

Szerkesztette: Medovarszki István

# Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020



Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés sajátos gyakorlatairól



Szerkesztette:  
Medovarszki István

# **Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020**

Reformpedagógiai és  
tantárgy-pedagógiai  
tanulmányok

Békéscsaba, 2020

Magánkiadás, minden jog fenntartva.  
A mű egyetlen részlete sem használható fel és nem sokszorosítható  
a szerzők előzetes, írásbeli engedélye nélkül.

**Szerkesztette:**  
Medovarszki István

**Az előszót írta:**  
Bárdos Jenő, DSc, Professor Emeritus

***A tanulmányok szerzői és a szakmai lektorok  
a megjelenés sorrendjében:***

Medovarszki István	<i>Virág Irén</i>
Hegedűs Renáta	<i>Nóbik Attila</i>
Kispál Dániel	<i>Kusper Judit</i>
Herédi Rebeka	<i>Kusper Judit</i>
Kiss Dávid	<i>Kusper Judit</i>
Tóthné Vojtkó Veronika	<i>Révész László</i>
Horváth Cintia	<i>Révész László</i>
Kraker Anna	<i>Varga Attila</i>
Gőgh Előd	<i>Racsó Réka</i>
Medovarszki István	<i>Lengyelné Molnár Tünde</i>

Békéscsaba, 2020  
© Szerzők

Nyomdai kivitelezés:  
Micropress Digitális és Ofszet Nyomda Kft., Mályi

A címlapon látható kép forrása: <https://pixabay.com/>

*ISBN 978-615-00-9952-1*

# Tartalomjegyzék

**Bárdos Jenő**

Előszó

6

## *REFORMPEDAGÓGIAI FÓKUSZ*

---

**Medovarszki István**

A csoportmunkát támogató tanulási környezet  
reformpedagógiai szempontból

9

**Hegedús Renáta**

A kooperatív tanulásszervezés és Montessori  
reformpedagógiai módszereinek kapcsolata

17

## *IRODALOMTANÍTÁS*

---

**Kispál Dániel**

Az irodalomtanítás etikai és esztétikai dimenziói  
Magyarországon a 20. század elején

31

**Herédi Rebeka**

Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században

41

**Kiss Dávid**

Játékos irodalomtanulás kooperatív  
projektmunka keretében

51

## *SPORTPEDAGÓGIA*

---

**Tóthné Vojtkó Veronika**

Az egymás iránti tisztelet olimpiai nevelési  
érték a 2020-as kerettantervekben

65

**Horváth Cintia**

A különböző foglalkoztatási formák alkalmazásának  
gyakorisága testnevelés órán

77

## *DIGITÁLIS PEDAGÓGIA ÉS INNOVÁCIÓ*

---

**Kraker Anna**

Egy környezeti nevelési oktatócsomag és IKT lehetőségei

87

**Gógh Előd**

Új szemléletű tanítási és tanulási lehetőségek  
a technikumokban

99

**Medovarszki István**

A jelen és a jövő információs társadalmának kompetenciaelvárásai

109

## Előszó

Kisgyermekkoromban kedvelt ajándék volt karácsonyra a kaleidoszkóp. Ügyesebb szülők maguk ragasztották össze. Ujjaimban még mindig érzem a barna csomagolópapír érdességét, hallom az üvegszilánkok zizzenését és csilingelését, amint forgattam a hengert, és még nem tudtam, hogy henger helyett a palást szót kellene használni, ha elvontan gondolnék rá... Ehelyett csak ámultam és bámultam, hogy minden kis moccanásra miként változik a kép, ami soha nem ugyanaz. Azt ugyan éreztem, hogy ez varázslat, de arról még fogalmam sem volt, hogy kulcsot kaptam a világhoz, mégpedig az egyedül helyes megközelítést: a szemlélődést...

A tanár színpadján, vagyis az osztályteremben minden évben feltűnik, vagyis fellép a legújabb „barbár invázió”: az emberi mintázatok momentán érvényes kaleidoszkópja. Eközben sok tanár a teljesíthetetlen tananyag után lohol kétségbeesetten; másokat a minőségbiztosítás fantazmagóriája hevít; vagy a rájuk erőszakolt főnökségek tudatlansága ellen védekeznek és így tovább; a többséget azonban a megélhetésért vívott kegyetlen küzdelem sápasztja. Súlyos örökségek ezek, amikbe már nem fér bele a játék, hogy kezébe vegye ezt az ajándékot és kicsit forgassa is e humán kaleidoszkópot: vajon kiket is kaptam sorsomul?

Kortárs tanár-ideálunk nem a körülmények felszínén himbálózó ösztönlény, hanem a tanítványaiért felelősséget vállaló tudatos tanár, aki mímelt színpadján - élmények segítségével - katarzist kíván kiváltani pedagógiai szaktudásával. Számos tanár talán bele sem gondol, hogy agyakat kell átalakítania nem-invázív, vagyis sérüléseket nem okozó módszerekkel ahhoz, hogy elérje céljait. Aneszteziológus, amikor észrevétlen a diák gondolatai közé hatol; rugalmas anatómus, hogy a rendellenességeket fellelje és lézerebész, ha onnan valaminek ki kell kerülnie. Másként is mondhatjuk: lehet lélekbúvár, ha nem materialista; művészetimádó kékharisnya, ha csak idealista; de biztosan nem ezermester, ha sikertelen (mert nem működik) a „munkadarab”. A tanítás és tanulás szépművészetének templomában a tantárgypedagógiák a tartóoszlopok: ezek hivatottak áthidalni mélységeket és magasságokat...

Néhány tantárgypedagógiai szemlélődésbe nyerhetünk bepillantást ebben a kötetben: lectori salutem, vagyis köszöntjük az olvasót!

Miközben elolvasták ezt a prólogust, a kaleidoszkóp már megint elfordult egy picit...

Bárdos Jenő  
DSc., Professor Emeritus  
*Eszterházy Károly Egyetem,  
Pannon Egyetem*

# **REFORMPEDAGÓGIAI FÓKUSZ**





## A csoportmunkát támogató tanulási környezet reformpedagógiai szemszögből<sup>1</sup>

*Medovarszki István*

### **Bevezetés**

Tanulmányunkban – a teljesség igénye nélkül – körbejárjuk a 19-20. század fordulójának egyes reformpedagógiai irányzatait, valamint rövid betekintést látatunk az általuk hatékonynak és inspirálónak tartott tanulási környezetek világába. A tanulmány keretei túlmutatnak azon, hogy ezen újszerű pedagógiai kezdeményezések minden főbb jellemvonását ismertessük – erre azért is kár lenne vállalkozni, mivel a téma rendkívül gazdag szakirodalommal rendelkezik –, így jelen írásunkban csupán a tanulási környezet újragondolásához való viszonyukat szeretnénk elemezni. Ezt azonban nem holisztikus szemlélettel tesszük, csupán két reformpedagógiai törekvés esetében a csoportmunka kontextusán keresztül kívánjuk a tanulás-tanítás helyszínét a vizsgálódásaink fókuszába állítani.

### **A pedagógiai gondolkodás a 19-20. század fordulóján**

A reformpedagógiai irányzatok ébredésének időszaka az 1880-as évekig nyúlik vissza, amikor a gyermekekről való pedagógiai és pszichológiai gondolkodás egészen újszerű tartalmat kapott. *Németh András* (1996) a következő szavakkal jellemzi ennek a gondolkodásmódnak az értékeit: „*gyermeki szabadság, gyermekközpontság, öntevékenység, csoportmunka, önkormányzat, koedukáció, gyermekművészet, munkaiskola, szaktanterem, projektoktatás*”. (*Németh, 1996, 5. old.*) Ezek a kifejezések azonban nem látatják tökéletesen és teljesen azt az elképesztően komoly és jelentős felismerést, ami a kor pedagógiáját áthatotta. A reformpedagógiák nemcsak a módszertanukban és a pedagógiai kultúrájukban mutattak újat a világnak, hanem annak felismerésében is, hogy minden gyermek egyszeri, megismételhetetlen és egyedi, így a tanulói képességek kibontakoztatásában, továbbá a személyiség komplex fejlesztésében is az individuális gyermeki igényeknek kell megfelelni. A tanulási-tanítási folyamatok célja nem lehet más, mint az, hogy minden – intézményes keretek között zajló oktatásban részesülő – tanuló eljusson a saját képességei által predesztinált tudásúcsra. E nemes cél megvalósításához természetesen komoly pedagógiai és pszichológiai megismerő technikákkal szükséges rendelkezniük (*Medovarszki,*

---

<sup>1</sup> A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” elnevezésű projekt keretében készült el.

2019), azonban számos más – legalább ennyire fontos – pedagógiai „láncszem” is befolyásolja a tanórai folyamatok sikerességét.

Az ismeretátadás pedagógiai paradigmájának megfelelő gyakorlat a tanítási órákon, amikor a tanár szóbeli közlések többszöri ismétlésével interpretálja a tananyag tartalmát és a művelődési javakat a tanulók felé (*Prohászka*, 1996), abban bízva, hogy előadásmódja, diszciplináris tudása, és a többszöri monoton redundancia előbb-utóbb hatékony elsajátításhoz vezet. Pedagógiai gyakorlatunkból tudjuk, hogy számos – jó képességű, megfelelő mennyiségű és minőségű előzetes ismerettel bíró, ideális szociokulturális háttérrel rendelkező, motivált, bevonódott és aktív (*Báthory*, 1992) – tanuló esetében ez így is lehet, azonban egyes gyermekeknél ez a pedagógiai attitűd nem vezet célhoz. A reformpedagógiák jelentősége abban áll, hogy felismerték a gyermeki sokszínűséget, és nemcsak a jóképességű, a pedagógusnak kevés gondot okozó tanulókat látták értéknek, hanem észrevették a szépet, valamint a fejlődés és a fejleszthetőség lehetőségét a nehezebben haladó, tanulásban gátolt gyermekekben is. De milyenek is a mai gyermekek? Vajon bő egy évszázada teljesen mások voltak az ifjak, mint a mostani fiatalok? Tényleg egészen eltérő problémákkal küzdünk a 21. század első negyedében, mint elődeink a 19-20. század fordulóján?

*Ellen Key* 1900-ban megjelent – *A gyermek évszázada* című – könyve tekinthető a reformpedagógiai gondolkodás egyik első írásos mérföldkövének. E mű a reformpedagógiák és a hozzájuk kapcsolódó nevelési törekvések ébredésének alapvető gondolatvilágát megfogalmazó jelszavak zászlóshajója volt, a maga korában radikális elvei a rousseau-i nevelési képzetek alapjaiból táplálkoztak. (*Pukánszky és Németh*, 1996) *Ellen Key* ironikusan így írta le a kor iskolájának gyermekideálját: „*A legjobb iskolásgyermek az, aki a legcsendesebb, a legengedelmesebb. Ez azt jelenti, hogy mindig a legszemélytelenebb és legszintelenebb gyermek lesz a példakép. [...] Minél passzívabb, minél könnyebben dresszírozható és receptív a test és a lélek, az iskola szempontjából annál jobbak az eredmények.*” (*Key*, 1976, 141. old.)

*Celestin Freinet* ekképpen fogalmazott a tanulókról, idézi a tanulmány szerzője (*Medovarszki*, 2020): „... a mai gyermekek nem úgy reagálnak, mint a húsz vagy akár csak tíz évvel ezelőttiek. Az iskolai munka azért nem érdekli őket, mert nem tartozik az ő világukhoz. Így hát – s ezt nem tudatosan teszik – életüknek és érdeklődésüknek csak egy minimális részét engedik át önöknek. A többit arra tartogatják, ami szerintük valódi kultúra és életöröm.” (*Freinet*, 1982, 8. old.)

*Maria Montessori* munkássága ez egyik legismertebb az 20. század első felének reformtörekvései között. A róla elnevezett pedagógia napjainkban is reneszánszát éli, köszönheti ezt annak, hogy a gyermekekről egy teljesen új aspektusból képes gondolkodni, mely gyermekkép elfogadása képessé teszi arra, hogy valóban a tanulói igényeknek megfelelő gyakorlatot alkalmazzon. „*Ha ugyanis jól meggondoljuk, belátjuk, hogy a [...] gyermek életében rendszeren csak azt bélyegezzük rosszaságnak, ami nekünk, felnőtteknek kényelmetlen, vagy amit nem értünk meg, és rendszeren épp azt gátoljuk, ami neki lelki vagy szellemi szükséglet.*”

[...] *Ha tehát ennyire mélyen az életbe vágó kívánságainak álljuk útját, mi sem természetesebb, minthogy fellázad, ekkor pedig rossznak mondjuk.*” (Montessori, 1978, 32. old.)

Rudolf Steiner szellemtudományi alapokon nyugvó pedagógiája határozta meg a *Waldorf-iskolák* nevelés-oktatási gyakorlatát befolyásoló alapvető elveket. Azonban ezek az elvek nem lehettek volna a maguk idejében korszakalkotók, és nem maradtak volna fent napjainkig, ha nem egy különleges gyermekkép körvonalazódott volna ki belőlük. Steiner a gyermekek alapos megismerésében és nem pedig egy erőltetett pedagógiai dogma alkalmazásában látta a sikeres és eredményes személyiségfejlesztés és tanítás zálogát. *„Amit a nevelő tesz, csekély mértékben függhet csak attól, amit egy absztrakt pedagógia általános normái keltenek benne, tevékenységének minden egyes pillanatában sokkal inkább az alakuló ember élő megismerése alapján kell képesnek lenni újjászületnie.”* (Steiner, 2001, 66. old)

### ***A változtatás igénye a pedagógiában***

A köznevelés a 20. század elejére Európában és az Egyesült Államokban minden népréteg számára elérhető lett, így az emberiség egyre szélesebb köre válhatott iskolázottá. A tömegesség azonban – a rengeteg pozitív hozadéka mellett – megoldandó problémákat is felszínre dobott. Míg korábban az oktatásban részesülő társadalmi körök kivételezettnek számítottak, addig az 1900-as évekre mindenki számára hozzáférhetővé vált az intézményes keretek között zajló oktatás-nevelés. Mindez azzal járt együtt, hogy az iskolában megjelentek azok a tanulók, akik szociokulturális, motivációs, értelmi-érzelmi – és számos egyéb – gátló tényezővel kerültek az iskolapadokba. Nekik a hagyományos műveltségközvetítés már nem jelentett sem örömet, sem kihívást; számos esetben az iskolai lét a mindennapi túlélésért való küzdelemmé vált számukra. A reformpedagógiák ezt a jelentős változást és átalakulást ismerték fel. Módszereikben, tanulásszervezésükben és a tanulási környezet átalakításában is az a szándék tükröződik tisztán vissza, hogy a tanulást valamilyen módon érdekessé, élménnyé tegyék a tanulók számára. Didaktikájukban markánsan megjelenik, hogy a folyamatok a diákokról szóljanak, céljuk, hogy a tanulók a tanulás során motiváltak és érintettek legyenek. Álláspontjuk szerint hatékony iskolai munka nem képzelhető el a tanulók aktív részvétele és bevonódása nélkül. A reformpedagógiák határozott nézete, hogy a tanuló gyermekek csak a tapasztalataikon keresztül juthatnak olyan tudáshoz, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az életben megállják a helyüket és a későbbiekben felmerülő problémáikra képesek legyenek adekvát és adaptív megoldásokat találni. *Helen Parkhurst* szerint ezt a célt csak úgy lehet megvalósítani: *„[...] ha az iskolai élet úgy változik meg, hogy valódi tapasztalatokat közvetít, olyan tapasztalatokat, melyekre minden ifjú szív áhítozik. [...] Erre csakis akkor képes [a gyermek – a szerző], ha az oktatást úgy tervezik meg, hogy az kellő szabadságot biztosít számára és olyan felelősséget ruház rá,*

*amelynek segítségével meg tudja oldani saját problémáit. Ez az igazi tapasztalat.”* (Parkhurst, 1982, 11. old.)

A tapasztalat a mély és gazdag tanulás egyik elengedhetetlen feltétele és kiindulópontja. Ezt a szenzualista alapokon nyugvó pedagógiai axiómának tekinthető tételt még akkor sem kívánjuk jelen tanulmány keretei között cáfolni, ha a konstruktivista neveléstudomány a tapasztalattal szemben kritikákat fogalmaz meg, és azt állítja, hogy tapasztalataink elméletirányítottak. A konstruktivizmus a tapasztalati tanulás kritikája során az empirizmus, a pozitívizmus és az induktív ismeretelmélet elképzeléseit kérdőjelezi meg azzal, amikor kijelenti, hogy tudományos vizsgálataink elméletekkel terheltek, a kutatásokat megelőzi egy olyan komplex kép, mely leírja azt, hogy mit várunk a megismerési folyamatok eredményeként. (Nahalka, 2019)

Lényegesebb számunkra e tanulmányon belül, hogy milyen legyen a pedagógus, aki a tanulási környezet átalakításával lehetőséget biztosít a tanulóknak arra, hogy tapasztalataik megélése során új és tartós tudáshoz jussanak. *Ellen Key* iskolavízíójában: „Az új nevelő a tapasztalatok tervszerű elrendezésével fokozatosan megtanítja a gyermeket arra, hogy megismerje saját helyét a lét nagy összefüggésében, felelősségét mindazzal szemben, ami körülveszi.” (Key, 1976, 66. old.) A pedagógus legyen minta, legyen példakép a tanulók számára, azonban semmi esetre sem herbart-i értelemben gondolunk itt a tanár szerepére, kiváltképp nem olyan egyéniségként, aki „nem lehajolni akar a gyermekhez, hanem saját képére és hasonlatosságára igyekszik formálni a lelkét.” (Pukánszky, 2000, 12. old.)

Európában talán kevésbé ismert olyannyira széles körben *Helen Parkhurst* neve, mint például *Decroly-é* vagy *Montessori-é*, azonban az USA-beli massachusetts-i Daltonban 1920-ban az igazgatása alatt álló iskolában elindított program, a *Dalton-terv* már természetesen ismerősebben hangozhat. (Lager, 1983) *Parkhurst* pedagógiájára *Dewey* és *Montessori* alapelvei gyakorolták a legnagyobb hatást, iskolakoncepciója az Egyesült Államokban, Angliában és a Szovjetunióban örvendett széleskörű népszerűségnek. Pedagógiájában felszámolta az osztálykereteket, az iskolával kapcsolatos hitvallásában kitüntetett helyet kapott a koedukáció, a szabadság, az egyéniség támogatása és a közösségi szellem fejlesztése. (Németh, 1998) Ezzel párhuzamosan szakított a frontális osztálymunka alkalmazásával, a tantermeket a különböző tantárgyak szolgálatába állította, és szaktantermeket – ún. laboratory, subject rooms – hoztak létre. (Németh, Györgyiné Koncz, Kasnya-Kovácsné Bakacs és Kopp, 2006)

*Celestin Freinet* saját gyermekévei nem vetítették előre azt, hogy majdan a 20. század első felének egyik legjelentősebb didaktikai gondolkodójává és gyakorlati keretek között tevékenykedő pedagógusává fog válni. A franciaországi *Garsban* született kisfiú olyan környezetben nőtt fel, amely szűkölködött a modern világ ingereiben, azonban a természet felfedezése szempontjából az ismeretek rendkívüli táptalaja volt. Pedagógiai tevékenységeinek és az általa kidolgozott technikáknak az alapjait az az első világháborúban szerzett sérülés adta, amely lehetetlenné tette

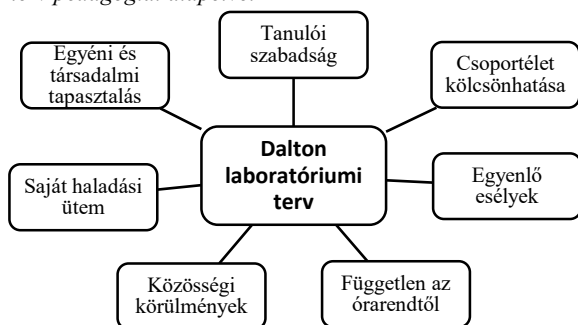
számára a hosszú ideig tartó frontális óravezetést, a vontatott monológokkal terhelt előadásokat. Gyenge fizikális állapotából következően egy olyan pedagógiai gyakorlatot kellett megalkotnia, amelyben a folyamatokat a tanulók uralják, a pedagógus pedig – a ma oly divatosan használt szóval kifejezve – facilitátor szerepben teremti meg a tanulás feltételeit, és segíti a gyermekek öntevékenységet. Freinet koncepciójában a pedagógus legfőbb feladata, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését, és szabadjára engedje a tanulók felfedezési vágyát, támogassa a gyermekek megfigyeléseit és segítse őket abban, hogy tudásukat a leghatékonyabban legyenek képesek felhasználni. (Ósz, 1999)

Tanulmányunk következő részében *Helén Parkhurst* Dalton-tervében és *Celestin Freinet* Modern Iskolájában bemutatott tanulási környezeteket fogjuk megvizsgálni.

### ***A Dalton-terv tanulási környezete***

*Helén Parkhurst* fő motivációja a Dalton-terv megalkotásakor az volt, hogy az intézményesített oktatásból olyan gyermekek kerüljenek ki, akik a saját tapasztalataikat megélve képesek tanulni, előrelátók, tervszerűen gondolkodnak és nem utolsó sorban bátrak. Az általa megalkotott pedagógiai koncepció alapját az adta, hogy pályája elején olyan vidéki osztályban kezdett el munkálkodni, ahol a negyven tanuló nyolc különböző évfolyamra járt. Ezt a sokszínű osztályt csak úgy volt képes hatékonyan tanítani, ha a szóbeli foglalkozások ideje alatt a többi gyermeknek egyéni tevékenységeket biztosított. Ennek érdekében egy raktárteremben alakított ki osztályteremet, ahol minden sarokban más és más tantárggyal foglalatzkodhattak a tanulók. Ez a gyakorlat már a szaktantermi rendszer későbbi kialakításának ötletét vetítette előre. *Parkhurst* pedagógiai megvilágosodását *Edgar James Swift* *Az alakuló értelem*<sup>2</sup> című könyve inspirálta, amely többek között a megváltozott világ által elvárt pedagógusszerepre és a tanulási környezet ösztönző befolyására is felhívta a figyelmet.

