feladatra, ott is vállalják az oktató-nevelő munkát, ahol többségében roma gyerekek vannak az iskolában. Az alábbi, 1. számú táblázatban látható, hogy a korábbi 2015-től érvényben lévő mintatanterv szerint folyó képzésben egy tantárgy a „Hátrányos helyzetű gyermekek pedagógiája” foglalkozott kizárólagosan csak hátrányos helyzetben élő gyermekek iskolai helyzetével, a téma törvényi, jogi szempontú megközelítésével, gyermekvédelemmel.

Elsősorban előadásokon és az azt követő szemináriumokon vendégelőadók filmek, esettanulmányok segítségével mutatták be a nehéz körülmények között élő általános iskolás gyerekek helyzetét és az ehhez kapcsolódó pedagógusi feladatokat. A módszertani felkészítés a „Differenciáló pedagógia tárgy” egy kis részét alkotta, illetve az „Alkalmazott pedagógia” is érintette részben a témát.

1. táblázat. Tanító szakos mintatantervek összevetése a hátrányos helyzetű gyerekekkel történő foglalkozásra felkészítés szempontjából Forrás: KEPK Tanító szak mintatanterve 2015, 2017.

2015-ös mintatanterv	2017-es mintatanterv
Differenciáló pedagógia 1 ea., 1 gyak., Gyj.	A jelenkori társadalom és a gyermek (Gyermejjog és gyermekvédelem) 2 ea., 1 gyak., K.
Alkalmazott pedagógia 0 ea., 2 gyak., Gyj.	didaktika 1 ea., 1 gyak., K
Hátrányos helyzetűek pedagógiája 1 ea., 1 gyak., Gyj. (vendéglőadók)	Az iskola belső világa 2 ea., 1 gyak., K.
	Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek pedagógiája 2 ea., 1 gyak., K.
	Kreatív módszertani műhely (élménypedagógia, múzeumpedagógia, drámapedagógia, napközi, táborozás, szabadidő-szervezés) ea 3., gyak., Gyj.

A kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek száma azonban folyamatosan emelkedett, és a fenti kutatások, valamint a hallgatói vélemények is azt mutatták, hogy nem elegendő a hallgatók korábbi, elsősorban módszertani felkészítése, ezért az új mintatanterv összeállításakor már nagyobb hangsúly helyeződött az esélyegyenlőséget biztosító stratégiák elméletben és gyakorlatban történő elsajátítására. Öt kurzus is foglalkozik külön, kiemelten a hátrányos helyzet kezelésének pedagógiájával, négy féléven át, strukturáltan egymásra épülve. Az első félévben történik az elméleti alapozás, majd didaktika tárgy keretében az általános oktatási módszerek mellett olyan stratégiákat is megismernek a hallgatók, amelyek elsősorban aktív tanulói tevékenységen alapulnak, lehetővé teszik a heterogén tanulói csoportban folyó kooperatív tanulást. Az „Iskola és társadalom” tárgy keretében a korábban elsajátított módszertani eszköztér kiegészül nevelési stratégiákkal. „A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek pedagógiája” tárgy keretében az átlagtól eltérő gyerekekkel történő foglalkozás módszertana kerül a középpontba fél éven át. Majd a tárgyak sorát a „Kreatív módszertani műhely” zárja, ahol kipróbálják a hallgatók saját maguk, hogy hogyan lehet élmény-, projekt-, valamint múzeumpedagógiai módszerek segítségével örömforrássá, élménnyé tenni a tanulást, és hogyan tudják kialakítani majd a gyermekekben a szabadidő hasznos eltöltésének igényét. A fenti elméleti és gyakorlati ismeretek azonban akkor válnak igazán alkalmazhatóvá a hallgatók számára, ha a külső intézményekben is megtekinthetik a módszerek alkalmazását, illetve csoportosan, mentori támogatással megtehetik az első lépéseket.

## 4. Terepgyakorlatok

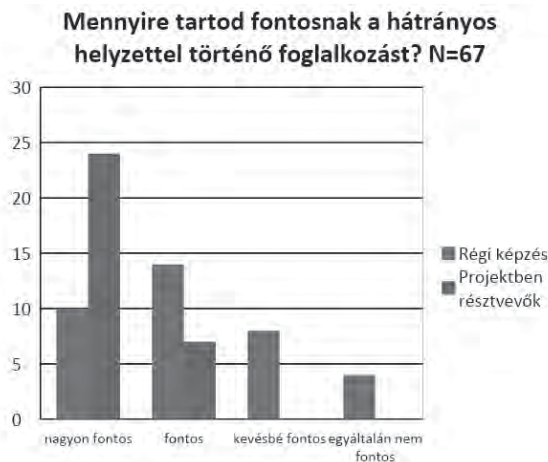
A 2018/19-es tanévtől kezdődően az EFOP-3.1.7-16-2016-00001 Esélyteremtés a köznevelésben című projekt keretében lehetőség nyílt arra, hogy a fentiekben bemutatott tárgyak tantermi előadásai és gyakorlatai kiegészüljenek kiemelten hátrányos helyzetű településeken található iskolákban történő hospitálásokkal, gyakorlatokkal. Mindegyik évfolyam számára lehetővé tesszük, hogy a félév során legalább egy-két alkalommal eljussanak külső intézményekbe.

A programot megelőzően érzékenyítő beszélgetéseken vesznek részt, ezt követi a hospitálási szempontok megbeszélése. Az intézménybe érkezést követően az iskolaigazgatók bemutatják az intézményben folyó, lemorzsolódás csökkentést szolgáló stratégiát, majd ezután kis csoportok alakulnak az osztálytanítók vezetésével. Az előkészítést követően megtekintik a hallgatók az órákat, majd a bemutatót elemzés követi az tanító vezetésével. A hospitáláson kívül a hallgatók részt vesznek több alkalommal is szabadidős programok, vetélkedők, versenyek, kirándulások szervezésében, lebonyolításában. A gyerekekkel és a pedagógusokkal szervezett programokat nagyon kedvelik a hallgatók, mert az élmény nyújtó programok során a gyerekek szeretete különösen motiváló, a hivatásszeretet kialakulásában megerősítő élmény lehet.

## 5. Az empirikus kutatás

Az első év végén került sor az empirikus kutatásra, melynek a célja az volt, hogy összehasonlítsa a régi és az új képzésben elsajátított ismeretek hatékonyságát. A kutatás során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a külső intézményekben, valós tapasztalatokat szerző hallgatók érzékenyebbek-e a hátrányos helyzetű gyermekek problémái iránt.

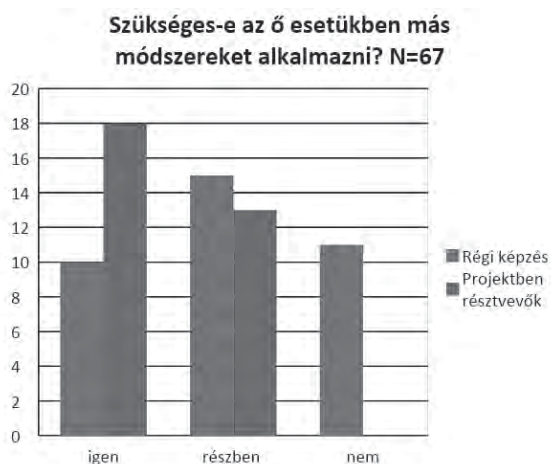
Fókuszcsoportos interjú keretében 36 projektben résztvevő hallgatót, míg a kontrollcsoportban 31, a régi mintatanterv szerint tanuló leendő pedagógust kérdeztünk meg arról, hogy szükségesnek tartják-e a hátrányos helyzetű tanulók támogatását, illetve, véleményük szerint megvalósítható-e az iskolában az esélyegyenlőség inkluzív szemlélettel.



1. ábra. A hátrányos helyzetű gyermekekkel történő foglalkozás szükségessége

Az 1. ábrán látható, hogy a projektben résztvevő hallgatók fontosabbnak tartják a hátrányos helyzetű gyerekekkel történő foglalkozást mint a régi képzésben tanuló társaik. Az új képzésben, kinti helyszínen gyakorlati tapasztalatot szerzett leendő tanítók 77%-a nagyon fontosnak és 23%-a fontosnak tartja a kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező gye-

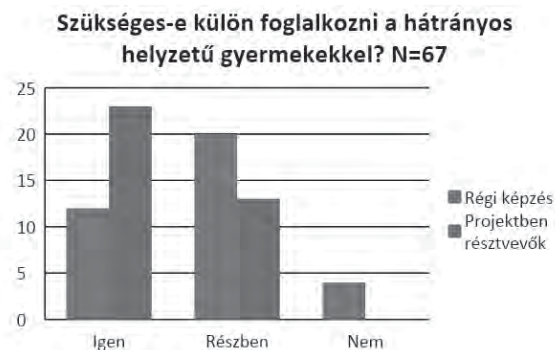
rekekre történő odafigyelést, és közülük senki nem választotta a kevésbé fontos és az egyáltalán nem fontos válaszlehetőséget. Míg a kontrollcsoportban mind e négy válaszlehetőség között megoszlott a megkérdezettek véleménye. 27% mondta azt, hogy kiemelkedően fontos a hátrányos helyzetűek számára biztosított figyelem, míg 38% fontosnak, 22% kevésbé fontosnak és 11% egyáltalán nem tekinti fontosnak a nehéz körülmények között élő gyerekek támogatását. Ezt követően arra kerestük a választ, hogy eddigi tapasztalataik alapján szükségesnek tartják-e más, a hagyományostól eltérő oktatási, nevelési módszerek alkalmazását.



2. ábra. Eltérő módszerek alkalmazásának szükségessége

A 2. ábra azt mutatja, hogy a projektben résztvevő megkérdezettek fontosabbnak tartják a változatosabb, érdekes, tevékenykedtető módszerek alkalmazását a hatékonyság érdekében. Elsősorban a projekt módszert, az élménypedagógiát és a kooperatív technikák alkalmazását tartják hatékonyan heterogén csoportokban. 58%-uk válasza volt igen, 42%-uk a részben lehetőséget választotta és közülünk senki nem vélekedett úgy, hogy nem szükséges eltérő stratégiákat bevetni az eredményesség érdekében. Az ismereteiket tantermi körülmények között elsajátító hallgatók 28%-a fontosnak tartja a sajátos módszerek alkalmazását, 41% részben és meglepő, de 31% egyáltalán nem tartja szükségszerűnek a speciális, egyéni sajátosságokat figyelembe vevő módszerek alkalmazását. Emellett a válasz mellett nem lehet figyelem nélkül elhaladni, mert a megkérdezettek közel egyharmada azzal indokolta választását, hogy úgyse segít ezeken a problémákon. Úgy vélték, hogy a pedagógus számára feleslegesen sok munkával jár, és nem hoz olyan nagy eredményt. A válaszuk mellett határozottan kitartottak, annak ellenére, hogy ők még nem próbálták ki a módszereket, nem is látták alkalmazásukat, csak a hallott pedagógusi véleményen alapul nézetük.

A következő problémafelvetés során, arra a kérdésre kerestem a választ, hogy szükséges-e külön is foglalkozni a hátrányos helyzetű tanulókkal a formális és nonformális keretek között.



3. ábra. A hátrányos helyzetű gyermekekkel történő külön, egyéni módszerekkel történő foglalkozás szükségessége

A 3. ábra szemlélteti, hogy a projektben résztvevő hallgatók 74%-a úgy vélekedik, hogy a közös munka mellett szükségük van a gyerekeknek egyéni odafigyelésre is, amikor kiemelten az egyéni sajátosság kerül a középpontban, például a fejlesztő foglalkozásokon. Azt mondták, hogy szükség van az egyéni kapcsolatra és arra is, hogy a nagyobb hiányosságok pótlására ne a csoport előtt kerüljön sor, mert az akár kellemetlen is lehet az osztálytársakkal szemben, míg úgy vélik, hogy a külön foglalkozásnak kiemelkedő értéke van a gyerekek szemében. 26%-vélekedett úgy, hogy csak részben ért egyet a külön történő foglalkozással, nemleges választ közülük senki sem adott, míg a régi mintatanterv szerint tanuló válaszadók 11%-a nemleges válasz adott, 26% százalékuk a részben igen, részben nem lehetőséget választotta, míg az előző csoport 74%-ával szemben 63% döntött úgy, hogy jelentős segítséget nyújthat a külön, egyéni módszerekkel történő segítő támogatás.

## 6. Összegzés

A fent bemutatott kutatás eredményei is alátámasztják az elméleti részben bemutatott korábbi kutatások által kapott eredményeket, hogy azok a leendő pedagógusok, akiknek lehetőségük nyílik a gyakorlatban is kipróbálni a tanult módszereket, érzékenyebben viszonyulnak a problémákhoz. Az intézményekben hospitáló, gyakorlatot teljesítő hallgatók, amikor hosszabb időn át, nap mint nap találkoznak nehéz körülmények közt élő gyerekekkel, szüleikkel, betekintést nyernek valós életükbe. A gyerekek őszinte szeretete, nehéz sorsa megérinti a hallgatókat és megértőbbé, elfogadóbbá válnak. Saját elmondásuk szerint először megdöbbenek, mert a tankönyvekben leírtakhoz képest, teljesen más érzés a nehézségekkel a valóságban szembesülni. Úgy érezték, hogy a közösen átélt helyzetek azt sugallták számukra, hogy még több olyan módszert kell elsajátítani, amellyel a hátrányos helyzetű gyermekeket hatékonyabban lehet segíteni. Ehhez a feladathoz azonban nem elegendő csupán a gyakorló iskolákban szerzett gyakorlat, hanem arra kell törekedni, hogy a leendő tanítók a képzés során minél több oktatási intézménybe eljuthassanak és lehetőséget kell biztosítani számukra a hátrányos

helyzetű gyermekek között is az első szárnypróbálgatásokra mentori segítséggel. Kiemelten fontos azonban az is, hogy a pályára lépve is komoly mentori segítséget kapjanak, hogy a kezdeti nehézségekben legyen segítők a problémák leküzdésében.

## Felhasznált irodalom

- Bacsikai Katinka 2015. *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere. Szeged.
- Bencéné Fekete Andrea 2016. Segítsünk tanulni! De hogyan? A szociokulturális hátránnyal rendelkező cigány gyerekek tanulási szokásai. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Tanulás és fejlődés : A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai* International Research Institute. Komarno. 64-74.
- Béres Judit 2015. Hátrányos helyzetű középiskolások személyiségfejlesztése biblioterápiával. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute. Komarno. 36-43.
- Fináncz Judit – Petóné Csima Melinda 2015. A Dél – Dunántúli régió szociológiai leírása, különös tekintettel a hátrányos helyzetre és az általános iskolás korosztályra. In: Domokos Áron – Gombos Péter (szerk.): *A megújulás útjai I. A KIP – Módszer háttere és elterjesztése a Dél – Dunántúli Régióban*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. Kaposvár. 7-44.
- Gyarmathy Éva 2010. *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- Kállai Gabriella 2011. *A romológiai ismeretek közvetítése a felsőoktatásban és a hatása a hallgatók cigánypépjére. Doktori disszertáció*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest.
- Kovács Edina 2018. Tanárképzésben részt vevő hallgatók romákkal kapcsolatos elképzeléseinek vizsgálata. In: Endrődy – Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.): *Hera Évkönyvek V. Innováció, kutatás, pedagógusok*. Magyar Nevelés és Oktatáskutatók Egyesülete. Budapest. 626-636.
- Körmöci Katalin 2006. *Pedagógiai eljárások a „mátság” elfogadása érdekében*. <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=32> [2016.10.23.]
- Nemes Gyöngyi 2018. Tananyagkészítés a (nyelvi) hátrányos helyzet témaköréből – a tervezés lépései, a célok és a lehetséges megoldások reflexiója. In: Endrődy – Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.): *Hera Évkönyvek V. Innováció, kutatás, pedagógusok*. Magyar Nevelés és Oktatáskutatók Egyesülete. Budapest. 649-659.
- Varga Aranka 2013. Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*. Pécs. 3-4.



# Eck Júlia

## A drámajáték tartalmi és módszertani bevezetése az általános tanárképzésbe

*„A tanultak alkalmazása során válik automatikussá a munka megtervezésekor annak meghatározása, hogy az adott témával (tárggyal, személlyel, művel, problémával stb.) foglalkozva az adott csapatnak (nem másnak!) mit lehet megtanítani (neveket, adatokat), mit lehet velük megértetni (okokat, következményeket), s legfőként: mit lehet velük megéreztetni (azt, hogy milyen az, amikor...). S aztán, hogy miképpen lehet az átélt élményt felidézni, vagy megosztani másokkal.” (Gabnai 2016: 25)*

1. A dráma, drámajáték közoktatásbeli kiemelt helye, szerepe ma már nem megkérdőjelezhető. A dráma egyrészt módszertani segítség lehet szinte bármely tantárgy tanításában. Ezt igazolja, hogy egy 2015-ös vizsgálat feltérképezte drámapedagógia szakirányú képzéseken részt vevő gyakorló pedagógusok szakdolgozatainak témaválasztását. A tantárgypedagógiai témájú dolgozatok között az alábbi tantárgyakhoz készült drámapedagógiai módszertanú kutatás és feldolgozás: magyar irodalom, idegen nyelvek (angol, német, francia, olasz), testnevelés, magyar nyelv, ének-zene, erkölcsstan-etika, történelem, rajz és vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret, társadalomismeret, biológia. (Eck 2017: 37) Ez nem azt jelenti, hogy más tantárgy esetében nem alkalmazható a dráma módszertani segédeszközként, hanem azt, hogy ezeknek a tantárgyaknak az esetében születtek már olyan írások, amelyekben „akár több évtizedes szakmai gyakorlattal rendelkező szakemberek (...) szakmai tapasztalataikat írásban megfogalmazták. Szakdolgozataikban sokszor olvashatunk saját gyakorlatról, személyes tapasztalatokról, kipróbált és bevált módszertanról, konkrét munkaformákról” (Eck 2017: 35). Mivel a drámatanári képzés legalapvetőbb és legközismertebb formája ma is a szakirányú képzési forma (ilyen képzés működik több helyen is az országban), így ezeknek a dolgozatoknak a szerzői nagy számban gyakorló pedagógusok, nem pedig kezdő tanárjelöltek. Tehát a szakdolgozatokban megfogalmazott állítások pedagógusok állításai, akik „tudják, mit beszélnek”.

2. Azonban, bár a dráma valóban fontos módszertani eszköz is lehet a közoktatásban, tartalmi szerepét tekintve ennél jóval többre képes. A dráma szó gyökerében őrzi az ógörög drán (tenni, cselekedni) igét. A dráma a cselekvést, a tevékenykedve tanulás lehetőségét hordja magában, amellyel minőségi változást hozhat az oktatásban. Mint ilyen, leginkább a reformpedagógiákkal hozható rokonságba, első magyarországi definícióinak egyikében Debreczeni Tibor is ezt emeli ki: „a drámapedagógia olyan személyiségre figyelő (reform)pedagógiai metodika, amelynek célja, hogy alkalmazásával csoportos tevékenységben (osztály, kör, közösség) cselekvés (dráma) azaz részvétel folyamatában fedezzék fel a résztvevők a körülöttük lévő tárgyi világot (érzékelés), önnön belső világukat (énkép-kialakítás), a szociális világot, s abban helyezték el magukat, létesítsenek kapcsolatot vele (kommunikáció), morális érzékenységre, érzelmi stabilitásra, kreatív gondolkodásra tegyenek szert, s mindezt azért, hogy

önmagukat jól ismerő, a világra nyitott, harmonikus és alkotó személyiségek, polgári társadalmi körülmények között élni tudó polgárok váljanak belőlük.” Debreczeni 1992: 3)

Ha összevetjük a reformpedagógiák sajátosságait a dráma jellemzőivel, valóban sok párhuzamosságot láthatunk, hiszen a dráma is alternatív megoldásokkal próbálkozik az oktatásban, speciális szervezeti formát, eszközrendszert keresve. (Réthyiné 2003) A reformpedagógiákhoz hasonló gondolkodásmódot a drámajátékot jellemző alábbi táblázat igazolja:

Célok	A gyakorlati tapasztalat előtérbe kerülése Tevékenységközpontú oktatás A tevékenységekből a diákok maguk vonják le a következtetéseket, tanulságokat
Tevékenységrendszer	Széles körű, a diákok által választható Nagy szerepet kap a tanulói aktivitás Változatos munkaformákat használ
Az oktatás folyamata	Verbális ismeretkövetítés háttérbe szorulása Oktatási-nevelési célok összefonódása
Tér, idő	Körformában elhelyezett székek, padok hiánya Lehetőség szerint 90 perces órák
Tanári szerep	Moderátor, szervező, segítségnyújtó
Tananyag	A diákok befolyásolhatják a tantervet és a fókusz kiválasztását
Módszerek	Tanári magyarázat helyett a diákok önálló alkotómunkája Játék, önkifejezés, élmény átélésének fontossága

De a dráma nem csak a reformpedagógiák családjába sorolható. Trencsényi László érzékenyebben közelíti a kérdést: „Debreczeni definíciójában bizonyos értelemben ott volt a hagyományokhoz kapcsolódás szándéka, identitáskeresés, s ezt a XX. század eleji reformpedagógiákban ő megtalálta. De (...) a reformerség mint történelmi időközön átívelő tartós pedagógiai attitűd jelenik meg nála.” Ugyanakkor „a drámapedagógia színházat idéző eszközrendszere érv lehet az interdiszciplínaként való elismeréshez is... a terület, mint egy magas hegyek kuszorúzza völgy, több magaslatról is tekinthető.” (Trencsényi 2013: 184-185)

Valóban, a dráma interdiszciplinaritása mellett meggyőzőek az érvek, hiszen gyökereiben ott a hagyomány kultúrája, szoros kapcsolatot ápol a színháztudománnyal és a színház, a színjáték világával, de fontos szövetségei a bábjáték és a mozgás- és tánc területei is. Ugyanakkor fő célja minden esetben a nevelés és a tanítás, ahol a közös játék, az átélt örömteli élmény eredményeként mélyebb megértés (Kaposi 2008), belső tudás jön létre. „...meglátásom szerint, a drámaoktatás területére tartozik *minden* nevelési-tanítási szituáció, melynek során valaki a drámapedagógia eljárásait és eszközeit alkalmazza és élvezi. Vonatkozik ez a csoportmunkát koordináló vezetőre, s vonatkozik a csoport minden tagjára, tehát a csapatot alkotó gyerekekre, felnőttekre is. Minden esetben *közösségi tevékenységről*, közösséget alakító folyamatokról van szó.” (Gabnai 2016: 24) Hasonlóan vélekedik Kaposi József is, az elméleti diskurzust gyakorlati oldalról szemlélve: „A definíciót illetően – megítélesem szerint – akkor jár jól a drámapedagógiai szakma, ha a fogalmat minél tágabb értelemben használja, minden olyan pedagógiai tevékenységet ez alá rendel, amelyben improvizáció, szerepjátékok, beszéd-

és mozgásgyakorlatok, történet-megjelenítések, azaz beazonosíthatóan drámajátékos elemek jelennek meg. Bár a szakmán belül vitákra adhat alapot az azonosulás e befogadó szemlélettel, azonban lehetővé teszi az egységesebb fellépést és érdekérvényesítést az oktatás és köznevelés világában, s azon túl is.” (Kaposi 2017: 60)

**3.** Miben több tehát a dráma, mint a Magyarországon megszokott frontális, passzív befogadásra épülő oktatási formák? „A színház, a drámaóra, a dráma- és a színjátszó szakkör térbeli esemény. Mindnek lényege az adott térben megvalósuló, jelen idejű társas kölcsönhatás, vagyis az interakció.” (Gabnai 2016: 24)

A dráma egyik legfontosabb jellemzője tehát az „itt és most” helyzete, melyben két vagy több ember (nem tanár vagy diák!) között találkozás jön létre. Ebből pedig további cselekvések származnak, tevékenység, beszélgetés, esetleg elgondolkodás és végül a megértés, azaz a szorosabb értelemben vett „tanulás”, amely a találkozás átélt élménye következtében mélyebben és tartósabban rögzül.

A találkozás során a résztvevők szerepbe lépnek. A szerep védelmet és biztonságot ad, hiszen a játékban nem saját magukként, hanem egy elképzelt szereplő bőrébe bújva vesznek részt. Ez lehetőséget ad arra, hogy átéljék a szerep nyújtotta élményeket, érezzenek, gondolkodjanak, döntsenek és tevékenykedjenek szerepükben, ugyanakkor külső megfigyelőként rá is lássanak mindarra, mi is történik az általuk játszott szereplővel az adott pillanatban.

„A kreatív dráma kísérlet a tudás személyessé tételére. Kulcsfogalmai: szerep és azonosulás. (...) interakcióba lép a tanuló saját személyisége és a karakter, amellyel átmenetileg azonosulnia kell, és jó esetben bekövetkezik a helyzetben rejlő probléma belsőleg átélt megértése.” (Knausz 2000: 82)

A fenti folyamatok nemcsak információk, élmények, megismerések birtokába juttatják diákjainkat, de közben kiváló lehetőség adódik személyiségük és közösségi viselkedésük fejlesztésére is. „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. (...) Azaz a drámapedagógia a játéknak a pszichológiailag is igazolt személyiségfejlesztő hatását aknázza ki, mindeközben közösségi jellegű és célzatú is.” „Ennek köszönhetően (...) fejlődik az empátiás képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendelési viszony, a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz számukra a természetes.” „A játékokban való részvétel hatással van a szereplők szociális pozíciójára és a szociabilitásra. (Pinczésné 2003: 36)

Mindezekből még két nagyon fontos jellemző következik. Az első, hogy a dráma nyelve a színház, a színjáték. Tehát a drámás tevékenységek során ennek a művészeti ágnak eszköztára is a diákok sajátjává válik, és a színházi kommunikáció értése is természetessé válik számukra. A másik pedig a játék folyamatos jelenléte, mely egyrészt élvezetesebbé teszi a munkát, másrészt érdekeltté teszi a játszókat a tevékenységben.

„A játékhoz sok munka kell. De ha ez a munka a játék élményét adja, nem érezzük többé munkának. A színház – játék.” (Brook 1971: 178)

**4.** Akár szakmódszertani lehetőségként, akár (reform)pedagógiai vagy művészetpedagógiai irányzatként, akár önálló tantárgyként, akár pedagógiai stratégiaként tekintünk a drámára

(hiszen az előbb felsorolt jellemzők megléte miatt a drámapedagógiát pedagógiai stratégiának is nevezhetjük, igaznak tartván rá Falus Iván definícióját: „sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (Falus 2003: 246), mindenképpen szükséges lenne, hogy helyet kapjon az általános tanárképzésben. Hiszen a tanítani tervezett tantárgytól függetlenül olyan segítséget nyújthat a hallgatók számára pedagógiai készségeik, képességeik, attitűdjük, eszköztáruk, biztonságuk, szemléletmódjuk és gondolkodásuk elméleti és gyakorlati fejlesztésében, formálásában, amely megkönnyíthetné számukra nemcsak a pályakezdést, de a pályán maradást is.

A ma iskolájába kerülő tanár egészen más közegbe érkezik, mint ahova ő járt néhány évvel ezelőtt. A mai gyerekek egyre kevésbé látják értelmét a jelentős mennyiségű elméleti tananyag-halmaz elsajátításának, az információk, a tényanyag rögzítésének memóriájukban, hiszen bármikor bármilyen ismeret (gyakran a tankönyveiknél és tanáraik által közvetítetteknel jóval frissebb, aktuálisabb változatban, korszerű információkkal kiegészítve) megkereshető az interneten található számos forrásban. A virtuális világ otthonos a diákok számára, mert az ismerkedés, kapcsolattartás és a szórakozás legfontosabb terepe is ez életükben. A hozzájuk – leginkább a mobiltelefonjukon – folyamatosan és egyidejűleg érkező akusztikus, vizuális és verbális ingerek felgyorsítják és le is egyszerűsítik a kommunikációs folyamatokat, a befogadás rövidebb idő alatt, rendszerint egyszerre több csatornán zajlik. Ezért jelen korunk diákjai sokkal inkább képesek figyelem-megosztásra, többféle információ egyidejű befogadására, reakcióidejük gyorsabb, de nehezebben összpontosítanak, tartós koncentrációjuk csökkent, és csak intenzívebb ingerekre reagálnak. (Eck 2016) A hagyományos módszertannal és pedagógiai kommunikációval nagyon nehéz kiváltani a tanulási motivációt.

Ebben segíthet például a dráma, hiszen a játék erős motiváló szereppel bír az oktatás folyamatában (Falus 2003: 285), mert „ami a játékot leginkább elkülöníti a gyerek sok más tevékenységétől, az a játéktevékenység örömszínezete.” (Mérei, V. Binét 1997: 122) Megkönnyítheti az oktatási folyamatot, ha a diákok felkelhetnek, mozoghatnak és kommunikálhatnak egymással az órák folyamán. Sokat segíthet, ha tanulóink részesei lehetnek az óratervezésnek, befolyásolhatják, mi történjen a tanóra által adott időben. És legfőképpen az, ha nem passzív befogadói lesznek a tanórán elhangzó ismeretanyagoknak, hanem aktívan, saját elhatározásukból, saját útjaikon haladva szerzik meg az általuk is hön áhított tudást. Ezzel a tanulás fogalmát sokkal inkább az önállóan irányított, közösségben zajló, tevékeny ismeretszerzés feladatai közé soroljuk, mely a ma szükséges élethosszig tartó tanulás nélkülözhetetlen kompetenciája lesz diákjaink életében. A tanulási folyamat pedig a problémamegoldó gondolkodásmódot igényli: a többnézőpontú gondolkodás, a kritikai szemlélet kialakítását és alkalmazását, melyben a diákok képesek lesznek önálló döntések meghozatalára, és erre szükségük is lesz – nemcsak a tanórák során. Mivel a drámás tevékenységek ritkán zajlanak egész osztályos formában, a diákok jól alkalmazzák a kiscsoportos munkaformákat, így értelemszerűen fejlődik kommunikációs, együttműködési, érdekérvényesítő és alkalmazkodóképességük, melyek a mai kor munkavállalóinak fontos képességei. Ugyanakkor a pedagógiai kommunikáció is jóval hatékonyabb kiscsoportban, mint frontális formában, így mód van a tehetséggondozásra és a lemaradók felzárkóztatására is anélkül, hogy a többiek idejéből vennénk el, ráadásul a nevelési céljaink is jobban érvényesülhetnek személyes, kiscsoportos

dialógusokban. Ebben a formában megszűnik a hagyományos tanár-diák státuszhelyzet: a tanár segítőtvé, az ismeretek elsajátításában partnerre válik, nem veszi le a gyerek válláról a munka felelősségét, csak segít a cél elérésében. A drámás feladatokban sok a projekt-tevékenység, hiszen sok a kreativitást igénylő alkotómunka, melyekhez időre és közös munkára van szükség.

5. A fent leírtak a közoktatásban tanulók drámajátékos tevékenységeinek előnyeiről szólnak, a leendő tanárok szemével vizsgálva a kérdést. Azonban ezek a leendő tanárok a ma egyetemistái, a tanárképző intézmények hallgatói, akik számára mindaz, ami a fenti bekezdésben a dráma előnyeiről összefoglalásra került, hasonló előnyökkel szolgálna a saját képzésükben is. Ennek ellenére a dráma jelenleg nincs a tanárképzés kurzusai között, a tanárképző intézményekben legtöbbször csak választható órán vagy speciális kollégiumokban találkozhatnak vele a hallgatók, ha egyáltalán van erre lehetőség. Képzett szakember alig van a felsőoktatásban.

Az a tény, hogy a tanárképzésben kevés a gyakorlati tevékenység, a pedagógus alkalmasságot elősegítő tréning, az ön- és társismeretet, a közösségépítést segítő játékokat tartalmazó, módszertani bővítést szolgáló átgondolt, a korszerű oktatás-nevelés kompetenciáit fejlesztő kurzus-kínálat, nem új keletű probléma.

A mondat – nem tananyagot, hanem gyerekeket tanítunk – ma már elcsépeltnek tűnik, mégis 2019-ben, amikor megkérdeztem tanárképzésben részt vevő hallgatóimat, hogyan készülünk fel egy tanórára, sokkal inkább tananyaggal kapcsolatos, mint módszertani feladatok soroltak fel.

Pedig – ezt nem először fogalmazzák meg a szakemberek, én sem (Eck 2016) – a dráma, drámapedagógia eszköztárával a pedagógusképzés több fontos területén jelentős eredményeket lehetne elérni. Maguk az ilyen alkalmakon résztvevő hallgatók, a tanítási gyakorlatukat végző tanárjelöltek mondják ki a legpontosabban, milyen sokat segítenek a drámás tevékenységek személyes oktatói bátorságuk, biztonságuk, módszertani ötletparkjuk kialakításában.

Csak néhány kiemelt példát említve a számtalan lehetőség közül: szinte nélkülözhetetlen a személyiségfejlesztésben: a drámás készség- és képességfejlesztés, kommunikációs tréningek, helyzetgyakorlatok, szituációs játékok a tanári kompetenciafejlesztés talán leghasznosabb eszközei lehetnének.

Emellett igen fontos alkalmazása a szakmódszertani fejlesztésben (hospitálások drámaórákon és drámás módszertannal dolgozó nem-drámaórákon, workshopok, meghatározott tantárgyi célú foglalkozások stb.).

Fontos lenne a produkciós tevékenység erősítése is a pedagógusképzés során. A nyilvánosság tűrésének erősítésére legjobb eszközök a különféle produkciós helyzetek (vers- és prózamondás, szerkesztett játékok, kijelentetek, szituációs játékok stb.). Emellett így a szerkesztés, a produkciós helyzetek előkészítésének folyamatát is elsajátíthatnák a leendő tanárok. Gabnai Katalin fogalmazott így csaknem 15 évvel ezelőtt: „A nevelőktől teljes joggal várja el a közoktatás, hogy élő emberi közösségeket (például alkotói célcsoportokat) tudjanak létrehozni. Csakhogy: a felsőoktatásból az utóbbi tizenöt évben még a lehetősége is eltűnt annak, hogy a leendő értelmiségi – s ami nekünk fontos, a leendő tanár! – saját élményeként tapasztalja meg, milyen is részt venni egy művészeti csoport munkájában.” (Gabnai 2005: 118)

Mindenekelőtt pedig az általános tanárképzésben is fontos helye van a „drámás gondolkodásmód” megismerésének: a helyzetek, történetek, problémák, döntések megvilágítása a

dráma eszköztárával, a saját élményű tanulás megtapasztalása, a belülről (szerepből) folytatott ismeretszerzés folyamata és ennek oktatási lehetőségei elengedhetetlenek egy korszerű szemléletű pedagógus személyesen átélt és megtapasztalt oktatásmódszertanából, hiszen a diákok motiválása, érdeklődésének felkeltése, aktivitásra serkentése és komoly munkára készítése ezek nélkül a mai iskolában nagyon nehéz feladat.

6. Mit is tartalmaznak tehát azok a drámás megközelítések, amely talán minden tanárnak készülő hallgató számára kellemes, hasznos és szakmai szempontból is fontos területeket érintenek? A válasz erre a kérdésre nagyon különböző lehet, hiszen a drámapedagógia területe igen sokszínű, sokféle megközelítéssel lehet ugyanazt elérni. Egészen más eszköztárral dolgozna például egy bábpedagógus, egy mozgás- vagy egy kreatív zene-tanár, egy színházi nevelési szakember vagy a tanítási dráma tanára. De van néhány olyan elem, amely biztosan hasonlóan zajlana bármely szakoktató vezetésével.

Az első a képzés helyszínének kérdése. Jó, ha rendelkezésünkre áll egy viszonylag nagyobb, mozgatható berendezéssel ellátott terem, ahol mozgásra alkalmas teret tudunk kialakítani. Ez nem egyszerű feladat a felsőoktatásban, az elmúlt évtizedekben tanítottam már büfében, folyosón, tornacsarnokban és ebédlőben is. A terem berendezése is gondot szokott okozni, ugyanis a drámás tevékenységhez az a legjobb, ha székeken kívül semmi más nincs ott (pl. padok vagy asztalok). Így kényelmesen kialakítható a körforma, mely a közös beszélgetésre legalkalmasabb, ugyanakkor könnyen átalakítható kiscsoportos munkára is. (Lehet, hogy meglepő, de körben leülni nehéz feladat, a tanárképzés hallgatóinál éppúgy, mint bármely más kezdő csoportnál. Hiszen elszoktunk attól, hogy az oktatásban „látszunk”, nem tudunk elbújni a pad, a táskák, kabátok mögé, az utolsó padsorba, az ajtó mellé stb. Időt kell hagyni rá, hogy elmúljon a zavar, a félszeg helyezkedés, a kuncogás. Ugyanígy hosszabb vagy rövidebb idő szükséges a felállásra, aktív bekapcsolódásra is – nekem érzékelő gyakorlatok gazdag tárháza segít évek óta ezeknek az időszakoknak könnyebbé tételében).

7. Évtizedek óta tanítok drámát a felsőoktatásban. Néha felkért előadóként, néha egy-egy kolléga módszertani kurzusába lopott óráként, esetleg délután vagy este külön meghirdetett foglalkozásként, néha saját elméleti kurzusaim tananyagának elvégzése mellett. Persze minden konkrét találkozás a hallgatókkal más és más, de néhány általános érvényű gondolat azért megfogalmazható.

Az egyik, hogy a dráma nem tanítható elméletben. Minden esetben gyakorlati tevékenységeket végzünk, és ezek alapján, tapasztalatként fogalmazzuk meg maguk a diákok elméleti jellegű, általánosító érvényű megállapításokat, melyek rendszerint csak apróbb pontosításokat igényelnek. A dráma tehát csak drámával, szakképzett oktató irányításával tanítható. A kurzus a képzés során bármikor hasznos lehet, de természetesen más tematikát igényel a kezdő hallgatók, mint a már valamelyes felkészítést kapott tanárjelöltek esetében.

A kurzus-tematika kidolgozása megbeszélés, diák-javaslatok alapján készül el, még akkor is, ha erről a témáról még keveset hallottak a hallgatók. Így könnyen szerződést köthetünk a kurzus teljesítésének feltételeiről – ezek a foglalkozásokon való aktív részvétel mellett legtöbbször rövid módszertani ötletek kidolgozását és ezek gyakorlati vezetését jelentik, néha egy nagyobb projekt elkészítését, ez lehet egyéni vagy csoportos tevékenység, amely szerkesztést, alkotómunkát, kreativitást, esetleg színjátékos tevékenységet igényel. Fontos a képzés

tematikájának, beosztásának közös és pontos elkészítése, tehát már a kurzus elején mindenki pontosan tudhatja, mikor miről lesz szó, mikor milyen elvárást kell teljesítenie. A gyakorlatvezetések és a projektek bemutatásának időbeli beosztása is diák-feladat. A teljesítmények értékelésében fontos a fokozatosság, és az, hogy mindenkit önmagához képest értékeljünk. Legfontosabb a szóbeli visszajelzés, megerősítés (hozzászólások bátorítása, csoportos játékban való tevékenység dicséret kiemelése stb.)

Minden óra gyakorlatközpontú: a játékok, tevékenységek ugyanakkor azért nem válnak kínos, öncélú játszadozássá, mert a feladatokkal oktatásmódszertani kérdéseket vizsgálunk, arra keresünk lehetőségeket, hogy pl. kommunikációs fejlesztést, közösségépítést, csapatmunka képességének erősítését, figyelemösszpontosítást fejlesszünk, vagy akár konkrét területre koncentráljuk a figyelmet (pl.: prevenció) vagy a tantárgyi tananyag elsajátításában segítsünk. A feldolgozásra kerülő témákat jó a diákok ötleteiből merítve összeállítani, sőt, néhány foglalkozás elteltével már saját játék-javaslatokat, rövid játéksort és azok vezetését is várjuk tőlük. Hiszen csak az fogja használni a drámát akár módszertani, akár pedagógiai lehetőségként, aki rendelkezik gyakorlattal mind résztvevőként, mind foglalkozásvezetőként.

Az aktív részvétellel zajló munkát minden esetben megbeszélés követi. Megvitatjuk, mi volt a feladatok célja, megvalósították-e a tervezett oktatási-nevelési szándékokat, milyen volt résztvevőként megélni a játéktevékenységet. Fontos beszélnünk arról is, mennyire érzik hasznosnak a hallgatók a tevékenységeket, hiszen csak akkor érünk el módszertani fejlesztést kultúránkban, ha értékesnek, eredményre vezetőnek találják a tevékenységeket, és közvetlen lehetőséget látnak gyakorlati felhasználásukra oktatóként. Nagy öröm számomra a hallgatók aktív részvétele ezekben a beszélgetésekben, fontos a kérdések, kétségek, félelmek megfogalmazása és megbeszélése. Ezekben az esetekben ritkán fogalmazok meg javaslatokat. Inkább nyitva hagyunk egy-egy kérdést, és igyekszem a következő alkalommal újabb olyan feladatot hozni, mely közelebb visz a vitatott problémához. Gyakori, hogy így maguk a hallgatók térnek vissza az előző órai beszélgetéshez, újabb szempontokkal gazdagítva véleményüket (és egyben tudásukat is).

Ezekben a beszélgetésekben sok elméleti tudnivaló is elhangzik a drámajáték jellemzőiről, történetéről, pedagógiai kapcsolódásairól, ismerősebbé téve a területet.

Az együttes tevékenység esetében két nagyon fontos „szabályt” érdemes betartani: az egyik a másik munkájának feltétlen elfogadása – nem tartalmi szempontból (hiszen utólag, a megbeszélés során bármelyik feladat véleményezhető, bírálható), hanem a tiszteletteljes jelenlét szempontjából. Mindenki mindenkinek a játékában részt vesz, a játék előtt és közben nem minősít semmilyen módon, metakommunikatív eszközökkel (pl. nevetéssel) sem. Ha ezt sikerül a közös tevékenység elejétől megvalósítanunk, nagyon fontos sikert érhetünk el: a biztonságos csoportlétkör, melynek hozadéka a játékbátorság megszületése lehet, hiszen a csoport közegében bárki hibázhat, próbálkozhat, keresgélhet a megoldási lehetőségek közül anélkül, hogy kellemetlen élmények érnék. Így alakul ki – külön erre irányuló erőfeszítések nélkül – a koncentrált munkafegyelem megszületése: a mikro-szituációk egymás előtti bemutatása a „színpad melegének” feszültségéhez hasonló összpontosítást kíván, míg az épp nézői szerepben lévő csoportok kíváncsiak egymás tevékenységére (hiszen ők is hasonló problémával foglalkoztak csoportjukban, és a nézői és játszó szerepkörök folyamatosan változnak), ezért néma csönd és feszült figyelem kíséri a munkát. Paradoxonnak tűnik másik „szabá-

lyunk”: ez a részvétel szabadsága bármely feladatban. Ha valaki bármilyen okból úgy dönt, egy-egy játékban megfigyelőként vesz részt, megteheti. Ha ezt tapasztaljuk, ennek megoldása csoportvezetői feladat: próbáljuk meg kideríteni, van-e különösebb ok a visszavonulásra, és segítsünk, ha tudunk. Néha egyszerűen az idő, és a célzottan a hallgatónak szóló feladatok segíthetnek átlendülni a nehezebb helyzeteken. Az esetek legnagyobb részében azonban éppen az ellenkezőjével találkozunk majd, a tevékenységek elmaradását hiányként élük meg majd diákjaink.

Tapasztalataim szerint a tanárszakos hallgatók örömmel vesznek részt ilyen foglalkozásokon, hasznosnak és élvezetesnek találják a dráma játékeit. Sok esetben segíthet a feszültség oldásában, aktívabb, intenzívebb jelenléte kíván meg a foglalkozások során. A hallgatók örömmel üdvözlik, és könnyen elfogadják a szabályjátékokat, apróbb dramatikus feladatokat, hiszen korábbi oktatói tapasztalataikban (pl. táboroztatás, gyerek-foglalkozások, a különböző gyerek-megőrzések időtöltései alkalmával) ők is gyakran találkoztak ezekkel, akár alkalmaztak is ilyen típusú feladatokat. Gyakori, hogy be is számolnak arról, kipróbáltak egyes játékokat saját közösségeikben. Ezek az alapok segíthetnek abban, hogy összetettebb dramatikus játékokkal, történetek, problémák feldolgozásával, különféle megjelenítéseivel is megpróbálkozzunk. Érdekes folyamat, ahogy a hallgatók egyre jobban érzik és megértik a játékok célját, annál inkább átélük a szakszerűtlen alkalmazás veszélyeit is, ezek megfogalmazása már komolyabb szint elérését jelzi. Meglepő, hogy a tanárjelölt hallgatók legnehezebben a drámafoglalkozásokon természetesen jelen lévő munkazajt fogadják el („egy tanórán csendnek kell lennie”, „óra alatt ne beszélgessenek”, „hogy tudok így fegyelmet tartani”), és a facilitátori jelenléte keveslik, érdekes módon azt kiemelve, hogy nagyon fontos számukra a tanári előadás, ők maguk igénylik azt a situációt, ahol a tanár beszél, a diákok hallgatják. Valószínűleg a későbbiekben átélt konkrét tanítási gyakorlat, a személyes tanári szerepbiztonság erősödése, majd a pedagógusi segítő szerepkör örömeinek megélése hozza majd meg a kedvüket ehhez a megoldáshoz.

A drámával feldolgozott témák a legkülönbözőbb területeket érinthetik. Az ismerkedés, a verbális és nonverbális kommunikáció-fejlesztés, a beszédre készítés játéklehetőségei, a csoportos kommunikációs játékok, az iskolai kommunikációs szituációk vizsgálata, ezen belül a pedagógus kommunikációs helyzetei, a konfliktusok és konfliktus-kezelés, a tanítás tere, a szegregálás és integrálás, a motiváció és motiválás kérdésköre, az értékelés, osztályozás, az osztálykirándulás, az iskolai ünnepek – csak néhány kiragadott példa ezek közül. Ezeknek a témáknak megközelítésekor nagyon változó feladatokat, játékokat használhatunk a légzőgyakorlatok, beszédgyakorlatok palettájától az ügyességi feladatokon, koncentrációs és szituációs játékokon át a némajátékos és szöveges improvizációig, a projekt munkáig. Gyűjthetünk és kiindulásul használhatunk verseket és tárgyakat, zenét és vicceket, foglalkozhatunk szép műemlékekkel és sportélményekkel. Az, hogy mivel dolgozzunk, éppúgy a hallgatók döntése lehet, mint az, hogy milyen problémát állítsunk vizsgálódásunk középpontjába. Az a fontos, hogy mindez a hallgatók számára érdekes legyen.

Mindezen tevékenységek során többféle olyan kompetenciát is fejleszthetünk, melyekre a tanári munkakörben a hallgatóknak szükségük lesz. Például az aktív, önirányított, csoportban végzett tanulás kompetenciáját, a kommunikációs, együttműködési, a problémafelvető és -megoldó kompetenciákat, a kreativitás, döntéshozatal, kezdeményezőképeség, kapcsolati kultúra, felelősségvállalás kompetenciáit (Nat 2012: 45), és még sorolhatnám.



8. A fent leírtak talán sokak számára igazolják, hogy a drámának lenne helye az általános tanárképzésben éppúgy, mint a közoktatásban. De a jelenlegi oktatáspolitikai sajnó sokunk sokéves munkája ellenére sem teszi számunkra könnyebbé, hogy érdemben bekapcsolódjunk ezekbe a nem túl hálás feladatokba. 2015-ben írtam ezeket a gondolatokat: „Az elmúlt 15 év nem hozott nagy változásokat a magyar közoktatás módszertanában. Továbbra is a passzív befogadásra épülő oktatási megoldások vannak túlsúlyban, továbbra is a *mit* és nem a *hogyan* tanítsunk a fő kérdés.” (Eck 2015: 7)

Mégis vannak eredményeink, melyek bizakodásra adnak okot: a dráma 1995 óta folyamatosan része a Nemzeti alaptanterveknek, mint tantárgy, önálló óraszámokkal bír, és mint a Művészetek műveltségi terület része, részt vállal a művészeti nevelésben. Van dráma OKTV, országos drámaverseny a 9-10. évfolyamos diákok számára, és lehetőség van arra, hogy drámából érettségi vizsgát tegyenek a diákok, igaz, jelenleg sajnó csak középszinten. A dráma tudományos elfogadottsága is erősödött: 2015-ben országos, több területre is kiterjedő TÁ-MOP-kutatás zajlott „*A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért*” tárgyában, a kutatás anyagát feldolgozó tanulmányok gyarapították a hazai szakirodalmat. A kutatás egyik témakönn átívelő hipotézise volt, hogy „a drámapedagógiának ott a helye az általános tanárképzésben is”, a fenti állítást több kutatással is alátámasztottuk (lásd: *Összegző tanulmányok* 2015). 2016-ban megalakult az MTA Drámapedagógiai Albizottsága a Pedagógiai Bizottság részeként. A tanárképzésben megjelent a dráma- és színházismeret-tanári szak, több felsőoktatási intézményben is az érdeklődő pedagógusok rendelkezésére állnak szakirányú továbbképzések. Bízunk benne, hogy a közeljövöben az általános tanárképzés is meglátja majd a lehetőséget a drámában.

„Remélni lehet, hogy a felsőoktatás – s ezen belül elsősorban a nevelőképzés – értelmiségi képzésnek számít majd egyszer. Eljő az idő, amikor – a nevelői fölkészülés részeként! – mindenki megtapasztalja majd, milyen is részt venni egy alkotói célcsoportban, egy színjátszó kör, egy táncsoport vagy más közösség tevékenységében. A tanítók számára tantárgy lesz a bábozás, hiszen az alsós tanterv előírja ezt a tevékenységet, s nem kell külön módszertani óra a kifejező közlés tanításához sem, legfeljebb a gyakorlásához, mert felsőfokon már úgy tanítunk minden tárgyat, hogy menet közben elleshető lesz tőlünk még ez is. A drámapedagógia hazai térhódításának egyik fontos hozadéka az inspiratív jelenléttel és iskolázott figyelemmel rendelkező, határokat igen, de tabukat nem ismerő, hiteles tanáregyéniség mind szélesebb körben való megbecsülése. Ma már azt sem kell bizonygatni, hogy ennek a módszernek nem a folytonos produkciókészítés a lényege, hanem a valóság közös felfedezése, a másik ember élményére való fölkészítés, s a megfigyeléstől a kifejezésig megteendő út megkívánása, a jelenlét és az odafigyelés, vagyis – a találkozás tanítása.” (Gabnai 2001: 462)

## Felhasznált irodalom

Brook, Peter 1971. *Az üres tér*. Európa Kiadó. Budapest.

Debreczeni Tibor 1992. A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin* 1: 3.

Eck Júlia 2015. *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Protea Kiadó. Budapest.

Eck Júlia 2016. A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Illés Klára (szerk.): *Dráma-Pedagógia-Színház-Nevelés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 91-113.

- Eck Júlia 2017. Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban. In: Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága. Szeged. 26-54.
- Falus Iván (szerk.) 2003. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin 2001. A drámapedagógia hazai legitimációja. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gabnai Katalin 2005. A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra 2005* (4.): 118.
- Gabnai Katalin 2016. Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In: Illés Klára (szerk.): *Dráma-Pedagógia-Színház-Nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 24-36.
- Kaposi József 2017. Drámapedagógia a tudományok fókuszában. *Új Pedagógiai Szemle 2017* (5-6.): 60-67.
- Kaposi László 2008. Mi a dráma és mi nem az? Dráma és Színház. In: *Tanítási dráma – adrámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában* – segédlet a pedagógusképzés hallgatói számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Knausz Imre 2000. *A tanítás mestersége*. (egyetemi jegyzet). Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar. <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf>
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 1997. *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó 2003. *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Nemzeti alaptanterv 2012. *Új Pedagógiai Szemle 2012*. 1,2,3.
- Összegző tanulmányok 2015*. TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 kiemelt projekt „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért”. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma\\_5\\_Osszegzo\\_tanulmanyok\\_honlap.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf)
- Réthy Endréné 2003. Oktatáselméleti irányzatok. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 11-34.
- Trencsényi László 2013. A drámapedagógia mint tudomány. In: Trencsényi László: *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Gyermekkultúra Kutatócsoport. Szekszárd-Budapest. 178-189.

# Gombocz Orsolya – Gombocz János

## A pedagógus személyisége a tudományban és a gyakorlatban – a tanárképzés

### Bevezetés

Évek óta foglalkozunk a PPKE Bölcsészettudományi Karán folyó tanárképzés pedagógiai elemzésével. Munkánk eredményeit eddig két közleményben mutattuk be. (Gombocz Orsolya 2018. A pedagógus arcai. Gondolatok a tanárképzésről és u.ő. 2019. A pedagógus formálódó arca. Egy vizsgálat tapasztalatai) Az első tanulmányban arról adtunk összefoglalást, hogy az egyetem és a kar alapvető dokumentumaiban megjelenik-e valamilyen utalás arra vonatkozóan, hogy milyen tanárokat kíván képezni a katolikus egyetem. Tart-e igényt arra, hogy képzettségükben, személyiségükben megkülönböztethetők legyenek az itt képzett tanárok a másutt diplomát szerzőktől? Annak is utánajártunk, hogy a katolikus iskolahálózat megfogalmaz-e, elvár-e speciális kívánalmaknak való megfelelést majdani lehetséges munkatársaitól. (Hiszen a katolikus tanárképzés elsőrendű feladata a katolikus iskolák számára nevelőket képezni!) Vizsgálódásaink eredményeit összegezve arról számolhattunk be, hogy meglepően kevés elvárás fogalmazódik meg az alapító iratokban és más dokumentumokban. A hitbéli fölkészültségen és elkötelezettségen túl szinte nincs más néven nevezett megkívánt erény. (A bölcsészkar egyik alapítója és első dékánja beszédeiben és írásaiban a megbízható, jó színvonalú általános műveltséget – melyet nem képes a mai gimnázium megadni – látta volna szívesen a PPKE-t végzett tanárok megkülönböztető jellegzetességének.)

A katolikus iskola nevében e tárgyban megszólalók sem kívánnak a hiten és a vele kapcsolatos erényeken túli követelményeket megfogalmazni. Mindenek előtt Jelenits István és Korzenszky Richárd – mindketten sok évtizedes tényleges tanári gyakorlattal is rendelkező, széles látókörű, a katolikus iskolaügy képviselőjében felelősen megszólaló szakemberek – írásait elemezve azt láthattuk, hogy a megrendelő, az egyre terebélyesedő katolikus iskolahálózat – az egyetemmel teljes összhangban – nem kívánja túlszabályozni a kibocsátandó új tanárnemzedék arculatát. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az egyéniséget tiszteli és mint pedagógiai értéket kezeli, így teret ad a sokszínűségnek, a kívánatos gazdagságnak, természetesen a katolikus arculat keretében.

Második közleményünk a hallgatók körében végzett felmérés-sorozatunk néhány fontos tanulságát elemzi. Az „Ilyen tanárrá nevel a PPKE” című szabad fogalmazványok – várakozásunkon felüli – pozitív üzenete, hogy a hallgatók igen egyértelműen azonosulnak tanáraikkal az oktatás során bemutatott erényeivel, szándékolt és spontán pozitív hatásával. Az egyetemen szerzett élményeiket úgy értelmezik, hogy belőlük „összeáll” a számukra követhető eredményes, jó tanár modellje. Az is megnyugtató, hogy a kívánatosnak vélt tanári erényekből kibontakozó tanárprofilok a hallgatók számára lelkesítő céleszményeknek bizonyulnak. (A dolgozatokban nyoma sincs a bölcsész hallgatók esetében megszokott elégedetlenségnek, lázadásnak, oppozíciós viselkedésnek, az oktatók lekicsinylésének, általában az elutasításnak.)

Éppen ellenkezőleg, az egyetem pedagógiai hatásrendszerének döntően elfogadó, sőt hálás recepcióját érzékelhettük.)

Hogy mindezek a pozitívnak mutató jelek a képzésről azt jelentik-e, hogy a pedagógus személyiség mai tudományos felfogásával összhangban van, továbbá hogy a pedagógus személyisége szükségesnek látszó felkészültségét megfelelően szolgálja, nem állíthatjuk. Ahhoz mérlegelnünk kell, hogy a mai pedagógiai tudományos gondolkodás miképpen vélekedik a nevelő személyiségéről, munkájáról. S hogy miképpen vélekedik a felsőoktatás pedagógia, azon belül is a pedagógusképzés szakmai elitje a korszerű tanárképzésről. Munkánk centrumában ez az áttekintés áll. A mai gondolkodás problémáinak előtörténetét is bevonjuk vizsgálódásunkba, ugyanis a mai helyzet megértését jól szolgálja a történeti vázlat. Láttatja a folyamatosan változó tematikai súlypontokat, az előnybe részesített kutatási módszereket, a társadalmi-politikai helyzetet mint gátat, korlátot vagy éppen támogató faktort.

## 1. Történeti vázlat

A pedagógus személyisége mint kutatható, vizsgálható téma különös pályát futott be a neveléstudományi gondolkodásban. Már az különös dolog volt, hogy a tizenkilencedik század végéig nem tematizálták a nevelő személyét a pedagógiai gondolkodók. Ha mégis szóba került tudományos szövegekben, többnyire csak a kiválóság emberi vonásait fogalmazták meg vele kapcsolatban pályakövetelményként. Az ad absurdumig felfokozott kívánságlista közismerten J. Locke-nál jelent meg: a társadalom érdeke, hogy legkiválóbb személyiségeit felkutassa, és őket bízva meg a nevelői feladattal. Csak így remélhető, hogy valóban gentlemanek (kiváló emberek, erényes, munkabíró, a közösségért felelősséget vállaló polgárok) álljanak elő, mint a nevelés produktumai. Az is közismert neveléstörténeti tény, hogy a reformpedagógia megjelenésével elterjedt empirikus vizsgálatokat nem terjesztették ki a pedagógusokra, hiszen a pedagógus – az akkor új pedagógiai gondolkodás szerint – nem főszereplője a nevelési folyamatnak. Aztán éppen a reformpedagógia első nemzedékének látványos (amerikai) bukása vetette föl élesen a kérdést: Kit, milyen embert kell beküldeni a gyerekek közé nevelői megbízatással, hogy hatékony munka folyjon, azaz, ki a jó tanár. Az első világháború utáni időszak megújuló neveléstudományi gondolkodásában az egyik legfrekvenciáltabb témává vált a pedagógussal foglalkozó, a pedagógus személyével kapcsolatos témakör. S az elmúlt száz évben fenn is maradt ez az érdeklődés a téma iránt.

Az érdekes ember, a figyelmet felkelteni képes, a tanítványt mozgósítani, munkára serkenteni tudó tanító-tanár mint neveléstudományi probléma az új világ új szükségleteire adott válaszként jelenik meg a gondolkodásban.

Amíg a függelmi viszonyok széles körben elterjedt társadalmi gyakorlata az iskolában is az autoriter pedagógus vezetési stílust és magatartást támogatta, nem kellett a nevelőnek személyes erőfeszítést tenni, hogy saját személye vagy a tanítandó anyag érdekes legyen. A figyelmet és vele együtt a munkához szükséges fegyelmet – jelentős mértékben – ki lehetett kényszeríteni a hatalmi nyomás fokozásával. A huszadik században ez az eszköz egyre kevésbé bizonyult használhatónak. A pedagógus a hatalomgyakorlás szakértőjéből szép lassan a tevékenységsszervezés szakértője lett. A jó tanár az új világban nem azonos a letűnt világ hatékony nevelőjével.

A történelmi korszakhatárok évszámokhoz köthetők. Az iskola világa azonban lassan változik. A terhes hagyományok is sokáig élnek és hatnak, nem múlnak el egy csapásra. A pedagógus cselekvési szabadságát – különösen a középiskolában – a korábban nagy teret nyert herbartizmus is sokáig veszélyeztette. (Kármán Mór például a tanár nemtetszésének kifejezésére tíz fokozatból álló rendszert írt elő. Ezt az elviselhetetlen merevséget természetesen hamar lerázta magáról az iskola, de a beszabályozottság sok formája még a múlt század közepéig is élt.) A szabályokkal, előírásokkal gúzsba kötött tanár helyzetét láttatóan ábrázolja Szabó Dezső egy tanári szoba bemutatásával: „A tanári szoba, mint az örökkévalóság formája... Egyén és különbség a perc betegsége, norma és sablon az örökkévalóság”, majd később az ot-tani könyvespolcot bemutatva: „A két kötet Pirchala, melyben meg van írva, hogy a tanárnak mit kell tennie, mit köteles, mire kényszeríthetik, mire kényszeredik, mit muszáj, mit kell adnia, mit nem vehet, miről kell lemondania, mikor nem illeti munkadíj, és mikor kell ingyen dolgoznia, mikor kell hallgatnia, s mikor nem szabad beszélnie, mikben kell mozgolódnia, mikben kell megmerevednie, a tanári kötelességek és tartozások, muszájok, tanácsolhatóságok, ect. ect. összessége.”(Szabó 2000: 21.)

Látható és láthatatlan korlátok nehezítették a nevelő mindennapi munkáját. Mégis, az igényes, a magát a pedagógiai feladatban jól érvényesíteni akaró és tudó pedagógus a hátráltató körülményeknek fittyet hányva az érdekesség, a hatékonyság számtalan eszközt bevetette, hogy saját szakmai célját elérje. A pedagógus saját személyes eszközeivel elérhető hatékonysága nagy fegyver a nevelő munkában. Hátrány, hogy nem áll mindenkinek a rendelkezésére. A tömegeket mozgató pedagógusképzésben – ahol a szükségesnél kevesebb a tehetséges jelölt – a hatékonyság eszköztárát tanítani nehéz, majdnem lehetetlen. Aki maga nem kíván vagy nem tud érdekessé, vonzóvá, hatékonyvá válni a katedrán, az nem is válik azzá. De szerencsére van a pedagógusok között sok olyan is, akinek ez a fölszereltsége rendelkezésre áll, s evvel bravúrokra képes. Figyelemre méltó ellentmondás, hogy a tehetséges, ezért különleges, egyedi megoldásokra törekvő nevelő pályájának általában nem kedvez a mindenkori uralkodó pedagógiai szemlélet.

A neveléstudományi szakirodalom az első világháborút követő időktől új és új hullámokban meglehetősen bő termést produkál a pedeutológia területén. Mintha csak pótolni akarná az évszázados mulasztást. Az első világháborút követő két évtizedben a jó pedagógus a kutatások célpontja, s ehhez a témához természetesen kapcsolódik a „kiből válhat jó pedagógus” problémaköre. (Ez utóbbi tulajdonképpen a „jó tanár” téma pedagógusképzésre adaptált változata.) Az ebben a kutatási irányban tájékozódó vizsgálatok közül hatását tekintve a Spranger nevéhez köthető – korában különösen nagy visszhangot keltő – anyag érdemel figyelmet. A német szerző válasza az alapkérdésre, hogy a fit or nascitur vitájában egyértelműen az utóbbi elfogadása a helyes. Szerinte ugyanis az egyes nevelői személyiségvonások nem belátáson alapulnak, tehát nem taníthatók és nem tanulhatók. Nevelőnek születni kell! Pessimizmusát a képzés, nevelés általi pedagógussá válással kapcsolatosan még műve címében is kifejti: A született nevelő. Mai elemzők szerint (V.ö. Haller 1981) ez az elmélet – gyakorlati hatását tekintve – igen káros, mert a fiatal nevelő kezdő mivoltából fakadó, de nem szükségszerű ballépései, kisebb-nagyobb kudarcai könnyen kialakíthatják benne azt a meggyőződést, hogy ő nem tartozik a született nevelők közé. A sikertelenség okozta rezignációjából fakadóan aztán csak fél szívvel próbálja meg korrigálni hibáit, illetve munkáját új lendülettel folytatni, hiszen problémái bizonyítják, hiányoznak „veleszületett képességei”.

A „Ki a jó nevelő?” Ki az ideális nevelő?” kérdések a második világháború után is foglalkoztatták és mindmáig foglalkoztatják a neveléstudományi szakembereket. Látnivaló, hogy evvel egy kizárólagos érvényű nevelő személyiség megrajzolására törekszenek. A probléma szinte kizárólagos kutatási módszere a „jó” tulajdonságok, pedagógiai erények – többnyire kérdőív segítségével való – összegyűjtése és fontossági sorrendbe állítása. A hetvenes évektől kezdődően sokan elhatárolódnak ettől a szándéktól és módszertől. A német szakirodalomban ettől az időtől kezdve találóan „erénykatalógusnak” nevezik az ideális tanári személyiséget jellemző tulajdonsággyűjteményeket, e pejoratív hangulatú szóhasználatot is kifejezésre juttatva a velük kapcsolatos kritikát és ellenérzést. Magyar szerzők a hasonlóképpen gúnyos kívánságlista kifejezést használják. (Rókusfalvy 1981) Ez utóbbi is találó, hiszen a szóban forgó ideális nevelő képét különböző életkorú tanulócsoporthoz vagy éppen szülők tetszése, „kívánsága” alapján állítják össze. A megkérdezettek nem szakemberek, tehát nem illetékesek a kérdés szakszerű megválaszolására. A szakemberek, azaz a pedagógusok pedig személyes érdekességük és ebből adódó elfogultságuk miatt nem jó megválaszoló e kérdésnek. (Ilyen típusú vizsgálatok nem hozhatnak elfogadható tudományos hasznót. A pedagógusok képzésében viszont – szemináriumi dolgozatok módszereként – tanulással szolgálhatnak!)

A jó tanárt megcélzó, kissé naiv „erénykatalógusoknál” ésszerűbb megközelítést jelentenek az egymástól különböző nevelő személyiségek típusokba sorolására tett kísérletek. Ezek között is vannak erőteljesebbek, de találunk közöttük érdekeseket, tanulságosakat is. Közöttük is különösen Caselmann (1949) megoldása érdemel figyelmet. Véleménye szerint a tipológiának nem a jó nevelőt kell megcéloznia, hanem minden nevelőt, s csak azután lehet – esetleg – vizsgálni, hogy mi jellemzi a jót. Caselmann rendszerében megkülönböztet két fő irányt, amerre a tanári személyiség tendálhat: a logotrop típuscsoportba tartozó pedagógus az objektív értékek iránti lelkesedéséről, tudásvágyáról ismerhető fel. Szakmai érdeklődésű, ezért nála az iskolai gyakorlatban a tananyag a pedagógiai munka középpontjában áll. Az egyoldalú logotrop beállítódás a nevelésben könnyen vezethet életidegenséghez, humornélküliséghez, a diákoktól való elforduláshoz. Nem áll fönn ez a veszély a paidotrop típuscsoportnál, ugyanis az ide sorolhatók elsősorban a diákok felé fordulnak. Az oktatási anyag számukra csak egy lehetőség a diákokkal való kommunikációra. E csoportnál gyakran elvesztegetődik az oktatás ideje, mert nem a tananyag, hanem a tanulói viselkedés jelenik meg, mint általánosan értékes (és érdekes) téma.

Nyilvánvaló, hogy értelmetlen lenne ezt vagy azt a típust jónak minősíteni a pedagógiai munkában, a másikat pedig elmarasztalni. Caselmann nyomán magunk sem akarjuk szembeállítani a két típust (s különböző altípusait) egymással. Látható, hogy mindkettőnek vannak fontos erényei, méltányolható oldalai is, s mindkettőnek vannak hátrányai. Azt szeretnénk láttatni (és beláttatni) a leendő pedagógussal, hogy „alkata” ugyan az egyik embert ilyenné, a másikat olyanná teszi a nevelő munkában, de alkatunk nem végzettszerűen követtet el velünk a pedagógiai hibákat. Tudatos önismereti munkával – mintegy tükröt tartva magunknak – képessé válunk a „másik oldal” erényeinek az elsajátítására. (A képzeletbeli tükör tartására már a képzésnek is vállalkoznia kell, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a korszerű pedagógusképzés egyik fő „csapásiránya” éppen az önreflexió fejlesztése lehet.) E tipológia nyilvánvaló haszna ebben a felismerésben van. (A Caselmann-féle tipológiai útkeresés egyik hazai megjelenésének láthatjuk Buzás László A nevelőtanárság személyiségének lélektani vizsgálata című művét.)

A pedagógusszemélyiség tudományos megközelítésének harmadik lehetőségét jelentik azok a pszichológiai személyiségvizsgálatok, amelyek a pedagógiai beállítódás, a képességek elemzésével törekszenek feltárni az egyes emberben rejtőző pedagógiai tartalmakat és hatékonysági tényezőket. A tesztdiagnosztika fejlődésével – a második világháború után – a tanári személyiséget tesztelhető tulajdonságok gyűjteményeként is kezdik értelmezni, így ez a szemlélet és módszer egyre nagyobb szerepet játszik a nevelők vizsgálatában. Hasznáról a nyolcvanas évek eleje óta egyre többen kételkedve szólnak. Néhányan arra mutatnak rá, hogy ha ezek a vizsgálatok a személyiség jellemzőire (különösen az általános és pályaszpecifikus beállítódásokra) vonatkozó empirikus adatokat tárnak fel, akkor evvel a tényleges viselkedésről még semmit sem mondanak. „Ha egy tanárnak konzervatív beállítódásai vannak, ebből még nem következik szükségszerűen, hogy a gyakorlatban ebben az értelemben fog cselekedni.” (Haller 1981:12.) A pedagógus kutatásban a tesztdiagnosztikával kapcsolatos bizalomvesztés egy Amerikából származó vizsgálati eszköz (Pedagógusszemélyiséget Vizsgáló Tesztbatteria) többszöri használata után erősödött föl. Az evvel az eszközzel végzett vizsgálatok alapján egyértelműen negatív személyiség jellemzőkkel vélték leírhatónak a nevelő személyiségét: rigid, sérülékeny, bosszúálló, kicsinyes, anyagi stb.. A jogászokon és orvosokon elvégzett későbbi ellenőrző vizsgálatokkal lehetett bebizonyítani, ahol ugyanezeket a jellemzőket találták, hogy az érzékeny eljárások nem pályaszpecifikus jellemzőket hoznak felszínre, hanem a minden emberben benne rejlő negatív tendenciákat.

Problemátikus voltuk ellenére a pedagógus személyiségével kapcsolatos pszichológiai vizsgálatoknak nyilvánvalóan sok tudományos és gyakorlati haszna van. Sajnálatos, hogy gyakran kiemelik a vizsgált személyeket a pedagógiai viszonyrendszerből és nem a természetes pedagógiai feladathelyzetben, hanem attól elszakítva mérlelik a személyiség működésmechanizmusait.

A nevelői személyiség tudományos leírásának további lehetőségeit adják a szociológiai megközelítések. Az elmúlt évtizedekben a szociológia is növekvő érdeklődéssel fordul a pedagógiai problémák felé, így a nevelő személye és tevékenysége is kiterjedt szociológiai vizsgálatok témája lehetett. (A szociológia és a pedagógia közös határvidékén létrejött pedagógiai szociológia igen látványos pályát futott be, s szerzett magának tekintélyt pedagógus körökben is.) Noha többen vitatták az egyértelműen leírható pedagógusszerep létét, a nevelő személyével kapcsolatos szakirodalom egyik leggazdagabb ága bontakozik ki a hatvanas évektől a pedagógus szereplehetőségeinek vizsgálatával. Különösen azután lendül meg a szerepkutatás, miután kiderült, hogy egy tisztán pszichológiai megközelítésmód a megválaszolendő tudományos kérdésekre és a megoldandó gyakorlati problémákra nem ad mindig alkalmas válaszokat és megoldásokat. Világossá vált ugyanis, hogy a csupasz pszichológiai szemlélet túlságosan izolált, nem ágyazódik megfelelőképpen a pedagógiai tevékenység strukturális jellegzetességeibe, amint azt korábban is hangoztattuk. A szerepvizsgálat az emberi kapcsolatok gazdagságában képes megragadni a pedagógus személyiségét. Így a problémák a szituációból magyarázhatók, ezért kisebb a veszély, hogy izolált személyiség (rész) jelenik meg az interpretációban. A hazai kutatók némi késéssel fedezik fel a maguk számára a szerepkutatásban rejlő lehetőségeket. (Még a hetvenes évek végén is megszólalnak bíráló hangok, amelyek a „szerepjátszás” hamis voltát főlegletve értetlenkednek, s az akkori – szocialista – társadalom „őszinteségével” összeegyeztethetetlennek tartják! A szocialista pedagógus nem szerepet játszik, nem hazudik, hanem magát adja – jelentette ki a kor egyik pedagógiai tekintélye.)

A szociológia eszköztárából egy másik témát és egyúttal sikeres módszert is nyert a pedagógia. A pedagógus személyisége és munkája esettanulmánnyal is jól megragadható. Vonzó és tanulságos ez a módszer, mert az eleven gyakorlat szólal meg benne úgy, hogy a személyesen átélt érzelmek is hitelesítik. De ennek az eljárásnak is megvannak a maga buktatói és zátonyai, melyek közül kettőt Svoboda (1983) csaknem végzetesnek tart. Az egyik a sikeresség kritériuma, a másik az adatgyűjtés módszere. Az elsőre vonatkozóan hangsúlyozza, hogy ez a jelenség bonyolult funkcionális összefüggéseken múlik, igen nehéz megragadni és jól értelmezni. Hazánkban talán éppen e módszertani problémák miatt marad szinte kihasználatlan ez a lehetőség. Ha készül is – elvértve – egy-egy feldolgozás sikeresnek tartott tanárok életéről, munkájáról (mint Majzik Lászlóné és Zibolen Endre bemutatása) az inkább a szépirodalom műfaji sajátosságaival jellemezhető. Több benne a laudáció, az ellenőrizhetetlen tényanyagon nyugvó dicséret, mint a tárgyilagos elemzés. Kétségtelen, hogy szükség van ilyen munkákra is, de a laudációk nem helyettesíthetik a valódi esettanulmányt.

A pedagógus személyiségét megcélzó vizsgálati lehetőségek felsorolásának végén említjük meg a komplex kutatások lehetőségét és szükségességét, s itt mutatunk rá arra a hiányra is, amelyet e téren a hazai pedagóguskutatásban tapasztalhatunk. Pedig könnyen belátható, hogy pedagógiai, pszichológiai és szociológiai módszerek komplex használatában milyen jelentős tudományos hozadék remélhető.

Hazánkban az államszocializmus évtizedei nem kedveztek a pedagógusszemélyiség kutatásának. A szocialista pedagógia – a kor ideológiai bukfenceit követve – nagyon ellentmondásosan hódolt a személyiség kultuszának. Egyfelől soha nem látott tekintélytisztelettel fordult a politikai vezetők felé. A nyomasztó személyi kultuszban szinte földöntúliaknak kijáró tisztelettel vette körül vezéreit. Egyúttal folyamatosan hangoztatta a népfőlség elvét, azon belül is egy osztály mindenek fölötti erejét és hatalmát. Ebben a tágabb keretben elhelyezve szemlélhetjük Makarenkónak – a szovjet pedagógia mértékadó hangjának – a pedagógus személyiséggel kapcsolatos gondolatmenetét, mely szerint a pedagógus személyisége csak mint a pedagógus közösség tagja, és nem mint önálló aktora értelmezhető. Tehát ebben a rendszerben a pedagógus csakis a nagy egység alárendelődő részeként, szükségképpen érdektelen mellékszereplőként fogható föl. (Nem a tantestületi egység régóta érvényes fontos maximáját vitatjuk, itt nem erről van szó!) Ennek a felfogásnak természetes következménye, hogy a szocialista pedagógia nem mutat érdeklődést a pedagógus személyisége iránt. A korabeli pedagógusképző felsőoktatás neveléstudományi tankönyveiből egyszerűen hiányzik a pedagógus személyiségére vonatkozó gondolatmenet, a pedagógia szakosok képzéséből, s természetesen általában a tanárképzés pedagógiai tárgyai közül hiányzik a pedagógus személyiségével (is) foglalkozó tantárgy.

Igen jellemző, hogy a múlt század nyolcvanas éveiben megjelent terjedelmes pedagógiai pszichológia tankönyv is csak e fenti szemlélet jegyében merészkedik beszélni a „pedagógus lélektanáról”. A szerző, Kelemen László mindjárt előljáróban Pataki Ferencet, a Makarenkó monográfust idézi, aki a pedagógus „tulajdonságlisták” ellen szólva így ír: ...ez lényegében az „egyes nevelőre” épülő pedagógia koncepció folyamánya... „A pedagógusmesterség belső pátosza ősidők óta hajlamossá tette arra a nevelésről elmélkedőket, hogy olyan fellengzős, már-már emberfeletti követelmények indáival fonják be a nevelő személyiségét, ... hogy azoknak legfeljebb a kiemelkedő személyiségek felelhettek meg. Ez a tendencia mindig is szükség-



szerűen megnyilvánult ott, ahol a pedagógiai gondolkodás centrumában az egyes nevelő állt, hiszen ilyen esetben a nevelés sikerei kizárólag az ő személyes kvalitásán múlhatnak.” (Pataki 1966) Ennek a fölütésnek felel meg aztán a gondolatmenet folytatása: A pedagógus legfontosabb tulajdonságai: 1. „A pedagógus a társadalom megbízottja, akinek hivatása a társadalmi értékek átszarmaztatása az ifjú nemzedékre. Mint ilyen, akkor hat igazán, ha valóban korának és társadalmának igényeit, haladó eszméit képviseli. 2. „A pedagógus... alapvető tulajdonsága éppen az előzőekből eredően az eszmeiség, a mély meggyőződés és a szilárd világnézet. Csak az eszmeiségtől áthatott ember tud nevelni.” stb

(A szerző egyesén, mások szájába adva a szót fogalmazza meg a lista élén álló két „kötelező” követelményt, hogy aztán – nyilván saját kedve szerint – beszélhessen tekintélyről, gyermek-szeretetről stb.)

Az 1979-ben megjelent Pedagógiai Lexikon (Nagy Sándor) tanár szócikke: „egy. főisk. végzettségű pedagógus, aki az ált. isk. felső tagozatában, a középisk.-ban vagy felsőoktatási intézményben tanít”; tanító: „az ált. isk. alsó tagozatában nevelő pedagógus elnevezése. Képzésük tanítóképző főisk.-ban folyik”; pedagógus: „A gyermekek, serdülők, ifjak és felnőttek oktatásával és nevelésével az erre szolgáló intézményekben megfelelő képesítés birtokában hivatásszerűen foglalkozók közös neve. A társadalom magas erkölcsi követelményeket támaszt a p. -sal szemben, aki társadalmi közéleti funkciót tölt be. Elvárja, hogy mind hivatásának gyakorlása folyamán, mind magánéletében példát adjon növendékeinek. A szocialista p a közösség tagjaként, kartársaival eszmei-politikai-pedagógiai egységben végzi munkáját. Növendékeihez való viszonyát a szocialista humanizmus és a pedagógiai optimizmus határozza meg. Tekintélyének forrása szilárd világnézeti-politikai állásfoglalása, szocialista erkölcsi meggyőződésének és tetteinek egysége, szakmai-pedagógiai tudása, törekvése az önművelésre és önnevelésre, az ifjúság iránti szeretete, megértő és beleérző képessége, valamint a szülők és a társadalom iránti nevelői felelősségtudata.” A négy vastkos kötetre rúgó lexikon e három, nyúl farknyi hosszúságú, semmitmondó szócikkkel intézi el a nevelőt.

A fentiekből jól látható, hogy az államszocializmus pedagógiai gondolkodása egyáltalán nem kedvezett a nevelő egyéni arculatot mutató szakmai pályafutásának. A preferált pedagógusi erények: szocialista eszmeiség és politikai megbízhatóság nem valódi nevelői tulajdonságok. A pedagógus személyisége pedig csak mint a nevelő közösségnek alárendelődő „egy a sok közül” szereplő értelmeződik.

## 2. A közelmúlt

Azt hihetnénk, hogy a rendszerváltással beköszönt új világ a polgári szabadság elvek kiterjesztésével eléri a pedagógiai gyakorlatot is, legalábbis a pedagógus személyiségét illetően. Természetesen nem arra gondolunk, hogy az iskolarendszerben mindenki azt csinál, amit akar, nem anarchikus állapotokat szeretnénk teremteni. De arra annál inkább, hogy a pedagógiai alkotás szabadsága, a személyiség erőinek minél gazdagabb megnyilvánulása támogatást nyerjen. A világnézeti-eszmei szabadság ma érvényesülhet. Ennek az új szabadságnak félreérthetetlen jeleként a pedagógus sokféle arcának, sokféle lételemiségének gondolata jelenik meg a pedagógiai szöve-

gekben. A pedagógusképzés országosan elterjedt tankönyveinek egyikében (Falus (szerk.) 1998. Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.) önálló fejezet foglalkozik a nevelő személyiségével. Az ELTE gyakorlatától eltérően a pedagógusképzés más műhelyeiben a Neveléstudományok tantárgy keretében találtak helyet a pedeutológiai gondolatmeneteknek. Így egyetemünkön, a PPKÉ tanárképzésében is a képzés kezdete óta jelen volt és van a pedagógus téma a neveléstudományi tematikában. (Véleményünk szerint természetesebben illeszkedik a probléma a neveléstudományi szöveg közegébe, mint az oktatástudományi környezetbe.)

Folytatva gondolatmenetünket a rendszerváltással beköszönt világnézeti-eszmei szabadságról a pedagógiai gondolkodásban megállapíthatjuk, hogy ez kedvezett minden tekintetben a pedagógus személyiség mint téma előtérbe kerülésének. De ma sem problémátlan a pedagógus személyiség tudományos bemutatása, a képzésben való megjelenítése, s e szakmai csoport hivatalos értékelése, „kezelése”. Az államszocializmus „aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére” elvét eltörölte a történelem. Nem a közös eszmeiség, ma más egységesítő törekvések próbálják egyöntetűre nyírni a pedagógusok alakulatait.

Ma a pedagógiai korrektség – a korábinál természetesen sokkal lágyabb eszközökkel dolgozó – diktatúrájának ideje jött el. Ennek a diktatúrának számtalan példáját ismerjük. Összegzően ír róluk egy mai neveléstudományi könyvnek a tanárról szóló fejezete: „Kétségek... azok a jelenlegi (gyakran határozottan üzleti alapú) törekvések, amelyek a tanári felkészítést technikai feladatnak tekintik. Meggyőződésünk szerint sem a kommunikációnak, sem a konfliktusfeloldásnak, sem a megértő meghallgatásnak nincs olyan receptje, amely néhány hetes tanfolyamokon megtanulható. Sem az emberi helyzetek, sem maguk az emberek nem kezelhetők sematikus módon: a jó pedagógusok mindig egész személyiségükkel, nem pedig valamiféle magukra erőltetett szerep segítségével vesznek részt a helyzetek megoldásában. Az uniformizált bánásmód készletei – mint például a Gordon-féle tréning – nem az egyéni bánásmódot, hanem éppenséggel az egyéniség szerepének degradálását eredményezik.” (Vajda – Kósa 2005: 334-335)

Vázlatos történelmi áttekintésünkéből is kiderülhetett, hogy a nevelő munkát alkotó módon, saját személyiségében meglévő erőforrásokra építő, ennél fogva látványosan egyéni megoldásokat (is) alkalmazó tanár kevés támogatást remélhetett az elmúlt évtizedek iskolájában a hivatalos pedagógiától. A tanári munkát túlszabályozó herbartizmus és vele együtt a parancsuralmi viszonyokat a nevelésben is támogató hatalmi struktúra a tizenkilencedik század utolsó harmadától a második világháború végéig, majd az egységesítő törekvéseket szolgáló államszocialista időszak is inkább elnyomta, mint pártolta a személyiség szabadságát a pedagógiai munkában. A rendszerváltás után pedig a neoliberalis eszmék támogatta „pedagógiai korrektség” próbálkozik egységesítő törekvésekkel elszínteleníteni a nevelői kart.

Szerencsére az osztálytermek zárt ajtóit megfelelő védelmet biztosíthattak a kötelezőből való kitörést megkísérlőknek, azoknak a rátermett pedagógusoknak, akik sajátos tehetségük révén erre képesek voltak. Ezért emlékezhetünk olyan sokan nagyhatású tanárookra, akiknek pedagógiai munkája felejthetetlen emlék, s mindmáig igazodási pontként szolgál életünkben.

Olyan pedagógus, akire „... évtizedek múlva is felragyognak, mosolyba borulnak a katedrájára szegezett szemek.” (Németh 1961: 347)

De nem csupán a kivételes képességű tanárok személyisége szolgál tanulsággal. A pedagógiai szövegekben régóta megfogalmazódik az a felismerés, hogy a nevelt előtt folyamatosan

megnyilvánuló, a különböző feladathelyzetekben ágáló pedagógus egyfajta tanulmányozható, értelmezhető lételemet mutat föl. Ez akkor is tanulással szolgál, ha a tanuló elveti, ha nem tartja semmiféle vonatkozásban követésre valónak. Ilyen értelemben a szürke, a tehetőségtelen s a visszatetsző személyiség is – teljes feltárulkozó valóságában – pedagógiai hatótényező. Németh László hivatkozik is erre, még a rossz tanár is jó valamire: „Ahány tanár, annyi férfitípus, a gyermek rajtuk ismerheti meg a felnőtt-típusokat, a szakemberképző erejét, az eszményt és az elleneszményt, mert hisz még a rossz tanár is beletartozik a diák antropológiához, csak túl sok ne legyen belőle.” (Németh 1940:33)

Ennek a gondolatmenetnek a neveléstudományi megfogalmazása olvasható többek között Galicza munkájában: „A pedagógus különössége, a pedagógus-személyiség közvetítő funkciója nemcsak a szervező, céltudatosan végzett nevelői tevékenységben van jelen, hanem személyisége önmagában is hatótényező, tiszta nevelő hatás... Ez minőségileg más, mint az a követelmény, hogy a pedagógus „példakép” legyen. ... Tiszta nevelő hatása éppen élő, egyéni személyiségében rejlik, élő kapcsolataiban, nevelési gyakorlatának, funkciójának egyéni átélésében.”(Galicza 1981:54.)

Bennünket lenyűgöznek azok a kivételes tehetségű, nagy hatású nevelők, akik – láthatuk – gyakran gátakat, akadályokat leküzdve is érvényre juttatták személyiségük erejét. Könnyen belátható azonban, hogy a tömegtermelésre kényszerülő pedagógusképzés nem kacsingathat a kivételes erőt mutató tehetségekre, hacsak nem lelkesítő példák felmutatása, a perspektívák buzdító célú megidézése a szándéka. A megoldandó feladat jó, a pedagógiai munka ellátására képes szakemberek képzése. A régóta számon kért professzionalitás csak úgy biztosítható, ha a pedagógus munkáját mint megokolható, tudatos lépésekkel felépített, elsajátítható szakmai fogásokkal megvalósítható tevékenységet értelmezzük. Ebben történt az utóbbi két évtizedben némi előrelépés.

A pedagógusképzéssel foglalkozó pedagógiai kutatók az elmúlt időszakban világszerte döntően a pedagógus szakmai tudásának mibenlétét próbálták megragadni, leírni. Ennek az iránynak igen látványos vonulatát jelentették a séma-elméletek körében napvilágot látott vizsgálatok. A pedagógus tudása elemzéséhez jó keretnek ígérkezett a forgatókönyv hasonlat is: A képzettebb pedagógus gazdagabb készletből válogatva húzhatja elő az arra a helyzetre illő, az ott sikeresnek ígérkező megoldás egy szerkezetbe illeszkedő lépéseit. A hazai pedagógia tájékozódhatott a nemzetközi trendekről az új fejleményeket áttekintő szakirodalmi szemlék révén, önálló, említést érdemlő kutatásokról azonban nem tudunk. A magyar szakemberek viszont igen nagy érdeklődést mutattak a korábbi oktatási kormányzat által is támogatott kompetencia alapú képzés iránt. A kompetencia fogalom a képzés teljes vertikumába „behatolt”, nem csupán a pedagógus képzés fejlesztési iránya, tartalmi gyűjtőfogalma és valljuk be csodaszor ígérete lett, kompetencia alapúvá vált úgyszólván minden az iskola világában.

A hivatalos átállás a pedagógusok képzésében a kompetencia alapú munkára a szerencsétlen emlékü két fokozatú képzés bevezetésével együtt történt. A „bolognai” modell maradék évfolyamai is kifutottak már az egyetemről, csak egy-egy lemaradt hallgató útjának egyengetése emlékeztet a rendszer kudarcára, de megmaradt a kompetencia alapú képzés gyakorlata.

Témánk szempontjából – hogy megfelel-e tanárképzésünk a korszerű pedagógiai-felsőoktatáspedagógiai követelményeknek – perdöntő ponthoz érkeztünk. Nyilvánvaló ugyanis, hogy amit a mai neveléstudomány a képzés korszerűsége tekintetében ajánlani tud, s amit a

képzést szabályozó törvények és rendeletek elvárnak, az a kompetenciákra vonatkozó tudományos és gyakorlati kerettel értelmezhető.

A kompetencia alapú tanárképzés lényegét a következő – óhatatlanul leegyszerűsítő – gondolatmenettel mutathatjuk be: A pedagógus munkájának alapos elemzésével kimutathatók azok a legfontosabb tevékenységek, amelyek egymástól jól elkülöníthetők, s amelyeket mindenképpen el kell végezni az iskolai gyakorlatban a nevelés sikere érdekében. Ezeket a szakmai tevékenységeket csak az képes elvégezni, aki megfelelő tudással, felkészültséggel rendelkezik. E szükséges tudás-elemek (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek és a velük kapcsolatos attitűdök) egy egy gyakorlati irányultságú pedagógiai tevékenység ellátására képessé tevő egységét kompetenciának nevezik. A pedagógus tennivalóinak teljes körét nyolc kompetenciába sorolják, a képzés során tehát ezeknek a kompetenciáknak a minél jobb elsajátítását kell biztosítani. Túlságosan sok újdonság ebben nincsen, egy új fogalommal illetjük a pedagógiai tudás eddig is számon tartott komponenseit. (Érdemes megjegyezni, hogy 2004-ben megjelent könyvében a magyar pedagógia egy komolyan vehető tudás-szakértője a tudás három fajtáját különbözteti meg: szakértelem, műveltség és kompetencia Csapó (2004) S evvel egy időben mások a pedagógiai szakértelem elemeit kompetenciának nevezik. Némi zavar érződik itt!) Mégis üdvözlendő változás az, hogy a képzésbe beépített kötelezettségek kényszerével fordítják oktató és hallgató figyelmét az e kompetenciák fejlődésének folyamatos ellenőrzésére. Így például az oktató tanárnak a tantárgyi programban konkrétan rá kell mutatni arra, hogy mely kompetenciák fejlesztését szolgálhatja a tantárgy oktatása. A hallgatónak több feladatban is be kell számolnia kompetenciái állapotáról, fejlődéséről. (A portfólió nem fogadható el, ha nem láttatja megfelelően a kompetenciák alakulását, stb.) A rendszer valódi hasznát ebben a korábbi esetlegességet felváltó tervszerű és ellenőrzött odafordulásban látjuk.

Megnyugvással állapíthatjuk meg, hogy tanárképző munkánkban jól érvényesülnek a képzés gyakorlati eredményességét is biztosan szolgáló új megoldások. Tanszékünk részt vállalt annak idején a kompetencia-szemlélet egyetemünkön való – központi támogatással szervezett – propagandájában. S az átállás az új szemléletre és az abból következő feladatokra sem okozott problémát munkánkban. Arra vonatkozóan, hogy a „kompetencia alapú” képzés miként hatott hallgatóinkra a fölkészült, eredményes tanárrá válásban, még nincs értelmezhető adatunk.

### 3. Összegzés

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az elmúlt száz évben, mióta a neveléstudomány frekvenciált témájává lépett elő a pedagógus személyisége, igen jelentős tényanyagot tárt fel a nevelőről, de nem változtatta meg alapvetően a pedagógusképzés gyakorlatát. A kompetencia alapú képzés bizonyos előnyeit belátjuk, saját gyakorlatunkban még mérhető eredményekkel nem tudjuk igazolni.

## Felhasznált irodalom

- Caselmann, Christian 1949. *Wesenformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Klett. Stuttgart.
- Buzás László é.n.. *A nevelőtanár személyiségének lélektani vizsgálata*. Magánkiadás. Szeged.
- Csapó Benő 2004. *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 46-54.
- Falus Iván (szerk.) 1998. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Galicza János 1981. *Tekintély és alkotás a pedagógus munkában*. Tankönyvkiadó. Budapest. 54.
- Gombocz János 2004. Egy tanári szakma csendes válsága és bizonytalan útkeresése. *Mester és Tanítvány* 4. sz. 64-68.
- Gombocz János 2010. *Sport és nevelés*. Keszthely. Balaton Akadémia Kiadó.
- Gombocz Orsolya 2007. *A pályakezdő pedagógus*. ELTE Pedagógiai Doktori Iskola. Kézirat.
- Gombocz Orsolya 2018. A pedagógus arcai. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*. PPKE. Budapest. 59-67.
- Gombocz Orsolya 2019. *A pedagógus formálódó arca. Egy vizsgálat tapasztalatai*. Megjelenés alatt
- Haller, Herbert 1981. Zur historischen Entwicklung der Forschungen über die Lehrerpersönlichkeit. In: Gudjuns, H. Reinert, B. R. (Hrsg.) *Lehrer ohne Maske*. Scriptor. Königstein. 12.
- Kelemen László 1988. *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó. Budapest. 159-160.
- Kis Jenő – Hajdu János – Gombocz János – Makszin Imre 1988. *Bevezetés a testnevelés és sport oktatástechnológiájába*. Sport. Budapest.
- Nagy Sándor (főszerk.) 1979. *Pedagógiai Lexikon*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Németh László 1940. *Téli hadjárat*. 33.
- Németh László 1961. *Sajkodi esték*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 347.
- Pataki Ferenc 1966. *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Rókusfalvy Pál (szerk.) 1981. *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Spranger, Eduard 1960. *Der geborene Erzieher*. Eros. Heidelberg.
- Swoboda, Bohumil 1983. Elméleti és módszertani problémák. In: Biró Péterné (szerk.) *A testnevelő tanárképzés korszerű tartalmi kérdései*. TF kiadvány. Budapest. 14-35.
- Szabó Dezső 2000. Tanárok. *Az elfelejtett arc*. Osiris Kiadó. Budapest. 21.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva 2005. *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest. 334 – 335.

## **Pedagógiai alapkérdések**

# Várszegi Tibor

## „Én a tudásnak teszek panaszt” útjelző az organikus pedagógia felé

### Bevezetés

Egy finnországi iskolában a gyerekek felügyeletét egyelőre kísérleti jelleggel robotra bízta; az USA-ban egyre több helyen 10 éves kortól már nem tanítanak kézirást; Németországban komolyan fontolgatják, hogy az írástanítást kezdettől fogva billentyűzetten történő írásként tanítsák; Magyarországon elsőként 2018 őszén egy szombathelyi óvodában kísérleti jelleggel tablettel látták el a gyerekeket – olvashatjuk napról napra az ilyen és ehhez hasonló pedagógiai híreket. Azt a tendenciát jelzik ezek a korszerűség jegyében egyre gyakrabban és egyre ellenőrizhetetlenebbül felbukkanó jelenségek, hogy a Szellem száműzése után immár egyre mohóbb módon a Lélek kiiktatásának végső stádiuma folyik az iskolákban is. Mert hogyan is alakulhatna ki lelkiesség, érzelem vagy akarat azokban a gyerekekben, akikre robot felügyel? Az is nyilvánvaló, hogy információk és ismeretek halmazának birtokába jut ugyan a robotika és a tablethasználat során a jövő felnőtt generációja a ma és a jövő iskolájában, ám a lelkiességet és a szellemiséget feltételező tudáshoz nem vezethet az út, ha hagyjuk ellenőrizetlenül és feldolgozatlanul a fejünkre nőni a digitalizáció szóval összefoglalható jelenséget. Bízom benne, hogy e sorok olvasói számára nem szükséges a káros folyamatot levezetni, az erre szánt terjedelmet inkább a megoldás felmutatására fordítom.

A szellemi és lelki tényezők kiiktatásával az ember immáron csak egyetlen dimenzióban, fizikai-testi szinten képes értelmezni önmagát. Mivel e dolgozat célja nem az okok feltárása, hanem a teljes értékű, ennél fogva a Teremtés egészével összhangot tartó ember fennmaradása érdekében az organikus pedagógia irányába történő elmozdulás egyik lehetséges útjának felmutatása, bevezetésképpen elégedjünk meg Hámori József figyelmeztető felismeréseivel. A nemzetközi tekintélynek örvendő agykutató professzor az Új Köznevelés egyik legfrissebb cikkében arról tudósít, hogy a kézírással ellentétben a gépi írás gátolja többek között a memóriát, a gondolkodást, az állandó feladatmegoldást. Mindezek mellett az agyban kiiktatja a Broca-mezőt, ami a kommunikációért és a térérzékelésért felelős, aminek eredményeként a géppel íróban nem alakul ki a vázlatolás, az áttekinthetőség és a képi strukturáltság képessége, következésképpen a géppel író szó szerint képes csak követni az elhangzottakat. „A folyamatos kézírást fejleszti a térérzékelést és javítja a kommunikációs készséget” (Hámori 2016) Ahogy az élőszóbeli mesét felváltó rajzfilmek esetében is történt, hogy a történet megértéséhez szükséges képeket már nem a gyermek hozza létre, hanem egy ismeretlen, kívülről irányított rendszerben mások már létrehozták helyette, úgy terjeszti ki észrevétlenül ezt a mátrixot a mindenhová magunkkal vihető tablet a nagyjából 2000-ben született digitális bennszülöttek generációja számára (Digital Natives). „You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants.” (Barlow 1996) Ennek az egydimenziós mechanizmusnak nem pusztán az agyműködés és a képesség elsorvadása, a koncentrá-

ció hiánya a következménye, hanem olyan antiszociális (értsd: ember- és életellenes) szisztéma láncreakciója is, amely az embertársak felé irányuló figyelem teljes hiányát és közömbösségét, a közügyek iránti érzéketlenséget eredményezi. Az észre nem vett, kívülről történő irányítás, az ebből fakadó önzés fel nem ismerése a másik ember szó szerinti értelemben vett észre nem vételét, hozzá való közönyét eredményezi már ma is. Példáért, gondolom, e sorok olvasói számára nem kell a szomszédba sem menni. Az ember ugyanis azt régóta tudja, hogy levegő nélkül kb. 3 percig, víz nélkül kb. 3 napig, élelem nélkül kb. 40 napig élhet, ám hamarosan azt is megtudhatjuk, hogy a digitális bennszülöttek képesek lesznek-e 40 napig élni tablet nélkül.

Ebben a Szellemet és a Lelket nélkülöző egydimenziós rendszerben már csak egyetlen lépésre vagyunk attól, hogy a másik emberért tevékenykedő és azokért áldozatot hozó embertársunkat, valamint a tehetségeseket veszélyesnek és deviánsnak minősítve, egyszersmind beteggé téve kiiktassuk a környezetünkéből. Ebben az összefüggésben a jelenség nem pszichológiai megoldást, hanem a Test–Lélek–Szellem egységébe történő bekapcsolódást kíván. Sőt, amennyiben a pszichológiai gyógymódot erőltetjük ezekre az esetekre, a valódi megoldást utasítjuk el, és olyan eredményt érünk el, mintha olajat öntenénk a tűzre. A jelenség távlatait tekintve pedig az a kérdés merül fel, vajon lehetséges-e, hogy 150-200 év múlva is emberek lakhelye marad a Föld.

Ebben a dolgozatban a Test–Lélek–Szellem szerves egységként felismert ember és az ebből a nézőpontból felismert világ teljességéből és egységéből eredő, ahhoz igazodó, abba szervesen bekapcsoló, évezredek tapasztalata és bölcsessége alapján létrejött műveltséget tekintem szerves műveltségnek, az ebből fakadó, a szó, a kép, az ének és a zene, valamint a mozgás szintén szerves egységét hirdető tanítás és nevelés elveit és módszereit pedig organikus pedagógiának. A dolgozat keretei között pusztán a Test–Lélek–Szellem szerves egységének megértéséhez szükséges alapfogalmakat veszem sorra, a továbbiak más dolgozatok tárgyai lesznek majd.

## **1. Az egydimenzióssá sorvasztott létértelmezés és lehetséges kiútjai**

Éppen ötven esztendeje annak, hogy Herbert Marcuse megalkotta az egydimenziós ember fogalmát, amelyen a fogyasztói társadalom kívülről irányított embert értette, és könyvében arról is beszámolhatott, hogy az akkori német társadalomban már a teljes intézményrendszere is kiépült ennek az embertípusnak. (Marcuse 1990) E dolgozatban a Marcuse által alkotott fogalmat veszem kölcsön annak ellenére is, hogy következtetéseit tekintve éppen ellenkező előjelű értelmezésben használom. Jómagam a Test–Lélek–Szellem hármasságában értelmezett ember összefüggésében a mára lélek és szellem nélküli, szinte csak a fizikai testet alapul vevő létértelmezés megnevezését értem alatta. A fizikai test kényelmére és annak kizárólagosságára korlátozódó létértelmezés kora egyúttal a Heidegger által felismert létfeledő korszak globális méreteiben elterjedt időszakaként is felismerhető. Ennek a jelenségnek lett következménye többek között a ráció mindenek-fölöttiségének hirdetése, a szakralitását veszített vallás gyakorlása, a materializmus és az ateizmus hatalomvágyó és kapzsi gögje, az ismeretelmélet



kizárólagosságán álló szellemtelen tudomány, és, nem utolsósorban, már nem a természet teljességébe beavató, hanem pusztán arra csak emlékeztető művészet feltalálása.<sup>11</sup> Sajnos, ennek a Platónnal és Arisztotelésszel kezdődő modern korszaknak az eszményei tömegméretekben vulgarizálódva képtelenek arra, hogy az embernek emberhez méltó, teljességben élhető életét kialakítsák. Sőt, ha a jelenség mélyére tekintünk – bár ennek kifejtése most nem feladat –, a teljes modern művészetek, köztük az irodalom is alkalmatlan erre, de még az ún. posztmodern is, amely lényegét tekintve nem, pusztán saját önmagáról alkotott deklarációja alapján tekinti önmagát túl a modernen.

A heideggeri szemléletű legújabb kori hermeneutika többször leleplezte azt a mechanizmust, amely a lét–létező egyensúlyát képező ontológiai differenciát észrevétlenül megváltoztatta, és, amely a létező egyoldalú hangsúlyozásával elfeledkezik a létről anélkül, hogy ennek tudatában lenne az, aki e mechanizmust alkalmazza. Az ember deszakralizálva és szellemtelenítve az emberi léteért értelmezését, a létet is lefokozta legfőbb létezővé, Istent pedig legfőbb személyé. Mindezt éppen a ráció, a teória, a kísérletezés nevében a természetből vett közvetlen tapasztalásoktól történő eltávolodások miatt tehette meg, aminek egyik lényeges következménye, hogy tapasztalás nélkül is tapasztalásként élhet meg jelenségeket. Az atomnak magja van és elektronja – mondja a fizika és kémia tanár, pedig nem is látta; tündére csak a mesékben vannak – mondja az irodalomtanár, mert ő nem, legfeljebb csak a kicsi gyerekek látták.

Mivel minden nép ősi dalaiban, táncaiban vagy meséiben az ember háromdimenziós létmódjához méltó kódok működnek még ma is, ezekhez fordulva, vagyis e „műveket” megnyitva feltáruznak azok a minőségek – heideggeri értelemben e megnyitást, s az ebből fakadó megnyílast nevezhetjük igazságnak –, amelyek alapján a mai ember számára is egydimenziós létértelmezés helyett teljességbe beavató létértelmet nyerhetünk. Ehhez persze túl kell tekinteni egy mese erkölcsi tartalmán, vagy annak gyermeki fantáziát fejlesztő pedagógiai eszme érvényesítésén, vagy irodalomtudományi elemző rendszerek alkalmazásán, amelyek egy egydimenziós keretet képesek kinyitni csupán, s nem képesek működésbe hozni az embernek a fizikai szinten túlmutatató lelkiségét és szellemiségét. A legújabbkori hermeneutika szemléletén túlmenően ez a létértelmezés a Test–Lélek–Szellem hármasságának együttes érvényesítésével is feltáru, s a világban ennek megfelelően élve a teljes létezésbe, a Teljességbe avatja azt, aki képes magát megnyitni ez előtt az út előtt. Előrebocsájtva: ez az út az Igazsághoz vezető út, amit a hermeneutika a lét és a létező elrejtetlenségének feltárásaként, a jézusi tanítás pedig a jézusi erényekkel történő azonosulásként ismer fel. Az ősi dalok, táncok, mesék sem mások, mint a Teljességbe történő beavatások közegei.

Mivel az ontológiai differencia egyensúlyának felbomlásából kiindulva, a heideggeri művészetfilozófia és a gadameri filozófiai hermeneutika alkalmazásával már több műalkotás

---

<sup>11</sup> Ahogyan arra többen (lásd pl. Jürgen Habermas, *Egy befejezetlen projektum – a modern kor és A metafizika utáni gondolkodás motívumai* In.: Bujalos István (szerk). 1993. *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*, Századvég Könyvkiadó, Budapest, 1993, 151-178. ill. 179-212.) felhívták a figyelmet, a XX. sz. elejétől kezdve szinte folyamatosan találkozhatunk olyan törekvésekkel, amelyek a modern kor összes gyermekbetegségével gyökerestől szakítani kívánnak, ám – valami miatt, talán éppen a modern intézményrendszer hatalmas tehetetlenségi ereje okán – ezek a törekvések rendre kudarcba fulladtak és fulladnak még ma is, vagy kompromisszumra lépve a fennálló intézményrendszerrel jelentősen átalakulnak. Ezért válhatott pl. az avantgarde is pusztán csak formai, stílusirányzat-beli jelenséggé, és furcsa módon a posztmodern körébe vont műveket is többnyire csak formai megközelítés alapján sorolják oda.

megnyitásához eljutottam,<sup>12</sup> ezúttal a magyar hagyatékból is ismert Test–Lélek–Szellem hármasságának figyelembevételével teszem meg ugyanezt. A három fogalom jelentéstartalmának leírása után, azok egymáshoz viszonyított rendjének természetét felmutatva jelölöm ki azt a horizontot, amit Igazságnak nevezek, s, amely egyúttal feltárja az irodalmi művek, köztük a mesék igazságát, többek között irányt mutat annak megértéséhez is, hogy Mátyás király miért lehetett az igazságos király.

A Test–Lélek–Szellem hármasságában az egyes elemek jelentéskörét vizsgálva nem pusztán hétköznapi, de teológiai vagy tudományos megközelítés során is zavarba jöhetünk, különösen akkor, amikor a lélek és a szellem közötti különbségről kívánunk megállapításokat tenni. Ez nem is csoda, mert e két elem jelentéstartalma mintegy kétezer éve jelentés-sorvadásnak indult, különbözőségük egyértelműsége fokozatosan homályba veszett. Ma pedig az embert már csak egy látható fizikai, illetve egy tagolatlan egységben álló láthatatlan részre osztva tudjuk értelmezni, amelyben a lélek és a szellem egymás szinonimáiként adódnak immár. Sokan a lélek és a szellem fogalmak jelentés-sorvadását a Jézus halála után kialakult, az ő tevékenységét értelmező és értékelő teológiai vitákhoz kötik, amit alátámaszt az is, hogy a niceai zsinatot Kr. u. 325-ben részben emiatt hívták össze.

A Test–Lélek–Szellem hármasság létefedő értelmezése éppen a létező hangsúlyozása és az empiria következtében a három elem egyensúlyának megbomlását eredményezte, amely a fizikai sík előbb egyoldalúan hangsúlyosabbá, később pedig szinte kizárólagossá válásával járt együtt a másik két elem rovására. A lélek és a szellem különbségei fokozatosan elhomályosultak, és egymás mellé rendelt egyenrangúságuk egyre inkább a fizikai test kiegészítésévé vagy valamiféle toldalékává sorvadtak.<sup>13</sup> Ennek mára az lett az egyik lényeges következménye, hogy emberi létmegértésünk mai tudatszintje szerint a testnek van lelke, s ez a lélek pedig sokszor a szellem szinonimájaként használatos. Pedig az irány éppen fordított. A Szókratész előtti görög vagy az ősi héber nyelvek éppúgy bizonyítják ezt, mint a Kazinczy előtti magyar nyelven alapuló Czuczor–Fogarasi szótár szógyökökön alapuló szócikkei, s csak a görögből készült latin fordítások váltak jelentés-sorvadás áldozataivá. Károli Gáspár, aki latinból fordította a Bibliát,<sup>14</sup> ezért fordíthatott Szentlelket vagy Szent Lelket ott, ahol az eredeti görög szó megfelelője szerint Szent Szellemet kellett volna. Ha az ősi szavakat eredeti jelentéskörük szerint egymás mellé rakjuk, legelőbb az tűnhet fel, hogy az irány éppen fordított a modern észjárás Test–Lélek–Szellem egymást követő sorrendjéhez képest: a szellem ugyanis a természet teljessége, amiből az egyedi lélek kiválva sűrűsödik anyaggá a földi létben. Nem a testnek van lelke tehát, hanem a léleknek teste, méghozzá olyan teste, amilyen földi életfeladatához szükségeltetik. A lélek ennek megfelelően szó szerint testre szabott feladattal érkezik, s, ha nem teljes életet, tehát a Test–Lélek–Szellem hármasságának nem megfelelő életet él, akkor

<sup>12</sup> *Az itt lét öröme* c. könyvemben a heideggeri értelemben vett igazság képezi az egyik leglényegesebb elemet, a szót 139 alkalommal használtam. Balassi Könyvkiadó, Budapest, 2005.

<sup>13</sup> A lélekhez és a szellemhez, mint a test túlnanájához történő hozzáférés érdekében a fizikai síkról értelmezhető módszer nem más, mint metafizika.

<sup>14</sup> „Károli bizonyosan ismerte a korábbi magyar fordításokat, hasznukat is vehette, bár műve előszavában idegen nyelvű, elsősorban latin fordításokra hivatkozik, mint segítő anyagra. A latin nyelv hatása meg is látszik a fordításon, főleg az igealakok használatánál.” Keresztény Bibliai Lexikon, Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Budapest, 1993, „Bibliafordítás” szócikkének 4. része.

nem az életfeladatán dolgozik, és akkor a lelkiiség sérülten vagy egyáltalán nem kapcsolódik a Teljességbe, amely természetesen a test eredeti torzulásához is elvezet. Ezt az irányt bizonyítja az alább részletezett levezetés, amelyben a test, a lélek, és a szellem fogalmak ógörög, óhéber, latin mint holt nyelvek, valamint a Czuczor–Fogarasi szótár alapján az élő magyar nyelv jelentésköréit hasonlítom össze.

## 2. Test–Lélek–Szellem / Fűszisz–Pszükhé–Pneuma

Ha egyenként tekintünk az ember teljességét alkotó három elemre, amelyek közül egyik sem lehet hangsúlyosabb a másiknál, hiszen csakis együtt, egymás feltételeként vesznek részt az emberi lét működésében még akkor is, ha az ember erről nem tud, vagy nem eképpen értelmezi, akkor előbb a „Szellem” szavunk jelentéskörét kellene összefoglalnunk. Ám létfeladó korszakunkban, ha másért nem, didaktikai okokból a test, vagyis a fizikai világ jelentéskörével érdemes kezdeni a sort. Görög megfelelője a *Fűszisz* (*φυσίς*), amely alapvetően természetet jelent. Mint arra Heidegger figyelmeztet, a preszokratikusok még nem a természet mai jelentéskörét értették ez alatt a szó alatt. A korai görögök még sokkal közelebb álltak az eredethez, mint a mai ember. Ez a megállapítás természetesen nem időrendi közelséget takar, hanem szemléletbeli és életvitelbeli. A korai görögök számára a természet, a *fűszisz*, még kiemelkedésként, keletkezésként, létesülésként, önmagától való megnyílásként jelentkezett. Még nem a természeti eseményeken keresztül tapasztalták meg, hogy mi a természet, tehát a természetértelmezés még nem az érzéki adatok utólagos reflexióinak hatására született meg, hanem felnyíló működésként észlelték, amiben benne éltek. „Csak ennek a feltárlásnak az alapján lett azután szemük a szó szűkebb értelmében vett természetre. Φυσίς ezért eredendően éppúgy jelenti az eget mint a földet, éppúgy a követ, ahogyan a növényt is, (...) és jelenti végezetül és mindent megelőzőn magukat az isteneket küldetéses sorsukban. A φυσίς a felnyíló-kikelő működést jelenti és az általa áthatott fennmaradást. Ebben a felnyílón-időző működésben benne rejlik mind a 'létesülés', mind pedig a 'lét', a merev megmaradás leszűkített értelmében. Nem más a φυσίς, mint *elő-állás*, az elrejtettből önmagát kihozás és az elrejtettnek épp ezáltal fennálláshoz jutása.” (Heidegger 1995: 9) „Fizika” szavunk pedig a fűszisz jelentés-sorvadásából adódott, amennyiben nem a teljességet, az egészet, annak működésben felnyíló természetében vették észre, hanem részként, reflexióként, egy-egy jelenség tulajdonságként történő értelmezéseként. A görög *fűszisz* természet jelentéskörben még a teljességet hordozta jelentéskörében, csakúgy, mint a ma is élő magyar nyelv, ahol „természet”, „teremtés”, „Teremtő”, sőt „tér” szavainkban is ugyanazt a gyököt ismerhetjük fel.

A fizikai test tehát egyszeri és mulandó, mint a hópelyhek, amelyek között nem találunk két egyformát, mégis mindegyik szimmetrikus. A fizikai testre mint lelkünk templomára azért kötelességünk minél jobban vigyázni, gondozni és a legjobb körülményeket teremteni számára, mert befolyásolja a másik két elemhez, a lélekhez és a szellemhez való viszonyainkat is. Vegyük figyelembe, hogy a víz kristályszerkezete emberi impulzusaink szerint változik. A szabad szemmel is látható kristályszerkezet formája és színe megváltozhat például attól függően, hogy szeretettel, rosszindulattal, vagy közönyösen közelítünk feléje. Ha pedig figyelembe

vesszük, hogy testünk anyaga leginkább víz, akkor a bennünket körülvevő fizikai világból a vizet mint legszentebb anyagot kellene megbecsülnünk. Mindezek miatt nem csak arra kellene figyelniünk tiszta szívből, hogy a másik embernek mit mondunk, hanem még arra is, hogy mit gondolunk, hiszen a kimondott vagy kigondolt szó, éppen emberi impulzusaink molekuláris szerkezetet befolyásoló hatása miatt, teremtő erővel bír. Jómagam ezért vagyok határozottan ellene a trágár szövegeknek a szépirodalomban és a trágár beszédnek a színpadon. Az irodalmi szöveg teste ugyanis a szó, annak jelentésével, grammatikájával, poétikájával, stilisztikájával együtt. Mindezek az irodalmi szöveg, vagy akár egy elhangzó mese elmondásakor annak megnyitásához feltétlenül szükségesek, ám nem elegendők, s, egy szöveggel való foglalkozás nem merülhet ki az elemzésben, vagyis abban a tevékenységben, amelyet ezzel szembeállítva egy szöveg teljességben megnyíló értelmezéseként nevezek majd meg akkor, amikor a gondolatmenet végén az Igazság jelentéskörét részletezem. Az Igazság felől tekintve ugyanis minden szöveg megértése egyúttal létmegértés, azaz világértés is, míg az elemzésnek nevezett eljárások, beleértve a szöveg jelentését magába foglaló üzenetet is, pusztán a szövegtest feltárását eredményezik, amely persze csak a szövegnek, mint létezőnek a létben feltáruló megnyíltsága, vagyis elrejttségének felfedése után látható be.

A Lélek görög megfelelője a *Pszükhé* (*ψυχή*). Jelentése: lehelet, lélegzet, a fújás hatása; életterő; élet; halott lelke, árnya; testtől elvált lélek. A héberben: *Ne'fés* (*נֶפֶשׁ*). Jelentése: fuvallat, kifújt levegő, szusz. Mindkét ősi nyelvben emberi tevékenységből származó levegőmozgás. Csakúgy, mint a mai magyarban, ahol a lélek és a lélegzet között közvetlen a jelentésbeli közelség. A latin *Anima* szó jelentésköre ezektől kissé eltér, hiszen a lélek itt már a fizikai testbe feltöltött elemként értelmeződik, nem pedig fordítva: vagyis egy dolog lélekkel bír; animál: megelevenít, de nincs önálló tudatosság; élőlény lelkesített, de nem pneumatikus. A Magyar Katolikus Lexikon is ekként értelmezi, ráadásul görög és héber etimológiáját tekintve a „Szellem” jelentésben használt szavakat nevezi meg Lélekként: „lélek (héb. *ruah*, gör. *pneuma*, lat. *anima*): életelv (princípium), a test éltető formája, mely a testnek emberi létet ad” – a *ruah* és a *pneuma* ugyanis Szellemet jelent.

Szellem. Görögül *Pneuma* (*πνεύμα*), jelentése szellő, lehelet. Használatos az *Ánemosz* (*ἄνεμος*) szó is, amelynek jelentése szél, csakúgy, mint a héber *Ruah* (*רוּחַ*). Amíg tehát a lélek emberi tevékenységből származó légmozgást jelentett, addig a szellem görög és héber szavai embertől független légmozgást jelentettek. Amíg a lélek az embertől eltávolodó légmozgást jelentett, addig a szellem eredeti jelentései az égből az ember felé irányuló légmozgást takarnak. Csakúgy, mint ezekhez hasonlóan a magyar ősnyelv alapjaiból kiinduló Czuczor–Fogarasi szótár, amelyben a szellem „szél-elem”-ként neveztetik: „szellem (szell-em v. szél-el-em) fn. tt. szellem-et, harm. szr. -e. Korunkban alkotott, s hirtelen elterjedt új szó a hellén *pneuma*, latin *spiritus*, német *Geist* kifejezésére, különböztetésül a lélek-től, melynek szabatosan a hellén *yuch*, latin *anima*, s német Seele felelnek meg. Legújabb időkig a köz és irodalmi nyelven mind a *spiritus*, mind az *anima* kifejezésére, a másolók a nép nyelvén sem ismeretlen *szellet* (*spiritus*) szóval éltek. [...] Valamint a hellén *pneuma* törzse *pnew* (fuvok), a latin *spiritus*-é *spiro* (lehelek), a szláv *duch*-é *dujem* (fuvok); hasonlóan a magyar szellem is a természeti széltől, mint fuvásban jelentkező s ámbár láthatatlan, de működéseiben igen is érezhető tárgytól kölcsönöztetett. Az l kettőztetése nagyobb nyomatosság végett jött használatba, s az egészet sajátlag am. szel-el-em (szelelő valami)”. (kiemelések: VT.)

Mindezekkel ellentétben a latin *Spiritus*, fuvallat, lélegzet, sóhaj jelentéskörben már nem egyértelműen utal az embertől független légmozgásra. A Magyar Katolikus Lexikon értelmezi élő személyként is, és istenként is, etimológiájában pedig a latin szóra hivatkozik csupán. „Szellem (lat. *spiritus*): élő →*személy*, akinek értelme, emlékezete, fantáziája és akarata van, de teste nincsen. – Teremtetlen ~ →*Isten*, aki három személyben mint Atya, Fiú és Szentlélek (→*Szentháromság*) éli a maga végtelenül boldog életét. – Teremtett -ek a szent →*angyalok* és a kárhozott →ördögök. A szent -ek alkotják a teremtett létezők hierarchiájának felső rétegét. Az ember lelke -i természetű (→*lélek*).”

A Lélek és a Szellem egymással fel nem cserélhető fogalmi tehát az ember Teremtésben betöltött helyének és szerepének megfelelő útmutatásokkal szolgálnak. Ha pedig összekeverjük vagy egymás szinonimáiként használjuk ezeket az elemeket, magát az isteni vezetést, a kozmikus rendet nem ismerjük fel napi életünkben. Nem érthetjük az apostolok cselekedeteinek alábbi verseit sem: „És mikor a pünkösd napja eljött, mindnyájan egyakarattal együtt valának. És lőn nagy hirtelenséggel az égből mintegy sebesen zúgó szélnek zendülése, és eltelé az egész házat, a hol ülnek vala. És megjelentek előttük kettős tüzes nyelvek és üle mindenikre azok közül. És megtelének mindnyájan Szent Lélekkel, és kezdének szólni más nyelveken, a mint a Lélek adta nékik szólniok.” (Ap.Csel. 2,1-2. – kiemelések: VT.) Az első két kiemelt esetben a *Ruah* (רוּחַ) szó szerepel, tehát Szent Szellemnek kellene fordítani, a második esetben pedig *Néfes* (נְפֵשׁ), ami valóban ez egyes emberre, a lélekre vonatkozik.

„A föld pedig kietlen és pusztá vala, és setétség vala a mélység színén, és az Isten Lelke lebeg vala a vizek felett.” (1Móz. 1,2.) – ebben a mondatban szintén a *Ruah* (רוּחַ) szó szerepel a héber szövegben, ám a következőben a kiemelt helyen már a *Néfes* (נְפֵשׁ), holott mindkét versben magyarra Léleknek fordított, noha nem ugyanazt jelentik: „És formálta vala az Úr Isten az embert a földnek porából, és lehelt vala az ő orrába életnek leheltét. Így lőn az ember élő lélekké.” (1Móz.2,7.)

### 3. Egy-ség – Két-ség – Fél-elem<sup>15</sup>

Az eddigiek összefoglalásaként megállapíthatjuk, hogy a Test–Lélek–Szellem hármasságában az elemek egymás feltételeként egyenlő hangsúllyal alkotva teremtik az ember hozzá méltó háromdimenziós létmódját. A fogyasztói társadalom globális méretű ideája óta ez a szerves egység mintegy 1500 éve megbomlott, az utóbbi 300 évben látványosan felgyorsult, mára pedig a fizikai dimenzió felé egyoldalúan eltolódott, amely az ember egydimenziós létmódját eredményezte. Az ember számára a Test–Lélek–Szellem hármasságának harmonikus létmódja hozza létre az Egy-séget, a Teljes-séget, az Egész-séget. Ebben az állapotban a három elem egyenlő hangsúllyal, egymás feltételeként teremti meg azt a közeget, amelyben az ember cselekszik és önmagát értelmezi.

Ha a három elem közül a Szellem kiesik, két elem marad csupán, így előáll a két-ség. Elveszik a bizonyosság, létrejön a hiány, úrrá lesz az otthontalanság érzete, körülvesz bennünket

<sup>15</sup> E fejezet három kulcsfogalma Somlói Lajos előadásán elhangzottak szerint épül egymásra, kifejtésüket pedig szintén a Czuczor-Fogarasi szótár alapján teszem meg.

a gond, és ezekkel egyidejűleg megszületik bennünk a Teljesbe történő vágyakozás jelensége. Mintha sötét erdő rejtekében járnánk, mint Hófehérke, vagy labirintusban tévelyegnénk, mint Ariadné, ahol a kivezető utat, tehát önmagunkat keresve arra törekszünk, hogy a hiányt megszüntessük. Hiába keressük azonban a Szellem kiiktatásával képződött útvesztő kivezető útját jobbra vagy balra, előre, vagy visszafelé haladva, hiába kísérjük meg a lehetséges utak különböző kombinációit különféle paradigmákkal módszeresen felkutatni, a hiány nem szűnhet meg mindaddig, amíg fel nem ismerjük, hogy a labirintusból történő kijárat felfelé található.

Ha pedig ezek után a Test–Lélek–Szellem hármasságából a két elem egyikeként már nem csupán a szellemet, hanem a lelket is kiiktatjuk, marad a fél-elem. Ha a három elemből tehát elveszünk kettőt, nem marad más, mint az egydimenziós ember legfőbb attribútuma, minden civilizációs betegség forrása, a Teljes-ség és az Egész-ség belátásának lehetetlensége, a félelem. A fél-elem az anyagba süllyedt lélek segélykiáltása, a tunyaság, az elégedetlenség, a panasz és a háborgás forrása. Míg a háromdimenziós létmódra méltó ember Egész-ségben él, az egydimenziós fél-elemben, azaz folyamatos betegségben, amelynek legalsó szintje a legszörnyűbb betegségeket okozó dölyf és kevélység, ami nem más, mint akár hatalomvágygal, akár pozícióval, akár vagyonszerzéssel, akár megélhetéssel megideologizált egyéni igazság másokra történő erőltetése, addig az ellenkező póluson, az Egész-ség legmagasabb fokán az egyetemes emberi igazságérzet mutatja fel magát. Az egyetemes emberi igazságérzet működése során az ember nem saját maga, hanem a másik ember felé fordul. Ha a másik embernek fáj valami, az neki magának is fáj, és valóban fáj, nem pedig azt mondja, hogy „de jó, hogy a másik szerencsétlen sorsa engem nem érint, velem nem fordul elő; de szerencsém van, hogy ahol én élek, nincs éhezés sem háború, stb.”<sup>16</sup> Ha viszont öröm éri a másik embert, osztozik annak örömeiben is, átéli, így boldog is csak akkor lehet, ha a másik is az. Nem más ez, mint lemondás a szabad akaratról. Míg a dölyfös ember büszke szabad akarására, hivatkozik és hivatkozási alapot teremt vele, büszke arra, hogy nem hagyja magát érzelmeinek befolyásolni, ugyanakkor racionális kereteket jelöl ki a maga számára, addig az emberi igazságérzettel rendelkező lélek felismeri, hogy földi keretek között éppen e szabad akaratról kell lemondania, és a másik ember szolgálatába állnia, hiszen szabadsága, létezésének igazsága éppen a másik ember szolgálatában rejlik. „Mert aki különb közöttetek, az legyen a másik szolgálója.”<sup>17</sup> – hiszen a Teremtés hierarchiájában mindenhol szolgálat van, amikor a magasabb rendűek az alacsonyabb rendűek szolgálatában állnak, a hierarchia legmagasabb fokán a Jóisten, aki a Teremtés egészének a szolgálatában áll. Amikor például egy sejt az emberi szervezetben valami miatt kijelenti önmagáról, hogy ő fontosabb a többinél, megszűnik a többi sejtet szolgálni, kialakítva egy veszedelmes betegséget a körülötte levő sejtek köréje gyűlve burjánzani kezdenek, hogy kiszolgálják őt. A szolgálat ugyanis nem azonos az egydimenziós jelentéskörű kiszolgálással vagy szolgáltatással sem.

Az Igazsághoz vezető jézusi út tehát a szabad akaratról történő lemondástól a másik ember szolgálatának irányába tart. Nem embernek saját közvetlen érdekeit vagy kényelmét szolgáló igazságérzetről van tehát szó, hanem egy nembeli igazságérzet érvényesítéséről. A törvény, amely József Attila számára is az egyetlen tiszta beszéd, nem ember alkotta igazságtörvény. Az

<sup>16</sup> V.ö. népmeséink legidősebb, középső és legkisebb fiúinak magatartását.

<sup>17</sup> „És a ki közületek első akar lenni, mindenkinek szolgálja legyen.” (MK 10,44)

az ember nem lehet képes egészséges és hosszú életre, aki figyelmen kívül hagyja az igazság égi eredetét, és az a társadalom sem, amelynek saját maga számára a saját mércéje alapján összeállított igazságérvényesítése pusztán egydimenziós jogszabály-alkalmazásban merül ki. Mivel ez a törvény nem egy ember alkotta igazságérzetet feltételez, ez az út egyúttal ítélezésmentes út is egyben, hiszen csak a szellemi dimenziók távlatából látható be, hogy ítélezni nem ember dolga, mint ahogyan elnyerni a királylány szerelmét és a király fele birodalmát is a másik emberért szívből tett szolgálat velejárója.

## 4. Szer-elem – Gyötr(ő)-elem – Gerjed(ő)-elem

Ahogyan az egész-ség, két-ség és a fél-elem keresztmetszeteiben áttekinthettük a Test–Lélek–Szellem hármasságának egyes emberre vonatkozó összefüggéseit, úgy tekinthetjük át e hármasság két ember egymás között fennálló összefüggésrendszerét, melynek alapja, mint láthattuk, a szabad akaratról szívből történő lemondás, valamint a kiszolgáltatástól és kiszolgáltatottságtól való eltávolodás a másik ember szívből történő szolgálata érdekében. Az előbbiek analógiájára, amennyiben a Test–Lélek–Szellem hármasságának valamennyi eleme teljeset, egészet alkotva együtt áll, akkor – és csakis akkor – beszélhetünk szer-elemről, vagyis szerelemről. A „szer” szógyök az együvé tartozás szava, amelyet pl. szertartás, szerv, szervezet, szerszám, szerel szavainkban is ilyen jelentéskörben találhatunk. A dobszerda pedig a hétnék az a napja, amikor a falu népe a főtérre összegyűlve meghallgatta a kisbíró által kidoboltatott legfontosabb híreket. Nem véletlen az sem, hogy „szer” szavunk fordítottja a „rész” szó nem az együvé tartozást, hanem éppen ellenkezőjét, az egésznek csupán egy részét jelöli, s a latin „res” szintén ugyanilyen jelentéskörben tűnik föl.

Amikor valami miatt megbomlik az együvé tartozás, amikor minden egész eltörik és felüti fejét a kétség, a szerelmet is felváltja egy gyötrő elem, a gyötrellem. A csötör-gyötör, s az ebből az utolsó vacsorán Jézus gyöttrődésére utaló nap alapján megalkotott csütörtök szavunk hordozza e jelentéskört (szerelem csütörtök – mint a teljes egész megszűnésének napja). „*Szerelem, szerelem, átkozott gyötrellem, miért nem virágoztál minden fa tetején.*” – dalaink és meséink arról szólnak, hogy megtanulva és kiérdemelve a szerelmet a lélek megtalálja azt az Igazsághoz vezető utat, amely őt a gyöttrődést jelentő kétségből a teljességbe köti, ami nem máshol, csakis az égben köthetetik. Az az út, amely bánatkövel van kirakva, kétséget és gyötrelmet okozó út, ám a csillagok útmutatásai alapján a szegény legény rátalálhat minden gyógyforrásra, amely a szerető szív házához vezet. (*Csillagok, csillagok / utat mutassatok...*) Meséink megoldása is a szerelemben rejlik, a történeteknek akkor van vége, amikor a szerelem megszületik.

Az egydimenziós ember számára a pusztán fizikai szinten megjelenő elem könnyen összekeverhető a szerelemmel, mint ahogyan az „igazság” szavunk jelentését is pusztán egyetlen hang különbözteti meg a „gázságtól”. „Ne keverd össze a szerelmet a birtoklás vágyával!” – tanít Antoine de Saint Exupery a Citadella c. regényében. (Saint Exupery 1983) Hiszen az egydimenziós létezés pusztán fizikai szintre fokozza le az eredendően égi eredetű kapcsolatot, s ez az elem nem több gerjed(ő)-elemnél, kiiktatva a nemcsak a szerelmet, hanem immár a kétséget, vagyis a gyötrő elem kényelmetlenségét is. E szint távolsága már olyan messzire

esik a szerelemtől, hogy felismerése sem lehet egyszerű. Sokat kell azon dolgoznia a szegény legénynek, hogy innen felemelkedhessen, hogy felmászva az égigérő fára, annak 77. ágán és 777. levelén megtalálhassa a szerelmet, az IGAZ szerelmet, mert a szerelem, az IGAZ szerelem ott lakozik a „fa tetejen”, a szintén (szent)hármasságot képviselő világfa szellemi területén, a lombkoronán, ahová eljutván ő is megkaphatja a királynő égi eredetű szerelmét, és a fele királyságot kiérdemlő ég felé nyitó koronát.

## 5. Az Igazság

Az eddigiekben azt láthattuk, hogy a Test–Lélek–Szellem hármasságára lebontott létértelmezésünk a három elem egyetlen minőségként történő működésbe lépésével miként avat be egyénként és társas lényként a Mindenség, a Teljesség, az Egész-egészség közegébe. Ezek után lenne a helye, hogy tágabb közösségként is megszemléljük ugyanezt az egységet, amely a Néplélek és a Népszellem hasonló módon történő természetét is feltárjuk. Ez azonban, különös tekintettel arra, hogy nem pusztán a Néplélekre és a Népszellemre, hanem a mi tágabb közösségünket figyelembe véve a Magyar Néplélekre és a Magyar Népszellemre kiterjesztve is meg kell tenni, egy másik dolgozat tárgya.

A Test–Lélek–Szellem szerves egysége az emberi létezés közege még akkor is, ha az ember önértelmezése során az egyik vagy másik elemét kiiktatja, aminek következménye lehet például az, hogy nem érti, miért nem találja helyét a világban, miért betegszik meg, vagy miért válik el tőle a házastársa. Mint láttuk, a három elem szerves egysége a létezés közege, amelyben a Teljesség, az Egészség és a Szerelm ugyanazon töről fakad, és csakis akkor nevezhetünk valamit valóban teljesnek, egészségnek vagy szerelmnek, ha az a Test–Lélek–Szellem szerves egységéből fakad, vagyis létbeli közege van. Ugyanebből a létbeli forrásból ered az Igazság is.

Az igazságfogalom Szókratész előtti megfelelője: Alétheia (ἀληθεια), megigazulás jelentésben, ami nem főnévi, hanem igei természetű jelentéskörre utal.<sup>18</sup> Heidegger – aki egyébként Sziklai László megfigyelése szerint a múlt század harmincas éveinek közepéig egymás szinonimáiként használta a „lét” és „Isten” szavakat – maga is arra a meggyőződésre jut, hogy lét és igazság eredendően egybetartozó minőséget képviselő szavak. „A lét (...) csak annyiban 'van' ('es gibt'), amennyiben és ameddig van jelenvalólét. Lét és igazság egyformán eredendően 'van'.” (Heidegger 1989: 400) „Az igazság lényege a létezés igazsága [das Wesen der Wahrheit ist die Wahrheit des Wesens].” (Heidegger 1994: 61) „Az ontológiai problematikában ősidők óta összehozták a *létet és az igazságot*, ha éppen nem azonosították a kettőt. Ebben a lét és a megértés szükségszerű összefüggése mutatkozik meg, ha eredendő alapja tekintetében talán rejtve marad is.” (Heidegger 1994: 337) „Az igazság lényegére [Wesen] irányuló kérdés a létezés [Wesen] igazságára irányuló kérdésből ered. Az előbbi kérdés a lényegyet először a minéműség (*quidditas*) vagy a dologiság (*realitas*) értelmében, az igazságot pedig a megismerés

<sup>18</sup> Ezúttal mint érdekességként hívom fel a figyelmet arra, amennyiben az „eia” görög képzőt elhagyjuk az Alétheia (ἀληθεια), szó végéről, majd az „a” fosztóképzőt a szó elejéről, egy magyarul is értelmezhető szót ismerhetünk fel, ami ráadásul ugyanilyen jelentéskörnek megfelelő egyiptomi isten nevének is megfelel.)



jellegeként érti.” (Heidegger 1994: 61) Elengedhetetlenül fontos tényező, hogy Heidegger a létet igei természetűként ismeri fel, ezért a „Sein” szó helyett az archaikus írásmódú „Seyn” kifejezést használja, amivel „... a lét és a létező közötti differenciát, és a lét eredeti igei jellegét kívánja hangsúlyozni”.(Heidegger 1994: 61)

Az Igazság tehát esemény jellegű, ezért tartalma nem merülhet ki egy földi igazságban, egy emberi igazságban, egy logikai igazságban, a helyesség értelmében vett igazságban, vagy akár egy erkölcsi igazságban. Ez az igazság nem egy kijelentés tárggyal való megfeleltetése, tehát nem tárgyyszerű, hanem eseményszerű. Az égi Igazság létesemény, amelyben az ember megnyílhat és kitárulkozhat az előtte és általa megnyíló Teljesség előtt, amelyben feltárulhat önmaga előtt önnön léte.

A szintén görög Dikaioszüene (héber: cödáqáh) igazság jelentéskörében használt szó Isten rendjét, jogrendszerét jelöli: megigazulás, megigazultság. Az Igazság fogalma tehát semmiképpen nem egy ember önmaga számára, önmaga értékrendje szerint, mesterségesen kialakított jelentéskört takar, hanem a létezés, illetve a kozmikus isteni törvények felismeréséből adódóan a Test–Lélek–Szellem együttesének megnevezésére utal. A görög szó eredeti jelentésének megfelelően e hármasság felől kaphatnak csak értelmet Jézus szavai is: „... Én azért születtem, és azért jöttem e világra, hogy bizonyosságot tegyek az igazságról. Mindaz, a ki az igazságból való, hallgat az én szómra.” (Jn 18, 37). A „... mert a *Lélek* az igazság” (1 Ján 5, 6) mondatban a magyarra Léleknek fordított szó helyén a Ruah (רוח), vagyis a Szellem áll, tehát a Szellem és az Igazság között tesz azonosságot. „Most pedig törvény nélkül jelent meg az Istennek igazsága, a melyről tanúbizonyosságot tesznek a törvény és a próféták.” (Róm 3, 21) Ez utóbbi a mondatban pedig a próféták alkotta törvény Istennek igazságát, az égi igazságot követi.

SZELLEML	Egy-ség Teljes-ség Egész-ség	Szer-elem	Igaz-ság	Szép-ség	Ért(ő)-elem	Tudás
LÉLEK	Két-ség	Érz(ő)-elem [Gyötr(ő)-elem]	-	-	-	-
TEST	Fél-elem	Gerjed(ő)-elem	Helyes-ség	Dísz	Ész	Ismeret

\*\*\*

SZELLEML	Szabad-ság	Szolgálat	A mű igazsága (megnyíltság)	Fény
LÉLEK	-	-	-	Színek (színről színre)
TEST	Szabados-ság	Szabad akarat	A mű üzenete, jelentése (helyesség)	Egyszínű (tükör által homályosan)

Az Igazság, mint a létező el-nem-rejtettsége, megnyíltsága tehát nem azonos egy helyesség értelmében vett logikai igazsággal, mint ahogy a kozmikus rendezettséget földi körülmények között megteremtő „szépség” fogalom is lefokozható a Gadamer által is levezetett „dísz” foga-

lomra, amely a Teljessel szemben pusztán egy dolog tulajdonságainak, külalakjának a szépségeire utal. Ugyanígy áll szemben egymással például a Kant által bevezetett értelem (Verstand) és ész (Vernunft) fogalmainak megkülönböztetése, más magyar kifejezésekkel élve az értelem, mint tudás, szemben az ésszel mint ismerettel: amíg az előbbi ontológiai, addig az utóbbi ismeretelméleti kategória.

Az ember büszke arra, hogy szabad akarata van, és a szabadságát is ekként határozza meg, pedig ez pusztán egy egydimenziós szemlélet következménye. A Teremtés rendjében ugyanis hierarchia van, amelyben a magasabb helyen lévők az alattuk levőket szolgálják, legfölül a Teremtés teljességét szolgáló Jóistennel.

József Attila Teljességre, az ő szóhasználatában a mindenségre utaló értelem, illetve tudás szavai is ezek alapján érthetőek meg: „Én túllépek e mai kocsmán, / Az értelemig, és tovább. [...] Én a tudásnak teszek panaszt.” Petőfi két létösszegző fogalma, a „*Szabadság, Szerelem*”, akkor érthető meg, ha Szabadságot elkülönítjük az egydimenziós jelentéskörű szabadosságtól. József Attila ars poeticáját összefoglaló verssorai pedig ugyanazt az utat nyitják meg, amelyet az egydimenziós ember mára elfelejtett: „Én mondom, még nem nagy az ember, / De képzeli, hát szertelen. / Kísérje két szülője szemmel, / a Szellem és a Szerelem”.

## Felhasznált irodalom

- Barlow, John Perry 1996. A Declaration of the Independence of Cyberspace. <https://web.archive.org/web/20131023143120/https://projects.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>
- Dr. Bartha Tibor (szerk.) 1993. *Keresztény Bibliai Lexikon*, Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Budapest. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-keresztyn-bibliai-lexikon-C97B2/b-C9942/bibliaforditas-C99EA/>
- Habermas, Jürgen 1993. Egy befejezetlen projektum – a modern kor és A metafizika utáni gondolkodás motívumai In Bujalos István (szerk). 1993. *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Századvég Könyvkiadó, Budapest.
- Hámori József 2016. A kézírás személyiségfejlesztő hatása. *Új Köznevelés*. 2016/2. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/a-keziras-szemelyisegfejleszto-hatas>
- Heidegger, Martin 1989. *Lét és idő*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Heidegger, Martin 1994. Az Igazság lényegéről. In: Martin Heidegger. Martin 1994. „... *Költőien lakozik az ember...*” *Válogatott írások*. T-Twins / Pompeji, Budapest, Szeged.
- Heidegger, Martin 1995. *Bevezetés a metafizikába*. Ikon Kiadó, Budapest.
- Marcuse, Herbert 1990. *Az egydimenziós ember*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Saint Exupery, Antoine de 1983. *Citadella*. Szent István Kiadó, Budapest.
- Várszegi Tibor 2005. *Az ittlét öröme*. Balassi Könyvkiadó, Budapest.

# Szőke-Milinte Enikő

## A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban

### Bevezetés

Minden tanítási és nevelési tevékenység sikerének minimum feltétele, hogy megismerjük a tanulási tevékenység alanyát, magát a tanulót. Manapság az iskolában a Z generációt tanítják a gyakorló pedagógusok, az alsó tagozaton a tanítók az első három évfolyamban már az alfák generációjával találják szemben magukat. Jelen tanulmány elsősorban a Z generáció megismerésére fókuszál, de az egyes problémák kapcsán már az alfákra jellemző sajátosságokat is előrevetíti. A tanulmány mindenekelőtt a Z generáció megismerésére helyezi a hangsúlyt, személyiségfejlődésük egyéb sajátosságaival ez az írás nem kíván foglalkozni.

### 1. A generációkutatás

Mannheim szerint (Mannheim 1969) egy korcsoport akkor tekinthető generációnak, ha valamely közös immanens tulajdonság, nemzedéki tudat, közösségi jegy jellemzi őket, és ehhez három feltétel szükséges: a közös tapasztalat (élmény); a tényleges egymásra orientálódás és a közös helyzetértelmezés, attitűdök, cselekvési formák (Mannheim 1969). Howe és Strauss három alapelemét nevezik meg a generációnak: az (1) észlelt tagságot, a (2) közös hiedelmeket és viselkedést, valamint a (3) közös helyet a történelemben. Reeves és Oh összesítik a generációkutatások által meghatározott kategóriákat, ezt lehet kiegészíteni McCrinde 2014-es besorolásával (*1. táblázat*) (Howe, N.& Strauss, W.1991, Reeves, T.C.,& Oh, E. J.2007: 820).

Ahogy ez a táblázatból is kiderül, a különböző szerzők különböző határokat húztak meg a generációk számára aszerint, hogy mikor született az adott generáció és a születésétől fogva potenciálisan milyen technológiával kerülhetett kapcsolatba. Az elnevezések sem teljesen egységesek, az 1980-as évek után született generációkat millenniumi, net, nexter, digitális generációknak is nevezik. A Z generáció elnevezést Reevesék használták először, melynek legidősebb tagjai ma a húszas éveikben járó fiatal felnőttek. Mark McCrindle könyvében olvashatunk elsőként az alfa generációról, más munkákban találkozhatunk még a „Gen Tech” megnevezéssel is. Az alfa generáció közös jellemzője, hogy már születése pillanatában kapcsolatba kerülhet a digitális technológiával, gondoljunk csak azokra a videocsevegésekre, amelyeket az újszülött társaságában az anyuka a nagyszülőkkel folytat (McCrindle Research 2012).

1. táblázat. A generációk besorolása

Howe és Srauss (1991)	Csendes generáció 1925-1943	Boom generáció 1943-1960	13. generáció 1961-1981	Milleniumi generáció 1982-2000		
Lancaster és Stillman (2010)	Hagyományőrök 1900-1942	Baby-boom 1946-1960	X generáció 1965-1980	Milleniumi generáció 1981-1999		
Martin és Tulgan (2002)	Csendes generáció 1925-1942	Baby-Boom 1946-1960	X generáció 1965-1977	Milleniumi generáció 1978-2000		
Oblinger és Oblinger (2005)	Érett generáció <1946	Baby boom 1947-1964	X generáció 1965-1980	Y generáció Net generáció Milleniumi generáció 1981-1995	Poszt milleniumi generáció 1995 –	
Tapscott (2009)		Baby boom generáció 1946-1964	X generáció 1965-1975	Digitális generáció 1976-2000		
Zemke, Raines és Filipzak (2000)	Veteránok 1922-1943	Baby boom 1943-1960	X generáció 1960-1980	Nexter generáció 1980-1999		
Reeves és Oh 2007	Érett generáció 1924-1945	Baby boom 1946-1964	X generáció 1965-1980	Millenárius generáció 1985-2000	Z generáció 2001-	
McCrindle 2014	Építők 1924-1945	Baby boom 1946-1964	X generáció 1965-1979	Y generáció 1980-1994	Z generáció 1995-2010	$\alpha$ generáció 2010 –

A digitális nemzedék gyűjtőfogalom. Vonatkozik mindazokra a generációkra, akik igen korai életszakaszban találkoztak a digitális technológiával, és igen korai életszakaszban annak felhasználóivá is váltak, tehát alapjában határozta meg a szocializációjukat a digitalizáció. Leginkább az Y, Z és az alfa generációkról beszélünk, amikor a digitális nemzedéket említjük. A ma leginkább használatos besorolás a digitális kompetencia, azaz a technológiával való bántási tudás és a technológiához való viszonyulás tekintetében következő generációs csoportokat különbözteti meg:

*X-generáció:* az 1965–1979 között születettek, a hírnöknemzedék, akik munkavégzésében már szerepet játszhatott az internet;

*Y-generáció:* az 1980–1995 között születettek, a digitális nemzedék 1. generációja, akik már gyermekkorban találkoztak az internettel, illetve gyermekkoruktól használják az IKT-eszközöket;

*Z-generáció:* az 1996 után születettek, a digitális nemzedék 2. generációja, akik már nem éltek internet nélküli világban és születésüktől kezdve különféle IKT-eszközöket használnak;

*$\alpha$ -generáció:* a 2010 után születettek, akik már az írás- és olvasástudás előtt szert tesznek szilárd IKT-használati kompetenciákra (McCrindle 2014).

McCrinkle ún. címke-táblázata az egyes generációkat a szakirodalomban fellelhető jellemzőikkel mutatja be (2. táblázat):

2. táblázat. A generációk címkéi

<b>X generáció</b>	<b>Y generáció</b>	<b>Z generáció</b>
MTV generáció, „szakadék” generáció	M (média) generáció, digi- tális bennszülött generáció, Google generáció, click'n go gyerekek	integrátorok, i generáció, F(Facebook) -generáció, C (connected) generáció

Értékeik szempontjából az egyes generációk különböznek egymástól, a legfontosabb azonban, hogy az egyes generációk digitális technológiához való viszonya alapvetően más. Marc Prensky a korosztályi dimenzióhoz az információs társadalommal való viszonyt is értelmezte. Ő a digitális őslakosok (digital natives, N-Gen, netgeneráció) – digitális bevándorlók modelljét alkotta meg, vagyis a digitális bevándorlók felnőtt korukban találkoztak először a digitális technológiával (X generáció), míg a digitális őslakosok már beleszülettek a digitális technológiai környezetbe, tehát soha nem éltek olyan korban, amelyben a digitális technológia felhasználása ne lett volna mindennapi esemény (Prensky 2001). Kósa Éva megemlíti a generációs szakadékot, mely a fiatalok és a felnőttek között mindig is jelen volt, mint például a függetlenedési törekvés vagy a szülői tekintély csökkenése. A 20. század végén azonban a szakadékot a digitális technológia megjelenése sajátosan befolyásolta, akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy mélyítette, például a tömegművelés fiatalokra gyakorolt hatása által, vagy a kommunikáció térben és időben való kiterjesztése által (Kósa 2014: 198-200). Kétségtelen, a digitalizáció teljesen más hatást gyakorol a fiatalabb nemzedékekre, mint az idősebbekre. Amennyiben a pedagógus a legmegfelelőbb támogatást kívánja nyújtani a rábízott gyermekek számára, a szakadékot átjárhatóvá kell tennie, kíváncsisággal kell a digitális nemzedék felé fordulnia és a lehető legjobban megismernie őket.

## 2. A Z generáció sajátosságai

### 2.1. A Z generáció webkettő-függő

A webkettő kifejezés olyan második generációs internetes szolgáltatásokra utal, amelyek elsősorban az online közösségek aktivitására, a felhasználók által előállított tartalmakra és azok megosztására épülnek. A webkettes alkalmazásoknál a tartalom válik fontossá a technológiával szemben. A megjelenése előtti, Y generációs szolgáltatások jellemzője az volt, hogy a felhasználó által online olvasható, hallgatható, nézhető tartalmakat – a hagyományos egyirányú médiához hasonlóan – kevés alkotó hozta létre (az azt megelőző X generációs tartalmak nem a digitális térben léteztek). Ezzel szemben a webkettő lényege éppen az, hogy a tartalmat maguk a felhasználók hozzák létre és megosztják egymással (pl. Wikipedia) (Rab-Székely-Nagy 2008).

A webkettő szinte magához láncolja a felhasználót, ezért nem csoda, ha *minden percben ránéz a mobiltelefonjára, amint vége az órának, azonnal a közösségi médián vagy az online játékon lóg a Z generációs fiatal*, hiszen az online közösség várja, hívja, követeli a jelenlétét, az aktivitását. A szakirodalomban ma már egyre gyakrabban találkozunk a Z generáció okoseszköz függőségével, vagyis a jelenséggel, hogy a Z generációs fiatal nem bír megenni okoseszköz használata nélkül. (Az okoseszközök a webkettős felületek integrált hordozói.) Többféle módon próbálkoznak az iskolák az okoseszközökkel való érintkezést az iskolai tanulás során szabályozni – több-kevesebb sikerrel. Az egyik szélsőség, amikor a portán le kell adni ezeket érkezéskor, majd távozáskor ismét megkaphatja a gyermek, a másik szélsőség, amikor órán is a tanulástól teljesen független tevékenységet végezhet a gyerek az okoseszközén.

Miért nem tudnak szabadulni az eszközüktől a Z generációsok? Egyre több helyen maguk a gyártók adják meg a kérdésre a választ. A digitális technológiát megtervezik, mégpedig olyan módon, hogy minél intenzívebb felhasználói élményt nyújtson, és ezáltal arra ösztönözzék a felhasználót, hogy még intenzívebb, még szorosabb kapcsolatban legyen az eszközével.

A Microsoft Canada egyik vásárlói tükörben közölt felmérésének címében az addiktív technológia fiatalokra gyakorolt hatásával kapcsolatban megmutatkozó viselkedésekről mutat be szemléletes mérési eredményeket, mely szerint a multitasking jelensége vagy a figyelem mobiltelefonra (digitális eszközre) való fókuszáltsága a 18-24 évesek több mint 70%-ára jellemző. (Attentions spans, Consumer insights 2015)

Figyelemre méltó az a jelenség, melynek egyik példája a Ramsay Brown idegtudományokkal és neuroinformatikával foglalkozó szakember és Thomas Dalton Combs által létrehozott startup, Dopamine Labs néven, ahol viselkedéselemzéssel és viselkedés dizájnnal foglalkoznak, abban segítik a piaci szereplőket, hogy az „appjaik addiktívebbek legyenek”, azaz növekedést generáljanak a felhasználói viselkedésben („they build great new habits”). Ugyanezek a műhelyek az addiktív technológia tudományáról beszélnek, mely megalapozza a *viselkedés mérnök* tevékenységét, akik vallják, hogy az agy programozható. (vö. <https://www.boundless.ai/>; <https://digitalmindfulness.net/89-science-addictive-technology-ramsay-brown/>). Megjelennek tehát olyan szolgáltatások vagy applikációk, melyek azt vállalják fel, hogy a mindenkorri felhasználó agyát feltérképezik („mapping the brain”) és „megépítik” („brain architecture”), viselkedését mérnöki pontossággal megtervezik („behavioral engineering”), sőt „kiterjesztik” azt („extended brain”). A gyártók érdeke, hogy minél hosszabb ideig a képernyőhöz szögezzék a felhasználót, hiszen a felhasználói figyelmet komoly anyagi haszonná konvertálják például a reklámozók megrendelése által. Olyan informatikai kódokat építenek ezért az alkalmazásokba, melyek a felhasználó megfelelő neurológiai válaszait váltják ki, tehát nem túlzás azt állítani, hogy az egyes applikációk fejlesztői programozzák a felhasználó idegrendszerét, viselkedését.

Nem véletlen tehát, hogy kialakul az okoseszközöktől, a digitális technológiától, a webkettőtől való függőség, mely a Z generáció esetében leginkább az okostelefon, aminek a segítségével bármikor, bármi hozzáférhetővé válik, egyszerre több szükségletét is ki tudja elégíteni a felhasználónak minimális befektetéssel: információs szükségletét, tájékozódási szükségletét, társas kapcsolati szükségletét, szórakozási szükségletét, státusz szükségletét, esztétikai szükségletét. Az sem meglepő, hogy a Z generáció képernyőfüggővé, mobiltelefon-képernyő függővé válik, és akkor is folytatja a képernyős tevékenységet, ha az negatív következményekkel jár (pl.

nem jut ideje a tanulásra). 2019. május 26-án a PC Guru oldalon is nyilvánosságra került a WHO azon döntése, mely szerint a (online) játékfüggőséget betegséggé nyilvánítja. „A szenvedélybeteggek mindegyikére jellemző, hogy elveszítik kontrolljukat az adott tevékenység felett, s a káros következmények ellenére is kényszeresen űzik azt. Nehezebben reagálnak, ezért a kívánt állapot eléréséhez egyre intenzívebb ingerlésre van szükségük, és elvonási tünetektől szenvednek, ha nem végezhetik azt a tevékenységet, amelyre rászoktak.” (Doidge 2017: 138) Vagyis minél több időt tölt a Z generációs fiatal a képernyőjén, annál több képernyőidőre vágyik.

## 2.2. A Z generáció agyi aktivitása átalakul

Joggal tehető föl a kérdés: változik-e az idegrendszeri működés és az agytevékenység a folyamatos kapcsolttság és képernyős tevékenység, a programozás hatására? Larry Rosen arra a következtetésre jut, hogy a technológiai környezet és a kultúra alapjaiban megváltoztatta a gyermekek tanulását és gondolkodását (Rosen 2010). Ezt erősíti Nicholas Carr is: „Ugyanúgy, ahogy az egyszerre tüzelő sejtek közti kapcsolatok megerősödnek, a nem egyszerre tüzelő neuronok között nem erősödnek meg a kapcsolatok. Ahogy a weboldalak böngészésével töltött idő kiszorítja a könyv olvasásra fordított órák számát ... úgy a régi szellemi funkciókat és tevékenységeket támogató idegpályák is meggyengülnek, és kezdenek széthullani.” (Carr 2014: 156-157) A történelmi példák is azt igazolják, hogy már a 20. század elején a tömegkommunikáció egy másik formája, a propaganda is képes volt tömegek gondolkodásának az átalakítására, holott nem napi 5-6 órát vett igénybe a mindenkori befogadótól és nem is rendelkezett olyan kifinomult befolyásolási technikával, mint a 21. századi technológia.

Gary Small pszichiátriaprofesszor 2008-ban kísérletet végzett 24 önkéntessel, melyben arra volt kíváncsi, hogy kimutatható-e számottevő változás az idegrendszerben az internetezés hatására. A képalkotó eljárások igazolták, hogy a gyakori internetezők a Google használata közben az agyi aktivitás egy megfelelő területen jóval kiterjedtebb mint azoké, akik csak akkor találkoztak az applikációval. A számítógéphez jól értő alanyok az agy bal első részén egy bizonyos hálózatot, a hátsó-oldalsó agykérget használták, az internethasználatban járatlanok viszont minimális tevékenységet mutattak ezen a területen. Mivel egyéb tevékenység végzése közben – pl. olvasás – nem mutatható ki számottevő különbség a két csoport agyi tevékenysége között, arra a következtetésre jutott, hogy a tapasztalt internethasználók idegpályái a világháló használatával alakultak ki. A továbbiakban egy héten keresztül, heti egy órában azoknak a kísérleti alanyoknak is lehetővé tette a Google-es keresést, akik addig nem használták. Egy hét múlva megismételte a képalkotó eljárás vizsgálatot és arra az eredményre jutott, hogy az az agykérgi terület, mely korábban használaton kívül esett, most kiterjedt aktivitást mutatott, akárcsak a már gyakorlott internetezők agyában. Vagyis összesen 5 óra internetezés átalakította az agyukat. Föltette a kérdést: ” ...mi történik, amikor napi több órát töltünk az interneten?” (Idézi Carr 2014: 157-158)

## 2.3. A Z generációt döntési fáradtság veszélyezteti

Gary Small a weboldalak olvasása és a könyv olvasás közötti különbséget is vizsgálta. Teljesen más agyi aktivitást mutatnak az emberek könyv olvasás és interneten olvasás közben. A könyvet olvasók jelentős aktivitást mutattak a nyelvhez, a memóriához és a vizuális feldolgozáshoz köthető régiókban, a döntéshozattal és a problémamegoldással összefüggésbe hozott prefrontális területek nem mutatnak sok aktivitást. A tapasztalt internetezőknél mindezen régiókban, azaz a prefrontális kéregben kiterjedt tevékenység figyelhető meg. Ez jó hír, mert egy agytornához hasonló tevékenységet végez, aki az interneten keresgél, megállapítja, hogy az időseknek kifejezetten elméjüket jól edzésben tartó tevékenység lehet az internetes szörfölés.

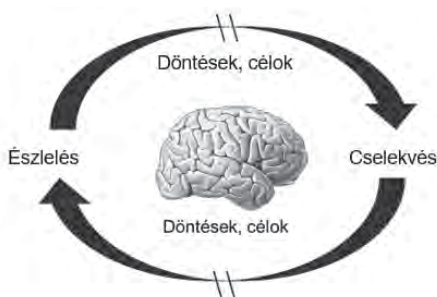
Ugyanakkor ezzel magyarázható az, hogy az interneten olvasáshoz, kereséshez szokott agy számára miért problémás az elmélyült olvasás és egyéb hasonló koncentrációt igénylő tevékenység. A hiperlinkek értékelése, a beágyazott tartalmak közötti válogatás folyamatos döntéshozatali tevékenységre szorítja a prefrontális kéregt, a vizuális és auditív ingerek befogadása és feldolgozása folyamatos szellemi koordinációt és döntéshozatalt igényel, mely kifárasztja a prefrontális kéregt, elvonja az energiát és a figyelmet az információ mélyebb megértésének, értelmezésének a folyamatától.

„Valahányszor olvasóként egy hivatkozásra bukkanunk, legalább egy apró pillanatra meg kell állnunk, és hagynunk kell, hogy a prefrontális kéreg eldöntse, rákattintunk-e vagy sem. Szellemi erőforrásaink átirányítása a szavak olvasásáról az ítélelhozatalra észrevétlenül tűnhet – agyunk gyorsan dolgozik –, ám kimutatták, hogy gátolja a megértést és az emlékezést, különösen akkor, ha gyakran ismétlődik. Ahogy a prefrontális kéreg végrehajtó funkciója működésbe lép, agyunkat nemcsak tornáztatjuk, de túlságosan is igénybe vesszük.” (idézi Carr 2014: 158-159)

Adam Gazzaley idegtudós és Larry Rosen pszichológus a *The Distracted Mind* (2016) című munkájukban írják le a célok és döntések mint belső tervek jelentőségét az emberi kognitív tevékenységben. A célok olyan belső tervek, amelyek irányítják tevékenységünket, lehetővé téve számunkra, hogy értékeljük a minket ért hatásokat, majd válasszunk, azaz eldöntsük, hogy hogyan reagálunk az ingerekre (1. ábra). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a tudatos cselekvés képességét tették lehetővé a célok, cselekedeteink már nem automatikusak, reflexszerűek, hanem kognitív döntések eredményei. A célok tehát az észlelés-cselekvés ciklusát befolyásolják. Ez nem jelenti azt, hogy a tudatos cselekedetekkel egy időben ne lennének jelen ún. reflexszerű ösztönzés-vezérelt cselekedetek is az emberi viselkedésben. Ezeknek a külső stimulusoknak, amelyekre reflexszerűen válaszolunk nagy az újdonságértékük és kitűnnek a többi ingerek közül: váratlanok, drámaiak, gyorsak, hirtelenek vagy éppen korábbi tapasztalatainkat mozgósítják, ezért ösztönyszerű cselekedetekre készítetnek, hiába vannak céljaink. A külső stimulusok alapvetően az információs-szükségleteket célozzák meg, ezeket próbálják kielégíteni. A mindig rendelkezésre álló digitális technológiai fejlesztések szélsőséges mértékben elégitik ki az emberek információs szükségleteit. Ez lehetetleníti el a koncentrált figyelmet, hiszen el kell döntenie a prefrontális kéregnek, hogy mire figyeljen, mely információ hasznos, mely haszontalan és a haszontalant ki kell szűrnie, a figyelmet elterelő újabb és újabb információknak ellen kell állni. Ez a tevékenység döntési fáradtságot okoz, elveszi az energiát az



összetett gondolkodástól, a primitívebb agyterületekre bízva az irányítást. Meglátásuk szerint, minél többet olvasunk online, annál inkább felületességre tanítjuk az agyunkat! (Gazzaley – Rosen 2016: 20-28, 80).



1. ábra. Észlelés-cselekvés ciklus (23. o.)

A digitális technológia túlzott felhasználása során a váratlan, drámai, gyors, hirtelen ingerekre való gyors reagálás, a tudatos döntéseken alapuló és célok által vezérelt emberi viselkedést átalakítja reflex-vezérelt viselkedéssé. Ennek pedig a figyelem, a munkamemória és a céltudatos cselekvések átalakulása lesz a következménye. Vizsgáljuk meg ezeket részletesen.

## 2.4. A Z generáció figyelme átalakul

A. A figyelem szelektivitását korlátozza a stimulus (külső inger) vezérelt cselekvés.

B. A szétszórt, osztott figyelem a fókuszált figyelemmel ellentétben csökkentett teljesítményt eredményez.

C. Az idő múlásával fordítottan arányos a figyelem fenntarthatósága, különösen az unalmas helyzetekben.

D. Az információfeldolgozási sebesség befolyásolja a figyelem megosztását és a hatékonyságát (Gazzaley – Rosen 2016: 80).

„A kognitív terhelésnek számos forrása lehet, de Shweller szerint a két legfontosabb a külső problémamegoldás és a megosztott figyelem ez egyben az internet mint információs médium két központi jellemzője is. Ahogy Gary Small állítja a netezés hasonlóképpen megtornáztatja az agyat mint a keresztretvínyfejtés, ugyanakkor ez a fajta intenzív agytorna megakadályozhatja a mély tanulást és gondolkodást, ha elsődleges gondolkodásmódukká válik. Próbáljunk csak meg könyvet olvasni keresztretvínyfejtés közben! Az internet szellemi környezete is ugyanilyen.” (Carr 2014: 163). Az internethasználók intenzív prefrontális aktivitása lehet, hogy kiváló agytorna, de megakadályozza az elmélyült gondolkodás képességét. A folyamatos szellemi koordináció és döntéshozatal elvonja a figyelmet a szöveg vagy más információ értelmezésének a feladatától. Az interneten olvasás során feláldozzuk azt a képességünket, mely lehetővé teszi az elmélyült olvasást és újra az információk pusztá dekodolóivá válunk. Kikap-

csol az a képességünk, hogy létrehozzuk azokat a gazdag szellemi kapcsolatokat, amelyek az elmélyült és a figyelemelterelés nélküli olvasás során kialakulnak. (Maryanne Wolf, idézi Carr 2014: 159)

A figyelemfenntartás képessége a munkamemóriától is függ, emlékeznünk kell arra, hogy mire is kell koncentrálnunk. Az egyes tanulmányok összekapcsolják a figyelemzavart a munkamemória túlterhelésével. A kísérletek azt mutatják, hogy amint elérjük munkamemóriánk határát, egyre nehezebb megkülönböztetni a fontos információkat a lényegtelenektől, a jelet a zajtól, és ekkor gondtalan adatfogyasztóvá válunk. Egy téma vagy egy fogalom megértésével összefüggő nehézségeinket erősen meghatározza a munkamemória terhelése: minél bonyolultabb anyagot akarunk elsajátítani, annál inkább igénybe veszi a túlterhelt elmét (Carr 2014: 158-163).

## 2.5. A Z generáció munkamemóriája átalakul

A. A munkamemóriában rögzíthető elemek száma nagyon korlátozott.

B. A munkamemóriában tárolt információk minősége romlik az újabb és újabb információs interferencia eredményeként (Gazzaley – Rosen 2016: 80).

A memóriakutatással foglalkozó szakirodalom már leírja, hogy a Z generáció, ha fel kell idézzen egy információt, pl. hogy mely országok zászlajában van egy bizonyos szín, azonnal a Google-hoz fordul segítségért. Sparrow, Liu és Wenger egy kísérletet végeztek, melyben azt vizsgálták, hogy a digitális technika mennyire támogatja a felhasználók memóriáját. Arra kérték az alanyokat, hogy hozzanak létre egy digitális tartalmat, majd mentsek el egy általuk kiválasztott helyre. Néhány héttel később megkérdezték a kísérletben résztvevőket, hogy emlékeznek-e, mit hoztak létre, és hogy hova mentették el. Az eredmény figyelemre méltó: a legtöbbször sem arra nem emlékezett, hogy mit hozott létre, sem arra, hogy hova mentette el azt (B. Sparrow, J. Liu, D. M. Wegner 2011: 776-778).

John Sweller ausztrál oktatáspszichológus vizsgálta, hogy miként dolgozza fel elménk az információkat és hogy hogyan tanulunk. A rövid távú memória egy bizonyos fajtája, az úgynevezett munkamemória jelentős szerepet játszik az információk hosszú távú memóriába történő továbbításában és ezáltal személyes tudásunk létrehozásában. A munkamemória egy adott pillanatban formálja elménk tartalmát. A hosszú távú memória valójában a megértés központja, nemcsak tényeket, de komplex fogalmakat vagy sémákat is tárol. Intelligenciánk mélysége attól függ, képesek vagyunk-e az információt a munkamemóriából a hosszú távú memóriába továbbítani és fogalmi sémába szőni. A munkamemóriából a hosszú távú memóriába való áthaladás jelenti a legnagyobb kihívást agyunk számára. A hatalmas kapacitású hosszútávú memóriával ellentétben a munkamemória csupán nagyon kis mennyiségű információt képes tárolni. George Miller, 1956-ban a princetoni Egyetem pszichológusa leírja, hogy a munkamemória jellemzően csupán 7 információs elemet képes megtartani, azok az elemek viszont, amelyeket a munkamemóriában tartunk, hamar eltűnnek, ha ismétléssel fel nem frissítjük őket (Carr 2014: 160-164).

Amikor az információ áramlásának sebességét és intenzitását a befogadó szabályozza, akkor a folyamat személyre szabott, abban az ütemben zajlik, amilyen ütemben az egyén feldolgozni képes azokat. Ez történik könyvolvasás közben például, amikor kis adagokban a hosszú távú memóriába továbbítjuk az információt, miközben megalkotjuk azokat a gazdag asszociációkat, amelyek a sémák létrehozásához nélkülözhetetlenek. A webkettőnek köszönhetően olyan információ-áradattal találkozunk, amelyet az emberi munkamemória képtelen kezelni, ezért a hosszú távú memóriába csupán az információnak egy kis részét tudjuk továbbítani, az is egy olyan diffúz keverék, melynek forrásait nem tudja felidézni, felkutatni. A munkamemória tehát olyan kognitív terhelésnek van kitéve, hogy képtelen már információtároló és feldolgozó képességét megtartani, az új információt beilleszteni a hosszú távú memóriában már eltárolt információkhoz és azokkal kapcsolatot létesíteni, összefüggéseket felállítani, tematizálni. Tanulási képességünk csorbát szenved, a megértés pedig felszínes marad (Carr 2014: 160-164).

## **2.6. A Z generáció céltudatos és kontrollált megismerő tevékenysége átalakul**

A. Nem tudunk kétfelé figyelni hatékonyan párhuzamosan, ezért a multitasking nem teszi lehetővé a célok maradéktalan megvalósítását.

B. A multitasking a pontosság és a feladatvégzés gyorsaságának a rovására megy. (Gazzaley – Rosen 2016: 80.)

Már az 1980-as és 90-es években végeztek kísérleteket a hipertext és a lineáris szövegek megértésének összehasonlítására. Akkor az empirikus összehasonlítás mindig a lineáris szöveg megértésének kedvezett. Diana DeStefano és Jo-Anne LeFevre, a Kanadai Carleton Egyetem Alkalmazott Kognitív Kutatási Központjának pszichológusai 2005-ben áttekintettek 38 korábbi, hiperszöveg olvasásával kapcsolatos kísérletet. A kísérletek adatai azt jelezték, hogy a hipertexttel összefüggően megnövekedett döntéshozatali és vizuális feldolgozási igény hátrányosan befolyásolta az olvasás eredményességét, különösen a hagyományos lineáris elrendezésű szöveggel összehasonlítva. Ezért arra a következtetésre jutottak, hogy a hipertext számos funkciója hozzájárult a kognitív terhelés növeléséhez és ezáltal valószínűleg az olvasók képességeit meghaladó munkamemória-kapacitást igényelt.

A webkettes felületek az ún. hipermédiát kínálják számunkra, ahol nemcsak szavakat, de képeket, hangokat és mozgóképeket is magába foglaló szövegekorpuszokkal találjuk szemben magunkat, melyek mindegyike elektronikus linkként is működik. A hiperszöveg úttörői egykor úgy vélték, hogy a hivatkozások gazdagabb tanulási élményt kínálnak az olvasóknak, és sok oktató azt is feltételezte, hogy a multimédia elmélyíti a megértést és a megfelelő tanulást. A „minél több az információ, annál jobb” tételt a kutatás megcáfolta, a lineáris szöveget olvasók többet megértenek, többre emlékeznek és többet megtanulnak az olvasottakból, mint a linkekkel teletűzdelt szöveget befogadók. A figyelem multimédia általi megosztása további terhet rak a kognitív képességekre, gátolja a tanulást és gyengíti a megértést (DeStefano, LeFevre 2007: 1616–1641).

Ez nem jelenti azt, hogy a megfelelő oktatási stratégiával megtervezett multimédiás tananyagoknak ne volna létjogosultsága az oktatásban, hiszen azokban gondosan és tudományos megalapozottsággal illesztik egymás mellé a képet, mozgóképet és a hangot vagy az animációt, tehát egymás hatását erősítik. Továbbá az információ az adott célcsoport számára megfelelő minőségben és mennyiségben kerül bemutatásra. Elsősorban a szórakoztató, a meggyőző célú, egymástól függetlenül és nem oktatási, tanulás-támogatási célra szánt multimédiás tartalmakra igaz az információs túlterhelés, és ezáltal a céltudatos megismerés akadályozásának a veszélye.

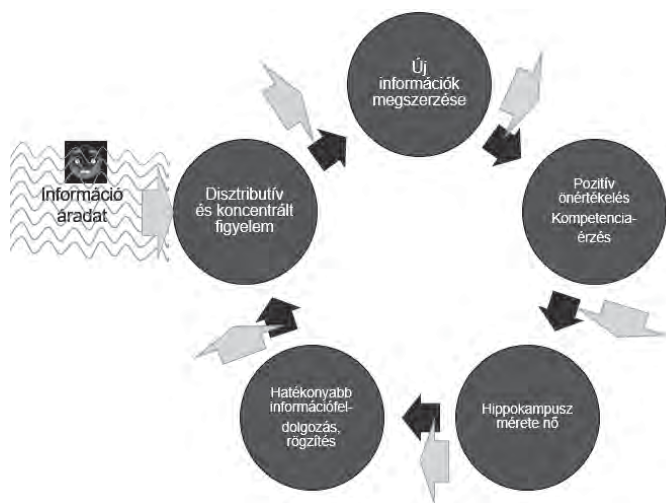
## 2.7. A Z generáció önértékelése átalakul

A tanulmány ezen része kizárólag csak az információfeldolgozás hatására beállt önértékelési változásokra koncentrál, nem kíván foglalkozni azokkal a szociálpszichológiai törvényszerűségekkel, amelyek a közösségi médián keresztül fejtik ki hatásukat.

Ha folyamatos részleges figyelmet fordítunk a digitális technológia jóvoltából a képernyőről érkező temérdek ingernek, az emberi agy fokozott stresszállapotba kerül. Többé nincs ideje reflektálni, mérlegelni, vagy átgondolt döntéseket hozni. Helyette egy folyamatos válságérzést tapasztal, egy riadókészültséget, mely arra figyelmezteti, hogy bármelyik pillanatban megjelenhet az új információ, amire le kell csapni. Miután az emberek megszokták ezt az állapotot, hajlamosak arra, hogy folyamatosan az új információra „vadásszanak”, állandó kapcsoltságban legyenek. Az állandó jelenlét, on-lét, az állandó készenlét, melyben bármelyik percben megérkezhet az új információ, melyet meg kell szerezni (tudni) kompetenciaérzéssel tölti el őket, táplálja az egójukat és az önértékelésüket. Ezért az információvadászat ellenállhatatlan az ember számára (Small – Vorgan 2009). A neurokémiai tanulmányok arra utalnak, hogy az önmagunk értékességének tudata védi a hippocampusz méretét, melynek nélkülözhetetlen szerepe van az összetett információk, események memorizálásában. Dr. Sonia Lupien és munkatársai McGill Egyetemen vizsgálták a hippocampusz méretét fiatalabb és idősebb önkénteseknél. Arra az eredményre jutottak, hogy az önértékelés mértéke szignifikánsan korrelál a hippocampusz méretével, életkortól függetlenül. Megállapította, hogy az emberek minél inkább saját magukénak érezték életük irányítását, annál nagyobb volt a hippocampuszuk. Az önmagam értékességének tudata, a saját élet irányításának tudata, a kompetenciaérzés csak akkor élhető át, amikor fenntartjuk a folyamatos figyelmet (Small – Vorgan 2009: 18-19).

A folyamatos figyelem fenntartása azonban a digitális korban, az információk dömpingjében nagy kihívás, hiszen az állandó döntéshelyzetek, amelyekben kiszűrjük a számunkra fontos információt, elfárasztja az agyat, a figyelem mértéke és koncentrációja csökken. Ez egy paradox helyzetet eredményez: miközben a figyelem növeli az információszerzést és ezáltal a kompetenciaérzést, a kompetenciaérzés pedig növeli a hippocampuszt, az összetett információk feldolgozásának és memorizálásának területét, aközben a fokozottan igénybe vett prefrontális kéreg elfárad, stresszhelyzetbe kerül, nem képes megfelelően ellátni feladatát, csökkenti a kompetenciaérzést és csökkenti az összetett információk memorizálásának és feldolgozásának képességét (2. ábra). A hosszú ideig fennálló digitális kapcsolat létrehozhat

egy új, egyedi típusú agytörzset. A több órás internetes kapcsolat egyre gyakoribbá teszi a hibázást, egy ún. digitális ködöt hoz létre, mely a mentális stressz egy új formája, amit technikai agyi kiégésnek nevez Garry W. Small és Gigi Vorgan (Small-Vorgan 2009: 28-29).



2. ábra. A figyelem – a kompetenciaérzés – a hatékony információfeldolgozás kapcsolata

Összegezve a Z generáció megismerő tevékenységével kapcsolatos ismereteket elmondhatjuk, hogy a döntési fáradtság, az ösztönös viselkedés, az absztrakció nehézsége, a digitális kód, a folyamatos ingereltség, a gyenge és kiszervezett memória, a gondtalan adatfogyasztás, a szelekció és az absztrakció nehézsége, a koncentrált figyelem hiánya, a kompetenciaérzés megingása, az elmélyült gondolkodás képességének a bizonytalansága, a célvezérelt cselekvések minőségi romlása és a multitasking illúziója jellemzi őket.

### 3. Milyen oktatásra van szüksége a Z generációnak?

Prensky, Rosen, és Tapscott két előfeltevést fogalmaznak meg a digitális bennszülöttekkel kapcsolatban:

A. a digitális bennszülöttek magas szintű és kifinomult információ-technológiai tudással és képességgel rendelkeznek

B. a digitális bennszülöttek szocializációjuk és nevelkedésük miatt más tanulási elvárásaik és más tanulási stílusuk van, mint az előző generációknak (idézi Bennett et al., 2008: 777).

Mivel a digitális bennszülöttek technológiai műveltségében és technológia-használatában jelentős különbségek vannak, Prensky szerint a jelenleg alkalmazott oktatási módszerek nem hatékonyak a digitális bennszülöttek számára, nem készítik fel őket a jövő számára. Szerinte a globalizációhoz és a technológiai fejlődéshez kapcsolódó változások arra kell sarkallják a tanárokat és a szülőket, hogy változtassanak a pedagógiai nézeteiken (Presky 2010). Mindeközben

azt a paradoxont kell megtapasztaljuk, hogy a tényleges nevelésben bekövetkezett változások mindenhol érkezik, de nem az iskolából (a gazdasági és üzleti szférából). Azok a gyermekek, aki az iskolában unatkoznak, iskola után, az új tanulási platformokon és szintereken „keményen dolgoznak” (mobil, youtube, TV, játékok, robotika stb.), egyéni tanulás formájában vagy egymás tanítása által ismerik meg a valóságot és vetítik elő a jövőt (Oh& Reeves 2007: 1–2). Az állandóan a webkettő búvóletében élő fiatalok megismerési szokásai megváltoztak, amihez új tanítási módszerekre lenne szükség, hiszen hozzá vannak szokva a gyors információszerzéshez, valamint a multitasking is alapvető készség számukra. Mindeközben, az előző pontban felsorolt problémákkal is küzdenek, azaz koncentrált figyelem-hiányosak, a munkamemóriájuk és a hosszú távú memóriájuk átalakulóban van, önértékelési problémákkal küzdenek, a céltudatos tevékenység-szervezésük akadályozott.

Megan Poore szerint a régi tanulásra a tanárcentrikusság, a passzivitás, az egyirányúság, a rugalmatlanság, az egyedi tanuló képe, a versengés, a memorizálás és az elkülönülés jellemző. Az új tanulás potenciál már mást tükröz, ez ugyanis: tanulócentrikus, aktív és interaktív, az egyéni tanulást szorgalmazza, rugalmas, tanulóközösségek, megosztás és hálózatba rendeződés, kreativitás, felfedezés, kutatás, valamint részvétel és együttműködés jellemzik (Poore 2015: 211). A kérdésre, hogy milyen tanulástámogatásra lenne szüksége a Z generációnak, a kognitív terhelésemélet lehet egy lehetséges válasz (Sweller 2009; Sweller et al. 2019). Az elmélet elég tág keretekkel bír ahhoz, hogy érvényes legyen a különböző tanulási helyzetekre, a vizuális, térbeli, verbális és halláson alapuló tanulás különféle formáira. Sweller szerint öt elvet kell betartani a Z generáció tanulástámogatásánál, ezek a következők:

1. **Az információátvitel elve.** Az emberi tevékenység és a környezethez való alkalmazkodás érdekében az emberi kogníció jelentős információmennyiség tárolását kell elvégezze, amit a hosszú távú memória biztosít. Az oktatás fő célja, tehát az, hogy segítse a tanulókat abban, hogy a megszerzett hasznos információk hosszú távú memóriába beépüljenek.

2. **A kölcsönzés és átszervezés elve.** A legtöbb információ más embereket hallgatva, megfigyelve, a többi emberrel való együttműködésben szerezhető meg. Az információközlés képessége biológiailag elsődleges képesség, melyet a személyközi kommunikáció biztosít, ezért a kommunikáció az elsődleges eszköz, amellyel jelentős mennyiségű másodlagos információt, tudást kapunk, amelyet a hosszú távú memóriába építhetünk. Az oktatásban biztosítani kell, hogy a tanulók minél többféle módon kerüljenek egymással kommunikációs kapcsolatba, minél több kommunikációs feladatuk legyen a feldolgozandó tananyaggal, hogy az együttműködésben egymástól eltanulhassák az új információkat, képességeket, attitűdöket, átszervezhessék saját tudásukat.

3. **A genesis elve.** Időnként elő kell állítanunk új információt, azokban az esetekben, amikor senki más nem rendelkezik az információval. Problémamegoldás során egy generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni, és azok hatékonyságát tesztelni. A problémamegoldó stratégia így az oktatás kitüntetett stratégiája, mely az emberi megismerés és kutatás folyamatának a leképezése által, új tudás teremtőivé alakítja a tanulókat. A speciálisan kidolgozott audiovizuális eszközök és tartalmak segítségével izgalmassá és valódi felfedezésé tehető a problémamegoldás folyamata az iskolában.

4. **A tanulás korlátozottságának elve.** A tanuláspszichológia elmélete bizonyította, hogy csak korlátozott mennyiségű új verbális vagy téri információ dolgozható fel. A munkamemó-

riát új információk kezelésére használjuk, ám a munkamemória szigorúan korlátozott mind kapacitásban, mind időtartamban. Luck és Vogel (1997) Nature-ben megjelent tanulmánya szerint nagyjából négy egység memorizálását képes elvégezni a munkamemória. Újabb Oberauer és Eichenberger (2013) kutatása is megerősítette, hogy a munkamemória feldolgozási kapacitása súlyosan korlátozott. Fontos oktatási feladat a tanulók munkamemóriájának támogatása a kimerülés és pihenés ciklusaihoz igazított vizualizációs oktatási technikákkal.

5. **A tanulási környezet megteremtésének elve.** A tanulási környezet az információ szervezője és összekapcsolója. A hosszú távú memóriából az információk annak függvényében hívhatók elő a munkamemóriába, hogy a környezeti feltételekhez való alkalmazkodás mit kíván meg. Abban az esetben, amikor tárolt információk kerülnek feldolgozásra a munkamemóriában, azaz felidézünk, kreatív módon újra felhasználjuk a már eltárolt ismereteket, nincs ismert kapacitási vagy időtartam-korlátozása a munkamemóriának. A kreativitást igénylő feladatok, melyekben a meglévő ismereteket újszerű módon kell felhasználni, olyan tanulási környezetet jelentenek a tanulók számára, amelyben azáltal tapasztalnak meg kompetencia-érzést és hoznak létre integrált információkat, végeznek megismerő tevékenységet, hogy a különböző helyeken tárolt különböző típusú információk, reprezentációk hozzáférhetőkké, szervezhetőkké, felhasználhatókká, kapcsolhatókká váljanak. Fontos tehát, hogy komplex feladatokkal olyan tanulási környezetet teremtsünk a Z generációs tanulóknak, melyben végbe-  
megy az előző és az új tudások integrációja.

## 4. Összegzés

A kognitív terhelélmélet számol tehát a Z generáció kifinomult információ-technológiai tudásával és képességével, valamint a sajátos tanulási elvárásaikkal és tanulási stílusukkal. Az infokommunikációs technológiák – mozgóképek, digitális tananyagok, virtuális valóságok, virtuális osztálytermek – nemcsak vonzzák a Z generációt, hanem rendelkezhetnek azokkal a sajátosságokkal, melyekkel az öt felsorolt oktatási elv megvalósítható. A digitális technológia nemcsak az üzleti érdekek mentén algoritmizálható, hanem a megismerés támogatásának céljából is. Kérdés csak az, hogy rendelkezik-e a 21. századi iskola megfelelő humán- és anyagi erőforrással ahhoz, hogy a digitális technológiát a megismerés támogatásának szolgálatába állítsa. A pedagógus egymaga erre a kihívásra képtelen megfelelő választ adni.

### Felhasznált irodalom

- Attentions spans, Consumer insights (2015) Microsoft Canada. [www.scribd.com/document/317442018/microsoft-attention-spans-research-report.pdf](http://www.scribd.com/document/317442018/microsoft-attention-spans-research-report.pdf)
- Bennett Sue – Maton, Karl – Kervin, Lisa (2008) The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. British Journal of Educational Technology Vol 39 No 5. 775–786 [https://www.researchgate.net/publication/200772429\\_The\\_%27Digital\\_Natives%27\\_Debate\\_A\\_Critical\\_Review\\_of\\_the\\_Evidence](https://www.researchgate.net/publication/200772429_The_%27Digital_Natives%27_Debate_A_Critical_Review_of_the_Evidence) (2019.09.02.)

- Betsy Sparrow – Jenny Liu – Daniel M. Wegner (2011) *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*. Science Vol. 333, Issue 6043, 776-778.
- Carr Nicholas (2014) *Hogyan változtatja meg agyunkat az internet? – A sekélyesek kora*. HVG Könyvek 156 – 157.
- Dan Schwabel (2009) *Me 2.0: Build a Powerful Brand to Achieve Career Success*. Kaplan.
- DeStefano Diana – LeFevre Jo -Anne (2007) *Cognitive load in hypertext reading: A review Computers*. In. Human Behavior 23. 1616–1641. <https://benjaminvw.files.wordpress.com/2009/01/destefano.pdf> (2019.09.02.)
- Eunjung Oh – Thomas C. Reeves (2014) *Generational Differences and the Integration of Technology in Learning, Instruction, and Performance* 819-829. In Handbook of Research on Educational Communications and Technology 820.o.
- Gazzaley A. – Rosen L.D. (2016) *The Distracted Mind. Ancient Brains in a High-Tech World* The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Howe, N.& Strauss,W.(1991) *Millennials Rising: The Next Great Generation*. In. Reeves, T.C.(2008) Do Generational Differences Matter in Instructional Design?, Instructional Technology Forum January 2008.
- Kósa Éva (2015) *A médiaszocializáció kezdetei*. In. Kósa Éva (szerk.) Médiaszocializáció. Wolters Kluwer.
- Luck, S. J., & Vogel, E. K. (1997) *The capacity of visual working memory for features and conjunctions*. Nature, 390(6657), 279–281. <https://doi.org/10.1038/36846>. (2019.09.02.)
- Mannheim, Karl (1969). *A nemzedéki probléma*. Ifjúságszociológia. Budapest.
- Marc McCrindle – Emily Wolfinger (2009) *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generations*. UNSW Press, 2009. 1–22.
- Mark McCrindle (2014) *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generation. Forecast Strategy Researh*. McCrindle Research Pty Ltd.
- McCrindle, M. (2012) *Generations Defined*. URL: <http://mccrindle.com.au/resources/Generations-Defined-Sociologically.pdf> (2019.09.02.)
- Nagy Ádám (2013) *Szabadidős tervek és tevékenységek*. In. Székely L. (szerk.) Magyar Ifjúság 2012. Kutatópont. Budapest.
- Norman Doidge (2017) *A változó agy. Elképesztő történetek az agy kutatás élvonalából*. Park Könyvkiadó.
- Oberauer, K. – Eichenberger, S. (2013) *Visual working memory declines when more features must be remembered for each object*. Memory & Cognition, 41(8), 1212–1227. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0333-6>. (2019.09.02.)
- Oblinger, Diana G. – Oblinger, James. L.(2005) *Educating the Net Generation*. [www.educationcause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation](http://www.educationcause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation)
- Poore, Megan (2015), *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Wolters Kluwer. Budapest.
- Prensky Marc (2001) *Digital natives, digital immigrants*, On the Horizon, 5.
- Prensky Mark (2005) *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. [http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING\\_DIGITAL\\_NATIVES-Introduction1.pdf](http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf) (2019.09.02.)



- Rab Árpád – Székely Levente – Nagy Ádám (2008) *Virtuális ifjúsági munka*. In: Nagy Ádám (szerk) Ifjúságügy. Palócvilág – Új Mandátum. Budapest.
- Reeves, T.C. – Oh, E. J. (2007) *Generation differences and educational technology research*. In: J.M. Spector, M.D. Merrill, J.J.G. van Merriënboer, & M. Driscoll. (Eds.) *Handbook of research on educational communications and technology* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 295-303).
- Rosen, L. D. (2010). *Rewired: Understanding the i-generation and the way they learn*. Palgrave Macmillan. New York.
- Schweller J. (1999) *Visualisation and Instructional Design*. In: Australian Educational Review <http://www.prgmea.com/pdf/abstract/3.pdf>; <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.576.6714&rep=rep1&type=pdf> (2019.09.02.)
- Schweller, J., van Merriënboer J. – Paas, F. (2019) *Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later*. Educational Psychology Review.
- Small Garry W. – Morgan Gigi (2009) *Brain Surviving the technological alteration of the modern mind*. HarperCollins Publishers. 28-29.