1. ábra: A Dalton-terv pedagógiai alapelvei



<sup>2</sup> *Swift, Edgar James (1908): Mind In The Making – Study in Mental Development. Charles Scribner's Sons, New York*

Az 1913-ra kidolgozott és 1920-ban *Daltonban* bevezetett terv alapelveit az 1. ábra foglalja össze. *Helen Parkhurst* fontosnak tartotta kijelenteni, hogy ezeknek az elveknek az alkalmazása semmiképpen sem társulhat uniformizált és monoton megoldásokkal és nem is értelmezhető tantervi szinten sem. A terv megvalósításához nem volt szükség az intézmények szervezeti rendszerének újragondolására, minden tanuló a saját osztályának tagja maradt, azonban a tanulási folyamatok nem korlátozódtak csupán az osztálykeretekre. A pedagógiai tervezés során a helyi tantervi szint kapott kiemelt szerepet, minden osztály számára rögzítették a minimális és a maximális tananyagtartalmat. Jelentős innovációként értelmezhető, hogy a tanulók megismerkedhettek a helyi tantervek tartalmával, ami azért volt lényeges elem, mivel biztosította, hogy a diákok bevontak legyenek a folyamatokba és képessé váljanak átérezni azt, hogy a tanulás-tanítás róluk szól, valamint a tanulás során autonóm döntéseket tudjanak hozni. A tanév elején kitűzött feladatok vállalását a tanulók havi megállapodások keretében fogadták el, amik tartalmazták azokat az elvárásokat, melyeket az iskola által meghatározott fő- és melléktantárgyak tanulásakor teljesíteni szükséges. A tanulóknak a fő- és melléktantárgyak ismeretanyagának elsajátítására biztosított összes időt a saját képességeik alapján kellett beosztaniuk, mellyel azt érték el, hogy mindenki a saját kvalitásainak és erősségeinek megfelelő mennyiségű időt legyen képes fordítani az egyes tantárgyak tanulására. Ennek a módszernek az alkalmazásával elkerülték azt, hogy felesleges időt töltsenek el olyan tevékenységekkel, melyek nem jelentettek különösebb kihívást a számukra, de biztosították azt is, hogy a tudás megszerzése ne ütközzön akadályokba a nem elégséges időmennyiség miatt sem. Az idő ilyen jellegű tanulóközpontú menedzselése és az órarendtől való függetlenedés csak a csoportos tanulásszervezés biztosításával volt lehetséges, melyhez nagyon erősen társult a tanulói autonómia és az önszabályozott tanulás támogatása, bátorítása is. A Dalton-terv különleges újítása volt, hogy a tantárgyakhoz kapcsolódóan szaktantermeket (laboratóriumokat) hoztak létre, amelyekben a tanulóknak csoportban kellett dolgozniuk, amennyiben saját osztálytársaik is ott tartózkodtak. Így az azonos osztályokba járó tanulók kiscsoportokat alkottak, melynek „*nevelő hatása abban rejlik, hogy megfelelő légkört alakítanak ki a laboratóriumban, alkalmat nyújtanak a társadalmi beilleszkedésre, tapasztalatszerzésre.*” (*Parkhurst*, 1982, 32. old.) A laboratóriumokban a tanulási környezet is átalakításra került, a padokat úgy állították csoportba, hogy minden korosztály számára rendelkezésre álljon egy-egy tanulósziget. Egy adott osztályhoz tartozó összes tanuló a laboratóriumi foglalkozások ideje alatt nem feltétlenül találkozott egymással, mivel érdeklődésüknek és egyéni igényeiknek megfelelően választhattak a szaktantermek kínálatából. A foglalkozások végeztével a kisebb csoportokra szakadt osztály végül találkozott egy-egy szaktanteremben, ahol értékelték a csoportokban végzett munka eredményességét, sikerességét. A tanulók haladásukat az ún. teljesítménylapokon vezették, melyeket az azonos csoportba tartozó tanulók szívesen hasonlítottak össze, ami azonban nem rivalizáláshoz, hanem a csoporttagok kölcsönös támogatásához, segítségéhez, motiválásához vezetett. *Helen Parkhurst* ebben látta a közösségi kapcsolatok fő mozgatórugóját.

## Tanulási környezet a Modern Iskolában

*Freinet*-vel kapcsolatban most nem a pedagógiája alapelveinek tekinthető iskolai nyomdáról, a szabad fogalmazásról vagy az iskolaközi levelezésről fogunk beszélni, hanem a tanulási környezet átalakításáról. *Freinet* pedagógiája számos újszerű elemet hordozott a maga korában, szakított a frontális munkát támogató módszertannal, így a gyermekek változatos és saját igényeiknek, érdeklődésüknek megfelelő tevékenységeket végezhettek. Ezáltal a tanulók aktív szerephez jutottak és a tanulási folyamatokban cselekvő egyénekké váltak. (*Freinet*, 1982) Ezért ehhez „az új szellemű munkához új, funkcionálisan megtervezett és felépített környezet vált szükségessé.” (Németh, 1996, 90. old.) *Freinet* saját tapasztalatai alapján természetesen jutott el a *Ferrière* által hangoztatott aktív iskolához, amit ő élő iskolának nevezett. Ez nem volt más, mint a család, a falu és a környezet természetes folytatása, amiben *Rousseau* pedagógiai alapgondolatai köszöntek vissza. *Freinet* gyönyörűen fogalmazta meg tanítási technikáinak legfőbb céljait: „Mi nem előre gyártott, hanem élő, dinamikus embereket nevelünk. [...] Az életet fogjuk újra visszahozni, és ez pedagógiánk döntő eseménye lesz.” (*Freinet*, 1982, 36. és 38. old.) Ennek megvalósításához nemcsak a tanulás-tanítás módszertanának – technikájának – átdolgozására volt szükség, hanem az újításokat támogató tanulási környezet biztosítására is. A *Freinet*-osztályok belső rendjéről *Élise Freinet*<sup>3</sup> tudósította az utókort, melyben leírta, hogy *Celestin Freinet* olyan tanulási környezet kialakításáról álmodott, amelyben a gyermekek nem rendetlenek és nincs lehetőség a szétszóródásukra. Ennek a tanulási környezetnek olyan méretűnek kellett lennie, hogy az alkalmazott eszközök kényelmesen elférjenek benne, mivel ez az eredményesség alapvető feltétele. *Freinet* eltávolította az osztályteremből a katedrát, így az alapvető üzenet az volt, hogy a pedagógus a tanulók munkáját támogató személyként van jelen. Az általa és a követői szerint eredményesnek tartott környezet – kisebb kompromisszumok megkötésével – minden iskolában kialakítható volt. A padosorokat szétválasztotta és úgy helyezte el, hogy azokon a legkülönbözőbb tevékenységek legyenek elvégezhetőek – akár csoportokban is. A tanulási folyamat szükségleteinek megfelelően ezek az asztalok mozgathatók voltak, amely nagyfokú pedagógiai flexibilitást tett lehetővé. A tábla a tanulói jegyzetek felületévé vált, a kevésbé használható asztalokból kiállítósarkot létesített. Olyan művelődési teret alakított ki, amely segítette a gyermekeknek a környező világ megismerésében, e pihentető tevékenységek az oktatófilmek megtekintése és a zene hallgatása voltak. *Freinet* technikáinak gyakorlati alkalmazása<sup>4</sup> lehetővé tette a különböző életkorú tanulók együttes tanítását, a nagylétszámú osztályok kezelését, a különböző tevékenységek végzésének egyidejű biztosítását, a tantárgyak közötti gazdag koncentrációt, a tanulók közötti – akár iskolaközi – kollaborációt, a közösségi kapcsolatok erősítését, a kísérletezést és a felfedezéses tanulást, és az oktatóműhelyekben az érdeklődésnek megfelelő gyakorlati képzést.

<sup>3</sup> *Élise Freinet: A népi pedagógia születése*

<sup>4</sup> *A példák a L'Éducator (A nevelő) c. folyóiratból származnak, idézve Celestin Freinet Modern Iskola technikája című könyvében*

## Összegzés

Tanulmányunkban a *Helen Parkhurst* és *Celestin Freinet* által kialakított tanulási környezeteket mutattuk be a csoportos tanulás-szervezés kontextusában. A tanórai szervezés tekintetében ezek a reformpedagógiai irányzatok olyan módszereket és szervezési formákat dolgoztak ki, melyek napjaink intézményes keretek között zajló oktatására is komoly hatást gyakoroltak. Annak ellenére, hogy a bemutatott elképzelések immár egy évszázados múltra tekintenek vissza, napjaink pedagógusai számára is adaptív és jól alkalmazható megoldásokat tartogatnak a csoportmunka megszervezésének pedagógiai gyakorlatában. Amennyiben a reformpedagógiák újító elképzeléseihez kellő nyitottsággal közelítünk, úgy rájöhethetünk arra, hogy gyermekközpontú megközelítéseik napjaink oktatás-nevelésében is erőteljes pedagógiai értékeket képviselnek.

## Irodalom

- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Freinet, Celestin (1982): *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Lager, Diana (1983): *Helen Parkhurst and the Dalton-plan: The life and work of an American educator*. The University of Connecticut, USA
- Medovarszki István (2019): *A tanulási sikeresség előfeltételeinek diagnosztikus elemzési lehetőségei az iskola előkészítő szakaszában*. OXIPO: Interdiszciplináris E-folyóirat 1. 2. sz. 55-68.
- Medovarszki István (2020): *Freinet nyomán az informális csoportorientált foglalkoztató térben*. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute s.r.o., Komárno, 81-90.
- Montessori, Maria (1978): *Az ember nevelése*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Nahalka István (2019): *A tapasztalati tanulás elvének kritikája*. Új Pedagógiai Szemle 2019/1-2, 5-20.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Németh, András, Györgyiné Koncz Judit, Kasnya-Kovácsné Bakacs Judit és Kopp Erika (2006): *Alternatív- és reformpedagógia a gyakorlatban*. ELTE Bölcsész Konzorcium  
Letöltés: <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/99N%E9meth/index.php.htm> (2020.09.22.)
- Ősz Gabriella (1999): *Egy tanító*. In: Horváth H. Attila és Karczewicz Józsefné (szerk.) *Freinet-évkönyv 1999*. Magyar Freinet Alapítvány, Budapest
- Parkhurst, Helen (1982): *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Prohászka Lajos (1996): *Az oktatás elmélete*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Pukánszky Béla (2000): *A gyermek évszázadának hajnalán*. In: Pukánszky Béla (szerk.) *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest
- Steiner, Rudolf (2001): *A Waldorf-pedagógia alapja*. In: Steiner, Rudolf: *Pedagógiai tanulmányok I.* Jáspis Könyvkiadó



## A kooperatív tanulásszervezés és Montessori reformpedagógiai módszereinek kapcsolata

*Hegedűs Renáta*

### **Bevezetés**

A mai gyorsan és dinamikusan fejlődő világban elengedhetetlenül fontos a sikeres boldogulás érdekében, hogy megtanuljunk az együttműködés készségét. A sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) gyermekek és felnőttek esetében ennek a készségnek a fontossága hatványozódik. *K. Nagy Emese* (2015) úgy fogalmaz, hogy megváltoztak az igények az iskolából kikerülőkkel szemben. Olyan fiatalokra van szükség a munkaerőpiacon, akik képesek gyorsan alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz és innovatívak. Ezek alapján egyértelművé válik, hogy új alapkészségekre van szükség. Ezek elsajátítását pedig mindenki számára elérhetővé kell tenni. *K. Nagy Emese* (2015) művében továbbá bemutatásra kerül a Komplex Instrukciós Program<sup>1</sup>, amely elősegíti a tanulók osztálytermi sikerességét a közoktatási intézményekben. Kiemelten kezelve a tehetséges, aluteltjesítő és főleg hátrányos helyzetű tanulókat. A program és a hozzá kapcsolódó módszer a kooperatív csoportmunkára alapul.

### **A kooperáció és a kooperatív tanulás**

A hazai szakirodalomban az együttműködő szó helyett gyakran a kooperatív szót alkalmazzuk, melynek jelentése *Bakos* (1979) megfogalmazása szerint a következő: olyan cselekvés, mely során valaki vagy valami közösen, összhangban tevékenykedik. *Bakos* (1979) a kooperációt a következőképpen értelmezi „*együttműködés, összedolgozás (a dolgozók együttes, szervezett részvétele ugyanabban a munkafolyamatban)*” (459. old.). Azonban fontos tisztázni, hogy mi is a kooperatív tanulás fogalma és miben különbözik a kooperatív csoportmunka fogalma a hagyományos értelemben vett csoportos jellegű munka fogalmától. *Orbán* (2009) szerint a kooperatív csoportmunka fogalma gyakran keveredik a hagyományosnak tekinthető csoportos jellegű munka fogalmával. A csoportos jellegű munkára jellemző, hogy az egy csoportba tartozó tagok feladatai azonosak, azonban a feladatok elvégzésére és kivitelezésére már minden tag önállóan tesz

---

<sup>1</sup> A Komplex Instrukciós Program (KIP) az amerikai Stanford Egyetem által kidolgozott Complex Instruction Program (CI) alapján került bevezetésre a magyar oktatásban. A KIP olyan speciális kooperatív tanítási eljárás, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja vagy megakadályozza.

kísérletet. Az elszigeteltség, önállóság és a kommunikáció hiánya jellemzi a munkafolyamatot. A feladatok teljesítésére több tanulónak egyszerre, vagyis szimultán módon ad lehetőséget. Ennek okán megjelenik bizonyos egymásra hatás (kötelezettségtudat, munkakedv, stb.), de attól még nem tekinthető kooperatív csoportmunkának, mivel ezek a kapcsolatok nagyon akcidentálisak és indirektek. A valódi kooperatív csoportmunka során az együttműködés nem alkalomszerűen és nem közvetett módon jelenik meg. Akkor beszélünk valódi kooperatív csoportmunkáról, ha a csoport tagjai a feladatok végrehajtása közben egymással kapcsolatot teremtenek. A kooperatív tanulással számos szerző foglalkozott és az alábbiakban néhány megfogalmazás bemutatására kerül sor.

*„Együttes munkálkodás a közös cél érdekében. Összehangolt tevékenység, amely során kölcsönös a hatás pszichikai, szociális és intellektuális készségek fejlődésében egyaránt.” (Horváth, 1994, 17. old.)*

*Bárdossy (1999) szavaival: „Kölcsönös pozitív függést jelent, amely kibontható a közös célokból, a célok kölcsönös függéséből, az eredményből, a jutalom, a siker egyént, csoportot egyaránt gazdagító értékéből, az eredmény, a jutalom függéséből. Közvetlen kapcsolatot igényel a tevékenység tervezési, megvalósítási és értékelési szakaszában egyaránt. Szociális érzékenységet, a szociális készségek és képességek meglétét igényli, további fejlődését segíti (gondolunk itt többek között a kommunikációs képességekre, a döntés készségekre, a meggyőzés, a befolyásolás, konfliktuskezelés képességére, az együttműködés, a másakra figyelés képességére.) Itt nem passzív és reprodukív tanulásról van szó, hanem az aktivitást, tevékenységet, az egyéni érdekeket is figyelembe vevő produktív tanulásról, tanulászervezésről. Nagy szerepe van a tanulói önállóságnak, az önálló tanulásnak, és az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulásnak, amelynek értékei között szerepet kap: az egymástól való tanulás, az egymásra figyelés az egymást tanítás, segítség, értékelés igénye és képessége, valamint az együttműködés igénye és képessége.” (20-21. old.)*

A Bárdossy-féle megfogalmazásból lényeges kiemelni a kooperatív tanulás értékeit, melyek az empátia alapköveként az integrált oktatásban is meg kell, hogy jelenjen.

*Falus (2003) kooperatív tanítás alatt azt a munkaszervezési módot érti, amely kis csoportokban (4-6 fős) végzett tevékenységen alapul. Olyan munkaforma, mely az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl erőteljes fejlesztő hatással van a szociális készségek, együttműködési képességek kialakítására.*

*Óhidy (2005) idézi: Orbán (2009) szavaival: „A kooperatív tanulás nemcsak tanítási módszer, hanem filozófia is – állítja Norm Green, a kooperatív tanulás nemzetközi szakértője. A kooperatív életszemlélet kölcsönös tiszteletre alapozott együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét előtérbe állító szemléletet jelent. Ellentétben áll a versenyszellem hangsúlyozásával, ahol az egyének a csoport többi tagját igyekeznek túlszárnyalni. Előfeltétele a közösség tagjai közötti kooperáció eredményeként létrejövő konszenzus. Az eddigi*

*tapasztalatok azt mutatják, hogy a kooperatív tanulást alkalmazó tanulók, a „verseny helyett az együttműködést hirdető szemléletet átvisszik az élet más területeire is, ami alapvetően meghatározza az emberekkel való kapcsolatukat.”* (25. old.)

Spencer Kagan (2001) szerint a kooperatív tanulásnak négy fontos alapelve van: párhuzamos interakciók, építő egymásrautaltság, egyéni felelősség és egyenlő arányú részvétel. Az ÉP betűszó segíti az emlékezetbe vésést. Ezek együttese egyedülálló és ezek az alapelvek határozzák meg a kooperatív tanulást. Lényeges, hogy mind a négy alapelv egyszerre érvényesüljön. Amennyiben valamelyik kimarad, vagy megsérül, már nem beszélhetünk kooperatív tanulásról (Kagan, 1999; Arató és Varga, 2006), Arató (2010) szerint szubkooperatívnek nevezhetjük, ha csupán néhány alapelv érvényesül; vagy amennyiben egy alapelv sem érvényesül. akkor egyáltalán nem mondhatjuk a tanulást kooperatívnak.

A meghatározások alapján jól látható, hogy a kooperatív tanulás számos hasznos lehetőséget teremt a tanuló számára. K. Nagy Emese (2005) megfogalmazása ezt tükrözi „*a csoportmunka a tanulóknak nyújt lehetőséget az aktív munkavégzésre, a tanulási folyamatba történő tevékeny bekapcsolódásra, az együttműködési normák elsajátítására.*” (24. old.)

### ***A kooperatív és a hagyományos tanulás jellemzőinek összehasonlítása***

Orbán (2009) tíz-tíz pontban gyűjti össze a hagyományos és a kooperatív tanulás jellemzőit.

A hagyományos tanulás jellemzői:

1. *„Csak ismeretátadás folyik. Szociális ismereteket, csak értelmezés, tudatosítás szintjén közvetít, és nincs lehetőség a kommunikációra, a megtapasztalásra, az átélésre.*
2. *Gyakran direkt diktatorikus irányítás folyik, és ezt a szociális mintát közvetíti.*
3. *Individualisztikus attitűd, magatartás, én központúság kialakulásának kedvez (Mindenki csak saját szemszögéből látja a dolgokat, csak a saját előmenetelében érdekelt), amely elidegenedéshez, szociálisan helytelen alkalmazkodáshoz vezet.*
4. *Versengés, rivalizálás van a tanulók között, nem érvényesül az empátia és a tolerancia.*
5. *Nincs segítség, együttműködés a tanulók között, mert amennyiben segít, csalásnak minősül.*
6. *Egyoldalú, egy szálon, egymás utáni kommunikáció folyik. Kialakul az „első és hátszínpad” (Az állandóan szereplő gyerekek és a csak testben jelenlévők csoportja.)*

7. *Általában feszélyezett, kevésbé motiváló légkör jellemzi, a gyerekeknek nem szabad egymással beszélni, segíteni, gyakran még hátrafordulni sem. Nem érvényesül az érzelmi ráhatás, nem ad lehetőséget az önálló aktivitásra, kreativitásra.*
8. *A gyerekek között nincs kapcsolat, így tanórán nincs lehetőség a szociális értékek közvetlen gyakorlására. Kialakul a gyerekek közötti polarizáció, mely egyes tanulók esetében kirekesztést, elmagányosodást, és a személyiség torzulását eredményezheti.*
9. *A gyakori kudarcélmények elbizonytalanodáshoz, önértékelési problémákhoz vezethetnek, amelynek következménye az alacsony teljesítmény.*
10. *Általában túlsúlyban van a diagnosztizáló és minősítő értékelés.” (33-34. old.)*

*Orbán (2009)* tíz pontos összefoglalásából kitűnik, hogy a szociális ismeretek elsajátítására, megtapasztalásra, empátiára, kommunikációra, önálló aktivitásra és kreativitásra, együttműködésre és interakcióra nincs lehetősége a gyermeknek a hagyományos tanítási-tanulási folyamatban. A diktatórikus irányítás, individualisztikus magatartás, versengés és diagnosztizálás ellenben nagyon meghatározza ezt a folyamatot.