#### **Források**

<https://digitalmindfulness.net/89-science-addictive-technology-ramsay-brown/> (2019.09.02.)

<https://www.boundless.ai/> (2019.09.02.)

<https://techcrunch.com/2017/02/13/dopamine-labs-slings-tools-to-boost-and-reduce-app-addiction/> (2019.09.02.)

# Dancsó Tünde

## Konfliktuskezelési esettanulmányok elemzése

*„A konfliktus az élet és a fejlődés szerves része;  
tekinthetjük az „élet táncának”,  
amelyben mind a saját, mind a partnerünk szükségleteit  
felfedezhetjük és meghallhatjuk.”  
(Marshall Rosenberg)*

### Bevezetés

A köznevelési intézményben dolgozó pedagógusok többféle módon fejleszthetik szakmai kompetenciáikat. A szakirányú továbbképzések a formális képzések fontos részeként jelennek meg, a képzés célja elsősorban a köznevelési rendszer működését szabályozó jogszabályok értelmezése, az intézmények folyamatszabályozási lehetőségeinek a feltárása, a pedagógusi szerepek hatékonyabb ellátásához szükséges pszichológiai ismeretek alkalmazása.

A képzések során a résztvevők olyan kurzusokon vehetnek részt, amelyek támogatják az intézményi folyamatok hatékonyságát, ösztönzik a módszertani megújulást, segítik az önfejlesztést, korszerű vezetési, szervezési ismereteket nyújtanak, segítik a pszichológiai ismeretek korszerű alkalmazását, pedagógiai adaptálását, pl. a flow elmélet értelmezését (Csíkszentmihályi, 2010).

A pedagógusok önismereti módszerei, pedagógus szerepek című kurzus során a hallgatók személyes és online konzultációkon vesznek részt, amelyek tartalmilag az önismeret, önfejlesztés, pedagógusszerepek, konfliktuskezelés és a kommunikáció témaköröket érintik. Ezekben a témakörökben számtalan publikáció nyújt segítséget az elmélet megismeréséhez, esettanulmányok értelmezéséhez, a szakszerű gyakorlati kivitelezéshez (Fehérpataky, 2012; Budavári-Takács, 2011a, 2011b; Szőke-Milinte, 2004, 2006; Szekszárdi, 2002; Györgyi és Imre, 2012; Varga, 2010). A pedagógiai nézetek témakörben egyetemi jegyzetek segítik a hallgatók ismeretszerzési munkáját (Bárdossy és Dudás, 2011; Geskó, 2012).

A kurzus során a hallgatók személyes és online konzultációkon vesznek részt, online kapcsolattartási formák, fórumok állnak rendelkezésükre az információk szerzésére. A kurzus lezárásaként egy konfliktuskezeléssel kapcsolatos esettanulmányt készítenek, amelyben a témával kapcsolatos szakirodalmi ismereteiket foglalják össze, valamint egy intézményi konfliktus kialakulását, körülményeit, szereplőit és az eset következményeit mutatják be, kifejtik saját véleményüket az eset tanulságairól.

# 1. Esettanulmányok

*„Nem lehet megoldani problémákat ugyanazzal a gondolkodásmóddal, amivel csináltuk őket.”*

*Albert Einstein*

Tanulmányunkban a kurzus során dokumentált konfliktuskezelési esettanulmányok közül választottunk ki véletlenszerűen tíz esettanulmányt és ezeket elemezzük. Az esettanulmányok elemzése során az alábbi hipotézisekből indultunk ki: (1) az esettanulmányok feldolgozásával a köznevelési intézmények számos problémaköre feltárható, a kiválasztott esetek hitelesen jellemzik az aktuális pedagógiai problémákat, (2) a konfliktusban szereplő személyek problémamegoldó és konfliktuskezelő képessége, motivációja jól azonosítható.

## 1.1. A konfliktusok típusai

A konfliktus szó a latin *conflictus* (összecsapni) szóból származik, amely jelenthet nézeteltérést, nézetkülönbséget, összeütközést, összecsapást, ellentétet (Bakos, 1984). A konfliktus lehet látens vagy nyílt, konstruktív vagy destruktív, a megoldás során lehet építő vagy romboló jellegű. Keletkezése szerint lehet kapcsolatalapú (pl. a kommunikáció téves észlelése a kapcsolatokban), strukturális alapú (pl. egyenlőtlen elosztás vagy egyenlőtlen hatalmi viszony miatt), értékalapú (pl. egyes viselkedéseket más szempontok alapján értékelnek), érdekalapú (pl. az eltérő jellegű érdekek miatt), információs alapú (pl. a megszerzett információ forrása miatt) (Szikulai, Molnár, Hunyadi és Szabóné, 2012). A konfliktusok jellegük szerint lehetnek intra- vagy interperszonálisak, kialakulhatnak csoporton belül vagy csoportok között, legkiterjedtebb formája a társadalmi konfliktus.

Thomas és Kilmann német pszichológusok egy öttényezős modellt dolgoztak ki a konfliktusmegoldások lehetőségeire. Modelljük az önérvényesítés és az együttműködés mátrixaként jeleníthető meg. (1) A versengő stratégia során a személy az önérvényesítésre összpontosít, győzelemre törekszik. (2) Az alkalmazkodó stratégia során a személy a saját igényeiről lemond és engedi, hogy a másik fél szempontjai kerüljenek előtérbe. (3) A kompromisszumkereső stratégia célja olyan megoldás létrehozása, amely mindkét fél számára elfogadható, ennek érdekében a résztvevőknek le kell mondaniuk néhány igényükről. (4) Az elkerülő stratégia nem keresi a megoldást, ehelyett elodázza a probléma megoldását. (5) A problémamegoldó stratégia alkalmazása során a felek mindkét fél részére elfogadható megoldást keresnek, miközben a hangsúly a résztvevők helyett a probléma kezelésére kerül (Horváth-Szabó, 2002).

A konfliktus erőssége szerint lehet nézeteltérés, amely átmeneti kapcsolati nehézséget jelent, az összeütközések járhatnak tartós kapcsolati nehézséggel, amelynek során a kapcsolat átalakulhat, a kritikus összecsapás során pedig a kapcsolat fenntartása is kérdésessé válik.

A diákok között zajló konfliktusok esetében többféle magatartásforma jelenik meg, amelyek kezelése az adott intézményben dolgozó szakemberek hozzáállásától, attitűdjétől függ

(pl. lopnak egymástól; kigúnyolják egymást; megütnek egy diákot; kiközösítenek egy diákot; a kisebbeket, gyengébbeket „csicskázatják” (Ercsei és Nikitscher, 2012)).

A konfliktust eredményező tevékenység a legtöbb esetben nem tudatos. Például a tanárokkal kapcsolatos konfliktust eredményező magatartásformák a leggyakrabban a hatalommal való visszaélés, a kategorizálás és a kivételezés, ám ezek a legtöbb esetben nem tudatosak a pedagógusok részéről (Győrfiné, 2015), így tudatos, figyelmes és tiszteletet tükröző kommunikációval, a tanulók részéről történő azonnali visszajelzésekkel sok eset megelőzhető lenne.

A konfliktusok kezelése több részfolyamatra bontható. A részfolyamatok között sor kerül a konfliktushelyzet értelmezésére, a probléma tudatosítására, a konfliktus relevanciájának a megállapítására, a szükséges reakciók mérlegelésére, az okok feltárására, a tapasztalatok összegzésére, az információk gyűjtésére. A konfliktus kezelése során sor kerülhet a szempontváltásra, a konfliktus más szempontok szerinti vizsgálatára, a megoldási lehetőségek összegyűjtésére, elemzésére, a lehetőségek előnyeinek és hátrányainak a vizsgálatára, és végül a megoldást eredményező terv kialakítására (Becker, idézi: Budavári-Takács, 2011).

Gordon (2010) hat lépésből álló folyamatot javasol a probléma megoldása érdekében (1) A probléma (konfliktus) meghatározása; (2) a lehetséges megoldások keresése; (3) a megoldások értékelése; (4) a legjobb megoldás kiválasztása (döntéshozatal); (5) a döntés végrehajtási módjának meghatározása; (6) a megoldás sikerességének utólagos értékelése. A részfolyamatok tudatos tervezése segíti a teljes folyamat sikeres végrehajtását.

Az alternatív vitarendezés egyik korszerű típusa a resztoratív eljárás, melynek során az adott cselekmény által érintett összes személyt bevonják és együttesen dolgozzák ki a lehetséges válaszokat a problémák megoldása érdekében (Szabóné és Hunyadi, 2012).

## 1.2. Vizsgálati kérdések

Az esettanulmányok tartalmában az alábbi vizsgálati kérdésekre keressük a választ:

- (1) *milyen konfliktusok jellemzik ma a köznevelési intézményeket;*
- (2) *milyen konfliktuskezelő stratégiákat, módszereket alkalmaznak a pedagógusok;*
- (3) *milyen eredményességgel kezelik a konfliktusokat;*
- (4) *hogyan dokumentálják a résztvevők a megtörtént eseteket;*
- (5) *milyen tapasztalatokat vonnak le a résztvevők a különböző esetek utólagos értelmezése során.*

*(1) Milyen konfliktusok keletkeznek a köznevelési intézmények működése során?*

Első vizsgálati kérdésünk a konfliktusok típusaira, azok jellemzésére vonatkozott. A vizsgált esetek között előfordult tanulók, pedagógusok, pedagógus és szülő, valamint pedagógus és gyerek között zajló konfliktus. Az alábbiakban az esettanulmányokban bemutatott konfliktusok típusait foglaljuk össze röviden.

Konfliktust okozott az, hogy két diák grafikai szerkesztőprogrammal a diákokat és tanárokat ábrázoló, személyiségsértő képet szerkesztett. Az esetet az intézmény szakértő tagjai mediációs eljárással kezelték. Konfliktussal járt egy szalagavató, mert egy tanuló késett az

igazgatóval közös fényképkészítésről, emiatt a rendezvény átszervezésére került sor. A konfliktus közvetlen részesévé vált az osztályfőnök, a szülő és a tanuló is. Az esetet és annak következményeit a pedagógus és a tanuló az osztály bevonásával megbeszélte, a szülő azonban azóta sem beszél a pedagógussal.

Hónapokig tartó konfliktust eredményezett az az eset, amikor a külföldi munkából hazatérő család az óvodai hagyományokat nem tartotta tiszteletben (pl. későn érkeztek, a megengedethez képest több otthoni játékot vittek be az óvodába, a gyermek otthoni elbeszélése alapján a valóságtól eltérő képet alkottak az óvodai dolgozókról). Az édesanya a gyermeke számára megkülönböztetett eljárást szeretett volna elérni, ennek érdekében különböző eszközökkel manipulálta az óvónőt, majd a sikertelenséget követően a szülő társaknak panaszkodott és arra kérte, hogy segítsék őt abban, hogy az óvónőt bocsássák el az állásából. Az eset végül a gyermek intézményi távozásával zárult.

A szakszolgálatok esetében a szakértői vizsgálat eredményének az elfogadása is gyakran jár konfliktussal. Az óvoda által kezdeményezett iskolaérettségi vizsgálat eredménye azt jelezte, hogy a gyermek számára megfelelőbb lenne, ha még egy évet az óvodában töltene el, a szülő azonban ragaszkodott ahhoz, hogy a gyermeke a következő tanévet az iskolában kezdje el, mivel két nagyobb testvére már odajárt. Hosszas egyeztetések után a szülő kérését figyelembe véve az a döntés született, hogy a gyermek a hátralevő óvodai idő alatt intenzív egyéni fejlesztésben részesüljön, az iskola pedig vállalta a további fejlesztési feladatokat.

Az osztályba való beilleszkedés sikertelensége és a sikertelen tanulmányi eredmények miatt az egyik tanuló szülei az intézmény elhagyása mellett döntöttek. A szülők a probléma kezdetekor elutasítóak voltak, később az osztályfőnökkel együtt keresték a tanuló számára legmegfelelőbb megoldást. Az iskolaváltás a tanuló számára pozitív eredményt hozott.

Konfliktust okozhat a vezető és helyettesek közötti munkamódszerek különbözősége, az eltérő értékrend. A vezető a kinevezése után a tantestület tagjainak a tanácsára olyan helyettest választott, akivel nem tudott hatékonyan együttműködni, majd annak betegszabadsága alatt másik személyt kért fel a helyettesi feladatok ellátására, akivel hamar megtalálta a hatékony együttműködés formáját. A vezető és a régi helyettes, valamint az új és a régi helyettes között konfliktus alakult ki, melyet többféle módon is próbáltak kezelni, kevés sikerrel.

A tanulók közötti konfliktusok kezelése nehéz kihívást jelent a pedagógusok részére. Különösen fontos a konfliktus eredményes kezelése akkor, ha az iskola ennek fontosságát a pedagógiai programjában kiemelten hangsúlyozza. Az esettanulmányban két tanuló közötti feszültség feloldásának a módját ismerteti, az egyik tanuló tehetséges, intelligens, míg a másik tanuló a szociális interakciók során váratlan és kellemetlen eseteket produkál. A pedagógusok a szülők bevonásával érték el azt, hogy a tanulók képesek legyenek együtt tevékenykedni, fogadják el egymást, és ne nehezítsék a helyzetüket.

A fejlesztő pedagógusok számára nélkülözhetetlen a tárgyi eszközök megléte. Ezek hiánya veszélyezteti a fejlesztés hatékonyságát. A fejlesztő pedagógus a nehézségek azonosítása után megfelelő módszer alkalmazását javasolta a szülőnek arra vonatkozóan, hogy hogyan biztosíthatná a tárgyi eszközök otthoni előkészítését és az otthoni feladatok elvégzését. A módszer bevált, a fejlesztésben résztvevő gyermek feszültsége csökkent, a fejlesztő pedagógus így eredményesen tudja végezni munkáját.

*(2) Milyen konfliktuskezelő stratégiákat, módszereket alkalmaznak az intézmények?*

Második vizsgálati kérdésként szerettük volna azonosítani az alkalmazott konfliktuskezelési stratégiákat, módszereket. A dolgozatok arról árulkodnak, hogy az intézményekben gyakran folyamodnak az alkalmazkodó vagy elkerülő stratégiákhoz, a tudatosabban gondolkodók azonban a problémamegoldó stratégiát alkalmazzák. Jól azonosíthatóak az innovatív, egyedi megoldások is, amelyek kreatív szemléletmódról árulkodnak.

A személyes esetek szélesítik a stratégiák körét és megváltoztatják a személyes hozzáállást.

„A két tanéven keresztül húzódo és egyre inkább elmélyedő konfliktusnak köszönhetően bővültek konfliktuskezelési stratégiáim és a vita elrendezése csökkentette bennem az önérvényesítést az együttműködéssel szemben.”

Objektíven fogalmazzák meg a konfliktuskezelés nehézségeit, jellemzőit, a kooperáció fontosságát, az önérvényesítés prioritását.

„A konfliktuskezelés nehézségét az adja, hogy nehéz hideg fejjel gondolkodni akkor, amikor érintettek vagyunk egy vitás helyzetben. Éppen ezért borzasztóan fontos, hogy ismerjük magunkat, és tudjuk, hogy általában milyen viselkedési mintákat vagyunk hajlamosak követni. Egy ideális világban mindenki a kooperációra törekedne, miközben saját érdekeit is szem előtt tartja, de a világ ritkán működik ideálisan.”

A pedagógusok sok esetben szociális fejlesztő feladatokat látnak el, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a pedagógiai tevékenység zavartalan maradjon a tanítási órák alatt.

„A tanuló számára segítő csoport alakult, a feszült helyzetekre kidolgoztak egy protokollt, amely azóta is jól működik. A szülővel a konfliktus során és utána is számos telefonos és személyes segítő megbeszélés zajlott le. Ez magával hozta a szülők közötti konfliktus enyhülését is. Az önismereti keréken tehát eljutottunk az érzéstől a cselekvésig, sőt a visszahatások is megtörténtek.”

*(3) Milyen eredményességgel kezelik az intézmények a konfliktusokat?*

Harmadik vizsgálati kérdésünk a konfliktuskezelés eredményességére vonatkozott. Viszonylag ritkán fordult elő, hogy a konfliktust eredménytelenül kezelték (pl. iskolaváltás), az esetek többségében eredményes vagy részben eredményes kezelésekről számoltak be a résztvevők.

*(4) Hogyan dokumentálják a résztvevők megtörtént eseteket?*

A dolgozatok elején bevezetés, a végén összegzés jelenik meg, melyek keretbe foglalják az esettanulmányt. A bevezetésben megismerjük a személyes motivációt, a témához való hozzáállást. Az összegzésben a tanulások rövid összefoglalója olvasható, melyet szubjektív vélemények egészítenek ki. A leggyakrabban alkalmazott módszer a témához kapcsolódó elmélet összefoglalása, majd a gyakorlati példa bemutatása. A dolgozatok többsége strukturált, címsorokkal tagolt. A dokumentum szükséges része a szakirodalmi jegyzék, amely azt igazolja, hogy a pedagógus tájékozódott a szakirodalomban, szintetizálta az elméleti ismereteit. A leírásokban több esetben tetten érhető a személyes érintettség, egyes szempontok hangsúlyos megjelenése.

*(5) Milyen tapasztalatokat vontak le a résztvevők a különböző esetek alapján?*

Az ötödik vizsgálati kérdés az esettanulmányokból leszűrhető tapasztalatokra vonatkozott. Az összegző részekben sokféle tapasztalatról adtak számot a hallgatók. A szerzett információk

birtokában további igények keletkeztek, célként tűzték ki a személyes kompetenciák megszerzését, továbbképzéseken való részvételt.

„A dolgozat megírása és kurzuson szerzett információk hozzájárultak ahhoz a régi elhatározáshoz is, hogy a közeljövőben részt vegyek egy Gordon-tréningen, abból a célból, hogy a konfliktuskezelés és a hatékony kommunikáció területén fejlődést érjek el.”

A résztvevők hasznosnak vélték a konfliktushelyzet végiggondolását, újraértelmezését, illetve azt, hogy a többi szereplő szemszögéből is megvizsgálták az esetet.

A tapasztalatok között volt olyan, amikor a pedagógus felismerte és megfogalmazta az alkalmazott módszer hiányosságait.

„Így utólag, külső szemlélő, értékelő és feltáró szerepbe helyezkedve több ponton találtam olyan részt az eljárás során, ahol más hozzáállással jobb eredményt érthettünk volna el.”

A képzés fontosságát igazolja az, hogy a pedagógusok nyitottak a szakmai megújulásra, és szívesen elsajátítják a helyzetekben megoldást eredményező kommunikációs stílust

„Meggyőződésem, hogy tanulható a konfliktusmegoldás vereségmentes módszere, és hogy a kommunikáción sok múlik.”

Fontos annak a felismerése, hogy az érzelmi bevonódás miatt csökken az objektivitás mértéke, és szükséges a közös gondolkodás.

„Érzelmileg nagyon megviselt minden egyes szituáció, nem tudtam érzelemmentesen és teljesen objektíven látni a helyzetet. Szerettem volna segíteni, de nem voltam biztos abban, hogy megérzéseim helyesek és értékítéletem megfelelő, ezért hívtam segítségül először az iskola igazgatóját, majd szakemberként az iskolapszichológust.”

A pedagógusok felismerték, hogy egyes esetekben nélkülözhetetlen a szakemberek bevonása, a szakmai együttműködés.

„Általában a pedagógus egymaga nem, vagy nehezen tudja ezt megoldani, ezért célszerű mediátor vagy pszichológus szakember segítségét kérni.”

„A konfliktus kezelésére tett próbálkozásaim során olyan mély szülői ellenállással találtam magam szemben, hogy nagyon rövid idő alatt sikerült átlátnom és felmérnem, hogy az adott esetben kívülállók bevonására van szükség a konfliktus minél gyorsabb és hatékonyabb elrendezése érdekében.”

Legfontosabb felismerésnek tartják azt, hogy a probléma megoldásakor fontos az önismeret és a nézőpontváltás képessége, azaz ugyanazt a helyzetet érdemes többféleképpen is megvizsgálni.

„Az énerőnek, önismeretnek, a több szempontból való rátekintés képességének, a nézőpontváltásnak tehát nagy szerepe van ebben. Legfőbb tanulságnak ezt tartom dolgozatom szempontjából.”

A problémák megoldása érdekében készen állnak a változásokra.

„... nem lehet pillanatnyi benyomások alapján megítélni és véleményt alkotni egy gyermek viselkedéséről. Nagyon hasznosnak találok az önismereti kerék alkalmazását. ... Érdemes kilépni a pedagógusi nézőpontunkból és behelyezkedni a szülő, a gyerek szerepébe. Az ilyen helyzetek teret adnak számunkra, hogy kilépjünk megszokott rutinos berögzült reakciónkból, pedagógusi módszereinkből, és fejlesszük önismeretünket, alkalmassá váljunk a változásokra.”

A pedagógusok észlelik azt, hogy a tanulók konfliktuskezelő kultúrája fejlesztendő terület, ezért a tanulók fejlesztése mellett szükséges az önfejlesztés is.

„Töreksem arra, hogy a diákok konfliktusokról való gondolkodásába beépüljön a konfliktuskezelés kultúrája. Igyekszem következetesen és határozottan fellépni a konfliktushelyzetekben – amennyiben szükséges. De úgy érzem, van még miben fejlődniem.”

A pedagógusok módszertani kultúrája olyan terület, amely állandó fejlesztésre szorul. A pedagógiai tévedések azonosítása lehetőséget nyújt az önismeret fejlesztésére.

„A konfliktus ráirányítja a figyelmet a pedagógiai tévedésekre, a hibás intézkedésekre, lehetőséget teremt ezek korrigálására és módot adhat az önismeret fejlődésére. Jelezhet valamit, ami megérett a változásra, valamint a pedagógus módszertani kultúráját is fejlesztheti ezek által.”

A konfliktusok felismerése sok esetben jár együtt etikai kérdésekkel, pl. a kollegialitásból fakadó felelősség kérdésével.

„A legnagyobb dilemmám az volt, hogy mennyiben vagyok felelős a kollégák okozta problémákért? Meddig szabad elmennem egy ügy megoldása kapcsán, hol a kollegialitás határa?”

Tudatában vannak annak, hogy a sikeres megoldások nem jelentenek garanciát a későbbi problémák megoldásakor.

„Ez még nem jelenti azt, hogy a problémákat az érintett felek később is automatikusan megoldják ennek segítségével, hiszen minden helyzet más és más, új kihívásai, követelményei vannak. Azonban az efféle apró csiszolódások jó alapot képeznek arra, hogy részben belső erőkre alapozva, rövidebb idő alatt lesznek képesek ezeket megoldani, feloldani.”

Összességében a pedagógusok pozitív attitűddel viszonyulnak a problémák kezelése iránt, ezt jelzi az, hogy további képzések iránt érdeklődnek, közös gondolkodást tartanak szükségesnek, képesek a saját értékrendszerüket egyéb szempontokkal kiegészíteni. A tanulmányban ismertetett összefüggések azt igazolják, hogy az esettanulmányok feldolgozásával a köznevelési intézmények számos problémaköre feltárható, a kiválasztott esetek objektíven tükrözik az aktuális pedagógiai problémákat, bár sok esetben felfedezhető szubjektivitás, a saját szempontok érvényesítésére való törekvés. A különböző konfliktusokban szereplő személyek problémamegoldó és konfliktuskezelő képessége, motivációja különböző mértékű, motivációja jól azonosítható.

## 2. Összegzés

*„A vita célja nem a győzelem, hanem a fejlődés.”  
(Joseph Joubert)*

Az esettanulmányok csupán szűk keresztmetszetét adják az intézményekben felmerülő konfliktusoknak. Az esetek megismerése azért fontos, mert a jó megoldások mintául szolgálhatnak más intézmények számára (Aáry-Tamás és Szirmai, 2018; Krémer, 2012). A konfliktusok komplexek, minden eset más körülmények között alakul ki, ezért minden eset egyedi megoldást kíván.

Vannak olyan konfliktusok, melyek háttérben társadalmi jelenségek állnak (Szebedy, 2005), ezek megoldása nem az intézmény feladata, ezért ezeket a jelenségeket fontos lenne az



intézményi folyamatoktól elkülöníteni és szakemberek segítségét kérni. A hatékony partneri viszony ápolása érdekében érdemes néhány együttműködésre vonatkozó szabályt alkotni és betartani (Tölgyesi, 2006). A leghatékonyabb intézményi attitűd a problémához való proaktív hozzáállás, amikor a felmerülő konfliktusok feloldását a tanárok, szülők és gyerekek közösen végzik, valamint nem kizárólag a már felmerült problémákat oldják meg, hanem egyben keresik is a lehetséges konfliktusforrásokat (Kurucz, 2012).

Az esettanulmányok azt jelzik, hogy az intézményekben a pedagógusok sokféle konfliktust megélnek, a konfliktuskezelő képességeiket azonban leginkább informális, önálló módszerekkel fejlesztik. A társadalmi problémák többsége begyűrűzik az iskolák falai közé, ezért a pedagógusok képzésekor komplex szemléletmód átadására, az alternatív lehetőségek megismerésére és alkalmazására kell törekedni.

## Felhasznált irodalom

- Aáry-Tamás Lajos és Szirmai Ágnes (2018): Az oktatási jogok biztosának beszámolója 2017. évi tevékenységéről. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
- Bakos József (1984): Bevezetés a nyelvtudományba. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): Pedagógiai nézetek. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Budavári-Takács Ildikó (2011a): A konfliktuskezelés technikái. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- Budavári-Takács Ildikó (2011b): A konfliktuskezelés együttműködésen alapuló módszereinek áttekintése. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ercsei Kálmán és Nikitscher Péter (2012): Tanulók közötti konfliktusok típusai. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 42–54.
- Fehérpataky Balázs (2012): Konfliktuskezelési iránytű Segédanyag az alternatív vitarendezési eljárások alkalmazásához az oktatási intézményekben. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Geskó Sándor (2012): Konfliktuskezelés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Gordon, Thomas (2010): A tanári hatékonyság fejlesztése. Gordon Kiadó Magyarország Kft., Budapest.
- Györfiné Körtvélyesi Franciska (2015): A tanári tevékenység, mint a tanár–diák konfliktusok forrása. *Educatio*, 3. sz. 116–120.
- Györgyi Zoltán és Imre Anna (2012): Konfliktusok diákok és tanárok között. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 5–21.
- Horváth-Szabó Katalin (2002): Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 265–287.
- Krémer András (2012): Oktatásügyi konfliktusok. ELTE TTK, Budapest.
- Kurucz Orsolya (2012): Iskolai agresszió és közösségi média. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 94–103.
- Szabóné Bánfalvi Katalin, Hunyadi Krisztina (2012): A resztoratív (helyreállító) eljárások létjogosultsága az oktatási intézményekben. In: Fehérpataky Balázs (szerk.): *Konfliktus-*

- kezelési iránytű. Segédanyag az alternatív vitarendezési eljárások alkalmazásához oktatási intézményekben. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 20–23.
- Szebedy Tas (2005): A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak: Az iskola a szereplők együttműködésének függvénye. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 18–32.
- Szekszárdi Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz. 86–103.
- Szekszárdi Júlia (2002): Konfliktusok pedagógiája. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Szikulai Rita, Molnár Hedvig, Hunyadi Krisztina és Szabóné Bánfalvi Katalin (2012): Konfliktus az oktatási intézményekben. In: Fehérpataky Balázs (szerk.): Konfliktuskezelési iránytű. Segédanyag az alternatív vitarendezési eljárások alkalmazásához oktatási intézményekben. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 14–16.
- Szőke-Milinte Enikő (2004): Pedagógusok konfliktuskezelő kultúrája. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 26–39.
- Szőke-Milinte Enikő (2006): Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség: A pedagógusok kríziskommunikációjának fejlesztése. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Tölgyesi Klára (2006): Az ütközések fejlesztő ereje (az együttműködés tanulható!). Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 89–103.
- Varga Szabolcs (2010): Az iskolai konfliktusok kezelésének létező és lehetséges módszerei, eljárásai – különös tekintettel a jogvédelem, jogorvoslat, jogérvényesítés gyermekjogi szintű követelményeire. [http://www.gyermek.joghaz.hu/dokumentumok/Az\\_iskolai\\_konfliktusok\\_kezelese.pdf](http://www.gyermek.joghaz.hu/dokumentumok/Az_iskolai_konfliktusok_kezelese.pdf)

# Ihászné Kaifis Anna

## A szociális kompetencia elemeinek változása egy intervencióval összekapcsolt hosszmetzeti vizsgálat tükrében

### Bevezetés

Az urbanizáció előnyei számos esetben hangsúlyosan jelennek meg, míg hátrányai kevésbé ismertek. A technikai fejlődés sebessége, minősége, átalakítja életünket, számos esetben inkább negatív irányba (ENYEDI GY., 2003). A digitális technika (a komputer, internet, okostelefon stb.) elterjedése átalakítja a szociális létünket (kommunikáció, kapcsolattartás egy időben a világgal), egyedül maradunk, nem érzékeljük közvetlen szűk környezetünk (család) problémáit (Pikó Bettina, 1996). Ezek a jelenségek minden családban jelen vannak, így az iskolába lépő gyermek kognitív képességeinek fejlesztése hatékonyabb lehet, ha közben a beilleszkedéshez szükséges készségeket tudatosan fejlesztjük.

Mindennapi életünk legnagyobb részét társas közegben töltjük. A személyes kapcsolatok, melyeket más emberekkel tartunk fenn, alapvetően fontosak hétköznapi tevékenységeink elvégzésében, valamint nagymértékben hozzájárulnak testi, lelki, sőt szellemi jólétünkhöz (Kopp M., mtsai, 1998, Faragó Klára, 1978). Ezek a személyközi kapcsolatok nagyon sokfélék lehetnek, néhány ezek közül a legtöbb kultúrában megtalálható (Beluszky P. – Győry R., 2003). Ilyenek a barátság, a házastársi kapcsolat, a gyerek-szülő viszony, a testvérekkel és egyéb rokonokkal való kapcsolataink, a munkakapcsolatok és a szomszédi viszony (Tóth Éva, 2002; Utasi Ágnes, 1990). Ezen kapcsolatok némelyike születésünkkel adott, másokat bizonyos körülményekkel együtt kapunk, s van, amelyiket magunk választjuk. Minden kapcsolatforma magában hordoz pozitív és negatív vonásokat egyaránt. A szociális viselkedés hatékonysága jelentős mértékben függ a szociális készségek gazdagságától, fejlettségétől. „Minél gazdagabb ez a készlet, annál nagyobb az esély arra, hogy az aktuális helyzet megoldását hatékonyan segítő készség aktivizálódjon” (Nagy, 2000).

Jelen vizsgálat célja volt megfigyelni a gyermekek – egy osztályközösség – szociális kompetencia elemeinek változását (kapcsolatfelvételét, együttműködési szintjét szabályokhoz való alkalmazkodását, én-fejlődését) célzott, fejlesztő foglalkozások beépítésével.

## 1. Módszerek, vizsgált személyek

A vizsgálatba (n=18), nyolcéves korú gyermeket (n=16), lányt és (n=2) fiút vontunk be, akik a Győri Tánc- és Képzőművészeti Általános Iskola, Szakgimnázium és Kollégium tanulói. A 18 gyermek egy osztályközösség tagja, naponta több pedagógussal találkozhatnak (különböző ta-

nórák keretein belül). A hosszmetzeti vizsgálat során három alkalommal mértük meg a gyermekeket (a program előtt, alatt és a program végén). Megfigyeltük a gyermekek kapcsolatfelvételt, együttműködési szintjüket, a szabályokhoz való alkalmazkodásukat, és azt, hogyan viselkednek konfliktushelyzetben. Vizsgáltuk az énefejlődés típusait, valamint kommunikációs szintjüket a gyakoriság alapján. A vizsgálati módszer tartalmát Zsolnai és Józsa (2003) munkáiból állítottam össze. Több szempontú megfigyelési adatsort dolgoztunk ki, amely a gyerekek iskolai viselkedését különböző szituációkban jellemezte (pl. tanóra alatt, a szünetben zajló és az osztálytermen kívüli játékokban stb.). Néhány elem beépítését Dr. Muhovicsné Újvári Klára szakmai ajánlásai alapján végeztem. A feltárt összefüggések alapján fejlesztő programokat terveztünk, amelyek jól alkalmazhatók iskolai, tanórai keretek között. E programok elsősorban a szociális viselkedést hosszú távon negatívan befolyásoló, a sikeres alkalmazkodást, a társas eredményességet gátló problémák megelőzésére irányulnak, ebből adódóan a szociális kompetencia legfőbb komponenseire koncentrálnak: például a kommunikációs képességre, a konfliktus- és problémamegoldó képességre, az érdekvényesítést meghatározó képességekre, valamint az érzelmi képességekre. Az egyes elem gyakoriságát rögzítettük a 2018/19 tanévben, három alkalommal és ezeket hasonlítottuk össze *ANOVA*, illetve *Kruskall-Wallis* módszerével. A kiemelt szociális elemeket *Spearman féle* rangkorrelációval hasonlítottuk össze.

#### *Az intervenció tartalmának rövid leírása*

Négy különböző tartalmú, de céljaikat tekintve azonos foglalkozást építettem be a programba:

1. „*Bagoly mesék*” A napi tevékenység közben előforduló konfliktusok kezelésére szolgált. Olyan történet elmondása és az osztállyal közösen megvitatott esemény, aminek központi szereplője a „Bölcs” Bagoly volt.
2. *Dráma játékok* rendszeres alkalmazása tanóra alatt, között, vagy önálló komplett tanítási dráma formájában.
3. Heti egy alkalommal *sakk* foglalkozások, versenyeken való rendszeres részvétel, szülői együttműködéssel.
4. *Labdával* végezhető gyakorlatok, heti egy alkalommal, szaktanár vezetésével.

## 2. Eredmények

Az eredményeinket két összefoglaló táblázatban és négy Box & Whisker Plot ábrával kívánjuk bemutatni. Az egyes táblázat öt helyen jelöl meg szignifikáns különbséget: (1) belső kontroll (F),(3,75);  $p < 0,05$ ; (2) külső kontroll (F),(6,33);  $p < 0,00$ ; (3) kapcsolat több társal (F),(5,11);  $p < 0,05$ ; tud-e szerepet váltani (F),(3,39);  $p < 0,05$ ; felismeri-e a szabályt és változtat (F),(5,69);  $p < 0,05$ .

1. táblázat. Az összevont három mérés eredményeinek összehasonlítása (ANOVA)

	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
	Effect	Effect	Effect	Error	Error	Error		
Konf.m. kilép	9,04	2,00	4,52	161,15	50,00	3,22	1,40	0,26
Konf.m. belép	0,50	2,00	0,25	111,61	50,00	2,23	0,11	0,89
agresszió	11,27	2,00	5,64	90,84	50,00	1,82	3,10	0,05
együttm.	2,39	2,00	1,20	69,53	49,00	1,42	0,84	0,44
belső kontroll	19,95	2,00	9,98	132,92	50,00	2,66	3,75	0,03*
külső kontroll	32,63	2,00	16,32	128,92	50,00	2,58	6,33	0,00***
beszédért.	1,46	2,00	0,73	25,67	50,00	0,51	1,42	0,25
kezd. válasz	1,22	2,00	0,61	19,49	50,00	0,39	1,57	0,22
folyamatos komm.	1,01	2,00	0,50	16,12	50,00	0,32	1,56	0,22
asszertív	1,62	2,00	0,81	27,06	50,00	0,54	1,49	0,23
egyedül van	0,17	2,00	0,09	44,96	50,00	0,90	0,10	0,91
kapcs. keres 1-2 társ	6,41	2,00	3,21	98,38	50,00	1,97	1,63	0,21
kapcs. több társ.	26,38	2,00	13,19	129,17	50,00	2,58	5,11	0,01**
szerepet vállal j.	1,08	2,00	0,54	17,79	50,00	0,36	1,51	0,23
alk. játék szab.	0,45	2,00	0,22	17,44	50,00	0,35	0,64	0,53
tud-e szerep. váltani?	3,97	2,00	1,99	29,27	50,00	0,59	3,39	0,04*
felismeri a szabály.	1,24	2,00	0,62	19,78	50,00	0,40	1,56	0,22
miért tartja be szab.	0,89	2,00	0,44	28,40	50,00	0,57	0,78	0,46
felism. a szab. vált.	5,27	2,00	2,64	23,18	50,00	0,46	5,69	0,01**

Rövidítés: SS effect=az eltérés-négyzetösszege; Szab. fok= df.=nk-1, az összes megfigyelés között; MS effect=Átlagos négyzetes eltérés, a célváltozó becslt varianciája. F= teszt statisztika; p<0,05\*, p<0,01\*\*, p<0,000\*\*\*

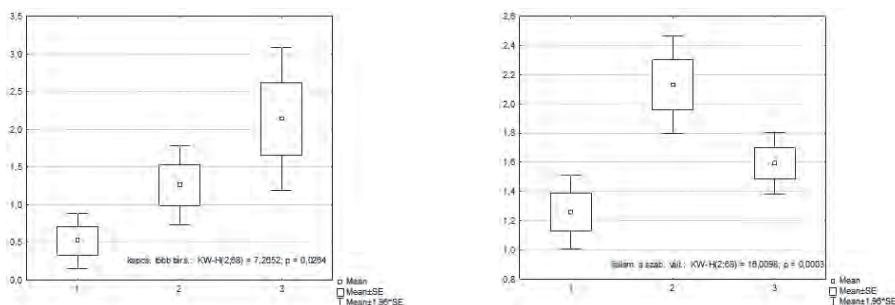


1-2. ábrák. A külső-és belső kontroll átlagainak különbsége a három mérés alapján (Kruskall Wallis Teszt)

Rövidítés: Mean=átlag; Mean±SE= az átlag körüli szórás,  $\bar{M} \pm 1,96 * SE$ = középérték  $\pm (1,96 * SE)$  egy 95% -os konfidencia-intervallumon, ahol 1,96 a (z) pontszáma 1,96 a normál eloszlás 97,5 percentilis pontjának hozzávetőleges értéke. A normál görbe alatti terület 95% -a az átlag nagyjából 1,96 szórásától fekszik, és ezért a központi határ tétel miatt ezt a számot használják hozzávetőleges 95% -os konfidencia intervallumok kialakításához.

A külső kontroll átlaga az első és második mérés között, jelentős, a második és a harmadik mérés tekintetében, csökken, míg az első és a harmadik mérés eredményei között is valódi a különbség (1. ábra). A belső kontroll esetében a három mérés átlagai azonos arányban nőttek. Az első és a harmadik mérés átlagai között a különbség közel 110%-os. Az átlagok között a

különbség szignifikáns (2. ábra). A kapcsolat kialakítása több társsal hasonló mintázatot mutat, mint a belső kontroll esetében, itt az első és a harmadik mérés átlagai között a növekedés négyszeres. Igaz azonban, hogy a harmadik mérés átlaga körüli szórás a duplájára nőtt (3. ábra). A felismeri a szabályokat és változtat...elem esetében az első és a második mérés átlagai között jelentős növekedés látható, míg a második és a harmadik mérés eredménye csökken. Valódi különbség az első és második mérés között van (4. ábra).



3-4. ábrák. Kapcsolat több társsal, szabályok felismerése és változtatás azok alapján átlagainak különbsége a három mérés alapján (Kruskall Wallis Teszt)

Rövidítések: megegyeznek az egyes és kettes ábra alatti magyarázatokkal.

2. táblázat. Néhány szociális kompetenciát minősítő elem kapcsolata a három vizsgálat alapján

	K. k.1	K. k.2.	K. k.3.	K. b.1.	K. b.2.	K. b.3.	agr.1.	agr. 2.	agr. 3.	assz. 1.	assz. 2.	assz. 3.
K. k.	1,00	1,00	1,00	-0,96***	-0,43	-0,72*	-0,58	-0,64*	-0,36	1,00	-0,52*	-0,25
K. b.	-0,96***	-0,43	-0,72**	1,00	1,00	1,00	0,58*	-0,07	0,02	0,62	0,31	0,02
agresszió	-0,58*	-0,64*	-0,36	0,58*	-0,07	0,02	1,00	1,00	1,00	0,89	0,73*	0,85**
együttm.	-0,04	-0,30	-0,30	0,23	-0,23	-0,16	-0,30	-0,20	-0,37	-0,15	-0,45	-0,37
belső k.	-0,60*	-0,45	-0,29	0,66*	-0,04	0,22	0,37	0,23	-0,03	0,46	0,09	0,05
külső k.	0,63*	0,45	0,29	-0,61*	0,04	-0,22	-0,36	-0,23	0,03	-0,40	-0,09	-0,05
beszédért.	0,08	-0,08	-0,20	-0,09	0,37	-0,10	-0,30	0,12	0,51*	-0,21	0,38	0,51*
kezd. v.	-0,34	0,10	-0,22	0,27	0,02	0,07	0,00	0,20	0,51*	0,20	0,27	0,57*
foly. komm.	0,04	0,00	-0,18	-0,10	0,00	0,01	0,01	0,32	0,34	0,03	0,39	0,34
asszertív	-0,61*	-0,52*	-0,25	0,62*	0,31	0,02	0,89	0,73	0,85**	1,00	1,00	1,00
egyedül v.	0,28	0,30	0,36	-0,22	0,01	-0,32	-0,22*	-0,24	-0,03	-0,36	0,06	0,32
kapcs.1-2 t.	0,24	0,37	0,25	-0,29	0,20	-0,22	-0,16	-0,45	-0,29	-0,14	-0,40	-0,21
kapcs. t. t.	-0,37	-0,50*	-0,33	0,38	-0,18	0,27	0,70	0,53	0,32	0,67	0,29	0,10
szer. v. j.	-0,42	0,39	0,32	0,56*	-0,28	-0,14	0,01	-0,10	0,03	0,24	-0,05	0,14
alk. j. szab.	-0,60*	-0,52*	0,02	0,74*	0,09	-0,15	0,61	0,74	0,48	0,61	0,75*	0,59*
tud-e sz. v.	-0,27	-0,34	0,07	0,19	0,21	-0,22	0,52*	0,44	0,31	0,42	0,62*	0,57*
feli. a sz.	-0,64*	-0,34	-0,03	0,50*	-0,15	-0,26	0,48*	0,74	0,56*	0,51	0,62*	0,54*
miért t. sz.	-0,68*	-0,33	-0,46	0,51*	0,15	0,09	0,25*	0,19	0,68*	0,26	0,29	0,55*
f. a szab.v.	-0,06	-0,06	-0,37	0,18	0,50*	0,30	0,18	0,02	0,55*	0,27	0,33	0,73*

Rövidítések: Az egyes táblázat baloldali oszlopa tartalmazza a 19 darab megfigyelési szempontot.  $p < 0,05^*$ ,  $p < 0,01^{**}$ ,  $p < 0,000^{***}$

A korrelációs mátrix három alkalommal mért négy elem (vízszintes tengely) kapcsolatainak gyakoriságát mutatja be az összes elemmel (függőleges tengely). A „konfliktusból kilép” az első mérés eredményeiben 8 alkalommal, a második mérésben 4, míg a harmadik esetében

csak egy kapcsolatot mutat az összes elemmel. A „konfliktusba belép” elem kapcsolatainak gyakorisága a három mérést tekintve sorrendjében és számában is azonos a „konfliktusból kilép” elemmel. Az agresszió és az asszertivitás kapcsolatainak gyakorisága a három mérés során mindegyik alkalommal 6-8 kapcsolatot mutatnak az összes elemmel. A folyamatos kommunikáció és az 1-2 társsal való kapcsolat kialakítás elemek egyik esetben sem mutatnak kapcsolatot a kiválasztottakkal.

### 3. Következtetések

Ebben a kutatásban 19 szociális kompetenciát befolyásoló elemet vizsgáltunk meg, egy osztályközösségben. Három alkalommal mértük meg a gyermekeket. Az első mérés után a tantervi kötelezettségek mellett több módszer felhasználásával fejlesztő foglalkozásokat emeltünk be az év során. A program közepén és a végén ismét megmértük őket. Számos tanulmány óv bennünket attól, hogy három mérést végezzünk. Többen kettőt javasolnak, a program elején és végén. Valóban, több változó esetében a javulás mértéke, annak mintázata nem mutatott lineáris javulást, vagyis általában a második és a harmadik mérés közötti változás több változó esetében kisebb mértékű volt, mint az első és a második mérés között. Az azonban egyik esetben sem történt meg, hogy az első és a harmadik mérés között ne lehetett volna javulást megfigyelni. Így tehát elmondhatjuk, hogy az egy tanévig tartó intervenció kifejezett javulást hozott öt elem tekintetében. Fontos eredménynek tartjuk a kiválasztott elemek kapcsolatainak gyakoriságát az összes elemmel összehasonlítva. Több esetben is azt láttuk, hogy a szociális kompetenciák között létezik „fontossági” sorrend, ami a gyermekek sikeresebb közösségbe beilleszkedését illeti, vagyis az év előrehaladtával bizonyos elemek kapcsolata és annak gyakorisága csökken, míg más elemeké nem változik, sőt nő. Ez persze lehet, hogy nem a fontosságot, inkább az folyamat sokszínűségét, bonyolult kapcsolat rendszerét igazolja. Az azonban kijelenthető, hogy bizonyos elemek kiemelt fejlesztése, az azokra való koncentrált figyelem folyamatos fönntartása szükséges.

#### Felhasznált irodalom

- Beluszky P. – Győry R. 2003. „A város a láz, a nyugtalanság, a munka és a fejlődés”. Magyarország városhálózata a 20. század elején. *Korall*. 2003/11-12. 199-238.
- Enyedi Gy. 2003. Városi világ – városfejlődés a globalizáció korában. PTE Közgazdaságtudományi Kara, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola. Habilitációs előadások. Pécs.
- Faragó Klára 1978. Adatok a személyközi vonzalom értelmezéséhez. In: Dancs István (szerk.) 1978. *75 éves a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológia Intézete*. MTA Pszichológia Intézet, Budapest.
- Fülöp Márta (1995/a) A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. A versengő magatartás eredete. *Pszichológia*. 15, 61-111.

- Fülöp Márta (1995/b) A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. A versengés a pszichonalaízis tükrében. *Pszichológia*. 15, 157-211.
- Jamie M. Ostrov and Kristin J. Perry 2019. Bullying and Peer Victimization In: Early Childhood, Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology, 10.1016/B978-0-12.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád – Szedmák Sándor 1998. A bizalom, a társas támogatás, az ösztartozás, az együttműködés képességének egészségügyi jelentősége. *Végeken*. 9/4. 4-11.
- Nagy József 2000a. A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. 255–269.
- Pikó Bettina 1996. Az egészségi állapot szociális dimenziója: a társas támogatás. Kutatási modell. *Végeken*. 7/1. 20-24.
- Tóth Éva 2002. A fenotípusos illesztés tesztelése barátnők körében. In: A Magyar Pszichológiai Társaság XV. Nagygyűlése. Előadáskivonatok. Szeged. Tracy. L. (1991) The secret between us: Competition among women. Boston, Little, Brown and Co.
- Utasi Ágnes 1990. Baráti kapcsolatok. In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.) *Társadalmi Ríport*. TÁRKI, Budapest, 475-486.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián 2003. A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 2003. 227–238.



# Hevesi Tímea Mária

## A „Szimbólum pedagógia” fogalmának megalapozása, bevezetése

*„... a szimbolikus gondolkodás nem csak a gyermekek, a költők vagy az elmebetegek kizárólagos felségterülete: az ember legalapvetőbb sajátja, korábbi, mint a nyelv és a következtető gondolkodás. A szimbólum a valóság legmélyebb rétegeit tárja fel, amelyek a megismerés bármely más eszközének ellenállnak. A képek, a szimbólumok, a mítoszok a pszichének nem holmi fölösleges teremtményei; szükségletet elégítenek ki és funkciót töltenek be: a létezés legtitkosabb módozatait fedik fel...”*  
(Eliade 1997: 14–15)

### Bevezetés

Az inklúzió megvalósítását napjaink legnagyobb pedagógiai kihívásai között tartjuk számon. Már a bölcsődei beilleszkedésben nehézséget jelent egy olyan gyermek, akinek a viselkedése az adott társadalomban elfogadott normáktól eltér. S ennek sok oka lehet, például hátrányos szociális helyzet; mentális zavarok; a többségtől eltérő kulturális háttér; szenzoros túlérzékenység, illetve valamely szenzoros képesség csökkent volta, esetleges hiánya; a kognitív és/vagy a szocio-kommunikációs, motoros képességek területein tapasztalható elmaradások. A kisgyermeknevelők, pedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, gyógytornászok, szociális munkások, és még sorolhatnánk, kik azok a szakemberek, akik mindannyian szakmaspecifikusan azon dolgoznak, hogy egy-egy felnövekvő ember beilleszkedését segítsék.

Felmerül a kérdés, vajon az adott társadalomban elfogadott normáktól eltérő viselkedésű gyermekeknek, fiataloknak, s az egyes szakterületek képviselői által alkalmazott (terápiás) módszereknek melyek a találkozási területei? Tanulmányunk egyfajta pedagógiai útkeresés, melyben interdiszciplináris megközelítéssel, gyakorlati (gyógy)pedagógiai tapasztalatainkra is támaszkodva arra teszünk kísérletet, hogy egy lehetséges találkozási területet körvonalazzunk.

## 1. A pedagógia változásai

A társadalmi változások, a globalizálódás olyan időszakában élünk, amelyben a nevelés eddigi paradigmái, általános keretei – úgy tűnik – alkalmatlanná váltak a pedagógia új kihívásainak való megfelelésre. Egy új pedagógiai paradigma kibontakozása történik, melyben meghatározó jelentőségű a különböző tudományok, tudományágak új kutatási útjainak létrejötte és eredményeik integrálása a többi tudományterületen (Nagy 2002; Kata 2013). Az új neveléstudományi paradigma jellemzőinek megfogalmazásakor multidiszciplináris megközelítés szükséges. A neveléstudomány ugyanis, mint integrált multidiszciplína, tartalmi szempontból

valamilyen szinten csaknem minden tudománnyal és praxissal kapcsolatban van (pl. etika, esztétika, legkülönbözőbb tudományok, szakmák), mivel ezek képezik a személyiségfejlődés tartalmait. A nevelés folyamata ezért is értelmezhető a teljes személyiséget alakító, összetett pedagógiai tevékenységként. Az új pedagógiai paradigmába integrálódnak a személyiségfejlődés szempontjából meghatározó szociális kölcsönhatásokkal és tanulási motivációval, s egyre inkább az életminőséggel kapcsolatos új ismeretek (Réthyiné 2003; Roeders–Gefferth 2007; Kopp–Skrabski 2009).

Jelen korunkban az inklúzió értelmezésében az integráció, a szociális háló és az életminőség egymásra épülő fogalmakká váltak (Réthyiné 2013). Mindez tetten érhető a pedagógia célkitűzéseiben, a szubjektív jól-lét megteremtésére, a boldogság elérésére való törekvésként (Noddings 2004; Senior 2015). A boldogság témájával kapcsolatos vizsgálatok leginkább az életminőség-kutatásokban valósulnak meg. A Martin Seligman, Csíkszentmihályi Mihály és Ed Diener nevével fémjelvezhető, pozitív pszichológiának nevezett mozgalom egyik központi témája a boldogság feltételeinek, dinamikájának és fennmaradásának vizsgálata, melynek hangsúlyos eleme a jól-lét tanulmányozása.

## 2. Boldogságkutatás – a jól-lét tanulmányozása

A boldogságkutatás területén a jól-lét (well-being) és jóllét (wellbeing) kifejezések használata általánossá vált. Ezen kifejezésekhez kapcsolódóan az emberről szóló tudományok képviselői közül többen a pszichológia területéről a boldogság kutatásával, a pozitív érzelmek szerepével (Pikó 2005; Kopp–Székely–Skrabski 2006; Diener–Biswas-Diener 2008; Csíkszentmihályi 2009, 2015; Seligman 2011), pedagógiai megközelítésből pedig a boldogság elérését segítő módszerek kidolgozásával foglalkoznak (Noddings 2004; Vermeulen 2014, 2016).

A jól-lét/jóllét fogalmának értelmezése céljából Szántó és munkatársai (2016) megvizsgálták az európai szakirodalomban a jól-léttel, jóléttel, életminőséggel, az étellel való elégedettséggel, egészséggel kapcsolatos kutatásokat. Az általuk vizsgált dokumentumok alapján megállapították, hogy a jól-lét fogalmának értelmezése elsődlegesen pszichológiai jellegű, továbbá erős kognitív, egészséggel kapcsolatos, magatartásbeli és szociális aspektusokkal bír, melyben a legritkább esetben jelenik meg az anyagi terület. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) mentális egészséggként a jól-lét állapotát jelöli meg. A WHO megfogalmazásában, a jól-lét állapotában a személy meg tud küzdeni az élet átlagos stresszeivel és eredményesen képes hozzájárulni a közösség működéséhez (World Health Organization 1998). Statham és Chase (2010) a gyermekkori jól-lét kutatásainak releváns nemzetközi szakirodalmát áttekintve azt tapasztalta, hogy a jól-lét általában az emberek életminőségét jelenti. A közös jellemzők alapján megfogalmazott meghatározásukban a jól-lét egy olyan dinamikus állapot, amely fokozódik, ha az emberek képesek megvalósítani a személyes és társadalmi/közösségi céljaikat. A jól-lét szubjektív mutatói szerintük abból állapíthatóak meg, hogy az emberek különböző élethelyzetekben hogyan viszonyulnak a körülöttük lévő világhoz. Bizonyítást nyert, hogy a jól-lét magasabb szintjén élő egyének kiteljesedettebb és szorosabb emberi kapcsolatokat képesek létesíteni (Seeman 2000), s a szociális kapcsolatok a mentális egészség kialakításában

fontos szerepet játszanak (Siedlecki et al. 2014; Tough et al. 2017). A pozitív érzelmek, a mentális egészség és a társas jól-lét kapcsolatának összefüggéseit, egymásra gyakorolt hatását kutatással is bizonyították (Kobau–Seligman–Peterson et al. 2011).

A nemzetközi szakirodalom jól-lét fogalmával kapcsolatos kutatások elemzésének (Pinto et al. 2017) egyik eredményeként azt állapították meg, hogy a jól-lét fogalma a pszicho-spirituális dimenziókhoz is kapcsolódik. A spiritualitás dimenzióját a WHO újabb életminőség meghatározása már magában foglalja (Kopp–Martos 2011), s kutatások is kezdődtek a mentális egészség és a spirituális jól-lét kapcsolatának vizsgálatáról (Pikó–Kovács–Kriston 2011).

## 2.1. Jól-lét kutatások a pedagógia területén

A jól-lét kutatások pedagógiával való összekapcsolása egyre többször előfordul a hazai és nemzetközi szakirodalomban. Például a tökéletes élmény – *flow* – pszichológiájára alapozva új kísérleti tantervek jöttek létre (Csíkszentmihályi 2009, 2011), kutatásokat végeztek a pedagógiai jól-léttel kapcsolatban (Soini et al. 2010), s vizsgálták az oktatási-nevelési folyamatban a jól-lét megvalósításának lehetőségeit (Scoffham–Barnes 2011). A jól-lét fogalmait a nemzetközi szakirodalomban vizsgáló Kiefer (2008) felhívja a figyelmet arra, hogy a jól-lét meghatározásokban az egyén fizikai, szellemi, szociális és környezeti állapotai kölcsönhatásban állnak egymással. Az egyén jól-létének különböző aspektusaiban bekövetkező változás – elemzései alapján – ezért tükröződhet a viselkedés területén vagy egy feladat teljesítésének minőségében. Szükségesnek tartja ezért az egyén perspektívájából szemlélve a jól-lét fontosságát a jelenleginél nagyobb hangsúllyal figyelembe venni. A tanuláshoz kapcsolódó nézetét kutatással bizonyították (Statham–Chase 2010), melyben kimutatták a tanulás és a jól-lét közötti összefüggést.

Kopp és Skrabski (2009) az intézményi ellátás feladatának tartják az egészségi állapot feltételeinek megteremtését, melyek között az általános jól-lét biztosítását is felsorolták. Meglátásuk szerint intézményi szinten a pedagógusok teendője, hogy az egyéni szükségleteknek megfelelően kidolgozzák az egészségi állapot biztosításához szükséges komponensek fejlesztését tanórai és/vagy tanórán kívüli tevékenységekre bontva direkt és indirekt módszerekkel. A Nemzeti alaptanterv tervezetében (2018) már konkrétan megjelenik a szocio-emocionális, személyes, érzelmi és társas jól-lét megteremtésére való törekvés.

## 2.2. Társas jól-lét, mint emberi szükséglet

Utasi és munkatársainak (2008) vizsgálata alapján az emberi kapcsolatok fokozzák vagy csökkentik az életminőséget, az elégedettséget és boldogságot. Seligman (2011) a boldogságot tapasztalati jelenségnek tekinti, mely közvetlenül mérhető, operacionalizálható. Konceptiójában a jól-lét elméletnek öt eleme van: pozitív érzelem, elmélyülés, értelem, teljesítmény és pozitív kapcsolatok. Gáspár (2014) a jól-lét és a társas együttlét kölcsönhatásait elemmezve

megállapítja, hogy a valódi jól-létnek a meghatározó alapja a társas lét mennyisége és főként minősége. Fredrickson (2015) vélekedése szerint ahhoz, hogy az egyén harmóniában éljen a környezetével, szüksége van arra, hogy pozitív érzelmei legyenek, s másokhoz pozitívan viszonyuljon. A társas elfogadást Pikó (2005) a szociális/társas jóllét alapjának tartja, mert ha egy személy pozitívan viszonyul környezetéhez, akkor megerősödik benne a csoportozh, közösséghez tartozás tudata.

A megfelelő életminőség kialakításához tartozó szükségletek Kopp és Skrabski (2016) szerint az ember megjelenése óta léteznek. Az életkörülmények megváltozása – a modern életforma kialakulása – véleményük szerint az alkalmazkodást nehezebbé tette, a szükségletek és az igények azonban megmaradtak. Fredrickson (2015) az őseink számára jól-létet biztosító tényezők nagy részét (pl. öröm érzése, közösségbe tartozás) a jelen kor embere számára is szükségesnek tartja. Layard (2005) a boldogság evolúciós kontextusát kiemeli, hiszen ami jó nekünk, az túlélésünk szempontjából is hasznos.

McGregor és munkatársai (2009) az emberi szükségletek (human needs) körét fontosnak tartják kiterjeszteni a szociális és pszichológiai szükségletekre, melyek véleményük szerint az ember szubjektív/pszichológiai jól-létének dimenzióiba tartoznak. A jóllét állapotának elérését az emberi szükségletek kielégítéséhez is kötik. Kihangsúlyozzák az emberi szükségletek elismerésének a fontosságát, mert ezen igényeknek az elutasítása kárt okozhat egy személynek. Két tradicionális emberi szükségletet neveznek meg: egészség (health) és autonómia (autonomy). Ezen alapvető emberi szükségletek mellett Thaiföldön végzett kutatásuk eredményeként a társadalmi részvételt, a kapcsolatokat és a vallási gyakorlatot is azonosították, mint helyileg elismert szükségleteket, így mutatva be az igényeknek a jól-léthez kapcsolható szélesebb dimenzióit.

*Tanulmányunkban a továbbiakban a jól-lét/jóllét (well-being/wellbeing) fogalma az életminőség (quality of life) jelentésével megegyezik. A társas jól-lét pedig koncepciónkban egy olyan dinamikus állapotot jelent, melyben az emberek képesek kapcsolatot elfogadni és létesíteni másokkal, s mely állapotra jellemző az együttműködési készség, a pozitív érzelmek és a spiritualitás dimenziójának megjelenése.*

### **2.3. Az élmény szerepe a társas jól-lét megteremtésében**

Az élmény szerepe a társas jól-lét megteremtésében alapvető jelentőségű az életminőség-kutatásokban. Az életminőség javításában Csíkszentmihályi (2011, 2015), Fredrickson (2015), Kopp és Skrabski (2016) kutatásai szerint meghatározó szerepe van a pozitív élménynek, mely a pozitív pszichológia képviselői szerint a boldogság elérésének az első szintje. Csíkszentmihályi (2009, 2015) a tökéletes élményt az öröm művészetének, *flow*nak nevezi. A pszichológus megfogalmazásában az élmény a személyiség kiteljesedését szolgáló pozitív tapasztalat, melyet az öröm, a kreativitás, az élet teljes felvállalása jellemez. Olyan állapot, melynek során az ember teljesen elmerül abban, amit éppen csinál, teljesen átadja magát a folyamatnak, és ebben örömet leli. Seligman (2011) elméletében az örömallapot (flourishing) növelése a jól-lét alapja, s ez teszi az életet élni érdemessé. Pikó (2005) a szubjektív jól-létet optimális

létezésként és tapasztalásként írja le, melynek fontos eleme az étellel való elégedettség, a pozitív érzelmek (pl. öröm, boldogság) jelenléte és a negatív éleztérzések (pl. szorongás) hiánya.

Oláh (2004) szerint a pozitív emóciók evolúciós funkciója az, hogy energizálják az ismeretszerzést, a képességek és kompetenciák kiépítésének folyamatát: „amikor a gyermekek pozitív érzelmeket élnek át, akkor átbillennek egy másik gondolkodás- és cselekvésmódba, gondolkodásuk nyitott lesz és kreatív, a tetteik pedig kalandkeresővé és exploratívává válnak, a kitágult cselekvési repertoár segítségével jobban le tudják győzni a kihívásokat, ami eredményként további pozitív emóciókat generál” (Oláh 2004: 46). A gyermekkori jól-lét megteremtésében a pozitív élményt kiváltó játék önmagában is fontos tényező (Goldstein 2012; Whitebread et al. 2012).

A szociális életképesség megalapozása egyre fontosabbá válik korunkban, mert ez teszi motiválttá és képessé az egyént aktivitásra, s ezen keresztül sikeres életvezetésre (Meleg 2002; Bábosik et al. 2011). A pedagógiai lehetőségek tárháza széles, s tartalmaz olyan pedagógiai elemeket, mellyel (például a művészetpedagógia keretein belül) elősegíthető a csoportalkotás és emellett lehetőség nyílik arra, hogy a társadalomba nehezen beilleszkedő személyek is megjeleníthessék problémáikat, vágyaikat, álmaikat (Di Blasio 2014). A szociális életképesség szerepének hangsúlyossá válásával mind nagyobb az igény olyan pedagógiai módszerek alkalmazására, melyek a megfelelő életminőség kialakítását segítik.

## 2.4. Archaikus elemek az élménypedagógiában

A pozitív érzelmeket előidéző, motivációra építő, élményeken alapuló terápiák vizsgálati a jól-lét kutatásokkal már összekapcsolódtak. Például a szenzoros integrációs, a kutya asz-szisztált, művészeti, lovas-, vagy a zeneterápia hatásait vizsgálva (Lechner et al. 2007; Liao et al. 2014; Elmaci–Cevizci 2015; Longhi et al. 2015; Haigh et al. 2015; Barnet-Lopez et al. 2016). A felsorolt terápiás módszerek közös jellemzője, hogy ősi/természetes, azaz archaikus élmények megtapasztalásához kapcsolódnak.

Az *archaikus* szó az arché szóból ered, s A magyar nyelv értelmező szótára szerint valamely kultúrának kezdeti, rendszerint történelem előtti szakaszával kapcsolatos; (ős)régi (Bárczi–Ország 1959–1962). Az emberiség történetének őskora egyet jelent az írásbeliség előtti, civilizációkat megelőző hosszú periódussal, mely időszak meghatározása területenként eltérő (Rácz 2014). A legújabb régészeti kutatások szerint például Észak-Amerika őstörténetében az archaikus társadalmak időszakát – melyre a vadászó-gyűjtögető életmód volt a jellemző – körülbelül 9000 évre becsülik, mely megközelítőleg 3000 évvel ezelőtt fejeződött be (Emerson–McElrath–Fortier 2011). Az archaikus társadalmakban élő ember Eliade (2006) meglátása alapján egységben élt a világgal. A vallástörténész szerint az archaikus társadalmakban a maga sajátos módján a szimbólum, a rítus és a mítosz kifejez a dolgok végső valóságáról egy olyan egybefüggő rendszert, amely egyfajta metafizikát is alkot (Eliade 1998). Az ősi egység kifejeződése korunkban a holisztikus látásmódban megjelenik. Megfigyelhető például az archaikus elemek és a holisztikus szemléletmód összekapcsolása a néprajzkutatás (Molnár 2014), a valláskutatás (Cseri 2017) és a kulturális antropológia (Malinowski 1944, 1972) területein.

Jung (1993, 1997) véleménye szerint minden civilizált ember még mindig egy archaikus ember a psziché legmélyebb szintjén. A pszichológus meglátása utal arra, hogy a ma élő ember szükséglete sok tekintetben megegyezik az archaikus ember szükségletével. Jung (2005) felismerte, hogy a különböző vallási formák alapját képező közös ősi képzetek az emberi lélek archetipikus tartalmai. Az *archetípus* szó etimológiáját tekintve – Jung (2011) megfogalmazásában – az *arché kezdet* és a *typos típus* szavak összetétele, melynek jelentése őskép. Archetipikus szimbólumok a történész Alleau (1976) szerint előfordulnak a folklórban, a vallásokban és a művészetekben. Az archetipikus szimbólumok szoros kapcsolatban állnak az archetipikus játékokkal, hiszen – Tánczos Vilmos (2007) néprajzkutató meglátása alapján – abból erednek, annak egyfajta kifejeződései.

Huizinga (1938/1990) úgy véli, hogy az emberi világ nagy archetipikus tevékenységeit kezdettől fogva áthatotta a játék, melynek jelentős a szerepe a kultúrák kialakulásában. Azok a játékok, amelyeket régtől fogva a világ minden részén lényegileg hasonló módon játszanak a gyermekek, archetipikusnak nevezhetőek. Pozsár és Rózsa (2016) kultúrantropológusok szerint azok a játékok, amelyek archetipikusnak mondhatók, sok élményt nyújtó elemet tartalmaznak. Ilyen például, mikor a felnőttek gyermekeiket ősi rigmusokra, népi gyermekdalokra altatják, nyugtatják, vidítják, miközben jobbra-balra döntögetik, összekulcsolt karjaikon hintáztatják őket. A paleolitikum korából fellelhető gyermekjátékok jellemzően kőből, botokból és csontokból készültek (Whitebread et al. 2012). Az ókorból írásos emlékek is fennmaradtak a játékról, melyek szerint a játékeszközök nagy részét a természetben fellelhető termés, ág, levél képezte, illetve a gyermekeknek az őket körülvevő háziállatok (pl. kutya, macska, ló) jó játszótársai voltak (Bús 2012). A különböző népcsoportok évszázadokon keresztül kikristályosodott hagyományában és rítusaiban számtalan ősi játék felfedezhető (Szvatkó 2012; Pozsár–Rózsa 2016). Az archetipikus játékok közös jellemzője, hogy – a gyermekek és/vagy felnőttek által alkotott – embercsoportok közös tevékenységeiben a legkülönbözőbb korokban és területeken jelen voltak/vannak. Erről bizonyóságot adnak például a körjátékok, melyek a népi játékok kedvelt tevékenységei (Justné 2010; Bíró et al. 2015). Huizinga (1938/1990) úgy véli, hogy az ember transzcendenciával való kapcsolata is megjelenik az ősi játékokban. Például az éneken vagy a táncban, melyek az ember kultikus tevékenységeihez is szorosan hozzátartoztak. A kultuszt szakrális játéknak véli, melynek célja egy magasabb rendű valóság megismerése. Meglátása szerint a történelemben, a művészetben és irodalomban minden, amit magasztos és nemes játéknak látunk, valaha szent játék volt.

### 3. Szimbólum pedagógia

A kulturális antropológia kutatói az emberi gondolkodásmód alapvető sajátosságának tartják a (jel)képek és analógiák használatát (Pál–Újvári 1997). Az intelligencia fejlődéstörténetét elemző evolúcióbíológus Calvin úgy véli, hogy az emberi intelligencia „az analógiák, metaforák, hasonlatok, példázatok és gondolati modellek világa” (Calvin 1997: 106). A szimbolikus antropológia képviselői szerint a jelképek használata a kultúrákban az identitás megerősítése, mert a közös jelrendszer összefogja az egyéneket, lehetővé teszi az együttműködést, s ennek a közvetítésével kommunikálhatnak az emberek (Geertz 1973; Hoppál et al. 1995). Az etológus

Malinowski (1972) az Új-Guinea környéki szigeteken élőket megfigyelve arra a következtetésre jutott, hogy a jelképeket, szimbolikus cselekedeteket tartalmazó mítosz a kultúra integráns része, mely meghatározza a rítusokat, szertartásokat, szokásokat és a társadalmi szervezetet. Hasonló következtetésre jutott Elkin (1986) is, a sydneyi egyetem professzora, aki öt évtizeden keresztül kutatta Ausztrália őslakóit. Nagyné (2006) szerint az analógiás gondolkodásmód hatékonyan segíti az előzetes ismeretek és az új ismeret közti kapcsolatok kiépítését, amely fontos folyamat a sokféle szituációban előhívható, alkalmazható tudásrendszer kiépítéséhez.

*A Szimbólum pedagógia elnevezést a továbbiakban olyan pedagógiai módszer alkalmazására használjuk, mely az analógiás gondolkodásmódon alapul és archaikus élmények megtapasztalására ad lehetőséget.*

Az *archaikus élmény* kifejezés különböző tudományterületeken megjelenik. A rehabilitációval is foglalkozó orvos, Pető Zoltán (1997) a kifejezést a művészetterápiával hozta összefüggésbe. A zeneterápia módszerének kidolgozásában, terjesztésében produktívan részt vevő Buzási (Nitzschke–Buzási 2008) pedig a fogalmat a zenei hatásokkal kapcsolta össze. A szókapcsolatot mindketten a gyógyításhoz, a gyógyulás folyamatához társították. Az archaikus élmény (archaic experience) kifejezés megjelenik még a filozófia (Sallis 1982), a vallás és a tradíciók (Guerrière 1990) vonatkozásában is. Sassaman (2015) utal az archaikus élmények multikulturális voltára. A szakirodalmi utalásokból látható, hogy az archaikus élmény/tapasztalat több dimenziót érintő kategória.

A *Szimbólum pedagógiát* tárgyaló koncepcióinkban archaikus élmény alatt olyan ősi tapasztalatot értünk, mely már az újkőkortól kezdve az ember jól-létének megteremtéséhez kapcsolódott. Az újkőkor időszakából napvilágra került termékenységet kifejező szobrocskák, barlangfestmények, állatszobrok, zeneeszközök (Conard–Wertheimer 2013; Conard–Seidl–Duerr 2016; Haidle–Conard–Bolos 2018) mintegy jelzik, hogy az ember fejlődéstörténetében meghatározó a jólétnek/jól-létnek a biztosítása.

Pedagógiai modellünkben az archaikus élmény a személyiség kiteljesedését szolgáló ősi/természetes és pozitív tapasztalat, melyben megjelenhetnek a társas jól-lét dimenziói (pozitív érzelmek, együttműködési készség, spiritualitás). Az archaikus élmény jellemzője az öröm, amely az élmény újra átélésére ösztönöz és sajátossága – archaikus, többdimenziós volta miatt – a holisztikus jellege.

A *Szimbólum pedagógia* tárgyalásánál szükséges kiemelni a spiritualitás dimenziójának a jelentőségét. Különböző tudományterületeken megfigyelhető ennek a „térsgnek” a figyelembevétel, fontossága az emberi lét értelmezésénél. A filozófus Plessner (1979) az emberi jelenség valamennyi, metafizikai-morális keretek közötti, konkrét értelmezését „nyitva” akarja tartani. A speciális pedagógiával foglalkozó Vašek (2009) a transzcendentális szükséglet figyelembevételét fontosnak tartja az ép és a sérüléssel élő egyén személyiségének fejlődésében. Szerinte a szociális, lelki (spirituális) szükségletek hiánya az egyén negatív magatartását okozhatja. Bleidick (1984/1996) szerint a pedagógiai gondolkodásban is megjelent az emberi létezés racionalitáson túlmutató vetületének létjogosultsága. Teológiai megközelítésből transzcendentális tapasztalatnak nevezik „a megismerő szubjektum szubjektumra jellemző, nem tematikus és minden szellemi megismerő aktusban benne levő, szükségszerű és elkerülhetetlen tudását önmagáról, valamint nyitottságát minden lehetséges valóság korlátlan horizontjára” (Rahner 1983: 36). A teológus Rahner (1983), a vallástörténész Eliade (1997)

és a filozófus Buber (1991) munkáikban a transzcendentalitásra való nyitottságot az ember részének tekintik, mely által az ember *rásejt* a létre.

A pozitív pszichológia képviselő közül Seligman transzcendencián olyan érzelmi erősségeket ért, melyek „túlmutatnak rajtunk, és összekapcsolnak valami nagyobbbal, állandóbbal: a többi emberrel, a jövővel, az evolúcióval, az istenivel és az univerzummal” (Seligman 2011: 266). Csíkszentmihályi (2015) a *flow* állapotában elérhető boldogságról ír, mely állapotban szerinte az emberek nyitottakká válnak a transzcendens valóság felé. A pszichológus úgy véli, hogy a flow létrejötte belső harmóniát idéz elő, és ez az állapot újra átélésre ösztönöz.

### 3.1. A Szimbólum pedagógia gyökerei és aktualitása

A 19. század végén, a társadalmi változások hatására előtérbe került a felfedező, örömteli tanulást megvalósító, a segítő pedagógiai aktivitást preferáló pedagógia iránti igény. A 20. század elejétől kezdve megerősödő és ma is létező ún. *tradicionális reformpedagógia* irányzatai (pl. Montessori-, Waldorf-, Freinet-, Jenaplan-pedagógia) mellett a hatvanas-hetvenes évek iskolaújító törekvései az alternatív pedagógiák megszületését eredményezték (Pukánszky–Zsolnai 1998: 8). Az alternatív iskolai programok a *teljes* gyermekkel foglalkoznak, célul tűzik ki a tanuló értelmi fejlesztése mellett a testi, erkölcsi, társadalmi, érzelmi, lelki, esztétikai fejlődést, s a valóság megismerésének transzcendens elemei is előtérbe kerülnek. Pedagógiájukra a nevelési folyamat teljességére való törekvés a jellemző, mely holisztikus szemléletű. A holisztika, az *egészségen való megismerés* tapasztalatszerzési módjában fontos szerepe van a *megérzésnek*. A holisztikus szemléletű pedagógia olyan nevelés, fejlesztés és oktatás, amely az emberi fejlődésnek nemcsak az értelmi és szakmai oldalát, hanem a szociális, erkölcsi, esztétikai és spirituális oldalát is figyelembe veszi (Neisser 1984; Clark 1998; Sanda–Simonfi 2011).

A 21. század elején elkészült az Európai Unió állásfoglalásán alapuló egész életen át tartó tanulásról szóló stratégia, melyben az ismeretek átadása helyett a kompetenciák fejlesztése vált hangsúlyossá. A kulcskompetenciák között a Nemzeti alaptanterv (NAT) tartalmazza a szociális és állampolgári kompetenciát. A NAT irányelveiben hangsúlyozza a szocializáció fontosságát, ebben látja a nevelő-oktató munka alapvető feltételét (NAT 2003, 2012). A 2012-es NAT feladatul tűzi ki, hogy a tanulót támogatni kell abban, hogy képessé váljék érzelmeinek kifejezésére, a mások helyzetébe történő beleélés képességének, az empátiának a fejlesztésére, valamint a kölcsönös elfogadásra. Ezek által fejlődhet az önismerete, mely a társas kapcsolati kultúra alapját képezi. Az egészséges életmódra nevelésnek része az egészséges testi és lelki állapot örömteli megélése. A pedagógusok ezért segítsék a tanulókat abban, hogy azok legyenek képesek lelki egyensúlyuk megóvására, társas viselkedésük szabályozására, a konfliktusok kezelésére. A nevelő-oktató munka feltételeit az eredményes szocializáció akadályainak korai felismerése és pedagógiai eszközökkel való kezelése által kell biztosítani (NAT 2012). Ezekben a dokumentumokban felhívják a figyelmet a társas jól-lét megteremtésében jelentős szerepet betöltő pozitív kapcsolatok jelentőségére. A Nemzeti alaptanterv tervezetében (2018) pedig már konkrétan megjelenik a szocio-emocionális, személyes, társas és testi jóllét fejlesztésének szükségessége a személyes és a társas kompetenciák kialakítása során.



## 3.2. A Szimbólum pedagógia gyakorlati megvalósítása

A *Szimbólum pedagógia* alkalmazása azt jelenti, hogy egy-egy pedagógiai szituációban archaikus élményt megjelenítő, archetipikus szimbólumokat tartalmazó játék-elemeket illesztünk be. Ezek a játékok lehetnek egyrészt élményterápiás elemeket tartalmazók, melyeknél a következő terápiákat használhatjuk fel: művészeti terápiák (pl. zeneterápia, művészeti pedagógiai terápia, táncterápia), meseterápia, szenzoros integrációs, lovas- és kutya asszisztált terápia, stb. Másrészt terápiás háttér nélkül alkalmazott archetipikus szimbólumok/játék-elemek. Például: körrel kapcsolatos játékok; földdel, tűzzel, vízzel, magokkal, kavicsokkal való játékok; egymás megérintését célzó játékok (Hevesi 2011, 2013; Gyovai–Hevesi 2015a,b). A *Szimbólum pedagógiát* alkalmazhatónak véljük azokban az esetekben, amikor az adott társadalomban elfogadott normáktól eltérően viselkedik egy gyermek, tanuló, fiatal. Alapvető célja a *Szimbólum pedagógiának*, hogy segítse a társas jól-lét megteremtését olyan kortárs közösségekben, melyekbe a tipikustól eltérő viselkedésű gyermeket, tanulót, fiatal szeretnének integrálni.

Az integrációs, inklúziós elvek megvalósításánál a pedagógusnak, mint a pedagógiai rendszer központi szereplőjének a személyisége, világszemlélete hangsúlyossá válik (Meleg 2002; Réthyné 2013). A segítő nevelőn kívül az inkluzív pedagógiai szemlélettel bíró intézmény működéséhez hozzátartozik még a szülőkkal való együttműködés; elfogadó közösség; gyermekközpontú pedagógia; hatékony motiválás; az erősségekre való orientáltság; differenciált oktatás és megfelelő tárgyi eszközök biztosítása. Az inkluzív pedagógia módszereinek megválasztását a reformpedagógiai koncepciók (Montessori, Dewey, Petersen, Ferrier, Parkhurst), valamint a kognitív pszichológia és a konstruktív didaktika elvei irányítják (pl. játék, tanulás szabadon, felfedezéses tanulás, kreatív kifejezési formák, lazító gyakorlatok) (Speck 2011; Réthyné 2013). Az előzőekben felsorolt, az inklúzió megvalósulásához szükséges követelmények (számos tényező, kapcsolódás, s ezek összehangolt működése) összhangban vannak a *Szimbólum pedagógia* tárgyalásánál körvonalazott modell jellemzőivel.

A következőkben bemutatunk egy kutatást, mely pedagógiai modellünk megvalósíthatóságának lehetőségeit és hatékonyságát térképezi fel. Felderítő/feltáró kutatásunk résztvevői olyan óvodáskorú gyermekek, akik jelentős nehézségekkel küzdenek a kortárs közösségükbe való beilleszkedésnél.

### 3.2.1. Felderítő kutatás a Szimbólum pedagógia gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban

Kutatásunkban az autizmusra utaló viselkedést mutató gyermekek integrációjának alkalmával vizsgáltuk meg kortárs közösségeikben a társas jól-lét megteremtésének lehetőségeit. A velük való pedagógiai/gyógypedagógiai tevékenységünk – tizenkét év – tapasztalata segítette kutatásunk elméleti és gyakorlati kereteinek a megalkotását.

A közoktatási és autizmus szakértő Őszi szerint az autizmussal élők számára nagyon nehéz a kortársak közé beilleszkedni, mert viselkedésbeli furcsaságaik miatt kortársaik csúfolhatják, bántalmazhatják, kiközösíthetik őket (Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgálatások

kialakításához a köznevelésben 2016: 54). Az autizmus szakértő Vermeulen (2014) úgy véli, hogy az autizmussal élő személyekkel való munkában nem eléggé összpontosítunk a boldogság előmozdítására, nem célunk, hogy megtaláljuk a jól-lét növelésének módjait. Azt javasolja, hogy olyan tevékenységeket keressünk, amelyek boldoggá teszik az autizmussal élő embereket, majd biztosítsuk számukra az azokhoz való hozzáférést. Hudson és munkatársai (2018) kutatása szerint az autizmussal élő egyének a tipikusan fejlődő egyénekhez képest négyszer nagyobb valószínűséggel tapasztalják meg a depressziót életük során. Az European Commission (2004) a depresszióknak a kedvezőtlen egészségi, társadalmi és gazdasági következményei ellenében a jól-lét javítását tűzi ki célul. Vermeulen (2016) mindinkább szükségesnek tartja, hogy a jól-létre fókuszáljunk az autizmussal élő személyekkel való munkában, mert szerinte gyakori az életminőségnek és a jól-létnek a hiánya autizmus esetén. A jól-lét méréséhez a pozitív pszichológia eredményeinek az alkalmazását javasolja.

Feltáró kutatásunkban a kidolgozott intervenciók során figyeltünk a vizsgálatainkban részt vevő gyermekek egyéni szükségleteire, sajátosságaira, az autizmusból adódó speciális igényeire és arra, hogy a játékoság jellemezze foglalkozásainkat. Kutatásunkban az élményterápiákból olyan elemeket választottunk ki, melyek kivitelezését óvodai közegben, a gyermekkel közvetlenül foglalkozó szakemberek – óvodapedagógusok, gyógypedagógusok és gyógypedagógiai asszisztensek – által is megvalósíthatóknak tartottunk (esetenként külső helyszínek bevonásával). A következő terápiák elemeit használtuk fel: művészeti terápiák közül a zeneterápia és a művészeti pedagógiai terápia, a Floortime terápia, a szenzoros integrációs, lovas- és kutya asszisztált terápia. Az archaikus tapasztalatok megélését archetipikus játék-elemekkel is lehetővé tettük. Az intervenció gyakorlati megvalósításáról egy bemutató filmet készítettünk közoktatási és autizmus szakértő, valamint autizmussal élő tapasztalati szakértők lektorokként történő bevonásával (Hevesi 2016).

### 3.2.2. A felderítő kutatás bemutatása

#### A kutatás célja, kérdése

- Célunk felderítő kutatás végzése, mely az archaikus élmények hatását vizsgálja a társas jól-lét megeremtetése szempontjából.
- Kutatásunk kérdése, hogy elősegíthető-e archaikus tapasztalatokat felkínáló foglalkozások által a kutatásunkban részt vevő gyermek megnyugtatása, kortársakkal való játékának a segítése és a csoportfoglalkozásba való beillesztése kortárscsoportjának közegében?

#### Hipotézisek

- H1: Zenei hatások elősegítik az akklimatizációt az autizmusra utaló viselkedést mutató gyermek csoportba való beérkezésekor.
- H2: Az autizmusra utaló viselkedést mutató gyermek archaikus tapasztalatok hatására szabad játékhelyzetben kortársai játékára odafigyel.
- H3: Az autizmusra utaló viselkedést mutató gyermek motivált lesz a csoportos foglalkozásokban való részvételre archaikus élmények hatására.

- H4: Archaikus élmények hatására az autizmusra utaló viselkedést mutató gyermek érzelmeit kifejezi.
- H5: A kapcsolat kialakítása autizmusra utaló viselkedést mutató gyermekkel – a fokozottság elvének megtartásával – archaikus tapasztalatok biztosításával támogatható.

### A kutatás módszere

Mintánkba tartoznak a 2012/2013., a 2013/2014. és a 2014/2015. tanévek folyamán autizmus spektrum zavarra utaló diagnózissal rendelkező óvodáskorú (3–7 év közötti) gyermekek Szegeden és Hódmezővásárhelyen. Az autizmus spektrum zavarra utaló diagnózis kutatásunkban azt jelenti, hogy érvényesül a diagnózisok megállapításakor annak a két területnek a károsodása, amely jellemző az autizmusra (elmaradás a szociális kommunikációban és szociális interakciókban, valamint szűk körű repetitív mintázatok a viselkedésben, érdeklődésben, aktivitásban). A minta kiválasztásánál a nem valószínűségi mintavételi csoporton belül jelen vizsgálat az elbírálás/szakértői mintavételi típusba sorolható.

A kutatás alapját egy pedagógiai kísérlet elvégzése adja, melynek elemzéséhez kvalitatív és kvantitatív módszereket alkalmaztunk. A kutatás céljának megfelelően beavatoztunk a nevelési folyamatba, változtattuk a független változót.

- Független változó (az intervenció módja): archaikus élmények/tapasztalatok.
- Függő változó: társas jól-lét/szociális/életminőség.

Kétféle pedagógiai kísérletet végeztünk, ehhez kapcsolódóan 40 vizsgálatot elemeztünk ( $N_{\text{kísérleti csoport}} = 27$ ,  $N_{\text{kontroll csoport}} = 13$ ). Az intervenciót a kísérleti csoportban valósítottuk meg. Az intervenció megvalósítása vagy egyhetes érzékenyítő nyári tábor során, s a tanév megkezdésekor emlékeztető érzékenyítő nap beiktatásával vagy a kísérleti csoportba tartozó gyermekekkel foglalkozó szakemberek által a gyermekek megszokott kortárs közösségében történt meg. Mindkét lehetőség esetében az elő- és az utóvizsgálatok között átlagosan 3 hónap telt el. Időben ezzel párhuzamosan, a kontroll csoportban a hagyományos módszerekkel, eszközökkel foglalkoztak a gyermekekkel.

### Felfrő módszerek

- Az elő- és utóvizsgálatok alkalmával készült – 1. és 2. – videófelvétel alapján töltötte ki három független kódoló a *Szociális vizsgálat megfigyelési szempontsor* elnevezésű dokumentumot. A megfigyelési szempontsor a kutatásban részt vevő gyermekek viselkedését egyenként vizsgálja. Szempontsorunkat hazai és nemzetközi kutatások és mérőeszközök, illetve saját tapasztalataink figyelembevételével dolgoztuk ki.
- A *Kérdőív I.* a kutatásban részt vevő gyermekkel foglalkozó szakember által került kitöltésre az 1. és a 2. videófelvétel (Kérdőív I/1. és I/2.) készítésekor a vizsgált gyermekről. Mérőeszközünket a Social Responsiveness Scale kérdőív alapján állítottuk össze.
- A kutatás eredményét befolyásolható háttér adatok kikérdezésekor *A kutatásban részt vevő gyermek háttéradatai* elnevezésű kérdőívünket használtuk. A kérdőívet a hazai és nemzetközi szakirodalomban megfogalmazott befolyásoló tényezők alapján dolgoztuk ki.

A statisztikai elemzés módja szerint az adatokat az IBM SPSS Statistics 19 programmal dolgoztuk fel. Az adatokat a leíró- és matematikai statisztikai módszerek segítségével elemeztük.

### Eredmények bemutatása

- Kutatásunkban a zenei hatások vizsgálata (H1) nem volt megfelelő abból a szempontból, hogy a mérni kívánt jelenség tanulmányozásához finomabban kidolgozott mérőeszközökre lett volna szükség.
- A kortársak játékára való odafigyelés megfigyelésénél (H2) tapasztaltuk a leghatározottabban a fejlődést a szocialitás területén a pedagógiai kísérletünk eredményeként.
- A csoportos foglalkozásokban a motiváció vizsgálata során arra a következtetésre jutottunk, hogy a minta adatai megerősítik azt a feltételezést, melyet a harmadik alternatív hipotézisben (H3) megfogalmaztunk.
- Pedagógiai szituációkban az érzelmek kifejezésének tanulmányozása a pedagógiai kutatások területén még tanuló terep számunkra. A minta adatai nem adtak elég információt ahhoz, hogy feltételezésünk (H4) helyességéről döntést hozhassunk.
- A kapcsolat kialakítása terén a vizsgálatok eredményeinek az értelmezése után arra a következtetésre jutottunk, hogy a minta adatai megerősítik azt a feltételezést, melyet az ötödik alternatív hipotézisben (H5) megfogalmaztunk.

### Következtetések megfogalmazása

- Feltáró kutatásunk eredményei azt jelzik számunkra, hogy a gyermekközösségekben, a vizsgálatunkba tartozó gyermekeknél az archaikus élmények hozzájárulhattak társas jól-létük megteremtéséhez.
- Ajánlasként megfogalmazhatjuk az autizmusra utaló viselkedést mutató óvodáskorú gyermekeknél az archaikus élményt nyújtó játékok rendszeres alkalmazását, illetve az ezekhez szükséges eszközök biztosítását szabad játék helyzetben és csoportos foglalkozáson. Emellett javasoljuk – archaikus élmények megtapasztalásának a lehetőségét felkínálva – a fokozatosság elvének a figyelembevételét a gyermekekkel való kapcsolat kialakításának folyamatában (először az akklimatizáció időszakának, majd szabad játék helyzetnek a biztosítása, s ezt követően a csoportfoglalkozás megvalósítása).
- A kutatás további tapasztalata az, hogy a zenei hatások méréséhez finomabb mérőeszközöket szükséges kidolgoznunk, valamint az emocionális tényezők árnyaltabb kategorizációja érdekében a határtudományok területein érdemes mélyebb ismereteket szereznünk.
- A háttér adatok eredményeiből következtethető a korai ellátásban történő, csoportos formában is megvalósítható fejlesztés fontossága.

### A kutatás előnyei és korlátai

- Kutatásunk előnye, hogy kialakított modellünk gyakorlat centrikus, a motivációs bázisokra épít, a hálózatos megvalósítást és a társszakmák közötti együttműködést preferálja, multikulturális oktatást tesz lehetővé és a tanulási környezet jelentőségére felhívja a figyelmet.

- Kutatásunk korlátai között felsorolható az eredmények korlátozott általánosíthatósága, rövid távú intervenció bemutatása, mérőeszközök finomításának szükségessége és modellünk megvalósíthatóságának több tényezőtől való függése.

A kutatás további részletei a *Társas jól-lét megteremtése gyermekközösségekben archaikus elmé-nyekkel* című értekezésben olvashatók (Hevesi 2018).

## 4. Összegzés

A tanulmány bevezetőjében jelen írásunk céljával az adott társadalomban elfogadott normáktól eltérő viselkedésű gyermekek, fiatalok, s az egyes szakterületek képviselői által alkalmazott (terápiás) módszerek egy lehetséges találkozási területének a körvonalazását tűztük ki. Interdiszciplináris szemléletű munkánkban leírtunk egy pedagógia modellt, melyet *Szimbólum pedagógiának* neveztünk el. Koncepciónk részletes kidolgozásához egyéb tudományterületek ismereteinek az integrálása, illetve modellünk gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos további kutatások szükségesek.

A *Szimbólum pedagógia* alkalmazása egyrészt lehetőséget jelenthet a gyermekeknek, fiataloknak a kortárs csoportba való beilleszkedésre, melynek hosszú távú előnyei vannak. Eröss (2012) meglátása szerint, ha a pedagógusok képesek a pedagógiai módszereket és a követelményeket hozzáigazítani egy heterogénebb tanulói populációhoz, akkor az expanzióknak jobb esélyei vannak. Az oktatási rendszer átalakulása, annak belső demokratizálódása nélkül – mely alatt az inkluzív pedagógia általánossá tételét, az egyénre szabott fejlesztés gyakorlatát érti –, véleménye szerint az egyenlőtlenségek újratermelődéséhez és az exklúzió növekedéséhez vezethet. A beilleszkedés eredményeként azonban felvázolt egy háromtagú oksági láncot: integráció → kevesebb lemorzsolódás, kevesebb magántanulóvá nyilvánítás, jobb iskolai teljesítmény → piacképes végzettség. Az életminőség-kutatások alapján a társadalomba való beilleszkedés az életminőség egyik fontos összetevője (Pikó 2005; Seligman 2011).

Másrészt, a *Szimbólum pedagógia* megvalósítása, interdiszciplináris megközelítéséből adódóan, egy hálózatos struktúrának a kialakítását teszi szükségessé, mely közvetlenül érinti a gyermekekkel, fiatalokkal foglalkozó szakembereket. A szakemberek egy-egy atipikus viselkedésű gyermekkel való foglalkozás során kapcsolatba léphetnek különböző tudású, szemléletű személyekkel. Például az integráció szereplőjének a személyiségét legjobban ismerő személyekkel (szülő, pedagógus, pszichológus stb.), másrészt a problémával kapcsolatban speciális tudású egyéb szakemberekkel (gyógypedagógus, szociológus, antropológus stb.). Így létrehozható egy olyan hálózat, mely az egymásba ágyazottság (Csermely 2005: 35) kialakulásának a lehetőségére nyitott. Egy egyén sikerességében a kapcsolatok hálózata meghatározó jelentőséggel bír (Barabási 2018: 74). Litwin és Shiovitz-Ezra (2011) kutatásai szerint a nagyobb társadalmi tőke által jellemezhető hálózattípusokba ágyazott személyek viselkedése kiegyensúlyozottabb, kisebb mértékben érzik magukat magányosnak, kevésbé szorongóak és boldogabbak.

Csermely (2005) úgy véli, hogy egy társadalom különböző viselkedésű, típusú tagjai közötti együttműködés kialakulása hosszabb távon a társadalom stabilitását biztosíthatja. Kutatásokkal bizonyították, hogy az emberiség fejlődésében és egy társadalom egységében a

megtartásában jelentős szerepe van a kölcsönösségen alapuló együttműködésnek, a reciprok altruizmusnak. A kölcsönösségből és a viszonzásból ugyanis a résztvevők számára hosszú távú előnyök származnak (Berezkei 2009: 69).

## 5. Záró gondolatok

A *Szimbólum pedagógiában* a hangsúlyt az emberiség közös ősi jelképeire és élmény-szükségleteire, valamint a társas jól-lét dimenzióira helyezzük. Ezek alapjait az újkőkori leletekben véljük elsőként megnyilvánulni. A társas jól-lét különböző dimenzióinak a megjelenítését alkalmazhatónak tartjuk minden olyan helyzetben, ahol egy gyermek/tanuló közösségbe való beilleszkedését szükséges segíteni. A hatékony nevelést lehetővé tevő pedagógiai környezet biztosítása a Nemzeti alaptanterv tervezetében (2018) is megfogalmazódik. Természetesen, minden esetben az adott gyermek/tanuló igényeit, elképzeléseit, speciális szükségleteit, kulturális háttérét, életkorát, diagnózisát, problémáit figyelembe véve kell adaptálni eljárásunkat.

Megközelítésünk eredményeként egy olyan pedagógiai modell kiépítését tartjuk lehetségesnek, mely empirikusan igazolható; széles körben használható; a benne szereplők (beilleszkedési nehézséggel küzdő személyek, szülők, szakemberek, társ-tudományterületek képviselői, kutatók) számára is elfogadható. Ezáltal egyrésztől flexibilis és más rendszerek, hálózatok felé nyitott, másrésztől önszabályozó alrendszeriből adódóan zárt, a benne szereplő személyeket védő komplex makrorendszer kiépítése válhat lehetségessé.

### Felhasznált irodalom

- Alleau, R. 1976. *La science des symboles*. Payot. Paris.
- Barabási Albert-László 2018. *A képlet. A siker egyetemes törvényei*. Libri Kiadó. Budapest.
- Barnet-Lopez, S. – Pérez-Testor, S. – Cabedo-Sanromà, J. – Oviedo, G. R. – Guerra-Balic, M. 2016. Dance/Movement Therapy and emotional well-being for adults with Intellectual Disabilities. *The Arts in Psychotherapy* 51: 10–16.
- Bábosik István – Borosán Livia – Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Schaffhauser Franz 2011. *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Berezkei Tamás 2009. *Az erény természete. Önzetlenség, együttműködés, nagylelkűség*. Typotex Kiadó. Budapest.
- Bleidick, U. 1984/1996. Az akadályozottak nevelésének antropológiai aspektusai. In: Gaál Éva (szerk.): *Emberkép gyógypedagógusoknak*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest. 7–18.
- Buber, M. 1991. *Én és Te*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Bús Imre 2012. Játékos emberiség. A játék szerepe az ember életében az őskortól napjainkig. In: Bús Imre – Klein Ágnes – Tancz Tünde (szerk.): *Értékmegőrzés és átadás*. Nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok. PTE IGYK. Szekszárd. 121–128.

- Calvin, W. H. 1997. *A gondolkodó agy. Az intelligencia fejlődéstörténete*. Kulturtrade. Budapest.
- Clark, E. T. 1998. Holisztikus nevelés: a teljesség keresése. In: Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 133–143.
- Conard, N. J. – Seidl, E. – Duerr, F. 2016. *The Vogelherd Horse and the Origins of Art*. Eberhard Karls Universität. Tübingen.
- Conard, N. J. – Wertheimer, J. 2013. *Die Venus aus dem Eis: Wie vor 40 000 Jahren unsere Kultur entstand*. btb Verlag. München.
- Csermely Péter 2005. *A rejtett hálózatok ereje. Mi segíti a világ stabilitását?* Vince Kiadó. Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály 2015. *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály 2011. *A fejlődés útjai*. Nyitott Könyvműhely. Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály 2009. *Az öröm művészete. Flow a mindennapokban*. Nyitott Könyvműhely. Budapest.
- Di Blasio Barbara 2014. Pedagógiai lehetőségek tárháza. *Iskolakultúra* 24(4): 44–62.
- Diener, E. – Biswas-Diener, R. 2008. *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Wiley-Blackwell. Malden.
- Eliade, M. 2006. *Vallási hiedelmek és eszmék története*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Eliade, M. 1998. *Az örök visszatérés mítosza*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Eliade, M. 1997. *Képek és jelképek*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Elkin, A. P. 1986. *Ausztrália őslakói*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Elmaci, D. T. – Cevizci, S. 2015. Dog-Assisted Therapies and Activities in Rehabilitation of Children with Cerebral Palsy and Physical and Mental Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 12(5): 5046–5060.
- Emerson, T. E. – McElrath, D. L. – Fortier, A. C. (eds.) 2011. *Archaic Societies: Diversity and Complexity across the Midcontinent*. SUNY Press. New York.
- Eröss Gábor 2012. Iskolai (dez)integrációs paradoxonok – Expanzió, integráció, szegregáció a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta. In: Kovács I. – Dupcsik Cs. – P. Tóth T. – Takács J. (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Argumentum Kiadó. Budapest. 262–275.
- Fredrickson, B. 2015. *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Gáspár Tamás 2014. A jóllét intergenerációs alapjai: a társas együttlét Magyarországon. *Statistikai Szemle* 92(7): 708–719.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Culture*. Basic Books. New York.
- Goldstein, J. 2012. *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe. Brussels.
- Guerrière, D. 1990. *Phenomenology of the Truth Proper to Religion*. State University of New York Press. Albany.
- Gyovai Ágnes – Hevesi Tímea 2015a. The circle symbol in music education. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Musica (LX)* 2: 95–109.
- Gyovai Ágnes – Hevesi Tímea 2015b. The harmonizing role of music therapy for individuals with autism spectrum disorders. In: Krajčí, P. – Priesterová, K. (eds.): *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii*. Iris. Bratislava. 144–154.

- Haidle, M. N. – Conard, N. J. – Bolus, M. (eds.) 2018. *The Nature of Culture: Based on an Interdisciplinary Symposium, The Nature of Culture*, Tübingen, Germany (Vertebrate Paleobiology and Paleoanthropology). Springer. Dordrecht.
- Haigh, J. – Mytton, C. 2015. Sensory interventions to support the wellbeing of people with dementia: A critical review. *British Journal of Occupational Therapy* 79(2): 120–126.
- Hevesi Tímea Mária 2013. Le courant des valeurs parmi les générations par les symboles. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. Győr. 140–145.
- Hevesi Tímea Mária 2011. A szimbólumok jelentősége gyermekkorban a különböző korok kultúrájában. *Neveléstörténet* 8(3–4): 103–115.
- Hoppál Mihály – Jankovics Marcell – Nagy András – Szemadám György 1995. *Jelképtár*. Helikon Kiadó. Gyula.
- Huizinga, J. 1938/1990. *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*. [Reprint] Univerzum Könyvkiadó. Szeged.
- Jung, C. G. 2011. *Az archetipusok és a kollektív tudattalan*. Scolar Kiadó. Budapest.
- Jung, C. G. 2005. *A nyugati és a keleti vallások lélektanáról*. Scolar Kiadó. Budapest.
- Jung, C. G. 1997. *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó. Budapest.
- Jung, C. G. 1993. *Föld és lélek – Az archaikus ember*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Justné Kéry Hedvig 2010. Ősi és népi játékok élményfolyása és jelentősége. In: M. B. Lakatos (szerk.): *Játépszichológia. Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak*. ELTE Tanító- és Óvóképző. Budapest. 61–68.
- Kiefer, R. A. 2008. An integrative review of the concept of well-being. *Holistic Nursing Practice* 22(5): 244–254.
- Kobau, R. – Seligman, M. E. P. – Peterson, C. – Diener, E. – Zack, M. M. – Chapman, D. – Thompson, W. 2011. Mental Health Promotion in Public Health: Perspectives and Strategies From Positive Psychology. *American Journal of Public Health* 101(8): 1–9.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád 2016. *A boldogság-keresés útjai. Az érett személyiségtől a kiegyensúlyozott párkapcsolatig*. Heti Válasz Kiadó. Budapest.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád 2009. Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok* 86: 32–53.
- Kopp Mária – Székely András – Skrabski Árpád 2006. Társadalmi-gazdasági helyzet, aktivitás és életminőség. In: Kopp Mária – Kovács Mónika Erika (szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó. Budapest. 273–287.
- Layard, R. 2005. *Happiness. Lessons from a new science*. Allen Lane. London.
- Lechner, H. E. – Kakebeeke, T. H. – Hegemann, D. – Baumberger, M. 2007. The effect of hippotherapy on spasticity and on mental well-being of persons with spinal cord injury. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* 88(10): 1241–1248.
- Liao, S. T. – Hwang, Y. S. – Chen, Y. J. – Lee, P. – Chen, S. J. – Lin, L. Y. 2014. Home-based DIR Floortime Intervention Program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary findings. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics* 34(4): 356–367.
- Litwin, H. – Shiovitz-Ezra, S. 2011. Social Network Type and Subjective Well-being in a National Sample of Older Americans. *The Gerontologist* 51(3): 379–388.
- Longhi, E. – Pickett, N. – Hargreaves, D. J. 2015. Wellbeing and hospitalized children: Can music help? *Psychology of Music* 43(2): 188–196.



- Malinowski, B. 1972. *Baloma*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Malinowski, B. 1944. *A Scientific Theory of Culture*. University of North Carolina Press. Durham.
- McGregor, J. A. – Camfield, L. – Woodcock, A. 2009. Needs, Wants and Goals: Wellbeing, Quality of Life and Public Policy. *Applied Research Quality Life* 4: 135–154.
- Meleg Csilla 2002. Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia* 102(1): 11–29.
- Molnár V. József 2014. *A Nap arca. Ég és föld ölelésében. Újraszülető világ*. Ős Kép Kiadó. Budapest.
- Nagy József 2002. *XXI. sz. és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy Lászlóné 2006. *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Neisser, U. 1984. *Megismerés és valóság*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Noddings, N. 2004. *Happiness and Education*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Oláh Attila 2004. Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra* 11: 39–47.
- Pál József – Újvári Edit (szerk.). 1997. *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Pető Zoltán 1997. A művészet és a népművészet kreatív ereje a gyógyításban. *Psychiatria Hungarica* 12(6): 714–728.
- Pikó Bettina 2005. *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Pikó Bettina – Kovács Eszter – Kriston Pálma 2011. Spiritualitás – vallás – egészség. Fialatok mentális egészsége a spirituális jóllét mutatóinak tükrében = Spirituality – religion – health. Youth's mental health in light of the indicators of spiritual well-being. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 12(3): 261–276.
- Pinto, S. – Fumincelli, L. – Mazzo, A. – Caldeira, S. – Martins, J. S. 2017. Comfort, well-being and quality of life: Discussion of the differences and similarities among the concepts. *Porto Biomedical Journal* 2(1): 6–12.
- Plessner, H. 1979. *Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge*. Suhrkamp. Frankfurt.
- Pozsár Beáta – Rózsa Sándor 2016. Szenzoros integráció a kulturális antropológia szemszögéből. In: Szvatkó Anna (szerk.): *Billenések. Tanulmányok a dinamikus szenzoros integrációs terápia köréből*. Oriold és Társai Kiadó. Budapest. 22–38.
- Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.) 1998. *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Rahner, K. 1983. *A hit alapjai. Bevezetés a kereszténység fogalmába*. Szent István Társulat. Budapest.
- Réthy Endréné 2013. *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs.
- Réthy Endréné 2003. *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Roeders, Paul – Gefferth Éva 2007. *A hatékony tanulás titka. A hatékony tanítás és tanulás dinamikája*. Trefort Kiadó. Békéscsaba.
- Sallis, J. 1982. *Philosophy and archaic experience: essays in honor of Edward G. Ballard*. Duquesne University Press. Pittsburgh.

- Sanda István Dániel – Simonfi Zsuzsanna 2011. *Nevelés a szakralitás dimenziójában*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Sassaman, K. E. 2015. *The Eastern Archaic, Historicized*. Rowman – Littlefield Publishers; Reprint edition. Lanham, Maryland.
- Scoffham, S. – Barnes, J. 2011. Happiness matters: towards a pedagogy of happiness and well-being. *The Curriculum Journal* 22(4): 535–548.
- Seeman, T. E. 2000. Health promoting effects of friends and family on health outcomes in older adults. *American Journal of Health Promotion* 14(6): 362–370.
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Atria Books. New York.
- Senior, J. 2015. *All Joy and No Fun: The Paradox of Modern Parenthood*. Ecco Press, Reprint edition. New York.
- Siedlecki, K. L. – Salthouse, T. A. – Oishi, S. – Jeswani, S. 2014. The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age. *Social Indicators Research* 117(2): 561–576.
- Soini, T. – Pyhältö, K. – Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching theory and practice* 16(6): 735–751.
- Speck, O. 2011. *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht – Rhetorik und Realität*. Ernst Reinhardt Verlag. München–Basel.
- Szántó Zsuzsa – Susánszky Éva – Berényi Zoltán – Sipos Flórián – Murányi István 2016. A jólét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014). *Metszetek* 5(1): 16–47.
- Szvatkó Anna 2012. A szenzoros integrációs terápiák és a gyógypedagógiai fejlesztés. In: Gordosné Sz. A. (szerk.): *Gyógyító pedagógia – Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest. 475–495.
- Tánczos Vilmos 2007. *Szimbolikus formák a folklórban*. Kairosz Kiadó. Pécs.
- Vašek, S. 2009. Speciálpedagógiai tanácsadás. In: Chaloupka, Lubos – Varga Imre (szerk.), *Tanulmányok a speciális pedagógia területéről*. Sapiientia. Bratislava. 63–77.
- Vermeulen, P. 2014. The practice of promoting happiness in autism. In: Jones, G – Hurley, E. (eds.): *Good Autism Practice: Autism, happiness and wellbeing*. British Institute of Learning Disabilities. Birmingham. 8–17.
- Whitebread, D. – Basilio, M. – Kuvalja, M. – Verma, M. 2012. *The importance of play*. Toy Industries of Europe. Brussels.
- World Health Organization 1998. *WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs: Report on WHO consultation*. WHO. Geneva.

### Internetes hivatkozások

- Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben* 2016. <http://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/11/Aj%C3%A1nl%C3%A1sok.pdf> [2019.08.22.]
- A Nemzeti alaptanterv tervezete* 2018. [https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf) [2019.08.12.]
- Bárczi Géza – Ország László (szerk.). 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/a-a-1BFAF/archaikus-1DF1E/> [2018.07.15.]

- Bíró Melinda – Juhász Imre – Széles-Kovács Gyula – Szombathy Kálmán – Váczai Péter 2015. *Mozgásos játékok*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger. [https://uni-eszterhazy.hu/public/uploads/mozgasos-jatekok\\_5551e3be52c44.pdf](https://uni-eszterhazy.hu/public/uploads/mozgasos-jatekok_5551e3be52c44.pdf) [2018.07.20.]
- European Commission 2004. *Actions against depression. Improving mental health and well-being by combating the adverse health, social and economic consequences of depression*. European Communities. [http://ec.europa.eu/health/archive/ph\\_determinants/life\\_style/mental/docs/depression\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/archive/ph_determinants/life_style/mental/docs/depression_en.pdf) [2018.08.20.]
- Hevesi Tímea Mária 2018. *Társas jól-lét megteremtése gyermekközösségekben archaikus élményekkel. Pedagógiai kísérlet a Kőkénydombi Vénusz lelőhelyének térségében*. Doktori (PhD) értekezés. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=20165> [2019.07.30.]
- Hevesi Tímea Mária 2016. *Az élmény szerepe autizmussal élő óvodáskorú gyermekek inkluzív pedagógiájában*. Bemutató film. Szeged. ISBN 978–963–12–6045–8 <https://youtu.be/Ni43DysRS98> [2019.08.20.]
- Hudson, C. C. – Hall, L. – Harkness, K. L. 2018. Prevalence of Depressive Disorders in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Meta-Analysis. *The Journal of Abnormal Child Psychology*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29497980> [2018.08.20.]
- Kata János 2013. *Mérnöki módszerek a pedagógiában*. Typotex Kiadó. [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023\\_Mernoki/section-0054.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023_Mernoki/section-0054.html) [2017.02.08.]
- Kopp Mária – Martos Tamás 2011. *A magyarországi gazdasági növekedés és a társadalmi jóllét, életminőség viszonya*. [http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/kopp\\_gazdasagi\\_novekedes.pdf](http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/kopp_gazdasagi_novekedes.pdf) [2018.07.12.]
- NAT (2012). *Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete*. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200110.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR) [2016.11.04.]
- NAT 243/2003. (XII. 17.) *Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a0300243.kor](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor) [2016.11.04.]
- Nitzschke, B. – Buzási N. 2008. *A zenei élmények pszichoanalitikus szemlélete, reflektálása*. Sikonda. [http://www.old.art.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/mtp/egyeb-oktatasianyag/buzasi/zenei\\_elmenyek\\_pszichoanalitikus\\_szemlelete.pdf](http://www.old.art.pte.hu/files/tiny_mce/File/mtp/egyeb-oktatasianyag/buzasi/zenei_elmenyek_pszichoanalitikus_szemlelete.pdf) [2018.07.14.]
- Rácz Béla 2014. *Őstörténet. Az ősközösségi társadalom története*. enius-ja.uz.ua/sites/default/files/csatolmanyok/magyar-nyelvu-oktatasi-jegyzetek-es-magyar-nyelvu-szaknyelvi-szotar-ak-keszitese-a-nyertesek-dokumentumai-725/ostortenetjegyzetpdf.pdf [2018.09.05.]
- Statham, J. – Chase, E. 2010. *Childhood Wellbeing: A brief overview*. Childhood Wellbeing Research Centre. London. [http://www.cwrc.ac.uk/documents/CWRC\\_Briefing\\_paper.pdf](http://www.cwrc.ac.uk/documents/CWRC_Briefing_paper.pdf) [2018.08.11.]
- Tough, H. – Siegrist, J. – Fekete C. 2017. Social relationships, mental health and wellbeing in physical disability: a systematic review. *BMC Public Health* 17: 414. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5422915/> [2018.08.11.]
- Utasi Ágnes – Fekete Judit – Juhász Erika – Nagy Ildikó – Szogyi Lenke 2008. *Az emberi kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre*. OTKA. <http://real.mtak.hu/1376/> [2018.07.02.]
- Vermeulen, P. 2016. *Promoting happiness in autistic people*. Autisme Centraal. Gent, Belgium. <https://network.autism.org.uk/sites/default/files/ckfinder/files/Promoting%20happiness%20in%20autistic%20people.pdf> [2018.08.11.]

# **Magyar és idegen nyelvek**



# Horváthné Farkas Éva

## A játék szerepe a korai nyelvelsajátítási folyamatban

### Bevezetés

Az idegennyelv tudás mindig is értéknek számított, de az utóbbi évtizedekben szinte korosztálytól függetlenül még inkább az érdeklődés középpontjába került. A használható nyelvtudásnak ugyanis még soha nem volt olyan mértékű társadalmi, kulturális, gazdasági és politikai jelentősége, mint napjainkban. Egyre többen tudatosítják, hogy az idegen nyelvek ismerete javítja az egyén munkaerő-piaci elhelyezkedésének az esélyeit, s hozzájárul az ország versenyképességének a növekedéséhez. Egyre több fiatal és már aktív felnőtt felismeri a nyelvtanulás fontosságát. Az ő esetükben a motiváció észérveken alapszik, leggyakrabban a munka világával, az érvényesüléssel, az életben való boldogulással van összefüggésben. Tisztában vannak vele, hogy a munkavállalásban korlátokat szabhat számukra a nyelvtudás hiánya. A nyelvtudás nem azonosítható a nyelvvizsga letételével, de sok fiatal számára ösztönző erő, hogy nyelvvizsga híján nem szerezhető meg az egyetemi diploma, s a kormány rendelete szerint 2020-tól csak az vehető fel felsőoktatási intézménybe, aki legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkezik. A nyelvtudás társadalmi fontosságát felismerve az általános iskolákban megnövekedett az idegennyelv-tanulásra fordított tanórák száma, a gimnáziumokban két idegen nyelvet tanulnak a diákok, s mindkét iskolatípusban törekvés a nyelvvizsga megszerzése.

## 1. Kisgyermekkorai idegennyelv-tanulás

A tíz évnél idősebb tanulók és a felnőttek nyelvvoktatása gazdag szakirodalommal rendelkezik, kipróbált és sokszínű módszerek között válogathat a nyelvtanár, de a korai idegennyelv-tanulás, főleg a hat éven aluli gyerekek intézményes nyelvtanulása viszonylag új terület a nyelvvoktatásban. Az európai országok többségében általában csak a 20. század vége felé jelent meg tömegesen ez a korosztály. Manapság viszont Magyarországon is egyre több nyelviskola kínál tanfolyamokat óvodáskorú gyermekek számára, s a nyelvet oktató óvodák száma is folyamatosan növekszik, így sok gyermek már bőven az iskoláskor előtt elkezdi az ismerkedést egy idegen nyelvel.

### 1.1. Ellenérvek

A kisgyermekkorai idegennyelv-tanulás iránti megnövekedett érdeklődés és igény ellenére azonban még mindig sok az aggodalom és fenntartás a sokak szerint túl korai kezdet tekintetében. Kovács Judit, elismert korai nyelvvoktatási és kétnyelviségi szakértő az alábbi gyakran

megfogalmazott tévhiteket idézi: az óvodás gyermek éretlen ilyen szintű szellemi megterhelésre, a gyermek még az anyanyelvét sem tanulta meg tökéletesen, a korai nyelvtanulásnak nincs számottevő nyelvi haszna, az idegen nyelv elveszi az időt a játéktól, a feladatot ellátó szakemberek hiánya (Kovács 2013).

## 1.2. Érvek

A felsorolt ellenérvek a nyelvpedagógia idevágó fejezeteinek az ismeretében, valamint a korai nyelvoktatás területén elért vitathatatlan eredményeknek köszönhetően cáfolhatók. „Téves az az elképzelés, miszerint a csecsemőkortól tanult két nyelv miatt a gyerek esetleg értelmi fogyatékos vagy fejlettségében sérült lehet. Ellenkezőleg, jobb nyelvi készségei lesznek, mint az egynyelvűeknek. A kétnyelvűek jobban absztrahálnak, rugalmasabbak és nyitottak. Nagyobb a nyelvi érzékenységük” (Navracsics 2004:182).

### 1.2.1. Nyelvelsajátítás

Nem felel meg a valóságnak, hogy az óvodás gyermek éretlen ilyen szintű szellemi megterhelésre, mivel „a gyermek az anyanyelv analógiájára sajátítja el az idegen nyelvet. Ebből következően a gyermek nyelvtanulásának típusa: nyelvelsajátítás. A gyermek tehát másképp tanul idegen nyelvet, mint a más korosztályba tartozók” (Kovács 2009: 29). A kicsik nem biflázva sajátítják el az új szavakat, nem kell nyelvtani szabályokat magolniuk, hanem utánzás és nyelvi kísérletezés során teszik magukévá a nyelv alapjait. Mivel a nyelvelsajátítási folyamatot a kisgyerekek játékként élik meg, az idősebb nyelvtanulóktól eltérően nem alakul ki bennük a nyelvi gátlás, nem szoronganak az esetleges kudarctól való félelmükben.

### 1.2.2. Anyanyelv kontra idegen nyelv

Az az állítás, hogy az óvodás gyermek még az anyanyelvét sem tanulta meg rendesen, megfelel a valóságnak, az anyanyelv elsajátítása még valóban folyamatban van ebben az életkorban. Ugyanakkor látványos ugrás tapasztalható ezekben az években a gyerekek nyelvhasználatában. Ebben az életkorban már csökkenek a hanghelyettesítések, ritkábbak a szótorzítások, valamint precízebb a grammatikai és szintaktikai formák alkalmazása. Az óvodai idegen nyelv-elsajátítással való találkozás nem befolyásolja hátrányosan a gyermek anyanyelvi fejlődését, készségeit mindkét nyelvben képes párhuzamosan fejleszteni. „Az átlagos egészséges ember multikompetens nyelvi szempontból, tehát az agya nem csak egy nyelv tárolására alkalmas. Az egyik nyelvből megtanult szavak nem szorítják ki a másik nyelv szavait. Éppen ellenkező a tendencia: az az ember, aki megtanul egy második nyelvet, szebben, helyesebben beszél anyanyelvét is, hiszen általános nyelvi és gondolkodási készségei fejlettebbek, mint azoké, akik csupán egy nyelvet ismernek” (Kovács 2013). A kisgyermekkori nyelvtanulás

mellett szól az a tény is, hogy a második nyelv helyes kiejtési módját a gyermek csak 6-8 éves koráig képes tökéletesen elsajátítani. „Az ’igazi’ (azaz kisgyermekkori) kétnyelvűség egyik legszembetűnőbb jelensége az, hogy mindkét nyelvet akcentus nélkül képes a gyerek beszélni. Ez a jelenség szolgált alapjául annak az általánosításnak, mely szerint a kis-, vagy legfeljebb a pubertáskort el nem ért gyerek ’jó nyelvtanuló’, az ennél idősebb ’rossz nyelvtanuló’, tehát az utóbbi sohasem lesz igazi bilingvis” (Lengyel 1996: 42).

### 1.2.3. A korai idegennyelv-tanulás hozadéka

Cáfolható az az állítás is, hogy a korai nyelvtanulásnak nincs számottevő nyelvi haszna. „Való igaz, hogy a korai nyelvfejlés során nem olyan tempóban tesznek szert a gyermekek tényleges célnyelvi tudásra, mint a későbbi időszakban. Azonban ez igaz minden más tantárgy esetében is” (Kovács 2013). Az óvodákban a gyermekek életkorából kifolyólag a haladási tempó egyéb készségek megszerzésében is lassúbb, mint az ezt követő években az iskolában. Az óvoda feladata a gyermek felkészítése az iskolai tanulásra. Hangsúlyozandó, hogy a korai nyelvsajátításban részesülő gyermekek a második nyelv révén tágul a látóköre, a nyelvsajátítási folyamat fejleszti az asszociatív gondolkodási képességeket, a logikus gondolkodást és a kreativitást. Mindezek olyan pozitív hozadéka az idegen nyelvvél való ismerkedésnek, melyeket az élet más területein, a későbbiekben bizonyos iskolai tantárgyakban is hasznosítani tud a gyermek

### 1.2.4. A nyelvtanulásra fordított idő

Az ellenérvek között szerepel az az állítás is, hogy a nyelvtanulás elveszi a kisgyermektől a játékra fordítandó időt. A gyermek életkori sajátosságainak megfelelő módszerek alkalmazásával ez az állítás könnyűszerrel kivédhető. „A korai idegennyelv-fejlés legfontosabb jellemzője, hogy tevékenység közben történik. A kisgyermek fő tevékenysége a játék, ezért a nyelvi foglalkozások mindig játékba, értelmes, a gyermek korának megfelelő tevékenységbe ágyazottnak jelennek meg” (Kovács 2013). A gyermekek számára ebben az életkorban a nyelvtanulás nem nyűg, hanem olyan élvezetes játékos tevékenység, melynek a hozadékát csak néhány év elteltével fogják érzékelni és tudatosítani. A nyelvi foglalkozásokon ragyogó lehetőséget nyújt az óvodapedagógus számára, hogy a gyermekekben nagyon erős a tevékenység iránti vágy, s a természetes gyermeki kíváncsiság, a megismerés iránti vágy is erős hajtóerőnek bizonyul. „A gyermek tevékenységi vágya az a belső erő, amely a játéknak és minden egyéb tevékenységi formának is szubjektív alapja. A tevékenység és a játék vágy sokszor együtt van jelen a gyermek életében. Ezért van szoros kapcsolat a játékoság és a tevékenység elve között. A tevékenységi vágy nem kikapadhatatlan forrása a gyermek aktivitásnak, ezért sokfajta játékos megoldással lehet a tevékenységet inspiráló utánpótlás feltételeiről gondoskodni. E folyamatban van kiemelkedő szerepe a játéknak, a játék minden formájának” (Kovács – Bakosi 2004: 35). Fontos az olyan játékok kiválasztása, amelyekben a gyermek használni tudja a fantáziáját, új dolgokat fedezhet fel, lelkét simogató sikerélményre tehet szert. Az irányított nyelvi játékok



mellett a gyermek tudás- és önmegvalósítási vágyának kielégítése érdekében létjogosultsága van a nyelvi foglalkozásokon a szabad játéknak is. „A tudásvágy kielégítése megnyitja az utat olyan magasabb rendű igények felé, mint az esztétikum iránti igény, az önmegvalósítás vágya, az alkotásvágy, a szabadságvágy. A tudás birtokában az egyén szívesebben próbálja ki saját elképzelései szerint a probléma megoldását, önállóan indul felfedező útjára, szabadon tud dönteni tudása birtokában, maga kívánja megválasztani a neki tetszőt” (Körmöci 2001: 74).

### 1.2.5. Szakembergárda

A megfelelő szakemberek, a nyelvpedagógia jártassággal rendelkező óvodapedagógusok jelenléte természetesen elengedhetetlen feltétele az eredményes óvodai nyelvsajátítási folyamatnak. A pedagógus akár perfekt nyelvtudása sem hozhat kielégítő eredményt a kisgyermek idegennyelvi fejlődésében a speciális módszerek ismerete nélkül. Magyarország tanító- és óvodapedagógus-képző intézményeiben viszont megszerezhető a szükséges szakismeret, bár bizonyos nyelvek esetében – például egyes nemzetiségi óvodákban – az alacsony felsőoktatási hallgatói létszám gondot jelent/jelenthet a megfelelő szakembergárda utánpótlásában.

## 2. Nyelvsajátítás a nemzetiségi óvodákban

A magyarországi nemzetiségi településeken a szülőknek jogukban áll és lehetőségük van gyermeküket nemzetiségi óvodába járatni. A 17/2013 (III.1) EMMI 1. § (2) rendelet értelmében „amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába”. A nemzetiségi óvodáknak két típusát ismerjük: anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvoda és nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda. A jogszabály értelmében a nemzetiségi nyelvű óvodának lehetőséget kell teremtenie arra, hogy a gyerekek a magyar nyelvvel, a magyar irodalmi és zenei kultúra értékeivel is megismerkedjenek, de az óvodai élet tevékenységi formáiban a nemzetiségi nyelv érvényesül. A nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda tevékenységi formáiban mindkét nyelv jelen van, a magyar nyelv és a nemzetiségi nyelv használatának az arányát az óvodának a pedagógiai programban kell meghatároznia.

Két-három évtizeddel ezelőtt még sok szülő és főleg nagyszülő jól beszélt az adott nemzetiség nyelvét, adott esetben ez a nyelv öröklődött át a családban anyanyelvként. Sajnos az idők folyamán, az asszimilálódás következtében a gyerekek ma már többnyire a nemzetiségi nyelv ismerete nélkül érkeznek az óvodába, s a nyelv megalapozása, a kultúra ápolása és a helyi hagyományok felelevenítése elsősorban az óvodára hárul. A nemzetiségi óvodákban csak idegennyelv-oktatási módszerekkel tudják átörökíteni, közvetíteni az óvodapedagógusok a felmenők anyanyelvét, természetesen a nemzetiségi hagyományokból eredő előnyökre építve.

## 2.1. Tevékenységalapú idegennyelv tanulás

A korai nyelvtanítással foglalkozó pedagógusoknak tudatosítaniuk kell, hogy a gyermekek nyelvi nevelésének indirekt módon kell történnie, s a legjobb eredményeket a tevékenységalapú tanulással lehet elérni. A gyerekek számára az adott pillanatban átélt öröm, a jókedv, a derű, nem pedig az új ismeretek, készségek megszerzése jelenti a motivációt. „A hét év alatti gyermekek esetében az idegen nyelvvel való ismerkedés és nyelvfejlesztés természetes és hatékony módja a nyelvsajátítás, amely nem nyelvi, nyelvtani szabályok tudatos követésén, hanem természetes, mindennapi tevékenység közben nem-tudatos magatartáson alapul” (Doron 2010: 71). A kisgyermek számára az aktív tevékenység, a játék, a mozgás, a tánc, az éneklés, a rajzolás, a társasjáték, illetve e tevékenységek összekapcsolása jelent örömet. „Ez az örömszerzés azonban nem öncélú: a gyermeki tanulásban elsődrendű szerepe van a tevékenységnek. Azt is mondhatjuk, hogy a gyermek nem azt csinálja, amit megtanult, hanem épp ellenkezőleg: azt tanulja meg, amit már csinált” (Koncz – Kanyó 2010). A játék örömforrás a gyerekek számára, a gyermekkoruknak a játékról kell szólnia. A játék nem céltalan időtöltés, hiszen a játék folyamán a gyerek folyamatosan okosodik, új ismereteket szerez, megismeri a környezetét, egyre távol számára a világ. Játékos módszerekkel egy új nyelvhez vezető kaput is kitarhatunk a kicsik előtt, s a gyerekek örömmel fogják felfedezni az új nyelvi jelenségeket. „A játék olyan cselekvés, amelynek célja szórakoztató, szabad időtöltés. Sajátos feladata van a gyermek életében, annak egyik legfontosabb tevékenysége. Nagy jelentősége van az iskolai nevelő-oktató munkában is.” (Kovács – Bakosi 2007: 14). A játék kitölti a gyermekek életét, anélkül tanulnak vele és belőle, hogy a munkához hasonló kötelességnek éreznék. „A játék nem céltalan tevékenysége a gyermeknek, ugyanakkor céltudatosága nem azonosítható a tanulás és a munka céltudatoságával. A játék célja mindig a gyermek közvetlen indítataisaiból, belső feszültségéből ered, ellentétben a munka céljával. A játéknak nem ismerve a tartós társadalmi jelentőségű termék előállítását” (Kovács – Bakosi 2007: 21). A gyermek az adott pillanatban akarja jól érezni magát, ezért nagyon fontos, hogy a nyelvi játékok előkészítésénél, kivitelezésénél a pedagógus figyelembe vegye a gyermekek életkori és speciális sajátosságait és lelki igényeiket. „A játéknak fontos szerepe van az értelmi nevelésben, a figyelem, gondolkodás, problémamegoldó-képesség, képzelet gazdagításában. A különböző játékok során a gyermek a gondolkodás műveleteit veszi igénybe, analizál, szintetizál, elvonatkoztat, általánosít, ismereteket szerez és dolgoz fel, összetett gondolkodási műveletek végzésére kénytelen” (Kádár – Bodoni 2010: 82). A felsorolt gondolkodási műveletek megléte híján az idegennyelv-elsajátítás nem járhat eredménnyel, mivel spontán nyelvsajátítás nem lehetséges analízis, szintetizálás, elvonatkoztatás és az új ismeretek feldolgozásának képessége nélkül. A gyermek az anyanyelvében is megteszi ugyanezeket a lépéseket, csak az első nyelvnél gyorsabb a nyelvsajátítás üteme, mivel a rendelkezésére álló idő nem behatárolt, a nyelvi hatás erőteljesebb.

## 2.2. Nyelvtanulási környezet, nyelvi szituációk

Az óvodáskorú gyermekek csak szeretetteljes környezetben érzik biztonságban magukat, s csak a megfelelő komfortérzet teszi számukra lehetővé az önfelelt játékot. Az óvoda élmény-

szerúségéhez hozzátartozik a családi légkör, amely a gyermek önmegvalósító törekvésének fontos feltétele. (Kovács – Bakosi 2005, 67). A nyelvi fejlődés szempontjából nagyon fontos a spontán nyelvtanulási környezet kialakítása iránti igyekezet. A kétnyelvű családban felnövekvő gyermek számára evidens mindkét nyelv bizonyos szintű elsajátítása, mivel a spontán nyelvi környezet adott a család által. Az óvodai nyelvelsajátítási folyamat akkor lehet igazán eredményes, ha a kétnyelvű családok mintájára kialakítják a spontán nyelvtanulási környezetet, amely lehetővé teszi a gyermekek spontán utánzási készségének és vágyának kiaknázását. A gyermek ugyanis, mint minden egyéb más tevékenységet, utánzás révén sajátítja el a nyelvet is. Az sem jelent problémát a nyelvi fejlődésben, ha félrehallás miatt bizonyos szavakat kezdetben helytelenül ismételt meg, esetleg halandzsázik. Az idegen nyelv szupraszegmentális tényezőit, a második nyelvnek az anyanyelvtől eltérő hangzóit, hangtalálkozásait a gyermek ebben az esetben is próbálgatja, tanulgatja. „Az utánzás fontos szerepet tölt be a nyelvfejlődésben, a beszéd kialakításában is. A halandzsanyelv révén a gyermek gyakorolja az intonációt, az elkapott szócsoportokat, hangokat” (Kádár – Bodoni 2010: 32). A kisgyermekkori nyelvelsajátítási folyamatban az lenne az ideális, ha következetesen érvényesülne az „egy személy – egy nyelv“ elv, azaz a gyermekkel kapcsolatban lévő személyek mindig következetesen egy és ugyanazon nyelven beszélgetnének a gyerekekkel, s nem váltogatnák a nyelveket. Mivel az óvodák többségében nem megoldható a célnyelvű óvodapedagógus szakember biztosítása, az így keletkező űrt egy – a csoportszobában mindig jelenlévő – kedves játékfigurával lehet betölteni, aki a nyelvet anyanyelvként „beszéli“. A gyerekek társa lehet egy játékbarbánc, de bármilyen kedves és barátságos állatfigura is. Kommunikációs zavar esetén az óvodapedagógus a tolmács szerepét is betöltheti a gyerekek és más anyanyelvű „pajtásuk“ között.

A megfelelő nyelvtanulási környezet kialakításával, a játékos nyelvi foglalkozásokkal és az „egy személy – egy nyelv“ elv biztosításával elérhető, hogy az óvodapedagógus felkeltse a gyerekekben a célnyelv iránti érdeklődést. Megfelelő motivációval arra készítheti őket, hogy a maguk szintjén kommunikálni akarjanak a számukra új nyelven, hogy meg akarjanak érteni másokat, s ki tudják fejezni magukat – akár nonverbális eszközök bevetése árán. Az említett tényezők mellett a foglalkozások témaválasztása is hozzájárul a nyelvi fejlődés eredményességéhez vagy eredménytelenségéhez. A gyermekeket érdeklő témák az őket körülvevő, az általuk ismert szűkebb és tágabb környezet: család, óvoda, település, évszakok, ünnepek, állatok, növények, mesék, mely témák kifejtését játékkal, ritmikus versekkel, énekléssel, mozgással, rajzolással, barkácsolással, szemléltetéssel stb. tehetünk szemléletesebbé, vonzóbbá az adott korosztály számára. Fontos kitétel, hogy csak olyan szavakat és kifejezéseket tanítsunk nekik az idegen nyelven, melyeket értelmezni képesek, s amelyeknek ismerik magyar nyelvi megfelelőjét. A gyermek a második nyelvnek köszönhetően új dolgokat fog megtapasztalni, átélni és felfedezni. Fontos, hogy a pedagógus ne sűrgesse a gyerekeket, hogy elegendő időt biztosítson számukra a nyelvi impulzusok befogadására. Nem szabad sűrgetni a gyereket, hogy megszólaljon, időt kell adni számára a hallás utáni szövegértés készségének a gyakorlására és kialakítására. A gyermek nonverbális válasszal – mozgással, egyéb tevékenységgel – is ki tudja fejezni, hogy megértette a hozzá intézett szavakat. Fontos, hogy a nyelvi foglalkozások játékosak, cselekvésorientáltak legyenek. Minél több csatornán „érezkeli” a gyermek a nyelvet, annál eredményesebb lesz a nyelvelsajátítás. A játékos, cselekvésorientált nyelvi gyakorlatokban a hallás mellett építeni kell az egyéb észlelési formákra is – látás, tapintás, szaglás, ízlelés. Kellő

türelem és idő után a gyerekek képesek lesznek egyszerűbb dialógusok létrehozására, mivel „a játék olyan tevékenységnek tekinthető, melynek során kialakulnak az előfeltételek arra, hogy a gondolati műveletek új, fejlettebb szintre térhessenek át, amikor az értelmi műveletek már a beszéd támogatásával zajlanak” (Elkonyin 1983: 527).

### **3. Játékfajták**

A játék az óvodáskorú gyerekek legkedveltebb tevékenysége, a legfőbb örömforrás. Az idegennyelvi fejlesztés során a különféle játékfajták váltogatásával, ötvözésével változatos, élménydús és eredményes nyelvi foglalkozásokat tarthat az óvodapedagógus.

#### **3.1. Versek, mozgás**

Már a nyelvi nevelés kezdeti szakaszában nagyon jól hasznosíthatók a ritmikus versikék, a kiszámolók, a mondókák és egyéb gyermekversek. Bár a szavak zömének jelentését a gyermekek ekkor még nem értik, de ez nem zavaró számukra, hiszen a magyar versikék szövegét sem értik mindig, esetleg félreértik. Nem zavarja őket a gyermekversekben gyakran előforduló halandzsálás sem, nem a szöveg jelentése, hanem a ritmus jelenti számukra az elsődleges élményt. A versek ritmikus lüktetése, a rímelő sorok sokkal ösztönzőbben hatnak a hangok helyes képzésének s a második nyelv ritmusának az elsajátítására, az akcentusmentes beszéd megalapozására, mint a prózai szöveg. A versek révén sok szót hangoztatnak, s a későbbiekben a felfedezés örömeit jelenti a számukra, amikor bizonyos élethelyzetekben ráébrednek a szavak jelentésére. Az óvodai évek alatt a gyerekek a mondókák gazdag tárházával ismerkedhetnek meg, melyek játékos formában fejlesztik nyelvi készségüket. Az óvodai nevelés folyamán feldolgozásra kerülő bármelyik témakörhöz találhatunk a témához illő mondókát – évszakok, természet, zöldségek, gyümölcsök, állatok, színek, számok, család, ünnepek stb. A mondókák tanulása és előadás is a cselekvésközpontúság jegyében történik. A nyelv és a mozgás összekapcsolása elősegíti a szöveg megértését és támogatja a memóriát.

#### **3.2. Ének, zene, tánc**

A gyermekdalok és körjátékok szintén mozgással, tánccal köthetők össze. A szókincsfejlesztés mellett a szupraszegmentális tényezők helyes használatát is elősegíti az ének és a mozgás kombinációja. A nemzetiségi óvodákban kiváltképp fontos, hogy megismertessük a gyerekekkel a hagyományos népi játékokat. Rendszeres gyakorlásuk támogatja a gyermekek nemzetiségi identitástudatának a kialakulását.

### 3.3. Mese

A nyelvi foglalkozásokon a magyarul már ismert mesékhez érdemes az óvodapedagógusnak visszatérnie, egyszerűbb nyelvezetben elmesélve, a szöveget a jobb megértés végett vizuálisan szemléltetve. Fontos, hogy a mesélő a párbeszédeknel játsszon a hangjával, hanghordozásával is jellemezze a szereplőket, s a mesélés folyamán erőteljesebben éljen a nonverbális lehetőségekkel. A gyerekek a mesét nem unják meg, egy-egy mesét szívesen meghallgatnak többször is. Kiváló játék a gyerekek számára és a nyelvelsajátítást is erősíti, ha a mesét el is játszhatják. A mese dramatizált változatát a gyerekek mint „színészek“ is előadhatják, illetve a bábjáték (akár saját készítésű egyszerű síkbábokkal) is kiváló lehetőség.

### 3.4. Szabály- és képességfejlesztő játékok

A tanulás, így az idegen nyelv elsajátításának a folyamatában is a leggyakrabban használt játékfajták a szabály- és képességfejlesztő játékok. Kiváló lehetőséget nyújtanak a szókincs bővítésére, a nyelvi struktúrák gyakorlására, s a gyermekek személyiségének a fejlődésére is befolyással vannak. „A játékok tartalmuknál fogva fejtik ki elsősorban nevelő hatásukat, de a gyermekek játékbeli szereplése is sok olyan tulajdonság formálójá, amelyre a szabály- (képességfejlesztő) játékok a legalkalmasabbak” (Kovács – Bakosi 2005, 155).

### 3.5. Szerepjátékok

„A szerepjáték során a gyermek a készen kapott sztereotípiákat használja, ezeket adja át leegyszerűsítve, átdolgozva, a saját szubjektív szűrőjén átszűrve, a valóság egyes elemeit felnagyítva, esetenként sarkítva látjuk viszont” (Kádár – Bodoni 2010: 37). A szerepjátékoknak fontos szerepük van a kapcsolatteremtésben, a szociális kapcsolatok kialakításában. A gyerekek a szerepjáték dialógusaiban begyakorolhatják a tanult nyelvben a különféle kommunikációs fordulatokat, társalgási formákat és szabályokat.

## 4. Összegzés

Manapság egyre több óvodáskorú gyermek tanul szervezett formák között idegen nyelvet. Bár a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatás létjogosultságát sokan vitatják, a mellette szóló érvek és az elérhető eredmények megdönteni látszanak azok valóságalapját. A második nyelv nem jelent a gyermekek számára túlzott igénybevételt, mivel az idegen nyelvi alapokat az anyanyelv analógiájára utánzással sajátítják el. A nyelvi foglalkozások tevékenységközpontú-

ak, fő elemük a játék. A játék örömforrás a gyerekek számára, a játékos módszerek motiválják a gyerekeket az idegen nyelv befogadására.

### Felhasznált irodalom

- 363/2012. (XII.17.) Kor. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó letöltés: 2019.09.05.).
- Doron, Helen 2010. A nyelv zenéje. Helen Doron Educational Group.
- Elkonyin, D. B. (ford. Csepeli György) 1983. A gyermeki játék pszichológiája. Gondolat. Budapest.
- Kádár Annamária – Bodoni Ágnes 2010. Az óvodás- és iskoláskor játécai elméleti és módszertani megközelítésben. Ábel Kiadó. Kolozsvár.
- Koncz-Kanyó Gabriella, 2010. Dr. Kovács Judit, korai nyelvpedagógiai és kétnyelvű közoktatási közoktatási szakértő nyelvpedagógiai szakvéleménye a Helen Doron módszerről. <http://szolnok.helendoron.hu/szakvelemenyl/>. (Utolsó letöltés: 2019.09.05.)
- Kovács György – Bakosi Éva 2004. Óvodapedagógia. Szerzői kiadás. Debrecen.
- Kovács György – Bakosi Éva 2005. Óvodapedagógia. Játékos tanulás az óvodában. Szerzői kiadás. Debrecen.
- Kovács György – Bakosi Éva 2007. Játékpédagógiai ismeretek. Szerzői kiadás. Debrecen.
- Kovács Judit 2009. A gyermek és az idegen nyelv. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Kovács Judit, 2013. Tévhitek a gyerekek korai nyelvtanulásával kapcsolatban. Angol másképp. America The Beautiful. <http://angolmaskepp.hu/gyerek-angol/tevhitek-a-gyerekek-korai-nyelvtanulasaval-kapcsolatban> (Utolsó letöltés: 2019.09.05.)
- Körmöci Katalin 2001. A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában. FABULA BT.
- Lengyel Zsolt 1996. Nyelvsajátítási és nyelvtanulási formák. Veszprémi Egyetem. Veszprém.
- Navracsics Judit 2004. A kétnyelvű gyermek. Pannon Egyetemi Kiadó. Veszprém.

# Parapatics Andrea

## Változások az anyanyelv-pedagógiában?

### Adalékok a nyelvjárási háttér és az iskola kapcsolatának vizsgálatához<sup>19</sup>

## Bevezetés

A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek elvárásait követendő a hivatalos anyanyelvi tankönyvek minden illetékes évfolyama tartalmazza a nyelvi változatosság témakörét. Ezen belül tárgyalják a fiatalok nyelvváltozatát, a szlenget, és a gyakran nádfedeles parasztházakkal illusztrált nyelvjárásokat is. A tankönyvek megtanítják a tanulókat a nyelv területi változatainak, a regionális értékeknek a tiszteletére, megbecsülésére, sőt a legalapvetőbb hangtani és alaktani sajátosságokat is régióként részletezik. A szociolingvisztikai szemléletmód megjelenése a tantervekben és a tankönyvekben fontos változásnak tekinthető a korábbi évtizedek egy normájú és preskriptív nézőpontjához képest. A pedagógiai értékelésben tapasztalható elmentmondások ismeretében azonban felmerül a kérdés: Eredményezett-e jelentős változásokat az elmélet megújítása a gyakorlatban is? Jelen tanulmány a szerző több, saját kutatási eredményét foglalja össze a témában az elmúlt évekből, amelyek empirikus úton szerzett adatokkal szolgálnak a problémakör megvilágításához és a kérdés megválaszolásához.

## 1. A nyelvjárásokkal kapcsolatos anyanyelvi nevelési célok

### 1.1. A dialektológiai alapismeretek jelentőségéről

A közel húsz évvel ezelőtt megjelent Magyar dialektológia egyetemi tankönyv (MDial.) külön fejezetet szentel a címben foglalt alkalmazott dialektológiai témakörnek (l. Kiss 2001). Noha a nyelvjárási környezet és az iskolások köznyelvi produkciói közötti összefüggéseket több kutatás idézésével is igazolja (magyarok közül vö. pl. Török 1958, P. Lakatos 1986, Guttmann 1996 és 1999), továbbá figyelmeztet arra, hogy „a 6–14 éves korú magyar anyanyelvű gyermekeknek több mint fele (ma is) nyelvjárási háttérű és környezetű (a maga változatos nyelvi, nyelvhasználati következményeivel)” (Kiss 2001: 151), azt is megállapítja, hogy a kérdéskör mindezek ellenére nem kap elegendő figyelmet sem a közoktatásban a gyakorló magyartanárok munkája során, sem a felsőoktatásban a leendő pedagógusok képzésében. A problémát

<sup>19</sup> A tanulmány az EFOP 3.6.1-16-2016-00015 azonosítószámú „Pannon Egyetem átfogó intézményfejlesztése az intelligens szakosodás elősegítése érdekében” című projektje keretében készült.

elsősorban az jelenti, hogy a tanítók és a tanárok bizonyos része megfelelő mennyiségű és minőségű ismeretet sem tud szerezni egyetemi tanulmányai során, mivel a dialektológia több intézményben is csupán választható, és nem kötelező kurzus. Ezt a szerző későbbi felmérései is igazolták: 2015-ben 19 Kárpát-medencei felsőoktatási intézményből csupán 11-ben szerepelt dialektológia önálló és kötelező kurzusként, a többi a hallgatókra bízta a választást, ami a nyelvjárások kihalására vonatkozó sztereotípiák ismeretében nem jósol magas jelentkezői létszámot. Így viszont „számolnunk kell azzal, hogy magyar szakos diplomával kikerülnek az életbe és – nyelvjárási környezetű, regionális hátterű – iskolákba olyan pedagógusok, akiknek nem lesz rendszeres dialektológiai tudása. Ez pedig [...] egyenlő volna a gyeplőnek a lovak közé dobásával” (Kiss 2015: 390). Nem jeleznek magabiztos tudást a korábban végzett hallgatók emlékei sem, például: „nem hagyott bennem mély nyomokat az óra. [...] Minden, ami megmaradt az óra anyagából, az a néhány szókincsbeli érdekesség, amelyet magam fedeztem fel atlaszokban, szótárakban” (idézi Kiss 2009), „Unalmas és fölösleges előadás volt. Pedig a téma érdekelt volna”; „Elméleti síkú volt, kevés megfigyelési lehetőséggel” (34, illetve 37 éves magyartanár adatközlő saját kérdőíves vizsgálatból, l. Parapatics 2016a).

A MDial. megfogalmazza a nyelvjárási hátterű tanulók esetén követendő anyanyelvi nevelési koncepciót is: ez a funkcionális–szituatív kettősnyelvűsége nevelés elve, amely a tanulók elsődleges nyelvváltozatára támaszkodva, nyelvjárási meghatározottságuk figyelembevételével tanítja a köznyelvet, vagyis tudatosan beépíti a nyelvjárást a standard elsajátíttatásába (Kiss 2001: 150). Miként Péntek János is fogalmaz: „a nyelvjárás többnyire hátrányt jelent az oktatásban, de jelenthetne előnyt is, ha az anyanyelv-pedagógia képes volna kihasználni a többleteket, ha megvolnának a módszerei és eszközei arra, hogy a főváltozatot a környezeti nyelvváltozatra, és ne annak ellenében építse” (Péntek 2002: 259). Ennek gyakorlati megvalósításához azonban szándéokra és tudásra egyaránt szükség van.

## 1.2. Tantervi háttér

Míg a tudás megszerzése, láthattuk, több problémába is ütközik, a szándékot a Nemzeti alaptanterv legújabb, jelenleg érvényben lévő változata is megfogalmazza. Egyrészt számos olyan általános gondolatot tartalmaz, amely a területi változatosság szem előtt tartásához is kapcsolható. Néhány a teljesség igénye nélkül: a tanuló „tartsa értéknek és feladatnak a kultúra és az élővilág változatosságának megőrzését” (Nat 10639); „a Nat fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének” (Nat 10640); „[a]z erkölcsi nevelés legyen életszerű: készítsen fel az elkerülhetetlen értékkonfliktusokra” (Nat 10641); „[a] megalapozott önismeret hozzájárul a kulturált egyéni és közösségi élethez, mások megértéséhez és tiszteletéhez, a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakításához” (Nat 10642). A tanítás egyik alapelveként jelenik meg „a tanulókhöz alkalmazkodó differenciálás a feladatok kijelölésében, megoldásában, a szükséges tanári segítségben, az ellenőrzésben, az értékelésben” (Nat 10645), valamint „a tanulói leszakadás megakadályozásának érdekében a tanuló személyiségének, szociokulturális háttérének megismerése” (Nat 10646), s megemlíti „a regionális és lokális sajátosságok” figyelembe vételét is, igaz, csupán a nemzetiségekre vonatkozóan (Nat



10640). Az anyanyelvi neveléssel kapcsolatban a tanulók „alapvető feladata a nyelv mint változó rendszer megismerése” (Nat 10660); „ismerni kell az anyanyelv és a nemzeti kultúra, a nyelv és a valóság, a kommunikáció és a társas világ közötti összetett kapcsolatot, a nyelv változó-változtató természetét, másokra gyakorolt hatását, a társadalmilag felelős nyelvhasználat jelentőségét” (Nat 10653). Másrészt a nyelvjárások explicit módon is megjelennek a szabályzatban: már az 5–8. évfolyamon feladat a nyelv és a nyelvhasználat rétegzettségének a megtapasztalása, felismerése, valamint a nyelvi sokszínűséggel és toleranciával kapcsolatban is a nyelvváltozatok és a nyelvjárások említetnek (Nat 10666, 10673). 9–12. évfolyamon ugyanezek már csupán kulcsszóként jelennek meg, valamint „[a] nyelvhasználat társadalmi jelenséggé váló (szociolingvisztikai) szemlélete” (Nat 10666) további kifejtés nélkül.

Ennek megfelelően az általános iskolás tanulók az aktuális kerettantervek mindkét változata szerint 5–6. és 7–8. évfolyamon is találkoznak nyelvjárástani ismeretekkel, mind a két évfolyampáron ugyanazzal a céllal: „A nyelvjárási változatok (pl. hangkészlet) felismertetése, ezen keresztül az elfogadó attitűd, a másság iránti tisztelet erősítése” (KT 2.2.01.1 és 2.2.01.2). Ugyanez érvényes a hatosztályos gimnáziumok 7–8. évfolyamos tanulói számára is (KT 4.2.01). A négyosztályos gimnáziumok és szakközépiskolák kerettanterve először a 9–10. évfolyamon említi a nyelvjárásokat a Nyelvi szintek tematikus egységen belül a következő céllal: „A magyar hangrendszer nyelvjárási eltéréseinek megfigyelése” (KT 1. n.). Hangsúlyozottan azonban a 11–12. évfolyamon kerül előtérbe a téma a Nyelv és társadalom tematikus egységen belül a négy- és a hatosztályos gimnáziumok, valamint a szakközépiskolák tanulói számára is. Itt a cél a „[N]yelvi tudatosság növelése: a saját és a közvetlen környezet nyelvhasználatának azonos és eltérő vonásainak, valamint nyelvjárási szövegek jellemzőinek megfigyelése”. Az elvárt ismeret a „nyelv területi tagolódása: a leggyakoribb nyelvjárásaink jellemzői, területi megjelenésük, a regionális köznyelv jellemzői”, a kulcsfogalmak pedig: „Nyelvjárás, regionális köznyelv, tájszó” (KT 3.2.01, 4.2.01 és 6.2.01). A kerettantervek 11–12. évfolyamra vonatkozó fejezetei megemlítik a nyelvjárásokat a Nyelvtörténet tematikus egységénél is. Miként azonban arra több korábbi munka is rámutatott, a nyelvjárástani ismeretek bármely másik anyanyelvi témakör tanításakor is belecsempészhetők (volnának) a tananyagba (vö. Parapatics 2011, 2018a, 2018b).

Személyes hivatalos (közoktatásbeli) és nem hivatalos (mindennapi) tapasztalataim, továbbá friss kutatási eredmények (vö. pl. Parapatics 2016a, Jánk 2018) azonban azt mutatják, a pedagógusok tanórai gyakorlata valójában nem áll összhangban ezekkel az elvárásokkal, s megfelelő magyarázat nélkül csupán tovább mélyítik a szakadékot a követendő szemlélet és a valóság között. Ezt a tanulmány 3. pontja részletezi.

## 2. A nyelvjárási háttérrel való foglalkozás aktualitása

Míg a köztudatban gyakran jóslják, sőt akár megtörtént tényként megállapítják a nyelvjárások, a tájszólás kihalását, a valóság ennél jóval összetettebb képet mutat. A társadalom és a gazdaság változásai, az urbanizációs és a mobilizációs folyamatok természetesen a nyelvjárások életére is befolyással voltak. Területiségük és használati körük szűkebbé vált, a legfeltűnőbb nyelvjárási jegyek visszaszorulóban vannak, és már csupán minimális mértékben

számolhatunk egyesnyelvű, azaz olyan beszélőkkel, akik ne sajátították volna el a köznyelvet vagy a regionális köznyelv valamely változatát. A nyelvjárások azonban korántsem csupán archaizálódó jelenségeket jelentenek valójában, hiszen a területi variabilitás olyan természetes velejárója a nyelvhasználatnak, amelynek strukturális és pragmatikai szempontból egyaránt megfigyelhető változásait a beszélőközösség mai, fiatalabb tagjai körében is érdemes vizsgálni (a dimenzionális nyelvszemléleti keretről l. Juhász 2002, Hegedűs 2005, Kiss 2013 és 2017, újabb kutatási eredményekhez a teljesség igénye nélkül l. pl. a Dialektológiai Szimpozion legutóbbi köteteinek, pl. Guttmann–Molnár 2007, Czetter et al. 2016 számos tanulmányát, továbbá l. még pl. Hajba 2012, Kontra et al. 2016, Bodó–Fazakas 2018). „Metaforával élve: a nyelvjárási változat nem skanzen ebben a vizsgálati modellben, hanem élő, lakott falu” (Németh 2006: 255). Hogy a nyelvjárási jegyek a mai fiatalok nyelvhasználatában is megjelenhetnek, amelyek tehát a jelenség és az iskolai nevelés kiegyensúlyozatlan kapcsolata miatt ma is aktuális problémát jelenthetnek, pedagógusi tapasztalataim mellett empirikus esettanulmányokkal is igazoltam a közép-dunántúli nyelvjárási régióban. A következő alpontokban ezek eredményeit mutatom be röviden.

## 2.1. Tájzsóismeret

A Balaton déli partján fekvő Siófok egy középiskolájában 60 tanulóval, az északi parti Tapolca gimnáziumában 200 fővel töltöttem ki a tájzsóismeretet felmérő kérdőíveket 2019-ben és 2018-ban. A két intézményben használt kérdőív csak részben egyezett meg, hiszen a szűkebb területen korábban adatolt tájzsókat kérdeztem meg újra, és van olyan tájzsó, amely csak az egyik település környékén használatos. A tájzsókat listájához a Magyar nyelvjárások atlaszát (MNYA.) használtam forrásként, amelynek adatait 1949 és 1964 között gyűjtötték. Így a kérdőívben az atlasz Siófokhoz és Tapolcához legközelebb eső kutatópontjain (Som és Bálványos, illetve Diszel és Kapolcs) adatolt közel 100-100 valódi tájzsóra kérdeztem rá a tanulóktól. A kutatás módszertanáról és nehézségeiről részletesen szólok az erről szóló, megjelenés előtt álló esettanulmányokban, e helyen csupán az eredmények bemutatására nyílik lehetőség, amelyek bizonyítják, hogy a nyelvjárási háttér a XXI. század iskolásainak (nyelvi) szocializációjára is hatással lehet, amellyel ezért az anyanyelvi nevelés során foglalkozni szükséges.

A siófoki középiskolások körében a környéken adatolt 99 valódi tájzsóból 76-ról úgy nyilatkozott legalább egy tanuló, hogy használja (a válaszokat csak akkor fogadtam el, ha a szavak jelentését is meg tudták adni helyesen), ebből tízet legalább a megkérdezettek fele (de pl. a *szemerkél* vagy a *sámlí* szavakat 77,6%-uk), 35 szót legalább negyedük (pl. *zsurmul*, *macskaméz*, *csuta*, *májog*). Ez az eredmény az egyes tanulókat vizsgálva a következőképpen alakult: a legtöbb tájzsó, amit egy tanuló használatosnak jelölt, 37 volt, és további 4 tanuló is 30 feletti tájzsót ismert. 22 tanuló 20–30 tájzsót használ a megadott listából állítása szerint (helyesen megadott jelentéssel), további 25 tanuló 10–20 szót, és csupán 8 diák ismert és használt 10-nél kevesebb tájzsót (közülük három főnek Budapestről, illetve az ország másik feléről származó édesanyja van, tehát kevesebb esélyük volt a vizsgált környék tájzsóinak az otthoni elsajátítására).

A 200 tapolcai középiskolástól 88 valódi tájszót kérdeztem meg. Ebből 12 szót több, mint a megkérdezett tanulók fele használ és ismer (pl. *barátfüle, kánya, zsugori*), és további 26 szót ennél kevesebb, de legalább az adatközlők 10%-a (pl. *bicske, hüss*, de közel felük használja például a *nagyevő*, a *szemetel* vagy a *haja* [kukoricának] szavakat is). További 36 szót jelölt használatosnak néhány adatközlő (pl. *pocséta, pucok, viselős*), és csupán 14 szó az, amelyet egyetlen tanuló sem használ állítása szerint (pl. *elemved, hidas, kerbenéző*), de ezek közül is ismerték néhánynak a jelentését. Hogy mennyire aktív része e szavak némelyike a tanulók szóképzletének, azt jól mutatja az, ahogyan a tanulók definiálták őket, akár Siófokon, akár Tapolcán: a legtöbben nem tudtak köznyelvi szinonimát adni a tájszóra, hanem körülírták, sokan pedig engedélyt kértek arra, hogy inkább lerajzolhassák a szó jelentését. Egy adatközlőnek az angol nyelv segített a jelentés megadásában, aki a *birka* szóra a „sheep” magyarázatot adta. A definíciók olykor az adatközlők saját, mai tapasztalatait és nyelvhasználatát tükrözték, például *tutol*: „kutyák ezt csinálják, ha szirénát hallanak” vagy „amit a huskyk adnak ki”; *nyökög*: „én versmondáskor”; *nagyevő*: „sokat eszik (húgom)” vagy „nagy adag kaját eszik” (ezek megfelelő magyarázatnak számítottak a kérdőívek kiértékelésében).

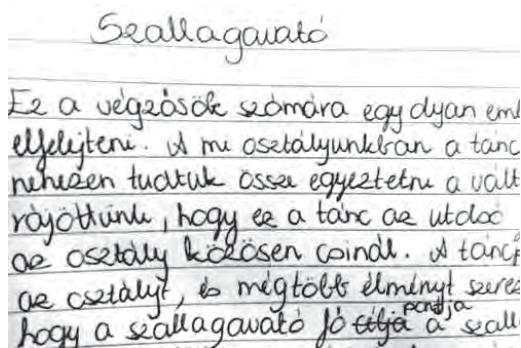
## 2.2. Hangtani és alaktani jelenségek szóban és írásban

2008 és 2018 között, tíz éven keresztül a vizsgált intézmények egyikében, a tapolcai gimnáziumban (is) tanítva lehetőségem nyílt arra, hogy a tanulók szóbeli regionalizmusait is vizsgáljam. Ilyen körülmények között az adatgyűjtés egyik legelőnyösebb módszere a passzív, résztvevő megfigyelés volt, amely bár véletlenszerű adatokat eredményezett (a tíz év alatti folyamatos, napi többórás kapcsolat azonban így is rengeteg adathoz juttatott), nem befolyásolta a tanulók megnyilatkozásainak valóságát, hiszen nem voltak interjúhelyzetben (vö. Labov 1966 az audiomonitoros elméletéről). Az alábbiakban a MDial. e régióra vonatkozó leírásának (vö. Juhász 2001: 271–274) felhasználásával mutatom be, melyek azok a hangtani és alaktani jelenségek, amelyek a XXI. század középiskolásainak a nyelvhasználatában is észlelhetők ezen a környéken, természetesen tanulónként eltérő mértékben és jelleggel.

A laikus fül számára is feltűnő sajátosság a kakuminális vagy posztalveoláris *t* (ennek kérdéséhez vö. Bárczi 1947–49: 114–5) szókezdő, szóbelseji és szóvégi helyzetben egyaránt (*nem tudtam tanulni*) és a nyílt *ä* gyakori előfordulása (*gyárek, kättő, szándvics, Vászprém*), valamint a felső nyelvállású magánhangzók rövidülése (*egyszerüsitt, tulságosan*). A rövidülés a legtöbbször intervokális nyújtás mellett jelenik meg (*elősször, javittani, pappir, szivessen, tanittani*). Az *r* nyújtó hatása révén erőteljesen jellemző a fonématöbbletként megjelenő *ā* és *ē* ejtése (az *āra, ēre* esetén szinte kizárólagosan). Az *l* kiesése és nyújtó hatása E/2. felszólító módban jellemzően érvényesül (*etté, egyé, igyá* stb.), és néhány további esetben is (*föl > fő, vót*), míg az *el* igekötős igéknel egyaránt hallható *ēmegek*, ritkán *emegek*, valamint köznyelvi realizáció is, a MNyA.-ban kieső *l*-lel szereplő *külső, túlsó, zöld* szavak viszont egyértelműen köznyelvi ejtésűek (l. még alább). A köznyelvi *e - ő* váltakozást mutató alakok közül általában a labiális jellemző, gyakran írásban is (*csöngettek* – de: *csengő* –, *csöpög, fölsleges, zsömlé, vője*, egy-egy tanulótlól a *köll*), de a hangszélyos *ö*-zés nem (ez Juhász 2001 szerint is csak szórványos itt).

Viszonylag gyakran labializálódik az *i* a *(ki)fizet* '(ki)fizet' szóban. Az *á* hangszíne néhány tanuló ejtésében zártabb (*várom*), és ritkán, de előfordul a Balaton vidékére egyébként nem jellemző *í*-zés rövidült *é* > *i* > *i* realizációval (*enyimet*, *közepit*) (de ugyanezekre és további esetekre rákérdezve, pl. *kezibe*: „az már tájszólás”). A mássalhangzókat illetően ritkán érvényesül a *v* zöngésítő hatása (*huzsvét*, *vazsvilla*). A *-ban/-ben* helyhatározóragok alakja gyakran írásban is *-bal/-be* (*hajnalba kelek*) (l. még alább is), további alaktani sajátosságok nem fordultak elő az iskolai kommunikációban. Írásbeli dolgozatokban is előfordult az *othol* és az *estélig*, szóban megkérdezve viszont egyértelműen a nagyszülők nyelvhasználatához sorolják ezeket. Egyszer hangzott el a *mijenkek* 'miéink' több birtokra vonatkozó T/1. személyű birtokos névmás. A lejegyzett jellemzők és példák hitelességét megerősíti, hogy a különböző életkorú és összetételű osztályok hasonló módon és arányban reagáltak a megfigyelésen túl direkt módon megkérdezett jelenségekre: például szinte mindannyian *āra*, *ēre* alakkal fejezték be a megkezdett mondatot, viszont egyetlen tanuló sem akadt, aki ugyanezeket a fonémákat ejtené az *l* hang mellett az *alsó*, *belső*, *felső* szavakban (ennek ellenkezőjére vö. a MNyA. vonatkozó térképlapjait).

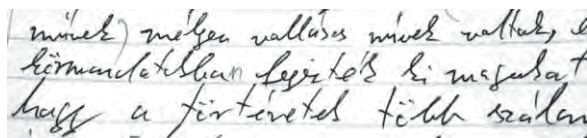
A fent közölt bemutatás és a hozott példák szóbeli megnyilatkozásokon alapulnak. Ezeken felül azonban számos regionalizmus tetten érhető a fiatalok írásos munkáiban is. A következőkben ezekre hozok néhány példát egy korábbi esettanulmányból (Parapatics 2016b). Gyakran megjelent írásban is a felső nyelvválású magánhangzók rövidülése (pl. *dicsőítik*, *hiradó*, *hivhatlak*, *kibülés*, *legszívesebben*, *megszínesítve*, *összehuzódik*, *papir*, *túldíszítettség*) és az intervokális nyújtás (pl. *jelentősége*, *kedvezményessen*, *lehelletükig*, *leüllepedett*, *nálla*, *tellik*, *terhessen*, l. még az *1. ábrát*), olykor rövidüléssel (pl. *elősször*).



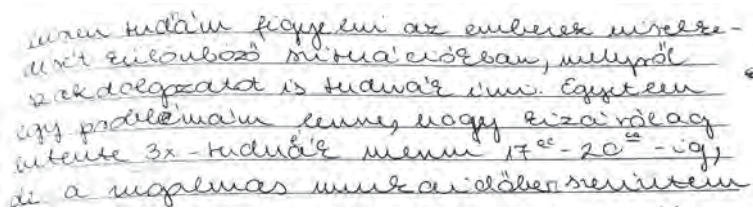
1. ábra. Intervokális nyújtás: szallagavató, néhány soron belül többször is

Gyakran előforduló jelenség az is, hogy az inesszívuszi *-ban/-ben* rag végéről szóban könnyen lekopó orrhangzó írásban is lemarad, ezáltal az illatívuszi *-bal/-be* alakban jelenik meg (pl. *Párizsba született*, l. még a *2. ábrát* és a *3. ábra* legelső sorában lévő javítást is). Ritkán, de szóban és írásban is volt példa nákolásra (*3. ábra*) és suksükölésre. De nyelvjárási háttérrel árulkodnak a hiperkorrekció, azaz túlhelyesbítés alábbi esetei is: József Attila édesanyjának, Pöcze Borbálának a neve esetenként *Pölcze*-ként szerepelt a dolgozatokban, a bibliai Teremtés könyvéből származó *megszűnénk* a kiveszett múlt idejű alak szóértelmesítése gyanánt *megszül-*

nék lett (vö. a kieső *l* nyújtó hatásával), az illatívszói *-bA* pedig olykor (tévesen) *-n* végződést kap (kerül középpontban, Anikában szerelmes). Végül: a hibázástól való félelem befolyásolta azt a 15 éves diáklányt is, aki Shakespeare drámájából felolvasva következetesen *e* hangokkal ejtette a fordításban *ö*-vel írt, váltakozást mutató szavakat (*föl* > *fel* stb.), szemben azzal a 16 éves tanulóval, aki viszont az *e*-vel diktált *felesleges* szót *fölösleges* alakban jegyezte le füzetébe.



2. ábra. A *-bA*n helyviszonyrag illatívszói alakban



3. ábra. A nákolás egy példája érettségi dolgozatban

A bemutatott jelenségek a digitális írásbeliségben is előfordulnak, sőt a digitális kommunikáció a maga szinkronitásával és gyorsaságával még inkább motiválja az egyébként szóban jellemző regionalizmusok megjelenését. A terjedelmi korlátokra való tekintettel ezt csupán két (4–5.) ábrával szemléltetem.



4. ábra. Intervokális nyújtás a közösségi média üzenőfalán



5. ábra. Az álldogálni egy alakváltozata privát digitális beszélgetésben

### 3. A nyelvjárási háttér következményei a pedagógiai értékelésben

Bizonyára minden olvasó számára eszébe jutott az előző alpontban közölt példákról, hogy azok a jelenleg érvényben lévő helyesírási szabályzat szerint hibásak. A magyar helyesírási norma standardközpontú, és alapvetően nincs tekintettel a nyelvjárási ejtészváltozatokra. A köznyelvi beszélők számára a betűk legtöbbször a kiejtett fonémáknak felelnek meg, ám, miként a fenti példák is jelzik, a nyelvjárási háttérű beszélők fonémái olykor eltérnek a standardtól, s így a helyes írásmódtól is. Láthattuk: ha a tanulók olyan nyelvjárási régióban szocializálódnak, ahol a rövidülés vagy éppen a nyújtás általánosnak mondható, s így számukra természetesnek, akkor írásban is jóval nagyobb figyelmet kell fordítaniuk a különbségek észlelésére. A jelenleg érvényben lévő érettségi vizsgaszabályzat szerint a magánhangzó-időtartam tévesztése (pl. *papír*) súlyos, a mássalhangzó-időtartam tévesztése (pl. *szallag*) durva hibának számít, azaz kettő, illetve három hibapontot jelent. A középszintű magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi vizsga javítókulcsa (a továbbiakban: ÉÚ) ezen felül nyelvhelyességi kérdésekre is kitér, amelyek szintén kizárják a területi alapú változatok létjogosultságát. Például: „A szöveg nyelvhelyességi szempontból kifogástalan” (ÉÚ 10); „megfelelő nyelvi regiszter; választékos, világos megfogalmazás és mondatszerkesztés” és „az értelmezést nem befolyásoló nyelvi, nyelvhelyességi hiba” több pontért, valamint „értelemzavaró mondatszerkesztési, szókincsbeli pontatlanságok, nyelvhelyességi hibák; bizonytalanság a nyelvi regiszterben” és „a megértést alapvetően gátló stilisztikai, nyelvhelyességi hibák, szegényes, széteső mondatszerkesztés; sivár szókincs, értelemzavaró szóhasználat” kevesebb pontért (ÉÚ 15).

Ezek alapján, ha a pedagógus nincs tisztában a legfeltűnőbb hangtani és szóképzettani sajátosságokon túl például a magyar nyelv területileg eltérő vonzathasználatával (pl. *nagyobb vminél/vmitől*), vagy más regionális mondattani jellemzőkkel (pl. *nem-e?*) (vö. Hege-dűs 2009), illetve nem fűz kielégítő magyarázatot a nyelvjárási háttérből fakadó helyesírási hibák jelölése mellé, akkor értékelése sem lehet elég körültekintő, mondhatni: toleráns. Nota bene: e sorok nem a nyelvjárási háttérből fakadó, a regionális sajátosságokat írásban is megjelenítő helyesírási hibák figyelmen kívül hagyása mellett érvelnek, csupán figyelmeztetnek arra, hogy 1) ha a pedagógusok számolnak a regionalizmusokkal, akkor az érettségi vizsga értékelési útmutatója és a tantervek között feszülő elvi ellentmondásokkal is szembe-szűlniük kell, 2) ez azonban a tanítók és a tanárok megfelelő felkészítésével feloldható lehet a kodifikált ortográfia követése mellett is. Idézem még Péntek János megjegyzését az erdélyi magyar iskolások helyesírásáról: „Mindaz, amit a továbbiakban ki szeretnék fejteni, nem alibikeresés, nem annak az igazolási szándéka, miért gyenge a kisebbségi és főként az erdélyi tanulók helyesírása” (Péntek 2002: 258).

Annak feltárására, hogy a pedagógusok milyen ismeretek és attitűdök birtokában vannak a kérdést illetően, több kutatás is készült az elmúlt évek során. Jánk István doktori disszertációjában (2018) azt vizsgálta, milyen hatással van a tanárok értékelésére a nyelvjárási beszéddel kapcsolatos hozzáállásuk. A több, mint 500 határon inneni és túli magyar szakos pedagógus, illetve pedagógusjelölt bevonásával készült vizsgálat igazolta a nyelvjárási alapú nyelvi előítéletesség és diszkrimináció létezését: az adatközlők, tudattalanul, jobbnak ítélték azokat a

(felvételtől hallgatott) szóbeli feleleteket, amelyek tartalmukban ugyan hiányosak voltak, de könnyelven hangzottak el, mint azokat, amelyek tartalmilag helyesek és pontosak voltak, de nyelvjárásban hangzottak el. A kutatás eredményei azért is fontosak, mert a pedagógusok a nyelvjárásokkal kapcsolatos direkt kérdésekre válaszolva általában kivétel nélkül pozitív attitűdről számolnak be, amely a Nemzeti alaptanterv elvárásainak és az aszerint készült hivatalos anyanyelvi tankönyvek tartalmának is megfelel, vagyis az ő metanyelvi tudatuk is meglehetősen bizonytalan az azonnyelvi változatokkal kapcsolatban. Ezt az általános tapasztalatot 2015 és 2018 között magyarországi pedagógusoktól gyűjtött kérdőíves adataim is alátámasztják (részeredményekről l. Parapatics 2016a). A kérdőívet 170 magyar és más szakos tanár, illetve tanító töltötte ki az ország különböző pontjain a falutól a fővárosig, amelyben direkt és indirekt kérdésekkel kívántam felmérni attitűdjeiket a nyelv területi változatosságával kapcsolatban. Az adatközlők egyöntetűen elfogadó szemléletről tettek tanúbizonyítást a nyelvjárások, a tájszólás definiálását, körülírását kérő kérdésben, kiemelve annak értékes, unikális, tradicionális voltát, és jelezve, hogy tanítványaikat is ennek megbecsülésére, vállalására biztatják. Egy másik, indirekt kérdés kapcsán azonban kiderült, hogy ezt a nyelvváltozatot sokan valójában az idősebb (100 fő), falusi (116 fő), határon túli (100 fő) és az alacsonyabb iskolázottságú (71 fő) beszélőkhöz kötik (az adatközlők több választ is megjelölhettek), és csupán 20 kitöltő vélte úgy, hogy a regionalizmusok – különböző mértékben – kortól, lakóhelytől és végzettségtől függetlenül is megjelenhetnek a nyelvhasználatban. A 170 pedagógus több, mint háromnegyede szerint sem saját maga, sem tanulói nem beszélnek nyelvjárásban. Ez az eredmény azonban az eddig leírtak, a tapasztalatok, továbbá az újabb dialektológiai kutatások (l. pl. Kiss 2010, Kontra et al. 2016) fényében csupán a hiányos ismeretekről árulkodik, s nem a valóságot tükrözi. Mindezek világossá teszik azt, hogy az előző bekezdésben felvázolt probléma valóban probléma. Hangsúlyozom azonban, hogy jelen tanulmány nem hibáztatja a pedagógusokat emiatt.

## 4. Összegzés: Változások az anyanyelv-pedagógiában?

A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek vonatkozó tételei azt mutatják: elindult a változás az anyanyelvi nevelés terén, s az egyenormájú, előíró, standardközpontú szemléletet felváltani látszik a szociolingvisztikai. Az iskolai feleletek, írásbeli beszámolók és az érettségi vizsga szabályzata azonban egyelőre nincs tekintettel e törekvésekre, miként a pedagógusok esetenként akár tudattalan attitűdjei sem változtathatók meg egyik tanévről a másikra. A tanulmány bevezetőjében feltett kérdésre tehát inkább nemleges válasz adható egyelőre. Különösen nagy szükség van tehát e téren minél több feltáró kutatásra, hogy a kérdés részt vevőinek tudását és hozzáállását megismerve további lépéseket lehessen megtervezni. Addig pedig különösen nagy szükség van a gyakorló pedagógusok munkáját és a jelöltek felkészítését segítő további kiadványokra, praktikus tanácsokra. Egyre több tanulmány foglalkozik a témakör tanításmódszertanával (l. pl. Parapatics 2011, továbbá az Anyanyelv-pedagógia folyóirat utóbbi évfolyamait: ([www.anyp.hu](http://www.anyp.hu)), a nyelvjárási háttérű helyesírási hibák kérdésével (lásd pl. Boda 2011, Koós 2017), 2018-ban pedig egy önálló munkafüzet is megjelent a nyelvjárástani is-

meretek tanításához és tanulásához (Parapatics 2018b). A munkafüzet feladatainak egy része bevezeti a tanulókat a hagyományos paraszti kultúra világába, azonban a ma már kevésbé használatos tájszavak megismertetésén túl tudatosabb nyelvhasználókká is teszi őket. Indirekt módon, játékos feladatokkal, élményalapú gyakorlatokkal vezet rá a nyelv változatosságára és egy elfogadóbb attitűdre, ami a témakör tanításmódszertanának egyik alapvető elve és célja. A tanulók számos más anyanyelvi témakörhöz kötődő ismereteiket (pl. hangtan, alaktan) gyakorolhatják, illetve különféle kompetenciáikat (pl. szövegértés, szövegalkotás, szótárhasználat) is fejleszthetik a nyelvjárásokkal kapcsolatos feladatok révén, és egy önálló fejezet a nyelvjárási háttérből fakadó helyesírási hibák tudatosítására és elkerülésük módjára is kitér.

A magyar köznevelés és közvélekedés számos teendővel adós még ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedékek tagjai európai polgárokhoz méltó attitűdöket sajátíthassanak el a nyelvi sokszínűséget illetően is, de az első jelentős lépéseket már megtette. Ha az elmélet módosítását megfelelő változások követik a gyakorlatban is, akkor néhány évtized múlva újra feltehetjük a kérdést: érzékelhető-e változás a magyar beszélőközösség nyelvi mentalitásában az anyanyelvi nevelés terén történt változások hatására, bízva abban, hogy a válasz akkor már egyértelműen helyeslő lesz, a felszín alatt vizsgálódva is.

## Felhasznált irodalom

- Bárczi Géza 1947–49. Egy kezdődő magyar hangváltozás. *Magyar Néprajz* VI: 111–6.
- Boda Annamária 2011. A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=333> (2019. 07. 29.)
- Bodó Csanád – Fazakas Noémi 2018. Enregistering authenticity in language revitalisation. *Journal of Sociolinguistics* 22, 5: 570–94.
- Czetter Ibolya – Hajba Renáta – Tóth Péter (szerk.): *VI. Dialektológiai Szimpozion: Szombathely, 2015. szeptember 2–4.* Nyugat-Magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. Szombathely–Nyitra.
- ÉÚ = A 2019. május 6-án megírt magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli érettségi vizsga javítási-értékelési útmutatója. Oktatási Hivatal: [http://dload.oktatas.educaio.hu/erettsegi/feladatok\\_2019tavasz\\_kozep/k\\_magyir\\_19maj\\_ut.pdf](http://dload.oktatas.educaio.hu/erettsegi/feladatok_2019tavasz_kozep/k_magyir_19maj_ut.pdf) (2019. 07. 29.)
- Guttmann Miklós 1996. *A nyelvi környezet és az anyanyelvoktatás.* Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Guttmann Miklós 1999. Az iskola és a regionális nyelviség. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában.* Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. 421–27.
- Guttmann Miklós – Molnár Zoltán (szerk.) 2007. *V. Dialektológiai szimpozion. Szombathely, 2007. augusztus 22–24.* Berzsényi Dániel Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szombathely.
- Hajba Renáta 2012. *Regionális nyelvhasználat Szombathelyen.* Doktori disszertáció. ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. Budapest.
- Hegedűs Attila 2005. *A változó nyelvjárási.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK. Piliscsaba.



- Hegedűs Attila 2009. Egy kísérlet a nyelvjárások mondattani alapú elkülönítésére. In: É. Kiss Katalin – Hegedűs Attila (szerk.): *Nyelvelmélet és dialektológia*. PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék. Piliscsaba. 163–74.
- Jánk István 2018. *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben*. Doktori disszertáció. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Juhász Dezső 2001. A magyar nyelvjárások területi egységei. In: MDial. 262–316.
- Juhász Dezső 2002. Magyar nyelvjárástörténet és történeti szociolingvisztika: tudomány-szemléleti kérdések. In: Hoffmann István – Juhász Dezső – Péntek János (szerk.): *Hungarológia és dimenzionális nyelv szemlélet. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10.)*. Debreceni Egyetem – Jyväskyläi Egyetem. Debrecen–Jyväskylä. 165–73.
- Kiss Jenő 2001. Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvoktatás. In: MDial. 145–56.
- Kiss Jenő 2009. A nyelvjárások és a dialektológiaoktatás Kárpát-medencei magyar szakos hallgatók szemével. *Magyar Nyelvőr* 1–14.
- Kiss Jenő 2010a. Előzetes az Új magyar nyelvjárási atlasz szociolingvisztikai tanulságaiból. *Magyar Nyelvőr* 385–9.
- Kiss Jenő 2013. A regionális nyelvhasználat és a nyelvi kontaktusok. Problémavázlat. In: Agyagási Klára – Hegedűs Attila – É. Kiss Katalin (szerk.): *Nyelvelmélet és kontaktológia 2*. PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék. Piliscsaba. 80–94.
- Kiss Jenő 2015. A magyar dialektológiáról tudományszociológiai megközelítésben. *Magyar Nyelv* 385–94.
- Kiss Jenő 2017. A nyelvjárások. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó. Budapest. 199–221.
- Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs 2016. *Szeged nyelve a 21. század elején*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Koós Ildikó 2017. A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján. *Képzés és Gyakorlat* 15, 4: 115–24.
- KT = A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei. <http://kerettanterv.ofi.hu> (2019. 07. 29.)
- Labov, William 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- P. Lakatos Ilona 1986. Az általános iskolai tanulók helyesírásáról. In: Bachát László – Fülöp Lajos – Szathmári István (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének áramában (1984)*. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest. 249–56.
- MDial. = Kiss Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- MNyA. = *A magyar nyelvjárások atlasza 1–6*. Szerk. Deme László – Imre Samu. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1968–1977.
- Nat = Nemzeti alaptanterv. 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet. Magyar Közlöny 66. szám. 2012. június 4.: 10635–10847.
- Németh Miklós 2006. Hegedűs Attila 2005: A változó nyelvjárás. *Nyelvtudomány* 2: 255–61.

- Parapatics Andrea 2011. Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=347> (2019. 07. 29.)
- Parapatics Andrea 2016a. Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról. In: Czetter et al. 509–17.
- Parapatics Andrea 2016b. A nyelvjárások írásbeliségéről fiatalok nyelvhasználatában. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyéből*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 94–109.
- Parapatics Andrea 2018a. Regionalizmusok fiatalok nyelvhasználatában: tények, problémák, javaslatok. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – MSZT. Budapest. 287–96.
- Parapatics Andrea 2018b. *Nyelvjárástani munkafüzet*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Péntek János 2002. A nyelvi környezet és a helyesírás. *Magyar Nyelvőr* 257–63.
- Török Gábor 1958. A hangtani okokból eredő helyesírási hibákról. *Magyar Nyelvőr* 333–41.

# Horváth Mariann

## Listening helyett Hörverstehen.

### Tanulók terelgetése a német nyelv irányába hallásértés „dallamos” fejlesztésével

## Bevezetés

Az iskolákban, legyen szó általános vagy középiskoláról, a tanulók és a szülők az angol nyelv tanulását preferálják, mely érettségi vizsgatárgyként és nyelvvizsga célnyelveként is első helyen áll a többi nyelvvvel szemben.

Korábban a könyvek, újságok, levelezőpartnerek jó motivációként szolgáltak. Ma egy kattintásra el lehet érni zeneszámok, videók, filmek, blogok vagy vlogok millióit. Az internetes keresőkben sokkal több találatot kapunk, ha angolul keresünk egy információt, mint más nyelven. A külföldi kapcsolatok kiépítésében (például fórumozásnál, csetelésnél) is inkább így kommunikálunk, nem beszélve arról, hogy sok esetben a munkáltatók teljesen természetesnek veszik a társalgási szintű angol nyelvtudást. Hogyan lehetne mégis más idegen nyelveket megszerettetni a nyelvtanulókkal? Jelen tanulmány áttekintést nyújt a tanulók nyelvtanulási motivációjáról és sikeres vizsgáiról, továbbá vázolja a diákok által nehéz feladatnak bizonyuló hallásértés fejlesztésének módszertani lehetőségeit. Végül egy német dalokon alapuló nyelvi versenyt mutat be.

## 1. Nyelvtanulási motiváció

A beszéd és idegennyelv-tanulás első fontos lépéseit a szülők teszik meg. Ők döntik el, hogy milyen nyelven kommunikálnak a gyermekkel, melyik lesz az elsődleges, vagyis az anyanyelve a gyermeknek. A szülői támogatás, segítség a későbbi években nagy szerepet tölt be. A nyelvtanulási motivációt tekintve ez a fajta cselekedet eszközös, extrinsic motivációként lehetne felfogható, mivel a kiváltó ok a személyen kívülről érkezik. Ez csak részben igaz, ha Gardner és Lambert elméletét követjük (Bárdos 2000: 243). A gyermek az anyanyelve elsajátításakor a társadalom tagjává válik, így ez belső motivációként értelmezhető. A szülők által későbbiekben választott idegen nyelv, például más országban való költözés miatt, szintén ide sorolandó. Azonban, ha érvényesülést tekintve terelik gyermeküket egy adott nyelv felé például továbbtanulási céllal vagy jobb elhelyezkedést remélve, akkor már valóban eszközös, extrinsic motivációról beszélünk.

A belső, intrinsic motiváció későbbi életkorban jelenik meg. Ez Ausubel szerint a következő hat komponensből tevődik össze (Bárdos 2000: 242):

1. kíváncsiság: az ismeretlen dolgok, a környező világ felfedezése
2. manipuláció: változások előidézése, valaminek a létrehozása

3. cselekvés: gyakorlás iránti vágy
4. ösztönzés: másoktól elvárt visszacsatolás
5. tudásvágy: a kapott ingerek feldolgozása, eredmények belsővé tétele
6. önmegvalósítás: személyiség kibontakozása, mások által történő elfogadás

A nyelvtanulás, majd az idegennyelv-tanulás folyamatában ezek a lépések elengedhetetlenek. A család, az oktatási intézmény és a környezet támogató hozzáállása segít kialakítani a belső motivációt, azonban joggal gondolhatjuk azt, hogy ma inkább a külső motiváció dominál.

Hazánkban a rendszerváltozás után, 1992-óta három nagymintás vizsgálatban mérték a nyelvtanulási motivációt (Csizér: 2007). A számos statisztikai adat közül a legérdekesebb, hogy hányan szeretnék folytatni az aktuálisan tanult idegen nyelvet. Mindhárom vizsgálat során a tanulók közel 75%-a szívesen folytatja az angol nyelvtanulást, azonban a németül tanulók közül durván 40% ez az arány. Az angolosok 12-17%-a, míg a németesek közel 45%-a bizonytalan a választott nyelv továbbtanulásával kapcsolatban. Azok száma, akik nem szeretnének adott idegen nyelven tanulni mind az angol, mind a német esetében 12-15% volt. Az angolul tanulók biztosak választásukban, elsősleg motiváltak a választott nyelv iránt, míg a németül tanulók kevésbé tűnnek elszántnak ezen a területen. Ezeket az adatokat a közoktatási rendszer is megerősíti. A továbbiakban a német és az angol nyelvű vizsgaeredmények igazolják az előbb hivatkozott kutatás eredményeit.

## 2. Nyelvtanulási körkép hazánkban

Néhányan nagyon korán, akár már a bölcsődében, de legkésőbb az óvodában idegen nyelvi környezetbe adják gyermeküket. Számos „szolgáltató” kínál játékos nyelvi foglalkozásokat, emellett a nemzetiségi nyelvű óvodák nemcsak az idegen nyelvet szerettetik meg a picikkel, hanem hagyományörző funkciót is betöltenek. Hazánkban hivatalosan 12 nemzetiséget tartanak nyilván, azonban nem mindegyik tart fenn nevelési-oktatási intézményt. Jelenleg az aktív státuszú óvodák és iskolák tekintetében a német nemzetiségi többség figyelhető meg (lásd *1. ábra*). Sok szülőnél nem a származás, hanem a nyelvtanulás indukálja az intézményválasztást.

Iskolakezdés előtt számos lehetőség közül választhatnak a szülők. A pedagógiai programok sport, zenei, művészeti vagy nyelvi specifikumokat kínálnak, így már itt nagy szerepet tölt be az idegen nyelv kiválasztása.

### 2.1. Iskolai nyelvi mérések

Az első lényeges számadatok a 6. és 8. évfolyamos nyelvi mérésekhez kapcsolódnak. A 35/2014. (IV. 30.) EMMI rendelet 9. § (5), illetve (7) bekezdése alapján „*az iskolák hatodik és nyolcadik évfolyamán angol vagy német nyelvet első idegen nyelvként tanulók körében le kell folytatni a Hivatal által szervezett írásbeli idegen nyelvi mérést. A tanulók idegen nyelvi szövegértési*

készségeit vizsgáló mérőeszközöket a Hivatal készíti el, a vizsgálatot az iskola pedagógusai 2015. június 11-én végzik el a Hivatal által az iskolákhoz eljuttatott mérőeszközök alkalmazásával. Az iskola a vizsgálatot saját döntése alapján kiegészítheti az idegen nyelvi szóbeli tudásfelméréssel is az érintett tanulóknál.<sup>20</sup> Az elmúlt négy tanév részletes eredményei az Oktatási Hivatal oldalán elérhetők, azonban érdemes a számadatokat a tekintetben megvizsgálni, hogy hány diák választotta első idegen nyelvként az angolt vagy a németet. Ennek összefoglalóját a 2. ábra tartalmazza (lásd mellékletben). Bár szemmel látható különbség adódik minden tanévben mindkét évfolyamon, az adatok nem a teljes képet tükrözik. A mérési hibába beletartozik az, hogy az adott napokon nem az összes tanuló töltötte ki a tesztek (hiányzás, betegség miatt), valamint a más idegen nyelven (például franciául) tanulók nem tudtak részt venni a mérésben. Ez az adatmennyiség azonban minimálisnak tekinthető, így megállapítható, hogy háromszor több tanuló választja első idegen nyelvként az angolt a némettel szemben.

## 2.2. Érettségi vizsgák angol és német nyelvből

Az oktatási rendszer következő nagy megmérettetése az érettségi vizsga. Az Oktatási Hivatal részletes statisztikai eredményeket közöl erre a célra létrehozott honlapján (<https://www.ket-szintu.hu/publicstat.php>) a 2005/2006-os tanévtől. A 2006-os tavaszi és őszi vizsgaidőszakot illetően tíz tantárgy (matematika, magyar nyelv és irodalom, történelem, angol nyelv, német nyelv, biológia, fizika, kémia, informatika és földrajz) eredményei érhetőek el részletesen. 2007 tavaszától az idegen nyelveken (angol, arab, beás, bolgár, eszperantó, finn, francia, héber, holland, horvát, japán latin, lengyel, lovári, német, olasz, orosz, portugál, román, spanyol, szerb, szlovák, török, újgörög, valamint ukrán) tett közép és emelt szintű vizsgák kimutatásai is olvashatók.