A kooperatív tanulás jellemzői *Orbán (2009)* alapján:

1. *„Az értelmzés, tudatosítás mellett lehetőség van a kommunikációra, az átélésre, a megtapasztalásra, ebből kifolyólag szociális ismereteket közvetlenül tanít.*
2. *Humánus, közvetlen irányítás mellett érvényesül a tanári segítő együttműködés, mely a proszociális értékek nevelésének szempontjából pozitív mintát közvetít és elősegíti a motiváltabb tanulást.*
3. *Érvényesül az egyidejű, párhuzamos interakció alapelve, amely mindenre kiterjed, és több szálon futó kommunikáció folyik a tanulók között, összefüggésben az érzelmi tényezőkkel, tapasztalatot szerezve kontaktusteremtésben, a konfliktuskezelésben, az érdekérvényesítésben, a segítésben és együttműködésben.*
4. *Egyenlő arányú részvétel megteremtésére törekszik, ahol mindenki egyenrangú félként dolgozhat. Cél, hogy mindenki szerepeljen, érvényesíthesse önmagát a munka az ellenőrzés, a prezentáció és értékelés során.*
5. *Építő, pozitív egymásrautaltság érvényesül, mindenki érdekelt az előmenetelben, a csoport sikere érdekében. A tanulók sokkal érintettebbek, ezáltal aktívabbak és motiváltabbak lesznek.*
6. *Segíti az egyéni és közös felelősség, kialakulását, a számonkérés lehetőségét.*

7. *A mások és a csoport érdekeit is figyelembevevő attitűd jellemzi. Állandó együttműködés, kölcsönös támogatás van a csoport tagjai között, mindezt rendszeresen átélik, és gyakorolják.*
8. *Érvényesül az empátia, a tolerancia, a kölcsönös bizalom, nincs kirekesztés, elmagányosodás, mert a csoport felkarol, segít, nagyobb az egymásra figyelés. Fejlődik a tanulók szociális érzékenysége társaik iránt.*
9. *A fejlesztő segítő értékelés van túlsúlyban, amelyre a változatosság, pozitivitás, többszintűség jellemző, a tanár ehhez igazítja a tanulást, a tanulási folyamatot. Elkülönül a tudás és a szociális ismeretek értékelése és nem csak a jegy a fontos, hanem az egyéni és közös eredmény és feladatmegoldás. A tanulóknak a közösen megfogalmazott szabályokhoz, és értékekhez kell igazodni.*
10. *Oldott, vidám légkör jellemzi, érvényesül az érzelmi motiváció, ráhatás, mely pozitív hatással van a tanulók aktivitására, a szociális értékek elsajátítására. A tanulók pszichikai megerősítést kapnak, ez segíti az emocionális fejlődést.” (34-35. old.)*

Orbán (2009) tíz pontos összefoglalása a kooperatív tanulásról azonban már sokkal pozitívabb elemeket tartalmaz. Szociális ismeretek közvetítése, megváltozott humánus tanári szerep, konfliktuskezelés, egyenrangú önérvényesítés. pozitív egymásrautaltság, empátia, tolerancia, kölcsönös bizalom, oldott vidám légkör jellemzi ezt a folyamatot. Ez az összehasonlítás jól szemlélteti, hogy miért is érdemes alkalmazni a kooperatív tanulás módszereit. Fontos kiemelni, hogy a cél mindkét esetben azonos, vagyis az ismeretek és az intellektuális képességek fejlesztése. Azonban a kooperatív tanulás során ezen képességek fejlesztésén túl kiemelt szerepet kap a szociális kompetencia, azaz a tanulók szociális készségeinek és együttműködési képességeinek kialakulásában és fejlődésében. A hagyományos tanulási módszerektől eltérően kifejezetten stimulálja az emberi agy „alkotó” munkáját, így fejleszti a konstruktivitást.

*Johnson és Johnson (1994)* alapján az 1. táblázat összefoglalja a kooperatív tanulási csoportok és a hagyományos csoportmunka különbségeit.

1. táblázat

<b>A hagyományos és a kooperatív csoportmunka között fellelhető különbségek</b>	
<b><i>Hagyományos csoportmunka</i></b>	<b><i>Kooperatív tanulási csoport</i></b>
Nincs pozitív függés a csoporton belül.	Pozitív függés a csoporton belül.
Nincs egyéni felelősség.	Egyéni felelősség.
Homogén csoport.	Heterogén csoport.
Kiválasztott csoportvezető irányít.	Közös tanulásirányítás a csoporton belül.
A feladatmegoldás áll a középpontban.	A feladatmegoldás és a csoporttagok egymással való kapcsolata egyformán fontos.
A szociális kompetencia vagy előfeltétel, vagy nem számít.	Fontos a szociális kompetencia fejlesztése.
A tanár nem avatkozik bele a csoport munkájába.	A tanár figyelemmel kíséri a csoport munkáját és szükség esetén segítően beavatkozik.
Nincs evalváció, a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.	Az evalváció és a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.

*Forrás: Johnson és Johnson (1994) alapján*

Mint minden tanulási formának, így a kooperatív tanulásnak is érdemes a neveléstörténeti háttérével foglalkozni. Ennek vizsgálatakor arra a következtetésre juthatunk, hogy egyidős az emberiséggel. Ennek oka, hogy már az ősember is rákényszerült a csoportos együttműködésre, alkalmazkodásra a faj fennmaradásának érdekében. A közös munkavégzés, vadászat, kunyhóépítés során is az egymásrautaltság volt jellemző. Ez napjainkban is megfigyelhető a bonyolultabb tevékenységek, feladatok elvégzésénél.

### ***A kooperatív tanulás neveléstörténeti háttere***

*Óhidy (2009)* szerint a kooperatív tanulás neveléstörténeti háttér vizsgálatában a XIX. századik érdemes visszatekinteni. Ekkor az Egyesült Államokban a demokratizálódás tette szükségessé az ifjúság önállóságának és együttműködésének fejlesztését. Ezek a változások segítették elő a különböző reformpedagógiai mozgalmak megjelenését, melyek megváltoztatták a pedagógiai tanulás felfogást. Az egész világot érintő, az Egyesült Államoktól Kelet- Európáig minden területen megindultak az oktatás szervezeti formájának

„meg”reformálására való törekvések. A reformpedagógia törekvések néhány kiemelkedő személyisége és programja: *John Dewey*: iskolamodellje, *Ellen Key*: „Új iskola” elképzelése, *Maria Montessori*: mozgalma, eszközei és elmélete, *Kilpatrick*: projekt módszere, *Hans Aebli*: lélektani didaktikája, *Celestin Freinet*: modern iskolája és munkamódszerei, *Rudolf Steiner*: Waldorf iskola modellje. Fontos azonban tisztázni mit is jelent a reformpedagógia.

### ***A reformpedagógia és életreform-mozgalmak***

A reformpedagógia fogalma *Németh és Pukánszky* (1999) szavaival: „*A reformpedagógia kifejezés a nemzetközi szakirodalomban, mindazon – a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő – elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a XIX. század utolsó évtizedétől kezdődően a XX. század húszas éveinek végéig jöttek létre.*” (245. old.)

*Nóvik* (2001) szerint „*Reformpedagógiának nevezzük az 1880-as évektől kialakuló, gyermekközpontú, a korszerűsített Herbart-i pedagógiával jellemezhető nevelés megváltoztatására irányuló, elsősorban az elit iskolákat érintő pedagógiai mozgalmakat.*” (67. old.)

A reformpedagógiák legfontosabb jellemzőinek összefoglalása *Fáyiné és Sztanáné* (2013) szavaival:

- „szembefordultak a 19. századi merev, uniformizáló szemlélettel, Herbart-i szigorral,
- ideológiai, pszichológiai, pedagógiai hátterük van,
- pedagógiájuk alapjait személyiségközpontú pedagógiai szemlélet jelenti,
- pszichológiájukat a gyermeki sajátosságok és szükségletek felismerése jellemzi, módszerük a gyermektanulmányozás,
- figyelmet fordítanak a múlt értékeire, a hagyományokra,
- szociálisan érzékenyek,
- pedagógiáik elmélete és gyakorlata egyaránt kidolgozott, koherens rendszer,
- a nevelés minden területére kiterjed figyelmük, nagy jelentőséget tulajdonítanak pl. a művészeti, testi, szociális készségek fejlesztésére,
- a szabadságszeretet, humanizmus, nyitottság, elfogadás a legfontosabb értékek közé tartoznak.” (3.1.)

A reformpedagógiai mozgalmakkal párhuzamosan mindenképpen említést kell tennünk az életreform-mozgalmakról. *Németh* (2005) meghatározása szerint: „*Az életreform-mozgalom elsődlegesen – ember és természet, ember és munka, ember és Isten kapcsolatát – a menekülést a városból, a civilizáció-kritika jelszavát zászlajokra tűző reformtörekvések sokszínű irányzatának összességét (kertváros*

*építő, földreform, antialkoholista, továbbá vegetáriánus, természetgyógyászati, testkultúra-mozgalmak), komplex együttesét jelenti.” (70. old.)*

Németh (2012) művében jól meghatározza az életreform-mozgalmak lényegét, mely – akárcsak Montessori pedagógiája – rousseau-i ihletettséggű. Mottója lehetne a „vissza a természetbe”. Az életreform-mozgalmak hatására a természetes életmódhoz visszakanyarodó ember kritikát intéz a városban megjelenő elidegenedett társadalom negatív hatásaira. „Megszületnek a tudatos felnőttek”, akik gyermekük számára szebb, egészségesebb jövőt kívánták biztosítani.

Németh (2013) szavaival: „Ezek a természetesség jegyében meghirdetett, az egyes emberek életét gyökeresen átfórnak reformok kiterjedtek az emberi élet hétköznapjainak minden területére, a táplálkozásra, a higiéniára, az öltözködésre, a szabadidőre, a lakáskultúra területére, a férfi és női szerep egészére, továbbá a két nem kapcsolatának szexuális, illetve erotikus szférájára is. Ebből adódóan a vegetáriánus étkezés, valamint a dohányzástól és az alkoholtól való tartózkodás éppúgy a saját testükhöz fűződő megváltozott viszony részét képezte, mint a természetes testápolás – a fürdés, zuhanyozás, masszázs, gimnasztika és sport – valamint a mozgást nem korlátozó természetes ruházat.” (13. old.)

A fentiek alapján kiderül, hogy a reformpedagógia és az életreform-mozgalmak szorosan összefüggnek egymással. Szenténé (2009) megfogalmazása szerint egy élheterőbb jövő reményében a reformpedagógiai irányzatok a különböző életreformokra – mint átfogó gondolati talajra – építkeznek. A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak törekvéseinek közös tulajdonságait is érdemes kiemelni.

Skiera (2004) szerint a reformpedagógiai mozgalmak és az életreform-mozgalmak közös ismertetőjegyei az alábbiak:

1. „barátság és testvériesség a társadalmi kapcsolatokban (a testvériesség eszményének elsőbbsége a tiszta haszonelvűséggel, profitszerzéssel szemben);
2. miután mindkét irányzat közel áll az ifjúsági mozgalomhoz, megjelenik a választott vagy a közösség által kijelölt, karizmatikus jegyekkel bíró, tehetséges vezető, aki az egész csoport érdekében (és nem a csoport ellenében) fejt ki tevékenységét, és saját személyében és cselekedeteiben kifejezi és reprezentálja a csoport akaratát;
3. a természetesség elve mint a megújult élet perspektivikus célja, ami visszatükröződik a gyermekképben és az oktatás módszereiben is;
4. az élet vitalitásának és vele szoros kapcsolatban a „lélek” primátusának hangsúlyozása, az alkotó szándék, a művészi törekvések, a fejlesztő hatások, az érzelmi átélés és a saját aktivitás elsőbbsége a nyers, csupáncsak intellektuális hatásokkal szemben;
5. az életmegnyilvánulások érzékszervi és testi dimenziójának, illetve tanulásra gyakorolt hatásának hangsúlyozása;



6. a (romlatlan) gyermek eszménye mint a jövőbeni élhetőbb, jobb világ garanciája (messianisztikus motívum);
7. a jelen konkrét valóságán túlmutató, az egész emberiség számára fontos hatások megjelenése (missziós motívum);
8. egy elidegenedéstől mentes helyszín (mennyország-motívum: az „új világ”, illetve „új iskola”), egy olyan hely, ahol az ember kiteljesedhet és megélheti egészségességét, ahol a gyermek is „igazi” gyermek lehet;
9. általánosságban pedig áthidalható az „igaz” és a „hamis” élet közötti szakadék.” (43. old.)

Jelen tanulmány szempontjából azonban érdemes visszatérni a reformpedagógiai irányzat különböző szakaszaira. Németh és Pukánszky (1999) szerint a pedagógiai irányzat alapvetően két szakaszra tagolható. Az első a XIX. század utolsó évtizedétől az első világháborúig tart, míg a második az első világháborútól a harmincas évek közepéig tart. Az irányzat továbbélése és népszerűsége azonban felveti annak a lehetőségét, hogy egy harmadik szakaszról is beszéljünk, mely napjainkig tart. Az első szakaszban a gyermeki individuumra, az önállóságra, szabadság megvalósítására irányuló törekvések figyelhetők meg; a reformpedagógia ezek mentén fejlődik. Az olasz *Maria Montessori* és a belga *Ovide Decroly* tevékenységüket az első szakaszban kezdték meg. *Montessori* és *Decroly* a többi reformpedagógia képviselő közül azért emelhető ki, mert a normál fejlődésű gyermekek pedagógiáján kívül a fogyatékos gyermekek nevelésével és oktatásával is foglalkoztak. Most azonban csak *Montessori* munkásságának bemutatására kerül sor, mivel elméletének, módszerének és eszközeinek alkalmazása újra fénykorát éli.

### ***Maria Montessori és pedagógiai módszerei***

*Maria Montessori* (1870-1952) Olaszország első orvosnője, aki 1896-ban szerzett diplomát, majd antropológiai, elmekórtani kutatásokat folytatott. Rendszerét a korszak fiziológiai és pszichológiai kutatásaira építette. 1898-tól értelmi fogyatékosok nevelésével foglalkozott. 1907-ben kapott lehetőséget arra, hogy időközben kidolgozott módszerét egészséges óvodás korú gyermekek oktatásában és nevelésében is kipróbálja. Róma külvárosában – San Lorenzoban – egy bérházában hozta létre első óvodáját, a „*Casa dei Bambinì*”, vagyis a Gyermek Házát. Pedagógiai módszerei hamarosan széles körben érdeklődést váltottak ki. Az óvodás korú gyermekek oktatása során szerzett tapasztalatai alapján mutatta be újszerű pedagógiai koncepcióját az 1909-ben született nagyszerű művében, az „*Il metodo della pedagogia scientifica*”-ban. Pedagógiai koncepciójának alap gondolata *Rousseau*-tól ered, vagyis *rousseau-i* ihletettséggű (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003*), *Montessori* munkájára *Rousseau*-n kívül nagy hatást gyakorolt a híres francia orvos *Jean-Marc Itard* (1774-1834) és tanítványa, *Edouard Seguin* (1812-1880). *Itard* és *Seguin* olyan módszerek és eszközök kialakítására törekedtek, amelyek elősegítik és megvalósítják az értelmi

fogyatékos gyermekek fejlesztését. *Seguin* nevéhez köthető pl: a megfelelően kiképzett mélyedésekbe elhelyezhető geometriai formák, fűzők ki- és becsatolására szolgáló egyéb eszközök, különböző felületű tárgyak a tapintásos érzékeléshez. Azonban hatást gyakoroltak *Montessorira Rousseau, Pestalozzi és Fröbel* gondolatai is (*Németh és mtsai, 2004*). *Montessori* szerint a gyermekeink nevelése akkor a legeredményesebb, ha hagyjuk őket önállóan cselekedni. Ártalmas a gyermek számára és akadályozza egészséges fejlődését a felnőtt túlvédő gondoskodása. (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003*)

*Montessori* (1930) szavaival: „Az életnek nem akkor vagyunk a segítségére – mondja, – ha elnyomjuk megnyilvánulásait, hanem akkor, ha könnyítünk kifejlődésén és megoltalmazzuk a fenyegető veszélyektől [...] Ezért kell elhárítanunk a gyermek útjából a fejlődés elé gördülő akadályokat, s ezért kell tekintettel lennünk szükségleteire, és biztosítanunk szellemi élete természetes spontán kibontakozását. [...] Vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek mindent, amire képes, önállóan el is végezhesen.” (2-3. old.)

*Montessori*-rendszerének két alapelve ezek alapján fogalmazódik meg: a gyermeki aktivitás és szabadság. Az első alapelvben konstruktivista tanuláselméleti elemeket is vélhetünk felfedezni, mivel annak a lehetőségét jelzi, hogy a gyermek maga konstruálja képzeit. Az alkotás, illetve konstruálás megindítója lehet a felnőtt, de a cselekvő alany maga a gyermek. A második – a szabadság – elve azt jelenti, hogy minden gyermeki tevékenység megengedett, ami a többi gyermek önálló tevékenységét nem sérti. Tilos minden agresszív, másokat zavaró viselkedés. *Montessori* a hosszú évek megfigyelései, kísérletei során dolgozta ki didaktikai eszközeit, melyek a gyermek sokoldalú tevékenységét szolgálják (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003*). A *Montessori*-eszközök fejlesztő hatással vannak a különböző érzékszervekre (látás, hallás, tapintás, alak- és színérzet). Pozitívan hatnak az érzékelésre és észlelésre. Hűen tükrözik és szemléltetik az anyagi világ alapvető tulajdonságait (szín, forma, kiterjedés, hang, illat, íz stb.). Ezekon felül fejlesztő hatással bírnak a manuális tevékenységekre és fejlesztő hatást gyakorolnak a gondolkodásra is. Az alapvető kultúrtechnikák (írás, olvasás, számolás, rajzolás) előkészítésének és megalapozására való törekvés jellemzi közvetett módon ezeket az eszközöket.

*Németh* (1996) idézi: *Mészáros, Németh és Pukánszky* (2003) szavaival: „Néhány jellegzetes *Montessori*-eszköz: 9 tábla a gyermekek kézügyességének fejlesztésére a gombolásban, fűzésben, csatolásban, csokorkötésben; a kisebb-nagyobb viszonyok szemléltetésére és a mennyiségek nagyságának összehasonlítására 1-10 dm hosszú rudak. A tapintást bekötött szemmel a henger alakú nyílásokba a megfelelő hengerek elhelyezésével gyakorolhatják, valamint sima, érdes, bolyhos szövetből készült táblán kereshetik ki a tapintott minta megfelelőit. Bekötött szemmel becsülik meg a különböző nagyságú és súlyú fatáblákat is. A színérzék fejlesztésére a 6 és 11 alapszínű kártya, majd a 63 színárnyalat felismerése szolgál. A hallásfejlesztés zörgő dobozokkal, hengerekkel,

*csengősorokkal történik. Az alak-, formaérzékelést 30 különféle alakú síkidom összeválogatása segíti.” (192. old.)*

Montessori elméletének és módszereinek népszerűsége a mai napig töretlen, így a mai pedagógia és gyógypedagógia területén is fellelhetők ennek elemei.

### **Következtetés és összegzés**

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a tanulói autonómiának a kooperatív tanulás és a Montessori által létrehozott módszer is kiemelt szerepet tulajdonít. Montessori egyik legismertebb mottója is erre utal: „*Segíts Nekem, hogy egyedül is csinálhassam!*” Az együttműködésen, kooperáción alapuló tanulás értékei között kiemelt szerepet kap az egymásra figyelés, segítség, értékelés igénye és képessége, továbbá az együttműködésre való igény és képessége. A Montessori módszerben az egymásra figyelés a „*csendtartó*” tevékenység során és a második alapelvben is megjelenik. Mészáros, Németh és Pukánszky (2003) művében olvashatjuk Montessori második alapelvét, mely szerint megengedett minden gyermeki tevékenység, ami nem sérti a többi gyermek önálló tevékenységét. Ezért tilos minden agresszív, másokat zavaró viselkedés. A tanár megváltozott szerepe is mindkét esetben eltér a hagyományos –tudásközvetítő, diktatórikus – tanári szereptől. Ezek alapján elmondható, hogy a kooperatív tanulás és a reformpedagógia jeles képviselőjének – Maria Montessorinak – módszerei között számos hasonlóságra bukkanhatunk. Nem véletlen, hogy a reformpedagógiai módszerek és a kooperatív tanulás virágzásának lehetünk szemtanúi.

### **Irodalom**

- Arató Ferenc és Varga Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Arató Ferenc (2010): *Egy általános kooperatív modell lehetőségéről*. Iskolakultúra. 1. sz. 106-115.
- Bakos Ferenc (1979): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 459.
- Bárdossy Ildikó (1999): *A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei*. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.*, JPTE Tanárképző Intézete, Pécs. 20-21.
- Ehrenhard Skiera (2004): *Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia*. Iskolakultúra. 3. sz. 32-44.
- Falus Iván (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fáyné Dombi Alice és Sztanáné Babics Edit (2013): *Pedagógus mesterség*. Letöltés: [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus\\_mestersegV2/31\\_reformpedagogiai\\_jell\\_emzk\\_a\\_mai\\_vodai\\_gyakorlatban.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersegV2/31_reformpedagogiai_jell_emzk_a_mai_vodai_gyakorlatban.html) (2020.10.06.)
- Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. ALTERN füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 17. sz. 84. 17.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1994): *Leading the Cooperative School*. Interaction Book Co., Edina (Minn.).

- K. Nagy Emese (2005): *A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban*. Iskolakultúra, 15. 5. sz., 16–25.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Letöltés: [http://kipkozpont.uni-miskolc.hu/content/cont\\_57077254534252.71481005/kip-konyv.pdf](http://kipkozpont.uni-miskolc.hu/content/cont_57077254534252.71481005/kip-konyv.pdf) (2020.10.06.)
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Kagan, S. és Kagan, M. (1999): *Kagan kooperatív tanulás*. Ökonet.
- Montessori, M. (1930): *Módszerem kézikönyve*. Kisdidnevelés, Budapest.2-3.
- Németh András, Györgyiné Koncz Judit, Kasnya-Kovácsné Bakacs Judit és Kopp Erika (2004): *Alternatív- és reformpedagógia a gyakorlatban*. Letöltés: <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/99N%E9meth/topic.php-mode=eletrajz&topic=8.htm> (2020.10.06.)
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1999): *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében*. Magyar Pedagógia. 99. 3. sz. 245-262.
- Németh András (2005): *Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform*. In: Németh András, Mikonya György és Skiera Ehrenhard. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*, Gondolat Kiadó, Budapest. 69-98.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945 – Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciók hatások*. Eötvös Kiadó, Budapest. 112.
- Németh András (2013): *Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai*. In: Németh András és Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepciók és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11-54.
- Nóvik Attila (2001): *A reformpedagógiai irányzatok kialakulása*. Iskolakultúra. 4. sz. 65-71.
- Orbán Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Orbán & Orbán Bt., Pécs.
- Óhidy Andrea (2005): *Az eredményes tanítási óra jellemzői, Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban*. Új Pedagógiai Szemle. 12. 100-108.
- Szenténé Tarján Vera (2009): *Reformpedagógia és életreform összefüggései*. Új Pedagógiai Szemle. 2. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/reformpedagogia-es-életreform-összefüggései> (2020.10.06.)

# IRODALOMTANÍTÁS



## Az irodalomtanítás etikai és esztétikai dimenziói Magyarországon a 20. század elején<sup>1</sup>

*Kispál Dániel*

### **Bevezetés**

Az elmúlt évtizedekben hazánkban is született néhány olyan átfogó tanulmány, amelyek középpontjában az irodalomtanítás történetének lényegi kérdései álltak. Ahhoz, hogy pontosan megérthessük jelenünk közoktatásának irodalomtanítási szokásait, illetve tisztában legyünk azzal, hogy ezek a mély, történeti struktúrák miért éppen így, miért éppen ezen meghatározott irányvonalak mentén fejlődtek, szükségünk van arra, hogy bizonyos korszakokat részletesebben is feltárjunk.

Magyarországon az irodalomtanítás bő másfél évszázaddal ezelőtt kezdett formálódni, ugyanis 1850-ben hazánkra is kiterjesztették az 1849-ben elfogadott osztrák közoktatási törvényt. (Sipos, 2003) Az eltelt időszakban irodalomoktatásunk számos lényegi változáson ment keresztül. Napjaink egyik leginkább fontos kérdése, hogy irodalomtanítási rendszerünk miként határozható meg az európai országokéhoz képest, melyek ennek fő specifikációi, egyáltalán adott-e a lehetőségünk arra, hogy egy modern, 21. századi tantárgypedagógiát formálhassunk meg.

*Alan C. Purves* (1991) az 1990-es években megalkotott egy hármas kategóriarendszert, amelynek alapja az, hogy a különböző, zsidó-keresztény kultúrkörbe tartozó országokban az irodalomtanítás a szerző-műalkotás-befogadó hármas tengelyéből melyikre helyezi leginkább a hangsúlyt. *Purves* elgondolásában Kelet-Európában és a Szovjetunió utódállamaiban egy premodern, szerzőközpontú irodalomoktatási modell a meghatározó, ahol a szerzői életútnak és a történeti kontextusnak nem csupán egy-egy irodalmi alkotás létrejöttében van nagy szerepe, de a tanítás-tanulás folyamatában is jelentős mértékben meghatározza az interpretáció szempontjait. Az analitikus elnevezésű modellbe sorolja azon országok irodalomtanítását, amelyek főként a műalkotásra koncentrálnak az elemzések során, illetve generatív modelltől beszél akkor, ha az értelmezésbe a műalkotáson kívül minél nagyobb mértékben bevonjuk az olvasót, sőt, lényegében a befogadóban végbemenő változások adják az interpretáció, s így az irodalomórák egyik legfőbb téjét.

Hazánkban a pozitivistá irodalomtudományi iskola szerepe nagy befolyással bírt a 19. század utolsó harmadától kezdődően, s hatását érezte az egész 20. században. (Kispál, 2019) Annak, hogy a pozitivistá gondolkodás az irodalomtanításban is

---

<sup>1</sup> *Jelen tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.*

kiterjedt, s a 20. században akkor is fennmaradt, mikor más országokban ez a modell már rég meghaladottá vált, sajátos történelmi okai vannak. Legfontosabbakként említhetjük a trianoni békeszerződés által generált traumát, a második világháború előtti radikalizálódást, illetve az 1948 utáni politikai, s ezzel együtt kulturális berendezkedést.

Ugyanakkor azt mondhatjuk, a 19. század vége és a 20. század eleje kimondottan termékeny időszak a irodalomtanításunkról és irodalomoktatási „rendszerünkről” való gondolkodásnak. Számtalan cikk születik, amelyek túlmutatnak az irodalomtanítás hagyományosan elgondolt morális funkcióján, amelyek próbálnak nyitni az esztétikai dimenzió felé, illetve megpróbálják újrafogalmazni az irodalomtanítás szerepkörét, egységesíteni annak struktúráit. Ez a jelenség nem pusztán az irodalomoktatást érintette, a darwini elméletre, *Freud* pszichoanalízisére, a fokozódó iparosodásra és gépiesülésre épülve egy újfajta világregnd volt kiterjedőben. A tudományos gondolkodás egyre kiterjedtebbé vált, egyre mélyebben áthatotta az emberi elmét, ennek megfelelően pedig a különböző tanterveket is egyre inkább átszötte. Kiemelt példája ennek hazánkban az 1905. évi tanterv. (*Balogh*, 2017)

Tanulmányom egyik legfontosabb célja, hogy – elsősorban a *Néptanítók Lapjának* releváns írásait vizsgálva – megpróbáljam feltárni ezen lehetséges változások legjellemzőbb irányait. Mindenképpen meg kívánom ragadni annak a történeti és kulturális kontextusnak a lényegét, amely a korszakot jellemezte, illetve azokat az elemi erejű változásokat, amelyek az iskola kapcsán – ha csupán a nézetek szintjén is – végbementek. Részletesebben szólok az irodalomtanítás lehetséges etikai és esztétikai dimenzióiról, illetve – igazodva a kötet irányadó egységéhez – arról, hogy az irodalomtanításra vonatkoztatva a tanulószervezés és a tanóra felépítése szempontjából melyek voltak azok a tényezők, amelyek alapvető fontossággal bírtak.

### ***Történeti és kulturális kontextus***

A századfordulón az élet jelentős területei dinamikusan formálódtak és változtak, nem történt ez másképp az iskola kapcsán sem. Az iskola által betöltött hagyományos funkciók mellett egyre inkább felsejlettek olyan irányvonalak, amelyek kezdetben ezen hagyományos struktúrák kibővüléseként voltak értelmezhetők, később pedig elkezdték megbontani ezeket a korabeli funkciókat. Sokan írtak arról, hogy az iskolának egyre inkább az élet felé kellene nyitnia, tehát a képzés tartalmát és formáját illetően olyan változásokat kellene eszközölni, amelyek az intézmény falain belül történő munkát életszerűbbé teszik, s jól használható, a társadalomban is adaptálható tudást nyújtanak a gyerekeknek. Különösen fontos volt ez a népiskolák tekintetében. Nem országspecifikus jelenségről van itt szó, hiszen a 19. század második felében az egész oktatásügyben egy olyan paradigma kezd el formálódni, amely – a különböző



reformpedagógiákkal kiteljesedve – a 20. században meghatározza a fejlett világ oktatási struktúráit.

Az irodalomoktatás számára releváns, de az oktatás egész szerkezetére vonatkoztatva is kézzelfogható példát szolgáltatott erre Magyarországon az 1899-es év, mikor is *Wlassics Gyula* vallás- és közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy az iskolákban több területen is jelenjen meg a művészeti oktatás irányvonala. (*Mosdóssy*, 1899)

Sokan az iskolát többé nem egy zárt képződményként, elzárt világgként fogták fel, amely idegen mindenféle társadalmi tevékenységtől, hanem éppen fordítva. Ilyen szempontból pedig a pedagógus egyik leglényegesebb feladatának tartották, hogy ne elmaradott szellemiségben képezze a gyerekeket, hanem készítse fel őket a való életre. Tehát azt vallották, kapjon a gyerek olyan tudást, amely praktikus és gyakorlati, amelyet a való életben is tud alkalmazni, amely hasznosnak bizonyul az egyén fejlődése és a társadalom megfelelő működése szempontjából. (*Új idők, új eszmék, új törekvések*, 1901) Lényeges volt továbbá, hogy – bár számos új eszme bontakozott ki és terjedt éppen –, az iskolának pártatlannak kellett maradnia, meg kellett őriznie egy olyan jelleget, hogy továbbra is független szellemi műhelyként tekinthessenek rá.

Kiemelt fontossággal bírt az, hogy a természettudományos világszemlélet hassa át az iskola légkörét. Mint ahogy azt fentebb jeleztem, a természettudományos gondolkodás fontos szempontként jelenik meg az 1905-ös tantervben. Úgy tartották, a gyerekek életből vett, valós dolgokkal ismerkedjenek meg az órákon, a pedagógus pedig próbálja felébreszteni az „*egyén szunnyadó képességeit*.” (*Új idők, új eszmék, új törekvések*, 1901, 2. old.) Összességében tehát elmondható, hogy az iskolának szakítania kellett az addigi szemléletével, s ha „versenyképes” és megfelelően funkcionált kívánt maradni, valamilyen formában érvényesítésre kellett juttatnia a természettudományos elvet. Mindehhez az kellett, hogy az új eszmeiség ne pusztán az iskola falai között legyen megalapozott, az oktatási intézményeknek és a pedagógusoknak a szülők segítségére is szükségük volt. (*Új idők, új eszmék, új törekvések*, 1901)

Természetesen jó néhány olyan vélekedéssel is találkozhatunk, amelyek a természettudományos térhódítást elítélték, úgy gondolták, hogy az új eszmék mentén egy olyan világ konstruálódik, amely felbomlasztja a régi értékeket, az erkölcsöt, és az eddiginél egy érzelmileg egysíkúbb, kevésbé árnyalt társadalmat hoz létre. *Novák Mihály* (1903) kifejti cikkében azt, hogy a nevelés központi fogalma továbbra is az erkölcsösség, ennek érdekében szoros együttműködést kell megvalósítani a pedagógusoknak a szülőkkel. A közismereti tantárgyak túlsúlya, a felhalmozódott haszontalan ismeretek sulykolása éppen ettől a lényegi motívumtól téríti el a tanulókat, a tudásátadás a nevelés helyébe lép. *Somogyi Géza* (1913) a nevelés aktuális mozgalmait elemezve öt olyan szempontot vetett fel, amelyekről úgy gondolta, egy modern oktatási kontextusban mindenképpen meg kell jelenniük. Ezek a szempontok az alábbiak: 1. legyen elérhető a nyilvános köznevelés közköltésen mindenki számára, 2. gyermekjólét, 3. jelenjen meg a

természettudományok szellemisége, 4. az iskola biztosítson szakszerű képzést, 5. az iskola – különösen a népiskola – fordítson kiemelt figyelmet a nevelésre.

Kettősség figyelhető meg az irodalom közoktatásbéli szerepének elgondolásában, illetve az egyes irodalomfelfogások között is. *Jókai Mór* (1896) hangsúlyozza, hogy továbbra is összefonódik a nemzeti költészet és a nemzeti közélet, ugyanakkor lényeges változás mutatható ki a költői szerep tekintetében. A költő felé már nem jelenik meg elvárásként a társadalom részéről az, hogy valamiféle próféta legyen, ennek ellenére mégis lehetséges irányokat kell felmutatniuk a nép számára, fontos, hogy a tudományokkal párhuzamosan a költészet is fejlődjön.

Kiemelt szerep jutott a korszakban bizonyos költőknek, akiket több helyen is mintaként említenek, és akiknek művei mércéül szolgálhatnak a tanórán. Egyértelműen ilyen központi költőfiguraként említhetjük *Petőfi Sándort*, akiről *Burián Albert* (1903, 2. old.) „*a népies irodalom bimbójaként*” ír, aki nélkül *Arany János* és *Jókai Mór* munkássága nem jöhetett volna létre abban a formában, ahogy ismerjük. Elsősorban az ő szövegeik alkalmasak arra, hogy a felnövekvő generációk számára identitásképző, erkölcsiséget megalapozó mintául szolgáljanak, illetve az esztétikai igényesség is fellelhető bennük. Úgy gondolta, ezzel párhuzamosan a pedagógusnak törekednie kell arra, hogy a silány ponyvairodalmat minél inkább visszaszorítsa a gyerekek mindennapjaiban. Volt olyan, aki ennél is tovább ment, és azt hangsúlyozta, hogy sajnós a tananyagban is vannak olyan szövegek, amelyek egyenesen undorítóak. (*Vass*, 1902)

### *Az irodalomtanítás etikai dimenziója*

Az 1890-es évektől kezdődően megsokasodott azoknak a nézeteknek a száma, amelyek valamiféle művészeti, s ezzel párhuzamosan esztétikai alapú nyitást kívántak az oktatásügy részéről, azonban továbbra is túlsúlyban maradt azon elgondolások köre, melyek nem pusztán az irodalomtanítás, de az egész iskolai nevelés legfőbb irányaként egy szilárd etikai rendszeren alapuló identitásfejlesztést jelöltek meg mint a nevelési-oktatási folyamat leglényegesebb motívuma.

Úgy gondolták a költészet tanításának kiváltképp illeszkednie kell a vallási-erkölcsi nevelés körébe, hiszen egy-egy műalkotás nem pusztán a valóság egy bizonyos szeletének reprezentánsaként funkcionál, minden jó műben van valamiféle földöntúli magasztosság, valamiféle fennkölttség. A pedagógus feladatának pedig legfőképp azt tételezték, hogy ezt a magasztosságot, a költemény isteni eredetét, ezáltal pedig a jó műalkotás szintiszta etikai eredetét villantsák fel a gyerekek előtt. (*Molnár*, 1896) Egyfajta megkérdőjelezhetetlen, szilárd alapként tekintettek a morális töltetű nemzeti és vallási nevelésre, amely stabilitást adott a gyermeki szubjektumnak, képessé téve a tanulókat arra, hogy minden más információt erre támaszkodva fogadjanak be, dolgozzanak föl és sajátítsanak el. Nem pusztán az egyes individuum számára volt ez fontos, hanem az egész nemzet fennmaradását biztosította a közeli és a távoli jövőre nézve. Egyes vélemények

szerint ahhoz, hogy mindez megvalósulhasson, három személy tevékenysége szükséges: a tanítóé, az íróé és a lelkészé. Mindezen személyek közül kiemelkedett a tanító szerepköre, aki a legfontosabb alapozó munkát végezte az iskola intézményén belül. Különösen fontos munka az, amit a tanító az irodalomoktatás területén végez, ugyanis az ilyen jellegű cikkek fogalmazói azt vették észre, hogy hazánkban sokaknál nincsen meg kellőképp az irodalom szeretete, vagy ha meg is van, nem tudják azt megfelelő módon értékelni. Nincsen olyan szilárd és rendezett irodalomtanítási rendszerünk, ahol az irodalomtörténet és a legfontosabb költők – főként *Petőfi Sándor* és *Arany János* – ne sikkadnának el. (*Sipos*, 1902)

Ennek a szemléletnek volt egy erőteljesen pozitívista beállítódása, fontosnak gondolták a szerzőiséget, a költői-írói intenciót. Találkozhatunk ezzel például akkor, amikor *Sipos Andor* (1902) *Pósa Lajos Gondolatok őseinkre* című költeményének lehetséges tanórai feldolgozását adja. Többször is kiténik írásából annak a sugalmazása, hogy egy jó költeményt csak olyan ember képes írni, akit a teremtő Isten felruházott valamiféle különleges képességgel. Ezen sugallatot pedig – megpróbálván közelíteni a gyerekekhez – hétköznapi példával is alátámasztja. „*Ugy-e Józsi fiam, mikor édesanyád valami jóféle süteményt tesz elétek, az csak úgy magától készül el? Ugy-e, hogy azt ízletesen, jól, csak egy abban jártas gazd'asszony tudja elkészíteni? Lássátok, ezzel a szép kis költeménnyel is így van ám!*” (*Sipos*, 1902, 9. o.) Majd tovább részletezi egy lehetséges óra menetét. Amit kiemel, hogy a költő életét minden körülmények között ismertetni kell a gyerekekkel. *Sipos* elmarasztaló kritikát fogalmazott meg a tankönyvek ügyében, az volt a véleménye, hogy számos új tankönyvre lenne szükség, amelyek az életút mentén épülnek fel. Fontosnak tartotta, hogy már elsöben történjen meg a gyerekek érzékenyítése az irodalom iránt, főként olyan mesék által, amelyek valamilyen erkölcsi példázatot tartalmaznak, lehetnek ezek akár állatmesék is. Ugyanakkor hézagpótlóként vélekedett egy olyan lírai vagy prózai mű népiskolában való megjelenéséről, mint a gimnáziumokban *Arany János Toldija*.

Ezen meglátásokat erősíti tovább *Kovács Dezsőné* (1907) *Petőfi Sándor* tanítása köré fonódó szövege, aki a különböző versek elemzése kapcsán abszolút a költőt állítja középpontba, és lehetőség szerint a legtöbb versbéli motívumot a *Petőfi*-életrajz alapján igyekszik magyarázni.

### ***Egy esztétikai perspektíva lehetősége***

Egyre többen gondolták, hogy már a népiskolában el kell kezdeni a tanulókat művészeti és esztétikai szempontból is rendszeresen fejleszteni. Néhányan úgy látták, ennek elsődleges terepe lehet a nagy múltú *beszéd- és értelemgyakorlatok* tantárgy, amely tantárgy alakulástörténetével *Balogh Gergő* (2017) már részletesen foglalkozott. Ezen felül úgy tartották, a művészi nevelésben is kiemelkedő szerepe van a gyakorlati jellegnek, hiszen a bennünket körülvevő természet a példák kimeríthetetlen tárházát képes biztosítani. (*Keményfy*, 1899) Más tantárgyakat is említettek, amelyeken belül lehetőséget láttak az esztétikai szemlélet, és így az

esztétikai irányú nevelés megjelenésére. Tehát az esztétikát nem mint önálló tantárgy képzeltek el, hanem szimbiózisban más, erre alkalmas tárgyakkal, például a rajz, az irodalom vagy a történelem. (*Vajliczky*, 1914)

*Mosdóssy Imre* (1899) is megerősítette, hogy az esztétikának tárgyszerű oktatására nincsen mód, érvül hozva többek között azt, hogy tantervi szinten sem történt még kísérlet erre soha, ennek pedig továbbra sem látta lehetőségét. Ugyanakkor ő is erősítette azt az elképzelést, miszerint az esztétikának a *beszéd-és értelemgyakorlatok* tantárgy keretein belül van a leginkább létjogosultsága.

Néhány írás az 1905-ös tantervet vette nagyító alá abból a szempontból, hogy az esztétika mennyire játszik benne fontos szerepet. Ezek szerint nem az a lényeg, hogy az iskola minél előbb szakemberekké képezze a tanulókat, hogy ők aztán egyre korábban a munka világában találják magukat. Nincsen szükség arra, hogy az iskola egy olyan felfogást tápláljon növendékeibe, miszerint a tudomány és a tudományos érték kizárólag pénz által mérhető. Sokkal inkább szükséges, hogy megtanítsák a gyerekeket arra, hogy a szépet a gyakorlatival és a haszonnal összhangba tudják hozni, tehát lássák meg azt, hogy számtalan dolog a világon, amiről nem is gondolnánk, esztétikai minőség szempontjából megítélhető. Ezáltal pedig nem pusztán maga a megítélt kategória kerül az egyén számára új perspektívába, hanem maga az egyén is mindinkább kiteljesedik az esztétikai vizsgálódás révén. Jó példa erre az alábbi idézet: „*az iskola esztétikai nevelés nélkül, test szív nélkül és gép, melyből hiányzik az éltető elemet nyújtó gőzerő.*” (*Schlosz*, 1905, 4. o.)

Számos cikk foglalkozott tehát az esztétikai nevelés kérdéskörével a századfordulón, azonban az írásokban felvetett lehetőségek inkább csak szigetszerűen teljesültek. Sokan érezték úgy, az esztétika továbbra is az oktatásügy fekete báránya, noha az egyik olyan szegmens, ami a leginkább alkalmas lenne arra, hogy ne pusztán az ízlést, de a lelket is formálja. Hiszen a szépnak a keresése készletet az embert arra, hogy ezt idővel ne pusztán a külső világban keresse, hanem önmaga felé fordulva egyfajta belső, erkölcsi szépséget is megtaláljon. (*Martos*, 1915)

*Martos Ágostné* (1915) egy olyan lehetséges paradigmát mutat meg, amely az etikai és az esztétikai beállítódás egyfajta kiegyensúlyozását adja. Megjelenik így a tanítás lehetőségének, elgondolásának egy harmadik nagy egysége, mely a következőképp értelmezhető: az esztétika által a gyermek képes feltárni lényegi módon a természeti világ szépségeit, idővel fontossá válik számára, hogy kívülről befelé irányuljon a figyelme, ahol saját erkölcsiségére vetítheti ezt a szépet, s ha önmaga ebben kiteljesedett – az iskola világából kilépve –, a társadalom is részesül az ő erkölcsi szépségéből, ezáltal pedig nem pusztán az egyén tökéletesedik, hanem maga a társadalom, maga a nemzet is.

Nagyon fontos, hogy olyan művet kell választani a tanórán, amely közel áll a gyerekek aktuális lelki állapotához, tehát tartalmában, formájában és mentalitásában illeszkedik a tanuló életkorához és a sajátos történeti

kontextushoz. A művek értelmezése nem pusztán egy bensőséges lelki folyamatként elgondolt dolog, a szellemet is mozgósítani kell a siker érdekében. Természetesen mindemellett továbbra is szükséges a költői életút ismerete, illetve vannak olyan műalkotások, amelyek érthetetlenek, ha a pedagógus és a gyerek figyelmen kívül hagyják a szerzői intenciót. (Martos, 1915).