Vizsgálódásom fókuszába az angol és német nyelven sikeresen tett érettségik számát helyeztem. A huszonhat vizsgaidőszak adatait elemezve megállapítható, hogy angol nyelvből mindkét szinten kétszer-háromszor több diák tett sikeres vizsgát (részletes eredmények a 3. ábrán találhatók). A középszintű német érettségik száma folyamatosan csökken, míg az angol emelt szinten eredményesen vizsgázók száma évről évre nő. Egyenletes számot mutatnak a német emelt szinten teljesítők, míg az angol középszintű vizsgát tettek száma 2009 tavasza óta 50 000 fő felett áll. Ezen adatok elemzésekor figyelmen kívül hagytam a sikertelen vizsgázókat és a felmentést szeretteket, mivel az ő számuk elenyésző.

Feltételezem, hogy az emelt szintű érettségi vizsgák száma növekedni fog, mivel a bizonyítvány középfokú nyelvvizsgával egyenértékű, emellett többletpontokat jelent a felsőoktatásba való jelentkezéskor. A közeljövőben várható a felsőoktatási törvény módosítása, mely egy középfokú nyelvvizsga meglétéhez kötné az egyetemre, főiskolára való bejutást.

<sup>20</sup> A jogszabály külön rendelkezik a „normál” és a két tanítási nyelvű általános iskolák tanulói számára összeállított feladatlapok nyelvi szintjéről. Azonban nem tesz különbséget a tekintetben, hogy hányadik évfolyamtól és milyen óraszámban tanulják az első idegen nyelvet.

## 2.3. Nyelvvizsgaadatok

Mind a diploma, mind pedig a munkaerőpiac szempontjából nagy a jelentősége a nyelvvizsga letételének. A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK) készít statisztikát a vizsgákról. Itt 34 nyelvhez kapcsolódó adatokat tesznek közzé, de részletes elemzéssel, szintenkénti (alapfok, középfok, felsőfok) bontással nem találkozunk.

A 2009-2018 közötti angol és német nyelvvizsgák adatait a 4. ábra foglalja össze. Látható, hogy minden évben közel háromszor többen vizsgáznak angolból, mint németből. Az is lényeges, hogy lassan, de évről évre nő angol nyelvvizsgák száma a némethez képest.

## 3. Hallásértés szerepe a nyelvtanulásban, kronológiai áttekintés

A mai nyelvkönyvek mind a négy készség fejlesztésén túl hangsúlyt fektetnek a nyelvtani ismeretek begyakorlására. Ez azonban nem volt mindig így. A hagyományos nyelvtanításban a kiejtésre, a beszédre, a fordításra és a nyelvtanra összpontosítottak, a hallásértést magától értetődőnek vették (Dahlhause 1994:12). Úgy vélték, hogy a beszédértés egy egyszerű folyamat (Bárdos 2000: 108), és akkoriban nem állt rendelkezésre technikai eszköz (pl. magnó, CD) sem. Schröder így nyilatkozott erről: *„Egészen a hatvanas évek végéig nem foglalkoztak tudatosan és módszertanilag megalapozottan a hallásértés fejlesztésével. Alapvetően csak a szómagyarázatoknál és a szövegek bevezetésekor került előtérbe”* (Dahlhause 1994:12) Később fedezték fel, hogy ez sokkal több tényezőtől függő kommunikációs modell (lásd 5. ábra). Az idegen nyelvű szövegek feldolgozása nem egyszerű, mert gyakran a két fél nem ugyanazzal a kulturális és társadalmi háttérrel rendelkezik. Bár próbálják a közösen létrejött kontextusban a kommunikációt fenntartani, ez mindig a hallgatónak, vevőnek nehezebb feladat. Ez a kétjük kapcsolatára úgy hat vissza, hogy a beszélő megpróbálja a megfelelő közlési stratégiát kiválasztani, a nyelvet tehát eszközként használja. Ezzel szemben a hallgató a nyelvi kódok folyamatos tömegét kapja meg, és próbál egy megfelelő beszédértési stratégiát választani. A gyors ingeráramlás hatására a hallgató feldolgozási tempója csökken, így a közös szituáció, szövegkörnyezet segítheti a kapott információk feldolgozásában. Ezt a folyamatot alaposabban végiggondolva nyilvánvalóvá válik, hogy a nyelvtanulásban nagyon fontos a hallásértési készség fejlesztése.

Évszázadokon keresztül az elterjedt didaktikai módszer a fordításra és nyelvtanon alapuló nyelvtanítás volt (Dahlhause 1994: 12). Idegen nyelvű szépirodalomhoz viszonylag könnyen hozzá lehetett férni, és nyelvtankönyv híján ez volt a legpraktikusabb megoldás. Hallásértésre egyáltalán nem fókuszáltak – technikai berendezések nélkül –, csak a felolvasott szöveg meghallgatása volt kivitelezhető.

A magnókezetták megjelenésével elindult a módszertani paradigmaváltás a nyelvtanításban (Dahlhause 1994: 12). Az órákon elkezdték használni a modernnek számító eszközöket, de még nem kifejezetten hallásértés gyakorlására: a cél a nyelvhasználat és a kiejtés támogatása

volt, mivel utánmondásos, kérdésre választós és transzformációs feladatokkal találkoztak a diákok.

A német nyelv oktatásában az első, didaktikailag átgondolt, hallásértést (is) fejlesztő nyelvkönyvek az 1970-es évek elején jelentek meg (Dahlhause 1994: 12). Dahlhause 1994-ben megállapította, hogy nagyon kevés specifikus, kiegészítő gyűjtemény van, ami ezt a készséget támogatja. Évtizedek múltán ebben alig történt előrelépés. Tapasztalatom szerint rengeteg diák fél a vizsgák hallásértési részétől, mert úgy érzik, hogy nem szereztek kellő rutint ezen a területen. Éppen ezért sarkalatos pontnak tartom e készség fejlesztését.

Ahhoz, hogy a félelmet eloszlassuk és meghozzuk a tanulók kedvét, új stratégiát kell választanunk: az idegen nyelvű dalokat. A német nyelvű előadók zenei produktumai a multimodális hallásértési feladatok kapcsán kerülnek elő a nyelvórákon. Ezzel a módszerrel a dalszövegek megismerésén túl a kulturális értékközvetítés és az országismereti háttértudás is a középpontba kerül.

Ha valaki önállóan szeretné előkészíteni az órájára a dalfeldolgozást, érdemes végigolvasni Eunen (1992) javaslatait:

- a dalt ne csak nyelvtani és szókincs-fejlesztő céllal használjuk,
- a tanulók reagáljanak a számra, így könnyebben tudják majd azt feldolgozni,
- a dalt ne tegye tönkre a didaktikai feldolgozás: egy dalban a legszebb maga a zenehallgatás, és annak is kell maradnia a tanítás során,
- egy dalt ne csak feladatokon keresztül akarjunk feldolgozni,
- a dalt nem biztos, hogy rögtön az óra elején kell lejátszani; gyakran alapos nyelvi és tartalmi előkészítésre van szükség, csak azután következhet annak szünet nélküli meghallgatása (ha a dal túlságosan bonyolult, előfordulhat, hogy csak az óra vége felé hallgatjuk meg először),
- bizonyos körülmények esetén a zeneiséget is (dallam, ritmus, hangszerelés, az énekes hangja) figyelembe kell venni a tervezéskor, főként abban az esetben, ha a tartalom van a hangsúly.

Akinek nincsen ötlete, de szívesen vinne tanítványainak dalokat az órára, az a következő fejezetben négy módszertani kézikönyvből meríthet. Továbbá megismerheti a „Dalvászat” című projekt gyakorlati tapasztalatait és komplett, előkészített feladatsorát.

## 4. Módszertani segédletek

A tankönyvekben elsősorban autentikus hallásértési feladatok kapnak helyet. Nagyon kevés esetben találkozhatunk dalokkal, még kevesebbszer azok elmélyültebb feldolgozásával. A Tangram tankönyvcsalád ez utóbbi alól kivétel, mivel minden egyes lecke egy úgy nevezett „Ton macht Musik”, vagyis zenei részt tartalmaz. Itt találkozhatunk tanulók számára írt egyszerűbb dallal, rappel, de vannak ismert német slágerek is benne (Herbert Grönemeyer: Currywurst, Pe Werner: Tabu, Puhdys: Lied für Generationen, Rudi Carrel: Wann wird's mal wieder richtig Sommer, Heinz Erhardt: Tante Hedwig, Reinhard Mey: Manchmal wünschte ich ..., thomas d.r: frisör, Falco: Egoist.) A dalszöveget minden esetben tartalmazza a lecke, de

további, a szöveghez kapcsolódó, például szókincsfejlesztő vagy kreatív feladatok nincsenek.

A többi tankönyvcsalád esetében nagyon kevésszer fordul elő, hogy a tanulók a német kultúrát a zenén keresztül ismerhessék meg, vagy a nyelv iránti érdeklődés felkeltésére „műdalokkal” találkozzanak. Ezért a teljesség igénye nélkül következzen most pár olyan kézikönyv, ami kiegészítésként használható az órákon.

## 4.1. Eine kleine Deutschmusik

A teljesen kezdő nyelvtanulóknak írt kötetben 24 dal található. Az első kiadás 1983-ban jelent meg a Langenscheidt Kiadónál, majd 2013-tól a Klett Kiadónál ismét elérhető. Uwe Kind a Sing Lingual módszert felhasználva alkotta meg a könyvet, melynek lényege, hogy a nyelvi fordulatokat dalokba ágyazva tanítsa meg diákjainak. Többféle nemzet népdalait, műdalait dolgozza fel teljesen új szöveggel. Az egyszerűen megszerkesztett dialógusok hétköznapi szituációkhoz (például ismerkedés, tájékozódás, információkérés, vásárlás, utazás) kapcsolódnak. Minden számhoz kotta kapcsolódik, ezt követi a szövegátirat, majd a német–angol szószedet. A szókincsfejlesztő feladatok között találunk szókereső, kiegészítő feladatokat. A könyv végén egy összefoglaló található, mely az egyes dalokban megjelenő nyelvtant részletezi. A hanganyagot tartalmazó CD külön vásárolható meg.

## 4.2. Deutsch Vergnügen

A nyelvtanulóknak készült gyűjtemény 23 dalt és rapszámot tartalmaz. Az egészen kezdő szinttől alapfokig dolgozza fel a zenéket vicces, játékos feladatokkal. A „leckék” szövegátirattal kezdődnek, melyek alatt minden esetben apró, német–angol szószedet található. Ezt követik a sok képpel illusztrált, egyszerű szókincsfejlesztő, valamint az önálló nyelvhasználathoz kapcsolódó rövid írásbeli és szóbeli feladatok. A későbbiekben már megjelennek egyszerű nyelvtanhoz kapcsolódó gyakorlatok is. A kötet végén részletes tanári segédlet található. Nem igényel hosszadalmas előkészítést az órán való feldolgozáshoz, mivel a feladatlapok fénymásolhatók, és a dalok két kazettán vagy CD-n találhatóak, melyek nem tartoznak a könyvhöz.

## 4.3. Schon mal gehört

A valódi slágereket magába foglaló kötet összesen 15 dalt tartalmaz különböző ismert németül éneklő előadóktól (úgy mint: Gerhard Schöne, Herbert Grönemeyer, Ganz Schön Feist, Die Fantastischen Vier, Tokio Hotel, Christina Stürmer, Clueso, Xavier Naidoo, Peter Fox, Die Ärzte, Die Prinzen, Roland Kaiser, Silbermond és Sido). A tartalmi összefoglalóból már feltűnik az, hogy az egyes dalokhoz tíznél több feladat tartozik. Ezek különböző nyelvi szinte-



ken (A1-C1 között) íródtak, valamint nemcsak a hallásértéshez, hanem szókincsfejlesztéshez, nyelvtanhoz és önálló internetes kereséshez kapcsolódnak. A könyv végén megoldókulcs, valamint további feldolgozásra javasolt dalok listája található. A zeneszámok a mellékelt CD-ről meghallgathatók.

#### **4.4. Zwischendurch mal Lieder**

A feladatgyűjtemény összesen 20, kifejezetten nyelvtanulók számára íródott dalt tartalmaz. A zeneszámokat az alábbi témákhoz rendelték: ismerkedés, szerelem, modern technika, szabadidő, német nyelv, hétköznapi élethelyzetek. Emellett a dalokban különböző nyelvtani ismeretek gyakorlására van lehetőség, hiszen egy-egy szám egy specifikus grammatikai részt ível át. Minden dalt két oldalra szerkesztettek. Az egyik oldalon a szövegátírat, míg a másik oldalon több feladat, valamint mini nyelvtani összefoglaló található. A feladatlapok fénymásolhatók, a zeneszámok CD-mellékletként elérhetők, emellett a kötet végén megoldókulcs található. Az összeállítás az A1-B1 nyelvi szinten íródott.

### **5. Dalvadászat verseny**

Az itt bemutatott projekt egy tizenhárom évfolyamos iskolában zajlott le. Nyelvi hónap (február) keretében versenyeztek a 5-13. évfolyam tanulói. Mindenki ugyanazokat a feladatokat kapta meg évfolyamtól és nyelvi szinttől függetlenül. Minden reggel új feladványt függesztettem ki az erre a célra kialakított falújságon. A versenyzők a megoldásokat névvel és osztállyal ellátott lapon dobták be másnap az első szünetig. Az egyenlőtlenségek áthidalása nehezebben volt megoldható, így bármilyen segédeszközt, segítséget használhattak a tanulók.

#### **5.1. A projekt felépítése**

Korábban már ismertem és dolgoztam a Schon mal gehört c. kiadványból, ami a tanulóimnak és nekem is nagyon tetszett. Ezért döntöttem úgy, hogy ismert német zenészek dalait dolgozzuk fel egy verseny keretében. Az említett kötetben 15 dal található, azonban ezeket nem szerettem volna erre a célra felhasználni, mert tanórai keretek közé szántam. Így magam kezdtem el keresni a népszerűbb német nyelvű előadókat. A dalok kiválasztásakor céloom az volt, hogy minél több német nyelven zenélő művésszel, csapattal ismerkedjenek meg a tanulók. Ez okból minden feladvány más-más előadóhoz kapcsolódott.

Mivel minden résztvevő évfolyam – nyelvi szinttől függetlenül – indulhatott a versenyen, ezért alaposan át kellett gondolni a feltételeket. Miután minden dalt kiválasztottam, az adott szám pár soros szövegrészletét jelöltem ki. Ez alapján kerestek rá a diákok a dal előadójára

és a dal címéré. Ezen felül minden számhoz egy kérdés tartozott, melyet szintén meg kellett válaszolniuk. Változatos kérdéseket tettem fel a tanulóknak, melyek így csoportosíthatók:

- előadókhoz kapcsolódó (pl. Hány tagú a zenekar?)
- dalokhoz fűződő (pl. Milyen nyelven éneklé még az előadó a dalt?)
- videóklip tartalmi elemeire irányuló (pl. Mit játszanak a strandon?)
- kultúrához kötődő (pl. Mivel eszik a Currywurstot curryn és ketchupon kívül?)
- más tartalom irányába mutató (pl. Melyik filmben hangzott el ez a sláger?)

A projekt részletezése, feladatbankja és megoldókulcsa a mellékletben található német nyelven.

## 5.2. A projekt lebonyolítása

Egy hónapon keresztül minden reggel kihelyeztem egy lapon az aktuális feladványt az erre a célra létrehozott faliújságon. A diákok szünetekben vagy tanítás után innen írták le vagy fényképezték le az adott szövegrészt és a kérdést. Aki ezt elmulasztotta megtenni, az a nyelvi munkaközösség honlapján is megtalálta a feladatokat.

Délután, este szülői, testvéri vagy internetes segítséggel rákereshettek a zeneszámra, valamint lefordíthatták a kérdést. Használhattak szótárt, online szótárt vagy google fordítót is. Aki otthon nem tudott segítséggel dolgozni, az bemehetett szünetben vagy tanítás után a könyvtárba, és az ott található eszközökkel dolgozhatott.

A megoldásokat minden reggel az első szünetig kellett bedobni a folyosón található ládába. A papírra rá kellett írni a válaszokat és a versenyző adatait. A korábbi megoldások a benyújtási határidő után a nyelvi munkaközösség honlapján elérhetőek voltak.

Végleges eredményhirdetés csak az utolsó feladvány utáni napon született. Az első három helyezettet a tanárok értesítették, valamint ők adták át számukra a jutalmat is. A részt vevő, helyezést el nem érő tanulók névsorát minden kolléga megkapta, így látták, hogy ki milyen szorgalmas volt, és az év végi munka értékelésekor ezt néhány esetben figyelembe is tudták venni.

## 5.3. A projekt hozadéka

Az intenzív egy hónapos Dalvadászat feladványaira minden évfolyamból küldtek megfélemléseket. Bár többségében a 10. osztálytól felfelé képviseltették magukat a versenyzők, azonban két 5. osztályos diák is becsülettel teljesítette a versenyt. Az első két helyen 12., míg a 3. helyen 10. évfolyamos diák végzett.

A verseny alatt folyamatosan érdeklődtek a tanulók, hogy milyen zeneszámok lesznek még. Biztosak voltak benne, hogy lesz Rammstein. (Azonban ezt zenekart az extravagáns közszereplése és dalszövegei miatt mellőztem.) Sőt, volt olyan diák is, aki meglepődve mondta, hogy ilyen jó német dalt még nem hallott. Más pedig érdeklődve kérdezte, hogy láttam-e a megoldásban szereplő filmet.

Összességében a tanulók motiváltak voltak és érdeklődéssel kísérték végig a versenyt. Kifejezetten örültem annak, hogy néhányan tovább kerestek és a következő fordulóra dalokat javasoltak. Célomat, hogy a német zenét és kultúrát közelebb vigyem a diákokhoz, elértem. Igyekeztem bebizonyítani azt is, hogy nemcsak német metal (Rammstein) létezik, hanem sok zenei irányzatban kifejezetten jó előadóművészek vannak.

## 6. Összegzés

Nyilvánvaló, hogy az angol egyeduralmát a nyelvtanulást tekintve nem lehet megtörni. Látható, hogy milyen motivációval választják szülők és diákok ezt a nyelvet. Ez a tendencia az iskolai méréseken, vizsgákon és nyelvvizsgákon tovább erősödik, sőt az angol egyre nagyobb teret hódít a némettel összehasonlítva.

Mindemellett a kevésbé népszerű nyelveket tekintve is számos lehetőség adódik arra, hogyan támogassuk a tanulók látókörét. A zene dallamossága, lüktetése és ismétlődő jellege növeli a nyelvtanulási kedvet, és segíti az egyszerű sémák megjegyzését. Akkor, amikor mindenki kezében ott van vagy lesz egy okoseszköz (telefon, tablet, stb.), mellyel egy pillanat alatt bármilyen dalt elérhetünk, meg kell tanítanunk a tanulókat arra, hogy ezeket a lehető legeredményesebben használják fel a tanulási folyamatban. Ismerjenek meg új szavakat, nyelvi formulákat, kulturális hátteret, legyenek képesek a tanult ismeretek továbbgondolására és önálló véleményalkotásra

### Felhasznált irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméletialapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Buchner, Holm 2009. *Schön mal gehört? Musik für Deutschlerner*. Klett Verlag. Stuttgart.
- Csizér Kata 2007. A nyelvtanulási motiváció vizsgálata: angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. In: *Új pedagógiai szemle*. 2007. (57. évf.) 6. sz. 54-68.
- Dahlhaus, Barbara 1994. *Fertigkeit Hören. Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt KG. Berlin.
- Eunen, Kees van 1992. Life is music oder etwa nicht? In: *Fremdsprache Deutsch*. 7. 39-43.
- Kind, Uwe – Broschek, Erika 1996. *Deutsch vergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Lieder*. Langenscheidt.
- Kind, Uwe 2013. *Eine kleine Deutschmusik. Learning German Through Familiar Tunes*. Klett-Langenscheidt GmbH. München.
- Solmecke, Gert 1992. Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehen im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 7. 4-12.
- Specht, Franz (et.al.) 2012. *Zwischendurch mal ... Lieder. Kopiervorlagen und Audio-CD*. Hueber Verlag.

## **Internetes források**

Az emberi erőforrások minisztere 35/2014. (IV. 30.) EMMI rendelete a 2014/2015. tanév rendjéről és az egyes oktatást szabályozó miniszteri rendeletek módosításáról: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14061.pdf> (utolsó letöltés: 2019. 08. 11.)

Érettségi vizsgákkal kapcsolatos különféle statisztikák: [www.ketszintu.hu/publicstat.php](http://www.ketszintu.hu/publicstat.php) (utolsó letöltés: 2019. 08. 12.)

Idegen nyelvi mérés eredményei: [https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/idegen\\_nyelvi\\_meres/eredmenyek](https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/idegen_nyelvi_meres/eredmenyek) (utolsó letöltés: 2019. 08. 11.)

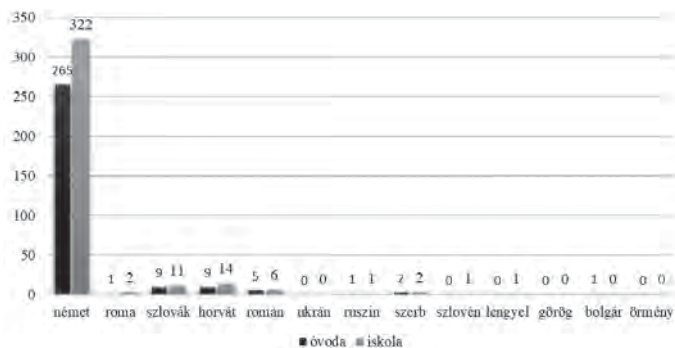
Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, Német nemzetiségi szervezetek adatbázisa: <http://datenbank.ldu.hu/index.php/hu/bejelentkezes> (utolsó letöltés: 2019. 08. 11.)

Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ statisztikája: [https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp?strId=\\_43\\_](https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp?strId=_43_) (utolsó letöltés: 2019. 08. 12.)

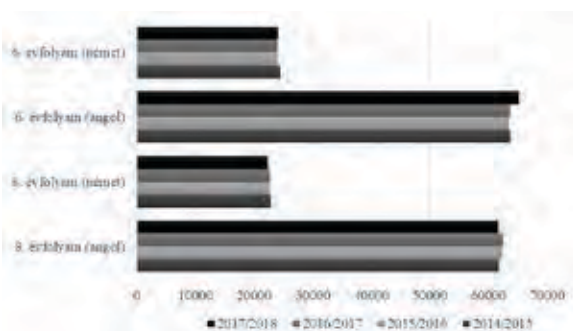
Oktatási Hivatal intézménykeresője: [https://www.oktatas.hu/hivatali\\_ugyek/kir\\_intezmenykereso](https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso) (utolsó letöltés: 2019. 08. 11.)

<https://www.123rf.com/clipart-vector/hearing.html?alttext=1&sti=nco5ika-7ik0053hbrt|&mediapopup=29674946> (utolsó letöltés: 2019. 08. 15.)

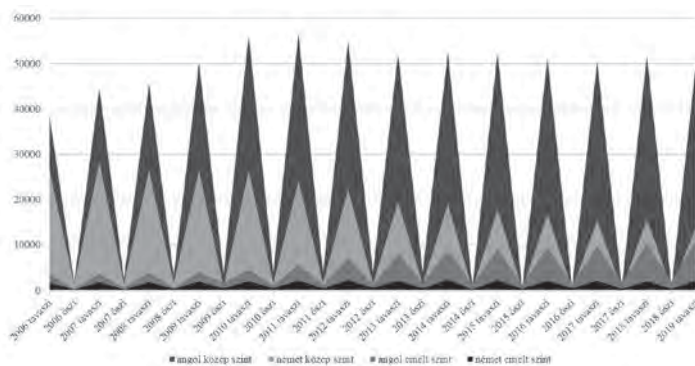
## Ábrák



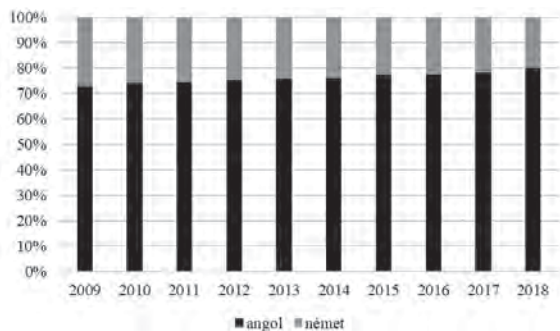
1. ábra. Aktív státuszú nemzeti névelési-oktatási intézmények száma 2019 augusztusában.  
 Forrás: Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, Német nemzeti szervezettek adatbázisa, valamint az Oktatási Hivatal intézménykeresője



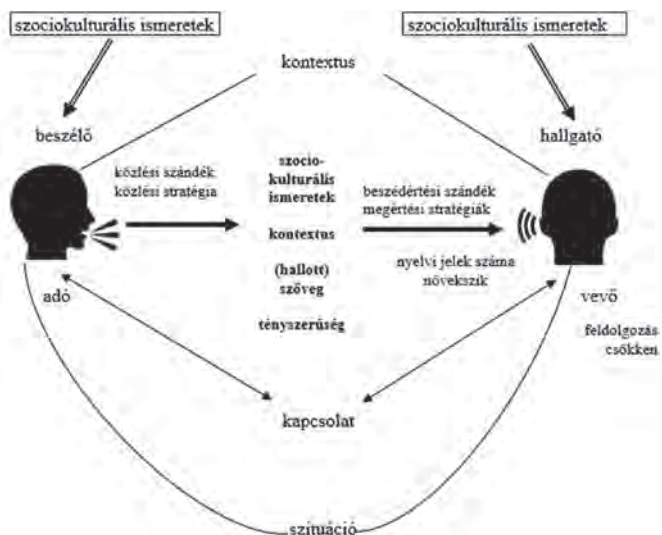
2. ábra. Idegen nyelvi mérésben részt vevő tanulók száma  
 forrás: Oktatási Hivatal



3. ábra. Sikeres érettségi vizsgák száma angol, valamint német nyelvből közép és emelt szinten.  
 Forrás: [www.ketszintu.hu/publicstat.php](http://www.ketszintu.hu/publicstat.php)



4. ábra. Nyelvvizsga-statisztika vizsgázók száma alapján.  
 Forrás: [https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp?strId=\\_43\\_](https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp?strId=_43_)



5. ábra. Többtényezős kommunikációs modell

# Melléklet

## Dalválasztat feladatsora és megoldókulcsa

<b>Idézett dalszöveg</b>	<b>Előadó és dalcím</b>	<b>Kérdés</b>	<b>Válasz</b>
Gib mir die Hand – ich bau dir ein Schloss aus Sand Irgendwie, irgendwo, irgendwann...	Nena: Irgendwie, irgendwo, irgendwann...	Mit wem singt die deutsche Sängerin zusammen?	Kim Wilde
Es ist verrückt, wie schön du schweigst Wie du dein hübsches Köpfchen neigst Und so der ganzen lauten Welt und mir Die kalte Schulter zeigst	Wir sind Helden: Nur ein Wort	Welche Zahl zeigt die Sängerin?	1000
Wenn du nur wissen willst, wo deine Sachen sind, ob du hier schlafen kannst, weil du nicht weißt wohin, und ich dich abhol'n soll im Polizeirevier, drück die Vier.	Annett Louisan: Drück die 1	Ein Mann liest ein Buch am Tisch. Was steht neben dem Buch und dem Telefon noch auf dem Tisch? (Das ist gelb.)	eine Tasse
Ich hatte ihn seit zwei Jahren schon nicht mehr geseh'n – mein'n Elektroherd	Roger Cicero: Alle Möbel verrückt	Was trägt der Sänger in fast jedem Videoklipp?	einen Hut
Das musst du endlich mal versteh'n es wird nicht weitergeh'n. Alles was mal war ist lange vorbei.	Nena oll'i und remmler: ich kann nix dafür	Was ist auf der Fliese / auf dem Boden geschrieben?	Vollidiot
Ich tanz' auf der Strasse Lach' den Menschen ins Gesicht Alles denkt, ich bin verrückt	Blümchen: Heut' ist mein Tag	Was spielen sie auf dem Strand?	Volleyball
Vergiß im bunten Neonschein die Stunden deiner Sorgen Und hör die Großstadtmelodie bis in den frühen Morgen Sei wieder froh	Petula Clark: DOWNTOWN	Auf welcher Sprache singt die Sängerin dieses Lied noch?	Englisch
willi, komm geh mit ich krieg appetit auf currywurst	Herbert Grönemeyer: Currywurst	Womit ist man Currywurst außer Ketchup und Curry?	Pommes
ich träum von dir seit tausend Jahren und drei Sekunden hab überall nach dir gesucht, dich nie gefunden	Bruce Berger: Ganz Ganz Grosse Liebe	In welchem Film kann man dieses Lied hören?	Männerherzen
ich hätte sie fast nicht erkannt, als sie danach vor mir stand sie zahlte dem Frisör viel Geld, damit er sie total entstellt es ist nicht fair, es ist nicht fair	Die Ärzte: Mein Baby war beim Friseur	Welche Farbe hat der Teppich?	grün
Ich erkenn mich nicht In den Schaufensterscheiben Entdecke nichts, was mir gefällt	Frida Gold: Wovon Sollen Wir Träumen	Im gelben Zimmer mit den roten Türen trägt die Sängerin ein Kleid. Welche Farbe hat das Kleid?	rot
Dieser Weg wird kein leichter sein Dieser Weg wird steinig und schwer Nicht mit vielen wirst du dir einig sein Doch dieser Leben bietet so viel mehr	Xavier Naidoo: Dieser Weg	Was trägt der Sänger im Videoklipp auf dem Kopf?	Baseballkappe
Jetzt kommt sie langsam auf dich zu Das Wasser schlägt dir ins Gesicht Siehst dein Leben wie einen Film Du kannst nicht glauben, dass sie bricht	Juli: Perfekte Welle	Wo haben sie geschlafen?	im Zelt
Wir hören Musik von früher Schauen uns verblasste Fotos an Erinnern uns, was mal gewesen war	Die Toten Hosen: Altes Fieber	Was haben sie gestohlen?	Geld
Ich wär immer noch so müde Doch zumindest gut betucht Und weiter, nach Maß Mähen erst jeden Tag den Rasen Und dann beißen wir ins Gras	Jupiter Jones: Immerfürimmer	Wie viel Mitglieder hat die Band?	4
Taschentücher, Bror, Milch, Seife oder nur ein Keks, irgendwie wär' ich von früh bis spät nur unterwegs, Morgens, mittags, abends, nachts – irgendwas fehlt immer, ich wird' das Gefühl nicht los, es wird immer schlimmer	Christina Stürmer: Supermarkt	Welche Farbe haben die Augen der Sängerin?	braun
Ich traf eine junge Frau, die hat mir ganz gut gefallen Und am Samstag in der Diskothek ließ ich die Korken knallen Sie stand dann so dabei und wir ham uns unterhalten	Die Fantastischen Vier: Die da	Was für ein Auto hat eine helle Farbe im Videoklipp?	der Trabi
Nur eine Kleinigkeit ist hier verkehrt, und zwar dass Schumacher keinen Mercedes fährt.	Die Prinzen: Deutschland	Welche 4 Automarken sind im Videoklipp?	Audi, BMW, Opel, VW

# **Pásztor Éva**

## **A kritikai gondolkodás fejlesztése a tanórán – a változó pedagógia jegyében**

### **Bevezetés**

„A változás egy olyan ajtó, amelyik csak belülről nyílik” vallja Tom Peters, egy amerikai üzlet-ember. A változásokhoz való alkalmazkodás képessége nem a hagyományaink iránti tisztelet feladását kell, hogy jelentse. Ellenkezőleg. Az állandó értékekbe vetett hitünkről nem kell lemondanunk ahhoz, hogy a következő generációk szemüvegén keresztül is képesek legyünk látni, így segítve őket a számukra ismeretlen felfedezéséhez. A világ változásainak megértésére való nyitottság minden pedagógus számára alapvetésként kell, hogy jelen legyen. Nem gondolhatjuk, hogy már mindent tudunk a világról, csak azért, mert az idő a mi oldalunkon áll. „Aki azt képzei, hogy minden gyümölcs ugyanakkor érik meg, mint a szamóca, az semmit sem tud a szőlőről.” (Paracelsus)

## **1. A kritikai gondolkodás meghatározása és helye a magyar közoktatásban**

A kritikai gondolkodás fejlesztése iránti elköteleződésem tanítási gyakorlatom során fokozatosan alakult ki. A kritikai gondolkodás a 20. század második felétől kerül az oktatáskutatók érdeklődésének homlokterébe. A tanári gyakorlatban a konstruktivista tanítási módszerek kapcsán merül fel a kritikai gondolkodás fejlesztésének igénye. Komplexitásából adódóan, nehéz konkrétan definiálni, ezt a valójában készség együttest. Számos meghatározása létezik, melyek közül az egyik egy 46 kutatóból álló, Ennis, Facione és Paul, a téma jeles képviselőit is magába foglaló csoport (American Philosophical Association Delphi) által preferált definíció: „A kritikai gondolkodás alatt olyan céltudatos, önálló elképzeléseken alapuló véleményalkotást eredményező szellemi tevékenységet értünk, melynek során analizálunk, értékelünk, következtetünk, valamint a vélemény forrását képező fogalmakat, elveket, bizonyítékokat, módszertanilag és megfelelő szöveggörnyezetbe helyezve magyarázzuk.” (Abrami – Bernard – Borokhovski – Wade – Surkes – Tamim – Zhang 2008: 1102, a fordítás a szerzőtől származik) Csapó Benő szerint „Újabbán, a kritikus gondolkodást, mint az elméleti feltevések és tapasztalati bizonyítékok összevetésének készségrendszerét határozzák meg.” (Csapó 1999:6). Míg Robert Fisher meghatározása alapján „A kritikai gondolkodás, ahogyan mi használjuk, olyan gondolkodást jelent, amely az ésszerűség szempontjából értékkel, nem negativisztikus vagy hibakereső gondolkodás.” (Fischer 1999:11) „A kritikai gondolkodás kifinomult intellektuális folyamat. A mindenkorai célcsoport fejlettségi szintjéhez igazítva, akár a kisgyermek is alkalmazni tudja... örömmel vesznek részt komplex, problémamegoldó feladatokban, és magas szintű döntéshozatalra is képesek.”



(Temple-Steel-Meredith 1988: 2) Majd még egy másik megközelítés: „Matthew Lipman filozófus nemrégiben vállalkozott mindazon kognitív folyamatok katalogizálására, amelyekre valamiképp ráillik a kritikai gondolkodás címkeje. Arra a következtetésre jutott, hogy a » lista végtelen, mert összességében nem kevesebb, mint az emberiség intellektuális képességeinek leltára.«” (Temple-Steel-Meredith 1988: 3) Az ideális kritikai gondolkodó eredendően kíváncsi természetű, jól tájékozott, legalábbis törekszik minél szélesebb körben információkhoz jutni, érvelés párti, nyitott, rugalmas, elfogulatlanul értékkel, bölcsen és megfontoltan alkot véleményt. Ami egy ilyen beállítottságú személytől távol áll, az az érzelmeken alapuló véleménynyilvánítás, az előítéletesség valamint a dogmák tisztelete. A demokráciák állampolgárai bizonyítékokra alapozva és az azzal együtt járó elemzéseken keresztül alkotnak véleményt, sokkal inkább, mint érzelmi alapon, sztereotípiákat bevetve dogmákon keresztül.

(Abrami – Bernard – Borokhovski – Wade – Surkes – Tamim –Zhang 2008)

A kritikai gondolkodás elsősorban az angolszász kultúrkör oktatáspolitikáiban rendelkezik hagyományokkal. Az Egyesült Államok és Kanada felsőoktatási intézményeiben kimeneti követelményként jelenik meg. A fentebb említett American Philosophical Association Delphi Bizottság kutatásai során hat, a kritikai gondolkodást meghatározó kulcsfontosságú készséget különített el: értelmezés, elemzés, értékelés, következtetés, magyarázat, önszabályozás.

(Abrami – Bernard – Borokhovski – Wade – Surkes – Tamim –Zhang 2008) Ezek a készségek nem minden egyénnél fedezhetőek fel, illetve megfelelő lexikális ismeretek hiányában alkalmazásuk okafogyottá válik. Egy 2004-es kutatásban, Paul és munkatársai amerikai felsőoktatási környezetben, 66 intézményben kérdőívben kérdeztek ki oktatókat a kritikai gondolkodásról, de nem tudták a kritikai gondolkodás fogalmát egységesen meghatározni.

(Fábián 2014: 76) Ez is mutatja, a fogalom értelmezése körüli bizonytalanságot, annak széles spektrumon való behatárolását és az egyéni értelmezések skálájának kiterjesztését. Fábián Gyöngyi is megjegyzi, „(...) a téma iránti máig fennálló érdeklődés ellenére sem alakult ki a kritikai gondolkodás egységes tartalma.” (Fábián 2014: 26)

Daniel T. Willingham publikációiban hangsúlyozza, hogy semmi kétség nem fér a kritikai gondolkodást preferáló többségi véleményhez, de nem mindenki képes ezt a készséget elsajátítani, ha egyáltalán elsajátítható. (Willingham 2007) A kritikai gondolkodás komplexitását és ellentmondásosságát tekintve, meghatározása sem egyszerű, ahogyan ezt a fenti definíciók is tanúsítják. A téma szakértői nemcsak ebben a tekintetben nincsenek azonos állásponton, hanem mérhetőségét, taníthatóságát és tanulhatóságát illetően is különböző nézőpontokat képviselnek. A kritikai gondolkodás tanórákon való alkalmazására, fejlesztésére nem minden pedagógus képes. A tanárképzésben erre felkészítő kurzusok hiánya, az ilyen tartalmú órákra való időigényesebb felkészülés terhe sok tanárkollégát tántorít el ennek a módszernek a gyakorlásától. Megfelelő előkészületekkel, a szükséges háttér információk ellátása mellett, jól megszerkesztett kérdésekkel, megfelelő, a véleménynyilvánításra ösztönző környezet kialakításával azonban szép eredményeket lehet elérni. (Willingham, 2007)

Dr. Holló Dorottya, az ELTE BTK egyetemi tanára szerint – ahogyan erről egy vele korábban készített interjúban nyilatkozott (Pásztor 2019: 49), a kritikai gondolkodásra való nyitottság a kultúrából is következik. Az alacsony és a magas kontextusú kultúrákat hasonlítja össze, mely elképzelés szerint az alacsony kontextusú kultúrák sokkal fogékonyabbak a kritikai gondolkodásra – ilyenek az angolszász kultúrák –, mert mindent ki kell fejteniük,

mindenre rákérdeznek, míg a magas kontextusú kultúrákban – mint például a magyar -, a beszélők inkább a szituációból következtetnek ki dolgokat, így nem is erősségük a vita, a párbeszéd. A magas kontextusú kultúrákban a kritikai gondolkodás beemelése a hétköznapokba komolyabb erőfeszítést feltételez az oktatás szereplőitől.

Fábián Gyöngyi elmélete alapján a kritikai gondolkodás az autonóm tanulással van szoros kapcsolatban: „(...) a kritikai gondolkodás az egyéni tudásalkotás egy választható módozata. Motivációja a valóság megismerésére irányuló törekvés, célja a valóság objektív feltárása, és az egyén számára új, megbízható tudás konstruálása.” (Fábián 2014: 40)

A hazai szakirodalomban a kritikai gondolkodásra való nyitás a 90-es évek második felében történt meg, a Reading and Writing for Critical Thinking programja hatására – Nemzetközi Olvasástársaság (International Reading Association) és egy észak-iowai egyetem oktatói és kutatói támogatásával – 1997-ben kezdődő közép-kelet európai képzési program keretein belül 29 hazai oktató is részt vett a kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló tréningeken. Ettől kezdve a magyar oktatási rendszeren belül is fellendült az érdeklődés a kritikai gondolkodás tanulási folyamatba való beépítése iránt. Magának a kritikai gondolkodásnak a definiálása még mindig tisztázatlan, ahogyan ezt Fábián Gyöngyi is megfogalmazza munkájában: „A kritikai gondolkodás definiálására irányuló számos törekvés mögött a gondolkodás eredményét, képességeket, folyamatot, módszert, vagy eszközrendszert hangsúlyozó elméletek felváltva húzódnak meg.” (Fábián 2014: 100) „Egy adott egyén tehát nem jellemezhető kritikai gondolkodóként vagy nem kritikai gondolkodóként egyetlen szituáció kapcsán...” (Fábián, 2014: 101)

A kritikai gondolkodás fent felsorolt meghatározásai egymással egy időben is jelen vannak a közgondolkodásban. A hagyományos, ismeretátadó óravezetés még mindig a tanári gyakorlat meghatározó aspektusa. A tanárképző intézményekből az oktatási intézményekbe kerülő, frissen végzett pedagógusok, jó esetben hallottak a kritikai gondolkodásról, de annak módszertani háttéréről, a gyakorlatba való implementációjáról csak elvétve találkozhatnak. Ennek több oka is lehet, nem feltétlenül a képző intézmények szándékos, a témát ignoráló attitűdje, de aki kritikai gondolkodóvá szeretné nevelni a tanítványait, az első sorban önmaga is kritikai gondolkodó kell, hogy legyen, a fentiekben már említett készségek birtokában, kreativitást, empátiát és nem kevésbé komoly, a téma mellett való elköteleződést feltételez.

A jelenleg is hatályban lévő 110./2012.(VI.4) Kormányrendelet a 243./ 2003.(XII. 17.) Kormányrendelet helyét vette át, 2013-tól meghatározva a magyar közoktatás tartalmi szabályozásának sarkalatos pontjait.

A dokumentum szövege, a köznevelés feladata és értékei fejezetben a hazafias nevelés, a nemzeti identitástudat kialakításának hangsúlyozása mellett több ponton is visszatér a kreatív gondolkodásra való képesség birtoklásának szükségességére, annak fejlesztésére. Az oktatásból kikerülő személy képessé kell, hogy váljon az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre. Az elsajátított tudásnak értékállónak és a kor igényeinek megfelelőnek kell lennie. (NAT 2012)

„A fejlesztési területek, célok” című fejezetben az állampolgárságra, demokráciára való nevelés kapcsán a szöveg kitér az egyéni célok és a közjó közötti összhang megteremtésének szükségességére is. Ennek kapcsán a rendelkezés leszögezi: „A részvétel a közügyekben megkívánja a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését. A felelősség, az önálló cselekvés, a megbízhatóság, a kölcsönös elfogadás elsajátítását hatékonyan támogatják a tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulásszervezési eljárások.” (NAT 2012)

A NAT fejlesztési területek s céljai között külön megemlíti a kritikai gondolkodás fontosságát a médiatudatosságra nevelés résznél, illetve a tanulás tanítása kapcsán, a hatékony tanulás, hatékony tanítás szakaszoknál. Külön értékelendő, hogy a médiákkal átszótt világunkban, a média által közvetített információkat megfelelő kritikai szűrőn keresztül vizsgálják a gyerekek, tudjanak különbséget tenni álhírek és valós hírek között, tudjanak olvasni a sorok között, értsék meg az üzenetformálók szándékát, és megfelelő módon reagálják azt le. Erre csakis a megfelelően felkészített diákok lesznek képesek, akik az iskolai közegben szakszerű felkészítés következtében, a tanórákon kipróbált szituációkon keresztül felkészülnek és valós élethelyzetekben is alkalmazzák majd ezt a képességüket, mely megfelelő gyakorlás következtében készséggé alakul.

A NAT II. részében a kulcskompetenciák felsorolásakor a szöveg felhívja a figyelmet a digitális kompetencia fejlesztése kapcsán az IKT eszközök kritikus és etikus használatára. Az életkori sajátosságok fontos eleme, az IKT eszközöktől való függés kialakulásának kizárása, elkerülése, a nem az életkornak megfelelő tartalmak szűrésére való felhívás fontosságának megerősítése. Az állampolgári kompetencia ismertetésekor szintén komoly jelentőséggel bír a kritikus és kreatív elemzés, az aktív részvétel a döntéshozatalban. Azonban ennél a résznél az sem elhanyagolandó tény, hogy a középiskolás korú fiatalok többsége egyáltalán nem érzi szükségét az aktív politizálásnak, egyszerűen unalmasnak tartják, és az apolitikus magatartás rájuk kedvezőtlen hatásával sincsenek tisztában. (Nem is lokális problémáról beszélünk, Európa szerte találunk erre példát: lásd: Brexit, mint következmény). Ezért is méltányolandó a tantervben a tudatos állampolgárrá nevelés kritériumként való beemelése, ami nemcsak a diákoknak, de az őket erre a tevékenységre megtanítani szándékozó pedagógusoknak is komoly kihívás.

Harvey Siegel, az oktatás filozófijának egyik kiemelkedő amerikai képviselőjének megközelítése szerint, ha szabadon gondolkodó és önálló döntésre képes felnőtteket nevelünk, az magától értetődő módon a közjó ügyét szolgálja. (Zemplén 2018) A jelenleg is hatályos NAT nem vonja kétségbe a kulcskompetenciák közül a kritikai gondolkodás létjogosultságát, arra a tantárgyak követelményeit részletező részben is kitér. Ebből következik, hogy a kritikai gondolkodás létjogosultsága a magyar közoktatásban kérdéskörrel a hangsúly inkább a megvalósításra helyeződik át. Rendelkezik-e a magyar közoktatás kellően felkészült pedagógusokkal, akik a kritikai gondolkodást, mint kompetenciát képesek beépíteni a tanóráikba, a kooperatív technikákat ötvöző, ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektálás típusú órákat komoly energia befektetéssel megtervezik, és levezénylik?

## **2. A pedagógia és a pszichológia viszonya – Hogyan lehet hatékony a tanár?**

„Annyi tekintettel sem vagyunk gyermekeink szellemére, mint a lábukra. Méretre csináltunk nekik cipőt, de vajon mikor lesz méretre az iskola?” Idézi Pléh Csaba egyik tanulmányában Édouard Claparède – a máig létező genfi Rousseau Intézet alapítójának, tudós embernek – 1901-ből származó gondolatait. (Pléh 2013: 77) Majd Jean Piaget, a kognitív pszichológia jeles képviselőjének – általában a strukturált gondolkodás szülőatyjaként tisztelt tudósnak – a két világháború között napvilágot látott gondolataival folytatja:

„A legtöbb ember számára a nevelés célja az, hogy elvezesse a gyermeket oda, hogy hasonlít társadalmá jellegzetes felnőttjére... Számomra azonban a nevelés lényege alkotók létrehozása. [...] Feltalálókat, újítókat s nem konformistákat kell létrehozunk” (Pléh 2013: 78)

A fenti gondolatok is tükrözik az örök dilemmát, mit tanítsunk és hogyan. A fentebb idézett előadásban Pléh Csaba rámutat a két diszciplína (pedagógia és pszichológia) kapcsolatának hagyományára, mely kutatások eredményeit a ma modern pedagógusa a hétköznapi gyakorlatában kamatoztathatja.

„Az elsődleges cél az, hogy olyan gyerekeket és olyan felnőtteket hozunk létre, akik mást tudnak majd létrehozni, mint amit mi tudunk, mi tudtunk. A nevelés lényege tehát, és ehhez kell, hogy a pszichológia adatokat szolgáltatson, valami új létrehozására való képességgel rendelkező nemzedék kialakítása.” (Pléh 2013: 77)

Szakmai fórumokon, vagy a munkahelyemen kollégáimmal folytatott eszmecserém során pedagógus társaim a generációs kutatásokra többnyire legyintenek. Áltudományos, erőltetett próbálkozásnak tartják, belemagyarázásnak, a pedagógia szentélyében nem ettől oldódnak meg a problémák, vallják. A pszichológiai kutatások eredményeit figyelmen kívül hagyva, nem a generációs sajátosságokhoz való alkalmazkodásban látják a XXI. századi tanár kihívásait.

A Baby Boomerekhez tartozó pedagógusok lassan nyugdíjba vonulnak – utánuk a vízözön – de az X generációs tanároknak még van 10-20 évük a pályán, az őket korban követő Y generációs kollégák pedig majd a Z generációs diákokat követő Alfák előidézte újabb kihívásokkal is szembesülnek. Ha pozitív élményként szeretnék megélni a tanítást, akkor tudomásul kell venniük, hogy a Z és Y generációhoz tartozó diákjaikat már másképpen lehet lenyűgözni, mint amikor mi ültünk a középiskola padjaiban vagy az egyetemi előadókban. „(...) optimális helyzetet akkor látunk, ha a tanár is örömet leli a tudás átadásában, ami ahhoz vezet, hogy a tanuló örömet leli abban, hogy megért, megtanul valami új dolgot.” (Tari 2011: 317) – írja Tari Annamária, pszichológus, aki generációs kutatásaival komoly szegmensét tárta fel a pszichológia e területének, segítséget nyújtva mind szülőknek, mind tanároknak a Z generációs gyerekekkel felmerülő problémák megoldásához.

A XXI. század technikai és gazdasági jelenségei olyan szignifikáns változásokat idéztek elő a társadalomban, melyeket nem lehet egyszerűen ignorálni. A társadalomtudományok folyamatosan tárják fel ezeket a folyamatokat, a szociológia, pszichológia, pedagógia elemzi ezeket és felhívja a figyelmet rájuk.

Az oktatóknak a XXI. századi információrobbanás okozza a legnagyobb kihívást. A híradástechnikai eszközök szinte minden társadalmi réteg számára hozzáférhetőek, „információ cunami” zúdul az emberekre, mindenhol és mindenhol. Ezzel együtt sajnálatos tény, hogy a digitális bevándorló felnőttek nem tudnak mit kezdeni a digitális bennszülött gyerekekkel, holott a felnőttes attitűdöket magukra öltő kamaszok egy egészséges felnőtt személyiség kifejlődéséhez még komoly érzelmi támogatásra szorulnak. „A kongruens személyiséget belső »kalokagathia« jellemzi, amely a kognitív, emocionális és morális nevelés folyamatának és arányainak harmonikus egyensúlyban tartásával alakítható ki.” (Pálvölgyi 2014: 136) Pálvölgyi Ferenc könyvében hangsúlyozza a pedagógiai folyamatok körültekintő megválasztásának fontosságát, utalva Daniel Goleman, a Columbia Egyetem pszichológusának megállapítására, az érzelmi intelligencia egészséges felnőtt személyiség kialakulásában betöltött meghatározó szerepére. Goleman hangsúlyozza, hogy az érzelmi analfabetizmus sok magatartási és életve-

zetési probléma okozója. (Pálvölgyi 2014: 138) A Z generáció – megfelelő érzelmi intelligencia híján – különösen ki van téve ezeknek a veszélyeknek.

Meg kell látnunk, hogy a Z generáció a világ első globális nemzedéke (Homo Globalis) és nekünk, tanároknak, szülőknek kell őket felvérteznünk a rájuk váró kihívásoknak való megfelelésre. (Pais 2013: 13) Az ő esetükben különös hangsúlyt kap a kritikai gondolkodás fejlesztése, ahhoz hogy képesek legyenek eligazodni az információk forgatagában. Olyan módszereket kell tanításuk során alkalmaznunk, melyeknél számításba vesszük, hogy képtelenek 8 másodpercnél tovább figyelni egy dologra, nem tudják kiválogatni a lényegtelen adatokat, nem tárolják rendezetten az információkat, képtelenek váltani a feladatok között, de meg vannak győződve róla, hogy mindent tökéletesen csinálnak. Azonban nem félnek a változásoktól, hiszen ebbe születtek bele, inkább magukban, mint a körülöttük lévő világban bíznak, a praktikus szemlélet jellemző rájuk és az elektronikus szerkezeteket professzionálisan kezelik.

A fejezet elején említett Piaget professzor felismerései nyomán a modern kognitív pszichológia a tanulást információfeldolgozásnak tartja, mely elmélet a konstruktivizmust vetíti előre. A konstruktivizmus alapján a tanulás egy állandóan működő konstruáló tevékenység, mely során a tanuló a meglévő tudásába építi az új, hasznos ismereteket, mellyel konceptuális váltást idéz elő, azaz minőségi jellegű, tartós és adaptív váltást. „A konstruktivista paradigma a koncentrált belső figyelem és a gondolkodás jelentőségét nagyobbra értékeli – más reformpedagógiai irányzatok látványos kommunikatív és cselekvéses aktivitásától eltérően – hiszen az érdekesítő, az okosan, logikusan felépített, a gyermek nyelvén szóló magyarázat komoly szellemi aktivitást válthat ki a tanulóban, ami a konceptuális váltás legfontosabb előfeltétele.” (Pálvölgyi 2014: 156)

A tanárnak feladata – a kognitív és emocionális nevelés mellett – diákjainak átörökíteni azokat az erkölcsi alapértékeket, melyek a gyermek fejlődő, személyes és autonóm személyiségi konstrukcióját a társadalommal kompatibilissé teszik. (Pálvölgyi 2014: 136)

A konceptuális váltás a konstruktivista paradigma egyik központi fogalma. A konceptuális váltásra – legyen az kognitív, érzelmi, morális – a valódi, a hasznos tudás megszerzésére csakis az autonóm tanulótípus lesz képes. Az oktatási folyamat során az autonóm tanulóvá válás megfelelő tanári útmutatás nélkül nem tud megvalósulni. Kritikai gondolkodást autonóm tanuló tud alkalmazni. A tanulás tanulásának tudományát hozzáértő, stabil szakmai háttértudással rendelkező tanárok tudják átadni, mely feladatra pedig fel kell őket készíteni. Hiányos szaktárgyi tudásra nem tud ráépülni a kritikai gondolkodásra nevelő szakmódszertan. A felelősen gondolkodó pedagógusoknak a hétköznapi gyakorlatában kell képesnek lenniük olyan módszereket alkalmazni, melyek pedagógiai ismereteiket a legújabb pszichológiai kutatások során született eredményekkel ötvözik.

### **3. A kritikai gondolkodás tervezése a tanórán**

Ahogy fentebb utaltam rá, a kritikai gondolkodás oktatása, illetve a módszer beépítése a tanulási folyamatba a pedagógus részéről komoly elszántságot, alapos előkészületeket feltételez. A célcsoport ismerete, a tanulók háttértudása, a tanár–diák kapcsolatot meghatározó tanári attitűd a tanulási folyamat eredményességét behatárolja. A kritikai gondolkodást fejleszteni

kívánó pedagógusnak tisztában kell lennie azokkal a pedagógiai folyamatokkal, melyek lehetővé teszik a tanulók saját tanulási tudatosságuk kialakítását. Egy új tananyag megtanításához a pedagógusnak olyan tanulási környezetet kell teremtenie, amelyben a gyerekeknek lehetőségük nyílik, hogy megkonstruálják magukban a saját tudásrendszerüket. Egy olyan közeg kialakítását, amelyben a kritikai gondolkodáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése kerül a középpontba, komoly és alapos tervezési folyamat kell, hogy megelőzze. Az oktatási folyamatban, mely változatos didaktikai történések rendszere, a spontaneitást, alkalmosszerűséget elkerülendő, a tanár tudatos felkészülése, az anticipálás kulcsszerepet játszik. (Fodor 2009: 21) Különös körülményekkel kell eljárni a konstruktivista pedagógiai folyamatok megtervezésekor, amely során a véletlenszerű események alakulása nem csak a tanáron múlik. A kritikai gondolkodás tanításban való alkalmazásának feltétele, a tanári felelősség szerepének ártértekelése, melyben a tanár–diák viszony más alapokra helyezése elkerülhetetlen. A megfelelő tanári attitűdök, tanulói attitűdök és környezeti feltételek megléte elősegíti a kritikai gondolkodás fejlesztését, fejlődését. „Nincsenek a kritikai gondolkodáshoz vezető, lépésről lépésre követhető utasítások. Létezik azonban egy sor osztálytermi feltétel, amely elősegíti a kritikai módon gondolkodók megszületését.” (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 129)

A tanár felelőssége: az idő meghatározása a tananyag elsajátításához, eltérő vélemények, gondolatoknak teret engedni, lehetőség biztosítása a találgatásra, támogató, biztonságos környezetet kell teremteni a diáknak, amelyben meg mer nyilvánulni, elő kell segítenie a tanuló megnyilvánulását, aktivitását, ki kell mutatnia azt a meggyőződését, mely szerint minden tanuló képes kritikai véleményalkotásra, értékelnie kell a kritikai gondolkodást.

A tanuló felelőssége: önbecsülésének, önbizalmának növelése, mely szerint gondolatai és véleménye értékesek, aktívan kell részt vennie a tanulási folyamatban, tisztelettel kell meghallgatnia az eltérő véleményeket, empatikusnak kell lennie, készen kell állnia mind a véleményalkotásra mind a véleményalkotás felfüggesztésére. Ezen feltételekkel, a tervezés folyamán a tanárnak kalkulálnia kell, a tananyagot ezeknek a feltételeknek alárendelve kell szervezni.

A kritikai gondolkodás olyan szakembereket kíván, akik képesek a tananyagot a mindennapi tapasztalatokból levezetni, ha szükséges, átszervezni. A kritikai elem alkalmazása specifikus, a tanár egyéni munkáján múlik, többletmunkát igényel, de a tanár saját szellemi fejlődését is előmozdítja. Az oktatási folyamat fő célja az ismeret elsajátítás, tevékenység fejlesztés, a kognitív stratégiai tudás kifejlesztése. Ezen célok eléréséhez, a tanárnak olyan eszközöket kell alkalmazni, amelyek segítségével az értelmes tanuláson keresztül a tanuló értelmes tudásra tesz szert.

A cél, hogy a tanár a tanulókat az alacsonyabb szintű gondolkodás irányából a magasabb szintű gondolkodás irányába vezesse. Ebben a folyamatban a tanári kérdések meghatározó szerepe vitathatatlan. A tanárok által feltett kérdések meghatározzák az óra hangulatát, és általában a tanulás eredményességét. A tervezés fázisában ezért különösen körültekintően kell eljárni a tanári kérdések összeállításakor, de a diákok részéről felmerülő lehetséges kérdések anticipálása is lényeges. (Fisher 1999: 11)

A kérdések funkcióit tekintve két fajtát különíthetjük el, a gondolkodásra készítő kérdéseket, illetve az ismereteket ellenőrző rendszerező kérdéseket. A Bloom taxonómiát továbbfejlesztő N. M. Sanders a gondolkodás különböző szintjeit megcélzó kérdésekről szóló összefoglalójában továbbgondolja a tanári kérdezés művészetét. Sanders a kérdések szintjeit különíti el, melyek ténykérdéseket, információ alakító (transzfer) és értelmező (interpretációs) kér-

déseket, alkalmazási kérdéseket, elemző (analitikus) kérdéseket, egybefoglaló (szintézis) kérdéseket valamint értékelő kérdéseket foglalnak magukba. A már fentebb említett, a kritikai gondolkodás fejlesztését segítő tanulási folyamat RJR (Ráhangelődés-Jelentésformálás-Reflektálás) modelljében a kérdéseknek mindhárom szakaszban meghatározó szerepük van.

„Ha a tanítás művészet, akkor az arra való felkészülés az tudomány (Orlich, 1980.)” (Falus 2001: 466) utal az oktatási folyamat tervezésének komplexitására és nélkülözhetetlenségére Kotschy Beáta *Az iskolai oktató munka tervezése* című munkájában.

Különösen igaz ez, ha olyan tanórát tervezünk, amelyben a kooperatív tanítási módszerek alkalmazását szeretnénk a kritikai gondolkodás fejlesztésével ötvözni. Társadalmunkban szükség van olyan magatartásformákra, képességekre, melyek az együttműködést segítik. A Z generáció tagjaitól az empátia, az egymásra figyelés képessége, sajnos egyre távolabb áll. Ezeknek a képességeknek a kialakítására, elmélyítésére a kooperatív tanulás megfelelő módszer, de a tanárt komoly kihívások elé állító feladat. A csoportos munka szervezésénél a tanári és tanulói munka egyensúlyára kell törekednünk, mely során a tanulók elsajátítják, vagy elmélyíthetik az autonóm információ szerzésre/ feldolgozásra irányuló képességeiket, készségeiket. A kritikai gondolkodást fejlesztő, támogató tanóra tervezetének összeállításakor az alábbi szinteket különítjük el.

Elsőként a tanóra előtt számításba vesszük, átgondoljuk a tanulási folyamat motivációját, célját/céljait, sorra vesszük az előfeltételeket, kiválasztjuk a tanítási technikákat, kiválasztjuk a munkaformát, a csoportok beosztási elvét, előkészítjük a szükséges tanulási segédanyagokat, értékelés, számonkérés (az előző órán elhangzottakra utalás.) A második szint, magának a tanórának történő megtervezése, amely a már korábban említett RJR modellt követi. *Ráhangelődés*: hogyan veszi rá a tanár a diákot az előzetes tudás előhívására, a közös célok megfogalmazására. *Jelentésteremtés*: hogyan dolgozzák fel a tananyagot, miként tárják fel a kutatandó témát. Ezen a szinten a tanulási tartalom megértésének ellenőrzésére is szükség lesz. *Reflektálás*: Mire fogják tudni használni a tanultakat, mit tanultak meg az órán, min változtatnának, milyen konklúziókat kell levonni a tanóra végére. A tervezés harmadik szintje, a tanóra után, milyen további tanulás irányába vezet az óra. Mit tegyen a diák az óra után. Az ilyen jellegű tanórák tervezésénél is adtak a lépések, az algoritmus kidolgozása valamely cél elérésére, kezdőpont meghatározása, lépések, végpont kijelölése, végezetül az eredmények értékelése. A jó terv ismérveit tekintve itt is szem előtt kell tartanunk, bármilyen célt tűzünk is ki, de az reális, megvalósítható legyen, konkrét, dokumentált, érthető, korrigálható, ellenőrizhető, eljusson mindenkire, akihez szól és lehessen fejleszteni.

Sikerül-e eredményt produkálni ezzel a szervezési módszerrel, nem esik-e áldozatul a tanóra célkitűzése a sokrétű tervezési folyamat útvesztőiben? A spontaneitásnál mégis inkább jobb, ha a tanár tervvel rendelkezik. Egy szakavatott pedagógus a körülményekhez alkalmazkodva az adott szituációban tud szelektálni, lépéseket elhagyni, esetleg beiktatni. „Az oktatás akkor a legsikeresebb, ha a folyamat átlátható, tehát ha a tanulók mindig átlátják a folyamat alakulását. Az által, hogy a tanuló mind a tanítás tartalmát, mind annak folyamatát megérti, maga is egy életre tanuló emberré válik, aki képes lesz befogadni az új információt és ezt képes lesz gyakorlati tudássá alakítani.” (Bárdossy – Dudás – Petőné – Priskinné 2002: 176) Robert Fisher a kritikai gondolkodást a kreatív gondolkodással összevetve emelte ki a legmeghatározóbb jellegzetességeket, melyek fejlesztéséhez van lehetősége a pedagógusnak tanulási technikákat hozzárendelni. Ezek a tanulási technikák igaz előkészületeket igényelnek, de némi

többletidő ráfordítással, a technika elsajátításával, kiváló készségfejlesztő módszerekhez jut a tanár. Az óra tervezésénél a pedagógusnak értenie kell, mely készségek, mely meghatározott gondolkodási módszerhez tartoznak, és ez alapján kell hozzájuk tanulási technikát választani. Míg a kreatív gondolkodás felfedező, addig a kritikai gondolkodás elemző, a kreatív induktív, a kritikai deduktív, a kreatív hipotézis-teremtő, a kritikai hipotézisellenőrző.

A kreatív gondolkodás kalandozó, balkezes, divergens, elágazó, addig a kritikai gondolkodás zárt, jobbkezes, konvergens, vertikális. (Fisher 1999 : 44) Az interaktív és reflektív tanulási technikákkal a kritikai gondolkodás fejlesztése érhető el, valamint a tanulási folyamat során a kognitív tanulási stratégia kialakítása segíthető elő. (Bárdossy – Dudás – Petőné – Priskinné 2002: 314-374) A fentiek tekintetében az a tény sem elhanyagolandó, hogy a kritikai gondolkodás fejlesztésére csak kritikusan gondolkodó pedagógus képes. Az oktatásirányítás dokumentumaiban egyértelműen fellelhető a kritikai gondolkodás, mint kompetencia fejlesztése. A kritikai gondolkodás gyakorlatának tényleges elterjedése a pedagógusok mindennapi tevékenységén, annak a tanórai megvalósításán múlik.

„Miközben tehát érzékelhető, hogy a kritikus gondolkodás tanítása követelményének csak kritikusan gondolkodó pedagógus képes megfelelni, az oktatók kritikai gondolkodással kapcsolatos nézeteire és gyakorlatára vonatkoztatva szerény kutatási eredmény áll rendelkezésünkre.” (Fábián 2014: 76)

Készen áll-e a jelenlegi tanártársadalom erre a komoly kihívásra? Kellőképpen nyitott-e erre a módszerre a diákság? A válasz rajtunk is múlik.

## 4. Gyakorlati ötletek a kritikai gondolkodás tanításához

A tanulást kutató tudósok három paradigmát, a tudásközvetítés három formáját, különítik el: az ismeretátadás, a szemléltetés és a cselekvés pedagógiáját. Ezekről eltérően a konstruktivista pedagógia azon az értelmező rendszeren alapul, melynek során az autonóm tanuló aktív részvételével a már meglévő tudás átalakul, az új ismeretek megváltoztatják a tudást, amely így adaptálódik. A hagyományosan felépített óraszervezést: motiváció – új anyag – összefoglalás szakaszokat lecserélte a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflexió szakaszokra. A gyakorlatban inkább a felsorolt paradigmák ötvözte jellemző, de a tanár szempontjából a legkényelmesebb az ismeretátadó módszer. Természetesen nem vonom kétségbe a tehetséges előadói készséggel rendelkező kollégák élvezetes előadásainak hozadékát, azonban hasznos tudásra a gyermek – a konstruktivista pedagógia szerint – a konceptuális váltás során tesz szert. Azoknak a pedagógusoknak, akik tisztában vannak a jelen társadalmának diákjainkra gyakorolt hatásaival, és hasznos tudáshoz szeretnék őket hozzásegíteni, el kell hagyniuk az ismeretátadó órák biztosította komfortzónát. A tudás megszerzéséért meg kell dolgozni, mely folyamat mind a tanár, mind a diák részéről komoly elhatározást feltételez.

A kooperatív tanulási módszerek kritikai gondolkodás fejlesztésével történő ötvözése komoly tervezést, előkészületeket követel a tanártól. Ez is lehet oka, hogy a gyakorló tanárok egy-egy tematikus egység feldolgozásához csak részben alkalmazzák ezeket a tanítási technikákat, ami akár ebben a formában is üdvözlendő. Gyakran találkozom az interneten, vagy



ismeretési körömben a kooperatív módszert lesajnáló véleményekkel, azzal az általánosan elterjedt szemlélettel, hogy az ilyen formában feldolgozott tananyag elsajátítása nem lesz eredményes. „Csoportmunka lesz holnap az órán, na, megint nem tanulunk semmit...” Igazságtalan, és meggondolatlan ítéletek, a tanár belefektetett energiáját nem is említve. A szociális készségek fejlesztése, melynek során a diákok empatikusabbakká, kooperatívabbakká válnak, plusz hozadéka az élményszerű felfedezve tanulásnak.

Gyakorló kollégáimat, illetve gyakornoki státuszban lévő pedagógustársaimat arra buzdítom, hogy bátran alkalmazzanak interaktív, reflektív technikákat a tanóráikon a kritikai gondolkodás fejlesztésére. Segítsék hozzá a gyerekeket a hasznos tudás megszerzéséhez, felvértezve őket a modern kor előidézte veszélyek elkerülésére. A tantárgyak és a tanterv meghatározzák a választható témákat, de a tanár kreativitása, ami egyébként is nélkülözhetetlen, lehetőségek sorát biztosítja.

A nyelvtanároknak a legegyszerűbb, hiszen bármely témakörben lehet olyan feladatokat becsempészni az órák különböző szintjeibe, akár motivációként, vagy ráhangolódásként a tanóra elején, esetleg az összefoglaló részben az óra végén, ami elmélyíti az órán tanultakat, vagy felkelti a téma iránti érdeklődést. Olyan technikákat szeretnék megosztani, melyeket én is rendszeresen alkalmazok és népszerűek a diákjaim között is. Vallom, hogy megéri az energia és a ráfordított idő, mert a csillogó szemű diáknál, az aha-élményhez asszisztálásnál kevesebb felemelő érzés van a tanításban.

**RAFT** (Role-Audince-Form-Time) eljárás – Egy témáról különböző szerepben (Bárdossy – Dudás-Petőné – Priskinné 2002: 319)

A feladat lényege, hogy a tanulók különböző szerepekben írnak egy témáról, különböző címzetteknek. A témakijelölés az óra témájával kompatibilis. Például, történelem órán, az athéni demokráciáról írnak rövid esszét, de lehet levél egy barátnak. A szereplők: Drakón, Szolón, Periklész, egy arkhón, egy athéni polgár, egy metoikosz. A szerepeket el lehet vállalni, de a tanár is kijelölheti. Lehet úgy is, hogy hat fős csoportokban mindenki kap egy szerepet, és abból a szemszögből írja a rövid esszét/ levelet, majd az idő leteltével felolvassák egymásnak a csoportokon belül az esszét/ leveleket, majd megbeszélik. Opció lehet, ha az osztályban hat csoport alakul, egy személyt kapnak és közösen írják meg az esszét/ levelet csoportonként, és egymásnak felolvassák az írásra megjelölt idő letelte után.

**Képleírás** (Dudley 2019) – nyelvórán

Párokban dolgoznak a gyerekek, az egyik A, a másik B. Mindenki ugyanazt a jelenetet ábrázoló képet kapja, melyet nem mutatnak meg egymásnak, de az A-nak és a B-nek különbözőek a képen található feliratok. Az a feladat, hogy írják le, mit ábrázol a kép. Meghatározott időt kapnak a feladat teljesítésére. Az idő letelte után a párok felolvassák egymásnak a képleírásokat, és a végén mutatják meg a képeket. Megbeszélik a tanulságokat.

**Empátia fejlesztő feladat** (Dudley 2019) – nyelvórán, osztályfőnöki órán

A tanár megkéri a diákokat, hogy gondoljanak egy olyan közelmúltbeli helyzetre, amelyben egy személy viselkedése nagyon irritálta őket. (pl. a buszon, egy kávézóban, az iskolai büfében, a tanórán) Mielőtt elmesélnék a többieknek a.) írjanak kérdéseket a személyhez, aki irritálta őket b.) válaszolják meg a kérdéseket a személy nevében. Ez után közösen megbeszélik a helyzetüket.

**Mindmap – Gondolati térkép** (Bárdossy – Dudás-Petőné – Priskinné 2002: 325) – bármelyik órán használható

Az órán elhangzottakkal kapcsolatban csoportosítsa a témához kapcsolódó kulcsszavakat. A téma tehát adott. Határozzuk meg az elkészítésre szánt időt. Az idő elteltével adjunk lehetőséget összefüggő szöveg alkotására a gondolati térkép segítségével. Hangsúlyozzuk a szavak között kialakított logikai lánc jelentőségét.

**Kilépő kártya** (Bárdossy – Dudás-Petőné – Priskinné 2002: 347)

Az óra vége előtt kis kártyákat osztunk ki a diákoknak, hogy röviden írják le, mit tanultak meg az adott órán, mi tetszett, mi változtatnának, miről szeretnének a témával kapcsolatban a következő órán hallani. A kilépő kártya használatával a tanulóknak tudatosítjuk a tanórán elsajátított ismereteket, melyekhez megjegyzéseket fűznek. A tanár a következő órán reagáljon minden megjegyzésre.

**Vita** – nyelvórán, esetleg osztályfőnöki órán

Írjuk fel az állítást a táblára. Közösén gyűjtsenek legalább három érvet az állítás mellett, illetve három érvet az állítás ellen. A tanulók párban dolgoznak, A tanuló és B tanuló. A tanár kijelöli, hogy az A tanuló az állítás mellett kell, hogy érveljen, B tanuló pedig ellene. Elkezdik a vitát, a tanár méri az időt, amikor tapsol, a diáknak álláspontot kell váltania. Nagyon szóragoztató, de egyben tanulságos feladat is.

Az interaktív és reflektív tanulási technikáknak komoly könyvtára van, amelyből válogathatunk, saját tantárgyunkra és csoportjainkra szabva azokat, a lényeg, hogy bátran tegyük.

## 5. Összegzés

Mit vár el a társadalom a XXI. századi iskolától, tanáraitól? A tanári hivatás legnagyobb kihívása állandó erkölcsi értékeink megőrzése mellett lépést tartani a világ változásaival, a folyamatos készenlét, a naprakész szakmai felkészültség, az alkalmazkodás az újításokhoz, az adott pillanatban a jó döntés meghozása és a következmények viselése. A változáshoz alkalmazkodni csak a folyamatok megértésén keresztül lehet. A ránk bízott gyerekeket hozzá kell segíteni a tudás megszerzéséhez, felkínálva nekik a lehetőségeket, melyekből képesnek kell lenniük kiválasztani a számukra legmegfelelőbbet, végül együttműködésre képes, jól tájékozott, kritikai gondolkodó, a XXI. század kihívásaira megfelelően tudó, a társadalommal kompatibilis igényes állampolgárokká nevelni őket. Édes teher. Frank McCourt: A tanárember című regényének soraival zárom dolgozatomat.

„A tanterem a drámai összeütközések terepe. Sohasem tudhatjuk előre, mikor teszünk jót vagy rosszat a sok száz jövő-menő növendékkel. Amikor kimennek az óráról, néha álmódoznak, máskor üres a tekintetük, vagy leftymálják a hallottakat, olykor csodálat van a szemükben, esetleg mosolyognak vagy tanácstalanok. Néhány év és kifejlődnek az ember érzékelői. Érzem, mikor sikerült megérinteni őket, mikor idegenednek el. Tiszta kémia meg pszichológia. Ösztönös megérzések. Az ember a gyerekekkel tölti az idejét, és amíg a pályán marad, nincs menekvés. Nem szabad segítséget várni a felsőbbeségtől, azoktól, akik elmenekültek a tanításból. Nagyon lefoglalja őket a napi ebéd gondja, és magasabb régiókban szárnyal az elméjük. Ketten vagytok: te meg a gyerekek. Na, kicsengettek. Viszlát. Gondold ki, mihez van igazán kedved, és azt csináld.”

## Felhasznált irodalom

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécs, Budapest, Pécsi Tudományegyetem
- Csapó Benő 1999. *Az értelmi képességek fejlesztésének történelmi társadalmi kontextusa*. in: *Iskolakultúra* 1999/9
- Fábián Gyöngyi 2014. *Kritikai gondolkodás az osztályteremben*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Falus Iván (szerk.) 2001. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Fisher, Robert, 1999. *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Pálvölgyi Ferenc 2014. *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. L'Harmattan kiadó. Budapest.
- Tari Annamária 2011. *Z generáció*. Terricum Kiadó. Debrecen.
- Temple, Charles -Steele, Jeannie L. – Meredith, Kurtis, S. 1988. *A teljes tantervre kiterjesztendő kritikai gondolkodás elméleti kerete*. A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással projekt, I.tk.kézirat, p2
- Abrami, Philip C; Bernard, Robert M; Borokhovski, Evgueni; Wade, Anne; Surkes, Michael A.; Tamim, Rana; Zhang, Dhai (szerk) 2008. *Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions*. Review of Educational Research; Dec 2008; 78,4; Research Library <http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks//journal/abrami-rer08.pdf> (2017.03.08.)
- Edmund Dudley 2019. *Critical thinking as a life skill*. Oxford University Press [https://oupelt-globalblog.com/2019/06/07/critical-thinking-edmund-dudley/\(2019.08.22.\)](https://oupelt-globalblog.com/2019/06/07/critical-thinking-edmund-dudley/(2019.08.22.))
- Fodor László 2009. *Didaktikai tevékenységek tervezése*. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2009/tavasz/03.pdf> (2017.11.13.)
- Nemzeti alaptanterv 2012. 110./2012.NAT [http://pszheves.hu/wp-content/uploads/2013/08/nat\\_20121.pdf](http://pszheves.hu/wp-content/uploads/2013/08/nat_20121.pdf) (2018.12.04.)
- Dr Pais Ella 2013. *Alapvetések a Z generáció tudomány –kommunikációjához – tanulmány*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs. [https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pais\\_alapvetesek\\_a\\_z\\_generacio\\_tudomany-kommunikaciojához\\_-\\_tanulmany\\_2013.pdf](https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pais_alapvetesek_a_z_generacio_tudomany-kommunikaciojához_-_tanulmany_2013.pdf) (2019.08.21.)
- Pléh Csaba 2013. *A pszichológia és a pedagógia klasszikus és új kapcsolatai*. in: *Iskolakultúra* 2013/ 5-6 pp. 76 – 81 [https://www.researchgate.net/profile/Csaba\\_Pleh/publication/259575513\\_A\\_pszichologia\\_es\\_a\\_pedagogia\\_klasszikus\\_es\\_uj\\_kapcsolatai/links/00b7d52cade610f8f6000000/](https://www.researchgate.net/profile/Csaba_Pleh/publication/259575513_A_pszichologia_es_a_pedagogia_klasszikus_es_uj_kapcsolatai/links/00b7d52cade610f8f6000000/) (2019. 08. 20.)
- Zemplén Gábor, 2018. *A kritikai gondolkodás fejlesztése, mint az elsődleges oktatási eszmény, avagy tisztelheti-e a diákok egy illiberális állam oktatása?* <http://www.muut.hu/archivum/29067> (2018.12.04.)
- Willingham, Daniel T. 2007. *Critical Thinking , Why Is It so Hard to Teach?* in: American Educator , Summer 2007. [https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit\\_Thinking.pdf](https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf) (2017.11.01.)

# Szántó Bíborka

## A romániai országos kompetenciamérésekről. Anyanyelvi szövegértés és szövegalkotás az elemi tagozat II. osztályában

### Bevezetés

Romániában az Oktatási Minisztérium közvetlen alárendeltségébe tartozó Országos Értékelő és Vizsgaközpont (Centrul Național de Evaluare și Examinare) a 2013/2014-es tanévtől kezdődően szervez kompetenciaméréseket az általános iskola alsó tagozatának II. és IV. évfolyamán, valamint a felső tagozat VI. évfolyamán. A kompetenciamérések bevezetését a 2011. január 5-ei keltezésű, jelenleg is érvényes Oktatási Törvény írja elő. A 2011/2012-es és 2012/2013-as tanévben kipróbálták a mérőeszközöket és a mérési koordinátorok útmutató füzetét országos reprezentatív mintán, értékelték a visszajelzési kérdőíveket, ezt követően került sor az első mérésekre. IV. osztályban már végeztek kísérleti méréseket a 1995-ös, a 1998-as, a 2000-es, 2005-ös, a 2007-es és a 2009-es években, ám ezek nem voltak rendszeresek, ugyanakkor a tesztstruktúrák még nem igazodtak a nemzetközi kompetenciamérések tesztjeinek a szerkezetéhez.

Az Oktatási Törvény (2011) az alapkompenciák mérését határozza meg (II. osztályban: anyanyelvi írás–olvasás és matematika, IV. osztályban: alapkompenciák). A Miniszteri Rendelettel (3334. sz./2014. 04. 24) kiadott 2014-es Módszertan a nemzeti kisebbségek esetében felülírja az Oktatási Törvény rendelkezéseit, és így határozza meg a mérés területeit:

- **II. osztályban:** 4 teszt: **1. teszt:** román nyelven olvasott/írt szöveg értésének/alkotásának a kompetenciája **2. teszt:** anyanyelven olvasott szöveg értésének a kompetenciája **3. teszt:** anyanyelvi szövegalkotási kompetencia **4. teszt:** matematikai kompetencia;
- **IV. osztályban:** 3 teszt: **1. teszt:** román nyelven olvasott szöveg értésének/alkotásának a kompetenciája **2. teszt:** anyanyelvi szövegértési kompetencia **3. teszt:** matematikai kompetencia.

Ezen nem változtatott a 2016-os Módszertan (2016. 01. 12./ Miniszteri Rendelet) sem, amely a következő tanévekre szól. A metodológiát részletező miniszteri rendeletek tehát a törvényt felülírva olyan előírásokat tartalmaznak, amelyek ellentétesek magával a törvénnyel: az államnyelvből is kompetenciamérést írnak elő már II. osztályban (román nyelven olvasott/írt szöveg értésének/alkotása kompetenciájának a mérése úgy, hogy a tanulók ebben az osztályban tanulják meg az olvasást–írást az államnyelven), és a kronológia szerint első helyre téve azt, az anyanyelv másodlagosságát sugallják. A törvény miniszteri rendelettel való felülírása tökéletesen tükrözi a román államnak a magyar kisebbséggel kapcsolatos asszimilációs ideológiáját és magatartását, amit Péntek János így fogalmaz meg: „A jogi környezetet alapvetően meghatározó törvény tehát meg kíván felelni az európai normáknak, de nem tud szabadulni a nemzetállami ideológiától. Az állami oktatásban érvényesülő többségi szemlélet a kisebbség számára is az államnyelvet tekinti kiindulópontnak, ahhoz – és nem kinek-kinek

az anyanyelvéhez – viszonyítja az esélyegyenlőséget, nem természetes jogként, hanem bizonyos feltételekkel és kötelezettségekkel járó kedvezményként értelmezi” (Péntek, 2016: 112).

Az Oktatási Törvény (2011) a mérésekkel kapcsolatban a következő célokat fogalmazza meg:

1. [...] II. osztályban a mérések eredményei az egyéni fejlesztési tervek kidolgozásának alapjául szolgálnak. A mérések eredményeiről és a fejlesztési tervekről tájékoztatni kell a szülőket, illetve ezek a tanuló portfóliójának részét képezik.

2. IV. osztály végén az Oktatási Minisztérium mintavételi eljárással országos szinten méri az elemi tagozaton elsajátított alapkompenciákat a nemzetközi kompetenciamérések mintájára, az elemi tagozatos oktatás eredményeinek diagnosztizálása érdekében.

A II. osztályos mérésekre vonatkozóan az országos kompetenciamérés útmutatója (3051. sz. Miniszteri Rendelet/2016. 01. 12.) a célkitűzéseknél kiemeli, hogy ez a mérés nem szummatív, minősítő értékelés, hanem az alapozó szakasz végén diagnosztikus jellegű. A kompetenciamérésnek tehát semmiképpen nem lehet célja, hogy a tanulók fejlődését az adott területeken summazza és minősítse, hanem elsősorban a pedagógusnak, iskolának és szülőnek szól ez a vizsgálat.

A IV. osztály végén sorra kerülő mérések célja sem változott az értékelési jelentések szerint (EN IV 2014, EN IV 2015, EN IV 2016, EN IV 2017, EN IV 2018) a hat év alatt. Ezek követik a 2011-es tanügyi törvényben megfogalmazottakat:

1. Az alap- és a sajátos kompetenciák (ismeretek, képességek, készségek, attitűdök és értékek) mérése annak érdekében, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók tájékozódhassanak a romániai oktatási rendszernek a mérések elvégzésékor tapasztalható állapotáról.
2. Az országos kompetenciamérés eredményeinek összehasonlítása a nemzetközi kompetenciamérések eredményeivel.
3. Az oktatási rendszer részéről érkező visszacsatolás biztosítása, a mérés–értékelés prognosztikus, előrejelző dimenziójának működtetése a tanulók fejlesztésének megtervezése érdekében az általános iskola felső tagozatán.
4. A nevelési–oktatási folyamat résztvevőinek (oktatáspolitikai szakembereknek, tanfelügyelőknek, elemi tagozatos tanároknak, módszertanos pedagógusoknak, nevelési tanácsadóknak, a tantervek, tankönyvek és oktatási segédanyagok kidolgozóinak, szülőknak, tanulóknak stb.) az átlátható és mindenki számára elérhető tájékoztatása a folyamatban betöltött felelőssége tudatosítása érdekében.
5. Adatbázis létrehozása a különböző tanévekben sorra kerülő mérések eredményeinek az összehasonlítása érdekében. (Így mérhetővé válnának például az előkészítő osztály bevezetésének köszönhető teljesítményváltozások.<sup>21</sup>)
6. Méréseszközök kidolgozása, amelyeket az elemi tagozatos tanárok alkalmazhatnak pl. az osztályban tanuló gyermekek teljesítményének az országos átlaghoz történő mérése során.

A kompetenciaméréseket követően az Országos Értékelő és Vizsgáztató Központ **értékelési jelentéseket** készít, amelyek részletesen elemzik a tesztek és az elért eredményeket. A mérésekről a 2018/2019-es tanévig öt értékelési jelentés látott napvilágot. A kisebbségekhez való fent jelzett viszonyulást mutatja, hogy a mérések eredményeit bemutató országos jelentések nem térnek ki a magyarul tanuló elemi tagozatos tanulók teljesítményére, az eredmé-

<sup>21</sup> A 2011-es új Oktatási Törvény előírásai nyomán a romániai közoktatásban a 2013–2014-es tanévtől bevezették az iskola-előkészítő osztályt, így azóta az elemi tagozat öt éves.

nyek elemzésére stb. A 2013/2014-es és a 2014/2015-ös tanévbeli mérés esetében a magyar tanulók teljesítményére vonatkozóan csak számadatokat tudhatunk meg a jelentést kiegészítő melléklet táblázatából, a következő években még ennyit sem: a számadatok (résztevők száma, az elért teljesítményátlagok stb.) is hiányoznak a jelentésekből.

A 2013/2014-es tanévben készült értékelési jelentésben a kiegészítő *Mellékletek* táblázatai hét megye (Bihar, Kolozs, Kovászna, Hargita, Maros, Szilágy és Szatmár) magyar tagozaton tanuló diákjai anyanyelvi szövegértésének eredményeiről nyújtanak vázlatos tájékoztatást. A 2014/2015-ös tanévbeli mérés nyomán készült jelentés főszövegében szerepel egy rövid rész, amely a magyar anyanyelvi szövegértési vizsgálatra vonatkozik. Itt közlik a mérés célkitűzéseit, röviden bemutatják a mérőeszközöket, nagyon általánosan írnak az eredményekről, és két táblázatban összesítik először a vidéki, azután a városi tanulók eredményeit, majd egy táblázatban megjelenik itemenként az országos átlag. Az eredmények azonban itt sincsenek megyékre lebontva, így a pedagógusoknak nincs lehetőségük megállapítani azt, hogy az ő megyéjük hogyan teljesített más megyék vagy más iskolák tanulóihoz viszonyítva, még kevésbé azt, hogy az ő iskolájuk és saját tanulói miként teljesítettek. Tanulmányomban ezt a hiányt kívánom pótolni.

## 1. A II. osztályos szövegalkotó tesztek elemzése és a szövegalkotás terén elért eredmények bemutatása

Az **írásbeli szövegalkotás** mérése esetében a II. osztályos gyerekeknek egy-egy szövegalkotást mérő tesztváltozatot és egy póttesztváltozatot dolgoznak ki minden évben az Országos Értékelő-és Vizsgabizottság által felkért és az Oktatási Minisztérium által kinevezett munkacsoportok.

Az írásbeli szövegalkotó képességet az alábbi szempontok mentén értékelik:

1. tartalom/mondatok helyes alkotása;
2. szavak helyesírása;
3. írásjelek megfelelő alkalmazása;
4. komplexitás/eredetiség/cím.

Fontosnak tartjuk a szempontok elemzését nemcsak azért, mert ez mérésmetodikai problémákra világíthat rá, hanem azért is, mert ezáltal tudatosíthatjuk, hogy az írásbeli szövegek értékelését a mindennapi iskolai gyakorlatban is pontosan kidolgozott szempontrendszer szerint kell végeznünk.

Az írásbeli szövegek értékelési problémáival, az értékelési kritériumok kidolgozásával Magyarországon a múlt század 70-es éveitől beinduló nemzetközi és országos mérések tartalmi keretei (pl. Orosz Sándor magyarországi fogalmazásvizsgálata 1972-ből, az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálata 1990-ből),<sup>22</sup> illetve tanulmányok sora (pl. Vidákovich, 1986; Purves, 1992; Molnár, 2000, 2002, 2003; Gelati és Boscolo, 2009; Szilassy, 2012 stb.) foglalkozik. Romániában a magyar kisebbségi nyelven tanulók anyanyelvi képességek mérésére és értéke-

<sup>22</sup> Az írásbeli szövegalkotási képesség vizsgálatára nemzetközi szinten legutóbb a 20. század 80-as éveinek a végén került sor az IEA szervezésében, azóta nem képezi a nemzetközi mérések tárgyát, és az országos méréseknek sem része külön (pl. Magyarországon; Romániában is csak II. osztályban mérik), bár az oktatási ciklusokat záró vizsgán (pl. érettségien) a tétel fontos része az írásbeli szöveg alkotását kérő feladat.

lésre az 1990-es rendszerváltás előtt egyáltalán nem került sor, de például tudományos igényű szövegalkotásiképesség-vizsgálatra a rendszerváltás után sem került sor.

A fogalmazási képesség színvonalát mérő kutatások során a tanulói szövegek értékelésére a kutatók különböző szempontrendszereket dolgoztak ki. Ezek szerint a fogalmazások értékelése történhet holisztikus és/vagy analitikus szempontok mentén. A holisztikus szempont az összbemérés alapján, tartalmi és formai jegyek szétválasztása nélkül minősíti a tanulók munkáit (ezt alkalmazták az IEA-vizsgálatban is), az analitikus szempontok pedig az egyes szövegjellemzőkre fókuszálnak. Az írásbeli szövegeket vizsgáló mérések általában egymáshoz hasonló szempontrendszert dolgoztak ki, különbségek többnyire az alszempontokra bontásnál vannak, amikor a három központi értékelési egység – tartalom, szerkezet/műfaj/felépítés és stílus – egyes műveleteit határozzák meg (Nagy, 2013).

A romániai anyanyelvi kompetenciamérések eredményeinek a bemutatásakor fontosnak tartom kitérni az IEA-fogalmazásvizsgálata által kidolgozott szempontokra (Takala modellje [1988] alapján idézi Kádárné Fülöp, 1990: 48–49.):

1. Tartalom (fogalmak, gondolkodásmódok, ismeret és szókinccs): a fogalmazás mondani-valójának minősítése, a feladatban kitűzött kommunikációs cél szempontjából elegendő, kellően kifejtett, hiteles és lényeges információkat, gondolatokat közölt-e a szerző.
2. A felépítés/szerkezet (anyagszervezési és -szerkesztési elvek): a fogalmazás egységes, kellően kifejtett és tagolt szövegmű-e, felfedezhető-e benne a témához és a műfajhoz illő haladás (pl. időrend), a szerző betartja-e az elemi és általános szövegszervezési elveket és szabályokat (pl. a szöveg bevezető, kifejtő és lezáró részre tagolása).
3. Stílus (kommunikációs normák, kifejezésmódok, stílusesszóközök): a választott stílusregiszter mennyire felel meg a kommunikációs helyzetnek, a szerző eredeti, egyéniségét kifejező stílusban fogalmazott-e, stílustartás, változatosság (pl. szóismétlések kerülése).
4. Nyelvhelyesség (nyelvtani, nyelvhelyességi, írásjel-használati ismeretek): a fogalmazó mennyire igazodik az írott köznyelv grammatikai és tagolási szabályaihoz (pl. alany-álműanyag egyeztetése, helytelen írásjelhasználat értelemzavaró hibái).
5. Helyesírás (helyesírási szabályok)
6. Külső alak (formaszabályok ismerete): olvashatóság, a fogalmazás írásképeinek rendezettsége és áttekinthetősége.

Orosz Sándor (1972) a tartalom, a szerkesztés és a stilizálás műveleteit 18 további műveletre bontja:

1. A témához tartozó tényanyag összegyűjtése
2. A megfelelő fogalmak kidolgozása
3. Helyes ítéletek alkotása
4. Ítéletkapcsolás, következtetés, argumentáció  
(Ezek együttesen a **tartalom** kimunkálásának műveletei)
5. A szerkesztés elvének megválasztása, az anyag ennek megfelelő elrendezése
6. Bekezdésekre, szakaszokra tagolás
7. Az egyes mondatok megszerkesztése
8. A mondaton belüli szerkezetek (szintagmák) alakítása
9. Egyeztetés a mondaton és a szakaszon belül
10. A logikai és grammatikai következetesség biztosítása

11. A helyes viszonyító elemek megválasztása  
(Az 5–11. pontban felsoroltak a **szerkesztés** műveletei.)
12. A megfelelő szavak kiválasztása
13. A helyes szórend kialakítása
14. A toldalékok helyes használata
15. Megfelelő képhatású kifejezések alkalmazása
16. Szavak szelektálása
17. Szóismétlések kiküszöbölése  
(A 12–18. művelet sorolható **stilizálás** műveletei közé.)

A műveletekre való bontással Orosz elsőként tett kísérletet arra, hogy a fogalmazás bonyolult tevékenysége során születő szövegművek objektív mérése és összehasonlítása lehetővé válhasson.

Az elmúlt évtizedek nyelvészeti kutatási nyomán a fenti szempontok közül néhány árnyalásra szorul (pl. *A helyes szórend kialakítása* szempont helyett ma *A beszédhelyzethez és beszédszándékhoz igazított szórendet* mondanánk stb.), ezzel együtt úgy gondolom, hogy ez a szempontrendszer ma is betölti a megalkotásakor meghatározott szerepet. Különösen aktuálisnak tartom, hogy a helyesírást nem emeli ki külön értékelési szempontként, hiszen például a II. osztályos gyerekeknél a tökéletes helyesírás elvárása visszafogná az alkotóképesség érvényesülését.

A romániai országos magyar anyanyelvi kompetenciamérés az írásbeli szövegalkotó képességet összbemérés alapján nem értékeli, az analitikus minősítés szempontjai/követelményei pedig nem alaposan kidolgozottak. Holott minden mérés legfőbb követelménye, hogy a teljesítményt olyan elemi egységekre bontsa, amelyeket egyértelműen lehet minősíteni: jó vagy rossz, helyes vagy helytelen, megvan vagy hiányzik (Orosz, 1972). Nem részletezi például, hogy a II. osztályos gyerekek által alkotott szövegek esetében pontosan mit értékelnek a **tartalom**nál. Az is jellemző, hogy egy szempontba von össze több értékelési kritériumot, az első szempontnál pl. a tartalomra és a mondatok helyes alkotására vonatkozó kritériumot vonja egybe. Az értékelés szempontjaira vonatkozóan a válaszok kódolásának a részletezése (l. lejjebb) nyújt valamennyi útmutatót, de ez is túlságosan általános (az érthető, tömör szöveg esetében pl. nem határozza meg az ilyen szöveg kritériumait). Második értékelési szempontként a II. osztályos kompetenciamérés a helyesírást határozza meg. A fent elmondottakat kiegészítve jelzem: annak ellenére, hogy egyes fogalmazási képességet mérő vizsgálatok érvényesítik ezt az értékelési kritériumot, úgy vélem, hogy – különösen II. osztályban – a helyesírási készség fejlettsége nem feltétlenül mutatója az írásbeli szövegalkotói képesség szintjének. (A helyesírási készség és az (írásbeli) szövegalkotói képesség független is lehet egymástól, így egy viszonylag helyesen író gyerek is létrehozhat kevésbé jól megalkotott szöveget írásban, és fordítva, egy gyengébb helyesíró is alkothat jó szöveget.) A helyesírási készség biztos működtetése és egy összefüggő (konnex, kohezív és koherens) szöveg létrehozása nagyon nehéz feladat a II. osztályos gyerek számára. Az is ronthat a teljesítményén, hogy bizonyos helyesírási jelenségekkel még nem találkozhatott a mérések idejéig. Emellett a II. osztályos mérésben helyesírási hibának számít a helytelen központosítás is. Pedig az írásjelhasználat nem csak helyesírási kérdés, hanem szorosan összefonódik a grammatikával, az írásjelezésnek ugyanis értelemtükröző szerepe van (Keszler, 2004). A központosítási készség tehát összefügg az írásbeli szövegalkotó képesség fejlettségével. Ezt Orosz Sándor ha nem is fejti ki részletesen, de jelzi már 1972-ben, amikor mondatszer-



kesztési hibaként említi pl., ha a gyerek mondatzáró írásjellel szakítja meg a mondaton belüli összetartozó szerkezetet, (pl.: *Másnap a hegyről gyönyörködtünk. A Lomha folyó két partján elterülő festői tájban.*) Hasonlóan mondat szerkesztési hibaként jelzi, ha a diák vét a mondatokra tagolás szabálya ellen (nem kezd új mondatot akkor, amikor erre szükség lenne): pl. *Mindenki jött nállunk és vendégek is amikor eljöttek akkor hoztak egy alvós babát és nagyon örültem neki és mostmár szoktam vele játszani és aludni is.*<sup>23</sup> (Orosz, 1972: 26). Bakonyiné Kovács pedig kijelenti: „Míg a helyesírás általában reprodukív tevékenység, addig a központozás – figyelembe véve a mondatok egységét – produktív, azaz másfajta szabályalkalmazást igényel” (Bakonyiné Kovács, 2008: o. n.). A II. osztályos kompetenciamérés fogalmazásai értékelésének utolsó, negyedik szempontja is több értékelési szempontot von egybe: a címadást, az eredetiséget és komplexitást, emellett a címadással kapcsolatban nem tér ki arra, hogy pontosan mit kell értékelni (így arra lehet következtetni, hogy a címadást impliciten az eredetiséggel kapcsolja össze). Pedig a cím a globális kohézió megteremtésének fontos tényezője, ezért a szöveg tartalmához illő – és nem föltétlen eredeti – cím adása fontos értéke a fogalmazásnak. A cím és szövegegész kapcsolatát az értékelési jelentés a válaszok kódolásánál sem emeli ki (l. lejjebb), amikor azt részletezi, hogy itt milyen válaszokat kellett figyelembe venni. A komplexitás és eredetiség is két, egymástól elég távol álló szempont: az eredetiséget a stilizálás műveleteként lehet számon tartani (l. az IEA, valamint Orosz szempontrendszerét), a komplexitás pedig csak akkor válik mérhető kritériummá, ha lebontjuk, így globálisan nem lehet értékelni.

Az értékelési jelentés (EN II 2015) szerint az 1. feladatnál (amelyben általában üzenetet, köszönő levelet, meghívót kell alkotniuk a tanulóknak)<sup>24</sup> jó megoldásnak (10-es kód) számít, ha a gyerek az üzenet típusának (köszönetnek, kérésnek stb.) a jellemzőit figyelembe véve alkot szöveget, betartja a szövegtípus formai szabályait (megszólítás, aláírás), és koherens, értelmes, valamint tömör a fogalmazása. A 2. feladat esetében – amikor általában elbeszélő típusú szöveget kell alkotniuk kép vagy képsorozat, illetve kérdések alapján – az a jó megoldás, ha a szövegben a mondatok helyesek (helyességen azonban azt értik, hogy a mondatok teljesek és tagoltak, hagyományos módon „egészek”, pedig a hiányos vagy tagolatlan mondatoknak is helyük lehet egy szövegben), a témához kapcsolódnak, és a fogalmazás egésze értelmes, koherens. Az 1. feladatnál részleges a megoldás (11-es kód), ha a tanuló által alkotott szövegben jelen vannak általánosan az üzenetre jellemző elemek, de a sajátos vonásokat nem érvényesíti végig a feladat által kért konkrét üzenetre (pl. a kérésre). Részleges a megoldás akkor is (12-es kód), ha a gyermek betartja a feladat által kért üzenet sajátos jegyeit, de nem érvényesíti az üzenet formai szabályait. Ennél a feladatnál a helytelen válaszok (70-es kód) kategóriájába kerülnek az inkoherens, nem összefüggő és nem tömör szövegek. A 2. feladatnál a részleges válaszokat nem értékeli (tehát 11-es és 12-es kódot egyetlen megoldás sem kaphat). Itt hibás megoldás, ha a mondatok nem teljesek, vagy ha teljesek ugyan, de nincsenek összefüggésben a témával, vagy nincs logikai kapcsolat közöttük. Mindkét feladat esetében azok a válaszok, amelyek nincsenek összhangban a feladattal (odaírta pl. „Nem tudom.” „Túl nehéz.” vagy valamilyen jel – vessző,

<sup>23</sup> A végtelenbe nyúló, „és”-ek tömegével kapcsolt mondatok szövevényes mondatok létrehozásának valószínű oka a relációk közti különbségtétel képességének.

<sup>24</sup> Ez alól csak az 2013/2014-es teszt kivétel, amelyben az 1. feladat szerint elbeszélő típusú szöveget, a 2. feladatnál leíró típusú szöveget kellett alkotniuk a gyerekeknek.

gondolatjel, megkezdett válasz – utal arra, hogy a gyerek eljutott a feladatig, de nem oldotta meg, vagy kiradírozta a megoldást), a 79-es kódot kapják. Ha a gyerek teljesen üresen hagyta a megoldás helyét, azaz meg sem próbálkozott a megoldással, a 99-es kódot kapja.

A tesztek gyerekeknek szóló útmutatásai utalnak az értékelési követelményekre is. Az 1. feladatnál pl. megadják a szöveg (az üzenet) témáját és a címzettet is (pl. *Az iskolában gyümölcssalátát fogtok készíteni. Írj üzenetet édesanyádnak, hogy vásárolja meg a hozzávalókat!*), s figyelmeztetnek a szövegtípusra jellemző szabályok betartására, pl.: *Ellenőrizd: Betartottad-e az utasítást? Felírtad-e a keltezését (dátumot)? Írtál-e megszólítást? Aláírtad-e az üzenetet?* A 2. feladatnál – amelyben kép vagy képsorozat alapján kell mesét vagy történetet alkotniuk a gyerekeknek – van, amikor a szövegalkotást kérdésekkel kívánják segíteni (pl. *Hol élt Tapsifüles? Hová indult el egy nap? Mi történt vele? Ki lött rá? Mikor ért haza? Mit tanult Tapsifüles?*). Ezek esetében azonban előfordul, hogy inkább gátolják, mint segítik a szövegalkotást. Hiszen úgy is értelmezheti a gyerek, hogy elég, ha azokra külön-külön válaszol; vagy ha ún. „egész” mondatokban válaszol, és ezeket az „egész” mondatokat rakja össze, könnyen létrejöhet egy kevésbé koherens szöveg: pl. *Tapsifüles az erdőben élt. Tapsifüles egy nap sétálni/csavarogni indult. Tapsifüles a vadászal találkozott, aki rálőtt.* stb. Pedig éppen azt várjuk el már II osztályban, hogy témataratáskor a mondatokban ne ismétlje a topikot, hiszen az előző mondatokból már tudja, hogy kiről vagy miről van szó. A feladat utasítása szempontokat ad az elkészült szöveg önellenőrzéséhez is: *Adtál-e címet a történetnek? Egész mondatban feleltél-e a kérdésekre? Érthetően fogalmaztál-e? Helyesen írtál-e? Kitétted-e az írásjeleket?* Az ellenőrzési szempontok között vannak helyesírásra vonatkozóak, és vannak a szövegalkotással szemben támasztott – nagyon általános – követelményekre irányítóak (pl. *Érthetően fogalmaztál-e?*). A 2. feladatnál előfordul az is (2013/2014 – 1. tesztváltozat), hogy elbeszélő szöveggént tulajdonképpen egy ismert mese reprodukálását kéri két kép alapján (*Írd le A tücsök és a hangya című mesét a képek segítségével!*). A két kép csak jelzi, melyik meséről van szó, nem elegendő egy új elbeszélő szöveg alkotásához, így inkább emlékezetből kell felidézniük a gyerekeknek a mesét. Egy ismert szöveg reprodukálásához pedig más értékelési szempontokra volna szükség, mint a kép alapján történő produktív tevékenységhez, a szövegalkotáshoz.

A következőkben a tesztek feladatait a II. osztályos magyar anyanyelvi tantárgyi program követelményeivel vetjük össze. A tantervben a 4. *Az írásbeli kifejezőképesség* alapkompenciából lebontott 4.1. *Az írás jelrendszerének készségszintű alkalmazása* sajátos kompetenciánál jelennek meg a fogalmazási képesség fejlesztésére ajánlott tanulási tevékenységek, ezeket emeltem ki az 1. táblázatban (az írásmozgás és a helyesírás készség fejlesztésére vonatkozó tanulási tevékenységeket itt nem tüntettem fel).<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Az anyanyelvi tanterv az elemi tagozat minden évfolyamán fejlesztendő alapkompenciákat határo meg II. osztályban is: a szóbeli közlés megértése (beszédszlelés), szóbeli kifejezőképesség (beszédprodukción), az írott szöveg megértése és írásbeli kifejezőképesség. Az egyes alapkompenciákat az őket alkotó sajátos kompetenciákra bontja le, illetve felsorolja és az őket fejlesztő, lehetséges tanulási tevékenységeket. A tantervi sajátos kompetencia fogalma itt nem a Nagy József-i speciális kompetencia értelemben jelenik meg. Nagy József a három általános – a személyes, a kognitív és a szociális – kompetencia mellett megkülönbözteti a speciális kompetenciá(ka)t (szakma, hivatás, foglalkozás, hobbi stb.), amelyek az előbbiekből differenciálódtak a munkamegosztásnak köszönhetően (Nagy, 2002, 13, 35). A tantervi sajátos kompetencia egy komplex képesség, pl. a kommunikációs kompetencia részét képező egyszerűbb kompetenciának egy komponensét, készségelemét vagy elemeit jelenti (pl. az olvasás pszichikus rendszerének egy komponensét, készségelemét vagy elemeit: 3.2. Szavak és mondatok olvasása). A tanterv a fejlesztési területek – szóbeli kommunikáció, olvasási készség, írásbeli kifejezőképesség – tanulási tartalmait is felsorolja.

1. táblázat. Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése képesség tanulási tevékenységei a II. osztályos tantervben (forrás: Tanterv az anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához. Magyar Anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig. 2013, 15)

<b>4. Az írásbeli kifejezőképesség</b>
<b>4.1. Az írás jelrendszerének készesszintű alkalmazása</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>– a kommunikációs helyzetnek megfelelő szóhasználat, a helyes mondat szerkesztés és a mondatfűzés (beszerkesztés) gyakorlása</li><li>– tartalmilag összefüggő mondatok szerkesztése</li><li>– szöveg mondatainak sorba állítása</li><li>– címkék, rövid, egyszerű funkcionális üzenetek önálló szerkesztése a megszólítás, záróformula, hely és idő pontos megjelölésével</li><li>– plakátok készítése adott téma, kép és szöveg alapján</li><li>– képről, képsorról, diafilmről, videóról, CD-ről, DVD-ről bemutatott, megfigyeltetett tárgyról, növényekről, állatokról, ismert személyekről mondatok, rövid szövegek írása.</li></ul>

A tanterv explicit módon csak az ún. funkcionális szövegek (meghívó, köszönőlevél, üzenet, plakát) alkotását kéri. A fenti táblázat utolsó tanulási tevékenysége implicit módon utal a leíró típusú szövegek alkotására. Hiányosságként állapítható meg, hogy pontosan az elbeszélő szövegek alkotására nem tér ki. A *Tanulási tartalmak* című rész sem tartalmaz az elbeszélő és leíró szövegek alkotására vonatkozó információt (az írásmozgás és a helyesírási készség fejlesztésére vonatkozó tanulási tartalmakat itt sem tüntettük fel) (2. táblázat).

2. táblázat. Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése képességterület tartalmai a II. osztályos tantervben (forrás: Tanterv az anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához. Magyar Anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig. 2013, 19)

<b>3. Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>– A szöveg írott képe (szerző, bekezdések, verses forma, prózai forma)</li><li>– Cím, szerző, bekezdések, szóköz</li><li>– Tartalmilag összefüggő mondatok</li><li>– Önálló szövegprodukción: üzenet, meghívó</li></ul>

Míndezekből az a következtetés vonható le, hogy a feladatok csak részben kapcsolódnak a tantervi követelményekhez. A 2013/2014-es tanévben a gyerekeknek leíró szöveget kellett alkotniuk egy játékról úgy, hogy – a tanterv ajánlása ellenére – nem segítette őket a fogalmazásukat megkönnyítő vizuális anyag. A következő tanévek tesztjei pedig elbeszélő szöveg alkotását kérik, ilyen típusú szöveg alkotását azonban a tanterv explicit módon nem írja elő. Kérdés, hogy II. osztályban, amikor még az írástechnika fejlesztése a fő feladat, méréskor szükséges-e különböző műfajú/típusú szövegek alkotását kérni? Mert ha igen, akkor a tantervnek tartalmaznia kell(ene) például a különböző típusú szövegekben a mondanivaló logikus elrendezését szolgáló szerkesztési ismereteket (pl. az elbeszélő fogalmazások kapcsán az időrend, leíró fogalmazások esetében a térbeli elrendezés stb.). Vagy feltehető egy általánosabb kérdés: szükség van-e egyáltalán kompetenciamérésre akkor, amikor még írásbeli szövegalkotási kompetenciáról nem beszélhetünk?

Az országos kompetenciamérés szövegalkotási feladataiban szereplő szövegtípusokat a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat. A II. osztályos szövegalkotást mérő teszt szövegtípusai

A mérés éve	Testztváltozat	1. szöveg típusa	2. szöveg típusa
2013/ 2014	1. tesztváltozat	elbeszélő típusú szöveg kép alapján	leíró típusú szöveg
	2. tesztváltozat	elbeszélő típusú szöveg kép alapján	leíró típusú szöveg
2014/ 2015	1. tesztváltozat	üzenet	elbeszélő típusú szöveg (egy adott mese leírása két kép alapján)
	2. tesztváltozat	meghívó	elbeszélő típusú szöveg (mesealkotás képsorozat alapján)
2015/ 2016	1. tesztváltozat	üzenet	elbeszélő típusú szöveg (történetalkotás képsorozat alapján)
	2. tesztváltozat	meghívó	elbeszélő típusú szöveg (mesealkotás képsorozat alapján)
2016/ 2017	1. tesztváltozat	üzenet	elbeszélő típusú szöveg (történetalkotás képsorozat alapján)
	2. tesztváltozat	üzenet	elbeszélő típusú szöveg (történetalkotás képsorozat alapján)
2017/ 2018	1. tesztváltozat	üzenet	elbeszélő típusú szöveg (történetalkotás képsorozat alapján)
	2. tesztváltozat	üzenet	elbeszélő típusú szöveg (történetalkotás képsorozat alapján)
2018/ 2019	1. tesztváltozat	üzenet	történetalkotás (egy esemény elbeszélése)
	2. tesztváltozat	üzenet	történetalkotás (egy esemény elbeszélése)

A 4. táblázat a **2013/2014-es** írásbeli szövegalkotást mérő tesztek teljesítményátlagait mutatja az 1. és 2. tesztváltozat két-két itemje/értékelési szempontja (1. és 2. sz.) szerint.

4. táblázat. A 2013/2014-es írásbeli szövegalkotást mérő tesztek teljesítményátlagai (EN 2014, 308, 314 alapján)

Testztvált.	1.		2.		1.		2.		1.		2.	
	10-es kód %	11-es kód %	12-es kód %	70-es kód %	79-es kód %	99-es kód %						
1.a Szavak helyesírása	59,69	55,59	16,64	16,94	0,00	-	17,14	19,80	5,12	5,78	1,42	1,89
1.b. Írásjelek	69,11	71,92	0,00	0,00	0,00	-	22,90	18,14	6,62	8,04	1,37	1,90
1.c Tartalom	66,20	63,70	0,01	0,00	0,00	-	25,61	24,94	6,80	9,43	1,38	1,93
1.d Komplexitás/ eredetiség	55,67	51,68	0,00	0,00	0,00	-	37,80	39,34	5,12	7,04	1,41	1,94
2.a Szavak helyesírása	66,09	71,34	0,00	0,00	0,00	-	22,48	19,23	7,37	6,56	4,06	2,87
2.b. Írásjelek	53,59	62,88	13,61	12,23	0,00	-	18,53	13,94	10,16	8,08	4,11	2,87
2.c Tartalom	41,24	57,57	14,99	18,31	11,09	-	20,85	13,21	7,80	8,03	4,04	2,88
2.d Komplexitás/ eredetiség	40,11	50,45	0,00	0,01	0,00	-	41,11	39,10	8,57	7,54	4,21	2,90

A 4. táblázatból az tűnik ki, hogy a szavak helyesírása és az írásjelek helyes alkalmazása terén teljesítettek legjobban a tanulók mindkét tesztváltozatban. A 2. feladatnál, amelyben leíró szöveget kellett alkotniuk, a gyerekek a legalacsonyabb teljesítményt nyújtották mind a tartalom, mind pedig a komplexitás/eredetiség tekintetében; itt született a legtöbb részleges megoldás és nem a feladathoz kapcsolódó megoldás, illetve itt történt meg legnagyobb arányban az is, hogy hozzá sem kezdtek a feladat megoldásához. Ez azért lehet így, mert az 1. feladatban a kép és a kérdések segítették a szöveg megírását,<sup>26</sup> a 2. feladatban ezek nélkül kellett egy választott játék leírását és működését/funkcióját leírni.<sup>27</sup> A komplexitás/eredetiség követelményének az 1. feladat esetében is csak alig több mint fele arányban tudtak megfelelni a tanulók. Mindez azt mutatja, hogy a komplexitás/eredetiség általánosító szempontja túlzott követelmény II. osztályban, helyette legfeljebb a leíró szövegtípus jellemzőinek az érvényesítését lehetett volna kérni (pl. mennyire szemléletes a bemutatás, tartalmaz-e szubjektív viszonyulást a tárgyhoz stb).

A 2014/2015-ös tanév írásbeli szövegalkotásban elért összesített eredményeket az 5. táblázat tartalmazza. Az adatokat torzíthatja, hogy részleges (csak a 2015. szeptember 14-ig beérkezett) adatok alapján készült az összesítés.

5. táblázat. A 2014/2015-ös írásbeli szövegalkotást mérő teszt teljesítményátlagai  
(EN 2015, 308, 314 alapján)

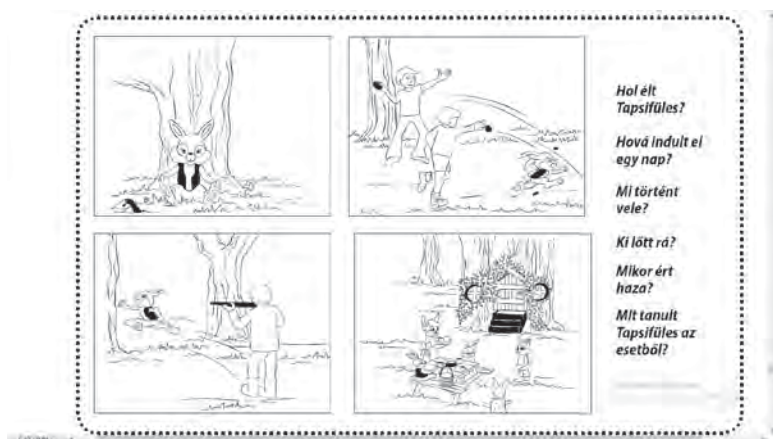
Tesztvált.		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Itemek	Település-típus	10-es kód		11-es kód		70-es kód		79-es kód		99-es kód	
		%		%		%		%		%	
1.a Szavak helyesírása	vidék	54,43	51,36	21,98	23,19	14,88	14,93	6,38	7,35	2,33	3,17
	város	67,23	62,78	18,94	21,45	9,61	10,55	2,98	3,94	1,12	1,28
	országos átlag	60,57	57,00	20,52	22,33	12,35	12,77	4,75	5,67	1,75	2,23
1.b Írásjelek	vidék	62,26	61,37	-	-	24,73	23,36	10,42	11,88	2,54	3,28
	város	76,00	76,17	-	-	15,91	15,59	6,63	6,84	1,29	1,39
	országos átlag	68,85	68,68	-	-	20,50	19,52	8,60	9,39	1,94	2,35
1.c Tartalom	vidék	69,93	62,95	-	-	21,20	25,96	6,58	8,14	2,28	2,94
	város	79,20	72,46	-	-	16,41	22,03	3,26	4,23	1,12	1,28
	országos átlag	74,38	67,65	-	-	18,91	24,02	4,99	6,21	1,73	2,12
1.d Komplexitás/eredetiség	vidék	63,19	57,58	-	-	27,22	30,32	7,05	8,65	2,54	3,45
	város	76,73	71,59	-	-	17,99	22,09	3,93	4,87	1,18	1,33
	országos átlag	69,69	64,50	-	-	22,79	26,25	5,56	6,78	1,89	2,40
2.a Szavak helyesírása	vidék	60,81	58,20	-	-	30,02	30,32	5,86	7,47	3,27	4,02
	város	73,52	69,39	-	-	21,87	24,93	2,70	3,94	1,57	1,68
	országos átlag	66,91	63,73	-	-	26,11	27,66	4,34	5,73	2,45	2,86
2.b Írásjelek	vidék	50,29	53,28	20,94	16,40	15,76	16,06	9,43	10,07	3,53	4,13
	város	65,94	67,36	15,91	13,97	11,86	11,71	4,38	5,28	1,57	1,62
	országos átlag	57,79	60,23	18,53	15,20	13,89	13,91	7,07	7,70	2,59	2,89

<sup>26</sup> 1. Nézd meg figyelmesen a képet! Írj egy legalább hat mondatból álló történetet róla! Segítenek a kép melletti kérdések! Fogalmazz találó címet a történetednek!

<sup>27</sup> A barátod egy izgalmas játékot kapott, és meghívott téged, hogy játsszatok vele. Írd le, hogy milyen a játék és, hogyan lehet vele játszani, a saját elképzelésed szerint! Adj címet a fogalmazásodnak!

Tesztvált.		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Itemek	Település-típus	10-es kód %		11-es kód %		70-es kód %		79-es kód %		99-es kód %	
	2.c Tartalom	vidék	54,64	50,68	22,86	23,64	14,20	15,21	5,03	6,56	3,16
város		68,13	62,84	18,10	21,45	9,56	11,07	2,36	2,96	1,63	1,62
országos átlag		61,11	56,68	20,58	22,56	11,97	13,17	3,75	4,78	2,43	2,75
2.d Komplexitás/eredetiség	vidék	59,37	52,88	–	–	31,03	34,33	6,17	6,84	3,44	4,41
	város	74,40	66,49	–	–	21,20	24,64	2,76	3,71	1,64	1,68
	országos átlag	66,55	59,60	–	–	26,33	29,54	4,54	5,30	2,58	3,06

Az előző tanév eredményeihez képest nagy változás, hogy az 1. feladatnál a fogalmazások a tartalom szempontjánál érték el a legmagasabb eredményeket. Ennek az lehet az egyik oka, hogy megváltozott a feladat, a gyerekeknek elbeszélő szöveg helyett funkcionális szöveget (meghívót) kellett írniuk. A 2. tesztváltozatot megoldók a 2. feladatnál tartalom vonatkozásában teljesítettek gyengén. Ez amiatt történhetett, hogy az 1. tesztváltozatban egy ismert mesét (*A tücsök és a hangya* címűt) kellett leírniuk (1. feljebb), a 2. tesztváltozatban pedig képek és ahhoz tartozó kérdések alapján történetet kellett kitalálniuk, ráadásul a kérdésekre a képek alapján nem lehet az értékelési útmutatóban megadott válaszokat adni. Az első képen a fa alatt üldögélő Tapsifülesre vonatkozó kérdések (*Hol élt Tapsifüles? Hová indult egy nap?*) nincsenek összefüggésben a képpel (1. ábra). A *Mikor ért haza?* kérdésre a kép alapján az elvárt választ nem lehet eldönteni (ebédre? vacsorára?). A *Mit tanult Tapsifüles az esetből?* utolsó kérdésnél sem lehet pontosan tudni, hogy milyen választ várnak (Ne induljon sétálni? Maradjon mindig otthon? Az erdő tele van veszélyekkel?). Ha ez a tanulság, akkor a második kérdésre csak az lehet a válasz, hogy *Tapsifüles egy nap elködörgött/a szülei tudta nélkül ment el otthonról.*



1. ábra. A 2015-ös írásbeli szövegalkotást mérő teszt képsorozata elbeszélő szöveg alkotásához

A legalacsonyabb átlagok itt a helyesírás területén születtek. Ennek több oka lehet: mutathatja, hogy a szabadon alkotott szövegekben olyan szavakat kell leírniuk a kisdíjakoknak, amelyek helyes írását még nem gyakorolták, jelentheti azt, hogy a gyerekeknek nehéz egyszerre a tartalomra és a helyesírásra figyelni, vagy jelezheti mindkettőt.

## 2. A II. osztályos szövegértő tesztek és a szövegértés terén elért eredmények bemutatása

A II. osztályos kompetenciaméréskor az írásbeli szövegalkotás mellett a **szövegértő képességét** is mérik. A szövegértést mérő tesztnek is két változata (és 1 póttesztváltozata) van, amelyeket a II. osztályosok 30 perc alatt oldanak meg. A gyerekek egy osztályban tehát nem egyforma szöveget olvasnak, és nem ugyanazokat a feladatokat oldják meg.

A továbbiakban megvizsgálom, hogy a szövegértést mérő tesztek szövegtípusai és feladatai milyen mértékben igazodnak a II. osztályos magyar anyanyelvi tantárgyi program követelményeihez. A tanterv szerint a *3. Az írott szöveg megértése* alapkompenciát négy sajátos kompetencia alkotja, ezek a következők: *3.1. Az írott szöveg alapvető elemeinek készség szintű alkalmazása, 3.2. Szavak és mondatok olvasása, 3.3. Változatos témájú szövegek olvasása és megértése, 3.4. Az olvasáshoz való pozitív viszonyulás tanúsítása.* A 6. táblázatban az írott szövegek értése képesség fejlesztésére ajánlott tanulási tevékenységeket emeltük ki a tantervből.

6. táblázat. *A szövegek megértése képesség tanulási tevékenységei a II. osztályos tantervben*  
(forrás: *Tanterv az anyanyelvi kompetenciaalapú oktatásához.*

*Magyar Anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig. 2013, 13)*

### 3. Az írott szöveg megértése

#### 3.3. Változatos témájú szövegek olvasása és megértése

- bővülő, képpel vagy szavakkal kiegészített mondatok olvasása
- nyelvtörők olvasása a gyors és pontos artikuláció gyakorlására
- képregény olvasása
- a párbeszédes szövegrészek hangsúlyos olvasása
- a cím és tartalom viszonyát bizonyító gyakorlatok
- szövegek ismeretlen szavainak, kifejezéseinek értelmezését szolgáló feladatok
- a szövegértő olvasást fejlesztő gyakorlatok:
  - hiányzó szavak beillesztése a mondatba
  - mondatok befejezése megadott szavakkal
  - *szereplők cselekedeteinek, magatartásának elemzése, értékelése*
  - kérdések megválaszolása
  - válogató szókeresés
  - szövegértés rajzzal
  - *mozzanatsor társítása, reprodukálása képsorral*
  - *a cselekmény időpontjának, helyszínének, szereplőinek felismerése*
  - *az eseménysor időrendi sorrendbe állítása*
  - \*rövid szöveg kiegészítése hiányzó mondatokkal
  - *a szereplők jellemző tulajdonságainak megállapítása*
  - *szereplők csoportosítása tulajdonságaik alapján*
  - \*összefüggések megállapítása a szöveg által hordozott információk között
- talalós kérdések, szavak, kifejezések értelmezését szolgáló gyakorlatok
- *versek hangulatának, képeinek felismertetését célzó gyakorlatok*

### 3.4. Az olvasáshoz való pozitív viszonyulás tanúsítása

- új információk megbeszélése
- az olvasott szöveggel kapcsolatos vélemény megfogalmazását célzó feladatok
- az olvasott szöveg mondanivalójának, üzenetének megértését célzó játékos gyakorlatok
- a szöveg megértését, elemzését segítő műveletek gyakorlása
- beszámoló olvasmányélményekről
- könyvtárlátogatás és egyéni könyvtárak bemutatása
- olyan tevékenységek szervezése, ahol a tanulók megoszthatják olvasási élményeiket
- történetek folytatása szóban
- olvasott történetek reprodukálása dramatizálással, bábozással
- \*író-olvasó találkozókra való részvétel, akár író-olvasó találkozók szervezése

A tanterv tanulási tevékenységpéldái elsősorban az élményszerző szövegtípus mentén írják elő a szövegértő képesség fejlesztését (l. a 6. táblázat kiemeléseit). A dokumentum *Tanulási tartalmak* című fejezete is erre utal (l. a 7. táblázat kiemeléseit).

7. táblázat. Az írott szövegek megértése képességterület tanulási tartalmai a II. osztályos tantervben  
(forrás: *Tanterv az anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához. Magyar Anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig. 2013, 18*)

### 3. Olvasási készség fejlesztése<sup>28</sup>

- A könyv: címlap, lap, oldal, számozás, tartalomjegyzék, szerző, cím, szöveg
- Az ábécé kis- és nagybetűi, betűrend
- *Epikai és lírai szövegek*
- *Szereplők, események sorrendje*
- *A cselekmény időpontja helyszíne*
- A cím és szövegrész kapcsolata (mint a fő gondolat kifejezője)
- *A verses forma jellemzői (lírai szövegek): ritmus, verssor, versszak*
- *A lírai szövegek hangulata, jelentése*

A 8. táblázat a **II. osztályos szövegértési teszt szövegeinek címét és típusát** tartalmazza. Látható, hogy II. osztályban sokkal többször fordul elő ismeretszerző szöveg, mint élményszerző. (A II. osztályos tesztekben egyébként sokkal magasabb az ismeretszerző szövegek száma a IV. osztályos tesztekhez viszonyítva is.). Az is látható, hogy a tesztváltozatok nem mindig ekvivalensek abból a szempontból, hogy van, amikor bennük különböző szövegtípus szerepel: a 2013/2014-es tanévben az 1. tesztváltozatban egy rajzverseny felhívásához (dokumentum típusú szöveg) kapcsolódnak a feladatok, a 2. tesztváltozatban egy, a gólyáról szóló információszerző (ismeretterjesztő) szöveghez. A tesztek szövegei mellett illusztrációk is vannak, de a képek „olvasására” vagy a kép és szöveg együtt történő értelmezésére irányuló feladat egyetlen tesztben sem fordul elő, pedig ez – különösen az információszerző szövegek esetében – rendkívül fontos lenne.

<sup>28</sup> Olvasási készség helyett célszerűbb lett volna olvasási képességet írni a tantervben.



8. táblázat. A II. osztályos szövegértő tesztek szövegei

A mérés éve	Testztváltozat	A szöveg címe	A szöveg típusa
2013/2014	1. testztváltozat	<i>Hétfejű sárkány rajzverseny</i>	dokumentum típusú
	2. testztváltozat	<i>A gólya</i>	ismeretszerző
2014/2015	1. testztváltozat	<i>A számár, a róka és az oroszlán</i>	élményszerző
	2. testztváltozat	<i>A szemetelő süngyerek</i> (Vígh Anita nyomán)	élményszerző
2015/2016	1. testztváltozat	<i>A kutya</i>	ismeretszerző
	2. testztváltozat	<i>A hullámos papagáj</i>	ismeretszerző
2016/2017	1. testztváltozat	<i>A fa</i> (Géczi Zoltán: <i>Gyermekenciklopédia</i> )	ismeretszerző
	2. testztváltozat	<i>A lepkék</i> (Géczi Zoltán: <i>Gyermekenciklopédia</i> )	ismeretszerző
2017/2018	1. testztváltozat	<i>A szőlőgazda és a rigó</i> (bolgár népmese nyomán)	élményszerző
	2. testztváltozat	<i>Mazsola és Tádé</i> (könyvismertető)	ismeretszerző
2018/2019	1. testztváltozat	<i>A rovarok világa</i>	ismeretszerző
	2. testztváltozat	<i>A katicabogár</i>	ismeretszerző

II. osztályban minden évben mindkét testztváltozat szövegeihez 12 **kérdés** (vagy **feladat**) kapcsolódik. Kivétel ez alól a testztelés első éve, a 2013/2014-es tanév (ekkor 10-10 feladatot kellett megoldaniuk a gyerekeknek), illetve a legutóbbi, a 2018/2019-es testztelés éve (ekkor 8-8 feladat kapcsolódott a szövegekhez). A szövegértő tesztekben feleletválasztós, illetve nyílt végű, szöveges választ kérő feladatok szerepelnek. A feleletválasztós feladatoknál vagy négy válaszlehetőség közül kell kiválasztaniuk az egyetlen jót a tanulóknak (pl. 2017/2018, 2. testztváltozat: *Melyik évszak nem szerepel a mesében? a) tavasz b) nyár c) ősz d) tél*), vagy állítások igaz vagy hamis voltát kell eldönteniük (pl. 2017/2018, 1. testztváltozat: *Írj a vonalra I betűt, ha igaz, H betűt, ha hamis a kijelentés! A gazda hanyag volt. A rigó többször visszautasította a gazda hívását. A rigó szívesen segített szüretelni.*). Feleletválasztós feladatok közé sorolhatók azok is, amelyeknél a szöveg egyes mozzanatait kell időrendi sorrendbe állítani (pl. 2014/2015, 1. testztváltozat, 11. f. *Számozással jelöld a helyes sorrendet!*). A nyílt végű, rövid szöveges választ kérő feladatokban a tanulóknak egy rövid elemmel kell válaszolnia, a hosszabb szöveges választ igénylő feladatok bővebb kifejtést várnak el (pl. 2017/2018, 2. testztváltozat: *Fogalmazd meg a saját szavaiddal, miért olvasnád el szívesen ezt a könyvet!*).

A II. osztályos szövegértést mérő tesztekben uralkodó az információk visszakeresését igénylő feladattípus, ami ennél a korosztálynál indokolt. A feladatok megoldásához a tanulóknak a szövegben elszórt adatokra kell figyelnie, szelektíven kell olvasnia, hogy kiválaszthassa a kívánt adatot. Ezeknél a feladatoknál az egyes elemek azonosításához a szöveg felületes ismerete is elég lehet, ez (túl) gyors olvasással, „átfutással” is elérhető, ami növeli a szöveg félreértéséből eredő típushibák elkövetésének kockázatát. Az ilyen típusú feladatok közül nehezebb az, amikor a tanulóknak a megadott válaszlehetőségekben a szövegben nem szereplő adatot kell elkülönítenie a szövegben szereplő adattól (pl. 2017/2018, 1. testztváltozat 1. f. *Melyik évszak nem szerepelt a mesében? Karikázd be a helyes válasz előtti betűt! a) tavasz b) nyár c) ősz d) tél*). Vannak olyan feladatok is, amelyek következtetések levonását kérik (pl. 2017/2018, 1. testztváltozat, 6. f. *Milyenek ismerted meg a gazdát? Húzd alá a megfelelő válaszokat! szorgal-*

*mas, lassú, dolgoz, megértő, hanyag* – a gazda viselkedéséből kell levonni a jellemére vonatkozó következtetést) vagy adatok összefoglalását igénylik (pl. 2014/2015, 1. tesztváltozat, 11. f. *Számzással jelöld a helyes sorrendet!*). Ilyen típusú feladatok azonban csak élményszerző szövegekhez kapcsolódnak, információszerző vagy dokumentum típusú szövegekhez nem, pedig következtetések levonása vagy az adatokat összefoglalása ezeknél a szövegeknél is fontos (vagy még fontosabb). Olyan feladattal is találkozunk, amelyet – bár típusát tekintve nagyon jó, hiszen következtetést kell levonniuk a gyerekeknek – a szöveg alapján nem lehet teljesen megválaszolni (pl. 2013/2014, 2. tesztváltozat 10. f. *Írj két magyarázatot a teljes szöveg alapján, hogy miért hűséges madár a gólya!*, a szöveg alapján ugyanis csak egy magyarázatot lehet adni: azért hűséges, mert évről évre visszatér a régi fészkére).

A 2013/2014-es **II. osztályos szövegértési teszt** 1. változata esetében a kisdíjak az 5. feladat megoldásában teljesítettek legjobban (84,35%) (*9. táblázat*). Bár, ha arra gondolunk, hogy a szövegben a kérdés<sup>29</sup> választ jelentő megadó információ kiemelve, külön szövegdobozban szerepelt, ez a teljesítményátlag nem is mondható jónak (*2. ábra*). Valószínűleg a disztraktor (*Kukucs Kiadó* a helyes *Kukucska Kiadó* mellett) okozott gondot azoknak a gyerekeknek, akik nem oldották meg helyesen a feladatot. Hasonló ok miatt teljesíthettek gyengébben (65,83%) a gyerekek a 2. feladat<sup>30</sup> esetében is, amelyben a helyes *népmese napja* válasz mellett disztraktorként ott szerepelt a *mese napja* is (*9. táblázat*).

**Nyeremények**  
A legjobb munkákat a Kukucska Kiadó a legújabb könyveinek példányaival és rajzeszközökkel jutalmazza. A legtöbb rajtot beküldő iskola a kiadótól könyvcsomagot kap.

**Beküldési határidő:**  
szeptember 15.

**A verseny szervezője:** Kukucska Kiadó

**Cím:** Kukucska Kiadó  
Kolozsvár, Mátyás király út, 20. szám

2. ábra. A 2013/2014-es II. osztályos szövegértő teszt 5. válaszáának megoldását tartalmazó információ szövegdobozban

Nehezen ment a II. osztályos kisdíjakoknak a nyílt választ igénylő 10. feladat megoldása is (63,76%), de a gyerekek leggyengébben teljesítettek (55, 94%) a 6. feladat esetében (*9. táblázat*). Ebben a két feladatban ugyanabból a szövegrészből kellett visszakeresni pontos információkat: a 10. feladatban ki kellett írni a szövegből, hogy a **legjobb** rajtot mivel jutalmazza a Kukucska Kiadó,<sup>31</sup> a 6. feladatban pedig a *Mit kap a legtöbb rajtot beküldő iskola?* kérdésre kellett kiválasztani a megadott lehetőségekből a helyes választ. A gyerekeknek nehéznek bizonyult a megadott szövegrész alapján pontosan válaszolni a két, egymáshoz nagyon hasonló kérdésre.

<sup>29</sup> Ki a verseny szervezője? Karikázd be a helyes válasz előtti betűt! a) Kukucska Kiadó b) A Kukucska Egyesület c) A Kukucs Kiadó d) A Mese Kiadó

<sup>30</sup> Minek a napját ünnepeljük szeptember 30-án? a) a mese napját b) a meseírók napját c) a népmese napját d) a rajz napját

<sup>31</sup> Írd ki a Nyeremények szövegrészből, hogy a legjobb rajtot mivel jutalmazza a Kukucska Kiadó?

A teszt 2. változatában a 2. és a 4. feladatot oldották meg a legtöbben jól (9. táblázat), ezek közül a másodikra a szöveg elolvasása nélkül is lehetett válaszolni (*Milyen a gólya csöre? Karikázd be a helyes válasz előtti betűt! a) piros, hosszú, erős és hegyes, b) sárga, hosszú, erős és hegyes, c) piros, rövid, erős és hegyes, d) piros, hosszú, erős és tompa*). A rövid nyílt választ igénylő feladatoknál (pl. a 3. és a 7. feladatnál), amelyekben több információt kellett kikeresniük a szövegből, gyengébben teljesítettek a gyerekek (9. táblázat). Ahhoz, hogy a 3. kérdésre adott válaszuk helyesnek minősüljön, a gyerekeknek három adatot kellett kikeresniük (*kéményekre, villanyoszlopokra, magas fákra*) a *Gólya c.* szövegből. A feladatot a gyerekek 66,65%-a oldotta meg tökéletesen. A hibás válaszok százalékarányából (27,24%) arra következtethetünk, hogy sok tanuló nem tudta mindhárom információt visszakeresni a szövegből (9. táblázat). Leggyengébben – várható módon – az utolsó, hibás feladat esetében teljesítettek a gyerekek: hibás válaszok aránya: 31,89%, részleges válaszok aránya: 34,87% (9. táblázat). Itt – amint már jeleztem – két magyarázatot kellett volna írni arra, hogy a gólya miért hűsége madár, de a szöveg csak egy erre vonatkozó magyarázatot tartalmazott (*azért, mert minden évben visszatér a fészkére*). Gyengébben teljesítettek (62,48%) a kisdíjakok abban a feladatban is, amelyben a válaszlehetőségek disztraktorokat tartalmaztak (9. táblázat).<sup>32</sup>

9. táblázat. A 2013/2014-es tanév szövegértési tesztjeinek eredményei II. osztályban  
(EN 2014, Mellékletek, 321, 328 alapján)

Tesztvált.		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Itemek	Település-típus	10-es kód		11-es kód		70-es kód		79-es kód		99-es kód	
1.	vidék	75,47	81,01	-	-	26,82	16,71	1,43	1,32	1,03	0,95
	város	75,21	87,43	-	-	23,39	11,45	0,71	0,80	0,68	0,33
	országos átlag	69,53	83,75	-	-	28,71	14,61	1,02	1,04	0,74	0,60
2.	vidék	63,29	87,59	-	-	33,78	11,00	1,41	0,55	1,13	0,86
	város	70,20	90,17	-	-	28,04	9,49	1,31	0,20	0,44	0,14
	országos átlag	65,83	88,85	-	-	32,02	10,32	1,46	0,35	0,68	0,47
3.	vidék	72,10	66,18	-	-	13,59	26,73	7,53	4,10	6,79	2,99
	város	76,82	67,27	-	-	12,26	27,62	7,61	3,89	3,31	1,22
	országos átlag	74,11	66,65	-	-	12,19	27,24	7,91	4,08	5,78	2,03
4.	vidék	75,71	83,21	-	-	21,86	14,90	0,88	0,77	1,55	1,11
	város	82,33	91,86	-	-	16,39	7,40	0,65	0,11	0,63	0,64
	országos átlag	78,74	87,44	-	-	19,53	11,34	0,69	0,35	1,05	0,87
5.	vidék	81,23	63,30	-	-	16,64	33,26	0,61	0,90	1,53	2,54
	város	89,20	76,72	-	-	9,16	22,08	0,84	0,49	0,80	0,72
	országos átlag	84,35	69,22	-	-	13,82	28,65	0,72	0,75	1,12	1,37

<sup>32</sup> Mennyi ideig táplálják a szülők a kicsinyeket? Karikázd be a helyes válasz előtti betűt! a) kilenc hetes korukig, b) kilenc hónapos korukig, c) hét hetes korukig, d) 2-3 hétig) a helyes az a) válasz, a gyerekeket megtéveszthette a b) válaszlehetőség.

Tesztvált.		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Itemek	Település-típus	10-es kód		11-es kód		70-es kód		79-es kód		99-es kód	
6.	vidék	54,25	79,32	-	-	40,22	17,25	2,27	1,48	3,26	1,95
	város	59,03	86,41	-	-	38,13	12,49	1,36	0,17	1,48	0,93
	országos átlag	55,94	82,59	-	-	39,85	15,22	1,51	0,69	2,70	1,49
7.	vidék	65,30	61,17	8,65	-	6,71	23,03	3,97	7,05	15,37	8,74
	város	74,46	70,65	12,33	-	4,46	21,26	3,89	6,06	4,83	2,03
	országos átlag	69,27	64,29	10,41	-	6,20	23,01	4,49	7,24	9,63	5,46
8.	vidék	63,72	55,99	-	-	30,30	40,04	1,07	1,24	4,91	2,73
	város	78,46	67,01	-	-	18,23	30,92	0,40	0,53	2,90	1,54
	országos átlag	71,22	62,48	-	-	24,06	34,78	0,70	0,87	4,01	1,88
9.	vidék	67,30	81,16	-	-	27,99	15,41	1,08	1,57	3,63	1,86
	város	73,69	86,07	-	-	23,41	12,00	0,33	0,46	2,56	1,47
	országos átlag	70,72	81,82	-	-	25,80	15,72	0,70	0,83	2,78	1,63
10.	vidék	55,96	16,14	-	30,03	19,83	33,81	7,96	4,63	16,25	15,39
	város	70,76	17,07	-	35,43	15,39	33,81	6,39	3,65	7,46	10,04
	országos átlag	63,76	16,37	-	34,87	18,01	31,89	7,23	4,15	10,99	12,72

A két tesztváltozat eredményeit vizsgálva levonhatjuk a következtetést, hogy a II. osztályos gyerekeknek akkor okozott különösebb gondot a szövegben szereplő pontos információk visszakeresése, ha több adatot kellett visszakeresniük, ha több adat közül kellett a megfelelőt kiválasztaniuk, vagy ha a válaszlehetőségek között disztraktorok is előfordultak.

A **2014/2015-ös szövegértést mérő teszt** I. változatában két feladatban – az 1.-ben és a 3.-ban – teljesítettek nagyon jól (94,99%, illetve 93,98% a helyes válaszok aránya) a II. osztályosok, ezek egy rövid szöveg szereplőire kérdeztek rá (10. táblázat). Felénél kisebb arányban (45,58%-ban) tudták helyesen megoldani a 10. feladatot, amelynél két jó választ is lehetett adni a szöveg alapján (10. táblázat). A *Miért ajánlotta fel a róka a szamarat az oroszlánnak?* kérdésre két mondatot is ki lehetett írni a szövegből, a „*Felséges úr, engedd meg, hogy tiszteletem jelül felajánljam neked a szamarat.*” és a „*Remélem, hogy cserébe nem fogsz engem bántani.*” mondatot. A hibás válaszként kódolt megoldások magas arányából (42,98%) arra következtethetünk, hogy a javítókulcs alapján egyetlen válaszlehetőséget fogadtak el jó megoldásként. Szintén nehezen ment (60,03%-ban oldották meg jól a feladatot) a II. osztályosoknál a 12. feladat megoldása, amelyben egyszerű következtetést kellett volna levonniuk: az oroszlán mondatából (*Remélem, ez jó lecke volt arra, hogy a barátaidat még a legnagyobb bajban se hagyd magára.*<sup>33</sup>) kellett volna következtetni arra, hogy a róka megtanulta, hogy ne hagyja cserben a barátait.

<sup>33</sup> A teszt szövege egyeztetési hibát tartalmaz: a barátaid birtoktöbbséző jellel ellátott főnevet többes számú (visszaható) névmással kell egyeztetni, tehát a következőképpen kellett volna szerepelnie a szerkezetnek: a barátaidat még a legnagyobb bajban sem hagyod magukra.

A 2. tesztváltozatban az 1.<sup>34</sup> és a 2.<sup>35</sup> nagyon egyszerű, információt visszakereső feladat megoldásánál legmagasabbak a teljesítményátlagok: az elsőre már a szöveg első mondatának a kezdete megadja válasz, a másodikra már a címben benne van a felelet. Leggyengébb eredmények a 8. és a 9. feladat megoldásánál születtek (66,36% és 52,03%), ennek oka feltehetően a feladatok típusa. A 8. feladatban igaz–hamis állítások igazságértékének az eldöntése<sup>36</sup> okozhatott nehézséget, a 9. feladatban<sup>37</sup> pedig a *Milyen?* kérdésre válaszolva kellett kiegészíteniük szó szerkezeteket – itt talán nem értették az utasításban szereplő *szókapcsolat* kifejezést.

10. táblázat. A 2014/2015-ös szövegértő teszt eredményei II. osztályban (EN II, Mellékletek, 173–174. alapján)

Tesztváltozat		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Itemek	Település-típus	10-es kód		11-es kód		12-es kód		70-es kód		79-es kód		99-es kód	
1.	vidék	92,74	92,06	-	-	-	-	5,42	6,38	1,00	0,63	0,84	0,92
	város	96,75	95,85	-	-	-	-	2,11	3,38	0,40	0,18	0,63	0,41
	országos átlag	94,66	93,93	-	-	-	-	3,83	4,90	0,71	0,41	0,74	0,67
2.	vidék	83,11	86,54	-	-	-	-	15,26	11,67	0,58	0,58	1,05	1,21
	város	89,91	93,66	-	-	-	-	8,84	5,81	0,46	0,12	0,74	0,41
	országos átlag	86,37	90,05	-	-	-	-	12,18	8,78	0,52	0,35	0,90	0,82
3.	vidék	91,85	80,85	-	-	-	-	6,37	17,08	0,58	0,35	1,21	1,73
	város	96,29	86,43	-	-	-	-	2,51	12,62	0,23	0,24	0,97	0,65
	országos átlag	93,98	83,60	-	-	-	-	4,51	14,88	0,41	0,29	1,09	1,20
4.	vidék	82,01	79,13	-	-	-	-	16,25	18,80	0,58	0,69	1,16	1,38
	város	88,60	84,66	-	-	-	-	9,81	14,16	0,29	0,41	1,20	0,77
	országos átlag	85,17	81,85	-	-	-	-	13,16	16,52	0,44	0,55	1,18	1,08
5.	vidék	75,12	78,38	-	-	-	-	22,83	19,03	0,53	0,63	1,47	1,96
	város	84,15	83,29	-	-	-	-	14,48	15,76	0,46	0,18	0,86	0,77
	országos átlag	79,45	80,80	-	-	-	-	18,82	17,42	0,49	0,41	1,18	1,37
6.	vidék	85,59	85,28	-	-	-	-	5,63	12,13	1,05	0,58	7,73	1,96
	város	92,25	92,12	-	-	-	-	4,45	6,52	0,51	0,30	2,74	0,01
	országos átlag	88,78	88,65	-	-	-	-	5,06	9,37	0,79	0,44	5,34	1,49
7.	vidék	82,90	74,12	-	8,63	-	-	9,52	8,40	1,74	2,19	5,84	6,67
	város	88,43	81,75	-	7,94	-	-	8,49	5,98	0,57	1,30	2,28	2,90
	országos átlag	85,55	77,88	-	8,29	-	-	9,03	7,21	1,18	1,75	4,13	4,81

<sup>34</sup> Hol élt a süngyerek? Karikázd be a helyes válasz előtti betűt! a) a hegyekben b) a mezőn c) a tóparton d) az erdőben

<sup>35</sup> Milyen volt a süngyerek? a) udvarias b) tiszteletudó c) hanyag d) kényes

<sup>36</sup> Döntsd el, hogy az alábbi mondatok igazak-e vagy hamisak! Jelöld így: igaz = I hamis = H

\_\_A süngyerek az erdei szemétyűjtőkbe tette a hulladékot. \_\_Az erdei állatok a süngyerek odújába hordták az elhagyott szemetet. \_\_A süngyerek egész napját takarítással töltötte.

<sup>37</sup> Egészítsd ki a szókapcsolatokat a szöveg alapján! Milyen? \_\_\_\_\_ süngyerek, Milyen? \_\_\_\_\_ szokás

Tesztváltozat		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Itemek	Település-típus	10-es kód		11-es kód		12-es kód		70-es kód		79-es kód		99-es kód	
	8.	vidék	72,12	61,47	-	20,41	-	7,25	15,04	5,18	5,73	1,73	7,05
város		76,40	71,39	-	14,28	-	6,81	14,71	4,68	4,73	1,13	3,99	1,60
országos átlag		74,17	66,36	-	17,39	-	7,03	14,88	4,93	5,25	1,43	5,58	2,80
9.	vidék	61,23	46,98	-	26,68	-	-	26,72	14,49	3,42	3,11	8,63	8,74
	város	73,32	57,23	-	24,64	-	-	21,32	11,61	0,97	1,54	4,16	4,86
	országos átlag	67,03	52,03	-	25,68	-	-	24,13	13,07	2,24	2,33	6,48	6,83
10.	vidék	40,50	85,57	-	-	-	-	44,87	10,81	3,73	0,58	10,89	2,99
	város	51,08	90,05	-	-	-	-	40,94	7,64	1,65	0,41	5,70	1,24
	országos átlag	45,58	87,77	-	-	-	-	42,98	9,25	2,74	0,50	8,40	2,13
11.	vidék	72,12	70,39	-	-	-	-	20,62	21,56	2,79	2,53	4,47	5,46
	város	83,92	81,22	-	-	-	-	11,92	15,05	1,03	1,13	2,22	1,78
	országos átlag	77,78	75,72	-	-	-	-	16,44	18,35	1,94	1,84	3,39	3,65
12.	vidék	53,24	71,65	13,52	6,38	-	-	15,36	8,11	2,89	2,07	12,10	9,14
	város	67,39	78,14	12,03	6,52	-	-	10,32	5,75	1,31	1,24	4,85	3,91
	országos átlag	60,03	74,85	12,80	6,45	-	-	12,94	6,94	2,13	1,66	8,62	6,57

### 3. Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy Romániában az országos kompetenciamérések bevezetése a nemzetközi gyakorlatot követi. Ugyanakkor el kell mondanunk azt is, hogy elemi tagozaton kevés országban folyik kompetenciamérés (Magyarországon Országos készség- és képességmérésnek nevezték a 2006–2012 között a IV. évfolyamos tanulók alapkészségeinek fejlettségét vizsgáló mérést, amelynek célját így határozták meg: „A 4. évfolyamos országos mérés a tanulás, az értelmi fejlődés szempontjából alapvető jelentőségű készségek- és képességek diagnosztikus, kritériumorientált felmérését szolgálja” (Bánné Mészáros, 2016: o. n.). A 2012/2013-as tanévtől a IV. évfolyamos mérés nem kötelező, az egyes iskolák döntése, hogy elvégzik-e ezt a mérést.) II. osztály végén tudomásom szerint a világ egyetlen országában sincs kötelezően előírt, országos kompetenciamérés sem anyanyelvből, sem matematikából. Arra még kevésbé találunk példát, hogy az államnyelvet nem anyanyelvként beszélő s nem román tannyelvű iskolában tanuló diákoknak már az alapozó szakasz végén (II. osztályban) az államnyelvből is szervezzenek „kompetenciamérést”. Ez komoly nevelési problémákat vet fel a kisebbségi nyelven tanuló diákok, azok szülei és az őket tanító pedagógusok körében. A mérések módszertani vonatkozásait, mérőlapjait és eredményeit vizsgálva azt a következtetés vonható le, hogy még az anyanyelvből szervezett kompetenciamérés sem problémamentes. Ha a tanulók II. osztályban órák hosszú során keresztül szintfelmérő feladatokat oldanak meg, elveszíthetik az olvasás iránti motivációjukat, a mérésre való készülődés pedig szorongást válthat ki belőlük.

A tesztek és eredményeket vizsgálva egyértelműen túlzónak mondható II. osztály végén az írásbeli szövegalkotás képességének a mérése, hiszen ezt a legkomplexebb anyanyelvi kompetenciaként tartjuk számon, és az alapozó szakasz végére csak az írás készségszintű elsajátítását várhatjuk el a gyerekektől. Annál inkább megkérdőjelezhető az írásbeli szövegalkotó képesség mérése, mivel a tesztek jelenleg két fajta szöveg (pl. üzenet és elbeszélő típusú szöveg) alkotását is kéri a tanulóktól 30 perc alatt, amelyek között ennyi idő alatt a váltás is nehéz. Az írásbeli szövegalkotás képessége mérésének csak a fejlesztő szakasz végén, IV. osztályban volna értelme, hiszen a fejlesztő szakasz egyik fő feladata éppen ennek a képességnek az alakítása – erre viszont a romániai kompetenciamérés tesztjeinek a jelenlegi formájában nem kerül sor.

A II. osztályos anyanyelvi tesztfeladatok elemzéséből az is kiderül, hogy ha a fejlesztő szakasz végén mégis szerveznek kompetenciamérést, a tesztek összeállítása körülményesebb munkát igényelne. Egyrészt azért, mert sok feladat esetében nem beszélhetünk tantervi hitelességről (*curricular validity*), vagyis az adott képzési szintnek és célnak megfelelő feladatokról (Kádárné Fülöp 1990: 23). A feladatok egy része tehát sem a szövegalkotás, sem pedig a szövegértés mérése esetében – elsősorban a szövegtípusok megválasztása vonatkozásában – nem illeszkedik maradéktalanul a tanterv követelményeihez. A vizsgálatban alkalmazott szövegalkotási feladatok egy része – különösen a leíró és elbeszélő típusú szövegalkotási feladatok – a társadalmi hitelesség (*social vagy context validity*) szempontjából is megkérdőjelezhető, azaz nem eléggé életszerű (Kádárné Fülöp 1990: 23).

Az alkalmazott tesztváltozatokról pedig kijelenthető, hogy azok egymással nem teljesen egyenértékűek, nem sikerült minden esetben megoldani, hogy hasonló arányban szerepeljenek bennük a könnyebb és a nehezebb feladatok (az egyik tesztváltozat feladatai között előfordul például olyan, amelyet a szöveg ismerete nélkül is meg lehet oldani, vagy olyan is, amelyet a szöveg alapján nem lehet teljes értékűen megválaszolni).

Az a következtetés is levonható, hogy nem beszélhetünk a kompetenciamérés fő célkitűzésének a teljesüléséről, a nevelési-oktatási folyamat résztvevőinek az átlátható és mindenki számára elérhető tájékoztatásáról, hiszen az utóbbi három évben ezeknek a diákoknak az eredményeiről semmit nem tudunk, nemcsak az eredmények elemzése, értelmezése hiányzik az országos értékelő jelentésekből, hanem a számszerű adatok bemutatása is. Az ő esetükben egyáltalán nem tud megvalósulni az a célkitűzés, hogy az országos vagy a megyénkenti átlaghoz viszonyítsák az egyes osztályok vagy tanulók eredményeit, az országos kompetenciamérés így csak egy osztály-, esetleg iskolaszintű felmérés szerepét töltheti be. Ezzel kapcsolatban érvényes a következő, a romániai magyar nyelvű oktatásra vonatkozó általános megállapítás: „Az asszimilációs ideológia feladását a többség részéről csak az jelenthetné, ha a pluralista ideológia elfogadásával a románnal egyenlő szintre emelné a kisebbségi nyelvek státusát, ha lemondana a nemzetállami elvről és az ebből fakadó egynyelvi redukcionizmusról” (Péntek–Benő, 2003: o. n.).

Az is célszerű lenne, ha a II. osztályos országos kompetenciamérés tükrében elemzés készülne az előkészítő osztály bevezetésének az előnyeiről. A hiányosságokat számba véve kijelenthető, hogy jogosan kérdőjeleződik meg a II. osztályos országos kompetenciamérés értelme a pedagógusokban, szülőkből, sőt az oktatással foglalkozó szakemberekben is.

## Felhasznált irodalom

- \**Legea educației naționale* 1/2011, in. Monitorul Oficial al României anul 179 (XXIII), nr. 18., luni 10 ianuarie 2011. *Nemzeti Köznevelés Törvénye*. Románia Hivatalos Közlönye, 179. évf. (XXIII.), 18. sz., hétfő, 2011. január 10. (<http://www.edu.ro/index.php/legal-docs/14847>) (2019. 08. 15.)
- \*\**Tanterv az anyanyelv kompetencia alapú oktatásához. Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig*. Bukarest, 3418/19.03.2013.
- Bakonyiné Kovács Bea 2008. Központozás az iskolában. *Anyanyelvpedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=104> (2019. 08.16.)
- Bánné Mészáros Anikó 2016. *A 4. évfolyamos készség- és képességmérés elemzése OKM szoftverrel*. [http://refpedi.hu/sites/default/files/hir\\_kepek/A%204es%20OKM%20elemz%C5%91%20szoftver\\_20160517\\_BMA.pdf](http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/A%204es%20OKM%20elemz%C5%91%20szoftver_20160517_BMA.pdf) (2019. 08. 12.)
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Keszler Borbála 2004. *Írásjelten. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy Zsuzsanna 2013. A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értékítéleteinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia* 3: 153–179. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/2\\_Nagy\\_MP1133.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/2_Nagy_MP1133.pdf) (2019. 08. 16.)
- Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Országos Értékelő és Vizsgaközpont (CNEE) 2014. *Evaluările Naționale la finalul claselor a II-a, a IV-a și a VI-a. Raportul administrării*. Ministerul Educației Naționale, București. *Jelentés a II, IV. és VI. osztály végi országos kompetenciamérésekről*. Oktatási Minisztérium. Bukarest.
- Országos Értékelő és Vizsgaközpont (CNEE) 2015. *Evaluările Naționale la finalul claselor a II-a, a IV-a și a VI-a. Raportul administrării*. Ministerul Educației Naționale, București. *Jelentés a II, IV. és VI. osztály végi országos kompetenciamérésekről*. Oktatási Minisztérium. Bukarest.
- Péntek János – Benő Attila 2003. Nyelvi jogok Romániában. In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.): *Kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 123–147. [http://adattar.adatbank.transindex.ro/tanulmany/08\\_Pentek-Beno\\_Nyelvi\\_jogok\\_Ro.htm](http://adattar.adatbank.transindex.ro/tanulmany/08_Pentek-Beno_Nyelvi_jogok_Ro.htm) (2019. 08.15.)
- Péntek János 2016. Van diagnózis, de hol a terápia? *Székelyföld* 1: 109–127. [http://www.nyilasmisi.ro/wp-content/uploads/Oktatas\\_Szekelyfold\\_1.pdf](http://www.nyilasmisi.ro/wp-content/uploads/Oktatas_Szekelyfold_1.pdf) (2019.08.16)





# **Ember és társadalom**



# Kaposi József – Korpics Zsolt

## A demokrácia projekt nap tartalmi – módszertani keretei

### Bevezető

A tematikus napok/témahetek célja döntően a NAT-ban meghatározott szemléletformálás, a témához kapcsolódó kiemelt nevelési-fejlesztési cél – állampolgárságra, demokráciára nevelés – illetve EU-s kulcskompetencia fejlesztése – szociális és állampolgári kapcsolatok –, gyakorlati megvalósítása. Vagyis a meghatározó célkitűzés az aktív állampolgársághoz, a demokratikus jogok gyakorlásához nélkülözhetetlen képességek, készségek fejlesztése, az ehhez kapcsolódó ismeretek feldolgozása, illetve végső soron a demokratikus attitűd kialakítása. Ebben az értelemben nevelésfilozófiailag leginkább a fenntarthatósági tematikus héthez hasonló, de míg a mintaként említett tematikus hétnél érzékelhetően nagy(obb) hangsúlyt fektettek az ismeretek átadására, mindenképp érdemes lenne a megjelölt kompetenciák fejlesztésére, illetve a demokratikus attitűd gyakorlására helyezni a hangsúlyt.

A fenti gondolatmenetet az indokolja, hogy a demokráciához és állampolgári ismeretekhez kapcsolódó konkrét (tárgyi) ismeretek fokozatosan, főként a felső tagozattól, és ott is inkább a 7. évfolyamtól épülnek bele a tananyagba. Ahhoz azonban, hogy ezek a gyakorlatra nézve is hasznosak lehessenek, már a kezdetektől<sup>38</sup> (az alsóbb évfolyamoktól, mi több, már a kisgyermekkorától, akár az óvodai programokból kiindulva) el lehet/kell kezdeni az ehhez nélkülözhetetlen szemléletmód (beállítódás), illetve készségek kialakítását, képességek fejlesztését.

Ebből következően a különböző korcsoportoknak eltérő tartalmú, fókuszú tematikát kellene kidolgozni, ahol a tárgyi ismeretek döntően csak a 7. évfolyamtól kapnak mind határozottabb szerepet. Az 1-4. évfolyamnál példaként elsősorban a közösségi tevékenységekben és döntésekben való részvétel, az aktív közreműködés lehetne a meghatározó, így nem is feltétlenül szükséges számukra külön sajátos program kidolgozása, hanem a felsőbb éveseknek összeállított programoknál lehetne kapcsolódási pontokat keresni, biztosítani a számukra. A 9-12. évfolyamnál viszont már konkrét társadalmi és állampolgári ismeretekhez, intézményrendszerhez kapcsolódó tematikára, feladatokra lehetne felépíteni a témahetet, tematikus napot.

Az első feladat tehát a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztéséhez szükséges ismeretek, készségek és attitűdök implementációs elemeinek beazonosítása, pl. életkorhoz és/vagy kognitív, illetve affektív szférához való igazodásának meghatározása, hiszen ennek révén jelölhető ki a program alapelemei.

Itt kell néhány szóban megemlíteni egy a program által most nem tárgyalt, de a demokratikus nevelés érvényesülése és sikere szempontjából fontos tényezőt is. A diákoknak ugyanis elég nehéz úgy e témáról beszélni, ha ennek jelentőségét, és a mindennapi életükben való megjelenését semmilyen formában nem érzékelik. Az oktatási rendszer szereplőinek, tehát

<sup>38</sup> A demokráciára és állampolgárságra nevelés kisgyermekkorai jelentőségét erősítik az Európa Tanács által létrehozott és támogatott, sokszor egymásra épülő programok is, mint például: Compass vagy Compastio.

maguknak az iskoláknak is át kell gondolniuk, miként jelenhet meg szélesebb formában a demokratikus működés elemei az iskolai hétköznapokban. A demokratikus iskola fogalma és összetevői<sup>39</sup>, valamint a demokratikus nevelés módszertana és eszközei egyre ismertebbek<sup>40</sup>, így ezeket is figyelembe véve érdemes megvizsgálni a legfontosabb iskolai dokumentumokat, így magát a pedagógiai programot, és módosító javaslatokat megfogalmazni ehhez kapcsolódóan.

Persze az iskolák ebben témában sem maradnak magukra, hiszen több nemzetközi projekt is segít a demokratikus elvek mind szélesebb körű beépítését. Ilyen például az Erasmus+ részeként működő Student Voice – BRIDGE to Learning (Bron – Emerson – Kákonyi 2018: 310-324) program, mely Magyarországon is ismert, és melynek célja, hogy a diákok aktívan részt vegyenek saját tanulási tevékenységük megtervezésében, ezzel lehetőséget teremtve számukra, hogy személyiségüknek és érdeklődésüknek megfelelően fejlődhessenek.

## 1. A Nemzeti alaptanterv által biztosított keret

A Nemzeti alaptanterv, a tartalmi szabályozás legmagasabb szintű dokumentuma, amely kormányrendeleti szinten rögzíti az oktatási intézményekben megjelenítendő pedagógiai irányokat, valamint a kötelezően elsajátítani szükséges tartalmakat. Épp ezért számunkra is meghatározó iránymutatást jelent, hogy a NAT miként kezeli a demokrácia és az állampolgári nevelés kérdését.

### A demokrácia fogalma a Nemzeti alaptantervben

Az, hogy az alaptanterv hol és hogyan használja a demokrácia, valamint a demokráciához kapcsolható szavakat, fogalmakat, megmutatja, mennyire szűken vagy tágan értelmezi annak szerepét, mely területeire koncentrál elsősorban. A lentiekben ezt igyekeztünk összegyűjteni:

#### **Fejlesztési területek – nevelés célok: „Állampolgárságra, demokráciára nevelés”**

Külön elemként jelenik meg az állampolgárságra, demokráciára nevelés, mely elvileg fontos célként definiálja a választott terület fejlesztését. A szöveg viszont kicsit ellentmondásos – mintha két koncepció, az aktív állampolgárság és a passzív jogkövető állampolgár képe keveredne. Ez persze magyarázható a NAT bevezetőjének születési körülményeivel, de okoz némi problémát. Ettől függetlenül azért kiolvasható a pár kiemelt terület, így a részvétel, az alapvető emberi jogok tisztelete, az állampolgári jogok és kötelezettségek ismerete, a kritikai gondolkodás és vitakultúra fejlesztése.

<sup>39</sup> A legklasszikusabb példa az 1921-ben alapított, és máig is működő angliai Summerhill. Az iskola egyik alapítója, és az ott tetten érhető demokratikus működési elvek atyja Alexander Sutherland Neill, akit a későbbi demokratikus iskola és demokratikus oktatási mozgalmak is fontos hivatkozási pontként tartanak számon.

<sup>40</sup> A demokratikus nevelés témájának egyik kiemelkedő európai képviselője a European Democratic Education Community, melynek magyarországi tagszervezete a Demokratikus Nevelésért és Tanulásért Közhasznú Egyesület.

## **Kulcskompetenciaként: „Szociális és állampolgári kompetencia”**

Ez az úgynevezett uniós kulcskompetenciák egyike, így a szöveg nem tartalmaz olyan el-  
lentmondást, mint amit a fejlesztési területeknél láttunk. A szöveg elég hosszú és részletes,  
de talán a következő gondolatok a legmeghatározóbbak: aktív részvétel (pl.: a közügyekben),  
alapfogalmak (demokrácia, állampolgárság, állampolgári jogok) ismerete, együttműködés a  
helyi és tágabb közösségeket érintő problémák megoldásában, szolidaritás jelentőségének fel-  
ismerése, emberi jogok tisztelete, felelősségtudat, elkötelezettség a demokrácia értékei iránt,  
jogok és kötelezettségek elfogadása.

### **A demokrácia és kapcsolódó szavak megjelenése a dokumentumban**

Ez a módszer jó lehetőséget biztosított arra, hogy kiderüljön, az általánosságokon kívül  
mely konkrét területekre érdemes odafigyelni. A demokrácia vagy demokratikus megjelölés  
példaként összesen 20 alkalommal jelenik meg a lenti bontásban (megjelenése sorrendjé-  
ben):

- „Állampolgárságra, demokráciára nevelés” fejlesztési területe, nevelési célja (1+1 db)
- „Médiatudatosságra nevelés” fejlesztési területe, nevelési célja (1 db)
- „Szociális és állampolgári kompetencia” szövege (5 db)
- Műveltségi területek anyagai:
  - „Ember és társadalom” – 3 db a bevezetőkből, 4 db a „Történelem” ismétlődő és  
hosszmetszeti témái között, 1 db téma az „Erkölcstan” anyagában, 1 db említés a  
„Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek” anyagában;
  - „Művészetek” műveltségi terület „Mozgókép és médiaismeret” bevezetőjében és egy  
9-12. évfolyamos témájában (2 db)
  - „Informatika” műveltségi terület nyilvánosságra vonatkozó alapvetésében. (1 db)

A fentiek jelentősége, hogy megmutatja, a történelem és állampolgári ismeretek mellett a  
médiaismeret, valamint az informatika is ad kapcsolódási területeket (előbbi a felelős média-  
fogyasztás, és kritikai gondolkodás, második, pedig ezzel összefüggésben a digitális eszközök  
és média felhasználása témájában.)

### **Kapcsolódó szavak**

A demokráciához kapcsolódó néhány további szót is érdemes volt megvizsgálni, mint pél-  
dával:

*részvétel:* a keresett értelmezési keretben azonos helyeken jelenik meg, mint ahogy azt fenn  
láttuk, de behoz olyan területeket, mint a környezettudatosság, közösség és a felelősség;

*állampolgárság:* szintén azonos pontokon, valamint a már említett környezetvédelemhez  
kapcsolódó helyeken jelenik meg;

*szavazás:* csak az szociális és állampolgári kompetencia szövegében van megemlítve.

Ebből látható, hogy a felelősség témakörén keresztül egy további téma, a környezettuda-  
tosság és környezetvédelem is hozzá kapcsolható ehhez a területhez.

A fenti kiemelések jelzik, hogy a demokrácia és az állampolgári nevelés témája – a fogal-  
mak szintjén legalább is mindenképp – több műveltségterületen is megjelenik, így a kapcsol-  
ódó programoknak is érdemes és fontos figyelembe vennie ezen területek összekapcsolásának  
és együttműködésének lehetőségeit.

Ha ennek szükségességét elfogadjuk, akkor egyben azt is kijelenthetjük, hogy bármilyen ebben a témában fejlesztett program sikere múlik azon, a tantestületek tagjai mennyire tudnak együttműködni egymással. Ez kulcspontja a későbbiekben bemutatott mintaprogramoknak is – főként, hogy azok megvalósítását egy ember nem tudja elvégezni.

## A demokrácia témájához kapcsolódó tartalmak

Egy tartalmi szabályozó esetén elvárható, hogy egy a fentiekben már látott módon kiemelten kezelt területhez tartalmakat is kapcsoljon. Ez azonban nem igazán érvényesül a dokumentumban – legalábbis direkt módon semmiképp. Egy terület van csak, amely kilóg ez alól, ez pedig a „Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek” közműveltségi tartalma, amely 5-8. és 9-12. évfolyamra fogalmaz meg néhány témát:

### *5–8. évfolyam*

1. Társadalmi szabályok
  - 1.1. Szokás, hagyomány, erkölcs, jog.
  - 1.2. Az emberi alapjogok, esélyegyenlőség.
  - 1.3. A gyermekek jogai, diákjogok.
  - 1.4. Hivatalos ügyeink (ügyintézés).
2. Állampolgári alapismeretek
  - 2.1. Államformák, politikai rendszerek.
  - 2.2. Demokratikus alapelvek.
  - 2.3. Magyarország politikai intézményei.
  - 2.4. A média és a nyilvánosság szerepe.
  - 2.5. Állampolgári jogok és kötelességek.

### *9–12. évfolyam*

1. Társadalomismeret
  - 1.1. Családformák a mai világban.
  - 1.2. Kortárs csoport és ifjúsági szubkultúrák.
  - 1.3. A helyi társadalom, civil társadalom, önkéntesség.
  - 1.4. Hátrányos társadalmi helyzetek, társadalmi felelősségvállalás és szolidaritás.
2. Állampolgár vagyok
  - 2.1. Jogok és kötelességek Magyarországon.
  - 2.2. Jogok és kötelességek az Európai Unióban.
  - 2.3. A politikai intézményrendszer és a választási rendszer.
  - 2.4. Nemzet, nemzetiség, többség és kisebbség.

A fent idézett tartalmak elég általánosan, elnagyolva vannak megfogalmazva, amely a kapcsolódó tematikus napok és témahetek szempontjából szerencsésnek mondható. Szélesebb lehetőséget biztosít ugyanis a pedagógusok és az iskolák számára, hogy a lehető legjobban a helyi sajátosságokhoz igazíthassák a kapcsolódó programokat.

Az, hogy a közműveltségi tartalmakban csak ennyi konkrét elem jelenik meg, azt is jelenti, hogy a demokratikus értékek erősítése nagyban támaszkodik a helyi közösségek és tantestületek elkötelezettségére és kreativitására. Ez lehetővé teszi, hogy a központi tantervekben meg nem jelenített helyeken is szerepet kapjon ez a téma. Amennyiben a pedagógiai program felülvizsgálatánál, a már

jelzett módon valóban fontos szerepet kap a demokratikus nevelés területe, akkor ugyanúgy találkozhattunk a kapcsolódó elvekkel a testnevelés során, mint egy történelem, vagy művészet órán.

## 2. Alapkonceptió

A demokráciára és tudatos állampolgárságra nevelés tematikus napjának, témahetének legfontosabb feladata – a korábban írtaknak megfelelően – a szemléletformálás, valamint egy olyan attitűd kialakítása és megerősítése, ami az iskolán kívüli életben és a felnőttek világában is segít majd eligazodni, és ami fontosabb érvényesülni.

E cél elérése érdekében viszont az átadandó ismeretek, valamint a képességfejlesztés aránya jelen program esetén erősen az utóbbi felé kell, hogy eltolódjon. A megvalósítás során pedig olyan módszertant és eszközöket kell alkalmazni, ami a gyakorlatban képes igazolni az együttműködés, a felelősség és aktív részvétel, valamint a kritikai hozzáállás jelentőségét, egyben valós megoldási sémákat, módszereket ad a diákok kezébe a problémák/kérdések feloldására a családban, a kortárs csoportban, az iskolában, a helyi közösségben, valamint a közigazgatás különböző szintjein is.

A programnak biztonságos környezetben kell bemutatnia a demokrácia és a tudatos állampolgárság különböző szintjeinek és elemeinek működését – mindezt pedig úgy, hogy a lehető legjobban vonja be a diákokat (akár még a feladatok szabályainak formálásába is), de emellett kellően felismerhetők legyenek azok a külvilágban megjelenő problémák, melyekre az adott tematikus nap reflektál.

Meg kell teremteni azt az inspiráló közeget, amely lehetővé teszi, hogy mindenkit be tudjunk vonni a feladatok végrehajtásába, meg kell találnunk a megfelelő motiváló eszközöket, és ha kell érzelmekkel teli szituációkat kell teremtenünk a csoportban, hogy az élmények minél erősebbek és tartósabbak legyen. Ehhez persze a cselekvést ösztönző és arra épülő, egymással szorosan összekapcsolódó feladatokra kell felépülnie a tematikus napnak/tematikus hétnek.

A programnak nem kimondott célja, hogy ebből a védett közegből kivigye a diákokat, de fontos, hogy megteremtse a lehetőséget a valós helyzetek megvizsgálására, valamint az iskolából kilépve helyi és más kezdeményezésekhez való csatlakozáshoz. Erre lehetőséget adhat egy olyan partnerhálózat kiépítése, amely képes fogadni a diákokat és bemutatni saját tevékenységét, melyben később akár a diákok is önként és aktívan részt vehetnek.

Jó lehetőség lehet erre az iskolai közösségi szolgálat programjához létrehozott infrastruktúra és kapcsolati rendszer, ahol az iskolák már tapasztaltabb, a diákok fogadására alkalmas szervezetekkel találkozhatnak.

## 3. Kompetenciafejlesztés

A Nemzeti alaptanterv kiemelten foglalkozik az úgynevezett kulcskompetenciákkal, melyek jelentőségét a következőképp fogalmazza meg: ... (kulcs)kompetenciákon azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtoká-



ban az Európai Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják.

Jelen tematikus hét/tematikus nap esetén is ez, vagyis a kompetencia, illetve a kompetenciafejlesztés az a terület, amelyre alapozni lehet, és amellyel meg lehet határozni azokat az irányokat, amelyre a fejlesztés épülhet.

A tartalmi szabályozás alapidokumentumának kulcskompetencia listájában megjelenik a „Szociális és állampolgári kompetencia” fejlesztése, amely az állampolgárságra, demokráciára nevelés fejlesztési feladatának igencsak általános (és itt-ott ellentmondásos) megfogalmazásával szemben, már sokkal konkrétabb és határozottabb feladatokat jelöl meg. Ám még ez sem elég részletes, így mindenképp szükséges, hogy konkrétabban meghatározzuk, mely kompetenciaterületek fejlesztése támogatja a leginkább a demokráciára és tudatos állampolgárságra nevelés legfontosabb feladatainak megvalósulását, céljainak elérését.

Ebben szerencsére segítséget nyújt az Európai Unió egyik háttérintézményének, az Eurýdice-nek „Citizenship Education at School in Europe 2017” címen 2017 novemberében megjelent kiadványa. Itt a vizsgálatban résztvevő országok (köztük Magyarország) pedagógiai alapidokumentumait elemezve az alábbi kompetenciaterületeket és elemeket határozták meg (Citizenship Education at School in Europe 2017:48).

Hatékony és konstruktív együttműködés	Kritikai gondolkodás	Társadalmi felelősség	Demokratikus eljárások
<ul style="list-style-type: none"> <li>• önbizalom</li> <li>• felelősség</li> <li>• autonóm gondolkodás (önálló kezdeményező készség)</li> <li>• a különböző meggyőződések elfogadása és tisztelete</li> <li>• kooperáció</li> <li>• konfliktuskezelés</li> <li>• empátia</li> <li>• öntudat</li> <li>• kommunikáció és odafigyelés</li> <li>• érzelmi tudatosság</li> <li>• flexibilitás és/vagy adaptív készség</li> <li>• interkulturális készségek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• több nézőpontúság</li> <li>• érvelési és elemzési készségek</li> <li>• információk értelmezése</li> <li>• források kezelése (felkutatás és használat)</li> <li>• médiaismeret</li> <li>• kreativitás</li> <li>• (körültekintő) ítéletalkotás</li> <li>• a jelen folyamatainak megértése</li> <li>• kérdésfeltevés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a jog tisztelete</li> <li>• szolidaritás</li> <li>• más embertárs tisztelete</li> <li>• az emberi jogok tisztelete</li> <li>• valamihez való tartozás érzése</li> <li>• fenntartható fejlődés</li> <li>• környezetvédelem</li> <li>• kulturális hagyományok védelme</li> <li>• más kultúrák ismerete és tisztelete</li> <li>• más vallások ismerete és tisztelete</li> <li>• diszkrimináció ellenesség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a demokrácia (és a demokrácia alapelveinek) tisztelete</li> <li>• politikai intézményrendszer ismerete</li> <li>• politikai folyamatok ismerete</li> <li>• nemzetközi szervezetek, szerződések és nyilatkozatok ismerete</li> <li>• politikai szereplőkkel való kapcsolat</li> <li>• az alapvető politikai és társadalmi berendezkedés ismerete</li> <li>• a szabályok tisztelete</li> <li>• részvétel</li> <li>• civil társadalommal kapcsolatos ismeretek, és ennek életében, folyamataiban való részvétel</li> </ul>

A kompetenciaterületek megfogalmazása nem független a korábbi kutatásoktól. A dokumentum összefoglalójában közvetlen utal arra, hogy a megadott négy terület közvetlenül kapcsolódik az átadandó tudás, a fejlesztendő készségek, valamint a megerősítendő attitűdök és értékek négyeséhez. Egy külön jegyzet ki is emeli, hogy a négy területet (és azok részelemeit) mely dokumentumok és korábbi kutatások figyelembevételével határozták meg( Citizenship Education at School in Europe 2017:9). Ezek sorban:

- az Európai Parlament és a Tanács 2006-os ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (kiemelten a Szociális és állampolgári kompetencia területére vonatkozó írás);
- az Európai Unió Tanács Demokratikus kultúra kompetenciájának keretrendszere című 2016-os projektje;
- valamint Ten Dam vezetésével készült állampolgársági kompetenciákkal foglalkozó szakirodalmi áttekintő (Dam 2010: 313-333) és ezen kompetenciák empirikus vizsgálata (Dam 2011: 354-372).

A megvalósítás során erre a négy kompetencterületre (és azok összetevőire) érdemes felépíteni a teljes rendszert úgy, hogy a megfelelő módszereket rendeljük hozzájuk. Ezeknek a módszereknek, valamint ezek megfelelő keverékének persze meg kell felelniük az alapvetéseknél megfogalmazottaknak. A lehetséges módszereket a lenti táblázat összegzi:

<b>Kompetencterület</b>	<b>Kiemelt módszerek</b>
Hatékony és konstruktív együttműködés	kooperációra, együttműködésre épülő feladatok, csoportos tevékenységek
Kritikai gondolkodás	megfigyelésen alapuló elemzői, információ feldolgozását és értelmezését segítő egyéni, kiscsoportos és közösség egészét érintő feladatok nyilvános véleményalkotást, érvelési technikát fejlesztő feladatok
Társadalmi felelősség	dramatizálás/eljátszás és erre épülő feladatok alapvető információk megismerése és feldolgozása – csoportos/kooperatív módszerek segítségével a helyi és országos problémák megismerése (akár első kézből) iskolán kívüli foglalkozás partner szervezeteknél, vagy részvétel azoknak programjaiban
Demokratikus eljárások	dramatizálás/eljátszás és erre épülő feladatok alapvető információk megismerése és feldolgozása – csoportos/kooperatív módszerek segítségével helyi és országos intézményrendszerek megismerése (lehetőség szerint első kézből) iskolán kívüli foglalkozás – tanulmányi célú kirándulás (intézmények és azok működésének megismerése)

A táblázatból is látszik, hogy a koncepció szerint kiemelt szerepet kap a dramatizálás/eljátszás, valamint a különböző kooperatív módszerek. Ez azt a meggyőződést követi, mely szerint az állampolgárságra és a demokráciára nevelés legfontosabb része maga az aktív részvétel, és a lezajló folyamatok (legyen az döntéshozatal, szavazás, érdekegyeztetés stb.) belülről – működés közben való – mind jobb megismerése.

Az átélhetőség mellett a folyamatos együttműködés (vagy annak kényszere) olyan szociális készségeket is fejleszt, mint az empátia, az eltérő álláspontok megértése és elfogadása, a felelősség tudatosítása és a felelősségvállalás jelentőségének megerősítése, a sokszínűség értékékként való elfogadása stb., melyek nélkülözhetetlenek egy egészséges társadalom és demokrácia életében.

A tartalmak tehát elsősorban a feladatokon keresztül, a „játék” során vagy annak részeként kerülnek átadásra.

A megjelölt négy nagyobb kompetencia terület között – már csak a hozzájuk rendelt módszerek jellegéből adódóan is – legalább három csoportot alkothatunk:

- *Hatékony és konstruktív együttműködés:* Olyan alapkompétencia rész, amely általánosan érvényesül a program során, hiszen szinte minden eszköz alpból fejleszti a kapcsolódó készségeket és képességeket. Megalapozását már az iskolába belépés szintjén el kell kezdeni. (Ez persze a modern pedagógiai módszerek segítségével meg is történik.)
- *Kritikai gondolkodás:* Speciális, a program feladataiban mindig kiemelten megjelenítendő, talán a legfontosabb, de mégsem a játékok legalapvetőbb építőelemeit adó terület.
- *Társadalmi felelősség / Demokratikus eljárások:* A feladatok alapjait adó területek, melyek egyben az átadandó ismeretek döntő hányadát is tartalmazzák. Ezek adják a vázát, melyen belül a kritikai gondolkodás képességét (is) erősíteni tudjuk majd.

A négy megadott kompetenciaterület fenti csoportosításából következően az is megadható, hogy mely korosztályoknál melyik lehet a leghangsúlyosabb. Ezt az alábbi táblázat mutatja:

<b>Kompetenciaterület</b>	<b>1-4. évf.</b>	<b>5-6. évf.</b>	<b>7-8. évf.</b>	<b>9-10. évf.</b>	<b>10-11. évf.</b>
Hatékony és konstruktív együttműködés	X				
Kritikai gondolkodás			X	X	X
Társadalmi felelősség		X	X		
Demokratikus eljárások				X	X

### 3.1. Tartalmi elemek a kompetenciafejlesztés mögött

Ahogy jeleztük, hogy 1-4. évfolyam esetén nem feltétlen szükséges külön programot készíteni. Ezekben az évfolyamokban tanulók számára az is elegendő lehet, ha az 5-6. és esetleg a 7-8. évfolyam számára készülő programok bizonyos pontjaiba aktívan bevonják őket. Az én és a csoport, a közösség és a szabályok témái köré azonban már számukra is fel lehet építeni önálló programot.

Az 5-6. évfolyam esetében a terep elsősorban a saját közösségen belül is tetten érhető, főként a társadalmi felelősség kérdéskörébe tartozó ügyek kapcsán, melyek lehetnek a közösség tagjait, vagy annak környezetét érintők (előbbire példa a kötelezettségek és jogok kérdése, a generációk közötti együttműködés, vagy az akadálymentesség jelentősége, az utóbbira a környezet, illetve a környezetvédelem kérdései).

A 7-8. évfolyamnál van lehetőség először klasszikus történelmi és állampolgári ismeretekhez is kapcsolódó elemek beépítésére, valamint a körülöttük lévő intézményi hálózat jobb megismerésére. Itt már az ismeretek kilépnek a saját közegből, és az önkormányzati és állami intézmények feladataiba és működésébe is betekintést nyújthatnak.

A 9-12. évfolyam már a legtágabb ismereteket célozza. A többségében az általános iskola 8. évfolyamát lezárt diákok már tanterv szerűen is megismerkedtek néhány fontos intézménnyel, melyek működésére, illetve annak működési elvére felépíthető a kapcsolódó program.

Az átfogható témák sora a diákok iskolai előrehaladása során ebben a rendszerben nem cserélődik, hanem folyamatosan bővül, és egyre összetettebbé válik. Ez egyben azt is jelenti, hogy bizonyos esetekben egy 11. évfolyamos is foglalkozhat hasonló témával, mint egy 5. évfolyamos, de annak komplexebb összetettebb formájában.

## 3.2. A tematikus nap felépítése – programtérkép

### Moduláris szerkezet

A program keretében önállóan (is) értelmezhető tematikus napok kerülnek kidolgozásra, melyek azonban közvetlenül, vagy az ajánlott projektfeladatokon keresztül összekapcsolhatók. Ennek köszönhetően az önálló tematikus napok komplex tematikus hétté, vagy a tanévben szétszotva, több egymást erősítő programsorrá is összeállíthatók.

Utóbbi lehetőség mögött meghúzódó gondolat: Az iskolarendszerben – ahogy azt a kiindulópontnál már jeleztük – a diákok ritkábban találkoznak a tematikus napokon megismertett demokratikus normákkal és gyakorlatokkal. Ez egyrészt nehézzé teszi, hogy rendszeresen gyakorolhassák az átadott tudást, másrészt szembe kerülnek azzal a dilemmával, hogy vajon a megszerzett ismeretek mennyire hasznosak a mindennapjaik számára. A vissza-visszatérő program, valamint az azokhoz kapcsolódó egyéb feladatok, programok képesek lehetnek szélesebb keretet biztosítani ehhez.

Az így létrejövő moduláris rendszer továbbá szélesebb lehetőséget ad az iskolák számára is, hogy úgy állítsák össze saját programjukat, ahogy az a számukra a legmegfelelőbb, és ahogy azt a lehetőségeik engedik.

### Témalebontás

Ahogy az már most is látható, a téma lebontásánál nem korcsoportokat, hanem konkrét évfolyamokat adtunk meg. Ezek az évfolyamok azonban inkább csak egy (alsó) határt jelölnek, vagyis nem zárják ki a többi, fel nem sorolt évfolyam programokban való részvétel lehetőségét.

Kor – évfolyam	10 évesek 4. évfolyam	12 évesek 6. évfolyam	14 évesek 8. évfolyam	16 évesek 10. évfolyam
közeg	osztály	iskola és szűkebb környezet	iskola és tágabb környezet	társadalmi környezet
kiemelt kompetencia területek	együttműködés	társadalmi felelősség, kritikai gondolkodás	demokratikus eljárások, kritikai gondolkodás	demokratikus eljárások, kritikai gondolkodás
kulcsszavak	egyén / csoport / szabályok	egyén / környezet / részvétel	egyén / társadalom / demokrácia	egyén / világ / demokratikus intézmények
témák (felosztási javaslatokkal)	1. Én és a többiek – ami megkülönböztet – ami összeköt – jogaim – kötelességem – felelősségem (Kapcs.: <i>Kik vagyunk mi? [1.]</i> )	1. Én és a környezetem – helyem, szerepem – család – gyerek-közösségek, barátok – iskola – település (Kapcs.: <i>Közösségeim és élőhelyem</i> )	1. Én és a társadalom – helyem, szerepem – azonosságok – különbségek – társadalmi szolidaritás – felelősségem (Kapcs.: <i>A mi világunk</i> )	1. Én és a világ – helyem, szerepem – Magyarország – Európa – a világ – felelősségem (Kapcs.: <i>A mi földünk, a mi jövőnk</i> )

Kor – évfolyam	10 évesek 4. évfolyam	12 évesek 6. évfolyam	14 évesek 8. évfolyam	16 évesek 10. évfolyam
	<p>2. A csoport (az osztály)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– miért csoport (k)</li> <li>– egyenlőség (k)</li> <li>– különbözőség (k)</li> <li>– csoport működése</li> <li>– szabályok jelentősége</li> </ul> <p>(Kapcs.: <i>Kik vagyunk mi? [2.]</i>)</p> <p>3. Szabályok és jogok</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a szabályok jelentősége (k)</li> <li>– az osztályra és egyénekre vonatkozó iskolai jogok és kötelességek</li> <li>– szabályok születése és azok érvényesítése</li> <li>– hozzunk szabályokat</li> <li>– betartására rendelkezéseket</li> </ul> <p>(Kapcs.: <i>Szabályaink</i>)</p> <p>4. Szokások, hagyományok</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– hagyományok és szokások</li> <li>– helyi sajátosságok</li> <li>– részvétel</li> </ul> <p>(iskola korábbi programjaira építve, lehetőleg osztálytermen kívül)</p>	<p>2. Közösség működése</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– jogok és kötelességek</li> <li>– jogos és/vagy igazságos</li> <li>– probléma-megoldás lehetőségei</li> <li>– demokratikus elvek</li> <li>– demokratikus elvek érvényesülése az iskolákban</li> </ul> <p>(Kapcs.: <i>Osztályszabályzat</i>)</p> <p>3. Részvétel és felelősségvállalás</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– részvétel fontossága</li> <li>– részvétel a problémák feltárásában</li> <li>– részvétel a döntéshozásban</li> <li>– részvétel a végrehajtásban</li> <li>– felelősség és ennek megjelenése a közösségben</li> </ul> <p>(Kapcs.: <i>Az én közösségem az én felelősségem</i>)</p> <p>4. Helyi problémák, helyi megoldások</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– problémák a környezetünkben</li> <li>– problémamegoldás a gyakorlatban</li> <li>– szervezetek, akik a problémákat kezelik</li> </ul> <p>(iskola korábbi programjaira és kapcsolataira építve, lehetőleg osztálytermen kívül)</p>	<p>2. Emberi jogok</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– szabadság</li> <li>– egyenlőség</li> <li>– különbözőség</li> <li>– felelősség</li> <li>– korlátok lebontása</li> </ul> <p>(Kapcs.: <i>Alapvető jogaink</i>)</p> <p>3. Demokratikus gyakorlatok</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– alapelvek</li> <li>– az alapelveket biztosító szabályok</li> <li>– demokratikus intézmények</li> <li>– részvétel</li> </ul> <p>(Kapcs.: <i>Az én iskolám</i>)</p> <p>4. Vélemény és nyilvánosság</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nézőpontok, értelmezések</li> <li>– vélemény-szabadság és korlátozás</li> <li>– média szerepe (szervezési szabályok és alapelvek)</li> <li>– az online tér</li> <li>– befolyásolás</li> </ul>	<p>2. Demokrácia intézményei</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– demokrácia és más társadalmi berendezkedések</li> <li>– a demokratikus intézmény-rendszer</li> <li>– választás</li> <li>– fékek és ellensúlyok</li> <li>– demokrácia az iskolában</li> </ul> <p>(Kapcs.: <i>Demokráciánk</i>)</p> <p>3. Közösség építés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– politikai szervezetek</li> <li>– civil szervezetek</li> <li>– helyi szervezetek és helyi problémák</li> <li>– részvétel a helyi megoldásban</li> <li>– kommunikációs formák</li> </ul> <p>(Kapcs.: <i>Felelőségünk tudatában</i>)</p> <p>4/A Bekapcsolódás a helyi közösségi életbe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– helyi közösség képviselőinek megismerése</li> <li>– részvétel a helyi közösség meghatározó programjaiban, a megismert civil, szociális és kulturális intézmények munkájában</li> </ul> <p>(iskola korábbi programjaira és kapcsolataira építve, lehetőleg osztálytermen kívül)</p> <p>4/B Együttműködés és konfliktuskezelés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– vélemények megfogalmazása</li> <li>– eltérő vélemények ütköztetése (vita, meggyőzés)</li> <li>– konfliktuskezelési módszerek</li> </ul>

Az elkészült mintaprogramok a 6. évfolyamnál megfogalmazott témákra készültek el. Ennek alapvetően két oka van:

- Egyrészt ezzel jól érzékeltethető a moduláris szerkezet – hiszen ezeket egymásra épülő tematikus napokként is meg lehet valósítani a témátárban javasolt „kapcsoló feladatok segítségével”.
- Másrészt ez az évfolyam pont egy határponton helyezkedik el – valahol az alapozó időszak végénél.