Kulcskérdés továbbá a társadalmi ízlés fejlesztése, ami szintén a népoktatás feladata. (Juhay, 1902) Az iskola ezidáig sajnos egyoldalúan nevelt, adott ugyan irodalmi műveltséget, azonban ez csupán száraz tananyag volt, így a gyermek hamar elfelejtette, és nem indított el benne mélyreható változásokat. Mindez azért is lehetséges, mert a tananyag pusztán önmagában áll, a gyerek nem tudja azt sem más művészeti ágakkal, sem esztétikailag összekapcsolni, így a tudás nem képes lehorgonyozni a tanuló fejében. Ezért lényeges, hogy műértő közönséget neveljünk, a tanulóknak tisztában kell lenniük a művészeti céllal ahhoz, hogy megítéljenek egy műalkotást. (Alexander, 1907) Hogy esztétikai értelemben miként ítélünk meg egy műalkotást az attól függ, a befogadó az erkölcsi fejlettség mely fokán áll. Például a meztelenség nem erkölcstelen akkor, ha van funkciója, de az ember, aki pusztán az érzékiséget keresi egy ilyen alkotásban, erkölcstelennek mondható. (Alexander, 1907) Alexander Bernát szerint a társadalomban két szélsőség figyelhető meg a művészetekről való vélekedés kapcsán. Az egyik ilyen szélsőség szorosan kapcsolódik a romantika művészetfelfogásához, amely a szépek a világot mindenek fölé helyezte, még Kant is azt írja, hogy csak a művészetben vannak lángelmék, a tudományban nincsenek. A másik szélsőség pedig a tudományos világszemlélet embere, aki a művészetet pusztán szórakozásnak gondolja. Ezt a két tábornok kellene egymáshoz közelíteni a siker érdekében. (Alexander, 1907)

Nem pusztán a Néptanítók lapjában találkozunk izgalmas elgondolásokkal az irodalomtanítás és az etikai-esztétikai irányvonal kapcsán, a *Magyar Pedagógiában* is számos izgalmas írás jelenik meg ebben az időszakban. *Málnai Mihály* (1892) fontosnak tarja, hogy a nyelvtant és az irodalmat mint külön tárgyterületet vizsgáljuk – ez nem jelenti azt, hogy a népiskolában külön képzelet el a nyelvtan és az irodalom tanítását –, illeszkedve így abba narratívába, amelyről *Margócsy István* (1997) ír az irodalomnak és a nyelvészetnek a 19. század második felében, az egyetemi szférában végbemenő eltávolodását illetően. Fontosnak tartja, hogy határozott célok jelenjenek meg egy-egy tanórán az irodalomoktatásban, valamint ezzel kapcsolatosan a népiskolai tantervnek határozottabb utasításokat kell adnia. A pedagógus feladatát legfőképp abban látja, hogy hatással tudjon lenni a gyermeki képzeletre, illetve ehhez a képzelethez mérten válassza ki a megfelelő műveket. A gyermekek a műalkotások kapcsán egyrészt más emberek jellemét és gondolkodását ismerik meg, másrészt pedig saját érzelmvilágukkal is szembesülnek. Hangsúlyozza, szükséges egy népiskolai kánon, az abban listázott szerzőknek és műveknek meg kell jelenniük az olvasókönyvekben, illetve szükség szerint kommentárokat kell fűzni az olvasmányokhoz, hogy azok mankóul szolgáljanak a pedagógus számára.

Az irodalomtanítás fontosságára hívja fel a figyelmet *De Gerando Antonia* (1892), aki szerint hazánkban ez a terület a leginkább elhanyagolt az oktatásban. Nézetei illeszkednek abba a paradigmába – esztétikai által indukált erkölcsi –, amelyet fentebb tárgyaltam. „Az irodalom tanítása csakis arra való, hogy leginkább elősegítse az egész tanítás valódi teendőjét, a lelkeknek szellemi életre való ébredését, minden növendéket saját geniusa, egyéni tulajdonai, saját én-je megteremtését, s az általános műveltség azon fokának elérését, mely azután az egész egyedet átjárja, valóban az övé lesz s belőle öntudatlanul is kisugárzik, minden beszédéből, minden mozdulatából, minden tettéből, élete minden percében.” (*De Gerando*, 1892, 295. old.)

A cikkek hangvételét tekintve már az első világháborút megelőző években felerősödik egy olyan narratíva, amely mindenekelőtt egy sajátos, nemzeti gondolkodáson alapuló etikát kíván az oktatás, így az irodalomtanítás középpontjába állítani.

### **Tanulásszervezés, módszerek**

A tanulásszervezés és az iskolákban megjelenő módszerek alapján a századforduló irodalomtanítása meglehetősen egységes képet mutat. Sokak számára fontos, hogy az oktatásügy úgy formálódjon, miszerint a tanórán megszerzett ismeretek a gyakorlati életre vonatkoztatva is alkalmazhatók legyenek. Ez a lánynevelés területén is jelentkezett, úgy gondolták, akként kellene megszervezni a lányok oktatását is, hogy legyen valamiféle gyakorlati haszna az egész társadalomnak illetően. (*Halász*, 1901) Ugyanakkor mindez komoly szerkezeti változást nem jelentett, pusztán újszerű tartalmi elgondolásnak tekinthető.

A tanítási és tanulási folyamat formai megvalósulásának legfontosabb forrásai a *Néptanítók Lapjában* az egyre nagyobb számban megjelenő prózai és költői olvasmánytárgyalással foglalkozó cikkek sora, melyekben gyakorló pedagógusok közölnék tulajdonképpen óraterveket, olyan írásokat, melyekben kifejtik, hogyan képzelik egy adott vers vagy egy adott prózai olvasmány köré szerveződő tanóra mintaszerű menetét.

Az órák szerkezetének felépítése nagyjából állandónak mondható, ugyanazok a fő strukturális elemek, néhány kisebb változtatástól eltekintve. *Maurer Mihály* (1913) dicséretet nyert mintaleckéje jól jelzi ezt az általánosnak mondható felépítést:

1. *hangulatkeltés (irányított tanári kérdés, tanulói válasz)*
2. *szemléltetés, fogalmak értelmezése (frontális osztálymunka)*
3. *célkitűzés, az olvasmány tartalmának kezdeti fejtegetése (frontális osztálymunka)*
4. *mintaolvasás (a tanár felolvassa a művet)*
5. *részletek olvasása (frontális osztálymunka; tanári kérdések alapján a gyerekek rájönnek, hogy melyik részt kell felolvasni)*
6. *vázlatkészítés (frontális osztálymunka)*

7. *begyakoroltatás és elmondás (frontális osztálymunka)*
8. *tantárgyi koncentráció (itt: a beszéd- és értelemgyakorlatok tantárggyal)*

Láthatjuk, hogy tanulásszervezési munkaformák tekintetében a frontális osztálymunka dominál, alapvető, hogy egy-egy óra erre a formára épül. Számos mintaleckében olvashatunk az óra kezdeti szakaszának, a hangulatteremtésnek fontosságáról, sokan kulcsmozzanatnak tartják annak tekintetében, hogy a gyermeki lélek érdeklődve fordul-e az óra további részében is a tananyag felé. (Kaposi, 1913) A másik kiemelt fontossággal bíró terület a fogalommagyarázás, illetve néhányan fontosnak tartják, hogy minden esetben jelenjen meg valamiféle természettudományos ráhatás az óra keretén belül. (Kaposi, 1913)

Ezen felül mindenki más és más technikákat, eljárásokat emel ki. *Urhegyi Alajos* (1914) szerint a vers a maga egészségességében kelti fel az esztétikai érzetet, tehát az elemzés alatt nem szabad részekre darabolni, nagyot hibázik a tanító, ha mondatról mondatra elemez. Úgy véli a tanító a kulcsa egy jó órának, szükséges, hogy az órán elemzendő alkotást előtte a tanító maga is sokszor elolvassa, hogy önmagát is hangulatba hozza, hiszen így képes csak a gyerekekkel is megtenni ugyanezt.

### **Összegzés**

Nem pusztán az irodalomtanításra nézve izgalmas a 19. és a 20. század fordulójának korszaka, hanem akkor is, ha az egész oktatásügyet, vagy a változékony történeti kontextust vizsgáljuk. Azon erők közül, amelyek a korban a társadalom működésére és a gondolkodásra hatást gyakorolnak, kiemelhetjük a természettudományos paradigmát, amely folyamatosan tör utat magának az oktatás mélyebb struktúráiba, ezzel párhuzamosan pedig az irodalomtanítást is érinti.

Irodalomoktatásunk és a művészi nevelés kapcsán elmondhatjuk, a legerőteljesebb hatása mindenképpen egy etikai szemléletnek van. Összességében úgy gondolták, hogy az egyén nevelődésének tekintetében alapvető fontosságú egyfajta belső morál kimunkálása. Mindemellett sorra jelennek meg olyan elképzelések, amelyek ezen belső morál felébresztése, illetve ennek kivetítése és az egyén társadalomba való beépülése szempontjából fontosnak gondolják az esztétikai perspektíva bevonását. Ugyanakkor az esztétikával mint egy-egy tantárgypedagógia önálló irányvonalával nem találkozunk, az esztétika – ha megjelenik is – mindig valamiféle indikátorként funkcionál, az oktatás végcéljaként nincsen jelen.

**Irodalom**

- Alexander Bernát (1907): *A művészet és a modern élet*. Néptanítók Lapja. 40. 49. sz., 3-6.
- Balogh Gergő (2017): *Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925*. Irodalomtörténet. 48. 2. sz., 252–276.
- Burián Albert (1903): *A magyar nép olvasmányairól*. Néptanítók Lapja. 36. 17. sz., 1-2.
- De Gerando Antonia (1892): *A leányok irodalmi tanításáról*. Magyar Pedagógia. 1. 3. sz. 291-296.
- Halász Ferencz (1901): *Népoktatás és gyakorlati élet*. Néptanítók Lapja. 34. 3. sz., 1-4.
- Jókai Mór (1896): *A költő joga*. Néptanítók Lapja. 29. 21. sz., 8-11.
- Juhay Antal (1902): *Új eszmék az ifjuság művészi nevelése érdekében*. Néptanítók Lapja. 35. 1. sz., 11-13.
- Kaposi Károly (1913): *Szent László mondái*. Néptanítók Lapja. 46. 31. sz., 7-10.
- Keményfy Katalin (1899): *A művészi érzék fejlesztése a népiskolában*. Néptanítók Lapja. 32. 17. sz., 6-8.
- Kispál Dániel (2019): *Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században*. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae*, Líceum Kiadó, Eger, 21-30.
- Kovács Dezsőné (1907): *Petőfi a népiskolában*. Néptanítók Lapja. 40. 36. sz., 2-4.
- Margócsy István (1997): *Magyar nyelv és/vagy irodalom. Egy egyetemi és iskolai szaktantárgy kialakulása és változásai*. In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár, Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak. Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 71-86.
- Martos Ágostné (1915): *Esztétika a tanításban*. Néptanítók Lapja. 48. 22. sz., 4-6.
- Martos Ágostné (1915): *Esztétika a tanításban II*. Néptanítók Lapja. 48. 23. sz., 4-5.
- Maurer Mihály (1913): *Prózai olvasmánytárgyalás*. Néptanítók Lapja. 46. 32. sz., 5-9.
- Málnai Mihály (1892): *Irodalmi oktatás a népiskolában*. Magyar Pedagógia. 1. 1. sz., 10–13.
- Molnár Mária (1896): *A költészet befolyása a valláserkölcsei nevelésre*. Néptanítók Lapja. 29. 36. sz., 3-4.
- Mosdóssy Imre (1899): *Esztetika a népiskolában*. Néptanítók Lapja. 32. 42. sz., 3-4.
- Novák Mihály (1903): *Az erkölcsi nevelés anyaga*. Néptanítók Lapja. 36. 15. sz., 3-5.
- Purves, A. C. (1991): *Literature. Educational programs*. In: Lewy, A. (szerk.): *International encyclopedia of curriculum*. Oxford. 649-657.
- Schlosz Lajos (1905): *Az esztétikai nevelés az új Tantervben*. Néptanítók Lapja. 38. 41. sz., 4-5.
- Sipos Andor (1902): *Irodalomismertetés a népiskolában*. Néptanítók Lapja. 35. 51. sz., 8-10.
- Sipos Lajos (2003): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, Pont Kiadó, Budapest, 5-61.
- Somogyi Géza (1913): *Világmozgalmak a nevelésben*. Néptanítók Lapja. 46. 23. sz., 1-2.
- Urhegyi Alajos (1914): *A költeménytárgyalás módja*. Néptanítók Lapja. 47. 15. sz., 7-10.
- Új idők, új eszmék, új törekvések* (1901). Néptanítók Lapja. 34. 2. sz., 1-2.
- Vajliczky Emánuel (1914): *Esztétikai ízlés és nevelés*. Néptanítók Lapja. 47. 25. sz., 3-5.
- Vass Mátyás (1902): *A mese és a képzelet szereplése a nevelésben*. Néptanítók Lapja. 35. 17. sz., 6-9.



## Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században

*Herédi Rebeka*

### ***Bevezetés***

Jelen tanulmány célja az irodalomoktatás helyzetének vizsgálata megújulási lehetőségek számbavételével. Ennek érdekében először sorra kívánjuk venni az irodalomoktatás ránk hagyományozott szokásait, a leköszönni vágyó paradigmáit, alapvető funkcióit a Nemzeti alaptanterv tükrében, és lehetséges jövőképét. A jövőkép egy szegmensét és egy változatát kívánjuk bemutatni különböző feladattípusokon keresztül. Ezen feladattípusok az irodalomórai szövegfeldolgozást és műértelmezést segítik, tanulásszervezési módjukat tekintve csoportmunkában hajthatók végre.

### ***Az irodalomoktatás paradigmái és tradíciói***

A hatékony oktatást mint makroszintet (oktatási rendszer) alapvetően határozzák meg a mikroszinten (intézmények tantárgy-pedagógiája) általánosnak és hagyományosnak tekintett módszerek, elvek és nézetek összessége, kijelenthetjük tehát, hogy a két szint egymással szoros kölcsönhatásban áll. Az adott országban alkalmazott tantárgy-pedagógiák nagymértékben formálják az oktatás holisztikus képét, vagyis azt, hogy a tanítás-tanulás folyamatát pozitívan vagy negatívan értékeljük, eleget tesz-e vajon a vele szemben támasztott követelményeknek, igényeknek, vagy sem. A jelen sosem következtethető ki a múlt paradigmái nélkül, ezért a ránk hagyományozódott kulturális, elméleti örökség tanulmányozása szükségsszerűnek tűnik akkor is, ha az irodalompedagógia jelenlegi helyzetével foglalkozunk.

Ha tovább vizsgáljuk az irodalom múlt által ránk ruházott örökségét, azt találjuk, hogy az ezredfordulón meglehetősen sok tudományos munka látott napvilágot, amelyeknek célja az irodalomtanítás koncepcionális újragondolása volt. A felsorolás elvét követem, így a teljesség igénye nélkül szerepeljen itt néhány szakirodalom, melyek az irodalom tantárgy-pedagógiájának szempontjából nézve jelentősek lehetnek: *Fűzfa*, 2016, *Pethőné*, 2005, *Sipos*, 1998, 2006. A felsorolt szakirodalmak az irodalom oktatásban való megjelenésének újragondolását célozzák, szakmabeli jelentőségüket aligha szükséges hangsúlyozni: hivatkozásként számos írásban jelennek meg, oktatásbeli sarokköként vannak jelen. Ezenfelül számos konferenciát tartanak minden évben az ország felsőoktatási intézményeiben, ahol több olyan előadás is elhangzik, melyek az innováció felé lépnének, mégis gyakran úgy tűnik, ezen tudományos események a pedagógusi

közösség csak egy bizonyos körét érintik, holott ezen programokon lehetőség lenne értesülni az aktuális problémákról, azok megoldási módjairól, nemzetközi minták (Gordon Győri, 2006) eredményességi mutatóiról, és ehhez hasonló tantárgy-pedagógiát érintő kérdésekről.

E perspektívából beszél Kozma (2001) a paradigmaváltásról, valamint annak jelentőségéről, amelynek hatása természetesen éppúgy jelen van a tantárgy-pedagógiák szerkezetében, mint egyéb területeken, amelyek az oktatás kérdésköreit is érintik. Az oktatásnak is megvannak tehát a saját paradigmái, a paradigmákon belül pedig az aktuálisan preferált tanulásszervezési módok, ennek megfelelően az oktatás fókuszpontja időről időre változást mutat. Az irodalomoktatás paradigmáit legegyszerűbben irodalomtanítási modellek segítségével szemléltethetjük. Ennek megfelelően Alan C. Purves (1991) három megközelítésmódot sorol fel az irodalomtanítási kurrikulumokat vizsgálva (Gordon Győri, 2006/a). Az *imitatív* megközelítés történetileg a legrégebbi, hangsúlyozza a nemzeti és klasszikus normákat az irodalomban. Az irodalomtanítás alapvető funkciója ezen nemzeti értékek átadása klasszikusokon keresztül. (Gordon Győri, 2006/a) Ebben az esetben kulturális célként jelenhet meg a lexikális tudás átadása, a memoriterek számonkérése, ezáltal is erősítve a kánon fontosságát és megtörhetetlenségét. Ebben az esetben a tanár leginkább ismereteket birtokló információközlő, a tanuló pedig passzív befogadó. (Gordon Győri, 2006/b) Következésképpen megállapítható, hogy a leggyakrabban használt tanulásszervezési mód a frontális osztálymunka. Az *analitikus* megközelítésmód interpretációs technikákat és stratégiákat szeretne átadni. (Gordon Győri, 2006/a) A tanóra műértelmezési helyszíneként működik, fókuszában a mű áll, leggyakrabban használt eszköze a párbeszéd, melynek célja a jelentésrétegek felfejtése, az interpretáció eredményeként létrejövő gondolatok megosztása, megvitatása. A tanítás módszere legtöbbször frontális keretben értelmeződik, de meglátásom szerint nemcsak a pedagógus és az éppen felszólaló diák között jöhet létre interakció, hanem tanuló és tanuló között, azáltal, hogy a tanár alkalmaz páros vagy csoportmunkát. A módszertár tehát kisebb eséllyel korlátozódik le egyetlen preferált munkaformára. A *generatív* megközelítésmód veszi figyelembe leginkább a személyes olvasói tapasztalatot, egyéni élményeket és attitűdöket. Egyrészt ezekre próbál hatást gyakorolni, másrészt az előbb felsorolt személyes tényezőkhöz keresztül keletkezik az interpretáció. (Gordon Győri, 2006/a) Működésüket tekintve szűrőként funkcionálnak, amin végigmegy az éppen befogadott irodalmi mű, eközben pedig kiegészül egyéni értelmezési meglátásokkal, illetve véleményekkel. Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy az előbb említett irodalomtanítási módok keveredhetnek egymással, a tanítási gyakorlatot nem korlátozzák le túlságosan. A kategóriák az irodalomtanítás funkciójához ellentétesen viszonyulnak, egyezést mutatnak azonban abban, hogy mindegyik egy hármass felosztásból indul ki. A hármass struktúra tagjai a szerző, a mű és a befogadó (Bókay, 2001, 2006): az előbb részletezett megközelítésmódok máshova helyezik a hangsúlyt a komponensek tekintetében. Ezen gondolatmenetet követve az irodalomoktatási megközelítések kiegészülhetnek Bókay Antal irodalomtudományi modelljeivel: a *premodern*, a

*modern* és a *posztmodern irodalomtanítás*. A modellek tulajdonságaikat tekintve egyezést mutatnak Purves megközelítésmódjaival, így például a *premodern* esetében elsődleges lesz az életrajz és a korrajz, a művek megtanulása, a hármas komponensből a szerző lesz tehát kiemelt pozícióban. (Bókay, 2006) A *modern* ezzel szemben a megértésre fókuszál, a műbeli struktúrára, a percepció a tanuló oldaláról kulcsfontosságú, középpontjában viszont a mű áll. A *posztmodern* modell ezzel szemben befogadó-orientált irodalomtanítást preferál, élményközpontúságra törekszik, a legfontosabb komponens a befogadói státusz, személyes élmények megragadása és megosztása. (Bókay, 2006) Jelen tanulmány szempontjából a harmadik irodalomtanítási modell a releváns.

Az oktatás horizontján végbemenő módosulások, és az oktatási környezetre áramló módszertani problematikák, újítások funkciójuk szerint hatást szeretnének gyakorolni a gondolkodásmódra, a pedagógiai gyakorlatra, az oktatási folyamatra, a pedagógusnézetekre. A lista véges, egyben azonban biztosak lehetünk, a – például – paradigmaváltásból bekövetkezett változások nemcsak a legfelsőbb közegekben szeretnének hatni (pl. tudományos közegek, oktatást irányító emberek, professzorok), hanem céljuk a tradíció részleges megtörésében keresendő. Nyilvánvalóvá válik tehát, ahhoz, hogy mindez végbe tudjon menni, szükség van a reflektív gondolkodásra, az adaptivitásra, amely képességek által a gondolkodás nyitott ajtókat láttat az új, innovatív hatások irányában. Ehhez természetesen két dolog szükséges, egyrészt hajlandóság a változás irányába, másrészt egyéb tényezők rendszere, amely segíti ezt lehetővé tenni. A probléma szerteágazó, azonban biztos, hogy a reflektív gondolkodás elsajátítására, hajlandóságra kis esély van akkor, amikor a pedagógus már pályán van, erre utal *Falus* is: azt állítja, hogy a pedagógusnézetek erős rögzítettségét akkor tudjuk feloldani, ha a pedagógusképzés során kialakítjuk a reflektív gondolkodást. (Falus, 2004) A pedagógusképzés azonban nemcsak a reflexió elsajátításában játszhat szerepet, hanem alapvetően meghatározza az oktatás jellegének a jövőjét azáltal, hogy milyen módszertani elveket, eszköztárat, nézeteket vagy kreatív megoldásokat ad át a leendő pedagógusjelölteknek. A felsőoktatásban tapasztalataim szerint rendszerint meg szoktak jelenni kanonizációval kapcsolatos problematikák különböző megoldási javaslatokkal, ezért a téma által nyilvánvalóan bevonódnak olyan kérdések, mint a kötelezők szerepe a közoktatásban, valamint az, hogy mennyire tudják betölteni egyik eredendő funkciójukat, az olvasóvá nevelést.