Fontos itt ismét megjegyezni, hogy a 6. évfolyam nem egy kitüntetett pont, hanem a megvalósítás egy javasolt alsó szintje, melytől felfele bármilyen formában, lefele viszont alaposan mérlegelve és a programot átdolgozva el lehet térni.

## Tartalomtár (javaslat)

<b>4. évfolyam</b>	
<b>ÉN ÉS A TÖBBIEK</b>	A téma rövid megfogalmazása
ami megkülönböztet	Miért vagyok egyedi – ki vagyok én, hogy írom le magam, mi az, ami jellemz (ami érdekel, amit szeretek, amit csinállok)?
ami összeköt	Miért nem vagyok egyedül – mi az, ami közös bennünk, milyen kérdésekkel foglalkozunk, mi az, ami mindannyiunkra jellemző?
jogaim	Mik is azok a jogok és milyen jogaim vannak (a családban és az iskolában) a gyermekjogok és diákjogok?
kötelességem	Mi is az a kötelesség, és milyen kötelességeim vannak nekem (a családban és az iskolában)?
felelősségem	Mitől több a felelősség a jogoktól és a kötelezettségektől – milyen felelősségem van nekem?
„Kapcsoló” feladat	Kik vagyunk mi – tablók készítése a diákokról és az osztályról, pl.: Kik mik érdekelnek? (előre megadott kategóriák szimbólumaival) Honnan jöttünk? (térkép)

<b>A CSOPORT (AZ OSZTÁLY)</b>	A téma rövid megfogalmazása
miért csoport	Az együttműködés jelentősége, kényszere.
különbözőség	Miért nem baj, ha nem mindenki ugyanolyan – hogyan lehet ez értékékként felfogni? (Legfontosabb különbségek és az ebben rejlő lehetőségek kihasználása.) A társadalomban megjelenő legjellemzőbb különbségek.
egyenlőség	A különbözőség ellenére miért fontosak az egyenlő jogok, hol engedhető meg a kivételezés?
csoport működése	A csoport működésének leírása (szerepek, feladatok): Hogyan épülnek fel a szabályok.
szabályok jelentősége	Segít vagy megnehezíti az életet a sok szabály – miért fontos a csoportban a szabály?
„Kapcsoló” feladat	Kik vagyunk mi – tablók készítése az osztályról, pl.: mi jellemzi az osztályt általánosságban (vicces kategóriákkal: hány testvérünk van, mennyit utazunk egy nap stb.); jogok-kötelességek (tabló).

<b>SZABÁLYOK ÉS JOGOK</b>	A téma rövid megfogalmazása
a szabályok jelentősége	Milyen szabályokkal találkozol otthon, a környezetemben és az iskolában (pl.: család, közlekedés, iskola, játék stb.), és mi ezek jelentősége?
az osztályra és egyénekre vonatkozó iskolai jogok és kötelességek	Az iskolaszabályzat megismerése és jobb megértése.
szabályok születése és azok érvényesítése	Ismerjük meg a szabályok születését és azok betartásának intézményeit (az iskolában és országos szinten).
hozzunk szabályokat	Hozzuk létre az osztály legfontosabb belső szabályait.
biztosítsuk a szabályok betartását	Hozzuk létre az osztály legfontosabb belső szabályait biztosító intézményeket.
„Kapcsoló” feladat	Szabályaink – tablókészítés: az osztály szabályait bemutató tabló – akár képekkel.

SZOKÁSOK, HAGYOMÁNYOK (az iskola helyi hagyományokkal foglalkozó programjaira építve)	A téma rövid megfogalmazása
hagyományok és szokások	Mik a szokások és a hagyományok és mi különbözteti meg őket a szabályoktól?
helyi sajátosságok	Helyi hagyományok feltárása, bemutatása
részvétel	Részvétel a helyi hagyományok őrzésében és megvalósításában

<b>6. évfolyam</b>	
ÉN ÉS A KÖRNYEZETEM	A téma rövid megfogalmazása
helyem, szerepem	Milyen közösségek vesznek körül, ezekhez hogyan kapcsolódik a diák, mi a szerepe és a feladata? Ezek a közösségek hogyan kapcsolódnak egymáshoz? Mi jellemez egy közösséget?
család	Hogy működik a család, milyen szerepek és feladatok jelennek meg a családban?
gyerekközösségek, barátok	Hol és hogyan találkoznak egymással, miért fontos a közös játék, mire jó egy csapat? (kieg.: sport)
iskola	Hogy működik az iskola, milyen szerepek és feladatok jelennek meg az iskolában?
település	Hol élünk – hol és milyen szolgáltatásokat veszünk igénybe (vásárlás, egészségügy, közlekedés stb.), mi van közel és mi van távol?
„Kapcsoló” feladat	Közösségeim és élőhelyem: egyéni és csoportos feladatok – lehetséges tablók/otthoni munkák készítése: Családfa készítése – annak bemutatása Hol élünk – közös térkép készítése az osztályról (iskola és otthon; bolt; rendelőintézet) Hol élünk – kedvenc helyek bemutatása

KÖZÖSSÉG MŰKÖDÉSE	A téma rövid megfogalmazása
jogok és kötelességek	Miért van szükség szabályokra és miért kell azokat figyelembe venni?
jogos és/vagy igazságos	Van-e különbség a jog/jogosság és az igazság/igazságosság között? Mit lehet tenni az igazságosság érdekében?
problémamegoldás lehetőségei	Miként lehet egy problémának több megoldása – van-e rossz és jó megoldás?
demokratikus elvek	Mik azok a demokratikus elvek, hogyan érvényesülhetnek a közösségben? Hol nem érvényesülnek ezek az elvek?
demokratikus elvek érvényesülése az iskolákban	Hol érhetőek tetten az iskolában ezek az elvek? Demokratikus elvek az osztályteremben.
„Kapcsoló” feladat	Osztályszabályzat – tábló készítése: alapelvek jogok kötelezettségek és szankciók tisztviselők (feladatuk rögzítése – megválasztásuk)

RÉSZVÉTEL ÉS FELELŐSÉGVÁLLALÁS	A téma rövid megfogalmazása
részvétel fontossága	A részvétel, illetve annak hiánya – milyen következményekkel jár a részvétel hiánya, és hogy függ össze ezzel a felelősség kérdése?

részvétel a problémák feltárásában	Hogyan vehetünk részt a probléma feltárásában? Mik a részvétel szintjei – probléma megjelölés / ideális állapot felvázolása / cselekvési terv készítése
részvétel a döntéshozásban	Miként születik egy döntés? Hogyan lehet a választható opciókat összemérni? Milyen szerepe van a vitának?
részvétel a végrehajtásban	Milyen lehetőségek vannak a megvalósításban és a született értékek megőrzésében?
felelősség és ennek megjelenése a közösségben	A részvétel jog/lehetőség, de a vele való élés felelősség kérdése is. Mi a különbség a felelősség tekintetében azok között, akik részt vesznek, vagy éppen nem vesznek részt valamiben?
„Kapcsoló” feladat	Az én közösségem az én felelősségem – tabló készítése / előadások meghallgatása: Egy probléma és megoldási lehetőségei

HELYI PROBLÉMÁK, HELYI MEGOLDÁSOK (iskola korábbi programjaira és kapcsolataira építve, lehetőleg osztálytermen kívül)	A téma rövid megfogalmazása
problémák a környezetünkben	Milyen olyan problémák, kérdések merülnek fel a közvetlen környezetünkben, melyek megoldására konkrét válaszokat tudunk adni?
problémamegoldás a gyakorlatban	A diákok bevonása a kiválasztott probléma megoldásába.
szervezetek, akik a problémákat kezelik	Hogy néz ki a részvétel a valóságban helyi szervezeteken keresztül?

### 8. évfolyam

ÉN ÉS A TÁRSADALOM	A téma rövid megfogalmazása
helyem, szerepem (kieg.: pályorientáció, generációs különbségek)	Hogyan kapcsolódom a társadalomhoz, milyen szerepem van most, merre tartok?
azonosságok	Mik a legfontosabb azonosságok, mi köt a többiekhez, mi ennek a szerepe?
különbözőségek	Milyen különbözőségek fedezhetők fel a társadalomban?
társadalmi szolidaritás	Milyen különbözőségekből fakadó nehézségekkel találkozunk? Mit jelent a szolidaritás, miért fontos és hogyan jelenik meg a társadalomban?
felelősségem	Mi az én felelősségem a társadalom többi tagja felé? Mit jelent jól segíteni?
„Kapcsoló” feladat	A mi világunk: jelen társadalmunk ábrákon és képeken (egység és különbözőség); találkozás „máshogy élők” csoportjaival (vakok, siketek, mozgássérültek, fogyatékosok, öregek otthona stb.)

EMBERI JOGOK	A téma rövid megfogalmazása
szabadság	A szabadság, mint alapvető érték – a szabadság formái, a szabadsághoz kapcsolódó jogok megismerése és értelmezése.
egyenlőség	Az egyenlőség fontossága és korlátai.
különbözőség	A különbözőség értékének felismerése.
felelősség	A felelősség szerepe a szabadság, az egyenlőség és a különbségek elfogadása terén. Mindig van választásom, döntéseim viszont kihatnak másokra.
korlátok lebontása	Félelmeink és a sztereotípiák szerepe – ezek feloldása és lebontása.
„Kapcsoló” feladat	Alapvető jogaink – tabló készítés: az emberi jogokat bemutató tabló készítése: szövegek, rajzok, ábrák; találkozás helyi kisebbségekkel, szokásaik megismerése.



DEMOKRATIKUS GYAKORLATOK	A téma rövid megfogalmazása
alapelvek (ismétli a 6. évfolyamot)	A demokratikus alapelvek érvényesülése.
az alapelveket biztosító szabályok	A hatalmi ágak szétválasztása, az alkotmány, a jogállami keretek, a kormányzat ellenőrző szervezetek.
demokratikus intézmények részvétel (kiegészíti a 6. évfolyamot)	Választott testületek, szabad választások, szabad sajtó – és ezek jelentősége.
demokratikus intézmények az iskolában	A demokrácia gyakorlásában való részvétel jelentősége.
„Kapcsoló” feladat	Diákönkormányzat és diákszlament. Az én iskolám – tablók: tervek – mit változtatnánk az iskolában?

VÉLEMÉNY ÉS NYILVÁNOSSÁG	A téma rövid megfogalmazása
nézőpontok, értelmezések	Különböző nézőpontok jogosságának felismerése. A nézőpontok ütköztetése.
vélemény: szabadság és korlátozás	Mindenkinek joga van a véleménye szabad közzétételéhez. Mikor korlátozható a véleményszabadság?
a média	A média jelentősége, működési sajátosságai. (Más órák bevonásának lehetősége: irodalom / történelem / médiaismeret)
az online	Az online tér sajátossága.
befolyásolás (kapcsolódás a „nézőpontok, elemzések” ponthoz)	A befolyásolás elfogadható és nem elfogadható szintje.

10. évfolyam	
ÉN ÉS A VILÁG	A téma rövid megfogalmazása
helyem és szerepem	Hogyan kapcsolódom a világ többi emberéhez, milyen szerepem van most, merre tartok?
Magyarország (ismétli a 8. évfolyamot)	Mi köt össze és mi választ el a magyar társadalomban? Korábban megismert csoportok hogyan jelennek meg, mennyire láthatók, megfelelően képviselik-e az érdekeiket?
Európa (kiterjeszti az előző témát)	Mi köt össze és mi választ el Európa többi társadalmától?
a világ (kiterjeszti az előző témát)	Mi köt össze és mi választ el a világ más tájaitól és nemzeteitől?
felelősségem	Mi az én felelősségem a különböző szinteken? Ez hol és hogyan jelenhet meg?
„Kapcsoló” feladat	A mi földünk, a mi jövőnk – ismeretek gyűjtése és feldolgozása világunk legégetőbb problémáiról: dokumentumfilmek és előadások (pl.: környezetvédelem, élelmiszer pazarlás, járványok stb.); tablók készítése; esetleges részvétel kapcsolódó projekteken.

DEMOKRÁCIA INTÉZMÉNYEI	A téma rövid megfogalmazása
demokrácia és más társadalmi berendezkedések	Mik a jellemzői egy demokratikus, egy diktatórikus, vagy egy autokratikus berendezkedésnek? Mik a legfontosabb különbségek?
a demokratikus intézményrendszer	Melyek a klasszikus demokrácia intézményei – mik azok alapjellezői, és hogyan működnek?

választás	Hogyan működik egy választási rendszer, milyen alternatívák (listás, egyéni stb.) léteznek? Hogyan valósul meg a valóságban?
fékek és ellensúlyok	Milyen szabályok és intézmények biztosítják a demokrácia hosszútávú működését? Milyen intézmények korlátozzák a törvényhozói és főként a végrehajtói hatalmat, ezek hogyan működnek?
demokrácia az iskolában (kiegészíti a 8. évfolyamnal látottakat)	Az osztály, az évfolyam és az iskola – demokratikus szervező elvek az eltérő szinteken. Diákönkormányzat és diákparlament.
„Kapcsoló” feladat	Demokráciánk – egy-egy intézmény vagy elv bemutatása: tablók készítése; intézménylátogatások.

KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS	A téma rövid megfogalmazása
politikai szervezetek	Mik a klasszikus politikai szervezetek, melyek ezek feladatai és hogy jelenik meg ezek felelőssége? Hogy jelennek meg a társadalomban?
civil szervezetek	Mi különbözteti meg a civil szervezeteket a politikaiaktól (és mi teszi őket hasonlónak)? Milyen jellemző témákkal foglalkoznak, milyen szinteken jelennek meg? Hogy lehet létrehozni és működtetni egy szervezetet?
helyi szervezetek és helyi problémák (támaszkodva a korábban szerzett helyi ismeretekre – lásd 6. és 8. évfolyam)	Helyi szervezetekhez kapcsolódó ismeretek. Hogyan jelennek meg az országos problémák helyben, milyen egyedi jellemzők tárhatók fel? Hogy lehet bekapcsolódni a munkába – miért van kiemelt szerepe az önkéntességnek?
részvétel a helyi megoldásában	A probléma azonosítása – a feloldásához szükséges eszközök kiválasztása – a lehetséges megoldások megfogalmazása – konkrét cselekvési terv felvázolása.
kommunikációs formák	A véleménykülönbségek és eltérő nézőpontok megértése, feldolgozása. A kulturált vita szabályai és formái.
„Kapcsoló” feladat	Értékeink és felelősségünk: részvétel egy helyi szervezet által rendezett eseményen; részvétel egy a helyi társadalmat célzó (kulturális, szociális vagy természetvédelmi) program rendezvényén, programjában; tablók a közösség legfontosabb értékéről és azt őrzőkről.

A/ BEKAPCSOLÓDÁS A HELYI KÖZÖSSÉGI ÉLETTBE (iskola korábbi programjaira és kapcsolataira építve, lehetőleg osztálytermen kívül) (kapcsolat az Iskolai Közösségi Szolgálathoz)	A téma rövid megfogalmazása
a helyi közösség képviselőinek megismerése	Találkozás az önkormányzat, a közigazgatás, a civil szervezetek, kezdeményezések képviselőivel annak céljából, hogy megismerhessék azok működését, az általuk képviselt értékeket és érdekeket.
részvétel a helyi közösség meghatározó programjaiban, a megismert civil, szociális és kulturális intézmények munkájában	Kiválasztott szervezet munkájának, aktuális projektjének megismerése, az aktív részvétel lehetőségeinek feltárása, részvétel a munkában.

B/ EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS KONFLIKTUSKE- ZELÉS (iskola korábbi programjai- ra és kapcsolataira építve)	A téma rövid megfogalmazása
vélemények megfogalma- zása (a közösségépítésnél írtak kiegészítése)	Egy adott kérdés több szemszögből történő vizsgálata, eltérő nézőpontok, ér- tékelés, különböző vélemények megfogalmazása, a véleményalkotás szabályai (szólásszabadság vs. mások jogai).
eltérő vélemények ütközte- tése (vita, meggyőzés)	Gyakorlatokra alapozva: a vélemények ütköztetésének formái (írott, szóbeli) / az eltérő módszerek gyakorlati megvalósulásai.
konfliktuskezelési mód- szerek	Gyakorlatba átültethető konfliktuskezelési módszerek megismerése.

## Felhasznált irodalom

- Citizenship Education at School in Europe* 2017. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2017.
- Compass: <http://www.eycb.coe.int/compass/en/contents.html> (2018. december 8.)
- Compastio: <http://www.eycb.coe.int/compasito/> (2018. december 8.)
- Jeroen Bron – Norman Emerson – Lucia Kákonyi (2018) *Diverse student voice approaches across Europe*. European Journal of Education. Volume 53, Issue 3 310-324.
- Ten Dam, G. et al., 2010. *Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument (Citizenship competences: the development of a measurement instrument)*. Pedagogische Studiën, 87,
- Ten Dam, G. et al., 2011. *Measuring young people's citizenship competences*. European Journal of Education, 46 (3).

# Kormos József

## A pedagógia és a filozófia kapcsolódási pontjairól

### Bevezetés

A pedagógia és a filozófia nagyon sok szempontból kapcsolódik egymáshoz, erről a kapcsolódásról két vélemény a legismertebb. Az egyik szerint sok filozófus volt egyben pedagógus és sok pedagógus volt filozófus. A másik szerint a filozófia is egyfajta pedagógiai tevékenység, hiszen a filozófia dolgokat, eseményeket, jelenségeket szeretne megérteni, megmagyarázni és a magyarázatokat „továbbadni”. Ugyanakkor a pedagógia is egyben filozófiai tevékenység, hiszen a nevelés és oktatás során a pedagógus is a dolgok, események, jelenségek magyarázatait akarja megismertetni, megértetni és ilyen módon továbbadni. Nagyon hasonló a filozófus és a pedagógus tevékenysége, bár a filozófus a magyarázat keresésére, a pedagógus pedig a magyarázat továbbadására helyezi a hangsúlyt.

Azonban a kapcsolódás ennél sokkal mélyebb és sokrétűbb, komplexebb. Ennek érzékeléséhez néhány szempontot mutat be az alábbi tanulmány, bizonyos a filozófiában és a pedagógiában is fontos fogalmak alapján.

## 1. Elmélet – gyakorlat

A filozófia és a pedagógia is elméletet (tudományt) és gyakorlatot, gyakorlati tevékenységet jelent (Kormos 2012).

A filozófia görög eredetű szó (φιλοσοφία) jelentése: a bölcsesség szeretése, kedvelése. A filozófus pedig a bölcsesség kedvelője. Eredetileg a szó nem is annyira tudományt, mint inkább egyfajta életmódot, életformát, életgyakorlatot fontosnak tartó embert jelentett. Akinek nem a dicsőség, nem a vagyon kedvelése (philotimia, philargüria), hanem a bölcsesség kedvelése volt a legkívánatosabb. A bölcsesség kedvelője, a philoszophosz olyan valaki, aki a megismerést, a tudást tartja fontosnak és egyfajta kíváncsiság, tudásszomj, a „bölcsesség vágya” jellemzi. (Bor 2010: 16) A filozofálás, a filozófiai gondolkodás Platón szerint egyfajta életvitelt, életmódot is jelent. A hétköznapi, és a kötelességből elvégzendő feladatok mellett egyfajta rácsodálkozást jelent a világra és az eseményekre. A filozófia pont ezen kérdések miatt nem a rutinszerű, monoton szürke hétköznappal telt élete jelenti, hanem egyfajta csodálkozást, örömet. „Kiváltképpen a filozófusnak szokása, hogy csodálkozzék. Nincs ugyanis más kezdete a filozófiának, mint ez.” (Platón: Theaitétosz, 155D.) A filozofálás, mint gondolkodásmód következetes és strukturált módon történő „végzése” nyilván egy tudományt eredményez, amelynek sajátos témaköre és módszere, majd idővel saját története is kialakul. A filozófia ilyen módon a tudományok körébe tartozik.

A pedagógia görög eredetű szó (παιδαγωγία) jelentése: gyermekvezetés, gyermekkísérés. A pedagógus pedig a gyermek vezetője, kísérője. A paisz gyermek és a ágein vezetni, kísérni sza-

vakból származik. Hasonlóan a filozófiához – amelynél a filozófus volt először használatos – a pedagógia szót megelőzte a pedagógus (παιδαγωγος) használata. Azt a rabszolgát nevezték így, aki kísérte, vezette a filozófusokhoz tanítás céljából a fiúgyermeket, később bővült a jelentése a nevelés értelmében. Már azt a szolgát nevezték így, aki a gyermek szellemi „vezetését” is, vagyis a nevelését végezte. A szolga először vitte a gyermek íróeszközeit, hangszereit, a foglalkozásokon is ott volt majd hazakísérte. A gyermekkísérés közben a rabszolga is tanult, és már foglalkozni is tudott a gyermekkel otthon, elmagyarázni és érthetőbbé tenni számára a tanultakat. A rómaiak is szívesen alkalmaztak ilyen művelt rabszolgákat nevelőnek, tanítónak. Így terjedt el aztán a pedagógus elnevezés a gyermekekkel hivatásszerűen foglalkozó emberekre.

A pedagógia egyaránt jelenti a nevelés gyakorlati folyamatát és a nevelés témáiról alkotott elméletet is. A „pedagógia: kettős értelemben használt komplex fogalom. Egyrészt a nevelés elmélete, neveléstudomány, másrészt a nevelés gyakorlati megvalósulásának jelölésére szolgál.” (Báthory 1997: 138) Tehát a pedagógia a nevelés gyakorlata és a nevelés elmélete (tudománya) egyben. A pedagógia, mint tevékenység, gyakorlat következetes és strukturált módon történő „végzése” nyilván egy tudományt eredményez, amelynek sajátos témaköre és módszere, majd idővel saját története is kialakul. A pedagógia ilyen módon a tudományok körébe tartozik.

Természetesen a pedagógia esetén – ahogy a filozófia esetében is – a gyakorlat és az elmélet éles szétválasztásának nincs értelme, hiszen minden gyakorlathoz szükséges valamilyen elméleti előfeltevés, és az elmélet mindig a gyakorlati folyamatra vonatkozik.

A filozófia és a pedagógia elméleti alapvetéseket követően az embert a legfontosabb dologra – az életre, pontosabban szólva a konkrét életvezetésre készíti fel. Arra, hogyan, milyen módon, milyen eszközök, lehetőségek igénybevételével, milyen viszonyok, kapcsolatok kialakításával éljen kiegyensúlyozottan, hatékonyan, boldogan.

## 2. Eredet, történetiség

A pedagógia a 18. századtól önálló tudomány, addig a filozófiához tartozott. (Hügli 1999: 1-3) Tehát történeti szempontból is „összenőtt” a filozófiával. „A pedagógiai gondolkodás már a 17. sz. vége táján elvált a filozófiától, de jelentős összefoglaló munkák csak a 19. században jelentek meg.” (Oláh 2004: 6) A pedagógiával foglalkozó filozófusok a mai értelemben nevelésfilozófiát műveltek, nevelésfilozófusok voltak.

A filozófia és a pedagógia azonos korból eredeztethető. „Az ókori görög városállamokban született meg a nevelés tana a filozófiában. Ezt méltán tekinthetjük egyben a nevelésfilozófia genezisének is. Nemcsak azért, mert egyáltalán találkozik az akkor kialakuló (európai) filozófia és a jóval később emancipálódó pedagógia, hanem azért is, mert a nevelésfilozófia törzsszállományát alkotó főbb problémátípusok már ekkor – részben csíra formában megelőlegezetten, részben kifejtett formában is – megjelentek.” (Zrinszky 1998: 124)

Az első három jelentős filozófus egyben jelentős pedagógus is volt.

– Szókratész pedagógiai módszerről és a nevelthez való viszonyról írt mondatai ma is alapvetők a pedagógiában. Bábáskodó eljárása a kérdve-kifejtő módszer első megfo-

galmazása. A „senki sem vét szándékosan” kijelentése pedig a pedagógiai optimizmus és jóindulat követendő mintája.

- Platón ideatana Rousseau kertész-modelljének az alapja. Platónnál minden megismerés és így minden tanulás nem más, mint a bennünk már meglévő ismeret, tudás kibontása. Nála a nevelés „szocializáció” is, a társadalomban, az államban betöltött szerepre készít fel. Az egyén társadalomban elfoglalt helye a tanítás során dől el. A tananyag a tanulók életkorához „igazodik”.
- Arisztotelésznél a megismerés és a tanulás aktív értelmi tevékenység, melynek előfeltétele az érzékelés, a tapasztalás. A tapasztalás hangsúlyozásával Locke „tabula rasa” elméletének a megalapozója. A tanításhoz szükséges a tanuló belső tevékenysége, a tanulási képessége és a tanító külső tevékenysége is. A tanulás az új ismeretek megszerzését és a meglévők rendszerezését jelenti. Nála a tananyag szempontjából az adott tudományok a meghatározóak.

De ugyanez a szoros kapcsolat megfigyelhető a későbbi filozófusoknál (Szt. Ágoston, Aquinói Szt. Tamás, Locke, Rousseau, Kant stb.).

A filozófia és a pedagógia közös története miatt a filozófusoktól annyi alapvető gondolat van jelen a pedagógiában, hogy nem lehetséges e két tudományterület teljes szétválasztása.

### 3. Érthetőség, világosság

A pedagógiai tevékenység során az egyik fontos szempont, hogy tanítás-oktatás érthető, világos, követendő, átlátható legyen.

A logika, mint filozófiai tudomány a gondolkodás és a következtetés helyes eljárásainak a leírásával foglalkozik. A logika egyik jelentős területe a következtetések (szillogizmusok) szabályainak a megfogalmazása. A logika szerepe fontos a tudományos elméletek felépítésében, a különböző szövegek elemzésében, ellenőrzésében, az oktatásban, az érvelésben a vita során, a számítástechnikában, a nyelvészetben stb.

A formális logika alapelvei:

- Ellentmondás elve: két ellentmondó állítás egyszerre, azonos feltételek (körülmények) mellett nem lehet igaz. Nem mondhatunk ellent a saját kijelentéseinknek/ítéleteinknek változatlan feltételek mellett.
- Azonosság elve: minden dolog azonos önmagával. Az ellentmondás elvének egyfajta szigorúbb értelmezése. Úgy értendő, hogy kijelentéseink nemcsak ellentmondóak, de kis mértékben eltérőek sem lehetnek változatlan feltételek mellett.
- Harmadik kizárásának az elve: minden kijelentés/ítélet vagy igaz, vagy hamis, a harmadik lehetőség ki van zárva. Ezt úgy kell értelmezni, mint az eldöntendő kérdésre adható választ, az vagy igen, vagy nem, nincs harmadik lehetőség.
- Elégséges megokolás alapelve: igaznak csak azt lehet elfogadni, amihez elégséges megokolás, indoklás tartozik. Az a kijelentés, amely nincs kellően megalapozva nem fogadható el.

A modern logika pontos megfogalmazásokra törekszik (a logikai jeleknek pontos meghatározása és alkalmazásuknak meghatározott szabálya van), egy formalizált nyelvet hoz létre,

matematikai eszközöket és módszereket használ. Ennek a számítástechnikában és az automatizálásban lett jelentősége, melynek „hatása” a programozott oktatásnál és az oktatás-nevelés tervezésénél érvényesül.

A nemklasszikus logika az ember mindennapi életében természetes módon megjelenő (nem kifejezetten racionális tevékenység eredményeként megmutatkozó) logikai viszonyokkal foglalkozik (transzlogika, érzelmek logikája, szakmai logikák, intuitív logika stb.). A nemklasszikus logika esetében fontosak a pszichológia (lelki tényezők, érzelmek, emlékek stb.) és a szociológia (csoportthatás, kooperáció, társadalmi szerep/státusz stb.) eredményei is.

Az informális logika az írásbeli és szóbeli érvelés logikájával (szerkezetének, módszerének, hibáinak a leírásával) foglalkozik. A pedagógiai tevékenység során elkerülhetetlen a különféle logikák eredményeinek használata, melyek a folyamat hatékonyságát, eredményességét is növelik.

## 4. Megismerés, tanulás

A pedagógiai folyamat (a nevelés, a tanítás, a tanulás) alapmozzanata a megismerés, mivel nagyrészt ismeret átadásról, ismeretszerzésről van szó. Tehát tudni kell azt, hogy milyen az emberi megismerés, és ezért lényeges a megismerés folyamatának a feltárása. A filozófiai ismeretelmélet nagy kérdése, hogy a megismerés folyamatában milyen szerepe van a megismert tárgynak, ill. a megismerő alynak. Az alapvető kérdés az, hogy a megismerés során létrejött ismeret mennyiben felel meg a valóságnak, az igazságnak, mennyiben adja meg a valóság lényegét, igazságát. A megismerés során milyen jellegű és mértékű a megismerő ember (teszt, szellemi, lelki tevékenységének) szerepe? Az ismeret a valóságot tartalmazza-e valamilyen módon, vagy pedig csak a tudatunk (pszichénk) önkényes esetleg véletlenszerű szubjektív alkotása? Az ismeretet a tudatunk hozza létre, de csak akkor tartalmaz lényegyet, ill. igazságot, ha a tárgynak megfelelő. Vagyis ismereteink kettős módon épülnek fel, a megismert tárgy és a megismerő alany egyaránt meghatározó. A kettős felépítettség mellett egy másik fontos jellemzője a megismerésnek a dinamizmus, a nyitottság. A megismerés egy soha be nem fejezett folyamat. A megismerés során az ember mindig többet és mindig tökéletesebben szeretne megismerni.

A megismerés itt felsorolt témáival minden tanítási-nevelési folyamat esetében találkozhatunk. A mindennapos gyakorlati tanári tevékenység során láthatjuk ezen jegyeket. Egyrészt azt, hogy a tanulóknban az ismeret valóban kettős úton épül fel, a saját tudati (értelmi) aktivitásuk és a megismert tárgy jegyei alapján., és szükséges valamiféle összhang, egymásra hangoltság. Sőt a jó tanári munka pont a megismerő alany (a tanuló) és a megismert tárgy (a tananyag) egymásra „hangoltságának”, egymásra irányultságának az elérését is jelenti. Egy valamely területen tehetséges tanulónál pont ezt a tárgyra (tudományra) hangoltságot, irányultságot a tárggyal való összhangot fedezhetjük fel. Másrészt láthatjuk azt, hogy a megismerés (a tanulás) egy soha be nem fejezhető folyamat, a kíváncsiság, a tudásvágy mindig újabb és mélyebb ismeretek megszerzésére ösztönöz, és nyitottá és szabadabbá tesz. A jó tanári munka ebben az esetben pont ezt a kíváncsiságot, tudásvágyat, nyitottságot akarja fenntartani

(Kormos 2009: 189-196). A megismerés szempontjából fontosak a pszichológiából ismert tanulásemelések is. (N. Kollár 2004: 12) Melyek tovább erősítik a pedagógiai ismeretelmélet filozófiai és interdiszciplináris jellegét.

## 5. Ember, személy

A nevelés, a tanítás alapvetően az emberrel való foglalkozás, emberré nevelés, így a pedagógiában elkerülhetetlen egy több szempontot figyelembevevő emberkép kialakítása. Egy ilyen emberkép kialakításához sok tudomány eredményeit lehet felhasználni (filozófia, pszichológia, biológia, szociológia stb.). A pedagógiai folyamat emberek által végzett folyamat, tehát tudni kell, ki a folyamat résztvevője (a tanuló, a tanár). Tudni kell, ki az ember. „A filozófiai antropológia klasszikus problémája az emberi lényeg mibenléte, illetve a lényeg reprodukciójának kérdése.” (Angelusz 1996: 12) Az emberi lényeg reprodukciójában pedig a nevelésnek van fontos szerepe. A nevelés szempontjából mindig is döntő volt az ember meghatározása, ezt általában a filozófiától, esetleg a vallástól vette át (Zdarzil 1978: 9).

Az ember lényege, hogy személy, a filozófia egyik klasszikusnak számító személy meghatározása „A személy értelmes természetű, egyedi szubsztancia.” (Boethius 1891: 1343). A pedagógia számára is fontosak ezek a „jegyek”. A személy értelmes (pont ezért tanítható), egyedi individuum, aki önmagában hordozza saját lényegét, éppen ezért igényel személyre szóló odafigyelést, nevelést. A pedagógia a filozófiai antropológiától vesz át megfogalmazásokat az emberre vonatkozóan, de ezeket a saját szempontjai szerint értelmezi és használja fel. Ily módon a pedagógiai antropológia a filozófiai antropológiából indul ki, majd ez alapján egy saját elméletet épít fel, melynek a fő kérdései már a neveléshez, oktatáshoz, képzéshez és ezen folyamatok alanyához (nevelő, nevelt) kapcsolódnak (Schafhauser 2000).

Az antropológia témakörében is megfigyelhető a filozófia és a pedagógia elválaszthatatlansága, egymásra épülése.

## 6. Célirányosság, végtelenség

A metafizika a filozófia egyik kiemelt részterülete „A filozófiának az a része, amely túlmegy a tapasztalat határán és lét végső alapjaival, okaival foglalkozik” (Waibl 2007: 356). A metafizika a tapasztalásból indul ki, de elvonatkoztat, általánosít, és az empirikus (tapasztalati) dolgokon túl lévő összefüggéseket, a legvégső okokat, elveket keresi, ill. vizsgálja. Ezek alapján pedig megállapítja a létezők kategóriáit, csoportba sorolási lehetőségeit. A metafizika a filozófia legalapvetőbb tudománya (Arisztotelész szerint „első filozófia”), mivel a filozófia által vizsgált minden részterületnek a végső alapjait és elveit kutatja. A gyakorlati/tapasztalati nevelés tényeiből is elvonatkoztatással és általánosítással feltárhatóak az összefüggések, a legvégső okok és elvek. Ezek alapján pedig megállapíthatóak a pedagógia kategóriái, csoportba sorolási lehetőségei. Így a nevelés esetén is beszélhetünk a metafizikai módszer alkalmazásáról.



A pedagógiában különösen kiemelt szerepet betöltő ember esetében fontosak a metafizikai megglátások. Az ember az európai filozófiai hagyomány szerint három lételev a test, szellem és lélek egysége. Mindhárom jegy esetén jellemző a célirányosság (Kormos 2010: 83-90). A test esetén cél az élet végtelen és biológiai fenntartása, ezt szolgálja az ember testi felépítése, és férfi-nő kettőssége. A szellem célirányossága a megismerés, az igazság, az ésszerűség keresése, ez is egy végtelen folyamat, a végtelenre irányul. A lélek célra irányultsága a szabadság, a végtelen, a végtelen szabadság vágya, akarása. A véges emberi lét a végtelen létre irányul (Stein 2006). Ezt a végtelent egyes filozófusok a „semminek” minősítik, mások valamilyen metafizikai létnek vagy elvnek. Amennyiben a nevelés ezt az irányultságot a semmihez kapcsolja, akkor értelmetlen és felesleges minden pedagógiai tevékenység. De ha ez a végtelenre irányultság nem a semmire, hanem metafizikai létre, elvre utal, akkor azt mondhatjuk, hogy az ember metafizikai beállítottságú. A nevelés során ezt a metafizikai beállítottságot figyelembe kell venni.

Amennyiben a nevelést célirányos folyamatnak, az ember lényegi jegyeinek „növeléseként”, kifejlesztéseként értelmezzük, akkor elkerülhetetlen, hogy a nevelés ne kapcsolódjon a metafizikai elvekhez. A pedagógia nemcsak praktikus, napi célokat határoz meg, hanem elveket, értékeket hosszú távú célokat is fontosnak tart. Vagyis nem csak gyakorlati, természetes, hanem elméleti, transzcendens, metafizikai szempontokat is megfogalmaz. A pedagógiának ez a metafizikai jellege az európai filozófiai hagyományhoz való erőteljes kapcsolódást is jelenti.

## 7. Cselekvés, érték

Az etika a filozófiának az a tudománya, amely az ész természetes fényénél kutatja az erkölcsi jelenségek alapját, és azt igyekszik megállapítani, hogy az emberi cselekvés, valamint az emberi személy milyen külső és belső tényezők alapján válik jóvá vagy rosszá, értékessé vagy értéktelenné. Az etika tárgya az emberi cselekvés és maga a cselekvő ember. Az etika azt vizsgálja, hogy mely cselekvési formák vannak összhangban az ember értelmes természetével, és az ember milyen normákhoz igazodva érheti el célját, vagyis képességeinek harmonikus, értelmes lényhez illő és szabad kibontását.

A pedagógiai folyamat mint speciális emberi kapcsolatok folyamata, a leginkább etikai, erkölcsi jellegű. „Minden nevelési igény egyben erkölcsi igény is ....” (Oelkers 1998: 188) Meg kell fogalmazni az etikai elveket, értékeket, lehetőségeket. Ugyanis egy olyan összetett emberek közötti viszonyt, mint a nevelés, nem lehet csupán jogszabályokkal rendezni: „Egy olyan tevékenységet, mely az emberközi viszonyokat és magát az embert célzottan alakítja, lehetetlen pusztán jogi eszközökkel szabályozni.” (Zrinszky 2006: 287)

A pedagógia egyrészt a nevelést magát próbálja igazolni etikai szempontból, és ez sok kérdést vethet fel. Kik, mikor, hogyan, miért nevelhetnek? Milyen morális alapja van annak, hogy valakik másokat nevelhetnek? Másrészt a nevelés folyamatában jelenlévő etikai mozzanatokat próbálja igazolni, (norma- és értékközvetítés, példamutatás, segítség-védés, jutalmazás-büntetés stb.) és ez is sok kérdést vet fel. Kik és milyen normákat, illetve értékeket közvetíthetnek? Kit kell segíteni, óvni? Milyen morális alapja van a jutalmazásnak és a büntetésnek? stb.

A nevelés legitimációját sokszor vallási elméletek segítették elő. De alapvetőbb a filozófia hatása, mivel a vallási és filozófiai elemek sokszor keverednek. Ugyanakkor ma a modern társadalom jelenségeihez kapcsolódóan is – globalizáció, multikulturalizmus stb. – általánosabb érvényű etikai legitimációra van szüksége a pedagógiának. Hiszen? „Ha a nevelés ma morális problémaként jelenik meg, akkor ez egy legitimációs válságból fakad, amely egyúttal lehetőséget ad arra, hogy feltörjük a merev jelentésmezőket, és helyet adjunk olyan új reflexióknak, amelyek a modern társadalom problémáihoz kapcsolódnak.” (Oelkers 1998: 9). Ezek a legitimációs kísérletek nagymértékben támaszkodhatnak a kortárs filozófia rokon területeken született eredményeire. A pedagógia etikai legitimációja nem vonatkozhat csak konkrét, napi esetekre, hanem általános, elvi legitimáció szükséges. Tehát nélkülözhetetlen a filozófia és a pedagógia kapcsolódása ezen a területen is.

## 8. Közösség, társadalom

Az ember biológiai és pszichológiai szempontból is társas lény (zoon politicon), kisebb-nagyobb közösségekben él. A társadalomfilozófia ennek a közösségi létnek a jellegzetességeit, összefüggéseit vizsgálja. A nevelési-tanítási folyamat valójában nem a pedagógia világában történő tevékenységre, hanem az azon kívüli közösségi, társadalmi tevékenységre készít fel (szocializáció).

Amennyiben figyelembe vesszük a nevelés célját láthatjuk, hogy a nevelés nem egy zárt, belső – a nevelés világára – vonatkozó tevékenység, hanem a nevelés világán kívüli életre való felkészítés, a konstruktív életvezetésre való felkészítés. Mely „konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van: a közösségfejlesztő vagy morális komponens, és az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő.” (Bábosik 2004: 14) Tehát a nevelés nem a nevelés világában történő tevékenységre, hanem az azon kívüli közösségi, társadalmi tevékenységre készít fel. Vagyis szükséges az adott társadalom felépítésének, „működésének” az ismerete.

A szocializáció, vagy tágabb értelemben véve a közösségi, a társadalmi létre való felkészítés mindig is a nevelés része volt. „A társadalmi létre nevelésnek régi hagyományai és jól kidolgozott módszerei vannak.” (Gáspár 1997: 25) A mai összetett társadalomba való beilleszkedéshez nem elég a spontán szocializáció, hanem ezt a lényeges emberi tevékenységet az intézményes nevelésnek is elő kell segítenie. „A mai ember nem egyszerűen „belenő” a társadalomba, hanem „bevezetik” őt abba. ... A szociális életképesség a teljes emberi élet lényegi része és feltétele.” (Gáspár 1997: 27) Korunkban a társadalomhoz való alkalmazkodás megújulása szükséges, aminek a feltétele, „... hogy a nevelés intézményrendszere alkalmassá váljon a csoportlétre, a szervezeti létre és a társadalmi létre nevelésre.” (Nagy 2002: 229)

A nevelés céljának, módszereinek, intézményrendszerének kidolgozásakor figyelembe kell venni az adott kor társadalmát, életmódját, intézményrendszerét. Ezekben a témákban is szoros együttműködésre van szükség a filozófia és a pedagógia közt. A pedagógia és a filozófia már a közös görög eredet miatt is szorosan kapcsolódik egymáshoz és egymásra utalt. Amely egymásra utaltság még a fent említetteken túl is tartalmaz feltárandó szempontokat. Érdekes

a két tudomány egymásról kialakított véleménye is. A filozófia szempontjából a pedagógia egy alkalmazott, gyakorlati tudomány, amely mintegy „kivezet” a filozófiából. A pedagógia szempontjából a filozófia egy alapozó, elméleti tudomány, amely mintegy „bevezet” a pedagógiába.

## Felhasznált irodalom

- Angelusz Erzsébet 1996. *Antropológia és nevelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Bábosik István 2004. *Nevelélmélet*. Budapest, Osiris.
- Báthory Z. – Falus I. (szerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon III*. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- Boethius 1891. Liber de persona et duabus naturis. Contra Eutychen et Nestorium. In: *Patrologia Latina* 64.
- Bor, Jan – Petersma, Errit (szerk.) 2010. *Képes filozófiatörténet. A gondolat képzelőereje*. Budapest, Typotex.
- Gáspár Iászló 1997. *Nevelélmélet*. Budapest, OKKER.
- Hügli, Anton 1999. *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kormos József 2009. On Philosophical Anthropology as the Basis of Pedagogy Following Edith Stein. In: Cselényi István Gábor, Hoppál Kál Bulcsú, Kormos József (szerk.) 2009. *Aquinói Szent Tamás párbeszéde korunkkal*. Budapest, MASZT, 189-196.
- Kormos József 2010. Erkenntnis – Glaube – Erziehung. Zusammenhänge zwischen dem Denken von Thomas von Aquin, Edmund Husserl und Edith Stein. In: Hoppál Kál Bulcsú (szerk.) 2010. *Aquinói Tamás és a tomizmus ma. Thomas Aquinas and Thomism Today*. Budapest, L'Harmattan, MASZTT, MVT, 83-90.
- Kormos József 2012. *Nevelésfilozófia*. Budapest, PPKE BTK.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris.
- Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó.
- Oláh János 2004. A nevelés és a nevelési folyamat. In: Dombi A.-Oláh J.-Varga I. (szerk.) 2004. *A nevelélmélet alapkérdései*. Gyula, APC Stúdió.
- Platón: Theaitétosz, 155D. In: Bolberitz Pál – Nyíri Tamás – Turay Alfréd 1981. *A filozófia*. Budapest, SZIT, 48.
- Schafhauser Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei*. Budapest, Telosz Kiadó.
- Stein, Edith 2006. *Endliches und ewiges Sein*. Freiburg, Basel, Wien, Herder.
- Waibl, Elmar-Rainer, Franz Josef 2007. *Basiswissen Philosophie*. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Zdarzil, Herbert 1978. *Pädagogische Anthropologie*. Graz, Wien, Köln, Styria Verlag.
- Zrinszky László 1998. A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén. *Magyar Pedagógia*. 1998. 2.
- Zrinszky László 2006. *Nevelélmélet*. Budapest, Műszaki könyvkiadó.

# Karikó Sándor

## Európaiság és nevelés

### Európai értékek a változó világban

„Európa...!  
te régi, te rücskös, te szent, te magasztos,  
lelkek nevelője.”  
Kosztolányi Dezső

## Bevezetés

A kérdés, amit az alábbiakban vizsgálni szeretnék, a következő: miként függ össze egymással az európaiság és a nevelés. Ezen belül nyilvánvalóan először az Európa, (még inkább) az európaiság fogalmat kellene tisztázni. Anélkül, hogy érinteném itt az ezzel kapcsolatban kiterjedt szakirodalmat (nem beszélve a sokszínű vitákról), nyomban leszögezném álláspontom lényegét: az európaiság nem pusztán politikai tömörülést, gazdasági integrációt, jogrendszert, történelmi és földrajzi régiót, hanem egy *tudatosan vállalt, meghatározott értékvilágot fejez ki*. Ha pedig értékrendről van szó, akkor természetes módon merül fel a pedagógia szükségessége, a nevelés szempontja. Épp ezért számomra érthetetlen és teljességgel elfogadhatatlan az a felfogás és gyakorlat, amelyik közömbös – olykor ellenséges – megnyilvánulást mutat az európaiság és a nevelés viszonyának kérdése iránt. Az európaisággal kapcsolatban szóba jöhető tudományok (történettudomány, politológia, szociológia, közgazdaságtan, a gazdaságföldrajz stb.) képviselői, mi több, még a filozófia művelői is, csak elvétve érintik a nevelés kérdéseit. S fordítva: a pedagógia elméleti és gyakorlati munkatársai föl sem tételezik (tisztelet a néhány kivételnek), hogy a személyiségformáló munka kihathat az európaiság konkrét alakulására. Az előbbiekről valamifajta felsőbbrendűségi érzés és lebecsülés tapasztalható általában a pedagógikum iránt. A másik oldal viszont szűklátókörűségben és belterjességben szenved. Mindkét reakció hibás, önmagát szegényítő. Akárhogy áll is a dolog, áldatlan helyzettel állunk szemben: ideje szakítanunk az ilyen típusú hibás nézettel és gyakorlattal. Európaiság és nevelés szerves viszonyának elvi és gyakorlati kérdéseit egyszerre szükséges és kívánatos mélyre hatolóan tisztázni.

\*

Bár nem azonos Európa és az Európai Unió, az kétségtelen, Európa utóbbi félévszázados történetét nagymértékben befolyásolja az uniós közösség. Hogy mi történik a fontosabb kérdésekben ezen a kontinensen, az többnyire az EU adott erőviszonyától, döntési kompetenciájától függ. Nem nehéz felismernünk, hogy az úgynevezett „alapító atyák” az 1950-es évtizedben még tele voltak dinamizmussal és optimizmussal, arra vonatkozóan, hogy a 2. világháború szörnyűséges pusztításai után egy normális, békés és tartós együttműködés, a társadalmi fejlődést szolgáló közösség hozható létre. Az alapító és a később csatlakozó országok népei is fokozott várakozással és reménnyel tekintettek az integrációs folyamatra. Azóta azonban

sok minden történt a világgazdaságban és –politikában, a világtörténelemben, a kultúrában és a mindennapi életben. A társadalmi változások sokszor kellemetlenül érintették Európa államait és az uniós közösséget. (A káros folyamatokat itt még röviden sem tudnám vizsgálni, az már másik tanulmány feladata lehetne.) Manapság ott tartunk, hogy szaporodnak az unióval kapcsolatos pesszimiztikus hangok: az Európai Unió különféle repedéseiről értekeznek, mi több, Európa alkonyáról, illetőleg haláláról kezdenek vizionálni. A különféle bajokat, társadalmi ellentmondásokat – újfent hangsúlyozva – nem részletezném, ám két dologban biztos vagyok. 1. Az uniónak (a tagállamok népességének és az európai közösség vezető szerveinek egyaránt) sokkal komolyabban, gyorsabban és hatékonyabban szükséges szembenézniük az új kihívásokkal, mint ahogyan eddig tették. Úgy tűnik számomra, hogy az újkeletű társadalmi történések sokkal komolyabb, bonyolultabb problémák, mint ahogyan azt ma gondoljuk és feltételezzük. Ám ez csak alátámasztja azt a szükségletet, hogy az Európai Unió az eddigiekhez képest nagyságrenddel nagyobb erőfeszítést, koncentrációt és rugalmasságot akarjon és tudjon felmutatni az előtte álló társadalmi problémák megoldása érdekében. 2. Minden gond, negatív fejlemény tudomásul vétele, továbbá az unió saját működésével kapcsolatos minden kritikai és önkritikai hozzáállás mellett is meg kell őriznie a közösség „klasszikus” értékeit. Vagyis azokat az elveket, eszméket, amelyeket a vezető politikusok és a mérvadó társadalomkutatók korábban már megfogalmaztak. S amelyre, végső soron, alapozni kívánták az egységesülés folyamatát. A korrekt kritika és az egészséges önbírálat (amely egyébiránt nagyon is indokolt) nem szabad, hogy elhomályosítsa a nemes célokat és a történelmi eredményeket.

Az utóbbi megjegyzéssel kapcsolatban szeretném felhívni a figyelmet *Gyurgyák János* legújabb könyvének egy passzusára. Az EU-t sokféle jogos kritikával illelhetjük, ám azt sem téveszthetjük szem előtt, hogy ez a közösség a több évtizedes működése eredményeként „Olyan gazdasági, társadalmi és kulturális hálózatok alakultak Európában, amelyek alkalmasint akkor sem szűnnének meg, ha maga az unió szétesne.” (Gyurgyák 2018: 198) A szerző az Európa alkonya? című művének (a címválasztás Spengler klasszikus alkotására utal) eme állításával csak egyetérteni lehet. Hozzátennem, valóban aggodalommal tölthet el bennünket az európai megosztottság, az európai identitás és közvélemény felemás alakulása, a migrációs válság, a klímaváltozás kihívására adott nehézkes és kevésbé hatékony válasz, az egész közösség működésének bürokratikus mechanizmusa stb. Ám pillanatra sem feledhetjük, az unió elérte egyik fő célját: Európa mindmáig békés korszakát éli (kivéve a délszláv háborút). És ezt a tényt nem tudjuk elégszer hangsúlyozni, különösen nem, ha felidézzük, Európa 20. századi történelme két világháború kirobbantásának földrésze volt. Közben az unió sokféle és tartós kapcsolati rendszert, együttműködési formát (a gazdasági és kereskedelmi kapcsolatokról kezdve a politikai intézményeken, fórumokon át egészen a turisztikai kezdeményekig) épített ki az európai államok és népei között, miáltal valóban lecsökken annak esélye, hogy Európában a közeljövőben kirobbanjon valamilyen háború.

Vagyis az európai közösség pozitív eredményeit egyáltalán nem kisebbíteni, netán elhallgatni, hanem ellenkezőleg, őrizni szükséges, és olyan *erőforrásnak* tekinteni, amelyből megfelelő impulzusok nyerhetők még a jelentkező problémák normális megoldására is. Ha most *pedagógiai* szempontból nézzük az uniós együttműködés történetét, akkor még meggyőzőbbé válnak a kezdetben felállított célok és értékek. Az európai oktatáspolitikai és a nemzetközi neveléstudomány még a múlt század végén hozza létre az úgynevezett „*európai dimenzió*” fogalmát, amely azt a felismerést tartalmazza, hogy az Európáról való gondolkodás és nevelés valójában civilizációs ér-

tétkendként jelenik meg. Ez lesz az európaiság kifejezője. Az európaiság, amely természetes módon kapcsolódik a nevelés területéhez, feladatához, patetikusan fogalmazva: „szent küldetéséhez”. Hadd hozzak fel néhány vonatkozó markáns adalékot. *Barthélémy*, az Európa Tanács francia oktatási szakembere kibontja az európai dimenzió konkrét értékvilágát: nem más az, mint meghatározott értékrend. Az európai dimenzió és az európaiság tartalmi szempontból – szerinte – összeér, amennyiben mindkettő értékeket foglal össze, és amelyek egymást kölcsönösen táplálják. Amikor ezeket a kifejezéseket használjuk, mindig „az értékek (...) szavaira kell gondolnunk, (...) amely egy mód arra, hogy a tanár és diákjai gyakorolhassanak egy bonyolult feladatot: a kételkedést, a szerénységet és a toleranciát.” (Barthélémy 1999: 65 és 93) A gondolatot mintegy folytatja *Uhl*, német nevelésméleti kutató: az európai nevelés a gyermeket, a fiatal „öntevékenységre szólítsa fel, ahelyett, hogy egy idegen által meghatározott viselkedésbe kényszerítse.” (Uhl 2000: 87) Más oldalról figyeljünk *Laurent*, ugyancsak francia pedagógiakutató összefoglaló megállapítására, mely szerint a nevelés mint paidea önmagában értéket és erényt jelent. (Laurent 2000: 41) Végül *Jan Patocka*, cseh író és társadalomkutató egyértelműen szögezi le: „Európa lényege (...) az általános értelemben használt paidea, azaz a nevelés.” (Patocka 2003: 12)

Talán a fenti hivatkozások is már elegendők arra, hogy belássuk, az Európa, az európaiság és a nevelés összefüggő fogalmak. Közöttük az értékek, erények adott összessége adja meg a valóságos és szerves kapcsolódást. Amikor európaiságról beszélünk, a pedagógiáról is szót kell ejtenünk. A pedagógia olyan értékre, valójában erényre hívja fel figyelmünket, mint például a kételkedés, a szerénység, a tolerancia, az önállóság (öntevékenység). Mindez nagyon is hozzátartozik az európaiság szellemiségéhez, lényegéhez. És most hadd kérdezzem: az ilyen (és a továbbiakban még tárgyalandó) értékek, erények megfogalmazását, vezérelvként való alkalmazását, vagy legalábbis az erre való törekvést, nem tekinthetjük-e fontos eredménynek? Olyan pozitív dolognak, amelyet nemhogy nem-felismerni és tagadni nem szabad, hanem éppen fordítva: becsülnünk és büszkén-bátran vállalnunk illik, illetőleg kívánatos? Azt gondolom, napjainkban sem akadhat olyan súlyos társadalmi probléma, amely meg tudná cáfolni a fenti értékek és erények érvényességét.

A továbbiakban arról lesz szó, hogy az európaiság konkrétan milyen történeti értékeket foglal magában. Három értéket mindenképp kiemelnék (nem mintha nem lehetne másokat is megnevezni). Az európaiság szükségszerű „tartozéka”, tartalmi eleme: a keresztény vallás és hit, a tőke dinamikája és uralma, végül az individuum mély tisztelete és méltósága. Az első vallás-, a második gazdaság-alapú, a harmadik erkölcs-tartalmú világot képez. Az első vizsgálata teológiai, a másodiké közgazdaságtani jellegű, míg a harmadik a filozófia, az etika és – nyilván – a pedagógia dolga. Miután ez a tanulmány elsősorban pedagógiai természetű, ezért az első kettőt csupán érinteni fogom, a harmadikat próbálom kissé részletesebben tárgyalni.

## 1. A keresztény vallás és hit szerepe

Nem tudok és nem is akarok itt reagálni *Toynbee* híres felfogására, hogy tudniillik minden civilizáció alapja vallási gyökerű, mint ahogyan azt sem részletezném, hogy a kereszténység és egyháza történetében milyen negatív mozzanatok, ellentmondásos megnyilvánulások történnek. (Nem mintha azok leírása nem lenne fontos!) De akik nem fogadják el a kereszténység makulátlannak

beállított értelmezését, vagy akik lényegileg már istentagadók, azoknak is mind el kell ismerniük, hogy a kereszténység (mint vallás, hit és egyház – egyaránt) progresszív szerepet is betölt a történelemben. Legfőképpen azt emelhetjük ki, hogy a kereszténység, vallási alapon összehozza Európa különböző népeit, nemzeteit. Az *integratív szerep* semmi mással nem pótolható: a közös világkép, hitbéli választás és gyakorlás, szertartás, kulturális alkotás és felhasználás, oktatási keretek biztosítása, a hagyományok – mind-mind erősítették az együvé tartozás tudatát és élményét. Ha pedig az olyan erények általános hirdetésére és képviselésére gondolunk, mint például a szeretet, a tisztelet, a becsület stb., akkor már csöppet sem csodálkozhatunk azon a pozitív hatáson, amely még az egyes ember mindennapi életét, akár magánéletét is kedvezően befolyásolja.

Hadd hozzak fel legalább egyetlen hazai példát a kereszténység pozitív történelmi szerepére. Szent István történelmi érdemére hivatkoznék. Az akkori magyarság számára három út kínálkozott. 1. Maradjunk meg őseink pogány hitvilágánál, kezdetleges törzsi szövetségénél, vándorló életmódjánál. Lásd Koppány törekvését! István elvetette ezt az utat, jóllehet komoly véráldozatot kellett hoznia, vállalva a testvérháború fájó terhét. Viszont ha maradt volna az ősi világnál és szokásrendszerénél, alighanem arra a sorsra jutott volna a magyarság, mint a többi sztyeppei nép: eltűnik a történelem süllyesztőjében. (a merseburgi és az augsburgi csatavesztés erős figyelmeztetés volt). 2. A magyarság sorsát kössük össze a bizánci császársággal mint annak szövetségese. Már Géza követeket küld Bizáncba. Tudjuk, ez a világbirodalom 1453-ban megbukik, és ha szövetségesek maradunk, a bukás alighanem a magyarságot is magával rántotta volna. István másként döntött. 3. A magyarságot a fejlett (és fejlődőképes) Nyugathoz csatlakoztassuk. Hozzuk létre az államot, annak minden intézményével, továbbá vegyük fel a Nyugaton már honos kereszténységet. István emellett döntött, miáltal Magyarországot beillesztette Európa fő sodrába, a civilizált középkori államok sorába. És ez volt a tartós, életképes, a magyarság történelmi fennmaradásának garanciáját biztosító választás. A kereszténység el- és befogadása tehát fontos része a középkori Magyarország létrehozásának.

## 2. A tőke diadala

Az újkori európai fejlődés szüli meg a tőke fennhatósága alatt álló termelés egyetemlegességét, amely – kilépve az Európa-régióból – majd áterjed más kontinensekre is: világgazdasági renddé válik. Kétségtelen, a tőkés társadalom egész sor ellentmondást, súlyos emberi problémát teremt. Például a társadalmi egyenlőtlen fejlődést, a szegénységet, a munkanélküliséget, a profitérdek önző és erőszakos érvényesítését stb.

Ám azt is látnunk kell, hogy a korábbi állapotokhoz képest a tőke uralma magasrendű gazdasági és társadalmi fejlődést eredményez: jótékony hatással (is) lesz a gazdaság, a politika és más szférák működésére. Közismert dolog, hogy a kapitalizmus egyik – talán a legélesebb – bírálója Karl Marx volt. Azonban azt már kevesebben tudják, hogy gazdaságméleti és filozófiai vizsgálódása mennyire differenciált látásmódról tanúskodik. Minden konkrét gazdaságtani szövegelemzés (és idézgetés) nélkül hadd foglaljam össze, csupán címszavakban a tőkemozgás hallatlan progresszív szerepét. A tőke természete: állandó mozgásban tartja a termelőerők fejlődését, nem engedi, hogy berozsdásodjanak a termelési viszonyok, létrehozza az árutermelés

valamint az általános emberi szükségletek egyetemlegességét, a világpiacot, a világkereskedelmet, a világtörténelemben való gondolkodásmódot, kialakítja – és ennek emberi jelentőségét aligha lehet elégszer hangsúlyozni – a dolgozó egyén *precíz, fegyelmezett, szorgalmas, találékony, kreatív munkavégző készségét és képességét*, továbbá a maga módján megszünteti a születés, a rend, a műveltség, a foglalkozás, a nyelv és a nemzet különbségét. Az ilyen folyamatok marxi leírása kapcsán tesz egy furcsa megjegyzést *Szelényi Iván* új könyvében: „Ugyan Marx szándéka A tőke megírásakor az volt, hogy megalkossa a tudományos magyarázatot, miért kell a kapitalizmusnak megbuknia, de A tőke I. kötete inkább azt bizonyítja, miért nem fog a kapitalizmus soha megbukni.” (Szelényi, 2019, 219.) Bár a szociológus-szerző „soha megbukni” kitételével – úgy gondolom – lehetne vitatkozni, de éles meglátását bizton elfogadhatjuk. Mert az áruterelés, a szükségletek és képességek egyetemes kifejlődése, a tőke természetét követő dinamika, valóban ámulatra méltó produktumokkal gazdagítja a világot.

Miután a fentiekben vázolt korszakos gazdasági-társadalmi fejlődés Európa szülötte, nyilvánvaló, maga az európaiság mint értékrend, gazdasági szempontból is alapot kap, melynek máig ható progresszív történelmi szerepe ugyancsak elvitathatatlan.

### 3. Az individuum piedesztálra emelése

Az individuum tisztelete és méltósága számomra a legkedvesebb európai érték. Arról van szó, hogy az újkori európai polgár megszabadul minden rendi (középkori) és ósrégi társadalmi köteléktől. Minden ember szabadnak születik (gondoljunk például a nagy francia polgári forradalom híres felismerésére: „Szabadság, testvériség, egyenlőség!”). Az egyes egyén mint polgár számára mindez annyit tesz, hogy *az individuum azzá válik életében, amivé teremtí magát.* „Az egyén semmi más – foglalja össze *Robert Musil*, a 20. századi osztrák író –, mint önmaga elemi teljesítménye.” (Musil 2000: 61) Az újkori európai civilizációban megjelenik tehát a polgár, a sokféle készséggel, képességgel megáldott, felelősséggel, erkölcsi tartással is bíró autonóm személy. *Az individuum, aki már önmagát, a saját életét választja és vállalja.* Aki hisz önmagában, saját erejében és jövőjében. „Istenből Deus absconditus lesz – hangsúlyozza *Milán Kundera* –, az emberből a mindenek köve.” (Kundera 1992: 177)

Az autonóm, szabad individuumok sokasága „csinálja meg” Európát. Azt az Újvilágot, amely hamarosan a világ középpontjává válik. (Hobsbawm 1998: 221 és 225) Az autonóm polgár, aki végül is egyenlő az európai individuummal, minden rezdülését áthatja az a tudat és érzés, hogy ő nem pusztán egy birtokért, vagyonért és munkáért él, hanem (és itt már *Márai Sándort* idézem) „egy szerepért, a műveltség szerepéért. (...) Az európai műveltség eszméje ez, a hivatásérvés, hogy küldetése van a világban, el kell hintenie a népek lelkében az értelem és a hit törvényeit.” (Márai 2000: 106) Kiemelném itt a legutolsó mozzanatot, vagyis a *hit* fontosságát. És innen már csak egy lépésre vagyunk az olyan etikai és pedagógiai kategóriáktól, mint a felelősségtudat és -érvés, a méltóság, a lelki tartás: egyik nemesebb erény, mint a másik! Majd a továbbiakban felhoz két újabb fontos, más szempontból sok problémát is kiváltó erényt: „A bírálóat elsőrendűen *európai szerep és feladat.* Ázsia dolga a rajongás és a vakhit, Európa dolga a bírálóat és önismeret.” (Márai 2000: 121 Kiemelés tőlem – K. S.)



Ha Márai kiemelt erényfogalmait (mint például küldetéstudat, önismeret, kritika) hozzáteszük a Barthélémy által is hangsúlyozott kételkedés, szerénység, tolerancia kritériumaihoz, mindenki számára világos lehet, hogy az európaiság eme harmadikként tárgyalt értékvilága (tehát az individuum tisztelete, méltósága) milyen magasztos és magával ragadó erényeket tartalmaz. Számomra az is nyilvánvaló, hogy az európai értékrend harmadik összetevője már közvetlenül átvezet bennünket a pedagógia illetékességének tárgyához. Költői a kérdés: a nevelésnek vajon tudnánk-e nemesebb, izgalmasabb feladatot, magasabb rendű küldetést adni, mint *az önállóan gondolkodó és cselekvő individuumok tömeges kialakítása*? A pedagógiai munkálatok legfőbb értelme, legszebb hivatása, legizgatóbb belső tartalma nem éppen az-e, hogy (a kisgyermekkortól egészen a felnőttek világáig) a világ impulzusait készek és képesek legyünk *önállóan, kritikusan és önkritikusan* értelmezni, feldolgozni, majd az alapján formálni magatartásunkat, együttélésünket?

Mondhatjuk persze, az individuum méltósága, az autonóm személy, a sokféle erénnyel bíró ember tömeges kinevelése valójában csak egy szép eszme, vágyalom, hiú ábránd. És ha a mai realitást nézzük, úgy tűnik, igaz az ilyen lefegyverező álláspont. A valóság talaján maradva, sajnos, tapasztalhatjuk, hogy manapság az egységesülés szelleme és vágya mintha már hiányozna, legalábbis fakulóban lenne. A széles tömegek számára mintha már nem számítana értéknek az autonóm gondolkodásmód, az egészséges és megfontolt bírálat: fontosabbá kezd válni a társadalmi és emberi biztonság, a nyugodt, békés mindennapi élet iránti vonzódás, az adott társadalmi rend kényelmes elfogadása. Ha *politikai* szempontból tesszük fel a kérdést, akkor úgy fogalmaznánk: a politika, túl a hirdetett elveken, *vajon ténylegesen akarja is az autonóm polgárok tömeges kialakítását*? Avagy megelégszik a szolgálatkész, mindenben engedelmes, önállótlan, racionális kritikára képtelen szavazói bázissal? Ha pedig *pedagógiai* aspektusból vizsgálódunk, akkor a dilemma a következő: az adott és/vagy formálódó iskolarendszer, nemzeti alaptanterv, az igazgatók-óvónők-tanítók-tanárok anyagi és erkölcsi megbecsülése az autonómia irányába mutat-e? Vagy fordítva: az óvodai és iskolai működés, a tantervek, a taneszközök, a tankönyvek mindenáron való központosításával, az intézményi költségvetések nyirbálásával, a torz, azaz „egyen” típusú személyiségformálás erőltetésével közelebb jutunk-e az áhított autonómiához vagy inkább távolodunk tőle? (Radó, 2017, 158-161.)

Azt gondolom, az autonóm megalapozáson nyugvó pedagógiai működés kiépítése nemzeti érdek és ügy. Ám tudnunk kell, már az ehhez vezető út is hallatlan erőfeszítést és végtelen türelmet igényel. Alighanem kemény szellemi csatákat szükséges majd lefolytatnunk az ilyen cél érdekében. Abban bizonyos vagyok, hogy a fenti dilemmát minden érdekelt „félnek” (tehát a politika és oktatáspolitikai, az intézmények irányítói, a gyakorló pedagógia, a szakszervezet, a szülői munkaközösség, és a fiatalok szervezete) fel kell tennie magának, illetőleg az érintett partnereknek. Ám az eddigieknél mindenképp *koncentráltabb, eltökéltebb és felkészültebb* szinten kívánatos ezt a munkálatot elvégezni.

## 4. Kézenfekvő példák

Végezetül megfontolásra ajánlanék néhány konkrét oktatási és nevelési lehetőséget – a nemzeti tantervi program kiegészítéseként, nem pedig az ellen – arról, hogy miként tudnánk még

hangsúlyosabbá és nyilvánvalóbbá tenni az európaiság szempontrendszerét a közoktatásban. (S bizonyára még a felsőoktatás számára sem tűnne tanulság nélkülinek.)

Fontosnak tartom – kiindulásként – leszögezni, hogy egyáltalán nem üdvös álláspont (meg)várni az Európai Unióval és az európaisággal kapcsolatos politikai, ideológiai és jogi csatározások végét. Mint ahogyan idővesztés lenne a pedagógiai szaktudományok vonatkozó új-legújabb eredményeit is számba venni. (Nem mintha nem számítana a politikai döntés, illetőleg a tudományos kutatás tanulsága. Ellenkezőleg: mindkettőt alapvető jelentőségűnek gondolom.) Azonban a gyakorló pedagógia ne várja passzív módon az új nemzeti alaptantervet, hanem már ma kezdje el a saját szaktárgya oktatásának-nevelésének újragondolását. Abból a szempontból, hogy a törzsanyag mely pontjai kínálnak jó lehetőséget az európai értékek és erények felmutatására, példaként való felállítására. Az ilyen célú döntés és munkálat a gyakorló pedagóguson múlik, vagyis ő nem bújhat a politikai döntéshozó és a közvetlen főnöke szárnya alá. Az túl kényelmes, problémamentes és felelősségnélküli alapállás lenne. *A konkrét, hús-vér pedagógus mint személyiség is bír(hat) európaisággal, európai mentalitással.* Ami leginkább a saját diákjaihoz való viszonyában nyilvánulhat meg. Jelesül: tanítványait – újfent hangsúlyozva – arra neveli, hogy ők is képesek, valamint képesek legyenek az önálló gondolkodásra, önálló ítélethozatalra, megalapozott kritikára és egészséges önbírálatra. Kétségtelen, az ilyen nevelési cél és hozzáállás, valamint annak el- és befogadása kíván bizony egyfajta bátorságot, még pedig mind a pedagógus, mind a diák részéről. Ha ez a metódus és reflex kialakul, innentől kezdve indulhat a szaktárgyi pontok célzatos felkutatása. Hadd utaljak néhány, első pillantásra is felismerhető szaktárgyi lehetőségre.

*A történelem* tanítása kínálja talán a leggazdagabb anyagrészeket az európai értékek és erények érzékeltetésére. Például az újkori európai történelem fejlett régiója az úgynevezett Nyugat, külső és belső szempontból egyaránt fontos tanulsággal szolgálhat. A történelemtanár több anyagrész feldolgozása kapcsán nyomatékmal mutathat rá, mennyire kívánatos és szükséges a nagyobb történelmi egységek, magasabb rendű szerveződések irányába kitekinteni, majd elmozdulni. Például Széchenyi István életművének tanításában jó lehetőség kínálkozik annak a tanulságnak az érzékeltetésére, hogy az akkori Magyarország számára a társadalmi összehasonlítás alapját nem a szomszédos, szegényebb térségek, régiók adják, hanem a fejlett Nyugat (mindenekelőtt Anglia) szolgálhatja a mintát. Vagyis a fejlettebbtől lehet igazán tanulni. Gondoljunk itt az európaiság gazdasági típusú értékvilágára: a – korábban már vázolt – tökmozgás dicsőséges történelmi hatásaira. A fejlett Nyugattól, ma úgy mondanánk: a globális gazdasági rendtől tehát van mit tanulnunk. Ugyanakkor nem veszíthetjük el a józan kritikai érzékünket sem. Vagyis fel kell tudnunk ismerni a Nyugat felsőbbrendűségi mentalitását is, azt, hogy hajlamos kisebbségi tudatot kiváltani bennünk. És egyáltalában a társadalmi egyenlőtlenség nemhogy csökkenne, hanem inkább növekedik. Nem biztos tehát, hogy a Nyugat önzetlenül megsegít bennünket, és elvégzi azt a történelmi munkát, amelyet nekünk kell kikínálnodni. Tehát a mintakövető magatartás mellett ugyanolyan fontos a józan kritikai alapállás. Az ilyen és hasonló szaktárgyi részek jó alkalmat biztosítanak a pedagógusnak a bírálat valamint az önismeret és önbírálat fontosságának együttes érzékeltetésére, illetőleg tudatosítására. Még egy történelempéldára hivatkoznék. A tanár sokszor kénytelen tanítani valamilyen háborút. A tényszerű adatok (a kitörés oka, a történet lefolyása, a helyszín és időpont, a csatákban résztvevő katonák, hadtestek létszáma, a következmények) precíz

taglalása közben mintha elfelejtődne vagy legalábbis háttérbe szorulna a szükségképp felmerülő emberi (érzelmi-erkölcsi) szempont. Nincs például fogékonyság a háborúk okozta lelki sérülések bemutatására, a hősök és az áruelők mint emberi-jellembeli megnyilvánulások feldolgozására. Hogy vetül fel a háborúban az individuum tiszteletének erénye? Azután – a tapasztalatok azt mutatják – általában nem kap kellő súlyt a béke, a békekötés hatásainak tudatosítása. Mondjuk például az, hogy milyen hatással lesz a későbbi korra a karlócai béke vagy éppen a trianoni békekötés. Nem vitás, a béke pozitívan felemeli, negatívan viszont gúzsbaköti az ember tudatát és lelkét. A nevelőmunkának lehet dolga és felelőssége az ilyen hosszantartó hatások értelmezésében. Egyet biztosan nem tehet a pedagógus (aki most egyúttal történelemtanár), hogy hallgat róla. Az egyes ember lelki békéje, a „lelkek nevelője” (lásd: Kosztolányi mottóját!) érdekében sokat tehet még egy történelemtanár is.

Az *irodalom* oktatási anyagában is úgyszólván tetszőlegesen válogathatunk az írók-költők alkotásaiból. Például *Batsányi János* költeményének sora már szállóige: „Vigyázó szemetek Párizsra vessétek!” (Franciaországi változásokra). Itt megint érdemes megállni, fejtegetni, miért fontos ez a politikai üzenet. Az önmaga létében, erejében tudatosult polgár történelmi megjelenéséről van szó. Nagyszerű fejlemény, amikor megcsapja a *szabadság* szele az embert. Micsoda felemelő érzés az autonóm individuum lehetőségének felvillanása! Milyen társadalmi és emberi kincs ez, amely lázban tartja a lelkeket és csodálatos tettekre sarkallja az embereket. (A magyar reformkori hatást könnyű kimutatni). Más oldalról vegyük az *önismeretre*, a kemény *önkritikus* szembenézésre irodalmi adalékokat például *Ady Endre* költészetéből: „Cigány-népek langyszívű sihederje (...) / Ne legyen egy félpercnyi békességünk.” (Nekünk Mohács kell) Az egymással szüntelenül acsarkodó, békétlen magyarság (Ha két magyar összehajol, háromfelé húz!) *kíméletlen kritikája* fogalmazódik itt meg. S nem vagyok biztos abban, hogy napjainkra már sikerült megszabadulnunk az önmarcangolás tehertételétől, illetőleg, hogy megtaláltuk az önismeret és az önkritika egészséges arányait. És még egy irodalmi példa: a szegénység, a nyomor félelmetes költői képét kapjuk *József Atilla* alábbi versében: „A munkabér, a munkaerő ára, / cincog zsebünkben, úgy megyünk haza / s két deci fröccsel becsüljük magunk.” (Munkások) A szegénységtől már csak egy lépés a hajléktalanság. Nem árt, ha a pedagógus felhívja a gyermekek, a fiatalok figyelmét arra, hogy a szegénység és a hajléktalanság jelensége még ma is probléma: napjainkban is aktuális a *szociális érzékenység*, a *szolidaritás* felkeltése vagy erősítése. S tegyük fel a kérdést: hogyan is állunk az emberi méltóság erényével? (Csak zárójelben jelzem, a szegénység és/vagy a hajléktalanság képzőművészeti ábrázolására sok-sok műalkotást mutathat be a rajztanár. Lásd például *Földi Péter*, kortárs hazai festőművésznünk *Hajléktalan* című, megrázó olajképét!) A József Atilla vers is kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy előtérbe állítsuk a szegények, a hátrányos helyzetű emberek és a hajléktalanok sorsa iránt az empátia, a szolidaritás erényét. Nyilván, nem egy osztályterem diákközössége fogja megoldani az ilyen súlyos társadalmi problémát. Nem erről van szó. De a szociális érzékenységet, az empátikus érzéseket igenis tudnánk fejleszteni. És bizonyára hatásos nevelési eljárás lenne annak a humánus törekvésnek a megértetése és elfogadtatása, hogy mindnyájan segítsünk legalább egy rászorult embertársunkon – bármilyen módon, bármilyen csekélységgel.

Aki azt hiszi, hogy az európai értékek-erények bevitele csak a humán tárgyak oktatásába történhet, az alaposan téved. Az olyan szaktárgyak, mint a fizika, a biológia, a testnevelés (és még mások) ugyancsak szóba jöhetnek. A *fizikatanár* például az atomfizika tanítása során

bemutatja az atombomba működési elvét. A fizikai törvények, folyamatok ismertetésén túl azonban felvetné a feltaláló, a tudós felelősségének kérdését. Érdekes elgondolkoznunk a dilemmán: vajon milyen felelősséggel tartozik a korszakos jelentőségű tudományos produktum kitalálásáért (ami lehet pusztító és építő erő egyaránt) maga a kutató, a használatáért pedig a politika és a gazdasági cégek döntéshozója, illetőleg a mindennapok embere? Abban bizonyos vagyok, hogy a fizikátárgy oktatásában sem szabad elhanyagolni az etika szempontjának valamilyen formában történő érvényesítését: jelesül a *felelősségtudat és -érzet* megjelenítésével.

A *biológia* szaktárgy oktatása ugyancsak bőséggel szolgáltat adalékot a témánkkal kapcsolatban. Csak egyetlen anyagrészt említenék. A környezetszennyezés és -védelem fontosabb probléma, mintsem első pillanatra gondolnánk. A különféle káros anyagok kibocsátása végzetes következményekkel jár az élővilág természetes létezésére. A probléma az, hogy a veszélyeztetés igazi hatása nagyobb időintervallumban érződik mindenki számára érzékelhető módon. Milyen erény válhat itt fontossá? Nyilvánvalóan a nagyobb – térbeli és időbeli – *egészen* való gondolkodásmód és felelősségvállalás. Például a nagyméretű braziliai erdőirtás időben később és más térségekre (talán még más kontinensekre) fejt ki áldatlan hatását. Mit kezdjen ezzel az összefüggéssel egy európai politika vagy európai ipari-kereskedelmi vagy szolgáltató multi cég? S meg tudjuk-e értetni, hogy nekünk, magyaroknak is van ehhez valamilyen közünk? Mint ahogyan – másik markáns példával élve – Romániának és az ottani külföldi cégek is van köze, felelőssége a tiszai szennyezés (mérgezés) miatt a magyarországi halállomány akkori sajnálatos pusztulásához. S még egy adalék, ezúttal már olyan, amelyik közvetlenül veti fel az egyes egyén, saját környezetére való reagálásának kérdését. Mennyire jó közérzettel autózunk Ausztria virágos falvain át, és mennyire lehangolódunk, ha átlépjük a magyar határt: nálunk még nincs tömeges igény a saját környezetünk csinosítására, óvására, mintha beidegződött volna bennünk a szemetelés, a környezeti igénytelenség. S ahogyan mondani szokták, már kicsi korban célszerű kezdeni – a normális és egészséges – környezettudatos nevelést.

Végezetül röviden a *testnevelőtanár* munkájáról. Mint szaktanár, megtanítja a diákokat a magasugrás, a kislabdahajtás, az úszás technikájára, a közösségi labdajátékok szabályaira. Mindeközben ő pedagógus (és pszichológus) is: egy kicsit foglalkozni kell a gyermekek, fiatalok lelki világával, erkölcsi-jellembeli állapotával. Olyan erényekre is fókuszálhat, mint a mozgásformák gyakorlása során jelentkező sikerek és/vagy kudarcok megfelelő feldolgozása: tehát miképp alakítható ki az *önbizalom*, az *önmagunkban való hit*, és fordítva: hogyan győzhető le a *kishitűség*. A társas játékban, a sokféle versengésben pedig miért fontos *tisztelni* a másikat (aki most az ellenfél, és nem az ellenség). Végül is a rendszeres mozgásigényre való készítés fontos része lehet annak az igazságnak, hogy a fiatal *felelősséggel* tartozik saját szervezete *későbbi állapotáért is*.

A példatár – úgyszólván tetszés szerint – folytatható, illetőleg az eddigi vizsgálódás tovább részletezhető és mélyíthető. Láttuk, több olyan érték és erény került bemutatásra, amely az emberiség általános, egyetemes értékvilágához, az emberi humánium tartományához, kritériumához tartozik. Más kérdés, hogy azokat az európaiság is tudatosan felvállalja, illetőleg a maga módján tovább is erősíti. Ami – végső tanulságként – számomra egyértelmű: a pedagógiának, azaz mindenféle nevelőmunkának megkülönböztetett szerepe és jelentősége lehet az

európai (és általános emberi) értékrend alakításában. Az európaiság mint a „lelkek nevelője” csöppet sem veszít érvényességéből – minden átalakuló (és nem mindenben pozitív) társadalmi folyamat, változó értékrend közepette is!

## Felhasznált irodalom

- Barthélémy, Dominique (1999) Analysis of the Concept of European Dimension. *European Education*, vol. 31. no. 1. Spring. A három kiemelt erény (kételkedés, szerénység, tolerancia) ma sem veszített érvényéből. Ám fel- és elismerjük-e valamennyien (kiváltképp a nevelésben illetékes szervezetek, intézmények, gyakorló pedagógusok) ennek igazságát? Mégpedig nem az iránymutatás, a szavak és a programok szintjén, hanem valóságosan, a gyakorlati munkában is?
- Gyurgyák János (2018) *Európa alkonya?* Osiris Kiadó, Budapest. A szerző egyáltalán nem elfogult Európa és az Európai Unió iránt. De a téma kritikai feldolgozása nagyon is megfontolandó. Hadd emeljem itt ki az alábbi éles meglátását: az EU-t alapító „nemzedéket még átitatta az *egységesülés* szelleme és vágya, utódaik azonban – mindmáig – már csak az *együttlét* mindennapi és praktikus problémáit szeretnék megoldani.” (54.)
- Hobsbawn, Eric (1998) *On History*. London, Routledge. A világtörténelmet már nem Európában írják.
- Kundera, Milan (1992) *A regény művészete*. Európa Könyvkiadó, Budapest. Tisztelet az egyén iránt! Lásd 202.
- Laurent, Jérôme (2000) L'Education et L'Enfance dans les Lois. *Revue Philosophique*, Nr. 1.
- Továbbá Reboul, Oliver (1995) La philosophie de l'éducation. *Presses Universitaires de France*, Aoul. 3.
- Márai Sándor (2000) *Kassai őrzárat*. Helikon Kiadó, Budapest. Az európai polgár terjeszti majd el más földrészen is a keresztény műveltséget mint a „lelkek megtöltőjét”. Az író másik munkájában, az *Európa elrablása*-ban mély aggodalmának ad hangot: él még a „szellemi Európa? Vagy csak országok, határok, pénzürendszerek, politikai rendszerek s beteges nacionalizmus maradt?” (Helikon Kiadó, Budapest, 2008. 40.) Ne feledjük, nem sokkal a 2. világháború (!) után nem sokkal tette fel ezt a kérdést.
- Musil, Robert (2000) *Esszék*. Kalligram Könyvkiadó. Az osztrák író az *európaiságról* szóló esszétöredékében fogalmazza meg az idézet gondolatot.
- Patocka, Jan (2001) *Európa és az Európa utáni kor*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony. Különösen 39-45.
- Radó Péter (2017) *Az iskola jövője*. Noran Libro, Budapest. Hasonló éles kritika jelent meg Szüdi János cikkében (*Népszava*, 2019. júl. 6. 4. Szép Szó: mindenben az állam dönt a gyermek sorsáról. Továbbá Vekerdi Tamás-interjú (*Magyar Narancs*, 2019. júl. 25.): az iskola pontosan a kritikai érzéket és a kreativitást köti gúzsba.
- Uhl, Sigfried (2000) Die Kriese der Allgemeinen Pädagogik in Urteil ihrer Kritiker. *Bildung und Erziehung*, 53. Jahrgang, Heft 1/ Marz. És végül Karikó Sándor: Európaiság mint identitás és nevelés. *Fórum*, Somorja, 2011/1. 173-184.

# Fodor Richárd

## Képes történeti források és a vizuális multiperspektivizmus tankönyvi kapcsolata

### Bevezetés

Mi a jelentősége a tanulói képelemzésnek? Milyen vizuális források jelennek meg az újgenerációs történelemtankönyvek eszköztárában? Miként használhatjuk fel a képes történeti forrásokat a tanulási-tanítási folyamat során? Milyen kompetenciákat fejleszthetünk a képes források elemzésével? Jelen kutatás többek között ezekre a kérdésekre keresi választ. Elsőként áttekinti a nemzetközi szakirodalmat, különös figyelmet szentelve a témában illetékes nemzetközi történelemdidaktikai szervezetekre, irányadó dokumentumokra, illetve hazai szakértőkre és tartalmi szabályozókra. Ezt követően bemutatja a multiperspektivikus történelemszemlélet lényegét, céljait és eszközeit, kitér a magyarországi tankönyvek rövid huszonegyedik századi történetére és a kritikus gondolkodás kulcskompetenciájának komponenseként definiálható többnézőpontúság megjelenésére. A kutatás módszertani célkitűzései után az újgenerációs tankönyvsorozat két évfolyamának összehasonlítása következik két vizsgálati szempont figyelembevételével, melyek közül az első kvantitatív, a források típusaira és számarányaira vonatkozik, míg a második egy konkrét tananyagrészen, a Rákosi-diktatúra vizuális eszköztárának, propagandaképeinek, fényképeinek, térképeinek, plakátjainak, ábráinak, grafikonjainak és további forrásainak bemutatásán keresztül hasonlítja össze a nyolcadik és tizenkettedik osztályos tankönyv képes forrásait.

## 1. Szakirodalmi áttekintés

A multiperspektivizmus koncepciója általánosan követendő célkitűzésként jelenik meg külföldi és magyar oktatásügyi szakértők, történelemtanítással kapcsolatos tekintélyes nemzetközi szervezetek és a Nemzeti alaptanterv ajánlásai alapján. Perspektíva szavunk (angol *perspective*, német *Perspektive*) a latin *perspectus* eredetre vezethető vissza, melynek jelentése *észlel, keresztül lát*. Már a kifejezés etimológiájában érzékelhetjük a szubjektivitás jelenségét, hiszen minden történést számtalan szempontból érzékelhetünk, láthatunk, élhetünk meg (Wansink, Akkerman, Zuiker, Wubbels 2018). A perspektívák köznevelési alkalmazhatósága abban a fundamentális jelenségben gyökerezik, mely szerint a múltat minden szemtanú és megfigyelő egy-egy teljesen sajátos, megismételhetetlen módon érzékeli, a történésről kialakuló véleménye és feljegyzései tehát alapvetően nem lehetnek teljesen azonosak más kortárs beszámolóval. A múlt történéseiről alkotott személyes képet ugyanakkor nem csak az befolyásolja, mely fizikai szemszögből tapasztalták azt, hanem egy alapvető attitűdöt, esetleg elfogultságot is magában rejtő interpretációs folyamat is. Strandling (2003) definíciójában egy személy történeti

perspektívája „az azt állító álláspontjára korlátozódik”. Chapman (2011) szerint „A múltra vonatkozó perspektíva a leegyszerűsítés egy formája, amely során az azt vizsgáló személyek elméletei, kérdései és gyakorlati érdekei formálják és alakítják a végül levont következtetéseket.” (saját fordítás) Az Egyesült Államok 2013-as *College, Career, and Civic Life (C3)* keretrendszere szerint éppen ezen okból kifolyólag „A tanulóknak meg kell ismernie a történelem interpretatív, értelmező természetét, meg kell tanulniuk, hogy az emberek még szemtanúként is különböző benyomásokat szereznek azonos eseményekről, amelyeket saját nézőpontjuk is befolyásol.” (saját fordítás). A múlt rendelkezésre álló interpretációi közötti eligazodás egy tanulói kompetencia, amely komoly tájékozottságot, tapasztalatot és jártasságot kíván, ezért a huszonegyedik századi történelemtanítás egyik legfontosabb feladata a párhuzamosan nézőpontok mérlegelése, azaz a multiperspektivikus történelmi gondolkodás fejlesztése.

A multiperspektivikus, többnézőpontú történelemszemléletet a Nyugat-Európában 1970-es évektől 1990-ig fokozatosan elterjedő New History irányzat egyik eredménye (Strandling 2000). A történetírásban bekövetkezett változás középpontjában a politikatörténeti megközelítéstől eltávolodó, a történelmi tudást és a kronológia rendszerét tiszteletben tartó, de a múltrol tanulást és a történelmi gondolkodást egyensúlyba hozó megközelítés áll. Az akadémiai történetírás változásai, a társadalomtudományok előtérbe kerülése kihatottak a köznevelésben érvényesülő történelemszemléletre is. Az első és másodlagos forrásokból származó bizonyítékok analízisa, interpretálása, szintetizálása a forrásközpontság fokozatosan előtérbe került, így megjelent a különböző történelmi nézőpontok tanulói vizsgálatának igénye is. Robert Strandling (2000) definíciója szerint a multiperspektivizmus „Egy szemléletmód és egyben attitűd történelmi események, személyek, fejlődési folyamatok, kultúrák és társadalmak megítélésére különböző nézőpontok számbavételével a történettudomány alapvetéseinek, módszereinek és működési folyamatainak segítségével.” (saját fordítás).

A 2000-es évek elején több nagytekintélyű európai szervezet, mint az EUROCLIO, az ISHD és az Európa Tanács is zászlójára tűzte a multiperspektivizmust. Az EUROCLIO 2000-ben a portugáliai Lisszabonban szervezett *Az emlékezet és megemlékezés* című konferenciáján kiemelt jelentőségűnek minősítette a multiperspektivikus történelemszemlélet kompetenciáját. A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics ISHD) szintén 2000-ben, Oslóban szervezett Történelem Világkongresszuson saját történelemdidaktikai szekciót érdemelt ki, amelyen az EUROCLIO-hoz hasonlóan a résztvevő szakértők megfogalmazták, hogy „a történelem tanulmányozásának kívánatos módszere a multiperspektivitás és kontroverzitás, mind az eszközökben, mind a tartalmakban és módszerekben” (Dárdai 2002). Illetve célként merült fel azon szemlélet kialakítása, hogy „nem létezik egyetlen egyetemes igaz megoldás a történelemben. Van néhány jobb megoldás és sok rossz vélemény. Mindenkinek meg kell azonban találnia saját maga érvényes helyét és véleményét a világban, de úgy, hogy az magába integrálja mások érveit is.” (Dárdai 2002) A két történelem-szervezet mellett az Európa Tanács 2011-es Tagállami Miniszteriális Bizottság a kultúrák közti párbeszéddel kapcsolatos ajánlása alapján „A történelemtanítás hozzá kell járuljon a multiperspektivikus megközelítés kialakulásához a történelem vizsgálata során, különös figyelmet szentelve a kultúrák közötti kapcsolatok történelmére.”

Az európai történelemtanítás reformjával párhuzamosan a 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv is kiemelte a több szempontú történelemszemlélet fontosságát. A 2012-es NAT a 9–12.

évfolyamokra vonatkozó fejlesztési feladatok között a kritikai gondolkodás képességének részeként fogalmazta meg, hogy a „különböző történelmi elbeszélések összehasonlítása a narráció módja alapján” történik. Továbbá a fejlesztés várt eredménye az említett évfolyamokon a „mindennapi élethelyzetek elbeszélése a különböző szereplők nézőpontjából”, valamint a „történelmi jelenetek elbeszélése különböző szempontokból”, továbbá az „erkölcsi kérdéseket felvető élethelyzetek felismerése, bemutatása”<sup>41</sup>. Tehát a nemzetközi szakértői csoportok mellett a magyar oktatáspolitikai vezetés is elismerte a párhuzamosan rendelkezésre álló történelmi narratívák összevetésének és szintetizálásának fontosságát, a kritikus gondolkodás transzfer erejű kompetencia részeként definiálva azt.

## 1.1. A forrásközlő multiperspektivikus történelemtankönyv

A történelemtankönyvek funkciója nagymértékben elmozdult a huszadik század ideologikus ismeretet közvetítő könyveitől, az újgenerációs történelemtankönyvek didaktikai funkcióval rendelkező aktivitásra serkentő médiumokká váltak. Kratochvíl Viliam definíciója szerint a történelemtankönyv „a történelmet feldolgozó didaktikai szöveg”, amely „szóbeli, ikonográfiai, grafikai, ellenőrző és önellenőrző szövegek tervszerűen elrendezett rendszeréből tevődik össze” (Kratochvíl 2008). Vajda Barnabás Kratochvílhez kapcsolódóan „módszertani közvetítő és hordozó eszközként” ír a tankönyvek fogalmáról (Vajda 2018: 103). Vajda szerint a tankönyvek köznevelési funkciója a tudományos megismerés megfelelő módú átalakítása és közvetítése, az elemzés és bizonyítás kompetenciáinak fejlesztése, és összességében a fokozott aktivitásra és tevékenységre serkentés.

A magyar történelemtankönyvek szerepe és szerkezete jelentős változáson ment keresztül az elmúlt másfél évtizedben az európai trendeket követve. 2006-ban történt az első sikeres kísérlet Magyarországon a multiperspektivikus szemlélet érvényesítésére. A Nemzeti Tankönyvkiadó által kiadott Száray Miklós – Kaposi József szerzőpáros által írt tankönyv már tartalmazott egy „Nézőpontok” rovatot, amelyet a későbbiekben, a 2009-ben kiadott *Forrásközpontú történelem* sorozat megjelenésével és az iteratív megközelítés érvényesítésével tovább tökéletesítettek.<sup>42</sup>

A tanulmány vizsgálati mintáját képező Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézete által kiadott Újgenerációs történelemtankönyvek Vajda Barnabás kategorizációja alapján forrásközlő tankönyvnek tekinthetőek, hiszen struktúrájuk a tankönyvszerzői szövegre, a forrásokra és egy ezeket kiegészítő didaktikai apparátusra osztható fel. A forrásközlő tankönyvekben elsőként a tankönyvszerzői, leíró (descriptive, authorial) szöveg tartalmazza a tananyag alapvető ismereteit. Vajda szerint ez „valamilyen szempontú gyűjtés, válogatás, rendezés eredménye”, ezért önmaga is „saját történelmi beszédmódnak (narrációnak) számít”,

<sup>41</sup> A törvény szövege a Magyar Közlönyben jelent meg; 2012 június 4. 66. szám. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet a *Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*.

<sup>42</sup> *Az iteratív (ismétlésen alapuló) közlési mód a tankönyvszerzői szöveg különböző történelmi nézőpontokat felvonultató forrásokkal kiegészítésének tankönyvi struktúrája, amely lehetővé teszi a multiperspektivikus történelemszemlélet fejlesztését. Az iteratív közlési mód megjelenésével, a Forrásközpontú történelemtankönyvek szerepével és az Újgenerációs tankönyvekkel kapcsolatban lásd: Fodor 2019.*



tehát a tankönyvszerzői szöveg is egy a párhuzamosan bemutatott nézőpontok közül. Másodikként a források közül Vajda több típust különböztet meg, melyek lehetnek elsődlegesek („egykorú, korabeli”) másodlagosak („szekundér, későbbi”), írottak vagy vizuálisak. Utolsóként a didaktikai apparátus részét képezik a gondolatábrák, minieletrajzok, minilexikonok, kérdések és feladatok, gyakorlatok (Vajda 2018: 113). Ezen szerkezet lehetővé teszi, hogy a tanulók a történelmi tényanyagot ne egyszerű befogadóként ismerjék meg, hanem a tanulási-tanítási folyamat aktív résztvevőiként didaktikai tervezést követően sajátítsák el.

## 1.2. A tankönyvi vizuális források

A vizuális források a huszonegyedik század tanulói számára elengedhetetlen összetevői a tanulási-tanítási folyamatnak, amelyek legalább tizennégy típusba sorolhatóak és didaktikai szempontból illusztrációként, valamint képi történelmi forrásként definiálhatók. A tankönyvi szerkezet második egységként felsorolt részében az elsődleges és másodlagos írott források mellett az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetének fejlesztési mechanizmusával létrehozott Újgenerációs tankönyvsorozatban kiemelt helyet kapnak a vizuális képi források. Vajda Barnabás kategorizációjában megkülönböztet egykorú és nem egykorú képzőművészeti alkotásokat: *fényképek, rajzok, festmények, plakátok, karikatúrák, képregény részletek*, és további történelmi forrásokról szóló képeket: *térképek, írott és tárgyi források fényképe, rajza, alaprajzok*, illetve a tankönyvszerzői szöveget modellező és a megértést segítő *gondolatábrákat, folyamatábrákat, statisztikai adathalmazokat, táblázatokat*.

A vizuális források mellékelése és bemutatása ugyanakkor önmagában nem vezet a célként jelölt aktivitásra serkentéshez. Vajda Barnabás szerint meg kell különböztetnünk tankönyvekben szereplő illusztrációkat és valódi didaktikai megfontolásból beillesztett képes történelmi forrásokat. A tankönyvszerkesztési folyamat során utóbbihoz elengedhetetlenül kapcsolódnia kell egy didaktikai apparátusnak is, amely lehet a vizuális elemre vonatkozó kérdés(ek) vagy feladat(ok) sora. Az illusztrációk olyan képek, „amelyeket nem kísér megértést, elemzést segítő didaktikai apparátus (...) pedagógiai értékük szinte a nullával egyenlő”, míg a képes források „szakmai szempontokat kínálnak az analitikus munkához és cselekedtetik, aktivizálják a tanulót a tanulási folyamatban” (Vajda 2018).

## 1.3. Multiperspektivikus vizuális források

Jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé minden vizuális forrástípus részletes kvantitatív vizsgálatát, ezért a források arányának kvantitatív elemzése után a multiperspektivikus történelemszemlélet alapján kiemelt jelentőségű két, gyakran egymással átfedésben lévő típusra koncentrálna válik a vizsgálat tárgyává – a fénykép és a propaganda kép.

A modern tankönyvek legszéleskörűbben használt vizuális forrásai a fényképek, amelyek közel két évszázados történetük során komoly evolúción mentek keresztül. Joseph Niepce, az egyik első

fotográfus 1826-ban még 8 órás expozícióval készítette műremekeit, az alig harminc évvel később kezdődő krími háború (1854-56) és az ezt követő amerikai polgárháború (1861-65) az első két történelmi esemény, amelyekről fotódokumentáció készült jelentősen lecsökkent, de még mindig hosszú, harminc perces expozíciós idővel. Ez a technika továbbra sem tette lehetővé az események realiztikus közvetítését, továbbra is hosszas beállítási procedúra után készültek a képek, de mégis a múlt máig fennmaradó lenyomatait jelentik számunkra. Fontos forrásai a történettudomány-  
nak és a kapcsolódó társadalomtudományi témáknak is. A technika exponenciális fejlődésével a XX. századra a fényképezés egyike lett a legtöbb történelmi forrást felhalmozó médiumoknak. Robert Strandling már az Európa Tanács számára 2000-ben elkészített történelem módszertani tankönyvében is üdvösnek nevezte a képes történelmi források bőséges reprezentálását az európai tankönyvekben. Strandling kitér arra a jelenségre is, hogy a vizuális források „a történelmi események értelmezését is sugallják” (Strandling 2000). A kutató szerint a vizuális forrásokat kezelhetjük egyszerű illusztrációként, de szimbolikus, üzenetet közvetítő történelmi forrásokként is. Érzelmeket keltenek és narratívát közvetítenek az őket vizsgálókban, egyes esetekben felirattal erősítik meg az üzenetet, ez az az indok, amely miatt jelen kutatás is kiemelt figyelmet szentel nekik a multiperspektivikus történelemszemlélet lehetőségeinek vizsgálata kapcsán.

A propaganda képek szintén rendkívül fontos didaktikai szerepet tölthetnek be a tanulási-tanítási folyamatban, hiszen elemzésük olyan árnyalt jelentéstartalmakat mutathat meg, amelyek segítik az egymásnak feszülő történelmi narratívák és a történelmi kontextus mélyebb megértését. A Nemzeti alaptanterv Ember és Társadalom műveltségterület fejlesztési területei között kiemelt szerepet kap „Kérdések megfogalmazása a forrás megbízhatóságára, a szerző esetleges elfogultságaira, tájékozottságára, rejtett szándékaira stb. vonatkozóan<sup>43</sup>.” A propagandafotók, képek és plakátok rendszerint túlzó, könnyen értelmezhető és világos üzeneteket közvetítenek, ezáltal rajtuk keresztül könnyen megismerhető a politikai vezetés (a következő példákban szereplő kommunista állampárt diktatórikus vezetése) és a társadalom különböző rétegeinek nézőpontja. Autentikus vizuális elemként ezért segíti a propagandakép a történelmi kontextus megértését. Fontos kérdés lehet a vizuális és verbális források elemzésének sorrendje. A szerző úgy véli, hogy amennyiben a tanulók először tekintik meg a vizuális elemeket (ez az életszerűbb) akkor a diszcrepancia a tankönyvszerzői szöveg és a verbális források elolvasásakor kristályosodik ki, ugyanakkor, ha a képes források megtekintése csak a tankönyvi szöveg elolvasása után következik, akkor a képek elemzésekor tudatosul a propagandaképek működése, hatása és narratívájuk különbözősége a verbális szövegekben tapasztaltakhoz képest.

## 2. Módszertan

A tanulmány a multiperspektivikus szemlélet és a források bemutatását követően a vizuális források kvantitatív és kvalitatív vizsgálatával folytatódik. A vizsgálat kvantitatív szakasza az újgenerációs történelemtankönyv sorozat két évfolyamának összehasonlításán alapul, minden forrást

<sup>43</sup> A törvény szövege a Magyar Közlönyben jelent meg: 2012 június 4. 66. szám. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

összesít leckék, fejezetek, tankönyvek szintjén, valamint az egyes forrástípusok relációjában is. A források kvantitatív összegzése mellett további kategorizáció is része a kutatásnak, amely Vajda Barnabás elmélete alapján a didaktikai átalakítás szerint megkülönböztet *képes történeti forrásokat és illusztratív képi anyagokat*. A kvantitatív vizsgálati minta kiválasztásának elsődleges célja az összehasonlíthatóság volt, a magyar köznevelés történelemtanításának kétciklusú struktúrája szerint a tanulók két alkalommal is áttekintik a magyar és egyetemes történelem részleteit. A vizsgálat ezért a huszadik század második felének tematikus egységeit, a nyolcadik és tizenkettedik osztályos tankönyvek tananyagát emeli fókuszba. A minta kiválasztásánál szintén fontos szempontként merült fel, hogy a lehető legváltozatosabb vizuális galéria vizsgálatához a vizuális szempontból lehetőleg jobban dokumentált korszak váljon a vizsgálat tárgyává, ebből a szempontból is a két tanulási-tanítási ciklus utolsó tankönyvei a legmegfelelőbbek. A kvalitatív vizsgálat igyekezett példát ajánlani mindhárom felmerülő potenciálisan multiperspektivikus forrástípusra egy-egy lecke vizuális elemeinek, képes forrásainak és illusztrációinak részletes szemantikai tanulmányozásával.

### 3. A nyolcadik és tizenkettedik osztályos újgenerációs tankönyvek vizuális elemeinek kvantitatív összehasonlítása

Ahhoz, hogy teljes képet kapjunk a vizuális források didaktikai használatának lehetőségeiről, szükséges részletesen megvizsgálnunk a történelemtankönyvek képi gyűjteményeit. Jelen kutatás ezért összesítette a nyolcadik és tizenkettedik évfolyamok számára írt újgenerációs történelemtankönyvek képeit.

1. táblázat. A tankönyvek képi elemeinek összesítése

Vizuális elemek	8. osztály	12. osztály
A tankönyv összes vizuális forrása	401	348
A tankönyv összes képes történeti forrása	238	200
A tankönyv összes illusztrációja	163	148

A tankönyvek meglehetősen sok vizuális elemet tartalmaznak, ezáltal megerősítik Robert Strandling (2000) képekben gazdag európai trendekkel kapcsolatos kijelentését. Továbbá megerősítést nyert az a hipotézis is, mely szerint a köznevelés első történelemtanítási ciklusának vizuális eszköztára több elemet tartalmaz. A nyolcadik évfolyam számára írt tankönyvben négyszázegy, míg a tizenkettedik osztályos tankönyvben háromszáznegyvennyolc vizuális elem szerepel. Ez alapján átlagosan oldalanként egy egész négytized, illetve egy egész nyolctized kép jut minden tankönyvszerzői oldalra.<sup>44</sup> Mindkét tankönyv esetében többségben vannak a Vajda Barnabás (2018) által kiemelt szerepbe ajánlott didaktikai kérdéssel-feladattal ellátott képes történeti források, a nyolcadik osztályos tankönyv esetén ötvenkilenc százalékos, a tizenkettedik osztályos tankönyv esetén ötvenhét százalékos arányban. A tizenkettedik osztályos tankönyv legtöbb (hatvankilenc) vizuális elemét tartalmazó tematikus egysége a

<sup>44</sup> A tankönyvszerzői bevezetőt, a tartalomjegyzéket és a mellékleteket nem számolva

II. Magyarország 1945 és 1956 között című fejezet, a nyolcadik osztályos tankönyv esetében pedig a VI. Társadalmi és gazdasági ismeretek című fejezet (kilencvenegy).

2. táblázat. A tankönyvi képzőművészeti források összesítése forráscsoportonként

Forrástípusok	Képzőművészeti alkotások						
	Fényképek		Rajzok, festmények, plakátok		Karikatúrák		Képregény részletek
	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	X
A 8. tankönyv forráscsoportonként összes vizuális forrása	137	95	17	17	1	0	0
	232		34		1		0
A 12. tankönyv forráscsoportonként összes vizuális forrása	70	111	3	1	4	0	0
	181		4		4		0

3. táblázat. A tankönyvek további forrásainak összesítése forráscsoportonként

Forrástípusok	További vizuális elemek											
	Gondolat		Ábrák		Térképek		Táblázat, statisztika, gazdasági ábra		Írott források fényképe		Tárgyi források fényképe	
	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció	Képes történeti forrás	Illusztráció
A 8. tankönyv forráscsoportonként összes vizuális forrása	24	9	13	3	38	1	4	10	4	28		
	33		16		39		14		32			
A 12. tankönyv forráscsoportonként összes vizuális forrása	14	1	30	9	74	18	2	8	3	0		
	15		39		92		10		3			

A forrástípusokra vonatkozó eredmények alapján megállapítható, hogy habár a nyolcadik osztályos tankönyv vizuális eszköztára gazdagabb, a tizenkettedik osztályos tankönyv gazdasági ábrákból, térképekből és karikatúrákból vonultat fel többet. Mindkét tankönyv legtöbb vizuális elemét a fényképek adják. A nyolcadik osztályos tankönyv képeinek ötvennyolc százaléka, míg a tizenkettedik osztályos tankönyv vizuális elemeinek ötvenkét százaléka fénykép. A vizsgálat kilenc elkülönített forrástípusa közül hat esetén a nyolcadik osztályos tankönyv tartalmaz több képet, grafikonokból, térképekből és karikatúrákból viszont a tizenkettedik osztályos tankönyvben találunk többet. A nyolcadik évfolyam második és harmadik legnépszerűbb forrástípusa a gazdasági ábrák (kilenc százalék) és a festett, vagy rajzolt plakátok (nyolc százalék). Ezzel szemben a tizenkettedik osztályos tanulók tankönyve fényképek mellett huszonhat százalékban alkalma-

zott gazdasági ábrákat, amelyeket számosságukban a térképek követnek tizenegy százalékkal. A vizsgálat nem talált képregény részleteket, míg a legkevesebb képet adó forrástípusok a nyolcadik évfolyamon a karikatúrák, tizenkettedik évfolyamon pedig a tárgyi források fényképei voltak.

Az eredményekből kibontakozik, hogy az újgenerációs történelemtankönyvek támogatják az aktivitásra, gondolkodásra és cselekvésre serkentés általános történelemdidaktikai célját, vizuális elemeik többségében fényképek és képes történeti források, amelyek átesnek egy didaktikai átalakításon, így pusztán illusztrációkból forrássá válnak. Szintén megállapítható, hogy a mindkét évfolyam eszköztára alkalmazkodik a tanulók elemző kompetenciaszintjéhez, a köznevelés utolsó évében nagyobb hangsúly kerül az absztraktabb gondolkodást és mélyebb analízist igénylő forrástípusokra.

## 4. Forráselemzés, a Rákosi-diktatúra propagandájának vizuális ábrázolása

A köznevelés két ciklusában eltérő történeti mélységben és vizuális eszköztárral ábrázolják a tankönyvszerkesztők a múlt század második magyar kommunista diktatúráját. A nyolcadik osztályos újgenerációs történelemtankönyv második tematikus egységében, a *Magyarország 1945-től az 1956-os forradalom és szabadságharc leveréséig* című fejezetének *A kommunista diktatúra. Rákosi, a diktátor* című leckéjében tárgyalja az összehasonlítás alapját képező témát. A tizenkettedik osztályos tankönyv szintén második tematikus egységében, a *Magyarország 1945 és 1956 között* című fejezetének *A Rákosi-diktatúra időszaka* című leckéjében vonultatja fel a vizsgált vizuális elemeket. Mindkét tankönyv több leckét szentel a diktatúra bemutatásának, ezért a hatalomátvételt részletező bevezető és a társadalomtörténeti vonatkozásokat összesítő leckék közötti összegző leckék képezik a vizsgálat tárgyát.

### 4.1. A nyolcadik osztályos újgenerációs tankönyv forrásai



1. ábra. A Standard gyár propagandaképe (58. old)

A Rákosi diktatúrát bemutató nyolcadik osztályos lecke nyolc vizuális eleméből három illusztratív (Mindszenty bíboros, ÁVH címer, Sztálin szobor) míg a kapcsolódó didaktikai kérdésekkel és feladatokkal kiegészülve öt vizuális elem képes történeti forrásnak minősül (Standard gyár fényképe, Rákosi Mátyás és Gerő Ernő és Farkas Mihály közös fényképe, beszolgáltatási propaganda plakát, Rákosi címer).

A nyolcadikos újgenerációs tankönyv leckéi rendkívül színesek és figyelemfelkeltők, a felvonultatott vizuális források és illusztrációk vöröses-sárgás árnyalatai könnyen megragadják a tanulók figyelmét, ugyanakkor kisebbségben vannak az illusztrációk, így a képek megtekintésével és a mellékelt tömör didaktikai blokk feladataival és kérdéseinek megválaszolásával aktív részeseivé válnak a tanulási folyamatnak. A leckében szereplő vizuális galéria képes a tanulói multiperspektivikus történelemszemlélet fejlesztésének facilitálására, hiszen amellet, hogy felvillantja a tankönyvszerzői deskriptív szöveg egy-egy képes ábrázolását, új szempontokat nyújt, a gyakorlatban mutatja be a propagandakészítés torzító hatását, amely alternatív történeti narratívák ütközőpontjaként értelmezhető a tanulók számára.

A leckében szereplő képek fele a propaganda különböző formáit jeleníti meg egy gyár dolgozói, egy termelészövetkezet, egy pártvezetői tribün és egy óriási Sztálin szobor bemutatásával. Elsőként a Standard gyár dolgozóinak üdvözlését Rákosi Mátyásnak közvetítő propagandafényképet látják a tanulók, amelyen az üzem komor dolgozói felett egy kifeszített molinó olvasható, amelynek szövege szerint „Az államosított Standard gyár dolgozói harcos üdvözlőket küldik a Pártnak és szeretett vezérünknek, Rákosi elvtársnak!”. A diákok számára rögtön feltűnik a felirat lelkesedése és a valóság közötti diszkrépancia, a „harcos üdvözléssel” szemben a dolgozó asszonyok egyáltalán nem ujjonganak, tekintetüket a munka felé fordítva végzik teendőiket a fekete-fehér fénykép sűrű gyárában. A propaganda lelkesedésének aktivitása és a valóság komor passzivitása a kommunista rendszer alapvető lényegét mutatja be. A képhez kapcsolódó didaktikai blokk egy kérdést tesz fel az olvasónak: „Milyen látszatot akart kelteni a rendszer az ilyen jellegű propagandával?”. Az irányított, nyílt végű kérdés a diktatúra kettős arcára irányítja a figyelmet, melynek kulcsszava a „látszat”. A tankönyvszerző kérdése ezáltal segítséget nyújt a kép elemzéséhez a Janus arcú propaganda lényegének, a valóságtól elrugaszkodott ideologikus nézőpont megértéséhez, ezáltal támogatja a tanulók kritikus, multiperspektivikus gondolkodásának fejlesztését.

Másodikként egy beszolgáltatást népszerűsítő plakátot analizálhatnak a tanulók, amely hasonló kettősséget jelenít meg, mint a Standard gyárból származó fotó. A plakáton egy háromtagú család jelenik meg, akik a terménybeszolgáltatási versenyt népszerűsítik. A propagandaplakát több szimbolikus elemet is tartalmaz. Elsőként a magyar és szovjet zászlók, valamint a vörös csillag kommunista hatalom jelképei láthatóak, illetve a parasztság képzelt jólétét megtestesítő bicikli, csizma és rádió, amelyeket a családtagok boldogan tartanak kezükben. A plakát a háttérben ábrázolt falusi környezettel és kép előterében szereplő család jellegzetes hagyományos népviseletével ábrázolja a termelészövetkezetek paraszti lakosságát. A tervező tehát egyértelműen a pártállam ideologikus környezetébe helyezi a szereplőket. A mosolygó földműves család boldog terménybeszolgáltatása viszont komoly ellentétben áll az ötvenes évek vidéki lakosságának élethelyzetével, amelyben az önkéntes beszolgáltatás valójában kényszerű csatlakozást és a termények elkobzását jelentette. A képhez társított didaktikai blokk első kérdése „*Miért volt hazug a propagandaplakát?*” rögtön kihangsúlyozza a propagand-

daplakáton megjelenő torzított kommunista álláspontot és rávilágít az eltérésre. Emellett a didaktikai blokk második kérdése „*Mit sugallnak a plakáton látható fogyasztási cikkek?*” a kép részletesebb vizsgálatára és üzenetének és megértésére serkenti a tanulókat.

Szintén a kommunista propaganda eszközei jelennek meg a lecke harmadik képes történeti forrásán, amely egy Rákosi Máttyást és a termelőszövetkezetek vezetőit ábrázoló képzőművészeti alkotás. A festmény középpontjában Rákosi Máttyás kommunista főtitkár ül kezét összekulcsolva, körülvéve a termelőszövetkezetek képviselőjével. A képen minden alak figyelemmel fordul a diktátor felé, aki jószágos vezetőként foglal helyet közöttük. Egyértelmű alá-fölé rendeltségi viszony bontakozik ki, amelyet kiemel a sötét tónusú vörös és fekete, az autoriter hatalmak kedvelt színeinek használata. A festmény már-már uralkodói magasságba emeli a diktátort, aki a vörös bársonyszőnyegen hallgatja meg a hozzá érkezett barátságos hangulatú látogatókat. A tanulók számára vizuális csatornán közvetített üzenet ismét a termelőszövetkezetek és a hatalom viszonyának propagandisztikus ábrázolása és valóság viszonyát, valamint a kommunista ideológia alapjait jelentő egyenlőség és autokratikus alárendeltség közötti kettőséget mutatja be. A képen egy barátságos közösséget alkotó csoport tagjai a diktatúra valóságában a társadalom két végpontját jelentették. A képes történeti forráshoz kapcsolt didaktikai kérdés („*Milyen eszközökkel fejt ki propagandát Rákosi mellett ez a valóságos jelenet alapján megfestett kép?*”) a tanulók figyelmét a képelemzésre helyezi, segítségével összegyűjthetik azt az eszköztárat, amellyel a kommunista gépezet manipulálni próbálta a diktatúra lakosságát, ezáltal gyakorlati tapasztalatot szereznek a kritikus szemlélet vizuális élményekre vonatkozó fontosságáról. Továbbá előzetes ismereteik felidézése, illetve a tankönyvszerzői szöveg áttekintése után felismerik a szembenálló történeti narratívák közötti különbségeket is.

A nyolcadik osztályos újgenerációs tankönyv negyedik és ötödik vizuális eleme a Farkas Mihályt, Gerő Ernőt és Rákosi Máttyást ábrázoló fényképes történeti forrás és a Sztálin szobrot ábrázoló illusztráció, amely a magyar kommunista vezetők országos és kommunista blokkban elfoglalt szerepét mutatja be a diákok számára. A három politika vezetőt ábrázoló fénykép önmagában nem lenne sem propagandisztikusnak, sem didaktikailag hasznosnak tekinthető, ha nem szerepelne a képen három nagyméretű festmény is a pártvezetők díszhelye felett. A portrék közül a kettő a Szovjetunió első és második bolsevik vezéré, Vlagyimir I. Lenint és Jozsif V. Sztálint ábrázolja, míg a harmadik a magyar kommunista vezért, Rákosi Máttyást jeleníti meg. A fénykép a tanulók számára új történeti nézőpontot, a Szovjetunió vezéreinek párhuzamát közvetíti. A személyi kultusz működését bemutató portrék jelenléte, elrendezése és kiemelt pozíciója is jelentős. Rákosi képét közrefogja a két szovjet személy festménye középpontba helyezve a magyar kommunista vezetőt, ugyanakkor a két szélső kép láthatóan magasabban lóg, ezzel is szimbolizálva megszálló hatalom magyarországi befolyását. A „trojka” (Farkas, Gerő, Rákosi) tagjai tehát a szovjet vezetők szimbolikus és fizikai pozíciója alatt foglalnak helyet a díszasztal mellett, ezzel kifejezve állami vezetői pozíciójuk helytartói jellegét. A portrék szemantikai szerepére a tankönyvszerzők is felhívták a diákok figyelmét a kapcsolódó didaktikai kérdésben: „Kinek a portréi találhatóak a háttérben?” ezzel is segítve az új narratívák felvetését. A Sztálin tizennyolc méter magas városligeti szobrát ábrázoló fénykép hasonló gondolatokat ébreszthet a tanulóknál. A szobrot teljességében megjelenítő fényképen az előtte felvonuló hatalmas tömeg, de még a szobor talpazata mellett álló kommunista vezetők is eltörpülnek, Sztálin szobra ezzel a portrékhoz hasonlóan hatalmas szimbolikus ár-

nyékot vet mind a magyar lakosságra, mind a helyi politikai vezetőkre. Hozzá képest minden felvonuláson megjelent vagy akár távolmaradó személy jelentéktelenül apró marad. A tanulók számára a két fénykép elemzése olyan további jelentős és értékes nézőpontok mérlegelésének lehetőségét adja, mint a politikai hatalom szemszöge, a külföldi hatalmak befolyása vagy a folyamatos ellenőrzés és megfigyelés elszenvedőinek élete.

A tankönyvi lecke további három vizuális eleme – Mindszenty József hercegprímás portréja, az ÁVH jelvénye és a Rákosi címer – a bemutatott propaganda elemekhez hasonlóan szintén hozzá tudnak járulni a tanulói többnézőpontú történelemszemléletéhez, kompetencia fejlődéséhez. Mindszenty hercegprímás alakja emblematikus, kiemelkedik a kiépülő kommunista diktatúra ellenzéki szereplői közül is. A kép illusztráció, tehát nem társul hozzá didaktikai kérdés vagy feladat blokk, ugyanakkor kiváló reprezentálása a tankönyvszerzői szövegben bemutatott bíboros történelmi szerepének. Mindszenty portréján kezeit imára kulcsolva me-rengőn és szomorúan tekint a maga elé, mintha a nemzet sorsáért imádkozna. Az meghurcolt és klerikus reakciónak tekintett egyházi vezető narratívája tehát vizuális síkon is szembehe-lyezkedik a kommunista vezetés manipulatív propagandaeszközeinek erőteljes hangvételével.

Az ÁVH jelképe és az állam 1949-es úgynevezett Rákosi címere szintén a vizuális anyag részét képezik. Mindkét címer alkalmas a heraldika tudományának és eszközeinek megismer-tetésére a diákok számára. Szimbólumaikat tekintve mindkét alkotásban domináns szerepet kapnak a mezőgazdasági jelképek, mint a búzakaralász és nemzeti, szovjet-kommunista szim-bólumok, mint a zászló, a vörös csillag vagy a kalapács. A Rákosi címerhez kapcsolt didakti-kai kérdés is a szimbólumok elemzésére vonatkozik: „Milyen kommunista jelképek jelennek meg a címeren?”. A két kép kitűnő példája a kommunista példakövetésre, hiszen ugyanazon jelképeket minimális változtatással ültették át a megreformált hivatalos magyar címerekbe. A vizuális elemek tehát a történelem egy társtudományának megismerése mellett szintén a szovjet párhuzam, a kommunista ideológia átvétele és a kapcsolódó jelképek kapcsán tudnak alternatív történelmi nézőpontokat ajánlani a történelmi időszak elemzéséhez.

## 4.2. A tizenkettedik osztályos újgenerációs tankönyv forrásai



2. ábra. ÁVH házkutatás (68. old)



A tizenkettedik osztályos tankönyv Rákosi-diktatúrát bemutató leckéje összesen tíz vizuális elemet tartalmaz, melyek közül nyolc didaktikai szempontból forrásértékű (térkép a munkatáborokról, az első ötéves terv és a szántóföldek területi változásait bemutató táblázatok, gyári békekölcsönjegyzés fényképe, fénykép egy parasztasszony terménybeszolgáltatása propagandaplakáttal, fénykép a magyarországi gyapottermesztésről, az ÁVH házkutatását ábrázoló fénykép) míg két fénykép illusztráció (Rajk László, a Terror háza). A képek közül három tekinthető propagandafotónak, míg további kettő kapcsolódik a propagandaplakátok üzeneteihez. A propagandával kapcsolatos képes források verbális és nonverbális jeleinek és kódjainak elemzése, illetve a feltáruuló narratívák összehasonlítása és szintetizálása egyrészt hozzájárulhat a tanulói kritikus gondolkodás kulcskompetenciájának, vizuális elemzési képességeinek fejlesztéséhez, valamint segítheti a minél hitelesebb, sokoldalúbb történeti kontextus megértését is.

Első propagandaképként a sztahanovista munkaverseny jutalmait ábrázoló fényképes történeti forrást láthatják a diákok, amely tárgyi nyereségeivel volt hivatott ösztönözni a munkásokat. A fekete-fehér fotón hat nyereség, egy propaganda molinó és egy ünnepség plakátja látható. Alapvetően egy beállított fotót látnak a tanulók, amelyen jól elrendezett kompozícióban állnak a tárgyak és feliratok. A fogyasztási cikkek közül kivehető egy bicikli, egy népszerű rádió, egy bunda és egy paplan is, amelyek mind némelyike az ötvenes években komoly értékkel bírt. A tanulók ezek alapján láthatják a kommunista hatalom motiváló erejének egyik formáját, összehasonlíthatják azt korábbi ismereteikkel, a szovjet rendszerrel kapcsolatban. A kép háttérben egy kommunista szervezet, az ÉDOSZ címere található, amelynek felfedezése és elemzése szintén hasznos eleme lehet a tanulási folyamatnak. Az Élelmiszeripari Dolgozók Szakszervezete címer vizsgálata során a diákok találkoznak a kommunista szimbolika elemével, a nyolcadik osztályos tankönyvhöz hasonlóan tanulmányozhatják a nemzeti és a mezőgazdasági, ipari termelésre utaló jelképek ötvözetét. A jelvény kapcsolódási pontot jelenthet a továbbá a munkaverseny, a propaganda és a munkások között, amely alapján további nézőpontok vizsgálatára is sor kerülhet a közös diskurzusban. A képen szereplő propaganda-felirat „A békét véded, ha küzdesz, hogy első legyél a szocialista munkaversenyben” harcos hasonlatai rendkívül jó példáját adják a kommunista propagandának. Az ideológia a munkát elsőként versenyhez, sporthoz, de gyakran fegyveres harchoz hasonlítja, így hatást gyakorolva a közösségi, nemzeti érzelmekre is. A harc retorikai megjelenése általános jellegzetessége volt a kommunista rendszernek, amely jelenség elemzése és értékelése segítheti a tanulói kritikus gondolkodás kompetenciájának fejlesztését.

A második vizuális történeti forrás egy beszolgáltatással kapcsolatos jelenet fényképe. A fényképen egy idős parasztasszony és egy férfi látható, ahogy előbbi eleget tesz terménybeszolgáltatási kötelezettségének. A szereplők ruházata egyértelművé teszi a vidéki, falusi környezetet, ugyanakkor a cselekmény nem lenne magától értetődő, ha a háttérben nem látnánk egy további vizuális elemet, egy tojásbeszolgáltatásra buzdító propagandaképet. A plakáton egy az asszonyéhoz hasonló hagyományos ruházatú nő látható, aki vidáman viszi magával a tojásokat tartalmazó kosarát. A plakát és a valóságos jelenet fényképe között hatalmas különbség tátong, a propaganda által lefestett nő fiatal, élettel teli és lelkesen teljesíti a felhívást, míg a fénykép realitásán a parasztasszony öreg és szomorú, a lelkesedés minden jele nélkül, feltehetően kényszerből adja át terményeit. Az összetett jelentéstartalmú fénykép elemzését

tanulók számára didaktikai kérdések segítik: „Mit sugall a falon lévő plakát? illetve „milyen célt szolgáltak az ilyen fényképek?”. A didaktikai blokk kérdései először a diskurzus közép-pontjába helyezik a propagandaplakátot, majd annak rendeltetését is felvetik a tanulók számára. A diákok tehát a fénykép megtekintésével és részletesebb analizálásával felismerhetik a propaganda jelenlétét, eszközeit és társadalmi hatását is a vizuális forrás által sugalmazott különböző narratívák, korábbi ismereteik, esetleg családi történetek felvetésével.

A harmadik propagandával kapcsolatos fényképes forráson egy munkáscsoport békekölcsönjegyzése látható. A csoport tagjai, nők és férfiak egymástól elkülönülve állnak egy fiatalember körül, aki munkásruhát visel, egy emelvényen állva felolvas a többieknek. A kép elemzését a kapcsolt felirat és a didaktikai kérdések („Hol készülhetett a kép?”, „Kik láthatóak rajta?”) is segítik, amelyekből kiderül, hogy a beszéd háttérében a békekölcsönjegyzés, azaz egyfajta politikai agitáció áll. A vizuális történeti forrás szereplői (összesen huszonkilenc munkásnő és férfi, illetve a felolvasó) egy öltözőben állják körül a központi személyt, akire a legtöbben egykedvűen, szinte kivétel nélkül az elzárkózást és vonakodást kifejező karba tett kéz testbeszédével tekintenek. A békekölcsönt népszerűsítő személy megörökített mozdulata szintén figyelemre méltó, hiszen a többiek feje feletti pozícióból szól a csoporthoz, miközben kezében égő cigarettát tart. A fénykép helyszíne informális találkozót sejtetne, ugyanakkor a munkások feszengő testtartása és a szónokló férfi alakja ezzel ellentétes hangulatot kelt. Ellenében áll tehát az agitáció hazafiasságra építő célja és a képen szereplő munkások egykedvű testtartása és arckifejezése. A békekölcsön a mezőgazdasági beszolgáltatással párhuzamba állítható pénzügyi hozzájárulást kívánt a városi lakosságtól, ezért a korábbi fényképhez hasonlóan az ábrázolt szereplők őszinte lelkesedés helyett a ki nem mondott külső kényszer miatt részesei a jelenetnek. Végül a békekölcsön kifejezés önmagában is visszatetszést kelthet a tanulóknban, hiszen egy nehezen értelmezhető, mesterségesen konstruált kommunista fogalom. A hadikölcsön a világháborús hozzájárulás egy formája volt, amelyet a kommunista propaganda is felhasznált, ugyanakkor kicserélte a fő jelentéstartamot hordozó „had” szót annak ellentétére, a békére, azt sugallva, hogy ez a kommunista Magyarország vezetésének alapvető célja.

A leckében negyedik és ötödik vizuális forrásként szereplő ÁVH-s házkutatás és gyapotültetvény a propagandafotók kontroverzív ellentétpárjaiként értelmezhetőek. Az első képen az Államvédelmi Hatóság két karhatalmistája látható, amint egy terményekkel, zsákokkal és tárolókkal teli kamra tartalmát vizsgálják. Elsőként sötét egyenruhájuk és puskájuk tűnik fel az elemző tanulók számára, akik a lecke utolsó oldalán szereplő képeket összevetetik a korábbi propagandafotók szellemiségével. Az erőszakos, fegyveres padlássöprés néven emlegetett házkutatások élesen különböznek a propagandaplakátok önkéntes és mosolygós termény beszolgáltatóitól, a kommunista ideológia hazugságával szemben megjelenik egy újabb narratíva, az állami erőszak, illetve az ebből fakadó kiszolgáltatottság és félelem nézőpontja, amely a tanórán a korábban megtekintett propagandaelemekhez kapcsolható, összevetésük és értékelésük a kontraszt felismeréséhez vezethet. A forráshoz társított didaktikai apparátus kérdései szintén a propaganda és a terror kapcsolatára, illetve ezek céljaira és eszközeire világítanak rá. (*Miért a karhatalmistákat vetették be az ilyen jellegű akciókban?, Hogyan viszonyult a rendszer az egyéni gazdálkodókhoz? Milyen következményekkel járt a padlássöprés?*) A gyapotültetvényről készített fényképes történeti forrás hasonlóan cáfol rá a kommunista célkitűzések és mezőgazdasági propaganda elképzeléseire. A képen egy nő és két férfi látható, amint a központi ideológia

által előirányzott gyapotültetvényen dolgoznak. A vizuális forrás mögöttes jelentéstartalmát a tanulók számára egy kiegészítő leírás segíti, amely beszámol az erőltetett mezőgazdasági termények sikertelenségéről.

A leckében szereplő térképes forrás objektív narratívát és személyes kapcsolódási pontot is hordozhat a tanulók számára. A térkép a Rákosi-diktatúra internáló táborainak lokációit mutatja be a tanulók számára azok fenntartói szerint (központi, ÁVH, KÖMI). A tanulók megismerhetik a közel ötven tábor és lakóik nehezen felfogható számát. A forrás esetén a személyes narratíva nem csupán a vizualításban rejlik, hanem a kapcsolódó didaktikai feladat által vázolt kutatómunkában, amely a lakóhelyhez legközelebbi táborral és a táborlakók mindennapi életének körülményeivel kapcsolatos. A diákok ezáltal nem csak távoli szörnyűségeként, hanem ismerős földrajzi távolság fókuszával foglalkozhatnak az internálás fogalmával, további szempontként pedig összehasonlíthatják a megismert helyzetet a korábban tanult szovjet munkatáborokkal is.

A Rákosi-diktatúra gazdaságát két képes történeti ábra hivatott bemutatni, az első az első öt éves terv változásai, a másodikon pedig termőföld tulajdonváltozásai szerepelnek. A grafikonok didaktikai kérdéseikkel kiegészülve az ipari beruházások túlsúlyát, a mezőgazdasági beruházások elhanyagolását és a szántóterület államosítását is bemutatják. A grafikonok a tanulók számára olyan tájékoztató pontokkal szolgálnak, amelyek bemutatják a diktatúra fő törekvéseinek vázát, ezáltal párhuzamos gazdasági nézőpontot szolgáltatnak a politikatörténethez. A források számszerűsítik a gazdaság változó összetételének arányait, amely lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy következtetések sorát vonják le belőlük. Olyan elemző kérdésekre adhatnak választ, mint hogy *„Hogyan változtak arányaiban a mezőgazdaságra fordított kiadások? Az ipari beruházások hány százaléka érintette a könnyűipart? Állapítsuk meg, mekkora arányban nőttek a nehézipari beruházások!”*. Továbbá az egyes értékek leolvasása mellett általános folyamatokat értékelő és összehasonlító feladatokat is kapnak: *„Állapítsuk meg, milyen általános tendencia bontakozott ki 1949 és 1953 között! Mennyire tudta végrehajtani a kommunista diktatúra a törekvéseit?”*. A források továbbá lehetőséget nyújtanak a társadalmi kontextus különböző rétegei nézőpontjainak összehasonlítására is, hiszen egymás mellett szerepelnek a kulákoknak nyilvánított lakosok és a parasztság csökkenő, illetve a tézesek és állami gazdaságok növekvő birtokállományai.

### 4.3. Az összehasonlítás eredményei

Az újgenerációs tankönyvsorozat nyolcadik és tizenkettedik évfolyamos tankönyveiben szereplő Rákosi-diktatúrát bemutató leckéjének vizuális eszköztára számtalan módszertani hasonlóságot és néhány jelentős különbséget is tartalmaz.

Az általános statisztikával szemben elmondható, hogy jelen tananyag vizuális tartalmainak száma nem a nyolcadik osztályos, hanem a tizenkettedikes tankönyvben magasabb, nyolc helyett tíz elemet mutat be, ezek közül a nyolcadik évfolyam tankönyve három, a tizenkettedik évfolyam tankönyve két illusztrációt használ, a többi esetben didaktikai apparátussal látja el a képeket. A tizenkettedik osztályos tankönyv vizuális forrásai általánosan komplexebbek,

eseményeket és érzelmeket bemutató fényképek és festmények mellett a figyelmet kevésbé megragadó gazdasági ábrákkal, grafikonokkal és térképes forrással árnyalják a történelmi narratívákat.

Az összehasonlítás elsődleges fókuszában álló propagandaképekből azonban a nyolcadik osztályos tankönyvben szerepel több, ezáltal az szélesebb palettán mutatja be a kommunista ideológia szellemi termékeinek grafikai leképeződését. Ugyanakkor a két történelemtanítási ciklus a propaganda más szintjeit ismerteti. A tizenkettedik osztályos képek bonyolultabbak, együtt ábrázolják a valóságot a propagandával, a nyolcadikos évfolyam forrásai könnyebben érthető üzeneteket közvetítenek. A propagandaképek összesen három téma köré összpontosulnak és részben különböznek. A nyolcadik évfolyam tankönyve a beszolgáltatást és a személyi kultuszt, míg a tizenkettedik osztályos könyv a beszolgáltatást, a munkaversenyt és a békekölcsönt is fókuszukba helyezi.

A nyolcadik osztályos vizuális források nagy hangsúlyt fektetnek Rákosi Mátyás személyi kultuszára, és több fényképes forrás segítségével párhuzamba állítják a kommunista vezérkultusz forrásának tekinthető szovjet példával, amelyet megerősít, hogy két képen is szerepel Sztálin szovjet diktátor képzőművészeti ábrázolása. A tizenkettedikes tankönyv leckéjére ez kevésbé jellemző, helyette a történelmi kontextus kevésbé látványos mindennapjaira koncentrálna a munkaverseny és a békekölcsönjegyek esetén. A jelenség háttérében az egyszemélyes diktatúra tanulóktól távoli fogalma és annak gyakorlatban megjelenő érdekességei állhatnak.

Szintén a nyolcadik osztályos tankönyvre jellemző a kommunista szimbolizmus bemutatása. A figyelemfelkeltő színösszetételű címerek nemcsak a tekintet megragadására, hanem a leggyakoribb kommunista jelképek bemutatására és szovjet példával összehasonlítására is alkalmasak. A tizenkettedik évfolyam újgenerációs tankönyv vizuális forrásain is szerepelnek kommunista szimbólumok, de azok nem önmagukban állnak a kép középpontjában, pusztán a fotók egy-egy apró részletét adják, bemutatva gyakorlati, mindennapi jelenlétüket, és ezáltal nagyobb kihívást mutatva az elemzés során. Összességében mindkét tankönyv Rákosi-diktatúrát bemutató leckéjében szereplő vizuális tartalomról elmondható, hogy potenciális forrásai a multiperspektivikus történelemszemlélet fejlesztésének. A mellékelt és didaktikai kérdésekkel ellátott vizuális gyűjtemény propagandafotóival, gazdasági ábráival és térképeivel alternatív nézőpontok sokaságát ajánlja a tanulók számára, amelyek elemzése kompetenciafejlesztő hatású.

## 5. Összegzés

A tanulmány szakirodalmi áttekintése bemutatta a New History irányzat történelemét és a multiperspektivikus történelemszemlélet kulcskompetenciájának szakirodalmi vonatkozásait, illetve a történelem tanításmódszertanhoz kapcsolódó lehetséges gyakorlati alkalmazásának dimenzióit. A kutatás vizsgálati szakasza összesítette az Eszterházy Károly Egyetem Oktató- és Fejlesztő Intézet újgenerációs tankönyvsorozatának két évfolyamában szereplő összes vizuális forrását, majd egy témát kiválasztva bemutatta és összehasonlíttotta a vizuális

elemek felhasználásának általánosan érvényesülő módszereit. Az eredményekből kirajzolódik a történelemtanítás két ciklusában megjelenített képes történeti források típusainak eltérő alkalmazása, amely illeszkedik a két ciklus közötti kompetenciafejlődéshez is. A kutatás legfontosabb tanulsága szerint a vizuális történeti források részletes és alapos vizsgálata megerősíti a verbális tankönyvszerzői szöveg és az elsődleges-másodlagos írott forrásokban kialakuló narratívák létezését, továbbá új nézőpontokkal gazdagíthatja a történeti diskurzust, ezáltal képes elmozdítani a tanulókat a párhuzamosan rendelkezésre álló történelmi nézőpontok megismerése, elemzése, értékelése és szintetizálása felé, amellyel fejleszti a kritikus gondolkodás Nemzeti alaptantervben szereplő tanulói kulcskompetenciáját.

## Felhasznált irodalom

- Akkerman, Sanne – Zuiker, Itzél – Wansink, Bjorn, – Wubbels, Theo 2018. *Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality.* in *Theory & Research in Social Education*, 46:4,p. 495-527
- Chapman, A. (2011). *Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument.* In: *Educar Em Revista*, 42, p.96
- F. Dárdai Ágnes 2002. *Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás.* In: *Történelem tanítás módszertan: Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére.* szerk. Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula. Bp.: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 34–43.old <http://old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/kontroverziv.htm> (2019.09.02.)
- Fodor, Richárd (2019) *Nézőpontok. Multiperspektivikus történelemszemlélet a tankönyvekben* in: *Győzteseink a XXXIV. OTDK pedagógia-pszichológiai és a tanulás-tanítás módszertani szekciókban győztes Pázmányos hallgatók dolgozatai (szerk.) J. Újváry Zsuzsanna – Mátyás Eszter.* Piliscsaba, 2019. 275-294.
- Kratochvíl, Viliam 2008. *A multiperspektivikus történelemtankönyvek módszertani sajátosságairól.* <http://folyoiratok.ofi.hu/szerzok/kratochvil-vilam-0> utolsó letöltés: 2019.09.02
- Magyar Közlöny 2012 június 4. 66. szám. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> (2019.09.02.)
- Stradling, Robert 2000. *A 20. századi európai történelem tanítás. Június* Európa Tanács. <http://www.altusoft.com/history/bobstradling/> ( 2019.04.02.)
- Stradling, Robert 2003. *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers* Council of Europe, 2003 [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Multiperspectivity\\_history.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Multiperspectivity_history.pdf) (2019.09.02.)
- Swan, Kathy 2013. *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history.* Silver Spring, National Council for the Social Studies <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/c3/C3-Framework-for-Social-Studies.pdf> p.47 ( 2019.09.02.)
- Vajda Barnabás 2018. *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába.* Második kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2018, 103–116. old.

Vajda Barnabás 2018. Vajda Barnabás: Mire valók a tankönyves képi történelmi források? Katedra SK. <https://katedra.sk/2013/09/04/varga-barnabas-mire-valok-a-tankonyves-kepi-tortenelmi-forrasok/> (2019.09.02.)

### **Felhasznált tankönyvek**

*Történelem 12. Újgenerációs tankönyv* 2018. Borhegyi Péter – Bódy Zsombor – Kojanitz László – Szász Péter. EKE OFI.

*Történelem 8. Újgenerációs tankönyv* 2017. Borhegyi Péter – Bódy Zsombor – Katona András – Kojanitz László – Pálinkás Mihály. EKE OFI.

# Lénárth Ádám

## A játékosítás lehetőségei a történelemoktatásban – Egy gamifikációs pedagógiai rendszer kísérlete

### Bevezetés

Tanulmányom témája a gamification módszerként való alkalmazhatósága, annak lehetőségei és hatásai a történelemoktatás keretein belül. A XXI. század számos kihívás elé állítja a világ társadalmát, amelyeknek az oktatásban is erős hatásai vannak. Ezekre időről-időre különböző megoldások születnek, de ha megnézünk egy átlagos tanórát a XX. század elején és ma, markáns különbséget nem fedezhetünk fel. A tanárok feladata egyre nehezebb, a diákok nem a klasszikus, pedagógusi helyzetet könnyebbé tevő tekintélyelvű nevelésben nőnek fel. A tanári tekintély ezzel egyre inkább legitimációját veszti, hiszen a pedagógus már nem a tudás egyedüli birtokosaként jelenik meg, az internet elterjedésével és az okostelefonokon való könnyed használatával a Gutenberg-galaxis megjelenéséhez mérhető paradigmaváltásra került sor. A technológiai fejlődése soha nem látott mértékű, és ez természetesen a gazdaságra és a társadalomra is kihat. Jövő kutatások szerint akár csak pár év múlva is a legsikeresebb foglalkozások olyanok lesznek, amelyek ma még nem léteznek. (Wells 2017)

Magyarország közoktatási helyzetére ráadásul szintén jellemző a kiszámíthatatlanság, ezzel együtt hatalmas a leszakadás a földrajzi régiók és a társadalmi csoportok vonatkozásában is. Európai Unió átlagban nézve és a PISA-tesztet tekintve is óriási a lemaradás Nyugat-Európához képest. Megújulás nélkül a helyzet csak súlyosbodni fog, javítás, újragondolás nélkül egyik folyamat sem fog megfordulni vagy megszűnni. Mindezen problémákra csak a pedagógiai kultúraváltás jelenthet megoldást. (Knausz–Ugrai 2015: 7–8)

Az egyik ilyen lehetőség a váltásra az élményalapú tanulás: minden olyan módszer, amely valamely új ismeret elsajátítását és belsővé válását célozza meg (Kata 2013). Ennek eszköze lehet a digitális fejlesztés, hiszen az IKT-eszközök és az online tér, valamint a Web 2.0 alapú szolgáltatások bővülése egyre inkább elősegítik a differenciálást, a személyre szabottság lehetőségét. (Farágó 2016: 22–23)

XXI. századi kihívásokra XXI. századi megoldásokat kell keresni. A gamification mint tudományág nem túl régóta létezik, azonban a gyökerei hosszú évtizedek kutatásaihoz nyúlnak vissza. Az oktatás területén is van múltja, illeszkedik a pedagógiai kultúraváltás élményközpontú, digitális és személyre szabott módszereihez.

Célomként tehát egy olyan játékosított pedagógiai rendszer kialakítását tűztem ki, amely egyszerű, objektív, igazságos és univerzális, ezen túl pedig pozitív hatást gyakorol a diákokra, különösképp a motiváció, az együttműködés, az IKT-eszközök használata és az önszabályozás fejlesztésének terén.

# 1. A gamification

## 1.1. Mi is az a gamification?

A játékosítás egyszerre roppant ősi és igen fiatal terület. Az, hogy bizonyos játékelemeket áttemeljünk egy nem játékos környezetbe, meglepően régen is megjelent (Fuchs 2014: 119–140) (Zichermann 2013: 24–25). Másik szempontból a *gamification* terminus csupán 2002-es, elterjedése és kutatása pedig csak a 2010-es évek elején vette kezdetét. (Ez onnan is látható, hogy a Google Trends rangsorában a kifejezés fel sem bukkant egészen 2010-ig (Zichermann 2013: 14).)

Első használata Nick Pelling brit játékfejlesztőhöz kapcsolódik, aki 2002-ben alkotta meg. Saját bevallása szerint ez egy szándékosan csúnya szó, amely ennek ellenére a későbbiekben is megmaradt, bár jelentősen eltér az, amit ma érthetünk alatta, és az, ami Pelling eredeti elképzelése volt (Pelling 2011). A későbbiekben számos definíció látott napvilágot, a mai napig vita van akörül, mit is nevezhetünk pontosan gamificationnek. Amelyik meghatározás a leginkább teljes, az a Pusztai Ádám vezette, Kollektíva nevű magyar csoporté: „*A gamification egy olyan stratégia, amelyben játéktervezési elemeket használunk nem-játékos környezetben a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatására*” (Pusztai 2018: 74).

A definíciónak több eleme van. Elsősorban *stratégia*, azaz egy tudatosan megtervezett szervezési és rendszerezési mód, amely szerint minden folyamat és részegység felépül. Ezen kívül *játéktervezési elemeket* tartalmaz, hiszen egy-egy online vagy offline játék bizonyos mechanizmusainak áttemelésével jön létre a játékosítás stratégiája. Fontos a *nem-játékos környezetbe* való átültetése a mechanizmusoknak, a cél pedig egészen általános megfogalmazású, a felhasználók viselkedését akarja pozitív irányba változtatni a játéktervező céljainak szempontjából.

## 1.2. Az Octalysis rendszere

Számos keretrendszer létezik egy játékosított rendszer létrehozására (Werbach 6D modellje, 4 ajtós modell, Gamification Váson, Gamification Spektrum stb.), valamint rengeteg játékmechanizmus is. Yu-Kai Chou dolgozta ki az *Octalysis* nevű rendszert, amelyben összefoglalta azt a 8 mély motivációt, amelyek játékok közben hathatnak ránk. Mindegyikhez példaként említ pár játékmechanizmust is, amelyeket jól be lehet építeni bármilyen játékosított rendszerbe. Ezt használtam fel pedagógiai rendszerem kidolgozásának során is. (Yu-Kai 2016: 64–339)

## 1.3. Miért van szükség a játékosításra a közoktatásban?

A mai közoktatási helyzetben egyre nehezebb megkapni azt, amit régen sem volt könnyű: a diákok figyelmét. Egyre több inger éri őket napról napra, a digitális térben pedig már a Z, de



leginkább az alfa generáció (2010 után születettek) tagjai is hozzászórtak olyan dolgokhoz, amelyeket egy hagyományos tanóra nem tud megadni. Igénylik az azonnali válaszokat és megoldásokat, de a multitaskingot is, a figyelmük egy dologra fókuszálása így nehézségekké ütközik számukra. (Pálinkás-Purgel 2019)

Ezzel együtt újra kell gondolni a tanórai motiválás kérdését. A lifelong learning koncepciójának megvalósítása mára minden közintézmény alapvető feladata. Ennek viszont egyik kulcskérdése, hogy a tanulási motiváció és érdeklődés olyan legyen a kötelező iskolai évek alatt, hogy az megalapozza és elkísérje az egyént a további tanulási és képzési fázisaiba (Óhidy 2006). A motiváció elméleti hátterét Robert W. White alapozta meg, amikor 1959-ben publikálta az effektancia motiváció elméletét, amelyben elkülöníti a megismeréssel, az alkotással, a környezet feletti uralommal és a teljesítménnyel összefüggő motivációkat (Józsa 2002: 81–83).

Ezt az elméletet aztán Harry Harlow és kutatócsapata fejlesztette tovább, megalkotva az intrinzik motiváció fogalmát: *„Az intrinzik motiváció egy tevékenység megkezdésére, folytatására való készlettség, sokkal inkább a tevékenységben lelt örömeért, mint valamiféle cél elérése érdekében”* (Józsa 2002: 83). Ebből is látható, hogy ez a típusa a motivációnak nem a külső ingerektől (extrinzik motiváció) vagy kényszerből adódik, hanem öncélúan csak a cselekvésért.

Csikszentmihályi Mihály erre alapozva fejlesztette ki flow elméletét, ami teljesen koncentrált, eksztatikus élményt ír le, ahol az egyén képes a végsőig is folytatni a tevékenységet, mindenféle külső motiváció nélkül (Csikszentmihályi 2009: 50–65). A videojáték-ipar tudatosan használja is ezt a jelenséget, kutatások pedig bizonyítják, hogy a dopamin szint mérhetően nő a játékok alatt. Lehetetlen azt elvárni, hogy olyan játékot alkossunk, ami állandóan minden felhasználót a flow élményében tartja, azonban, ha ezt a célt követjük, bizonyítottan a dopamin emelkedését érhetjük el. (Fromann 2017: 67–69)

Az osztályozás kapcsán rengeteg probléma merült már fel. Ilyen a fejlődés-lélektani szempont, azaz a diák a teljesítményét az osztályozásban megjelenő értékeléssel azonosítja, ez pedig saját önértékelésében nyom jelentősen a latba. A másik probléma a pedagógiai-lélektani szempont, amely alapján a diákokat egyáltalán nem a tanulás öröme, hanem csak a megszerzett jegyek, illetve a rossz jegyek elkerülése motiválja. (Rajna 2003)

Fontos a szociálpszichológiai szempont is, rengeteg szubjektív elemet rejt ugyanis magában az osztályzás, a humán tárgyaknál ráadásul ez fokozottabban jelentkezik. Érdekes tanulsága egy kísérletnek, hogy *„a felső tagozat végén a matematikajegy alapján nagyobb biztonsággal jósolhatjuk meg a tanulók magyarosztályzatát, mint matematikatudását”* (Rajna 2003). De ugyanúgy korrelációt mutat az osztályzás a szociális háttérrel, az iskolai viselkedéssel, de összefüggésbe hozható a diákok nemével is. (Rajna 2003)

Problémaként jelenik meg az is, hogy míg elméletben az értékelés lehet diagnosztikus, formatív vagy szummatív, addig a gyakorlatban az utóbbi dominanciája figyelhető meg. Sajnos azonban ez sem csak önmagában áll: keverednek a különböző típusú értékelések céljai. (Év eleji diagnosztikus felmérés vagy „büntetődolgozat”, amelyek beleszámítanak az év végi jegybe.) Kijelenthető az is, hogy gyakran a diákok sem érzik igazságosnak az értékelést: olyan rugalmas elemeket hiányolnak belőle, amelyekkel nem rendelkezik, és céljai sem világosak számukra. Javarészt negatív asszociációik vannak az osztályzatokról, nem ritkán pedig a teljesítménykényszer hatására túlzott stresszről (tünetek: alváshiány, hányinger, gyomorgörcs stb.) számolnak be. (Barbarics 2015: 144–153)

Kutatások alapján úgy tűnik, hogy egy játékosított PBL (Points, Badges, Leaderboards – pontok, kitűzők, rangsorok) rendszer megoldást jelenthet számos, osztályzatot ért kritikára úgy, hogy mégis megtartja annak vázát, tehát egy-egy időszak végén osztályzatot kapnak a diákok. Csökken a stressz, van lehetőség újrakezdsre, rugalmasabb a rendszer és a tanulók is szívesebben dolgoznak ilyen értékelési viszonyok mellett. (Barbarics 2015: 144–153, Prievara 2015)

A közoktatásnak, köznevelésnek számos célja ismert. Ezek közül egy elég általános célkitűzés, hogy a diákokat az iskola „felkészítse az Életre”, azaz olyan tudás, olyan képességek birtokába juttassa, amellyel sikeres lehet az életében. Technológiailag egyre gyorsuló világban élünk, nehéz megjósolni azt, milyen lesz egy ma iskolába kerülő diák élete. A csupán tíz év múlva legjobban fizetett állásokként jegyzett munkakörök java része valószínűleg nem is létezik még. (Prievara 2015: 38–40)

Éppen ezért érdemes megvizsgálni a XXI. század kihívásaira vonatkozó ITL alapkutatót, pontosabban az ITL *Research Coding Guide for Learning Activities*-t, amely 2011 február 14-én látott napvilágot. A cél az volt, hogy beazonosítsák a legfontosabb XXI. századi képességeket, ezt pedig úgy érték el, hogy adatokat gyűjtöttek munkaadóktól: ők milyen képességeket várnak el a jövőbeni munkavállalóktól. Összegezve az eredményt, öt olyan képességet azonosítottak, amelyeket fejlesztve segíthetünk a tanulóknak a jövő munkaerőpiacán: együttműködés, tudásépítés, IKT (infokommunikációs technológia) eszközök használata, valós problémák megoldása és innováció, illetve az önszabályozás. Mindegyik területre adható válasz a játékosítás eszközeivel. (Prievara 2015: 19–29)

A jövőbeni kihívásokra való felkészítésnek fontos kulcsa a nagyfokú flexibilitás és kreativitás. Oktatási helyzetben jó lehetőségek nyílnak arra, hogy ezeket fejlesszük, azonban akár el is tudjuk nyomni. Számos kutató a kreativitást az önmegvalósítással definiálja, amely hozzájárulhat a lifelong learning ideájának gyakorlatba ültetéséhez. A játékosítás egy olyan divergens módszer, amelynek már csak az alkalmazása is kreativitást igényel, ezzel pedig személyes példát is lehet állítani a diákok elé. Másrészt, ha a diákok a játékosított rendszer használóiból azok tervezőivé lépnek elő, egyszerre egy produktivitást létrehozó módszerről beszélhetünk, amely úgy fejleszti a kreativitást, hogy közben a projektmódszerekkel is rokonságot mutat. Olyan hasznos módszer tehát a gamification, amely egyrészt megfelelő motivációt nyújthat, másrészt segítheti a tanulókat azon képességek fejlesztésében, amelyek a XXI. század kihívásaihoz elengedhetetlenek. Ezért kiemelkedően fontos tehát a használata és minél nagyobb mértékű megismerése. (Damsa 2014: 4–8)

## 2. A pedagógiai rendszer

### 2.1. Hipotézis

Az alapvető cél egy olyan, játékosított pedagógiai rendszer megalkotása volt, amelyet történelem tantárgy keretében 7–12. osztály között lehet használni. Fontos volt, hogy ne legyen túlságosan bonyolult, tehát a kezdeti több energiabefektetés később minimálisra csökkenthető legyen mind a tanár, mind a diák részéről. Ezen kívül az univerzalitás is lényeges szempont,

tehát hogy a rendszer kisebb változtatásokat eszközölve működőképes legyen bármelyik osztályban, de természetesen a történelem tantárgyra vonatkozó kerettantervi fejezetek, a NAT *Ember és társadalom* műveltségi területén meghatározott fejlesztési feladatok, valamint a helyi kerettanterv teljesítésének feltételével (NAT 2012, EMMI 2012).

A pedagógiai rendszer legfőbb célja az volt, hogy egy motivációs eszközzé lépjen elő, igazságosabb és objektívebb legyen a szimpla osztályozásnál, valamint a *21. századi képességek* egy részét fejlessze: az együttműködést, IKT használatot és önszabályozást.

A motiválást bizonyos játékméchanizmusok beépítésével terveztem elérni: ezek játékos környezetben növelik az elköteleződést és a folytatás igényét érik el a felhasználókban. Ezen kívül az ideális, kihívást, de még nem lehetetlent jelentő feladatokat a diákok maguknak tudták szabályozni, ez összefüggésben áll az autonómia, önszabályozás fejlesztésével is.

Az együttműködés fejlődését a csoportmunkától és a szerepek használatától vártam, hiszen a rendszer az eddigi nagyrészt frontális órákat fogja váltani, így a diákoknak mindenképpen több kooperációra lesz szükségük, mint előtte. Az IKT eszközök és felületek használatát a virtuális osztályterem által vártam el, hiszen ezen kaptak tájékoztatást több dolgról és tesztekert is itt kellett kitölteniük.

Az, hogy nem egy dolgozat alapján kaptak érdemjegyet, hanem egy adott időszakban szabadon dönthettek arról, hogy milyen plusz feladatokat oldanak meg, illetve, hogy melyik órára mennyit készülnek és mikor javítanak, a már említett tervezést, önszabályozást erősíti, ezen kívül pedig a túlzott stresszt is csökkentheti. Mivel nagyobb részben függ a saját energiabefektetésüktől a végső osztályzat, így feltételezhető volt számukra egy igazságosabb és objektívebb rendszer érzete.

A fő kutatási kérdésem az volt, hogy az általam kreált és tesztelt pedagógiai rendszernek van-e pozitív hatása az osztályra és annak működésére? Az alkérdésekben pedig arra kerestem a választ, hogy amennyiben van, a motiváció, együttműködés, IKT-eszközök használata és önszabályozás fejlesztésének területén mutatkozik-e meg, illetve, hogy a rendszer egyszerű, univerzális, igazságos és objektív-e?

## 2.2. A pedagógiai rendszer megalkotása

A pedagógiai rendszer megalkotásánál figyelembe vettem a már ismertetett problémákat és célokat: legyen motiváló, a szimpla osztályozásnál igazságosabb és objektívebb, ezenkívül az együttműködést, az IKT használatot és az önszabályozást is fejlessze. Az ezekre válaszként adott játékméchanizmusokat az *Octalysis* rendszere szerint soroltam be. (YU-KAI, 2016)

A pedagógiai rendszer fogalma jogtechnikai értelemben a köznevelési törvény 95. § 1/ j. pontjában jelenik meg: *„Az oktatási programok (pedagógiai rendszerek) – így különösen ajánlott pedagógiai program és tanterv, valamint az erre épülő tanítást-tanulást segítő és értékelő eszközrendszer, továbbá a gyakorlati alkalmazást lehetővé tevő, illetve segítő akkreditált pedagógusképzési és -továbbképzési kínálat, pedagógiai szakmai szolgáltató tevékenység.”*

A jelenlegi esetben természetesen akkreditációról nem beszélhetünk, viszont a kerettantervhez illeszkedő pedagógiai tervről igen, valamint segítő és értékelő eszközrészerről is, a gyakorlati alkalmazás eredményeit pedig a jelen tanulmány keretei között vizsgálom.

A pedagógiai rendszernek öt típusa lehet: megjelenhet egy tantárgyon belül egy adott téma, egy konkrét tantárgy, egy műveltségi terület, egy egész iskola, valamint egy olyan módszertani fejlesztés kapcsán, amely esetben a cél a tanulás-tanítás módszerbeli innovációjának fejlesztése átfogó és koherens módon. (Havas 2009)

Az általam kidolgozott rendszer esetében konkrétan egy adott téma kapcsán jelenik meg, viszont teljes tantárgyra (történelem) célozva, a tanulás-tanítás, de főképp a tanulók fejlesztésének céljából, komplex módon.

A kísérlet egy budapesti elit gimnázium hatosztályos évfolyamának második (tehát hagyományos felosztás szerint nyolcadikos) osztályában történt. Az osztály 34 főből állt, melyből 18 lány és 16 fiú. Az osztály dinamikájának felmérésére a szociometria eszközeit választottam, amely alapján kijelenthető, hogy sok kis csoportra bomlik az osztály, amelyeknek nincs, vagy nagyon laza egymással a kapcsolatuk.

A fejlesztésnek két fő része volt. Az első időszak október 17. és november 22. között, a második november 23. és december 20. között tartott. A kialakításban fontos tényezők voltak a már említett *21. századi képességek*, ennek egyik eleme az *együttműködés*. Ezt csoportok kialakításával terveztem elérni, amely a *közösségi befolyásolás* motivációjához sorolható. Az ötletet Munkácsi Ildikó rendszere adta, ahol a diákokat a Harry Potter világában megismert négy házba osztotta (Prievara 2015: 168–170). Ettől eltérően viszont nem egy teljes évig alkottak egy csapatot, nehogy a versengés az egyének között állandósuljon, ellentétet szítson, hanem csupán pár hétig. Így szükség volt pár emberrel együttműködni, de csak bizonyos ideig, utána mások következtek. Céлом volt ezzel, hogy a *csapatmunka* és a *versengés* megfelelő motiváció legyen, de ne állandósuljanak a határvonalak a közösségen belül.

A csoportok kialakításánál a létszámukat tekintve figyelembe kellett venni, hogy egyik se álljon túl sok főből, hiszen a kooperáció hatékonyságát ez jelentősen rontja. A maximum 4-5 főt tekintettem ideálisnak, ahol még elkerülhető az, hogy valaki ne vegyen részt a munkában. Sajnos az osztály létszáma (34 fő) nem volt osztható sem négygyel, sem öttel, így hat darab négy fős és két darab öt fős csoportot hoztam létre. A megalkotásnál fontos volt számomra, hogy térben is egymás közelében üljenek, ezért a terem fizikai adottságait és elrendezését is figyelembe kellett vennem. Ezek alapján rendeztem el a csoportokat.

A közösségek összeállításának kritériuma a létszámon kívül még a heterogenitás volt. Ez egyrészt jelentette a nemeket (lehetőleg minden csoportban ugyanannyi legyen fiú és lány is), valamint a tanulmányi eredményeiket történelemből. Fontos szempont volt a gyengébben látó szemüvegesek első padokban hagyása, illetve a minél kevesebb mozgás is.

Lényeges, hogy nem egy-egy órai feladatra összeülő közösségek voltak, hanem az adott időszakban állandó társai egymásnak, a kooperációnak tehát állandónak kellett lennie. Ennek megfelelően mindegyiküknek fel kellett venni egy-egy szerepet, amivel együtt végig feladatot kaptak. Ezt tekinthetjük szerepjátéknak is, hiszen a leírt szerepekbe kellett illeszkedniük, azok feladatait pontosan végre kellett hajtaniuk (Lada 2009). Ez a mechanizmus az *értelem és magasztos cél* motivációjába sorolható, hiszen a közösségért, egy nagyobb célért is munkálkodtak. Az, hogy melyiket ki vállalja el, ők dönthették el, így nagy szerepe lett az *autonómiának*, a *tervezésnek* és az *önszabályozásnak* is.

A *storyline* (kerettörténet) technikáját alkalmazva egy egységes *narratívát* alkottam a játékosított pedagógiai rendszer köré. Ez habarcsként tartotta össze a rendszert, segítette a be-

vonódást és a hűség kialakítását is. Mivel a közösen tárgyalt témakör a középkor volt, úgy gondoltam, a szerepek is ezt kell, hogy tükrözzék. Ennek megfelelően nem is csapatokról volt szó az órákon, hanem népekről. Minden diák egy-egy néphez tartozott, amelyek nevét ők választották. A saját képükre formálás és egyéni szerepek betöltése a játékhoz való lojalitás elérését célozta. Hasonlóan ahhoz, ahogy egy avatárt kell létrehozni különböző felületeken, itt a nép elnevezése és színe adott egy közösségi identitást a diákoknak. Mivel a *versengésre* is erőteljesen hatott a mechanizmus, az *elitizmus* is megfigyelhető, azaz, hogy a saját csapatukat jobbnak tartották a többinél és a cél az volt, hogy ezt láthatóvá is tegyék.

A *narratívának* eleme volt még, hogy a játéknak *Népek harca* volt a neve, valamint rendelkezett logóval is: a játékok stílusát idézve egy arany pajzs volt, két, keresztbe állított karddal, rajta feketével a *Népek harca* felirat. Ez egyfajta kettős *narratíva*, hiszen a középkorra is utal, de a játékok világára is.

A szerepköröknél mindegyiknek megvolt a maga célja és szerepe. A *király* egy nép, egy birodalom élén álló személy. Azt is akartam viszont, hogy itt megjelenjen a *felelősségvállalása* is. Így, főleg a négy személyes csapatoknál különösen kiemelt szerepet kapott, ha nem volt ott az épp szükséges feladatkörű illető. Ekkor a király lépett a helyébe, tehát tisztába kellett lennie a szerepekkel és azzal is, ki-melyiket vállalta el, hogy bármikor pótolja a kiesést. Ez egyben *rendszer szemléletet* is fejleszt.

Az *írnok* szerepe azért volt lényeges, mert azt akartam, hogy a határidőket és információt maguk jegyezzék meg, főként a több csapat esetenként különböző szükségletei miatt. Így népenként egy-egy emberrel megoszthattam azt a terhet. Ez természetesen nem azt jelentette, hogy tőlem nem lehetett kérdezni, de ekkor először mindig a segítőt kérdeztem meg a csapatból, hogy ő tudja-e a kért információt. Amennyiben tudta, úgy hozzá irányítottam a népének tagját. Feladata tehát több elemből állt: egyrészt mindenről tudni kellett, másrészt azt is kellett tudni, mikor kinek kell szólni és miről, hogy a csoport együtt sikeres legyen.

A legpraktikusabb és legmegfoghatóbb, konkrét, adott esetben minden órán feladattal járó szerep a *seregszemlélő* volt. Célja egyrészt az, hogy ne a tanárnak kelljen összeszednie minden óra elején hetestől vagy más forrásból a hiányzókat (amely lehet hiányos vagy pontatlan), hanem ők maguk írják össze, másrészt pedig az, hogy figyeljenek egymásra, felmérjék, hogy mennyien vannak.

A hiányzó és így lemaradó diákok minél gyorsabb felzárkóztatását segítette a *segítő* személye a népen belül. (Valamint a bármelyik órán megírható támadókártya és a bónusz küldetések későbbi megoldása is.) Ennek a szerepkörnek a célja, hogy erősítse az *empatikus készséget*, erősen sugallva persze, hogy olyan embert válasszanak a posztra, aki a legjobb a tantárgyból.

Öt fős csoportok esetében jelent meg a *helyettes* szerepköre, neki mindenki feladatkörére kellett ügyelnie, mint egy királynak, ugyanakkor hiányzás esetén neki kellett felvennie a kiesett ember szerepkörét is.

A már említett *narratíva* középpontjában egy játék állt, amelynek során népként területeket kellett hódítaniuk. Ennek vizuális megjelenítésére egy online és egy fizikai térkép áll rendelkezésükre. Az eszközük erre közvetetten a megszerzett tudásuk volt, az is volt a célom, hogy az egyébként csak jegyekben megmutatkozó tudás látványos legyen és a fejlődés érzetét keltse. Ezzel a tanulás ösztönzése is megvalósult a *tulajdon* motivációján keresztül, ezen belül is a *gyűjtés* játékmechanika szintjén. Hiszen itt területeket gyűjtöttek, ráadásul az egyre

nagyobb birodalmuk egyfajta mérőeszközként is funkcionált a tudás megszerzéséhez és az „okosodás” progressziójához.

Ennek megvalósítására minden óra elején írtak egy-egy támadókártyát az előző óra anyagré-  
széből, amely 5 rövid kérdést tartalmazott. A kérdések a Bloom-féle taxonómia *ismeret* szintjére  
sorolhatóak be (Bredács 2015). Ennek oka egyrészt az, hogy a kérdéseket időben minél gyorsab-  
ban tudják megválaszolni és a tanórának viszonylag kis részét tegye ki ez a rész, másrészt pedig az  
ismeretek későbbi alkalmazásánál szükséges a stabil lexikális tudás. Két csoport volt, egy padban  
egy A és egy B kártyát kaptak. Ennek kialakítása azt a stílust követi, amely a fizikai és online kár-  
tyák világára jellemző. Így felül nagy betűkkel a megnevezése (*Támadókártya* – szintén a narráció  
okán nem cetli vagy dolgozat), bal felső sarokban a számozása (hanyadik támadókártya az adott  
időszakban), ezek alatt aktuális képek a számonkért tudással összefüggésben (vizuális megjelenít-  
és, emlékeztetés, kiegészítés céljából), majd az öt kérdés. Ezek bal oldalán a kérdések sorrendje  
látható, jobb oldalt pedig egy üres sáv a pontszámok jegyzésére. A legalsó sávban található bal  
oldalt a maximálisan elérhető pont: 50. Minden kérdés 10 pontot ért, részpontszám elérésére  
nem volt lehetőség. A támadókártya megfelelő súlyozása miatt volt szükséges ennyi pontot adni.  
Alul középen a csoport (A vagy B) és a tanuló neve, alul jobbra pedig az elért pontszám. (1. ábra)



1. ábra. Támadókártya (saját kép)

Nem érdemjegyet kaptak ezekre, hanem *pontokat*, amelyeket a teljes időszakban gyűjtöt-  
tek, ezeket váltottam be aztán jegyekre (*státusz pontok*). Az ilyen értékelési mód kisebb ré-  
szekre bontja a végső, szummatív (minősítő) osztályzatot, fejlesztő értékeléssé lép elő. Ennek  
pontos definíciójára nem született még konszenzus a szakmán belül, de legtöbbször a formatív  
szinonimájaként szokták emlegetni. Alapvető célja, hogy a diák eredményességét segítse,  
ezt pedig nem a hibák, hanem a lehetőségek jelzésével és lehetséges irányok kijelölésével éri  
el (Brassói 2005). Az OECD definíciója szerint: „a fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és  
tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, célja a tanulási célok meghatá-

rozása és a tanítás ahhoz igazítása” (Sanda 2015). A pontokkal történő értékelésnél ez érhető tetten, hiszen csak az elvégzett feladatokra lehet jutalmat kapni, hibákért nem jár levonás, így a legtöbb videojátékhoz hasonlóan állandó a progresszivitás élménye. Mindezek ellenére a gyűjtés vágya miatt ki is jelöli azt az irányt, amelyen ha halad, folyamatos és intenzív lehet ez a hatás, más esetben rövid megtorpanás tapasztalható. Pontosán a gyakoriságából (minden órán, illetve órán kívül is az ahhoz kapcsolódó feladatok által) fakad az a tulajdonsága, hogy azonnal jelez a felhasználónak, ezzel ő rögtön tud korrigálni helyzetén. Ez az egyik eleme a PBL rendszernek (Points, Badges, Leaderboards), azaz a pontok, kitűzők, rangsorok rendszerének (Pusztai 2018: 117–120). Később látható, hogy a másik két elem is beépítésre került.

Lehetőséget biztosítottam arra is, hogy amennyiben nem elégedettek a megírt támadókártyával, az időszak alatt bármelyik óra elején újraírhatták azt. Ekkor az újabb eredménye számított csak, időben az aktuálissal együtt kellett megírniuk, a csoportok visszaosztásánál pedig a szerencse döntötte el, hogy ugyanazt írhatták-e meg, mint először, vagy pedig másik csoporttét. Ez egy kis feszültséget, szerencsejátékszerű izgalmat hozott a folyamatba. Ebben az esetben a *kiszámíthatatlanság* motivációja figyelhető meg. Egyszerre valósult meg viszont a játékokban a biztonságérzetet nyújtó újra próbálkozás lehetősége, de a pontozással a területgyűjtéshez hasonlóan a *gyűjtésre*, a *tulajdon* motivációjára is hatott.

Természetesen nem csak ezzel tudtak pontot szerezni, hanem úgynevezett *bónusz küldetésekkel* is. Ezek a házi feladatok voltak, amelyeket nem volt kötelező megírni, de ha megtették, pont járt érte. Volt egy időhatár is, elkerülve azt, hogy mindenki az utolsó napokban adja le az összes munkáját. Értékeik a feladatok nehézségét figyelembe véve változóak volt, 30 és 100 pont közötti pontszámot lehetett elérni egyénileg. Itt a *Octalysis elkerülés* motivációja, azon belül is az *eltűnő lehetőségek* mechanizmusa valósult meg, hiszen, ha nem cselekedtek idejében, már lemaradtak a pont- és területszerzésről.

A teljes időszak lezárásaként egy *Végső Összecsapásra* került sor, amely során maximum 250 pontot szerezhettek, ez egyben a teljes téma lezárása is volt, mindegyik óra anyagából voltak benne kérdések, feladatok. A klasszikus témazáró vagy nagydolgozat újrakeretezése volt ez az elnevezés is. Mivel egy nagy csapatverseny volt, nem csak egyéni pontokat kaptak, hanem összesítve is egy néppontszámot, illetve népként tudtak területet foglalni a térképen. Így tehát egyszerre kellett egyénként és népként is gondolkozniuk, ami az *együttműködést* és a *tervezést* nagy mértékben fejlesztette. A pontok számítása a népek létszámának egyenlőtlenségeiből adódóan nem lehetett egyszerűen annyi, hogy összeadjuk a tagok pontjait, hanem százalékos kiértékelés történt. (Pl.: Egy 4 fős csapatból elértek 30,30,40,50 pontokat, ez 150 pont a maximális 200-ból, tehát 75 százalék, 75 csoportpont. Egy 5 fős csapatból, ha elértek 30,30,30,40,50 pontokat, ez 180 a 250-ből, vagyis 72 százalék, 72 csoportpont.) Ezekhez adódtak hozzá a bónusz küldetések pontszámai, azonban nem minden esetben. Küldetéstől függően megszabtam, hogy legalább hány tagnak kell megoldani a feladatot, hogy az pontot érjen a népek. Kérdőívnél például mindenkinek meg kellett oldania, esszé feladatnál pedig minimum két embernek. Ez szintén az *együttműködésre* és a *koordinációra* hatott, hiszen meg kellett beszélni azt, hogy hányan oldják meg, ha meg szeretnék szerezni az áhított területet.

A pontokat aztán egyénileg az időszak végén jegyekre váltották be. A folyamat elején ismerttem velük a szinteket, az azokhoz elérendő pontszámokat és a különböző feladatok pontszámait, rendszerét. Lineáris szintezést alkalmaztam, mert úgy gondoltam, az adja a legjobb visszajelzést az

öt fokú skála elviekben egyenlő szintjeiről (Pusztai 2018: 133–138). Így próbáltam megvalósítani az *objektivitást* és *igazságosságot*, a diákokban pedig fejleszteni az *autonómiát* és *tervezést*. A területfoglalás sem automatikusan történt, csak akkor tudtak szert tenni a következő területre, ha az összes tag elért legalább 30 pontot az 50-ből, tehát 3 kérdésre hibátlanul válaszolt. Ekkor sem lehetnek azonban elégedettek, hiszen százalékosan is megjelent, hogy mennyire sikerült a területfoglalás. A cél természetesen a 100% volt. A bónusz küldetésekből is lehetőség volt területfoglalásra, külön erre a célra elkülönített részeket hódíthattak meg, a fentebb már ismertetett módon. Természetesen a tárgyalat *együttműködéssel* együtt itt a *közösségi befolyásolás* keveredik az *elkerüléssel*. Hiszen, ha egy nép elfoglal egy területet, a másik pedig nem, azt mindenki látja, ez utóbbi szégyent pedig egyrészt el akarják kerülni, másrészt olyanok vagy jobbak akarnak lenni, mint a másik csoport.

A térkép megalkotásánál a *narratíva* részeként és a történelemhez elengedhetetlen földrajzi tudásukat bővítve egy Európa térkép mellett döntöttem, alapul véve a korabeli politikai viszonyokat. Mindegyik népnek volt egy kiinduló mezője és csak az általam meghatározott területeket foglalhatták el, elkerülve ezzel a vitát és egymás ellehetetlenítését. Minden népet egy-egy szín jelölt, ezzel is erősítve a különállásukat és megkülönböztethetőségüket. A területfoglalásokat online és fizikálisan is nyomon tudták követni. Fizikálisan egy nyomtatott, majd a tanteremben a falújságra rögzített A2-es térkép állt rendelkezésükre, amelyen a népeknek megfelelő színű, gyurmaragasztóval rögzített papírnégyzetek jelezték a foglalásokat, és rajtuk a foglalás mértékét jelző százalékos érték. Ez egy kis *avatárként*, a közösség kiterjesztéseként volt jelen a már tárgyalat módon. (2. ábra)



2. ábra. A „népek” területei (saját kép)

Az online elérésre (amelyen többek között az egyéni és néppontszámokat is láthatták), a hashtag.school nevű felület szolgált. A Prievara Tibor módszerei által fejlesztett, kifejezetten játékos rendszer a digitális osztálytermet jelentette, ahol népenként kaptak egy belépőkódot és „termet”. Ezen keresztül a saját pontszámaikat (és az ezekhez tartozó szinteket) és a népen belüli pontokat, az összpontszámaikat is nyomon követhették. Nem állt szándékomban ugyanis az egész osztályt versenyeztetni, de a népen belüli információs közösséget szükségszerűnek éreztem a rosszabb eredményt elérők felismerésének és segítségének érdekében.

Ezen kívül itt egy üzenőfalon mindig láthatták az aktuális térképet a többi nép foglalásával együtt, valamint az új bónusz küldetéseket. Itt teljesen személyre szabottan tudtam kérdéssorokat összeállítani, megadhattam a helyes megoldásokat és az elérhető pontszámot is, amelyet



aztán a rendszer automatikusan kijavított, a pontokat pedig a diák már meglévő pontjaihoz írta. Ebben fellelhető a PBL *rangsor* eleme, hiszen nyomon tudták követni saját fejlődésüket egyéni és csoportos viszonylatban is. Ráadásul azzal, hogy digitális térbe került a diákok munkájának egy része, az *IKT eszközök használata* is fejlődött. A *fejlődés és teljesítmény* motivációja úgy jelent meg, hogy, mivel látták maguk előtt az elérendő célt és azt is, hogy az ehhez vezető úton hol vannak épp, ez kihívásként jelent meg számukra, amelyet meg kell oldaniuk, le kell győzniük.

A játék célja az adott idő alatti csoportgyőzelem volt a legtöbb pontszámmal és legtöbb meghódított területtel, így megnyerve a *Népek Harcát*. Eredményhirdetésnél kihirdettem így az első három népet, az első három egyéni eredményt elérőt és a legjobb *Végső Összecsapás* pontszámot produkálókat. Ekkor közös tapssal és gratulációval jutalmaztuk a diákokat. Ez egy virtuális *jelvény*ként funkcionált a PBL rendszerben. (Pusztai 2018: 117–120)

## 2.3. Fejlesztési és ellenőrzési eszközök

A pedagógiai rendszer működésének ideje alatt (október 17.–december 20.) összesen négy – három online és egy offline –, a tanítási időszak után három hónappal pedig egy kérdőívet töltöttek ki. Ezen kívül az ellenőrzés módszere volt még a személyes megfigyeléseim is. A tanítási időszak és így a kísérlet is két időszakra bomlott, az első október 17. és november 22. között, a második november 23. és december 20. között tartott. Az első alatt kettő, a második alatt szintén kettő kérdőívet töltöttek ki, ebből egyet a legvégén, illetve egy időben távolabbi ellenőrzőt (március 14.). Ezt azért éreztem időben ide tenni, hogy nagyobb rálátásuk legyen a hagyományos, illetve a játékosított rendszerek közötti eltérésekre.

A méréseknek sajnos számos korlátja van. Egyrészt nehéz objektíven ellenőrizni azokat a képességeket, amelyeket a rendszer fejleszteni kívánt, így csupán a tanulói kérdőívek és tanári megfigyelés maradt. Külön probléma, hogy ezek változásaiban szerepet játszhat sok más tényező is (pl. tanár személye, tananyag, munkamódszerek stb.). Mivel egy meghatározott osztályban történt a kísérlet, arra sincs garancia, hogy más diákokkal, más környezetben ugyanez az eredmény megismételhető; valamint a kísérlet viszonylagos rövidsége miatt csak a rövid távú benyomásokat és hatásokat lehet vizsgálni. A mintavétel így igen kicsi, valamint a kérdőíveknél sem állapítható meg, hogy mindig 100%-os a kitöltés aránya.

## 3. A kísérlet menete

### 3.1. Az első időszak

Az első időszak október 17. és november 22. között zajlott. A játék bemutatására és a játékszabályok ismertetésére az első órát szántam, amit egy diavetítés és szóbeli narráció segítségével vittem véghez. Először alkottam egy hangzatos nevet (*Népek harca*), amely utalt a teljes játék

lényegére. Ehhez kapcsolódóan egy logót, amely szintén a narrációt segítve és a játékok stílusát idézve egy arany pajzs volt, két, keresztbe állított karddal, rajta feketével a *Népek harca* felirat.

Ekkor képek segítségével szemléletesen ismertettem a játékszabályokat, beosztottam őket az előre megszabott népekbe és ezzel új ülésrendet is hoztam létre, amelyet minden órán tartaniuk kellett. Az ismertetés végén kapott minden csapat egy lapot, ahol a szerepekhez kellett a választott tagok neveit írni, illetve a nép nevét meghatározni. Előtte természetesen a szerepekről is részletes szó esett, illetve a lapon is volt egy leírás róluk.

A következő órára már megalkottam a hashtag.school felületén a rájuk szabott virtuális termeket, ahova egy kód segítségével léphettek be, ezt és a regisztráció lépéseit egy lapon kapták meg. Itt elérhető volt a szintezés is, amely a lineáris mintát követte az objektivitás miatt (Pusztai 2018: 133–138). Ez a következőképp nézett ki: Elégtelen – 1-420, Elégéses – 421-520, Közepes – 521-610, Jó – 611-700, Jeles -701 és afölött. Előre kidolgoztam, hogy miként lehet pontokat szerezni, de ők csak a támadókártyákról tudtak, amik maximum 50 pontot értek és javíthatóak voltak. Megszabtam, hogy egy órán legfeljebb egyet javíthatnak, valamint nem kapnak plusz időt. Összesen hét támadókártya volt, ez 350 pont, az online regisztrációért 1 pont járt, a két kérdőív összesen 60. Ezen kívül egy vaktérkép kitöltése 50 pontot ért, egy online feladatsor kitöltése szintén 50-et, egy esszé megírása pedig 100-at. A *Végső Összezapásra* 250 pontot lehetett kapni, ha valaki hiba nélkül dolgozott.

Miután mindenki regisztrált a hashtag.school-ra, beírtam a pontjaikat a rendszerbe, így nyomon követhették azt. Minden óra elején írtak támadókártyát az előző óra anyagrészből, de a javításokra is nagy igény volt, gyakran éltek vele. A bónusz küldetéseket és azok pontszámait mindig előtte egy héttel ismertettem és megadtam a határidőt, amíg az ér pontot. A bónusz küldetések pontjai (ha pedig nem készítette el, a 0 pont) is látható volt a felületen, valamint a térkép, amelyeken területeket foglaltak. Ez egyszerű képet jelentett, amit rendszeresen frissítettem. A teremben viszont nem minden óra elején történt meg az elfoglalt területek jelzése, mivel több időt vett el az órából, mint előzetesen gondoltam.

Az első időszak végén a *Végső Összezapással* mindenkinek összegyűltek a pontjai. A harmincnégy főből huszonnyolc jeles született, négy jó, egy közepes és egy elégtelen. Az átlag így 4,71 volt, szemben az előző, egyetlen jegy átlagával, amely 4,15 volt. (Az elégtelent szerző diák az előző időszakban is elégtelent szerzett.) Megállapítható tehát, hogy az új rendszerben könnyebb volt jobb jegyet szerezni.

## 3.2. A második időszak

A második időszak november 23. és december 20. között tartott. Ez a tananyag eltéréseiből adódóan jóval kevesebb hétből állt, mint az előző, így sokkal kevesebb tapasztalatgyűjtésre is volt lehetőség. Ennek ellenére voltak olyan dolgok, amiken az addigiakból okulva változtattam. A támadókártyák javítása kapcsán már az első időszak közben felmerült, hogy lehessen többet is javítani egyszerre. Ezt megengedtem és a következőkben is így jártam el, hiszen aki három vagy négy támadókártyát írt, elfogadta, hogy nem kap több időt rá és be is tartotta ezt a kitélt.

Mint kiderült, gondot és nem izgalmat jelentett számukra az, hogy nem tudták pontosan, mire kaphatnak és hány pontot, ezért ezúttal ezt már az elején közöltem velük, hogy még jobban tudjanak vele tervezni. Ezen kívül a szintezést is átalakítottam, mert a *Végső Összeaspás* előtt a diákok nagyobb része elégtelen és elégséges szintjén mozgott, hiszen nem tudtak elegendő pontot szerezni a feljebb lépéshez. Így a motiváció elvesztette egyik lényeges erejét, a progresszió érzését. Ennek okán úgy alakítottam át, hogy rosszabb jegyet könnyű legyen szerezni, viszont a jobb jegyért meg kelljen küzdeni. Elégtelent 1-100, elégségest 101-150, közepest 151-300, jót 301-370, jelest pedig 371 pont vagy afölötti eredménnyel lehetett elérni.

Mivel az említett térképet nem sikerült minden óra elején aktualizálnom, ezért el kellett döntenem, hogyan alakítsam át. Végül arra jutottam, hogy ha nem is minden órán, de minden második órán felragasztom az új területeket, esetleg egy kicsit hamarabb is bemegyek a szünetben és a diákok segítségét is kérem, ezzel mind gyorsítva a folyamatot. Ez egy rövid ideig működött, de még így is sok időt vett igénybe, a teljes szünetet pedig nem lehetett rászánni erre. A jegyek eredményeit figyelembe véve ismét javulást regisztráltam: harmincnégy főből huszonhét jeles, hat jó és egy közepes született. Így az átlag ekkor 4,76 lett, ami emelkedés már az első időszak zárásánál mért 4,71-hez képest is, nem beszélve az előző 4,15-ről. Összességében elmondható, hogy ha voltak is kezdeti problémák, a diákok gyorsan felvették az új rendszer ritmusát és nem okozott különösebb gondot nekik kiigazodni benne, az eredmények is ezt igazolják.

### 3.3. Összesített tapasztalatok

A hipotézisem vizsgálatára a kérdőív és a személyes megfigyelés volt a legfőbb eszközőm. Az előbbi kapcsán öt kérdőívet tölttettem ki velük, amelyek eredményeit témakörök szerint elemzem. Kezdetben a hagyományos értékelési módhoz való viszonyulásukat vizsgáltam. Ez három kérdés által képeződött le: „Mennyire tükrözi a kapott jegy az ebben az időszakban a történelem tanulásába fektetett energiád?”, „Mennyire vagy elégedett azzal, ahogy a tanárok értékelik a munkádat és eredményeidet?” és „Milyen gyakran érzed úgy, hogy más osztályzatot érdemelnél?”. (Lásd: 1. sz. melléklet.)

Mindegyik 0-5 fokú skálát tartalmazó kérdés volt, amelyek eredményeit azonban megvizsgáltam a teljes csoportra nézve és külön azokat vizsgálva, akik nem kaptak jelest az előző dolgozatukra, illetve azokra, akik tavaly évvégén nem kaptak ötöst. Erre azért volt szükség, mert a feltevésem az volt, hogy akik maximális eredményt értek el, azoknak nem lesz problémája ezzel a visszajelzéssel, míg akik rosszabb jegyet kaptak, igazságtalanabbnak fogják vélni a rendszert. Ez teljes mértékben látszik is az eredményeken.

Az első kérdésre ugyanis a válaszadók átlagosan 3,52-es átlaggal feleltek, azonban, ha ezt a fentebb írt csoportokra is megnézzük, a szám 2,3, illetve 2,88 lesz, amely komoly csökkenés. A másodiknál az átlag 4,19, illetve 3,6 és 3,63, a harmadiknál ezek a számok 1,77, valamint 2,4 és 2,38. Az, hogy az energiabefektetést a jegy tükrözi, összesítve tehát inkább elismerik, a nem ötösök viszont 18-35%-kal kevésbé gondolják ezt így. A tanári értékelésnél alacsonyabb az összesített megítélés, itt is jelentős azonban a nem ötösök lemaradása: 13-14%. A szinten

ezekkel összefüggésben álló kérdés, azaz, hogy „Milyen gyakran érzed úgy, hogy más osztályzatot érdemelnél?” esetében átlagban kis mértékben gondolják így, itt viszont 35-36%-os növekedés tapasztalható a két másik részcsoporthoz képest. Kijelenthető tehát, hogy ha az osztály egészére nézzük, inkább meg vannak elégedve a jelenlegi osztályozással, mint sem, viszont ennek eredményét jelentősen javítja a jelesek csoportja, amelyeket kivéve a számításból már azt állapíthatjuk meg, hogy sokkal nagyobb az elégedetlenség: esetenként megközelíti (energiabefektetés és tanulás viszonya) vagy át is lépi (más osztályzatot érdemelve) a 0-5 szintes hatos skála számtani közepét (2), amely az egyetértésből az egyet nem értésbe billenti át a megítélést. (Lásd 1. sz. melléklet.)

Az alapfeltevés az volt, hogy a pedagógiai rendszer egyszerű, objektív, igazságos és univerzális. Az, hogy mit tekintünk bonyolultnak és mit egyszerűnek, nem könnyű egységesen meghatározni, de ha abban mérjük, hogy a játékban szereplők számára érthető és működtethető volt-e, akkor erre jó eredmények születtek. Órai és órán kívüli tapasztalataim során is azt tapasztaltam, hogy nem okoz gondot a diákoknak a játékot megérteni és gyorsan beletanultak. A második online kérdőívben (2. sz. melléklet) 4,63-as átlag született a maximális 5-ből arra a kérdésre, hogy mennyire értik a rendszert, ezen kívül biztosak voltak benne, hogy legalább ugyanolyan eredménye is lesz osztályzatban, mint a hagyományos rendszernek (75% ugyanolyan, 16,67% jobb jegyre számított). A magyarázataimat is teljesen érthetőnek vélték (4,3 az 5-ből), valamint a beszédemet és a kérdéseimet is (4,39 az 5-ből). (Lásd 4. sz. melléklet.) Ezek mind alátámasztják a fentebbi állítást.

Objektívnek és igazságosnak tartom a rendszert, hiszen tervezés közben figyeltem arra, hogy szubjektív elemek ne kerüljenek bele. Ennek egyik része az, hogy írásbeli, egyszerűen eldönthető szituációkból kerül átszámításra az osztályzat, a másik pedig az, hogy sokkal jobban függ a saját tervezésüktől és szorgalmuktól az áhított jegy megszerzése. Azt, hogy sokkal inkább tervezni és tenni kell az eredményekért, körülbelül az osztály fele érezte is (45,16%), azt pedig, hogy igazságosabb, mint a többi órán tapasztalt módszer, még többen vallották (58,06%). (Lásd 5. sz. melléklet.) Az univerzalitását még nem volt alkalmam tesztelni, ez tehát még jövőbeni feladat, de a rendszer magában nem tartalmaz olyan elemet, amelyet ne lehetne más osztályokban is kipróbálni. A tananyagtól függően a narratívát, tehát az elnevezéseket és történetet módosítani kell természetesen, de ettől függetlenül működőképes lehet. A hipotézisem alkérdéseiben, valamint a kutatási és fejlesztési folyamat során arra kerestem a választ, hogy ennek a pedagógiai rendszernek van-e hatása a motiváció, az együttműködés, az IKT-eszközök használata és az önszabályozás, autonómia területén.

Mint már kifejtettem, a motivációt önmagában nagyon nehéz mérni, vizsgálni. Az egyik fő kiváltója a motiváció növelésére a térkép lett volna, amely azonban időhiány miatt nem valósult meg fizikailag, csak az online térben. Bevallásuk szerint, ha ez olajozottan működik, az tetszett is volna nekik, és motiválta is volna őket a tanulásban. Előbbire 4,22, utóbbira 3,5-ös átlagot adtak meg egy 0-5 skálás kérdésben. (Lásd 4. sz. melléklet.) Ezt az órák során is tapasztaltam, hiszen rendszeresen érdeklődtek a pontszámok és területfoglalások felől, valamint, ha az online rendszerben nem látták vissza azonnal, hiányolták és jelezték is a tanórán. Az eredményhirdetések alkalmával is érdeklődést, figyelmet tapasztaltam, a győzteseket pedig megtapsolták, akiket kiemeltem, büszkéek voltak az általuk elért teljesítményre. Kijelenthető az is, hogy jól érezték magukat az órákon (4,0 az 5-ből) és a tananyag is inkább felkeltette az

érdeklődésüket (3,0 az 5-ből). Az órai tanulást tekintve pedig a diákok közel fele azt mondta, hogy még többet szeretett volna tanulni. (Lásd 4. sz. melléklet.) Ezek egyértelműen a motiváció megnyilvánulásainak tekinthetők.

A játékosított rendszer egyik alapja a csoportmunka. Ezt a többi órához képest is többen látták, 83,88%-uk írta, hogy kiemelkedően sok volt a kooperációt igénylő feladat az órákon. Egy 0-5 skálát tartalmazó kérdésben 3,9-es értékben mondták azt, hogy tudnak csapatban dolgozni, az osztály közel fele pedig úgy érezte, fejlődött is a vizsgált időszak alatt ebben (45,16%). (Lásd 5. sz. melléklet.) A kérdőíves adatokból az rajzolódik ki, hogy ugyan szükséges volt az együttműködés, de nem olyan mértékben, hogy ezt mindenki fejlődésnek élhesse meg.

Az IKT-eszközök használata a virtuális tanterem (hashtag.school) felülete miatt elengedhetetlen volt számukra. Azt, hogy több ilyen kell használniuk, ők is így gondolták, hiszen arra a kérdésre, hogy „Melyikhez kellett több informatikai dolgot (internet, mobil, számítógép stb.) használni?”, a válaszadók 64,52%-a azt válaszolta, hogy az általam tartott órákhoz, 22,58% nem érzett lényegi különbséget, 13% pedig látta úgy, hogy más óránál többet használnak ilyen. (Lásd 5. sz. melléklet.) Közrejátszik, hogy a terem adottságai nem tették lehetővé, hogy a tanórák alatt IKT-eszközöket használjunk, hiszen se internet, se más technikai felszereltség nem állt rendelkezésre projektoron kívül. Természetesen az, hogy használunk valamit, még nem jelenti azt egyértelműen, hogy fejlődünk is a használatában, de az órai tapasztalatok azt mutatták, hogy jelentkeztek bizonyos technikai akadályok, amikre az osztály közösen tudott választ találni, valamint én is segítettem megoldásukban. Az IKT-világban megmutatkozó kihívások vonatkozásában keresett és megtalált megoldások így egyértelműen az ezen a területen megmutatkozó fejlődés jelzői.

Az önszabályozás vagy tanulói autonómia mérése volt a legnehezebben megoldható feladat számomra. Eredendően úgy alakítottam ki ugyanis a rendszert, hogy az építsen a tervezésre és arra, hogy ne csak egyszeri számonkérésekből kapjanak jegyet, hanem egy hosszabb időszak folyamatos teljesítménye által. Azt, hogy a céljukat elérik, megglátásom szerint fontos volt számukra, és érdekelte is őket, hogy milyen módon tehetik ezt meg. Főként a második időszakra igaz ez, ahol az elejétől kezdve tudták a feladatokat és az azokra szerezhető pontokat, éppen az ő kívánságuknak megfelelően. A velük való közös munka során tehát végig azt tapasztaltam, hogy tervezik és elérik a céljaikat, élnek a javítás és a bónusz küldetések adta lehetőségekkel. Ennek ellenére erre kérdőíves formában úgy rákérdezni, hogy ne legyen túl didaktikus és bonyolult se, nem könnyű, a korosztály életkorát figyelembe véve sem. Végül szintén egy szelektív kérdés mellett döntöttem: „Melyikre kellett jobban megtervezni, hogy milyen módon tudsz ötöst szerezni?”. A válaszlehetőségek itt is az „én óráimra”, a „többi órára”, illetve az „ugyanannyira” voltak. Mivel a diákok egy jó iskolában, hatosztályos képzésben tanulnak, így a céljaik leginkább az ötös megszerzésére irányulnak, ezt tapasztaltam én is, ezért fogalmaztam meg így a kérdést. A válaszoknál csupán 45,16%-ban voksoltak a játékosított órákra, 16,13% azt nyilatkozta, hogy ugyanannyira kellett megtervezni, 38,71% pedig más órákat tartott ezen a téren előnyösebbnek. (Lásd 5. sz. melléklet.) Itt a rendszer újdonságát és viszonylagos dinamizmusát is figyelembe kell venni az adatok értelmezéséhez, hiszen sokkal nagyobb volt a bizonytalanság az elején, közben pedig a számukra is előnyös változtatások után már nem volt idő ezt stabilan megszokni. Ez is oka lehet, hogy az osztály ennyire megosztott volt ebben a kérdésben.

Az általam vizsgált kérdésekből kitűnik, hogy értették (5-ből 4,63), és tetszett is nekik a rendszer (5-ből 4,33, illetve 4,5). (Lásd 2. és 3. sz. melléklet.) Ami megegyező, hogy jobb jegyeket szereztek (4,15-ről 4,71, illetve 4,76), valamint igazságosabbnak tartották a rendszert (58,06% szerint igazságosabb, 19,35% szerint ugyanannyira igazságos, mint a többi óra) és elégedettebbek is voltak az osztályzással (75,76% elégedettebb és 15,14% semleges). (Lásd 5. sz. melléklet.)

Azt tekintve viszont, hogy a jegy jobban tükrözné a tudásukat és a tanulásba fektetett energiájukat az én fejlesztésemnél, ellentmondásos eredmény született. Addig ugyanis, amíg a játékosított rendszerben tanultak, mint már fentebb említettem, jobb lett a tanulmányi átlaguk, ezzel együtt úgy érezték, hogy többet vagy legalább ugyanannyit tanulnak, mint eddig (lásd 2. sz. melléklet), a kapott feladatok mennyisége viszont nem túl megterhelő (lásd 3. sz. melléklet). A tanításom végén kitöltött kérdőív alkalmával arra a kérdésre, hogy az órákra mennyit kell tanulni, körülbelül a diákok fele (45,45%) azt mondta, hogy ugyanannyit, mint más tanárnál, kevesebb, mint a harmada (27,27%) pedig kevesebbnek érezte, de ezt pozitívnak értékelte. (Lásd 4. sz. melléklet.) A későbbi megkérdezés alkalmával viszont mindössze 12,9% gondolta úgy, hogy a pontozásos rendszer hívebben megjeleníti a tudásukat a témában, 48,39% nem érzett különbséget, 38,71% pedig a hagyományos rendszer javára döntött. Az energiabefektetés és az osztályzat közti párhuzam is hasonlóan alakult: 19,35% gondolta a játékosítást ebben jobbnak, 22,58% nem érzett különbséget, 58,06% viszont a hagyományos rendszert érezte ebben erősebbnek. Mindez a tanításom alatt mért időszak eredményeivel összevetve is elgondolkodtató, de azzal is, hogy mégis javarészt igazságosabbnak gondolják (58,06%) az általam működtetett rendszert. (Lásd 5. sz. melléklet.)

Az utóbbi ellentmondásnál érdemes jobban megvizsgálni, mit tekintenek igazságosnak, hiszen azt, hogy az osztályzat a tudást és a tanulást tükrözze, úgy tűnik, nem. Szerepe lehet itt annak, hogy a minden óra elején megírt támadókártyákat később is javíthatták, így nem a pillanatnyi tudás ellenőrzését és értékelését látták benne, hanem egy stabilabb szisztémát. Ennek ellenére, mivel óráról órára kellett viszonylag kevés ismeretet megtanulni a hagyományos rendszer havi vagy kéthavi nagy tanulásával szemben, nem is érezték akkora energiabefektetésnek ezeket a kisebb számonkéréseket. Ráadásul, mivel már egyszer megtanulták, a *Végső Összezapásra* sem kellett annyit készülniük, mint általában egy témazáróra. Egy újabb tényező lehet az időbeli eltérés. Azért is készítettem velük az utolsó kérdőívet ennyivel később, hogy jobb rálátásuk és összehasonlítási alapuk legyen. Ennek ellenben az lehet a hátránya, hogy a jelenlegi helyzetüket (épp a hagyományos rendszert, előtte a pontozásost) élük meg aktuálisan nehezebbnek, a régi emlékek pedig megszépülnek, torzulnak.

A fő kutatási kérdésemre, miszerint a pedagógiai rendszernek van-e pozitív hatása az osztályra és annak működésére, a fentiek ismeretében egyértelmű igen a válasz. Ez főként az alkérdések felől közelítve látható be, hiszen a motiváció tekintetében fejlődés történt, erre utal a rendszer iránti érdeklődés és a jobban működő térkép iránti vágy. Az együttműködés kapcsán 83,88%-uk elismerte, hogy több kooperációs munka zajlott, mint általában, 45,16%-uk pedig fejlődésérzetről is beszámolt, így itt is előrelépés figyelhető meg. IKT-eszközöket többet használták az órákhoz (64,52%-uk szerint), a felmerülő problémákat pedig megoldották. Ez szintén fokozott foglalkozást jelent az adott területtel, egzaktn módon azonban a fejlesztés nem kimutatható. Az önszabályozás, autonómia kérdése is ilyen, hiszen a válaszadóknak csak

körülbelül a fele (45,16%) érezte a kísérlet során, hogy jobban meg kell terveznie a céljához vezető utat. (Lásd 5. sz. melléklet.)

A rendszer egyszerűségét a játékosok (diákok) számára való érthetősége támasztja alá: 4,63-as átlagot ért el ez a kérdés egy 0-5 skálás rendszerben, ami kiemelkedően jónak számít. Pedagógusokról sem igényelt nagyobb megterhelést, bár több IKT-eszköz bevonásával ezek is még jobban egyszerűsíthetők lennének. Igazságos és objektív voltát egyrészt a megtervezéséből eredeztettem (nem tartalmaz szubjektív elemeket), másrészt pedig a diákok véleményéből: 58,06%-uk igazságosabbnak tartja a többi órán tapasztalt hagyományos módszernél. (Lásd 5. sz. melléklet.)

Az univerzalitás, ahogy már említettem, időhiány miatt nem lett letesztelve, de maga a rendszer kisebb változtatásokkal alkalmas lehet arra, hogy máshol is működjön, ezzel kapcsolatban technikai akadály nincs. Az összes eredményre igaz azonban, hogy a kutatás szempontjából számos korláttal kell számolni (lásd 2.3.), amelyek árnyalják a teljes képet. A megfigyelés és a kérdőívezés módszerei nem teljes biztonsággal mérnek, egy-egy eseménynek pedig számos oka lehet a pedagógiai rendszeren kívül is. Ezen kívül roppant rövid idő alatt zajlott a kísérlet, így hosszabb távú hatásokat sem lehet vizsgálni.

Természetesen a kísérlet tanítási környezetben zajlott, így nem lehet figyelmen kívül hagyni a kerettantervi követelményeket, a NAT *Ember és társadalom* műveltségi területeinek fejlesztési feladatait sem. Az *Ismeretszerzés, tanulás* legfőképp a Bloom-féle taxonómiai rendszer alsóbb fokain valósult meg. Az órai ismeretátadással és a támadókártyákkal az *ismeret* került a fókuszba, azonban az órákon és azon kívül megvalósuló feladatokkal (ábrák, források elemzése, sorba rendezés, építészeti stílusjegyek felismerése, valamint rövid esszé) helyett kapott a *megértés, alkalmazás* és a *magasabb rendű műveletek analízis* szintje is (NAT 2012, EMMI 2012, Bredács 2015).

A *kritikai gondolkodás* és a *kommunikáció* területeire a pedagógiai rendszerrel nem helyeztem hangsúlyt – azon belül, de nem elengedhetetlen részeként történt ezek fejlesztése (kérdeve kifejtő módszer, órai feladatok stb.). A *tájékozódás térben és időben* ezekkel ellentétben kiemelt szerepet kapott a térképen való elhelyezés és az ezzel összefüggésbe hozható egységes narratíva által, valamint az esszé bónuszfeladattal. A fejlesztésnek megjelentek nem szándékolt hozadécai is. A kooperáció, a digitális technológiák használata és a tanulói autonómia vonatkozásában megfigyelhetjük a konnektivizmus összetett jelenségét. Ez egy olyan tanulásmélt, amely a közösségnek kiemelt szerepet szán elektronikus eszközök segítségével, a káosz-, a hálózat-, a komplexitás- és az önszerveződés-elméletek eredményeire támaszkodik. Alapjait George Siemens fektette le 2005-ben. A fejlesztésnél használt virtuális tanterem a Web 2.0 alapjain nyugszik, a diákok interakcióba léphettek társaikkal és a pedagógussal is ezen keresztül, a felkerülő anyagokat pedig interaktív módon építhették be tanulási folyamataikba. Eldönthették, hogy egyáltalán megcsinálják-e, illetve hozzászólhattak, üzenhettek is ezekkel kapcsolatban (ezekre volt is példa). Számos olyan előny fakadhat ebből a jelenségből (szociális, kreatív, kritikai gondolkodást fejlesztő stb.), amelyek mérésére nem volt a jelenlegi keretek között lehetőség (Virág 2014).

## 4. Összegzés

A pedagógus útja mindig a folyamatos megújulás és jobbá válás útja, hiszen a világ folyamatosan változik, mindig újabb és újabb generációk jönnek, változó igényekkel, hogy megfelelően boldogulhassanak a társadalomban. Néha ezek a változások elszigeteltek és csendesek, ha például egy új gyakorlatot vagy módszert használunk fel óráinkon. Más esetben radikálisabbak és szembeötlőek, amire jó példa a nemrég meghirdetett pedagógiai kultúraváltás.

A játékosítást sokféle jelzővel lehet illetni. Sokan értelmetlen időpazarlásnak tartják, esetleg kellemes kikapcsolódásnak, amit szigorúan el kell választani a komoly munkától, ami az osztálytermekben zajlik. Megint mások egyenesen paradigmaváltásról és a XXI. század meghatározó irányelvéről beszélnek, amely nemcsak az üzleti világot és az oktatást, de életünk minden egyes területét átjárják majd. Feltehetően egyik vélemény sem igaz. A játékosítás ugyanolyan módszertan, mint a többi, amit sokféleképpen használhatunk fel. Erre volt egy példa ez a fejlesztés, amelyet ebben a tanulmányban fejtettem ki. A kísérlet azonban csak látszólag ért véget. Számos olyan eleme van, amely vagy már a körülményekből adódó okokból, vagy akár csak a folyamat közben felmerült kérdések és megfigyelések okán szükségessé teszik a további kutatásokat. Az első és legfontosabb az időtartam, hiszen csupán pár hetes intervallumot vizsgáltam. Hosszabb idő alatt más aspektusok feltérképezésére is lehetőségem lenne, illetve a kialakításban és dinamizmusban is jobban figyelembe tudom venni a diákok szükségleteit és reakcióit.

Az univerzalitás, amely az egyik célomként szerepelt, még bizonyítás nélküli, ehhez mindenképpen szükséges különböző korosztályokban kipróbálni, az adatok egzakt vizsgálatához pedig elengedhetetlen a nagyobb mintavétel. Még nagyobb hangsúlyt szeretnék fektetni az IKT-eszközök használatára, ezt azonban majd az aktuális helyi lehetőségek fogják befolyásolni. Ugyanígy a kooperáció fejlesztéséhez több eszközt és játékmechanizmust akarok beépíteni, mivel úgy érzem, kevésbé valósult meg a munkamegosztásos homogén csoportmunka, mint lehetett volna. Ennek eredményesebb vizsgálatához mélyebben elemzem majd a konnektivizmus szakirodalmát, lehetséges hatásait és mérési módszereit, hogy komplex módon tekinthessek a fejlesztés folyamatára. Az univerzalitás és a megnövekedett időintervallumban történő használat nyilvánvalóan megköveteli a Bloom-féle taxonómia szintjeinek kiterjedt használatát, különösképpen a *magasabb rendű műveletek* tekintetében. Ezen kívül a fejlesztendő területeket a 2012-es NAT által meghatározott, *Ember és társadalom* műveltségterület *kritikai gondolkodás* és a *kommunikáció* részeivel is szükséges lesz célzottan bővíteni. (NAT 2012, Virág 2014). A precízebb kutatáshoz, amennyiben lehetőségem nyílik párhuzamos osztályokban tanítani, kontrollcsoportokat is fogok alkalmazni. Ez segíthet kizárni a tananyagból és a tanári személyiségből adódó változókat, jobb megfigyelést biztosít a játékmechanizmusok gyakorlati működésének szempontjából.

Érdemes lehet – amennyiben mód van rá – még jobban egyszerűsíteni a folyamatokat, hogy kevesebb energiabefektetésbe kerüljön mind a tanár, mind a diák részéről az új módszer és mechanizmusok alkalmazása. Új nézőpontot és egyben az autonómítás erősödését hozná, ha a diákok tevékenyebben szólhatnának bele a játékosításba, ők maguk is szervezőjévé, fejlesztőjévé válva a folyamatnak. Az említett előnyökön túl ez a kreativitást és a differenciálást



is erősítené, motiváció tekintetében pedig a megfelelő nehézségi szint megtalálásával ugyanolyan eredményes lehet, mintha használná magát a játékosított rendszert. Mivel ez sokkal inkább önszabályozó módon jelenhet meg, a személyre szabottságot maga a feladat típusa tartalmazza. Mindezekben segíthet – megfelelő környezetben – további IKT-eszközök használata. Világosan látható tehát, hogy a végső kutatási és fejlesztési tevékenységemnek csak egy kezdeti fázisát tudtam kipróbálni és vizsgálni. Célom, hogy a jövőben ezt kiterjesszem a fent kifejtett irányokban és módokon, hogy egzaktabb és komplexebb eredményekről lehessen számot adni a játékosítás lehetőségeiről a történelemoktatásban.

## Felhasznált irodalom

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 95.§ 1/f

Barbarics Márta 2015. Alternatív, személyre szabott értékelés gamification alapokon. *Oktatás-Informatika* különszám: 144–153.

Brassói Sándor 2005. A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejleszto.html> (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)

Bredács Alice Mária 2015. *A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben*. BME Tanárképző Központ. Budapest. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_a\\_hagyomanyos\\_es\\_az\\_ikt-vel\\_tamogatott\\_meres\\_es\\_ertekeles\\_a\\_szakkepzesben/adatok.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/adatok.html) (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)

Csikszentmihályi Mihály 2009. *Jó üzlet, vezetés, áramlat és az értelem keresése*. Lexecon Kiadó. Győr. 50–65.

Damsa Andrei 2014. *Szabályok közt, szabadon!*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 4–8.

Faragó Boglárka 2016. Tanulásmélelet, Tanulásmódszertan. In: Zimányi Árpád (szerk.): *Oktatástervezés, Digitális tartalomfejlesztés*. Líceum Kiadó. Eger. 22–23.

Fromann Richárd 2017. *Játékoslét*. Typotex. Budapest. 67–69.

Fuchs, Mathias 2014. Predigital Precursors of Gamification In: F., M., Lüneburg (szerk.): *Rethinking Gamification*. Meson Press. 119–140.

Havas Péter 2009. *A pedagógiai rendszerek fejlesztése*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <http://ofi.hu/tudastar/pedagogiai-rendszerek-5037505> (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)

Józsa Krisztián 2002. Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia* 2002/1.: 81–83.

Kata János 2013. *Mérnöki módszerek a pedagógiában*. Typotex Kiadó. Budapest. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023\\_Mernoki](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023_Mernoki) (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)

*Kerettanterv a gimnáziumok 7-12. évfolyama számára*. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet. 4. melléklet

Knausz Imre – Ugrai János (szerk.) 2015. *A pedagógiai kultúráváltás lehetőségei*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc. 7–8.

- Lada László 2009. *Oktatási módszerek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <http://ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/oktatasi-modszerek> (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)
- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*. 2012/66. 10635–10847.
- Óhidy Andrea 2006. Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*. 2006/9. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-es-az-iskola> (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)
- Pálinkás-Purgel Zsuzsa 2019. Alfa generáció – a „digitális bébik” kora. *Új Köznevelés*. 2019/1-2. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora> (megtekintés dátuma: 2019.04.09.)
- Pelling, Nick 2011. *The (Short) Prehistory of „Gamification”*. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> (Megtekintés dátuma: 2019.08.25.)
- Prievara Tibor 2015. *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft. Budapest. 19–29, 38–40, 168–170.
- Pusztai Ádám 2018. *Gyakorlati játékosítás*. Kollektíva. Veszprém. 74, 117–120, 133–138.
- Rajna Judit 2003. Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 2003/11. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-osztalyozas-es-a-buktatas-problematikaja-a-mai-magyar-kozoktatásban> (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)
- Sanda István Dániel 2015. *Fejlesztő értékelés*. Óbudai Egyetem. Budapest. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_fejleszto\\_ertekeles/](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_fejleszto_ertekeles/) (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)
- Virág Irén 2014. *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021\\_04\\_tanulaselmletek\\_es\\_tanitasi-tanulasi\\_strategiak\\_pdf/adatok.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselmletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak_pdf/adatok.html) (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)
- Wells, Steve 2017. *The End of Jobs and The Future of Work*. Top-consultant. <http://thought-leadership.top-consultant.com/uk/FullArticle.aspx?ID=3961> (megtekintés dátuma: 2019.08.25.)
- Yu-Kai Chou 2016. *Actionable Gamification*. 64–339.
- Zichermann, Gabe 2013. *Gamification*. Z-Press. Miskolc. 14, 24–25.

## Melléletek

### 1. sz. melléklet – 1. kérdőív (online) 2018. 11.03-11.14.

	Hanyast kaptál előttem az utolsó dolgozatra történelemből?	Hanyast kaptál tavaly év végén történelemből?	Mennyire tükrözi a kapott jegy az ebben az időszakban a történelem tanulásába fektetett energiád? (0-5)	Mennyire vagy elégedett azzal, ahogy a tanárok értékelik a munkádát és eredményeidet? (0-5)	Milyen gyakran érzed úgy, hogy más osztályzatot érdemelnél? (0-5)	Ha tehetnéd, mit változtatnál az iskolai értékelésen? (nem kötelező)
1.	5	5	4	5	0	
2.	5	5	5	5	0	Minden jó. :)
3.	4	5	5	5	0	
4.	5	4	5	5	1	
5.	4	4	3	4	2	
6.	5	5	5	5	1	
7.	4	5	4	5	1	
8.	5	5	5	5	1	
9.	5	5	5	5	4	
10.	4	4	2	0	5	
11.	2	5	3	4	1	
12.	4	3	1	4	4	Semmit
13.	5	5	4	5	1	
14.	5	5	4	4	1	
15.	3	5	2	4	4	
16.	5	4	5	4	2	
17.	5	5	5	5	1	
18.	4	3	3	4	1	
19.	5	4	4	4	1	
20.	2	3	0	4	3	
21.	3	5	0	2	3	

**2. sz. melléklet – 2. kérdőív (online) 2018.11.12-22.**

	Mennyire érted a jelenlegi pontozásos rendszert? (0-5)	Szerinted jobb, rosszabb vagy ugyanolyan lesz az érdemjegyed, mint az előző rendszerben?	Többet, kevesebbet vagy ugyanannyit tanulsz most a történelemórákra?	Mennyire vagy elégedett a jelenlegi rendszerrel? (0-5)
1.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
2.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
3.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
4.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
5.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	5
6.	5	rosszabb	kevesebbet	3
7.	5	ugyanolyan	többet	5
8.	4	jobb	ugyanannyit	3
9.	4	ugyanolyan	többet	4
10.	5	jobb	többet	4
11.	4	ugyanolyan	ugyanannyit	4
12.	5	ugyanolyan	többet	5
13.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	4
14.	5	jobb	többet	5
15.	5	ugyanolyan	többet	5
16.	4	ugyanolyan	többet	5
17.	4	ugyanolyan	ugyanannyit	4
18.	4	jobb	kevesebbet	5
19.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	5
20.	4	ugyanolyan	ugyanannyit	4
21.	4	rosszabb	többet	4
22.	4	ugyanolyan	ugyanannyit	4
23.	5	ugyanolyan	ugyanannyit	5
24.	5	ugyanolyan	többet	5

**3. sz. melléklet – 3. kérdőív (online) 2018.11.24-28.**

	Mennyire tetszett az, hogy nem csak az utolsó dolgozat jegye számított?	Sok/ elegendő/ kevés plusz feladat volt?	Sok/ elegendő/ kevés volt a támaszó kártya?	Mennyire tetszene, ha a jövőben minden órán frissülne a térkép?	Téged mennyire motiválna a tanulásban, ha látnád a terebben a népetek területeit?
1.	5	Elegendő	Elegendő	4	4
2.	4	Elegendő	Elegendő	4	2
3.	5	Elegendő	Elegendő	4	3
4.	5	Elegendő	Elegendő	3	2
5.	4	Elegendő	Elegendő	5	4
6.	4	Sok	Sok	5	4
7.	4	Elegendő	Kevés	5	5
8.	5	Elegendő	Sok	4	2
9.	4	Kevés	Elegendő	4	1
10.	5	Elegendő	Elegendő	5	4
11.	5	Elegendő	Sok	4	4
12.	5	Elegendő	Sok	4	4
13.	4	Elegendő	Elegendő	5	4
14.	5	Elegendő	Elegendő	5	5
15.	4	Elegendő	Elegendő	4	4
16.	4	Elegendő	Elegendő	2	2
17.	5	Elegendő	Elegendő	5	5
18.	4	Elegendő	Elegendő	4	4

4. sz. melléklet – 4. kérdőív (offline) 2018.12.20.

	Mennyire voltak érthetőek a magyarázataim? (0-5)	Mennyire keltette fel az érdeklődésedet a tananyag? (0-5)	Mennyire volt világos és érthető a beszédem és a kérdéseim? (0-5)	Mennyire érezted jól magad az órákon? (0-5)
1.	3	2	4	5
2.	3	4	3	3
3.	5	2	3	2
4.	4	3	4	2
5.	4	3	4	4
6.	4	3	4	3
7.	4	1	4	5
8.	3	2	4	4
9.	4	2	4	4
10.	4	3	5	4
11.	5	5	5	5
12.	4	2	4	4
13.	4	3	5	3
14.	4	2	4	5
15.	5	5	4	5
16.	5	3	5	4
17.	5	3	5	4
18.	5	4	5	4
19.	3	3	4	3
20.	4	3	4	3
21.	5	3	5	4
22.	4	3	5	5
23.	5	4	5	5
24.	5	4	5	5
25.	5	4	5	5
26.	4	3	4	4
27.	4	2	4	3
28.	5	3	5	4
29.	4	3	5	4
30.	5	3	5	4
31.	4	3	4	4
32.	5	3	4	4
33.	5	4	5	5

5. sz. melléklet – 5. kérdőív (offline) 2019.03.14.

[https://drive.google.com/file/d/1iBVEhE79rHW07kLJp-2fszzMRKoOomGt/view?fbclid=IwAR3Ixs1MkrjYL-se\\_FThmdy-ajf9tGZzCiqRbvAaJruRPEAhc6G7QTl9YqQ](https://drive.google.com/file/d/1iBVEhE79rHW07kLJp-2fszzMRKoOomGt/view?fbclid=IwAR3Ixs1MkrjYL-se_FThmdy-ajf9tGZzCiqRbvAaJruRPEAhc6G7QTl9YqQ)

# Bagladi Orsolya

## Jelenorientált Kultműhely Program

### Bevezetés

A Veszprémi Waldorf Egyesület EFOP-3.3.7-17-2017-00065 pályázatának segítségével dolgoztuk ki iskolánkban a Jelenorientált Kultműhely Programot a 2017/2018-as tanévben. Célunk volt olyan műhelyeket létrehozni és azok tevékenységéhez kapcsolódó eseményeket szervezni, amelyek minden vonatkozást a jelenkor kérdéseivel kapcsolnak. A gimnáziumunk mottója is arra sarkall minket: „Megismerni a világot és benne önmagam” – az a fiatal képes önálló, építően tevékeny felnőtté válni, akiben kamaszkorában sikerül felkelteni és fenntartani az érdeklődést a világ iránt. A „jelenben levés” nagy kihívás a mai kor emberének, de hisszük, hogy megfelelő odafigyeléssel, példamutatással, tanári és szülői összefogással megtaníthatjuk a diákokat rá. A projekt nevének rövidítése, a JÓK ezen túl arra is felhívja a figyelmet, hogy a világ „jobbításának”, „jobbá tételének” egyéni életcélnek kell lennie. A Waldorf-pedagógia céljai között kiemelten szerepel a szociális kompetencia erősítése, mi ezen túl is keressük az utakat, új lehetőségeket a szociális érzékenyítésre.

A műhely létrehozásában részt vevő pedagógusok – dr. Bagladi Orsolya, Nagyné Prejczer Katalin, Tóthné Hámori Edit és Varga Richárd – elsősorban a humán- és társadalomtudományok, a művészetek, illetve a gyermekvédelem területén dolgoznak, ezért a programban is főként ezekhez kapcsolódó mintákat találni. Tantárgyi szinten a felső tagozatos magyar nyelvi és zenetanításba integráltuk teljes mértékben a programot, ugyanakkor rövid távú célunk valamennyi tantárgyat átítani a kultműhely szellemével. A JÓK-program másfél tanévnyi „próbaidő” után most került a disszeminálás fázisába, így szeretnénk más intézményekkel is megismertetni azt.

## 1. Milyen vállalásokkal indítottuk iskolánkban a programot?

A Waldorf-pedagógiában fontos szerepe van a valódi életismeret-szerzésre, a tapasztalati úton való ismeretszerzésre irányuló tevékenységeknek. A JÓK-ban célul tűztük ki, hogy a projekt végére az iskolánk gimnáziumi részében az epochák 80%-ában az adott témához kapcsolódó, iskolán kívüli informális vagy nem formális programon is részt veszünk a diákokkal. Az elméleti anyag is élményszerűbb, egyúttal életszagú, megjegyezhetőbb azáltal, ha éppen aktuális kiállításon, koncerten, múzeumpedagógiai foglalkozáson keresztül is találkozunk vele. (Természetesen az általános iskolai életkorban is nagy szükség van hasonló programokra, az alsóbb osztályokban is szorgalmazzuk ezek szervezését.)

Támogatjuk a projektalapú oktatás minél szélesebb körben való bevezetését. Alkalmilag sikerült már egyéni és közösségi projekteket megvalósítani, de a programhoz kapcsolódó-

an sokkal tudatosabban dolgozunk ezeken: két új témahét – 11. osztályban erdélyi néprajzi gyűjtőút és a 12. osztályban összművészeti hét – született, amelyek a helyi tantervünkbe is bekerültek, továbbá rendszeresen szervezünk témanapokat is. A hosszú távú, akár több hetes témaprojektek lehetőséget adnak a tantárgyi integrációban való tanításra (vö. Chrappán 1998; Sahlberg 2013), amelyet különösen üdvözlünk, mivel a világban a témák egységként, kerek egységként vannak jelen.

Egyre inkább élünk azzal a lehetőséggel, hogy az epocháinkon, illetve a szakóráinkon esetenként két-három pedagógus is ott legyen: hisszük, hogy a tanárok érdeklődése, jelenléte példaértékű lehet a fiatalok számára. Ha érzékelik a tanári összefogást, maguk is könnyebben motiválódnak az adott témában való elmélyülésre. Két innovatív műhely indítottunk a JÓK-programban. Iskolánk alapfokú művészetoktatási intézmény, s a diákok, szülők kiemelkedő érdeklődést mutatnak a zenei fejlesztés iránt. A pályázatnak köszönhetően lehetőségünk nyílt kialakítani egy olyan innovációs zeneműhelyt, amely kiszolgálhatja ezeket az igényeket, továbbá lehetővé teszi a tanórákon és azokon kívül az élménypedagógiai módszerek alkalmazását. Pl. a szólóestprojekt összetett pedagógiai munka eredményeként, egyfajta szociális tetteként születhet meg.

A jelenkor kihívásaira válaszul hoztuk létre a másik innovatív műhelyt, egy médiaszobát. Ezen belül megindult a fotós- és videóklubunk, amelynek keretei között a különböző osztályfokon lévő diákok együttműködésével terveink szerint olyan projektek valósulnak meg a jövőben, amelyek a jelen problémáival (pl. drog- és alkoholfogyasztás, bullying, képernyő-függőség, manipuláció stb.) foglalkoznak. A médiaszobában történő munkálatokkal célunk a tudatos médiahasználatra való nevelés is. Holland mintára bevezettük iskolánkban a tizenkét osztályon átívelő egészséges testtudatra és egészséges párkapcsolatra nevelést. Hoppál Borbála testtudatoktatóval 2018 januárjában kezdtünk együttműködni, amelynek eredményeként kialakítottunk egy olyan programot, amelyben a különböző évfolyamokon az érintett témák a tantárgyak tartalmába integráltnak jelennek meg. A létrejött szexedukációs munkacsoport szervezi gimnáziumunkban az évenkénti „tavaszi zsongás” nevű áprilisi témanapot. (Mi indokolja, hogy érdemes tanulnunk a hollandoktól? Lásd Beaumont–Maguire 2013: 25.)

Iskolánk integráló intézmény, egyaránt vannak tanulási nehézségekkel élő és kiemelkedő képességű tanulóink. Feladatunknak tekintjük, hogy minden diákunk megkapja az egyéni figyelmet, fejlesztést és tehetséggondozást, és hogy diákjainkat a segítő életmódra neveljük. A „másság” elfogadására rendszeres érzékenyítő programokat tervezünk. A jelenkor kihívásai közül a drogfogyasztás és az internethasználat veszélyeire szeretnénk különös hangsúlyt fektetni. Az informális, például iskolaszínházi foglalkozásként tálalt érzékenyítés mélyebben hat a fiatalokra, mint a formális keretek között tanultak. A Jelenorientált Kultműhely Program részét képezik olyan közösségfejlesztő versenyek is, amelyek csoportos jellegüknél fogva szintén fejlesztik a szociális kompetenciát. A tematikus kvízversenyek akár tanórai szintre bevihetők, ezáltal kiváltva az összefoglalást vagy a tudásmérést, ugyanakkor nagyobb tömegeket (egyszerre akár több évfolyamot) is meg tudnak mozgatni. A disputaversenyek szintén a tanórákról indulnak, a magyarórák részét képezik, de a tehetségesebb diákok onnan kilépve más iskolák diákjaival is összevethetik anyanyelvi kompetenciájukat, vitakészségüket.

A jelenben kell fejlesztenünk a problémamegoldó gondolkodást, a kreatív készségeket, amennyiben azt szeretnénk, hogy diákjaink a jövőben is megállják helyüket. A pályaválasz-

tás előtt álló fiataloknak vállalkozásepochoát vezettünk be a helyi tantervünkbe, amelyben projektkörülmények között gyakorolhatnak. Továbbá pályaválasztási témánappal is rendszeresen segítjük a 11-12. osztályos diákjainkat, amikor különböző szakmák képviselőivel találkozhatnak, illetve olyan programokon vehetnek részt, amelyek az önismeretüket erősítik, ezáltal közelebb viszi őket a felelős, autonóm pályaválasztáshoz, életcéljuk megtalálásához. A Jelenorientált Kultműhely Program kidolgozott módszertanából azokat a részeket ismertetem részletesen, amelyek a szaktárgyamhoz, a magyar nyelvhez szervesen kapcsolódnak.

## **2. Minták a nem formális és informális tanulásra egy tanórán, a magyar nyelvi órán belül**

A Fehérlófia Waldorf Óvoda és Iskolában az általános iskolai tagozaton a magyar nyelv és a magyar irodalom tárgy egymással integráltan, sőt a Waldorf-módszernek megfelelően gyakran más tárgyakhoz is kapcsoltan jelenik meg. Gimnáziumi tagozatunkon viszont 2015 szeptemberében óta a magyar nyelvi és a magyar irodalmi órákat két külön kolléga tartja, így úgymond a tárgyak bizonyos szuverenitást élveznek, még ha ez a tanárok szoros együttműködésével, napi szintű egyeztetésével is jár együtt. Iskolánkban jelenleg epocha magyar nyelvből 9. és 11. osztályban valósul meg, illetve 10. osztályban az irodalommal összevontan, így „félepochoként”. Ezekben a három, illetve másfél hetes időszakokban emelt magyarórással dolgozhatunk, így jobban lehetőség nyílik egy-egy témában, problémában elmélyedni, s könnyebben adódik alkalom nem formális vagy informális program kapcsolására is.

### **2.1. Nem formális és informális lehetőségek a 9. osztályos Nyelv–költészet–színek epochában**

A gimnáziumba lépő diákok életkorilag (14-15 évesen) abba az időszakba jutnak, amikor a gondolkodás és az ítéletalkotás ébredezőben van, ami ahogy a Waldorf-kerettanterv is kifejti, „az intellektus fejlesztését és a gondolkodás egyre tisztább használatát teszi szükségessé” (2013: 74.). Ez nyelvtanórákon úgy jelenhet meg, hogy áttekintjük a magyar nyelv rendszerét, megértjük, hogy logikus struktúrákból épül fel. Ugyanakkor túl kell lépni a sematikus, csak a rendszert látó gondolkodáson is, s meg kell láttatni a nyelv képességét, zeneiségét, kifejezőerejét; érzékelteni kell a nyelvek hasonlóságát (univerzálék) és különbözőségét; hogy eljussanak arra a felismerésre a diákok, hogy az elvont gondolkodásra, valamint a tapasztalatok és a kultúra átadására képessé tevő, összetett nyelv tesz minket emberré, ahogy azt is meghatározza a nyelvünk, milyen emberek vagyunk.

A két érintett tanévben tavaszra esett a nyelvtanepochánk, amikor a nyelvet magunktól eltávolítva, önnön valójában, leíró megközelítéssel fedeztük fel. Ahhoz, hogy ez a vizsgálat élményszerű, ezzel együtt valóban átértzett legyen, a nyelv „elemzését” összekapcsoltuk a költészettel és a festészettel, így kapta az epocha a *Nyelv–költészet–színek* címet. Ízeket, hangokat,



színeket és hangulatokat kapcsolunk a hangokhoz és az azokból felépülő szavakhoz. Ez a megközelítés nagyban elősegíti, hogy a diákok könnyebben átérezzék az irodalmi műveket, különösképpen a verseket. Ezzel egyidőben fejlődött az érzelmi intelligenciájuk, fontos, hogy értsék, meg tudják fogalmazni, milyen érzések indulnak el bennünk egy-egy vers vagy kép láttán. Ezért rengeteg szöveget, verset, képet „érezünk át” az epochában.

Az elmélyülés segítette azt is, hogy a diákok a maga fontos helyére tegyék az anyanyelvüket. Csodáltuk a magyar nyelvet, amely „igézetes hangszer, melyen csak kevesen tudnak játszani”; ugyanakkor szemünk előtt lebegtek más nyelvek is, miként az is, hogy: „Egy igazság minden nyelven egyformán igaz” (Örkény István). A különböző nyelvi jelenségekre nem csak magyar, hanem török, tamazight, hawaii, angol stb. példákat is hoztunk (lásd a Magyar Nyelvészeti Diákolimpia feladatsorait: *ioling.ppe.hu*), ezzel is fejlesztve a diákok nyelvi tudatosságát, valamint anyanyelvi és idegennyelvi kompetenciáját. De nem álltunk meg ott, hogy más nyelvekhez hasonlítottuk a magyart: megszólaltattunk külföldieket is, miként látják ők a nyelvünket. Elemeztünk néhány magánlevelet, amelyekből első kézből megtapasztalhattuk, milyen nehéz egy külföldinek kiigazodni a magyar nyelv szabályaiban, mennyire más jellegű hibákat ejtenek, mint az anyanyelvi nyelvhasználók.

Az epochában nyelvi szintek közül elsősorban a hangok világában mélyedtünk el, miközben kapcsolódásokat kerestünk az euritmiával és a festéssel. A hangok érzékelésén keresztül nyitottunk a költészet felé is: amellet, hogy megismerkedtünk a könyvgerincköltéssel és a képversekkel, magunk is többször próbálkoztunk kreatív versírással. Végül az epocha utolsó hetében a helyesírást nagyban befolyásoló alkalmazkodási folyamatokat vettük górcső alá. A három hét alatt egy-egy alkalommal tudott megvalósulni egy nem formális, illetve egy informális esemény. Ezek a tematikához szervesen illeszkedtek.

### 2.1.1. Nem formális program a tanórán belül

A magyarepochát a 2017/2018-as tanévben félbeszakította a tavaszi szünet, így két hét munka után összegeznünk kellett az addig tanultakat. Erre jó eszköznek tűnt az éppen kidolgozás alatt lévő kvízversenyünk módszere, természetesen a tanórai tartalomra igazítva. A kérdéssor összeállítása során szempont volt, hogy a válaszok többsége kapcsolódjon a tanultakhoz, de egyéb kulturális kérdések is megjelentek. (Ez utóbbiak az abban az időszakban futó kosárfonásePOCHára, illetve a húsvétra utaltak.) Fontos volt, hogy érzékeljék a gyerekek, hogy ezekkel a fogalmakkal már találkoztak valahol, de a válasz ne mindig legyen evidens. Így lehet elérni, hogy közös munka – a kérdés megvitatása – árán születhessen meg a válasz.

A huszonhárom fős osztályt három-, illetve négyfős csapatokba osztottuk, továbbá volt egy nyolcadik, kétfős csapat is, amelyet az éppen akkor nálunk hospitáló két tanárjelölt hallgató alkotott. Ezúttal nem volt lényeges az, hogy képesség és tudás szempontjából heterogén csoportok álljanak össze, így külön motiváló volt a diákok számára, hogy szimpátia alapján választhattak partnereket a játékhoz. Berendeztük a termet a kvízhez, a frontális teremkép megbontása már segíti a játékhangulat megteremtését. Első lépésként minden csapat nevet adott magának, s feltüntette a csapattagok nevét a kiosztott válaszpapíron. Erre azért volt szükség, mert a verseny után összeszedtem ezeket, s az eredményeket rögzítettem az epocha

során alkalmazott „pontgyűjtő versenyünkben”, amely a diákok órai szorgalmát hívatott értékelni. Az előkészített diasorokat interaktív táblán követhették a diákok. A tanár feladata ilyenkor a megfelelő időkezelés, érzékelni azt, melyik kérdéseket lehet gyorsan pörgetni, melyekre kell több időt hagyni. A fiatalok nagy lelkesedéssel, tiszta versenyzéssel játszottak. A program titkolt céljának – az összefoglalásnak és a rejtett tudásmérésnek – sikerességét jelzi az is, hogy a csapatok többsége a hospitáló tanárjelölteknél erősebb pontszámot gyűjtött be.

## 2.1.2. Informális program a tanórán kívül

A kamaszok nagy érdeklődést mutatnak a jelen iránt, így a ma tanárának meg kell tanulnia lépést tartani az aktualitásokkal, meg kell találnia a jelenrel való kapcsolódási pontokat, ha hitelesen akar kiállni eléjük. A Nyelv–költészet–színek epochához kapcsolt informális programunk jó példa arra, hogy legtöbbször az éppen futó lehetőségekkel kell tudnunk élni, azokat rugalmasan beépíteni a tanmenetünkbe.

Folyamatosan figyeltem a jövőre tavaszi kulturális eseményeket, vártam a megfelelő programra, úgy leltem rá 2018 tavaszán a veszprémi Lackó Dezső Múzeum Chagall-kiállítására. Címe *A színek költészete* volt, amely sugallja, hogy a festészet, a színek is a kommunikáció eszközei lehetnek – a festőnek ez az egyéni kifejezőmódja. Gyakran úgy is érezzük: szinte megszólalnak Marc Chagall művei. Tökéletes alkalomnak tűnt az epochába informális programként bevonni. Az előkészítő munkában fel tudtam használni a Magyar Tanárok Egyesületének honlapján megosztott SuliNova által kiadott kompetenciafejlesztő tanulói munkafüzetek közül a 10. évfolyamnak szóló egyik komplex szövegértési feladatot, amely egy korábbi, szegedi Chagall-kiállításról készült szövegeket dolgoztat fel (MURÁNYI 2007: 23–27.). Izgalmas tevékenységnek kínálkozott, mivel korábban csoportmunkában nem csináltunk szövegértési feladatot.

Az epocha során a hangok „érzékelésekor” a diákok színekkel is próbálták leírni azokat. A füzetekbe is a különböző magán- és mássalhangzók különböző színnel kerültek be. A diákokra volt bízva a színválasztás, de a tapasztalatok szerint hasonló „színélményként” tudjuk a hangokat megélni. – Azt is megfigyeltük, milyen hangulatúnak érzik a magyar költők a színeket és a hangokat. (Pl. Kosztolányi: *Mostan színes tintákról álmodom*; Takács Tibor: *Gyönyörű, zöngés mássalhangzó* stb.) Kreatív versírási feladatként magunk is alkottunk hasonló – szín- és betűtematikájú – szövegeket. Magán a kiállításon is szorgalmi feladatként kapták a diákok, hogy fogalmazzák meg versben, mit sugall számukra egy-egy festmény, milyen hangulatokat áraszt feléjük a „színek költészete”. A költővénájú diákok örömmel foglalták el ezzel magukat, kifejező versek is születtek. Az egész osztály számára a kiállítási élmény feldolgozása az azt követő múzeumi műhelyfoglalkozáson történt meg, amikor lehetőséget kaptak a diákok egy időre „Chagall-lá válni”, s Marc Chagall-ra emlékeztető, élénk színekkel festeni maguknak egy-egy textiltáskát. Természetesen az mindig az adott időszaktól függ, milyen tárlatokat tudunk megtekinteni, milyen művészeti ínyencséget tudunk kínálni a diákjainknak. A 2018/2019-es tanév tavaszának különleges művészeti attrakciója Veszprémben a 12 fal kiállítás volt, amelynek művészei hangok nélkül, színek segítségével próbálták kifejezni gyakran nagyon erős üzeneteiket, így abban a félévben ehhez kapcsolatosan hoztam a jelenből a témát.

## 2.2. Informális lehetőségek a 10. osztályos Teremtéstörténet–nyelvtörténet epochában

A 15-16 éves fiatalok a kamaszkorból lassan kilépve keresik az egyensúlyt a világban, ezért válik különösen fontosá számukra az, honnan erednek, miként jönnek létre, milyen alapelvek alapján működnek a különböző összetett folyamatok. Így az életkori sajátosságokat figyelembe vevő Waldorf-iskolákban az első 10. évfolyamos magyarepocha központjában irodalomból a teremtéstörténetek állnak, különösképpen az északi mitológia. Gimnáziumunkban a Gilgames-eposzt és az Ótestamentumot elemezzük részletesen. A teremtésmítoszokhoz kapcsolódva az epocha második felében a magyar nyelv eredetével és történetével foglalkozunk, egészen az újmagyar korig eljutva.

A nyelvrokonság megismertetése felfedeztető módon történik. Az összehasonlító nyelvtudomány módszerének alapelemeit megismerve a fiatalok képessé válnak tudatosan kiszűrni a tudománytalan eredeztetéseket. A nyelvrokonokat és az ősmagyar kor időszakát is a diákok saját kutatásai segítségével ismerjük meg. A nyelvemlékes kor fontos írásainak – pl. a *Halotti beszéd és könyörgés*, az *Ómagyar Mária-síralom* vagy a *Jókai-kódex* stb. – elemzésével a diákok ráébrednek a nyelv állandóságának és változásának kettősségére. Az ősmagyar kor hangjelölése választ ad számukra a hagyomány elve szerinti helyesírás kérdőjeleire. A középmagyar korról csak érintőlegesen foglalkozunk, azzal a céllal, hogy érthetővé váljék, mi vezetett a felvilágosodás nyelvvédő, nyelvfejlesztő fellángolásához, mi fűtötte a nyelvújítást. Az epochát ez utóbbi szóalkotási módszereinek megismerésével zárjuk. Mivel ez az epocha az őszi félévre esik, a kapcsolódó nem formális és informális lehetőségek mintaként szolgálnak.

### 2.2.1. Projektlehetőség a tanórán belül és kívül

A nyelvtörténet témája adja a lehetőséget arra, hogy a diákok tanulása ne öncélú legyen, hanem projekt munkában mások elé is tárják kutatásaikat, gyűjtéseiket. Lehetőség van például a finnugor nyelvcsaláddal kapcsolatosan kiállítási anyagok összeállítására, amelyek a finnugor nyelvrokon népek napjához, október harmadik szombatjához közeli időszakban az iskolának, de tágabb közösségnek is bemutatathatók. Hasonlóan készíthetünk egy nyelvemlékekről szóló kiállítást, amelyet a magyar nyelv napjához (november 13.) vagy külső, környékbeli nyelvészeti programokhoz kapcsolódva teszünk nyilvánossá.

### 2.2.2. Informális program a tanórán kívül

Habár alapvetően a kamaszlélek érdeklődve keresi a gyökereket, éppen ezért az anyanyelv kezdeteinek vizsgálata is kíváncsiságuk tárgya, a régiségben elmerülni nehezen feldolgozható számukra. Sokat segíthetünk a befogásban, ha megtaláljuk azokat a kapcsolódási pontokat a jelenben, amelyek átláthatóbbá teszik számukra a nyelvváltozás folyamatát. Hasonlóképpen fogódzó lehet a fiatalok számára, ha a nyelvtörténeti produktumok keletkezési helyét, „alkotóikhoz” köthető emlékhelyeket személyesen is megismerhetik.

A Veszprém környéki iskolák előnyös helyzetben vannak abból a szempontból, hogy a királynék városa és vidéke a magyar nyelvtörténet szempontjából kiemelkedő térség. Adott a lehetőség, hogy informális programként – bármilyen életkorú tanulók számára élvezhető – nyelvtörténeti kirándulásokat tegyünk. A Kárpát-medencéből fennmaradt legelső magyar szórványemlék a *Veszprémvölgyi apácák görög nyelvű adománylevele*. A hagyomány szerint a veszprémvölgyi monostorban hímezték Gizella királynéval a koronázási palástot. Maga az oklevél is az első királyunk idejében keletkezhetett, de bizonyos kutatások még Géza idejére teszik – az eredeti dokumentum sajnos nem maradt fenn, s a másolaton sem látni keltezését. Ahogy a nyelvemlék nevéből is kiderül, a bizánci kereszténységet követő apácáknak görög nyelven készítették az oklevelet. Ez izgalmas lehetőséget nyújt a diákokkal a görög ábécé felfedezésére, a „titkosírás” megfejtésére. – Maguk a romok pedig könnyen megközelíthetők, a családok által kedvelt Betekints-völgyben, a Jezsua templom árnyékában találjuk.

Első fennmaradt latin betűs magyar szórványemlék a *Tihanyi Apátság alapítólevele*. Tihany 21 km-re található a nemesvámosi iskolánktól, gyalogtúrázva is megközelíthető. Az apátság szerzetesei rövid bemutatófilmmel és felkészült idegenvezetéssel segítik az informális kirándulást. Már magyar nyelvű szövegemlék a 13. századi *Margit-legenda*, amelyet ugyan Ráskay Lea a margitszigeti Domonkos-rendi kolostorban másolt, de az Árpád-házi királylány Veszprém-ben nevelkedett közel hat éven keresztül, még gyermekként. A Benedek-hegy alatt húzódó romok 20 perc sétára találhatók a veszprémvölgyiektől. Szent Margitról rövid tájékoztató táblát a Várhegy északnyugati fokán, Szent István király és Gizella királyné szoborpárja közelében olvashatunk. Kevesen tudják, hogy a veszprémi érseki palotában őriznek egy példányt a *Calepinus-szótárból*, amely tizenegy nyelven adja meg a latin szójelentés fordítását, köztük magyarul. Ez a 16. századi mű a magyar nyelv- és kultúrtörténet kiemelkedő forrása, több mint tízezer magyar címszót tartalmaz. A veszprémi várból lefelé sétálva jutunk el az epochában tárgyalt nyelvtörténeti időszakok utolsó állomásához: a nyelvújításhoz. A Városháza B épületének sarkán helyezték el a *Mondolat* kiadásának 200. évfordulójára azt az emléktáblát, amely hirdeti, hogy a hírhedt „Dicsalóm” Veszprém volt, s a korábban ott álló Számmer-nyomdában készült az ortológusok híres gúnyirata. A nyelvtörténeti séta további megállóhelyekkel bővíthető, a terep játékos feladatlapot követve is felfedezhető.

### **2.3. Nem formális és informális lehetőségek a 11. osztályos Retorika epochában**

A retorika témáját a kerettanterv (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI-rendelet 3. melléklete) a 11-12. évfolyamra teszi. A diákok 13–16 éves koruk között hajlamosak a körülöttük lévő dolgokat akár egysíkúan elítélni. Aztán 17 évesen már a dolgokat több oldalról is megvizsgálják, igyekeznek megérteni a világ folyamatait, csak aztán nyilvánítanak véleményt. Ekkor már képesek a konfliktushelyzeteket „kívülről” szemlélni, a vitákban önmagukat „moderálni”. Felismerik azt is, hogy egyéni felelősség is, hogy a világot jobbá tegyük, s gyakran harcolnak ilyenkor ideáért. A pedagógusnak feladata, hogy támogassa őket ebben a folyamatban, segítse a diákokat az értékrendjük kialakításában. A tematika kidolgozásakor előttem lebegő

pedagógiai-nevelési célokat nagyon szépen jellemzi a Fehérlófia Waldorf Iskola pedagógiai programjában megjelenő gondolatsor:

„A Waldorf-pedagógia célja, hogy egészséges fizikumú, szabad lelkű és tiszta szellemű embereket neveljen. Ennek érdekében a gyermekben szunnyadó individuális képességek minél teljesebb kibontakoztatására törekszik, hogy a felnőtté váló gyermek

- be tudjon illeszkedni a társadalomba;
- képes legyen saját sorsának szabad akaratból történő, tudatos irányítására;
- megtalálja helyét és feladatát a felnőttek világában;
- képes legyen megfelelni az élet különböző területein adódó kihívásoknak;
- emberi konfliktusait nyíltan, őszintén és embertársait tisztelve kezelje;
- objektíven lássa a világban zajló természeti-társadalmi folyamatokat;
- jobbitó szándékkal aktív szerepet vállaljon a világ sorsának alakításában. (FWI-pedagógiai program 2017: 8.)”

Ezekhez a célokhoz kapcsolatosan kiemelten fontosnak tartom, hogy a diákoknak tanórai kezek között is lehetőséget adjunk arra, hogy az őket érdeklő témákról beszélhessek, hogy a kezükbe adjunk olyan eszközöket, amelyekkel véleményüket adekvát módon kifejezhetik, valamint hogy segítsük őket abban, hogy tudatosítsák és elsajátítsák a kulturált vitázás mikéntjét. Az ékesszólás elsajátítása a gyakorlati kipróbálás során tud igazán megtörténni, hatni, ezért a retorikaepochát projektként építettük fel, egy egyéni és egy közösségi projekt cél felállításával. Egyéni feladat volt a három hét során megismert eszközök felhasználásával saját szónoklatot tartani; a csoportos feladat pedig vitaversenyben (disputa) meggyőzni az ellenfél csapatát.

Az epocha első napjaiban elsősorban elméleti oldalról közelítettünk a retorikához: megismertük a szónoklástan kezdeteit, nagyjait, az első fennmaradt szövegeket. Összegyűjtöttük és rendszereztük azokat a lépéseket és trükköket, amelyek segítenek egy szóbeli előadásra gondosan előkészülni. Megvitattuk, milyen a jó szónok. Áttekintettük a szónoki beszéd részeit a klasszikus retorika szerint, kiemeltük a stílus jellegzetességeit, érveket elemeztünk. Közben a gyakorlatban is elkezdtünk hangolódni a későbbi előadásokra: különböző szituációs feladatokat játszottunk. Valójában mindössze ebben a pár napban történt formális tanítás az epochában, mint tanár fokozatosan hátraleptem, s csupán koordinálóként voltam jelen, s tartalmakat többségében a diákok gyűjtötték össze és osztották meg egymással.

Az első hét végén Kossuth Lajos szegedi és torinói beszédét, valamint Martin Luther King 1963-as „Van egy álmom” című beszédét elemeztük retorikai és nyelvi szempontból. A Kossuth Lajos-szónokversenyre készült előadások között jó mintákat kaptunk arra, miként szólal fel egy mai fiatal közönség előtt. Ezeket a szövegeket értékelve közelebb kerültek a diákok ahhoz, hogy ráérezzenek azokra a fogásokra, amelyeket a saját egyéni feladatukban is alkalmazniuk kellett. A második héttől kezdetét vette az epocha fő projektje, a disputák előkészítése és lebonyolítása. A tanulók önszerveződően három-négy fős csoportokat alakítottak. A munka első fázisában a témaválasztás és az ahhoz kapcsolódó kutatás volt előtérben. Ugyanakkor különböző vitajátékokkal is acéloztuk magunkat.

Az, hogy szabad utat kaptak a diákok abban, hogy maguk választhatják a vitatémákat egyrésről nagyban ösztökölte őket a munkára, ugyanakkor egy-egy esetben olyan nehézségeket okozott, hogy egy alkalommal nem volt elég vitacentrikus a tárgykör, illetve egy véleményen volt valamennyi fiatal a másik kevésbé szerencsés témában. Azt is megtapasztalhatták a diá-

kok, milyen nehéz opponálóként olyan idea, úgy mellett kiállni, amely távol áll az elveinktől. Ez néha zökkenőket okozott a munkafolyamatban, mégsem bántam, hogy így alakult, mert fontos, hogy trenírozzuk magunkat arra, hogy a tőlünk idegen gondolatmenetre is nyitottak legyünk, a dolgok számunkra nehezen elfogadható másik oldalát is igyekezzünk mindig legalább megérteni.

A disputa csoportmunkáiban mindenki részt vett, s több „szerepben” is kipróbálta önmagát. Amikor valaki nem vitázott, akkor jegyzeteket készített az éppen „hadban lévőkről”. Rengeteg visszajelzést adtak egymásnak a tanulók; egyenesen, de tisztelettel értékelték. Nagy örömmel konstatáltam, hogy ilyenkor moderátorként is alig kellett hozzászólnom, mert éretten, a helyzeteket tisztán látva adtak építő kritikai visszajelzéseket egymásnak.

Az önálló szónoklatok megtartása az epocha „megkoronázásaként”, a harmadik hét végére került. Mindenki maga választhatott témát, ez rendkívül motiváló volt a fiataloknak. Értékelték is a lehetőséget, s komoly kutatómunkával készültek az előadások. Többen zakóban, illetve blúzban érkeztek a szónoklatuk napján az iskolába és álltak a pulpitus mögé, ezzel is megtisztelve a feladatot. A felszólalásokat rövid vita követte, amelyben az előadóknak lehetőségük volt vitakészségüket is megmutatni, gyakorolni. Ezúttal is feladat volt a fiatalok számára, hogy az előadások közben jegyzeteljenek, egymás szónoklatát értékeljék. A visszajelzésekre 3-4 szónoklat után nyílt lehetőség.

A projekt visszatekintéssel zárult, a diákokkal szóban értékeltük a közös munkát. A pozitív visszacsatolás megerősítette a tanári közösségünket abban, hogy szükség van ezekre a vitakészségfejlesztő projektekre.

### 2.3.1. Informális program a tanórán kívül

A retorikaepochához kapcsolatosan érdemes „éles” helyzetben is megfigyelni egy vitát – kitűnő alkalom lehet erre egy bírósági látogatás. Továbbá az EFOP-pályázathoz kapcsolatosan iskolánk vitaversenyeiket is tervez, amelyekben más intézmények tanulóival is megmérkőzhetnek diákjaink.

### 2.3.2. Várható eredmények

- Anyanyelvi kommunikáció fejlesztése: érdekérvényesítő érvelésre való képesség;
- Kritikai gondolkodás fejlesztése;
- A tanulás tanulása: önálló és csoportos kutatómunka, a jegyzetelés gyakorlása, kooperatív tanulás stb.;
- A tartalmakon keresztül: természettudományi és technológiai attitűd, kulturális kompetencia, tolerancia erősítése;
- Digitális kompetencia fejlesztése a kutatómunkában és az eredmények alátámasztására készüléskben;
- Kooperatívitás fejlesztése;
- Közösségépítés.

### **3. Egy interdiszciplináris projekt a Jelenorientált Kultműhely Programban: az erdélyi néprajzi gyűjtőút**

Az ember 17-18 éves korában jut el odáig, hogy objektíven tudja értékelni a szűkebb és tágabb világ eseményeit, összefüggéseiben látja a különböző folyamatokat. Különösen fontos ezért, hogy a 11. osztályban olyan projektmunkában vehessenek részt a fiatalok, amelyben túllépik környezetük határait, megfigyelhetik távolabb élő emberek életformáját, hagyományait, történetét. Erdélyben kiváló lehetőség nyílik arra, hogy az ország határát átlépve, többnyelvű és multikulturális közösségen belül, ugyanakkor a magyar kultúrkincs megismerésének és megőrzésének jegyében tevékenykedjenek.

Az erdélyi gyakorlat során a fiatalok gyűjtőmunkát végeznek, azaz 3-4 fős csoportokban, általuk előre összeállított kérdőív alapján beszélgetnek a célzott közösség tagjaival a helyi magyarság értékeiről. Az irányított interjúk segítségével megismerik az adatközlők életformáját, hagyományait, szokásait. Feladatuk írásban és elektronikus hordozókon (fénykép, diktafonfelvétel stb.) rögzíteni a megkérdezettek által fontosnak vélt helyi értékeket: hagyományos recepteket, népdalokat, kézimunkákat stb.; a természeti és a kulturális emlékeket. Megfigyelik a sajátjuktól eltérő nyelvváltozatot, és ami igazán lényeges: ráláthatnak arra, milyen tényezők határozzák meg az adatközlők identitását, ezáltal is segítve azt, hogy maguk is tudatosíthassák sajátjukat.

A pontos megfigyeléseket a gyűjtőmunka elvégzése után összesítik a csoportok, és fényképekkel illusztrált szóbeli beszámoló formájában továbbadják a tapasztalatokat a gimnázium közösségének. Ennek a gyakorlati munkának nem titkolt célja, hogy a tanulóknak előhívjuk a sajátjuktól eltérő életformát képviselő emberek iránti érzékeny, befogadó figyelmet, megértést. Továbbá fontos cél a helyi magyar történelem és kultúra informális módon való megismerése. Ebből kifolyólag az út során nevezetes irodalmi, történelmi, illetve hagyományőrző emlékhelyeket is meglátogatunk. Lehetőség szerint a fiatalokkal részt veszünk az adott év csíksomlyói búcsúján, közösséget vállalva a környékbeli falvakkal, hosszabb zarándoklat keretében. Támogatjuk az olyan kezdeményezéseket, amelyek segítik a fiatalokat abban, hogy közelebbi kapcsolatba kerüljenek a helyi közösséggel. Lehetőség szerint testvérosztályi kapcsolaton keresztül ismerkedjenek meg, barátkozhassanak velük egykorú helyi fiatalokkal.

#### **3.1. A projekt előkészületei**

Az erdélyi néprajzi gyűjtőút komoly előkészítés nyomán érheti el valódi céljait. Éppen ezért ajánlott külön, közvetlenül a kiutazás előtt, legalább kéthetes (húszórás) epochát szánni a témának, amely interdiszciplináris – az erdélyi irodalmat, nyelvváltozatot, történelmet és zenét is magában foglaló – tartalmakkal, az ezeket oktató tanárok együttes jelenlétével történik. Iskolánkban a kollégák közös érdeklődéséből fakadóan, elsősorban a nemzeti és nyelvi identitás, valamint a kisebbségi lét kérdésén dolgozunk, ezeket közelítjük meg a különféle nézőpontokból. Még kiutazás előtt szükséges időt szánni a kutatómódszertan, az adatgyűjtés módszereinek áttekintésére is. Továbbá indirekt és direkt módon a szakórai kereteken belül is érdemes

kapcsolódási pontokat találni a 11. évfolyamos tananyag és az erdélyi magyar örökség között. A következőkben a 2018-as projektünk előkészületeit részletezem, ezáltal is mintát adva a munkához. Ebben a tanulmányban kizárólag a projekt szakmai részének magyar nyelvi és kutatásmódszertani elemeit ismertetem, a szervezési feladatok ütemezésének tárgyalásától itt eltekintek.

## 3.2. Magyar nyelv

A magyar nép újkori történelmének súlyos fordulópontja volt Trianon, ezzel együtt a magyar nyelv történetében is új időszak kezdődött, amelyre újabb magyar korként is szokás hivatkozni (KISS–PUSZTAI 2003, KISS 2017: 137). Míg a határon túlra, ezzel együtt kisebbségbe kerülő magyarok millióinak nyelvhasználatát erősen befolyásolta az adott államnyelv, ezzel együtt nyelvi szétfejlődés indult meg; addig Magyarországon éppen egy ellentétes folyamat, a nyelvjárások visszaszorulása, a köznyelv felé közeledése figyelhető meg.

A mai – és főként a városokban élő – fiatalok ritkán érintkeznek még nyelvjárási beszélővel, a regionális köznyelviség jellegzetességeit is nehezen érzékelik. Így fordulhat elő, hogy amikor a nyelvjárásokról tanulnak, akkor hasonló megszólalásokat lehet hallani: „Így már nem beszél senki.” Ez a nem ismeret pedig a stigmatizálás melegágya, ezért is rendkívül fontos a felnövekvő generációval megtapasztaltatni nyelvünk regionális sokféleségét, annak szépségét.

A tájnyelv mellett a természetes kétnyelvűség is idegen jelenség sok magyar fiatal számára, különösen, ha az nemcsak egy családot, hanem egy egész (falu)közösséget is érint. Átélni kevesen fogják, de megérteni jóval könnyebb számukra, ha olyan nyelvhasználókkal kerülnek ismeretségbe, akik az idegen nyelvű szomszédaikkal, iskolatársaikkal stb. a kétnyelvűségükből fakadóan jól megértik egymást. „Tudjuk, milyen országban vagyunk, de nincs hazánk.” – hallhattuk 2018 tavaszán egyik árkosai (Székelyföld) adatközlőnkötől. – Az identitás fogalma központi kérdéssé válik a kisebbségi létben, a nyelvi és a nemzeti aspektusai egyaránt érdekesek. Megindító, ahogy az erdélyiek magyarságukról vallanak a magyarországi fiataloknak. Ezek a beszélgetések örök értékűek egy tizenéves számára.

### 3.2.1. Témakörök a magyar nyelvi készülésben

- A határon túli magyarok és nyelvhasználatuk;
- Kisebbségi nyelv, nemzeti kisebbség vs. etnikai kisebbség;
- Köznyelv, regionális köznyelv, nyelvjárás;
- Kétnyelvűség és kettősnyelvűség;
- A mezőségi, a székely és a moldvai nyelvjárási régió;
- Egy kisebb közösség tájnyelve, helyi vonatkozások;
- Identitás. Nyelvi és nemzeti identitás;
- Az adatgyűjtés sajátosságai és az etikai vonatkozások;
- Nyelvpolitika;
- Nyelvi tájkép.



### 3.3. Kutatásmódszertan-órák, az úgynevezett „Erdély-epocha”

Közvetlenül a gyűjtőút előtt már a gyűjtés csoportjaiban dolgoznak a diákok. Akkor tudjuk igazán sikeressé tenni a projektet, ha azt teljesen magukénak érzik. Így ennek a két hétnek a napi két órájában már minden érintett témának, feladatnak az aktuális gyűjtőúthoz kapcsolódónak kell lennie. Indításként vaktérképes feladattal „képbe hozhatók” az útvonal által érintett területek. Ezekhez rögtön kapcsolhatók helytörténeti, történelmi vonatkozásaik. A térképen – ha az az egész Kárpát-medencét ábrázolja – megtippelhetik a diákok, hány magyar lakja az egyes határon túli területeket, megnevezhetők a legfontosabb magyar lakta tájegységek.

Mire kell figyelni adatgyűjtés során? Milyen kérdéseket tennének fel az adatközlőknek? – Csoportos munkában a diákok maguk adnak a fenti kérdésekre választ. Amikor megosztják azokat a többi csoporttal, akkor konszenzus alapján létrehozható az osztály számára megfelelő kérdőív, amely az irányított interjúk alapját adja. A tanár(ok) külső koordinátorként nem határozzák meg a kérdéseket, csak javasolhatnak.

#### 3.3.1. Iránymutatóként a következő témakörök ajánlhatók:

- a felmért falu története, helyi értékek;
- a lakosság összetétele, hétköznapi életforma;
- tájszók, regionális nyelvhasználat, nyelvi tájkép;
- helyi ünnepi szokások, kulturális örökség;
- népművészet (kézimunkák, népviselet, népzene, néptánc stb.);
- hagyományos ételek, receptek;
- a nyelvi és nemzeti identitás kérdései stb.

Az első terepmunka előtt önbizalmat ad a gyűjtőnek, ha először „megfigyelőként” és nem aktív „interjúvolóként” vesz részt a folyamatban. Ezért még a kiutazás előtt szervezhető egy olyan fiktív interjú, amely mintát ad a fiataloknak a beszélgetés vezetésére. Célszerű egy hagyományosan gazdálkodót vagy néprajzi ismeretekkel rendelkező interjúalanyt meghívni, de izgalmas lehetőség, ha Erdélyből áttelepült honfitársunkat tudunk kikérdezni. A tanórán bemutatott „adatgyűjtést” a tanár végzi, de jó esetben végül a diákok átveszik a kérdezés jogát.

### 3.4. Várható eredmények

A projektől az alábbi területeken remélünk eredményeket: az anyanyelvi kommunikáció, természettudományi kompetencia és kulturális kompetencia fejlődése, az erdélyi nyelv, kultúra, történelem és irodalom elmélyültebb ismerete. Továbbá a testvérosztállyal közösen tervezett termék is létrejöhet, pl. kézzel készített fényképalbum.

### 3.5. Feldolgozás és visszacsatolás

A fiatalok még a helyszínen összesítik a gyűjtés során szerzett tapasztalataikat, adataikat, s csoportos munkában feldolgozzák azokat, majd epochafüzetben is rögzítik. A feldolgozást kisvideóval, fotósorozattal, hanggyűjteménnyel, illetve képzőművészeti alkotásokkal is kiegészíthetik. Ennek a folyamatnak nagy jelentősége van abban, hogy a diákoknak ilyenkor lehetősége nyílik feldolgozni élményeiket és egyúttal szintetizálják is a tapasztalataikat. A beszámolóra készülés közben is fontos a tanári mentorálás, tapasztalataink szerint sok olyan hatás érheti a diákokat az út alatt, amelyeket szükséges lehet felnőttel is átbeszélniük. A hazaérkezés után a fiatalok mielőbb számot adnak a gyűjtőútról a gimnázium közössége előtt. A felmért értékek megosztása szép lezárást ad a projektnek, másrészt ezzel együtt elvetjük a következő évi 11. évfolyamos osztály fejében azokat a gondolatmagokat, amelyeket az ő erdélyi útjukra készülve csíráztathatunk ki.

## 4. Összegzés

A Jelenorientált Kultműhely Programban és az ebben a tanulmányban megjelenített tartalmak – a jelenorientáltságból adódóan – csak ajánlások lehetnek, a XXI. század pedagógusa kész az aktualitásoknak megfelelően a folyamatos megújulásra, így a módszertani tárházának élethosszig tartó bővítésére, alakítására is. Munkánkat nem tartjuk lezártnak, ahogy a Jelenorientált Kultműhely Program fut tovább, mi is keressük a további lehetőségeket a fejlesztésre, és minél több kolléga bevonására intézményünkön belül és kívül. A tanulmány megírásával és az előadásban való ismertetésével csak egy részét kívántam bemutatni a programnak, azt a szűk metszetet, amelyek a magyar nyelvi órákhoz szervesen kapcsolódnak, így a 9–11. évfolyamos tanórák mellett egy interdiszciplináris projektet, az Erdély-epochát is. Bízom benne, hogy munkaanyagom termékeny csírája lehet további projekteknek, más intézményekkel való együttműködéseknek is.

### Felhasznált irodalom

- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve.* 2013. Magyar Waldorf Szövetség, Budapest.
- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004. *Retorika.* Digitális Tankönyvtár. [Elektronikus elérhetőség: [www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_retorika/index.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_retorika/index.html)]
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsanna 2009. *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 75–109.
- Beaumont, Karolina–Maguire, Marcia 2013. *Policies for Sexuality Education in the EU.* Note. Directorate General for Internal Policies. [Elektronikus elérhetőség: [www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM\\_NT\(2013\)462515\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT(2013)462515_EN.pdf)]. Letöltés ideje: 2018. május 20.]

- Chrappán Magdolna 1998. A diszciplináris tárgyaktól az integrált tárgyakig. *Új Pedagógiai Szemle* 48/12: 59–74.
- Fenyő D. Gyögy 2006. *Szövegértés-szövegalkotás 9.* Tanári útmutató szakiskoláknak 2. Kompetenciafejlesztő oktatási programcsomagok. [Elektronikus elérhetőség: [magyartanarok.wordpress.com/szakiskola/](http://magyartanarok.wordpress.com/szakiskola/)]
- Kiss Jenő–Pusztai Ferenc szerk. 2003. *Magyar nyelvtörténet.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss Jenő 2017. A magyar nyelvtörténet korszakolásának kérdéséhez. *Magyar Nyelv* 113/2: 129–145.
- Margithay Tihamér 2004. *Az érvelés mestersége.* Typotex Kiadó, Budapest.
- Murányi Yvett 2006. *Szövegértés-Szövegalkotás 9.* Tanulói munkatankönyv 4. Kompetenciafejlesztő oktatási programcsomagok. [Elektronikus elérhetőség: [magyartanarok.files.wordpress.com/2015/09/9-dic3a1k-4-fejezet-konfl-drc3a1mc3a1k-antigonc3a9-julius-caesar.pdf](http://magyartanarok.files.wordpress.com/2015/09/9-dic3a1k-4-fejezet-konfl-drc3a1mc3a1k-antigonc3a9-julius-caesar.pdf)]
- Murányi Yvett szerk. 2007. *Szövegértés-szövegalkotás 10.* Tanulói munkatankönyv. Gyakorlatias szövegértési feladatok. SuliNova, Budapest. [Elektronikus elérhetőség: [https://magyartanarok.files.wordpress.com/2015/06/szc3b6vegc3a9rtc3a9s\\_a\\_10\\_feladatok\\_dic3a1k.pdf](https://magyartanarok.files.wordpress.com/2015/06/szc3b6vegc3a9rtc3a9s_a_10_feladatok_dic3a1k.pdf)]
- Raátz Judit – Tóth Etelka 2015. *A bemutató beszéd.* „A retorika a társadalomban – a társadalom a retorikában” konferencia előadásai és a tizenhatodik országos Kossuth-szónokverseny beszédei. Trezor Kiadó, Budapest. [Elektronikus elérhetőség: <http://mek.oszk.hu/14900/14966/14966.pdf>]
- Sahlberg, Pasi 2013. *A finn példa.* Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából? Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit 2010. *A vita.* A vitakultúra fejlesztése. A szociális kompetenciák fejlesztése a vita segítségével. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár XII. Gondolat Kiadó – ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

# Fenyő Imre

## Óvodatörténeti források diskurzuselemzési megközelítésű vizsgálata

A neveléstörténeti kutatások mára sok jelentős részletet tisztáztak a magyar óvodapedagógia, a kiseddőzés történetével kapcsolatban. A tizenkilencedik században születő első összegzések feldolgozása is megtörtént (Vág 1993, 1994). Szükséges és lehetséges azonban új megközelítések alkalmazására a neveléstörténeti kutatásnak ezen a területén is. Ezúttal a diskurzuselemzés módszerének alkalmazásával kívánjuk megkísérlni az elemzést a tizenkilencedik század második felében megjelent összegző munkák esetében, melyek ugyan önálló léttel bírnak, de egymástól nem független szöveggként léteznek. Azonban előljáróban essék néhány szó a választott módszerről!

### Bevezetés: a diskurzuselemzés a neveléstörténeti kutatásban

A diskurzuselemzés kutatási módszerként való alkalmazása nem terjedt el széles körben a neveléstörténeti kutatással foglalkozó kutatók körében. Ennek oka részben a módszer összetettsége, részben erősen interpretatív-hermeneutikai irányultsága is lehet. Ugyanakkor mégis amellet szeretnénk érvelni – és folyamatban lévő kutatásunk részletét felvillantva példával is szolgálni rá –, hogy ez a megközelítés gyümölcsöző lehet azokban a helyzetekben, ahol szöveges források egymásra (is) reflektáló köre alakul ki egyes történeti jelenségek értelmezésének környezetében.

A diskurzuselemzés legszélesebb körben a társadalomtudományi kutatások területén terjedt el, mint a szóbeli és írásbeli szövegek, illetve az ezen szövegeket létrehozó személyek és közösségek vizsgálatának érvényes megközelítése. Alapjául a filozófia és a társadalomtudomány nyelvi fordulata (Virág 2014), a performativitás, a nyelv cselekvő jellegének felismerése, a beszédaktus-elmélet szolgál. E szerint a megközelítés szerint a nyelv, illetve a nyelvhasználat nem pusztán megjeleníti, hanem valójában konstruálja a valóságot, ezért értelmes kérdés azt megvizsgálni, hogyan alakulnak az értelem (és valóság-) konstruáló folyamatok a kollektív és egyéni kommunikáció során.

Az ilyen típusú vizsgálat messzire vezető következtetéseket alapozhat meg a kommunikációban részt vevők egyéni- és csoportidentitásainak, csoportképző és csoportdinamikai hatásainak, meghatározó tényezőinek azonosítása terén. A társadalomtudományi kutatásokban ezért a legelterjedtebb megközelítések közé tartozik a tudásszociológával sok ponton érintkező kritikai diskurzuselemzés (CDA), amely az értelemteremtő nyelvhasználatban kifejeződő társadalmi különbségeket (egyenlőtlenségeket) igyekszik azonosítani, illetve a nemi, etnikai, hatalmi elemeket megtalálni. Ez a megközelítés alkalmas arra is, hogy azonosítsa miképpen nyer hegemoniát egy világleírás, a valóság egyik narratívája miképpen jut nagyobb magyarázó erőhöz és szélesebb elfogadottsághoz, mint konkurensei.

A történelmi kutatások esetében ez utóbbi különösen érdekes kérdés, hiszen már a létrehozott szövegek fennmaradását nagyban meghatározza, hogy mekkora elfogadottsággal, támogatottsággal rendelkeznek, és a diskurzus további folyamatára nézve a fennmaradásra képes szövegek válnak formáló hatásúvá. Ezért a kutatás során különös gonddal kell kiválogatni azokat a fennmaradt szövegeket, melyeket az elemzésünkbe vonunk: ha témánk szempontjából releváns, egymással (feltárható) kapcsolatban lévő szövegek kiválasztására vagyunk képesek, bizonyosan érvényes eredményekre jutva alkalmazhatjuk ezt a kutatási eljárást a neveléstörténelmi kutatások területén is.

Jelen kísérlet során az óvodapedagógia történetének területén elemzünk két kiemelkedő jelentőségű 19. század végén keletkezett forrást, melyeket ezzel a megközelítéssel tudományunk szerint eddig nem elemeztünk. Természetesen történetek már kísérletek a diskurzuselemző módszer alkalmazására az óvodapedagógia történetének kutatásában is (Podráczky 2007), de ezek megmaradtak a társadalomtudományi kutatás megszokott megközelítési keretein belül.

Választásunk a tizenkilencedik század második felének két kiemelkedő jelentőségű összegző munkájára esett: *P. Szathmáry Károly: A magyar kiseddóvás és nevelés rövid története* (1887) és *Morlin Emil: A magyar kiseddóvás múltja és jelene* (1896) című könyveire. Választásunk természetesen bizonyos szempontból önkényesnek mondható, hiszen helyet kaphatnának más korabeli kötetek is (Rapos József például mindenképpen), azonban jelen elemzési kísérletünk terjedelmét a források körének bővítése szétfeszítené. De választásunkat az mindenképpen alátámasztja, hogy a jelen elemzésbe bevont két könyv már az elemzés megkezdése előtt is mutat bizonyos hasonlóságokat (például szerkesztési logikájában, létrejöttének körülményeiben), de jelentős különbségeket is (a szerzők más generációhoz tartoznak, a kiseddóvás intézményrendszeréhez más módon kapcsolódnak). Mindenesetre azzal a reménnyel választottuk ezt a két klasszikusnak nevezhető forrást, hogy általuk eredményesen mutathatjuk be az elemző eljárás hatékonyságát.

Diskurzuselemzési kutatásunk során az elemzésbe vont szövegekkel kapcsolatban a következő vizsgálati szempontokat igyekeztünk érvényesíteni:

1. a szövegek lexikai sajátosságai, a szerző személyes státusza a szövegben (a későbbi szöveg esetében azonosítható kapcsolata a korábban létrejött szöveggel);
2. a témák és kérdések, a problémafelvetések hasonlósága, különbsége;
3. a kérdésekre adott válaszok, a jelenségek értelmezésére létrehozott magyarázatok sajátos álláspontja.

## **1. A szövegek lexikai sajátosságai, a szerző személyes státusza a szövegben**

Mind Szathmáry Károly, mind Morlin Emil könyvének beszédhelyzete ismert. Szathmáry az Országos Kiseddóvó Egyesület titkáráként, az Egyesület megbízásából írja meg a hazai kiseddóvás történetét – részben annak a szakasznak történetét is, melynek maga is cselekvő részese volt – „*a magyar kiseddóvás társadalmi felkarolásának félszázados megünneplése alkalmára*” (Szathmáry 1887: 1). Morlin – ezidőtájt a Vallás- és Közoktatásügyi minisztérium osztályta-

nácsosa – könyve a millenniumi rendezvények apropóján születő jelentések sorában jelenik meg, a VKM megbízásából és tulajdonképpen visszatekintő beszámoló a magyar óvodaügyről. A két kötet beszédhelyzete tehát részben hasonló, hiszen ünnepi alkalomból jöttek létre, de a két szerző pozíciója lényegi különbséget mutat: Szathmáry tulajdonképpen civil szerepben, egy önszerveződő egyesület képviselőjeként szólal meg,<sup>45</sup> Morlin ezzel szemben állami alkalmazottként, a területet felügyelő minisztérium munkatársaként beszél.

A szövegek tónusa is alapvetően különböző. Morlin szövegét két sajátosság határozza meg. Egyrészt generációjának távolságából a kívülálló objektivitásra törekvését mutatja, szövegében a személyesség nem kap teret. Másrészt szövege egyértelműen a sikerekre koncentrálna, és kiemeli azokat az elemeket, amelyek az óvodaügy haladását támasztják alá, már könyvének első sorai szerint világos, hogy sikertörténet a terület, az ezeréves ország egyik büszkesége. Mint mondja:

*„Hazánk ezredéves ünnepén szervezve és törvény által rendezetten találjuk a magyar kisedóvást. Önérettel állíthatjuk, hogy Magyarország ezzel – Franciaországot és a sveiczi Genfkantont kivéve – minden más európai kulturállamot megelőzött.”* (Morlin 1896: 3)

Szathmáry ezzel szemben gyakran teret enged személyes tapasztalatainak, a beszámolójába foglalt események szemtanújaként, sőt részeseként szólal meg. Szövege több helyen is tartalmaz kritikai elemeket, időnként kifejezetten éles értékítéleteket is és a sikertelenségeket sem igyekszik palástolni.

Ezek a különbségek akkor nyerik majd el értelmüket, amikor a szövegek interpretatív eljárásainak (3. vizsgálati szempont) megértéséhez alkalmazhatjuk őket kontextuális elemekként.

## **2. Témák és kérdések, a problémafelvetések hasonlósága és különbsége, az interpretációk és magyarázatok minősége és kontextusa**

### **2.1. Definíciók**

Szathmáry könyvének felütése sajátos: részben szakmai – amennyiben a kisedó fogalmának definíciójával kezdődik (szerinte a fogalom a csecsemőkort már elhagyott, önellátásra és iskolai nevelésre képtelen, 2-6 év közötti gyermeket jelenti) – részben igen nagy ívű, egyenesen bibliai, hiszen már a mű felütése Krisztust nevezi az első kisedóvónak (Szathmáry 1887: 3). A szöveg ezután demográfiai fordulatot vesz és a termékenységet Magyarország nagy erőforrásának nevezi, ami a gyermekhalandóság jelenségét kiemeli a szentimentalizmus keretei közül és a gazdasági racionalitás mezejébe helyezi azt, így az ellene való fellépés is társadalmi értelmet nyer. Ebben az értelemben bír különös jelentőséggel a szöveg szerint a gyermekhalandóság visszaszorítását célzó közegészségügyi lépések sora és a kisedóvás intézményrendszerének felállítása. Szathmáry gondolatmenetét gon-

<sup>45</sup> Még ha tudjuk is, hogy 1869-78 között országgyűlési képviselő, illetve egy időben a hazai kisedóvók miniszteri biztosa is volt.

dosan megválasztott statisztikai adatokkal támasztja alá – éles kontrasztot képezve a könyv kezdeti soraival, ahol a gyermek képe még az angyalokéhoz kapcsolódott: az eget a földdel összekapcsoló lényből hirtelenül statisztikai adat, nemzeti erőforrás, jövőbeni munkavállaló és katona lesz.

A kiseddóvás melletti gazdasági érveket azután kiegészítik az államnyelv nemzeti problémájának kérdése és erkölcsi (pedagógiai) szempontok is. Szathmáry az intézményes kiseddóvásban egyrészt a közösségi, nemzeti kultúra átadásának hatékony eszközt látja, másrészt a személyes viselkedési formák általánosan elterjedt hibái – mindenekelőtt az iszákosság és a káromkodást említi (Szathmáry 1887: 15) – ellen való fellépés módját is.

Morlin generációjának idejére már készen áll a definíció, mely szerint a kiseddóvás: „*a kiseddeknek nyilvános intézetben gondozása és nevelése az elemi iskoláztatást megelőzőleg*” (Morlin 1896: 3). Ebben a tekintetben a későbbi szöveg tömörebb és pontosabb, ezen kívül hiányol már mindenféle bibliai utalást. Azonban megjelenik egy nagyon szoros kapcsolódás egy szociális funkcióhoz: Morlin könyve szerint a kiseddóvás intézményeit olyan kiseddek számára hívták létre „*kik a családi körben nem részesülnek gondos bánásmódban és nevelésben*” (Morlin, 1896: 3). A szociális funkció kiemelése az első lapokon már világossá teszi, hogy a szerző elfogadja azt az álláspontot, mely szerint a kiseddóvás ügyének területén a kezdeményezés lehet ugyan az egyéneké és a társadalomé, azonban hangsúlyozza: a konszolidáció érdeme az államé, a törvényhozóé és alkalmazóé.

## 2.2. Történeti áttekintés

Mindkét könyv a kézenfekvő lineáris történeti beszámoló logikáját követi: mindkét szerző Brunsvik szerepének méltatásával kezdi történeti áttekintését, kiemelve utazásai során szerzett tapasztalatainak jelentőségét, Pestalozzihoz fűződő kapcsolatát. Szathmáry könyve ezen a ponton meg sem kísérel objektív lenni: szövege valóságos ódai vallomás Brunsvik Terézhez, még erős és egészséges testalkatát, külső szépségét is megemlíti lelki fogékonysága mellett, „*lángszelleműnek*” nevezi, aki az eszméknek élt és a köznapi szenvedélyeknek nem hódolt (Szathmáry 1887: 24).

Szathmáry azzal folytatja, hogy azonosítani igyekszik Brunsvik kiseddóvással kapcsolatos nézeteit, és ezek forrását Wilderspintől származtatja (Szathmáry 1887: 25). A kiseddóvás meghonosításával kapcsolatos erőfeszítéseit magányos harcként ábrázolja, a kezdeti támogatást csekélynek írja le: Brunsvik családján kívül csak József nádor feleségét nevezi meg a kezdeti lépések követőjeként. Bemutatva a széles közönség körében észlelhető távolságtartás okait, Széchenyi reformterveit is ismerteti, amely koncepció nagy népszerűségnek örvendett az arisztokrácia körében. Ez a terv felülről kívánta megváltoztatni az ország oktatási rendszerét, és ebben a koncepcióban így nem volt helye az óvodának. Szathmáry nem hallgatja el továbbá a korai ellenzők szakmai jellegű ellenérveit sem. Ismertetése szerint mindenekelőtt járványügyi megfontolások és vallási ellenérdekek nehezítették meg az első intézmények működését.

Ez az elem Morlin könyvéből teljesen hiányzik. Ugyanakkor elismeri az óvodák elterjedésének visszaesést mutató szakaszait is, amikor leírja, hogy az egyesület, mely Brunsvik első intézeteinek fenntartására jött létre, egyrészt lassan fejlődött, másrészt alkalmatlannak látszott a terjesztés szélesebb körű feladatának végrehajtására. Brunsvik kezdetben ugyanis

intézetenként, helyi összefogáson alapuló fenntartó egyesületek sorának alapításában gondolkodott (Morlin 1896: 9), de ez a forma nemhogy a terjesztést, de a fennmaradást sem tudta Morlin szerint szavatolni. Brunsvik saját óvodáinak egyike (az 1931-ben alapított pesti belvárosi kisdedóvó intézet) maga is a bezárás szélére sodródott, amikor a fenntartó egyesület képtelenné vált a költségek viselésére, és csak Szentkirályi Móric, Pest vármegye főjegyzőjének közbelépésére menekült meg ettől a sorstól. E válság során érlelődött meg a terv, hogy jól szervezett országos egyesület alapítására van szükség a kisdedóvók fenntartásának és terjesztésének biztosítására. Morlin olvasatában tehát a helyi társadalmi szerveződés nem elégséges a hatékony működés garantálásához, szerinte egyértelműen az országos és intézményesített formák megkeresése szavatolhatja a sikerességet.

Az első országos egyesülés 1936. március 5-i megalapítása Szathmáry leírásában a kezdeti nehézségek utáni fejlődés eredményének tűnik, de ebben Brunsvik személyes erőfeszítésének lesz leginkább köszönhető az, hogy munkája szélesebb körben ismertté válik, hogy mind több támogatót és követőt szerez. Az egyesület megalakulásáról beszélve Szathmáry közli az egyesület korabeli vezetői közül egyetlen még élőként vele kapcsolatban levő Kacskovics Lajos levelét az egyesület eszméjének megszületéséről. Ebben Kacskovics – az egyesület későbbi titkára – úgy nyilatkozik, hogy az egyesület eszméje 1834 nyarán fogant meg, a pesti uszodában. Elbeszélése szerint ő hívta fel Szentkirályi Móric figyelmét a kisdedóvó intézetekre, melyeket ő korábban Pozsonyban ismert meg. Szentkirályi számára a dolog nem jelentett újdonságot, hiszen ismerte a budai és pesti intézeteket is, sőt felajánlotta, hogy ha Kacskovicsot érdekli, elvezetheti őt a krisztinavárosi kisdedóvó meglátogatására. Másnap együtt keresték fel az intézményt, melyet látva Kacskovics az örömkönnyek hullatásáig meghatódott. Látva lelkesedését Szentkirályi javasolta az óvodát fenntartó egyesület támogatói közé lépést, azonban Kacskovics erre azt válaszolta, nem helyi intézet támogatására kell az erőket felhasználni, hanem országos egyesületet kell létrehozni az eszme terjesztésére. Szentkirályinak tetszett az ötlet, előterjesztette Brunsvik Teréznek, majd ketten megnyerték az úgynék Festetich Leót.

Szathmáry Festetich beszédét is közli, melyet az első országos egyesület megalakításakor tartott. A szöveghez fűzött értékelése szerint az ideiglenes elnök lelkesítő szavakkal ecsetelte a gyermekkori nevelés jelentőségét az egyén életének és a nemzet fejlődésének szempontjából. A lelkes hallgatóság közfelkiáltással megalapította a *Kisdedóvó-intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesületet* és megtárgyalta illetve elfogadta alapszabályát. Szathmáry közli az alapszabály szövegét, melyet közlése szerint nyolc részben, harmincnyolc paragrafusba foglalva készített elő Szentkirályi Móric.

Az egyesület igazgatójának választotta Festetich Leót, aligazgatójának Szentkirályi Móricot, titkárnak Kacskovics Lajost. Szathmáry két jelentőségteljes elemre hívja fel a figyelmet a frissen alakult egyesülettel kapcsolatban. Kiemeli egyrészt azt, hogy az egyesület vezetőinek és választmányának névsora jól mutatja, hogy nem a nagy neveket, hanem az igazi elkötelezettséget keresték, másrészt bántó hiányosságnak tartja a nőket, mindenekelőtt Brunsvik kimaradását az egyesület vezetőségéből.

Morlin az eseményt ismertetve nem él efféle kritikai megjegyzésekkel. Beszámolója egyértelműen sikeresnek ítéli meg az egyesület megalakulását és kezdeti működését. Az egyetlen problémának az eszközök kezdeti szerény voltát látja, de az egyesület szerinte buzgón látott neki a nehézségek legyőzésének (Morlin 1896: 12). Később elismeri ugyan (Morlin 1896:



15), hogy Brunsvik – és egyáltalán minden nő – kiszorult az egyesület vezetéséből, de inkább azt hangsúlyozza megismételve korábbi állítását, hogy Brunsvik lelkesen vett részt az egyesület megbízásából a kisedednevelőképző-intézet vezetőjének keresésében és a képzőt is több alkalommal is meglátogatta. Ezzel az ismertetéssel Morlin valójában elveszi a probléma élet – bagatellizálja azt, ami Szathmáry leírásában igenis komoly problémának tűnik, akinek beszámolójából ugyanis fény derül arra, hogy talán éppen a nők háttérbe szorítása nehezítette meg az egyesület működésének korai szakaszát. Ugyanis valószínűleg megbántottságukat jelezve a közgyűlésekről távol is maradtak a korábban aktív női támogatók. Olyannyira, hogy külön felhívással kellett személyesen rábírní őket a közös munka folytatására (Szathmáry 1887: 44).

Az egyesület kiemelt feladatának tekintette a kisededvők képzésének beindítását. Szathmáry beszámolója szerint ez Festetich Leónak köszönhetően vált lehetségessé, aki 4000 pengőforintnyi tőkét ajánlott fel erre a célra, amikor az egyesület éves költségvetése 600 Ft volt (Szathmári 1887: 45). Ez az eset is beillik abba a sorba, amelyet a korábbi történeti elemek ismertetésekor már megfigyelhettünk: Szathmáry kiemelésében a kezdeményezések minden esetben egyéni erőfeszítésekhez kapcsolódnak. Minden esetben igyekszik megtalálni a lokális és személyes momentumot az események mögött, ezeket fontosabbnak tartja az intézményszerű formák működésénél. Ez jellegzetes különbség Morlin korábban bemutatott, az intézményes formák magyarázó erejére koncentrálnó eljárásához képest.

Hasonlóképpen értelmezi Szathmáry azt is, amikor megkezdődött az egyesület vidéki terjeszkedése. Interpretációja szerint az a fontos, hogy az egyesület követői felkeresték a vármegye várhatóan érdeklődő képviselőit, és felhívták őket az egyesülethez való csatlakozásra. Szathmáry művében közli a vidéki tagok első névsorát is (Szathmári 1887: 46), ezzel is hangsúlyozva az egyéni szerepvállalás jelentőségét.

Mindkét összefoglaló egyetért abban, hogy az egyesületi képző vezetőjének kiválasztása komoly feladatot jelentett – amely feladatban ismét Brunsvik szakértelmére támaszkodhatott az egyesület. Miután Brunsvik erőfeszítései sikertelennek bizonyultak, az egyesület pályázatot írt ki, melyet Wargha István nyert el. Szathmáry részletesen ismerteti a pályázat feltételeit is: a pályázóknak négy kiírt kérdést kellett megválaszolniuk pályamunkájukban, amely ugyan nem áll rendelkezésre, de helyette Szathmáry ismertetheti Wargha „*Terv a kisededvőintézetek terjesztése iránt a két magyar hazában*” című 1843-as írását, bemutatva pedagógiai gondolatait. Ennek kapcsán kiemeli Wargha elgondolásait, melyek a közigazgatási rendszer felépítését követve terjesztenék el a kisededvő intézeteket, gondoskodva azok fenntartható finanszírozásáról is. Érdekes, hogy Morlin is ismerteti a *Tervet*, azonban az ő összefoglalásának hangsúlya arra esik, hogy Wargha műve jó képét festi kora kisededvőinek mind formai jellegzetességeire, mind a bennük végzett nevelőmunkára való tekintettel, és kiemeli Wargha néhány fontos elvét, így azt például azt, hogy a kisededvőkből a tanítást teljes mértékben ki kívánja zárni, illetve azt, hogy vasárnap kivételével minden nap garantálni kell a nyitvatartást reggeltől estig. A fentebb kiemelt szempontja által meghatározott módon Morlin Wargha igazi érdemének azonban azt látja, hogy bevitte a nemzeti nevelés elveit a magyar kisededvős gyakorlatába, és hátrányként a testi nevelés túlzásait és az alkalmazott módszer szárazságát említi.

Míg az egyéni kezdeményezéseket Brunsviktól Wargháig nagyra értékeli, Szathmáry az egyesület első időszakát a kezdeményezés és megszilárdulás erőfeszítéseivel azonosítja. A működést korántsem látja hibátlannak, a kiforratlanság bizonyítására megemlíti a többszöri

egyesületi alapszabály- és képzőintézeti rendszabály-módosításokat. Az egyesület kezdeti erőtlenségét azzal ábrázolja még, hogy hangsúlyozza: a képzőbe járó növendékek száma lassan – bár tulajdonképpen a megnyíló intézmények számával együtt – emelkedett, és kiemeli, hogy az egyesület ekkoriban támogató ösztöndíjait is csupán kölcsönként tudta folyósítani. Azt is elismeri ugyanakkor, hogy épp ezek a körülmények szorosabbá tették a viszonyt a képző és növendékei, illetve a vidéki és a központi egyesület között.

Morlin a képző beindulását, majd Pestre költözését is az egyesület sikerességének igazolásaként értelmezi. Szerinte a lépéseket igazolta a növendékek számának emelkedése is. Elismeri ugyan, hogy az átmeneti növekedést csökkenés követte, de ezért ismét a szélesebb környezet dinamikáját: a kedvezőtlen politikai hatásokat teszi felelőssé. Az egyesület működésének hatékonyságának jelét látja abban, hogy Wargha lemondása után hamar kiválasztották pályázat útján az utódját, Ney Ferencet. Míg Szathmáry a bizonytalanság jeleként értelmezi, Morlin az egyesület erejét olvassa ki abból, hogy folyamatosan keresik az új irányokat – mint például a nők alkalmazásának vagy a dajkaképzés kérdésének esetében.

Morlin abban is az egyesület megerősödését látja, hogy szakosztállyal képviseltette magát a kisdedovás az első egyetemes tanítógyűlésen. A szakosztály munkájának eredményeképpen a gyűlés határozati javaslatot fogadott el a kisdedovással kapcsolatban, melyet egy későbbi törvény előkészítésének szánva juttattak el Eötvös József minisztériumába. A miniszter Morlin szerint szívesen fogadta a kezdeményezést, és valószínűleg sor is került volna egy kisdedovási törvény elfogadására, ha a zaklatott idők nem szólnak közbe. Az eredményességet tehát olvasatában az intézményesülés következő fokára való lépés jelentené ebben az esetben is.

Amikor a következőkben arról ír, hogy az 1850-es évekre a politikai körülmények az egyesület munkáját is ellehetetlenítették – a terjesztés megszakadt, sőt megkezdődött a kisdedovók bezárása, a tagok elmaradnak, tagdíjbevétele jószerivel nincs is – ismét széles kontextusban értelmezi a történeteket. A működés tökéletlenségének tárgyalásakor azonban sor kerül egy érdekes mozzanatra: Morlin különösen jelentőségteljes tényezőként mutatja be, hogy Ney Ferencet Rapos József váltotta a képző élén. Rapos munkájáról Morlin így nyilatkozik (Morlin 1896: 36): *„Nem szolgált az ügy javára a terjesztő egyesület s a képző intézet igazgatója közt az előbbinek élettelenége és Rapos korlátlan tettvágya és részben túlzásai miatt támadt ellentét, a mely végre is az igazgatónak állomásáról eltávolításával végződött”*. Ebben az esetben tehát azt láthatjuk, hogy olvasatában az egyéni kezdeményezések elsősorban akkor jelennek meg értelmezési faktorként, amikor az egyesület működését nehezítő, azt akadályozó tényezőként jelenhetnek meg. És az is érdekes, hogy legalább olyan súllyal esnek latba, mint a politikai jellegű hátráltató tényezők.

Szathmáry ezzel szemben az egyesület működésének visszaesésével kapcsolatban is a nagy szervező egyéniségek eltűnésében látja a problémát: *„Hol voltak az áldozatkész Festetichék, Wesselényiek, Bezerédyk és Szentkirályiak? Hova lett a lelkes Brunswick-család és mindazok, a kik az előkelő nővilágból egykor az intézményt oly fáradhatatlan buzgalommal és nagy áldozatkészséggel pártfogolták? Sehol!”* – mondja (Szathmáry 1887: 72).

Szathmáry Ney-t is benuitnak látja ebben az időszakban. Mint mondja, az egyébként irodalmilag igen buzgó igazgató 1853-57 között alig néhány cikket jelentet meg. De a Neyt váltó Rapossal kapcsolatban is azt jegyzi meg (Szathmáry 1887: 77), hogy személye nem illett az egyesületet ekkor jellemző egyetértés és nyugalom világába, amit persze valójában maga is

inkább tétlenségnek és halálos álomnak láttat. Mint mondja, az egyesület igyekezett elkerülni a kompromittálódást és lojálisan viselkedni, de Rapos nem illett ebbe a képbe: a reformok embere volt, a lázas tevékenységé. Pedagógiai nézetei többnyire helyesek voltak Szathmáry értékelése szerint, de nem igyekezett ezeknek megnyerni környezetét – önálló, független fellépései sokakban keltettek ellenszenvet. Ilyen egyéni törekvésnek mutatja be Szathmáry Raposnak azt a kezdeményezését is, mely arra irányult, hogy megváltoztassa az éppen csak kialakult terminológiát és az általánosan elterjedt *kisededővő* vagy *óvoda* helyett az *alapnevelés* szót ajánlotta és erőltette a legnagyobb makacssággal. Szathmáry értékelése vétkes hiúsággal is vádolja Rapost, amikor egyéni ambícióinak foglyaként ábrázolja őt (Szathmáry 1887: 79). Tevékenységét az egyesület elleni támadások soraként írja le, melynek során saját eszméit igyekezett az egyesületre kényszeríteni. Lemondásai sorát elbocsátása, majd fellebbezése követte, jól jelezve az egyesület és az igazgató közötti kapcsolat bizonytalanságát.

Morlin a dermedtség utáni újjáéledést Eötvös népoktatási törvényjavaslatának kisededővással kapcsolatos elemeiben véli felfedezni, melyeket könyvében részletesen ismertet is. A törvényjavaslatból ezek az elemek hamar kikertülnek ugyan, de Morlin szerint Eötvös nem mondott le a kisededővás törvényi szabályozásáról. További jele a fellendülésnek szerinte, amikor megjelennek az új mozgalmak a kisededővás területén. Ilyennek értékeli a Rapos József nevéhez kapcsolódó *Alapnevelők egyesületét* és a mind nagyobb számban létrejövő *Fröbel egyesületek* sorát is. A sokasodó egyesületek közül azután kiemelkedik a *Kisededvédő egyesület*, mely saját képzőintézetet alapít és támogatni tudja a kisededőváshoz kapcsolódó szaksajtót is. Morlin nagy lépésnek tartja a *Kisededvédő egyesület* összeolvadását a régi, tetszhalott egyesülettel, és az intézményesülés előnyeit látja ismét igazolódni a hatékony működésben: a vidéki terjeszkedés ismételt megindulásában. Morlin azt is kiemeli: az intézményesülést a kormány is értékeli és támogatásban részesíti. Az intézményesülés következő lépcsőjének a kisededővási törvény ismételt kezdeményezését látja, amikor bemutatja P. Szathmáry Károly 1875. évi törvényjavaslatát. A törvényjavaslatot általánosságban pozitívan értékeli, jellemző módon egyetlen negatívumának az óvodakötelezettség hiányát tekinti.

Bár a törvényjavaslatot végül nem fogadták el, Morlin szerint történtek előrelépések a magyar kisededővás területén, és ezeket fel is sorolja: az 1875. évi XXXII. tc. felvette a kisededővő intézeti nevelőket az országos tanítói nyugdíjintézet kötelékébe, majd az 1876. évi XXVIII. tc. támogatta a kisededővők felállítását, 1886-ban megnyílt az első állami fenntartású kisededővő, 1881-ben miniszteri biztost kapott a terület, 1882-ben a Belügyminisztérium rendelete felszólítja a vármegyéket a kisededővők terjesztésére. Az elemek meggyőzően illeszkednek a korábbi mintázatba: azt láthatjuk, hogy Morlin a fejlődést egyértelműen az intézményesülés elmélyülésével, az állami szerepvállalás fokozódásával azonosítja.

Szathmáry ezzel szemben nem maradéktalanul lelkes az egyesületek számának emelkedésével kapcsolatban. Fröbel követőinek szaporodását divatnak nevezi (Szathmáry 1887: 92), ugyanakkor hangsúlyozza: a magyar Fröbel-követők nem kritikátlanul vették át a módszert, hanem megőrizték a magyar vívmányokat. Szathmáry maga is csatlakozott a Budapesti Fröbel nőegyletbe, ahol bevezette a magyar nyelvet és megnyerte az egyet tagjait egy új, magyar szellemű országos egyesület eszméjének, ami a későbbi *Országos Kisededvédő Egyesület* lett. Szathmáry könyvében közli a *Kisededvédő Egyesület* alapító közgyűlésének jegyzőkönyvét, ennek részeként saját programbeszédét is, tíz(!) oldal terjedelemben (Szathmáry 1887: 95-105).

A régi és az új egyesület fúzióját is részletesebben és kritikusabban ismerteti, mint Morlin tette saját könyvében. Leírja az ellenérzéseket, melyek az egyesületek közeledését kísérték, illetve azt a viszonylag hosszas bizottsági munkát, melyek végül legyőzték az ellenkezéseket. Leírja az egyesületek vagyoni helyzetét, érdekes módon egyensúlynak látva az egyértelműen felemás szituációt. Szathmáry az egyesület legnagyobb eredményének a kisdednevelőképző intézet megalapítását nevezi, de az eddigieknek megfelelően ebben is személyes erőfeszítések eredményét hajlamos látni: hangsúlyozza, hogy a sikerhez arra volt szükség, hogy Trefort miniszternél az egyesület elnöke, Tisza Kálmánnal sikerrel közbenjárjon, illetve hogy megnyerjék az ügynek Bója Gergelyt, Budapest tanfelügyelőjét (Szathmáry 1887: 117). A képző finanszírozásának megoldása mellett Szathmáry részletesen beszámol az intézet felszenteléséről is, melyen részt vett az uralkodó és a királyné is. Még az arra az alkalomra írt és ott felolvasott – legalábbis kérdéses irodalmi színvonalú – versét is közli (Szathmáry 1887: 120). Szathmáry összefoglalója megemlíti az 1875-ös törvényjavaslatot, melynek személy szerint ő volt a benyújtója, és a nyugdíjról szóló rendeletet, de áttekintését jellemző módon inkább a terjesztés további sikereinek leírásával fejezi be, ahol ismét pontosan felsorolja saját és Komjáthy György terjesztéssel kapcsolatos személyes erőfeszítéseit, körútjaik állomásait.

### 2.3. Szaklapok

A professzionalizálódás egyik eleme a saját szakmai nyilvánosság megteremtése, ezt a kisdedovással kapcsolatban a vizsgált források is egybehangzó módon elismerik. De az általuk áttekintett időszakban ezen a területen kevés sikernek lehettek tanúi, elsősorban a nehézségekről tudnak beszámolni.

Szathmáry megfogalmazása szerint többször (Szathmáry 1887: 55) felmerült szaklap vagy rendszeres röpirat kiadása a kisdedováss népszerűsítése érdekében, azonban ez mindig meghiúsult, szerinte egyrészt a közönség csekély érdeklődése, másrészt a megbízottak másirányú elfoglaltságai miatt. Szathmáry nem is említi igazán részletesen szakmai folyóiratot.

Morlin egyetértőleg ismétli meg a nehézségeket ábrázoló állítást, de több lapot is megemlít, melyet a kisdedováss szakmai berkein belül kezdeményeztek. Így az *Alapnevelők és szülők lapját*, a *Nevelési szakközlönyt* (később: *Kisdednevelés*).

## 3. Összefoglalás

Mint láthattuk, a tizenkilencedik század végének két klasszikus óvodatörténeti forrása első pillantásra sok hasonlóságot mutat. Kronologikus logikájuk szerkezetileg nagyon hasonlóvá teszi őket, a felsorolt események szinte párhuzamosan olvashatóvá teszik a műveket. Azonban a részletesebb vizsgálat során több eltérésre is fény derül. Alapvető különbséget fedezhetünk fel a források hangjában: míg Morlin műve a pozitívumokra koncentrál és gyakran átsiklik a negatív elemeken, vagy magyarázataival elveszi azok jelentőségét, addig Szathmáry munkája

nem nélkülözi a kritikus, időnként meglehetősen éles megjegyzéseket. Azt is érdekes látnunk, hogy az egy generációnyi különbség mekkora különbséget generál a könyvek definíciós erőfeszítéseiben.

A legnagyobb különbség mégis abban jelentkezik, ahogy a felmerülő problémák magyarázatait igyekeznek megtalálni a két elemző. Míg Szathmáry az egyéni erőfeszítések szemszögéből értelmezi a jelenségeket, és az események személyes résztvevőjeként, illetve a jelentős auktorok személyes ismerőjeként minden esetben hajlamos az egyéni tettek következményének látni a történéseket, addig Morlin minden esetben az intézményes, elsősorban állami cselekedetek jelentőségét hajlamos a megértés kulcsának tekinteni. A fentiek, ha csak vázlatosan is, de talán meggyőzően érzékeltetik, hogyan teheti plasztikussá a diskurzuselemzési szempontú megközelítés a kiemelt különbségeket, ezért véleményünk szerint összességében kísérletünk sikeresnek tekinthető. Folytatásához és elmélyítéséhez további források elemzésbe vonását tervezzük.

### Felhasznált irodalom

Morlin Emil 1896. *A magyar kiseddévás múltja és jelene*. Budapest.

P. Szathmáry Károly 1887. *A magyar kiseddévás és nevelés rövid története*

Podráczky Judit 2007. *Óvodaiügy a 19. századi magyar társadalomban* doktori értekezés.

([https://ppk.elte.hu/file/PhD\\_2007\\_Podraczky\\_Judit.pdf](https://ppk.elte.hu/file/PhD_2007_Podraczky_Judit.pdf))

Szabó Márton 2003. *A diskurzív politikatudomány alapjai: Elméletek és elemzések*. L'Harmattan. Budapest.

Vág Ottó 1993. *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület. Miskolc

Vág Ottó 1994. *Az óvodai nevelés története Magyarországon. I. rész*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület. Miskolc.

Virág Attila 2014. Diskurzuselemzés a politika- és vezetéstudományban. *Vezetéstudomány* XLV. évf. / 3. 30-38.

# Művészetek



# Habos Dorottya

## A médiatudatosságra nevelés és az információs műveltség iskolai létjogosultsága

### Bevezetés

A médiatudatosságra nevelés a média tudatos használatát, a médiáról való megfontolt, több szempontot is figyelembe vevő gondolkodásra ösztönzést jelent mind pedagógusi, mind tanulói oldalról. Bár a média fogalmi jelentése sokrétű, több területen is értelmezhető, az nem kérdés, hogy egyidejűleg eszköz, termék és közeg, amelyet az emberek használnak, fogyasztanak és amelyben mozognak, ki-ki a saját igényeinek megfelelő mértékben. A médiafogyasztás mértéke az elmúlt tíz-tizenöt évben többnyire folyamatosan nőtt: 458,9 percről 2018-ra 463,1 percre emelkedett az egyéni napi átlag. Az internet köznapi térnyerésével (2018-ban 157 perc naponta) a televíziós tartalomfogyasztás 2009 óta csökkenést mutat (2018-ban 163,9 perc), azonban az oktatás szempontjából a legkiemelkedőbb adat, hogy a fiatalok naponta átlagosan 211 percet töltenek online (Herzog–Racsko, 2018:28). A képet mindenképpen árnyalja az országos internet-lefedettség, valamint az okostelefonok adta áldás vagy átok, hogy jónéhány alkalmazásba nem szükséges minden nap külön bejelentkezni, így azok használói folyamatosan elérhetők online. Ilyen például a Magyarországon legnépszerűbb közösségi médiafelület, a Facebook (6 millió hazai felhasználó) vagy a Facebook-profillal összekapcsolható Messenger üzenetküldő alkalmazás, amely 4,89 millió felhasználójának 76,5 százaléka fiatal. A korszerű tartalomfogyasztásának szempontjából nem elhanyagolható a szintén több mint 4 millió felhasználóval bíró YouTube videómegosztó oldal sem (Habók, 2017).

A fenti adatokból látható tehát, hogy a média és főként az internet folyamatosan jelen van az emberek – és egyre inkább a fiatalok – életében, hatással lehet a hétköznapiakra, többek között a beszédtemák tematizálására, a személyközi kommunikációra, a tartalomfogyasztási és információszerzési szokásokra, valamint az ízlésre is. Ilyen jellegű befolyása miatt még mindig helytálló Edmund Burke 1787-ben megfogalmazott, azóta már a tömegkommunikációhoz kapcsolódó nézete, amely szerint a média negyedik hatalmi ágának tekinthető, ennek ismeretében pedig nem lehet figyelmen kívül hagyni jelenlétét és hatását. Utóbbi specifikálására és mértékére e tanulmány nem tér ki.

## 1. Fizikai tér és digitális tér – onlét

Ahogy a fizikai térben megtanulják a gyerekek, hogy hogyan kell létezni, tájékozódni, melyek a biztos pontok és a veszélyek, hol kell megállni és körbenézni, mit jelentenek a KRESZ-táblák vagy éppen mit kell tenniük, ha idegenek szólítják meg őket, úgy a digitális térben sem elhanyagolható ez a fajta nevelés. Mit jelentenek a különböző ikonok, audio- és vizuális jelzé-



sek, hogyan kommunikáljanak szóban, írásban, verbálisan és más jelekkel, hogyan fejezhetik ki véleményüket, érzéseiket, melyek a digitális csoportnormák vagy például mit tegyenek, ha „eltévedtek”. A fizikai lábnyom egy ideig visszakövethető, a digitális térben hagyott lenyomatok viszont bizonyos szintig rejthetőek ugyan, de szinte eltörölhetetlenek. Kamaszként – de akár felnőtként is – az online felületen hagyott egy-egy beszélgetés, poszt, fotó vagy reakció a későbbiekben is vissza-visszaköszönhet, mosolyt, büszkeséget vagy épp kínos pillanatokat okozva, ha esetleg adott esetben már kevésbé tudunk a tartalmával, stílusával, módjával azonosulni. Többek között ennek tudatosítása is feladata a pedagógusoknak és a szülőknek, arra sarkallva a tanulókat, hogy megfontoltan döntsenek és létezzenek a digitális térben, viselve és vállalva az online cselekedetek pozitív és negatív hozadékait, következményeit.

De nem elhanyagolható a kritikus gondolkodásnak azon része sem, amely az álhírek, a szándékos vagy nem tudatos félreinformálás vagy az információ-hamisítás kiszűrésére tesz kísérletet. Természetesen nem igazságszolgáltató bírák kinevelése a cél, hanem annak az igénynek a felkeltése a tanulóknak, hogy egy-egy gyanús vagy bizonytalan információnak utánajárjanak, megerősítsék igazságtartalmát, mielőtt véleményt formálnak róla. A közösségi média felületein részben az érzelmi kötődések miatt az ismerősök véleményei és a személyes tapasztalatok gyakran felülírják a tényeket, a határ összemosódása pedig azt eredményezheti, hogy a tanulóknak nem alakul ki a megfelelő érzék ennek felismerésére. Márpedig „álhírek” a médiapiac igényei miatt mindig lesznek, ezeket az aknákat az értelmezésre fókuszálva tudatos médiahasználattal lehet magabiztosan kikerülni.

## **2. Hagyományos szövegolvasás, szövegértés – médiaolvasás, médiaértés**

Korábban úgy véltem, hogy a médiaműveltség szorosan kapcsolódik a hagyományos írás- és olvasástudáshoz, azonban be kellett látnom, hogy ez a kapcsolódás csak részben helytálló: azok a generációk, amelyek valóban beleszületnek a digitális eszközök környezetébe, amellet, hogy játszi könnyedséggel kezelik az eszközöket, a képek és hangok, dallamok alapján korosztályuknak megfelelően képesek dekódolni az üzenetek jórészét anélkül, hogy ismernék a betűket, esetleg az üzenet jeléül használt idegen nyelvet. Mindez megerősíti azt a feltételezést, hogy nem elég az iskolában elkezdni a médiaműveltség szintjének fejlesztését és a médiatudatosságra nevelést, hanem az alapokat szerencsés volna gyermekkorban a családban, például tudatos, közös médiafogyasztással letenni. Azonban tanulmányom témája nem a kisgyermek médiaműveltsége, hanem a médiatudatosságra nevelés létjogosultsága az iskolában.

Természetesen a címben megjelölt téma provokatív, hiszen természetes, hogy van létjogosultsága és a médiatudatosságra nevelés helye nemcsak az iskolában van, hanem a családban és bizonyos mértékig a (köz)mediában is. Ha igazán pontosak akarunk lenni, akkor az iskolát kiszélesítve a köznevelésben van intézményi helye, mivel a médiával való találkozás már óvodás korban is megjelenhet – többnyire meg is jelenik – a gyerekek hétköznapijaiban. E három terület együttműködése ideális lenne, azonban a média – amely mint csatorna ebben a tekintetben alapvetően passzív (kivételet képeznek az interaktív felületek) – témát, tartalmat

adva abban segíthet, hogy párbeszéd alakuljon ki az iskola (pedagógusok), a szülő és a tanulók között, így a médiahasználat tudatosabb, biztonságosabb és kreatívabb lehet.

A média jelenlegi helyzetét tekintve fontos tulajdonságként jelenik meg a konvergencia, amely során hálózati információs és kommunikációs technológiákként (IKT) egyesül a távközlés, a számítástechnika és az elektronikus média (Herzog–Racsko, 2018:29). Ez a komplexitás olyan kompetenciák meglétét feltételezi a pedagógusoktól, amelyek segítségével rendszerbe foglalva ötvözni tudják a különböző szaktudományok, rész tudományok, tudományterületek ismereteit pedagógiai munkájuk során. Vagyis ez a tudás nemcsak az eszközhasználatra és a szóbeli, illetve írásbeli kommunikációs technikákra terjed ki, hanem az elektronikus média lehetőségeinek ismeretére és készségszintű alkalmazására is.

A médián keresztül kapott információk alapján tájékozódunk, üzenetei pedig hatással vannak a valóságunkra vagy arra, amit elképzelünk róla. Mivel az olvasás, a szövegértés, az információk befogadása és megértése fáradtságos, idő- és energiabefektetéssel járó cselekvés, ráadásul könnyen kiderülhet, hogy hibáztunk, esetleg tudásunk „behozhatatlanul” hiányos vagy épp a befektetett energia nem térül meg az információ megszerzésével, a tanulóban időről időre felvetődhet a kérdés annak értelmét illetően. Egyáltalán: kell-e az igény az információ birtoklására vagy elég, ha megmaradnak az információmorzsáknál? Az információhiány vagy az igény hiánya kedvez a befolyásolhatóságnak, ezért pedagógiai szempontból hasznos gyakorlati tudásra tehet szert a tanuló, ha törekszik rá, vagy kialakul benne a kritikai érzék.

### **3. Médiaműveltség, digitális írástudás, információs műveltség**

A médiatudatosságra neveléshez elengedhetetlen bizonyos fokú médiaműveltség megléte, amely kapcsolódik a digitális írástudáshoz (műveltséghez) és az információs műveltséghez. Vagyis mielőtt médiatudatosságra nevelnénk a tanulókat, fel kell mérni, hogy milyen szintű a médiaműveltségük: ismeret szintjén tisztában vannak-e az alapvető médiafogalmakkal, ismerik, fogyasztják-e (és ha igen, milyen gyakran) a különböző médiatermékeket; készség szintjén képesek-e dekódolni a médiaüzeneteket, képesek-e használni a különböző digitális eszközöket; jártasak-e a különböző médiaszövegek előállításában, attitűdjük szerint a passzív felhasználáson túl érdeklődnek-e a média iránt; hogyan reagálnak a folyamatos változásokra, maguk is újítanak-e benne, szeretnének-e fejlődni, kreatívan állnak-e hozzá? stb.

Az Európai Bizottság jelentésének munkadefiníciója digitális műveltségen azokat a jártasságoknak az összességét érti, amelyek a digitális kompetencia megszerzéséhez szükségesek (Kovácsné Koreny, 2009). A digitális műveltség mérése történhet számítógépes és internetes tevékenységek, feladatok vizsgálatával, vagyis annak felmérésével, hogy az adott tanuló előre megadott mennyiségből mennyi alapvető feladatot tud elvégezni. Így teljesítménye besorolható magas, közepes, alacsony szintű digitális műveltség-kategóriába, illetve ha egy feladatot sem végzett el, akkor esetében nem beszélhetünk digitális jártasságról (Kovácsné Koreny, 2009).

A digitális írástudás egyaránt magába foglalja a hagyományos tudást és a számítógépes ismereteket, amelyek készséggé fejlesztésével lehetővé válik a digitális eszközök, alkalmazások és

az online tér bizonyos részének (pl.: e-közigazgatás, e-learning stb.) magabiztos használata. A különböző generációk közötti digitális szakadék fogalma nem újkeletű. Kovácsné Koreny Ágnes 2009-ben publikált tanulmányából kiderül, hogy a digitális műveltség színvonala általánosságban az idősek, az alacsonyabb iskolázottságúak, a munkaerőpiacon kívüliek és a gazdaságilag elmaradottabb régiókban élők körében a legalacsonyabb. Emellett fontos megemlíteni a második szintű digitális szakadék jelenségét is, amelynél a felhasználók ugyan rendelkeznek az adott eszközzel, de a magasabb szintű minőségi használathoz szükséges kompetenciákkal már nem, így nem képesek kihasználni az olyan komplex szolgáltatásokat, mint pl. az online banki tranzakciók végrehajtása (Kovácsné Koreny, 2009). Vagyis a digitális műveltség egyszerre elméleti és eszközhasználati tudást is feltételez. Paul Gilster 1997-ben megfogalmazott és Allan Martin 2006-ban publikált definícióit összevetve azon attitűdök, képességek együttese, amely hozzájárul ahhoz, hogy tudatosan és rendeltetésszerűen használjuk a digitális eszközöket, platformokat, intézményeket a digitális források azonosítására, elérésére, kezelésére, integrálására, értékelésére és szintetizálására. Szerepe van abban, hogy a digitális térben megnyilvánulásainkkal új tudást hozhassunk létre, továbbá konstruktív tevékenységeket idéző és lehetővé teszi a kommunikációt (Glister, 1997).

Bár ez az írástudás a hagyományos jeleken, nyelven alapul, mégis speciális nyelvtudásra van szükség ahhoz, hogy hatékonyan lehessen az online térben kommunikálni és hozzájutni a digitális információkhoz. Egyes nézetek szerint az információs műveltség is a digitális írástudás része, mások úgy vélik, hogy az információs műveltség a technológiák alkalmazásának lehetősége miatt tágabb kategória a digitális írástudásnál. Kapcsolódásuk egyértelmű, egymáshoz való viszonyuk összetett. A cél az információs kommunikációs technológiák hatékony használatának elősegítése képességfejlesztéssel. Vagyis az információ és így a kommunikáció tudatos szervezése és tudatos dekódolása prioritássá vált.

Ennek jelentősége a 21. századra nőtt meg, amikor a digitális eszközök hétköznapi elterjedésével tetemes mennyiségű adatot kezdtek termelni a felhasználók. A folyamatos információs túlterhelés (amely már a könyvek tömegessé válásával is megjelent) következtében létrejövő tudástársadalom a tanulás módjára, a tudás szerveződésére, az információk kezelésére irányuló kulcskompetencia igényét vetítette elő: felismerni, hogy mikor van szüksége az információra, majd megtalálni, rendszerezni és hasznosítani, meglátni a lényegét, a hasznos adatokat. A több adat nem feltétlenül jelenti a jobb, minőségibb adatot, ahhoz információvá kell válnia. Az információ jelekből álló olyan tartalom, adat, amely hiánybetöltő funkciójával válik értékké, és az adott egyén korábbi ismeretei és tudása alapján értelmezhető, asszimilálható. Vagyis szubjektív fogalom, mert ami adott embernek információértékkel bír, az a másik számára talán nem.

Az információs műveltséghez készségi szinten kell tehát rendelkezni az információs szükséglet felismerésével, az adott helyzet megoldására alkalmas információk azonosításával, megtalálásával, értékelésével és szervezésével, majd hatékony felhasználásával úgy, hogy közben a tanuló a különböző információforrásokat kellő kritikával kezeli (Koltay, 2018). Különösen azért fontos ez, mert a nehézséget ma már nem az információhiány okozza, hanem az, hogy a tetemes adatból, megfelelően hatékony módszerekkel, képes-e kiszűrni a tanuló a számára információval bíró tartalmakat. Ez a fajta kritikai gondolkodás és a kiegyensúlyozott értékítéletek meghozatalának képessége lehetővé tenné, hogy a tanulók kikerülve a köznevelésből teljes értékű

állampolgárokként megalapozottan alkothassanak véleményt (Koltay, 2018). Az információs műveltség szinte érintőlegesen jelenik meg a tanórákon, a kerettanterv a könyvtári informatikában jelöli meg közvetlenül a tartalmat, oktatása egyelőre sok esetben megmarad a készségek mechanikus elsajátításán, mellőzve a logikus gondolkodás és kreativitás fejlesztését.

Az információs műveltség fogalmát már 1974-ben alkalmazta Zurkowsky, aki úgy vélte, hogy az információs eszközök használatával az alapkompenciák kiegészülnek az információs írástudással. Howie 1989-ben ezt továbbgondolva olyan alapkészségeket értett alatta, amelyek az alapkompenciák mellett lehetővé teszik a vizuális formanyelv kezelését, valamint többek között a megszerzett információk helyes és célirányos feldolgozását. Az Amerikai Könyvtárak Szövetsége (ALA) fontos megállapítást tett az egyénre vonatkozóan, ami a jelenlegi fogalom-meghatározásokban is visszaköszön: az egyén felismeri, hogy mikor van szüksége információra, ismeri az információ szervezőelveit, megtanulta, hogyan kell tanulni és az információt használni. Melucci 1994-ben az információk értelmezéséhez szükséges kódra helyezte a hangsúlyt, Báthory Zoltán (1997) az önálló tanulás eszközeinek ismeretére és használatára irányuló kulturális eszköztudásként tekintett az információs műveltségre. Rockman 2004-ben úgy vélte, hogy ez a műveltség elsősorban a tartalomra és a kommunikációra, valamint az megszerzett információk szervezésére irányul. Bundy volt az első, aki megállapította, hogy az információs műveltségnek alapfeltétele a számítógépes műveltség, vagyis az, hogy a felhasználó a már meglévő eszközhasználati képességét továbbfejlesztve kreatívan és kritikusan álljon az új technológiához. Ezt erősítette meg Wallis 2006-ban, aki prioritálta az információs írástudás elemeit és a kritikus gondolkodás mögé helyezte az információtechnológiai készségeket (Herzog, 2013).

Az információs műveltség az 1995-ös nemzeti alaptantervben a kommunikációs kultúra részeként jelent meg a közös követelmények között. 2003-ra kiemelt fejlesztési feladattá minősítették információs és kommunikációs kultúra néven, ezzel párhuzamosan pedig előtérbe került a média és az IKT témája is, de a hangsúly még az információn volt. Egészen 2007-ig, amikor a digitális kompetenciáé lett a főszerep. A dokumentum az információs műveltséget kizárólag az IKT-eszközökhöz kapcsolva tárgyalta, és ez a tendencia a 2012 óta érvényben lévő nemzeti alaptantervben tovább erősödött: nem a tartalom, hanem a technika, az eszköz került a célok középpontjába. Eszerint a médiatudatosságra nevelés célja, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak, értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét, ezekkel kapcsolatban alakuljon ki a kritikai beállítódásuk, és sajátítsák el azt a tevékenységközpontú magatartást, amely a demokratikus részvételi kultúra sajátja. Ezzel az információs műveltség területe megszűnt önállónak lenni, beolvadt a digitális kompetencia, a médiaműveltség és a médiatudatosságra nevelés fejlesztési céljaiba, amelyek konkrét tantárgyi megvalósulása továbbra sem körvonalazott, csupán az integráció az irányelv.

A Magyarországon 2016-ban közzétett Digitális Oktatási Stratégia általános célja, hogy a köznevelésből kikerülő tanulók a megfelelő digitális kompetenciával és médiatudatossággal rendelkezzenek, és képesek legyenek e készségek és tudástartalmak élethosszig tartó folyamatos fejlesztésére. Koltay Tibor a médiaműveltség és az információs műveltség összekapcsolásában látja, amit az UNESCO fogalmával élve a média-információs műveltségnek (MIL) lehetne nevezni. Ennek összefoglaló célja egy olyan készségfejlesztés, amely az információk és a médiatartalmak használatára, megértésére és előállítására irányul (Koltay, 2018).

Ezt továbbgondolva beszélhetünk a Digitális Állampolgárság kompetenciamodellről, amelyet Magyarországon Ollé János és Lévai Dóra 2013-ban dolgozott ki. Ennek főbb elemei a kommunikáció, a hozzáférés, az eszközhasználat, a digitális egészség, a digitális énmegjelenítés, a digitális együttélés, az értékkeremtés, a produktivitás, az időgazdálkodás és a tartalom-menedzsment (Ollé–Lévai, 2014).

## 4. Van-e létjogosultsága a médiatudatosságra nevelésnek?

A fentiekből láthattuk, hogy a médiatudatosságra nevelés, a médiaműveltség, az információs műveltség és a digitális kompetencia összetartozó fogalmak, amelyek a hétköznapi életben is megjelennek. A média folyamatosan változik, és így a fogyasztási szokások is folytonosan átalakulnak, amellyel nem elvárható lépést tartani, de hasznos kritikus szemlélni és alkalmazkodni. A kapcsolódó készségek és kompetenciák fejlesztésének van létjogosultsága, nemcsak az iskolában, hanem már kisgyermekkorban is, hiszen ennek a területnek az elméleti ismereteken túl a mindig hiányolt gyakorlati alkalmazhatósága is megmutatkozik. A megvalósulásra a különböző tantárgyakba ékelődve számtalan lehetőség kínálkozik, azonban ehhez elengedhetetlen, hogy a pedagógusok is rendelkezzenek a megfelelő szintű digitális kompetenciával és médiaműveltségi, információs műveltségi szinttel. Kellő nyitottsággal, kreativitással és az élethosszig tartó tanulás igényével át lehet hidalni az esetleges hiányosságokat.

### Felhasznált irodalom

- Gilster, P (1997). Digital Literacy. New York: Wiley <http://ebrap.com.br/pdf/tendencias/tecnolnocurric.pdf> (2019. augusztus 22.)
- Habók Lilla 2017. Gúnynevek és ironia is nehezíti a közösségi oldalak elemzését. <https://www.hwsz.hu/hirek/57884/mibe-kozossegi-media-kereses-neticle-facebook.html> (2019. augusztus 22.)
- Herzog Csilla – Racsko Réka 2013. A 14-18 éves tanulók médiatudatosságának empirikus vizsgálata és fontosabb eredményei. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében. International Research Institute. Komárno. 12-23. <http://www.irisro.org/inter2013magyar/002HerzogCsilla-RacskoReka.pdf> (2019. augusztus 22.)
- Herzog Csilla 2013. A médiaműveltség és a médiahasználat vizsgálata 14-18. éves tanulók körében. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1757/> (2019. augusztus 22.)
- Key facts 2003. Media Literacy. Elérhető az interneten: <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/01/key-facts-media-literacy.pdf?fbclid=IwAR2pzK-48MkuEWMeHmD-sYSLAgNp4RkJrcAVPQCCrnPZOKV03tOda3OJh6K4> (Utoljára ellenőrizve: 2019. augusztus 22.)

- Koltay Tibor 2007. Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció In: Iskola-kultúra 11–12. sz. 121.
- Koltay Tibor 2009. Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. Médakutató. [http://www.mediakutato.hu/cikk/2009\\_04\\_tel/08\\_mediamuveltség\\_digitalis\\_irastudas](http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_irastudas). (2019. augusztus 22.)
- Koltay Tibor 2018. Információs műveltség az adat-intenzív kutatás korában előadás, „A jövő könyvtára felé...” rendezvénysorozat. <https://www.youtube.com/watch?v=aNq8Bt6CLAY>; <https://koltaytibor.uni-eszterhazy.hu/hu/tudomany/eloadasok> (2019. augusztus 22.)
- Kovácsné Koreny Ágnes 2009. Digitális műveltség Európában, In.: Tudományos és Műszaki Tájékoztató. 56. évfolyam 6. szám [http://tmt-archive.omikk.bme.hu/show\\_news.html?id=5157&issue\\_id=505.html](http://tmt-archive.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5157&issue_id=505.html) (2019. augusztus 22.)
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája 2016. Digitális Jólét Program. Elérhető az interneten: <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2019. augusztus 22.)
- Martin, Allan 2006. A European framework for digital literacy Nordic Journal of Digital Literacy 02 / 2006 [https://www.idunn.no/dk/2006/02/a\\_european\\_framework\\_for\\_digital\\_literacy](https://www.idunn.no/dk/2006/02/a_european_framework_for_digital_literacy) (2019. augusztus 22.)
- Ohler, Jason 2010. Digital Community, Digital Citizen. Corwin. London.
- Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Tóth Renáta, Takács Anita, Dobó István 2014. Digitális állampolgárság az információs társadalomban. Budapest, Eötvös Kiadó. <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/digitalis-allampolgarsag-az-informacios-tarsadalomban/> (2019. augusztus 22.)

# Tölgyessy Zsuzsanna

## A homo interneticusok óvodája

### Bevezetés

A XXI. századra nyilvánvalóan elsődleges médiummá vált az internet. E megállíthatatlan diadalmenethez hozzájárulhatnak azok a tényezők, melyek azt bizonyítják, hogy az internetes világ gyökerei messzire nyúlnak vissza – például a mai gyerekek hiperaktivitása mögött már 2005-ben felvázolt hipotézisében a vadászó ősrünk multitaskingra való képességét találja meg Thom Hartmann. A digitális világ nem lineáris hiperszövegei alapján létrejött jelentésháló sem új képződmény – állítja a rizóma-elmélet, hiszen már a természet is ismeri ezt a vízszintes kiterjedésű összekapcsolódási módot.

## 1. Gazdasági-társadalmi változások

A jelenkori médiazajban a média által termelt hatalmas információhalmazt már nem csak az ember természetes kíváncsisága és tudásvágya táplálja (sőt, épp ez a mennyiség teszi lehetetlenné a tájékozódást), hanem az egész világunkat behálózó médiára épülő hatalom és iparág.

Napjainkra az okostelefon – e zsebben, kézben elférő, színes-hangos, érinthető eszköz – a folyamatos használat által az emberek „testrészévé” lett, és használatával az off-line világot kiszorítja az on-line világ, az válik valósággá, mércévé, ugyanis az agyunk nem érzékeli másképp a mások által érdekből létrehozott médiaélményt, mint a valós tapasztalatot. Ennek egyik következménye, hogy a magyar óvodás gyerekek, ha állatnevet kell mondaniuk, tengeri és trópusi állatokat szinte gyakrabban neveznek meg, mint a lakóhelyükön található házi vagy vadon élő állatokat; ezért utasítják el a fáról, bokrokról leszedett, nem tökéletes küllemű gyümölcsöket; kamaszként ezért esnek kétségbe, ha nem tudnak medencés kerti partit rendezni a barátaiknak, vagy a külsejük nem hasonlít az épp ikonná váló színészére vagy színésznőére.

Az alfa-generáció (2010 után született gyermekek) többek között abban különbözik a Z generációtól (1996–2010 között született gyermekek, ill. fiatalok), hogy a digitális, gyerekeknek készült szerkentyűk (smart gadgets for kids) már egészen apró gyermek koruk óta körbeveszik őket. Ez az uniformizált, globális gyerekkor a mélyszegénységben élő gyerekek kivételével a világ valamennyi gyermekét jellemzi.

Napjainkban a gyermekek már a születésük pillanatában kapcsolatba kerülnek a digitális, internethez kapcsolódó eszközökkel. (Ha a közösségi oldalakon feltűnő magzatképekre gondolunk, akkor már a születést megelőzően is.) Álmukat bébitelefonok őrzik, és amint hathónapos kortól már kézbe tudnak venni tárgyakat, egyre nagyobb a valószínűsége annak, hogy megnyugtatóként nem csak a szüleik telefonját nyomkodhatják, hanem már valamilyen saját „okos” játék is birtokukban van. Mozgóképet ebben a korai időszakban már nem csak nagy képernyőn, hanem a felnőttek, idősebb testvérek mobiltelefonjainak kivetítőjén is

látnak. Mindezek a jelenségek okozhatják, hogy az óvodába került gyerekeket a mozgókép fogja vonzani. A mesehallgatás, a diavetítő, a fakocka többségüket már csak nagyon nehezen fogja érdekelni, lekötni. (Ez a tendencia újabb feladatokkal látja el az óvodákat, ugyanis a gyerekek harmonikus fejlesztése érdekében szellemi és tárgyi örökségünk klasszikus darabjaira is feltétlenül szükség van. E cikk gondolatmenete azonban most nem ezt, hanem a digitális pedagógia útját kíséri tovább.)

A gazdasági-társadalmi változások egyetlen, legfőbb kiváltó oka a technológiai átalakulás lenne? Valószínűleg nem – mikro- és makroszintű összefüggések állhatnak a háttérben. Mindenesetre a kisgyermeki lét jelentősen megváltozott: a kisgyermeket kevés családtag, de az elektronikus eszközök sokasága veszi közbe – az Arany János-i Családi kör világa („*Körül az apróság, vidám mese mellett, /Zörgős héju borsót, vagy babot szemelget*”) már a múlté. A Gutenberg-galaxis – a könyv alapú kultúra és tudomány – helyett a vizualitás korát éljük. Világunkban az internet-használat, azon belül az okostelefon-használat mint alapképesség egyre inkább elengedhetlenné vált.

A kisgyermek mindenkor dolga, hogy a környezetét felfedezze, ennél fogva természetes kíváncsiságától hajtva hamar felismeri, hogy napjaink legfontosabb tárgya, az emberek harmadik keze – az okostelefon. A nagyokat utánzó szerepjátékában ez a tárgy, esetleg építőkocka alakjában ugyan, de jelen van, sőt, az érintőképernyős készülékek tömeges elterjedése már kisgyermekkorától biztosítja a személyes használatot is.

A fentiekben említett tények miatt fontos lenne a médiával való korai találkozásokat is megfelelő médiaértéssel párosítani – már akár az óvodáskorban is, hiszen az érintőképernyős mobil-, ill. internethasználatnak ma már egyáltalán nem feltétele az olvasni-írni tudás. A technika által biztosított újabb kommunikációs módok a természetesek a mai gyerekek számára, úgymint a hang- és videóüzenetek, emotikonok, matricák, gifek stb. Egyre inkább úgy tűnik, hogy századunk mindennapjaiban a vizuális és beszélt nyelvi kommunikáció dominánsabb lesz, mint az írott nyelvi, az erre való felkészítés pedig paradigmaváltásra fogja kényszeríteni napjaink pedagógiájának elméletét és gyakorlatát.

## 1.1. Szülői mediáció

A szülői mediáció a szülők felelősségvállalását jelenti gyermekük média-használatának terén: ide tartozik a tartalom szelektálása, az eszközhasználati idő korlátozása, a minőségi műsorok, honlapok, játékok preferálása és a példamutatás.

A hétköznapi gyakorlat azt mutatja, hogy a kisgyermekes szülőknél általában gyakori a nagymértékű eszközhasználat, a függőséget azonban legtöbbször nem magukon, hanem gyermekeiken fedezik fel, mikor arról számolnak be, hogy ezek az elektronikus eszközök felpörgetik a gyerekeket, és megvonás esetén „*idegesek és hisztisek lesznek*” a gyermekeik.

Néhány éve még a gyermekszobában lévő saját tévé és a szülők által nem ellenőrzött, maximum időtartamot nem korlátozó, nem megbeszélt látottak okoztak riadalmat. (Az óvodáskorú gyerekek szabad játékában megfigyelt, tévénézésre utaló elemek alapján a mai gyerekek együtt a szülőkkel leginkább az esti, felnőttekhez szóló filmet vagy sorozatot tekintik meg.)



Az egyre dominánsabbá váló, a tévét kiszorító, folyamatosan használt, kikapcsolhatatlan okostelefonok kis képernyője pedig már ki is zárja a közös, egyidejű médiahasználatot.

Don Pascott az 1997-ben megjelent könyvében (*Digitális gyermekkor – Az internetgeneráció felemelkedése*) szembeállítja a tévés és internetes nemzedéket: az előbbit passzív, tunya nemzedéknek látta, megfogalmazása szerint „couch potato-”, azaz a heverőn tespedő krumpli-generációnak. Ezzel szemben a digitális generáció aktív, és folytonos felfedezésen, kísérletezésen alapuló tanulásban vesz részt, melyet játékként él meg, és ezzel a tevékenységgel napjaink lezáratlan, folyamatosan bővülő tudásanyagát építi. Ma már tudjuk, hogy a folyamatos hálón való lógás, szörfözés nem feltételezi a minőségi használatot, hiszen a médiaértés technikai és tartalmi szintje is gyakran hiányosságokat mutat az internet-generáció tagjainál (is).

Az bizonyos, hogy a mai gyerekeknek későbbi életük folyamán szükségük lesz a tudatos és kritikus IKT használatra. A szélsőséges szülői magatartás ezen a téren sem javasolható, tehát sem az elektronikus eszközöktől való teljes tiltás, sem a használatuk terén a korlátlan szabadság megadása. A különböző felmérések szerint azok a szülők, akik korlátlanul engedik a multimédiás eszközök használatát, tisztában vannak ugyan a káros hatásokkal, azonban mégis engedik a használatot felelősségteljes szülői hivatásukról megfélelkezve. A korlátozó szülő kiaknázni kívánja az ezen eszközök adta pozitívumokat, és úgy gondolja, hogy a mértékletes igénybevétel megakadályozhatja a függés kialakulását. A médiamentes szülő a multimédiás eszközökhöz társuló negatívumokat helyezi homlokterébe, és a médiamentességből eredő hátrányokról úgy gondolja, hogy gyermeke a későbbi életszakaszában zökkenőmentesen be tudja majd pótolni azokat.

Mindenképpen van a gyermekkori médiahasználatnak rövid és hosszútávú következménye. A kondicionálás, bizonyos szokások kialakítása a későbbi életszakaszokra is rányomhatja a bélyegét.

A szülői mediációt az óvodapedagógusok befolyásolni épp csak annyira tudják, mint szülők más egyéb területre vonatkozó nevelését, de elengedhetetlen, hogy megismerjék azt.

## 1.2. Reklám és a kisgyermek

Az óvodáskorú gyermekek általában a reklám leglelkesebb fogyasztói, mert a reklámok játékosak, zenei elemekkel bővítettek, humorosak, pergők, érthetők, gyakoriak bennük a szójátékok, az animációk, a gyerek- és állatszereplők. A gyerekeket a reklámok ismétlődése sem zavarja, sőt maga az ismétlés a gyerekek számára örömforrás, a reklámok hiteltelenségét is a még aktív mesetudatukkal könnyedén megbocsátják, a gyűjthető ajándékok pedig épp a gyerekek ősi gyűjtési szenvedélyét célozzák meg.

A reklámokban a gyerekek megszólítása nem véletlen, hiszen gyakran saját vásárlóerővel is rendelkeznek már, és befolyásuk van a szülők vásárlására, sőt, lehetnek kezdeményezők is (a szülő-gyermek alkudozások tárgya gyakran egy-egy reklámozott termék, a gyermekek legfőbb érve pedig a *”mindenkinek már van ilyen”*), nem utolsósorban pedig ők a jövő fogyasztói.

A reklám befolyásolhatja a fogyasztó márkaválasztását, de ritkán ösztönöz több vásárlásra – állítja David Buckingham *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában* című könyvében. E 2000-ben megfogalmazott állítás ma már nem állja meg a helyét:

világunk bővelkedik divatos gyerekbolondító vicik-vacakokban, azaz teljesen felesleges, de a gyerekek körében népszerű presztízs-tárgyakban.

A nassolásra szoktató édességipari termékeket egész évben reklámozzák, karácsony előtt pedig a játékreklámok dömpingje borítja el a gyerekcsatornákat, az internetes gyerekoldalakokat. Ebből következik, hogy fel kell készíteni a mai árubőség miatt a gyerekeket az örökös választásra: almát vagy körtét kérek, de tudom-e, hogy miért? Kipróbálhatjuk, hogy konkrét reklámból, reklámszövegből vajon kitalálják-e a gyerekek, hogy mely terméket kívánják eladni általa?

Ha a gyerekekkel szerepjátékot alkalmazva egy „reklámirodát” nyitunk, akkor a reklámszakemberek bőrébe bújva a gyerekek sok mindent mintegy belülről megérthetnek a reklám működéséről. Természetesen e „reklámszakemberek” nem elméleti képzésben részesülnének, hanem konkrét feladatokat kapnának: készítsenek el egy érdekes müzlis dobozt egy bizonyos fajta gabonapehely tárolására; rajzoljanak rá; találják ki reklámjának a szlogenjét; ami ne tartalmazzon hazugságot, de emelje ki a termék vonzó tulajdonságait, és túlozhat is egy kicsit; mi legyen a reklámfigurája a terméknek, készítsék is el 2 vagy 3 dimenziós prototípusát. A gyerekek számára a munka folyamán az is érthetővé válhat, hogy a legjobb hirdetés nem biztos, hogy a legjobb terméké.

### 1.3. Számítógépes játékok

A számítógépes játékok megítélése általában megosztja a felnőtteket. Általánosítás helyett csak konkrét kipróbált játékokról lehet megalapozott véleményünk. Többféle típusú játék létezik – például sportjátékok: Fifa, Forza Horizon; ügyességi játékok: Szuper Márió; szimulációs játékok: Sims, Second Life; konstruáló játékok: MineCraft. Általánosságban az mondható, hogy ezek a játékok erősíthetik a játész finommotorikáját, többcsatornás információt feldolgozó képességét, szem-kéz koordinációját, térlátását, megosztott figyelmét. Támogathatják a kétekezességet, a kitartást, a kudarcútrést, a pontosságot, az önálló tanulást, a reakcióidő csökkenését, és az olvasási és matematikai képességekre is kedvezően hathat. Természetesen e játékoknál is fontos a mértékletesség, a játékidő megfontolt korlátozása. A fentieket támasztja alá, hogy hét magyar iskolában zajló gyakorlat szerint a Minecraft Education Edition számítógépes játék programmal mint tanítási-tanulási módszerrel gyorsabban és hatékonyabban sajátíthatják el a tanulók a tananyagot. (Bővebben: <https://education.microsoft.com/Learning/LearningPrograms/Detail/664>.)

Valóban léteznek agresszív játékok (Tekken, Mortal Kombat, GTA V, Resident Evil 7), melyek egyrészt félelmet, szorongást kelthetnek a gyerekekben, másrészt a sadista fantázia kielésére építenek, és az izgalomszint folyamatos növelése érdekében az agresszivitás mértéke emelkedhet. Ezekben a „játékokban” gyilkosságokon át vezet az út a sikerhez („*azokat kell kinyírni a pontokért*”), ahol az ölés súlya elbogatellizálódik, nem szembesülünk az erőszak következményeivel, a sérültek fájdalmával, a halál visszavonhatatlanságával. A gyakran humorral vegyített erőszakos akciók – ezeket mindenki ismeri a *Tom és Jerry* rajzfilmsorozatból – a gyerekek mások iránti érzéketlenségét okozhatják. Az agresszív játékok legsúlyosabb üzenete: *a világ gonosz, te minden áron próbálj életben maradni.*

A fenti kockázatok ellenére napjaink pedagógiájának fontos csapása a tanulás játékosítása: a gamification, azaz játékelemek alkalmazása a tanulás, a problémamegoldás céljából. E számítógépes programok játékosított eszközöket (dizájn, küldetés, történetbe való ágyazás, visszajelzés, versenyztetés: szintek, pontok, jutalmazás, közösségi kooperáció) használnak fel. Koncepció nélküli alkalmazásuk vagy a negatív visszajelzések (például fekete pontok) viszont már hátráltatnák a kívánt tanítási folyamatot. Megfelelő, a korosztálynak szóló számítógépes programok alternatívát jelenthetnek a gyerekek iskolaérettségének elősegítéséhez az óvodában is.

A hagyományos játékgyártók is nyitnak a digitális világ felé. Így a Lego piacra dobta a programozott robotkészítő játékát; figuráihoz használja az emotikonokat; az óvodás korosztály pedig a színkódolást gyakorolhatja a Lego Coding Express-vonatokkal.

## 1.4. Digitális pedagógia

Napjaink pedagógiája célkitűzéseiben és módszereiben is változás előtt áll, ugyanis új kompetenciák (együtműködés és csapatban dolgozás, logikai és kritikai gondolkodás, véleményezés, döntéshozatal, felelősségvállalás, önálló tanulás) előtérbe kerülését teszi szükségessé a megváltozott társadalmi-gazdasági környezet, amelyben többek közt az élethossziglan való tanulás is meghatározó komponens lett.

A digitális pedagógia egyik előnyös sajátossága, hogy a gyerekeket azon a területen fejleszthetjük, amelyen kiemelkedő a tudásuk, amihez erős motiváció köti őket, és az így biztosított sikerélmény transzferhatása kiterjedhet az egyéb elmaradott kompetenciákra is.

A hálózatalapú internet másik pozitív jellemzője, hogy közösségi működésen alapul, amely lehetővé teszi a résztvevőknek, hogy az új technikákat, műfajokat egymástól tanulják meg, és egymás tanítása természetes és önzetlen módon zajlik. „A digitális kultúrában a kollaboratív alkotás új formái nyernek polgárjogot: például az újakeverés (remix), amely egy kész mű (például egy film előzetese) újravágását vagy más hanggal társítását jelenti. A filmes és állóképes idézet és adaptáció a plágium köréből kikerülve, elfogadott alkotói módszer lett, sőt, hidat képez a hivatásos és műkedvelő alkotók közt.” (Kárpáti 2019: 967) Így megerősödhet a tanulás társas jellege, a tudástartalmak hálózaton történő közös kezelésének gyakorlata, melynek alappillérei a következők: megosztás, kommentálás, értékelés.

A digitális pedagógia legfőbb célja a kritikus és tudatos médiahasználat elérése, azaz médiatudatosság fejlesztése.

## 2. A médiatudatosság az óvodáskorban

A médiatudatosság „olyan képességek kialakítása, amelyek lehetővé teszik a médiához való hozzáférést, a médiatartalmak és -színterek elemzését, értelmezését és értékelését, valamint produktív tevékenységeket alapoznak meg.” (Aczél 2013:42)

A gyermekek érdekeit figyelembe vevő pedagógiai műhelyek az egyre médiateltettebb világunk megértéséhez bizonyos kulcskompetenciák kialakítását szorgalmazzák. A média egyre növekvő szerepe indokoltá teszi a tudatos médiahasználatra való felkészítést, és mivel már az óvodás gyermekek is médiafogyasztók, ezzel a kihívással az óvodáknak is szembe kell nézniük.

A gyerekek élete, fejlődése iránti őszinte tisztelet jegyében értékként kell kezelnünk a 3–6 éves gyerekek látens médiakompetenciáját, azaz a meglévő tudásukra nem csak építhetünk, hanem meg is becsülhetjük, bár valóban zavarba ejtő lehet, ha néha egy-egy óvodás gyermek saját (óvodán kívül szerzett) technikai tudása megelőzi a felnőttét, de emellett mindenképp szükség van a felnőttek bölcsességére és mértékmutatására.

Vajon az alapkompétenciának tekinthető médiaműveltség mely elemei fejleszthetők ki az óvodáskor végéig? Meglátásom szerint a lehetséges célok a következők lehetnek:

- A különböző médiumokat (könyv, újság, televízió, rádió, internet, okostelefon, számítógép stb.) ismeri a gyermek, és a körülötte lévő felnőtt világ ellenőrzése, megszürése, együttműködése mellett igyekszik tudatosan beágyazni a saját hétköznapi életébe, mégpedig úgy, hogy a már tudott, tanult dolgokhoz köti az új ingereket, ez által folyamatosan bővíti a saját tudását.
- Képes a valóság és a fikció megkülönböztetésére. A gyermek fel tudja ismerni, hogy a valóság ábrázolásának különböző szintjei vannak, ebben segítheti a mesehallgatáskor is használt, Mérei Ferenc által kettős tudatnak nevezett képessége.
- A különböző médiatartalmak keletkezésével, terjedésével és céljaival tisztában van. Tudnia kell, hogy egy mesefilm is éppúgy árucikk, mint egy fagyalt vagy egy pár cipő.
- Érvényesíteni tudja a kritikus szemléletet. Természetesen nem a politikai manipulációt kell kivédenie, de a reklámok, mesefilmek terén már alkalmaznia kell a kritikus hozzáállást, az egyes termékek, akár médiatermékek közötti tudatos választást.
- A mediális (technikai eszköz közbeiktatásával zajló) kommunikációban, azaz a szülők közösségi médiaoldalán a legtöbb fényképen, videóban szerepel a gyermek (általában megkérdezése nélkül, bár megilletné a vétőjog az őt ábrázoló képek esetén), emellett felnőtt hozzájárulással, támogatással képes aktív részvételre is az internetalapú tudásanyag bővítésében: ő is tud már fényképeket, videókat készíteni; rajzaiból hangos, zenés diasor vagy akár mozgófilm is előállítható hozzáértő segítséggel.

## **2.1. Az IKT-kompetencia fejlesztése és gyakorlati felhasználása az óvodáskorban**

Egyre fiatalabb korban élnek már a gyerekek az okoseszközökkel. Virtuális oktatóprogramok készülnek már a legkisebbek számára is, mint például a Jumpstart vagy a Little Bee; a magyar óvodák számítógép/okostábla-állománya is folyamatosan nő. Nagy hatással bír a gyerekekre az óvónők – remélhetőleg – példaértékű internethasználata is.

A magyar óvodásoknak készült értékhordozó tartalmakban az internet folyamatosan gazdagodik – pl. egyszerűlt honlap; képességfejlesztő, internetről ingyenesen letölthető szoftver a Beszédmester (beszédfejlesztés), a Varázsvonal (irányok, szem-kéz koordináció) esetében

csak a demo verzió tölthető le ingyenesen. Elsősorban a felnőttek kibertudatosságát és egyben a gyermekek biztonságosabb internethasználatát szolgálják a Bigyoo, a Webidomár honlapok és Médiapedagógiai Műhely honlapja, a Televele. Az NMHH (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság) működteti a káros tartalmak bejelentésére az internet hotline-t, amely egy internetes jogsegélyszolgálat, és bejelentések alapján segít a neten talált jogsértő tartalmak gyors eltávolításában.

## 2.2. Mire használhatjuk az IKT eszközöket az óvodában?

Archiválásra:

- például egy néphagyományokra épülő óvodai program alapján dolgozó óvoda a jeles napokon készített fényképek, videók bemutatásával zárhatja az évet;
- a gyerekek vagy akár az óvónők által előadott élőszereplős mesejátékot vagy mesefilmet felvehetnek, elkészíthetnek és bemutathatnak;
- nemcsak az óvodai ünnepek, hanem a naponta épített fa- vagy legóépítmények is méltóak a megőrkítésre az elbontásuk előtt, azaz a játék-elpakolás előtt.

Alkotásra:

- létrejöhetnek saját készítésű médiaalkotások, amelyek kapcsán a gyerekek az alapvető fogalmakat gyakorlati tevékenység révén ismerhetik meg. Készíthetnek a gyerekek videót a napi rutinjukról, például a fogmosásról vagy a cipőfűző bekötéséről, vagy arról, hogyan gondozzák a kisállatukat. Itt nem csak az önkifejezésbe kóstolhatnak bele a gyerekek, hanem egymás műveinek megtekintésével az interperszonális kapcsolataik is fejlődhetnek, és ezáltal a gyerekek már óvodáskoruk óta aktív alkotói szerepet vállalhatnak a XXI. századi résztvevői kultúrában.

Médiatudatosságot fejlesztő foglalkozásra:

- ennek lehetnek a témái például az alábbiak: mi lehet egy adott kép, festmény keretein kívül (fókuszálás: hiány és szelekció felismerése); tapssal jelöljük, ha reklám van a mese-csatornán; tapssal jelöljük, ha vágást fedezünk fel a mozgóképen; a rajz és a fotó közti különbségek, a színész és a szereplő közti különbségek tudatosítása szóban és gyakorlatban.

Az iskolára való felkészítésre:

- ezen a téren igen hasznosak lehetnek az óvodásokkal magyarul kommunikáló készségfejlesztő mobil applikációk (mobilapps), alkalmazások. Valószínűleg ezek létrehozásában hamarosan az óvodapedagógusok is részt tudnak majd tevőlegesen venni.

Közösségi médiahasználatra:

- létrehozhatunk egy közösségi oldalon óvodai zárt csoportot az óvodai hírek, a heti mese közzétételére és egyéb tevékenységek dokumentálására. Így lehetőség nyílna arra is, hogy a pedagógusokkal, a szülőkkel való kapcsolattartás mellett a csoport tagjai jobban megismerjék egymást, közösséggé váljanak, és akár egy óvodán kívüli tevékenységet is megszervezzenek.

Fontos lehet, hogy a profilt létrehozó óvodapedagógus összefogja, gondozza az oldalt a túlzottan magánjellegű képek vagy a személyeskedő megszólalások tudatos kizárásával. Az is ajánlatos, ha példát mutat az értelmes internethasználatra: az óvodáskorra vonatkozó tu-

dományos igényű ismeretterjesztő cikkekre felhívhatja a figyelmet, és alkalmazhat közösségi könyvjelzőket is, amellyel megbízható, valószínűleg érdeklődésre számot tartó webes forrásokat jelölhet meg.

- a szülői mediáció egyes módjai és gondjai megvitásra kerülhetnek ezen az oldalon, ezáltal csökkentve a szülői bizonytalanságot, tanácsstalanságot.

## **2.3. Hogyan rendszeresíthetjük az IKT eszközök pedagógiai célú felhasználását az óvodai oktatási-nevelési folyamatban?**

A legfontosabb elv az adekvát, színes és változatos módszerhasználat, azaz az IKT eszközök sose szorítsák ki az óvodák életéből a sétát, az udvari és csoportszobai szabad játékot, az élıszavas mesélést, a bábozást, az énekszót, a rajzolást, a termésekből való kézműveskedést stb.

De – egy afrikai eredetű népmese megismerése előtt segítségünkre lehet egy Power Point-os Afrikát bemutató diasor; tavasszal egy bekamerázott gólyafészek történéseit követhetjük heti rendszerességgel; esős időben online memóriajátékkal is múlathatják az időt a gyerekek; a zenehallgatás lehetőségei vagy akár a természet hangjainak felidézése is határtalanná válnak az internet segítségével; a google maps segítségével a gyerekeknek az óvodát és a haza vezető utat különböző perspektívákból mutathatjuk meg. Tehát az adekvát, indokolt IKT-használaton van a hangsúly, nem a merev, direkt foglalkozásokhoz kötött „médiaktató”.

## **3. Összegzés**

Valamennyi pedagógus feladata a gyermekeknek az adott technikai, társadalmi környezetre való felkészítése. E feladat alól az internet és az elektronikus média által átszött világunk szorításában az óvónő sem bújhat ki. Pedagógusként egyrészt biztosítanunk kell a gyerekek számára az internet által létrehozott tudás-tőke használatának, bővítésének lehetőségét, másrészt ügyelnünk kell arra, hogy az eszközök irányítása és az internet kontrollja a kezünkben maradjon, azaz ne az internetes technológia vegye át az uralmat a gyerek- és felnőtt világ fölött. A számtalan lehetőség kiaknázásának feltétele az óvodapedagógusok szakmai, módszertani tudásának és egyben digitális kompetenciájának folyamatos fejlesztése – ennek első lépése, hogy megnyerjük nyitottságukat a digitális írás-olvasás tudás terén.

### **Felhasznált irodalom**

- Aczél Petra 2013. Médiaműveltség. In: Pálfi Erika (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Konferenciakötet. Budapest. 39-45.
- Kárpáti Andrea 2019. Ifjúsági szubkultúrák művészetpedagógiája. *Magyar Tudomány*. 961-969.

**Kuzma Gréta**  
**Téma – Média – Hatás**  
**A médiatematizáció tanítása kísérleti stratégiai modellel**  
**a középiskolai médiaoktatásban**

**Bevezetés**

Vajon milyen tényezők határozhatják meg, hogy éppen mi az aktuális napirendi téma? S ezen témák időben és térben meddig érvényesíthetik hatásaikat? A globalizációnak, valamint a médiaglobalizációnak köszönhetően ma már bármely távolságot áthidalva lehetséges, hogy egy téma vagy ügy, közvetett és közvetlen érintettség folytán, világméretűvé növekedjen. Mindennek következményeként lokálisan és időben is nagy távolságot tesznek meg az egyes témák.

Mindennapi életünkben nem hagyható figyelmen kívül a médiaglobalizáció, mely az egyik legnagyobb hatással van, és meghatározatlan ideig lesz is a XX., majd a XXI. századi ember életére, kultúrájára, nem utolsósorban pedig tematizációjára nézve. A századforduló során a mozgókép, ezt követően a mozik megjelenése, a rádió, a televízió vagy a számítógép feltalálása, és ami még lényegesebb, egyre inkább hozzáférhetővé tétele olyan gazdasági, kulturális és társadalmi változásokat vont maga után, amelyek egy teljesen új irányvonalat képesek kijelölni a történelem sodrában. Ennek egy újabb megvalósulását tette lehetővé az internet és a hálózatiság megjelenése, az emberek életében bekövetkező oly mértékű átalakulásokat indukálva, amelyek jelentősen átformálták a világról alkotott képet. Mindamelllett, hogy újabb fordulópontként a közösségi média kifejlődésével a személyközi- és csoportkommunikáció is egyre inkább a korábban ismert sémák felülírásával képzelhető el.

Kutatásom célja a médiatematizáció vizsgálata, majd egy tanítás-tanulásmódszertani kísérleti stratégia kidolgozása és bemutatása volt a médiatematizáció jelenségének szempontjából. A tanulásmódszertani kísérleti stratégia esetében a napirend-kijelölés és fogalmainak tanítását, tanulói értelmezését tűztem ki célul a siker és a sikeres médiaszereplők témáját helyezve fókuszba. A lényeg az volt, hogy a tanulók egy általuk is fontosnak tartott ügyön keresztül ismerkedjenek meg és gondolkodjanak el a média működésével kapcsolatban.

## **1. A médiatematizáció elmélete röviden**

Mi értendő tulajdonképpen a médiatematizáció alatt? A tematizáció elmélete dióhéjban (más néven napirend-kijelölés vagy agenda-setting theory) a média témakijelölő funkcióját vizsgálja. Eszerint a média napirendre tűzi azokat a témákat, amelyek az embereket később foglalkoztatják (Griffin 2001: 369–81.). Ugyanakkor a médiaelmélet kezdeti szakaszában, a XX. század második felében, még érvényes tézis volt a médiahatás erősségének korlátozottsága. Ennek értelmében a médiatematizáció ugyan befolyásolja a közvélemény napirendjét,

azonban a kiemelt témák értelmezésére nincs hatással (Tamás 2001, 139–178.). E megállapításnak tulajdonképpen van létjogosultsága, mindazonáltal az utóbbi évtizedek rohamos fejlődése, az internet, majd a közösségi média megjelenése a média tematizációját is jelentős mértékben átalakította. Jelen tanulmány terjedelmi keretei az elmélet vázlatos bemutatását teszik lehetővé a főbb gócpontok kiemelésével.

Az elmélettel kapcsolatos kezdeti kutatások során kapott eredmények azt bizonyították, hogy a média jelentős hatással bír a befogadóra, meghatározza számára, hogy melyek egy adott eseményhez vagy médiaszereplőhöz kapcsolható fő témák (McCombs – Shaw 2007: 252–61.). Hovatovább, egy adott téma vagy hír fontosságát is a média jelöli ki. Ez kutatásomban is bizonyításra került a diákok által választott médiaszereplők esetében. Hiszen amikor a választott személlyel kapcsolatban összevetették előzetes elgondolásaikat a frissen megjelent híreket, cikkeket egybegyűjtő térképekkel, kiderült, hogy szignifikáns egyezés van a kettő között (például Hosszú Katinkát többek között a kitarató, erős, bajnok jelzőkkel és kifejezésekkel illették a diákok, csakúgy, mint a média).

A napirend-kijelölés elméletéhez kapcsolható a priming és a framing fogalma is. Mit foglalnak magukban ezek pontosan? A priming a média figyelemirányító szerepéhez köthető, az ügyek közötti szelekciót foglalja magában. Ez alapján nemcsak az adott ügy kerül fókuszhelyzetbe a közvélemény tematizációjában, de annak kiemelése is, ami tulajdonképpen annyit tesz, hogy mennyire tartja fontosnak az adott ügyet/témát/hírt (Kósa 2017: 81–91.). Példa lehet erre a tengerentúlon 2017 őszén kirobbant szexuális zaklatási botrány, amelynek hatásai a jelen pillanatig nyomon követhetők hazai és nemzetközi szinten egyaránt. A framing (keretezés) definícióját a már napirendre került ügyek megfogalmazásaként lehet megadni, ami egyben kapcsolódik egy hír vagy téma megjelenítési módjához, kontextusban való elhelyezéséhez is. Eszerint a framing folyamatában a téma értelmezésre és elmesélésre kerül (Kósa 2017: 81–91.). A framing hatásának és vizsgálatának tekintetében nem lehet figyelmen kívül hagyni a befogadó közönséget, a forrást és a hírt körülvevő szövegkörnyezetet sem. Ezek szintén komponenseit képezték a kísérleti stratégia szerint megtartott óráknak, hiszen a diákoknak értelmezni kellett a cikkek válogatásánál a szalagcímet, begyűjteni a cikkek megjelenési helyét, tartalmát stb. A kategorizálást és besorolást illetően a framing-kutatásokról egyébként elmondható egy nagyfokú bizonytalanság. Egyesek a tematizáció második szintjének tekintik; mások, akik különbséget tesznek a framing és a napirend-kijelölés közt, egy újabb csoportot alkotnak; s végül vannak, akik a framinget az előbbi szinonimájaként fogadják el csupán (Andok 2015: 116–21.).

A tematizációt gondolta tovább Lei Guo, a hálózatiságra kiterjesztve az elméletet. Ennek értelmében a média a korábban tárgyaltakon túl meghatározhatja azt is, hogy milyen tartalmú, valamint a gócpontok közt milyen viszonyrendszerű asszociációs hálót alakítsunk ki egy téma kapcsán (Andok 2015: 116–21.).

A médiatematizáció nemcsak a hagyományos médiumokon, hanem az online és közösségi oldalakon keresztül is képes kifejteni hatását, s befolyásoló erejével meghatározni a felhasználók, a jelen kutatás tekintetében a tizenévesek gondolkodásmódját, véleményformálását, összességében asszociációs hálóját. Rendkívül fontos tehát a napirend-kijelölés hatásainak feltérképezése a fiatalok esetében, valamint egy olyan tanulmányozási stratégia kialakítása, amelynek segítségével a tizenévesek számára is értelmezhetőbbé válik a média szövevényes viszonyrendszerének működése.



## 2. A médiatematizáció tanításának kísérleti módszertana a középiskolában

Vajon milyen módon érdemes tanítani középiskolában a médiatematizáció elméletét? Lehet-e olyan maradandó nyomot hagyni a diákokban, amelynek következtében elgondolkodnak mindennapjaik média általi meghatározottságán, mélyítve ezzel a médiatudatosságot életükben? A médiatanár egyik kiemelt feladata a média működését és hatásait megismertetni a tanulókkal, a nem feltétlenül tudatos reakciókra való rávilágítás, tehát mindenképpen elsődleges célja a meditatív hozzáállás kialakítása. Természetesen azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy minden gyermek esetében más intenzitással bír a média, vannak azonban olyan faktorok az információs korban, amelyek elkerülhetetlenül fejtik ki hatásukat a fiatalokra nézve.

A médiával kapcsolatos kutatások egy része már régóta állást foglal a hatásgyakorlás terén, médiaoptimista és médiapesszimista alaptónussal vonva le konklúzióikat. Ugyanakkor egyre több olyan vizsgálat jelenik meg, amelyekben nincs éles határvonal a jó és rossz értékek közvetítése között. A hangsúly a médiatudatosság kialakításán, a szülői és nevelői figyelem hangsúlyozásán van.

A média témakijelölő szerepe ennek egyik alpontját képezi, azonban a közösségi média korában már jelentősen átalakult a kezdeti meghatározásokhoz képest, hiszen nem hagyható figyelmen kívül a felhasználók közreműködése sem: mára a világon bárki válhat tartalom-előállítóvá. Egy ötletesen összeállított, humoros vagy érdekes témákat feszegető videó rövid időn belül több százmilliós, akár milliárdos nézettséget könyvelhet el, ami a hálózati kapcsolódásokat soha nem látott mértékben használja ki. E kapcsolódások kis, csoportközi gócpontjain keresztül korunk felhasználói hiperlinkekre, megosztásokra és kedvelésekre való kattintásaiknak köszönhetően az őket érdeklő médiatartalmakkal és -szereplőkkel is könnyűszerrel kapcsolatba kerülhetnek. Így hatást gyakorolhatnak rájuk úgy is, hogy térben és időben akár beláthatatlan távolságok választják el őket egymástól. Ugyanakkor jogosan felmerülő kérdés, hogy minek köszönhetően lesz egy-egy tartalom vagy szereplő pillanatok alatt ismert vagy híres, míg mások nem – annak ellenére sem, hogy érdemben semmiben sem különbözik egyik a másiktól. A válasz megtalálása érdekében számolni kell a hálózatok világával. Akár a valós, akár a virtuális közeget nézzük, a meghatározott tulajdonságokkal bíró ismeretségek és kapcsolatok láncolata megfelelő alapot és támogatást képes biztosítani az egyén sikerének megteremtésében. Ehhez elengedhetetlenek az olyan attribútumok, mint például a tehetség, a szorgalom vagy a kitartás, mely jellemvonások az egyéni teljesítmény alapját képezik, azonban ezeknek nem feltétlen velejárója a siker (Barabási 2018). Ennek folyamata az egyén tulajdonságai mellett az online és offline hálózati kapcsolatok bonyolult szövedékén keresztül vezet (Barabási 2013).

Kiemelt célom volt a média esetleges abszolút igazságaival szemben a kritikus hozzáállás kialakítása a diákokban. Korunk modern társadalmában ugyanis a médiának, az internetnek, ebben az esetben mint a tudásanyag-áramoltatás eszközünek, hangsúlyozott szerepe van (Webster 2007: 956–86.). Összességében a média közege volna az, ahol minden létező ismeret és tudás princípiuma fellelhető lenne? Lehet-e tisztán médiamentes egy adott forrás? Ha

pedig a válasz nemleges, vajon milyen belső filtert kell kialakítanunk ahhoz, hogy meg tudjuk védeni magunkat a beérkező hatásokkal szemben? Vajon a (közösségi-) médiaszereplők tekintetében, ahol sok esetben a nézettség és a követők növelése a fő szempont, a siker minden esetben egyenlő egy értékes produktum közrebocsátásával?

A médiaszocializációval kapcsolatos kérdések mind a hazai, mind pedig a külföldi kutatók érdeklődését felkeltették már. Egy 2002-es brit kutatás eredményeként, ahol kérdőívben 11–16 éves fiatalokat kérdeztek meg a hírességekhez fűződő viszonyukról, kiderült, hogy a híres emberek iránti érdeklődés „a kamaszkori fejlődés és a társas kapcsolatok kialakításának egészséges velejárója” (László–Danó 2015: 183.). Tehát minél inkább tisztában volt azzal egy tizenéves, hogy éppen milyen aktuális hírek vannak a bulvármédiában, annál népszerűbb volt. Ez pedig az azóta eltelt évek során sem sokat változott. A közösségi médianak köszönhetően a hírességek egy új csoportja jelent meg, az ismertségüket hagyományos médiumokon keresztül szerző médiaszereplők pedig még közelebb kerülhettek rajongóikhoz, elérhetőbbeké, emberibbé váltak számukra.

Egy 2014-es amerikai kutatásból (László–Danó 2015: 196–97.) kiderül, hogy a 13 és 17 év közötti tinédzserek esetében a legnépszerűbb sztárok első öt helyén mind youtuberek szerepelnek. Az első húsz helyből tíz a youtubereké lett, a másik fele hollywoodi színészeké és popsztároké (akiknek szintén van saját Twitter- és/vagy Instagram-fiókjá). Mindez hűen tükrözi saját kutatásom eredményeit, amelyben szintén a YouTube-on (is) aktív médiaszereplők kerültek túlsúlyba a 14–19 évesek körében.

László Miklós és Danó Györgyi 1998 és 2013 között többször megismételt kérdőíves kutatása arra fókuszált, hogy a magyar diákok kiket tartanak példaképeknek, követendő példának életükben, ezzel a médiában megjelenő személyek érték meghatározó szerepét hangsúlyozva (László–Danó 2015: 201–12.). Ennek összesítése alapján a médiaszereplők a szülőkkel versengve hol első, hol második helyen végeztek minden évben, maguk mögé utasítva saját korosztályuk képviselőit, az ismerős és a nem ismerős, de sikeres felnőtteket. Ugyanakkor egyre nőtt azon válaszadók aránya is, akik nem jelöltek meg példaképként egyetlen felsorolt csoportot sem (2013-ban a középiskolások 45%-a).

Tanítás- és tanulásmódszertani stratégiám kialakítása során alapvetően a médiatudatosság kialakítására, elmélyítésére, a média és a társadalom működésének, valamint a befogadó gondolkodásmódjának, személyiségbeli alakulásának összefüggéseire, ezek bemutatására törekedtem. Fontos volt, hogy a diákok felismerjék: gondolkodásmódjukat, véleményformálásukat erőteljesen meghatározza a média a tömegmédiumoktól kezdve egészen a legjelentéktelenebbnek tűnő bejegyzésig, hozzászólásig egy közösségimédia-platfomon. E séma bemutatására kívántam összeállítani egy kísérleti stratégiát, valamint gyakorlati alkalmazását két olyan kilencedikes gimnazista osztályban, ahol ebben a tanévben a diákoknak mozgóképkultúra- és médiaismeretet kell tanulniuk heti egy órában. Az órákat négy részre osztottam. Megtartásukat 2018 decemberében állt módomban megkezdeni, s 2019 januárjának elején lezárni a Váci Szakképzési Centrum Boronkay György Műszaki Szakgimnáziumában és Gimnáziumában.

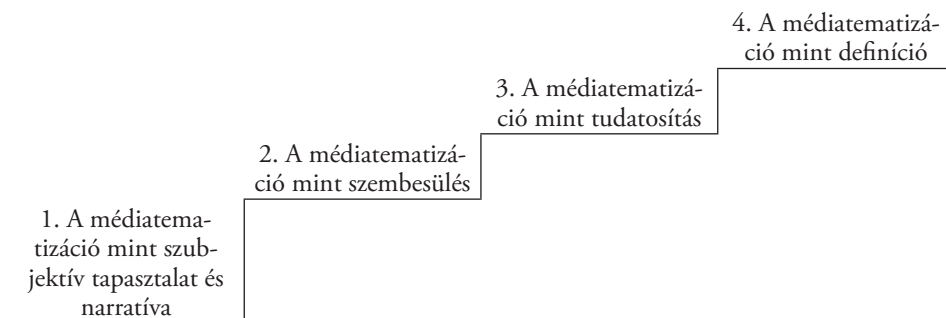
Másik fő célom a tanulásmódszertani stratégia esetében a kísérlet mint módszer megvalósítása volt a médiaórák keretein belül. Ennek érdekében fő témának a médiatematizációt választottam, s a siker kérdése kapcsán kívántam érzékeltetni a média hatását az egyén életére nézve. Kíváncsi voltam arra, hogy a sikerrel kapcsolatban milyen társadalmi, pszichológiai,

szociológiai modelljei vannak a diákoknak. Mit gondolnak, milyen attribútumokkal kell rendelkeznie egy sikeres embernek, ők mit tartanak fontosnak saját életükre vetítve, az általam felsorolt hírességek, médiaszereplők vajon sikeresnek számítanak-e szerintük vagy sem. Az is érdekelt, hogy a siker számukra egyenlő-e a népszerűséggel, hírnévvel, ezért minél kiterjedtebb spektrumban kívántam felvonultatni ezen személyeket (pl. énekesek, színészek, tudósok, írók, sportolók, influenzacerek, youtuberek stb.). Az órák során a diákoknak nem kellett minden sztárt véleményezniük; először három, majd egy személyt kellett kiválasztaniuk a sikeresség kritériumait figyelembe véve.

A siker témájának kapcsán Barabási Albert-László művére, *A képlet: A siker egyetemes törvényei* (Barabási 2018) című kötetre fókuszáltam elsősorban. Barabási alapvetően a siker kollektív voltára utal, vagyis arra, hogy összességében nemcsak az egyén személye és teljesítménye a függvénye a sikernek, hanem az is, hogy a mindenkori közönség hogyan értékeli az adott teljesítményt. Ez lehet az oka annak, hogy néhány ember megtapasztalhatja a sikert és a társadalom elismerését, míg sokan nem, hiába ugyanolyan tehetségesek a kezdetekben. Ehhez azonban egyéb tényezők is szükségesek. Ilyen például az egyén kapcsolati hálójának kiterjedtsége, a siker korlátatlansága a teljesítménnyel szemben vagy annak figyelembevétele, hogy a babérokat mindig egy személy aratja le.

## 2.1. A médiatematizáció tanításának kísérleti módszertana

Fő célom a médiatematizáció oktatása volt egy négylépcsős kísérleti stratégia keretein belül, amely a problémamegoldásra és az empirikus vizsgálódásra épül. Arra törekedtem, hogy a diákok a témával fokozatosan ismerkedjenek meg indirekt módon. Az elmélettel összefüggő fogalmakat a téma lezárásaként kívántam bemutatni, amelyek a korábban tanultakkal és a tapasztalatokkal összevetve kerültek feldolgozásra. Ez esetben minden óra a napirend-kijelöléshez kapcsolódott, amely a média által valamely módon irányított vagy irányítható gondolkodás, véleményalkotás felismerésére épült.



1. ábra. A kísérleti módszertan négylépcsős modellje a médiaoktatásban

## 2.1.1. A médiatematizáció mint szubjektív tapasztalat és narratíva

A médiatematizáció kísérleti tanulásmódszertani bemutatásának első szegmensében a napi-rend-kijelölés mint szubjektív tapasztalat és narratíva jelent meg. Az első órán a sikeresség általánosabb jelentésének megbeszélésére helyeződött a hangsúly. Az óra témájának bevezetésében olyan kérdéseket tettem fel a diákoknak, mint hogy miként tudnák definiálni a siker fogalmát, valamint mit gondolnak arról, mit jelent 2018-ban sikeresnek lenni. A tanár szerepe a kulcskérdések feltevésében, a központi témára való felkészítésben jelent meg, míg a diákok feladata korábban szerzett ismereteik előhívása, a kérdésekre történő válaszadás volt. Az óra ezen részét osztálymunkában valósítottam meg, a kérdéseket a vizualizáció érdekében ki is vetítettem, de ez utóbbi elhagyható. Fő célom a téma beemelése, az érdeklődés felkeltése, illetve az elgondolkodtatás volt, csakúgy, mint az óra további részében. A tapasztalatok alapján a diákokat rendkívüli módon foglalkoztatta a téma. Érdekelte őket, mit gondolnak erről osztálytársaik, s hogy mi kell ahhoz, hogy a későbbiek során ők is sikeresek legyenek.

### 2.1.1.1. A siker – Gondolattérkép

A feladat feldolgozó szakaszában a cél a siker fogalmához kapcsolható főbb kifejezések, gondolatok táblán történő megjelenítése volt gondolattérkép segítségével. A tanár szerepe segítő kérdések feltevése a feladattal kapcsolatban, például: *Milyen értelemben lehet valaki sikeres? A hírnév egyenlő a sikerrel?* stb. Milyen megállapításokat tettek a diákok? Íme pár példa: kitartás; tehetség; szorgalom; szerencse; pénz; céltudatosság; erő; támogatás a család és a barátok részéről; maradandó, emlékezetes alkotás; alázat; kemény munka stb. Alapvetően tehát a teljesítmény felől közelítették meg a kérdést, néhány kivételtől eltekintve az egyéntől függő tényezőkként fogalmazták meg a sikeres ember ismérveit.

### 2.1.1.2. Kiállítás

A feladat feldolgozó szakaszában a siker általános témáját konkrétabb területekre emeltem. Először is az osztályt négyfős csoportokra osztottam, ezt követően egy „kiállítás” megvalósítására törekedtem az osztályteremben. Mit takar ez pontosan? A már korábban említett hírességeket kívántam felsorolni a diákok számára, ugyanakkor fontos volt, hogy e szakaszban az osztályterem adta lehetőségeket is kihasználjam. Ezért még az óra megkezdése előtt az osztályterem falain körben felragasztottam a választott médiaszereplők portréját, minden második padot pedig összetoltam, ezzel „padszigeteket” alkotva a későbbi kreatív részfeladatok csoportmunkában való egyszerűbb kivitelezése érdekében. A hírességek kiválasztásában a lényeg az volt, hogy minél kiterjedtebb spektrumban kerüljenek bemutatásra azért, hogy minimalizálni lehessen a csak egy területre korlátozódó médiaszereplők, így az egysíkúság kockázatát. A felsorolt személyek többek között Stephen Hawking, Ariana Grande, Stan Lee, Hosszú Katinka, Viszok Fruzsina, Dancsó Péter, Leonardo DiCaprio, J. K. Rowling, Palvin Barbara, Kim Kardashian, PewDiePie, Bill Gates, Meghan Markle voltak.

Minden szereplőt tudatosan választottam, például munkásságuk, hírnevük, botrányaik, cselekedeteik, keresetük, nézettségük vagy éppen 2018-ban bekövetkezett haláluk miatt. A

tanulók feladata az volt, hogy az osztályban körbejárva, csoportokban vagy egy választott képviselő útján, figyeljék meg a képeket, válasszanak ki hármat közülük, akiket sikeresnek és/vagy példaképnek tartanak, s beszéljék meg, majd írják le, hogy mit tudnak róluk, miért lehet szerintük elismerésre méltó a teljesítményük. Érdekes volt, hogy a hollywoodi sztárok túlsúlya ellenére sokan Stephen Hawkingot vagy Stan Lee-t választották (meghatározó lehet 2018-ban bekövetkezett haláluk, bár a diákok munkásságukra helyezték a hangsúlyt). A felsoroltak között szerepelt szintén nagy többséggel Hosszú Katinka, PewDiePie, J. K. Rowling, Leonardo DiCaprio, Meghan Markle, Ariana Grande, Dancsó Péter vagy Kim Kardashian is.

Érdekesség, hogy minden szereplő esetében születtek az elmúlt hónapokban, egy évben jelentősebb hírek, vagy munkásságuknak köszönhetően tartósan vannak jelen a médiában. Például Hosszú Katinka válása és győzelmei, Leonardo DiCaprio környezetvédelmi akciói és színészi munkássága vagy Meghan Markle esküvője és gyermekvállalása Harry herceggel. Minden szereplő esetében szerepeltek tehát friss hírek, jellemző azonban, hogy a diákok nem tettek éles különbséget a hírek megjelenésének idejét tekintve; elmosódnak a határok, és egy több hónappal vagy akár egy évvel ezelőtti hírt is viszonylag újnak tekintenek.