Egyéb tényezők rendszere alatt pedig olyan elemeket értek, mint annak az intézménynek a hitvallása, amelyben az adott pedagógus dolgozik: a többi pedagógus mint húzóerő, időbeosztás, terheltség, munkahelyi atmoszféra stb. E tényezők igényt támaszthatnak arra nézve, hogy a pedagógus tudását illetően naprakész legyen azáltal, hogy birtokában van azon ismereteknek és módszereknek, melyek az oktatás rendszerében innovatívak és kellőképpen kreatívak.

Célszerű hoznunk két egyszerű példát az irodalomoktatás szokásaiból: az életrajz és a szövegfeldolgozási technikák megjelenése irodalomórán. Az

életrajzok tanítása például a múlt tanításához kapcsolódik valamilyen szinten, így a történelemtudomány elkerülhetetlenül bekerül az irodalomtanítás periférikus látásába. Erre az egyik legékeesebb példa *Petőfi Sándor* életművének a tanítása, mely erős történelmi értelmezést kap a tanórákon. Azt hiszem, fölösleges lenne itt részletezni, hogy *Petőfi* nevéhez milyen történelmi esemény kötődik, ugyanígy arra is fölösleges kitérnem, hogy *Petőfit* gyakran a hazafiság eszményképével azonosítják. Ez a fajta, a múlt által ránk hagyományozódott szemléletmód a 21. században is erősen meghatározza a *Petőfi*-életmű „leadását”. A művek értelmezése a hazafiság, hazaszeretet mezsgyéjén szokott haladni, bár nincs rálátásom az összes oktatási intézmény irodalomórájára, mégis feltételezhetem, néhány pedagógus talán eltért a tradíciók megszokott útvonalától, és reflektív, adaptív képességei, esetleg tudományos ismeretei által képes az innováció ösvényére lépni, és új színben láttatni az ilyen emblematikus irodalmi alakokat.

A másik példa, amely alkalmas lehet az átvezetésre a szövegfeldolgozási technikák, azok gyakorlati alkalmazása a pedagógiai kultúrában, a mindennapok során. A strukturalista műfeldolgozás esetében például arra vállalkozik a műértelmező, hogy az adott alkotás szövegét mint egész kisebb elemekre (részekre) bontsa, és az azok mögött megbúvó, gyakran mögöttes jelentéstartalmakat fedje fel. A nagy strukturális egységet tehát kisebb egységekre bontja, és vizsgálja, hogy azok önnön magukban, illetve az egészre vonatkoztatottan milyen szemantikai réteggel rendelkeznek. Alaposan szemügyre veszik például a szavak metaforikus-metonimikus jelentésrétegeit, aztán átlépnek egygel nagyobb szintre, a szintagmák lehetséges jelentéseire, és így tovább. A megvalósítást tekintve ez gyakran párbeszéd formájában szokott végbemenni tanár és tanuló között, tehát a frontális tanulásszervezési módot követik. Lehetségessé válhat természetesen páros munka vagy csoportmunka alkalmazása is. Az értelmzői beszélgetés ebben az esetben tanuló és tanuló között valósul meg, egy előzetesen megadott időintervallum után a tanulók megoldási javasolataikat, interpretációjukat közvetítik a pedagógus felé. A módszer átvált végül a megszokott frontális mederbe, következtetésképpen igazi metodikai módosulásról nem beszélhetünk.

Az irodalom módszertanával kapcsolatos szakirodalmak, kutatások erős elméleti jelleggel bírnak. Tisztában vannak például a diakrón keretbe tartozó történeti jelleggel, a tantárgy tanításának történeti és kulturális aspektusával, azt azonban nem lehet kijelenteni, hogy egység uralkodik a „*mit és hogy tanítsunk*” kérdéskörében. A hagyomány tisztelete erősen jelen van az irodalomtanítás területén, ezen tradíciók legtöbbször szokásokon és rögzült nézeteken alapulnak, e ciklikusságot („*engem úgy tanítottak, akkor én is úgy fogok*”) igyekeztek megtörni az ezredfordulón napvilágot látott szakirodalmak, amelyek nemegyszer kész foglalkozásterveket adnak a pedagógusok kezébe, a rutin azonban mégis a komfortzónában maradt, holott látjuk, nem tudja ellátni alapvető funkcióját. Alljon itt egy példa az empirikus kutatások területéről. *Csapó Benő* végzett egy attitűdvizsgálatot, melyben arra volt kíváncsi, hogyan viszonyulnak a diákok a

különböző tantárgyakhoz: milyen kedveltségi fokkal bír például az irodalom tantárgy? „*A mintavétel előtti percekben előzményként lebegett szemünk előtt a 70-es, 80-as években kijött mintavételi eredmény, amikor az irodalom az egyik legnépszerűbb tantárgyként volt jelen, meglepően volt emiatt azt látni, hogy az irodalom és a nyelvtan is a skála végére került. A meglepetést természetesen a rákérdezés követte: mi miatt lehet ez?*” (Csapó, 2000) Talán éppen a megdöbbenés váltotta ki a korábban már felsorolt szakirodalmak, módszertani kézikönyvek megjelenését, amelyek jelzik, hogy az irodalomoktatásban funkcióeltolódásra van szükség ahhoz, hogy presztízsből, szerepéből ne veszítsen még jobban, és a megvalósítandó céljait el tudja érni.

### ***Az irodalomtanítás céljai a Nemzeti alaptanterv (2020) alapján***

A *Nemzeti alaptanterv* az *Alapvetés* címszó alatt a pedagógiai gyakorlat hivatkozási alapjaként a tradíciót jelöli ki: „*A Nat a magyar kulturális és pedagógiai örökség gyökereiből táplálkozik, annak hagyományaira épül.*” (Nat, 2020, 293. old.) Ez a ragaszkodás különösebb indoklást nem igényel, ugyanis minden jelenbeli folyamat, így oktatásbeli tartalmak, módszertani elgondolások mindig a múltból származnak, ha nem így lenne, egy alap nélküli gyakorlat jönne létre, legszűkebb értelemben például az osztálytermekben. A múlt által beköszönő tapasztalatok elkerülhetetlenül jelen vannak az élet minden területén. Az oktatás esetében ilyen tapasztalat lehet az, hogy Magyarország minden polgára tanköteles, így az oktatás valamilyen formájával találkozik például általános iskolás éveiben. Ha valakiből aztán a későbbiek folyamán tanár lesz, a közoktatásban rátapadt tapasztalatok, élmények, valamint minták hatással lesznek a saját tanítási gyakorlatára. A pedagógusnézetek, amelyek meghatározzák például a preferált módszertani gyakorlatok és elvek összességét, gyakran a múltra nyúlnak vissza. A múlthoz való kötöttség éppen ezért nemcsak az oktatási rendszer sajátosságait fogja meghatározni, hanem egyéni szinten is mutat kötött funkciókat, elgondolásokat.

A *Műveltségi területek anyagai* címszó a *Magyar nyelv és irodalom* fejezetében szintén a tradícióhoz való ragaszkodás nyomait hangsúlyozza. A korábban kifejtett irodalomoktatási megközelítésmódok és modellek közül az *imitatív megközelítésmód* és a *premodern irodalomtudományi modell* érvényesül. Erre enged következtetni a történeti és a történelmi sémák bevonása, kulturális értékek átadása, az érték közvetítő funkció, a morális aspektus érvényesítése (egyetemes emberi értékek, a jó felismerése, hazafiság) irodalmi műveken keresztül. (Nat, 2020) A pedagógus ebben a kontextusban példamutató modellként funkcionál, aki a tanítási folyamatban „*tanít, nevel, fejleszt, irányít és segít.*” (Nat, 2020, 300. old.) A tananyag tartalmát tekintve az óraszám 80%-át a kerettantervben meghatározott törzssanyagra kell fordítani, a maradék 20% szabad kezét biztosít a pedagógus számára. Itt természetesen már felmerülhetnek olyan problémák, hogy a leadni kívánt mennyiség meghaladja az éves óraszámot, ezért rendszerint a következő év első néhány hónapja pótlással telik, így a 20%-nak a megvalósíthatósága

kérdéseket vet fel. Ezen témakör vizsgálata szétfeszíti jelen írás kereteit, így ezzel a tematikával részletesebben nem foglalkozunk.

Visszatérve az alapelvekre, illetve a megvalósítandó célokra, a *Nat* az irodalomoktatás „*alapvető célját*” (*Nat*, 2020) a következő mondatban fogalmazza meg: „*Alapvető cél a Kárpát-medencei magyarság által létrehozott nyelvi, irodalmi kultúra legkiemelkedőbb alkotásainak megismertetésével olyan műveltségstenderd kialakítása a tanulóknak, amely biztosítja a nemzeti kultúra generációkon átívelő megmaradását és fejlődését.*” További célként jelennek meg a következők:

- a szövegalkotási képesség
- az íráskészség fejlesztése
- a nyelvhelyesség
- retorikai ismertek birtoklása és alkalmazása
- a magyar irodalom korszakai, alkotói (irodalomtörténet)
- az irodalmi művek megismerése a pedagógus irányításával, majd annak önálló értelmezése
- memoriterek elsajátítása
- a tanulók kulturális örökségbe való bevonása
- a tanulók iskolai tanulmányaik végéhez érve sikeresen be tudjanak kapcsolódni a munka világába, ehhez az iskolában szerzett ismeretek, készségek és tapasztalatok járuljanak hozzá.

Végül hozzá kell tennünk, hogy az utolsó célismertetésnél kerül sor a drámapedagógia, helyzetgyakorlatok mondatszintű említésére. A célok ebben a tekintetben erősen ragaszkodnak a hagyományhoz, az irodalomóra a kulturális és morális értékek átadásának a helyszíneként konkretizálódik. A célok történeti jellege által következtetni lehet a tananyagszervező elvre, ami a kronológia lesz. A célok között hangsúlyos módon megjelenik a pedagógus érték- és tartalomközvetítő, valamint irányító volta, és az, hogy a tanórákon mint tudásátadó van jelen. Az irodalomtanítás funkciói a hagyományos, frontális oktatás képzetkörét vonják be, egyszóval az irodalomtanítás funkcióeltolódása kevésbé érzékelhető.<sup>1</sup> Természetesen fontos a kulturális tradíció, az ehhez kapcsolódó műveltségi tartalmak átadása, ennek megvalósítása azonban végbemehet innovatív technikák, élményalapú feladatok segítségével, ahol a tanulók aktívan részt vesznek a tanulás folyamatában.

---

<sup>1</sup> A *Nat* például az *Egységesség és differenciálás, módszertani alapelvek fejezetben kitér az aktív tanulás, a tevékenységre épülő tanulásszervezési formák, a kooperatív tanulás stb. fontosságára, álláspontja azonban kettősséget mutat.*

### ***Irodalomóra és aktív értelmezői státusz: szövegfeldolgozás és műértelmezés csoportmunkában***

Az innováció kreatív megoldásokon keresztül tud megvalósulni a közoktatásban. A jelen írásban részletezett kreatív megoldási javaslat a csoportmunkára épít, a szövegfeldolgozásra és az interpretációs gyakorlatra támaszkodik. A javaslat alapja a tanulók aktivitása, az aktív értelmezői státusz kihasználása jó értelemben. Az élő rendszerek, mint például az ember, operacionálisan zárt rendszerek. Ez annyit tesz, hogy a külső világ hatásai csak interpretációk sorozatán keresztül jutnak el a megismerő tudatába, így a megismerés során képződő világ-modell attól függően jön létre, hogy a külvilág ingerei milyen interpretációsoron haladnak át. (*Odorics, 1993*) A jelenlegi fejezet nem az általánosan vett világról, és annak emberre gyakorolt hatásairól kíván szólni, hanem annak egy sokkal szűkebb szegmenséről, az irodalomról, valamint az irodalomban lévő tartalom személyiségre, a személyiség értelmezői hálójára tett hatásgyakorlás témáját dolgozza fel, mely folyamat az interpretációs tevékenységen keresztül tud végbemenni. Az interpretációs mechanizmusokat azonban nem lehet a frontális oktatás mezejére korlátozni, mivel nem feltétlenül garantálja a folyamat sikerességét. Ennek oka lehet a tanulói tudatban zajló gondolatbeli folyamatok nyomkövethetősége, illetve az, hogy a kognitív folyamatokat nem is sikerült a tanóra keretén belül kellőképpen aktivizálni, például nem kellettük fel a diák figyelmét, érdeklődését, motivációját a tanulás iránt, ezáltal viszont minden interpretációs párbeszédre irányuló kezdeményezésünk hiábavaló.

A konstruktivizmus definiálása szerint azonban a tanulás nem más, mint állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése. Legyen szó bármilyen ismeretről, elsőként értelmezői folyamatnak szükséges végbemennie, ezért kritikus szerep jut a megelőző tudásnak, ugyanis ha az új információ és a már meglévő tudásháló között ellentmondás van, az értelmezés nem tud megfelelő módon megvalósulni, vagyis az új ismeretanyag nem épül be a tanuló tudásrendszerébe, például az előbb említett ellentmondás miatt. (*Nahalka, 1997, 2002, Glasersfeld, 1993*) Ahhoz tehát, hogy tisztában legyünk a már meglévő tudás jellegével, hiányosságával, és ebből fakadóan azzal, hogy az új tudás hogyan tud ezzel kapcsolatot teremteni, érdemes olyan feladatokat alkalmazni – leginkább a tanóra első szakaszában – amelyek ezt hivatottak feltérképezni. A későbbiek folyamán erre megoldási javaslatokat fogunk tenni. A konstruktivizmus tanulásfelfogását nem részletezzük alaposabban, azonban látnunk kell, hogy a pedagógusnak a tanóra során érdemes olyan metodikát alkalmazni, amely által az aktív értelmezői státusz meg tud valósulni, ezáltal lehetőséget adva az építőjelleget tanulásra.

A következőkben részletezett feladatok erre igyekeznek kísérletet tenni. A feladatok jellegüket tekintve összesen három kategóriába oszthatók: a kreatív írásos, illetve a mű megértését segítő gyakorlatok és dramatikus eszközök. A feladatokból néhány már ismert lehet, törekedni fogunk azonban arra, hogy néhány

újabb tevékenységet, vagy egy már meglévő, ismert tevékenység módosított verzióját mutassuk be. A feladatok mindegyike csoportmunkában hajtható végre.

Az *asszociációs feladatok* alkalmazása által lehetőségünk nyílna a már meglévő tanulói tudás megismerésére. Erre a célra legtöbbször *gondolattérképeket* vagy *pókhálóábrákat* használunk fel, és hagyományosan egyéni feladatként kerülnek ezek kiadásra, mivel a cél az egyéni tudáskonstrukció megismerése. A csoportmunka során azonban a tanulók között kortárs nyelven történik a tudáselemek megosztása, így az egyéni feladatmegoldás kiválthatóvá válik. Lehetőség nyílik a tudásrendszer érthető nyelven, magyarázattal történő kiegészítésére (tanuló és tanuló között zajló interakció): miközben aktivizálódik a már meglévő tudás, ki is bővül a többiek által. Ennek a feladatnak egy verziója lehet a gondolattérkép szintenként való felosztása a csoportot képező tanulók között. Ebben az esetben a kiinduló téma lehetne *Az átváltozás* kapcsán maga az *átváltozás* szó: a feladat során négyfős csoportban dolgoznak a tanulók. Az első tanuló feladata, hogy írjon le legalább hat asszociációt, ami eszébe jut a címről, a többi tanuló ebben a fázisban nem segíthet a tartalmak bővítésében. A többi csoporttagnak az lesz a feladata, hogy az alapverziót kibővítsék alkategóriákkal, érdemes különböző színű filctollat használni egyénenként. A tanulóknak lehetőségük van felosztani maguk között az asszociációkat, aszerint hogy kinek melyikhez van legtöbb ötlete, vagy melyik a legszimpatikusabb az adott tanulónak.

Hasonló logikát követ az *asszociációs lánc*, a különbség csupán a forma lesz. Ennek egy módosított verziója az, amikor a pedagógus által már előzetesen el van készítve a gondolatlánc, ahol tetszőleges számú láncszem ki van hagyva. A diákok feladata a hiányzó szemek pótlása. Itt is érdemes csoportban dolgozni, és megfigyelni, hogy mennyire egyszerű a konszenzusra való jutás a javaslatokat illetően. Ilyen típusú feladat még az *ABC-módszer*, mindegyik feladat alapja a brainstorming, az előzetes ismeretek aktiválása, ötletek keresése.

A műmegértést segítve érdemes olyan feladatokat alkalmazni, amelyek az irodalmi mű történetéről, a cselekmény ívéről, eseményeiről adhatnak összegzést. Ilyen játék a *történetpiramis* vagy *időszalag* készítése. A megoldás általában írásos formában szokott végbemenni, tehát a tanulók egy mondatot alkotnak a történet egy-egy fázisát összefoglalva. A feladat könnyen módosítható akkor, ha vizuális technikákat alkalmazunk, ennek két formája is lehet. Az első nyilvánvalóan az lesz, hogy a csoportmunkában dolgozó tanulók lerajzolnak egy-egy fontosnak vélt eseményt egy papírlapra. A másik verzió a tanár részéről igényel egy kisebb kutatómunkát, vagyis előzetesen keresnie kell olyan képeket, amelyek illeszkednek az olvasmányhoz. Ezeket kiteríti egy asztalra, amiket a piramis vagy az időszalag elkészítése közben a csoportok felhasználnak. A tanórát színesebbé és izgalmasabbá teheti az, ha minden csoportnak más-más művet adunk ki feldolgozásra. Ebben az esetben a cél, hogy a tanulók a *történetpiramis* vagy az *időszalag* képeiből kitalálják, éppen melyik olvasmányról lehet szó. A feladat nem kifejezetten a jelentésrétegek feltárásakor alkalmazandó, valamint fontos figyelembe venni, hogy az adott mű egyáltalán rendelkezik-e cselekménnyel. A



játékot kiválóan fel lehet használni például *Szabó T. Anna Csipke* című novellájának feldolgozásakor, mivel az elbeszélés egyetlen napot ölel fel, könnyen részekre bontható.

A hagyományos szövegfeldolgozási technikáktól tér el a következő kreatív játék, ami szintén a vizualitást használja fel, ábrázolja. A játék egy nagyon egyszerű gondolatmenetet követ: a középpontjában egy hétköznapi tárgy áll (esküvői ruha, ha az előző kortárs novellánál maradunk). Az eredeti feltevés szerint az osztály egyik tagját elrabolták az idegenek, és egyetlen kép van nála erről világról, egy esküvői ruha, aminek a funkcióját sehogy sem értik az idegenek. Nem beszélnek egy nyelvet, így a tanuló végül arra jut, rajzzal kell elmagyaráznia az esküvői ruha lényegét. Érdemes kiadni megvalósítási követelményként, hogy a tanulónak folyamatábrát kell használnia a szemléltetés érdekében. A játék tulajdonképpen talalós kérdésként működik, a többieknek ki kell találni a tárgyat.

Gyakran használt feladattípusok az interpretációt segítő jósó játékok. A legegyszerűbb ezek közül a *címjósolás*, vagyis a tanulók a mű elolvasása előtt a címről összegzik benyomásaikat. Ugyanezt véghez lehet vinni a bekezdésekkel, általunk létrehozott szakaszokkal. A szakaszok létrehozásában segíthet az előbb kifejtett *történetpiramis* vagy *időszalag*. A cél, hogy a tanulók fejték ki, hogy szerintük mi fog történni a következő részben. Lehetséges kreatív írásos feladatok alkalmazása *alternatív befejezések gyártásával*, vagy a korábban felhasznált képek segítségével történet írása. Egyrészt érdekes lehet megfigyelni, mennyiben módosul a tanulók által megírt történet az eredetitől, holott ugyanazokat a képeket használták fel, mint például az időszalag készítésekor. Másrészt a pedagógus is hatékonyabban tud dolgozni, mivel egyazon kellék többször is használatba kerül egy tanórán, így költség- és anyaghatékonyabb tud lenni az irodalomóra. Mindegyik feladat alkalmazható csoportmunkában is.

A szerepbe való helyezkedést segíti a *forrószék*, ami az egyik leggyakrabban alkalmazott dramatikus eszköz irodalomórán. A feladat lényege az, hogy a tanuló egy jól látható helyen lévő székre ül, és az egyik szereplő bőrébe bújik, a többiek pedig kérdéseket tesznek fel neki. Ezáltal segítjük a mű megértését, az azonosulást különböző nézetekkel, a másik véleményének az elfogadását és így tovább. Az eszköz alkalmazása akkor a legizgalmasabb, ha a szereplő valamilyen nagy bűnt követett el, mint például *Arany János Ágnes asszony* című balladájában a címadó szereplő.

A ballada egy másik módszer segítségével is jól feldolgozható, a *bíróság imitálásával*. Az előkészületek során az osztályt két csoportra bontjuk: az egyik csoport képviseli a vádat, a másik a védelmet. A vádpontok, illetve a beszédek megírásához érdemes valamennyi időt adni. Miután megírásra kerültek a beszédek és a szempontok, amelyek mentén a vita zajlani fog, teret adunk a nézetek ütköztetésének.

A fejezetben a teljesség igénye nélkül ismertettünk néhány lehetséges megoldási javaslatot, amelyek felhasználásával az irodalomóra az egyik

legfontosabb funkcióját, az olvasóvá nevelést nagyobb eséllyel képes ellátni. Az olvasóvá nevelés első lépcsőfoka ugyanis az érdeklődés felkeltése az irodalom – ha szűkebb kategóriát akarunk megjelölni, az irodalmi művek, olvasmányok – iránt azáltal, hogy a tanulók nem passzív hallgatóként vannak jelen az irodalomórán, hanem különböző aktivitást igénylő feladatok által bevonódnak a tanulási folyamatba. A korábban felvázolt módszerek jóval nagyobb lehetőséget adnak a *Nemzeti alaptanterv* által kijelölt kompetenciák (a szövegalkotási képesség, az íráskészség fejlesztése, a nyelvhelyesség, retorikai ismertek birtoklása és alkalmazása) fejlesztésére, mint a hagyományos tanulósszervezési formák és metodikák.