A hírességek esetében kétszer is érdekes vitahelyzet alakult ki. Az egyik osztályban a magyar youtuberrel, Dancsó Péterrel, míg a másikban az amerikai valóságshowstárral, Kim Kardashinnal kapcsolatban. Dancsó Péternél még csoporton belül is ellentmondások törtek a felszínre, miután megkérdeztem az osztályt, hogy kiket és miért választottak. Az egyik csoporttag elmondta, hogy azért írták Dancsó Péter nevét, mert igen híres a magyar felhasználók között, minden témát humorosan, szórakoztatóan mutat be, népszerűsége pedig összességében ennek köszönhető. Ugyanakkor társa nem értett vele egyet, szerinte Dancsó munkássága nem vehető komolyan, viccei pedig erőltetettek. Az osztályra is kiterjesztve a témát szintén ezt a megosztottságot tapasztaltam, ami alapján fel is tettem a kérdést: a hírnév egyenlő-e a sikerrel, az értékközvetítéssel. A diákok részéről túlnyomó többségben nemleges válaszok születtek. Mindez Kim Kardashian esetében is előkerült. Egy csoport őt választotta, kérdéssemre, hogy miért tartják sikeresnek, a válasz az volt, hogy inkább népszerűnek gondolják, ennek alapja pedig, hogy jó családba született, és jól házasodott. Ismét megkérdeztem, hogy ez esetben miért őt választották, a válaszból pedig kiderült, hogy anyagi helyzete, jó kapcsolati révén. Ezzel alátámasztva Barabási azon állítását, miszerint, ha a teljesítmény nem mérhető, a sikert a hálózatok határozzák meg.

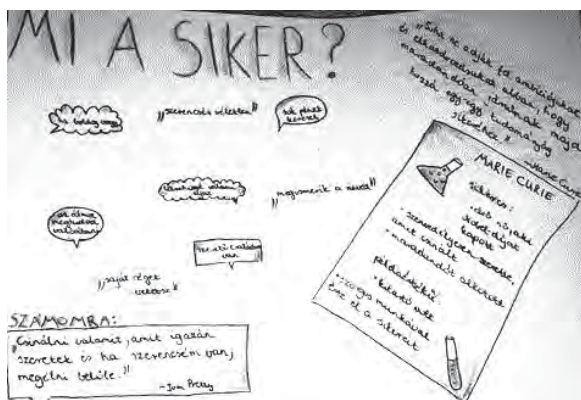
### 2.1.1.3. Plakátok – Mit jelent sikeresnek lenni?

Az óra lezárásaként plakátok készítését terveztem csoportmunkában, mely feladatban a tanulóknak színes íróeszközök használatával kellett a sikert vizuálisan is megjeleníteni. A fő koncepció az volt, hogy mit jelent számukra sikeresnek lenni. Célom a diákok aktivitásra sarkallása, témával kapcsolatos elgondolkodtatásuk volt. A feladatban minél nagyobb kreativitásra kívántam sarkallni a tanulókat, így a témához fűzhetek gondolatokat, képeket, rajzokat stb. Rendkívül kreatív, alapos, jól átgondolt munkák születtek, melyeket a következő óra elején beszélünk meg.

## 2.1.2. A médiatematizáció mint szembesülés

### 2.1.2.1. Saját plakátok bemutatása

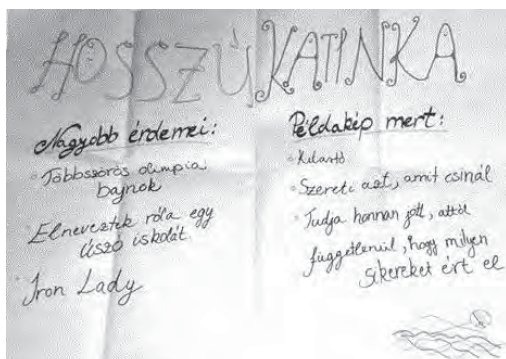
A következő óra elején ismét megteremttem azt a környezetet az osztályteremben, mint legutóbb, majd folytattuk a sikeresség témájának megbeszélését a hírességek tükrében. Elsőként összegeztük, hogy a fiatalok szerint mit kell és/vagy lehet tenni a siker elérése érdekében (ezen megállapítások kapcsolódtak az előző órán elmondottakhoz (például: „Ha hiszünk magunkban, megtettük az első lépést a célunk felé.”, „Az ember önmagához képest is lehet sikeres, ha valami olyat visz véghez, amit addig nem sikerült, vagy épp már-már lehetetlennek tűnt.”, „Ha az ember a saját pályáján sikeres, akkor tud valami kiemelkedőt, ami miatt a szakmabeliek ismerik és elismerik őt.”). Miután a diákok bemutatták plakátmunkájukat, további fontos kérdéseket beszélünk meg. Egyrészt arra voltam kíváncsi, hogy a tanulók szerint a hírnév egyenlő-e a sikerrel, másrészt a példaértékűséggel.



2. ábra. Mit jelent számodra a siker? (példa)

### 2.1.2.2. Előzetes médiatudás előhívása egy-egy hírességgel kapcsolatban

A következő feladatrész az első órán kiválasztott három hírességhez kötődött. Most azonban e három személy közül kellett kiválasztania a csoportoknak egyet az óra hatékony menetének biztosítása érdekében. Elsőként a diákok feladata csoportmunkában egy kognitív, előzetes tapasztalatokra épülő tudástérkép készítése volt A2-es papíron a választott hírességgel kapcsolatban. Kiket választottak a diákok? A két osztályt összesítve a következő eredmények születtek: Hosszú Katinka, Leonardo DiCaprio, PewDiePie, Meghan Markle, Stephen Hawking, Stan Lee és J. K. Rowling. Őket tekintették legsikeresebbnek a tanulók, közülük is a legtöbb csoport (összesen 4) Hosszú Katinkát választotta.



3. ábra. Előzetes médiatudás előhívása egy-egy hírességgel kapcsolatban

A lényeg az előzetes médiatudás előhívása volt az adott személyekkel kapcsolatban, ugyanakkor ennek köszönhetően az is kiderült, hogy milyen asszociációk jutnak a diákok eszébe a médiaszereplőkről, hol hallottak ezen témákról stb. Hiszen ezek az adatok is lényeges információkkal szolgálnak a médiahasználat- és hatás tekintetében. Ugyanakkor fontos, hogy a feladat feldolgozásának ezen szakaszában a tanulók még ne nézzenek utána direkt módon a hírességeknek az online sajtóban.

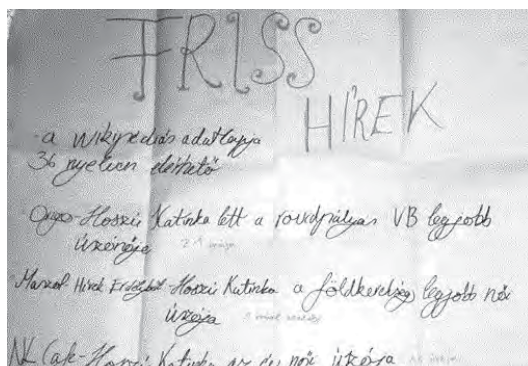
Milyen tulajdonságokat, ismertetőjegyeket írtak a felsorolt személyekkel kapcsolatban a csoportok? Hosszú Katinkát kiemelve a diákok leírták többek között tehetségét, szorgalmát, alázatosságát, hogy többszörös olimpiai- és világbajnok, aki elérte a kitűzött céljait. Márkanévvé nőtt becenevét is említették (Iron Lady), amelyet a nemzetközi média kezdett el használni először vele kapcsolatban. Példaképnek tartják kitartásának és szerénységének köszönhetően, valamint, mert élvezi azt, amit csinál. Az egyik csoport véleménye: „Megérdemli a média figyelmét, mert egy intelligens sportember”. Jól látható tehát, hogy a feladat első részében, amikor még nem lehetett direkt módon utánanézni a hírességeknek, már olyan eseményeket, tulajdonságokat vagy híreket emeltek ki a diákok, amelyeket a médiából ismerhettek meg előzetesen, s vonhatták le róluk következtetéseiket.

### 2.1.2.3. Mediatizált tudás begyűjtése a hírességgel kapcsolatban

Az óra következő szakaszában a médiában konkrétan megjelenő véleménynyilvánításoknak, találatoknak kell utánanéznie a diákoknak a választott sztárral kapcsolatban, majd másik tudástérképeken feljegyezni azokat (*Függelék – 6–7. számú kép*). Először is a diákoknak a Google-keresőben talált eredményeket kellett feldolgozniuk. Hol és mennyi idő alatt találtak relevánsnak minősülő anyagot az adott személyről, milyen szalagcímekeket olvastak a cikkekben, van-e az illetőnek közösségimédia-profilja, és ha igen, hány követője van stb.

Fontos volt, hogy a legfrissebb híreket mikor jelentették meg, hiszen a későbbiek során is lényeges volt, hogy viszonylag friss hírekkel találkozzanak a fiatalok a relevancia érdekében (a már elhunyt médiaszereplők esetében ez kibővíthető volt az idei évre, illetve azon hírességeknél is, ahol ez a téma tekintetében indokolt volt). Az óra ezen szakaszának következő alrészében a feladat az volt, hogy a diákok válasszanak néhány frissen megjelent, az adott

személyről szóló cikket. Ezt követően jegyzeteljük ki a cikkek lényegét kulcsszavakban a média munkásságuk vagy életük egy-egy szegmensével kapcsolatos pozitív vagy negatív töltetű értékeléseinek figyelembevételével.



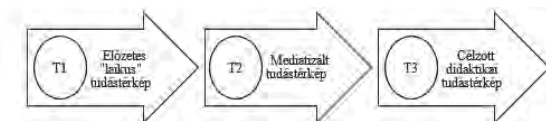
4. ábra. Mediatizált tudás begyűjtése a hírességgel kapcsolatban (példa: Hosszú Katinka)

Hosszú Katinkánál írták a világbajnoki sikereit említő cikkeket, Facebook- és Instagram-követőinek számát (499 ezer és 338 ezer), valamint akkor legfrissebb Instragram-posztjának leírását: „Ready to make some changes, but first gym time.” Arra kértem a diákokat, hogy, ha nincs egyéb elérhető adat, nézzék meg az adott személy Wikipédia-szócikkét, hány nyelven érhető el, mivel ez is jó mutatója annak, mennyire lehet ismert nemzetközi szinten a szóban forgó médiaszereplő. Hosszú Katinka esetében ez 36 nyelvet takar, ami jelentősnek mondható. A legfrissebb hírek pedig az Origón, a Maszolon, a 24.hu-n, valamint az NLCa-fén jelentek meg róla sportkarrierjével és eredményeivel kapcsolatban.

A feladat harmadik részében egy általam összeállított cikklítát kapott minden csoport a választott hírességekre vonatkoztatva, amelyből legalább egyet ki kellett választaniuk, s feldolgozniuk, szintén kiírva a kulcsszavakat. Fontos, hogy a diákok az idő függvényében átlagosan maximum négy-öt híryanaggal foglalkozzanak.

Az órák eredményei alapján kijelenthető, hogy a tanítás idején a legfrissebb médiahírek szignifikáns mértékben megegyeznek a diákok által előzetesen összeállított tudástérképekkel. Nem probléma, ha ez a tanulókban a stratégia ezen szakaszában nem tudatosul feltétlenül, hiszen a következő órák során e rejtett viszonyrendszerek feltárása és feltérképezése a feladat.

### 2.1.3. A médiatematizáció mint tudatosítás



5. ábra. A tudástérképek összehasonlítása



Ezen az órán a feladat a három térkép (az előzetesen összeírt ismeretek és tulajdonságok, az internetes keresés eredménye, illetve a cikkek rövid tartalma – 5. ábra) összehasonlítása volt csoportokon belül, a hasonlóságok és eltérések keresése. A stratégia ezen szakaszában a következő kérdések merülhetnek fel: Mit tapasztalnak a diákok? Mennyiben egyeznek vagy sem a médiában talált anyagok azzal, amit előzetesen gondoltak az adott személyről? A média sikeresnek állítja-e be ezeket a szereplőket? Mi utal erre, vagy éppen fordítva, mi mond ennek ellent?

Milyen hasonlóságokat és eltéréseket találtak a diákok? Abban az esetben, ha az általuk kedvelt médiaszereplővel kapcsolatban pozitív tartalmú cikket találtak, azzal egyetértettek, míg a negatív tartalmúnál vagy nem fogadták el, vagy a média felnagyító és torzító tulajdonságát emelték ki (pl. a legtöbb feliratkozóval bíró youtuber, PewDiePie rasszista viccei kiváltotta felháborodások). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a médiatematizáció tekintetében nem feltétlenül vették észre először az összefüggést az általuk megfogalmazott vélemények és a médiában megjelent hírek között. Példaként fel lehet hozni a diákok viszonyulását Hosszú Katinkához. A tanulók kiemelték a vele kapcsolatos cikkeket, amelyek összességében sporttevékenységeiről szóltak az utóbbi hetekben, illetve Instagram-posztjait, amelyek a kemény munkát mutatták be még a karácsonyi és újévi ünnepi időszakban is. Megkérdeztem a diákokat, hogy mit gondolnak, a siker érdekében ők is feladnák-e szabadidejüket úgy, mint az úszónő, s megosztó válaszokat kaptam. Nem mindenki adna fel ennyit a kitűzött céljai elérése érdekében, ám alapvetően példaképnek tartják a sportolót kitarása miatt. Megkérdeztem azt is, hogy milyen megfogalmazású és tartalmú cikkek születtek Hosszú Katinkával kapcsolatban. A diákok kiemelték a sportteljesítményeket, Hosszú céltudatosságát, erősségét, tehát egyezés mutatkozott a médiában megjelent, és az általuk korábban kiemelt elemek között. Ennek kapcsán az óra végén felmerült a kérdés, hogy a média mennyire határozhatja meg gondolkodásmodunkat, s hogy ez jó vagy sem, amelynek esetében a tanulók véleménye megosztott volt.

## 2.1.4. A médiatematizáció mint definíció

Lezárásként a médiatematizáció mint definíció tanítása során egyrészt a tudástérképek közti hasonlóságok és eltérések összegzésének ismétlése volt a cél, másrészt a médiatematizációhoz kapcsolódó fogalmak, definíciók megismertetése a diákokkal. A tanár feladata az órán először is minden csoportnak egy-egy boríték kiosztása, amelyek tartalmazzák a témához kapcsolódó összes lehetséges definíciót (Hartai–Pápai–Varró 2002). Ezek a következők: médiatematizáció, ügy vagy téma, priming, framing, kapuőr, sorozatelv, morális pánik. A tanulók feladata, hogy négy-öt fős csoportokban, egymás közt megbeszélve értelmezzék a fogalmakat, a korábbi órákat és a hírségek összehasonlítását figyelembe véve. Ez azért is fontos, mert így a diákok a fogalmakkal sem frontális módszerben találkoznak, önállóan értelmezhetik azokat, s megkereshetik a kapcsolódási pontokat a siker és a sikeres emberek, valamint a tankönyvben található anyag között. Emellett a megtartott óra során segítségképpen ismételtén kiosztottam a csoportoknak az előző órák során elkészített tudástérképeket a megbeszéltek felelevenítése érdekében. Az órán tapasztaltak ugyanakkor azt bizonyítják, hogy a tanulók kezdetben nehezen találták meg az összefüggéseket a fogalmak és a gyakorlatban megvitattott

szegmensek között. Ennek több oka is lehet, például az, hogy nem lehetett minden egyes esetben minden hírességnek és a róluk talált híreknek megfeleltetni a terminusokat. Például Stephen Hawkingnál a hírek tekintetében nehezen beilleszthető a morális pánik fogalma. Érzékelhető, hogy az órának ez a szakasza a félreértelmezés veszélyét is magában hordozhatja, ezért mindenképpen érdemes a megadott idő lejárta után osztálymunkában is tisztázni a fogalmakat. Másrészt az értelmezés nehézségét adhatja még az egymáshoz kapcsolódó órák folyamatosságának megtörése, például a tanítási szünetek következtében. Erre érdemes ügyelni a tanmenet és/vagy a tematikus terv összeállítása során. Az általam megtartott órákon így kiemelten fontos volt az óra eleji ismétlés, a korábban megbeszélrt részletek, tudástérképek rövid összefoglalása. Ennek következtében a diákok végül megtalálták a főbb kapcsolódási pontokat az elméleti fogalmak és a gyakorlati példák között.

Az óra következő szakaszában a tanári kérdésekkel vezetett megbeszélés, összegzés követte a tanulói értelmezést. Ennek érdekében érdemes lehet a kiosztott fogalmakat és definícióikat előzetesen felírni a táblára vagy kivetíteni azokat. Az időt is figyelembe véve alapvetően minden csoportnak egy fogalmat kell kötelezően értelmezniük, de ezt később kiegészítheti a többi csoport is. Emellett, ha egy fogalmat egy csoport sem tud konkrétan értelmezni, akkor a tanár által egy külső (lehetőség szerint aktuális) példával lehet érzékeltetni a folyamat működését. Már itt is megkezdődött annak meghatározása, hogy kijelenthető-e, és ha igen, vajon mennyire problematikus a média meghatározó szerepe az emberek gondolkodásmódjában, a kitűzött ügyek, témák véleményezésében. Ez ekkor még nem direkt módon megfogalmazott kérdésként, sokkal inkább a média működésének elemzése révén került szóba az osztálymunka során. Az óra végéhez közeledve viszont fel lehetett tenni a következő kérdéseket konkrétan is: Meghatározó-e, és ha igen, mennyire a média hatása az emberek gondolkodásmódjára, véleményalkotására nézve? Vajon jó vagy sem, hogy a médiának ekkora ereje van mindennapi életünkben? Minek köszönhetik az adott médiaszereplők, hogy sikeresek és/vagy jelentős hírnévre tettek szert? Hogyan definiálható ez tudományos alapon?

A diákok válaszai megoszlottak a kérdéseket illetően. A kapott eredmények érdekessége, hogy abban az esetben, ha a média alapvetően pozitív jelzőkkel illetve a csoportok által választott hírességeket, akkor a tanulók nem vagy kevésbé érezték problémásnak a média életükre gyakorolt hatását, mint amikor negatív beállításban kerültek bemutatásra aktuálisan a sztárok (ebben az esetben hatványozottabban érezték a média hatását, és nem értettek egyet az sugallt képekkel). Összességében azonban kijelenthető, hogy a média erejével kapcsolatban sikerült elgondolkodtatni a diákokat a megbeszélés során, valamint a csoportmunka alatt is azonosítottak olyan gócpontokat, amelyek megvilágították a média és az egyén attitűdje közötti összefüggést. E kérdés kapcsán ismételten be lehet említeni Barabási Albert-László munkáját. A megtartott órák végén külön kitértem Barabási művére, valamint a diákokat is megkérdeztem, mi a véleményük erről. Barabási kutatásai alapján elmondható, hogy sikeres az, akit annak tart a környezete. Bár elég leegyszerűsítőnek tűnik ez a megállapítás, de mégis kimutatható volt, hogy a siker sok esetben a tehetségtől függetlenül jelentkezik. Azonban nem lehet a siker felé vezető utat csak ezen szegmensen belül kijelölni, de jelentőségét sem érdemes vitatni. Adatokkal bizonyított megállapítása a hálózati kommunikáció súlyos következménye.

A fő cél az elgondolkodtatás, a médiatudatosság kialakítása volt: az, hogy a tanulók meg tudják vitatni, majd összefoglalni az egymás közt elhangzott különféle állításokat, emellett

pedig az, hogy akár a megszerzett ismereteik és a hallott érvek/ellenérvek alapján képesek legyenek a korábban kialakított nézőpontjaik átfogalmazására. Nem törekedtem arra, hogy a téma oktatásának végén mindenképpen egy konklúzióban záródjon a gondolatmenet, hiszen a médiahatás-kutatások is sok esetben egymásnak ellentmondó következtetéseket vonnak le.

## 2.2. Konklúzió

Összességében elmondható, hogy a diákokat rendkívül foglalkoztatja a siker témája, az órák során aktívan részt vettek a téma megtárgyalásában mind csoport-, mind osztályszinten. Mivel a kérdőíves kutatásból már kiderült, hogy sok, főként a közösségi médiában is jelentős helyet elfoglaló hírességet követnek, ezért a médiaszereplők beemelése indokolt volt. Az órák során többször is felmerült a kérdés, hogy vajon a hírnév egyenlő-e a sikerrel, s ha nem, minek köszönhetik a celebek sokmillió követőtáborukat. Fontos volt, hogy a diákok lehetőség szerint ne direkt módon, hanem saját véleményük, tapasztalataik, valamint az empirikus kutatómunka eredményeként vonják le következtetéseiket, amelyeket aztán közös beszélgetés során lehet értelmezni a médiatematizáció vetületében.

Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a kísérleti módszer alkalmazható a média-oktatásban főként abban az esetben, ha a gyermekeket alapvetően érdeklő témák kapcsán kerül beemelésre. Ilyen lehet például a médiaüzenetek mint konstrukciók tanítása során a (közösségi) média által befolyásolt valóság-tudat megbeszélése a manipulált közösségi képek mintáján keresztül, vagy a nézőpontok és értékrendek tárgyalása a médiában a reklámpar működésének szemléltető bemutatásával (reklámfilmek készítése, összehasonlítása egymással és a médiában megjelent munkákkal stb.). Természetesen ennek részletes kidolgozása további dolgozatok és tanulmányok feladata kell, hogy legyen, ám ez is jelzi a kísérleti módszer legitimitásának szükségességét, a tudásanyag innovatív módon történő megközelítésének lehetőségét a médiaoktatásban.

## 3. Összegzés

Hosszú ideje elfogadott axióma, hogy a média különféle variánsai, az egyes médiumok az ókorig visszavezethetők a tekintetben, hogy milyen módon segítették elő az emberiség kommunikációját, informálódását, vagy más tudományágak innovációinak előmozdítását. Nem utolsósorban pedig az ember fejlődésében vállalt szerepük sem elhanyagolható szempont vizsgálatuk során. Az írásbeliség, majd a könyvnyomtatás forradalmi megjelenésétől kezdődően, a film, a rádió, a televízió és az internet megszületésén át, e folyamat gyakorlatilag mind a mai napig tart, s az elkövetkező generációkra gyakorolt hatásainak következményeit továbbra sem lehet homályos gócpontoknál konkrétan meghatározni. A médiához sorolandó még egyik legjelentősebb orgánuma, az internet is. Ezen belül az online kommunikáció olyan tereket volt képes megnyitni, amelyek addig elképzelhetetlenek tartott lehetőségekkel gazdagították

többek közt a média hatásának palettáját is. Az online kommunikáció praktikusabb, nincs helyhez és időhöz kötve, ugyanakkor az élőbeszéd finomabb árnyalatai, a nyelvi és nem nyelvi kommunikációs aktusok elveszhetnek. Az online felületek legújabb területe pedig a 2000-es évek közepétől újtára indult közösségi média. Mindez pedig a médiatematizáció szempontjából is kiemelkedően fontos. Hiszen a média pozitív és negatív hatásainak vetületében mind a mindennapi, mind pedig a különféle hálózati- és tömegkommunikációs eszközök csatornáin keresztül olyan impulzusok érik a fiatalokat, amelyeket nem feltétlenül tudatosítanak magukban. A média tudatos használatában elengedhetetlen a szülő és a pedagógus gondos odafigyelése, épp ezért fontos az iskolákban a médiaórák tartása. Az ilyen órákon résztvevő gyermekek ugyanis sokkal tudatosabban képesek különbséget tenni a tartalmak között, mint más társaik, illetve társas készségeik és kreativitásuk fejlesztésében is segítségükre lehet.

Kutatásom során a médiatematizáció tanításának tanulásmódszertani stratégiájával kíséreltem megvalósítani a médiatudatosság és -műveltség elmélyítését a diákokban, jelen esetben a siker témáján keresztül. Ugyanakkor e módszer kiterjeszhető más témákra is a médiaoktatáson belül, akár egy komplett tanulásmódszertani gyűjteményt alkotva.

## Felhasznált irodalom

- Andok Mónika 2015. Médiahatások. In: Aczél Petra, Andok Mónika, Bokor Tamás (szerk.): *Műveljük a médiát!* Wolters Kluwer Kft. Budapest. 116–21.
- Barabási Albert-László 2018. *A képlet: A siker egyetemes törvényei*. Libri Könyvkiadó. Budapest.
- Barabási Albert-László 2013. *Behálózva: A hálózatok új tudománya*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Griffin, Em (szerk.) 2001. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó. Budapest. 369–81.
- Hartai László – Pápai Zsolt – Varró Attila 2002. Média. In: Hartai László (szerk.): *Film- és médiafogalmak kishoztára*. Korona Kiadó. Budapest. 273–74.
- Kósa István (2017): A napirend-kijelölés új jelenségei. *Médiakutató* 81–91.
- László Miklós – Danó Györgyi 2015. Akik példaképek és akik nem. In: Kósa Éva (szerk.): *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer Kft. Budapest. 179–228.
- McCombs, Maxwell – Shaw, Donald 2007. A tömegmédia témakijelölő funkciója. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert – Terestyéni Tamás (szerk.): *Média, nyilvánosság, közvélemény. Szöveggyűjtemény*. Gondolat Kiadó. Budapest. 252–61.
- Tamás Pál 2001. A tematizációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *A társadalmi kommunikáció néhány médiuma*. Osiris Kiadó. Budapest. 139–78.
- Webster Frank 2007. Információ és az információs társadalom fogalma. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert – Terestyéni Tamás (szerk.): *Média, nyilvánosság, közvélemény. Szöveggyűjtemény*. Gondolat Kiadó. Budapest. 956–86.

# Varga-Csikász Csenge

## Drámai Összefogás – avagy a Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó konferenciája egy pályakezdő szemüvegén keresztül

### Bevezető

Tanulmányom a *Gyermekszínházi körkép (helyzetjelentés, helyzetek jelentése)* címet viselő, a Magyar Drámapedagógiai Társaság szervezésével létrejött, XXVIII. Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó és Fesztivál<sup>46</sup> alkalmával megrendezett konferencia, az ott elhangzott szakmai beszélgetések, valamint kiscsoportos tanácskozások köré épül. Célom egy összefogó képet adni a találkozóról, annak fontosságáról, a dráma, a színház és a pedagógia „élő” kapcsolatáról. Ez az értekezést főként Bethlenfalvy Ádám rendező, színész, fordító és egyetemi tanár előadása ihlette, amely betekintés nyújtott a dráma internacionális helyzetébe. A rendhagyónak tűnő, de pedagógus szemmel természetesnek ható, nyitójátékokkal induló rendezvényen a résztvevőknek alkalmuk nyílt olyan előadások meghallgatására, melyekben a dráma és a nevelés összefonódásának időszerűsége került fókuszba. Ez nemcsak hazai, hanem nemzetközi viszonylatban is megtörtént, hiszen a francia, angol és német példák mellett Vajdaságból és Felvidékről érkező szakemberek tapasztalatait, nehézségeit és programjait is megismerhették a jelenlévők.

A dolgozat szolgálja a konferencián szerzett tapasztalatok összegzését, a szakavatott és pályakezdő pedagógusok hazai és határon túli kapcsolatainak megtartását, kialakítását és szükségességének kiemelését. Az értekezés egyben köszönet azoknak a tanároknak és szervezőknek, akik lehetővé tették a konferencián való jelenlétemet, ezzel is bővítve rálátásomat a gyermekszínházi és a drámapedagógia fejlesztő impulzusaira.

## 1. A Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó és Fesztivál bemutatása

A Magyar Drámapedagógiai Társaság<sup>47</sup> 2019-ben, már huszonnyolcadik alkalommal rendezte meg a WSO-t. A háromfordulós rendezvényben az MDT más megyei szervező intézményekkel karöltve dolgozik, a helyi, a regionális és országos döntőt is tekintetbe véve. „A Weöres Sándorról elnevezett felmenő rendszerű országos eseménysorozatot – a huszonhetes szám jelölte az ideit – többnyire nem azonosítottuk az egészszel, nem tévesztettük össze a teljes magyar gyermekszínházzal.” – olvashatjuk a MDT elnökének, Kaposi László 2018-as

<sup>46</sup> A tanulmány további részében: WSO vagy Weöres.

<sup>47</sup> A tanulmány további részében: MDT.

esemény kapcsán megfogalmazott gondolatait. Az első forduló a megyei és a fővárosi megmérettetést, a második szint a hat regionális találkozót, a harmadik forduló az országos fesztivált takarja. Ez utóbbi idén Szegeden, június 6-8. között került megrendezésre a Szent Györgyi Albert Agórában.

A szervezők a gyermekszínházzal, az országos fesztivállal kapcsolatban egy olyan pedagógiai célt tűztek ki, amelynek kulcsszavai a következők voltak: legkreatívabb tevékenység, személyiség komplex fejlesztése és érése, közösségteremtés, értékes megnyilvánulás, érték-központú, erőszakmentes és toleráns társadalom (vö.<https://drama.hu/2019/04/xxviii-weores-sandor-orszagos-gyermekszinjatszozo-talalkozo-es-fesztival/>). A fesztivál olyan csoportok jelentkezését várta – és ezt évről évre teszi –, „amelynek tagjai köznevelési intézmények tanulói, legalább 80%-ban 6-15 év közöttiek (általános iskolai korosztály).”

## 2. Személyes kapcsolódás a „Weöres”-höz

Az országos döntőt megelőzően lehetőségem adódott, hogy megtekinthessek egy első és egy második fordulót is. A balassagyarmati Mikszáth Kálmán Művelődési Központ rendszeresen tárja ki kapuit a gyermekszínházok, csoportvezető-rendezőik és családtagjaik előtt. Az előadásokat szakmai megbeszélések követik, ahol a MDT által kinevezett zsűritagok (írók, rendezők, drámapedagógusok) kötetlenül beszélgetnek az előadások rendezőivel, tanárokkal, tanítókkal. A regionális versenyen a pedagógusok és a rendezők Perényi Balázssal (író, rendező, dramaturg) és Nyári Arnolddal (színész, drámapedagógus) indíthattak párbeszédet a darabok első, helyi alkalmon előadott bemutatásuk óta történt változásairól, a gyerekekről, színpadi technikákról, problémákról és megoldásokról.

Személyes kapcsolatam a rendezvénnyel egy ilyen csoport-megbeszélésen indult. Még magyar alapszakos bölcsészként – ahová a drámapedagógia szakirány vonzott – és balassagyarmati származású hallgatóként a helyi forduló szervezője, Jakus Julianna művelődésszervező minden évben invitált a rendezvényre. Juli gyermekkorom óta követte pályafutásom, nemcsak családi háttérrel, hanem az általa vezetett kézműves, hagyományörző programokon, táborokon való részvételem folyamatában is. Ebből a személyes kapcsolatból adódott, hogy a drámapedagógia iránt való érdeklődésemet felfedezve, a Weöres-ön megjelent darabok megtekintése után Juli megkérdezte, hogy beülhetnék-e, mint pedagógusjelölt egy csoportmegbeszélésre. Pályakezdő tanárként, egy 120 órás drámapedagógus képzéssel a hátam mögött, ez a tapasztalat is meghatározó volt a gyermekszínház iránti érdeklődésem felkeltésében.

Az idei évben, 2019-ben ennek a kapcsolatnak köszönhetően kerültem a szegedi WSO konferenciájára, ahová a MDT-i olyan fiatal pályakezdőket is meghívott, akik a drámapedagógia és gyermekszínház iránt érdeklődnek, és esetleg egy következő gyermekszínház rendező generáció tagjaivá válhatnak. A kapcsolatkeresés célja mellett a tapasztalatok szerzése és átadása is szerepelt: „Ha az országos fesztivál felől nézzük ezt a kérdést, akkor lehet, hogy más képet kapunk, mint az országos találkozón résztvevő csoportvezetők átlagában – ezzel számolnunk kell. Körömi Gábor kollégánk pár évvel korábbi kutatása sok minden más mellett a csoportvezetők közötti előregedésről is jelzéseket adott. Felmenő rendszerünk harmadik

lépcsőjében, az országos fesztiválon mindenesetre az látható, hogy vannak új és fiatal csoportvezetők egyaránt. És közöttük egyre többen vannak olyanok is, akik az utóbbi években tűntek fel, de a jelenlétük máris stabilizálódott a „piramis csúcsán”...” (Kaposi L. 2018). A WSO találkozó nemcsak a gyerekcsoportoknak ad lehetőséget a kapcsolatépítésre, egymás munkájából való tanulásra, hanem a jelenlévő szakmabeli felnőtteknek is.

### 3. A konferencia programja

A csütörtök délutáni érkezést és regisztrációt követően a konferencia egy játékréninggel indult, melynek fókuszában a közös lazítás és ismerkedés állt. Bár sokan dolgoztak már együtt vagy hallottak egymásról, de így már a letelezés után lehetőség nyílt, mind az előadóknak, mind a vendégeknek, csoportvezetőknek, rendezőknek egy-egy személyes kontaktus kialakítására.

A játékok vezetésére Körömi Gábor<sup>48</sup> vállalkozott, aki legelőször arra kért minket, hogy képzeljük el a terem padlóján Magyarország térképét, központi helyén Budapesttel – ehhez a ponthoz igazodtunk a továbbiakban. A „földrajz” elnevezést kapott szabályjátékban a terem különböző pontjain kellett először származási hely, majd drámás csoportunk legjobb szereplése, a „hely ahová elutaznál” és ehhez hasonló feladványok szerint elhelyezkednünk. A „drámás bingo” játéka teret adott az egymásról való informálódásra (ki hol tanít, rendez, dolgozik, miként kapcsolódik a drámához), névtanulásra, érdeklődési kör és szakterület felfedésére – mindezt egy rövidre szabott időkereten belül, villámbeszélgetésekre szorítkozva. A résztvevők mégis az utolsó, „kiabálás” játéknál leplezték le drámás és pedagógus mivoltjukat, amikor egy-egy meghatározott kategóriában (kedvenc szín, állat...stb.) kellett minél hangsúlyosabban ismételnünk, hogy minél több közös nevezőn lévő társunkkal egy csoportba gyűlhessünk. Ezek után, már a hallgatóság figyelemorientáltságára, mozgásigényeinek kielégítésére alapozva megkezdődhetek a szakmai kiselőadások.

Az előadók mellett olyan vendégeket is hívtak a konferenciára, akik a drámapedagógia, a hazai diák- és gyermekszínházi szakemberei, és olyan színházzal foglalkozó országos szervezetek vezetői, akik nyitottak voltak további párbeszéd kialakítására.<sup>49</sup>

Dolgozatomban nem részletezem a konferencia egész programját, csupán kiemelek néhányat, melyek a dráma és pedagógia nemzetközi viszonylatában, hazai és határon túli kapcsolatainkban fontosak lehetnek, de főként Bethlenfalvy Ádám előadásában elhangzottakra szorítkozom. „A magyarországi színházi nevelés és színházpedagógia a hazai színházi élet kiemelkedően gazdag területe. Jogos a folyton felmerülő kérdés, hogy ez a burjánzó terület miként értelmezhető nemzetközi összehasonlításban, mennyivel van nálunk több, mennyire más az, ami nálunk van, kikkel lenne érdemes együttműködni, stb. Azért is releváns a kérdés, mert Magyarországon többféle hagyomány található, mondhatnánk azt is, hogy különböző nemzetközi irányok olvasztótégelye vagyunk.” (Bethlenfalvy 2017).

<sup>48</sup> Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola – intézményvezető-helyettes, drámapedagógus

<sup>49</sup> V.ö: WSO konferenciájára küldött meghívó.

## 4. Az előadásokról

Bethlenfalvy Ádám, aki rendező, fordító munkája mellett egyetemen is tanít, egy olyan előadással készült, mely igyekezett egy átfogó képet adni a francia, német és angolszász dráma és nevelés kapcsolatáról. A bemutató a „Néhány külhoni példa a színház és a dráma oktatásba illesztésére” címet viselte, s ízelítőt adott az említett európai országok példáiból, melyekre a következő három bekezdésben igyekeztem más forrásokból is példákat hozni, az elhangzott előadásra alapozva. Az elhangzott kiselőadással kapcsolatban megtaláltam azt a kutatást, amit kérdőívek alapján Bethlenfalvy Ádám Cziboly Ádámmal készített, így a jegyzeteim mellett erre támaszkodtam és más olyan disszertációkra, amire a fentebb említett kutatók is hivatkoztak. A most következő írás nem a szó szerinti előadást tartalmazza, de ahogy annak sem volt célja a teljes francia, német és angol dráma és nevelés kapcsolatának bemutatása, tanulmányom most csak a lényegi felszínt jeleníti meg.

### 4.1. Franciaország

Bethlenfalvy Ádám a frankofon modellel kapcsolatban Vatai Éva egy 2000-ben írt beszámolójára (Vatai 2000) hivatkozott, melyhez viszonyítva a jelenlegi helyzet nem sokat változott. „Alapvetően a francia színházi nevelési rendszer a *partenariat*, az iskolák és a színházak intézményi partnersége. A rendszer arra épül, hogy egy pedagógus és egy színházi alkotó közösen dolgoznak a diákokkal, és így hoznak létre előadást.” – olvashatjuk egyik kutatásában is (Bethlenfalvy 2017:124). A pedagógus és rendező, iskolai és színház kapcsolatának előnyeire és hátrányairól is szó esett, melyekről a jelenlévők is hosszas beszámolókat tudtak volna tartani. A magyarországi drámapedagógia elterjedésének kérdésében egy alapvető probléma, hogy „a drámapedagógia a nevelésügy megannyi más gonddal elfoglalt korifeusában színházat asz-szociál, a színháztudomány kulturális politika szereplői számára meg túlságosan pedagógiai.” (Kaposi J. 2015).

Az oktatási rendszer és a színház Franciaországban több ponton is összekapcsolódik. A színházzal, drámával kapcsolatos tárgyak és fakultációk elindításakor az oktatási intézménynek számolnia kell azzal, hogy ezzel foglalkozó szakembereket kell felkérniük óraadóknak, a pedagógusoknak együtt kell dolgozniuk a színházi rendezőkkel, színészekkel, dramaturgokkal, s így ezek a gyakorlattal rendelkező emberek nem egyedül foglalkoznak a diákcsoportokkal, hanem azzal a tanárral, akik a fakultációt vezetik. A színházi szakembereket az Oktatási Minisztérium tartja számon, és megszabott szerződéssel óradíjat fizet nekik, mely a Franciaországban jelenlévő színész-rendező munkanélküliségre is egy kisebb megoldást jelenthet (Vatai 2000).



## 4.2. Németország

Németország a színházpedagógiai („Theaterpädagogik”) programok egyik tárháza (Szóts 2004). Az iskolákban adott egy „színházi óra”, melyre a diákok jelentkezhetnek: „Sok színház kínál tantermi előadást (Klassenzimmerstücke), például a berlini Deutsches Theater Junges DT programjában is szerepel ilyen.”(Bethlenfalvy 2017: 129). A német színházpedagógia célja nemcsak a személyiségfejlesztés, hanem a fiatalok művészethez való viszonyának megalapozása és elmélyítése, s ezen felül az újabb színész és színházzal foglalkozó generációk képzése. Az iskolában megjelenő módszer segítségével a fiatalok olyan művészi folyamatok alakításába kapcsolódhatnak be, melyben saját kreativitásuk is kibontakozik, formálódik és teret nyer. A színház megismerésén keresztül nemcsak az ott zajló tevékenységek és produktumok megszerzése és megértése válik előnyükre, hanem közösségi kompetenciájuk is alakul.

Bár Németországban a színházpedagógusok képzése még nem egységes képzési rendszeren belül zajlik, mégis közel száz intézményben van lehetőség ilyen tanulmányok elvégzésére. Az anyagi, helyi, tárgyi és időbeli követelmények attól függően alakulnak, hogy milyen típusú képzést vesznek igényben. Szóts Kinga a Drezdai Állami Színházban 2003/2004-ben végzett 10 hónapos gyakorlata alapján készített egy listát, melyben körülbelüli fontossági sorrendbe állította a színházpedagógus feladatait:

- 1.1. A színházlátogatást előkészítő illetve azt követő foglalkozások
  - 1.1.1. Bemelegítés
  - 1.1.2. Tematikus rész
- 1.2. Projektnapok
- 1.3. Tanári továbbképzések
- 1.4. Színházi műhelyek
- 1.5. Tanári törzsasztal
- 1.6. Színjátzó körök
- 1.7. „Nyílt Színpad” színházi fesztivál
- 1.8. Mobil színházi produkció
- 1.9. „Olvasóidő”
- 1.10. Gyűjtőmappa (Szóts 2004: 31-35).

Bethlenfalvy Ádám a következőképpen ír a Németországban megjelenő színházpedagógiai műfajok, kategóriák eltéréséről: a színházpedagógia – avagy már említett „Theaterpädagogik” – kifejezés a színházak programját takarja. Az ezen belül megjelenő hosszabb foglalkozásokat alkotó csoportoknak (Theatergruppen) nevezik. Az osztályterem-színház (Klassenzimmertheater) egy olyan külön műfaj, amihez nincs külön előkészítő, feldolgozó óra. Azok a színházi órák, melyek az órarend részei, külön műfajként szerepelnek. Ez a kategória a színház az iskolában (Theater in der Schule), melyben a diákok, akik a tárgyat felveszik, az órákon színdarabokat hoznak létre. Az esszében a Grips Theater, mint emancipatorikus színház, a Residenz Theater négyfős színházpedagógus csapata és a Maxim Gorki Theater Gorki X programja is említésre kerül. A TanzZeit, bár nem tartozik szervesen ezekhez a színházi nevelési programok sorába, de tevékenységük olyan kiemelt szerepet játszik a kortárs tánc iránt való érdeklődés felkeltésében, főleg, hogy számos diákszínjátzó csoportot működtetnek, hogy a felsorolásba kerültek (Bethlenfalvy 2017: 130).

### 4.3. Anglia

„Az Egyesült Királyságban komoly hagyománya van a színházi nevelésnek. Az angliai Belgrade Színház alakított először a helyi iskolákba turnézó Theatre in Education (TIE) társulatot 1965-ben.” (Bethlenfalvy 2017: 120). Bethlenfalvy a *Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (1.)* című tanulmányában három úttörő nevét és munkásságát emeli ki: Gavin Bolton, Harriet Finlay-Johnson és Henry Caldwell Johnson neve mellett persze Dorothy Heathcote munkássága is elengedhetetlen az angol drámapedagógia kezdeti szakaszában.

A konferencián elhangzott előadásban az angolszász dráma kapcsán két kategória került említésre. Az első a problémák drámán keresztül megélése/megértése, a második a színházról való tanulás. Az első, az úgynevezett tanítási dráma, mely Dorothy Heathcote nevéhez köthető, a fogalom kapcsán társai és követői is rá hivatkoznak. Viszont Gavin Bolton osztályozta a dramatikus tevékenységformákat (Bolton 1993: 11-18), melyben a tanítási, vagy „komplex” dráma a „D” típus (ez terjed el a magyar drámapedagógusok körében is): a megértés szolgálatában áll. A játsszók egy „mintha” világba kerülnek és közösen élik és oldják meg az adott témán belüli megjelent problémát. Az említett második, a színház tanulása egyre inkább kikerülni látszik az angol oktatásból, és inkább a megélhetést szolgáló tárgyak kerülnek a központba, a „soft skills”-ek helyett.<sup>50</sup>

A 2017-es kutatásban felmért adatok is azt bizonyítják, hogy a színházak küzdenek az oktatásban betölthető helyükért: „Az egyik válaszadó fő kihívásként az oktatás sterilitását írja le, és azt, hogy a fő célja a munkaerőpiacra való felkészítés vált. A fennmaradt, leginkább projektalapon működő TIE társulatok nyomás alatt vannak, hogy az iskolák igényeit kielégítve konkrét ügyekről szóló, didaktikusabb üzeneteket hordozó előadásokat, programokat hozzanak létre.” (Bethlenfalvy 2017: 121). A professzionális színházak közül viszont nincs olyan, amelyben ne várnák az osztályokat olyan színházi témákkal foglalkozó oktatási tevékenységekre, workshopokra, melyek az előadásra készítenék fel az adott csoportot – „de ezek nem konkrét előadásokhoz kapcsolódnak.” (Bethlenfalvy 2017: 121). A National Drama és a National Association for the Teaching of Dram két olyan szervezet, melyek a drámatanárokat képviselik az Egyesült Királyságban. Bár nyitottak a színházi neveléssel foglalkozók irányába, de a meglévő oktatásügyi változások viharában az elsődleges tagság megtartásáért küzd, így nincs érdemi képviselete a területen (Bethlenfalvy 2017: 122).

## 5. A konferencia fóruma

Bár a WSO a magyar gyermekszínházban már önmagában bemutat egy aktuális helyzetet a színház és a nevelés jelenlegi viszonyáról – voltak, vannak, akik művelik és értik -, néhány sorban bemutatnám azokat a kérdéseket, amik a konferencia résztvevőiben is felmerülhettek.

<sup>50</sup> A 2019. június. 6-án elhangzott előadás alapján készített jegyzetből. A konferencia további részében felmerült a kérdés, hogy vajon az angol helyzethez hasonlóan fontosabb-e Magyarországon is a gazdaság? A kérdés megmaradt költőinek.

A Dráma és tánc – Magyar Drámapedagógiai Társaság megalakulása óta (1993) – a többi tárggyal egyenértékű tantárgy lett, a diákok indulhatnak OKTV-re, érettségiket tehetnek belőle sőt, művészi versenyek részvételére is van lehetőségük. A drámapedagógia fejlődését mutatja az akadémiai bizottság formálódása, az egyetemi képzések létrejötte, alakulása. De „*a dráma tanításának feltétele, hogy gyarapodjék a MA szinten végzett drámatanárok száma. Szükséges a drámapedagógia integrációja a neveléstudományi diskurzusba.*” (Kaposi J.2015). De a drámapedagógia több évtizedes múltja ellenére sem terjedt el szélesebb körben a mai magyar oktatásban. Ennek oka talán a mesterképzésből kikerült tanárok számában keresendő, és abban, hogy főtantárgyként csak az alapfokú művészetoktatás színjáték tagozatán van jelen. Erre, hogy külön tantárgyként jelenjen meg, lehet, hogy a drámapedagógiának nincs is szüksége – a tánc és drámának igen -, de a tanítási dráma, dramatikus eszközök bármely más órán alkalmazhatóak lennének, például a magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek, etika órákon mindenképpen, de „*szinte minden tantárgy, ismeretkör kínál szerepjátékra alkalmas problémákat.*” (Falus 2007: 242).

A kérdés a dráma és tánc tantárgyi megfogalmazásában, követelményrendszerében keresendő, hiszen a kerettantervben felvázolt követelmények, az érettségi, a gyakorlatban létrehozott előadás inkább a drámatörténethez és a színházpedagógiához köthető, nem pedig a drámapedagógiához. <sup>51</sup> „*Az első számú alapvetés a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 3. sz. melléklete értelmében, hogy alsó tagozaton tanító, a továbbiakon a tantárgynak megfelelő szakos tanári szakképzettséggel rendelkezők taníthatják az egyes tantárgyakat. A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete alapján a tantárgynak megfelelő szakos tanár a drámapedagógia-tanár (tanári mesterképzési szak) – persze nem teljesen tökéletes, mivel a tantárgynak nem drámapedagógia, hanem dráma és tánc a megnevezése, de ez már valóban csak kötekedés.*” (Dolmány 2013).

Az előadások annyi kérdést vetettek fel a résztvevőkben, hogy először egy fórum alakult ki a szervezők vezetésével, aztán néhányan kiscsoportos beszélgetéseket javasoltak a felmerült és összegyűjtött kérdések megválaszolása érdekében.

A nagy közös beszélgetésen Szakall Judit <sup>52</sup> a gyermekszínházszást szemlélve a következőket fogalmazta meg: van-e lehetősége a diákoknak a színházról úgy tanulni, hogy azt ők maguk, mint belső rendezők alakítsák?; kiről és kinek szól a darab, ha a rendező megfejtje, a színész pedig eljátssza? A Felvidék képviselőjében érkezett csoportvezetők beszéltek arról, hogy iskolaváltásokkal színjátszó csoportok tűnnek el. Vörös Imelda, a szabadkai Gyermekszínház színésze bemutatta a „Deszkára fel!” szabadkai és újvidéki színjátszó-csoportvezetői képzés programját. Mindemellert pedagógiai önreflexióval vezette végig pályafutásának örömeit és nehézségeit: pályakezdő éveiben nehezen találta Vajdaságban a drámapedagógiával való kapcsolatot. A szervezők felé is nyitott, amikor a képzések helyhez kötöttségéről beszélt és felvetette, hogy az oktatók indíthatnának a határon túli városokban is hétvégi továbbképzéseket a témában – hiszen sokakat az gátol, hogy nem tudnak hetente-kéthetente Budapestre utazni, de tanulnának ők is a magyarországi szakemberektől is.

<sup>51</sup> Varga-Csikász Csenge (2019): *A drámapedagógia hatása a tanári kompetenciák alakulására pályakezdő pedagógusok körében.* Kutatási terv, EKE Neveléstudományi Doktori Iskola

<sup>52</sup> Szakall Judit 1994-2002 a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke, majd 2006-ig a Magyar Drámapedagógiai Társaság alelnöke.

Pályakezdő tanárként számomra nagyon hasznos volt ezeknek a párbeszédeknek a megélése. A közeg befogadó jellegét és a téma szerzteágazó, számtalan területet érintő hatásköre mutatja, hogy bár kevés szakmai tapasztalattal rendelkezem, mégis tudtam kapcsolódni a beszélgetésekhez. Ezen a szakmai tanácskozáson igyekeztünk közösen átgondolni, hogyan lehetne a WSO-t is, a drámapedagógiát is népszerűsíteni, segíteni az új generációs gyermekszínházi rendezők, drámatanárok, drámapedagógia iránt érdeklődők munkáját és képzését, közelebb hozni a vidéki és nagyvárosi, fővárosi színházi életet, teret adni a drámával foglalkozók tapasztalatcseréjére, a megyéken belüli szakemberek szorosabb kapcsolatának kialakítására és fenntartására. A kiscsoportos megbeszéléseken több vélemény is nyilvánosságra került, melyeket a csoportok irányítói – aki a szervezők köréből került ki – lejegyeztek, majd az újabb közös értekezésen felolvasott. Ezeket a válaszokat és ötleteket a szervezők lejegyezték, hogy a továbbiakban képzésekben megjeleníthessék, a kapcsolatok kiépítésére tett javaslatokkal élhessenek, és a gyermekszínházzal foglalkozók igényeit felmérve, azokat a jövőben hasznosíthassák.

## 6. Összegzés és köszönetnyilvánítás

A Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó és Fesztivál helyi és regionális rendezvényei, az azokon szerzett tapasztalatok, beszélgetések is ösztönzőek voltak, de a konferenciával egybekötött országos döntő megkoronázta ezeket az alkalmakat. A háromnapos találkozó, az elejétől a végéig hasznos volt, hiszen így beleláthattam mind a csoportvezetők, résztvevők helyzetébe, mind a szervezőkébe. Első alkalommal külső megfigyelőként szerencsés volt a jelenlétem, hiszen a rendezvény minden részletére koncentrálhattam, nemcsak a konferencián, hanem a fellépő csoportok játékánál is. Külön köszönettel tartozom Jakus Juliannának, aki művelődésszervezőként, és a WSO balassagyarmati részének szervezőtársaként személyemet ajánlotta a konferencia vendégeinek soraiba, Körömi Gábornak, aki tájékoztatott a fesztivál menetéről, és szakmai meglátásaival irányította a csoportunk témáinak haladását, illetve Kaposi Lászlónak, aki a drámapedagógiai képzésem túl is alakította drámai személyiségem fejlődését.

### Felhasznált irodalom

- Bethlenfalvy Ádám (2017): *Színházi nevelési programok – nemzetközi kitekintés*. in.: *Színházi nevelési és színházpédagógiai kézikönyv*. (Szerk.: Cziboly Ádám) InSite Drama, 2017. 113. [https://www.szinhazineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinped\\_Prog\\_Final\\_6.pdf](https://www.szinhazineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinped_Prog_Final_6.pdf)
- Dolmány Mária (2013): *Ki taníthatja a drámás tantárgyakat?* Drámapedagógiai Magazin, 45. szám [http://epa.oszk.hu/03100/03124/00072/pdf/EPA03124\\_dpm\\_2013\\_1\\_033-036.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03124/00072/pdf/EPA03124_dpm_2013_1_033-036.pdf) 33.
- Falus Iván (szerk., 2007) *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 242.

- Gavin Bolton (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993. 11-18.
- Kaposi László (2018): *A felelős szerkesztő jegyzete*. in. Drámapedagógiai Magazin (szerk.: Kaposi László), a Magyar Drámapedagógiai társaság periodikája 58. szám (2018/1), 2. <http://letoltes.drama.hu/DPM/2018-2020/2018.1.pdf>
- Kaposi László (2018): *A felelős szerkesztő jegyzete*. in. Drámapedagógiai Magazin (szerk.: Kaposi László), a Magyar Drámapedagógiai társaság periodikája 58. szám (2018/1), 2. <http://letoltes.drama.hu/DPM/2018-2020/2018.1.pdf>
- Kaposi József (2015): *Bevezető*. Drámapedagógiai magazin, 52. szám 4. <http://letoltes.drama.hu/DPM/2011-2015/2015.2.pdf>
- Szöts Kinga (2004): *Színházpedagógiai tapasztalatok Németországban*. in.: Drámapedagógiai Magazin 14. évf. 2. sz. 31-35. [https://epa.oszk.hu/03100/03124/00037/pdf/EPA03124\\_dpm\\_2004\\_2\\_031-035.pdf](https://epa.oszk.hu/03100/03124/00037/pdf/EPA03124_dpm_2004_2_031-035.pdf)
- Varga-Csikász Csenge (2019): *A drámapedagógia hatása a tanári kompetenciák alakulására pályakezdő pedagógusok körében*. Kutatási terv, EKE Neveléstudományi Doktori Iskola
- Vatai Éva (2000): *Színház és nevelés – néhány intézménymodell frankofón országokból*. in. Drámapedagógiai Magazin 2000/k.10-14. [https://epa.oszk.hu/03100/03124/00026/pdf/EPA03124\\_dpm\\_2000\\_k.pdf](https://epa.oszk.hu/03100/03124/00026/pdf/EPA03124_dpm_2000_k.pdf)
- XXVIII. Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó és Fesztivál programja <https://drama.hu/2019/04/xxviii-weores-sandor-oroszag-gyermekszinhazi-talalkozo-es-fesztival/>

# Sztankovszky Varsány

## A bölcész Kodály Zoltán műveltsége, nemzetnevelő terve – nemcsak zenei szemmel

### Bevezető<sup>53</sup>

Jelen tanulmány célja emlékezni és tisztelni Kodály Zoltán (1882-1967) munkássága előtt, a pedagógiai munkáiból illetve az általa komponált művek sorából olyan pedagógiai elveket, elképzeléseket leszűrni, melyek a középiskolai történelemoktatásban is jól alkalmazhatóak. Kodály Zoltán meghatározó pedagógiai tevékenységet fejtett ki, emellett zenekari és kórusművek egész sorát hozta létre. Munkáiban gyűjtései, kutatásai eredményeként kiemelkedő jelentőségű a magyar népdal szerepe.

Ahhoz, hogy mindezt érthetően és szemléletesen láthassuk, fontos képet kapnunk arról, hogy mely Kodály-művek lehetnek relevánsak a szakgimnáziumi történelemoktatás szempontjából. Mindemellett szem előtt kell tartanunk, hogy a Nemzeti alaptanterv a szakgimnáziumok 9-12. évfolyama számára mely tananyagrészeket jelöli ki, illetve, hogy mely tananyagrészek kapcsolódnak Kodály műveivel pedagógiai elképzeléseihez. Míután e két viszonyítási alapot (a kiválasztott vonatkozó művek és a Nemzeti alaptanterv követelményei) áttekintettük, reményeim szerint sikerül olyan keresztmetszetet találni, mely eredményeképp a gyakorlatban is jól alkalmazható megoldások születnek. Mivel munkám pedagógiai célú, szeretném bemutatni, hogy Kodály Zoltán művei, zenepedagógiai elvei mely pontokon mutatnak átfedést történelemoktatásunkkal. Ehhez a Nemzeti alaptanterv vonatkozó részeit idéztem, melyek a szakgimnáziumok 9-12. évfolyama számára tartalmaznak általános és konkrét előírásokat. Mint látni fogjuk a későbbiekben, az általános leírás idézett részei nagymértékben egybevágnak Kodály felsorakoztatott műveivel, szellemiségével. Választásom azért a szakgimnáziumokra esett, mivel ezen iskolákban a művészeti nevelés szélsőségesen alacsony óraszámú szerepel. Véleményem szerint az értelmi nevelés mellett az érzelmi nevelés, a tanulók emocionális felismerő és kifejezőképességének fejlesztése rendkívül fontos. A zenei nevelés közismereti tárgyakra vonatkozó fejlesztő hatásáról később részletesen kívánok szólni.

---

<sup>53</sup> Jelen rövid munka azonos című szakdolgozatom ismertetése, mely dolgozat a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán, történelem- és mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanár (MA) képzés szakdolgozataként látott napvilágot Dr. Medgyesy-Schmikli Norbert témavezetésével.

# 1. Elemzés

## 1.1. Nemzeti alaptanterv

„A középiskola általános célja, hogy érvényesítse a humánus értékeket, közvetítse az egyetemes és nemzeti kultúra alapértékeit, testi és lelki egészségre törekvő, az emberi kapcsolatokban igényes felnőtteket, demokratikus elveket követő állampolgárokat neveljen, akik képesek a társadalmi, gazdasági, technikai változások követésére és az ezekhez alkalmazkodó cselekvésre. [...]” (Kerettanterv szakgimnáziumok 9-12).

### *Nemzeti öntudat, hazafias nevelés*

„Megnevez [a tanuló] és felismer magyar történelmi személyiségeket, feltalálókat, tudósokat, művészeket, sportolókat, tudatosul benne munkásságuk (egyetemes) jelentősége. Ismeri a szakmája fejlődésével kapcsolatos fontosabb magyar találmányokat, a szakmájában ismert kiemelkedő magyar személyiségeket. Tisztában van nemzeti ünnepeink jelentőségével, kontextusával, hagyományaival. Részt vesz a nemzettel, a hazával való érzelmi azonosulást erősítő tevékenységekben. Ismeri a népi hagyományokon alapuló és vallási gyökerű éves ünnepkört, van tapasztalata az ezekhez kötődő szokásokról. [...]” (Kerettanterv szakgimnáziumok 9-12).

### *Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek*

„A középiskolai *történelemtanítás* az általános iskolai ismeretekre és tevékenységekre épül, jellegét tekintve azonban már forrás- és tevékenységközpontú. Olyan nevelő-oktató tevékenység, amelynek célja az általános történelmi műveltség kiterjesztése és elmélyítése, valamint a magasabb műveltség megalapozása. A történelmi tanulmányoknak jelentős szerepük van a tanulói személyiségfejlődésében, társadalmi cselekedeteik tudatosulásában. [...]”

Az iskola és benne a történelemtanítás egyik fő feladata értékek közvetítése. Olyan alapvető normákról, értékekről van szó, mint a nemzeti azonosságtudat kialakítása a magyar történelem feldolgozásával; az európai és egyetemes demokratikus értékrend kialakítása az egyetemes történelem elemzésével. Ezeken túl a társadalomismereti tantárgyrészek segítségével sor kerül a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelésre; az állampolgári feladatokra és a tudatos közéleti részvételre való felkészítésre; [...]. A középiskolai történelemtanítás a források önálló feldolgozásán alapuló, elemző jellegű, ami az összefüggések egyre önállóbb feltárását jelenti. Ugyanakkor törekedni kell a történelem élményszerű tanítására, közös feldolgozására, ami örömet és feladatokat jelent a diákok számára. Ehhez igénybe kell venni a hagyományos eszközök (tankönyvek, egyéb olvasmányok, térképek, audiovizuális anyagok stb.) mellett a média modern eszközeit (világháló, kép-, videó-, hang-megosztók stb.) is. Fontos feladat a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, amely azonos események, történések különböző szempontú megközelítését jelenti. Hiszen minden történelmi esemény több szempontú, ennek megfelelően eltérő interpretációi is lehetnek. A tanulóknak ezeket kell felismerni és megérteni, azonosulni velük vagy elutasítani azokat, átlátva, hogyan éltek és gondolkodtak az adott kor emberei. Mindehhez szükséges a hagyományos politikatörténet feldolgozása mellett

a társadalom-, művelődés- és mentalitástörténet megfelelő súlyú kezelése. [...]“(Kerettanterv szakgimnáziumok 9-12).

A kerettanterv történelemoktatásra vonatkozó részeinek felsorolására azért volt szükség, hogy a továbbiakban összegyűjtve, egységesen láthassuk, hogy mely területeket kívánja fejleszteni a törvényi szabályozás. Amikor a kiválasztott művek bemutatása következik, jól láthatóvá válik, hogy a kodályi elvek, elképzelések milyen mértékben és mely pontokon illeszkednek a történelemoktatással szemben támasztott követelményekkel. A felsorakoztatott művek után jelezni kívánom, hogy mely tananyagrésszel kapcsolatban, milyen módon alkalmaznám, használnám fel a történelemoktatás során. A továbbiakban következzenek a kiválasztott művek!

## 1.2. Kodály művei

### 1.2.1. Duó hegedűre és gordonkára, op.7 (1914) (Kodály 1975)

A kompozíció keletkezésének évében Kodály és felesége Svájcban üdült. Ekkor érte őket a háború kitörésének híre. Mindezen benyomások, hangulatok a *Duó*ban nyomonkövethetők. A első tétel (Allegro serioso, non troppo) a hegyóriások látványát, a természet megnyugtató rendjét idézi. Ezzel szemben a második tétel (Adagio) szokatlan effektusai, a cselló ágyúdörejéhez hasonló morgása, a felhangzó zenei sikoly mind a háború borzalmaival vetítik előre. (Eősse 2007: 61) A bemutató szerzői est, valamint a későbbi előadások nem hoznak áttörést Kodály munkásságának hazai elterjedésében. 1912-től kezdve a szerző különböző okokból vissza is vonult a nyilvános zenei élettől. Erről a periódusról Balázs Béla beszámolója nyújt hiteles visszaemlékezést, melyben Kodály vigasztalja Bartókot a közösen kiadott *Magyar népdalok* című alkotásukat ért közönyös fogadtatás miatt: „[...]azt hiszem, azóta maga is arra az álláspontra helyezkedett, hogy a legcélszerűbb a magyar közönségre egy nagy, általános és állandó >>ménkü vágja meg<<-et ereszteni, és nyugodtan nem törődni vele. Végül is nem lehet számárba fécánpecsenyét tömni, ha megeszi, megárt neki.” (Breuer 1982. 54)

A *Duó hegedűre és gordonkára* egyik darabja azon új neoklasszicista irányzatnak mely az I. világháború után indult útjára. Modern, kortárs zenei művek jelentek meg ezen új irányzaton belül, melyeket korábban kakofonikusnak csúfoltak. Ebbe a sorba tartozott Schönberg (1874-1951), Stravinsky (1882-1971), Bartók, Hindemith (1895-1963), a francia Hatok is. Műveiket kevés számú közönség előtt játszották, elkülönülve az üzemszerű hangversenyélet-től. (Bónis 1982: 57) A francia Hatok a ,20-as évek Franciaországában („Groupe de Six”) új zenei stílust képviseltek, mely többek között a zenei romantikától való elfordulást, „stille depouillé”-t (lecsupaszított stílus), ókori és 18. századi gyökerek illetve új zenei kifejezőmódok keresését jelentette. Ennek szellemében számos újító vonást viseltek alkotó munkájukban, mint például az iróniát, parodisztikus vonásokat, közelítést a szórakoztató zene irányába. Műveikben szívesen alkalmaztak lendületes táncritmusokat, sanzondallamokat, illetve jellemző, hogy a film és a musical esztétikájához közelítenek. A francia Hatok csoportját Georges Auric (1899-1983), Louis Durey (1888-1973), Arthur Honegger (1892-1955), Darius Milhaud (1892-1974), Francis Poulenc (1899-1963) valamint a zeneszerző Germaine Tailleferre



(1892-1983) alkották. Csoportjuk középpontját Jean Cocteau (1889-1963) jelentette. Aforizmákban megfogalmazott esztétikája, *Le coq et l'Arlequin* (1918) a neoklasszicizmus manifesztumává lett. (Dietel 1996: 664)

A darab kapcsán ismét megemlíthető a történelem tankönyv *A nemzetállamok és birodalmak kora (1849-1914)*, *A művészet válasza* című alfejezete. Kodály műve a *Duó hegedűre és gordonkára* jól szemlélteti a tananyag ezen részében foglaltakat: „A megújulni vágyó művészek nem kívánták kiszolgálni a közízlést. [...] A századforduló újat keresése a képzőművészetben is a régi [...] tagadását jelentette.” (Száray 2007: 218) A *Duó hegedűre és gordonkára* című kompozíció, Kodály háborús, vészjósoló művei közé tartozik. Tartalma egybecseng Ady Endre *Emlékezés egy nyár-éjszakára* című versével illetve Bartók Béla *Divertimentójával*. (Breuer 1982: 60) A *Duó hegedűre és gordonkára* című alkotás kiváló illusztrációja lehet annak, hogy a háború előtti időszak feszültségekkel teli légköre miként jelenik meg a művészetben, a zenében. A mű egyes részei a tanulók számára jól érzékelhetően jelenítik meg a korszak kirobanni készülő politikai feszültségeit. A darab véleményem szerint jól illeszthető a tankönyv *A nemzetállamok és birodalmak kora (1849-1914)* című fejezetének *A nagyhatalmi ellentétek kiéleződésének* című alfejezetéhez (Száray 2007: 209–216), valamint *Az ellentétek kiéleződése, a háború kitörése* című fejezethez. (Száray 2007: 126-142) (Borhegyi – Paksa 2018: 5-44)

## 1.2.2. Psalmus Hungaricus, op. 13 (1923) (Kodály 1995)

Az alkotás megjelenését megelőzően Kodály a következőképp vélekedik a közönségről és általában a korabeli magyar zenei életéről: „[...] talán nincs is szükség új kompozíciókra. Hiszen a magyar közönség a már megírtat sem bírta még megemészteni és szinte menekül onnan, hol valami újdonsággal fenyegetik.” (Breuer 1982: 105) Azonban Kodály nem maradt tétlen ezekben az években. Sorra jelentek meg gyűjtéskiadásai Bartókkal közösen. 1923-ban azonban megbízást kapott Pest, Buda és Óbuda egyesülésének 50 éves évfordulójára. Kodály a magyar költészet kiemelkedő darabját, az 55. zsoltárt zenésítette meg. Az eredetileg laza szerkezetű zsoltárból Kecskeméti Vég Mihály (XVI. század) költő-prédikátor alkotott megformált zsoltárparafrazist 1535-ben, drámai erővel, magas nyelvi szinten, messze a korát meghaladva. Bár a zsoltár évszázadokon keresztül szerepelt a protestáns énekeskönyvekben, a katolikus gyakorlat is megőrizte egy variánsát, mégsem ismerték eléggé, mert maga Kodály állítja: „ha nem tanulmányoztam volna a régi magyar irodalmat, sose írtam volna meg a *Psalmust*, mert nem találtam volna rá a szövegére.” (Breuer 1982: 109) Kodály az 55. zsoltár szövegét magyar viszonyokra alkalmazza: Megzenésítette Dávid panaszát a hamis barátok ellen, leírva a gonosz várost, melyben a gazdagok „felfuvalkodtanak”, „özvegyek, árvák, nagy bosszút vallnak”. Zsoltáros panaszában Istenhez fohászkodik a gazdagok „aláhajigálásáért” és a szegények „felmagasztalásáért.” (Bónis 2011: 19)

Nem múló érdeme a szerzőnek a szövegválasztás. Tekintve a kor politikai, történelmi valóságát, világos, hogy választása miért a „*Könyörgés hamis atyafiak ellen. Vigasztalódás Istenben*” (Zsoltárok könyve, 55. fejezet, *Könyörgés hamis atyafiak ellen. Vigasztalódás Istenben*) című zsoltárt választotta megzenésítésre. (Breuer 1982: 110) Kodály ezen művének stílusrendszerben újdonság, hogy Bach (1685-1750) hatása mellett Palestrina (1525-26 – 1594) ellenponttechni-

kája is megjelenik a régi magyar népdalstílus pentatóniájának szem előtt tartása mellett. (Breuer 1982: 115–116) A *Psalmus* formája rondó, melynek epizódjai mind a főtéma származékai. „A mű a reménytelenségben kezdődik, és a sötétségben végződik is, hogy közben panasz, átok, ima és könyörgés képei után egy pillanatra megnyíljon a menny kárpitja, és a hallgató tanúja legyen az igazak és szegények katarktikus felmagasztalásának” (Bónis 2011: 19).

Breuer János szerint a mű háromszorosan történelmi légkörű. Magában hordozza a bibliai kort, a magyar XVI. századot és az 1918-19-es események légkörét is. Időtlen remekmű, mely a nép szenvedését eltérő korokban mutatja be. A műben a „*Té vagy a legény Tyukodi pajtás!*” kuruc tábori dal az elbukott Rákóczi-szabadságharcot idézi. Ez a dallam az alkotó további dallamszövevé révén Bach passióinak szenvedéssel teli világához kapcsolódik. Szövegtelen sirató női kórus illetve a mű egy szakaszánál Bach Máté-passiója nyitókórusának felemelkedő basszus-ellenszólam jelenik meg. (Breuer 1982: 119) E mű összefoglaló és utat jelző mű, mivel itt Kodály kifejezi véleményét a népről, és mindezt kemény társadalmi igazsággal ütközteti. Az elnyomottak, a közösség művészi szolgálata ekkor válik tudatossá nála. Első darabja ez annak a sorozatnak, mely a közösség egy-egy arcát, esetünkben az elnyomottat mutatja be. (Breuer 1982: 123)

A remekmű, mint az a fentiekből kitűnik, több történelmi kor tárgyalása kapcsán releváns. A mű a tankönyv *A két világháború között* című fejezete (Száray 2007: 47–109) által tárgyalt időszakban íródott, így nemcsak további magyar, hanem európai és az egyetemes történelem vészterhes, válságokkal sújtott eseményei kapcsán is aktuális. Javaslom a mű *Az 1956-os forradalom és szabadságharc* valamint a *Megtorlás és konszolidáció* című tananyagrészek (Boronkai–Kaposi–Katona–Száray 2016: 68–74, 100–104) (Borhegyi–Bódy–Kojanitz 2018: 73–90) elsajátítása kapcsán való megismerését, a tananyagba való beépítését. Elképzelhetőnek tartom a mű részleteinek 1956 október 23-i megemlékezésen való felhasználását az iskolában. A kompozíció egyes részei könnyen elkülöníthetők. Így a diákok kiváló zeneművet használhatnának fel egy általuk elkészített iskolai megemlékezés műsorához. Mindehhez elégséges egyszerűbb szerkesztőprogramok ismerete (Windows Movie Maker stb.). A megemlékezésre készített bemutató, mely képeket, korabeli riportokat, archív filmrészleteket és a kompozíciót foglalná magába, később a tanulók elektronikus tananyag kiegészítését jelentené. Gyakorlótanításom során szerzett tapasztalataim megerősítettek a fentiekben. A diákok elektronikus tananyag készítése és használata nagyban segítette otthoni és tanórai ismeret-elsajátításukat (Zanza TV).

### 1.2.3. Hány János kalandozásai Nagyabonytól a Burgváráig op.15 (1925–1927) (Kodály 2003)

A *Hány János* címen közismert darab teljes címe: *Hány János kalandozásai Nagyabonytól a Burgváráig*, mely daljáték 4, eredetileg 5 kalandban illetve később önállóult részekkel íródott Paulini Béla (1881-1945) és Harsányi Zsolt (1887-1943) szerzőpáros munkájaként. A témaválasztást Kodály a következőképp indokolja: „Mi ragadott meg a Hány történetében? Az, hogy a hallgatóságát soha-nem-volt hőstettekkel szórakoztató kiszolgált katona közismert alakja a magyar változatban – ebben a darabban – elmélyült, és gazdagabbá vált: jószerivel a magyar ember tükörképévé. Minden magyarban van valami ebből a Hányból [...] jóindulatából, önzetlen segítőkészségéből és hűségéből, hősiességéből és emberszeretetéből. [...] Minden

magyar álmodozó. A szomorú valóság elől kezdettől fogva az illúziók világába menekül. Hány hazudozása azonban sokkal inkább álmodozás. Vagyis költészet. [...] Nem állítom, hogy ez így van jól. Sőt épp ellenkezőleg: ebben gyökerezik sok ősi nemzeti bűnünk, a múlt magyar politikájának sok végzetes hibája. A műalkotásnak azonban nem az a feladata, hogy oktasson, ítélkezze, vagy meggyőzzön. Csak az, hogy ábrázoljon.” (Kodály 2007: 491)

Érdekesség Kodály szellemiségének, eszmerendszerének alakulásában, hogy 1906-ban még így nyilatkozik a magyar népeletről Balázs Béla naplója szerint: „Nem eléggé gazdag, nem eléggé színes a magyar népelet.” Az író megfeddi az ekkor még fiatal és tájékozatlan komponistát. (Breuer 1982: 126) Mindez csupán apró, ám annál érdekesebb adalék a mű és Kodály szellemiségének alakulása szempontjából. Korábban láthattuk, hogy a zeneszerző kritikusan viszonyul a magyar zenei élethez, ám ekkor a népzene, népelet kérdései még kevésbé vonták magukra figyelmét. A nagy sikerű darab terjedésének Hitler (1889-1945) hatalomra jutása szabott gátat. Németországban ekkor tilalom lépett érvénybe a külföldi darabok előadására. (Breuer 1982: 134)

A Hány hatásmechanizmusáról Szabolcsi Bence a következőket fogalmazta meg „Ami itt sokféle álarc mögül, végső, igazi arcként néz át a hazugságon, eposzon, mesén, kalandon: a magyar fellobogás s a magyar álom tragédiája. Megíratlan tragédia; s itt sem a szöveg mondja el, hanem Kodály zenéje.” (Breuer 1982: 135) Hasonlóképp fogalmaz Tóth Aladár (1898-1968): „[...] Hány zenéje megmutatja a közönségnek a magyar szellem dicsőségét, de mint mementóként idézi színpadra a népet, hogy a közönség tudja, kinek köll köszönnie a dicsőséget.” (Breuer 1982: 136) A szerző a következőképp nyilatkozik a darabról: „Mihelyt a *Hány* megszólal, „kezdődik a mese”. Ez a kulcsa a darab Hányjának, akiben Garay János (1812-1853) elmúlhatatlan obsitosa is megvan, de több annál. Sokkal több, mint egy jóízű genre-alak, mint egy magyar *miles gloriosus*: ő maga az életre kelt magyar meseteremtő fantázia. [...] a szereplők dalai [...] egytől egyig a néphagyományból valók, egy-két órai utazás árán ma is hallhatók falun. Minden egyéni líránál alkalmasabbak, hogy, „lírái hitel” erejével hassanak a szereplők ajkán. Gyöngyszemek, csak a foglalatuk az enyém. Igyekeztem, hogy méltó legyek hozzájuk. Tudtommal most először szólalnak meg az Operaház színpadán a magyar nép dalai. Bár fakadna nyomukban egy kevés szeretet az árva ország legárvább gyermekei iránt!” (Kodály 2007: 483)

A régi magyar tánczene ebben az időszakban különösképp foglalkoztatta Kodályt. Ezen belül a verbunkos táncanyagot kutatta, előadást is tartott erről Debrecenben. Ebbéli kutatási eredményei a *Hány Jánosban* megmutatkoznak bizonyos zenei részekben. A kuruc zenei elem mint azt korábbi darabokban is láttuk, visszatérő motívum. Ennek ékes bizonyítéka a „*Fölszántatom a császár udvarát...*” kezdetű kuruc népdal. (Breuer 1982: 142) Fontos a mű kapcsán a verbunkos tánc szerepe. Német eredetű nevét (werben: toboroz igéből) az Osztrák-Magyar Monarchia hadseregének toborzó intézményéről kapta. Sorozáskor a zenés-táncos multságokat mind gyakrabban alkalmazták katonafogás céljából. Mindez a Monarchia valamennyi népének folklórájában jelentős nyomokat hagyott: a népköltészet, szokások, táncélet, tánczene területei is erről árulkodnak. A verbuválás korszakának eredményeképp születik az új táncstílus, az új nemzeti zene és tánckultúra első típusa. Ez az új verbunkzene tánc és csárdásdivatban nyert kiegészítést. Az új irányzat a csárdással és további új stílusú zenékkal együtt rohamosan terjedt magyar nyelvterületen és annak határain túl (szlovák, román, délszláv területeken) is. (Martin 1995: 38–41)

Figyelemre méltó, hogy a darabban megjelenik Kodálynál a groteszk, az ironia, a torz kategóriája. A 16-17-18. tételnél (*Franciák indulója, Napóleon bevonulása és Gyászinduló*) (Kodály 2003), megfigyelhető az ormótlan, de hetyke, frivol, gunyoros-ironikus hangvétel. (Dalos 2015: 19) A *Háry* voltaképp társadalomkritika a neobarokk társadalommal szemben. A hagyományos népszínmű műparasztrajai helyébe valódi, elnyomott, szenvedő parasztot állított. A mű apoteózissal zárul, mivel a nép evilági megváltására semmilyen jel nem utal. (Breuer 1982: 144) A darabot óriási figyelem övezte, Európában és a világ számos országában széles érdeklődés kísérte. Kodály ezen műve a második legnagyobb világméretű siker a *Psalmus Hungaricus* 1926-os bemutatója után. (Breuer 1982: 146)

A *Háry János* kiváló kiegészítője lehet a következő tananyagrészek elsajátításának: *Magyarország a kora újkorban*, ezen belül kiemelten *Az újjáépítés kora Magyarországon (1711-1820)*, ezen belül *A napóleoni háborúk – fellendülés és válság* (Száray 2007: 81–112), valamint a *Napóleoni háborúk és* (Száray 2013: 200–204) című fejezetek tekintetében. (Borhegyi 2017: 165-168) Háry János személye összetett. Alakjában a méltatlanul kigúnyolt magyar nemesi felkelő (lásd 1809-es események) megjelenése is benne lehet. Mindezt erősíti Kodály nagyszerű dallamszerkesztése, mely a kor zenéjét, a verbunkost és változatait eleveníti meg. A darab szakköri, tanórán kívüli megtekintését tartom kívánatosnak, mivel a mű feldolgozása a tanóránál hosszabb időt igényel. A kor megértéséhez azonban a tankönyvben megszerezhető tudáson túl értékes adalékul szolgál. Ajánlatosnak tartanám a mű 1983-as animált változatának megismerését még az általános iskolai tanulmányok során, így értékes előzetes ismerethez jutnának a tanulók. Ezen előzetes ismeretek nagyban megkönnyíthetik a műnek a későbbi gimnáziumi tanulmányokba való beemelését. A darab elemzése kapcsán számos kérdés felmerül, mely a kor jobb megértéséhez szolgálhat támpontul: Milyennek láttatja Kodály a császári udvart/ a franciákat/stb.?

A *Háry* születését számos korábbi gyűjtés előzte meg. 1927-re Kodály számára már óriási népzenei anyag, gyűjtés állt a rendelkezésére. A mű *Ébresztőjében* (12. tétel) az 1905-ös zsigárdi (Pozsony megye) *Már Miskolcon szépen muzsikálnok* kezdetű népdal jelenik meg, melynek témája falusi toborzás (Bereczki–Domokos–Olsvai–Katalin–Szalay 1984: 56) Kodály Bartók Béla 1906-os tolnai gyűjtéséből is merített. Ezen gyűjtés eredménye a *Háry Duo* jában felcsendülő híres dallam: *Tiszán innen, Dunán túl* kezdetű népdal is (6. tétel) A népdal első sorának G moll, második sorának hangneme C moll. (Bereczki–Domokos–Olsvai–Katalin–Szalay 1984:47) Kompozíciójában Kodály felhasználta az 1916-os bihari (nagyszalontai laktanyai katonadalok – 320 dallam) és 1912-es gömöri gyűjtőút eredményeit. Gömörből való (Szilice) a műben megjelenő ikonikus *Fölszántatom a király udvarát* kezdetű népdal is (21. tétel). (Bereczki–Domokos–Olsvai–Katalin–Szalay 1984: 44, 46, 57, 63, 67) Az 1914. évi bukovinai gyűjtés dallamai szintén helyet kaptak a *Háry*ban. *A zsidó család* című rész alapja Hadikfalván (Bukovina) gyűjtött „zsidós” dallam. ((Bereczki–Domokos–Olsvai–Katalin–Szalay 1984: 43) A mű felhasználta az 1916-os nyitrai és 1912-es barsi utak dallamait is. *A Bordalba az Ó mely sok hal terem a nagy Balatonban* kezdetű népdal (*Alsószecse* – Bars) valamint az *Á, bé, cé, dé, rajtam kezdé* kezdetű népdalok kerültek (5. és 19. tétel). (Bereczki–Domokos–Olsvai–Katalin–Szalay 1984: 46, 64) A darab híres részletét, a *Bécsi harangjátékot* (9. tétel) az 1922-es Vas és Somogy megyei disznóhívogató dallam ihlette. (Bereczki–Domokos–Olsvai–Katalin–Szalay 1984: 51) Katonai toborzó témájú dallam jelenik meg a *Toborzóban*. Alapját a Nyitra megyei Zsérén gyűjtött *A jó lovas katonának* kezdetű verbunkos dallam képezi. (Bereczki–

Domokos–Olsvai–Katalin–Szalay 1984:58) A darabban a Kodály által felhasznált *Rozmaringnak kétféle szokása* kezdetű népdal fontos állomás a népdal és a műdal között, mivel népies műdalból alakult népdallá a XIX. században. (Dobszay 2007: 310–311)

A kompozícióban felhasználtak mellett további népdalok meghallgatását, éneklését, elemzését javaslom a tananyagrészt elmélyítése céljából. A korban, a parasztság életét a háborúval kapcsolatos események nagymértékben meghatározták. A katonabúcsúztatás, a családtagoktól és az otthonról való megválás, a bujdosás emlékét őrzik a következő népdalok: *Elmegyek, elmegyek, Kék nefelejts ráhajlott a vállamra, A Tiszából a Dunába foly a víz*. (Dobszay 2007: 293–298)

#### 1.2.4. Budavári Te Deum (1936) (Kodály 1986)

A *Budavári Te Deum* Buda töröktől való visszavételének 250. évfordulójára íródott, Budapest polgármestere megbízásából. A darab bemutatására az ünnepség színhelyén, a Mátyás templomban került sor. Később hangverseny- és koncerttermekben élte életét, az ötvenes években azonban visszaszorult a templom falai közé (Breuer 1982: 204). Angliában és Európa számos országában nagy sikerrel játszották, érdekes módon a hitleri Németországban is, azonban itthon „elfajzott” zenének számított. (Breuer 1982: 206) A *Te Deum* eltűnése a koncertteremből egyúttal a hatalom, a későbbi szocialista Magyarország és Kodály viszonyát is kifejezte. E viszony mélypontja az 1955-ben bemutatott *Zrínyi szöszata* című alkotás lesz. A mű duisburgi előadása után egy korabeli kritikus a következőképp nyilatkozott: „[...] a mű éppoly messze távolodik a doktriner templomi stílustól, mint az >>Andante religioso<< romantizáló korszakától, piros-fehér-zöld zászlók lengenek a természetes hangú *Te Deum* felett, amelyhez tömegek tartoznak. Kodály Istenkeresése rajzolódik ki a műben, mely a *Psalmus* folytatása is egyben.” (Breuer 1982: 207)

A mű dallamrészeket épít magába a Rákóczi-indulóból, kuruc dallamokból, valamint a *Marseillaise*-ből. A „*Rákóczi, akárki, / Jöjjön valahára*” Ady soraira (*Esze Tamás komája*) rimelnek. Kodály ezzel az egyetemes és magyar szabadságharcok légkörét idézi. Érdekes, hogy ugyanezen kuruc zenei anyagból írta Liszt Ferenc 1867-ben *Magyar koronázási miséjét* (Breuer 1982: 213). Kodály *Te Deuma* több ponton is rokonságot mutat Liszt Ferenc *Magyar koronázási miséjével*. (Bónis 2011: 23) A műben a magyar melodika liturgikus integrációja megy végbe, csakúgy, mint Liszt *miséjében*. (Bónis 2011: 308) Liszt magyarságát legszívesebben egyházi zeneművek komponálásával szerette volna kifejezni. Sajnos erre ritkán volt lehetősége, mivel gyakran támadtak pénzügyi vagy politikai nehézségek e darabok kapcsán. Érdekes, hogy a *Magyar koronázási misét* illetően, hogy első előadása kompromisszumon alapult. Bécs elfogadta Liszt művét, ám azt bécsi udvari zenészek adhatták elő. Annak ellenére, hogy Liszt nem vezényelhetett saját szerzeményét, és még csak meghívást sem kapott az ünnepségre, a királyi menetre összegyűlt tömeg óriási ünnepléssel fogadta a hazafias és vallásos mű alkotóját.

A korabeli Magyarország valódi népzenejét még nem ismerte. Ez tükröződik abban, hogy Liszt *Magyar koronázási miséje* 19. századi verbunkos műzenei motívumokat használ fel. Lisztten kívül Kodály is felhasználja ezt a zenei anyagot műveiben. Kodálynál, Bartóknál azonban a felhasználás, kutatásaik eredményeként már tudatos döntés eredménye. (Hamburger 2010: 105–110) Liszt *Koronázási miséjének* karaktere két minőséget, a vallásost és a nemzetit foglalta

magában. Megjelenik benne a verbunkos stílus, valamint a „magyar” skála használata. Hangsúlyosan szerepel a magyar nemzeti elem a Mise Gloriájában, különösen a felhangzó *Rákóczi-induló* részletnél. (Walker 2003: 154–156) Az Operaház megnyitőünnepségére 1884-ben komponált, de az ünnepségen el nem hangzott *Magyar királydal* szintén kuruc zenei anyagra, a *Rákóczi-nótára* épít, melyet Liszt a Kodály által is jól ismert Bartalus-gyűjteményből merített. (Walker 2003: 396–397) Habár Liszt *Magyar rapszódái* sokat veszítettek népszerűségükből, mégis úttörő jelentőségük voltak. Kodály népies műzenét, népies, népi dallamokat dolgozott fel művészi módon, azt tanítványai révén megismertette a világgal, ezáltal Liszt missziót teljesített. Ezen vonulatba tartozott az 1839 és 1853 között írt *Magyar Dallok, Magyar Rapszódók* sorozat illetve a *Magyar Fantáziák*. Liszt csupán urak társaságában hallott cigányzenéből merített, ősi népzenevel nem találkozott. Műveiben verbunkos és csárdás muzsika és a magyar népies műdal illetve a *Rákóczi-induló* művészi feldolgozása történik meg. Magyar parasztdallal csak kivételesen találkozott a korabeli gyűjteményekben. A népdal és a népies műdal különbségéről neki és kortársainak sem volt még fogalma. (Hamburger 2010: 354–356)

Mint azt a *Galántai táncok* esetében láthattuk, a *Budavári Te Deum* a kuruc kor zeneiségével mutat kapcsolatot, így a tankönyv *A kora újkor története Magyarországon* (Száray 2013: 80–110) (Borhegyi 2017: 50–89) című fejezete kapcsán lehet fontos. Kiváló zenei foglalta lehet a kornak. Jól szemlélteti a háborús, folyton változó légkört, a heroikus alakok, a nép szenvedése és Isten keresése, segítség fohásza szinte a szemünk előtt elevenednek meg. Csakúgy, mint Kodály korábbi művei esetében, a tanulók számára egy-egy művet jelölnék meg elemzésre. Otthoni felkészülés után tanórai referátumban adnának számot a darab keletkezéséről illetve a benne megjelenő történelmi képekről, elemekről, asszociációkról. A kor megismerése kapcsán fontos dallamokat, históriás énekeket közöl Dobszay László *A magyar dal könyve* című munkájának *Magyar zenetörténeti dallamok* című fejezete. (Dobszay 2007: 467–556) Ezen dallamok megismerése, éneklése, elemzése nagyban segítheti a kora újkori magyar történelem elsajátítását. Tóth Aladár így nyilatkozik a *Te Deum* zenei képeiről: „A *Te Deum*ban is megcsendül [...] a hősi szenvedély és a szelíd álmodás, az apokaliptikus égre kiáltás és a csendes panasz [...]” Az egész mű egy „hatalmas és odaadó pátosz sikolyával indul”, „minden oldódik és hajlik a szentség fényében.” (Bónis 2011: 313) Megjelenik benne a riadó erejű sereglő-zene valamint a „*te ergo quaesumus*” soránál megjelenő könyörgés-ár. A mű rendkívül gazdag zenei képekben, így a történelmi kor eseményének hű szemléltetője.

### 1.2.5. Kállai kettős vegyeskarra és zenekarra eredeti népdalok alapján (1937(?) – 1950 (1951?)) (Kodály 1996)

A *Kállai kettős* születésének datálása nehéz, mivel a mű alapjául szolgáló népdalt már 1674-ben jegyzi a magyar zeneirodalom. Kodály már munkássága korai szakaszában tudomást szerzett a dallamról, valamint a hozzá kapcsolódó táncról, melyet Nagykállón személyesen is megtekintett 1926-os nyírségi gyűjtése során. A táncot 1938-ban be is illesztette a *Háry János* c. műbe: A népdalt és a hozzá tartozó (hármastagozódású csárdás (Breuer 1982: 264–265)) táncot Szabolcs megyei gyűjtése során rögzítette. (Bereczki–Domokos–Olsvai–Paksa–Szalay 1984: 310). A kállai kettős szövegét és a táncleírását Szabó Antal nagykállói tanító (1872–

1937) közölte cikkében. (Bereczki–Domokos–Olsvai–Paksa–Szalay 1984: 309) A kállai kettős tánc érdekessége, hogy megőrizte régies hármastagozódását: „csendes”, „csárdás” valamint „ugrós” részeket. A szabolcs-szatmári férfitáncokra hatott a helyi dzsentirréteg reformkori hagyománya, tánciskolás műtancai is. A verbunk páros formájának kialakulására Martin György szerint nagy hatással lehetett a kállai kettős. (Martin 1995: 85)

1950-ben Csenki Imre, (1912-1998) a Magyar Állami Népi Együttes vezetője kérése nyomán készítette el Kodály különálló műként a *Kállai kettőst*. Kodály ezen feldolgozásával ékes példáját adja a korabeli kritikusok többsége szerint is, hogy miként lehet korszerű, de mégis archaikus elemekből maradandó, nagyszerű zeneművet komponálni. (Breuer 1982: 269) A darab születéséhez nagyban hozzájárult, hogy a korabeli kormányzat számos hagyományápoló testületet alapított: Honvéd Művészegyüttes, Népi Együttes, SZOT művészegyüttes, valamint középszintű zenei tanintézményeket a vidéki városokban. (Bónis 2011: 40) Iskolai felhasználását a szalagavatók műsorába való illesztése révén javaslom. Kodály ezen művének beemelése az iskolai gyakorlatban talán javítana a napjainkban gyakorta tapasztalható szalagavatók, iskolai ünnepek, bálók, táncalkalmak súlyos sablonrepertoárján. A kompozíciót a tananyag *Az újjáépítés kora Magyarországon* című részéhez kapcsolódóan tartom felhasználhatónak, szűkebb értelemben kor társadalmának megismerésének tekintetében. (Száray 2013: 174-198) (Borhegyi 2017: 148-169) A *Kállai kettős* tánci hűen reprezentálják a különböző társadalmi rétegek (paraszt, dzsentri, polgár) ruháinak, táncstílusának egyidejű jelenlétét. A tánc ugyanis jól körvonalazhatóan tükrözi a reformkori dzsentirréteg táncgyománját, verbunkos elemeit melyet a helyi földműves társadalom megőrzött zenéjében, táncában. A kor társadalmi viszonyainak, jellemzőinek élményszerű elmélyítéséhez a darab megismerése, véleményem szerint segítséget nyújthat.

## 1.2.6. Zrínyi szózata (1954) (Kodály 2007)

Fontos állomás a *Zrínyi szózata* megírása 1954-ben. (Bónis 1992: 120) A mű azon társadalmi tiltakozás kifejezője, mely 1956-ra éri el kiteljesedését. A szerző az alkotás szövegét a költő gróf Zrínyi Miklós (1620-1664) munkájából, az *Az török áfium ellen való orvosság*ból merítette. Zrínyi lelkesítő írása nemzetfelkelést sürget, honvédő háború megindulását sürgeti az országot elfoglaló török ellen. Munkája később is aktualitással bírt a Habsburg-ház elleni szervezkedések kapcsán. Kodály esetében Magyarország szovjet megszállása miatt kapott jelentőséget Zrínyi munkája. (Eősze 2000: 129)

A kompozíció a XVI. századi históriás énekek mintájára épül fel. Ezen históriás énekek bibliai példázattal kezdődnek, melyet a magyar sors leírása követ. Kodály görög történelmi példát, Krózus király történetét eleveníti meg akit egy ellenséges katona akar megölni. A király addig néma fia az izgalom hatására felkiált: *Ne bánts a királyt!* Ennek mintájára a költő nemzetéhez kiált: *Látok egy rettenetes sárkányt, mely méreggel, dühösséggel teli, elragadja s ölében viseli a magyar koronát. Én, csaknem mint egy néma felkiáltok, ha kiáltásommal elűzhetném ezt a dühös sárkányt, kiáltván: Ne bánts a magyart!* A pusztulás, a menekülés lehetetlensége jelenik meg Kodály alkotásában valamint minderre válaszol Vörösmarty sora Egressy Béni (1814-1851) zenéjével: *A világon e kívül nincsen számodra hely.* Ezt követi a fohász, buzdítás, tanítás. (Bó-

nis 2011: 43) Kodály ezen művének elsőprő sikere volt 1955. december 18-i zeneakadémiai előadásán. Profetikus mű, mely megérezte a magyar társadalomban növekvő feszültséget. A *Zrínyi szózata* óriási hatást váltott ki, mivel elemi erővel ragadta meg a kor valóságát, a mindenkire érintő viszonyokat, történelmi helyzetet. A hatalom a művet 1957-ben betiltotta, és csak 1982-ben engedélyezte a feloldást. (Bónis 2011: 44) A darab stílusa kapcsán érdekességképp megjegyzendő, hogy az nem pusztán a barokk fűgákat követi, hanem különösképp zárata a bécsi klasszikus mester Beethoven *C-dúr Miséjét* követi. (Dalos 2007: 279)

Eősze László a *Zrínyi szózatát* Kodály azon művei közé sorolja melyek szerzőjük örök ellenzékiességét, a hatalom által elnyomottakért való kiállását fejezik ki. E művek közé tartozik többek között a fővárost szitkokkal sújtó *Psalmus Hungaricus*, valamint a kormányzat németbarát politikája ellen tiltakozó *Fölszállott a páva* is. (Eősze 2000: 129) A *Zrínyi szózata* mű a tananyag *A királyi Magyarország a XVII. században, Zrínyi Miklós pályája* (Száray 2007: 237–238) című fejezete, *Magyarország 1945 és 1956 között* illetve *Az 1956-os forradalom és szabadságharc* (Boronkai–Kaposi–Katona–Száray 2016: 38–74) című fejezetei kapcsán válik kiemelten fontossá. (Borhegyi 2017: 60–89) (Borhegyi – Bódy – Kojanitz 2018: 39–90) Javasolom a darab tanórai elemzését tanári irányítással. A tanulók számára feladatként ajánlom párhuzamok keresését az adott tananyagrésztől és a darabban megjelenő elemek, szimbólumok (sárkány, elragadott korona stb.) keresése. Feladatul adható a tanulók számára rövid esszé írása arról, hogy a mű miként reflektál a korra, milyen kihívások jelennek meg benne, valamint milyen megoldást javasol a szerző. Véleményem szerint a darab mélyebb megismerése és a vele kapcsolatos feladatok elvégzése értékes kiegészítésük szolgál a történelem tananyagának megismerése során.

## 2. A népzenei és a klasszikus zenei nevelés szerepéről

Kodály nevelési koncepciója a zenét nem önmagáért, hanem a személyiségnevelés egyik legfontosabb eszközének tartja a pedagógiában. A mindennapi éneklés nemcsak az értelmi képességeket, hanem a tanulók magatartását is fejleszti. Eredményesebb a közismereti tárgyak elsajátítása a koncepció alkalmazása miatt. Az énekes osztályok mindenhol jobban teljesítenek, illetve a kezdetben gyengébben teljesítő osztályok 2–3 év múlva felülmúlják kontrollcsoportjaikat. A zeneelméleti ismeretek fejlesztik a logikus gondolkodási készséget valamint a memóriát. A zenetörténeti anyag segíti a történelem, az irodalom és a képzőművészet megértését, elmélyítését. (Nemesszeghy 1970; vö. még Erdeiné (szerk.) 1982: 51–53) Kodály nevelésrendszerének lényeges pontja a demokratizmus: „Legyen a zene mindenkié.” (Kodály 2007:7) Elképzelése szerint a zenei művelődést mindenki számára lehetővé kell tenni. „Nem hiába volt a Mousiké a régi görög iskola központi tárgya” Véleménye szerint a régi görög iskola érte el legjobban a test és lélek harmonikus nevelését. Ezen régi iskola célja nem az átadott ismeretek mennyiségi gyarapítása, hanem a lélek alapvető mozgatórugóit megeleveníteni és jó irányba terelni. Ebben a csíraszerű, később több irányba fejleszthető alaptárgyak jelentik az alapot. Kodály pedagógiája ennek az iskolai koncepciónak méltó utóda. (Kodály 2007: 316; vö. még Dobszay 1970; In: Erdeiné 1982: 64)



### 3. A Kodály-koncepció

Kodály Zoltán munkássága, zenepedagógusi munkájának gyümölcse a Kodály-koncepció, számos fórumon, hosszú ideje vita tárgya. A koncepció magában foglalja Kodály szóban és írásban adott útmutatásait, valamint az általa írt zenei gyakorlatokat. Kodály nem alkotott egységes módszertant. A koncepció kibontását tanítványai munkássága tette teljessé. Öröksége nyomán alakult ki a koncepció megvalósítását lehetővé tevő intézményrendszer. (Gönczy 2009: 171)

Gönczy László a következőképp írja le a koncepció lényegét: nézetrendszer, mely a zenei nevelés kiemelkedő személyiségformáló erejét, zenén túlmutató jelentőségét tételezi. Mindezt etikus szempontú értékválasztással valamint kisgyermekkortól folyamatos ráhatással kívánja optimalizálni. A koncepció által meghatározott célok elérésére alkalmas eszközök használati rendje a módszer. A pedagógia tágabb fogalom, tér, melyben a koncepció megvalósul a meghatározott módszer(ek) használatával. Kodály ezen pedagógiai teret kívánta átalakítani egy hatékony eszközrendszer segítségével az emberi képességek széles skálájának kiteljesítése céljából. (Gönczy 2009: 173) Kodály pedagógiai munkái összesen 1148 gyakorlatot tesznek ki. Ez a mennyiség messze meghaladja kortársai, de még a klasszikusok, Bach vagy Schumann (1810-1856) ilyen tárgyú munkáit is. (Szőnyi 1983: 51) Ő maga így nyilatkozik erről 1946-ban New York-ban: „Sok időt fordítottam arra, hogy kórusokat írjak gyermekeknek, és iskolai énekkönyveket állítsak össze. Azt hiszem, sohasem fogom sajnálni az időt, amely így nagyobb művek írására elveszett. Úgy érzem, ezáltal ugyanolyan hasznos munkát végeztem a közösségnek, mintha további szimfonikus műveket írtam volna. És néha egyszerű iskolás fiúk felvillanyozóan szép és kétségtelenül magas művészi színvonalú előadásában gyönyörködhettem, melyet szerény, művészek még el sem ismert tanítók vezényeltek.” (Kodály 2007: 199)

Mindebből láthatjuk, hogy Kodály elvei minden zenét tanuló gyermekre egységesen vonatkoznak, függetlenül lakhelytől, társadalmi osztálytól. Tanító és tanárképzés terén is marandó reformokat vitt véghez. Mindez jó látszik abból, hogy a ma működő tanárok, tanítók túlnyomórészt az ő új koncepciójával tanultak. Koncepciójára jellemző, hogy a gyermekek aktív módon, énekelve ismerik meg a zenét. A koncepció alapja a magyar népdal. A koncepció más nemzetek számára is adaptálható, így hamar nagy nemzetközi érdeklődést vont maga után. Kodály koncepciója cselekvő, cselekedtető pedagógia, melynek alapjai: (a) népdal, azaz a zenei anyanyelv elsajátítása, lehetőleg még kisgyermek korban, mely során a gyermek megismeri a népdal metrumát, lüktetését, az „egységet és a felezést (a negyed és nyolcad értékeket), dallamban a legősibb hívó motívumot (kis terc, szolmizálva szó-mi) és annak felső, alsó bővítéséből álló három-négy hangnyi dalocskákat, motívumokat; (b) a zenei írás-olvasás, a zenei analfabetizmus, mely egyben a zenei műveltség megalapozása is. Eszközei: a ritmikai és dallam-elemek tapasztalati úton való megszerzése és a relatív szolmizáció; (c) hallásképzés, melynek alapját az előzőek tudatos elsajátítása jelenti (Szőnyi 1983: 52).

Kodály számára az imént felvázolt koncepció kialakításában nagy szerepe volt franciaországi és angliai tanulmányútjainak. Mintaértékűnek tekintette a fejlett angol kóruséneklést, így innét sikerült beemelnie az addig német mintára felépülő hazai zeneoktatásba az angol relatív szolmizáció rendszerét. Példaértékűnek tartotta mindemellett a magas szintű ókori görög ze-

nei nevelést. Kodály már 1929-től hangsúlyozta programjának fontosságát, mivel felismerte, hogy a zenei analfabetizmus társadalmi jelenség. Ez okozza azt, hogy nincs a koncerttermeknek, zenei rendezvényeknek értő hazai közönsége.

Fontos elem Kodály szemléletében a kóruséneklés gyakorlata, mivel szerinte ez a kollektív élményt, a közösen elért szép eredmény összetartó tapasztalatát adja. Így Kodály programja egyben társadalmi programmá is válik. Fontos továbbá, hogy magas szintű, kiváló tananyagot tanuljon a gyermek, melyek közt a nagy klasszikusok kiemelt helyet kapnak. Azonban a zenei nevelés alapja, egyben a gyermek zenei anyanyelve Kodálynál a népdal, és csak ennek megismerése után forduljon idegen eredetű zenei művek felé. Saját zenénk megismerésével egy időben a rokon népek zenéjét kell, hogy megismerje a növendék, így megismerheti a közös zenei stílusjegyeket, össze tudja hasonlítani ezeket. A koncepció igazolta önmagát, mivel ezekben a zenei általános iskolákban a többi tantárgyból is jobban teljesítettek a diákok, mint más iskolákból való korosztályuk, akiknek csak heti két énekórájuk van. A koncepció alapuló zenei nevelés sokrétű, jótékony hatásainak leírására jelen dolgozat szűk terjedelme miatt nem vállalkozhatok, így csak a legfontosabbakat emelem ki. (Szőnyi 1983: 55) Bővebb információval a zenepszichológia területe szolgálhat, mely a zenei nevelés számos jótékony transzferhatását írja le. A koncepció nemzetközi elterjedéséről és megbecsültségéről kielégítően írni kevés lenne a rendelkezésre álló hely, nem is tartozik szorosan vett témánkhoz. Fontos kiemelni azonban, hogy számos országban és földrészen, többek között Nyugat-Európában, Észak-, és Dél-Amerikában valamint Japánban történt adaptáció ugyanezen koncepciót alapul véve.

## 4. A népdal szerepe a történelemoktatásban

Kodály pedagógiai célú munkáit áttanulmányozva számos népdalt, Kodály által felhasznált művet találtam, melyek értékes kiegészítést nyújtanak a történelemoktatásban. Fontosnak tartom a történelemoktatás szempontjából Kodály művei mellett a népdal pedagógiai jelentőségét hangsúlyozni. Szabolcsi Bence szerint, a magyar irodalomnak és tudománynak régi felismerése, hogy a népzene, a népdal mindenfajta nemzeti zenekultúra alapja. Példaként állítja Kölcseyt, Aranyt, Petőfit, Bartókot és Kodályt. (Szabolcsi 1954: 9) Mivel munkám nagymértékben épít a népdal felhasználására, fontos kitérnünk a népzene és a műzene kapcsolatára.

A népdal közösségi zenei alkotás, míg a művészi zene létrejötté egy szerzőhöz köthető. A folyton variálódó népdal generációkon át fennmarad, addig a művészi zene szűkebb kör számára íródott, rövidebb életű alkotás. A népdal lokális, éltetője a szájhagyomány, ezzel szemben a műzenét az írás rögzíti. Az éles kettéválasztást árnyalja számtalan rényező. (Szabolcsi 1954:10) „A népzene a műzenéből nő ki, annak szerves, kifinomult, kiteljesedett foka. [...] Ha egy olasz paraszt Verdi-operát hall, annak magasabb formáiban is megérzi a maga zenei anyanyelvét. [...] Nálunk az énekmondók zenéje lehetett az első műzene [...] nyomait sejtjük a néphagyományban. Ami későbbi műzenei kezdeményről tudunk, az mind megmaradt vadidegennek, sehasem engedett időt a sors, hogy az idegen impulzusokra a nemzeti szellem sajátos fejlődéssel válaszolhatott volna. [...] készen jött be külföldről. [...] Amint társadalmunk

előkelő rétege is nagyrészt nem itthon emelkedett fel népi sorból, hanem idegen országból jött be, mindjárt előkelőnek. [...] az eredetileg osztatlan társadalom rétegződni kezdett, s támadt egy gyökeres magyar előkelő réteg is, mely Párizsba járt tanulni [...] Ebből következett saját hagyományunk lenézése [...] az előkelő réteg még nyelvét is levetette. (Kodály 2007: 261) A XIX. századra, ahogy azt a *Nyári este* kapcsán olvashattuk, a társadalmi rétegződésnek megfelelően, elkülönült a falusi népzene, a városias, polgári, magyarnak tartott cigányzene, valamint az előkelő réteg, mely a nemzetközi remekműveket ismerte. Kodály munkássága ezen szakadék felett vert hidat. A népzene kutatás a népdal és a műdal viszonyát, melyet Kodály is hangoztatott, egyenrangúnak tekinti. A két típus között a közös elemeket, értékeket igyekszik hangsúlyozni. (Szabolcsi 1954: 12) A népdal és a műdal viszonyának tisztázása mellett, szükséges a népdal, a néphagyomány rétegződésének (főbb népdaltípusok) ismerete is. A népdal Dobszay László *A magyar dal könyve* (Dobszay 2007) című munkája könnyen használható, szemléletes, a történelemoktatásban jól használható példákkal szemlélteti.

Tartalmi és módszertani szempontból kiemelkedő jelentőségű mű, mely történeti és históriás énekek (XVIII. fejezet. Magyar zenetörténeti dallamok), katonadalok (XIII. fejezet), rab- és bujdosóénekek (XII. fejezet) sorát közli. A könyv fejezetei számos dalközlést és kommentárt tartalmaznak, ezáltal jól felhasználható kiegészítést jelentenek a különböző történelmi periódusok tanítása során. Dobszay László szerint a népzene pedagógiai jelentősége az, hogy a népzene belül megtalálható egy egyszerűbb zenei anyag is valamint az, hogy túlnyomórészt egyszerű. Ezen tulajdonságok kihasználása fontos a pedagógiai munkában. A gyermek így a tetszetős többszólamúság és az akkordikus kíséret helyett a zene lényegével találkozhat értő, bensőséges módon, nem csupán hallgatva azt. Hozzászoktatja a gyermeket a pentaton vagy más hangösszefüggésekhez valamint a klasszikus periodizálástól eltérő alakzatokhoz. Ez azt jelenti, hogy az egyenes ütemen alapuló időérzékletet fejleszti a változó ütemek, asszimmetrikus formák irányába. Mindezt a 20. századi zenéhez képest könnyen tanulható zenei anyag révén. (Dobszay 1991: II. fejezet; vö. még Sebő 1997: 248–262)

Paksa Katalin *Magyar népzene-történet* (Paksa 2002) című munkája szintén nélkülözhetetlen a népdal pedagógiai felhasználásának szempontjából. A magyar népzene történeti rétegeit, korszakait könnyen áttekinthetjük művében. Művéhez CD-melléklet (Paksa 2008) társul, ezáltal kiváló pedagógiai segédeszközt jelent. A pedagógiai munkában, illetve az iskolai évkör ünnepei szempontjából további értékes kiadvány, Paksa Katalin *Karácsony, húsvét, pünkösd a zenei hagyományban* (Paksa 2004) című munkája, valamint a hozzátartozó CD-melléklet. Alapvető fontosságú Kodály *Iskolai Énekgyűjtemény I-II.* című munkája, mely megkerülhetetlen oktatási-, iskola- és zenetörténeti előzmény. A gyűjtemény kötetiben számos történeti, históriás dal (Tinódi, Balassi stb.), történeti eseményt megörökítő népdal szerepel, mely dallamok történeti értéküknél fogva szerves kiegészítői a történelemoktatásnak. A történeti dalok közlésével Kodály Zoltán népzenei alapú oktatás-szemléletét érvényesítette Dr. Kerényi György és Dr. Rajeczky Benjamin közös munkájukban, az *Énekes ábécé* című műben (*Szaladj kuruc, Százados úr sejhaj* stb. népdalok révén) (Kerényi és Rajeczky 1937). Ugyanez az elv érvényesült Bárdos Lajos szerkesztésében megjelent *101 magyar népdal* (Bárdos (szerk.) 1937) című munkában is.

Medgyesy S. Norbert *Énekelt történelem I. Az államalapítás kora Álmos vezértől László király szentté avatásáig* című könyvében a történelem énekelve való tanulása mellett a követke-

ző érveket olvashatjuk: „[...] a történelmi emlékezet legalkalmasabb hordozója az élőszó, a vers, az ének. Énekelni nem tudunk csupán a hangképző szerveket használva, hanem azokkal egységben munkálkodik a szív és az ész. Mennyivel gazdagabb tehát az a tudás, amelynek hordozója nem a száraz papír és a holt betű, hanem az ének!” (Medgyesy S. 2016: 6–7) A könyvből hasonló, a történelmi korokat, tájakat, társadalmi rétegeket egybefogó szemlélet sugárzik melyet Kodály számos alkotásában, különösképpen a *Psalmus* vagy a *Galántai táncok* esetében láthattunk. Véleményem szerint a mű mindezen tulajdonságai teszik különösen értékkessé az iskolai oktatásban.

„A verses és egyben zenés formában való interaktív tanítás fejleszti a memóriát, élményt, kötődést és ünnepet ad a diákoknak. Számos korábbi példáról tudunk témánkat illetően. A középkori egyházi intézményekben verses zsolozsmák, azaz históriák maradtak fenn, melyek gregorián dallamokkal szóltak meg. Ezen dallamokat a középkori diákság is énekelte. A hagyomány nem szakadt meg. A XVII-XVIII. században, a közép- és alsófokú iskolákban a középkori elbeszélő forrásokat követve énekelte a diákság számos szent (István király, (969-1038) Imre herceg (1000/1007 – 1031), László király (1046-1095) és mások) életéről.” (Medgyesy S. 2016) Az *Énekelte történelem* című könyv barokk kori historikus népeleket sorakoztat fel, melyek tárgya az Árpád-kor főbb eseményei.

## 5. A Kodály-koncepció és a közismereti tantárgyak kapcsolata

Kodály szellemi öröksége, pedagógiai koncepciója nemcsak a történelem, hanem a többi iskolai tantárgy oktatása kapcsán is kiemelkedő szerephez jut. Kívánatosnak tartanám az iskolai énekórák számának emelését, valamint Kodály rendszerének hangsúlyosabb alkalmazását. Az énekórák emelt száma, a zenei képzés kedvezően hat valamennyi közismereti tantárgy elsajátítására, az intelligenciára, a kreativitásra, az emocionális érzékenységre, magatartásra (kontrolláltabb affektivitás), valamint ellensúlyozza a társadalmi, szociális hátrányokat a tanulás során. A vizsgálatok alapján a Kodály-koncepció óriási előnyökkel járna elmaradott, hátrányos helyzetű térségek iskoláiban is. A zenei órák sikerélményekhez juttatnák tanulóikat, ezáltal segítve őket az iskolai előrehaladásban, a társadalmi integrációban. (Barkóczi 1977; vö. még Lázár és Szenczi (szerk.) 2015: 139–149) Elképzelésem szerint a történelemoktatást nagymértékben segítené a Kodály koncepció alkalmazása.

Kodály Zoltán pedagógiájának valamint nemzetnevelő tervének tárgyalásakor nem kerülhetjük meg Dobszay Lászlót, aki a következő pontokban összegzi a témát: A nemzetnevelést végző nemzetnevelőt mint a magyar történelmi hagyomány újra és újra felbukkanó típusát jelöli meg. Az ilyen karakternek cselekvéseit az általános emberi-kulturális-erkölcsi értékek iránti fokozott érzékenység jellemzi, melyet saját hivatásuk magas szakmai ismerete kísér. Dobszay Kodály munkásságát Széchenyi nemzetépítő, egyesítő tevékenységéhez hasonlítja, mivel Kodály a magyar iskola megteremtésén fáradozott, elsősorban zenei szempontból. Kortársai közül sokan a kor magaszenéjébe zárkózva éltek, nem törődve környezetük, népük zeneiségével. (Dobszay 1972: 7. szám)

## 6. A keresztntantervi kompetenciák fejlesztési lehetőségei és Kodály pedagógiájának kapcsolata

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján közzétett *A keresztntantervi kompetenciák fejlesztési lehetőségei az ének-zene területén* című tanulmány a következő megállapításokat teszi: „A daltanulás azonban nemcsak dallamok, hanem az általuk közvetített érzések, tartalmak megismerését/átéreztetését is jelenti. Ebben az önálló, a népdalok mögötti nép- és országismereti vagy a műdalokhoz kapcsolódó elvont tárgykörökből filozófiai, irodalmi, történelmi ismeretek gyűjtésére nyílik alkalom (például Wagner filozofikus operái, Erkel irodalmi ihletésű vagy történelmi operái esetében). A fejlesztő hatásához egyiknél sem maradhatunk meg az információk pusztá hírértékénél, hanem azokat megadott vagy önállóan felfedezett „kapcsolati hálóba”, a hozzájuk köthető ismeretek összefüggésébe helyezve, rendszerezve, elemezve, saját véleménnyel kísérve stb. kell gyűjteni és közvetíteni. Ezzel a problémamegoldó és kritikai gondolkodás, valamint a kreativitás is fejlődik.” (<http://ofi.hu/tudastar/keresztntantervi>). Véleményem szerint a *Kodály-konceptió és a történelemtanítás kapcsolata* című fejezet nagymértékben egybevág a fentebb elmondottakkal. Emlékezzünk Kodály elképzelésére, miszerint a népdal megismerése révén érzések, történelmi ismeretek jutnak el a tanulókhöz. Munkám is ezen elképzelésre reflektál. Úgy gondolom, hogy a tanulók, népdaltanulás, valamint Kodály kompozícióinak megismerése által, élményszerű ismeretelsajátítás útján, mélyebb tudásra tehetnek szert. A zenei anyanyelv gyermek-, és ifjúkori megismerésének szempontjából lényeges Szomjas-Schiffert György és Csenki Imre *Népdalaink a magyar történelemben* című munkája (Szomjas-Schiffert és Csenki 1984). E műben a magyar történelem korszakai szerinti felosztásban találjuk a szerzők által válogatott népdalokat.

## 7. Az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák és Kodály pedagógiája

Lényeges összefüggést vélek felfedezni Kodály zenepedagógiai munkássága, célkitűzései és a mai, modern pedagógiai elvárások között. Az Európai Tanács által az Európai Unió számára 2000-ben megfogalmazott új stratégiai célok egyike a tudásalapú társadalom létrehozása. Ennek elérése érdekében a Tanács felszólította a tagállamokat, hogy dolgozzák ki az *egész életen át tartó tanulás* során elsajátítandó „új alapkészségek európai referenciakeretét”. Ezen kulcskompetenciák meghatározása a következő: „A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik.” (<http://ofi.hu/tudastar/keresztntantervi>)

Meglátásom szerint a nyolc kulcskompetencia (anyanyelvi kommunikáció, idegennyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetenciák, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kom-

petencia, kulturális kompetencia) közül Kodály pedagógiája négy kulcskompetenciára (anyanyelvi kommunikáció, idegennyelvi kommunikáció, személyközi és állampolgári kompetenciák, kulturális kompetencia) fejlesztő hatással van. Kodály pedagógiája, a népdaltanulás, zenekari és kórusműveinek az oktatásban való felhasználása kedvezően hat valamennyi közismereti tantárgy elsajátítására, az intelligenciára, a kreativitásra, az emocionális érzékenységre, magatartásra (kontrolláltabb affektivitás), valamint ellensúlyozza a társadalmi, szociális hátrányokat a tanulás során.

Barkóczy Iлона vizsgálatai alapján a Kodály-koncepció óriási előnyökkel járna elmaradott, hátrányos helyzetű térségek iskoláiban is. A zenei órák sikerélményekhez juttatnák tanulóikat, ezáltal segítve őket az iskolai előrehaladásban, valamint a társadalmi integrációban (Barkóczy 1977; vö. még Lázár és Szenczi (szerk.) 2015: 139–149). Kodály erről a következőképp fogalmaz: „a karéneklés fejleszti a társadalmi szolidaritást (Kodály 2007: 52). „Több pedagógus észrevette, hogy a helyesírás és az énektudás között szoros összefüggés van. A jobb énekesnek jobb a helyesírása.” [...] „A szöveges dal nemcsak zenéjével hat. Szövege rendkívüli hatással van a nyelvi tudatosság megalapozására (Kodály 2007: 139). „A zene nemcsak zenére tanít. Ezek a gyermekek jobban számolnak, mert a szám nem elvont fogalom nekik, testükben érzik a ritmussal. Hamarabb olvasnak folyékonyan, mert a mondatban érzik, éreztetik a zenei összefüggő formát. Szebben, pontosabban írnak, mert a kottairás nagyobb vigyázatra szoktat... Végül: nő a gyermek önérzete” (Kodály 2007: 304–305).

## 8. Összegzés

Munkám azon kérdésre próbált választ adni, hogy lehetséges-e a történelemoktatásban felhasználni Kodály pedagógiai munkáit, zenekari kompozícióit, kórusműveit, valamint a népdalt, illetve, hogy ezen elemek aktuálisak-e, azaz kapcsolódnak-e a modern pedagógiai elvárásokhoz. Véleményem szerint ez lehetséges. Állításmat elméleti és gyakorlati módon igyekeztem alátámasztani. Az *Elemzés* című fejezetben Kodály Zoltán kiválasztott műveit elemzem, melyek egy vagy több történelmi korhoz csatlakoznak. Meggyőződésem, hogy Kodály Zoltán munkásságának eredményei ma is aktualitások és eredményesen felhasználhatók bizonyos történelmi korok szakgimnáziumi oktatása során. A Nemzeti alaptanterv előírásai érvényesülnek Kodály műveinek, valamint a népdalok történelemoktatásban való felhasználása révén: „Részt vesz [a tanuló] a nemzettel, a hazával való érzelmi azonosulást erősítő tevékenységekben. Ismeri a népi hagyományokon alapuló és vallási gyökerű éves ünnepkört, van tapasztalata az ezekhez kötődő szokásokról.” (Kerettanterv a szakgimnáziumok 9-12. évfolyam). Kutatásom során arra a megállapításra jutottam, hogy Kodály életművének gazdagsága, kompozícióinak történelmi ihletettsége, valamint a népdalok történelmi és esztétikai értéke miatt, helyett kell kapniuk a történelemoktatásban. Kodály elképzelésében nem csupán a zenei képességek fejlesztése állt, hanem átfogó, teljes ember nevelése. Tanítása ma is érvényes, talán még inkább, mint korában. Az internacionalizmus, az idegen megszállás évei alatt, napjainkban pedig a „bársonyosabb” globalizáció fenyegeti a közösségeket. Ezért még inkább fontos, hogy Kodály szavaira figyeljünk (Für 2004: 9–10). Úgy vélem, az átfogó, teljes ember neveléséhez nagymértékben hozzá tudnak járulni Kodály művei, pedagógiája, valamint mindaz amit szellemi örökségként az utókorra hagyott.

## Felhasznált irodalom

- Barkóczi Ilona 1977. *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata Barkóczi Ilona és Pléh Csaba könyve alapján*. Kodály Intézet. Kecskemét. In: Lázár Imre és Szenczi Árpád (szerk.) 2015. *A nevelés kozmológusai, Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújuló öröksége*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó. Budapest
- Bárdos Lajos (szerk.) 1937. *101 magyar népdal*. 3. kiadás. Magyar Cserkészövetség, Budapest.
- Bereczki János – Domokos Mária – Olsvai Imre – Paksa Katalin – Szalay Olga. 1984. *Kodály népdalfeldolgozásainak dallam- és szövegforrásai*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Borhegyi Péter – Bódy Zsombor – Kojanitz László – Szász Péter 2018. *Történelem 12. Tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Borhegyi Péter – Dr. Németh György 2017. *Történelem 10 Tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Borhegyi Péter – Paksa Rudolf 2018. *Történelem 11. Tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Boronkai Szabolcs – Kaposi József – Katona András – Száray Miklós 2016. *Történelem 12. A középiskolák számára*. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Bónis Ferenc 2011. *Élet-pálya: Kodály Zoltán*. Balassi Kiadó – Kodály Archívum. Budapest.
- Bónis Ferenc 1992. *Hódolat Bartóknak és Kodálynak*. Püski Kiadó Kft. Budapest.
- Breuer János 1982. *Kodály-kalauz*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Carl Dahlhaus és Hans Heinrich Eggebrecht (szerk.) 1984. *Brockhaus Riemann zenei lexikon*. Zeneműkiadó Vállalat. 2. kötet. Budapest.
- Dalos Anna 2007. *Forma, harmónia, ellentét Vázlatok Kodály Zoltán poétikájához* Rózsavölgyi és Társa Kiadó. Budapest.
- Dalos Anna 2015. *Kodály és a történelem. Tizenkét tanulmány*. Rózsavölgyi és társa Kiadó. Budapest.
- Dobszay László 1970. *A Kodály-módszer és zenei alapjai*. In: Erdeiné Szeles Ida (szerk.) 1982. *Kodály szemináriumok, Válogatás a nyári tanfolyamokon elhangzott előadásokból, Kecskemét 1970-1980*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Dobszay László: Kodály után. Tünődések a zenepedagógiáról. Kodály Intézet, Kecskemét, 1991.
- Dobszay László 2007. *A magyar dal könyve*. Második, változatlan kiadás. Timp Kiadó. Budapest.
- Dobszay László 1991. *A népzene pedagógiai jelentősége* (részlet). Gyűjteményes kiadása: Sebő Ferenc 1997. *Népzenei olvasókönyv*. 2. átdolgozott, bővített kiadás. Planétás Kiadó. Budapest.
- Dobszay László 1972. *Kodály nemzetnevelő terve*. In: *Vigilia*. 1972. XXXVII. július 7. szám. Budapest.
- Dr. Harmat László és Dr. Tardy József 2013. *A gyógyító zene*. Új Ember Kiadó. Budapest.
- Dr. Kollár János 2006. Zeneterápia az Alzheimer-kóros beteg kezelésében. *Ponticulus Hungaricus* 10. évfolyam 4. szám. Budapest.
- Eősze László 2007. *Kodály Zoltán életének krónikája*. Zeneműkiadó Kft. Budapest.
- Eősze László 2000. *Örökségünk Kodály Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó. Budapest.

- Für Lajos 2004. *Ne bántsd a magyart! Bartók és Kodály történelemszemlélete*. Kairosz Kiadó. Budapest.
- Gerhard, Diétel 1996. *Zenetörténet évszámokban II. 1800–tól napjainkig*. Springer Hungarica Kiadó Kft. Debrecen.
- Gönczy László 2009. *Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon* In: Magyar Pedagógia 109. évf. 2. szám 169–185. (2009)
- Hamburger Klára. 2010. *Liszt Ferenc zenéje*. Balassi Kiadó. Budapest.  
<http://ofi.hu/tudastar/keresztntantervi> (2018.04.08)  
<http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/legesz-eleten-at-tarto> (2018.04.08)
- Kerettanterv a szakgimnáziumok 9–12. évfolyama számára*. In: <http://kerettanterv.ofi.hu/> A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei//14. melléklet – Kerettanterv a szakgimnáziumok 9-12. évfolyama számára, 2. (2018.03.12.)
- Kerényi György és Rajeczky Benjamin 1946. *Énekes abécé*. 13. kiadás. Magyar Kórus Kiadó. Budapest.
- Kodály Zoltán 1943. *Iskolai Énekgyűjtemény I. 6–10 éves tanulóknak*. Az Országos Köznevelési Tanács. Budapest.
- Kodály Zoltán 1944. *Iskolai Énekgyűjtemény II. 11–14 éves tanulóknak*. Az Országos Köznevelési Tanács. Budapest.
- Kodály Zoltán 2007. *Visszatekintés I–III. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta: Bónis Ferenc. Argumentum Kiadó. Budapest.
- Lázár Imre, Szenczi Árpád (szerk.) 2015. *A nevelés kozmológusai Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújító öröksége*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Martin György 1995. *Magyar táncművészet és táncdialektusok*. 2. átdolgozott kiadás. Planétás Kiadó és Kereskedelmi Kft. Budapest.
- Medgyesy S. Norbert 2016. *Énekelt történelem I. Az államalapítás kora Álmos vezértől László király szentté avatásáig*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Nemesszeghyiné Szentkirályi Márta 1970. *A zene szerepe az oktatásban és nevelésben* In: Erdeiné Szeles Ida (szerk.) 1982. *Kodály szemináriumok, Válogatás a nyári tanfolyamokon elhangzott előadásokból. Kecskemét 1970–1980*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Paksa Katalin 2002. *Magyar népzene-történet*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Sebő Ferenc 1997. *Népzenei olvasókönyv*. 2. átdolgozott, bővített kiadás. Planétás Kiadó. Budapest.
- Szabolcsi Bence 1954. *Népzene és történelem*. válogatott tanulmányok. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Száray Miklós 2013. *Történelem 9–10. A négyosztályos gimnáziumok és szakközépiskolák számára*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Száray Miklós 2007. *Történelem I–IV. középiskolák*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szomjas-Schiffert György és Csenki Imre 1984. *Népdalaink a magyar történelemben*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szőnyi Erzsébet 1983. *Kodály és a zenei nevelés*. In: *Vigilia*. 1983. XLVIII. január. 48. szám. Budapest.
- Walker, Alan 1986–2003. *Liszt Ferenc, 3. kötet. Az utolsó évek 1861–1886*. Editio Musica, Budapest.



Zrínyi Mikós 1661. *Az török áfium ellen való orvosság, avagy Az töröknek magyarral való békesége ellen való antidotum.* In: <http://mek.oszk.hu/06100/06115/html/gmzrinnyi0002.html> (2018.04.05)

## Diszkográfia

Kodály Zoltán: *Budavári Te Deum* In: Kodály Zoltán: *Budavári Te Deum* In: *Kodály Zoltán: Budavári Te Deum, Missa Brevis*, A Magyar Rádió és Televízió Kórusa, Budapesti Szimfonikus Zenekar, Vezényel: Ferencsik János, HCD11397, Hungaroton Kiadó, 1986. <https://www.youtube.com/watch?v=1-opWvJQ90Y> (2018.03.13.)

Kodály Zoltán: *Duó hegedűre és gordonkára* In: Komlós Péter, Banda Ede: *Duó hegedűre és gordonkára*, op.7. I-III. tétel, In: *Chamber music 2.*, SLPX11559, Hungaroton Records Ltd., Budapest, 1975. <https://www.youtube.com/watch?v=77ldosnXvm8>, <https://www.youtube.com/watch?v=hfWVGRvcHyI>, <https://www.youtube.com/watch?v=kC5hahxZ-bU4> (2018.03.13.)

Kodály Zoltán: *Napoleon csatája* In: Kodály Zoltán: *Háry János* In: *Kodály: Háry Op. 15.*, Magyar Állami Opera Ének- és Zenekara, Magyar Rádió és Televízió Gyermekekórusa, Vezényel: Ferencsik János, HCD12837-38, Hungaroton Classic Kft. Budapest, 2003. <https://www.youtube.com/watch?v=JhtKNYkkJqk&t=55s> (2018.03.13.)

Kodály Zoltán: *Psalmus Hungaricus, op. 13.* In: *Bartók Béla, Kodály Zoltán: Cantata Profana, Psalmus Hungaricus*, HCD31503, Budapest Kórus, Vezényel: Doráti Antal, Hungaroton Kiadó, Budapest, 1995. <https://www.youtube.com/watch?v=5gYZoC3GmR8&t=183s> (2018.03.13.)

Kodály Zoltán: *Székely Fonó* In: Kodály Zoltán: *Székely fonó*, Magyar Rádió és Televízió Énekkara, Vezényel: Sapszon Ferenc, Budapest Filharmonikus Zenekar, Vezényel: Ferencsik János, Budapesti Szimfonikus Zenekar, karvezető: Lehel György, HCD12839-40-2, Hungaroton Classic Ltd. 1996. <https://www.youtube.com/watch?v=aOThS-nfmx94&list=PLbQwHfesWsjkTDMzSMehiQ4KfWnFrEU0v> (2018.03.13.)

Kodály Zoltán: *Székely fonó, Székely balladák, Kállai kettős*, Magyar Rádió Kórusa, Budapesti Filharmonikus Zenekar, Budapesti Szimfonikus Zenekar, M. Állami Hangversenyzenekar, Vezényel: Ferencsik János, Lehel György, Vásárhelyi Zoltán, HCD12839-40, Hungaroton, Budapest, 1996 <https://www.youtube.com/watch?v=GCVJZZ3Y6ZI> (2018.03.13.)

Kodály Zoltán: *Zrínyi szózata* (1954) In: Debreceni Kodály Kórus: *Zrínyi szózata*, Vegyeskari Művek op.3., Vezényel: Párkai István, HCD32366, Hungaroton Records Ltd. Budapest, 2007. <https://www.youtube.com/watch?v=PkSdFD-pNw0> (2018.03.13.)

Paksa Katalin: *Magyar népzene-történet zenei példatár*, KCD40683-84, Balassi Kiadó, Budapest, 2008. CD I-II.

Paksa Katalin: *Karácsony, húsvét, pünkösd a zenei hagyományban*, AKKCD13/2004, Akadémiai Kiadó, Budapest. 2004.

# Ember és természet



# Dinnyés Katalin Julianna – Pusztafalvi Henriette Egészségtudatosságra nevelés az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által kiadott gimnáziumi matematika tankönyvekben

## Bevezetés

A nevelési-oktatási intézményben folyó nevelő és oktató munka szerepe és hatása igen komplex, hiszen a tanári példamutatás, az oktatási-nevelési terv, a rejtett tanterv és a taneszközök is alapvető oszlopai az oktatásnak. A taneszközök közül a tankönyvek kapják a legnagyobb figyelmet: irányítják a tanulási folyamatot és tartalmazzák is a tananyagot. Az egészségtudatos magatartás kialakítása azért hangsúlyos, mert az egészség hosszú távú megőrzését lehet vele megalapozni. Az egészségfejlesztés hatékony eszköze lehet a tankönyv, hiszen a tankönyvekben szereplő szöveges feladatok nevelő célzatúak. Célunk annak vizsgálata, hogy az elemzésünkbe bevont matematika tankönyvek milyen mértékben fordítanak gondot az egészségre nevelésre, mint a NAT 2012-ben is kiemelt nevelési cél integrálására. A vizsgálat leíró jellegű, egyben kvalitatív és kvantitatív is. Az adatgyűjtési minta összesen hat gimnáziumi matematika tankönyvből áll, melyeket az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet adott ki. Az SPSS 22.0 programcsomag segítségével leíró statisztikai módszerek közül gyakoriságot számoltunk, Khi négyzet próbát és Fisher tesztet végeztünk. A vizsgált tankönyvek mindegyikében található utalás az egészséges életmódra vonatkozóan, az életmód leginkább a táplálkozással kapcsolatosan jelent meg, viszont találunk utalást a sportra, illetve az alkohol prevencióra is.

## 1. Egészségfogalom, egészségfejlesztés

### 1.1. Az egészségfogalom

Pálmai (2017) tanulmánya szerint az egészségfogalomnak két gyakori megközelítése van: az egyik a negatív definíció, miszerint az egészség a betegség vagy a kóros állapot hiányát jelenti (orvosi szemléletmód) (Benkő, 2009 In: Pálmai, 2017), míg a másik az egészség pozitív definíciója, amely a jó erőnléttel, az élet élvezetével kapcsolható össze. Az egészség értelmezése szempontjából a WHO (Egészségügyi Világszervezet) 1946-os egészségdefiníciója újszerű, hiszen ez a definíció pozitív szempontból közelíti meg az egészséget, és nem maga az egészség megléte van a középpontban, hanem az úgynevezett egészséges lét, hiszen minden ember másképpen, szubjektíven éli meg az egészséget (Benkő, 2009). Az Egészségügyi Világszervezet újraértelmezte az egészség fogalmát, elvetette a korábbi orvosi szemléletet, és pozitív módon definiálta az egészséget. Az egydimenziós értelmezést felváltotta a – széles körben

elfogadott – többdimenziós értelmezés, mely magában foglalja a testi, lelki és szociális jólétet, valamint az életkörülményeket és spirituális szempontokat is. A betegség nem csupán objektíven kinyilatkoztatott jelenség, hanem „a személy saját megtapasztalása” is (Benkő, 2009, 21.). Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az egészség dinamikus feladat, mely a személy és környezete kölcsönhatásán alapul (Benkő, 2009). Az egészségfogalom sokszínű megközelítésére utal, hogy az egészségtudományok az egészséget kontinuumként kezelik: a kontinuum egyik végpontja a tökéletes egészség (viszont ez túl idealisztikus, hiszen senki nem tudja elérni a tökéletes egészség állapotát), míg a másik pont az elhalálozás (Lippai, 2016).

Aaron Antonovsky nevéhez köthető koherencia érzet az egészség fontos meghatározója, hiszen a betegséggel szembeni védelem és az egészségmegőrzés témakörében is kulcsfontosságú. A koherencia érzet, másképpen koherencia érzés, három tényezőből áll össze. Az első jellemző a világ megérthetőségének élménye, a második a kezelhetőség élménye, a harmadik az értelemteliség élménye. A világ megérthetőségének élménye leírja, hogy a személy miként tudja feldolgozni az ismerős és ismeretlen ingereket. A kezelhetőség élménye azt mutatja, hogy „milyen mértékben érzékeli az egyén”, hogy az erőforrások a rendelkezésére állnak. Az értelemteliség élménye pedig azt mutatja, hogy van legalább az életében egy probléma, egy kihívás, amelybe úgy érzi, hogy megéri energiát fektetni (Paulus és Petzel, 2009). Mindezek a jellemzők megadják a választ arra, hogy mitől maradhat valaki egészséges.

## 1.2. Az egészségfejlesztés

A WHO 1986-ban tartotta meg az első, mérföldkőnek számító egészségfejlesztési konferenciáját, ahol több mint 60 ország szakembere képviseltette magát. Itt fogalmazták meg az Ottawai Chartát, de ez az esemény ösztönzőleg hatott számos tudományos kutatásra, az egészségfejlesztés gyakorlatára és a kanadai Lalonde Jelentésre is. (Benkő, 2009; Lippai, 2016 in: Tarkó, Benkő, 2016). Az Ottawai Chartának (1986) már az első mondata definiálja az egészségfejlesztés fogalmát, miszerint az egészségfejlesztés „olyan folyamat, amely módot ad az embereknek egészségük kézben tartására és tökéletesítésére” (Benkő, 2009, 25.). Benkő (2009) egy táblázatban összegezte az egészségfejlesztés és az egészségértelmezés kapcsolatát. Az egészségfogalom tekintetében az életminőség, társadalmi, gazdasági és személyes fejlődés. Az embert helyezik előtérbe, az egyén képességét, életkörülményét és autonómiáját. Az egészség a Charta szerint „egy bio-pszicho-szociális-ökológiai jólét, a szükségletek kielégítése, a kívánságok és remények valóra váltása, a környezet feletti teljes ellenőrzés és a változtatás képessége” (Benkő, 2009, 25.).

Napjainkban egy egészségfejlesztőtől elvárhatóak olyan alapelvek, melyekkel hitelesen tudja képviselni az egészségfejlesztést, hiszen „az egészségfejlesztés célja (...) az egészségmagatartás egyéni döntésen múló aspektusainak fejlesztése, az egészséges életmódra való esély javítása érdekében” (Lippai, 2016). A szakemberrel kapcsolatban elsőként a holisztikus egészségfogalom alkalmazását szükséges kiemelni, továbbá fontos, hogy meggyőződésből képviselje az esélyegyenlőséget és a társadalmi igazságosság értékeit, valamint legyen elkötelezett a fejlődés tekintetében, és törekedjen, hogy a közösséget egyenlő társaként vonja be (Barry et al., 2009

in: Lippai, 2016). A Galway-i Konszenzus Nyilatkozatában nyolc egészségfejlesztő tevékenységet határoztak meg, melyeket egy kezecskével ábrázolhatunk jól szemléltetve. (Tarkó és Benkő, 2016).

- „(...) 1) változás kezdeményezése,
- (...) 2) az egészségeséyleket alakító döntések előkészítése,
- (...) 3) az egészségeséylekre fókuszáló állapot- és szükségletfeltáró vizsgálatok, melyre sajátos kutatómódszertanra van szükség,
- (...) 4) mérhető célok és célkitűzések megfogalmazása,
- (...) 5) az egészségfejlesztő képes legyen olyan beavatkozási módszerek elvégzésére, amely kultúra-érzékeny és a lehető legnagyobb javulást teszi lehetővé az egészségeséylekben,
- (...) 6) legyen képes a stratégiai tervek szakszerű értékelésére,
- (...) 7) szószólói feladatkör,
- (...) 8) partneri viszony facilitása az egészségeséylek javításáért tenni tudó vagy akaró faktorok közt.” (Lippai, 2016 in: Benkő, Tarkó, 2006).



1. ábra. A Galway-i Konszenzus Nyilatkozatában megfogalmazott egészségfejlesztési munkafeladatok egy kézen ábrázolva

Az egészséges élet akkor válik művészeté, hogy ha az ember alkotó, cselekvő alanyként viszonyul az egészséges élet esélyeihez, azonban ehhez nincs mindenkinek egyforma esélye. Az egészséghez való esélyt alakítják külső és belső tényezők: genetika, anyagi helyzet, társadalmi körülmény, valamint olyan tényezők is, melyek egyéni döntésen, szándékon, döntési szabadságon alapszanak. Az egészségfejlesztés az egészséges élet művészetét kívánja egyszerűbbé tenni minden ember számára, ott, ahol él, tehát „nem egészséget ígér, hanem az egészséges életre való esély javítására törekszik” az egészségfejlesztés (Lippai, 2016 in: Tarkó, Benkő, 2016). Arisztotelész szerint „az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége” tökéletesen összegzi azt a szemléltet, amit az egészségfejlesztés takar és ki is egészíthető, hogy az egészséges élet művelése „az örömmel végzett szokásokban rejlik” (Lippai, 2016 in: Tarkó, Benkő, 2016). Rajtunk múlik a döntés, miként élünk: tudatosan táplálkozunk, szenvedélyesen, határozottan, magabiztosan, minőségi életet élünk olyan emberek között, akikkel szeretettel vagyunk.

## 2. Tankönyvekről és a tartalmi szabályozásról röviden

### 2.1. A tankönyv, mint taneszköz és funkciói

Jelenleg a központi és helyi döntések is érvényesülnek az oktatás tervezésének kérdéseiben. A központi pólushoz tartozik a Nemzeti alaptanterv és – a 2000 óta megjelenő – Kerettantervek, valamint a programcsomagok és taneszközök is, míg a helyi pólusba tartoznak a pedagógiai programok és a helyi tantervek (Molnár és Víg, 2013). Fontos megemlíteni, hogy a NAT 2003-as változata emelte be a kulcskompetenciákat, s így megindulhatott a „kompetenciaalapú” fejlesztés az oktatás során. A kompetencia fogalmát a hazai közoktatásban az Európai Parlament és Tanács definiálták, miszerint „ismeretek, készségek, képességek és motívumok” egységeként értelmezik. Az említett NAT-ok az európai kulcskompetencia-listát is magukban foglalják. Ezzel azt jelzik, hogy ezek a kulcskompetenciák olyan általános tudások, amelyek az élet minden területén megjelennek. Keresztntantervi követelmények, tehát minden évfolyamon és minden pedagógusnak fejlesztenie kell őket a tantárgyi tartalmakon keresztül.

A tankönyvelméleti kutatások többsége törekszik egy egységes tankönyv definíció kialakítására, viszont máig nem alakult ki konszenzus ennek a fogalomnak a meghatározásában. A kutatók többsége egyetért abban, hogy ez egy igen gyorsan változó műfaj és érdemesebb bizonyos fontos közös vonások, alapvető közös jellemzők meghatározását összegyűjteni egy egységes definíció leírása helyett (F. Dárdai, 2015). A taneszközök igen sokfélék lehetnek, mégis a tankönyvek kapják a legnagyobb figyelmet, hiszen ezek irányítják a tanulási folyamatot és tartalmazzák is a tananyagot. A kiadott tankönyveknek az éppen érvényben lévő alaptantervhez és követelményrendszerhez is igazodniuk kell. Aktuálisan a 17/2014. EMMI rendelet szabályozza a tankönyveket (Molnár és Víg, 2013). Sós Sándor (2002) megfogalmazásában tankönyvnek nevezünk egy szellemi terméket, mely az adott társadalom értékeit, viszonyait tükrözi, a „társadalom által létrehozott és maga is kutatás tárgya lehet”. A kiadott művek hasznosságát, minőségét rendkívül nagy változatosság jellemzi (Sós, 2002).

F. Dárdai (2015) hivatkozza Werner Wiater tankönyvfogalmát, miszerint ez alá sorol minden olyan eszközt, amely a tanulást segíti, akár szervezett iskolai tanításról van szó vagy akár az önképzés segítségével. Véleménye szerint a tankönyv a szakkönyv és a tudományos művek között helyezkedik el. Maga a tankönyv egy könyvformátumú „didaktikai médium”, amely segít az iskolai információs és kommunikációs, tanulási folyamatok tervezésében, megvalósításában és mérésében (F. Dárdai, 2015).

Egy iskola tanulója a tankönyvben találkozik az oktatási intézmény által közvetített értékekkel és ennek a taneszköznek elsődleges célja, hogy kialakítson tantárgyspecifikus készségeket. Fontos megemlíteni, hogy a tankönyv közvetlenül vagy rejtetten, de közvetíti a társadalom értékrendjét, világnézetét és az elvárásokat is. (Kereszty, é.n.).

## 2.2. Információk az újgenerációs tankönyvekről

A hazai tartalomirányítási gyakorlatban, a pedagógiai munkával szemben támasztott követelmények új típusú tankönyvek és taneszközök megalkotását teszik szükségessé. 2014-ben kerültek az iskolába az újgenerációs tankönyvek prototípusai. Az új taneszközök korszerűek, tanulóközpontú oktatást támogatóak és a kompetenciák fejlesztésére fókuszálnak. A projekt során a tankönyvek egytanéves kipróbáláson mentek keresztül, így alkalmazkodni tudnak a pedagógusok és a tanulók igényeihez. Ezt az eljárást fejlesztés alapú oktatásnak nevezzük, amikor a pedagógiai elmélet és a gyakorlat találkozik. A tankönyveket a Könyvtárellátó elektronikus felületén lehet megrendelni (*Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja*, é.n.). Az OFI gimnáziumi matematika tankönyvei a honlapon megtalálható információk szerint gyakorlatcentrikusak, hétköznapi életben is felmerülő problémák megoldását igyekeztek ábrázolni a tankönyvekben (*Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja*, é.n.). A tankönyvek átláthatóak, strukturáltak, következetesek és a tankönyvcsalád egészét logikus felépítettség jellemzi. A matematika tankönyvek szöveges feladatai, képei és rejtett elemei lehetőséget nyújtanak a szemléletformálásra, akár az egészségtudatossággal kapcsolatban is. A feladatokban megjelenő szereplők, élethelyzetek segíthetnek egy-egy helyzet megoldásában, akár egy külön tanóra keretein belül is. A matematika tankönyvek élethelyzetei újszerűek, a technika fejlődésével is lépést tartanak. Kiváló segédeszközként szolgálhatnak az egészségfejlesztésben.

## 2.3. Egészségfejlesztés a NAT-ban, az egészségtan tantárgy jelentősége

Miként vélekedik a NAT az egészségfejlesztési témakörökről, annak ellenére, hogy önálló tantárgyként nincs jelen a gyakorlatban? Jelenleg önálló tantárgy keretein belül nincs lehetőség az egészségfejlesztés oktatására, viszont a kerettantervi rendelet lehetővé teszi, hogy a modulárgy más tantárgyhoz kapcsolódva kerüljön bemutatásra, továbbá lehetővé teszi az ún. blokkosított megjelenést is. A meglévő kilenc kulcskompetencia (anyanyelvi kommunikáció, idegennyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományos kompetencia, digitális kompetencia, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség, a hatékony, önálló tanulás) közül bátran ki lehet jelteni, hogy az összes kompetencia szükséges az egészséges életmód kialakításához. Kiemelten az anyanyelvi, a természettudományos, a digitális, a szociális és állampolgári, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, a kifejezőképeség és a hatékony, önálló tanulás (NAT, 2012).

Az *Alapntanterv* kiemelt nevelési céljai között szerepel az Önismeret és a társas kultúra fejlesztése, a Családi életre nevelés, a Testi és lelki egészségre nevelés is (NAT, 2012). Az *Ember és természet műveltségi terület* alapelvei egy olyan aktív szerepvállalásra képes tanulót idealizálnak, akiből a nemzetet támogató és a közösségért felelősséget vállaló ember válik. A fejlesztési feladatok közül *Az ember megismerése és egészsége* számít kiemelőnek, ahol számos egészségfejlesztési célt határoztak meg (például a testsúllyal kapcsolatos problémák megelőzése, a rendszeres testmozgás jelentősége mentális és testi betegségek megelőzésében) (NAT, 2012).



Tanulmányunk tekintetében a legkiemelkedőbb műveltségi terület az *Életvitel és gyakorlat*. E terület célja, hogy az egészség- és környezettudatos életvitel iránti elkötelezettséget alakítsa ki a tanulóknál. Főbb területei közé tartozik a családi életre való felkészítés, a háztartási ismeretek, az egészségfejlesztés, valamint a közlekedési és műszaki kultúra. Kilencedik évfolyamtól ezek mellett az egészség- és környezettudatos vásárlás és fogyasztás, az egészséges életmód, higiénia, öltözködéskultúra, az élelmiszerek kezelésének, tárolásának szabályai, tudatos élelmiszer-választás, időbeosztás és biológiai ritmus kialakítása is célként jelenik meg (NAT, 2012).

Egészségfejlesztő szakemberként kiemelt fontosságúnak tartom a tankönyvek által közvetített üzenetet, hiszen egy-egy tanórán kívüli tevékenység kapcsán, vagy tanóra keretein belül, esetleg osztályfőnöki órán lehetőség van az aktuális problémakör, kérdések megbeszélésére. Akár osztályfőnöki órán vagy biológia órán, akár könyvtárhasználati foglalkozáson, ahol kötetlen a légkör, meg lehet teremteni azt a közeget, ahol a diákok bátran, felszabadultan fejezik ki véleményüket és meglátásaikat. Az egészségkultúrára nevelés igazán jelentőségteljes bármelyik korosztály számára és a Nemzeti alaptanterv célkitűzései is igazolják az egészségtan visszaemelését a gyakorlatba. A jelenleg eltörölt egészségtan oktatása a 19. századra nyúlik vissza hazánkban. Pusztafalvi (2013) szakirodalma szerint minimális egészségügyi ismeretekkel kezdetben természetrajz tantárgy keretein belül foglalkoztak, viszont az átadott tananyag mennyisége tényleg kevés volt. Az ekkor jellemző erős hitéletnek köszönhetően csak az alapvető biológiai ismereteket adták át annak érdekében, hogy az átadott információ ne zavarja meg a tanulókat a hitben. Pusztafalvi leírása alapján a „polgári iskola tananyaga nem különbözött a gimnáziumok és reáliskolák ismeretanyagától”, tehát az egészségtan heti 2 órában oktatott, választható tantárgyként volt jelen. Az iskolai Értesítő Füzetek oldalain 1886-tól volt megtalálható, és itt ismertették minden évben az egészségtan tantárgyhoz rendelt tankönyveket. Ebben az időben az egészségtan tantárgy oktatása a képzett középiskolai és egészségtan tanár és orvosok feladata volt. „Az állami középiskolákban finanszírozta az állam a működésüket, más fenntartó esetében pedig maga a fenntartó vállalta a díjazás kifizetését” (Pusztafalvi, 2013, 2.). Az 1890-es évtől kezdődően kötelező jelleggel kellett foglalkoztatni iskolaorvost. Az egészségtan a 19. század első felében a kötelező tantárgyak sorában foglalt helyet, így az orvosok szerepe megnőtt, hiszen nevelőként a nép felemelkedését segítő egyének voltak és mellettük a tanítók partnerként jelentek meg ebben a munkában (Pusztafalvi, 2013). Az egészségtan jelentőségét nemcsak a történelmi múlt igazolja, de a lakosság egészségi állapota is, hiszen idézve Zimmermann Jakab gondolatát, melyet tankönyvének kezdetén fogalmazott meg a számunkra „*Nem az élet maga, hanem az egészséges élet becses és édes*” (Pusztafalvi, 2013).

### **3. Magyarország egészségi állapota, avagy a prevenció jelentősége**

Az lakosság egészségi állapotában észlelt problémák aktualitását az életévek során tapasztalható nem megfelelő életminőség, az idő előtti halálozás és a megbetegedések magas aránya mutatja. A népesség mortalitási adatai vészjelzőként villognak a számunkra (Vitrai és Varsányi, 2015). European Commission (2009) számos nemzetközi és hazai törekvést hajtott végre,

hogy a népesség egészségének területén észlelt problémák megoldásra kerüljenek. A magyar lakosság rossz egészségi mutatóinak javítása érdekében számos politikai kezdeményezést indítottak: közétkeztetési szabályozások, termékadó bevezetése, nemdohányzók védelme érdekében hozott intézkedések, transz-zsírfigyasztást érintő jogszabályok és a népegészségügyi fejlesztések és alakítások (Vitrai és Varsányi, 2015). A mutatók a törekvések ellenére még nem mutatnak javulást, és hazánkban az Európai Unió országaihoz sem sikerült felzárkózni. A morbiditás az egyik leggyakrabban használt mutatója egy ország egészségi állapotának (Vitrai és Varsányi, 2015; Kopp, 2008).

Az egészségmagatartás jelentősége a megbetegedési adatokkal szemléltethető, viszont a lakosság egészségmagatartásának javításával az adatok kedvezően módosíthatóak (Bíró és mtsai, 2008). Az idő előtti összhalálozás arányát vizsgálva, hazánkban 2005 óta csökkenés figyelhető meg, viszont egy 2011-ben végzett felmérés alapján Magyarországon még jelenleg is másfélszer nagyobb az idő előtti halálozás, mint az EU15 országokban (Vitrai és Varsányi, 2015). A magyar lakosság leggyakoribb haláloklai között jelenleg a keringési rendszer okozta és a daganatos megbetegedések állnak. Hazai adataink az Európai Unióhoz képest jelentős lemaradást mutatnak, és számos intézkedés, törekvés ellenére sem érzékelhető pozitív javulás, sőt, sok esetben lemaradás tapasztalható (Vitrai és Varsányi, 2015). Magyarországon egy 2013-ban végzett felmérés alapján a nőknél minden 3., míg a férfiaknál minden 6. halálozás 65 éves életkor előtt következett be, és az EU15 országaihoz képest ez az érték is rosszabb. A magyar lakoságnál a leggyakrabban előforduló betegségeknél is szerepet játszó életmódbeli és környezettel kapcsolatos kockázati tényezők alapján elmondható, hogy a legnagyobb egészségterhet hazánkban a nem fertőző, krónikus betegségek adják. Mindez nemzetközileg is fennálló probléma. 2014-es hazai egészségfelmérés alapján a krónikus betegségek kialakulásában jelentős szerepet az egészségre káros egészségtelen életmód töltötte be. A lakosság felét elhízás jellemzi és a WHO eredményei alapján csak minden 6. felnőtt végez rendszeres testmozgást, ugyanakkor minden 3. egyén dohányzik.

A politikai törekvések ellenére az elmúlt 5 évben növekvő tendencia jellemzi a fiatal felnőttek dohányzását, és mindezek a problémák nemcsak a betegségben lévő egyénre és családjára rónak terhet, hanem a társadalomra is kiható szerepük van. A betegség kialakulásában az egyén viselkedése és az életét befolyásoló környezet játszik szerepet (Vitrai és Varsányi, 2015). Az eredmények kiemelten szükségessé teszik az egészségtan mint önálló tantárgy szorgalmazását a gyakorlatban.

## 4. A vizsgálat célja

Célunk annak vizsgálata, hogy az elemzésünkbe bevont matematika tankönyvek milyen mértékben fordítanak gondot az egészségre nevelés, mint a NAT 2012-ben is kiemelt nevelési cél integrálására. Miként jelenik meg az egészségtudatosságra nevelés, továbbá a statisztikai összefüggések alátámasztásával a hipotézis igazolása. Hipotézisünk, hogy a vizsgált tankönyvek pozitívan segítik az egészségtudatos magatartás kialakítását.

## 5. Vizsgálati minta kiválasztási módszerének bemutatása

Az OFI által kiadott gimnáziumi matematika tankönyvsorozat kiválasztása célzottan történt, hiszen a tankönyvben megjelenő szöveges feladatok és képek közvetetten értéket közölnek. A minta kiválasztásának szükségességét igazolja, hogy az oktatás során alkalmazott taneszközök közül a tankönyv a tanterv részeként segíti az ideológiák megalkotását, valamint a kultúra, tudás, moralitás fogalom kialakítását (Kereszty, é.n.).

## 6. Adatgyűjtési módszer és a vizsgálati minta

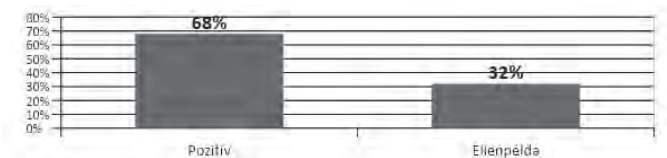
A vizsgálat leíró jellegű, egyben kvalitatív vizsgálat és kvantitatív elemzés is. Az adatgyűjtési minta összesen hat gimnáziumi, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kiadott matematikai kísérleti és újgenerációs tankönyv, így az adatgyűjtés célzott és teljes körű volt. Az általunk alkalmazott tankönyvelemzési szempontok Czachesz és mtsai elemzési szempontjait követik: jelenlét-láthatatlanság, munka és hivatás, család és háztartás, munka és tanuláson kívüli tevékenységek köre, a tankönyvek férfi és nőképe és személyiségjegye, egészség megjelenése. Összegezve, a tankönyvelemzési szempontokat a szakirodalomban elismert szempontrendszer szerint végeztük. Az adatfeldolgozáshoz Microsoft Word és Excel, illetve SPSS 22.0 programcsomagot használtunk. A leíró statisztikai módszer keretén belül gyakoriságot, szórást, csúcosságot, ferdeséget számoltunk, a változók összehasonlítására Khi-négyzet próbát készítettünk és abban az esetben, ha a Khi négyzet próba feltételei nem teljesültek, akkor Fisher tesztet alkalmaztunk, az eltéréseket  $p < 0,05$  érték mellett tekintettük szignifikánsnak. Fontos megemlíteni, hogyha a Khi négyzet próba feltételei érvényesültek, akkor vizsgáltuk a Cramer's V együttható értékét is. A szabadságfok ( $df = (r-1) \cdot (c-1)$ ) meghatározása a táblázat méretét mutatja meg és erre azért van szükség, mert a különböző szignifikanciaszinteknek megfelelő khi négyzet értékek függnek a táblázat méretétől. Az általam kiszámolt szabadságfok,  $df=4378$ .

A vizsgálatba bevont tankönyvek felépítése egységes és minden leckében a tananyagot az alábbi egységekre osztották fel: 1) Bevezető, 2) Példák (a kísérleti tankönyvben így nevezték korábban ezt a feladattípust)/Kidolgozott feladat, 3) (Elmélet), 4) Feladat, 5) Házi feladat, 6) Ráadás/kiegészítő feladat, 7) Csoportmunka. Az egységes szerkezet könnyítette az adatok összegzését és a számítások elvégzését. A tankönyvcsaládban összesen 399 *lecke* került elemzésre. A leckékben a számszerűsítés értelemszerűen egy-egy megjelenés egy-egy értéknek feleltethető meg. A gimnáziumi matematika anyag jellegéből kifolyólag többször előfordult, hogy 1-1 leckében nem volt szöveges feladat. A tankönyv egésze egy család életének a segítségével mutatja be számunkra a feladatokat, melynek tagjai: dédnagymama, apa, anya és három gyermekük: Juli, Tamás és Nóri. A tankönyvek kiemelten gyakorlatcentrikusak és a feladatok legtöbbször olyan helyzeteket írnak le, amelyekkel a hétköznapi életben találkozunk.

## 7. Eredmények

A kutatásunkban elsőként megvizsgáltuk, hogy a tankönyvek pozitívan segítik-e az egészségtudatos magatartás kialakítását, majd számítások segítségével további elemekre bontottuk az eredményeket. Az egészségtudatos magatartás kialakítása azért fontos, mert mindez az egészség hosszú távú megőrzését szolgálja. Az oktatási-nevelési terv, a rejtett tanterv és a taneszközök is alapvető oszlopai az oktatásnak és a tankönyvekben szereplő szöveges feladatok nevelő célzatúak is (Molnár és Vígh, 2009).

A vizsgált tankönyvek mindegyikében található utalás az egészséges életmódra vonatkozóan, viszont felmerül a kérdés, hogy mindezek az utalások segítik-e az egészségtudatosságra nevelést. A szakirodalom alapján egyértelműen igen. A vizsgálatba bevont tankönyvek 68%-ában (25) pozitív kontextusban, míg 32%-ban (11) ellentétes példákban jelent meg az egészség (2. ábra).



2. ábra. Egészség megjelenése a tankönyvekben (N=37) (%)

A vizsgált tankönyvekben az egészséges életmódra vonatkozó információk vagy szöveges, vagy számításos feladatban fordultak elő, de képek is segítettek az egészségre nevelést. A hipotézis alátámasztásához szeretnénk ismertetni, miként, milyen körülmények között jelent meg az egészségre nevelés. A vizsgált tankönyvekben az életmód leginkább a táplálkozással, a sportos életmóddal (3-4. ábra), illetve alkohol prevencióval kapcsolatban jelent meg.



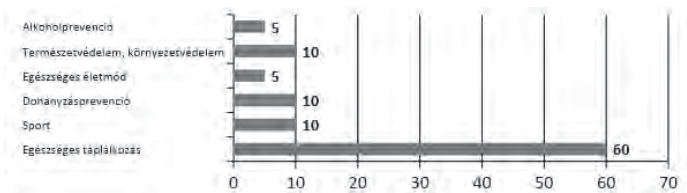
3-4. ábra. A sportos életmód szemléltetése a 10-es újgenerációs tankönyvben

Azokat a témaköröket, amelyek az egészséges életmóddal kapcsolatosak (69%) az alábbi táblázat összegzi. A táblázat szemlélteti azokat az eseteket is, amelyek ellenpéldaként (31%) jelentek meg a tankönyvekben. A kulcsszavak kontextusa nem került bemutatásra.

1. táblázat. Az újgenerációs matematika tankönyvekben megjelenő egészségnevelő témakörök

Pozitív	Ellenpélda
Bence gyümölcsöket vásárol (9.tk/I/17)	Kakaó sok cukorral (9.tk/I/6)
Édesanya az egészséges táplálkozásra figyel, zsiradékot, sajtok, stb. tekintetében (9.tk/I/14)	Kockacukor (9.tk/I/25)
100%-os narancslé (9.tk/II/67)	Cukorkás zacskó (9.tk/II/7)
Bio boltból: kesudió, aszalt gyümölcs (9.tk/II/76)	Pizza (10.tk/I/18)
Sportszeretet, kitartás (9.tk/II/45,10.tk/I/1)	Csokis jégkrém (10.tk/I/19, 10.tk/II/61)
Alma (9.tk/I/13, 10.tk/II/33), görögdinnye, narancs, (12.tk/1-2), mandarin (12.tk/58)	Cukrászda: édes és sós sütemény (10.tk/I/41, 11.tk/témazáró)
Gyümölcstál egy képen (10.tk/II/56)	Fagyi (9.tk/I/25, 9.tk/I/37, 10.tk/I/Ráadás)
BMI kiszámolás (10.tk/II/79)	Feladattól független torta egy képen (11.tk/45)
Gyümölcskosár (10.tk/II/Témazáró)	
Dohányzás, a kép áthúzva (12.tk/32)	
Egészségdiagram, egészséges táplálkozás megoszlása egy nap, ábrázolva egy kördiagramon (12.tk/36)	
Természetvédelem (9.tk/I/31-32-33,36, 9.tk/II/69)	
Környezetvédelem (9.tk/I/47-48, 10.tk/I/20, 10.tk/II/76)	
Alkohol prevenció (11.tk/88)	

A pozitív kulcsszavak csoportosítása alapján a legtöbb esetben (60%) az egészséges táplálkozásra vonatkozó információk jelentek meg.



5. ábra. Pozitív jelentőségű kulcsszavak (N=20) (%)

Az egészségtudatosságra nevelést a tankönyvek az alábbi képekkel is kiegészítették (6. ábra).



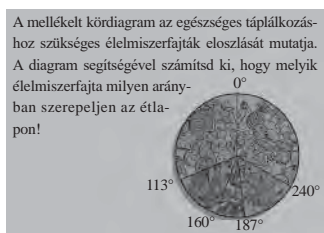
6. ábra. Gyümölcsök ábrázolása a tankönyvekben

Mindamellet, hogy számos egészséges táplálkozással kapcsolatos képet láthatunk, a tankönyv életszerű szöveges feladatokkal kívánja a kritikus gondolkodást is támogatni, valamint felhívja a figyelmet arra, hogy a dohányzás milyen következményekkel járhat.

Egy egészségügyi felmérés szerint a dohányzás a tüdőrákos megbetegedés egyik kockázati tényezője (*rizikófaktor*). Társadalmi méreteiben jellemző, hogy az aktív dohányosok 10%-a tüdőrákos, míg a nemdohányosoknak mindössze 0,9%-a.

7. ábra. Dohányzás 12-es újgenerációs tankönyvi kép (Forrás: Tóthné, 2017. 134.o)

A tizenkettedikes tankönyv 87. oldalán látható feladatban egy napi ételmyszer-elosztással kapcsolatos feladatban el kell dönteniük a tanulóknak, hogy milyen arányban szerepeljenek az ételmyszer a tányéron. A feladat megjelenő kördiagram megfelel az új magyar táplálkozási ajánlásnak, az Okostányérnak®, melyet a Magyar Dietetikusok Országos Szövetsége készített el. A táplálkozási ajánlás szemlélteti, hogy az egyes ételcsoportokból mennyi az ajánlott napi bevitel (Okostányér®).



8. ábra. 12-es újgenerációs tankönyv kép (Forrás: Tóthné, 2017. 87.o)

Számos pozitív példa mellett előfordul egy-egy ellenpélda is, ahol magas cukortartalmú sütemény vagy pizza kerültek szemléltetésre a feladatok mellett. Az illusztrált képek olykor indokolatlanul jelennek meg, de például a 9. ábrán látható kép a szöveges feladathoz illően helyezkedik el.

Bence a nyári szünet egy részében a Marcipán Cukrászatban dolgozott. Legutóbb 340 darab 22 mm átmérőjű marcipángolyóból kellett csokoládémázzal 30 mm átmérőjű, gömb alakú bonbonokat készítenie.



9. ábra. 12-es újgenerációs tankönyv kép (Forrás: Tóthné, 2017. 12.o)

Az eddig kapott eredmények alapján azt lehet mondani, hogy a tankönyvek pozitívan segítik az egészségtudatos magatartás kialakítását, majd SPSS programon belül, a Khi négyzet próba és Fisher teszt segítségével további változókkal kerületek összehasonlításra az eredmények. A szakirodalom alapján, amikor mérték az egészségi állapotot és a halálozási esélyeket,

a két változó között összefüggést mutattak ki (Kovács, 2012), valamint a mortalitás területén a férfiak és nők között különbséget tapasztaltak. Európa nyugati felében kimutatható a két nem közötti, a halálozás területén mutatkozó különbség, miszerint a férfiak várható élettartama alacsonyabb a nőknél (Kopp é.n.). A különbségek oka elsősorban a biológiai okokban található, mégis társadalmi szintű különbségek is megtalálhatóak. A szakirodalom alapján az eredményeket nemenkénti bontásban vizsgáltuk.

A statisztikai elemzéskor a Fisher teszt alkalmazására azért volt szükség, mert a statisztika módszertana alapján, ha nem érvényesül a Khi négyzet próba, akkor ennek az alkalmazása megfelelő. Abban az esetben, ha a Khi négyzet próba alapján szignifikancia kimutatható, akkor Cramer's V együtthatót is vizsgálni kell. Elsőként megvizsgáltuk, hogy az összes tankönyvnek a bevezető részében megjelent férfiak száma és a tankönyvben tapasztalható egészség megjelenése között kimutatható-e összefüggés. Majd továbbhaladva elvégeztem a további Khi négyzet próbát, a lányok megjelenésével a bevezető részekben, valamint a többi feladattípusban is. A kapott eredményeket összegeztük egy táblázatban.

2. táblázat. Statisztikai számítások összegzése az SPSS adatai (N=399, Missing=0)

Feladattípus	Nem (Férfi/nő)	Chi négyzet próba eredménye (Asymp. Sig.) (P=)	Cramer's V együttható (Cramer's V – Value)	Fisher teszt eredménye (Exact Sig.)
Bevezető	Férfi	0,301		
	Nő	0,333		
Példák	Férfi			0,470
	Nő			0,302
Feladat	Férfi	0,003	0,272	
	Nő	0,407		
Házi feladat	Férfi	0,004	0,220	
	Nő	0,014	0,177	
Kiegészítő feladatok	Férfi	0,102		
	Nő			0,573

Az összes tankönyvnek a bevezető részében megjelent férfiak száma és a tankönyvben tapasztalható egészség megjelenése közötti összefüggést vizsgáltuk elsőként és a két változó között a szignifikancia értéke 0,301, tehát nincs kimutatható összefüggés a két változó között. Nincs összefüggés a bevezető rész (lányok) (p=0,333) és az egészség tankönyvekbeli megjelenése között sem. Azokban az esetekben, amikor nem teljesült a Khi négyzet próba feltétele, akkor a Fisher tesztet kellett alkalmaztuk. A táblázatban látható, hogy három esetben mutatható ki összefüggés, a többi esetben nem mutatható ki összefüggés. Szignifikáns kapcsolat van a házi feladatokban megjelenő fiúk és lányok – és az egészség megjelenése között (fiúk: p=0,004, lányok: p=0,014) a tankönyvekben és szoros az összefüggés az egészség megjelenése és a Feladatokban megjelenő fiúk értékei között (p=0,003).

Az adatok alapján nem mutatható ki összefüggés az egészség megjelenése és három tankönyvi feladattípus (Bevezető, Példák, Kiegészítő feladatok) között. A táblázat harmadik oszlopában a Cramer's V együttható látható, hiszen, ha a Khi négyzet próba feltételei érvényesül-

nek, akkor meg kell vizsgálni ennek az együtthatónak az értékét is. A táblázatban a figyelembe veendő értékeket kék színnel jelöltem. Mindegyik esetben az együttható értéke a két változó között a szorossági kapcsolat közepes. Az értékek 0,177 és 0,272 között mozognak.

## 8. Összefoglalás

Vizsgálatom egyben kvantitatív és kvalitatív elemzés is, törekedtem az objektivitás maximalizálására, így a képeken tapasztalható sok pozitívum és a számtani eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a tankönyvek segítik az egészségtudatos magatartás kialakítását. Az egészséges életmód alapelveinek az elsajátítása megvalósulhat a családi közegben, valamint az oktatási intézményben is. Az oktatási intézményben nemcsak a tanári példamutatásnak van fontos szerepe, de az is kiemelten fontos, hogy a taneszközök, legfőképpen a tankönyv milyen képet közvetít a gyermekek számára. A tankönyvek fontos szerepet játszanak az egészséges életmódra nevelésben, hiszen segítik a tanulók testi, lelki, szellemi és szociális fejlődését, a betegségek megelőzését, az egészséges állapot, az egészség értékékként való kezelését, valamint sok egyéb mellett a veszélyeztető tényezők elkerülését is (Huszár Gábor Iskola, 2009). Mindezek tudatában összegzőképp elmondható, hogy az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által kiadott matematika tankönyvek a legtöbb esetben olyan helyzeteket, problémákat mutatnak be, melyek pozitívan formálják a tanulók egészségmagatartását. Előfordult negatív megjelenés, de nincs egyértelmű negatív utalás az egészséges életmód alapelveivel kapcsolatban.

A *Sokszínű egészségtudatosság* ajánlása tartalmazza az egészséges étrend 12 pontját, amely tartalmazza, hogy nincs tiltott táplálék, csupán kerülendő mennyiség (Falus András, 2015). A szakirodalom javaslata alapján nem tilos a tankönyvekben megjelent ételcsoportok, például a fagylalt, a sós és édes sütemény, a pizza, csak kerülni kell ezeknek a helytelen, mértéktelen bevitelét. A tankönyvekben kiemelten pozitívan értékelendő, hogy megjelenik a sport szeretete, a megbízható forrásból vásárolt gyümölcsök, a sokféle gyümölcsajánlás, a testtömeg-index számolása, valamint megjelenik egy egészségdiagram, aminek az a lényege, hogy egy nap bevitt táplálékot egy diagramon ábrázolták. A természetvédelmi utalások mellett megjelenik a környezetvédelem is, és az alkohol mértéktelen fogyasztásának megelőzésére és a dohányzás megelőzésére is találunk utalást. Összegezve elmondható, hogy a feltételezésünk igazolódott, a tankönyvekben megjelenő utalások megfelelnek az egészséges életmód alapelveinek, és a statisztikai számítások is alátámasztják a megállapításainkat.

### Felhasznált irodalom

- Balajti Ilona; Vokó Zoltán; Ádány Róza; Kósa Karolina (2007) *A koherencia-érzés mérésére szolgáló rövidített kérdőív és a lelki egészség (GHQ-12) kérdőív magyar nyelvű változatainak validálása*. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 8. 2.sz. 147-161.
- Benkő Zsuzsanna Dr. habil. (2009) *Fogalmi áttekintés*. In: Benkő Zsuzsanna (2009, szerk.): *Egészségfejlesztés Módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó, Szeged, 7-8.



- Benkő Zsuzsanna Dr. habil. (2009, szerk.) *Egészségfejlesztés Módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Benkő Zsuzsanna Dr. habil. (2016) *Életmód-szociológiai elméletek és magyar életmódtörténet*. In: Tarkó Klára, Benkő Zsuzsanna (2016. szerk.) „Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége”: Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 53-65.
- Benkő Zsuzsanna Dr. habil. (2016) *Homo Sanus: az egészséggel megáldott ember*. In: Tarkó Klára, Benkő Zsuzsanna (2016. szerk.) „Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége”: Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 25-31.
- Bíró Éva Dr., Balajti Ilona Dr., Ádány Róza Dr., Kósa Karolina Dr. (2008) *Az egészségi állapot és az egészségmagatartás vizsgálata orvostanhallgatók körében*. Orvosi Hetilap, 149. 2165-2171.
- Dárdai Ágnes, Dévényi Anna, Márhoffer Nikolett, Molnár-Kovács Zsófia (2015) *Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II*. Online történelemdidaktikai folyóirat, 4. 1-2.sz. Forrás: [http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06\\_01\\_02\\_DDMMK.pdf](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06_01_02_DDMMK.pdf) [2019.07.15.]
- Európai Bizottság (2010) *Az egészség terén mutatkozó egyenlőtlenségek csökkentése az Európai Unióban*. [ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6265&langId=h](http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6265&langId=h) [2019.07.15.]
- Európai Bizottság Sajtóközlemény (2016) *Az európaiak tovább élnek, az egészségben eltöltött éveik száma azonban nem feltétlenül növekszik*. [europa.eu/rapid/press-release\\_IP-16-3749\\_hu.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-3749_hu.pdf) [2019.07.15.]
- Falus András (2015) *Sokszínű egészségtudatosság*. SpringMed Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/15900/15974/15974.pdf> [2019.07.15.]
- F. Dárdai Ágnes (é.n.) *A tankönyvfejlesztés lehetőségei és irányai*. Forrás: [https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/f\\_dardai\\_agnes\\_a\\_tankonyvfejlesztes\\_lehetosegei\\_es\\_iranyai.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/f_dardai_agnes_a_tankonyvfejlesztes_lehetosegei_es_iranyai.pdf) [2019.07.15.]
- Huszár Gábor *Iskola: Családok iskolája „kompetensen”*. Forrás: <http://huszargaliskola.hu/userfiles/files/tamop314eletmod.pdf> [2019.07.15.]
- Információk az újgenerációs tankönyvekről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/informaciok-az-ujgeneracios-tankonyvekrrol> [2019.07.15.]
- Kopp Mária, Skrabski Árpád *Nők és férfiak egészségi állapota Magyarországon*. Forrás: [http://www.tarsadalomkutatás.hu/kkk.php?TPUBL-A-882/publikaciok/tpubl\\_a\\_882.pdf](http://www.tarsadalomkutatás.hu/kkk.php?TPUBL-A-882/publikaciok/tpubl_a_882.pdf) [2019.07.15.]
- Kovács Katalin (2012) *Az egészségi állapot egyenlőtlenségei*. Demográfiai portré, 73-88.
- Lippai László Dr. (2009) *Projektmenedzsment*. In: Benkő Zsuzsanna (2009, szerk.): *Egészségfejlesztés Módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó, Szeged, 86-95.
- Lippai László Dr. (2016) *Előszó helyett... Bevezetés az egészségfejlesztésbe, avagy miként járul hozzá a tudomány az egészséges élet művészetéhez*. In: Tarkó Klára, Benkő Zsuzsanna (2016. szerk.): „Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége”: Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 9-22.
- Lippai László Dr., Benkő Zsuzsanna Dr. habil. (2005) *Egészségfejlesztő szervezetejlesztés, projektmenedzsment*. In: Benkő Zsuzsanna és Tarkó Klára (2005, szerk.): *Iskolai egészségfejlesztés. Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez*. JGYF Kiadó, Szeged. 13 – 27.

- Molnár Edit Katalin és Vígh Tibor (2013) „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁ-MOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt A tantervemélet és a pedagógiai értékelés alapjai. Forrás: [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervemlet\\_s\\_a\\_pedagogiai\\_rtkels\\_alapjai/](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervemlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/) [2019.07.15.]
- Nemzeti alaptanterv 2012. [https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) [2019.07.15.]
- Pálmai Judit (2017) *A holisztikus egészségfogalom felé.* In: Lippai László Dr. (2017, szerk.): Holisztikus egészség, egészségmagatartás és egészségfejlesztés. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 33-38.
- Paulus, P., Petzel, T. (2009) *Bevezetés az egészségfejlesztésbe.* In: Benkő Zsuzsanna (2009, szerk.): Egészségfejlesztés Módszertani kézikönyv. Mozaik Kiadó, Szeged, 19-30.
- Paulus, P., Petzel, T. (2009) *Egészségnevelés – az egészségfejlesztés alapelvei és értékei.* In: Benkő Zsuzsanna (2009, szerk.): Egészségfejlesztés Módszertani kézikönyv. Mozaik Kiadó, Szeged, 32-35.
- Paulus, P., Petzel, T. (2009) *Igazságosság, felhatalmazás, részvétel.* In: Benkő Zsuzsanna (2009, szerk.): Egészségfejlesztés Módszertani kézikönyv. Mozaik Kiadó, Szeged, 36-48.
- Paulus, P., Petzel, T. (2009) *Tanítás és tanítási készségek.* In: Benkő Zsuzsanna (2009, szerk.): Egészségfejlesztés Módszertani kézikönyv. Mozaik Kiadó, Szeged, 119-126.
- Pusztafalvi Henrietta (2013) *Egészségtan tankönyvek a 19. század oktatásában.* Forrás: [https://www.researchgate.net/publication/316976386\\_Egeszsegtan\\_tankonyvek\\_a\\_19\\_szazad\\_oktatasaban](https://www.researchgate.net/publication/316976386_Egeszsegtan_tankonyvek_a_19_szazad_oktatasaban) [2019.07.15.]
- Sós Sándor (2002) *A tankönyvelemzés megközelítése és néhány tapasztalat.* Elektronikus Könyv és Nevelés 4. 3. sz. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00015/11Sos.html> [2019.07.15.]
- Tarkó Klára, Benkő Zsuzsanna (2016, szerk.) *„Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége”: Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2016.
- Vitrai József, Varsányi Péter: *Egészségjelentés 2015* Forrás: [http://www.egeszseg.hu/szakmai\\_oldalak/assets/files/news/egeszsegjelentes-2015.pdf](http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/files/news/egeszsegjelentes-2015.pdf) [2019.07.15.]

### **Vizsgálatomban az alábbi könyveket elemeztem:**

- Tóthné Szalontay Anna (2016, szerk.) *Matematika 9/1. tankönyv.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. ISBN: 978-963-682-979-7
- Tóthné Szalontay Anna (2016, szerk.) *Matematika 9/2. tankönyv.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. ISBN: 978-963-682-980-3
- Tóthné Szalontay Anna (2017, szerk.) *Matematika 10/1. tankönyv.* Eszterházy Károly Egyetem, Eger. ISBN: 978-963-436-029-2
- Tóthné Szalontay Anna (2017, szerk.) *Matematika 10/2. tankönyv.* Eszterházy Károly Egyetem, Eger. ISBN: 978-963-436-030-8
- Tóthné Szalontay Anna (2015, szerk.) *Matematika 11. tankönyv.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. ISBN: 978-963-436-030-8
- Tóthné Szalontay Anna (2016, szerk.) *Matematika 12. tankönyv.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. ISBN: 978-963-682-927-8

**Dobóné Dr. Tarai Éva**  
**Természettudományos fogalmak jelentése**  
**tanár- és diák nézőpontból**  
**Tévképzetek együttes előfordulása, feltárása és kezelésük**  
**egyik lehetősége Mazur-módszerével,**  
**web2-es támogatással**

**Bevezetés**

A hazai természettudományos oktatás hosszú és eredményes múltra tekinthet vissza és a XXI. század iskolájára is hatást gyakorol, de napjainkra régi fénye megkopott és a tapasztalatok szerint nem éri el a diákság minden rétegét. Bár ma is vannak nemzetközi szintű eredményeink és sikeres diákolimpikonjaink, a többség körében a kémia és a fizika a két legkevésbé népszerű tantárgy. Részben a társadalmi szinten terjedő „kemofóbia”, a környezeti károkkért a kémiát felelőssé tevő közfelfogás, a tantárgyhoz kötődő szakmák alacsony társadalmi presztízse és a kémia tantárgy nehéz tanulhatósága állhat a háttérben, természetesen sok egyéb tényező mellett. A szerteágazó problémakörből jelen tanulmányban csak a kémia tantárgy tanulhatóságának nehézségeiről és ehhez kapcsolódó néhány megoldási javaslatról lesz szó.

## **1. A kutatás tágabb kontextusa, elméleti háttér**

A kémiatantárgy nehéz tanulhatóságának egyik oka a tantárgy jellegéből fakad. A kémiai fogalmak egy része (pl. atom, mól) nem természetes, hanem tudományos fogalmak, melyekkel az iskolai tanulmányaik során találkoznak először a gyerekek. Egyes fogalmak a hétköznapi életben is ismertek, de eltérő jelentéstartalommal (pl. csapadék, olvadás). Más részük jelentése a tudomány fejlődése során módosult, de az eredeti jelentés sem tűnt el, a két fogalom párhuzamosan együtt él, de a pontos jelentéstartalom megértéséhez az értelmezés környezetét is definiálni kell. A kémia a változásokat több szinten, részecskék, fogalmak és jelenség szintjén értelmezi, aminek megértése az absztrakciós képesség bizonyos fokú fejlettségét feltételezi. Egyes fogalmak magyarázatára több elméleti modellt is használ (pl. sav-bázis elméletek, atommodellek), amelyek nem hierarchikus, hanem kiegészítő kapcsolatban vannak egymással (Tóth, 2002). A tanulási nehézségek másik forrása a tanulók gondolkodásában, az ismeretszerzés módjában rejlik.

Kutatásaim hátterét a konstruktivista tanulás értelmezés paradigmája adja. Az elmélet alapjátétele az Ausubeltől (1960) származó „értelmes tanulás” (meaningful learning) kifejezés. Eszerint a tanulási folyamat sikeressége szempontjából meghatározó az a tudásszerkezet, amivel a tanuló rendelkezik. Az értő tanulás az új fogalmat ebbe a meglévő tudásszerkezetbe

horgonyozza le, tartalmilag és kapcsolatait tekintve is gazdagítva azt. Megértés, vagyis a fogalom asszimilációja csak akkor történik meg, ha a tudásszerkezet tartalmaz olyan elemeket, amelyhez az új fogalom köthető (Novak, 1979). Ellenkező esetben, vagyis amikor a tanuló még nem rendelkezik a fogalom elsajátításához szükséges megfelelő előismeretekkel, a tanulás elmarad, vagy a tanulási folyamat sérül. Ilyen esetekben merülnek fel hibás tanulói válaszok. Téves tanári hozzáállás lenne, ha ezekre csak, mint rossz válaszokra tekintenénk. Nagyon gyakran tévképzetek, naiv elméletek, gyermektudományos elképzelések, alternatív fogalmak állnak a háttérben. Ezek az állítások ugyan nem egyeznek meg az elfogadott tudományos állásponttal, a tanuló szempontjából viszont adaptívak, jól illeszkednek a saját gondolati keretükbe, kognitív struktúrájukba és segítségükkel a tanulók értelmezni tudják a körülöttük lezajló jelenségeket.

## 1.1. A tévképzetek jellemzői és a kémia tanításhoz kötődő tévképzetek

Születésünktől fogva rendelkezünk egy olyan velünk született, tudásterület-specifikus információ-feldolgozó struktúrával, amely lehetővé teszi számunkra a környezet észlelését és értelmezését. A kezdeti primitív világgép szolgáltat alapot a kognitív rendszer fejlődésének. Az új ismeretek bővítik, gazdagítják a struktúrát, és a fogalmi váltások eredményeként egyre bonyolultabb összefüggések értelmezésére válunk képessé. A világgép alakulásában a személyes tapasztalatoknak, a szülőkkel és más felnőttekkel történő interakcióknak és a kortársaknak van nagy szerepe. Az iskoláskor felé haladva a naiv hiedelmek egy része finomodik, átalakul és el is tűnhet, azonban jelentős számban fellelhetők még a szervezett oktatás megkezdésekor is (Poza, 1991; Wandersee, és mtsai., 1994). Egy részük nem akadályozza a további fejlődést, mivel bizonyos hétköznapi szituációkban megfelelő magyarázó erővel rendelkeznek, mások viszont a továbblépés gátjaivá válhatnak. A kémia, biológia, fizika órákra érkező diákoknak a természeti jelenségekről kialakult elképzelésük van, ami nem feltétlenül egyezik a tudományos állásponttal, de mindennapi tapasztalatokon alapulnak, és sok esetben megfelelő magyarázó erővel bírnak. A tanulók gondolkodásának implicit részei, jellemzően nincsenek tudatában, milyen magyarázó elvekkel rendelkeznek, vagy legalábbis nem képesek szóbeli kifejezésükre. Éppen ezért nincs is okuk kételkedni helytálló voltukban, így ezek rendkívül állandóak és a tanításnak ellenállnak. Magyarázataik tartalomfüggők és differenciálatlanok, nagyban befolyásolják a jelenség körülményei és a tapasztalati szituáció. Gyakran közvetlen oksági összefüggésen alapulnak és sok esetben a tudománytörténet során megjelent és már túlhaladott elképzelést tükrözik.

A tévképzet kutatásnak és ezen belül a kémia tantárgyhoz kötődő tévképzeteknek is hatalmas irodalma van. Hogy egy-két fontosat említsünk közülük, az anyagfogalom fejlődésének lépéseiről többek között Krnel és munkatársai (1998) és Andersson (1986, 1990) számoltak be. Megfigyelték a fogalmak hierarchikus egymásra épülését a 8. és a 18. életév között és megállapították, hogy a tanulók az anyag „eltűnik”, „áthelyeződik”, „módosul”, „átalakul” lépéseken keresztül jutnak el a kémiai reakció megértéshez, miközben a folytonos anyagmodell a részecskeszemléletű elképzelés irányába mozdul el.

A kémia tanítás során a kémia elvont tartalmait gyakran modellekkel próbáljuk megjeleníteni. A modellek lehetnek valóságosak és a magyarázatok, tapasztalatok alapján épített mentális modellek is. A tanulóknak azonban csak töredéke van tisztában a modellek korlátozott érvényével, sokak számára a valóság pontos leképezését jelentik. Az olyan analógiák, amelyek az atom felépítését a sejttel, benne a sejtmaggal hozzák párhuzamba, a pillanatnyi megértést ugyan segíthetik, azonban későbbi tévképzetek forrásai lehetnek. Ha a tanuló nincs tisztában pontosan egy modell és a valóság viszonyával, még az olyan, egyébként helytálló modellek, mint a Bohr-féle atommodell is a további fejlődés gátjai lehetnek. Kizárólagos alkalmazásával például nem értelmezhetők a szubatomi részecskék közötti kölcsönhatások (Harrison és Tregust, 1996; Cros, és mtsai., 1986). És a sort még sokáig lehetne folytatni.

## **1.2. A fogalmi fejlődés elméletei és konstruktivista felfogása**

A konstruktivista tanulásértelmezés szerint a természettudományos tanulmányait megkezdő tanuló nem „tisztá lap”-pal lép a tanterembe, hanem olyan előzetes ismeretekkel és tapasztalatokkal rendelkezik, amelyek nagyban befolyásolják a tanulási folyamat kimenetelét. Másfelől a tudás megszerzése nem passzív befogadást jelent, hanem egy olyan aktív tevékenységet, amely során létrehozuk, megkonstruáljuk a tudást. A tevékenységek értelmezésére számos elgondolás és elnevezés született. Duit (1991) „gazdagodás” és „átrendeződés” felfogásától a Posner és mtsai (1982) által használt „fogalmi váltás”-on keresztül Piaget (1970) szóhasználatáig, az akkomodációig széles spektrumot és értelmezést ölelnek fel a tanulásra vonatkozó konstruktivista elképzelések. Egy azonban biztos: a naiv elméletek felülírása, a tudományos tények elfogadtatása hosszú folyamat, melynek során fogalmi váltások sorozata játszódik le, és rendkívül gondosan megtervezett, átgondolt tanítási stratégiák kidolgozását igényli.

## **2. Tévképzetek feltárása és együttes előfordulása – saját vizsgálatok, eredmények**

### **2.1. A témaválasztás indoklása, a kutatás célja**

A természettudományok több területén (fizika, kémiai földrajz, biológia) és történelmi fogalmakkal kapcsolatban tártak már fel gyermektudományos elméleteket, és mára több tízezerre tehető a tanulók alternatív kereteivel foglalkozó vizsgálatok száma (Pfundt, Duit, 1991., Talanquer, 2006., Horton, 2007., Barke, Hazari, Yitbarek, 2009.). A hazai természettudományokkal kapcsolatos gyermektudományos elméleteket mások mellett Korom (1997., 2005.) mutatta be. Szűkebben, néhány a kémiával kapcsolatos fogalom fejlődését Tóth és mtsai. (2008) és (Dobóné Tarai, 2009) vizsgálta. A hatékonyabb kémia tanítás érdekében a tévképzet kutatás is előtérbe került. A szakdidaktikai kutatások jelen fázisában a tévképzetek

feltárásán és forrásaik megértésén túl felmerült az igénye az ilyen irányú hazai tapasztalatok és adatok bővítésének és a megfelelő javítási technikák kidolgozásának. Utóbbi egyik iránya lehet a fogalmi váltást elősegítő kooperatív, páros vagy csoportos technikák, mint az egymás tanítása módszer (peer instruction) alkalmazása (Mazur, 2014a,b). A tévképzet kutatás szaporodó eredményei új nézőpontot is kijelöltek: az együtt, kapcsoltan előforduló tévképzetek háttérében húzódó összefüggések vizsgálatát.