### ***Irodalom***

- Bókay Antal (2006): *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. In: Sipos Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 29-42.
- Bókay Antal (2001): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2000): *A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései*. Magyar Pedagógia. 100. 3. sz., 343-366.
- Falus Iván (2004): *A pedagógussá válás folyamata*. Educatio, 3. sz., 359-374.
- Fűzfa Balázs (2016): *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press, Szombathely.
- Glasersfeld E. V. (1993): *Konstruktivista diskurzusok*. Helikon, 34. 1. sz., 76-90.
- Gordon Győri János. (2006/a): *Nemzetközi tendenciák az irodalomoktatásban*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 100-112.
- Gordon Győri János (2006/b): *Tanárszerepek irodalomórán*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 124-136.
- Kozma Tamás (2001): *Paradigmáink*. Iskolakultúra, 1. 10. sz., 3-14.
- Magyar Közlöny (2020): *Nemzeti alaptanterv*. 17. sz.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I*. Iskolakultúra, 7. 2. sz., 21-33.
- Odorics Ferenc (1993): *A konstruktivista irodalomtudomány*. Helikon, 34. 1. sz., 3-12.
- Pethóné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- Purves, A., C. (1991): *Literature. Educational programs*. In: Arieh Lewy (szerk.) *International encyclopedia of curriculum*. Pergamon Press, New York. 649-657.
- Sipos Lajos (1998): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann Könyvkiadó, Celldömölk.

## Játékos irodalomtanulás kooperatív projektmunka keretében

*Kiss Dávid*

### ***Bevezetés***

Tanulmányomban egy hetedik évfolyamon elvégzett csoportos, kooperatív társasjáték-készítő projekt bemutatásán és értékelésén keresztül vizsgálom meg a változatos és tanulói aktivitásra épülő gyakorlatokat az irodalomtanításban, hosszabb szövegrészben tárgyalom a projektmódszer és a kooperatív munkaszervezés közös pontjait, összefüggéseit a tanulási motivációval, majd a tanulásszervezés témájához kapcsolom az élményközpontú irodalomtanítás és a játékosítás fogalomkörét.

### ***Kooperatív csoportmunka a tanulói projektben***

Napjainkban az iskolai munkát meghatározó tantervi szabályozó dokumentumok célrendszere és az ezt implementáló pedagógiai gyakorlat is a változatos munkaformák általi hatékony, sokszínű oktató-nevelő munkára törekszik.

E hatékonyság egyik legfontosabb összetevőjévé az elmúlt évtizedekben a tanulói aktivitás és motiváció lépett elő, mely a *Nemzeti alaptanterv* módszertani alapelvekről szóló részében is megjelenik: „[...] az aktív tanulás a tanulónak a tanulási tevékenységekben történő részvételét hangsúlyozza. A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását.” (*Nemzeti alaptanterv*, 2020). A tanulói aktivitás és motiváció fontosságát emeli ki *Bónus Lilla* és *Nagy Lászlóné* is, meglátásuk szerint „a korábban alkalmazott tanulási formák és módszerek már nem képesek fenntartani a tanulók érdeklődését. A tanulási formák megváltoztak, az aktív tanulási módszerek kerültek előtérbe, amelyek motiválják a tanulókat, és a tanulók aktív részvételén alapulva segítik a tananyag feldolgozását.” (*Bónus és Nagy*, 2020). A tanulói aktivitás és a változatos munkaformák szerepét hangsúlyozza *Nahalka István* is, aki a konstruktív tanulásemélet felől közelít a diákok tevékeny részvételéhez a pedagógiai folyamatokban: „[...] az aktivitás ne csak tudományos aktivitás legyen, hanem társadalmi aktivitás is (együttműködés, verseny, vezetés, szervezés, érdekegyeztetés stb.)! Minél változatosabb formákban találkozik a gyermek a tanulnivalóval, annál biztosabb a rögzítés, annál használhatóbb lesz a későbbiekben a tudás alkalmazása.” (*Nahalka*, 1997)

A tanulási motiváció, miként arra Réthy Endréné és Csibi Mónika is rámutat, összefügg az egyéni önszabályozással és szociális tényezőkkel is. *„Egy tanulási feladat megoldását elemezve az egyén aktuális motiváció-állapotát és az adott szituációt együttesen kell figyelembe venni. [...] tekintetbe kell venni olyan személyiségjegyeket, mint például a személyes érdeklődés, motivációs orientáció. [...] A szituáción belül számításba kell venni a szociális szférát (egyedül vagy csoportban tanul-e az egyén)...”* (Réthy, 2020, 4.o.) *„Az iskolai tanulást erősen befolyásolják a szociális tényezők [...] a pedagógiai és pszichológiai gyakorlat során arra törekszünk, hogy [...] a tanulók siker tapasztalatokat szerezzenek. Ennek eredményeként az iskolai feladatok kapcsán növekedik a tanulók szociális motivációja.”* (Csibi, 2006)

Ezenkívül fontos összetevője a tanulási motivációnak az alkotásvágy, mely összhangban van a változatos, kreatív, alkotó tevékenységet szorgalmazó nevelési célkitűzésekkel. *„Az alkotásvágy [...] problémamegoldás által valamilyen produktum létrehozására irányul, vagyis direkt módon érvényesülő megoldási késztetés, ezért közreműködik a kíváncsiság, a megismerési, a felfedezési vágy is.”* (Nagy, 1998)

A hagyományos tanulásszervező eljárásokat és módszereket tehát olyan tevékenységekkel kell kiegészíteni, melyek a diákok aktív, alkotó részvételére építenek, elősegítik a társas interakciókat és az egyéni, önszabályozó tanulást, ilyen többek között a projekt módszer is.

A tanulói projekteknél az előbb említett, kiemelten fontos tényezők ötvöződnek, a diákok alkotó és aktív részvételét a projekt során megvalósítani kívánt produktum létrehozása, a nagyobb motiváció meglétét pedig az egyedi feladat megoldásának kihívása és különlegessége biztosíthatja. Ezáltal a tanulói projekt alkalmazásának pedagógiai hasznossága kettős, ahogy arra M. Nádasi Mária is rámutat, a tananyag feldolgozása és bármilyen projekttermék létrehozása mellett *„minden olyan (azonnali vagy távlati) változás eredménynek számít, amely a tanulók tudásában, képességeiben, attitűdjeiben, magatartásában a projekt munka eredményeként végbement.”* (M. Nádasi, 2010) A pedagógiai projekt azonban önálló vagy szociális jellegű tanulási folyamat is olyan értelemben, hogy *„a diákok esetében az egyéni vagy kooperativitáson alapuló önálló tanulás gyakorlása maga is cél.”* (M. Nádasi, 2010)

A tanulói kooperáció nemcsak a diákok közötti kapcsolatokat erősíti, hanem a kölcsönös ösztönzés és a közös célért tevékenykedés hatására a tanuláshoz fűződő motivációt is. Vastagh Zoltán kiemeli, hogy *„a személyközi kapcsolatok belső erejének mozgósításával kialakítható a tanulási folyamat társasmotivációs bázisa, az együttműködés termőtalaja.”* (Vastagh, 2000) Ez a motiváló együttműködés az iskola világában oly gyakran megjelenő versenyhelyezettel is szembeállítható, ugyanis *„a kooperatív tanulás szituációiban a diákok erősebben motiváltak, és mivel tanulásuk aktivitáshoz, tevékenységhez kötődik, többet is tanulnak, mint a versenyhelyzetben tanuló legtöbb diák.”* (Zágon és Nagy, 2008)

A projektoktatás és a kooperatív tanulásszervezés célrendszere és motiváló jellege tehát felerősíti egymást (amennyiben az egymást segítő és motiváló diákok egy hosszabb projekt keretében, egy közös produktum létrehozásáért tevékenykednek), bátran alkalmazható gyakorlattá téve a kooperatív projekteket a tanulói érdeklődés és aktivitás előmozdítása érdekében.

A két pedagógiai eljárás számos ponton érintkezik, ezek közül a korábbiakhoz kapcsolva még a tanár megváltó szerepét emelném ki. A kooperatív munkaszervezéssel és a projekt módszerrel foglalkozó kutatók is rámutatnak a tanár szerepének szükségszerű megváltozására. *Vastagh Zoltán* állapítja meg azt, hogy „*a kiscsoportos tanulás sikerét döntően befolyásolja [...] a tananyag ismertetőjéből a csoportfolyamatok irányítójává és a tananyag közvetítőjévé váló tanár szerepének megváltozása [...] A tanító szerepet bizonyos mértékig átveszik a tanulók.*” (*Vastagh*, 2000). A tanárnak ezt a szervező, tanácsadó, úgynevezett facilitátor szerepét a projektoktatás kritériumai között is megtalálhatjuk (*M. Nádasi*, 2010), ahogy az élményszerűség és tanulói kreativitás hangsúlyozását is. A projektoktatással elérhető célok közül a szakirodalom „[...] az élményszerűséget, a kreativitás lehetőségét, a személyközi kapcsolatok újszerű tartalmát és intenzitását emeli ki.” (*M. Nádasi*, 2010). Szintén *M. Nádasi* *Mária* mutat rá a projektoktatás (és a projektorientált oktatás) szociális aspektusaira, összekötve ezzel a kooperáció és a projekt elgondolásait: „*a tanulói önállóság jelentősége miatt a kooperativitásnak, a differenciált egyéni munkának nagy szerepet kell kapnia.*” (*M. Nádasi*, 2010). A csoportos tanulói projektek tehát élményszerű, kreatív, az együttműködés kiaknázásával a társas motivációt előmozdító gyakorlatként jelenhetnek meg a pedagógiai munkában.

### **Élményközpontú irodalomtanítás és a játék**

Az élményszerűség kérdésköre az utóbbi időben visszatérő témája a pedagógiai diskurzusnak, jelen van az irodalomtanítás módszertanáról szóló tudományos beszédben is. *Fűzfa Balázs* egy egész módszertani könyvet szentelt a kérdésnek, melyben az élményszerű irodalomtanítást a kronologikus, történeti meghatározottságú szemlélet meghaladásaként értelmezi: „*a közoktatásbeli irodalomtanításban elkerülhetetlen a közeljövőbeli szemléletváltás, melynek során az irodalomtörténeti elvű tanítás helyét az élmény- és problémaközpontú, kreatív és alkotó, asszociatív irodalomtanításnak szükséges átvennie.*” (*Fűzfa*, 2016). Hangsúlyozza, hogy „*az élményközpontúság tág teret ad a kreativitásnak [...] ha a diákoknak szabad terük és idejük van az alkotásra, akkor emlékezetes dolgokat hozhatnak létre az irodalom segítségével. [...] A kreativitás, a játék, a humor az irodalomtanítás újragondolásának egyik leglényegesebb összetevője...*” (*Fűzfa*, 2016). Az innovatívnak tekinthető és az élményszerű pedagógiába illeszkedő társasjátékprojekt bemutatása és értékelése előtt röviden összefoglalom a játékosítás idevonatkozó fogalmait.

A játékosítással foglalkozó szakirodalom terminológiája nem következetes, a különböző fogalmak között vannak átfedések, ám a legtöbb írásban elkülönítik a szerzők a játékok alkalmazását a játékosítás (gamifikáció) gyakorlatától (például *Ceker és Özdamli, 2017; Fulton 2019; Gressick és Langston, 2017*), utóbbi leginkább a játékos elemek játékon kívüli környezetbe implementálását jelenti. *Bónus Lilla és Nagy Lászlóné* munkájukban a játékokkal kapcsolatos fogalmak tisztázására tesznek kísérletet, a komoly játékokhoz kapcsolódó új fogalomként említik az alkalmazott játékokat, melyek „*egy témakör feldolgozására tervezett játékok, amelyeket egy kontextus szerint terveznek meg, felhasználó-központúak, és a játék világa ihlette azokat.*” (*Bónus és Nagy, 2020*). A továbbiakban bemutatott társasjátékprojekt ilyen alkalmazott játéknak tekinthető, melynek témája *Petőfi Sándor* költői életműve, kontextust pedig a meglévő társasjátékok adaptálása, kreatív újragondolása jelentheti.

A játékok pedagógiai alkalmazása szoros összefüggéseket mutat a projektorientált oktatással, a tanulási motivációval és a kooperációra támaszkodó kiscsoportos munkaszervezéssel, melyek összefüggéseit *Kovács Tamás és Várallyai László* is feltárja. Meglátásuk szerint „*a motiváció hiánya egyre nagyobb problémát jelent társadalmunk számára, amely leginkább a Z generációt érinti, mind munkahelyi, mind pedig oktatási körökben.*” Ám a játékosítás a motiválás mellett „*lehetőséget teremthet az oktatásban az egyéni haladásra, problémamegoldó képesség fejlesztésére, vagy akár kiscsoportos foglalkozásra is.*” (*Kovács és Várallyai, 2018*).

*Pecsenye Éva* egy saját kézzel elkészíthető irodalmi társasjáték kapcsán összegezi az eddigi megállapításokat: a tanulói társasjáték „*arra jó, hogy felfrissítse, felélénkítse a gyerekek tanulási kedvét, érdekesebbé, változatosabbá tegyük a tanórát. Voltaképpen egyfajta tanulási technika a sok közül, egy ötlet a megvalósítható halmazból.*” (*Pecsenye, 1993*).

### ***Társasjátékkészítés kooperatív projekt Petőfi Sándor életművéhez – A projekt összefoglalása***

A Petőfi-életmű tárgyalása a hatosztályos gimnáziumi képzés során kétszer is előkerül, először hetedik, majd tizenegyedik évfolyamon. A tananyag mennyisége és az életmű vizsgálatának fókuszja ennek megfelelően más-más helyre kerül, ez a projekt hetedikesek számára nyújthat több lehetőséget a témával való élményszerű és kreatív foglalkozásra. A projekt célja egy szabadon választott asztali társasjáték elkészítése, mely kapcsolódik a Petőfi-életműhöz (megjelennek benne a tanórákon tárgyalt témák és tartalmak: rövid életút, tájversek, az 1848-as szabadságharchoz kapcsolódó adatok és költemények stb.). A projekt célja, hogy a diákok kreatív, játékos módon összegezzék a Petőfi-életműről tanultakat, a saját készítésű társasjátékok kipróbálásával a tanegység lezárását az élménypedagógia gyakorlata hatja át, ezáltal a tanulók pozitív attitűdöt alakíthatnak ki még az olyan kanonikus, talán már nehezebben megközelíthető témák tanulása iránt is, mint *Petőfi Sándor*

életműve. Mivel a projekt témája tanári elképzelés alapján, és nem a diákoknak a kreatív tervezés fázisában való aktív közreműködése révén valósult meg, így e gyakorlat inkább projektorientált oktatásnak felel meg, mivel „*a pedagógus határozza meg a témát, de a feldolgozás már a projektoktatásra jellemző módon zajlik.*” (M. Nádasi, 2010).

### ***A projekt körülményei és előkészületei***

A projektet két hetedikes osztály magyartanáraként végeztem el a Gödöllői Református Liceum Gimnáziumban, osztályonként 16 diákkal, így a 7. a és 7. b osztályban is négy darab négyfős csoportot alakítottam ki. A tanulókkal előzetesen megbeszélő órát tartottunk, ahol közösen fogalmaztuk meg a projekt lebonyolításának feltételeit és menetét, tehát megvalósult az a törekvés, hogy a projekt tervezése közösen történjék. A projekt részben tanórai keretek között, részben otthoni munka keretében valósult meg, mely jól mutatja a módszer időigényességét, amit M. Nádasi Mária is kiemel: „*a projektmunka nem szorítható heti néhány napon 45 percre, tudniillik időben nehezen lehatárolható, intenzív tevékenységet igényel, nemritkán kiterjed a tanulók, tanárok iskolán kívüli idejére is.*” (M. Nádasi, 2010).

A cél az volt a projekt kialakításánál, hogy a tanulók az iskola falain kívül is kezdjenek hozzászokni a közös tevékenységek elvégzéséhez, tanulják meg kiosztani és maguk között koordinálni a feladatokat. Ennek megkönnyítése érdekében csoportonként kijelöltem egy vezetőt, akinek az a feladat jutott, hogy a négy tanuló (beleértve saját magát is) munkáját felügyelje, figyeljen arra, hogy mindenki végezzen valamilyen részfeladatot a projekttermék megalkotásakor, illetve esetleges kérdések tisztázása végett a csoportfelelős feladata volt a tanárral való kapcsolattartás is. Így a projektmenedzser szerepe a tanáron kívül a diákok között is megjelent. A projekt elvégzéséhez az eszközöket (a választott társasjátéktípusnak megfelelően) a diákok maguk számára szerezték be, de az előzetes megbeszélés során tisztázásra került, hogy tanácsokkal, segítő ötletekkel a tanárhoz is lehet fordulni, aki a projekt alatt facilitátor szerepben a diákokat kreatív és gyakorlati, praktikus tippel látja el.

### ***A projekt ütemterve***

A projekt lebonyolítását három hétben állapítottuk meg (ebbe beletartozott az első héten megtartott előzetes megbeszélő óra, zárásként a harmadik héten pedig a bemutató/értékelő óra a társasjátékok kipróbálásával) melynek tagolása a következőképpen történt:

Első héten (az osztályokkal a hét elején és végén is volt irodalomórám, fontos szempont volt a projekt tervezésekor, hogy a hét két végpontján tudjunk a projekttel foglalkozni) hétfőn zajlott a projekt előzetes megbeszélése. A tanóra feladatai közé tartozott a projekt termékével kapcsolatos követelmények átbeszélése, a teljesítésre

szánt idő rögzítése, a csoportok felosztása és csoportfelelősök kijelölése, a csoportmunka menetével kapcsolatos teendők és a munka ütemtervének tisztázása.

A tanórát a projekthez kötődő házi feladat megbeszélésével zártuk, melyben a következő (pénteki) projekttel kapcsolatos órára a diákokat a társasjátéokra vonatkozó konkrét ötlet kitalálására köteleztem. Ez azt is jelentette, hogy a csoportoknak a hét valamelyik napján már össze kellett ülnie (legalább egy szünet erejéig), hogy körvonalazzák saját társasjátékukat. A házi feladatot kiegészítő tanári magyarázat során jeleztem, hogy nem kell teljesen új alapokra helyezett társasjátékot készíteni, meglévő társasjáték aktualizálásával és témához illesztésével is teljesíteni lehet a feladatot, a hangsúly így a kreatív tervezésre és kivitelezésre került, jeleztem továbbá, hogy ezek a szempontok lesznek meghatározók a projekt értékelésénél, osztályozásánál is.

Az első hét végére a 8 csoport közül 7 már konkrét ötlettel állt elő, tehát aktívan kezdődött el a projekt megvalósítása. A második hét elején azt vártam a csoportoktól, hogy gyűjtsék össze a társasjátékuk elkészítéséhez szükséges eszközök listáját, majd készítsenek saját maguk számára ütemtervet (Hol, kinél fogják megalkotni a társast? Hány alkalommal fognak összegyűlni a feladat elvégzéséhez?), valamint osszák ki egymás között a feladatokat, beszéljék meg, hogy ki mit tud hozzátenni a cél eléréséhez. Megegyeztünk, hogy a hét végéig minden csoport beszámol az elkészített ütemtervről, illetve a már megkezdett munkafolyamatok eredményeiről (a csoportok többsége már a második héten nekiállt a társasjátékok elkészítésének).

A pénteki órán több csoport is jelentős előrehaladásról adott számot, volt olyan csoport is, amely már a második hét végére elkészült, de a többiek is biztató visszajelzéseket adtak. A csoportok nagyobbik része asztali társasjátékot tervezett, de a tervek között kártyajáték, memóriajáték és kvíz is szerepelt. A héten több csoportfelelős is beszámolt a haladásról, illetve néhányan tanácsot kértek a társasjátékhoz használt alapanyagokat illetően.

A projekt utolsó hetén már minden csoport a társasjáték kivitelezésén dolgozott, volt olyan négyes, amely be is hozta az elkészített játékot, így néhány alkotást előzetesen is alkalmam nyílt megtekinteni. A hét utolsó órájára minden csoport elkészült, így ki tudtuk próbálni közösen a társasjátékokat, és lezárhattuk a projektet.

### ***A projekt zárása és az értékelések***

A projekt zárására az október 13-ai irodalomórákon került sor mindkét csoportban. A tanórákon mindenki kipróbálhatta a másik csoport munkáját, valamelyik társasjátékkal több kört is játszottak a diákok. Készült *Petőfi* életével kapcsolatos *Activity* saját készítésű kártyákkal és játéklappal, *Petőfi* korát, a költő életútjának jelentős helyszíneit megidéző *Gazdálkodj okosan!* változat, *Fekete Péter* a költő verseivel, valamint szintén a költeményeket rajzzal illusztráló



memoriter-játék. Az összes csoport kivétel nélkül elkészítette a kért társasjátékot, melyek közül a továbbiakban két kiemelkedő tanulói munkát mutatok be.

A projekttermékek értékelésénél – a megbeszélteknek megfelelően – a kreativitást és a kivitelezés minőségét vettem alapul. A csoportok előzetes megalkotásakor is igyekeztem arra figyelni, hogy minden csoportba kerüljön olyan diák, aki jó kezűgyességű, hogy a társasjátékok szép megalkotása se okozzon gondot egyik csoportnak sem. Ehhez mérten egy csoport kivételével jeles eredmények születtek. Az egyik csoport munkáját csak jóra tudtam értékelni. A projekt zárásaként beírtam az érdemjegyeket, megkérdeztem a diákokat a projekttel kapcsolatos élményeikről, összepakoltuk a társasjátékokat, melyeket megőriztem, hogy később újra felhasználhassuk.