## 2.2. A vizsgálat módszerei

### 2.2.1. A minta, a mérés lebonyolítása

A vizsgálatot 2018 októberében végeztük egy budapesti gimnázium 7-12. évfolyamon tanuló diákjai ( $N_{\text{gimn.}} = 403$  fő), egy budapesti szakgimnázium 10. és 11. évfolyamos diákjai ( $N_{\text{szakgimn.}} = 39$  fő) és egy budapesti általános iskola 7. évfolyamos tanulói ( $N_{\text{ált.isk.}} = 58$  fő) részvételével (összesen 500 fős mintával). A gimnazisták között voltak speciális matematika, humán, idegen nyelv és természettudományos tantervű csoportok. A szakgimnáziumok tanulói turisztika és kereskedelem szakirányban tanultak, az általános iskolások általános tantervű iskola diákjai voltak.

### 2.2.2. A mérés szerkezete, a mérőeszköz

Adatgyűjtéshez egy tízkérdéses kérdőívet használtunk. A kérdőív két változatban (A és B) készült, a feladatok sorrendjükben különböztek, tartalmi és formai szempontból hasonlóak voltak. A kérdések nyíltvégűek voltak, annak érdekében, hogy a válaszok tartalmi és szóhasználati jegyei alapján minél több információt találjunk a diákok gondolkodásmódjáról és az adott fogalomhoz kötődő elképzeléseiről. A feladatlap kitöltésére egy tanóra állt a diákok rendelkezésére. Önállóan, segédeszközök használata és megbeszélés nélkül kellett a nyíltvégű kérdésekre válaszolniuk. Jelen tanulmányban a tíz feladat közül három értékelésének tapasztalatait mutatjuk be. A három feladat a következő volt:

1. Hogyan változik meg a cukor tömege és szerkezete, ha vízbe tesszük?
2. Szerinted mi az ózonlyuk? Hol helyezkedik el és hogyan képződik el?
3. Véleményed szerint melyik a nagyobb sűrűségű: a 10 tömeg%-os cukoroldat vagy a csapvíz? Miért?

### 2.2.3. Az elemzés módszerei, eszközei

A válaszokat első lépésként tartalmi helyességük és a fogalmak megértése szempontjából kategorizáltuk. A kategóriákba rendezést többféle módszertani alapon is elvégeztük. Első lépésként a tévképzet kutatásban általánosan elterjedt csoportosítást használtuk Abraham, Grzybowwski, Renner, és Marek (1992) szerint, amelyet Korom Erzsébet (2005) részletesen bemutat a

„Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás” című művében. Ezekkel a kategóriákkal a megértés teljes hiányától a tudományosan elvárt fogalom meglétéig a fogalmi fejlődés teljes spektrumát azonosítani tudtuk, beleértve a tévképzetek jelenlétére utaló megfogalmazásokat is.

Annak érdekében, hogy tartalmi szempontból vagy a tanulói naiv elméletek eredete szempontjából is vizsgálni tudjuk a válaszokat, a Kádár és Farsang. (2018) által használt kategóriáknak megfelelő tévképzeteket is kerestünk. Eszerint ötféle tévképzetet különböztettünk meg: a) vernakuláris vagy köznyelvi tévképzeteket, amelyek a mindennapi szóhasználaton alapuló tévedésekből származhatnak (National Research Council 1997; Dolphin, és Benoit 2016; Kádár és Farsang 2018), b) prekonceptiókat, ahol a már ismert fogalom vagy jelenség értelmezéséből fogalmazunk meg előzetes várakozásokat, anélkül, hogy az aktuálisan vizsgált jelenség minden apró részletét elemeznénk (National Research Council 1997; Duit, és mtsai. 2001; Kádár és Farsang, 2018); c) kulturális tévképzeteket, amelyek a mindennapokat átható kultúrába beágyazott gondolkodásmódon vagy szóhasználaton alapulnak (Samarapungavan, és mtsai., 1996; National Research Council, 1997 és Kádár és Farsang 2018); d) populáris tévképzeteket, amelyek a kortárs médiában és annak hatásaiban (televízió, film, képregény, internet) gyökereznek (Barnett, és mtsai. 2006; Lin és mtsai. 2013; Kádár és mtsai. 2015; Kádár és Farsang 2018); végül e) fogalomalkotási tévképzetet, ahol a tanulási folyamat szenved csorbát, az új fogalmat nem érti meg pontosan a diák vagy nem megfelelően rögzíti (National Research Council 1997; Eryilmaz, 2002).

A prekonceptiókhoz kötődően egy további pontosítást tesz lehetővé a fenomenológiai primitívek, p-prímek (diSessa, 1993) megtalálása. A p-prímekről Tóth Zoltán (2013) írt részletesen Janus-arcú axiómáink: a p-prímek című írásában. A kémia józanésszel elnevezésű Talanquer (2006) nevéhez köthető és a hazai szakmódszertanban Tóth (2009) által bemutatott modell is a tévképzetek gyökereinek feltárását szolgálják. Mindkét modellhez kerestünk példákat a kutatásaink során.

A tartalmi elemzések és tévképzetek azonosítása mellett mennyiségi elemzéseket is végeztünk a leíró és összefüggéseket, hipotéziseket vizsgáló statisztika módszereivel, IBM SPSS Statistics 22 program használatával. A tartalmi elemzés minden szempontú bemutatása meghaladja jelen tanulmány kereteit, ezért most az egyéb részletek bemutatását mellőzve csak az együttesen előforduló tévképzetekről lesz szó.

## **3. Eredmények**

### **3.1. A cukor oldódása és a cukoroldat és a csapvíz sűrűségének összehasonlítása feladatok válaszai között talált tévképzetek együttes előfordulása**

Az elemzésnek ebben a szakaszában összehasonlítottuk, milyen különbség van a csapvíz és a cukoroldat sűrűségének összehasonlítását kérő feladatban tévképzettel válaszolók esetében, ha a cukoroldást vizsgáló kérdésnél is tévképzetük volt, vagy ha az utóbbi kérdést helyesen válaszolták meg.

### 3.1.1. Tévképzet a cukor oldódásának megértésében és az oldatok sűrűségének összehasonlításában is

Az 500 fős mintából 138 diák értelmezte hibásan a cukor oldódását, közülük 46 (előbbi csoport 33%-a) az oldatok sűrűségének összehasonlításánál is tévképzettel rendelkezett. Esetükben jellemzőek a rövidebb, néhány szavas indoklások, kevesebb szakkifejezéssel, gyakori a szilárd anyag biztosan nagyobb sűrűségű, mint a folyadék-típusú tévképzet: „a cukoroldat, mert a cukor szilárd, így nagyobb sűrűségű a víznél” (10. évf. kémiatagozat, p-prím.). Gyakori, hogy egyetlen magyarázatban több tévképzet is előfordul: „Mivel a csapvíz az mind víz, a sűrűsége kisebb, mint a szilárd tárgyaké (a folyadék = víz, a folyadékok sűrűsége biztosan kisebb, mint a szilárd anyagoké). „A cukrot viszont, ha oldjuk, az úszik a vízen, szóval könnyebb, mint a víz, ezért a csapvíz sűrűsége a nagyobb.” (A cukor nem oldódik, hanem úszik a vízen; 9. évfolyam, nyelvi tagozat.) Gyakoriak a téves általánosítások: „Ugyanannyi, mert ez az anyagtól független. 10% az 10%. Ami egyenlő.” (A feladat szövegében nincs erre utalás, de a diák feltételezi, hogy a két oldat egyenlő töménységű (9. évf. nyelvi tagozat). Gyakori, hogy a problémához nem kapcsolódó, ráadásul hibás érveket használ az indoklásnál: „a cukoroldat, mivel a cukor sűrűbb anyag a csapvíznél. Igaz, hogy csak 10 t%-os, de sűrűbb, mert tartalmaz sűrűbb anyagokat, míg a csapvízben csak oldott vitaminok, baktériumok, ásványi anyagok találhatóak, de ezek nem befolyásolják a csapvíz sűrűségét” (11. évf. humán tagozat). Főleg fiatalabb diákoknál figyelhető meg, hogy a kisgyermekkorra jellemző folytonos anyagszemléletről még nem tértek át a részecskeszemléletű anyagfelfogásra, ebből következően a tömegmegmaradás jelenségét sem értik: „Feloldódik, elveszti a szilárd szerkezetét és tömegét.” (7. évf.)

### 3.1.2. A cukor oldódását helyesen értelmezők, de a cukoroldat és a csapvíz sűrűségének összehasonlításánál tévképzetek jelenlétére gyanút adók

A teljes mintából 117 olyan tanuló volt, aki a cukor oldását jól értelmezte, de közülük 30-an (26%-uk) az oldatok sűrűségének összehasonlításánál tévképzettel rendelkeztek.

Jellemző, hogy részletesebbek a magyarázatok és sok kémiai kifejezést és fogalmat használnak, bár gyakran pontatlanul. Kitérnek arra a részletre (ami nem derül ki a feladat szövegéből), hogy a cukoroldat desztillált vízzel vagy csapvízzel készült, mert ez, véleményük szerint befolyásolja az eredményt. Nem veszik figyelembe ugyanakkor az ásványi sók oldhatóságát és azt a tényt, hogy egy vízben rosszul oldódó anyag esetében a kisebb koncentráció a telítettség nagyobb fokát jelentheti: „Nagyban függ attól, hogy hol van a csapvíz. Különböző helyeken különböző mennyiségben találhatóak ásványi anyagok a csapvízben, így néhol nagyobb, néhol pedig kisebb sűrűségű a cukoroldatnál.” (9. évf. fizika tagozat). Egyértelműen úgy tekintenek az ásványi sókra, mint nehéz anyagokra, amelyek a cukornál biztosan nehezebbek, ezért az oldatok (csapvíz) biztosan nagyobb sűrűségű lesz, mint a híg oldatnak tartott 10%-os cukoroldat (p-prím). „Ha a csapvíz az kemény víz, akkor az a sűrűbb, mivel sok benne az oldott ásvány, ami szerintem nehezebb, mint a cukor.” (10. évf. speciális tantervű matematika tagozat). „A csapvíznek nagyobb, mivel abban sok ásványi só van bele oldódva. A 10% nem olyan nagyon sok és szerintem a csapvíz töménysége ennél jóval nagyobb.” (10. évf. kémiatagozat).



### 3.1.3. A két témában megfigyelt tévképzetek együttes előfordulása

A cukor oldódásának értelmezésénél többféle tévképzettel találkoztunk. Az egyik legelterjedtebb az oldódás és olvadás kifejezések szinonimaként való használta. Ez jelenthet egyszerű, pontatlan fogalmazást, de tévképzetek is meghúzódhatnak a háttérben. Mi ez utóbbit tételeztük fel. Ebből az alapállásból tekintve a válaszokat, a tévképzetekkel rendelkezők közül, azok, akik az oldódás kifejezés helyett az olvad kifejezést használták, a teljes mintához képest  $p = 0,000$  szignifikancia szinten nagyobb gyakorisággal válaszoltak úgy, hogy a csapvíz sűrűségét (hibásan) nagyobbban várták, mint a 10%-os cukoroldat sűrűségét. Ez a tény igazolni látszik azt a feltevésünket, hogy lehet, hogy ez a két tévképzet gyakran együtt fordul elő. Ha az egyik fogalmat/jelenséget nem érti jól a tanuló, valószínűleg a másikat sem fogja. És nyilvánvalóan, a háttérben egy közös, nem jól értelmezett fogalom vagy összefüggés állhat, pl. valamilyen, az anyagok szerkezetének félreértelmezésével kapcsolatos hiba.

A következő lépésben megvizsgáltuk, hogy valamelyik háttérváltozóval mutat-e összefüggést a két tévképzet együttes előfordulása. Háttérváltozókként a tanulók nemét, évfolyamát, a heti kémiaórák számát, az előző évi végi matematika-, fizika-, biológia- és kémiajegyet, valamint a kémia tantárgy iránti attitűdöt és azt a szempontot vizsgáltuk, hogy mennyire tartja fontosnak a diák a kémiát a hétköznapi életben. Egyik háttérváltozóval sem tapasztaltunk statisztikailag értelmezhető összefüggést a két tévképzet együttes előfordulása tekintetében. A kávé-nyelvény próbával elvégzett hipotézis vizsgálatok legszorosabb összefüggést az előző évi fizikajeggyel ( $\chi^2 = 7,360$ ,  $p = 0,195$ ) és a tanuló nemével ( $\chi^2 = 6,032$ ,  $p = 0,110$ ) mutattak, de egyik érték sem tekinthető szignifikánsnak, vagyis nem állítható, hogy a fizika tantárgyból nyújtott teljesítmény vagy a tanuló neme hatással lenne az az előzőekben vizsgált két fogalom együttes előfordulására.

### 3.1.4. Ellenpróba: Ha itt nincs tévképzet, ott sem lesz?

Jogosan vetődik fel a kérdés, hogy előbbieken alapján elvárható-e, hogy ha bizonyos témakörben feltett kérdésre jól (vagy legalábbis tévképzetre utaló jel nélkül) válaszol a diák, várhatóan a másik kérdésnél sem lesz tévképzete. Próbaként az 500 fős mintából azt a 114 diákot választottuk ki, akik a cukor oldódását helyesen értelmezték és a cukoroldat és a csapvíz sűrűségének összehasonlítására adott válaszaikat összevetettük a teljes minta adataival. Eredmények:

- A 114 diák közül, akinek a cukor oldódásánál nem volt tévképzete, csak 7-en várták (hibásan), hogy a csapvíz nagyobb sűrűségű, mint a cukoroldat (ez ennek a csoportnak 6,1%-a).
- Ezzel szemben, a 386 cukor oldásánál tévképzetes diák közül 42-en várták hibásan, hogy a csapvíz nagyobb sűrűségű (ez ennek a tévképzetes csoportnak 10,8%-a.)
- A 114, az oldódást jól értelmező diák közül 97 mondta, hogy a cukoroldat nagyobb sűrűségű, mint a csapvíz (helyes válasz), (ami ennek az oldásnál tévképzet nélküli csoportnak a 85,1%-a).
- Ezzel szemben a 386 cukoroldódását nem értő diák közül 266 tanuló az oldatok sűrűségét összehasonlító kérdésre mégis jól válaszolt, viszont ez lényegesen kisebb arányt jelent, ez ennek a csoportnak csak 68,9%-a).

Tehát várakozásainknak megfelelően, ha a diák az egyik vizsgált kérdésre jól válaszolt, nagyobb valószínűséggel a másikra is helyes választ adott és arányaiban kevesebben voltak közülük, akik a másik kérdésnél tévképzettel rendelkeztek. És fordítva, ha az egyik kérdésre hibásan válaszoltak, nagyobb valószínűséggel a másikra is hibás választ adtak. Ezt a következtetésünket a hipotézisvizsgálatok is megerősítették. Szignifikáns különbség mutatkozott a csoportok fogalmi megértési szintjében ( $\chi^2 = 19,193$ ,  $p = 0,001$ ), vagyis nem véletlen, hogy akinek nem volt az oldódásnál tévképzete, az jól válaszolt a sűrűség kérdésre is. Ez jelen vizsgálatunkban azt jelenti, hogy 99%-os a valószínűsége, hogy ha ebben a vizsgált témakörben egy kérdés esetében nem mutat a tanuló tévképzetek meglétére utaló jeleket, más, rokon tartalmú kérdések esetében sem fog. A gyakorlat szempontjából tehát az értelmes tanulás és a tantárgy megértése nem elszigetelt tudáselemek birtoklását és ismeretét jelenti, hanem az ezek háttérében húzódó mélyebb összefüggések és kapcsolatok belátását is.

### 3.1.5. Egyéb tévképzet párok együttes előfordulása

Mindhárom, a 2.1.2. alfejezetben bemutatott kérdés esetében találtunk tévképzeteket és az előzőekben leírtak szerint különböző párosításokban megvizsgáltuk az együttes előfordulásuk valószínűségét. Terjedelmi korlátok miatt ezen a helyen nincs mód a vizsgálatok és összefüggések előbbiekhöz hasonló, részletes bemutatására és elemzésére, de a végső megállapítások közül következzen néhány:

1. Aki a cukoroldat és a csapvíz sűrűségének összehasonlításánál a csapvizet várja nagyobb sűrűségűnek, a cukor oldódása értelmezésénél szignifikánsan nagyobb gyakorisággal használja, az olvad kifejezést az oldódás helyett ( $\chi^2 = 98,350$ ,  $p = 0,000$ ).
2. Aki a cukor oldódásánál tévképzettel rendelkezett, pl. az olvad kifejezést használja, statisztikailag nagyobb valószínűséggel fog az ózonnal kapcsolatban is tévképzettel rendelkezni ( $\chi^2 = 117,799$ ,  $p = 0,000$ ).
3. Akinek a cukoroldat és a csapvíz sűrűségének összehasonlításánál tévképzete volt, annál várhatóan az „ózonlyuk” értelmezésével kapcsolatban is lesz ( $\chi^2 = 113,743$ ,  $p = 0,000$ ).
4. Ezen belül, ha a cukor oldódását félreértelmezte, az ózon-probléma magyarázatánál statisztikailag nagyobb valószínűséggel használta az „ózonlyuk” kifejezést és a réteg elvékonyodását fizikailag létező lyukként képzelte el. ( $\chi^2 = 36,956$ ,  $p = 0,000$ ).

Előbbieket alapján tehát ismételtelen megállapítható, hogy a kémiai (természettudományos) fogalmak ismerete vagy félreértése nem csak egy konkrét feladat megoldásában játszik szerepet. A teljes mögöttes fogalmi hálózat tartalmán és összefüggéseinek gazdagságán múlik, hogy bizonyos kérdésekre milyen válaszokat kapunk a diákoktól. A kognitív struktúra összetettsége és szervezetsége adja azokat a gondolati kereteket, amelyek birtokában egy adott problémára választ tudunk adni. Ha ez a fogalmi hálózat eltér az adott természettudomány hivatalosan elfogadott tudományos alapokon nyugvó elveitől, gyakran naiv elméletek, tévképzetek bukkanak fel a hibás válaszok között. Ráadásul sejthető, hogy ezek a téves elgondolások nem önmagukban állnak, hanem valamilyen egységes rendszerre szerveződnek a tanulók gondolkodásában, vagyis bizonyos tévképzetek együtt, kapcsolatosan jelentkeznek.

## 4. Tanórai lehetőségek a tévképzetek azonosítására és kezelésére (Mazur módszer és használata)

A természettudományokhoz kötődő tanulói naiv elméletek, tévképzetek rendkívüli változottságot mutatnak, azonban megegyeznek abban, hogy nagyon makacsok, a tanításnak ellenállnak és gyakran, ha a szervezett kémiaoktatás befejeződik, a látszólag eredményes kémiatanulás után sok diák visszatér eredeti gyermektudományos elméleteihez. A tanulási folyamat gátja, hogy a diákok számára a saját, meglévő elgondolásaik sok esetben meggyőző erővel bírnak, segítségükkel számos hétköznapi szituációban értelmezni tudják a természeti változásokat, koherens rendszert alkotva a diák számára meggyőző hátteret biztosítanak a természettudományi tanulmányaik során. Ha mégis, a tanítási folyamat bizonyos szakaszaiban a tanuló számára értelmezhetetlen jelenséggel, állítással vagy kísérleti tapasztalattal találkozik, különböző mentési kísérletekkel próbálja saját eddigi elképzeléseit fenntartani. Ha azt szeretnénk, hogy meglévő, hibásan értelmezett fogalmait, tévképzeteit a tudományosan elfogadottra cserélje, egy olyan új értelmezést kell kínálnunk, ami az adott szituációban számára elfogadható, vannak a kognitív hálózatában olyan elemek, amelyekhez biztonságosan kapcsolni tudja, és jövőbeni megtérüléssel kecsegtetnek, tehát feltehetően alkalmasak lesznek más szituációk értelmezésére is. Ilyen kognitív konfliktusok keltésére és fogalmi váltások elősegítésére lehet alkalmas a *Mazur*-féle „Peer instruction”, (társtanítás) módszere.

### 4.1. Mazur-módszer bemutatása

Eric Mazur, a Harvard Egyetem fizikaprofesszora 1991-től kezdődően alkalmazza sikeresen az „társ tanítása” (peer instruction) módszert. A hallgatók és a módszert kipróbáló oktatók is kedvelik, mert alkalmazásával mérhetően jobb vizsgaeredmények születnek és csökken a hallgatói lemorzsolódás. Segítségével elmélyíthető a tanulók fogalmi megértése, pozitív hatást gyakorol a problémamegoldó képességre, jól beilleszthető a hagyományos, frontális óravezetési stílusba, miközben a tanulók együttműködését is igényli. A módszer fontos eleme az előzetes ismeretek feltárása, tehát a tévképzet kutatásnak is hasznos eszköze lehet.

A diákok először egy tanár által felvetett problémát vagy gondolkodtató feladatot próbálnak meg rövid gondolkodási idő alatt egyénileg megoldani, majd néhány fős kiscsoportokban megvitatják a kérdést. A társas megbeszélés után mindenki újra egyénileg válaszol az eredeti kérdésre. Mindkét válaszadás valójában szavazás, a diákoknak az általunk felkínált lehetséges válaszok közül kell a véleményük szerint legpontosabbat kiválasztani. Ezért fontos, hogy röviden, egyszerűen megválaszolható, megoldható problémákat vessünk fel, olyan zárt végű kérdéseket, amelyeknél például több lehetséges megoldás közül kell a legmegfelelőbbet kiválasztani. A kérdések nem lehetnek sem túlságosan egyszerűek, kézenfekvőek, sem túlságosan bonyolultak, amelyekhez a csoport többsége nem tud érdemben kapcsolódni. Az ideális nehézségű feladatok esetében az első szavazásnál a csoport 35-70%-a helyesen válaszol. Ez az arány az, aminél érdemes a módszer következő lépését alkalmazni. Ha túl könnyű volt a kér-

dés és a csoport nagy része helyesen válaszolt, felesleges időtöltés lenne a téma újbóli, részletes megbeszélése. Ellenkező esetben viszont, ha csak nagyon kevés jó válasz született, ez azt jelenti a csoport egészére nézve, hogy még nem rendelkeznek elegendő mennyiségű és minőségű előzetes tudással a megtanítandó új ismeret befogadásához. Ez esetben érdemes visszalépni a stabil, a csoport többségénél jelenlévő tudáselemig és onnan folytatni a tanítást, tanulást. A szavazás történhet kézfeltartással vagy színes szavazó kártyák felmutatásával, de interaktív táblák szavazó egységeivel vagy különféle web2-es felületek (Kahoot, Socrative) alkalmazásával is. Ezután ismerteti a tanár a két szavazás eredményét, majd a közös megbeszélés és a tanári magyarázat következik. Az eredeti módszer tartalmaz még néhány olyan kritériumot, amelyekről Mazur (1997) könyvéből és video filmjeiből tájékozódhatunk (Mazur, 2014a,b). A tapasztalatok szerint a legnagyobb hatékonyság érdekében az eredeti módszer egyetlen eleme sem hagyható ki. A probléma feladatokat célszerű több módon is bemutatni a diákoknak: írott vagy nyomtatott formában, aktív táblára kivetítve, ha kísérletre vonatkozik a kérdés, célszerű a kísérletet is bemutatni. Főleg fiatalabb diákok körében célszerű, ha hangosan is ismertetjük a feladatot, az esetleges olvasási, szövegértési nehézségek kiküszöbölése érdekében.

Bár az első kipróbálások egyetemi fizika kurzusokon zajlottak, azóta egyebek mellett különböző informatikai, csillagászati és genetikai képzéseken összegyűjtött tapasztalatok is szaporodnak. Brook és, Koretsky (2011) szerint még azok a hallgatók is profitáltak a társas megbeszélésekből, akik már az első szavazásnál is helyes választ adtak. Esetükben a fogalmak elmélyítésében és az összefüggések alaposabb átlátásában volt segítségükre a módszer. Ezzel szemben James és Willoghy (2011) csillagászat kurzusokon szerzett tapasztalatai szerint a társas megbeszélések során nagyon sok hibás állítás és félrevezető magyarázat is elhangzik, ami véleményük szerint hátráltatja a tanulást. Saját tapasztalataim csak részben támasztják alá ezt az állítást. Valóban, a tanulói magyarázatok nem minden esetben teljesen pontosak vagy helytállóak, mégis egyértelműen pozitív hatásúnak gondolom ezt a munkaformát. A diákok nagy része aktív részese a tanórának, személyes érintettséget érez a tanulási folyamatban való részvételre. Nem kivülről idegenként figyeli a hagyományos frontális óravezetésre jellemző kétszereplős tanár-diák párbeszédet. További erénye a társas megbeszélésnek, hogy a diákok „biztonságban” érzik magukat, saját társaikkal, saját számukra talán jobban érthető kifejezésekkel és módon zajlik egy szakmai beszélgetés, ami könnyebbé teheti a kémiai fogalmak megértését. A magyarázó diák kénytelen áttekinteni, rendszerezni ismereteit, hogy a többiek számára meggyőző érveket tudjon felsorakoztatni. A beszélgető partnerek szembesülnek saját tudásuk minőségével, sok ismeretüket megerősíthetik, mások helytálló voltát megkérdőjelezhetik önmaguk számára. Ez a tévképzet kutatás szempontjából kulcsfontosságú eleme a módszernek. Amennyiben felmerül egy diák számára egy addig igaznak hitt tudásáról, hogy az esetleg nem is feltétlenül helyes (kognitív konfliktus generálódik), ráadásul egy kortárs csoportba tartozó személy szájából hangzik el egy, az övétől eltérő álláspont, valószínűsíthető, hogy megnő az érintettsége a konfliktus tisztázásában, jobban bevonódik a tanulási folyamatba, annak aktív szereplője lesz.

A társakkal folytatott megbeszélésen elhangzottak pontosítása és az esetleges félreértések tisztázása érdekében elengedhetetlen eleme a módszernek az utolsó lépés, a tanári magyarázat és a közös (frontális) megbeszélés, ahogyan Zingaro (2004) és Smith és mtsai (2009) vizsgálatai is igazolják.

## 4.2. Saját eredmények és tapasztalatok

Ahogy a bevezetőből is kiderült, a peer instruction (társtanítás) módszert E. Mazur egyetemi fizika kurzusok hatékonyságának növelése és a hallgatói lemorzsolódások csökkentése érdekében alkalmazta. Feltételeztük, hogy eredményes lehet hazai kipróbálása egy fiatalabb korosztály, a középiskolások és egy másik tudomány, a kémia területén is. Ilyen jellegű kutatások itthon eddig nem zajlottak. Jarosievitz Beáta (2016) számolt be elsőként hazai, középiskolások korosztály körében végzett kipróbálásról, de ezek fizika órákon szerzett tapasztalatok voltak.

A vizsgálatok a 2016-17-es tanév utolsó heteiben, a redoxi-folyamatok témakörben zajlottak egy fővárosi gimnázium 9. évfolyamának tanulói részvételével. A diákok speciális tantervű matematika tagozatos és humán tagozatos osztályok tagjai voltak. Az egyik csoport a *Mazur*-féle módszerrel, a másik hagyományos módszerekkel tanulta ezt a témakört. A két osztályt nem ugyanaz a tanár tanította, mindkét osztálynak heti 2-2 órája volt kémiából. Az egyik osztály tagjai alkották a vizsgálati mintát, a másik osztály kontroll-csoportként játszott szerepet. Mivel a rövid időszak és a kis elemszámú minta nem tesz lehetővé valódi statisztikai elemzéseket, ezt nem is tűztük ki célunkul. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen fogadtatásban részesül az újonnan megismert módszer a diákság körében és valóban érdemi eredmények várhatók-e alkalmazása esetén ennél a korosztálynál is. A tanulók előzetes tudását elő-tesztel vizsgáltuk meg, a módszer hatékonyságát pedig utóteszten mértük. Maga a módszer kipróbálása és alkalmazása 3-4 tanórát ölelt fel.

A Mazur által javasolt forгатatókönyv szerint alkalmaztuk a módszert, azzal a kiegészítéssel, hogy minden egyéni válaszadás esetén megkértük a tanulókat, hogy egy ötfokozatú, a teljesen biztostól a teljesen bizonytalanig terjedő skálán értékeljék, mennyire határozott az álláspontjuk az adott kérdéssel és válaszadásukkal kapcsolatban. Az így kapott adatok hasznosnak bizonyultak, mert annak ellenére, hogy statisztikailag nem is értékelhetők és tudományos magyarázó erejük nincs, mégis támpontot és háttér információkat szolgáltatott a kutató számára a diákok fogalmi megértésének aktuális állapotairól, illetve esetleges változásairól. Ez esetenként a diák eredeti, téves elképzeléséhez való makacs ragaszkodását igazolta, máskor a tanulási folyamat eredményét, a korábbi tévedése belátását.

A tesztek, az órákon megbeszélт kémiai problémák és egyéb részletek bemutatása meghaladja ezen tanulmány terjedelmi lehetőségeit, de mindezek megjelentek és megismerhetők az érdeklődők számára (Dobóné, 2017). Azt azonban szükséges itt elmondani, hogy bár a kontroll csoport az előteszten hasonlóan, talán árnyalattal még jobban is teljesített, mint a vizsgálati csoport, az utóteszt eredményei egyértelműen azt sugallják, hogy a Mazur-módszerrel tanított diákok fogalmi megértése jobban fejlődött a fejezet végére a hagyományosan tanított csoportéhoz képest. Bár a bevezetőben elmondottak miatt ebből a csekély számú adatból nem lehet tudományos igényvel következtetéseket levonni, a módszer kipróbálásának egyértelműen pozitívak a tapasztalatai. A tanóra nagyobb része telik aktív tevékenységgel, a diákok jelentősebb arányban vonódnak be a tanulási folyamatba, az egy időben, párhuzamosan zajló szakmai interakciók száma ugrásszerűen megnő például a hagyományos, kétszereplős frontális óravezetéshez képest. A diákok kortárscsoportban, kémiai szakmai kérdésekről beszélgetnek, esetenként vitatkoznak, ami mindenképpen egy kis érzelmi töltetet is ad a tanulási folyamatnak. Ez pedig egyértelműen pozitív hatású az ismeretek hosszú távú rögzítésénél és a diákok tantárgyi attitűdjére is jótékony hatásúnak bizonyult.

### 4.3. Web2 a tévképzet feltárás szolgálatában

A Mazur-féle módszer egyik fontos lépése a probléma bemutatása, és a probléma-feladat, teszt megoldása. A módszer megkívánja olyan gyorsan megválaszolható, zárt végű, teszt jellegű kérdések alkalmazását, amelyekre egyetlen, egyértelmű válasz adható, de a diákoknak legalább 3-4 nagyon hasonló lehetőség (disztraktor) közül kell ezt az egyetlen, legjobb megoldást megtalálni. A válaszlehetőségek közé felkínálhatjuk a dolgozatokban előforduló leggyakoribb hibás válaszokat is. Ezek a módszer egyik későbbi lépésében azután részletesen megbeszélhetők, elemezhetők. A probléma ismertetése és rövid gondolkodás után minden diák egyénileg válaszol a kérdésre, természetesen nem írásban, aminek a visszajelzését leghamarabb a következő órán használhatnánk. Ehelyett a szavazás történhet kézfeltartással vagy színes kártyák segítségével. Mindkét esetben fennáll annak a veszélye, hogy a diákok a többiek válaszait látva végül nem a saját eredeti elképzelésük szerint szavaznak. Ezt küszöbölhetjük ki az aktív táblák szavazó egységeivel vagy a Kahoot és Socrative ingyenesen elérhető, tableten, okos telefonon futtatható alkalmazásaival. Mindkét program beállítható úgy, hogy a tanár a felteendő kérdéssort már az óra előtt összeállítja, meghatározhatja a gondolkodásra és válaszadásra szánt időkeretet, elmentheti a szavazás eredményét. Ezek az eszközök azonnali, gyors visszajelzést adnak arról, hogy a csoport mennyire érti az adott fogalmat, a diákok hány százaléka rendelkezik a továbblépéshez szükséges előismeretekkel és ennek függvényében a tanár alkalmazkodhat a pillanatnyi tudásállapothoz. Ha a csoport nagy része számára jól megértett és a fogalmi struktúrába jól beágyazott ismeretről van szó, (például a tanulók 70-75%-a jól válaszolt), akkor egy gyors megbeszélés után máris következhet az újabb feladat. Ha csak 30-35% volt a helyes válaszok aránya, nem érdemes tovább lépnünk, hiszen az elvárt tudáselemeknek még nincsenek birtokában a tanítványaink, itt mindenképpen célszerű megállni és a meg nem értett fogalmakat újratárgyalni. Ha a helyesen válaszolók aránya a kettő közé esik (35-70%), akkor célszerű magát a módszert, a társas megbeszélést alkalmazni. Ennek a végén, néhány perc eltelte után, amikor már érzékelhetően minden csoport kifogyott az érvekből és ellenérvekből, következhet a második szavazás az előbbieken ismertetett módon, végül a helyes válasz bemutatása, a tanári magyarázat és a közös megbeszélés.

Az eddig leírtak alapján látható, hogy a módszer a meglévő (vagy előzetes) tudás felmérésére alkalmas. Ezért gyakorló, összefoglaló, rendszerező órákon hasznos segítője lehet a tanár és a diák munkájának is. Helye van azonban új ismeretet közlő órán is. Ha előre kijelölünk elolvasandó, megértendő szemelvényeket, akkor az aktuális órára a diákok már úgy érkeznek, hogy ha a téma egészét nem is értik és ez természetesen nem is lehet elvárás, de legalább a kontextus, amibe illeszkedik, már ismerős lesz. Ebben az esetben a *Mazur*-módszer segítségével a téma legfontosabb, leghangsúlyosabb, esetleg legnehezebb részére összpontosíthatjuk a figyelmet és a „kerettörténet” bemutatása helyett több idő marad a központi probléma megbeszélésére és megértésére.

Hogy a diákot valóban érdekeltté tegyük az előzetes készüléskor, a nyilvánvaló saját józan belátásán túl egyéb eszközök, például web2-es felületek is a rendelkezésünkre állnak. Ilyen egyebek mellett a Redmenta nevű program, ahol szintén virtuális tantermeket hozhatunk létre saját csoportjaink számára, feltölthetünk minden kijelölt olvasnivaló esetén egy-két ellenőrző kérdést és beállíthatjuk azt a határidőt (óra, perc pontossággal), ameddig a diákok visszajelzését várjuk a feladat teljesítéséről. Fiatalabb diákok esetében motiválóak lehetnek a

különbéle játékosítási (gamification) technikák. Megvalósításukhoz hasznos segítő lehet egyebek mellett a Hashtag.school nevű felület, ahol szintén létre tudjuk hozni a csoportjaink számára a virtuális tantermet és számos szolgáltatásával segíthetjük a diákok ismeretszerzését. Gyakorló feladatokat készíthetünk, akár azonnali visszajelzéssel, emellett üzenőfal, értékelő tábla, naptár és számos egyéb lehetőség áll rendelkezésünkre. Kérhetünk beadandó munkákat, online teljesítendő feladatokat, lehetőség van blogokat szerkeszteni, videofilmek közül válogatni, saját anyagainkat megosztani kollégákkal és a közös gyűjteményekből taneszközöket válogatni. Természetesen ezek a lehetőségek a diákok számára is adottak, így saját, önszabályozott tanulási folyamatuk aktív szervezői lehetnek.

## 5. Összegzés

A kémia tanár társadalom tagjai nehezen fogadják el kedves tantárgyunk tanulók körében megnyilvánuló népszerűtlenségét. Az okokat kutatva egyebek mellett a kémiai fogalmak megértési nehézségeire és a velük kapcsolatos tévképzetekre irányult a szakmetodológusok egy részének figyelme. Újabb kutatásaink eredményei azt valószínűsítik, hogy gyakori bizonyos típusú tévképzetek együttes előfordulása. Ennek felismerése és a háttérben húzódó, a diákok kognitív struktúrájában megbúvó okok feltárása a napi tanári praxis része lehet egy, viszonylag új, de hazánkban még kevésbé ismert módszer, a Mazur-féle „társtanítás” (peer instruction) segítségével. A módszer hagyományos eszközökkel, de a web2 nyújtotta támogatással is használható a tanórákon. Az eddigi kutatási eredmények alapján ígéretes, kipróbálásra érdemes eszköz lehet a fogalmi megértés támogatásában. A módszer nem tantárgyspecifikus, gyakorlatilag bármelyik közismereti tantárgy tanítása során érdemes kipróbálni.

## Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Dr. Tóth Zoltán értékes szakmai tanácsait, és a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Programjának támogatását.

### Felhasznált irodalom

- Abraham, M. R. – Grzybowski, E. B. – Renner, J. W. – Marek, E. A. 1992. *Understanding and misunderstandings of eight graders of five chemistry concepts found in textbooks*. Journal of Research in Science Teaching 105-120.
- Andersson, B. 1986. *Pupils' explanations of some aspects of chemical reactions*, (Age 12-16). Science Education 70: 549-563.
- Andersson, B. 1990. *Pupils' conceptions of matter and its transformation (age 12-16)*. Studies in Science Education 18: 53-85.

- Ausubel, D. P. 1960. *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*. Journal of Educational Psychology 51 (5): 267-272.
- Barke, H.D. – Hazari, A. – Yitbarek, S. 2009. *Misconceptions in Chemistry. Addressing Perceptions in Chemical Education*. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.
- Barnett, M. – Wagner, H. – Gatling, A. – Anderson, J. – Houle, M. – Kafka, K. 2006. *The impact of science fiction film on student understanding of science*. Journal of Science Education and Technology 15. (2): 179–191.
- Brook B. B. J. – Koretsky, M. D. M. 2011. *The influence of group discussion on student's responses and confidence during peer instruction*. Journal of Chemical Education 88: 1477-1484.
- Cros, D. – Mauvan, M. – Chastrette, M. – Leher, J. – Fayol, M. 1986. *Conceptions of first year university students of the constituents of matter and the notions of acids and bases*. European Journal of Science Education 8. (3): 305-313.
- diSessa, A. A. 1993. *Towards an epistemology of physics*. Cognition and Instruction 10: 105-225.
- Dobóné Tarai Éva 2009. *Általános iskolai tanulók anyagszerkezettel és anyagi változásokkal kapcsolatos fogalmainak fejlődése* (PhD értekezés). Debreceni Egyetem Kémia Doktori Iskola.
- Dobóné dr. Tarai Éva 2017. *Egy hatékonyabb kémiaoktatásért. A Mazur-féle „egymás tanítása” (peer instruction) módszer kipróbálásának néhány tapasztalata*. Középszintű Kémiai Lapok XLIII. 4: 18-434.
- Duit, R. 1991. *Students' conceptual frameworks: Consequences for learning science*: In: Glynn, S. M. – Yeany, R. H. V Britton, B. K. (szerk): *The psychology of learning science*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey. 65 – 85.
- Dolphin, G. – Benoit, W. 2016. *Students' mental model development during historically contextualized inquiry: How the „tectonic plate” metaphor impeded the process*. International Journal of Science Education 38. (2): 276–297.
- Duit, R. – Roth, W. – Komorek M. – Wilbers, J. 2001. *Fostering conceptual change by analogies – between Scylla and Chrybdis*. Learning and Instruction 11. (4–5): 283–303.
- Eryilmaz, A. 2002. *Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion*. Journal of Research in Science Teaching 39. (10): 1001–1015.
- Harrison, A. G. – Treagust, D. 1996. *Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for Teaching Chemistry*. Science Education 80. (5): 509-534.
- Horton, C. 2007. *Student preconceptions and misconceptions in chemistry* (Student alternative conceptions in chemistry). [www.daisley.net/hellevator/misconceptions/misconceptions.pdf](http://www.daisley.net/hellevator/misconceptions/misconceptions.pdf) (2019.08.01.)
- Jarosievitz B. 2016. *Fordulj a társadhoz! Saját eszközökkel megvalósított interaktív tanítási módszer a fizika oktatásában*. In: Karlovitz J. T. (szerk.): *Társadalom, kulturális háttér, gazdaság: IV. IRI Társadalomtudományi Konferencia*. Komárom, International Research Institute. 396 – 402.
- Kádár Anett – Farsang Andrea. 2018. *A láva a Föld magjából származik vagy mégsem – Néhány lemeztektonikához kapcsolódó tévképzet összehasonlító elemzése*. GeoMetodika 2. (1): 5–24.
- Korom Erzsébet 1997. *Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásában*. Magyar Pedagógia. 1: 19 – 40.



- Korom Erzsébet 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Krnel, D. – Watson, R. – Glazar, S.A. 1998. *Survey of research related to the development of the concept of matter*. International Journal of Science Education 20. (3): 257-289.
- Lin, K. – Tsai F. – Chien, H. – Chang, L. 2013. *Effects of a science fiction film on the technological creativity of middle school students*. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education (2): 191-200.
- Mazur, E. 1997. *Peer instruction – a user’s manual*. Prentice Hall, Inc. Simon & Schuster. New Jersey.
- Mazur, E. 2014a. *Peer Instruction for Active Learning*: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9orbxoRofI> (2019.08.02.)
- Mazur, E. 2014b. *PeerInstruction* (<http://mazur.harvard.edu/education/educationmenu.php>). (2019.08.02.)
- National Research Council 1997. *Science teaching reconsidered: A handbook*. – The National Academies Press, Washington. 104 p.
- Novak, J. D. 1979. *The reception learning paradigm*. Journal of Research of Science teaching. 16: 481-488.
- Pfundt, H. – Duit, R. 1991. *Bibliography: Student’s alternative frameworks and science education*. Institute for Science Education at the University of Kiel. Kiel.
- Piaget, J. 1970. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Posner, G.J. – Strike, K.A. – Hewson, P.W. – Gertzog, W.A. 1982. *Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change*. Science Education 66: 211-227.
- Pozo, J. I. – Gómez M. – Limón M. – Sanz A. 1991. *Procesos Cognitivos en la Comprensión de la Ciencia: Las Ideas de los Adolescentes sobre Química*. Madrid, Esp.: C. I. D. E.
- Samarapungavan, A. – Vosniadou, S. – Brewer, W. F. 1996. *Mental models of the Earth, Sun, and Moon: Indian children’s cosmologies*. Cognitive Development 11. (4): 491–521.
- Smith, M. K. – Wood, W. B. – Adams, W. K. – Wieman, C. – Knight, J. K. – Guild, N. – Su, T. T. 2009. *Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions*. Science 323: 122–124. (in: Vickerey 2015).
- Talanquer, V. 2006. *Commonsense chemistry: A model for understanding students’alternative conceptions*. Journal of Chemical Education 83. 5: 811.
- Tóth Zoltán 2002. *A kémiai fogalmak természete*. Iskolakultúra 12. 4: 92 – 95.
- Tóth, Z. – Revák-Markóczi, I. – Schneider, K.I. – Oberländer, F. – Dobó-Tarai, É. 2008. *Effect of instruction on 1st graders’ thinking patterns regarding the description of water with every day and scientific concepts*. Practice and Theory in Systems of Education 1. (3): 45-54.
- Tóth Zoltán. 2009. *Kémiai tévképzetek*. Természet Világa 140. (1): 25-27.
- Tóth Zoltán 2017a. *A Mazur-féle „egymás tanítása („peer instruction”) módszerrel kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok, kutatási eredmények, I. A módszer leírása és hatékonysága*. Középsiskolai Kémiai Lapok 44 (2): 160-170.
- Tóth Zoltán 2017b. *A Mazur-féle „egymás tanítása („peer instruction”) módszerrel kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok, kutatási eredmények, II. A módszer leírása és hatékonysága*. Középsiskolai Kémiai Lapok 44 (4): 341-353.
- Tóth Zoltán 2017c. *Egyetemi kurzusok hatékonyságnövelése a Mazur-féle „egymás tanítása” (peer instruction) módszerrel*. Magyar Kémikusok Lapja LXXII (4): 116-121.

- Vickrey, T. – Rosploch, K. – Rahmanian, R. – Pilarz, M. – Stains, M. 2015. *Research-based implementation of peer instruction: A literature review*. CBE – Life Science Education 14 (spring): 1-11.
- Wandersee, J. H. – Mintzes, J. J. – Novak, D. J. 1994. *Research on alternative conceptions in science*. In Gabel, D. (ed.): Handbook of research on science teaching and learning. Macmillan Publishing Company, New York, 177 – 210.
- James M. C. – Willoughby S. 2011. *Listening to student conversations during clicker questions: what you have not heard might surprise you!* Am. J. Phys 79: 123. (in: Vickerey 2015)
- Zingaro, D. 2014. *Peer instruction contributes to self-efficacy in CS1*. SIGCSE '14: Proceedings of the 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, New York, ACM Press 373–378.

# Ludányi Lajos

## A tanulók kémiai fogalomrendszerének vizsgálata válaszidőméréssel

### Bevezetés

Jelen tanulmány egy, a kémiai szakmódszertanban eddig nem használt módszer bevezetésének és kipróbálásának tapasztalatait elemzi. Elsődleges célja nem korszakalkotó eredmények napvilágra hozása, hanem a módszer használatával járó elméleti és gyakorlati problémák megvilágítása azok számára, akik hasonló mérési módszerekkel kívánnak információt szerezni diákjaik fogalmi rendszerének felépüléséről.

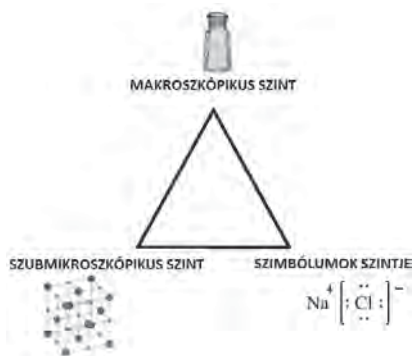
## 1. Elméleti háttér

### 1.1. A kémiatanítás problémái

A kémia tantárgy tanításának Bermuda-háromszöge a makro-szubmikro-szimbólumrendszer által határolt háromszög (Tóth 2000). A kémia egyszerre három szinten írja le a világot: a szemmel látható világ szintjén (makro), egy modellrendszer segítségével az atomok, molekulák szintjén (szubmikro), és mindezt egy speciális jelölésrendszerrel (szimbólumok). Kémia-oktatásunk sikertelenségének egyik oka, hogy ugyanazon fogalomnak mindhárom szinten van jelentése, melyekre gyakran ugyanazon szóval hivatkozunk. A tanulmányai kezdetén lévő diák számára a tanórai és tankönyvi szöveg kontextusából csak nehezen derül ki, hogy a fogalom melyik jelentését kell alatta érteni. A kezdeti sikertelenségek, az egyes szintek fogalmainak összekeveredése eredményezi aztán, hogy a tanulók fogalmi rendszere önellentmondásossá válik, amelynek feloldására már nincs mód, és így a tantárgy elutasítása vagy jobb esetben a jelentéstudat nélküli rögzítés marad a megoldás a diák számára. A kémiatanítás ezen problémájára legelőször Johnstone (2000) hívta fel a figyelmet, és azóta erre a „Johnstone-háromszöggént” hivatkozik a szakmódszertan (1. ábra).

A kémia oktatásában már az első év után elvárás a diákok számára, hogy a három szint közötti kapcsolat révén bármilyen irányba tudjanak váltani az értelmezési síkok között. A három szint közötti váltás teszi lehetővé, hogy például egy szimbólumokkal megadott reakcióegyenlet láttán modellezni tudja azt, hogy az atomi-molekuláris szinten mi történik az egyes részecskékkal, és ugyanakkor el tudja képzelni, hogy ennek a reakcióegyenletnek a lejátszatásakor mit is tapasztalnánk a valóságban. Egy kémiában jártas személy számára természetes folyamat az, hogy mindhárom szinten értelmezni tudja a folyamatokat, és folyamatosan váltani képes a három szint között, míg a diákok számára ez nagyon nagy kihívás. Napjainkra

nyilvánvalóvá vált, hogy a johnstoni háromszög sarokpontjainál is több a kémiai fogalmakkal kapcsolatos probléma a diákok esetében. A nyelvi megértés problémái (Chiu 2013), a kémiai fogalom emberi-szociális vonatkozásai (Mahaffy 2006), és a „meso szint” problémái (Gilbert és Treagust 2009) mára egy piramissá változtatták a johnstoni síkháromszöget.



1. ábra. A Johnstone-háromszög lényege az (asztali) só példáján bemutatva

Az oktatási folyamat megtervezésében fontos információkat jelent annak ismerete, hogy például az atomi-molekuláris szint reprezentánsainak megjelenítésekor mennyire ragaszkodnak a diákok a klasszikus tankönyvi modellekhez; vagy egy makroszintű fogalom elhangzása-kor (pl: gáz) ahhoz melyik szimbólum szintű (molekulaképlet) megvalósítást társítják. Vagy a megszerzett tudás alkalmazását vizsgálva, mennyire sikeresek nem tanult molekuláknak szimbólumszint↔molekuláris szint közti párosításában. A tanulói válaszadás helyessége mellett a válaszadás sebessége is egy faktora annak, hogy milyen erős kapcsolat létezik a (johnstoni) három értelmezési szint között. A kapcsolat megvalósulásához szükséges idő, tehát a válaszadás sebessége fordítottan arányos a kapcsolat erősségével.

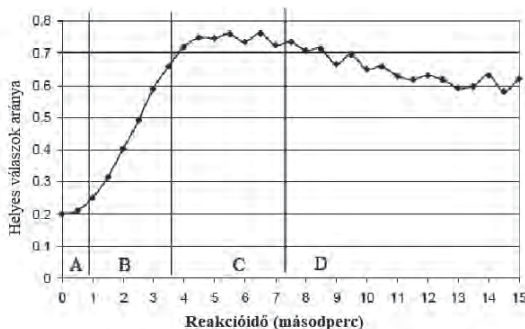
## 1.2. A reakcióidő mérésén alapuló vizsgálatok

A reakcióidő vagy válaszidő kutatásának kezdete az 1860-as évekhez köthető, mikor Donders (1969) holland pszichológus pácienseinek lábát stimulálta gyenge elektromos árammal. Az áramimpulzust követően azonnal jelezniük kellett, hogy melyik lábuk esetében történt mindez. Kutatása során azt vette észre, hogy sokkal rövidebb a reakcióidő, ha előtte közli, hogy melyik láb esetén fogja alkalmazni a stimulust. A két időtartam különbségének magyarázata, hogy a jobb- vagy baloldal megkülönböztetéséhez szükséges agyi folyamat ideje kiiktatódott a válaszidőből. A kapott időkülönbség ennek a gondolkodási folyamatnak a lejátszódási ideje. Az 1970-es évekig az ilyen típusú kutatások csak elvétve fordultak elő, majd a kognitív pszichológusok fedezték fel ismét, és vált az érzelmek, és az emberi megismerés tanulmányozásának egyik módszerévé.

Roskam tanulmányában arra hívja fel a figyelmet: „A képességvizsgálatok szakirodalma szerint [...] egyetértés mutatkozik abban, hogy a kérdésekre adott válasz sebessége ugyano-

lyan fontos mutatója a képességnek, mint az egyre nehezebb feladatokra adott válaszok helyessége” (Roskam 1997:187).

Az emberi válaszadás sebességétől függően kétféle választ különböztetünk meg: a gyors válaszok (500-600 ms alattiak) a tudatalatti én válaszai; míg az előlötti időtartam esetén kapjuk a tudatos gondolatokból, döntésekből adódót. A tudatalatti, gyors válaszokat implicit, míg a tudatosakat explicit válaszoknak nevezik. Az implicit válaszok esetében az eseményt követően agyunk nagyon gyorsan, automatikusan reagál, olyan ítéletalkotási heurisztikákat alkalmazva, amelyek során egymáshoz közeli fogalmak kapcsolódásából alkotja meg az azonnali választ. Az explicit válasz lassúságát a magyarázza, hogy ennek során agyunk racionális értékeléseket végez, a folyamat sokkal ellenőrzöttebb és szabálykövetőbb, mint az implicit válasznál. Az implicit válaszadás módszerét a neurológiai tudományokon túl elsősorattal használja a marketing. Egy termék csomagolásáról, formavilágáról, a hozzá kapcsolódó vásárlói megítélésekről, asszociációkról juthatnak olyan információkhoz, amelyek kizárják a tudatos megfontolásokat, a megfelelőkénszert, a körültekintő válaszadást. Az explicit válaszadás reakcióidejének mérése az oktatásban a korrepetáló programok és online tesztfeladatok megjelenésével kapott erőre. A kutatások iránya főként a helyes és helytelen válaszok reakcióidőinek mérésével foglalkozott. Verbić és Tomić (2009) fizika tesztfeladatokra adott válaszidők méréséből következtettek arra, hogy a tesztíratásnál az átlagosnál gyorsabban válaszoló fiúk nagyobb valószínűséggel adtak jó választ, mint a lassúbb feladatmegoldók. Ugyanakkor a lányok reakcióideje több másodperccel maradt el a fiúk idejétől. Beck (2005) mérési adatai szerint a reakcióidő és a helyes válaszok aránya alapján négy tartományra bontható a válaszadás jelensége (2. ábra). A nagyon gyorsan válaszolók csak kis százaléka ad jó választ (A), majd egy pár másodperces felfutási szakaszt követően (B) egy tetőben maximalizálódik a helyes megoldók aránya (C), majd a helyes válaszok aránya csökkenni kezd (D). A görbe lefutása hasonló más nehézségű feladat esetében is.



2. ábra. A helyesen válaszolók hányada a válaszidő függvényében  
 Forrás: Beck (2005) alapján saját szerkesztés

Az időkorlátos online feladatmegoldás magával hozta annak vizsgálatát, hogy miként állapítható meg egy feladat esetében a helyes válaszhoz szükséges reakcióidő, hogyan lehet helyesen beállítani az időkorlátot (Roskam 1997). Az ilyen irányú kutatások aztán összekapcsolódtak a statisztikai modellezésen alapuló valószínűségi tesztelmélettel (Item Response

Theory), amely a tesztekben szereplő tételek jellemzőiből és a tesztkitöltők sajátosságaiból ad valószínűséget a tesztfeladat megoldásának sikerességére (Molnár 2003; Lee et al. 2008; Fox et al. 2007). A tévképzetvizsgálatok azt bizonyítják, hogy a diákok ragaszkodnak a naiv elméleteikhez, és több esetben az iskolában megszerzett ismeret ezzel párhuzamosan, „csak az iskolában használatos tudásként” rögzül. Bizonyos helyzetekben a diákok többsége az arisztotelészi fizika elvei szerint gondolkodik, az iskolában tanult newtoni mozgástörvények ellenében, az iskolai képzést követően is (Korom 1997). Hasonló a helyzet a kémiai ismeretekkel. Ha iskolai körülmények között kellően sok idő van a válaszadásra, akkor – ideális esetben – a „hivatalos” verzió szerinti gondolatmenet hívódik elő. Ha viszont sürges az idő, és nem aktiválódik kellő gyorsasággal a megoldáshoz szükséges rögzített ismeret, a diák hajlamos visszatérni a naiv ismereteihez. Ha kellően gyors a válaszadás, ilyenkor nagy valószínűséggel a tudatalatti én válaszait kaphatjuk meg.

## 2. Anyag és módszer

### 2.1. A mérés elmélete és megvalósítása

Hogy diákjaink számára a johnstoni fogalmi szintek között mennyire sikeres a váltás, azt nem csupán az ezt felmérő kérdésre adott helyes válaszok aránya jellemezheti, hanem a válaszok sebessége is. Minél gyorsabban születik meg a helyes válasz, annál sikeresebben hívható elő a diák fogalmi rendszerében az adott kapcsolatot. A vizsgálat során éltem azzal az egyszerűsítéssel, hogy a fogalom rögzülését a hosszú távú memóriában számítógépes hasonlattal élve „egyetlen cím” alatt tárolódónak fogtam fel. Annak ellenére, hogy a modern orvosi képalkotási módszerek egyértelművé tették, hogy ez nem igaz. Macskák tanulásának vizsgálatakor derült ki, hogy egy geometriai forma felismerésekor az agyban szétszórtnak, mintegy ötmillió sejtből váltódott ki válasz. Az emberi tanulás esetében is, a p és a b betű megkülönböztetéséhez szükséges képesség huszonkét, egymástól igen távol eső helyek aktiválásával történik (Gopnik 2009). Nyilvánvaló, hogy meg kell különböztetni egy fogalom tárolódásának fizikai megvalósulását az agyban (neuronhálózat), és a fogalom, valamint kapcsolatrendszerének felépülésének modelljét (kognitív struktúra). Bár az egy adott fogalom megalkotásához szükséges alkotók különböző agyi területekről származnak, az adott kérdésre adott válaszadás ideje mégis jellemzést adhat a kapcsolatrendszer fejlettségéről. Minél rövidebb idő alatt következik be a helyes válasz a kognitív struktúrában, annál „kijártabb”, többször használatos a megoldási útvonal a valóságos neuronhálózatban is.

A válaszidővel (reakciósebességgel) kapcsolatos vizsgálatok a számítógéphez kapcsolódó, nagypontosságú időmérést használják. Én az ActiveInspire, digitális táblával összekapcsolt, alfanumerikus billentyűzetű szavazórendszerét használtam, amely méri a válaszadás idejét is.

A méréshez az irányított asszociáció módszerét választottam: az interaktív táblán színes, számozott ábrák jelentek meg egy fogalommal kapcsolatban, és hiányzott középről a fogalom; vagy éppen egy fogalom látszódot közepén, és később ehhez jelent meg a négy asszociáció.

(Lásd: *1. melléklet*.) A képi anyag kiválasztásakor törekedtem arra, hogy olyanok szerepeljenek, amelyek leggyakrabban fordulnak elő az oktatási anyagokban illusztrációként. A pilot bebizonyította, hogy a tanulók maximum négy egységet képesek átlátni egy táblai felületen. Minden kérdésfeltevés előtt 10-15 másodperc telt el, hogy a táblán látható ábrákkal kapcsolatos képzetek aktivizálódjanak a tanulók agyában, betöltődjenek a munkamemóriába. Ezt követően megjelent a kivetítőn az ábrákkal kapcsolatos kifejezés, ábra, és a felmérésben résztvevőnek azt a számot kellett válaszként bevinni a billentyűzeten, amelyik ábrára, fogalomra ez leginkább jellemző. A számítógép azt az időt mérte, ami a kérdés felvillanásától a válasz beérkezéséig tartott. Amennyiben a válasz esetében fontos volt annak helyessége is, nem csak egyszerű asszociációról volt szó, ugyanabba a pozícióba helyeztem el a jó választ. A felmérés 18 itemből állt, amelyből csak 11 tematikája érintette a vizsgálni kívánt kémiai problémákat.

## 2.2. A mérés során felmerülő problémák

A mérés tervezési fázisában a tudatalatti én válaszainak megismerése volt a fő cél, csak a fél másodpercen belüli válaszok lettek volna értékelhetők. A pilot azt bizonyította, hogy az általam használt eszközökkel ez technikailag nem valósítható meg. Bármennyire is gyorsak a mobilszerű eszközök használatában a diákok, jelen esetben a kiválasztott szám billentyűjét követően, még a „küldés” gombot is meg kellett nyomni. Ez a kétszeres billentyűhasználat lehetetlenné tette az implicit válaszhoz való jutást. Láthatóvá vált az is, hogy a nagyszámú kérdéssorozat végén már túlzott elvárás, hogy még mindig ugyanolyan feszült figyelemmel történjen a válaszadás. Ennek ellenére, a mérés során továbbra is elsődleges szempont volt a gyorsaság, és minden item esetében felhívtam a felmérésben résztvevők figyelmét az azonnali válaszadásra. Az igyekezet ellenére az eredmény láthatóan távol esett a kezdeti elgondolástól (*1. táblázat*).

*1. táblázat. A tanulók átlagos válaszáidejei évfolyamonként*

Évfolyam	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Átlagos válaszáidő (s)	7,3	7,1	6,7	4,0	7,3	4,8

A pilot során merült fel a mérés másik technikai jellegű problémája, hogy a közel 35 perces felmérés során lehetetlen megoldani, hogy a teszt alanya pontosan ugyanazon mozdulat sorokkal végezze el a felmérést. Amikor a tesztszemély testhelyzetet módosít – kezéből leteszi a szavazóegységet az asztalra, vagy egyujjasról kétujjas bevitelre vált –, óhatatlanul megváltoztatja a válaszáidő tizedmásodpercre pontos idejét. Ezért az abszolút reakcióidő nem használható fel, hiszen így ugyanazon fogalomra adott, ugyanazon asszociációra is születet különböző reakcióidő. A mérés harmadik problémája a memóriaeffektus kiküszöbölése. Az egymás utáni kérdések nem származhattak ugyanazon témakörből, hiszen azok egy része már betöltődött a memóriába korábban. Hogy minden fogalom kötődését zavarmentesen lehessen vizsgálni, a memóriából el kellett tüntetni a korábbi kérdés esetleges kapcsolatait. A memóriatörlésre

hasonló formátumban került sor, mint a releváns kérdések esetében: népszerű sportlogók, rajzfilmfigurák, ételek, ismert festmények képnégyeseire történő rákérdezés történt (Lásd: 2. melléklet). A felmérés hivatalos kérdései és a törlő kérdések váltva követték egymást, ügyelve arra, hogy az ugyanazon fogalomhoz társuló kérdések csak több percnyi kihagyással kövessék egymást.

Ezek a törlő kérdések több szempontból is fontosnak bizonyultak. Egyrészt megtörték a diákok részéről mindvégig érezhető szembenállást a tudásuk vizsgálatával kapcsolatban. Másrészt a már „bejáratott” hétköznapi fogalmakhoz, mémekhez kötődő reakcióidőkre kaptam így felvilágosítást. Mivel az abszolút reakcióidő oly sok tényezőtől függ, hogy félreveheti a felmérést, ezért a relatív reakcióidő használata látszott célszerűnek. A válaszadó minden válaszidejéből – a tudományos és a törlő kérdések mindegyikét felhasználva – kiszámítottam az átlagos reakcióidejét, és ehhez viszonyítottam az éppen aktuális válaszidőt. Praktikussági szempontból a (-1)-szeresét használtam a kapott értékek. Az így kapott dimenzió nélküli időértékek minél közelebb esnek egyhez, annál gyorsabb elérésre utalnak, a nulla érték azt jelenti ezek szerint, hogy pontosan az átlagos válaszadási idejével válaszolt, a negatív értékek pedig értelemszerűen az átlagos értékhez képest történő elmaradást mutatják. Az átlagos reakcióidő kiszámolásakor kihagyásra kerültek a 20 másodpercet meghaladó reakcióidők. Ennyi idő nem szükséges a válasz megadásához, és ezeknél az eseteknél többnyire valami technikai malőr történt.

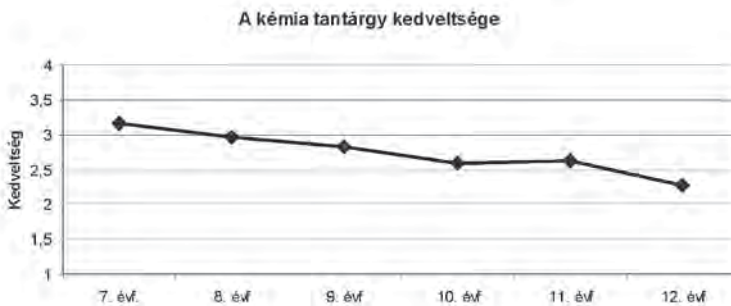
A mérést 6 általános iskola és egy nyolcosztályos gimnázium 494, 12-18 éves diákjainak bevonásával végeztem a 2017/18-as tanév során. A felmérésen való részvétel önkéntes volt, és névtelenül történt. Mivel a felmérés október-november hónapokban történt, a hetedik évfolyam eredményeit csak tájékoztató jellegűnek gondolom, mivel ők a kémiatanulmányaiknak még nagyon a kezdeti fázisában voltak. A többi évfolyam eredménye is így jórészt az előző tanévben megszerzett tudásra reflektál (kivéve 12. évfolyam).

## 3. Eredmények

### 3.1. A kémia tantárgy elfogadottsága

A mérés során felmértem a diákok kémia tantárgyhoz fűződő attitűdjét is. A tárgy kedveltségét, illetve elutasítottságát egy négyes beosztású Likert-skálán kellett a diákoknak értékelni (3. ábra).



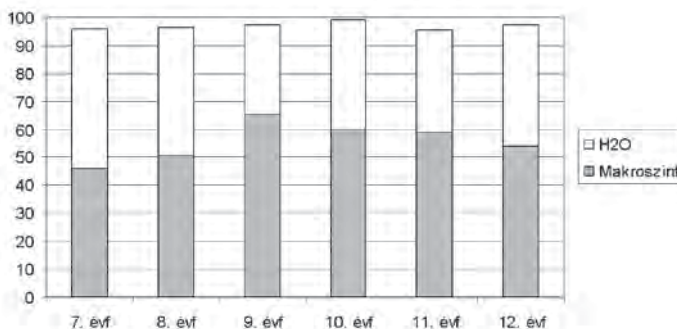


3. ábra. A kémia tantárgy kedveltsége az egyes évfolyamokon

A tantárgy elutasítottságában érdekes, hogy 11. és 12. évfolyamon már csak elenyésző számú diáknak van kapcsolata a kémia tantárggyal, de a megítélése még ekkor is romlik, és végül átkerül az inkább elutasított kategóriába.

### 3.2. A vízzel kapcsolatos tapasztalatok

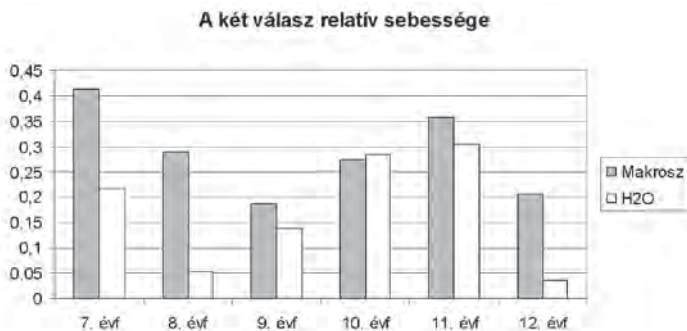
A vízzel két kérdés is foglalkozott (Lásd: 1. sz. melléklet Q2, illetve Q5 kérdése). A válaszadók zöme a víz fotóját, a makroszintű víz fogalmat (Q2-2), illetve a közismert  $H_2O$  felírást, mint szimbólumszintet (Q2-3) jelölte (4. ábra).



4. ábra. A tanulók százalékos megoszlása a víz mint köznapi fogalom, és a  $H_2O$  szimbólum között

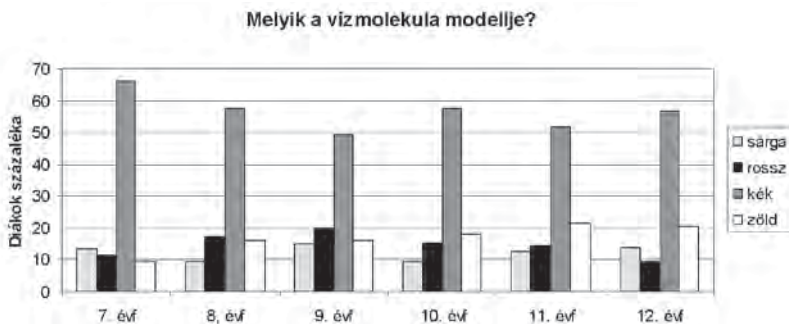
A klasszikus gömbcsonkmodell (Q2-4), a molekuláris szint reprezentánsa gyakorlatilag senkinél nem jelenik meg. Megállapítható, hogy a kémiaoktatás léte vagy annak hiánya nem befolyásolja döntően a tanulói elképzeléseket. A makroszintű, illetve molekulaképlet megjelenítés az évek előrehaladtával is ugyanolyan népszerű. Amennyiben a válaszadás sebességét is vizsgáljuk, nem fedezhető fel benne szabályosság (5. ábra). De olyan érdekes megfigyeléseket tehetünk, hogy a 8. évfolyam tanulóinak esetében ugyanannyira kedvelt mindkét válasz, de

a válaszadásuk idejéből az következik, hogy a víz fogalma erősebben kötődik a makroszintű tulajdonságokhoz. Ugyanakkor mindvégig érződik, hogy a makroszintű megjelenés nemcsak nagyobb népszerűségnek örvend, de az elérési útja is rövidebb, ami természetesnek mondható. A hetedikesek értékei csak tájékoztató jellegűnek tekinthetők, náluk erősnek véltem a válaszadásnál a megfelelési kényszert.



5. ábra. A tanulói válaszok relatív sebességének megoszlása évfolyamonként a víz fogalmával kapcsolatban

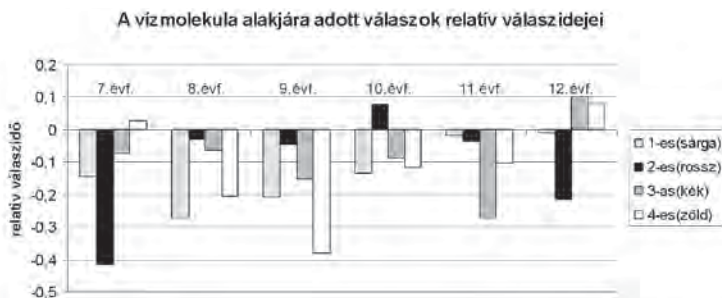
A Q5 kérdés a vízmolekula alakjára vonatkozott. A tankönyvi megjelenítése a „Mickey mouse-fej”, ahol a nagy piros gömbhöz fülekként csatlakozik két kisebb fehér gömb. A lehetséges válaszok között az ennek a színösszeállításnak megfelelő alakzat minden gömbje egy egyenesre esett (Q5-2), ami miatt nem lehetett jó válasz. A többi részecske alakja mind megfelelt gyakorlatilag a kritériumoknak, azzal a különbséggel, hogy a gömbök színe eltért a megszokottól, illetve a (Q5-4) esetében minden részecske körülbelül egyforma méretű volt, ami szintén nem felel meg a molekuláról vallott elképzelésnek. A válaszadók kimagaslóan nagy százaléka szavazott a halványkék oxigénatomú molekulaalakzatra (Q5-3), míg a hasonlóan helyesnek mondható sárga központi atomú (Q5-4) molekulaalakzat többnyire a végén teljesített (6. ábra).



6. ábra. A vízmolekula alakjának megítélése

Látható, hogy a vízmolekula V alakja jól rögzült a diákok számára, de a víz makroszintű tulajdonságaihoz leginkább a kék, esetleg a zöld színt tudják illeszteni, a sárga oxigénatomú

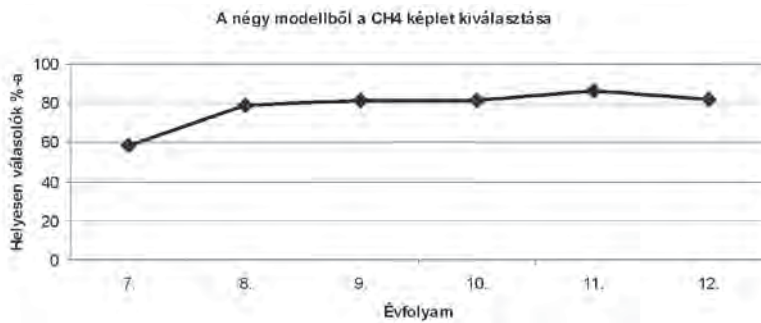
víz életidegen számukra. A zöld még akkor is jobb megoldásnak tűnik számukra, ha a részecskék mérete ellentmond az ismereteiknek (az oxigénatom ugyanis sokkal nagyobb méretű, mint a hidrogénatom). A teljesen rossz választ adók, azok, akik a vizet elsősorban a színkódja alapján – piros gömb két kicsi fehérrel – rögzítették, nem törődve az alakkal, átlagosan 14,6%-át teszik ki a diákságnak. A válaszok időadatai azt mutatják, hogy az egyértelműen rossz válaszon csak a 7., illetve a 12. évfolyamosok töprengtek az átlagosnál többet, mielőtt bejelölték (7. ábra). A többi évfolyam tanulói közel az átlagos reakcióidejükkel jelölték be a rossz választ. Az is nyilvánvaló az időkből, hogy a többi évfolyamon a sárga oxigénatomos vizet választók voltak, akik leginkább elgondolkodtak a válaszukon.



7. ábra. A vízmolekula alakjára adott válaszok relatív válaszidejei

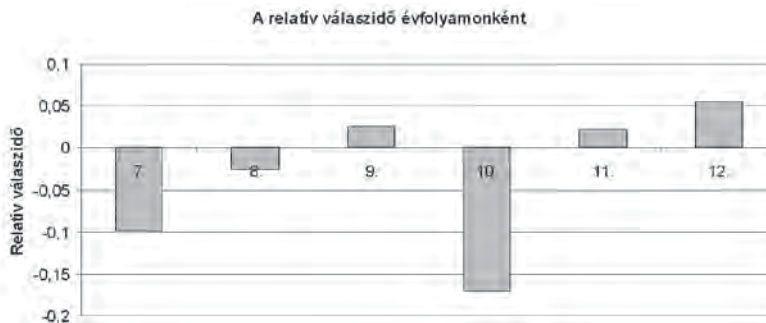
### 3.3. A molekulaalak meghatározásának sikeressége

A felmérés kezdetén megfogalmazott kérdések egyike volt, hogy ha egy diák a molekulaképletből (szimbólumszint) képes meghatározni annak molekulaszervezetét (molekuláris szint), vajon ugyanez a folyamat visszafelé is ugyanazon sebességgel történik-e. A Q8 és a Q10 ítemek (Lásd: 1. sz. melléklet) a metánmolekula esetében vizsgálták ezt a kérdést. A Q8 esetében négy molekulaalakzat közül kellett kiválasztani a  $\text{CH}_4$  képletének megfelelőt: molekuláris szint  $\rightarrow$  szimbólumszint átmenet vizsgálata történt. Ezzel szemben a Q10 esetben a képlet látszódnak, majd ehhez kellett megtalálni a molekulaalakzatot: szimbólumszint  $\rightarrow$  molekuláris szint átmenet zajlott le. A négy molekulaalakzattól történő kiválasztás nagyon sikeres volt, a diákok mintegy 80%-a választotta ki a helyes modellt (8. ábra).



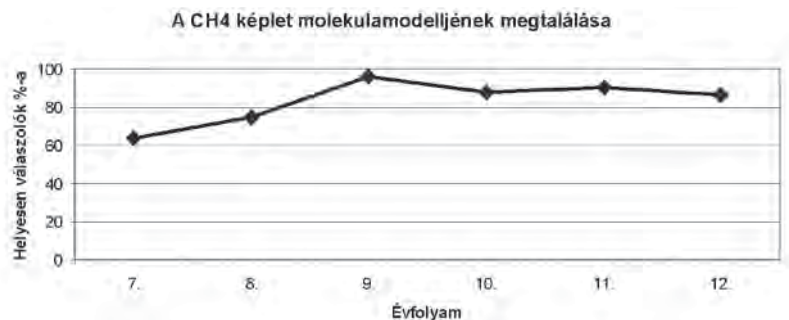
8. ábra. A metán esetén a molekuláris szint → szimbólumszint átmenetre helyesen válaszoló diákok %-a

A válaszadás idejénél várható, hogy a hetedik és nyolcadik évfolyamnál negatív értéket kapunk, mivel számukra ez még nem annyira ismert fogalom (9. ábra). Ugyanakkor meglepő, és nehezen magyarázható a 10. évfolyamon tapasztalható -0,17-es relatív válaszdíó, mivel ez az az évfolyam, ahol éppen a metánnal kezdődik a tananyag. Látható, hogy a többi évfolyam az átlagos válaszdíójához képest egy picit gyorsabban azonosította a molekulaalakzathoz tartozó képletet.



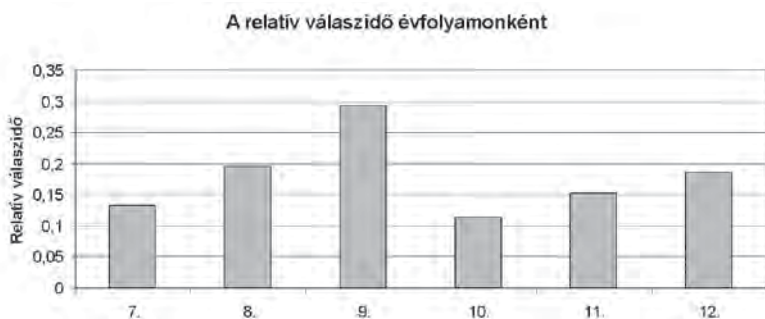
9. ábra. Metán esetén a molekuláris szint → szimbólumszint átmenetre kapott relatív válaszdíók

A folyamatot visszafelé játszátva le, a képlethez keresve meg a molekulaalakzatot, azt tapasztaljuk, hogy többnyire jobb eredményt kapunk (10. ábra), ha összehasonlítjuk a 8. ábra lefutásával.



10. ábra. A metán esetén a szimbólumszint → molekuláris szint átmenetre helyesen válaszolók %-a

A legtöbb évfolyamon ~5%-kal többen adtak helyes választ erre a kérdésre, a 9. évfolyamon ~15% a növekedés. Sikeresebbnek tűnik a képlethez a molekulamodell hozzárendelése, mint a visszafelé történő folyamatnál. Különösen szembetűnik ez a javulás a válaszidők tekintetében (11. ábra).



11. ábra. Metán esetén a szimbólum szint → molekuláris szint átmenetre kapott relatív válaszidők

Minden évfolyam az átlagos válaszára gyorsabban adta meg a jó választ. Összehasonlítva a korábbi időkkel (2. táblázat), számottevő javulás tapasztalható.

2. táblázat. Metán esetén a szimbólum szint → molekuláris szint átmenetre kapott relatív válaszidők javulása

Évfolyam	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Válaszidő javulás %-ban	23%	22%	27%	28%	13%	13%

A képlethez történő modell megtalálása sikeresebb, mint a fordított folyamata, mikor négy molekulaalakzat közül kell kiválasztani, hogy a megjelenő képlethez melyik tartozik. Az egyik magyarázata ennek az lehet, hogy egy molekulaalakhoz több molekulaképlet is társítható

(1→sok hozzárendelés). Például a vízmolekulával megegyező alakú a kénhidrogén, a kén-dioxid, a hidrogén-szelenid stb. Míg visszafelé játszotva le a folyamatot: egy képletnek csak egyetlen molekulaalak felel meg (1→1 hozzárendelés). A két kérdésre konzekvensen jó választ adók a felsőbb évfolyamon a diákok 75-80%-át teszik ki (3. táblázat).

3. táblázat. A  $CH_4$ -nal kapcsolatos két kérdésre helyesen válaszoló diákok százaléka

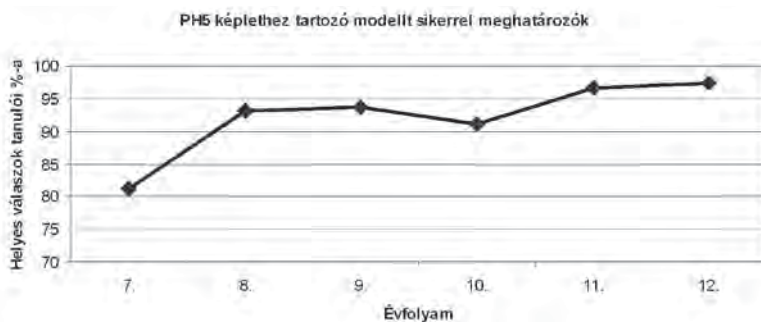
Évfolyam	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Q8-ra és Q10-re egyaránt helyesen válaszolók	45,3%	67,8%	82,3%	75,0%	79,1%	74,6%
Akik csak a Q10 kérdésre válaszoltak helyesen	18,9%	6,9%	13,9%	13,0%	11,6%	15,5%

A megjelenő  $CH_4$  képletből az egyetlen, elsőre érzékelhető számadat a hidrogénatomok négyes kitevője. Ebből – különösen az alsóbb évfolyamokon – többen jutottak arra a helytelen következtetésre, hogy a probléma megoldása az, ha olyan molekulamodellt találunk, amely összesen négy gömböt tartalmaz. Így a (Q10-2) modell volt a helyes választ követő legnépszerűbb rossz válasz (4. táblázat). A helytelen választ adók idejéből látszik, hogy nincs egyértelmű összefüggés abban, hogy azért rossz a válasz, mert túl gyorsan „rávágta” a választ (egyhez közeli pozitív érték lenne), vagy éppen „túlgondolták”, ami nagy negatív válaszürtékkel járna.

4. táblázat. A  $CH_4$ -nal kapcsolatos kérdésre (Q10-2) helytelen választ adó diákok százaléka

Évfolyam	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Legnépszerűbb rossz válasz %-a	20,7	13,8	14,8	11,1	5,7	7,0
Relatív válaszürtékük	-0,383	0,20	0,0250	-0,146	-0,156	0,079

A molekuláris szintről megszerzett tudás alkalmazására vonatkozott a Q12 kérdés. Ennél a kérdésnél egy képlet jelent meg ( $PH_5$ ), amellyel korábban még soha nem találkozhattak (és később sem fognak, mert csak elméletben létező molekula), és ehhez a képlethez kellett megtalálni a molekulaalakzatot a négy megjelenőből. Az előző molekuláris szerkezeti feladatokból következik a megoldás: részecskeszámlálás a molekulán belül. Ha hat részecskéből áll egy molekula a válaszok közül, az lehet a jó megoldás. Szokatlanul jól sikerült a meghatározás (12. ábra). Sikeresebben, mint a jóval egyszerűbb és ismert metán esetében.



12. ábra. A  $PH_5$  képlethez tartozó modellt sikeresen azonosító diákok %-a

Ez a sikeresség igaz a válaszdíőkre is (5. táblázat), amely szerint mindenki az átlagos válaszdíőnél egy kicsit gyorsabban válaszolta meg a kérdést.

5. táblázat. A  $PH_5$ -telkapcsolatos kérdésre (Q10-2) helyes választ adó diákok válaszdíője

Évfolyam	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Relatív válaszdíő	0,046	0,156	0,074	0,082	0,092	0,143

Ez a nem várt sikeresség, és a szokatlanul rövid válaszdíő tükrözdíődik a felmérés egy másik feladata esetében is (Q15 és Q17), ezért a lehetséges magyarázatra annak ismertetését követően térek ki.

### 3.4. A reakcióegyenletek értelmezése

Mindennapi tanári tapasztalatok szerint a kémia egyik legnehezebb és legelutasítottabb részét jelentik a reakcióegyenletekkel kapcsolatos problémák: jelentésük, rendezésük. A Q15-ös feladatban (Lásd: 1. melléklet) egy klasszikus kémiai reakció látható, de molekulaszervezeti szinten, és ehhez kell visszakeresni a modellezett reakciónak megfelelő reakcióegyenletet. A megoldásban segíthet, hogy a színezés követi a hivatalosat, a klóratomok zöld, a hidrogénatomok fehér színnel vannak jelölve. Nehezíti a feladatot, hogy a kémiai egyenletek nincsenek rendezve, illetve a molekulaszervezeti felírás is a többszöröse a legkisebb együtthatóval felírhatónak. A feladatra adott helyes válaszok aránya sem túl meggyöző, és elszomorító, hogy az összes rossz válasz gyakorlatilag ugyanolyan népszerű volt (6. táblázat).

6. táblázat. A Q15 kémiai reakcióegyenlet értelmezésére adott válaszok százalékos megoszlása

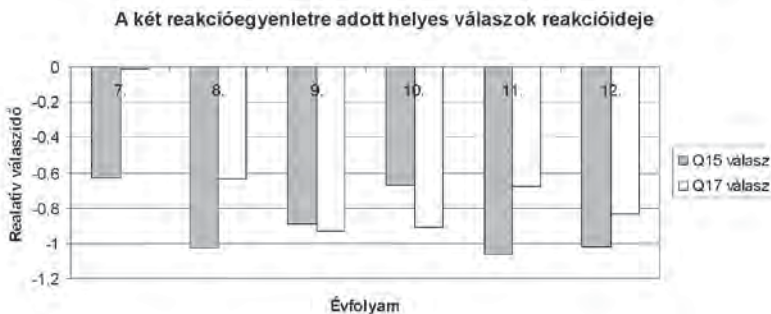
Évfolyam	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Q15-1	14,0%	13,9%	21,4%	21,7%	26,1%	18,7%
<b>Q15-2 jó válasz</b>	<b>24,0%</b>	<b>48,6%</b>	<b>58,6%</b>	<b>43,4%</b>	<b>35,2%</b>	<b>42,7%</b>
Q15-3	36,0%	20,8%	0,0%	20,8%	18,2%	17,3%
Q15-4	26,0%	16,7%	20,0%	14,2%	20,5%	21,3%

A feladat később megismétlődött a Q17-es kérdésben. A két feladat (Q15 és Q17) reakcióegyenlete megegyezett. A Q17 táblaképe nem követte a tradicionális színezést, és külalakja is arra emlékeztetett, mint amit egy molekulaszerveztő program nélküli kémiantanár a legegyszerűbb képszerkesztő programmal megalkothat az órai prezentációjához. A Q17-es feladatot nehezebbnek ítélttem. A 8., illetve a 9. évfolyam esetében a várt eredmény következett be, kevesebben adtak jó választ, míg a felsőbb évesek esetében emelkedett a jó megoldások száma a korábbi, hasonló feladathoz képest (7. táblázat). Ők már a tanult kellő számú egyenlet ismeretében képesek voltak felfedezni azokat a jellemzőket, melyekkel gyorsan azonosíthatók a képen látható alakzatok.

7. táblázat. A Q17 kémiai reakcióegyenlet értelmezésére adott válaszok százalékos megoszlása

Évfolyam	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Q17-1	22,0%	18,6%	23,1%	15,9%	23,9%	20,0%
<b>Q17-2 jó válasz</b>	<b>30,0%</b>	<b>39,5%</b>	<b>52,6%</b>	<b>52,3%</b>	<b>52,3%</b>	<b>46,7%</b>
Q17-3	34,0%	27,9%	12,8%	21,5%	12,5%	17,3%
Q17-4	14,0%	14,0%	11,5%	10,3%	11,4%	16,0%

A válaszdőket összehasonlító grafikonból (13. ábra) az is látszik, hogy a Q15-ös feladatra adott válaszon csaknem kétszer annyit gondolkodtak, mint az átlagos válaszdőjük. Meglepő, hogy a nehezebbnek ítélt feladaton csak két évfolyam esetében tapasztalunk nagyobb válaszdőt.



13. ábra. A Q15 és Q17-re helyes választ adók relatív válaszdőjeinek összehasonlítása

Magyarázatra szorulnak a Q12 és Q17 feladatok esetében tapasztalt jelenségek. Az, hogy a nehezebbnek ítélt feladatra többen adtak jó választ, és többenre rövidebb válaszdővel is, mint a kezdeti, könnyebb feladatra. A kérdések sorszámozásából kikövetkeztethető, hogy a könnyebb és a nehezebbnek vélt két kérdés között még volt törlő kérdés is. Ezeknél a rajzfilm-figurás, mémes feladatoknál egy kicsit több idő is telt el a válaszadást követően, megbeszélve, hogy melyik figura mit is jelenthet az egyes diákok számára. Ez is meghosszabbította azt az időt, amely a munkamemória törléséhez szükséges. Cowan (2001) szerint egy időben a munkamemóriában 4 egység tartózkodhat. Ha az információ adott idő alatt (8-10 sec.) nem értelmeződik, kitörlődik a memóriából. A mérési módszer során elvileg a tudományos részt törlő, új négyessel töltődött fel a memória, és a két kérdés közötti idő is jóval több volt a törlődéshez szükségesnél. Marcel (1983) tanulmánya szerint reagálhatunk egy ingerre anélkül, hogy annak tudatában lennénk. Kísérletében szavak futottak a páciens monitorán, majd ezt követően egymás után következtek olyanok, melyekről el kellett dönteni, hogy értelmesek-e. Sokkal gyorsabbnak minősültek az olyan szavak felismerésekor, amelyeknél volt előhangoló szó. Ha a kezdeti listában volt esküvő szó, akkor a menyasszony kifejezést hamarabb azonosították értelmes kifejezésként. Hasonló lehet a szituáció jelen esetben is. Amikor a táblakép megjelent, a feladatmegoldáshoz szükséges fogalmak aktiválódtak a tanulók agyában. A gyors válaszok kényszerítő ereje miatt elképzelhető, hogy nem is volt tökéletes a betöltődés. Ugyan-



akkor a folyamat a háttérben – a tudatalatti memóriában – tovább működött, és a következő feladatnál vált ez bizonyos tanulóknál teljessé.

## Következtetések

A vizsgálat ötletének felmerülésekor a kapott válaszokra egyértelműbb, sokkal nyilvánvalóbb mintázatokkal számoltam. Hogy triviális esetekben sem meggyőzőek a kapott eredmények, ennek okát a technikai megvalósításban látom. A módszer alkalmazásakor mérés-technikai ütközés lépett fel: tizedmásodpercre pontos mérés és egy nagyon sok (idő)tényezőt tartalmazó emberi mozgássorozat összehangolása nem sikerült.

Egy 3 másodperces átlagos válaszidő esetén, ha a tanuló válasza 4 másodperc alatt beérkezik, akkor a relatív válaszideje – 0,333, míg ha csak 1 másodperccel később nyomja le a billentyűt, – mert a válasznál egy kényelmetlenebb testhelyzetet vett fel, például a könyökére támaszkodik –, a relatív válaszideje ugyanazon kérdés esetében – 0,666-ra változik, ami már kétszerese az előző adatnak. Láthatóan csupán egy másodperccel történő elcsúszás is nagyon torzíja a mérés adatait. Önkényesen kihagytam a 20 másodpercet és az azt meghaladó válaszidőket, de ugyanakkor benne hagytam például a 19,9 másodpercig tartókat, amely alig különbözik. Ha több ilyen, nagy időintervallumú adat is bekerül az adatsorba, rendkívül el tudja tolni az átlagokat. A feladat nehézségi fokától függően valószínűleg kisebb időkorlátot kell kijelölni az adatok érvényességére.

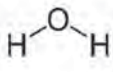

Amennyiben a cél az implicit válaszok megismerése, akkor célszerűnek látszik, hogy a monitoron maximum két válasz közül lehessen csak választani, osztott képernyővel. A legelőnyösebb a számítógép billentyűzetéről egy-egy billentyűt kijelölni a képernyő jobb-, illetve baloldali válaszlehetőségnek. Ezzel minimalizálható a mozgássorozat ideje, másrészt a bevitel csak is egyféle mozdulatsorral történhet. Az explicit válaszok megismerésénél is az egyik gyenge pont a bevitel, láthatóan a kézi szavazóegység erre a célra nem alkalmas. Itt is a billentyűzetről történő bevitel lehet az, ami minimalizálhatja a bevitel mozgássorozatának idejét. A módszer tartalmi részét illetően új eredménynek az számít, hogy az egyszer előhívott feladatmegoldási stratégiák nem törlődnek azonnal más típusú feladatba kezdve, hanem a számítástechnika fogalmaival élve gyorselérésű memóriába kerülnek, és onnan rövidebb idő alatt aktiválhatók.


## Köszönetnyilvánítás

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

# Mellékletek

## 1. melléklet

1  2 

3  $H_2O$  4 



Q2 Melyik jut eszedbe a víz szóról?

hidrogén 1 ammónia 2



GÁZ

metán 3 szén-dioxid 4

Q3 Melyikre vonatkozik leginkább?

1  2 

Vízmolekula

3  4 



Q5 Melyik lehet a vízmolekula modellje?

1  $H_2$  2  $NH_3$



GÁZ

3  $CH_4$  4  $CO_2$



Q6 Melyik képletre jellemző az a szó?

1  2 



$CH_4$

3  4 



Q8 A négy modell közül melyiknek a képlete?

1  2 



$CH_4$

3  4 

Q10 Ez a képlet melyik modellt jelentheti?


1  2 

Melyik lehet a  $PH_3$  molekula modellje?

3  4 

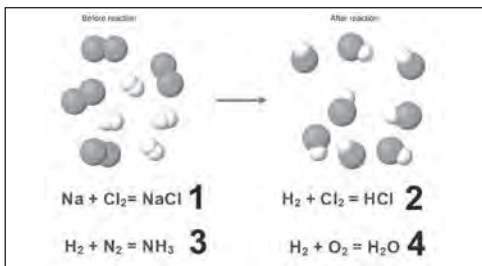
Q12 Melyik modell jelentheti a  $PH_3$ -öt?

levegő 1 gáz 2

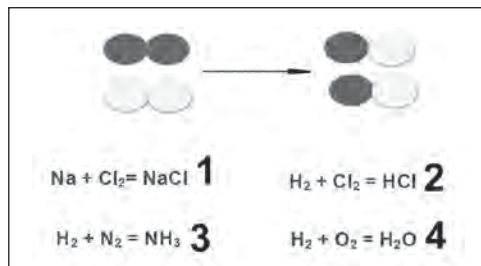


szén-dioxid 3 oxigén 4

Q13 Mi jut eszedbe a buborékokról a pohárban?



Q15 Melyik írja le legjobban az alábbi történést?

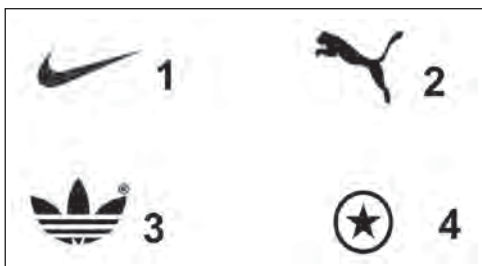


Q17 Melyik írja le legjobban az alábbi történést?

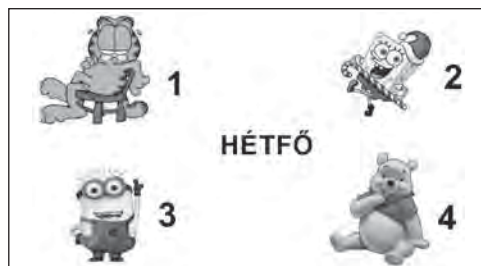


Q18 Melyik szó írja le legjobban a videót?

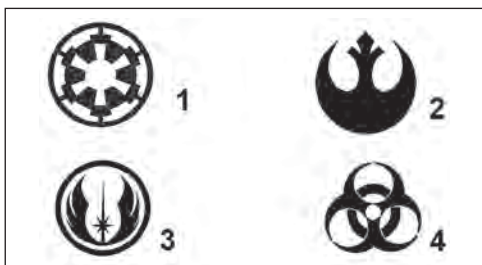
## 2. melléklet



Melyik logóhoz társul: CIPŐ



Melyik figurához társul: HÉTFŐ



Melyik nem tartozik ide?

## Felhasznált irodalom

- Beck Joseph E. 2005. *Engagement tracing: using response times to model student disengagement* <https://www.cs.cmu.edu/~listen/pdfs/AIED2005-Beck-disengagement%20final%20version.pdf> Elérhető: 2019. augusztus
- Calvert Gemma 2015. *Everything you need to know about Implicit Reaction Time (IRT)* <http://gemmacalvert.com/everything-you-need-to-know-about-implicit-reaction-time/> Elérhető: 2019. augusztus
- Cowan Nelson 2001 *The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity* Behavioral and Brain Sciences. 24(1): 87–114
- Chiu M., H., Chung S.L. 2013. (Eds.) *The Use of Multiple Perspectives of Conceptual Change to Investigate Student's Mental Models* In: *Concepts of Matter in Science Education* (pp. 144-168) Eds: Georgios Tsaparlis , Hannah Sevia Springer, Dordrecht
- Donders F.C. 1969. *On the speed of mental processes* Acta Psychologica Volume 30, 1969, (pp 412-431) <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0001691869900651> Elérh.:2019. augusztus
- Fox J.-P., Entink R. K., Linden W. 2007. *Modeling of Responses and Response Times with the Package cirt* Journal of Statistical Software May 2007, Volume 20, Issue 7. pp.1-14. <https://www.jstatsoft.org> <https://www.jstatsoft.org/article/view/v020i07> Elérhető: 2019. augusztus
- Gilbert, J.K., Treagust D. 2009. (Eds.) *Towards a coherent model for macro, submicro and symbolic representations in chemical education*. In: *Multiple representations in chemical education* (pp. 333-350) Eds: Gilbert, J.K. – Treagust D. Springer, Dordrecht,
- Gopnik Alison 2009. *The Philosophical Baby: What Children's Mind Tell Us About Truth, Love, and Meaning of Life*, New York : Farrar, Straus and Giroux pp.17 In: David Brooks: *A társas lény* Libri Kiadó 2013, pp. 76.
- Johnstone, A. H. 2000. *Chemical Education Research: Where from Here?* University Chemistry Education, 4 ( 1 ) 34-38.
- Korom Erzsébet 1997. *Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor* Magyar Pedagógia 97. évf. 1. szám 19–40.
- Lee Y., Palazzo D., Warnakulasooriya R., Pritchard D. E. 2008. *Measuring student learning with item response theory* Phys. Rev. ST Phys. Educ. Research 4, 010102 <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.4.010102> Elérhető: 2019. augusztus
- Marcel A. J. 1983. *Conscious and unconscious perception: Experiments on visual masking and word recognition*. Cognitive Psychology 15: 197-237. In: Wegner D. M. *A tudatos akarati illúziója* Kossuth Kiadó 2009, 69.o.
- Mahaffy Peter 2006. *Moving Chemistry Education into 3D: A Tetrahedral Metaphor for Understanding* Chemistry Journal of Chemical Education Vol. 83 No.1 pp 49.
- Molnár Gy. 2003. *Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern teszelméleti (IRT) eszközökkel*. Magyar Pedagógia, 103 (4), 423-446.
- Roskam E.E. 1997. *Models for Speed and Time-Limit Tests* In: WJ van der Linden, RK Hambleton (eds.), *Handbook of Modern Item Response Theory*, pp. 187–208. Springer, New York. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4757-2691-6\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4757-2691-6_11) Elérh.:2019. augusztus

Tóth Zoltán 2000. „*Bermuda háromszögek*” a kémiában *Iskolakultúra* 2000/10 71-76.  
Verbić S. B. , Tomić B. (2009) *Test item response time and the response likelihood* <https://arxiv.org/pdf/0901.4356> Elérhető: 2019. augusztus

# Horváth Katalin

## Környezettudatos attitűd és magatartás fejlesztése tevékenységorientált módszerek alkalmazásával az Őrségi Nemzeti Parkban

### Bevezetés

Földünk legsúlyosabb globális problémájaként van jelen a biodiverzitás csökkenése. Megállítására, mérséklésére, olyan környezettudatos magatartásformák kialakítására van szükség, melynek eredményeként környezetért felelős életvitel, életmód-stratégia jön létre a tanítási-tanulási folyamatok komplex rendszerében. Ennek egyik pillére a természeti környezet megismerése, a különböző ökoszisztémák biotikus és abiotikus kapcsolatrendszerének, ok-okozati összefüggéseinek feltárása. Különösen fontos, hogy a gimnáziumi korosztály az ökológiai ismeretek elsajátításának folyamatában elsőként a lakóhelyhez közeli, szűkebb természeti-, táj- és kultúrtörténeti értékeit ismerje meg. Vas megye esetében speciális ökológiai vizsgálatokra, terepgyakorlatokra kínál lehetőséget az Őrség. Éghajlatának országosan egyedülálló szubalpin jellege, speciális mikroklímája olyan különleges növénytani- és állattani értékekkel rendelkező ökoszisztémákat eredményezett, melyben különleges, glaciális eredetű reliktum fajok is jelen vannak. A biológia tantárgy érettségi vizsga követelményeiben megfogalmazott, ökológiai, természet- és környezetvédelmi ismeretek teljes körű, gyakorlati elsajátítására biztosít lehetőséget az Őrségi Nemzeti Park (Horváth 2013: 10-18). A fenntarthatóság harmóniája az emberi társadalom és a környezet kapcsolatában rejlik. Az ökológiai rendszerek zavartalan működésének, érzékenységüknek, ezáltal sérülékenységüknek, veszélyeztető tényezőiknek a megismerése elengedhetetlen feltétele a fenntartható társadalom kialakulásának. A környezetpedagógia a fenntarthatóságra nevelés folyamatában olyan módszereket alkalmaz, melyeknek eredményeként integrált természettudományos rendszerszemlélettel, kritikus, környezettudatos gondolkodással rendelkező, a fenntarthatóság elősegítésére megoldásokat kereső, felelős döntéseket hozó (Nagy 2000: 255 – 269) állampolgárokká válnak tanítványaink.

## 1. Természettudományos szemléletformálás

A biológia tanításának tartalmát napjainkban a társadalmi elvárások két fontos területe érinti. Testünk homeosztázisának fenntartása, tehát az egészség-betegség tárgyköre, azaz a harmónia a belső környezetben. Ennek sarkalatos pillére a fenntartható fejlődés és a környezet kapcsolata, az ember külső környezetének a harmóniája. Ezeknek a területeknek a problémakörei már évekkel ezelőtt megjelentek a biológia tantárgy tananyagában. A Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciáinak megfelelően jelenleg a középiskolai biológia tankönyvek szinte mindegyik

tantervi fejezetének tananyagát átszövi az egészséges életre nevelés, illetve a környezeti nevelés szellemisége. A természettudományos tantárgyak, a fizika, a kémia és a biológia tanításának közös problémája, hogy csökken a tanulók motiváltsága (Havas 1994: 3-15). A gimnáziumokban a fakultációk választása előtt (tizedik évfolyam) rangsorolnak a tanulók a tantárgyak között, felállítanak számukra egy olyan optimális sorrendet, aminek alapján a legnagyobb eséllyel nyernek felvételt a kiválasztott egyetemre (Kiss 2006: 3-12). A diákok többségére nem jellemző, hogy már a fakultációválasztás előtt jó pár évvel célirányosan készüljenek arra, hogy természettudományokkal foglalkozzanak és kutató diákként tanulmányokat végezzenek. A kutatási tevékenységhez nem elegendő a tudományterület ismeretrendszerét, szaknyelvét elsajátítani, sokkal több készségre, kompetenciára, önálló megfigyelésre és következtetéseket levonására van szükség (Kerber – Ranschburg 2004).

A környezettudatos magatartás és felelősségteljes gondolkodás kialakításának folyamatában rendkívül fontos, hogy a tanulók elsőként szűkebb környezetük védendő természeti értékeivel ismerkedjenek meg (Kovátsné-P. Somogyi 2010: 170-186). Napjainkban kevés család szabadidős tevékenységében szerepel a természetjárás. Így az is fontos hozadéka lehet egy intézményben elsajátított szemlélet formálásnak, hogy a diák életmód-stratégiaként viszi-e be a családba a természet megismerésének, a természeti környezet megóvásának, szépségeinek felfedezésére motiváló igényt.

## **2. Megoldási javaslat: terepgyakorlatok – ELTE Bolyai János Gimnázium**

A természet- és környezetvédelmi ismeretek tudatosítása, szükségszerű feltétele az ökológiai szemlélet és a természetvédelmi értéktudat kialakításának. Az elmélet és a gyakorlat együttes alkalmazása célravezető a szemléletformálásban. A környezetpedagógia a fenntarthatóság záloga, hiszen célja a környezettudatos magatartást kialakító nevelésben a konstruktív életvezetési modellt, az oktatásban pedig az új tanulási környezetben történő tevékenységorientált ismeretszerzést (Berki 2011: 277-281). Biológia szakos tanárként kiemelkedő jelentőséggel végzem évek óta terepgyakorlatok kapcsán a gimnáziumi korosztály környezeti nevelését. Iskolánk szellemiségét az alábbi gondolat remekül summázza: *„Az iskola adjon tudást a boldoguláshoz és emberséget, hogy tanítványaink boldoguljanak, boldog emberré váljanak.”*

Mivel az ember döntő módon tudja befolyásolni a környezetét, ezzel együtt saját egészségét, kiemelt feladat a bioszféra abiotikus és biotikus környezeti tényezőinek védelme a káros emberi hatásokkal szemben. Az ökológia tudományterületének tanítása során hazánk fás és fátlan társulásaival kilencedik osztályban ismerkednek meg a tanulók. Természet- és környezetvédelmi ismereteik ekkor válnak igazán tudományosan megalapozottá, hiszen ekkor már jelentős növény-szervezettani, -élettani- és rendszertani tudás birtokában vannak. A magyar természetvédelemnek egyik legértékesebb részét képezik a rétfelületek, melyek az Őrségben is több évszázados mezőgazdasági használat során jöttek létre (Rakonczai 2004: 16 – 18). Biológia tehetségsáv keretében *„Gyantásország”* kiszáradó kékperjés láprétjeinek cönológiai

vizsgálatát sajátítják el a tanulók. A cönológiai vizsgálatok akkor jelentenek igazi kihívást a tanulók számára, ha képesek a szukcesszió avagy degradáció folyamatainak összefüggéseit megérteni terepi vizsgálódásaik során. Szükség van a vizsgálatokat megelőzően minden rét esetében történeti–ökológiai áttekintésre, a fennálló természetvédelmi kezelés típusának ismeretére is, hiszen a tájhasználat meghatározza az adott mintaterület faji összetételét, diverzitását. A tanulók e módszer alkalmazásával a cönológiai és vegetációdinamikai vizsgálatok elvégzése után képesek a veszélyeztetettség mértékének megállapítására is.

### **3. Kiszáradó, kékperjés láprét (Junco-Molinietum) cönológiai, vegetációdinamikai vizsgálata**

#### **3.1. Az Őrség bemutatása**

Jelenlegi természeti értékeink döntő többsége főleg azokon a területeken maradt fenn, ahol évszázadok óta gazdálkodást folytattak. Az Őrségi ember a kezdettől fogva harmóniában élt a természettel, a magánerdőkben kispaszti szálalást folytatott, s a réteken legeltetett és kaszált. Az országban egyedülálló éghajlata speciális növénytakarót eredményezett, melyben mediterrán flóra-elemek is jelen vannak (Rakonczai 2004: 105 – 110). Az Őrség éghajlata, nedves, szubalpin jellegű, az évi csapadékmennyiség 650–950 mm között van, emiatt forrásokban, vízfolyásokban gazdag terület. Felszínét három folyó, a Rába, a Zala és az Ős-Mura (Kerka), valamint ezek mellékfolyóinak hordaléka töltötte fel. A terület talajviszonyait a domborzat, az éghajlat, az alapkőzet és a növényzet határozzák meg. Az agyagos alapkőzet erős vízzáró réteget képez, így még a dombtetőkön is gyakori sok eső után a vízállások kialakulása. A talaj kémhatása erősen savanyú. A nemzeti parkot 2002. március 1-jén alapították, igazgatósága Őriszentpéteren van.

Az Őrségi Nemzeti Park magában foglalja az Őrséget, a Vendvidéket, a Rába folyó szabályozatlan völgyét, a Belső-Őrséget, Szentgyörgyvölgy környékét, 44 település határát. Területe 44000 ha, melynek több, mint 60%-a erdő, 20%-a rét, valamint 10%-ot képeznek a vizes élőhelyek, vízfolyások, úszólápok (Bodonczai 2003: 67 – 74). Természetvédelmi szempontból a legnagyobb diverzitással a füves területek bírnak. Védett növényfajok vonatkozásában a legérzékenyebb füves területek a kiszáradó kékperjés láprétek (*Junco – Molinietum*) (Kovács 1962), melyek több évszázados tájhasználat kapcsán maradtak fenn. Ez a rétgazdálkodás az Őrség falvaiban tartott jelentős állatállomány takarmányozása miatt alakult ki. Egy faj vagy egy élőhely védelmének érdekében indított program elengedhetetlen része a tájhasználat kapcsán a múltba történő visszatekintés és a jövőbe történő előretekintés (Bartha 1995: 170-185). Egy fás- vagy fátlan társulás fenntartása, védelme csak úgy lehetséges, ha ismerjük és megértjük a diverzitást jelentő karakter és a kísérőfajok kialakulásának történetét, legyen az szukcessziós vagy degradációs folyamat eredménye (Mátyás 1996: 235 – 257).



## 3.2. A terepi vizsgálat alkalmazási módszerei

A terepgyakorlat megkezdése előtt többféle feladatot kell elvégezni a diákoknak. Az előzetes anyaggyűjtésnek motivációként is fontos a jelentősége, de feltétele a terepi vizsgálat sikeres elvégzésének, a vizsgálati eredmények kiértékelése során feltáruló összefüggések meglátásának, megértésének.

### 3.2.1. A terület leírása

A biológia specializáción tanítványaim megismerkednek az Őrség mészkerülő, kiszáradó kékperjés láprétejeinek (*Junco – Molinietum*) földrajzi elhelyezkedésével és kialakulásával. A társulás kialakulásának legjelentősebb okaként említhetjük meg a magas csapadékmennyiséget, mely évi 700–950 mm, a levegő magas páratartalmát és a rendkívül savanyú talajt. E növénytársulás az Őrségben patakok völgyeiben jön létre. Legszebb állományai a Hársas-patak, Szala-patak, Szölnök-patak, Lugos-patak, Magyarórsdi-patak, Szentjakabi-patak és a Szőce-patak mentén vannak (Kovács 1995: 518-557). A diákok térképen jelölik be a földrajzi előfordulásokat. Ezek a területek már az Őrségi Nemzeti Park létrehozása előtt is, az Őrségi Tájvédelmi Körzet által védett területek voltak.

### 3.2.2. Történeti ökológiai elemzés (Savaria Múzeum, Berzsenyi Dániel Könyvtár, Vas Megyei Levéltár)

A terepgyakorlat előtt szükséges elvégezni a cönológiai és vegetációdinamikai vizsgálatra kijelölt mintaterület történeti-ökológiai elemzését. Ennek célja, hogy a tájhasználat és a rétek időbeni állapotváltozása között összefüggéseket legyenek képesek felfedezni. Ehhez az alábbi szempontokat kapják a tanulók:

- Hogyan változott az évi csapadékmennyiség az Őrségben az elmúlt húsz év folyamán?
- Szalafő állatállomány hogyan változott az 1800-as évektől napjainkig?
- Milyen módon hat az állatállomány változása a természetes szukcesszió folyamatára?
- Milyen természetvédelmi kezelést végez az Őrségi Nemzeti Park a kékperjés láprétek megőrzése érdekében?
- Hogyan ítéled meg az Őrségben a nagyvadállomány egyedszám növekedését a rétek fenntartásának vonatkozásában?

A kérdések kidolgozásához több helyről kell információkat gyűjteni a tanulóknak. Az Őrségi Nemzeti Park természetvédelmi őrétől a természetvédelmi kezelésre és annak ütemezésére vonatkozóan, Szalafő polgármesterétől a tulajdonviszonyok és a földhasználat valamint az állatállomány változásával kapcsolatban. A kerületvezető erdésztől a Szalafő környéki erdők nagyvad-állományáról és az évi csapadékmennyiség változásáról kapnak információt a tanulók, mivel évek óta ő végzi a méréseket az Országos Meteorológia Szolgálatnak. Szükséges a szakirodalmi feldolgozás is, melyhez iskolánk könyvtára is biztosít lehetőséget. A tájhaszná-

lat során a kaszálórétekként használt területek védett növényfajairól a szombathelyi Savaria Múzeum herbáriumának áttanulmányozása ad betekintést. Az 1800-as évek második felétől napjainkig nézhetik meg a diákok a kiszáradó, kékperjés láprétek (*Junco – Molinietum*) különleges növényfajait. Ennek a feldolgozásának az a tény is nagyon fontos hozzáadéka, hogy tanítványaim belelátnak a múzeum természettudományi osztályának értékmentő munkájába, valamint a kutatói munka rejtelmeibe, lehetőségeibe.

### 3.2.3. Aktuális állapot feltárása

Két minta területet cönológiai felvételét, vegetációdinamikai vizsgálatát végzik el a tanulók. Nagyon fontos, hogy olyan minta területet válasszunk ki először, ahol a társulásra jellemző karakterfajok mintaszerűen vannak jelen. A terepgyakorlat során az alábbi feladatokat végzik el a tanulók:

- Mintaterületek kijelölése
- Állapotfelmérés
- Kijelölt kvadrát mintavételezése, cönológiai felvétele
- Borításbecslés elvégzése A-D érték megadásával

A terepgyakorlatokhoz kerékpáros megközelítésre van szükség, mivel a mintaterületek eléréséhez az Őrségben nagy távolságokat kell megtennünk változatos felszínű dombságokon haladva. Erdőgazdasági utakon a legpraktikusabb a megközelítés. A cönológiai és vegetációdinamikai vizsgálatok elvégzése időigényes feladat, hiszen a tanulóknak növényhatározást is kell végezniük az A-D értékek meghatározásaként. Ökológiai tanulmányaik során megismerkednek a természetes szukcesszió típusaival és a füves területeket veszélyeztető degradációs folyamatokkal. A terepi felvételezés előtt már minden diák beszámolt a fajlistából, így a mintaterületek sok növényfaja ismerős számukra, tehát elméleti ismereteik megalapozottak. A két mintaterület közül az egyik a Szala-rét, ami a Szalafői-Őserdőhöz közel, a Zala forrásvidékén van (Horváth 2000:152-172). Ezen a területen az Őrségi Nemzeti Park természetvédelmi kezelésként rendszeres kaszálást végez, így a rét rendkívül jó állapotban van a diverzitás vonatkozásában. A másik mintaterület szintén Szalafő határában, a Gyöngyösszeri-patak völgyében húzódik a szlovén országhatár mellett. Kezeletlen, évek óta felhagyott társulás, ahol már a szukcesszió látványosan jelen van, de degradációt jelző növényfajok is előfordulnak. Ez a terület korábban kaszálórét volt. Az állattartás csökkenése miatt és a falutól való nagy távolsága alapján nem kaszálták többé. Magától erdősült be égerrel. Azt, hogy egykor rét volt, a *Molinia coerulea* jelenléte bizonyítja.

A vizsgálat a cönológiai és vegetációdinamikai vizsgálaton túl az alábbi kérdésekre is keresi a választ:

- A tájhasználat, a hagyományos gazdálkodás hogyan járulnak hozzá a kékperjés láprétek diverzitásának megőrzéséhez?
- A természetvédelmi kezelés elmaradása esetén milyen mértékű a beerdősülés sebessége?

A mintavételi területek 5x5 méteres kvadrátok, ahol csoportokban dolgoznak a diákok. A fajok listájának leírása után megadták azok A-D értékét is. Az 1%-ig terjedő borítást keresztel (+) jelölték. A táblázatos formában feltüntették a Simon-féle természetvédelmi érték-

kategóriákat (TVK) (Simon 1988: 1-23) és a Borhidi-féle szociális magatartástípusokat és a természetességi értékeket (SZMT, P) is (Borhidi 1993). (Lásd: 2. sz. melléklet 1.- 2.- 3.- 4-5. táblázat). A cönológiai vizsgálat után minden csoportnak az a feladata, hogy a rét állapotáról, az esetleges veszélyeztető tényezőkről és kezelési javaslatáról írjon egy rövid összefoglalást. Nehány gondolat a tanulók leírásaiból:

„A Szala-rét a Zala forrásvidékén van, melynek kezelését a nemzeti park végzi. A terület enyhén lejt a völgy felé ahol jelentős fehér zászpa (*Veratrum album* L.) állomány van. A rét állapota még jó, annak ellenére, hogy a fülesfűz (*Salix aurita* L.) és a serevényfűz (*Salix repens* L.) borítása jelentős. A rét út felőli részén egy erdősáv húzódik melynek újulata egyre jobban terjeszkedik a rét felé. A kaszálás során ennek megakadályozására ügyelni kell.”

„A Gyöngyösszeri-patak melletti mintaterület egy hosszan elnyúló völgy része, melyet mindkét oldalról telepített lucfenyves (*Picea abies* L.) határol. Az itt található égerek (*Alnus glutinosa* L.) átmérője 8–15 cm között van, magasságuk eléri a 8-10 métert. Törzseik több helyen csokorban állnak, bizonyára sarjhajtások. A fák tövében mohák vannak, tehát itt savanyú a talaj.”

Tanítványaim leírásaiból kiragadott idézetek a tájhasználat és a társulás változása közötti összefüggések felismerését és megértését igazolják.

### 3.2.4. Kiemelkedő természeti értékek leírása, védeft és fokozottan védeft fajok listájának összeállítása

A *Junco – Molinietum* társulás védeft növényfajokban gazdag (Rakonczai 2004: 63-71). Ezen a réteken pompázik agárkosbor (*Orchis morio* L.), hússzínű ujjaskosbor (*Dactylorhiza incarnata* L.), kétleveleű sarkvirág (*Platanthera bifolia* L.), kenyérbélcickafark (*Achillea ptarmica* L.), kornistárnics (*Gentiana pneumonanthe* L.), sárgaliliom (*Hemerocallis lilio – asphodelus* L.), árnyéksás (*Carex umbrosa* L.), podagrafű (*Aegopodium podagraria* L.) és kígyógyökerű keserűfű (*Polygonum bistorta* L.) is. Itt lelhető fel az Őrségi Nemzeti Park címenővénye a henye boroszlán (*Daphne cneorum* L.). A két mintaterület összehasonlító cönológiai vizsgálati eredményét az 1. számú melléklet tartalmazza.

### 3.2.5. Veszélyeztető tényezők leírása

A kaszálás hiánya elindítja a természetes szukcesszió folyamatát, a beerdősülést. A *Junco – Molinietum* társulás megőrzése érdekében a legfontosabb természetvédelmi kezelés a kaszálás. A csapadék egyenlőtlen eloszlása a talajvízszint ingadozását eredményezi, mely kedvezőtlenül hat a társulásra. A gyomosodás a másik legnagyobb veszély (Rakonczai 2002). A *Solidago gigantea* megjelenése a Szala-rét szegélyén fokozott veszélyforrást jelent. Sajnos az Őrségben egyre nagyobb egyedszámban van jelen, s ellene a természetvédelem még nem talált hatékony megoldást. A magas aranyvessző inváziós növényfaj gyors térhódítása, tágtűrő mivolta veszélyezteteti az őshonos növényfajokat. A biodiverzitás csökkenése az élőhelyek elszegényedését okozza, mivel az özönnővények erőteljesen átformálják környezetüket, megátolva más növényfajok csírázását, egyedfejlődését. A kiszáradó, kékperjés láprétek (*Junco – Molinietum*)

természetvédelmi kezelésében nagy hangsúlyt kell fektetni a szegélyzóna kaszálására, ezzel is meggátolva a *Solidago gigantea* virágzását, magérlelését.

### 3.2.6. Adatok kiértékelése, táblázatok elkészítése

Fontos információkat közöl a társulás természetességi állapotáról, valamint azok kezeléséről (Kárász 1996: 17-92). A tanulók a két mintaterület cönológiai felvételének eredményét táblázatos formában rögzítették. A borítás értékeit, a faji összetételt összehasonlították az alkalmazott természetvédelmi kezelés időintervallumával. A beerdősülés folyamatába mindkét rétet beilleszthető. A Gyöngyösszeri-patak menti mintaterület kiválóan bemutatja a tanulók számára, hogy húsz év alatt a kaszálás hiánya milyen mértékben eredményezte a fásszárú fajok térhódítását. Itt is megfigyelhető volt, hogy a kezelés elhagyása révén a karakterfajok fennmaradtak, de egyedszámuk, borításértékük megváltozott. Ezért fontos a fajok borításértékének összehasonlítása különböző mintaterületek alapján, illetve az évek múlásával.

### 3.2.7. Tájképi értékek megjelenítése

A kiszáradó, kékperjés láprétek (*Junco – Molinietum*) patakok mentén völgyekben jönnek létre. Az Őrség gyönyörű dombvidékes táj, melyet patakok szabdalnak szét. A láprétek hozzátartoznak a táj jellegzetes karakteréhez. A tanulók a terepgyakorlat során mindvégig fényképeztek, így megörökítették a szereknek nevet adó egykori családok még fennmaradó jellegzetes épület együtteseit, a boronafalú, csonka kontyolt kerített házakat, a kódisállásos lakóházakat, valamint hazánkban csak itt előforduló emeletes kástut, pajtákat és az egykor állatok itatására használt tókákat. A tókák napjainkban nagyon fontos természetvédelmi szerepet töltenek be, hiszen a kételtűek szaporodó helyeként vannak jelen.

### 3.2.8. Természetvédelmi kezelés aktualitása

Az Őrségi Nemzeti Park munkája kiemelt jelentőségű a *Junceto-Molinietum* társulás megőrzésében. Az állatállomány megszűnésével (Rakonczai 1996: 228 – 244) a falvak lakói nem kaszálják rétjeiket, így a természetes szukcesszió előre haladásával eltűnnének ezek a társulások és velük együtt védett növényfajaik is. A beerdősülés mértéke óriási mértékű lenne, s ez a folyamat a táj diverzitásának csökkenését eredményezné. Terepi bejárásaink során többször mutattam a diákoknak erdőtümbök közötti réteken szárazúást, melyet a vadásztársaságok végeznek a vadlesek megközelítésének érdekében. Ez is meggátolja a szukcesszió menetét. Olyan dologra is megtanítja a diákokat egy terepgyakorlat, hogy az eseményeket megtanulják más aspektusból is szemlélni. A természet gabonafélékre, kultúrnövényekre veszélyt jelent az Őrségben a nagyvadállomány egyedszám emelkedése, nagy károkat okoznak a legelésükkel. Mindez igazolja a vadászat szükségességét. Ha ezt a tényt a rétek természetvédelmi szempontjából értelmezzük, más következtetésekhez jutunk. A réteken a nagyvadak szívesen legelik le

a magoncok és csemeték zsege leveleit, ezáltal lassítják a szukcessziót. Így ebben a vonatkozásban egyedszám emelkedésük optimális. A kiszáradó kékerperjés láprétek esetében a kaszálás során figyelembe kell venni a védett növényfajok virágzását és magérlelését.

A terepgyakorlat a biológia tantárgy tanítási-tanulási folyamatának olyan alkotó, komplex elméleti és gyakorlati tevékenységeket alkalmazó környezetpedagógiai tevékenysége, melynek megvalósítása elengedhetetlen feltételként van jelen tanítványaim környezettudatos gondolkodásának kialakításában (Kovátsné 2010: 147-215).

## 4. Összegzés

A természeti környezet megismerése iránti igény a szaktanár személyes példamutatásából ered, a család motiváló hatása kismértékű. A tanulók beszámolóí alapján megállapítható, hogy nagyon kevés család szabadidős programjában szerepel kirándulásként a természetjárás. Vas megye gimnáziumaiban végzett felmérés alapján tényként tárult fel, hogy a gimnáziumok többségében nincs terepgyakorlat, de a diákokban megfogalmazódott az igény. Az Őrség természeti értékeihez kapcsolódó ismeretanyag a biológiát emelt óraszámában, tehát specializáció és fakultációs keretében tanuló diákoknál a legkiemelkedőbb. Az Őrség kiszáradó kékerperjés lápréteinek (*Junco – Moliniatum*) cönológiai és vegetációdinamikai vizsgálati elmélyült tudást, a természeti környezet iránti felelősségteljes gondolkodást alakítanak ki. Egy természetvédelmi védettségi kategória védettségi értékeit képező, (nemzeti park, tájvédelmi körzet, természeti terület, természeti emlék) természeti, táji és kultúrtörténeti értékek megismertetése, a természettudományok integrált szemléletű oktatásával lehetséges, így sokoldalúan képzett szaktanárookra van szükség (Horváth 2011: 370 – 371). A terepgyakorlatokon rendszeresen résztvevő diákok többet tartózkodnak szabadidejükben is a természetben, tehát a környezettudatos szemléletmód kialakításának szerepe van az egészségmegőrzésben. A környezeti nevelés tevékenység orientált módszerekkel véghezvitt folyamata által, nemcsak környezettudatos attitűd, hanem környezettudatos magatartás jön létre (Kovátsné 2006: 68-74). A tanulók felnőtté válva képesek lesznek aktívan közreműködni a természeti és épített környezet állapotának megőrzése érdekében. A terepgyakorlatok szükségszerű hozadéka a morális értékek és az esztétikai érzék fejlődése. Ezáltal a gimnáziumi korosztály képes meglátni a szépséget a természetben, a mozgásban és a művészetekben.

### Felhasznált irodalom

- Bartha Dénes 1995. *Ökológiai és természetvédelmi mutatószámok alkalmazása a vegetáció értékelésében*. In: Tilia. Sopron. 170 – 185.
- Berki Imre 2011. *A természet lényegi megismerésének igénye és oktatása*. In: Kováts Németh Mária (szerk.): *Együtt a környezetért*. Palatia Nyomda Kiadó és Kft. Győr. 277-281.
- Bodonczi László 2003. *Die Moore des südwestlichen Teils des Komitates Vas*. Burgenlandische Forschungen: 87. 67 – 74.

- Borhidi Attila 1993. *A magyar flóra szociális magatartás típusai, természetességi és relatív ökológiai értékszámai*. KTM – OTVH és JPTE kiadványa. Pécs
- Havas Péter 1994. *Érték és értékültetés a környezeti nevelésben*. In: Iskolakultúra. Pécs. Pécsi Tudományegyetem 4. évf. 9. 3-15.
- Horváth Katalin 2011. Kováts – Németh Mária: *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. In: Vasi Szemle. Szombathely. LXV. 3. 370 – 371.
- Horváth Katalin 2013. *Csaba József botanikai munkássága*. In: Lőrincz I. (szerk.): XVI. Apáczai-Napok Tudományos Nemzetközi Konferencia 2012. Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között Tanulmánykötet. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. Győr. 10-18.
- Horváth Sándor (szerk.) 2000. *Szalafő*. Ellátó Nyomda. Szombathely. 152 – 172.
- Kárász Imre 1996. *Ökológia és környezetelemzés*. Terepgyakorlati praktikum. Pont Kiadó. Budapest. 17-92.
- Kerber Zoltán – Ranschburg Ágnes 2004. *Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban*. Új pedagógiai Szemle. Budapest. 54. évf. 7-8. sz.
- Kiss Gábor 2006. *Hogyan alapozható meg a középiskolában az egyetemi sikeresség?* In: Biológia tanítása. Mozaik Kiadó. Szeged. XIV. 4. 3-12.
- Kovács J. Attila 1995. *Vas megye növénytakarásainak áttekintése*. In: Vasi Szemle. Szombathely. 49. évf. 4. 518 – 557.
- Kovács Margit 1962. *Die Moorziesen Ungarns*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 214.
- Kovátsné Dr. Németh Mária 2006. *Fenntartható oktatás és projektpedagógia*. In: Új Pedagógiai Szemle. 56. évf. 10. 68-74.
- Kovátsné Németh Mária 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft. Kiadó. Pécs. 147-215.
- Kovátsné Németh Mária – P. Somogyi Angéla 2010. *A környezettudatos nevelés és a kulcskompetenciák*. Selye János Egyetem. Komárno. 170-186.
- Mátyás Csaba (szerk.) 1996. *Erdészeti ökológia*. Mezőgazda Kiadó. Budapest. 235 – 257.
- Nagy József 2000. *A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése*. In: Új Pedagógiai Szemle. 50. évf. 7-8. 255 – 269.
- Rakonczai Zoltán 2002. *Természetvédelem*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest. 330.
- Rakonczai Zoltán 1996. *A Szigetköztől az Őrségig*. Mezőgazda Kiadó. Budapest. 228 – 244.
- Rakonczai Zoltán 2004. *Környezetvédelem*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 16 – 18. 63 – 71. 105 – 110.
- Simon Tibor 1988. *A hazai edényes flóra természetvédelmi-érték besorolása*. Abstracta Botanica. 12. 1-23.

## Melléletek

### 1. melléklet. Szala-rét (bal oldali táblázat) és a Gyöngyösszeri-patak völgyének (jobb oldali táblázat) összehasonlító cönológiai vizsgálati eredménye

Magyar név Tudományos név	AD érték%	Simon-féle TVK	Borhidi-féle SZMT,P	Magyar név Tudományos név	AD érték%	Simon-féle TVK	Borhidi-féle SZMT,P
Kékperje <i>Molinia caerulea</i>	70	E	Gu(8)	Kékperje <i>Molinia caerulea</i>	28	E	Gu(8)
Füles fűz <i>Salix aurita</i>	8	V	S(6)	Gyepes sédbúza <i>Deschampsia caespitosa</i>	40	K	C(5)
Gyepes sédbúza <i>Deschampsia caespitosa</i>	2	K	C(5)	Erdei káka <i>Scirpus sylvaticus</i>	5	E	G(4)
Ebtippan <i>Agrostis canina</i>	1	TZ	G(4)	Békaszittyó <i>Juncus effusus</i>	5	TZ	DT(2)
Mézgás éger <i>Alnus glutinosa</i>	1	E	C(5)	Vízi peszérce <i>Lycopus europaeus</i>	2	K	DT(2)
Őszi vérfű <i>Sanguisorba officinalis</i>	2	K	S(6)	Réti legyezőfű <i>Filipendula ulmaria</i>	3	K	G(4)
Kenyérbélcickafark <i>Achillea ptarmica</i>	1	V	SR(8)	Borsos keserűfű <i>Polygonum hydropiper</i>	2	TZ	NP(3)
Bibirces nyír <i>Betula pendula</i>	3	E	C(5)	Mocsári gólyahír <i>Caltha palustris</i>	1	K	G(4)
Serevényfűz <i>Salix repens</i>	3	K	C(5)	Nyúlkömény <i>Selinum carvifolia</i>	4	K	G(4)
Kornistárnics <i>Gentiana pneumonanthe</i>	1	V	S(6)	Közönséges gyíkű <i>Prunella vulgaris</i>	1	TZ	DT(2)
Békaszittyó <i>Juncus effusus</i>	3	TZ	DT(2)	Podagrafű <i>Aegopodium podagraria</i>	2	V	C(5)
Nyúlkömény <i>Selinum carvifolia</i>	1	K	G(4)	Közönséges lizinka <i>Lysimachia vulgaris</i>	1	K	DT(2)
Kutyabenge <i>Fragula alnus</i>	+	K	G(4)	Közönséges galaj <i>Galium mollugo</i>	+	K	G(4)
Közönséges galaj <i>Galium mollugo</i>	1	K	G(4)	Réti utifő <i>Plantago media</i>	+	TZ	DT(2)
Bakfű <i>Betonica officinalis</i>	1	K	G(4)	Subás farkasfog <i>Bidens tripartita</i>	+	TZ	W(1)
Vérontófű <i>Potentilla erecta</i>	+	K	DT(2)	Kétlaki macskagyökér <i>Valeriana dioica</i>	+	K	G(4)
Nefelejcs <i>Myosotis arvensis</i>	+	K	DT(2)	Szörös kenderkefű <i>Galeopsis speciosa</i>	+	TZ	G(4)
Ördögharaptafű <i>Succisa pratensis</i>	2	K	G(4)	Kuszó boglárka <i>Ranunculus repens</i>	+	TZ	DT(2)
Kétlevelű sarkvirág <i>Platanthera bifolia</i>	+	V	G(4)	Erdei gyömbérgyökér <i>Geum urbanum</i>	+	K	DT(2)
Habszegfű <i>Silene sp.</i>	+	K	G(4)	Hölgypáfrány <i>Atbyrium filix-femina</i>	+	K	G(4)
Reketyefűz <i>Salix cinerea</i>	+	E	C(5)	Kenyérbélcickafark <i>Achillea ptarmica</i>	2	K	SR(8)
Réti boglárka <i>Ranunculus acris</i>	+	TZ	G(4)				
Réti legyezőfű <i>Filipendula ulmaria</i>	+	K	G(4)				
Mezei sóska <i>Rumex acetosa</i>	+	TZ	DT(2)				
Közönséges aszat <i>Cirsium vulgare</i>	+	GY	W(1)				

## 2. melléklet. Simon-féle természetvédelmi értékkategóriák; Borhidi-féle szociális magatartás típusok és természetességi értékek

1. táblázat. Simon-féle természetvédelmi-érték kategóriák I. (TVK)

Mintaterület	Fajszám db	Összes A-D %	E				K				V			
			db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag
Szalarét	25	100	4	74	0,16	2960	12	12	0,48	1,440	4	10	0,160	0,400
Gyöngyösszeripatak	21	100	2	37	0,095	0,74	11	53	0,524	5,830	1	2	0,048	0,020

2. táblázat. Simon-féle természetvédelmi-érték kategóriák II. (TVK)

Mintaterület	Fajszám DB	Összes A-D %	TZ				GY			
			db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag
Szalarét	25	100	4	4	0,160	0,160	1		0,04	0
Gyöngyösszeripatak	21	100	7	8	0,333	0,580				

3. táblázat. Borhidi-féle szociális magatartástípusok és természetességi érték I. (SzMT,P)

Mintaterület	Fajszám DB	Összes A-D %	C(5)				S(6)				SR(8)			
			db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag
Szalarét	25	100	5	9	0,2	0,450	3	11	0,12	0,33	10	6	0,040	0,010
Gyöngyösszeripatak völgye	21	100	2	42	0,095	0,740					8	13	0,048	0,020

4. táblázat. Borhidi-féle szociális magatartástípusok és természetességi érték II. (SzMT,P)

Mintaterület	G(4)				Gu(8)				NP(3)			
	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag
1.	10	6	0,400	0,600	1	70	0,040	0,700				
2.	8	13	0,381	1,040	1	32	0,048	0,320	1	2	0,048	0,020

5. táblázat. Borhidi-féle szociális magatartástípusok és természetességi érték III. (SzMT,P)

Mintaterület	DT(2)				W(1)			
	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag	db	A-D %	Átlag	Súlyozott átlag
1.	4	3	0,160	0,120	1	0	0,040	0,000
2.	7	9	0,333	0,630	1	0	0,031	0,000



# **Juhász Márta**

## **Az iskola falain túl**

### **– a tanösvény mint pedagógiai lehetőség**

#### **Bevezetés**

A mai iskolai oktatás nagyrészt azt a több évszázados gyakorlatot követi, amelynek közép-pontjában a katedrán álló tanár áll, aki a tantervekben és tankönyvekben megszabott ismereteket adja át, tehát a hangsúly a tanulás helyett még mindig a tanításon van. A hazai oktatás-nevelést még mindig a túlzott ismeret-, tananyag- és tankönyvközpontúság jellemzi, kevésbé jelenik meg kérdésként, hogy az átadott ismeretek mennyire manifesztálódnak valós élethelyzetekben. Időközben azonban megváltozott az iskola társadalmi környezete, az elvárások rendszere, így az oktatás aligha halogathatja a megújulást. Éppen ezekben az években éljük meg azt a paradigmaváltást, amikor az iskolának, a pedagógusnak meg kell találnia a maga helyét, szerepét a tanulókhoz eljutó sokféle információ feldolgozásában, rendszerezésében. A jelenkor szelleme és igényei megkövetelik az innovatív és élményszerű oktatást. Igaz ez a célokra, tartalmi, szerkezeti, módszertani változtatásokra egyaránt. Adottak-e azok az innovatív pedagógusok, akik az oktatás tehetetlen rendszerét modernizálni, aktualizálni, fejleszteni tudják, akarják? Egyik megoldásként kínálkozik az iskola falainak kinyitása, a tanulási folyamatok jelentős részének az épületen kívülre, a mindennapi életbe való kivitele, hiszen a tanulás gazdag lehetőségei kínálkoznak az iskolán kívül végzett tevékenységekben. Egy ilyen alternatívát kínálnak a részvételen alapuló tanulásra a „felfedeztetés művészetének” a megélésére a tanösvények. A természetes környezetben történő ismeretszerzés vagy ott használt játékok elsőrendű haszna, hogy segítik a reális világ modellezését, miközben örömet okoznak, és fejlesztik a játszó személy gondolkodási stratégiáit.

## **1. Az iskolán kívüli tanulás**

Az iskolákban általánosságban nem sikerült feloldani a 45 perces tanóra-, és a tantárgyközpontú oktatást. Az is elmondható, hogy az osztályok az iskolán kívüli tanulás-szervezési formákat az óvodákhoz képest sokkal kisebb mértékben alkalmazzák. Miben különbözik az iskolán kívüli tanulás a hagyományos tantermi tanórától? Mi az a többlettartalom, amellyel az újfajta foglalkozások szolgálnak? A természetes, sokkal létezőbb helyszín élmény- és információ-gazdag környezetet biztosít a tanuláshoz; a megszokott taneszközök helyett különféle munka- és vizsgálati eszközöket kínál; egyszerre több érzékszervre is hat; a tanterem által behatárolt térrel és hagyományos elrendezéssel szemben a változatos és tágabb tér lehetőséget biztosít a nyílt, tanulói aktivitáson és együttműködésen alapuló pedagógiai módszerek alkalmazására; az elméleti jelleg dominanciája helyett hangsúlyosabb a konkrét gyakorlati

tapasztalat; gyakran váratlan helyzetek, megoldandó problémák elé állítja a tanulókat és pedagógusokat; nyitottabb és rugalmasabb a tantermi órákhoz képest (FÜZ 2017: 2).

Az iskolán kívüli foglalkozások pedagógiai jelentőségének felismerését mutatja, hogy a 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról a nemzeti köznevelésről szóló törvény 27. § (1) bekezdésére hivatkozva úgy foglalkozik, hogy a „tanórai foglalkozások megszervezhetőek a hagyományos, tantermi szervezési formáktól eltérő módon, így különösen projektoktatás, erdei iskola, múzeumi foglalkozás, könyvtári foglalkozás, művészeti előadáshoz vagy kiállításához kapcsolódó foglalkozás formájában is, amennyiben biztosított az előírt tananyag átadása, a követelmények teljesítése, a tanítási órák ingyenessége, a tanulói terhelés korlátozására vonatkozó rendelkezések megtartása.” Az iskolán kívüli tanulás természetesen nem válthatja ki a tantermi oktatást, és nem is vetélytársa annak, sokkal inkább azt kiegészítő és színesítő elemként érdemes értelmezni. Ez egyben azt is jelenti, hogy pedagógiai értékét komolyabban kellene venni, nem pusztán kikapcsolódásként, kirándulásként tekinteni rá.

A hagyományos szervezési formáktól eltérő oktatási mód közül kettőt emelnék ki, mert a projekt módszer és az élménypedagógia kínálja leginkább azt a keretet, amely a tanösvény által való ismeretszerzést legjobban biztosítja. A projektoktatás folyamatában a tevékenység megszervezésekor, valamint a feladatok megoldása során az együttes munkálkodás, egymás segítése, elfogadása, a kommunikációs készségek, technikák elsajátítása áll a középpontban. A projekt módszer mindig célirányos, a tanulók érdeklődésére, kezdeményezésére, aktív tevékenységére épít, és a kreatív, felfedező, kutató technikákra helyezi a hangsúlyt. A valós világgal való közvetlen kapcsolata feltételezi az iskolai tanulási környezet kiterjesztését. A konstruktivizmus szerint a projektorientált tanulás megváltoztatja a pedagógus szerepét is. Az irányítás helyett inkább elősegíti az együttműködést, megfigyel, közvetít, koordinálja az egyes munkafolyamatokat, és partnerként, tanácsadóként működik közre.

Az élménypedagógia a tapasztalati tanulásra épít, a tanulást olyan folyamatnak tekinti, amelyben a tudás a tapasztalat átformálásán keresztül alakul ki. Freinet is a nevelés alapfeladatának tekintette a gyermeki kereső tapasztalás lehetőségének biztosítását. Az élmény- és tevékenységközpontú tanulás játékosan segít hozzá egyes képességek (együttműködés, bizalom, alkalmazkodás, helyzetfelismerés, problémamegoldás, kreativitás stb.) fejlesztéséhez és a tapasztalatok révén megszerzett tudáshoz (Juhász 2018). Élményközpontú neveléssel próbáljunk konkurenciát teremteni a számítógépes játékoknak, az elektronika nyújtotta virtuális valóságnak. Utóbbi sokak számára vonzóbb, előbbi azonban sokkal fontosabb. Az iskolán kívüli programok ezen kívül hozzásegítenek a tartalmas programok iránti igény felkeltéséhez.

A tanórán kívüli oktatás, az iskola falai közül való kimozdulás nem mindig egyszerű, esetenként jelentős többletmunkát és energiát kíván a pedagógustól, viszont a másságában, újszerűségében rejlő lehetőségek által mindez bőségesen megtérül. Vajon mégsem vonzó akkor a pedagógusok számára az osztályterem elhagyása? A legnagyobb problémát az esetek többségében az anyagi feltételek megteremtése és biztosítása okozza, de gondot okozhat az utazás megszervezése is. Problémás ezen kívül még a foglalkozás tanórai keretbe illesztése, esetenként a lehetőségekről való tájékozódás. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szabadban tartott foglalkozások során a gyerekek természetesen sokkal felszabadultabban viselkednek, így nehezebb figyelmüket a tanulás tárgya felé irányítani. A pedagógusok egy része a fegyelmezési

nehézségek miatt nem szívesen viszi ki a tanulókat szabadtéri programokra. Ha azonban Cornell (1998) alapszabályait tekintetbe véve tartjuk a terepfoglalkozásokat, akkor sikeresen terelhetjük tanulóink érdeklődését a megfelelő irányba.

1. Taníts kevesebbet, ossz meg többet!

Ha a pedagógus megosztja a gyerekekkel a gondolatait és érzéseit, és nem csak pusztán tényeket, adatokat közöl, akkor sokkal inkább felkelti érdeklődésüket a téma iránt, sokkal jobban meg tudja mozgatni a fantáziájukat.

2. Fogadj be!

Vegyük figyelembe, legyünk nyitottak a gyerekek spontán reakcióira, kérdéseire, megjegyzéseire. Érdemes ezekre időt fordítani, megbeszélni a visszajelzéseket, és együtt keresni a lehetséges válaszokat. Mindez jó lehetőséget teremt a kölcsönös kommunikációra, a tanulás javát szolgálja.

3. Azonnal keltsd fel a gyerekek figyelmét!

Már a kirándulás előtt motiválhatjuk a gyerekeket a téma iránt akár egy dallal, verssel, érdekes feladattal. A terepen vonjuk be az összes érzékszervet a tanulásba, hiszen azt az osztályteremben sokszor nehezen tudjuk megtenni.

4. Először nézz, tapasztalj; azután beszélj!

Előfordul, hogy a természetben a gyerekek figyelme egy pillanat alatt másfelé terelődik. Amennyiben ez az adott témánkon belül marad, használjuk ki, kezdeményezzünk beszélgetést.

5. Öröm hassa át a tapasztalást, vidámság vagy nyugodt odaadás formájában!

Ha a foglalkozás során a gyerekeknek át tudjuk adni saját lelkesedésünket, örömmel vesznek részt a tanulás folyamatában. Személyes példánkkal tudjuk lelkesíteni őket, hiteles mintát adni (Fűzné 2013: 8-9). A kívánt pedagógiai célok elérése érdekében a tanórán kívüli foglalkozást természetesen tartalmilag is elő kell készíteni, majd elengedhetetlen a tantermen kívüli foglalkozást követő, összegző és lezáró iskolai foglalkozás is, ahol a diákoknak a szaktanár irányításával lehetőségük adódik a tapasztalatok megbeszélésére, feldolgozására, összehasonlítására, értékelésére, és ezáltal az ismeretek tantárgyi beépítésére.

## 2. A tanösvény

A hazai szakirodalomban a tanösvény kifejezés először 1982-ben tűnt fel egy a Szalajka-völgy erdei múzeumáról írt könyvben. Noha az első tanösvénynek tekinthető létesítményt már 1972-ben létrehozták, ezt akkor még nem tanösvénynek, hanem erdei tanulóútnak nevezték. Napjainkban Magyarországon 323 különféle tanösvény létezéséről tudunk. Németországban 1930-ban hozták létre az első tanösvényt, jelöléseként leginkább a *Lehrpfad*, *Waldlehrpfad*, *Naturlehrpfad* és legújabbban az *Erlebnispfad* elnevezéseket alkalmazzák. Utóbbi kifejezés szó szerinti fordítása a magyar nyelvben is elterjedt, nálunk is egyre több az élményösvény. Mindez azt tükrözi számunkra, hogy a természet, a látnivalók élményszerű felfedezésének biztosítása fontos szempont lett.

Ausztriában a szakirodalom különbséget tesz a *Lehrpfad* és a *Lernpfad*, vagyis a „tanító” és a „tanuló” ösvény között, ahol a különbség az információ átadásának módjában jelentkezik.

A klasszikus „tanító ösvény” (Lehrpfad) interaktív elemek nélküli útvonal, ahol a látogató táblákon található szövegek, képek és grafikonok segítségével, passzív módon tájékozódhat a területről, míg a „tanuló” ösvény, vagy „interaktív tanító ösvény” (Lernpfad vagy interaktiver Lehrpfad) aktívan bevonja a látogatót. (Kollarics 2015: 35) „A tanösvény a környezetismereti bemutatóhelyek egyik típusa. Olyan tematikus útvonal, amelyen az érintett terület természeti és kulturális (kultúrtörténeti) öröksége állomáshelyekhez kötődően, általában táblák és/vagy kiadványok segítségével kerül bemutatásra, így a látogatók részéről önálló, aktív ismeretszerzést tesz lehetővé.” (Kiss 2007:12)

Léteznek kifejezetten városi, sőt most már virtuális tanösvények is, ezek az útvonalak elsősorban az épített környezet vagy kultúrtörténeti témák iránti érdeklődés felkeltését és feldolgozását szolgálják. Egy hagyományos értelemben vett tanösvény felkeresése jól illeszkedhet az iskolai tanmenetbe, ráadásul az adott természeti és kulturális értékeket nem a tantermek négy fala közé szorítva, hanem természetes környezetükben lehet ezáltal táblák, szaktanár, vezető segítségével bemutatni. A jó tanösvény több érzékszervet megdolgoztat, az informatív, ábrákkal és illusztrációkkal ellátott táblák mellett sok helyen kínálnak találós kérdéseket, fejtörőket és rejtvényeket, és egyre több a „beszélő” interaktív tábla is, amely nem csak írásos, hanem hangzó anyaggal is rendelkezik, így az olvasni még nem tudó gyerekek, a vakok is könnyen az információ birtokába juthatnak. Ezzel megvalósul az információs akadálymentesítés, ami a hagyományos tanösvény-táblák hiányossága. A tábla napelemmel működik, ami a megújuló energia alkalmazását példázza. Esetenként kihasználva a modern technológia kínálta lehetőségeket, QR-kódon keresztül is kiegészítő lehetőségekhez, információkhoz juthatunk. Ez utóbbi két megoldás jól szolgálja a szövegben olvasható információkon túlmutató tartalmak közlését, mint például egy madár hangját vagy a képhez szorosan köthető zeneszám, vers meghallgatását, stb. A tanösvények vitathatatlan előnye a közvetlen ismeretszerzésen túl a szabad levegőn tartózkodás és a testmozgás, hiszen a sétának érezhetően jó hatása van szervezetre.

Kicsit más jelent, és más célt lát a tanösvény létrehozása mögött a természetvédő, az erdész, a vadász, az óvodapedagógus, a tanító, a tanár, a kutató, az idegenvezető, a turisztikai szakember, az élménypedagógus, a muzeológus vagy a szabadidejét töltő kiránduló, és mindezek mellett egészen mást lát a tanösvényben az óvodás vagy kisiskolás gyermek. A gyermekek ebben a korban érdeklődőek, nyitottak minden újra, rengeteg ismeretet képesek befogadni, és várják az újabb és újabb élményeket. Fontos azonban az is, hogy ne terheljük túl a gyermeket az új információk tömegével, hanem biztosítsuk megfelelő körülményeket és elegendő időt, hogy élményeiket fel tudják dolgozni.

A motiváció minden korosztály esetén döntő szerepet játszik: a tanösvénynek érdekesnek, tanulásra serkentőnek és élmény alapúnak kell lennie. Az érdeklődés felkeltését leginkább a méretek, anyagok, színek megfelelő megválasztása, a mozgásos elemek alkalmazása, az újdonság ereje, az interaktivitás, az érzékszervek bevonása, a speciális tartalmak bemutatása, a felhasználóbarát megtekinthetőség, az eredeti formában történő bemutatás szolgálhatja. A tanösvény kiváló háttérrel biztosíthat a projektmunka-jellegű tanulási formákhoz, melyeket tantermen kívül valósíthatunk meg akár tanórák összevonásával, komplex nevelési-interdiszciplináris tananyag-feldolgozással. A tanösvényeknek sokféle típusa van attól függően, hogy milyen célból készültek. A különbségek ellenére vannak közös vonásaik is:

- Minden tanösvényen vannak állandó, épített elemek. Alapvető követelmény az indító, állomásjelző tábla vagy jel használata. Ezt néhány esetben szórólap vagy vezetőfüzet helyettesíti, ami sok esetben elérhető és letölthető a tanösvény honlapjáról. Olykor erdei iskolai tananyag is rendelkezésre áll, ily módon a tanösvény egy komplex nevelési, szórakoztatási eszköznek tekinthető.
- Az állomáshelyeket kijelölt útvonal köti össze. A tanösvényeken bemutatott tartalmak általában tematikusan követik egymást, meghatározott sorrendben jelennek meg, amelynek követését a látogatók számára kijelölt útvonal teszi lehetővé, és ez biztosítja az irányított bemutatást.
- A látogatóknak önálló, aktív ismeretszerzésre, felfedezésre nyílik lehetőségük, vagyis a bemutatás szakvezető vagy túravezető közreműködése nélkül zajlik, de bizonyos tanösvények esetében igényelhető szakképzett vezetői szolgáltatás is.
- A tanösvényeken bemutatásra kerülő témáknak általában van egy közös üzenete. A bemutatásra kerülő ismeretek nem egymástól függetlenek, hanem egy meghatározott vezérgondolatra vannak felfűzve.

A tanösvények három fő funkciót töltenek be:

- oktatási-ismeretterjesztési funkció
- értékvédelmi funkció
- élményadási funkció

Típusuk szerint ismeretközlő és munkáltató (interaktív) tanösvényeket különböztetünk meg, szerencsére az utóbbiaknak egyre jobban gyarapszik a számuk a bemutató tanösvényekkel szemben. Magyarországon a tanösvények átlagosan 8–11 állomásból állnak, 1,5–3 kilométeres távolságon belül. Ennyi állomás elegendő információt tud nyújtani anélkül, hogy azok feldolgozása megterhelő lenne a látogatók számára. Az állomáshelyeket útvonallal kötik össze, ezek az utak lehetnek körutak, nyolcas alakúak, egyenesek, hurok alakú leágazásokkal kísérték. A körutak a legoptimálisabbak, mivel ez esetben a tanösvény kiinduló- és végpontja egybeesik. Léteznek tanösvények hordozható, mobil változatai is, amelyek még változatosabb pedagógiai módszertani alkalmazásokat tesznek lehetővé. A mobil változat a hagyományoshoz hasonlóan ellenálló és időjárásálló, tartalmilag azzal teljesen megegyező táblái a hordozhatóság érdekében rendkívül erős, ugyanakkor lágy és rugalmas, felcsavarható műanyag molinó anyagra készültek. Ezek sarkaiban egy-egy fém szegecs van, melyek segítségével ideiglenesen vagy hosszabb időre, szeggel, csavarral, dróttal vagy zsineggel is kihelyezhetőek, így lehetővé válik az óvoda- vagy iskolaudvarban, kertben való alkalmazásuk. A mobil verzió legfőbb előnye, hogy amíg a hagyományos tanösvényhez el kell utazni, az időjárás beleszólhat a lebonyolításba, addig a mobil verzió megkönnyíti a tanulásszervezési feladatokat, szinte bárhova ki- és felhelyezhető és könnyen leszedhető. Módszertani többletet nyújt a hordozható tanösvény azzal, hogy a gyerekek csoportmunka keretein belül maguk rendezhetik be a tanösvényt, fedezhetik fel annak tematikáját, amit a többiek értékelnek, ellenőriznek, vagy akár a szándékosan rosszul kihelyezett eszközök és nem megfelelően párosított táblákat felismerik, újrendezik. Természetesen ez az ismeretanyag előkészítését kívánja meg a pedagógustól, akik tudatos tervezett pedagógiai tevékenységgel élhetnek az eszközök adta lehetőségekkel.

A tanösvények hagyományos tábláinak kiegészítésére, a cselekedtetés megvalósítására, a tevékenységközpontú tanulás elősegítésére szolgáló interaktív eszközökre következzen néhány példa. Az illusztrációnak szánt képek forrása kivétel nélkül a [www.patkosstudio](http://www.patkosstudio) honlap.

**Panorámaforgatók** általában tanösvény-táblák alá építve vagy önálló szerkezetben készülnek, és különböző folyamatok, sorozatok vagy panorámaképek kirakását teszik lehetővé egy rúdon egymás mellé helyezett kockák vagy háromszögek forgatása révén.

**Interaktív vagy kockaforgatók padok** főként a gyerekek számára készülnek, akik a padon megpihenve a beépített kockákat nézegetve és forgatva elfoglalhatják magukat üldögélés, eszegetés közben.

**Forgató oszlop** játéokban a különböző méretű és számú forgatható elemek összeállítása, sorrendbe helyezése által alakul ki az egységes kép.

**Távcsöves** játék elsősorban a legkisebb korosztálynak készül. A gyerekek a távcsövön keresztül megfigyelhetik a környéken felbukkanó jelenségeket, állatokat. A távcsöbe kukkantva, az eszközt mozgatva megkeresik a közeli fák és bokrok ágai között elhelyezett, a valósnál nagyobb méretű állatképeket. A felfedezés jó szórakozás és sikerélmény nekik, valamint játszva tanulás, ha előzetesen felhívják a figyelmüket a keresendő tárgyra, élőlényre.

**Építőjáték** vagy **interaktív ház** arra kínál lehetőséget, hogy a gyerekek saját maguk rakjanak össze egy épületet. A levehető tető és belső falak visszarendezése, a bútorok, berendezési tárgyak elhelyezése során megismerkedhetnek a különböző építkezési, berendezési szokásokkal.

Az **óriás kockakirakóval** többen játszhatnak egyszerre, a 16 db nagyméretű kockából a csapatmunka révén tudják megalkotni a képeket. Érdekes és szórakoztató feladat az egyes részek azonosítása, a képzeletben egésszé alakítása, majd elhelyezése a térben. A kockák minden oldala képet alkot.

A **kockavarázs** az egyik legkreatívabb játék. Egyszerre építőjáték és képkirakó: a képeket kirakva egy kockát kell felépíteni. Az elemek elhelyezésekor többfajta síkra is figyelni kell, az oldalak, a magasságok, a rétegek megkülönböztetése újfajta gondolkodásmódot igényel, s ez a gyerekeknek mindig lelkesítő kihívás. Ha felépül a kocka, a játéknak még nincs vége: a nyolc kockából álló **kis kockavarázs** összesen 12 képet tartalmaz, a huszonegy kockát felölelő **nagy kockavarászból** 18 kép rakható ki.

A **bástya** körülállható, három oldalú forgató játék, a képeket alkotó háromszögeket forgatva egy oldalon három képet lehet kirakni, összesen kilenc képet. A játék magassága az elsődlegesen megcélzott korcsoporthoz igazítva készül.

A **négyrétegű kirakó** játék jól használható folyamatok vagy témakörök bemutatására, esetleg egy téma egyre részletesebb ismertetéséhez, mert a kirakó egymás alatti rétegeit leszedve mindig egy új szakasz vagy részlet kerül felszínre, a négy réteg pedig együtt szól egy bizonyos témáról.

A **tili-tolit** többen is játszhatják. A játék a lapocskák meghatározott irányú tologatása révén fejleszti a logikát, a mozgalmas kép kirakása a képkockákból koncentrációt igényel.

Az **óriás puzzle** az ismert kirakójáték felnagyított változata. Szokatlan méretei miatt a nagyobbak számára is kihívás, izgalmas szórakozás. Fejleszti a képzelőerőt, a rész-egész viszonyok közötti tájékozódást, így hasznos játék már az óvodában is.

A **memória** a jól ismert képességfejlesztő játék kültéri változata lábakon álló állványra helyezve, forgatható falapocskákkal.

Ha a **satírozótáblára** papírt fektetünk, ezt zsírkrétával átszínezzük, különböző rajzok, formák bukkannak elő. A gyerekek egyszerre élhetik át a képkirakás és a felfedezés élményét az elkészült képet haza is vihetik. Bármelyik korosztály szívesen és lelkesen satíroz.

### 3. A német nemzetiségi tanösvény

A német nemzetiségi tanösvények a hagyományos tanösvények mintájára jöttek létre, ám témájukat, tartalmukat, célkitűzéseiket illetően nem természeti és környezetismereti, hanem kultúrtörténeti tudásanyagot közvetítenek. Az alapötletet a thüringiai *Neue Lernkultur in Kommunen* program szolgáltatta, amely új tanulási stratégiákat akar meghonosítani. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata (MNOÖ) oktatási bizottsága mellett kommunikációs szakemberek és külső szakértők bevonásával 2015-ben indította el Magyarországon a projektet. A kitűzött célok a magyarországi német kultúra és identitás erősítése új, modern és fenntartható módszerekkel, az egyes településeken működő magyarországi német egyesületek, szervezetek, intézmények közötti együtt működés serkentése, valamint a magyarországi német települések közötti hálózatépítés előmozdítása (Erb 2018: 9372). Nem titkolt szándéka a kezdeményezésnek az is, hogy a német nemzetiségre jellemző közös történelmi, kulturális, tradicionális sajátosságokat kibővítsé az adott település specialitásaival, hogy a közösség megmutathassa azt, hogy milyen csak rá jellemző sajátossággal bír. Ennek a másságnak nagyon erős összetartó ereje, identitásképző és -megtartó ereje van.

A tartalmi különbözőségek ellenére a nemzetiségi tanösvény formai megjelenése egységes. Általában 6-8 állomásból állnak, a kis tetővel ellátott fatáblák országszerte egységes színvilágban, motívumokkal, díszítőelemekkel készülnek, és a tájékoztatás nyelve az egyik oldalon magyar, a másikon német. A szövegek nem hosszúak, rajzok, képek, ábrák, térképek illusztrálják őket. A tanösvény által közvetített tartalmakat egy kísérőfüzet és a helyszínen kihelyezett kreatív, interaktív installációk egészítik ki.

Az első két kísérleti tanösvény Pilisszentivánon (Pest megye) és Sombereken (Baranya megye) valósult meg 2015-ben. Az elmúlt két évben pályázatot írtak ki a nemzetiségi tanösvények megépítésére, amelyet a Német Szövetségi Köztársaság Belügyminisztériuma anyagilag is támogat, de a pályázónak is kell 20% önrészt vállalnia. Az MNOÖ Oktatási Bizottsága minden pályázatot elnyert tanösvény-projekt mellé biztosít külső szakértőt. Így épült azóta Tarjánban (Komárom-Esztergom megye), Fekeden (Baranya megye) és Mecseknádasdon (Baranya megye), Bátaszéken (Tolna megye), Bándon (Veszprém megye) és Csolnokon (Komárom-Esztergom megye) magyarországi német tematikus út, és már épül Baján a következő. Bővebb tudnivalókat találunk a [www.lehrpfad.hu](http://www.lehrpfad.hu) honlapon, ahol minden tanösvények írásban, képek és egy-egy kisfilm révén részletesen bemutatásra kerül, és a kísérőfüzetek is letölthetők.

A német nemzetiségi tanösvények közös jellemzője a tematikus egység, vagyis minden helységben található egy az állomásokat összekapcsoló vezérfonal, ami a falu jellegzetességeit, specialitásait mutatja be. Ilyen motívum például Csolnokon a kocsmák, ami elsöre viccesen hangzik, azonban minden szociális rétegnek, foglalkozásnak megvolt a külön szórakozóhelye, ahová a legények tizennyolc éves korukban „bevásárolták” magukat. A téma alkalmat ad arra, hogy általa bemutatásra kerüljön a település története, bányászata, hagyományai, nyelve, zenei élete, fontos személyiségei. Hasonló vezérmotívum Pilisszentivánon az erények, Fekeden a fa. Sombereken a település német nevének betűi jelennek meg a hét táblán, az útvonalat követve és összeolvasva kiadják a Schomberg nevet. Tarjánban a falu szülötte, a magyarországi

német író-költő, Mikonya József egyik nyelvjárásban írt versének két-két sora és az ahhoz kapcsolódó hónap szokásai szerepelnek a táblákon (Erb 2018: 9374).

Mi a hozzád éka egy ilyen tanösvénynek azon kívül, hogy fáradságos munkával megtörténik az adatok összegyűjtése, helytörténeti publikációk, kéziratok (szakdolgozatok), levéltári anyagok, eredeti fényképfelvételek, tárgyak felkutatása, a vonatkozó szakirodalmak tanulmányozása, idős adatközlők megkérdezése? A fent említett munkának önmagában is közösségépítő szerepe van, a múlt a jellegzetes hagyományok, kulturális elemek feldolgozása által megerősödik a helyi identitás, az összetartozás érzése, illetve a büszkeség, hogy megmutathatják az értékeiket. Örvedetes nyeresége a projektnek az is, hogy a német nemzetiségi települések között elindul egyfajta hálózatépítés is, hiszen a népcsoport tagjai kíváncsiak egymásra, felkeresik egymás tanösvényeit, részt vesznek a megnyitó rendezvényeken. Kiválóan beépíthető a nemzetiségi tanösvény projektnapként, iskolán kívüli oktatási helyszínként a nemzetiségi közoktatásba, pedagógiai gyakorlatként a felsőoktatási nemzetiségi képzésbe, sőt közös projektként is megvalósítható az óvodások és az óvodapedagógus hallgatók, illetve az iskolások és a tanító szakos hallgatók együttműködésével. A tanösvények egyébként szerepelnek a magyarországi németek középtávú oktatási és képzési stratégiájában, mégpedig az „aktív iskola” fejezetben (Erb 2018: 9373).

## 4. Összegzés

A tanösvény változatos módon, tematikus egységben tevékenykedtet, szemléltet, bemutat, fókuszálja a figyelmet, szemléletet formál, attitűdöket alakít, személyiséget fejleszt, interdiszciplináris oktatást tesz lehetővé, a differenciálás eszköze, vagyis remek lehetőség az iskolai és iskolán kívüli oktatás és nevelés módszereinek kibővítésére. Fontos, hogy a pedagógusképzés szerves részévé váljon, és ne csupán a természettudományos jellegű kurzusokon jelenjen meg. Ha a jelenkor pedagógusai a képzésük során nem tapasztalják meg a természeti környezetben való oktatás előnyeit, nem szereznek benne jártasságot, a későbbiekben nem fogják beépíteni a saját didaktikai eszköztárukba. Ugyan hiányosak a tanösvényhez kapcsolódó pedagógiai munkát segítő információk, speciális segédeszközök, a pedagógusjelöltek kreativitásuk révén kiegészíthetik ezeket, kidolgozhatnak saját módszertani ötleteket, javaslatokat. Mindenképpen szükségesnek tartom tehát hallgatóink számára a tanösvény-látogatás megszervezését, hogy közvetlen módon szerezhessenek élményeket, tapasztalatokat, jártasságot.

### Felhasznált irodalom

- Bárdi Árpád 2015. *A tanösvények szerepe a kisiskolások környezeti nevelésében*. Disszertáció. Budapest.
- Cornell, Joseph 1998. *Kézenfogva gyerekekkel a természetben*. Magyar környezeti Nevelési Egyesület. Budapest.
- Erb Mária 2018. Magyarországi német tanösvények. In: *Barátság* 2018/04: 9372-9376.



- Fűzéné Dr. Kószó Mária 2013. *Élmény alapú tanulás a tanösvényeken*. In: A földrajz tanítása 2013/1: 3-9.
- Fűz Nóra 2017. *Az iskolán kívüli színterek az általános iskolai oktatásban*. In: Magyar Pedagógia 117. évf. 2. szám: 197–220.
- Kiss Gábor (Szerk.) 2007. *A tanösvények tervezése*. Bükk Nemzeti Park Igazgatósága. Eger.
- Kollarits Tímea 2015. *A tanösvények szerepe a környezeti szemléletformálásban – Tervezés, hatékonyságvizsgálat és módszertani változások*. Disszertáció. Sopron.
- Kovátsné Németh Mária – Lampert Bálint 2006. *Tanösvények szerepe a környezettudat formálásában*. In: G. Hegedűs, Projektpedagógia – Projektműködés VII: 22-35.
- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012). Magyar Közlöny, (66), 10637.
- [www.lehrpfad.hu](http://www.lehrpfad.hu) (2019.08.12.)
- [www.patkosstudio.hu](http://www.patkosstudio.hu) (2019.08.12.)

# Csorba F. László

## Új műveltség felé – megoldás-kísérletek a természettudományok tanításában

### Bevezetés

A közoktatás célja a közös műveltség fenntartása. Ennek része a természettudományos műveltség is. A műveltség tanultságon alapuló képesség és folyamat. A tudománytörténeti és a fejlődépszichológiai kutatások is azt bizonyítják, hogy a műveltség történeti értelmezése időtálló, és a mai kor kihívásainak is megfelelő támpont. A goblein-hasonlat szerint a műveltség összhangja paradigmák kölcsönhatásaként valósulhat meg, része a megértő elmélyedés, az érvelés, a kritika, a cáfolat és az újrafelfedezés is.

### 1. A műveltség tartalma

Kevesen vitatják, és alapvető írásos dokumentumok rögzítik, hogy a közoktatás fő feladata a közösséget fenntartó műveltség átadása. (NAT 2012, NAT tervezet 2018). Nem egységes azonban a fogalom tartalma, kapcsolatai, tanításának módja, sőt elnevezése sem. A Németh László által javasolt közös műveltség helyett (Németh 1931) e dokumentumokban általános, nemzeti vagy alpműveltségről olvashatunk. Az angol cultivation, erudition, s szűkebb értelemben, a könyves műveltségre utaló literacy, education, ill. a tudományos scholarship eltérő jelentésű. (Pléh 2004). A lehetséges definíciókat és megközelítésmódokat összefoglaló tanulmányból (Csapó et al. 2012) kiemelhető Bybee fejlődésmoddellje, amely a pontatlan fogalmakon és naiv elméleteken alapuló nominális természettudományos műveltségtől (nominal scientific literacy) a természettudomány, a technika és a társadalom összefüggéseit (science-technology-society) is áttekinteni képes többdimenziós természettudományos műveltségig, (multidimensional scientific literacy) ívelő út. A fejlődésmoddell szerint ez a cél csak kevesek számára elérhető, ugyanakkor Németh László értelmezésében éppen ez a kiindulópont, így az egyirányú fejlődés körré zárul. Nem ugyanoda kerülünk azonban vissza, ahonnan indultunk, hanem saját tudásunkról (vagy annak hiányosságairól) alkotott tudással gyarapodva. (A metakognícióról ld. Csíkos 2015). Ugyancsak dinamikus műveltségképet sugall Nott és Wellington tanulmánya (Nott et Wellington 1993), akik ellentétpárok folytonos küzdelmének erőterében mutatják be a természettudományos gondolkodást: relativizmus versus pozitívizmus (abszolút vagy relatív az igazság?), induktívizmus vs. deduktívizmus (egyediből általánosítunk vagy általános összefüggésekből következtetünk?), kontextualizmus vs. dekontextualizmus (a tudomány kulturális környezettől függő avagy függetleníthető?), folyamat vs. tartalom (az elért tudás vagy az ahhoz vezető út a döntő?).

A PISA által is használt literacy (PISA 2015) szerves része a természettudományos műveltség (scientific literacy), mely a diákokban a természettudományos tudás tájékozott és megfont-

tolt használóit (informed critical consumers) látja. A dokumentum szerint e cél eléréséhez a tartalmi tudáson kívül (content knowledge, a tudomány által megállapított tények, koncepciók, elméletek ismerete) módszer-tudásra (procedural knowledge, azon eljárások, módszerek ismerete, melyek tudományos ismerethez vezetnek vagy vezethetnek), és értelmező tudásra is szükség van (epistemic knowledge, mely a módszerek sokféleségére, lehetőségeire, korlátaira, felhasználhatóságára, a tudás társadalmi szerepére vonatkozik).

Bármelyik megközelítést fogadjuk el, az iskolai tanulmányok, és az ennek során elsajátított tanultság formálja, irányítja a résztvevők műveltségét, például befolyásolja azt, hogy milyen könyvet olvassunk el, mely információkat ítélünk megbízhatóknak és mely forrásokat utasítunk el. Az oktatási dokumentumokban tehát joggal szerepel a műveltség mint célkitűzés, amennyiben ezen nem egy állapotot, hanem inkább irányultságot értünk.

A természettudományok tanításában alapvető kérdés, hogy a természettudományos műveltség és tudás elválaszthatatlan része-e annak a kánonnak, mely a közoktatás célja vagy igényektől és lehetőségektől függően kiemelhető abból. Az 1960-70-es években sokat idézett Charles Snow a „Két kultúráról” írt tanulmányában a „humán” és a „reál” műveltség szakadásáról írt, kiemelve, hogy a közoktatásnak alapvető szerepet kell adni e szakadás megállításaiban.

„Társadalmunkban (vagyis a fejlett nyugati társadalomban) elvesztettük a közös kultúrának még a látszatát is. A lehető legjobban képzett személyek többé nem tudnak véleményt cserélni legfőbb intellektuális érdeklődésük síkján. Ez aggasztó alkotó, intellektuális és mindenképp morális életünk szempontjából. Ahhoz vezet, hogy rosszul értelmezzük a múltat, rosszul ítéljük meg a jelent, és megtagadjuk jövő reményeinket. Megnehezíti, talán lehetetlenné teszi, hogy helyesen cselekedjünk.” (Snow 1965, p.16) Hogy a szakadás mellett és helyett az együttműködés milyen – intellektuális és gyakorlati szempontból is gyümölcsöző – formái alakultak ki a humán és reál műveltségi területek között, azt nagyszerűen mutatja be Vekerdi László tanulmánya (Vekerdi, 1969), a számtalan friss példa egyike Török Tibornak és munkatársainak a genetika és történettudomány módszereit összekapcsoló előadása (Török 2019).

## 2. A történetiség reflexiója

Az első – ókori gyökerű – megközelítés szerint a tudás a megismerés és belső formálódás esz-keze és eredménye, „a külső és a belső összhangja” Platón barlang hasonlatában a főhőst egy csodálatos személy szabadította ki kötelekeiből és vezette a megismerés rögzítő útján (Platón: Az állam). Arisztotelész leírásában maga a csodálkozás a szabadító. „Az emberek ugyanis most is és először is a csodálkozás miatt kezdtek filozofálni. Kezdetben a szembeötlő megmagyarázatlan dolgokon csodálkoztak, azután apránként haladtak előre ezen az úton, és nagyobb dolgokról is állapítottak meg apóriákat, például a Hold, a Nap, és a csillagok tulajdonságairól és a mindenség keletkezéséről. Aki ugyanis aporiával találkozik és csodálkozik, tudatlannak érzi magát.” – írja Arisztotelész a Metafizikában. Az aporia szó megoldhatatlan vagy annak látszó, fogas kérdést, kiüttlanságot jelent. A világra irányul, de a vizsgálódó fogalmazza meg: a „csoda” eszerint egyfajta találkozás, helyzetfelismerés, eszmélés. A csodálkozás oka és kiindulópontja nem lehet a csodálkozó teljes tudatlansága, hiszen akkor semmilyen kérdés sem

merülhetne fel benne. Inkább olyan hiányosság vagy zavar érzete, mely egy jelenséget a korábbi ismeretek fényében szabálytalannak, meglepőnek talál, és ebben egy mélyebb, még rejtett ok megnyilvánulását sejtí. Ámulata ennek a rejtett rendnek szól. „... a későbbi kutatásra alkalmas aporia a korábbi aporiafelvetések megoldása, és nem tudja megoldani a csomót az, aki nem is ismeri (...) mert aki aporiát vet fel, az olyan, mint a megköttözött ember, mindkét esetben ugyanis lehetetlen előre menni.” – folytatja Arisztotelész. A filozofálás, a tudomány művelése Arisztotelész meglátása szerint tehát nem lehet egyetlen állapot, hiszen egy aporia sikeres megoldása új aporiákat szül. A gondolatmenetben nincs szó a tudásból eredő közvetlen hasznról. A görög filozófusok megvetették azt, aki ilyen szándékkal művelte a tudományokat. Nem kétséges azonban, hogy a tudás gyakorlati hasznát is hozott. Ismeretes, hogy Arkhimédész geometriai tudását felhasználva olyan harci gépeket szerkesztett, melyek hosszú időn át sikeresen védték Szüirakuszait az ostromló római sereggel szemben. (Both, Csorba 2003)

A mai (természet)tudomány az újkori Európa szülője, és a nyugati civilizáció egyik megteremtője. Eredeténél találjuk a görög dialektikát, a logikai egyértelműség, a módszeres bizonyítás és cáfolás igényét, de az egyirányú időképet is, ami a monoteista vallások Teremtéstől az eszkathónig vezető üdvtörténetének szekularizált változata (Jáki 1990). Azt a folyamatot, amit Arisztotelész a „csodálkozás – aporia – magyarázat – új csoda” sorozataként írt le, a 20. század „tudománytörténetnek” nevezi. A fölfedezések történetét vizsgálva azt látjuk, hogy a kutatókat sokszor intuíciók, homályos sejtések vezették, az eredmények elfogadását pedig irigység, szűklátókörűség, ellenérdek gátolta. Ezek a kitérők azonban – érveltek a 20. század elején a pozitivisták és neopozitivisták (a Bécsi Kör tudományfilozófusai) – legfőljebb érdekességek, a tudomány egésze szempontjából lényegtelenek. Hiszen bárhogyan is születik egy fölfedezés, azt utólag igazolni kell, melynek már egyértelmű logikai szabályai vannak. Így megszerkeszthető, rekonstruálható a tudományok valódi, azaz belső logikán alapuló története, ami az igazolások sora. Az elemzések fényében a tudományról mintegy „lehámlanak” az emberi gyöngeségek és történelmi esetlegességek. A tudomány haladása eszerint folytonos gyarapodás: igazolt elméleteinket újabb igazolt elméletekkel egészítjük ki, ahogyan egy ház téglái is egymásra épülnek.

Az elméletek néha kiegészítik egymást, sokszor azonban szemben állnak egymással. Ekkor választani kell közülük. A bolygók mozgását például másképpen magyarázták az egyiptomi mítoszok, Arisztotelész szférái, Kopernikusz kör alakú és Kepler ellipszis alakú bolygópályái. A pozitivisták szerint azt az elméletet kell helyesnek tartanunk, melyet a tapasztalatok a legjobban megerősítenek (pozitivista szóhasználat: verifikálnak vagy konfirmálnak). A Bécsi Kör „belső ellenzékének” nevezett Karl Popper osztrák tudományfilozófus merész fordulattal a Kör nézeteivel éppen ellentétes véleményre jutott. Popper szerint megfigyeléseink nem annyira igazolják, mint inkább utólag megrostálják elméleteinket. Bár tapasztalatilag nem tudunk igazolni egyetlen nézetet sem, a cáfolat lehetséges. A tudomány haladása eszerint nem igazolásokból, hanem cáfolatokból áll, és éppen a cáfolhatóság húzza meg a választóvonalat tudomány és nem-tudomány (például mítosz, mese, művészet, ideológia) között. (Popper 1997). A természet kutatói nyilván helyes magyarázatokat keresnek, nem pedig hibásakat, ám mindig készen kell állniuk arra, hogy kedvenc nézetüket fölülvizsgálják, ha az ellentmond a tapasztalatoknak.

A pozitivisták úgy vélték, a tudomány fejlődése a tudás felhalmozódásából áll, Popper szerint inkább magyarázat-kísérletek és ezek cáfolatai viszik előre. Lehetséges-e, hogy mindkettőnek igaza van, azaz a gondolkodás történetének némelyik szakaszában inkább az egyik, máskor a

másik leírás a helytálló? Ez a gondolatmenet vezette Thomas Kuhn amerikai tudományfilozófus elméletének megalkotásakor (Kuhn 2000). Kuhn elmélete szerint a tudományfejlődésben két szakasz különül el: a normál tudomány hosszú periódusai, és az ezeket elvlasztó tudományos forradalmak. A normál tudomány időszakában a tudósok kisebb-nagyobb közössége (és az őket értő művelt társadalom) hasonló módon, azonos vezérlőelv, paradigma alapján gondolkodik. A paradigma feladata kettős: összetartja a csoportot és gondolkodási szabályokat rögzít.

Bármilyen sikeres is egy paradigma, egy idő után szükségképpen elér teljesítőképessége határait. Egyszerűbb olyan „zavaró” jelenséget (anomáliát) fedeznek föl, melyeket már nem lehet megkerülni, ugyanakkor nem, vagy csak nagyon nyakatekert módon magyarázhatók az adott paradigma keretein belül. Az anomáliák szaporodása válságtünet, mely végül tudományos forradalomhoz, vagyis paradigmaváltáshoz vezet. Híres nagy paradigmaváltások például a kopernikuszi fordulat, a flogisztonelmélet fölváltása az oxigénelmélettel. (Hoyle 1978). A tudományos forradalmak tana a különböző paradigmák alapján kapott elméleteket össze-mérhetetlennek, relatív érvényességűnek tartotta. Lehetséges-e azonban tudományról beszélni akkor, ha nincs objektív mérce annak eldöntésére, hogy egy állítás igaz-e vagy hamis? (Binzberger et al. 2007). A kuhni tudományképre leselkedő parttalan relativizmus ellen lépett fel Lakatos Imre a kutatási program fogalmának bevezetésével. Eszerint egy korszakban nem egy, hanem több paradigma létezik egymás mellett, hatásuk és hatékonyságuk azonban eltérő. Mindegyik paradigma alapján kérdéseket vehetünk föl, és válaszokat kereshetünk azokra. Egy-egy paradigmából kiinduló kérdéssorokat, probléma-láncolatokat nevezhetjük kutatási programoknak. (Lakatos 1998). Lakatos értelmezésében a paradigmák vagy kutatási programok nem egyenértékűek, mert némelyik több releváns kérdést tud felvetni, mint a másik (és azokra több választ is tud adni). Ezek a sikeres programok lesznek egy-egy kor uralkodó paradigmái. A tudományfejlődés iránya tehát nem véletlenszerű, noha a kijelentések abszolút érvényessége egyik programban sem garantálható (Bánkuti et al. 2012). Arisztotelész csodáinak és apóriáinak helyére Kuhn és Lakatos tudományképében az „anomáliák”, azaz az adott program keretében magyarázhatatlan jelenségek lépnek.

E tanulmány a műveltség olyan képét rajzolja meg, mely nem pozitivistá, de Kuhn és Lakatos tudományfejlődési leírásától is eltér. Átveszi a paradigmák és a kutatási programok fogalmát, ám ezeket nem egyszeri és különálló – megjelenő, fölívelő majd degenerálódó – történetekként látja, hanem olyan gondolati szálak formájában, melyek megváltozott alakban, de azonos lényegi tartalommal újra és újra előbukkannak a műveltség szövetében. Nevezzük ezt a leírást a műveltség goblein-hasonlatának, a megjelenő-eltűnő-újra előbukkanó paradigmákat pedig hasonlítsuk a szövet szálaihoz! A kép az egységet és folytonosságot emeli ki. Ez az egység azonban nem az egyes elméletek vagy paradigmák egyeduralma révén valósul meg, hanem teljes műveltség összhangot teremtő ereje segítségével. Az összhang a paradigmák kölcsönhatásaként valósul meg, része a megértő elmélyedés, az érvelés, a kritika, a cáfolat és az újrafelfedezés is (Csorba 2014).

Hagyomány és a naprakészség látszat-ellentmondásának feloldásában a pedagógiai gyakorlatban is hasznos eszköz a történeti megközelítés. Arra a figyelemreméltó eredményre vezet, hogy az alapproblémák örök kísérőink: más-más formában, eltérő fogalmi eszközökkel, de ugyanazokra a kérdésekre keressük a választ. Állandóság és létrejövés, atomizáltság és teljesség, szabadság és determináció filozófiai kettős fogalmi számtalan konkrét formában kelnek

életre, és befolyásolják gondolatainkat. Az „elavulás” sokszor inkább annak a jele, hogy az általános figyelem éppen más irányba fordult. A történeti áttekintés célja nem elsősorban a jelen ismeretekhez vezető „előzmények” bemutatása, hanem az eltérő megközelítések lehetőségeinek és érvényességi körének áttekintése. A múlt hozzáértő rekonstrukciója a jelen megértéséhez és a továbblépés tervezéséhez is alapvető fontosságú.

A műveltség fenntartói – tanárok, szülők, írók – ugyanolyan fontos szerepet töltenek be, mint a nagy cáfolók és felfedezők. Feladatuk hármas. Tudásuk és beleérző képességük révén jelenbe-emelik, re-konstruálják a múlt paradigmáit. Intuíciójuk segítségével jelzik a jelen uralkodó paradigmáinak határait. Tájékozottságuk pedig módot ad arra, hogy a párhuzamosan futó gondolati szálakat összekapcsolják, megvilágítva ezzel a műveltség egész mintázatának egy-egy részét. Teszik ezt úgy, hogy mondandójuk minél szélesebb körben érthetővé váljon, megeremtve ezzel a párbeszéd, a közös műveltség alapját.

### **3. Hány éves a kapitány? – az egyéni és társas eszmélődés útja**

Csíkos Csaba tanulmányában (Csíkos 2002) felidézi Verschaffel, Greer és De Corte vizsgálatát, melyben két korcsoportban a következő kérdést tették fel egy tesztfeladatsort megoldódiákoknak: „5 pásztorkutya tereli a 125 birkából álló nyáját. Hány éves a juhász?” A helyes válasz az lenne: „Nem tudom.” vagy „Ennek alapján nem adható meg.” A kísérlet eredményei szerint azonban a 7–9 éves tanulóknak mindössze 12 százaléka, a 9–11 éves tanulóknak pedig 62 százaléka válaszolja azt ilyen típusú feladatokra, hogy nem lehet megfelelő választ adni. A jellemző gondolatmenet szerint „ $125 + 5 = 130$  ... ez túl nagy, és  $125 - 5 = 120$  is még mindig túl nagy... azonban ...  $125 : 5 = 25$  ... ez már működik. Szerintem a juhász 25 éves.” Reusser és Stebler (1997) szerint a 13 éves tanulók, amikor osztálytermi környezetben matematikai szöveges feladatokat oldottak meg implicit módon néhány olyan egyszerű szabályt alkalmaztak, mint: „Fogadjuk el, hogy minden feladat, amelyet a tanár ad, vagy amely a tankönyvben található, értelmes”; „Ne kérdezd meg, hogy nincs-e adathiány”; „Fogadjuk el, hogy minden problémának van „helyes” megoldása”; vagy: „Ha a kiválasztott matematikai művelet simán, maradék nélkül elvégezhető, akkor valószínűleg jó nyomon jársz”.

A hibásan okoskodó diákok többnyire birtokában voltak a PISA értelmében vett műveleti tudásnak (tudtak osztani), volt némi tartalmi tudásuk is (a juhászok nem lehetnek 130 évesek), de nem értelmezték helyesen a kapott információkat, a kritikai gondolkodás helyett automatikusan alkalmazták a matematika órák kimondatlan „didaktikai egyezményeit”. Ez a példa jól megvilágítja a pedagógusok – és a diákok – egyik dilemmáját az iskolai munka során. A cél egyrészt a hatékony tudástranszfer, azaz az egyik helyzetben elsajátított készség minél gördülékenyebb alkalmazása más helyzetekben (Molnár 2002). Másrészt cél az automatikus alkalmazás kritikája, elutasítása is, ha a tanult művelet az adott helyzetben nem releváns, nem ad megoldást. A műveleti tudás az elsajátított szabályokba, illetve – különösen fiatal korban a tanár személyébe – vetett bizalmon alapul, a kívánt műveltség viszont az értő mérlegelés, a metakogníció képességét jelenti (tudom, hogy hogyan kell osztani, de azt is

tudom, hogy az osztás ebben a helyzetben nem értelmes művelet.) A helyes válasz („Nem tudom”) tehát ebben az esetben nem a tudatlanságból, hanem az értő tudásból ered.

A fejlődéslelektani kutatások újabb eredményei izgalmas magyarázatot kínálnak a pedagógia eme alapproblémájára. A Piaget vizsgálataival meginduló fejlődépszichológia (Piaget 2004) új nézőpontokkal gazdagodott, amikor a „tanulót” (a csecsemőt) már a tanulás legkorábbi fázisaiban is aktív közreműködőként kezdték látni (Gopnik et al 2015). Csibra Gergely és Gergely György vizsgálatai azt mutatják, hogy a csecsemő nem egyszerűen utánozza a „tanár” (többnyire a szülő) viselkedését, hanem pedagógiai szituációként értelmezi azt. A „természetes pedagógia” elmélete szerint a pedagógiai szituáció „általánosítható tudástartalmak explicit manifesztációja egy egyén által, amit egy másik személy (a „tanuló”) tudástartalomként értelmez.” (Csibra, Gergely 2007). A gyermek bizonyos jelekből (szemkontaktus, hanghordozás) tudja, hogy amit lát, az „explicit manifesztáció”, tehát ő most „tanítva van”. Ennek jelentőségét a tanulmány szerzői egy evolúciós hipotézis keretében értelmezik. Eszerint emberszabású őseinktől és más eszközhasználó állatfajoktól eltérően az emberré válás döntő mozzanata az egyszerű teleológiáról az inverz teleológiára való lépés lehetett. Az egyszerű teleológia kérdése („Milyen eszközzel tudnám elérni a vágyott célt?”) az inverz teleológiában megfordul („Milyen célok elérésére lennének alkalmasak ezek az eszközök?”). Az eszközök ekkor maguk lesznek a vágy „titokzatos” tárgyai, különösen, ha újabb eszközök készítésére válnak alkalmassá. A valóságos vagy virtuális tárgyak és célok hierarchikus rendbe szerveződve jelennek meg a gyermek előtt, akiket láthatóan el is bűvöl a velük való próba-szerencse típusú kísérletezés varázsa. Az operáns típusú tanulás azonban lassú, és ritkán alkalmas az eszközök és célok rendszerében a valódi funkciók megfejtésére, különösen, ha azok első pillantásra átláthatatlanok, értelmezésükhöz olyan oksági kapcsolatok ismerete lenne szükséges, amelyek hatása térben és időben is távol jelentkezik. Még az egyszerű megfigyelés és utánzás sem eléggé hatékony. Az igazi „tudástransfer” (itt: a nemzedékek között) pedagógiai célú demonstrációval érhető el. „A demonstrátor felnagyíthatja a használat egyes elemeit, szembeállíthatja az eszközhasználat fontos és elhanyagolható előfeltételeit stb.” (Csibra i.m.) Az egyszerű megfigyelés, próbálgatás vagy böngészés horizontális irányú, a tanító-tanuló közti tudásátadás vertikális. Ha a célok és eszközök hierarchikus rendszerét azonosítjuk magával a kultúrával, akkor a kulturális tudás terjedésének vertikális átadása a műveltség megőrzését szolgáló domináns módszer. Magyarázatot lel a tanárokból vetett „ősbizalom” személyes jellege, hiszen nem magukban az eszközökben rejlik létük oka, hanem az eszközhasználó „felnöttek” elméjében.

A feltételezett evolúciós folyamat következő lépése Csányi Vilmos elmélete szerint az lehetett, hogy az eredendően tisztán biológiai rangsor részben formális szabályokká alakult: a rendőrt közlekedési lámpa, az izomerőt az érvek ereje helyettesíthette. „Az ember nemcsak társait képes elrendezni valamiféle rangsorba, hanem a csoport szabályait is. Tulajdonképpen az emberek által tisztelt rangsor mindig vegyes természetű. A rangsor egyes pozícióiban emberek, más pozíciókban pedig szabályok állnak. És az ember engedelmessé válik mindazoknak a személyeknek és szabályoknak, amelyekről úgy érzi, a rangsorban felette állnak. Egy etológus számára elképesztő például, hogy a hatalmas autóforgalom mellett milyen kevés a baleset. Autót vezetni egy csimpánzt is meg lehetne tanítani, de a közlekedési szabályok követésére már nem.” (Csányi 2003)

Ebben a részben személyekből, részben szabályokból álló rendszerben már van helye a kritikai gondolkodásnak. A tanítóhoz köthető, de tőle el is választható az, amit tanít, a tan.

Összevethek a különböző szabályok és szabályrendszerek, kiválasztható a magyarázathoz leginkább alkalmas paradigma, megkülönböztethető a helyes és téves érvelés, meggyőzhető az ellenfél, vagy végiggondolhatja az érveket és ellenérveket egyetlen személy is. Ezt a bonyolult folyamatot a tanító is, a tanított is úgy éli meg, mint kötődés és elszakadás személyes drámáját. E sokszereplős dráma egészét nevezhetjük az adott közösséget fenntartó műveltségnek, a színpadot pedig a dráma előadását lehetővé tevő tudásnak. A szabályokat, paradigmákat, amelyeket a tudomány és a művészetek története mutat be, tanultságunk részévé tesszük. Felhasználásukban, értékelésükben és a köztük való választásban szabadok vagyunk.

## Felhasznált irodalom

- Arisztotelész *Metafizika A könyv*, 2. fejezet. Ferge Gábor ford. p.982b Logos, Budapest, MCMXCII
- Csapó Benő – Szabó Gábor (szerk.) 2012. *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest :67
- Csibra Gergely, Gergely György 2007. *Társas tanulás és társas megismerés. A pedagógia szerepe*. Magyar Pszichológiai Szemle 2007/62.:5-30.
- Both Mária -Csorba F. László 2003. *Források*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bánkúti Zsuzsanna – Both Mária – Csorba F. László – Horányi Gábor 2012. *A megőrzött idő*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 37-46., pp. 73-79.
- Bánkúti Zsuzsanna-Both Mária – Csorba F. László 2006. *A kísérletező ember*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Binzberger Viktor – Fehér Márta – Zemplén Gábor (szerk.) 2007. *Kuhn és a relativizmus*. L'Harmattan, Budapest,
- Charles Percy Snow 1965. *The Two Cultures: and A Second Look (A két kultúra és Egy másik nézőpont)*. An expanded version of *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press., magyarul: Ponticulus Hungaricus 1. évf.1. 1997. dec. members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/huhogok/snow.html
- Csányi Vilmos 2003. *Az emberi természet biológiai gyökerei*. Mindentudás Egyeteme <https://mindentudas.hu/eloadasok/tudomanyteruletek/termeszettudomany/106-biologiai-tudomanyok/6011-az-emberi-termeszet-biologiai-gyoekei.html>
- Csikos Csaba 2015. *Metakogníció a tanulásban és a tanításban*. Iskolakultúra No2.:3-11
- Csikos Csaba 2002. *Hány éves a kapitány?* Iskolakultúra. 2002. [http://real.mtak.hu/60766/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2002\\_12\\_010-016.pdf](http://real.mtak.hu/60766/1/EPA00011_iskolakultura_2002_12_010-016.pdf)
- Csorba F. László 2014. *Katona Mihály jelentősége a kémia történetében*. in: Földrajzi Múzeum Konferenciakötete, Érd Szerk: Dr. Kubassek János
- Gopnik, Alison – Kuhl, Patricia K. – Meltzoff, Andrew N. 2015. *Bölcsök a bölcsöben – Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex, Budapest.
- Hoyle, Fred 1978. *Stonhenge-től a modern kozmológiáig*. Gyorsuló idő. Budapest.
- Jáki Szaniszló 1992. *Krisztológia és a természettudomány születése*. in: Krisztus, egyház, tudomány JEL pp29-40.
- Kuhn, Thomas 1984. *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest



- Lakatos Imre 1998. *Bizonyítások és cáfolatok*. Typotex, Budapest,
- Molnár Gyöngyvér 2002. *A tudástranszfer*. Iskolakultúra 2002/2: 65-73.
- NAT 2012.: „A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: Nat) a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg.” [https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)
- NAT tervezet 2018.08. „A Nat – az iskolák szakmai önállóságának teret engedve – lefekteti a köznevelés szemléleti, elvi és tartalmi alapjait, azaz meghatározza az alpműveltség kötelezően közvetítendő tartalmait ...” [https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf)
- Németh László 1931. *Új enciklopédia*. Nyugat, 1931, 23.sz. <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00526/16427.htm>
- Nott, M. & Wellington, J. 1993. *Science education notes: Your nature of science profile – An activity for science teachers*. School Science Review, 75 (270), 109-112.
- Piaget, Jean, Inhelder, Barbel 1982. *Gyermeklélektan*. Osiris. Budapest
- PISA 2015. *Draft Science Framework*. 12. p.6 [www.oecd.org/pisa/pisaproducts](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts)
- Platón *Az állam*. Hetedik könyv. Barlanghasonlat. <https://mek.oszk.hu/03600/03629/03629.htm#120>
- Pléh Csaba 2004. *A műveltségkép és a modern pszichológia*. Educatio 2004/2:195-215 <http://plehcsaba.eu/index.php/cikkek/pedagogia/393-a-muveltségkép-es-a-modern-pszichologia.html>
- Popper, Karl 1997. *A tudományos kutatás logikája*, Európa. Budapest
- Reusser, Kurt – Stebler, Rita 1997. *Every word problem has a solution – the social rationality of mathematicall modeling in schools*. Learning and Instruction, 7. :309–327. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475297000145>
- Dr Török Tibor 2019. *Mit árulnak el a genetikai adatok a honfoglalókról?* SZTE TTIK. Szeged. <http://www.u-szeged.hu/szabadegyetem/szte-szabadegyetem-xxiii/mit-arulnak-el-genetikai>
- Vekerdi László 1969. *Kalandozás a tudományok történetében. Művelődéstörténeti tanulmányok*. (Elvek és utak.) Budapest. Magvető Könyvkiadó: 336–362.

# **Infokommunikációs technológia az oktatásban**



# Beták Norbert

## A robotika mint a 21. századi készségek fejlesztésének eszköze

### Bevezetés

Napjainkra minden kétséget kizáróan olyannyira erőteljessé vált a digitalizáció, a virtuális tér és a különböző technikai-, technológiai újítások emberekre gyakorolt befolyása és hatása, hogy szinte minden terület nélkülözhetetlen alapelemét, vagy legalábbis meghatározó részét képezi – a mindennapi tevékenységektől kezdve egészen a különböző speciális szakterületekig. Az informatika az innovációs folyamatok mozgatórugója lett, s ezen folyamatosan bekövetkező dinamikus változások tükrében fokozatosan módosul az emberi viselkedéskultúra, kommunikációs gyakorlat, de akár a gondolkodásmód is. Általánosságban közvetlenül is megfigyelhető jelenségekről van szó, melyekkel nap mint nap szembesülhet a gyakorló pedagógus a jelenkor óvodájában, iskolájában vagy felsőfokú intézményében. A technológia felgyorsult tempót diktál az oktatás számára – interaktívvá tette a táblát, digitalizálta a tananyagot, hálózatba kapcsolta a tanulási folyamatok résztvevőit, robotikai eszközöket vont be az edukációba és sorolhatnánk tovább azt az egyre csak bővülő folyamatkört, melynek konkrét jövőbeni alakulását egyelőre csupán sejteni véljük.

Kétséget kizáróan napjaink egyik legfontosabb és legdinamikusabban fejlődő területét jelenti az informatika. Nem hiába tehát, hogy az iskolaügy – bár a maga komótos módján –, de alkalmazkodik a „felgyorsult”, „digitális” és „online” jelzőkkel oly gyakran ellátott világgép követelményeihez. Az informatika modern szakmódszertani útmutatóit szem előtt tartva lehetőség nyílik olyan tanulási-tanítási környezet kialakítására, melyben a felhasznált infokommunikációs eszközök – beleértve a különböző szoftvereket is – nem a hozzájuk fűződő szoros felhasználói kötöttséget és az elvonatkoztatás ellehetetlenítését eredményezik. A rendszerek közti átjárhatóság biztosítása egyfajta elérendő célként kell, hogy megjelenjen az informatika oktatásában, ami magába foglalja azt is, hogy nem kizárólag szoftverhasználati útmutatást nyújtunk a diákoknak, hanem készségeket, kompetenciákat fejlesztünk (Beták 2018).

A robotika és annak oktatásban felmerülő kérdései számos pedagógiai kutatás (pl. Robotics in Education 2015) tárgyát képezik, megjelenésük kiváló lehetőségeket nyújt a digitális generációk tanulásában és tanításában is. A kisgyermekkorban a robotok szórakoztató jellege nyújtja a fő motivációs forrást, míg az idősebb korosztály számára izgalmas kihívást és szemléletes foglalkozásra való lehetőséget biztosít. A gyakori használatra serkentő motívumok bár egyénenként változók lehetnek, a módszertanilag megfelelő alkalmazásának pedagógiai vonzata és hozama jelentős célok eléréséhez vezethet. Immáron a magyarországi gyakorlatban is egyre inkább megtalálja helyét az oktatási célokra szánt robotika – úgy mint a formális oktatási környezet keretein belül, mint az iskolán kívüli tevékenységi körök szabta lehetőségekben. Erről tanúskodnak a különböző robotika táborok és robotikai képzések gazdag és egyre bővülő kínálata. Indokolt tehát megteremteni a jó gyakorlatok tárházát, rámutatni a

felhasználási lehetőségekre, kiaknázni az interdiszciplináris jellegű adottságokat és általánosságban a robotika témájával foglalkozni egyaránt.

## 1. Alapvető interperszonális készségek a jövő tükrében

Általánosságban elmondható, hogy a gyerekek szeretnek közösségben lenni, együtt játszani, közös munkát folytatni. Ahhoz viszont, hogy hatékonyak mondható kooperáció jöjjön létre, melyben egyrészt a résztvevők érvényesíteni tudják saját elképzeléseiket, másrészt pedig a csapatszellem, a társas kapcsolatok alapszabályai is teljesülnek, mindenképpen szükséges a közösségben történő gondolkodás és tevékenykedés következetes gyakorlása és folyamatos fejlesztése. A gyermekek hatékony együttműködésének létrejöttéhez nélkülözhetetlen többek közt az alkalmazkodás és az elfogadás képessége, a kölcsönös felelősségvállalás, a célratoró és egyértelmű kommunikáció praktizálása, de a segítőkész magatartás megléte és gyakorlata is egyaránt. Meg kell tanítani már gyermekkorban, miként lehetséges úgy szervezni, majd végrehajtani a különböző csoportos foglalkozásokat, hogy az egyéni tudás, tapasztalatok a szűkebb értelemben vett csoport, vagy akár a tágabb közösség hasznos, produktív részévé válhassanak. A későbbiekben ezek az elsajátított készségek és magatartásformák segíthetik a mindennapi boldogulást, és hozzájárulhatnak például a sikeres munkavállaláshoz is – hiszen láthatjuk, hogy egyre inkább megmutatkozik a munkaerőpiac azon alakulása, melynek eredményeképp a rutinszerű, könnyen automatizálható feladatvégzést már a robotok és egyéb számítógépes technológiák veszik át. Így a humán erőforrás munkaköre igencsak átalakulni látszik, amit bizonyít David Autor és társai (2015) tanulmánya is. Az informatika által vezérelt technológiai robbanás jelentős változásokat eredményez – és ezt érzékeljük már a jelenkor foglalkoztatottságában is, de a jövőbeni folyamatokra gyakorolt hatása is előreláthatóan igencsak jelentős lesz, s ez értelemszerűen gyermekeinket merőben érinti majd. Az OECD *The Future of Education and Skills: Education 2030* (2018) projektje többek közt azt a célt tűzte ki magának, hogy segítsen az olyan kérdések megválaszolásában, mint például milyen tudásra, készségekre és attitűdökre kell szert tennie a mai diákságnak ahhoz, hogy a 2030-as időszakban sikeresen boldogulni tudjanak.

A fiataloknak a jövőben számukra ismeretlen és egyúttal folyamatosan alakuló körülmények közt kell majd megállni helyüket, mégpedig abból a tapasztalat- és tudásbázisból táplálkozva, melynek megalapozásán már a jelenben kell dolgozniuk. Minden jel arra utal, hogy olyan széleskörű készség-együttesre lesz szüksége a felcseperedő nemzedéknek, mely magában hordozza a kognitív és metakognitív készségeket (kritikus gondolkodás, kreatív gondolkodás, a tanulás tanulása és önszabályozás); szociális és emocionális készségeket (együttérzés, önhatékonyság és kollaboráció); valamint gyakorlati és fizikai képességeket (új információs és kommunikációs eszközök használata).

Az már tehát szinte egyértelműen körvonalazódik, hogy a munkaerőpiacon – és nem csupán ott – a fontossági sorrendben az ún. „hard skills” (tehát maga a konkrét tudásbázis) alább marad az ún. „soft skills” (interperszonális terület) készségekkel szemben. Az is nyilvánvaló, hogy manapság a kommunikáció, a kollaboráció, a kritikai gondolkodás és a kreativitás ké-

pessége meghatározó fontossággal bír. Ezen négy magas prioritású terület az oktatásban is egyre hangsúlyosabban kell, hogy megjelenjen – szerencsére ennek érdekében már történnék tényleges lépések, melyek egyik konkrét következménye, hogy a különböző alaptantervek követelményei- és egyéb más pedagógiai-módszertani irányelvek útmutatásai már hangsúlyozzák többek közt az interperszonális készségek fejlesztésének fontosságát is. Az elmúlt időszakban létrejött az ún. 4C Edukáció (4C Education) fogalma, mely a tényleges jövőbeli, megváltozott környezetbe történő rugalmas adaptálódást hivatott megkönnyíteni, mégpedig úgy, hogy a már említett négy képesség fejlesztésének irányába tereli az oktatási és a nevelési folyamatokat.

## **2. A „4C Edukáció” illeszkedése a robotika oktatásába**

A következőkben a 4C Edukáció elvének tükrében említünk néhány olyan oktatási robotika felhasználásával kapcsolatos megfigyelést, melyek nagyrészt az Apor Vilmos Katolikus Főiskola által szervezett I. Apor Nyári Tábor keretén belül tettünk szert. A Tábor egyik fő mozgatórugója éppen a robotika-képzés volt, melyen az összes résztvevő (35 gyermek), játékos formában ismerkedhetett meg a robotépítés és robotprogramozás világával. A kiscsoportos foglalkozásokon olyan aktív tanulási környezetet biztosítottak a gyermekeknek, melyben a saját tapasztalatszerzés útján haladva jutottak el különböző felfedezésekig, felismerésekig. Ez a folyamat minden csoport részére napi 1,5 órában zajlott 1 héten keresztül. A résztvevő gyermekeket koruk alapján 2 csoportra osztottuk, mégpedig a „Kiscsoport” résztvevői voltak a 6 – 9 évesek, a 10. – 13. életkorukat betöltöttek pedig a „Nagycsoport” közösségét alkották. Ezek után még egy csoportbontás történt, alkalmazkodva ahhoz az általunk szabott kritériumhoz, hogy az egyes csoportokat 2-3 fő alkossa. Ennek megfelelően biztosított a Főiskola minden egyes csoport részére robotikai eszközt (Lego EV3 Mindstorms, Lego Boost).

### **2.1. Kommunikáció**

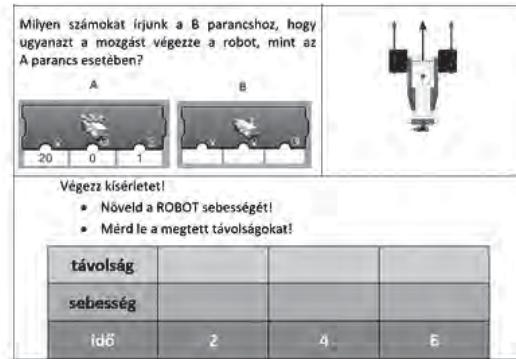
Bár a kommunikáció legfőbb céljai közé tartozik az adatközlés, információátadás, vagy akár konkrét utasítás, kérés és felszólítás elsődleges megfogalmazása és közlése, annak emberekre gyakorolt hatása sem elhanyagolható, és korántsem titulálható csupán másodlagos következménynek. A kimondott szó motiválni, lelkesíteni, ösztönözni, bátorítani képes – és természetesen alkalomadtán mindezek ellentétes képzetét is hajlamos előteremteni, kiváltani. A kommunikáció segítségével létesítjük a kapcsolatot a környezetünkkel, így annak minősége igenis nagyon fontos. Gyakran hallhatjuk és tapasztalhatjuk manapság – főleg a fiatalabb generációkra értendően –, hogy a digitálisnak mondható világunk egyik ismérve és velejárója az emberek közti kommunikáció leegyszerűsödése és elsilányulása. Tapasztalhatóvá vált továbbá magában a szövegértelmezésben és az összefüggő szövegek megfogalmazásában felmerülő nehézségek megjelenése, de a beszédstílus- és tulajdonképpen maguk a közlési és társalgási

formák is merőben átalakultak. Oktatói-nevelői munkánk során az előzőekben leírtakat is tapasztaltuk, viszont az is megfigyelhető volt, hogy azon csoportos foglalkozások, melyek aktív, problémamegoldó környezetet biztosítanak a gyermeknek, egyúttal a létrejött közösség tagjaként arra „kényszerítik” őt, hogy információt osszon meg – mely lehet többek közt tudás, ismeret, de akár vélemény is. Ez a kialakult információ-dús közeg pedig kiválóan alkalmas a kommunikáció minőségének javítására, hiszen van mit mondania a gyermeknek és késztetést is érez mondanivalója továbbadására, megosztásra. A Főiskola robotika táborában a résztvevők 13 csoportba tömörültek; véletlenszerű elosztást tettünk lehetővé, csupán az életkor volt az a tényező, mely befolyásolta az egyes csoportok képződését. A 2-3 fős kollektívák csoporton belüli, ill. csoporton kívüli kommunikációt is folytattak, hiszen a feladatok megoldásának érdekében kommunikálniuk kellett egymással, majd a megoldásokat és esetleges problémáikat közölniük kellett a többi csoporttal is. Érdemes megjegyezni, hogy a kialakult csoportokat a gyermekek tudását és érdeklődési körét tekintve gyakran a sokszínűség jellemzi, s ilyenkor előfordulhat, hogy az egyetlen közös metszéspont csupán a használatra hivatott eszköz – esetünkben az oktatási robot/robotok – közös alkalmazásában összpontosul. Ezen heterogenitásban rejlé a lehetőség a gyermekek számára rengeteg új potenciált jelenthet, hiszen például szociálisan különböző háttérből érkező társakkal kényszerül kommunikációt folytatni és ez idő alatt lehetőség nyílik megtanulni és megtalálni a különbözőségben is az azonosat, valamint igazítani, változtatni a kommunikáció menetét, stílusát, formáját úgy, hogy az a hallgatóság befogadóképességének szolgálatában álljon.

## 2.2. Kollaboráció

A kollaboráció a jelen értelmezésben az együtt gondolkodás és együtt dolgozás képességét jelenti. Olyan elemi képességről van szó, melyet minden gyermeknek, diáknak, hallgatónak, el kell sajátítania, hogy sikeres szakmai, magán- és közösségi életet tudjon biztosítani magának. Kisgyermekkorban korlátozódhat olyan tevékenységekre, mint például a játékok, eszközök megosztása másokkal, de a későbbiekben lehet szó már egy összetettebb célkitűzés együttes megvalósításáról is olyan helyzetekben, amelyeket az egyén a társak nélkül nem, vagy legalábbis nehezkesebben oldana meg. Az együttműködés nem magától értetődő ösztönös tevékenység, gyakorolni és fejleszteni kell. Sok tényező befolyásolhatja azt, hogy melyik gyermek mennyire tud, vagy akar együttműködni társaival. Lehet egy előzőleges rossz tapasztalat vagy akár egy nem meghallgatott vélemény, és a zárkózottság és az elutasítás lesz a válaszreakció. Ezekre most nem térnénk ki, viszont hangsúlyoznánk az olyan oktatási környezet kialakításának igényét – legyen szó bármilyen módszertani eszközt használva –, mely problémamegoldó feladatokkal teletűzdelt közeget alkot, s így körülhatárolja és megfogalmazza az együttműködéshez szükséges legalapvetőbb feltételt – magát az együttműködés tárgyát. Az alábbiakban prezentálunk két olyan feladatot (1. ábra), amely a robotika tábor során fogalmazódott meg, s melyeknél a gyermekek igényelték társaik segítségét, azon oknál fogva is, mivel olyan összetett feladatokról volt szó, melyek több tevékenység típus elvégzését is megkívánták. Ilyen tevékenységek voltak többek közt:

- a) folyamatábra-felvázolás
- b) robotprogramozás
- c) robotépítés, szerkezetkonstrukciók alkotása
- d) dokumentálás
- e) prezentálás



1. ábra. Példák robotikai feladatokra

## 2.3. Kreativitás

Ken Robinson (2015), a kreativitás nemzetközileg elismert szakértője szerint a kreativitás ugyanolyan fontos, mint az írástudás, és ezért ugyanolyan figyelem is kell, hogy megillesse. A kreativitás Lubart (2007) definíciójából kiindulva olyan képesség, melynek eredményeképp új (eredeti és váratlan) előnyös (és hasznos) jön létre. Így tehát azon tevékenységek során, melyeknél a robotikai foglalkozások résztvevői egyedi elgondolás alapján valósítottak meg egy működni képes, használható programot vagy szerkezetet kreatív tevékenységet folytattak. Írásunk bevezető fejezeteiben említést tettünk a jövő munkahelyének alakulását illetően, s rámutattunk többek közt arra, hogy az irányítástechnika, az automatizálás szűkíti azon munkakörök tárházát, melyeknél nem szükségszerű például a kreativitás képességének praktizálása. Megnő viszont a kereslet az egyedi alkotásmódra képes kreatív személyek iránt. A különböző robotikát érintő feladatok megoldásánál gyakori eset, hogy valami újszerűnek mondhatót kell létrehozni – olyant, amely a feladatleírásban foglalt céloknak megfelel, de mégsem követhető nyomon semmiféle „lépésről-lépésre” útmutató az elvégzéshez, sőt gyakran elvárt szempont az originalitás.

A kreativitás megnyilvánulásához szükséges, hogy a gyermekek-diákok szabadon kísérletezhessenek, ugyanis az innovatív ötletek ekkor tudnak előtörni és megvalósulni. A problémamegoldás módszerének egyik típusa az ún. „próba-hiba” („trial-error”) módszer, amely szinte ösztönösen irányítja a gyermeket a saját maga által szerzett tapasztalatszerzésre. Ez a módszertani eljárás hasznos lehet a robotikai foglalkozások megoldásánál, hiszen a gyermekek saját maguk tapasztalják meg, hogy munkájuk milyen mértékben illeszkedik az elvárásokhoz,



majd következtetéseket vonnak le, és esetlegesen újratervezik, majd ismét megvalósítanak egy korszerűsített ötletet. Az alábbi ábrákon (2. ábra, 3. ábra) olyan példákat mutatunk be, melyeknél a robotikai foglalkozások keretein belül kreatív jellegű feladatvégzést lehet végezni, különböző szerkezeteket kellett megalkotni úgy, hogy megfeleljenek bizonyos szempontoknak – (statikai, mechanikai stb.). A létrejött fantáziadús és egyedi alkotások a mérnöki látásmód kialakítását is szolgálták, ugyanis a tervezés folyamatától kezdve egészen a megvalósításig végigvezették a gyermekeket a műszaki gondolkodás egyes szakaszain.



2. ábra. Kreatív toronyépítési feladat



3. ábra. Robotszerkezet megépítése

## 2.4. Kritikai gondolkodás

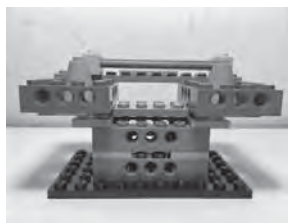
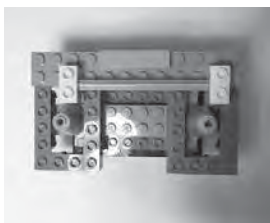
Amennyiben a gyermek csoportos feladatmegoldás aktív résztvevőjeként igyekszik a közös célok elérésének érdekében tenni, akkor nagyon sok információval fog találkozni. Ezek származhatnak a környezetéből – csoporttársaitól, de ugyanakkor saját elméje produktumaként is megjelenhetnek. Azt a gyakorlati gondolkodási készséget, mellyel az egyén megfelelően rendszerezni tudja a beérkező információkat, majd ezek alapján adekvát döntést tud hozni és különböző alkalmazási lehetőségeket is gyakorolni tud kritikai gondolkodásnak nevezünk. Ismét az aktív tanulás jelentőségét szeretnénk kiemelni, ugyanis az ilyen környezet a legalkalmasabb a kritikai gondolkodás fejlesztésére. A robotikai eszközök oktatásba történő megfelelő bevonásával interdiszciplináris jellegűvé alakítható a tanórai foglalkozás. Ennek segítségével könnyebben megtalálhatják a diákok a tények, információk közti összefüggéseket és így kapcsolati rendszert tudnak kialakítani. Ez nagyon fontos az oktatásban, ugyanis gyakran tapasztalható, hogy tananyagok, tanegységek megtanulása ugyan megtörténik, viszont azok alkalmazása, összekötése a reális életben jelentkező problémákkal, feladatokkal már hiányszágokra utal.

A robotikai-foglalkozásokon a gyerekek kritikai gondolkodásának fejlesztéséhez hozzájárulhat, ha

- méréseket és számításokat végeztek – így jutnak „saját-kézből” adatokhoz és információkhoz,
- döntéseket hoznak a kapott információk alapján (pl.: motor fordulatszámának csökkentése kisebb távolság megtételének céljából),
- predesztinálják a megírt programok lefutásának eredményét,

- érvelnek a saját elképzelésük helyessége mellett,
- reflektálnak saját hibáikra (pl.: nem megfelelő értékek beállítása után, nem a kívánt eredmény volt látható a robot működésében),
- prezentálják alkotásaikat, s így az önreflexió mellett a többi csoport kritikáját, észrevételét is meghallgatják, sőt lereagálhatják – amely többször újabb felismerésekhez vezethet, akár a saját munkájukkal kapcsolatban is.

A következő példában (4. ábra) egy Lego alkatrészekből összeállított szerkezet különböző nézetei láthatóak. Mint tudjuk, a vizuális képességek hiánya több problémát is okozhat a gyermekek későbbi tanulmányai során. A térlátás, térszemlélet fejlesztésének érdekében és ugyanakkor a kritikai gondolkodásmód elősegítésének céljából állításokat és kérdéseket tettünk fel amellett, hogy szemléltettük a két ábrát. A gyermekek feladata az volt, hogy érveljenek válaszaik mellett, indokolják döntéseiket, a rendelkezésükre álló információkat rendszerezék és következtetésekre jussanak.



- 1) A szerkezet 18 elemből tevődik össze.
- 2) A szerkezetben 7 narancssárga elem található.
- 3) Melyik a legnagyobb elem a szerkezetben?
- 4) Melyik a legkisebb elem a szerkezetben?
- 5) Mennyi egyforma elem van a szerkezetben?
- 6) Megépíthető-e a szerkezet úgy, hogy felülnézete azonos legyen, elölnézete azonban különbözzön az ábrán láthatótól?
- 7) Mennyi négyszög található a szerkezetben?
- 8) Mennyi alakzat látszódna alulnézetből?
- 9) Milyen alakzat rajzolódna ki, ha csupán bal oldalról látanánk a szerkezetet?

4. ábra. Kérdések és állítások a készségfejlesztés érdekében

### 3. Összegzés

Társadalmunk és gazdaságunk egyik domináns tényezője az emberek képzettségi szintje. A 21. században tapasztalható-, és az előrelátható forradalmi átalakulások változásokat követelnek az oktatásban is, annak innovatív, minőségi transzformációja a jelenkor egyik legmértékadóbb kérdésére és legmeghatározóbb feladatukörévé válik. Írásunkban igyekeztünk rámutatni a már említett korszerű pedagógiai-módszertani megoldások alkalmazásának szükségességére, valamint felhívtuk a figyelmet a 4C „edukációs csomag” által behatárolt készségek fontosságára.

gára. A különböző gyermekcsoportok körében folytatott robotikai-képzéseink során tapasztalt-, és a témához fűződő megfigyeléseink megosztását, szintén célunknak tartottuk. Néhány olyan konkrét feladattípust és módszertani megoldást is felvázoltunk, melyek a kommunikáció, kollaboráció, kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztéséhez vélhetően nagymértékben hozzájárulnak. A jövőben szeretnénk széleskörű pedagógiai kutatással alátámasztani eddigi megfigyeléseinket és hozzájárulni az oktatás korszerűsítésének megvalósításához, mely alatt többek közt a digitális eszközök hatásvizsgálata alapján történő, lehető legeffektívebb módszertan gyakorlati megvalósítását értjük. Valljuk, hogy az élethosszig tartó tanulást már gyermekkorban el kell kezdeni és annak tartalmi lényegét úgy kell felépíteni, hogy lépcsőzetes rendszerként illeszkedjen a különböző szinteken elsajátítható készségek, képességek halmazához, s ez által a komplexitás és ugyanakkor a bővíthetőség követelményét is kielégítse.

### Felhasznált irodalom

- Autor H. David 2015. Why are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. *Journal of Economic Perspectives* 3-30.
- Beták Norbert 2018. Informatikai eszközök az általános iskolai digitális kompetenciafejlesztésben. *Katedra* 24-25.
- Lubart I. Todd 2007. *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Merdan Munir et al. 2017. *Robotics in Education. Research and Practices for Robotics in STEM Education*. Springer Publishing, Switzerland.
- OECD. *The Future Of Education And Skills Education 2030*. OECD Publishing, Paris.
- Robinson Ken 2015. *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Penguin Books, New York.

# Tolnai Andrea

## IKT-eszközök gyakorlati alkalmazása a tanórákon

### Bevezetés

A magyar társadalom fejlődése szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bírt a kiegyezés korában elfogadott népoktatási törvény, mely Eötvös József nevéhez fűződik (1868:38. tc.) és ezzel pozitív irányba mozdulhatott el a magyar iskolaügy kérdése. Hogy mennyire fontos egy iskola segédeszközökkel való felszerelése, álljon itt egy idézet a törvényből: *„A község tartozik az iskolát földgömbbel, térképpel, táblákkal, természetrajzi ábrákkal s minden szükséges és elegendő számú taneszközökkel felszerelni.”* (30.§) (Mészáros – Németh – Pukánszky 2003). Az azóta eltelt 151 év alatt olyan változásokon ment át a közoktatás, hogy ma már mókásnak tűnik ez a törvényi paragrafus. A mai, informatikailag felgyorsult világunkban lehet csupán ezen kellemekkel tanítani, de a modern pedagógus ennél már sokkal fejlettebb technikai eszközökkel tér be a tanterembe.

Tanulmányomban nem célozom bemutatni a jelenleg elérhető valamennyi interaktív pedagógiai eszközt, inkább csak rávilágítanék, hogy akár csak a saját tanítási gyakorlatom során milyen óriási változásokon mentek át a taneszközök.

## 1. 21. századi kihívások az iskolában

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájának köszöntőjében a következőket fogalmazza meg a digitalizációnak az oktatásban nyújtott szerepéről: „... a digitális átalakulás nem választás kérdése: olyan elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, hiszen 20. századi tudással nem lehet versenyképes a 21. században. A digitális eszközöket és szemléletmódot be kell vinni a tantermekbe, mivel napról napra mélyebben integrálódnak a hétköznapi életünkbe is. [...] A felkészülés legjobb eszköze az oktatásban való tudatos részvétel, az egész életen át tartó tanulás.” (Digitális jólét program) A helyzetelemzés azt mutatta, hogy a pedagógusok a tanítási és a tanulási folyamat támogatására kevésbé használják az IKT-eszközöket és a modern technikát, illetve ezen eszközök szaktárgyi felhasználásában nem érzik magukat kompetensnek.

A fenti alapelvekkel magam is egyetértek, bár sok nehézségbe ütközik a megvalósításuk, bármennyire is elhivatott egy-egy pedagógus a digitális kompetenciák fejlesztésében.

Jómagam mindkét tantárgyam tanításánál igyekszem IKT-eszközök használatával színesíteni a tanóráimat. Az általam használt számítógépes programokat és internetes tanulást elősegítő honlapokat felváltva használom. Úgy tapasztalom, hogy a tanítási órák sokkal élvezetesebbek mind a tanulók, mind a tanár számára, ha ilyen eszközöket építünk be a tanórákba. A gyerekek örömmel vesznek részt a használatukban, és nemcsak az óra hangulatát javítják,

de a tananyag elsajátítását is nagyban elősegíti tapasztalataim szerint. Úgy látom, hogy a mai gyerekeket egyre kevésbé köti le a munkafüzeti feladatsor, sokkal izgalmasabb és hatékonyabb az interaktív táblás feladatok használata, mellyel játékosá varázsolható a tanulás.

Gonda Zsuzsa az interaktív tábla lehetőségeinek bemutatásakor a következőket írta tanulmányában: „Az interaktív tábla olyan digitális taneszköz, amely lehetővé teszi, hogy a tanár az otthon elkészített órai anyagot kreatívvá és produktívvá tegye. Természetesen az interaktív tábla megjelenése nem helyettesíti a tanárt, nem önállóan működő pedagógiai eszköz, hanem olyan lehetőség, amelyet a tanár saját kreativitásához mérten képes kihasználni. Az interaktív tábla segítségével a fegyelmezési problémák is csökkennek, a diákok figyelmét teljes mértékben leköti, ami a táblán történik.” (Gonda 2008). A 21. századi elvárások azonban egyre sürgetőbbek. Kulcsfontosságúvá válik a digitális térben való eligazodásunk, legyen az egy internetes vásárlás, Google-térképen való eligazodás, barátokkal való kapcsolattartás, banki átutalás, és sorolhatnám. Ezt szolgálta Magyarország nemzeti fejlesztési terve, mely az IKT szerepét a kutatás-fejlesztésben, az innovációban, valamint a közművelődésben, a kulturális és a kreatív iparban emeli ki (Török 2013). A nemzeti infokommunikációs stratégia 2014-2020 három területen fogalmaz meg célokat. A tananyagtartalmak fejlesztése vonatkozásában: „a közoktatásban kerüljön sor az infokommunikációs oktatás újragondolására, mind az informatika mint tantárgy esetében, mind pedig az infokommunikáció mint szemléletmód, a tanulást segítő értékes kiegészítő eszköz tekintetében.” Cél „...az alapszintű digitális kompetenciák elsajátításának támogatása az oktatás minden szintjén dolgozó valamennyi pedagógus és egyéb alkalmazott körében”. A stratégia az infrastruktúrát érintő célkitűzések körében az oktatásra vonatkozóan kitézi, hogy „2016-ra valamennyi oktatási intézményben legyen elérhető minimum 20Mbit/s sávsebességű internet, és minden iskolában álljon rendelkezésre legalább a tanulók számának 10%-át elérő, a tanulók által használható informatikai eszköz (PC, laptop, tablet)”.

## 2. A digitális átállás feltételei

A jelenleg tanító tanári generációk igyekeznek felvenni a versenyt a Z, sőt, már az Alfa generáció komoly interaktív felkészültségével. Ha egy kicsit nem figyel az ember, máris elavulttá válik, és a diákok lesajnáló tekintetével kell szembesülni. Én úgy látom, hogy a mai tanári társadalom nem különíthető el olyan módon, hogy az idősebb generáció már nem hajlandó a digitális oktatás irányába mozdulni, de még az sem igaz, hogy a fiatal tanárjelöltek, gyakoronokok naprakész tudással rendelkezzenek IKT-terén. Tantestületemből kiindulva azt látom, hogy igen nagy igény mutatkozik arra, hogy megtanuljunk használni a digitális eszközöket, aminek néha nagyon is anyagi hátrányok szabnak akadályt. A tantestület nem kapott megfelelő oktatást, például továbbképzést arról, hogy milyen lehetőségek vannak, és az eszközök használatát sem ismerjük megfelelően. Sokan autodidakta módon sajátítják el a tudást – mint jómagam is –, és igyekszünk egymásnak átadni a megszerzett tapasztalatokat. A legelhivatottabbak számos csoportban vesznek részt a legismertebb közösségi oldalon, hogy azonnal értesüljenek a legújabb fejlesztésekről.

Számos kutatás történt az elmúlt kb. 15 évben arról, hogy miként felelnek meg az iskolák a digitális kihívásoknak. Ilyen volt az Országos Köznevelési Intézet Integrációs és Iskolafejlesztési Központjában az NFT Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programjának támogatásával készített kutatás, melyben azt vizsgálták, hogy a tanárok hogyan veszik birtokba a Sulinet Digitális Tudásbázist, és mivel lehetne még tovább támogatni az informatikai eszközök tanórai használatában már járatosabb tanárokat (Hunya – Dancsó – Tartsayné 2006). A kutatás eredménye számomra egyáltalán nem meglepő: a tanárok egyharmada szerint rendkívül időigényes volt a számítógéppel segített órákra való felkészülés. Különösen nehezítette a feladatokat, hogy az tananyagok gyakran kiegészítésre szorultak. Viszont az eredmény azt igazolta, hogy megérte a sok fáradtság, hatékonyabbnak mutatkozott a számítógéppel segített óra a hagyományos óránál.

Néhány kritérium, melyek alapján egy iskolát valóban modern, a 21. századi elvárásoknak megfelelőnek mondhatunk:

1. Elhivatott pedagógusok, akik képesek a modern kihívásokat elsajátítani.
2. Máris felmerül, hogy ezt alapos tanári továbbképzésen kellene megalapozni.
3. Infrastrukturális feltételek biztosítása: legyen megfelelően működő internet, a diákok számára is elérhető, a tanulócsoporthoz elérhető számú laptopok, tabletek, melyeket állandóan felügyel egy rendszergazda.
4. Kidolgozott, bármikor elérhető digitális módszertani tananyagtár.
5. Megfelelő egyensúly megtalálása, hogy az óra ne pusztán számítógép használatról szóljon, csak eszköz legyen, de ne sikkadjon el a tartalom és a tanár személyisége.

Hadd illusztráljam ezt egy valós példával! A 6. osztályos irodalom órára a tanóra végén egy feladatlapot készítettem, melyet QR-kóddal segítettem meg. A válaszokat ugyanis ezzel tudták ellenőrizni. A kinyomatott kódokat az iskola folyosóján helyeztem el, és arra kértem a gyerekeket, hogy – mivel még óra volt – a lehető legnagyobb csendben végezzék el a feladatukat. A csendes munkával nem volt baj. Ellenben felmerültek más problémák. Bár a tanulók többsége elhozta magával az okostelefonját, azon nem volt QR-kód olvasó telepítve. (Ezt a hiányosságot a párhuzamos osztálynál már pótoltam, előre szóltam, hogy szükség lesz rá, amennyiben ilyen telefontal rendelkeznek, telepítsék az alkalmazást.) A következő probléma az azonnali letöltésnél következett be, hiszen nem minden diáknak volt mobilinternetje, az iskolai hálózathoz pedig nem férhettek hozzá. Az elérhető és működő telefonok száma jócskán leszűkült: csoportokban dolgoztak a gyerekek, és így is élvezték a munkát, nekem azért nem volt felhőtlen ez a része.

### 3. Saját jó gyakorlataim

Szeretnék bemutatni néhány lehetőséget, hogy miként lehet élni a tanórákon a különböző programokkal.

### 3.1. Lesson Activity Toolkit

Magyar-történelem szakos tanárként számos óránom használok az okos táblát. Sokan csak a Power Point-os előadás kivetítésre használják, de az interaktív tábla más lehetőséget is nyújt, amelyet érdemes kihasználni. Ez a Smart-táblához letölthető program, ahol feladatokat lehet készíteni, majd az érintőképernyővel kiválasztani a jó választ. Amennyiben az okostábla kompatibilis a programmal, a PPT-be is beilleszthető, és a soron következő dián már alkalmazható. Az óra elején, akár egy előző tanórán tanult anyag ismétléseként, valamint az óra végén a rendszerezésnél, összegzésnél primán alkalmazható. Ez a Lesson Activity Toolkit önmagában is alkalmas arra, hogy összefoglaló órán gyakorlatokat végezzünk.

5. osztályos irodalom órán, a János vitéz első 10 fejezete után szoktam tartani egy részösszefoglalást. Ekkorra már megtanulták a szóképek, költői eszközök közül a hasonlatot, a metaforát, a megszemélyesítést, a párhuzamot és az ellentétet. Az elbeszélő költemény olvasása közben folyamatosan fedeztetem fel a gyerekekkel. De ezt a programmal sokkal érdekesebb megtenni.



1. ábra. Lesson Activity Toolkit

Ilyenkor kijönnek a táblához és a szóképeket behúzzák az idézetekhez. Hogy meg is maradjon valami abból, amit a táblánál közösen csinálnak, egy nyomtatott feladatlapot is készítek hozzá, amit mindenki egyénileg megold, és ellenőrizzük is.

*Feladatlapon:*

Kösd össze a költői képet a hozzá tartozó idézettel!

Nem kínzand tovább az én galambomat  
De ő keményen ült rajta, mint a cövek  
Hát sugarát a nap fegyverekre lőtte

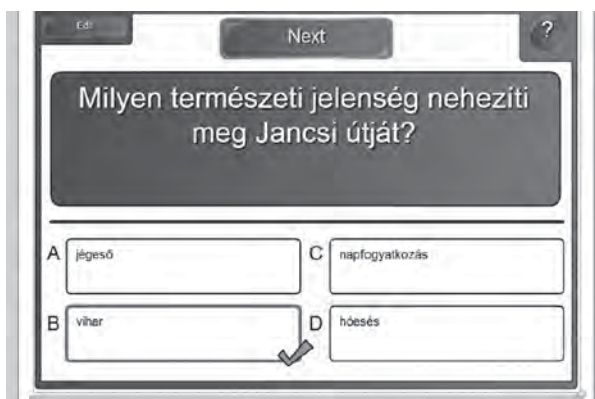
HASONLAT  
MEGSZEMÉLYESÍTÉS  
METAFORA

A szöveg ismeretét erősíti a következő feladat:



2. ábra. Lesson Activity Toolkit

Feleletválasztós feladatokat is szoktam adni. Itt egymást követik a kérdések és a megoldást azonnal ellenőrzi a feladat.



3. ábra. Lesson Activity Toolkit

## 3.2. QR-kód

Korábban már utaltam egy mobiltelefonos alkalmazásra: a QR-kód leolvasásra.

6. osztályos irodalom óra, a tananyag a Népköltészet és a műköltészet. Az órán frontális módszerrel tanítom meg a gyerekeknek a népdalok fajtáit, sajátosságait, építve az előző évben tanultakra. Az óra végén összegzésként kapják a következő feladatot:



## Népköltészet és műköltészet feladatlap

1. Mely műfaj tartozik mindhárom műnembe?
2. Milyen verselésűek a magyar népdalok?
3. Milyen költői eszközöket használ a Nem szoktam, nem szoktam dal szerzője?
4. Milyen érzelmeket fejezhetnek ki a kesergők?
5. Írd le egy búcsúdál címét!

Mivel nincs minden gyereknek okostelefonja vagy éppen megfelelő applikációja, ezért csoportban dolgoznak. Három gyereknél több ne legyen a csoportban, mert akkor valakinek nem marad feladata.

Még az óra előtt, a szünetben kiragasztom a falra a kinyomtatott kódokat. Általában ugyanabból a kódból hármat is kiteszek, hogy legyen elég. A csoport együtt megoldja a feladatot az órán tanultak alapján, majd a kódok leolvasásával ellenőrzik a megoldásaikat.



*4. ábra. QR-kód – Az 1. feladathoz tartozó megoldás*

Úgy tapasztaltam, hogy amíg a feladatlapot csak csoportban oldották meg, és aztán közösen ellenőriztük, nem voltak annyira motiváltak. A kódkeresést nagy örömmel vették, így kimozdultunk a tanteremből is, kezükbe vehették a mobiltelefonokat. Nagyon élvezték a feladatmegoldást.

### 3.3. Learning Apps – Tankocka

A harmadik kedvelt eszközöm a Tankocka. Ez egy online feladatkészítő alkalmazás, mely már kész tananyagokat is tartalmaz, ehhez nem kell regisztrálni. A regisztrált felhasználók saját maguk is készíthetnek feladatokat a tananyaghoz. Ezeket is meg lehet oldani digitális táblán, de mobiltelefonon is. Ehhez megadom a feladathoz tartozó linket, de még jobb a fent már bemutatott QR-kód beolvasás, és akinek van mobilinternete, máris megoldhatja a telefonján a feladatot.

Csokonai Vitéz Mihály életművének összefoglalásához készítettem három tankockát, az egyik a költő életrajzához kapcsolódó idővonal:



5. ábra. Learning Apps – Csokonai életrajza idővonal

A másik kettő pedig párkereső feladat. Csokonai életműve kapcsán tanult fogalmak és meghatározások összekapcsolása, valamint a költőtől tanult versekből vett idézetek összekapcsolása a verscímeikkel.



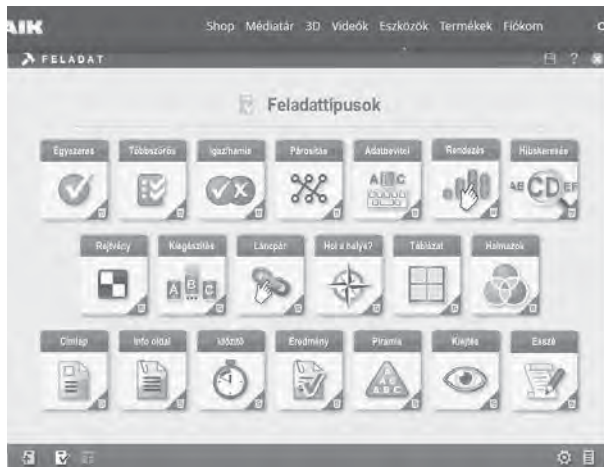
6. ábra. Learning Apps – Fogalmak és meghatározások párosítása

A feladatok nagyon változatosak és bármilyen tantárgyhoz kapcsolható. Én történelemből is szoktam ilyeneket készíteni. Az órán igazi harc van azért, hogy ki menjen ki a táblához megoldani a feladatot. De aki a mobilján oldotta meg a feladatot, otthon ismét meg tudja oldani, ezzel még inkább elmélyíti a tudását. Az adott QR-kódot ki is nyomtatom, és otthon be tudják olvasni. Szokták mondani a gyerekek, hogy jó párszor végig vették a feladatokat, így a dolgozatnál, számonkérésnél már könnyedén ment a dolog.

### 3.4. Mozaweb feladatkészítő

A 4. interaktív eszköz, amelyet szívesen alkalmazok óráimon, a Mozaweb feladatkészítő alkalmazása. Ez szintén online alkalmazás, melyhez regisztráció szükséges. Ezek után már készíthetjük is a feladatainkat. Itt is többféle feladattípus áll a rendelkezésünkre.

Az ikonokon látható feladat típusokon belül további lehetőségek nyílnak.



7. ábra. Mozaweb feladattípusok

Az egyszeres választás feladattípuson belül még hat lehetőség közül lehet kiválasztani a nekünk leginkább megfelelőt. Ha például képet is szeretnénk fűzni az anyaghoz, akkor célszerű az ilyen típusúra kattintani.



8. ábra. Mozaweb – egyszeres választás

A j hang kétféle jelölésére készítettem a következő feladatsort, és 5. osztályban a Hagyományos írásmód elvének gyakoroltatásánál alkalmaztam a következő feladatot:



9. ábra. Mozaweb – Párkeresés képekkel

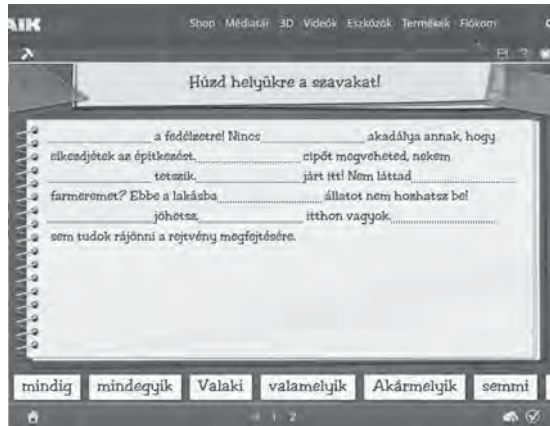
A feladatok elmenthetők és bármikor hozzáférhetők, és szerkeszthetők. Ha nyilvánossá tesszük, akkor bárki hozzáférhet a feladatunkhoz.

Ehhez az alkalmazáshoz ismét interaktív táblára van szükség, hogy a feladatokat táblánál tudják megoldani a gyerekek. Az ilyen feladatoknál is szoktam készíteni kinyomtatott feladatlapot, hogy egyéni feladatmegoldással is készítsék el a feladatokat, majd a táblánál megoldva, közösen ellenőrizzük azokat.

Az általános és a határozatlan névmások gyakoroltatásánál 6. osztályban alkalmazom a párkereséses feladatot. Az elsőnél összekötik a kérdő névmást a határozatlan névmással, a másodiknál pedig a hiányzó szövegbe a megadott szavakat kell behúzni. Az ellenőrzés a kis pipára kattintással azonnal látható. A bal alsó sarokban található kis házikóval a feladatot újra lehet kezdeni.



10. ábra. Mozaweb feladat: párkeresés szavakkal



11. ábra. Mozaweb feladat: Szavak beillesztése

### 3.5. Hot Potatoes

A Hot Potatoes ingyenesen letölthető feladatkészítő szoftver. Csak egyszer kell letölteni a gépre, és bármikor készíthetünk vele feladatokat. Itt ötféle feladattípus közül lehet választani:

1. Lyukas szöveges feladat
2. Párosítási feladat
3. Keresztrejtvény készítése
4. Feleletválasztós vagy rövid válaszos feladat
5. Összekevert mondat készítése

Az elmentett feladatokat ki is lehet nyomtatni.

Az egyik lehetőség tehát a keresztrejtvény. A meghatározásokat és a megoldásokat kell begépelni, majd a szoftver generál ebből egy keresztrejtvényt. A kész rejtvényt exportálni kell a nyomtatáshoz.

Én ezzel a lehetőséggel élek, amikor Mikszáth Kálmán életrajzát tanítom 7. osztályban. Az életrajz bemutatása után megkapják a gyerekek a keresztrejtvényt, és az órán tanultakat ellenőrizhetik is. Sokkal jobban kedvelik az ilyen összefoglalást, mintha csak szóban ellenőriznék az órán tanultakat. Ráadásul a feladatlapot elteszik, bármikor visszanezézhető. (1. melléklet)

### 3.6. Edmodo

Végezetül egy olyan alkalmazást szeretnék bemutatni, mely az otthon tanulást, az otthoni egyéni felkészülést segíti elő, ugyanakkor a tanárral is kapcsolatot tud tartani a tanuló (www.new.edmodo.com). Felépítése és szerkezete a Facebookhoz hasonló. Lehetőség van csoportok, alcsoportok kialakítására, ehhez pedig meghívást kapnak a tanulók az e-mail címükre. A diá-

kok, miután csatlakoztak a csoporthoz, hozzáférhetnek a tanár által feltöltött tananyagokhoz, üzeneteihez. Az oldalon kvíz is készíthető, melyet én magam is szoktam alkalmazni. Ilyenkor beállítok egy időkorlátot, hogy meddig kell mindenkinek elvégeznie a tesztet. A megoldásokat azonnal megkapom, így látom, hogy kinek hogy ment a feladat. A gyerekeknek is visszajelzés, hogy mi nem megy még, mit kell még átnézni. Van egy könyvtár része is, ahová word dokumentumokat töltök fel, például feladatlapot. Ezeket le lehet tölteni, kinyomtatni. Többször előfordult, hogy ezeket a feladatlapokat aztán behozták nekem, hogy nézzem át. A tanárok és a diákok között üzenetváltásra is van lehetőség. A szülők is láthatják, hogy a gyerekek mit csinálnak az oldalon, mert a gyermek felhasználói nevéhez azonnal lehet egy szülői e-mail címet is beírni. Mivel mobiltelefonos applikációval is rendelkezik, én már a mobiltelefonomon látom, ha egy tanuló üzenetet küldött, vagy elkészült egy teszttel.

## 4. Összegzés

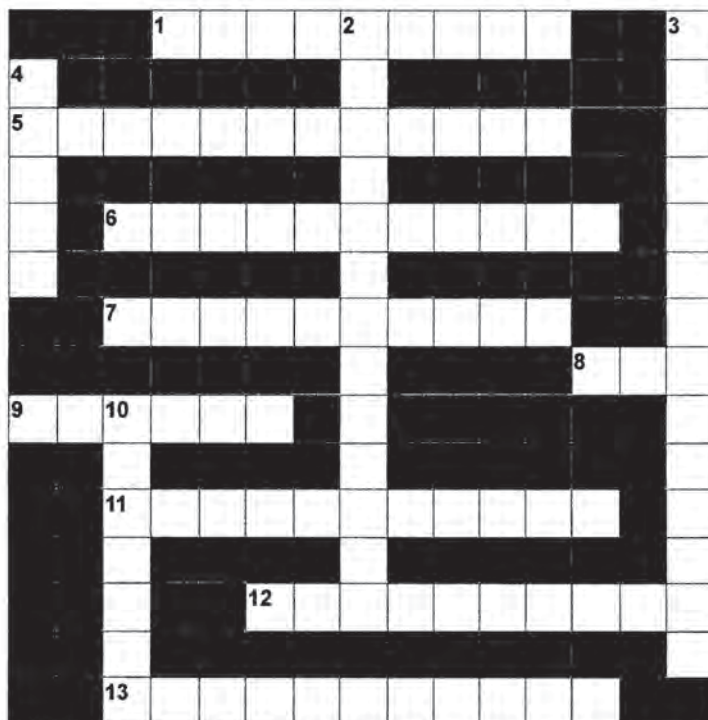
A társadalom elvárása tehát, hogy a diákjaink az osztályteremben vagy otthon is tudják megfelelően alkalmazni a digitális világ adta lehetőségeket. A gyerekek pedig nagyon is fogékonyak erre. Hálásak, ha a megszokott tanórát feldobjuk internetes eszközhasználattal. Személyes tapasztalatom, hogy a tanárok is fogékonyak mutatkoznak ezen eszközök minél szélesebb alkalmazására.

### Felhasznált irodalom

- Digitális jólét program. Magyarország digitális oktatási stratégiája. <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2017. 03. 15.) 5.
- Gonda Zsuzsa 2008. *Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán*. In: Anyanyelv-pedagógia. 1. évf. 2. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> 2017. március 15.)
- Hunya Márta – Dancsó Tünde – Tartsayné Németh Nóra 2006. *Informatikai eszközök használata a tanítási órákon*. Új Pedagógiai Szemle 2006 17-8. (<https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/informatikai-eszkozok-hasznalata-a-tanitasi-orakon>) (2019. 08. 01.)
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla 2003. *Neveléstörténet – Népoktatási törvény*. Osiris Kiadó, Budapest. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_nevelestortenet/ch03s31.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelestortenet/ch03s31.html) (2019. 07. 25.)
- Török Balázs 2013. *Az IKT oktatási szerepének változása az „Európa 2020” fejlesztési stratégia kontextusában*. Új Pedagógiai Szemle 11-12. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ikt-oktatasi-szerepenek-valtozasa-az-europa-2020-fejlesztési-strategia> (2019. 07. 25.)
- <https://www.mozaweb.hu/tools.php?cmd=list&category=TOOL#opentool:feladatszerkeszto> (2019. 08.01.)
- <https://www.mozaweb.hu/myLearn/main#opentool:feladatszerkeszto> (2019. 08.01.)

# 1. melléklet

## Crossword



### Across:

- 1 ...ostroma
- 5 utolsó regényének címe
- 6 édesanyja neve
- 7 felesége neve
- 8 ezt tanulta Pesten
- 9 Mauks Mátyáshoz ennek szegődik
- 11 Országos hírnévre tesz szert ezzel a novelláskötetével
- 12 Itt született Mikszáth
- 13 1857-63 között e gimnázium tanulója

### Down:

- 2 diákéveinek emlékeit őrző gyűjteménye
- 3 Mauks Mátyásnál itt szolgál e városban
- 4 ezt a nyelvjárást tanulta édesanyjától
- 10 Hányszor házasodott Mikszáth?

## **A pedagógiai szervezet**





# Elbert Monika

## Vezetési stílusok, viselkedéskultúra

### Bevezetés, nyitány

A vezetés műfaját számtalan aspektusból lehetne interpretálni, számomra legmarkánsabban a karmester munkája reprezentálja azt. Egyik hangverseny látogatásom alkalmával, általam eddig ismeretlen dirigens lépett a pódiumra, és alig kezdett el vezényelni, azonnal látni lehetett, hogy rendkívül jól kézben tartja a zenekart, rend, fegyelem, figyelem övezi a muzsikások részéről, határozott elképzeléseit elegánsan tolmácsolják a zenészek, kapcsolatuk harmonikus és kiváló az összjáték. A közönség többi tagja is teret és időt számúzva a gondolataiból örömmel átadta lelkét ennek az emelkedett hangulatnak. Igazi koncertélménnyel gazdagodott a hallgatóság. A második zeneműben, pedig egy fiatal magyar hegedűs talentum vette át a karmestertől a „szólamot”. Ihletett pillanatok következtek. A nézőtér figyelme körül ölelte a szólista „játékát”, amit odaadóan, hang, pissenés és rezzenés nélkül figyelt, még a lélegzetét is visszatartva, mintegy önkéntelen, belső kényszerítő erő hatására és szárnyalt együtt a dallammal az elme és a lélek, szinte már átlépve a test korlátjain, fokozatosan emelkedve egy magasabb éteri régióba. A zeneértők és zenerajongók népes tábora a flow élmény örömeinek ajándékával távozhatott. Az est hangulatának tremolói még mindig rezgetik lelkem húrjait. A lélektől lélekig küldött üzenet megérkezett és elraktározódott, üstökösként „becsapódott”.

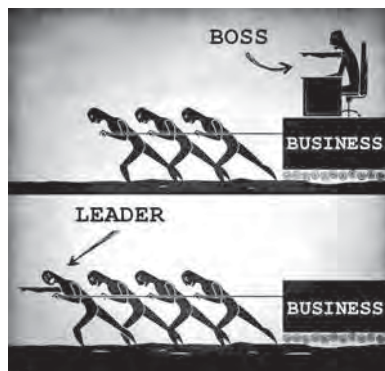
Az előadás közben belém hasított a felismerés, hogy magam is karmester vagyok, csak az én hangszereim a gyermeki elmék és lelkek, belőlük kell zenekart alapítani és a legáhíttabb muzsikát előcsiholni. A zene karakterét pedig mindig az aktuális feladat, illetve helyzet vagy körülmény határozza meg.

A fentiek illusztrálják számomra a vezetői munka lényegét, melynek során a legfontosabb cél az, hogy az embereket megtanítsuk repülni, szárnyakat adunk nekik ahhoz, hogy tehetségüket teljesítményre váltsák, teret engedünk a kreativitásuknak, egyéni jellemvonásaik kiteljesedéséhez, vagyis kaput nyitunk az önmegvalósításnak. A zenei köntös alatt pedig megtaláljuk a zenekart, aki a szervezetet mintázza meg, élén a karmesterrel, aki az intézményvezető figurája. A koncertmester az intézményvezető helyettes, a szólamvezetők pedig a munkaközösségvezetők. A hangszeres előadóművészek a szereposztás szerint az intézményben tanító tanárok. A kotta, a különféle előadói stílusok előírásaival, pedig a törvényi szabályozás. Ám ne feledjük, hogy egyazon kotta hangzásvilága, különböző előadóművészek művészi interpretációja által hánnyféle árnyalatot, színt, gondolat- és érzelemvilágot tolmácsol felénk, vagyis a kötöttség mellett mégis létezik egyfajta előadói szabadság, egyéni stílus. Munkám során ezt az egyéni, „előadói”, vezetői stílust vizsgálom egyfajta zenei köntösbe öltöztetve. Most következzen a virtuális hangversenysorozat, különböző karmesterek variációival egy adott témára.

# 1. Első felvonás

## 1.1. Első jelenet: A vezető színre lép

A vezető szó számos szinonimával rendelkezik. Először talán érdemes különválasztani a vezető és a főnök jelentéstartalmát. Amint azt egy jól ismert szemléletes ábra is illusztrálja (1. ábra) a főnök utasít, parancsol, előre küldi embereit, mintegy pajzsként védjék őt, húzzák a szekérét, melyen „kövéren” pöffeszkedik, a vezető az élre áll, példát mutat, ő szolgál kongruens modellül, vásárra viszi a bőrét. Míg a főnök utasít, a vezető kér, az előbbi kihasznál, az utóbbi erősít. Folytathatjuk a felsorolást az irányító, igazgató (diri, direktor), parancsoló, menedzser szavak halmazával, melyek a vezetői tevékenységekre, feladatokra utalnak. Különbséget kell azonban tennünk az irányítás és a vezetés jelentéstartalma között. „*Senki sem azzal a reménnyel ébred reggel és indul munkába, hogy valaki majd elirányítgat bennünket. Azzal a reménnyel indulunk reggel munkába, hogy valaki vezetni fog minket*” (Sinek 2017: 140). Az előljáró az, aki tudja az utat. A mester a latin magister szóból származik, aki utat mutat a tudásával és a tapasztalatával. Régen a tanítókat iskolamestereknek nevezték. Napjainkban mesterpedagógussá válhat a nagy szakmai tudással, innovatív vénával rendelkező kreatív tanító vagy tanár, ez egyfajta kvalifikáció. Jézust is „Mesternek” szólították tanítványai. A foglalkozások neveiben is a mester szó szakértelmet, szaktudást, szaktekintélyt jelent. Pásztor, akár lelkipásztor, aki dús legelőkre vezet, azaz a legjobb környezetet biztosítja, ahogy a vezetőnek is törekednie kell az optimális munkakörnyezet kialakítására, a kedvező munkahelyi klíma megteremtésére. A vezér az, aki a harcban az élen jár. A felettes szó pedig magában hordozza a hierarchikus elrendezésben az illető helyét.



1. ábra. Főnök vagy vezető

Vezetőre azért van szükségünk, mert amikor a csoportot kívülről veszély fenyegeti, elvárjuk tőle, hogy elsőként rohanjon a veszélybe, és megvédjen bennünket. A vezetői státusz ára az önös érdekek feláldozása. „*Nem a hivatali pozíciótól lesz valaki vezető. Vezető az, aki úgy dönt, hogy másokat szolgál címtől-rangtól függetlenül... A vezetők azok, akik hajlandók gondját*

*viselni mindenkinek.*” Az ő felelőssége megvédeni a gondjaira bízottakat. A jó vezető arra fordítja, idejét, energiáját, hogy megvédje és támogassa embereit (Sinek 2017: 99). A vezetők manapság a rugalmasság, agilitás és gyorsaság megtestesülései. A menedzser katalizátor, aki a beosztott adottságai és a szervezeti célok közötti reakciót felgyorsítja. A menedzser befelé figyel, ismeri a dolgozók céljait, szükségleteit, motivációit. A vezető kifelé fókuszál, stratégiai gondolkodó (Buckingham – Coffmann 2002.).

A vezetés a szervezeti célok érdekében végzett tudatos, tervszerű tevékenység. Önálló diszciplína, lényege a feladat megoldását (a kitűzött célt) más emberek segítségével elérni. A vezető az a személy, aki képes elérni, hogy a csoport tagjai elkötelezetten együttműködjenek vele, egy közös cél elérése érdekében, képességeik, energiájuk, tehetségük felhasználásával (Klein 2001: 29).

*„Nem az a vezető, akinek a beosztottjai megcsinálják azt, amit ő akar, hanem az, aki eléri, hogy azt akarják csinálni, amit ő akar” (Klein 2001: 31).*

## 1.2. Második jelenet: „Az idő kútja”

A vezetés, mint önálló diszciplína olyan régi, mint az emberi történelem, mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy már a Bibliában is, találkozunk utalással a tudatos vezetés fontosságáról, amelyben Jetró főpap, tanácsokat ad Mózesnek, az eredményesebb vezetés érdekében.

*„Erőd felett való dolog ez, nem végezheted azt egymagad. Most azért hallgass az én szavamra, tanácsot adok néked, és az Isten veled lesz. Te légy a népnek szószólója az Isten előtt, és te vidd az ügyeket Isten eleibe. És tanítsd őket a rendeletekre és törvényekre, és add tudtokra az utat, amelyen járniok kell és a tenni valót, amelyet tenniök kell. És szemelj ki magad az egész nép közül derék, istenvelő férfiakat, igazságos férfiakat, kik gyűlölik a haszonlesést, és tedd közöttük előljárókká, ezredesekké, századosokká, ötvenedesekké és tizedesekké. Ezek tegyenek ítéletet a népnek minden időben, úgy, hogy minden nagyobb ügyet te elődbe hozzanak, minden csekélyebb dologban, pedig ők ítéljenek, így könnyítve lesz rajtad, ha azt veled együtt hordozzák” (Tomka – Bógel 2010).*

A beosztottak nagyobb tömege esetén tarthatatlan az egylépcsős vezetés, szükség van a vezetői hatáskörök egy részének delegálására, vagyis a többlépcsős rendszer kialakítására. Fontos a célkitűzés (*„add tudtokra... a tenni valót, amelyet tenniök kell”*), az eszközök meghatározása (*„az utat, amelyen járniok kell”*), és a szabályozás (*„És tanítsd őket a rendeletekre és törvényekre”*). A szervezeti forma lineáris karrierje, több mint 3000 év után is működik, ezredes, százados, ötvenedes, tizedes. A vezető kiválasztásának alapja *„derék, istenvelő, igazságos férfiak, akik gyűlölik a haszonlesést”*. Megjelenik a kollektív felelősség gondolata (*„így könnyítve lesz rajtad, ha azt veled együtt hordozzák”*).

A mai vezetéstudomány elemei megtalálhatók Mózes törvénykönyvében, kínai iratokban, babiloni és indiai feljegyzésekben, Platón műveiben, a római birodalom infrastruktúrájában, sőt a sumer papok Kr. e. 5000 évvel készített írásában is találunk utalásokat különféle vezetési módszerekre.

### 1.3. Harmadik jelenet: Elméletek és modellek

Kortörténeti sétánk az időben messzire nyúlik vissza, a bibliai Jetró főpap Mózesnek adott intelmeitől ágazik, egészen napjainkig. Elméletek és modellek szintjén a humanisztikus megközelítésektől ível utunk a transzformáló vezetésig. Humanisztikus jeles képviselők Maslow, a szükséglet-hierarchia teóriájával, Herzberg a motivátor-higiénés kéttényezős elképzelésével, személyközpontú megközelítéssel Carl Rogers, majd követője Chris Argyris, végül Gordon zárja a sort a hatékony vezetéssel, mely problémamegoldáson nyugszik. A tulajdonságelméletek Armstrong, Allport és Fayol nevéhez köthetők. A behavioristák olyan viselkedési modelleket kezdtek kutatni, amelyek szavatolják a vezetők sikerességét. Ekkor születik McGregor X és Y elmélete, egyetemi kutatások (Ohio State University, Michigani Egyetem), Blake és Mouton vezetői rácsa, Lewin kísérlete a vezetési stílusokról. A kontingencia elméletek, hitvallása szerint a hatékony vezetés a körülményektől és a feltételektől függ, vagyis külső tényezők befolyásolják. Ebből a célból figyelt meg szervezeteket Lawrence és Lorsch, valamint Burus és Staker. Ebben a gondolatiságban fogant Fiedler sokat vitatott kontingencia, Hersey és Blanchor helyzetfüggő, és Robert House út-cél modellje. Ouchi féle Z-elmélet csoportkultúrára épült, Alderson R-elméletének nézetrendszere feltételezéseken alapult. A rendszerelméleti megközelítések a rendszert egészben, holisztikusan, globálisan látták, és a vezetőtől is ezt várták. Legismertebb képviselője Likert. Megjelenik a szinergia fogalma, vagyis az együttműködő elemek többre képesek, mint külön-külön. Dinamikusan változó világunkban a sort az átalakító, transzformáló vezetés zárja, melyet a változások sokasága hívott életre. Az átalakítást a motiváció eszközével óhajtják elérni Tichy és Devanna, továbbá Terry Anderson.

### 1.4. Viselkedési modellek, vezetési stílusok

*„A vezetői stílus a vezető mások által érzékelt viselkedésmintája (amely szavakban és tettekben nyilvánul meg)” (Klein 2001: 59). Nem a vezető énképe a döntő, hanem, hogy milyennek látják őt azok, akiket befolyásolni akar. Bizonyos stílus irányítása alatt a dolgozók hatékonyabban dolgoznak.*

McGregor X és Y elmélete. „X” elmélete: Az a vezető, aki lustának, képzelőtehettség nélkülnek titulálja az embereket, akiket csak a pénz képes motiválni, szoros ellenőrzést, hibák büntetését, feladatok pontos meghatározását tükrözi vezetési stílusában. Az „Y” elmélet ezzel szemben a fentiek ellentétét vallja, vagyis, az emberek kreatívak, dolgozni akarnak és nem a pénz az elsődleges motivátoruk. Ezt a szemléletet valló vezető nyíltságra, részvételre, kommunikációra bátorít. A két elmélet homlokegyenest ellenkező dolgot állít. Maslow „arany” középutat javasolt a két szélsőség között.

Az Ohio State University kutatásából két jól elkülöníthető vezetési stílus bontakozott ki a gondoskodó és a strukturáló vezető képe. Az előbbinél központi szerepet kap a beosztottak jóléte, karrierje, kellemes, barátságos légkört teremt, dicsér és jutalmaz, fontos számára a dolgozók elégedettsége, együttműködése, motiválása, buzdítja a kreativitásukat, csökkenti a

hiányzást. A strukturáló vezető karakterisztikus jegyei a tervezés, szervezés, irányítás, ellenőrzés. A feladatokat pontosan kiadja, meghatározza azok sorrendjét, időtartamát, fontosságát, teljesítménynormákat tűz ki. Kisebb a dolgozói elégedettség, nagyobb a fluktuáció. Az eredményes vezető mindkét viselkedés jegyeit magán kell viselnie. A Michigani Egyetem kutatói hasonló eredményre jutottak, a vezetők két csoportját termelésközpontú és dolgozóközpontúnak nevezték, előbbi az eredményt, utóbbi a dolgozót állítja reflektorfénybe.

Blake és Mouton által kifejlesztett vezetői rács, már 5 stílust különböztet meg, melyben különböző arányban jelentkezik az emberekkel illetve az eredményekkel törődés:

1. nemtörődöm vezetés: „úszik az árral”, fő célkitűzése, hogy ne kerüljön bajba, ehhez minimális erőfeszítést mozgósít.
2. klubszerű: családias atmoszférára törekszik, de ez nem mindig jár együtt eredményes munkavégzéssel is.
3. teljesítményelvű: csak az eredménnyel, a szervezet céljaival törődik.
4. arany középút: egyensúlyt teremt a szervezet céljai és a dolgozók szükségletei között.
5. team: egyaránt magas legyen a teljesítményre törekvés és a munkával való elégedettség.

Lewin (1975) tekintélyelvű, demokratikus, és „laissez faire” típusú vezetői stílusokat különböztet meg, bár az utolsó nem nevezhető annak. A vezetési stílus sosem válhat függetlenné a csoport által végzett tevékenység követelményeitől. Mentők vagy tűzoltók esetében a tekintélyelvű vezetést nem cserélhetnénk demokratikusra, ugyanakkor szabadidős vagy terápiás csoportokban a demokratikus stílust nem számúzhathatnánk. A demokratikus elnevezés elsősorban erejű konnotációkat szabadít fel, miszerint az interperszonális helyzetekben a vezetőnek vitára, konszenzusra, vezetettek autonómiájára kell törekednie, ezzel szemben az autokratikus vezető parancsol és elnyom, ezáltal démonizálódik. Az autokrata, demokratikus ellentét pár legfőbb különbsége, hogy az előbbi esetében a hatalom a vezető kezében van, a demokratikusnál megoszlik a csoport tagjai között. A vizsgálatok a demokratikus fölényt igazolják, melynek oka abban gyökerezik, hogy a részvétel a döntésekben hozzájárul az önmegvalósítás eléréséhez.

## 1.5. Kontingencia elméletek

A kutatóknak be kellett látniuk, hogy a vezető tulajdonságai és stílusa együttesen sem ad minden esetben magyarázatot, a vezető sikereire és kudarcaira. A korábbi gondolkodás a vezetés egyetlen helyes üdvözítő útját kereste, a kontingenciaelmélet hívei szerint számos út lehet a legjobb a körülményektől és a feltételektől függően.

Hersey és Blanchard modellje a helyzetfüggő vezetésről (1988) azt hangsúlyozza, hogy a vezető megtanítható arra, hogy viselkedését a situáció követelményeihez igazítsa. A vezető stílusát a csapattagok „érettségéhez”, felkészültségéhez kell igazítani. Akkor érett a beosztott, ha képes magas, elérhető célokat kitűzni és felelősséget vállalni azok eléréseért. Kétféle jellemző viselkedéssel írható le a vezető, feladatkiadó (irányító, direktív) vagy támogató (szupportív). A direktív, feladatkiadó strukturál, irányít, ellenőriz, egyirányúan kommunikál. A szupportív viselkedés, kétirányúan kommunikál, odafigyel, biztat, döntéshozatalba bevonja

a beosztottakat. Három alapfogalma van az elméletnek: a beosztottak érettsége és a kétfajta vezetői viselkedés. Ezek függvényében négy alapvető stílust vázoltak, a rendelkező, irányító, direktív stílust, amely világos, egyértelmű utasításokkal körvonalazható, az új dolgozóknak sokszor ideális, akik elkötelezettek és tanulni vágyanak. A második prototípus a meggyőző, tanító, coaching, ő is a kezdő dolgozók „embere”, kétirányú kommunikációra és motivációra épít, bizalmat ébreszt, de a felelősséget és az ellenőrzést szorosan markolja. A harmadik az együttműködő, támogató, szupportív, aki megosztja a döntés felelősségét, amikor a csapatok már magabiztosan megoldják a feladatokat, akkor célszerű ezt a módot alkalmazni. A negyedik, delegáló típus meghatározza a problémát, a megoldás módja a beosztottakra vár, viszont nekik érett, kompetens személyeknek kell lenniük. A beosztottak felkészültségét, érettségét két tényező határozza meg, a képesség (rendelkezik szükséges tudással, gyakorlattal, szakismerettel) és a hajlandóság (magabiztos, elkötelezett és motivált).

A négy stílus a fenti felsorolt rendben egyben egy időutazást is jelenthet, hiszen a munkavállaló érettségi szintjét követi végig a pályakezdő korszaktól a professzionalitás eléréséig, a kompetens személyiség önmegvalósításáig, egyfajta egészséges „metamorfózis álruhájában”. Bár egy organikus szervezetben az sem garantált, hogy egy munkahelyen, ugyanazon munkakörben „berepüli” ezt az ívet az alkalmazott. A vezető részéről rugalmasságot igényelnek ezek a „stációk”, hiszen ő valószínűleg különböző fejlettségi szinten működő humán erőforrással rendelkezik, és vezetői stílusát ehhez igazodva szükséges testre szabnia, vagy ha művészi szintre szeretné emelni hivatását, a különböző egyének sajátosságaihoz, személyiségéhez rendelnie az egyéni utakat, bánásmódot. *„Ne gyűlölj senkit, de egyeseket feddjél meg, másokért könyörögj, ismét másokat pedig tulajdon lelkednél jobban szeress”* (Didakhé, <http://www.magyar-kozosseg.com/Bibliakor/didakhe.pdf>). Az útmutatásra szorulókat lehet megfeddni, vannak olyan egyének is, akikhez nem tudok hozzányúlni, nem enged magához közel, passzívan állok mögötte, de biztosan mögötte állok, őket így tudom támogatni, vannak, akik rászorulnak az emberségemre, szükségük van a személyiségemre, őket kell a tulajdon lelkemnél is jobban szeretni. Óvakodni kell attól, hogy ne váljanak személyfüggővé, mert a hiányom esetén összeesnek.

Robert House „út-cél” modelljében hangsúlyozza, hogy a vezetési stílust a körülményekhez kell igazítani. A négy fő vezetési stílus a következő:

1. teljesítményorientált, kihívást jelentő célokat tűz ki, magas teljesítményt vár el.
2. irányító, direktív, pontosan meghatározza, mit, hogyan kell csinálni. (Ohio strukturális, Michigan termelésközpontú)
3. résztvevő, participatív, konzultáció a döntések előtt a beosztottakkal.
4. támogató, szupportív, barátságos, fontos számára, hogy a beosztottak jól érezzék magukat a munkahelyükön. (gondoskodó, dolgozóközpontú).

Két külső feltétel határozza meg a vezetési stílust, a dolgozók tulajdonságai és a feladat jellege. Akinek az elismerés, a dicséret, az emberi kapcsolat fontos, a támogató vezetést preferálja, akinek az autonómia iránti igénye nagy, ő a teljesítményorientált vezetőt részesíti előnyben. A feladat sajátosságai szerint, az egyszerű, rutin feladatnál az állandó irányítás főlegesen, a komplex feladatoknál a direktív, vagy teljesítményorientált vezetés célszerű. A modell értéke, hogy rámutat arra, hogy különböző helyzetekben különböző vezetési stílus lehet eredményes.

## 1.6. Z-elmélet, R-elmélet

Ouchi (1981) egy érdekes elméletet körvonalazott, Z-elmélet néven vált ismertté. Kiveszi a reflektorfényből az egyént, és annak a csoportkultúrának a keretei közé helyezi, amelyben él. Csoportos munkával kell hozzájárulni a szervezeti, nemzeti, kulturális célok megvalósításához.

A vezetéssel kapcsolatos nézetek küzdőterén felvonul, egy feltételezéseken alapuló nézetrendszer, mely Alderson R-elmélete (1985) néven vonult be a szakirodalomba.

Alderson humanitárius elveket állít középpontba az első három alapkő letételével, a szeretet, az elismerés, a tiszteletteljes bánásmód értékeinek hangsúlyozásával. A szintén humanisztikus, személyközpontú rogersi triászt keltette életre az empátia, a pozitív, feltétel nélküli elfogadás és a kongruencia hármásával. Mind olyan értékek, melyek kiváló alapot jelentenek, különösen egy olyan értékdevalválódott világban, mint napjaink rohanó, narcisztikus, individualista, egocentrikus, élő személyek helyébe digitális eszközöket favorizáló válságos valóságában. A valódi értékekre építhető az önbecsülés. Az önbecsülés és a társak megbecsülése kölcsönösen erősítik egymást és való igaz, csak ennek segítségével jöhet létre minőségi munka. Fontos a béke a beosztott és a vezető között, ellenkező esetben az energiák nagy része nem a munkára fordítódik. Az emberek vágnak a kemény munkára, és büszkéek az eredményeikre Mc Gregor Y elméletét idézik. Érdeme még az elméletnek, a kreativitás kiemelése. Az R-elmélet életképességét támasztja alá, az „emberi megbecsülés” programja, amely elfogadta a fenti elveket, ezzel meghozta gyümölcsét. A veszteséges vállalatból nyereséges lett, a létszám többszörösére emelkedett, a panaszok megszűntek, a hiányzások aránya drasztikusan csökkent, a gyenge minőségű termelés minőségi termelésbe csapott át, a termelékenység nőtt.

## 1.7. Rendszerszemléleti megközelítés

Rendszerelméleti megközelítés szerint a szervezet egy olyan rendszer, mely inputokkal (anyagok, pénz, humán erőforrás) és outputokkal (árúk és szolgáltatások) rendelkezik. Az átalakulási folyamat a technológia révén valósul meg. A rendszert egészsként kell értelmezni. A rendszer lehet nyitott és zárt. A nyílt rendszerek számára elengedhetetlen feltétel, hogy állandó kölcsönhatásban álljanak a környezetükkel. A zárt rendszerben az entrópia (egy rendszer rendezetlenségi foka) fokozatosan nő, végül a rendszer elhal. A rendszernek képesnek kell lennie szinergia létrehozására, vagyis az együttműködő elemek többre képesek, mint külön-külön. A vezetés rendszerelmélet felfogásának legismertebb képviselője Likert (1961, 1967, 1974, 1976), aki négyféle rendszert különített el:

1. kizsákmányoló, parancsoló (döntések beosztottakra erőltetése, fenyegetés, mint motiváció, kevés kommunikáció, csapatmunka nincs, felelősség a hierarchia csúcán),
2. jóindulatú parancsoló, (lekezelő vezetési stílus, jutalmakkal motivál, több kommunikáció, kevés csapatmunka, középvezetőkre is delegálnak felelősséget),



3. konzultatív, (bizonyos mértékű bizalom a beosztottakban, motiváció a jutalmazáson túl a döntésekbe való bevonással, van csapatmunka, vertikális és horizontális kommunikáció, rétegzettebb hierarchia),
4. participatív (bizalom a beosztottakban, jutalmazás a közös célok teljesítéséért, jó kommunikáció és csapatmunka, mindenki felelős a szervezeti célok eléréséért).

Az 1. és 2. rendszer adaptálható McGregor X, a 4. az Y elméletének. Likert szerint a 4. rendszer az ideális.

A fenti modellek áttekintéséhez nyújt segítséget a rendszerező táblázat (1. táblázat). A vezető személyiségéről, tulajdonságairól, viselkedéséről, stílusáról, feladatának sokrétűségéről alkotott elképzelések, virtuális képek tarkasága, a szivárványt vizualizálja. A fentebb felsorolt irányzatok a különböző színeket keltik életre, az irányzatokon belüli differenciálódást a Pantone színskála egy-egy színének megszámlálhatatlan árnyalata kínálja. A színekből csak akkor áll össze a szivárvány, ha nem színenként, komponensenként, hanem egységében, globálisan tekintünk rá. A vezetőnek mindegyik színnel rendelkeznie kell, hogy mikor melyiket használja, illetve azt, hogy milyen arányban vegyíti azokat az egyéni kompetenciája dönti el. A szivárvány ívének magassága meghatározza, hogy mennyire „földhöz ragadt”, illetve, mennyire magasán tud szárnyalni, mekkora teret enged a kreativitásnak. Az ív a bejárt utat is szimbolizálhatja, de leszálló, ereszkedő ága nem a dekadencia jele, hanem az úton tapasztalt perspektívák ismerete, bölcsessége.

1. táblázat. Modellek megfeleltetése, rendszerezése

Viselkedési modellek					Kontingencia elméletek		Rendszer szemlélet
<i>McGregor</i>	<i>Ohio State University</i>	<i>Michigani Egyetem</i>	<i>Blake és Mouton</i>	<i>Lewin</i>	<i>Hersey és Blanchard</i>	<i>Robert House</i>	<i>Likert</i>
Y elmélet	gondoskodó	dolgozó központú	team	demokratikus	delegáló		
			arany közép		szupportív	szupportív	
						participatív	participatív
			klubszerű		coaching		konzultatív
X elmélet	strukturáló	termelés központú	teljesítmény elvű	autokrata	direktív	teljesítményorientált	jóindulatú parancsoló
						irányító, direktív	kizsákmányoló parancsoló
			nem törődöm	laissez faire			

Ha zenében kellene eldalolni a fent említett színvilágot, egy-egy adott téma, különböző megzenésítése, hangzásvilága, variációi hangozhatnának el, ahány komponista annyiféle árnyalattal, kifejezőeszközzel megzenésíthet egy adott témát, melyet még tovább színez az előadói szándék.

## 2. Második felvonás

### 2.1. Első jelenet: Egy kiállítás képei, avagy vezetői arcképcsarnok

A négy bemutatott egyén kiválasztása a teljesség igénye nélkül történt, viszont az egyensúly törvényeit betartva két úrra és két hölgyre esett a választásom, közöttük osztottam ki a szerepeket, törekedve arra, hogy az operahóst, esetenként zenei köntöst a stiláris jegyek alapján ruházzam fel rájuk.

#### 2.1.1. Bánk bán

Képletesen, lágy, lírai dallamok csendülnek fel. Testileg, lelkileg esztétikus portré következik, kedvességgel, empátiával, őszinteséggel, nyitottsággal fűszerezve. Pontosan ez az attitűd vonzott mágnesként, amikor beléptem erre a munkahelyre, ahol munkám és erőfeszítéseim hamar elismerésre találtak. Elképzeléseimet tárt karokkal fogadták, támogatták, bíztak bennem. A kreativitás bölcsőjeként említeném, ahol szabad kezet kaptak a munkavállalók. Az igazgatónő a demokratikus vezetés éllovasa a valkűrök lovaglásának motívumára. Az adventi időszakban érdekes szokás alakult ki, mely az „angyalok” nevet viselte. A részt vevő kollegák kihúzták egymás nevét, amit titokban kellett tartani, és minden nap egy-egy idézetet, apró figyelmességet kellett észrevétlenül az angyalkának a „hozzá tartozó” személy asztalára csempészni. A karácsonyi ünnepségen történt a megajándékozás és a reveláció. Az alapötlet, a figyelmesség, az odafigyelés, a gondoskodás nagyon tetszett, de kicsit túlburjánzott az ajándékok „mérete”. Pozitívuma még az eseménysorozatnak, hogy a kihúzott személyhez ily módon, indirekt módon közelebb kerültünk. A munkahelyi klíma mérés elvégzésekor szembesültem azzal, adatok, tények formájában, hogy az általam annyira idealizált, inspiráló környezet, mely a kreativitást ringatta bölcsőjében, bizony klikkesedést takar, a közösség egy része a védőhálón kívülre került és bár különböző mértékben, de kevés kivétellel a privilégiumoktól megfosztva dolgozott. Magam részéről levontam a tanulságot, hogy én a védőpajzs mögött foglalhattam helyet valamilyen „csoda” okán. Utólag visszatekintve a bajok forrása ott rejtett, hogy a hajdanán prosperáló intézményt integráló iskolává nevezték ki. Az egyre több problémával, tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézséggel küzdő tanulók fokozatosan gyarapodó száma lassan, de biztosan távol tartotta az átlagos vagy átlag feletti képességgel rendelkező diákok szüleit, akik egymás között a „papíros” iskola névvel címkézték fel ezt az oktatási intézményt. Egyenesági következményként az alkalmazotti hűség szint megingott, egyre nagyobb méreteket öltött a fluktuáció. Az intézményvezető példaértékkel mindig a leggyengébben teljesítő csoportot tanította, ám ne feledjük el, hogy tanítási óráinak száma jóval alulmaradt a teljes állású munkatársak tanóráinak számához képest, kiknek idegrendszerük nem az ilyen jellegű kihívásokra lett behuzalozva. Női mivolta ellenére férfi szereplő alakja rajzolódik ki előttünk, mert időnként döntésképtelen, zavarodott, moralizáló hajlamokkal, hiperszenzitív, kifinomult lelkű, büszke és öntudatos. Ő nem más, mint Bánk bán.

McGregor Y stílusú köntösét öltötte magára, azaz gondoskodó (Ohio State University), dolgozóközpontú (Michigani Egyetem), aki az arany középúton hajókézik (Blake és Mouton), demokratikus (Lewin) felségjelzéssel vitorláján, szupportív (Hersey és Blanchard, Robert House) zászlóval, ámde mocsaras vidéken (integráló intézmény), esetenként konzultálva, máskor participatív (Likert) üzemmódban.

## 2.1.2. Gertrudis

Semmiképpen sem nevezhető vezetőnek, irányító csupán, aki a végrehajtáshoz erőfitogtatás és a hatalom eszközeivel él. Tekintélyelvű, abszolút autokrata vezetési stílussal, a kreativitás felkent ellensége. Értelmetlen, állandó ellenőrzési kényszere, dominánsan negatív értékelésbe torkollik. Az egyenlő bánásmód követelménye egy tekintetben valósul meg csupán pejoratív értelemben megalázó, lekicsinylő viselkedés jegyében, hiszen az ember nem érték, sem a gyerek, sem a szülő, sem a pedagógus. A munkatársak helyzete, pozíciója bizonytalan, instabil, kiszolgáltatottak a kényúrnőnek. Észre sem vette, tudomást sem szerzett róla, hogy kincstárának legdrágább kincseit, a humán erőforrásait totálisan eltékozolta. Kelléktárának következtében Guinness rekordot meghazudtoló méretű fluktuációval bírt, már fél év leforgása alatt is. Mindenki menekült, amerre látott. Felmondási idővel élt, illetve visszaélt, úgy játszott a dolgozókkal, mint macska az egérrel. Víziójában létezett a vezetőség fényes birodalma, élén a „csúcsragadozóval”, az anyacsászárnővel, aki körül kering a naprendszer, és sajnos létezik a sötét alvilág, melyet hivatott kormányozni, tengernyi érdektelen szereplővel, azaz jobbágyival. A beosztott meg ne próbáljon bármilyen továbbképzési aspirációval bírni, mert már a gondolatát is csírájában megfojtotta. Hatalomittas, örült despota, akinek missziója a fenti totális diktatúra éltetése, virágzása. Két kopójával, bérenceivel, akiket csak az érdek száműzött mellé, ők a végrehajtás eszközei. Napjainkban egyikük lett beiktatva kormányzás céljából. Szóbeszéd alapján egy évvel odakerülésem előtt „népe” fellázadt ellene, fél éves ottani tevékenységem alatt a vendetta, a bosszú keserű poharát ürítették éppen, nem pont az egészségére. A szervezeti felépítés jellegét tekintve vérbeli kasztrendszer, hierarchikus rétegzettség, csúcsán „a vezető”, alatta helyettesi funkciót ellátók, lejjebb munkaközösség vezetők, ismét lefelé haladva felső tagozaton tanító tanárok, kissé alant délelőtös tanítók, végül napközis tanítók, ha még lejjebb építkezünk, oda a „személyzet” tartozna, konyhai dolgozók, takarítók, karbantartók, gondok, portás, kertész és felépült a piramis. Kritikusabb a helyzet, ha jéghegyként definiáljuk, ahol a vezér a jéghegy csúcsa. A klímaváltozás okozta felmelegedés már hatalommal nem szabályozható. A vándorló kollegák távozását segíteni, akadályt elgördíteni, olajozni szándékozó, tankerületi igazgatónak csak drasztikus beavatkozással sikerült célt érnie nála. A „*Tudod-e Bánk, kivel beszélsz?*” mondatot mottóként is magára tűzhetné volna.

Személyiség vonásai, gúnyos, rideg, sértegető, átkozódó, nem rangjához méltón viselkedő, határozott, céltudatos, fensőbbes magatartás. Bánk bán tragédiájában örült sebességgel érte volna utol a „végzete”. A bemutatás végére érkezünk, felfedem inkognitóját, ő Gertrudis, nagy szerencséje, hogy más korban született.

A McGregor féle X elmélet odaadó híve, strukturáló (Ohio State University), termelés-központú vezető (Michigani Egyetem), következőképpen irányító, direktív (Robert House

„út-cél” modell) vezetési stílus determinálja. Teljesítményelvű a vezetői rácson (Blake és Mouton), és autokrata, tekintélyelvű Lewin felfogásában. Mechanikus szervezet (Burns és Stalker) a védjegye. A Z-elmélet, a csoportmunkával a fókuszban, fényévnvi távolságra helyezkedik el tőle, Alderson R-elméletének feltételezései is kívül esnek a látószögén. Likert „skála” szerint kizsákmányoló, parancsoló.

### 2.1.3. II. Endre

Igazi vezető, aki saját egyéniségének erejével, kisugárzásával fátkyaként világított, utat mutatott. Elmélyült, olvasott, gondolkodó ember volt. Jeles alkalmakra más írók, költők tollából kölcsönzött idézeteket, melyek lélektől lélekgig hatottak, és mint a vízbe dobott kő, mely koncentrikus köröket hagy maga után a víz színén, úgy rezonáltak, éltek tovább a tolmácsolt gondolatok az emberi lelkek rejtekén. Mélyen hívő, de nem ájtatos imádkozó sáska típus, hanem hiteles, kongruens személy. Bölcsen igyekezett egyensúlyt teremteni a családja és a hivatása között, sokszor az utóbbi győzedelmeskedett. Teljes mértékben identifikálódott az intézménnyel, mely a köznyelvben már úgy kapott szárnyra, hogy az ő iskolája. Valamennyi érintett fél által szeretet övezte. A munkatársi kapcsolatát közvetlenség jellemezte, szinte bármikor rendelkezésre állt. Kényes, problematikus helyzetet, az irodájában, négy szemközt, zárt ajtó mögötti beszélgetéssel rendezett. Vonzó munkakörnyezetet kínált, melyért cserébe alkalmazotti hűség szint társult. Nem győzte eleget hangsúlyozni, hogy szülő nem sérthet meg minket. Képes volt egy helyzetet több szempontból vizsgálni, majd mérlegre helyezni, végül dönteni. Bizalommal teli légkör járta át az iskola falait. Ám mindennek egy szemvillanás alatt hirtelen vége szakadt, egyik hétvégén autóbalesetben életét veszttette. A sok színes egyéniség vezető nélkül maradt, de példátlan egységben szervezte meg a búcsúztatását, mindvégig szem előtt tartva azt, hogy az ő ízlésének mi felelne meg a leginkább. Őszinte szívvel és mindannyiunkban élő fájdalommal megsirattuk. Requiem aeternam. Verdi Requiemjét hallom megszólalni, melyben személyes emberi drámát kívánt megformálni. A váratlan elvesztés impresszióját és ijedségét a fortissimoval megszólaló hirtelen dobütés testesíti meg számomra a II. rész Dies irae, a „harag napjának” ézengés-földrengés megjelenítésével. Összegezve a következő karakterjegyek csendülnek fülünkben, bölcs, képes felülemelkedni az őt ért sérelmen, megkegyelmez Bánknak, erkölcsi nemesség fémjelzi. Ő II. Endre, melleleg történelmet tanított, és ő is megnyert számos hétköznapi csatát.

McGregor elmélete szerint az Y-nal jellemezhető, gondoskodó (Ohio State University), dolgozóközpontú (Michigani Egyetem) típus, arany középutat képvisel (Blake és Mouton vezetői rác), egyensúlyt teremt a szervezeti célok és a munkatársak igényei között. A lewini mezsdjén a tekintélyelvű és a demokratikus között helyezkedik el félúton, ahogyan szervezete is a mechanikustól az organikusig elindult, de még vegytisztán nem lépett át oda. A meggyőző, tanító, coaching prototípus (Hersey és Blanchard helyzetfüggő vezetési modell), résztvevő, participatív (Robert House „út-cél” modell) stílusú. Bár a vezetési stílusokban egyes típusok egymásnak megfeleltethetők, mégis leírásom árnyalatnyi differenciációt mutat ezzel szemben, mivel nem minden esetben egy az egyben fedik a személyiséget. Minél árnyaltabb, több szegmensre bontott az adott vezetési stílus, annál könny-

nyebb a beazonosítása. Gondoljunk csak, a Pantone színskálára, hányféle árnyalata létezik akár csak egy színnek, ennél csak tarkább választékot kapunk, ha az emberi személyiséget próbáljuk megragadni.

## 2.1.4. A rendező

Időgazdálkodás, korrektség, tervezés, szervezés, stratégia, egyenlő „közteherviselés”, bizalommal teli légkör, jó hangulat a karakterisztikus jegyei a soron következő jellemeknek. Az előző három vezetői portrétól eltér abban, hogy egy közel száz fős tantestület munkáját kellett koordinálnia, minimum kétszer akkora, mint korábban bemutatott társainak, továbbá az intézménytípus az előzőktől eltérően szakközépiskola és szakiskola, nem pedig általános iskola. Tanulói létszámát tekintve évfolyamonként 9 osztállyal kell számolnunk, a korábbi kettő vagy három helyett. A munkamegosztás, a feladatok delegálása, a vezetőtársakba vetett bizalom hatalmas lendületet adott a „szekérnek”, repítette azt, máskülönben diszfunkcionalitás vette volna át az irányítást. A helyettesek valóban társnak bizonyultak az intézményvezető mellett, szinte patikamérlegesen mérték ki a helyettesítések számát, ha egész intézményt érintő feladatot kellett ellátni, mindenki egyforma arányban vette ki a részét belőle, máig sem találok sehhol máshol ilyen fokú szervezethez, igazságossághoz, renddel. Itt nem volt kollega kollegának „farkasa”, nem volt acsarkodás, bármikor bármelyik munkatárssal jól lehetett beszélgetni, melyre különös alkalmat kínáltak a napi ebédek. Az órarendeket úgy állították össze, hogy a sok óra miatt mindig akadt bennük lyukasóra, így lehetőség kínálkozott a közös ebédekre, melyeket, mivel vendéglátóipari iskoláról beszélünk, a tanulók szolgálták fel a tanároknak, remek alkalmat kínálva a regenerációra, eszmevesztésre, feltöltődésre. Az intézményvezető állandóan jelen volt az épületben, de nem ellenőrző szándékkal, inkább, mint megfigyelő, társasági ember, akinek a kedvenc tevékenysége a tanulókkal való beszélgetés. Természetesen a tanerők sem rekedtek körön kívül. Mindenkit ismert, mindenkihez volt pár vicces, vagy barátságos szava, ámde tisztelettel kiérdemelő stílusban kommunikált. Fontos, közérdekű információk esetén a 20 perces szünetben röviden, tömören, összeszedetten ismertette az újdonságokat, tudnivalókat, „napirendi pontokat”. Bár említettem az osztályok számát, az osztályozó konferenciák gyorsabban, olajozottabban zajlottak, mint bármelyik általános iskolában, oka a feladatmegosztásban, és az ezzel párhuzamos síkon futó felelősségmegosztásban is rejlett. Ő maga nem kívánt részt venni az összes osztály konferenciáján, csak az általa tanítottakban, mégis jobban ismerte tanítványait, mint bármely másik vezető. Úgy vélem jelen interpretációmban sok szó esett a munkahelyi klímáról is, mivel az intézményvezető úgy viselkedik, mint egy „*intelligens termosztát*” (Tomka – Bögel 2010). Alakja a bécsi klasszikusokat idézi, akiknél az egyensúly megteremtése a kompozícióban kulcsfontosságú.

Kommunikatív, akit környezete megismerésének vágya fűt, diákközpontú, de nem liberális, ennél is hangsúlyosabban dolgozóközpontú (Michigani Egyetem), gondoskodó (Ohio State University), sok terhet levez a munkatársairól pont a tervezés, szervezés, feladatok és felelősség átruházása által. A döntés felelősségét megosztja vezetőtársaival, velük szupportív, esetenként delegáló, munkatársaival inkább coaching (Hersey és Blanchard). Máris adott a

helyzetfüggő vezető. Igazi stratégia, a fentiek folyamodványaként az Y elmélet (McGregor) delegáltja. Demokratikus és autokrata (Lewin) jegyeket egyaránt hordoz, konzultatív és partícipatív (Likert) egyveleg. Érdekes, felettebb egyedi szintet kapnánk, ha a vezetési stílusának alkotóelemeit százalékos arányban kimérnénk és összekevernénk. A valóságban is egyedi színfoltnak bizonyult.

### 3. Összegzés, Kóda

Munkámat, ahol csak alkalom kínálkozott bíborba, bársonyba, zenei köntösbe öltöztettem, a záraskor sem teszek másként. Összegzésem alcímének a kódat választottam, mivel Beethoven-nél a kóda megnövekedett szerephez jut, mintegy megkoronázza a tételt. Ugyanolyan nagyságrendű, mint az expozíció, illetve kidolgozás zenei tömbje. A kóda szerepe: összefoglalás. Ez történik egy óra végén, amikor a tanár összefoglalja a tananyagot. Ez történik egy retorikai beszéd végén, amikor a szónok a befejező részben összefoglalja mondanivalójának lényegét. Legfőbb célja, hogy jól sikerüljön a beszéd „végső kicsengése.” Erre teszek én is kísérletet, bár nem Beethoven patetikus stílusában.

A vezetés tudomány, szakma, és művészet, az első kettő jellegéből adódóan tanulható, hogy ezt a tevékenységet a művészet rangjára emeli-e a vezető, az egyéni adottság kérdése. Élethosszig tartó tanulás nélkül a napi változások kihívásaira felelni embert próbáló feladat, különösen egy vezető számára, kinek nemcsak magáért, hanem az összes munkatársáért kell felelősséget vállalnia. Éppen ezért elkerülhetetlen a tudományos kutatásokban és a szakirodalomban, a szünet nélküli búvárkodás, elmerülés. Mindemellett a feltöltődés, rekreáció, kulturális szokások gyakorlása, a szabadidős tevékenységek sem mellőzhetők egy szomatikusan, pszichikusan, mentálisan egészséges ember mindennapjaiból, innen merítheti a szükséges energiákat. Ahhoz, hogy ennyi tevékenység beleférjen a munka és a család mellett a mindennapokba, mivel az idő konstans, helyes időgazdálkodás szükséges. Ezzel sikerült is megragadni a két fontos és értékes tényezőt az időt és az energiát, melyeknek abszolút értékük van, olyan dolgok, melyek véges mennyiségben állnak rendelkezésünkre. A jó vezető idejét és energiáját a gondjaira bízottak védelmére és támogatására fordítja. Ha a vezető védelmet nyújt, az emberek is vigyáznak egymásra.

A történeti sorba rendezett vezetőről alkotott elképzelések, elméletek, modellek egytől egyig tanulsággal szolgálnak, mind a vezetés fontos aspektusait ragadják meg. Az emberi értékekbe vetett hit alapjaira erős szervezeti kultúra építhető, döntés, hatalommal felruházás, bizalom, empátia tálcán felkínálása a biztonság körét eredményezik. A szervezet tagjainak komfortérzete, a kedvező pszichológiai oxigén megléte a produktivitásra is hat. A jó irányba terelt energiák hegyeket mozgatnak meg. Az emberi erőforrás törődést, odafigyelést, empátiát, ráhangolódást igényel. A vezetőnek meg kell ismernie munkatársait, az ő motivációjukat, szükségleteiket, céljaikat, vágyaikat és ezeket az információkat, melyek hiányában, vakon, sztereotípiák, általánosítások segítségével lehet irányítani. Csak információk birtokában tudjuk a tehetséget teljesítménnyé változtatni (Buckingham – Coffmann 2002). Ideális, ha magas szintű képességhez, magas szintű feladatot kínálunk a flow élmény megteremtése miatt.

Amilyen a vezető, olyan a szervezeti kultúra. A biztonság érzése megeremti a nyílt kommunikációt. Interakciókból innováció születik, megtörténik az ötletek keresztbeporzása. Egészséges szervezet jellemzője a pozitív megerősítés, ami egyben termelékenységnövelő eszköz, a mai minősítési és tanfelügyeleti rendszer is ezt a gondolatvilágot akceptálta.

### Felhasznált irodalom

Buckingham, Marcus – Coffman, Curt 2002. Először is, szegd meg az összes szabályt! Bagolyvár Könyvkiadó. Budapest.

Klein Sándor 2001. Vezetés- és szervezetpszichológia. SHL Hungary Kft. Szeged.

Sinek, Simon 2017. A jó vezetők esznek utolsónak. Hogyan építsünk összetartó, lelkes és sikeres csapatot? HVG Kiadó Zrt. Budapest.

Tomka János – Bögel György 2010. Vezetés egykor és most. A biblia és a menedzsment. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Didakhé, azaz a 12 apostol tanítása: <http://www.magyar-kozosseg.com/Bibliakor/didakhe.pdf> 2019. 09.03.

# Dr. Nagy Lajosné

## Szervezetejlesztési lehetőségek a kapcsolatközpontú óvodai gyakorlatban

### Bevezetés

Az információáramlás korában a természeti és társadalmi környezet gyors változását élve, csak az a szervezet tud életben maradni, amelyik képes alkalmazkodni a változásokhoz, rendelkezik megfelelő szervezeti formával, azaz a környezeti változások elemzése után meghatározott céllal, emberi erőforrással, termékkínálattal és technológiával. Az alkalmazkodás során fontos, hogy figyelemmel kísérjük a szolgáltatást igénybe vevők körének változását, megváltozott igényeit, és kellő időben, kellő módon legyünk képesek a szükséges beavatkozás végrehajtani (Csepeli 2015: 289 – 294).

Intézményünkre az alapítása óta az ideiglenesség volt jellemző. Az átmenetiség és ideiglenesség működésünket, életszervezésünket napi szinten meghatározza, és teszi szükségessé, hogy óvodánkban gyors, dinamikus, a változásokat folyamatosan figyelő, értékelő, a változásokra azonnal reagálni tudó szervezeti rendszert építsünk ki. Az önkormányzat által fenntartott egyesített intézmény részeként, mint tagintézmény, csak a belső erőforrásainkra támaszkodva, a kliensek (szülők) elvárásaihoz igazított szolgáltatással, kapcsolatközpontú óvodai gyakorlattal tudjuk elérni, hogy a külső körülményeink ellenére is szívesen jöjjenek hozzánk beiratkozási szándékkal a szülők.

A Családpedagógiai Egyesület kongresszuson elhangzott előadások és az egyesület által kiadott könyv tanulmányait figyelembe véve állíthatom, saját kutató munkával is igazolni tudom, hogy a családokra támaszkodva, ötleteiket, véleményüket figyelembe véve szervezett nevelőmunka az igazi alkotó, előrevivő, a mai társadalmi elvárásoknak megfelelő pedagógiai gyakorlat.

### Hipotézis

A nyolc éve bevezetésre került és működtetett intézményi innováció (mely a családot jelölte meg elsődleges partnerként) során kialakított kapcsolattartási módok egy jól működő óvoda – család kapcsolatrendszerét épített ki, megfelelően a dinamikus változó társadalmi elvárásoknak. Az eltelt évek alatt történt változtatások elősegítették szervezetejlesztési törekvéseinket, mellyel lehetővé vált a versenyképes, kapcsolatközpontúságra törekvő működtetés kialakítása.



# A kutatáshoz használt módszerek

Szakirodalom-elemzés során megvizsgálni a családot, mint kettős funkciót ellátó formális és informális szervezetet; az óvodát, mint a gyermek szocializációs folyamatában résztvevő formális szervezetet; a korunkban zajló változások hatását működésükre.

A pályázati időszak alatt óvodásaink szülei által elégedettséget vizsgáló önkítöltő kérdőív együttműködésre vonatkozó részei, kiegészítve a csoportomba járt óvodások szüleinek a családi nevelésre, óvodai nevelésre, az együttműködésre irányuló kérdésekre adott válaszaival.

A teljesebb feltérképezés érdekében a kollégák kérdésekre adott kis esszéi, ahogyan ők látják a már évek óta működő óvoda és család kapcsolatrendszerét.

## 1. A kutatásra szánt területek elméleti áttekintése

„A világ egyszerre bomlékony és egyszerre állandó” (Csepeli 2015:19) – írja Csepeli György a *Szervezkedő ember* könyvében. A minket körülvevő természeti és társadalmi környezet, azaz a világ folyamatosan változik és alakul. Az ember e változó környezetben való eligazodását, tájékozódását, a „társadalmilag teremtett valóság” (Csepeli 2015:19) létrehozásával próbálja ellensúlyozni. Az állandóságot biztosító tényezők között megtalálhatók a törvények, értékek, normák, szabályok, szokások, a formális és informális szervezetek, amiket az ember annak érdekében hozott létre, hogy a társadalomban bizonyos feladatokat csoportosan, célirányosan tudjon ellátni,

A szervezet ez alapján nem más, mint a „kollektív cselekvés eszköze” (Csepeli 2015: 21), mely szakosodott egy meghatározott funkció ellátására. Az általa teremtett valóságban, mint a színpadon, ellenőrizhetővé, átláthatóvá és előre jelezhetővé válik az idő, a tér, az ok és okozat (Dr. Ugrai 2016).

Tanulmányom az óvoda és család kapcsolattartási gyakorlatának szervezetfejlesztésre gyakorolt hatását vizsgálja. A témából adódóan szükséges közelebbről is megismerkednünk a családdal és az óvodával, mint szervezettel; a társadalomban betöltött szerepükkel, a környezeti változások rájuk gyakorolt hatásával.

### 1.1. Család

A családnak, mint a társadalom által létrehozott szervezetnek, elsődleges célja és feladata a gyermek nevelése és utódgondozása. Szerveződését tekintve kettősség jellemzi, ezért egyszerre tekinthető formális és informális szervezetnek. Formális, mivel a társadalom legkisebb társas alakzataként „... betagozódik a társadalmi rendszer hivatalosan jóváhagyott és támogatott intézményeinek sorába” (Dr. Bagdy 2007:16) és működését törvények és rendeletek szabályozzák, védik, illetve segítik. Társadalmilag meghatározott „jogok és kötelezettségek” (Dr. Bagdy 2007:16.) illetik meg.

Informális szervezetenként a családot a formális szervezetekhez viszonyítva lazább szabályozás jellemzi. Tagjai érzelmileg kötődnek egymáshoz, a szerepeket a résztvevők (családtagok) aktívan alakítják, keresztül-kasul áthatják a személyközi kapcsolatok. Funkcióját tekintve optimális működése esetén az elfogadás, valahová tartozás biztonságát adja az egyénnek.

A családban kialakult kötődési kapcsolatok milyensége egy életre meghatározza a későbbi társas kapcsolatokat, így a személyiség fejlődését is. Ranschburg Jenő az „Egy egész életre szóló találkozás” (Dr. Ranschburg 2005: 5) írásában három nagy találkozásról ír a család vonatkozásában:

Az „anyával való találkozás” (Dr. Ranschburg 2005:8) időszaka, amit röviden „Ölelj át szorososan!” (Dr. Ranschburg 2005:43) időszaknak nevez. Jó kötési kapcsolat kialakulásánál a mama kommunikációjára a folyamatosság jellemző, a meleg, szerető, elfogadó, bizalmi légkör, és ennek hatására a későbbiekben a gyermek is bizalommal és nyitottan közelíti majd meg leendő környezetét.

Az „apával való találkozás” (Dr. Ranschburg 2005:8) időszakában az apa gyermekét „át-emeli a küszöbön” (Dr. Ranschburg 2005:39) kornak nevez, ahol az apa kiszámíthatatlanságot, kalandot rejtő kommunikációja a gyermek intellektuális fejlődésére hat leginkább. Egy jó kötési kapcsolatban a gyermek kalandkeresés közben folyamatosan érzi maga mögött az apát, akire biztosan támaszkodhat.

A „családdal, mint atmoszférával” (Dr. Ranschburg 2005:8) való találkozás, ami megérkezésekor fogadja a gyermeket. Ez az a „szociális kapcsolatrendszer” (Dr. Ranschburg 2005:45), amit a családon belül a tagok kialakítottak maguk között és meghatározza a család légkörét és működését (pl. biztonság vagy szorongás; szeretetet sugárzó vagy agresszív).

Egy harmonikusan működő családra jellemző a pótolhatatlanság, az egymás felé megnyilvánuló bizalom, a másik személyiségének tisztelete és elfogadása, a tartósság, támasznyújtás, és az egész életünket végig kísérő feltételekhez nem kötött elfogadás, szeretet. Értékközvetítő szerepe meghatározó az egyén életében. A tagok teljes személyiségükkel vannak jelen, így egymásra gyakorolt befolyásoló hatásuk igen erőteljes.

A családot mint formális szervezetet (Dr. Rákó 2016: 39 – 45) a mindenkori kormányok családpolitikai eszközökkel védik, és családtámogatási rendszer kiépítésével segítik működésüket. Thévenon 2011-ben az OECD országok családpolitikáját összehasonlítva meghatározta a családpolitika hat célját:

1. A szegénység csökkentése, jövedelem szinten tartása
2. A gyermeknevelés költségeinek és a jövedelem szinten tartása
3. A munkavállalás támogatása, különösen a nők munkaerő-piaci részvételét támogatja
4. A nemek közötti egyenlőség biztosítása
5. A koragyermekkori fejlesztés támogatása
6. A születések számának növelése

Ezután összehasonlította a támogatások mértékét, és aszerint, hogy a családtámogatás során az intézményi vagy a családi nevelést tartják-e hatékonyabbnak koragyermekkorban, és ebből adódóan melyik rendszerű nevelést támogatják, öt csoportot különített el:

Az északi országokat (Finnország, Svédország, Dánia, Izland, Norvégia), ahol mellett, hogy jelentős támogatásokkal segíti az otthon maradást, az intézmények ellátottságát nézve azt is lehet választani a szülőknek. Izlandon és Dániában többre kerül a gyermek napközbeni

ellátása. Dánia kivételével az ebbe a csoportba tartozó országokban „apasági kvótát” lehet igényelni (bizonyos támogatást csak az apa vehet igénybe).

Az angolszász országokban (Ausztrália, Egyesült Királyság, Írország, Kanada, Új-Zéland, Egyesült Államok) csak rövid ideig és korlátozott összegben adnak támogatást, ezzel egyidejűleg a napközbeni ellátás költségei magasak. Ausztráliában ezt adókedvezménnyel próbálják csökkenteni. Az óvoda, vagyis az intézményi gyermekgondozás elterjedtsége itt a legnagyobb.

A dél-európai országokban (Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország, továbbá Japán, Korea) rövid ideig jár támogatás a gyermek születését követően és nem olyan kiterjedt az intézményi gyermekgondozás. Portugália kilóg, ott a nők foglalkoztatási aránya magasabb, itt a pénzbeli támogatások alacsonyabbak.

A kontinentális európai országokban (Ausztria, Belgium, Franciaország, Hollandia, Luxemburg, Németország, Svájc) a családtámogatásra költött összeg az OECD-átlag felett van, kivéve Hollandiát, ahol megegyezik. Fő cél, hogy „kompenzálja” a családoknak a gyermek nevelésével járó költségeit, a jobb anyagi helyzetben lévőknek is ad támogatást, tehát nem jövedelemfüggő.

A kelet-európai országokban (Csehország, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia) nem egységes a családpolitika. Néhány országban jövedelemigazolásához kötött segélyezés működik, a támogatás alacsony, nem érződik a gyermek- és munkavállalás összehangolása.

Magyarországon a gyermekek után járó családtámogatási rendszerbe az alábbi ellátások tartoznak 2016-tól (csaladitudakozo.kormany.hu 2016):

- Családi pótlék (nevelési és iskoláztatási támogatás), a Gyermekgondozási támogatás (gyermekgondozást segítő ellátás és a gyermeknevelési támogatás) és az Anyasági támogatás.
- A biztosított jogviszonnyal rendelkezőket még megilleti a táppénz, gyermekápolási táppénz, csecsemőgondozási díj, gyermekgondozási díj, gyermekek után járó szabadság és pótszabadság, az apát megillető munkaidő kedvezmény.
- Ezek az ellátások még kiegészülnek a családi kedvezménnyel, családi járulék kedvezménnyel, rendszeres gyermekvédelmi kedvezménnyel, gyermektartásdíj megelőlegezése, étkezési térítési díj kedvezménnyel, ingyenes tankönyvellátással.

A családi pótlék jogosultságának szüneteltetésével próbálják elérni, hogy minden gyermek ténylegesen részt vegyen az intézményi nevelésben.

## 1.2. Óvoda

### 1.2.1. Az óvoda mint szervezet

Az óvoda mint szervezet célját, funkcióját és működését tekintve is a közszférában működő, szolgáltatást ellátó szervezetek közé tartozik. A szervezetnek nem célja a közvetlen haszon-szerzés, elsődleges funkciója a közösség szolgálata. A haszon, amit termel, az egész közösségé, ezért nehezen mérhető. A mindenkor hatalmon lévő politikai erők határozzák meg a közvetítendő értékeket. Költségvetése puha: azaz „politikai elhatározások függvénye” (Csepeli 2015: 25), általában az alulfinanszírozás jellemzi.

A családdal mint informális szervezettel összehasonlítva, működését tekintve formális, azaz tagjai meghatározott szabályok szerint vannak együtt. A szabályok rögzítésre kerülnek az intézmény Szervezeti és Működési Szabályzatában és a munkaköri leírásban. A tagok szabad elhatározásukból vannak jelen, tagsági viszonyukat szerződésben rögzítik és mindkét fél felmondhatja. A formális szervezetekben jelen vannak az informális csoportosulások jellemző jegyei, a szervezet tagjai több informális szervezethez is tartoznak egyidejűleg (pl. család, baráti kör). Jól működő formális szervezet ki tudja használni az informális szervezeti működés előnyeit (Csepeli 2015: 21 – 26).

- a résztvevők, társas szükségleteinek kielégítése,
- az információáramlás gyorsasága,
- a motivációs tér keletkezése, mely ösztönzőleg hat,
- a hasonló norma és értékrend kialakulása,
- a rugalmasság és gyorsaság,
- a bizalom egymásban,
- az összetartozás érzése.

A fenti megállapításokból kiindulva egy jól működő óvoda – család kapcsolatrendszer esetében az óvoda, mint formális szervezet, a családokkal közösen szervezett programok (játsszó délutánok, ünnepek) által elősegítheti baráti kapcsolatok kialakulását, melyek rásegíthetnek a formális szervezet (óvoda) működésére, és ezáltal az intézmény szervezettefejlesztési törekvéseit is előre lendíthetik.

## 1.2.2. Szervezettefejlesztési törekvések a hazai és a nemzetközi óvodai gyakorlatban

A „Tudás alapú társadalom felé való elmozdulás” (Török 2016:11) során az ismeretek átadásának nagy jelentősége van. Ebből adódóan a mindenkori kormányok nagy hangsúlyt fektetnek a képzéssel megbízott szervezetekre, óvodákra, iskolákra, mivel a gazdasági fejlődés nagyban azon múlik, hogy mennyire sikerül hatékonyan átadni a világban felhalmozott tudást a felnövekvő generációnak, akik a munkaerőpiacra bekerülve gondoskodnak a termelés növekedéséről, ami a későbbiekben a társadalom gazdasági fellendülését eredményezheti. A képzést illetően társadalmi elvárásként jelenleg az esélyek kiegyenlítése a cél, és az eltérő családi nevelésből fakadó esetleges hátrányok kiküszöbölése, ami által elkerülhetővé válhat a „kirekesztődés és a szegregáció” (Török 2016: 11). A gyorsan változó környezet miatt úgy vélik, hogy minél korábban kezdődik el ez a folyamat, annál nagyobb sikereket lehet elérni. Kisgyermekkorban alakulnak azok a kompetenciák, amelyek a személyiség fejlődést és társadalmi szocializációt a későbbiekben meghatározzák. Nemzetközi viszonylatban nézve az tapasztalható, hogy abban egyetértés mutatkozik, miszerint a kisgyermekkorú nevelést támogatni és fejleszteni kell, de ennek módjáról eltérések mutatkoznak az egyes országokban. A támogatási rendszerek kiépítése alapján lehet következtetni arra, hogy egyes országokban a családi vagy intézményi nevelést gondolják-e célravezetőbbnek a korai fejlesztés érdekében (Török 2016: 9 – 23).

Hazánkban a 2015-től bevezetésre került három éves kortól számító tankötelezettség, illetve a gyermekétkeztetés jövedelem alapon történő ingyenessége azt mutatja, hogy a kormány

jelenleg törekszik az intézményi nevelés kisgyermekkorban történő minél előbbi bevezetésével az eltérő családi nevelésből fakadó hátrányokat minél korábbi életkorban elkezdni. Az intézményfejlesztési törekvések viszont nem tudnak lépést tartani ezzel a törekvessel. A törvény által előírt feladatot a fenntartó teljesítettnek tekinti a 120%-os feltöltöttséggel, figyelmen kívül hagyva azt, hogy mint például nálunk is, az óvoda felszereltsége már egyáltalán nem felel meg az előírtaknak, ami nagyon sok esetben megnehezíti a minőségi munka sikerességét. A minőségi munka feltételeinek megteremtése nagyon sok esetben a nevelőtestületre marad, és tőlük függ, hogy a belső erőforrásaik maximális kihasználásával, az anyagi forrásaik hiányában milyen mértékig tudják ezt megvalósítani. A kreativitásra, új innovációk bevezetésére ebből adódóan sokkal inkább rá vannak szorítva. Ezeket elsősorban a képzések során elsajátított tudással és annak megosztásával érhetnek el. A belső erőforrások közé tartozhatnak az óvodával együttműködő szülők is. Segítőkészségük, támogatásuk attól függ, hogy mennyire sikerül őket érdekeltté tenni, azaz a szervezet által nyújtott szolgáltatással mennyire elégedettek, mennyire jól sikerült velük kommunikálni.

Az aktív polgári bevonás, szerepvállalás előmozdítása iránti törekvés látszik a hazai Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában (továbbiakban Alapprogram): „Az óvodai nevelés a családi neveléssel együtt szolgálja a gyermek fejlődését. Ennek alapvető feltétele a családdal való szoros együttműködés. Az együttműködés formái változatosak, a személyes kapcsolattól a különböző rendezvényekig magukban foglalják azokat a lehetőségeket, amelyeket az óvoda, illetve a család teremt meg. Az óvodapedagógus figyelembe veszi a családok sajátosságait, szokásait, az együttműködés során érvényesíti az intervenciók gyakorlatot, azaz a segítségnyújtás családhoz illesztett megoldásait” (<http://net.jogtar.hu/> 2016).

Az Alapprogram a családdal való kapcsolattartás alapelveit fogalmazza meg, az együttműködés formáját és tartalmát, azaz a módját a helyi programok szabályozzák le. A tényleges megvalósulás sikerét az intézmények maguk mérik és alakítják az eredmények alapján.

A Családpedagógia Egyesület kiadványaiban és konferenciáin a családdal való együtt-nevelés fontosságát hangsúlyozza. Lehetőségeiket kihasználva törekednek a szemléletmód népszerűsítésére a hazai és nemzetközi kutatások eredményeinek bemutatásával.

Zeynep Akdag tanársegéd „Pályakezdő óvodapedagógusok – Szülők bevonása az óvodai tevékenységekbe” (Vargáné Dr. Nagy 2016:14) című kutatási eredményeiről beszámolva elmondta, hogy a pedagógusok megfelelő eszközök használatával sikeresen vonták be a különböző társadalmi rétegekhez tartozó szülőket. Az együttműködés során aktívak voltak, segítettek munkájukkal, a pedagógusokat. Összegzésként azt vonták le, hogy „a szülő – óvoda partnerség egyik akadálya az alacsony jövedelmű szülőkkel való kapcsolat hiánya, és a szülők és pedagógusok körében tapasztalt negatív attitűdök, és alacsony elvárás” (Vargáné Dr. Nagy 2016:16).

Hazai gyakorlatról és kutatásról is olvashatunk a Családpedagógiai Egyesület kiadványában Pivókné Gajdár Klára írásában. A témában tett kutatásai eredményének összegzése kapcsán hasonló eredményre jutott: „Az együttműködés sikerességéhez a szülőknek az eddigieknél sokkal nagyobb problémamegoldó aktivitást kell biztosítani: a pedagógus – szülő kapcsolatban elismerni, serkenteni kell a szülők nevelésbeli illetékességét, jogosultságát, hivatottságát, hozzáértését” (Pivókné 2016:67). Ennek alapfeltétele, véleménye szerint, olyan légkör teremtése, „... ahol mindkét fél azt érzi, hogy kölcsönösen tanulhatnak egymástól” (Pivókné

2016:67). Meghatározónak tartja a pedagógus személyiségét ebben. Arról is ír, amit a saját gyakorlatomban is tapasztaltam, hogy a „... nyitott, együttnevelést preferáló pedagógusok gyakran kivívják kollégáik ellenszenvét, értetlenkedését is” (Pivókné 2016:67).

Családdal való együttnevelés kapcsán nem hagyhatjuk ki Körmöci Katalin munkásságát, aki a projekt módszer óvodai alkalmazásának lelkes népszerűsítője. Előadásai, a korszerű tanulási projekt módszer alkalmazásának kapcsán, a családi nevelés fontosságát és a családdal való együttműködést hangsúlyozzák (Körmöci 2016).

## 1.3. Óvoda és család kapcsolata a szocializációs folyamatban

### 1.3.1. A szocializáció

Az egyén születése pillanatától rendelkezik rá jellemző sajátosságokkal amit „genetikus vonásoknak, biológiai adottságoknak” (Dr. Ranschburg 2005:9) nevez a pszichológia. Az újszülött biológiai szükségleteinek kielégítése érdekében jelzéseket ad környezetének (első sorban az anyának), amire az válaszol. A jelzések intenzitását a szintén születésünk pillanatától jelenlévő egyénre jellemző temperamentum befolyásolja. A jelzések adása és az azokra kapott válaszok, a két fél közötti „alkudozások sorozatában” (Ranschburg 1984: 19) megvalósuló szocializáció nemcsak a gyermeket érinti, hanem a szülőt is.

Ahogy a gyermek megtanul fokozatosan társas lényvé válni, úgy a gyermeket vállaló fiatal pár is megtanul szülővé lenni (Ranschburg 2003: 9 – 14).

„A szocializáció – Brim (1966) immár klasszikusnak számító meghatározásában – »folyamat, mely által az egyének olyan tudásra, képességekre és állapotokra tesznek szert, amely alkalmassá teszi őket arra, hogy a különböző csoportoknak és a társadalomnak többé – kevésbé hasznos tagjaivá váljanak«. Az újszülöttnak világra jövele – Parsons (1956) szellemes hasonlatával – rendszeresen ismétlődő barbár invázió, hiszen a csecsemőnek fogalma sincs annak a társadalomnak a szabályairól, normáiról, értékeiről, amelybe beleszületett. Mindezeket elsősorban a családban, szüleitől, rokonaitól kell elsajátítania, másodsorban pedig azokban az intézményekben (óvoda, iskola, nevelőotthon stb.), amelyeket a társadalom kifejezetten ezzel a céllal hozott létre.” (Ranschburg 1984: 15). A szocializációs folyamatban a család az elsődleges helyen szerepel, ott teszi meg a gyermeke az első lépéseket a másik felé. A családban kialakult érzelmi kötődések végigkísérik az egyén életét, épp ezért a családi szocializációs hatások meghatározó szerepet játszanak az egyén személyiségfejlődésében.

A gyermek hároméves korától bekerül az intézményi nevelés rendszerébe (óvoda), és nagyon sok gyerek esetében domináns szerepet kap, a napja nagy részét itt tölti el.

Az intézményes ellátás a 3–6 éves korosztály nevelésében nem jelenti a szülők gyermeknevelési feladatkörének bármiféle korlátozását. Az Alapprogram bevezető sorai ennek megfelelően alapelveként fogalmazza meg: „... a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodának kiegészítő, esetenként hátránycsökkentő szerepet töltenek be” (<http://net.jogtar.hu/> 2016).

Az óvoda a legtöbb család életében az első olyan hely, ahová kiengedi az általa már évek óta

sajátos szokások és szabályok szerint nevelt (szocializált) gyerekeit. Ez az első alkalom, hogy a család a maga kis zárt rendszeréből kikerülve „megmérettetik”. A szülők szembetalálják magukat a társadalom által elvárt szabályokkal, kapcsolatba kerülnek más szokás- és szabályrendszerrel működő családokkal is, ami akár pozitív, akár negatív érzelmi reakciókat is kiválthat. A féltett, nagyon óvott gyermeke közösségbe tett első botladozó, bizonytalan lépéseit figyelve a szülő érezheti úgy, hogy nem készítette fel gyermekét megfelelően, vagy akár úgy, hogy senki nem elég jó az ő „tökéletes gyermekének”. Szembetalálhatja magát új, számára eddig ismeretlen elvárás-rendszerekkel, amelyekhez kénytelen alkalmazkodni. Az eddig csak a gyerekre figyelő családanyából dolgozó, családfenntartó válik, akinek figyelmét már nem csak gyereke köti le, hanem a munkahelye, vagy a munkahely keresése.

Az óvodapedagógusra marad nagyon sokszor az a nem akart, kényszerből adódó hálátlan feladat, hogy a család kezdeti, időközönként döcögő lépéseibe segítséget nyújtson, hiszen a rábízott gyermekek oly kicsik még, nevelésük csakis együtt lehetséges. A napi kapcsolattartás elkerülhetetlen, a gyerekkel való foglalkozás sikeressége nagymértékben függ attól, milyen mértékig sikerül együttműködni a másik féllel. Az együttműködéshez, a családi nevelést kiegészítő feladat ellátásához viszont elengedhetetlenül fontos, hogy ismerjük a hozzánk érkező gyermekek családi hátterét, a családok nevelési stílusát.

A családok megismerésének folyamatát, egy jó partneri viszony kialakulását egy jól működő család – óvoda kapcsolat rendszer nagymértékben megkönnyítheti és segítheti. Egy nyitott, oda-vissza jól működő kapcsolatrendszerben minden résztvevő (gyermek, szülő, pedagógus) szocializálódik. Az együttműködés során megismerik egymást, elvárásaikat egymáshoz tudják igazítani, elindulhat az „alkudozás”. „... az interakciós rendszer stabilitása – írja Goslin (1969) – a résztvevők egyetértésétől függ egy olyan szerződésre vonatkozóan, mely szerint mindenkinek lehetnek igényei a másikkal szemben.” (Ranschburg 1984:22). Ebben a folyamatban az intézménynek, az alkudozás mértékére kell odafigyelni, és pontosan kijelölni azokat a határvonalakat, amik nem képezhetik az alku tárgyát. Ezek a határvonalak fogalmazódnak meg a házirendben. A megfogalmazás módjával máris üzenünk a szülőknek. A rejtett kommunikációs csatornán (stílus) keresztüljelezzük, hogy a családok felé nyitottak vagy elzárkózók vagyunk-e, azaz, befogadó vagy beszoxtató óvodát működtetünk.

### 1.3.2. A szocializáció változása a „digitális tapasztalás” világában

Csepeli György a változó világ hatásának vizsgálata során rávilágít arra, mennyire fontos ismernünk a változások környezetre gyakorolt hatásának kiterjedt körét. Az információáramlás kora a generációk újradefiniálását is magával hozta, a netes generációét, amely az emberek számítógéppel, internettel való találkozásának idejét veszi alapul.

A generációk közti különbség két lényeges elemét emeli ki Csepeli György „A jövőbe vesztett generációk” (Csepeli 2006:5) című írásában. Egyik a környezet megismerésének folyamatában végbemenő változás, amely által a felnövekvő nemzedék előnybe helyezi a digitális megtapasztalást, ezért már nem passzív befogadója az ismereteknek, „... az emlékezés szerepe pedig lefokozódik” (Csepeli 2006: 39). A megértésükhöz annyit tudnunk kell, hogy a világ megismerési folyamatában digitális tapasztalataik a mi gyerekkorunk mágikus tapasztalataira

hasonlít leginkább. „A mágikus gondolkodás teszi lehetővé a gyermek számára, hogy bármivé és bárkivé válhat”. (Csepeli 2006:41) A képzést biztosító pedagógusoknak olyan attitűdökkel kell rendelkeznie, ami alkalmassá teszi őket arra, hogy ne le akarják adni az „anyagot”, hanem az ismereteik megosztására törekedjenek, segítsék a gyermekeket a világ megismerésének felfedezésében (Csepeli 2006: 39 – 48).

Másik lényeges változás a szocializációs folyamat irányának megváltozása, azaz a fordított irányú szocializáció, ahol az idősebb generáció egyre inkább rászorul a fiatalabb generáció segítségére a megváltozott világban való eligazodáshoz azaz „Ha mi, idősebbek be akarunk lépni a digitális tapasztalás világába, mint vendégek, akkor rá vagyunk szorulva a bennszülöttek segítségére” (Csepeli 2006: 36).

A „kibertérben” (Csepeli 2006:48) való közlekedés szabályai most vannak kialakulóban, közösen, egyszerre szocializálódunk tapasztalataink alapján. Mindenki, mindenhol, bármi lehet (az identitás is váltható). A váltások gyorsak, ami visszahat a személyiségre. A magunkban szabaddá engedett gyerek segít a generációk (azért többes szám, mivel a hozzánk járó szülők is már más generációhoz tartoznak) megértésében, a megértés segít az elfogadásban, ami alapja a szeretetnek (Csepeli 2006: 48 – 52).

A szocializáció folyamata óvodai vonatkozásban nem más, mint az óvoda és család között lezajló olyan folyamat, amely által képessé válunk olyan tudás megszerzésére, mely segít mindkét félnek a gyermek nevelésében, melynek alapfeltétele a gyermek szeretete. Az óvodai szervezet vonatkozásában a szervezeten belül betöltött szerepkör jól működtetéséhez nem kell szeretni a szülőket, de a megismerésük, elfogadásuk a szervezeti működés tekintetében elengedhetetlen, szervezetfejlesztési szempontból pedig nélkülözhetetlen (közvetlenül és közvetve ható környezeti változások).

## **1.4. Családok, óvodák a környezeti változások tükrében**

A jelenleg felgyorsult környezeti változások, magukkal hozzák az adott környezetben működő szervezetek változásait is. Így a család is, „mint társadalmi intézmény számos változással küzd” (Vargáné Dr. Nagy 2016:7) napjainkban. A szakirodalom egyik vitatott kérdése, hogy: „a család válságot él át, vagy értékherdoló változáson megy keresztül” (Vargáné Dr. Nagy 2016:8).

Popper Péter „Családon innen és családon túl” című írásában a családot, a házasságot mint egy férfi és nő szövetségét, együttélését vizsgálja. Ebből a nézőpontból rávilágít arra, hogy ha a házasság, ezzel együtt a család válságáról beszélünk napjainkban, akkor nem a tagok és értékrend válságáról kellene beszélni: „... az európai ember, mint individuum, mint egyén, hovatartozása, értékorientációja, szolidaritása, életcélja szempontjából válságban van, bizonytalan, és ezért van válságban a házassága” (Dr. Popper 2007: 153). Kevesebben kötnek házasságot és azt is csak később teszik, és a házasság rendszere helyett egyre többen az élettársi kapcsolatot választják. Korunkra jellemző jelenség „a családban élő emberek többsége önkiszákmányolásban él” (Dr. Popper 2007: 159), ami oda vezet, hogy a családról való gondoskodás következtében nem marad energiája a szülőknek az esetleges félreértések megoldására, a házasságban bekövetkező válsághelyzetek kezelésére, inkább „kimenekül”, és a felek egy látszólag könnyebb meg-



oldást keresve alakítanak ki új párkapcsolatokat. Ebből következik, hogy egyre több a csonka vagy vegyes család (mozaikcsalád). Popper Péter utal Hamvas Béla azon megállapítására, amely szerint a legtöbb ember energiáját az életkellékek megszerzése veszi el, egész addig, amíg már nem marad idő az életre. Gyorsan változó világunk fogyasztói társadalmában folyamatosan új termékek jelennek meg a piacon. A generációk közti kérdéssel is foglalkozik, és rávilágít arra, amire Csepeli György „A jövőbe vezetett generációk” (Csepeli 2006:5) tanulmányában hosszabban és más megvilágításban is kifejt, hogy az idősebb generáció fokozatosan elveszíti fölényét a fiatalabb generációval szemben. A gyerek és szülő értékorientációja a dinamikus változások hatására messzebb kerül egymástól (Dr. Popper 2007: 147 – 171).

A családi nevelés modellezésénél is változásokról számolnak be a pszichológusok. Sokáig úgy vélték, hogy a meleg – engedékeny családi nevelés a legeredményesebb a gyermek fejlődése szempontjából. Napjainkban ez a vélemény kezd elvetésre kerülni, és egyre inkább úgy gondolják, hogy a meleg – mérsékelt kontrollt alkalmazó nevelési attitűd a leghatékonyabb.

Az engedékeny, szabályok felállítás nélküli nevelés azt eredményezheti, hogy bár a gyermek kiegyensúlyozott és derűs, nem tanulja meg azt, hogy mikor, hol és hogyan kell viselkednie, ezért ezt nem tekinthetjük sikeres szocializációnak (a közvetített normák nem tudtak belsővé válni). Az így nevelt gyermekek többségénél azt figyelték meg, hogy nem vállalja tetteiért a felelősséget (Dr. Ranschburg 2005: 49 – 65).

A változások kapcsán említést kell tennünk még arról a szerkezeti átalakulásról, mely évtizedekkel ezelőtt elkezdődött (már a 80-as években), és aminek következtében ma már nagycsaládoknak többnyire a három vagy annál több gyermeket nevelő szülőket értjük. A régen használatos nagycsalád fogalma azt jelentette, hogy közös háztartásban több generáció is élt együtt (szülők, nagyszülők és a gyermekek). A családok gazdálkodtak, ma már inkább gazdálkodókká váltak. A régi nagycsaládoknál a családi munkamegosztást jobban lehetett szervezni, a családi nevelésen belül megvalósuló szocializációs folyamat is jobban kiteljesedhetett. A gyermek ebben a korban mintákat követve, szerepeket utánozva tanul elsősorban, azaz szocializálódik. A családok nukleárisává válása okozza, hogy nem csak a gyermek interakciós lehetőségei csökkennek le azért, hogy a családdal mint atmoszférával való találkozásnál kialakuló kötési kapcsolatok kevesebb lehetőséget adnak a szociális tanulásra, a szülők társas kapcsolatai is csökkennek a gyermek születésével. Az otthon töltött időszak alatt, a gyermek körüli gondozási teendők ellátása annyi idejét leköti az anyának, hogy nem sok szabadidő marad a társasági kapcsolatok működtetésére, így a szülő maga is izolálódik (Dr. Buda 1998: 45 – 50).

Az a tapasztalatom, hogy az óvodába kerülve a szülők örömmel fogadják a társasági életük színesebbé válását, örömmel vesznek részt a közös ünnepeken, rendezvényeken. Az intézmény feladata megkeresni és módot adni arra, hogy ez a kezdeti érdeklődő, aggódó hozzáállás átfordulhasson egy „én számítok rád és te is kellesz hozzá” állapotá. Ezt lehet a későbbiekben kiegészíteni az együtt töltött értekezletek, játszó délutánok „de jól éreztem magam” élményével, és már ott is áll mellettünk mint együttműködő partner. Ha még azt is sikerül elérnünk, hogy a ráérős anyukák „pletykálkodása” velünk és egymás között arról szóljon, ami igazán lényeges, azaz a mind a két felet elsődlegesen érdeklő gyermekről, már elértük azt is, hogy a „pletykálkodás” szakmaivá váljon (Dr. Ugrai 2016).

A változást, globalizáció hatását mára már mindenki érzi maga körül, és a nagy iramú változások között az ember természetéből fakadóan próbál lépést tartani és valamilyen szinten

rendet tartani és állandóságot biztosítani. Többek között azért, hogy meglévő szervezeteinek működését újragondolja. Környezetét figyelve folyamatosan monitoroz, a begyűjtött információkat osztályozza, ez alapján megfogalmazza a célt, a célból adódó feladatokat végrehajtja, és ezáltal reagál a változtatásokra. Ahhoz viszont, hogy lépést lehessen tartani a változások ütemével, a változtatások elvégzése utáni „pihenési” időszakban, már újra monitorozni kell, elemezni és így tovább, folytatva a körforgást nem igazán lehet leállítani a folyamatot, ha versenyképesek akarunk maradni (Dr. Ugrai 2016).

A képzést egyre inkább elengedhetetlen feltételnek tekintik a politikai szférában a versenyképesség megtartása érdekében. A képzést, a nevelési és oktatási intézményektől várják el, ezért egyre többet fordítanak nemzetközi szinten is képzések fejlesztésére. A kutatásokra, képzést elősegítő programokra kiírt pályázatok egyértelműen ezt tükrözik vissza. A képzések korszerűsítésével, a gyermekek ellátásának javításával a cél, hogy a munkába állási esély javuljon, ezáltal csökkenjen az elszegényesedés, növelhetővé váljon a munkaerő, amitől várható a gazdasági fellendülés. Az elvárások között szerepel, a hátránykompenzáció is (Vargáné Dr. Nagy 2006: 13 – 14).

A változások hozták magukkal azt is, hogy korunkban az iskola befejezésével, a diplomaátadással nem ér és nem is érhet véget a képzés, az ismeretek gyűjtésének folyamata. A befejeződött iskolarendszerű képzést követően folytatni kell az ismereteink bővítését, ha versenyképesek akarunk maradni. Csepeli könyvében a megismerés, tudás megszerzésének folyamatát Kantra utalva úgy fogalmazza meg, hogy „... minél többet tudunk, annál többet nem tudunk. A tudott dolgok tömege egy labdához hasonlítható, és minden, ami a labdán kívül van, az a nem tudott. Minél nagyobb a labda, annál nagyobb felületen érintkezik a külvilággal, következésképpen, minél többet tudunk, annál több dologról tudjuk, hogy nem tudjuk. Az interneten való keresés tökéletes példája ennek a kanti hasonlatnak” (Csepeli 2006: 39).

A fentieket összefoglalva, Csepeli Györgyre hivatkozva, az alábbi kihívásoknak kell megfelelni egy jól működő (versenyképes) szervezetnek korunkban (Csepeli 2015: 326 – 337):

- Innovációs projektek elindítása. Tévhit az, hogy sok pénzbe kerül, hiszen fő erőforrása „a csoport tagjainak kreativitása” (Csepeli 2015: 328).
- Kiscsoportos team munka keretein belül hatékonyabban tud működni.
- A teljesítmény értékelés szempontja a hatékonyság és eredményesség (munkahely ott van, ahol a munka végzője van).
- Olyan szolgáltatás nyújtása, ami kielégíti a piaci (esetünkben kliensek) igényeket.
- Változó igények figyelése (belső monitoring rendszere). (Csepeli 2015: 329).
- A képzésekre nagy hangsúlyt kell fektetni.
- Vevőközpontúság (esetünkben kliensek).
- Első benyomás, „pillanatnyi elégedettség” (Csepeli 2015: 332), bizalomébredetés.
- Elégedettség folyamatos mérése, igények szerinti változtatása.
- „Tartós pozitív attitűd” (Csepeli 2015: 332.) elérésére törekvés.
- Kliensekkel való folyamatos kapcsolattartás, kommunikáció.
- Kapcsolatközpontú működés.

## 2. Saját kutatómunka bemutatása és elemzése

Kutatómunkám során bemutatom az óvodánkba járó családok jellemzőit, vizsgálom a statisztikai adatok alapján családi szerkezetüket, a gyermekek óvodában eltöltött időszakát. A kutatómunka eredményeinek összegzése alapján bemutatom a szülők óvodaválasztási szokásait, a szolgáltatást igénybe vevők véleményét az általunk nyújtott szolgáltatásról. Elemzem a hozzánk járó családok véleményét a gyermeknevelésben való illetékességről.

Végül összevetem a szülők és óvodapedagógusok válaszait, hogy milyennek látják jelenleg működő kapcsolattartási gyakorlatunkat.

A kutatáshoz használt források:

- szülői elégedettség mérésére használt kérdőívek eredményei,
- a csoportomba járt kilenc szülő (anyuka) önkitöltős kérdőívre adott válaszai,
- a tagintézményünkben dolgozó 5 óvodapedagógus kérdésekre adott kis esszéi.

### 2.1. Családok óvodánkban

#### 2.1.1. A hozzánk járó családok bemutatása

Intézményünk a hazai gyakorlattal ellentétben szerencsésnek mondhatja magát. A hozzánk járó gyermekek többsége teljes családból érkezik, mint ahogyan ezt az 1. ábra is mutatja:

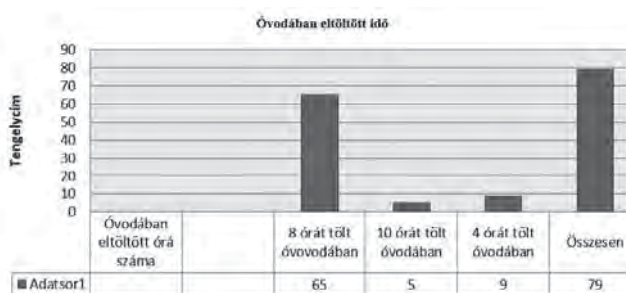


1. ábra. Családok szerkezete



2. ábra. A szülők jövedelme

A szülők iskolai végzettségét illetően valós adatokkal nem rendelkezünk. Nincs kötelezettségük adatszolgáltatás terén, beiratkozás alkalmával sem szívesen nyilatkoznak az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők. Az együttműködés során tudunk erre vonatkozó információt összegyűjteni.



3. ábra. Az óvodában eltöltött idő napi óraszám

A hozzánk járó családokat ismerve a hazai kutatási eredményeket is figyelembe véve joggal vetődik fel a kérdés, hogy mennyiben lát el az óvoda a családi nevelést kiegészítő nevelést. Nehéz úgy nevelni, ha a szülők az elfoglaltságok miatt, a kétkeresős családi modellnek megfelelően napjuk túlnyomó részét a munkahelyen töltik. A család, miközben ellátja fő funkcióját, azaz utóda testi szükségletinek kielégítéséről gondoskodik, minimális időt tud fordítani a gyermekével való tényleges együttlétre. Ahhoz, hogy a családi nevelésnek ténylegesen kiegészítője tudjon válni az óvoda, a családokkal szorosabb kapcsolattartásra van szükség. A napi életszervezés során figyelni kell a szülőkkel való kapcsolattartásra, ami lehetőséget ad az óvodában folyó pedagógiai munka megismerésére, a megismerési folyamatban érdeklődővé kell tenni. A projekt szemléletű óvodai nevelési gyakorlat alkalmazása során számos alkalom adódik, amikor a gyermekek és a szülők az óvodapedagógussal együtt aktív részvevőként a megtapasztalások útján fedezhetik fel a minket körülvevő kalandos világot. Tapasztalatom szerint a gyakorlati megvalósítás sikeressége azon múlik, hogy mennyire sikerül jó kommunikációs hálót kiépíteni a szülőkkel.

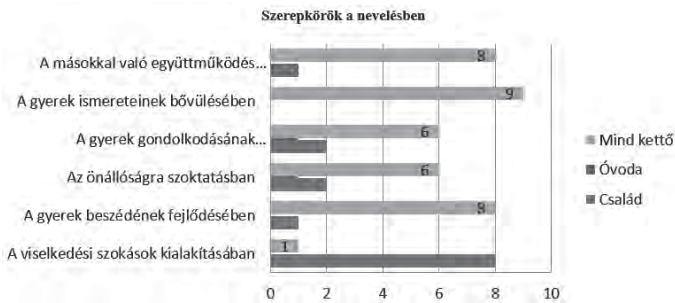
## 2.1.2. Családi és óvodai nevelés gyakorlata

A gyermeknevelési témakörben az iránt érdeklődtem, hogy a szülők megítélése szerint kinek elsődleges feladata a gyermeknevelés.



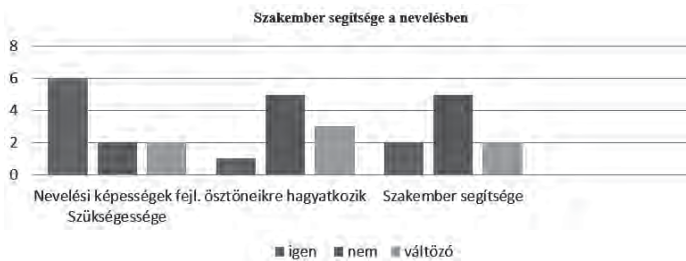
4. ábra. Kinek elsődleges feladata a gyermeknevelés?

A válaszokból kitűnik, hogy a többség a családot jelölte meg. Annak ellenére, hogy a gyermek óvodába kerülésével az intézményi nevelés lesz domináló, a család továbbra is szeretné megőrizni gyermeknevelésben elsődlegességét.



5. ábra. A gyermeknevelésben kinek van nagyobb szerepe az alábbi területeken?

Az 5. ábrán látható, miszerint az ismeretek bővítését közös feladatnak tekinti minden megkérdezett. A beszédfejlődés is közös nevelési feladatként van megjelölve és nem sokkal van lemaradva a gondolkodás és önállóságra szoktatás sem. A családi nevelés elsődlegességét a viselkedési szokások kialakításában látják legtöbben. Érdekes megfigyelnünk, míg a gyermeknevelés feladatkörével ellátott szervezetként a családot jelölték meg többen, a konkrét területek megjelölésénél adott válaszoknál, a közös nevelési feladat dominál többnyire.



6. ábra. Igénybe vesznek nevelési problémáik megoldásához külső segítséget?

A nevelési képességek fejlesztésének igénye egyértelműen látszik atáblázatban, ennek ellenére szakember segítségét kevesen veszik igénybe.

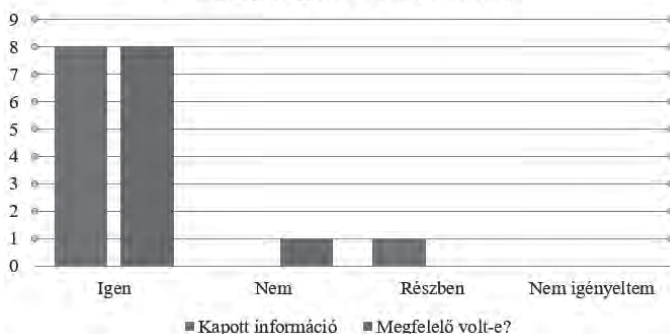
Óvodapedagógus, mint nevelést segítő szakember



7. ábra. Igényelt és kapott-e a nevelési tanácsot az óvodapedagógustól?

Érdekes megfigyelnünk a 7. ábrán, hogy csak feles arányban igényeltek nevelési tanácsot az óvodapedagógustól.

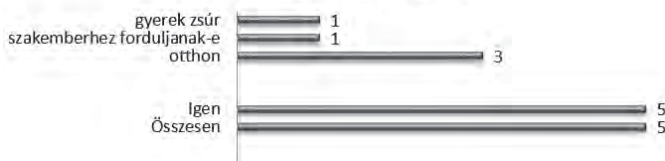
Óvodapedagógus gyermekről adott információja



8. ábra. Elégedett volt-e kapott információval és annak megfelelősége

A 7–8. ábra összehasonlítása során, érdekes összefüggést vehetünk észre. Információt a gyermekével kapcsolatban az óvodapedagógustól mindenki igényel, de csak fele arányban várják el, hogy nevelési tanácsot is adjon az óvodapedagógus.

Szülők problémáival megkeresik-e?



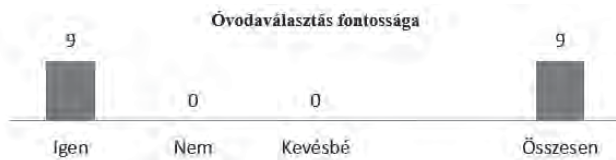
9. ábra. Szülők problémáikkal megkeresik-e?

Az óvodapedagógusoknak is feltettem a kérdést: megkeresik-e a szülők őket problémáikkal és ha igen, milyen jellegűvel. Válaszaikból az derült ki, hogy otthoni (családot érintő) problémáival keresik fel őket gyakrabban.

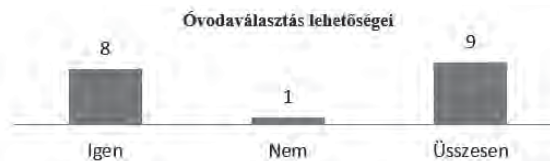
## 2.2. Óvodánk, mint szolgáltatást nyújtó formális szervezet

### 2.2.1. Óvodaválasztás

Szervezetfejlesztési szempontból tudnunk kell, hogy mennyire fontos és mi alapján választják ki a szülők gyermekük számára az óvodát.



10. ábra. Mennyire tartja fontosnak az óvodaválasztás?



11. ábra. Volt-e választási lehetősége óvodai beiratkozás előtt?

Az ábrákból egyértelműen kitűnik, hogy a szülők fontosnak tartják az óvodaválasztást és éltek is a választás lehetőségével. A megkérdezettek többsége tudta, hány óvoda található a városukban, tehát a beiratkozás előtt érdeklődtek, felmérték lehetőségeiket és egy kivételével tudatosan választották intézményünket.



12. ábra. Ha igen, hány óvoda közül választhatott?

Városunkban az önkormányzat által fenntartott óvodák, tárgyi felszereltségüket tekintve, hátrányból indulnak az egyház által fenntartott óvodákkal szemben. Épületeik újabbak, korszerűbbek és felszereltebbek.



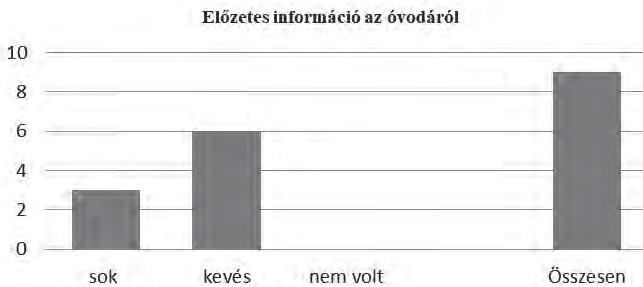
13. ábra. Milyen szempontok szerint választott óvodát?

A táblázatból leolvasható adatokat nagyon fontosak tartom marketing szempontjából. Látható, hogy a rokoni kapcsolatok, illetve a személyes érdeklődés első helyen szerepel.



14. ábra. Hogyan tájékozódott az óvodáról?

A nyílt nap és a játszó délelőtt ugyan lehetőségként már megjelenik, de ezt az igénybe vevők nem minden esetben használják ki. A szórólap mint marketing eszköz a legkevésbé eredményesnek tekinthető.

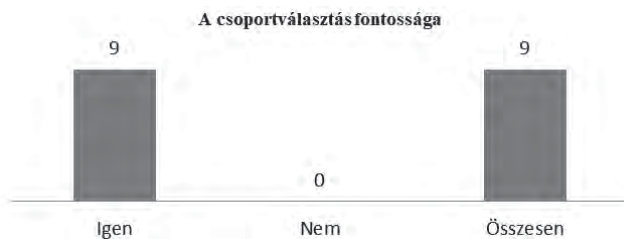


15. ábra. Mennyi információja volt az intézményről a választást megelőzően

A fentiek alapján úgy gondolnám, hogy az ismerősök ajánlása után a szülők joggal érzik azt, miszerint bőséges információt gyűjtöttek össze az óvoda választáshoz. Az eredmény mégsem ezt tükrözi. Többen gondolják azt, hogy kevés információjuk van a választott óvodát

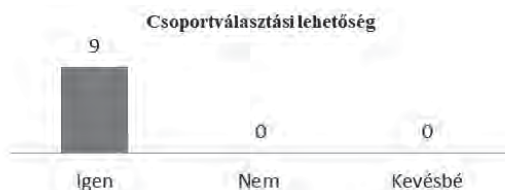


illetően. Jelenleg működtetett gyakorlatunk az információgyűjtést több módon is lehetővé teszi, de a felmérésből alapján arra következtethetünk, nem használják ezt ki.



16. ábra. Fontosnak tartja-e a csoportválasztást?

A csoportválasztás lehetőségét megadva törekszünk arra, hogy továbbra is fenn tartsuk az első benyomás pillanatnyi elégedettségét (igényekhez igazított választás). A szülőkkal teljes egyetértésben mi is úgy gondoljuk, fontos a csoportválasztás lehetősége, megkönnyíti munkánkat a befogadás kezdetétől. Könnyebb az óvónőnek (első benyomás – bizalom), könnyebb a gyermeknek (van ismerős, van kibe belekapaszkodni a kezdeti időszakban).



17. ábra. Van-e lehetősége csoportot, illetve óvónőt választani

A csoportválasztás területen az általunk nyújtott szolgáltatás egyértelműen sikeresnek tekinthető, az elégedettség 100%-os.

## 2.2.2. Óvodapedagógusok a gyermeknevelésben

A szülők által kitöltött kérdőívben érdeklődtem: mennyire tartják meghatározónak az óvodapedagógus személyiségét a gyermeknevelés során.



18. ábra. Fontosnak tartja-e az óvodapedagógus személyiségét?

A 18. ábrából látszik, hogy az óvodaválasztás, csoportválasztás egyértelműen az óvodapedagógus választását jelenti a családok szempontjából.



19. ábra. Mennyire tartja meghatározónak az óvodapedagógus személyiségét

A válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy a szülők is együttműködést, az együttműködésen túl lépő együttnevelést várják el az óvodától, azaz az óvodapedagógustól. A gyermeknevelés illetékességét tudakoló kérdésre adott válaszokra (4. ábra) visszautalva, a szülő nem akar lemondani a gyermeknevelési illetékességéről. Továbbra is kiegészítő nevelésként gondol az óvodára és az ellentmondást (család, óvodában töltött idő aránya) a tudatosan választott óvodával, az általa betöltött szerep kör pótlására leginkább alkalmas óvodapedagógussal próbálja feloldani. A gondolatot továbbfolytatva egyértelműen leszögezhető, hogy egy jól működő óvodát a benne dolgozók teszik jól működővé a szolgáltatást igénybe vevők körében, ezért szervezetfejlesztés kapcsán elengedhetetlen annak ismerete mennyire kapcsolat-központúan gondolkodnak a szervezet tagjai.

**Óvodapedagógusok a kapcsolattartás fontosságáról**



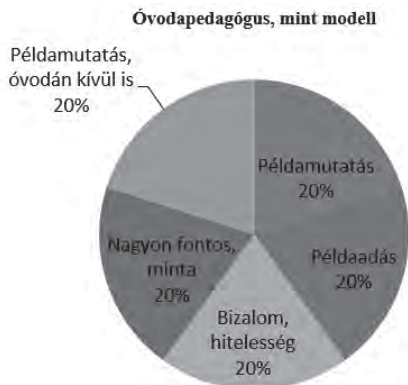
20. ábra. Mennyire tartja fontosnak az óvodai nevelés során a szülővel való kapcsolattartást?

A 20. ábra szerint intézményünkben az óvodapedagógusok a kapcsolattartás fontosságának megítélésében igen változatos véleményeket fogalmaztak meg. A válaszokból látható, összességében felsorolták a főbb területeket, ahol nagyobb hatékonysággal lehet eredményt elérni, ha jól működtetett kapcsolatrendszert sikerül kiépíteni szervezetten belül a szülőkkel, de egy válaszadásban sem jelöltek meg több területet, ahol fontos lehet a jó kapcsolattartás gyakorlata.



21. ábra. Mennyire nyitott Ön a szülőkkel való partnerkapcsolatban?

Az 21. ábrán látható, hogy egy kivétellel az óvodapedagógusok nyitottnak tartják magukat a szülőkkel való kapcsolattartásban.

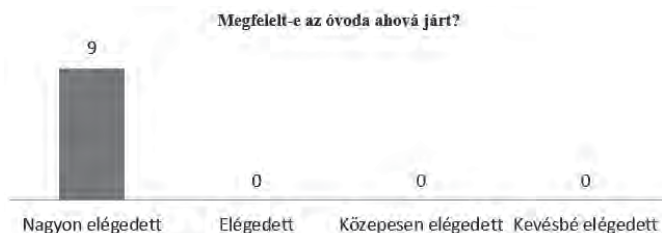


22. ábra. Miben és mennyire tartja fontosnak az Ön modellszerepét az óvodai nevelés során?

Az óvodapedagógusok egyértelműen fontosnak tartják a pedagógus modell szerepkörét és ennek fontosságát, a példamutatásban látják leginkább. A hitelesség és bizalom csak egy válaszadásban szerepelt.

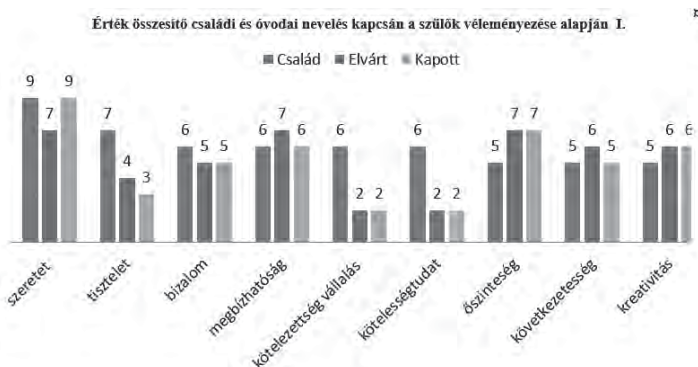
### 2.2.3. Óvodánk értékelése a szülők által

Nagyon fontos tudnunk, hogy az igénybe vevők köre mennyire érzi megfelelőnek az általunk nyújtott szolgáltatást.

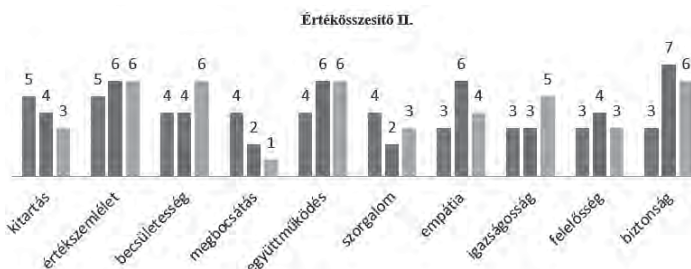


23. ábra. Mennyire elégedett az óvodával?

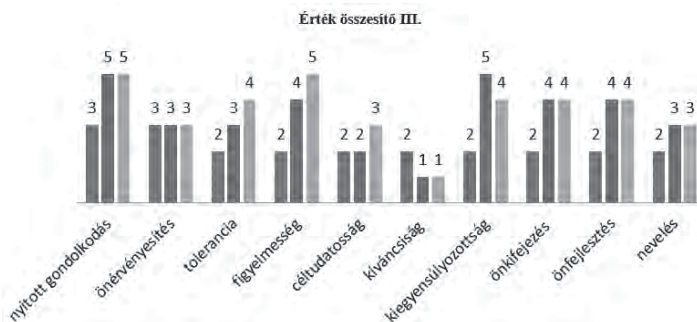
A hitelesség, a pillanatnyi elégedettség megőrzésének biztosítása miatt fontosnak, hogy reális képet kapjunk működésünk partneri megítéléséről.



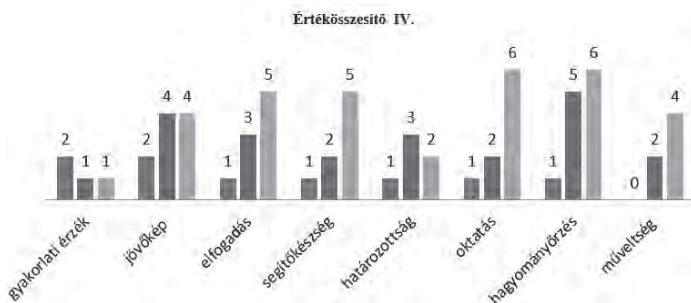
24. ábra. A felsorolt értékek közül melyek dominálnak Önöknél, mit vártak az óvodától és mit kaptak?



25. ábra. A felsorolt értékek közül melyek dominálnak Önöknél, mit vártak az óvodától és mit kaptak?



26. ábra. A felsorolt értékek közül melyek dominálnak Önöknél, mit vártak az óvodától és mit kaptak?



27. ábra. A felsorolt értékek közül melyek dominálnak Önöknél, mit vártak az óvodától és mit kaptak?

Az érték összesítő táblázatot megnézve látszik, hogy ezen a területen további kutatásra lenne szükség. Interjúval, esetleg a konkrétan megfogalmazott kérdéseket esszé formájában kellene feltenni a szülőknek, hogy a miértekre választ kaphassunk. Egyedül a szeretet vonatkozásában figyelhetjük meg azt, hogy a családi nevelésben első helyen szerepelt értéket, amit elvárták (egy fő kivételével), meg is kapták az óvodai nevelés során. Az óvodától kapott és többnyire nem elvárt értékek között szerepel a figyelmesség, elfogadás, segítőkészség, oktatás, műveltség. Számomra az oktatás megjelölése a legérdekesebb, mint nem elvárt és egyértelműen mindenki által kapott értékneként van bejelölve. Feltételezésem szerint (mivel ilyen irányú kérdést nem tettem fel) a gyermekek óvodába járás során bővülő ismerete alapján kapott ez az érték ilyen mértékű elsőbbséget a kapott értékek megjelölésénél. A miértekből kapott válaszoknál lehetne azt is kivizsgálni, hogy mit értenek a szülők nevelés és oktatás alatt, milyen szinten ismerik az óvoda mint intézmény ténylegesen, rendelet által meghatározott, helyi programban le szabályozott pedagógiai munkáját, funkcióját.



28. ábra. Az óvodába eltöltött évek hatással voltak-e?

A 28. ábrán láthatóak azok a területek, ami vonatkozásában érdeklődtem. A kérdések ki-egészítése látszik a 29. ábrán.



29. ábra. Hogyan volt hatással?

Az óvoda hatását a baráti kapcsolatok alakulásánál, a gyermek nevelésében, az iskolaválasztásnál, a szabadidős tevékenységeknél, a gyermek megismerésében és a családi életre való hatásában jelölték meg legtöbbször. Érdekes képet mutat, az előző érték táblával összehasonlítva a nevelés itt majdnem 100% megjelölést kapott.

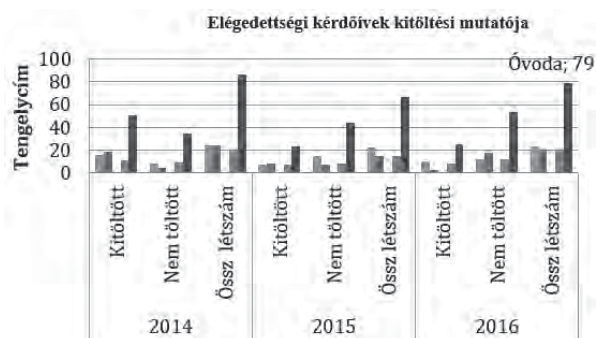
### 2.3. Évek óta működtetett óvodai innovációs gyakorlatunk

Az eseményeken való részvétel közben a szülők tapasztalatokat gyűjthetnek gyermekük vonatkozásában az óvodai nevelésről (nyílt nap, játszódélután), az óvodai atmoszféráról, gyermekük családon kívüli viselkedéséről (szocializáció sikerességéről), miközben az óvodapedagógus is információkat nyer a családi nevelésről azáltal, hogy látja a szülő és gyermek kapcsolatát, a gyermek viselkedésének változását a szülő jelenlétében, a szülő nevelési stílusát. A szülő bepil-

lantást nyerhet az óvodai szokás-szabály rendszerről, illetve annak működéséről, ami anélkül, hogy külön magyarázni kellene, mintaként szolgálhat.

### 2.3.1. Az évek óta működtetett, partneri elégedettség mérés eredményeinek bemutatása

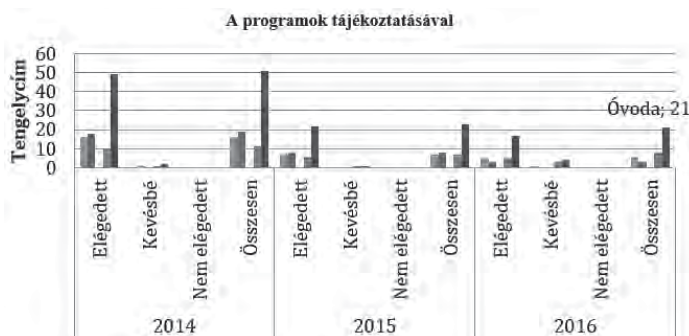
A folyamatos partneri igényeket és ezzel együtt a változások figyelésének szándékát mutatja az évek óta kiadott és a szülők által kitöltött partneri elégedettséget vizsgáló kérdőívek összesített táblázata.



30. ábra. A partneri elégedettséget mérő kitöltött kérdőívek száma

A kérdőíveket minden évben, minden szülő megkapja. A színek a csoportokat jelölik. Érdekes és árulkodó adott, hogy miért mutat csökkenő tendenciát a kitöltötteen visszaérkező kérdőívek száma. Ennek az lehet az oka, hogy elemzés után az eredményekről való tájékoztatásra, azaz a reklámra nem fordítunk elég figyelmet, azaz nem jól működik a kommunikációs csatorna.

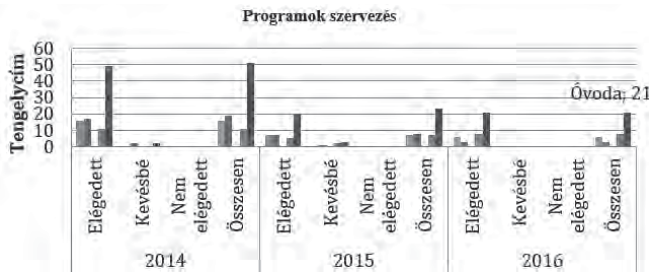
Az 31. 32. 33. 34. 35. ábrákon az elégedettségmérés eredményeit látjuk éves elrendezésben. A kérdések a programokról való tájékoztatásra, a rendezvények légkörére, részvételre, szervezésre, légkörre, az óvodapedagógusok hozzáállására irányult.



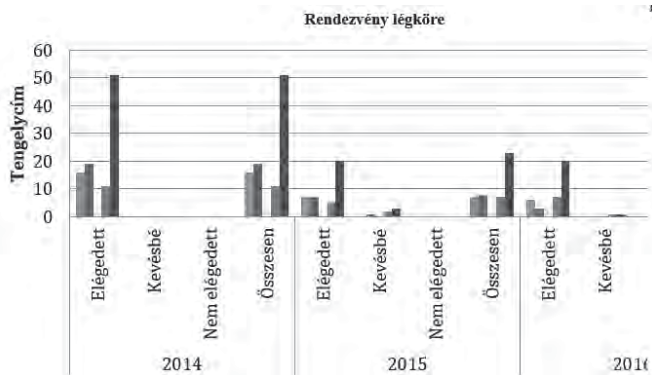
31. ábra. Mennyire voltak elégedettek a tájékoztatással?



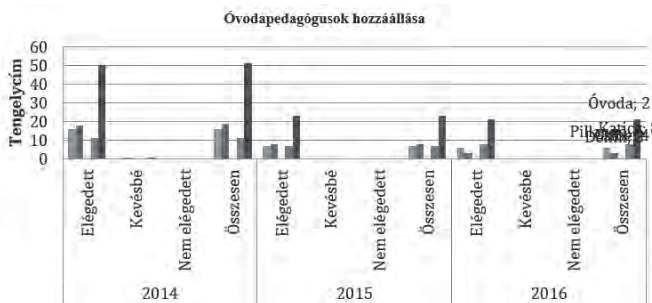
32. ábra. Szívesen vettek-e részt rajta?



33. ábra. Elégedettek voltak-e szervezéssel?



34. ábra. A rendezvény léggömbjével?



35. ábra. Az óvodapedagógusok hozzáállásával?



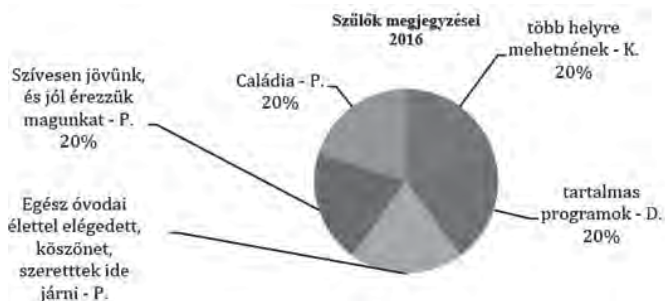
Az ábrákat értékelve elmondható, hogy a kitöltött kérdőívek számának csökkenése a legszembetűnőbb a grafikonokon. A válaszokból, az elégedettség mérhető le az érintett területeken.



36. ábra. Megjegyzések a szülőktől 2014-ben



37. ábra. Megjegyzések a szülőktől 2015-ben



38. ábra. Megjegyzések a szülőktől 2016-ben

A 36. 37. 38. ábra is mutatja az évek óta használt kérdőívek változtatásra szorulnak. Nem tölti be funkcióját, tehát ezt sem lehet változatlanul hagyni, ha eredményességre törekszünk. A megjegyzések száma is csökkenő tendenciát mutat.

### 2.3.2. Együttműködésünk gyakorlata a résztvevők véleménye alapján

Az óvodapedagógusok a kisesszékből adódóan maguk írták be az általuk ismert kapcsolattartási formákat. Ezzel szemben a szülők kiadott kérdőívén a felsoroltak közül kellett aláhúzniuk, ami általuk ismert, kedvelt és hasznosnak gondolt volt. Az óvodapedagógusok az intézményben működő minden kapcsolattartási módot ismertek.



39. ábra. Melyek az Ön által leginkább kedvelt kapcsolattartási formák?

Az óvodapedagógusok által leginkább kedvelt a játszó délután és a családlátogatás. A többi kapcsolattartási forma ugyanolyan szintű népszerűséget ért el.



40. ábra. Melyek az Ön által leginkább kedvelt kapcsolattartási formák?

A szülők által leginkább kedvelt kapcsolattartási forma a játszó délután, email, nyílt nap azokat követi nyílt nap, a kirándulások, közös ünnepek, majd a faliújság.



41. ábra. A kapcsolattartási módok, melyet igénybe vesznek a szülők csoportjukban – hasznosság

A szülők által igénybe vett, így szervezetfejlesztési szempontból hasznosnak tekinthető, kapcsolattartási módok egyforma bejelölést kaptak, nincs különbség. Nem lehet észrevenni kedveltség és hasznosság közötti összefüggéseket.



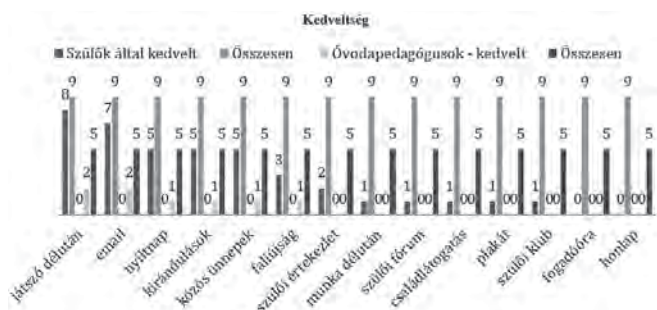
42. ábra. Kedvelt kapcsolattartási módok hasznossága a szülők megítélése szerint

Kis különbségekkel, de hasonló bejelölést kapott minden felsorolt kapcsolattartási mód a szülőknél is.



43. ábra. Kapcsolattartási módok összehasonlítása hasznosság szerint

Érdekes megfigyelni, hogy a szülők esetében a hasznosság tekintetében egyetértést mutatkozik, ellentétben az óvodapedagógusokkal. Az ő esetükben egyetlen olyan kapcsolattartási formát sem találni, amelynek megítélésében megegyezik a vélemény. A szülők véleményezése alapján a kapcsolattartási módok több mint feléről úgy vélekednek, hogy hasznos, első helyre rakva a közös ünnepeket, email-t, szülői értekezleteket, játszó délutánt, faliújságot.



44. ábra. Kedvelt kapcsolattartási módok összehasonlítása

Változatos kép alakult ki a kedveltséget tekintve. Mindkét csoport első helyre tette a játszó délutánokat. Az ábrából leolvasható, hogy óvodai honlapunk, a fogadóórák rendszere fejlesztésre szorulnak, mivel egyik csoport kedvelt listáján sem kaptak bejelölést.

Az együttműködő partnereknek feltett utolsó kérdés a kapcsolattartási gyakorlatunkra vonatkozott. Milyen módon ítélik meg: együttműködünk vagy együtt nevelünk.



45. ábra. Ön szerint óvodájában együttműködnek, vagy együtt nevelnek

Ebben a kérdésben teljesen egyformán látják kapcsolatukat a szülők és az óvodapedagógusok. A megkérdezettek harmada gondolja csak azt, hogy együtt nevelik a gyermeket.

### 3. Összegzés

A kutatások egyértelműen azt támasztják alá, hogy a szülők óvodaválasztásnál elsősorban óvodapedagógust választanak, aki hasonló értékrendjével képes helyettesíteni, illetve kiegészíteni gyermeknevelési gyakorlatát. Az is bizonyítást nyert, miszerint attól függetlenül, hogy a

gyermek nagy részénél az óvodába kerüléssel a nap közben eltöltött idő miatt az intézményi nevelés dominál, a szülők nem szeretnék gyermekük nevelését átadni az óvodának. Amennyiben sikeresen ki tudja alakítani az óvodapedagógus (érdeklte teszi számára), a szülő szívesen válik tagjává a közösségnek, ami segíti a társasági kapcsolati alakulást, melyet egy jól működő formális szervezet fel tud használni saját céljai elérésben.

A nevelési képességek fejlesztésének igénye egyértelműen megvan a szülőknél, de nehezen kéri szakember segítségét. Mint kiderült az óvodapedagógusok és a szülők válaszából, kevesen várják el vagy akarják az óvodapedagógust szakemberi minősítésében nevelési tanácsadóként megkeresni. Alkalmazkodva az elvárásokhoz, a szülőt feladatkörében meghagyva, olyan alkalmakat kell teremtenünk, ahol a személyes példaadással, az óvoda napi gyermeknevelési gyakorlatának megmutatásával. módja van a szülőnek akaratlanul is tapasztalatokat gyűjteni. A korszerű projekt pedagógiai módszer óvodai alkalmazásával, a szülők aktivitását, érdekességét (önmaga hatékonyságának átélésével), a pedagógiai munkánkat színesebbé, változatosabbá varázsolhatjuk, ahol az együttműködő partnerek egy oda-visszaható tanulási folyamat részeseivé válhatnak.

A tanulmányban generációs szakirodalom elemzésből kitűnik, hogy a korunkban végbenő netes generációs megjelenésével, számolnunk kell a generációs különbségekkel. A családokkal kialakított partneri viszony tőlünk függően segíthetik vagy gátolhatják együttműködési törekvéseinket. A generációk (szülők, gyermekek) ismerete hozzásegít bennünket ahhoz, hogy megértsük és elfogadjuk különbözőségüket, ami által mint szolgáltatást nyújtó szervezet kitalálhatjuk és ki is kell találnunk a különbözőségek egymáshoz való igazításának módjait. Elindíthatunk egy oda-vissza működő tanulási folyamatot a tudatosan szervezett képzésekkel, amibe a szülőket is be kell vonni, ezáltal könnyítve saját pedagógiai munkánkat is.

A kutatómunkámból az is kiderült, hogy a családok egyre gyakrabban keresnek meg bennünket családjukat érintő problémákkal, aminek megoldása szakember segítségét (családtérápia) igényelne. A napjainkban zajló, családokra is kiterjedő értékrendi változások megértéséhez is szükség lenne képzésre, hogy el tudjuk őket fogadni olyannak, amilyenek, ugyanis ez érinti a hozzánk járó legfontosabb klienst, a gyermeket is.

A szemléletváltás korunkban elkerülhetetlen. Olyan óvodákra van szükség, ahol az óvoda mint befogadó intézmény nemcsak a gyermeket, hanem a szolgáltatást igénybe vevő szülőt, tehát az egész családot „befogadja”, és megpróbálja alkotó közösséggé való átalakítását, ahol az idősebb generáció megtanítja (szocializálja) a fiatalabbakat a régi, hagyományos társas érintkezési szokásokra, míg a fiatalabbak megosztják az idősebb generációval a változó technológiai tudásukat. A szakirodalom elemzés is ezt támasztja alá.

Fontos a piaci igényekhez igazított, szolgáltatást nyújtó szervezeti működés. Ahhoz, hogy ezt a szervezet tagjai is belássák, elengedhetetlenül fontos, hogy az intézményben folyamatosan működjön a feltáró – elemző tevékenység. Ennek hiányában a szervezet működése, mivel a változásokat nem tudja nyomon követni, öncélúvá válhat. Amennyiben ez az öncélú működés hosszabb ideig fennáll, külső tanácsadásra lesz szükség a feltáró–elemző munkához, hogy a szervezeti működésről és annak zavarairól teljes képet kaphassunk, ami által a szervezeti tagok is belátják a változtatás szükségességét.

Kutatási eredményeimből látszik, hogy saját intézményemben a kollégák ennek szükségességét már belátták, és a változásra való törekvésük kiderül a nyitottabb hozzáállás igényének

megfogalmazásából. A változás szükségességének elfogadása már elegendő alap ahhoz, hogy elkezdődhessen a közös útkeresés. A megfelelő célok kitűzése után (melynek alapját a dokumentumrendszer kidolgozása adja) következhet a képzési rendszer felülvizsgálata. Fontos, hogy a célok megvalósítást elősegítő tudástartalommal minden résztvevő rendelkezzen, mivel ezáltal felgyorsíthatjuk a változási folyamatot. A szülőkkel ebből a szempontból is figyelembe kell venni. A kiértékelt összesítőkből is látszik, hogy gyakran mást értenek óvodai nevelés alatt, mint mi.

A közösen kidolgozott és közösen elvégzett (mindenki saját csoportjában végzi és összegzi) elégedettséget mérő vizsgálatból készült beszámolók elindítói lehetnek egy komoly szakmai megbeszélésnek, közös alapon nyugvó útkeresésnek. A szakmai megbeszélésekkel elérhetjük, hogy az intézményünkben folytatott „pletykázások” szakmai jelleget öltsenek. A szakmaiság biztos alapja a szervezet fejlődésének. A fejlődés nyomán elért szakmai sikerek elősegítik, hogy a szervezetben dolgozók munkájukat ne kényszernek, hanem szükségesnek érezzék. Az elvégzett eredményes munka pedig minden embernek pozitív visszaigazolás ad, mely növeli a teljesítményt, elősegíti a kapcsolatközpontú működést.

A kapcsolatközpontú működés alapja és nélkülözhetetlen eleme a megfelelő kommunikációs háló kiépítése szervezeten belül, amit minden irányba működtetni kell. Mint az látható volt, a visszacsatolások nagyon fontosak és nem elhanyagolhatóak. Ahhoz, hogy munkánk hatékonyan működhessen, folyamatos kommunikációra van szükség. A jól működő kommunikáció feltétele, hogy az információ eljusson a célcsoporthoz, ehhez jól kell megválasztanunk a kommunikációs csatornákat. Ahhoz, hogy biztosak lehessünk abban, hogy a célcsoporthoz eljutott az információ, folyamatos feltáró–elemző tevékenységre van szükség. A jó kommunikációval történő információátadás ösztönzőleg hat. „Fontos a véleményem, ha elmondom komolyan veszik és változtatnak rajta, tehát alakítója és nem passzív befogadója vagyok a körülöttem zajló eseményeknek.”

Saját intézményemben a 2016-ban elvégzett kutatási eredményeim és Pivókné Gajdár Klára óvodai szaktanácsadó segítségével és irányító munkájával átdolgoztuk dokumentum-rendszerünket, kitűztük céljainkat és megfogalmaztuk a feladatokat is. A képzésre vonatkozólag, konkrétan megnevezett javaslatok is születtek, miután saját költségen részt vettünk nevelőtestületem tagjaival a szaktanácsadó által javasolt előadásokon. Ezeket a képzéseket a Kiegészítő Pedagógiai Programunkhoz igazítottan táblázatos formában dokumentáltam, ami a beiskolázási terv elfogadtatásánál is fel tudtam használni érvelésként, mivel ezeknek költségvonzata volt és van is. Ezzel együtt se mondanám könnyűnek és egyszerűnek a célkitűzéseinknek megfelelő finanszírozás biztosítását. Tagintézményként egyidejűleg kell meggyőzőnek lenni az egységes intézmény vezetője és a fenntartó felé is, annak ellenére, hogy az ellenőrzés (tanfelügyelet) szakmailag önállóan tekinti intézményünket.

Intézményünk kijelölt feladatákként még előttünk áll a szülőket is bevonó közös képzési rendszer kialakítása (pl. neves szakemberek előadásán való közös részvétele) új innovációként, amely megfelelő alapot nyújthat ahhoz, hogy a gyermek nevelésében közreműködő partnerek szakmai tudásukat bővítve ismerkedjenek egymással, és ezáltal a gyermek érdekeit szem előtt tartva alakulhassanak át alkotó közösséggé. Az új innováció kidolgozása jelenleg folyamatban van. A most készülő mesterprogramomban törekszem kidolgozni az alkotó közösséggé válás folyamatát, melyhez reményeim szerint elnyerem kollégáim támogatását és ezáltal a vezető és fenntartó együttműködésére is számíthatok.

Saját pedagógiai gyakorlatomra hivatkozva végezetül szeretném kijelenteni, hogy szervezetfejlesztési törekvései nemcsak vezetőnek lehet. Kicsit nehezebben ugyan, de beosztottként is el lehet indítani a folyamatot például egy új innovációval, ami eredményével önmagában ösztönzőleg hat. Ha még keresünk hozzá támogatót, egy neves szakembert vagy szaktanácsadót, a siker garantálható.

Amennyiben a pedagógiai szervezet a családot is be szeretné vonni fejlesztési törekvéseibe, munkájához a Családpedagógia Egyesülethez fordulhat szakmai segítségnyújtásért. Folyamatosan várjuk új tagok jelentkezését. Évi kongresszusi üléseken mód van arra, hogy egy-egy előadás kapcsán az ország különböző részéről érkező kollégák egymással ismerkedhessenek, találkozzanak a szakma kiemelkedő képviselőivel.

## Felhasznált irodalom

- Csepeli György 2015. *A szervezkedő ember*. Kossuth Kiadó Budapest,
- Csepeli Gy. 2007. A jövőbe veszett generációk. In: Palcsó, M. (szerk.) 2007. *Mesterkurzus*. Saxum, Budapest. 87–105.
- Csepeli Gy., Kígyós, É., Popper, P. 2006. *Magára hagyott generációk: fiatalok és öregek a XXI. században*. Saxum, Budapest.
- Dr. Bagdy Emőke 2007. Családi életciklusok és fejlődési sajátosságok. In Dr. Bagdy Emőke, Kalo Jenő, Popper Péter, Ranschburg Jenő 2007. *A család: Harcmező és békesziget*. Saxum Kiadó – Affarone Kft Kaposvár.
- Dr. Buda Béla 1998. *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest.
- Dr. Molnár Balázs 2016. Netgenerációs gyermekek, netgenerációs szülők: családi nevelés a digitális korban. In: Vargáné Dr. Nagy Anikó (szerk.) 2016. *Családi nevelés*. Didakt Kft. Debrecen.
- Dr. Popper Péter 2007. Családon innen és családon túl. In: Bagdy Emőke, Kalo Jenő, Popper Péter, Ranschburg Jenő 2007. *A család: Harcmező és békesziget*. Saxum Kiadó – Affarone Kft. Kaposvár.
- Dr. Rákó Erzsébet 2016. Családpolitika, családtámogatás és gyermekszegénység. In: Vargáné Dr. Nagy Anikó (szerk.) 2016. *Családi nevelés*. Didakt Kft. Debrecen.
- Dr. Ranschburg Jenő 2005. Egy egész életre szóló találkozás... In: Popper Péter, Ranschburg Jenő, Vekerdy Tamás 1984. *Sorsdöntő találkozások: szülők és gyermekek*. Saxum Bt. – Affarone Kft. Kaposvár.
- Pivókné Gajdár Klára 2016. Család és óvoda helyi kapcsolatának elemző bemutatása és a család megismerésének különös gyakorlata. In: Vargáné Dr. Nagy Anikó (szerk.) 2016. *Családi nevelés*. Didakt Kft. Debrecen.
- Ranschburg Jenő 1984. *Szeretet, erkölcs. autonómia*. Gondolat, Budapest.
- Ranschburg Jenő 2003. *Szülők lettünk*. Saxum Kiadó Bt., Kaposvár
- Vargáné Dr. Nagy Anikó 2016. Nemzetközi tapasztalatok a koragyermekkorai gyakorlatban. In: Vargáné Dr. Nagy Anikó (szerk.) 2016. *Családi nevelés*. Didakt Kft. Debrecen.

### **Internetes források**

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (2016. október 10): [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200363.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR)
- Emberi Erőforrások Minisztériuma, Központi Ügyfélszolgálati Iroda tájékoztatója (2016. okt.): [26.csaladitudakozo.kormany.hu/download/9/56/41000/HGyerekfuzet%202016.doc](http://26.csaladitudakozo.kormany.hu/download/9/56/41000/HGyerekfuzet%202016.doc)
- Török Balázs (2016. július): Változások az óvoda rendszerben [http://ofi.hu/sites/default/files/1503613\\_ofi\\_valtozasok\\_az\\_ovodarendszerben\\_vegleges.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/1503613_ofi_valtozasok_az_ovodarendszerben_vegleges.pdf)

### **Egyéb források**

- Dr. Ugrai János Szervezetfejlesztés előadása, (2016.): – Mellékletbe szervezetfejlesztési előadáson készített saját jegyzetem.
- Körmöci Katalin előadása (HOR szervezésében tartott előadása 2016. október 3.): Projekt szellemű óvodai élet a mindennapokban.





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

A sorozat negyedik kötete a nemzetközi és hazai elvárásként is megfogalmazott pedagógiai kultúraváltás folyamatát kívánja komplex módon elősegíteni, a szakmai párbeszédre való ösztönzéssel, az írott és nyomtatott nyilvánosság eszközeivel. Azt valljuk, hogy a nevelés-oktatás aktuális problémáinak megoldását az érintett szereplők sokasága, az érdekek differenciáltsága és a dinamikusan változó feltételrendszerek között csak az érdekelték folyamatos interakciója keretében, a szakmai nyilvánosság és a szervezeti tanulás eszközrendszerével lehet eredményesen támogatni.



9 786155 224867