Míg a tanulóknak csoportban, javarészt az iskolán kívül kellett megküzdeniük a rájuk szabott feladattal, addig nekem tanárként a projektmenedzser oldaláról kellett helytállnom a projekt időtartama alatt. Ahogy korábban is írtam, a téma kitalálásába nem vontam be a diákokat, a társasjáték-készítés ötlete nem volt új számomra, korábban nekem is hasonló feladattal kellett megbirkóznom: ötödik osztályban a *János vitéz* világát kellett megelevenítenünk társasjáték formájában, bár akkor mindenki önállóan dolgozott. Ezt az ötletet ültettem át a hetedik évfolyamra, annyit változtatva, hogy nem szabtam meg részletekig menően a témát, csak azt, hogy *Petőfi Sándor* életművéhez kapcsolódjon a játék, illetve csoportos munkaként határoztam meg a projekt munka létrehozását.

Úgy gondoltam, hogy így a későbbi hatékony kooperatív munkához szükséges képességek és készségek megalapozását segíthetem elő (ami összhangban áll a hetedik és nyolcadik évfolyam csoportbontásának háttérében álló kompetenciafejlesztés elgondolásával).

A projekt kapcsán korábban megfogalmazott kétségeim – hogy a diákok nem veszik komolyan a feladatot, esetleg nehézségekbe ütközik az iskolán kívül összehangolni a tevékenységüket, illetve a projektmunkák értékelésének a problémás volta – szerencsére a projekt során eloszlottak. Szinte mindegyik csoport komolyan vette a feladatot, születtek messze a várakozásaimat felülmúló produktumok, és csak alig néhány esetben szorult módosításra, javításra a végeredmény, így az értékeléssel nem adódott különösebb probléma. A csoportfelelősök beszámolója alapján minden csoporttag igyekezett kivenni a részét a munkából, bár ennek igazolására nem állnak rendelkezésemre adatok, pusztán a vezetők szóbeli beszámolója.

A diákok visszajelzései is pozitívak voltak, az egyik csoport például egy szombati napon gyűlt össze az egyik diák házában, és egész napos együttléttel és játékkal kötötték össze a társasjáték elkészítését, és saját bevallásuk szerint nagyon élvezték a feladat megoldását.

## **Tanulói munkák bemutatása**

A válogatott projektmunkák bemutatása lehetőséget biztosít a tanulmány elején tett megállapítások alátámasztására, miszerint a csoportok zöme a feladatot kreatív módon megközelítve, magas esztétikai színvonalon és jó tartalmat választva végezte el, mindezt diáktársaikkal való kooperáció eredményeképpen, minimális tanári segítséggel (ami inkább csak a praktikus szempontok figyelembevételét, a szükséges eszközök kiválasztását és az ötlet kivitelezhetőségének kérdését érintette). A projektet a tanulói munkák és a diákok visszajelzései alapján is sikeresnek ítélem meg, ez megerősít abban az elhatározásban, hogy a későbbiekben is alkalmazzam a projektmódszer nyújtotta lehetőségeket saját pedagógiai gyakorlatomban.

### **A Petőfi-társasjátékprojekt tanulói munkáinak bemutatása (1.)**

Az első bemutatott társasjáték készítői egy már létező játék koncepciójából kiindulva alkottak egyedi készítésű projektmunkát. A társasjáték a *Gazdálkodj okosan!* alapjaira épül, ám a kreatív megoldásoknak és a témának köszönhetően egyéni színezetet kap.

### **A társasjáték bemutatása**

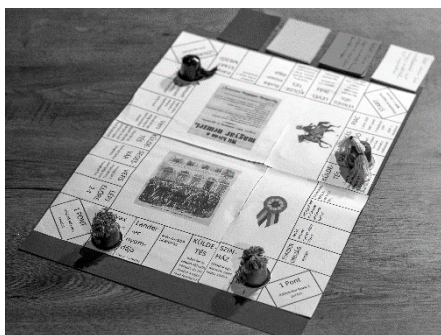
Az asztali társasjáték célja 20 pont összegyűjtése, melyeket játékbeli pénzből lehet venni (amit a témából kiindulva *petőfillérnek* neveztek el a készítők), vagy a játéktábla bizonyos mezőire lépve, azokon áthaladva lehet szerezni (1. ábra).

Tehát a társas egy pontgyűjtős játék menetét követi, ahol a játékosok egymás után dobnak a dobókockával, majd a dobott számnak megfelelő lépés megtétele után elvégzik annak a mezőnek az utasításait, melyre léptek. A mezők egy része *petőfillért* (2. ábra) kínál (pl. „*Versíró versenyt nyertél, kapsz 10 PF-t*”, „*Vendégség: Egy általad választott személy meghív magához. Kérj tőle 15 PF-t*”), más mezők fizetésre utasítanak (pl. *Pilvax: Fizess 20 PF-t*”, *Adj egy általad választott játékosnak 10 PF-t*”, „*Ha nincs lakásod, fizess 10 PF-t*”), egyes helyekre lépve pedig újra kell dobnunk, előre vagy hátra lépnünk, de olyan mező is akad, ahonnan csak 6-os dobással juthatunk tovább („*Segíts János vitéznek a sárkány legyőzésében! Dobj 6-ost!*”), míg olyan négyzetre is léphetünk, ahol érdemes elkerülni a 6-ost („*Segesvár: Ha 6-ost dobsz, meghalsz.*”). Különleges mező a piac, ahol a *petőfilléret*ek pontokra lehet váltani. A játék önmagában ennek a sokféle mezőnek köszönhetően is gyors és izgalmas játékmenetet biztosít, könnyen tudunk pénzt és pontokat is gyűjteni (ezekben pontgyűjtő mezők vannak segítségünkre, melyeken elég áthaladni, hogy pontot kapjunk).

A játék fordulatosságát ezek mellett úgynevezett *küldeteskártyák* is fokozzák, melyeket bizonyos mezőkön húzhatunk fel. Ezeket a küldetéseket végre kell hajtani. Ilyen küldetésekre példák: „*Petőfi Sándor 15 éves lett. Elhagyja az iskolát, ezért menj el színészkedni!*” / „*Petőfi Sándor 23 éves. Megismerkedett Szendrey*

*Júliával, ezért utazz Tündérországba!” / „Petőfi 23 éves. Hozz létre egy irodalmi társaságot és fizess 25 PF-t!” / „Petőfi 25 éves lett, 1848 van. Menj a Nemzeti Múzeumhoz, és szavald el a Nemzeti Dalt!”.*

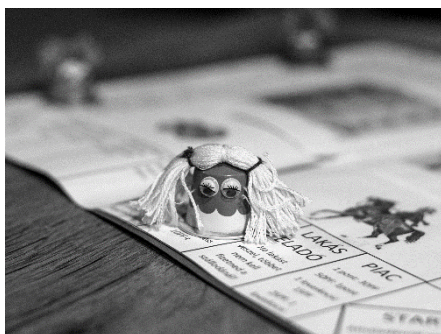
A játék különböző korosztályú gyerekeknek és felnőtteknek is élvezetes, a játékszabályok egyszerűek, könnyen megérthetőek, a társasjáték minden elemében megjelenik a Petőfi-témához való kapcsolódás, kidolgozása, megalkotása szinte minden elemében magas színvonalú, a saját készítésű báboktól (3. és 4. ábra) kezdve a játéklapig.



1. ábra: a játéktábla



2. ábra: a petőfillérek



3. ábra: saját készítésű játékgúra 1.



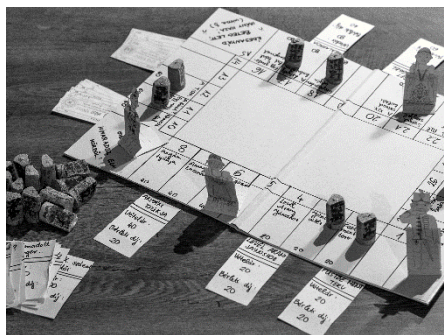
4. ábra: saját készítésű játékgúra 2.

### ***A Petőfi-társasjáték projekt tanulói munkájának bemutatása (2.)***

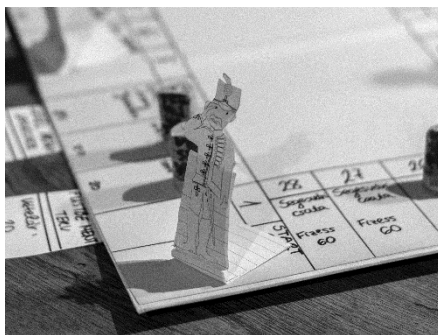
A második bemutatott tanulói munka is egy létező társasjáték *Petőfi* világához igazításának az eredménye: ez nem más, mint a *Monopoly*, ahol épületek és telkek vásárlásával a cél monopol helyzetbe kerülni a piacon. A költő életét megidéző társasjátékban nem telkek vásárlásával és épületek építésével, hanem *Petőfi*-versek kiadásával lehet előnyt kovácsolni, és jaj annak, aki a játék világában olyan költeménnyel találkozik, amelyik már egy játékos társa tulajdonában van, annak ugyanis fizetnie kell.

## A társasjáték bemutatása

A játék szabályainak leírására itt külön nem térek ki, mivel nem sokban különbözik az eredeti játékétól (valamivel egyszerűbb annál), amiben sajátos, az az érzésem szerint jól eltalált stílus és ötletes megoldások, valamint a koncepció, hogy itt *Petőfi* verseivel lehet kereskedni. A játéktábla kivitelezése ennél a társasjátéknál egyszerűbb elrendezést és mintát követ (5. ábra), mint a másik bemutatott játék esetében, ami mindenképpen említésre méltó ötlet, hogy egy valódi játéktáblára ragasztottak fedőlapot a diákok, így a tábla kezelése és tartása is megszokott, társasjátékszerű (a másik csoport egyszerű kartonlapot használt, így ott nagyobb a gyűrődés, szakadás esélye).



5. ábra: a játéktábla



6. ábra: játékgépjáról.

Kreatív és szép külsőt kaptak a játékhoz használt forintok, melyek húszas és százas címletekben állnak a játékosok rendelkezésére, előbbieken *Szendrey Júlia*, míg utóbbiakon *Petőfi Sándor* stilizált arcképét találjuk. Egyszerűbb külsőt kaptak a különböző versek bérleti lapjai, melyek kidolgozásánál inkább a funkció volt az elsődleges szempont. Minden vershez egy vételár és egy bérleti díj tartozik, előbbit fizeti ki az, aki megveszi, kiadásra kínálja a költeményt, utóbbit pedig az, aki szavalni, olvasni, használni akarja (arra a mezőre lép). A legdrágább két vers *A föltámadott a tenger...* és *A puszta, télen*, melyek egyenként 120-120 forintba kerülnek, bérleti díjuk pedig 60-60 forint, tehát két „használat” után vissza is hozzák a vételárat a tulajnak. A legolcsóbb alkotások között találjuk a *Füstbe ment terv* és a *Levél Arany Jánoshoz* verseket, valamint a *János vitézt*. Ezek mindegyike 20 forintba kerül, ám ezeknek a bérleti díja is 20 forint, azaz már első olvasatra is megtérül a tulajdonos befektetése.



7. ábra: játékgúra 2.

A társasjáték színvilágára a barnás, kék-szürkés, fehér-fekete színek jellemzők, ezáltal régies, reformkori hangulatot tükröz (eszünkbe juttathatja a szépia fotók stílusát). Külön említést érdemelnek a kézzel készített (rajzolt és kivágott) papírfigurák (6. és 7. ábra), melyek bár nem olyan bohókásak, mint a másik bemutatott játék figurái, de népies

megjelenésükkel *Petőfi* népi kötődését jelezhetik, a parafadugók pedig a megvásárolt verseket jelölik (és a költő kedvelt italát, a bort is megidézik).

### Összegzés

A bemutatott tanulói munkák kreatív kivitelezése és magas esztétikai minősége a tanulói aktivitás mértékét és a tanulási motiváció erősebb jelenlétét mutatja. A projekt – bár az iskolai kereteken kívüli munkára kötelezte a diákokat – a csoportos kivitelezés lehetősége (a személyes kapcsolatok erősítése és a közös feladatmegoldás), az élményszerűség kiaknázása és a közös játék örömeinek ígérete révén felkeltette és a teljesítés három hete alatt fenn is tartotta a gyerekek érdeklődését, így téve élményszerűvé, játékos köntösbe csomagolt tanulássá és összefoglalássá a *Petőfi-életmű* lezárását.

### Irodalom

- Bónus Lilla és Nagy Lászlóné (2020): *A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése*, Iskolakultúra, 30. 6. sz., 3-15.  
 Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33300/32952> (2020.10.25.)
- Çeker E. és Özdamlı F. (2017): *What “Gamification” is and what it’s not*, European Journal of Contemporary Education, 6. 2. sz., 221-228.  
 Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146137.pdf> (2020.10.25.)
- Csibi Mónika (2006): *A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői*, Magyar Pedagógia, 106. 4. sz., 313-327.  
 Letöltés: [http://magyarpedagogia.hu/document/Csibi\\_MP1064.pdf](http://magyarpedagogia.hu/document/Csibi_MP1064.pdf) (2020.10.25.)
- Fulton Jared N. (2019): *Theory of Gamification – Motivation*. William Howard Taft University  
 Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607091.pdf> (2020.10.25.)
- Fűzfá Balázs (2016): *Élményközpontú irodalomtanítás - Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*, IROM-KÖNYVEK III., Az Irodalomtanítás Innovációjának Országos Műhelye, Szombathely
- Gressick Julia és Langston Joel B. (2017): *The Guided Classroom: Using Gamification to Engage and Motivate Undergraduates*, Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 17. 3. sz., 109-123. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151568.pdf> (2020.10.25.)

- Kovács Tamás és Várallyai László (2018): *Gamifikáció, avagy a játékosítás szerepe napjainkban*, International Journal of Engineering and Management Sciences, 3. 3. sz., 171-180.  
Letöltés: [https://www.researchgate.net/publication/326092229\\_Gamifikacio\\_avagy\\_a\\_jatekositas\\_szerepe\\_napjainkban/link/5b870e0f92851c1e123b2402/download](https://www.researchgate.net/publication/326092229_Gamifikacio_avagy_a_jatekositas_szerepe_napjainkban/link/5b870e0f92851c1e123b2402/download) (2020.10.25.)
- M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (III.)*, Iskolakultúra, 7. 4. sz., 3-20.  
Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18587/18377> (2020.10.25.)
- Nagy József (1998): *A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése II. rész*, Iskolakultúra, 8. 12. sz., 59-76. Letöltés: [http://real.mtak.hu/61784/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_1998\\_12\\_059-076.pdf](http://real.mtak.hu/61784/1/EPA00011_iskolakultura_1998_12_059-076.pdf) (2020.10.25.)
- Pecsénye Éva (1993): *Irodalmi társasjáték*, Iskolakultúra, 3. 18. sz., 88-90. Letöltés: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29195> (2020.10.25.)
- Réthy Endréné (2002): *A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás*, Iskolakultúra, 12. 2. sz., 3-12.  
Letöltés: [https://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2002\\_02\\_003-012.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_003-012.pdf) (2020.10.25.)
- Vastagh Zoltán (2000): *Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos oktatás*, Iskolakultúra, 10. 2. sz., 19-25.  
Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19221> (2020.10.25.)
- Zágon Bertalan és Nagy Ilona (2008): *A kooperatív tanulásszervezés*, In: *Tanári kézikönyv, Szociális kompetencia 1-12. évfolyam*  
Letöltés: <https://docplayer.hu/26559411-A-kooperativ-modszer.html> (2020.10.25.)

# **SPORTPEDAGÓGIA**





## Az egymás iránti tisztelet olimpiai nevelési érték a 2020-as kerettantervekben

*Tóthné Vojtkó Veronika*

### **Bevezetés**

Az *olimpiai nevelés* magában foglalja a különböző olimpiákkal kapcsolatos erkölcsi nevelő értékeket. *Chatziefstathiou* szerint olimpiai nevelési program „minden oktatási kezdeményezés vagy gyakorlat, mely az olimpizmus értékeivel hozható kapcsolatba” (2012, 391. old.). Az olimpiai nevelés nem az olimpiák, mint mega-rendezvények propagálását jelenti, sokkal inkább olyan értékek nevelési célú közvetítését, melyek olimpiai példákon és eseményeken keresztül kiválóan megérthetők és elsajátíthatók. Az olimpiák szellemiségét az *olimpizmus* szó fejezi ki legjobban, melyet az olimpiák alapdokumentumában, az *Olimpiai Chartában* (*Olympic Charter*, 2020) így határoznak meg:

„Az olimpizmus életfilozófiaként a test, az akarat és a szellem képességeit, mint egységes egészet fogja össze és dicsőíti. Egyesítve a sportot a kultúrával és neveléssel az Olimpizmus olyan életforma kialakítására törekszik, amely a munkavégzés öröme, a példakép nevelési értékén, a társadalmi felelősségvállaláson és az egyetemes erkölcsi alapelvek tiszteletén alapszik.” (11. old.)

A nemzetközi olimpiai neveléssel kapcsolatos kutatások jelentős része meglévő olimpiai nevelési programok értékeléséről, azok tartalmi jellemzőiről, illetve eredményességéről szól. *Monnin* (2012) kiemeli, hogy Franciaországban például „jó néhány olimpiai oktatási-nevelési program létezik, főként az olimpiai játékok megrendezéséért beadott pályázatok miatt,” és ezért a franciaországi programok többségét nem nevelési, hanem gazdasági céllal hozták létre (340-5). *Knijnik* és *Tavares* (2012) a 2016-os riói olimpiára készített olimpiai nevelési programot vizsgálták és arra a következtetésre jutottak, hogy a program nem éri el a célját, a sporton keresztüli erkölcsi nevelést. Sri Lankán egy speciális konfliktuskezeléssel és problémamegoldással kombinált olimpiai nevelési programot integráltak a tantervbe, melynek eredményességét *Nanayakkara* (2016) vizsgálta. Eredményei alapján a program sikeres volt, hiszen meg tudta valósítani a kitűzött célt, a társadalmi integráció elősegítését. *Hsu* és *Kohe* (2015) munkája során egy tajvani felsőoktatási programot vizsgált, amelyben az olimpiai nevelést művészeti oktatással ötvözték. Új-Zéland helyzete az olimpiai nevelés szempontjából egyedülálló, hiszen az ottani iskolák tantervébe (a testnevelés tantárgy „attitudes and values” részébe) hivatalosan is integrálták az olimpiai nevelést (*Culpan* és *Stevens*, 2017; *Curriculum in Action*, 1999).

Jelen kutatás újszerűsége egyrészt abból adódik, hogy kevés (csupán új-zélandi tantervekkel kapcsolatban találtam erre példát) nemzetközi szakirodalom elemzi az oktatási rendszerben már eleve jelen lévő olimpiai nevelési értékeket; másrészt abból, hogy a hazai tudományos diskurzusban az olimpiai nevelési értékek témája még újszerű, korábbi kutatásainkban a nemzetközi gyakorlatot vizsgáltuk (Tóthné Vojtkó, Fügedi, Révész, 2018a; Tóthné Vojtkó, Fügedi, Révész, 2018b; Tóthné Vojtkó, Fügedi, 2018; Tóthné Vojtkó, 2020).

Binder (2010) kiemeli, hogy milyen sok hasonlóság van az olimpiai értékrend és az oktatási rendszer értékrendjében; az olimpiai nevelést párhuzamba állítja az iskolában zajló neveléssel. A kutatás során az olimpiai nevelés hazai helyzetének feltárását végeztem kerettantervek elemzésén keresztül. A nemzetközi szinten jelentős hatású olimpiai nevelési program, melyet számos országban használnak vagy kipróbáltak, az *Olympic Values Education Programme (OVEP)*. Ez a kiadvány korosztály- és kultúra-független módon segíti a tanulókat az olimpiai nevelési értékek megértésében és elsajátításában. A feladatgyűjtemény a következő öt nevelési érték mentén épül fel: 1) tisztességes játék, 2) kiválóságra törekvés, 3) harmonikus test és szellem, 4) küzdelem árán elért öröm, és 5) egymás iránti tisztelet (*International Olympic Committee*, 2017). Kutatásomban ezeknek a nevelési értékeknek a meglétét vizsgáltam a kerettantervekben, jelen tanulmányban az utolsó, *egymás iránti tisztelet* nevelési érték elemzését mutatom be részletesen. Ez a nevelési érték magába foglalja olyan tartalmi elemek előfordulását, mint például a csapat- és csoportmunka, kooperativitás, együttműködés, tolerancia. A tanulmányban az egymás iránti tisztelet témakörét a kerettantervekben kitűzött célok és elvárások felől elemzem (Hogyan kellene beépíteni az oktatási-nevelési folyamatba?); és nem tárgyalom annak gyakorlati megvalósítását/megvalósulását (Hogyan épül be az oktatási-nevelési folyamatba?). Ennek elkülönítését fontosnak tartom, hiszen az oktatási rendszerben célként kitűzött, elsajátítandó értékek feltérképezése a későbbiekben kiváló alapot biztosíthat programok tervezéséhez és adaptálásához.

### **Kutatási kérdések, célok**

A kutatás célja feltárni az egymás iránti tisztelet nevelési érték előfordulási jellemzőit a 2020-as kerettantervekben. Célom a jellemzők ismeretében pontos képet adni arról, hogy milyen mértékben és megfogalmazásban fordul elő az egymás iránti tisztelet a magyar közoktatás szabályozó dokumentumaiban a kitűzött célok és elvárások szintjén. Tanulmányom további kutatásra is ösztönöz, hiszen érdemes lenne azt is megvizsgálni, hogy az elvárások megvalósulnak-e a gyakorlatban.

Az elemzés során arra kerestem a választ, hogy 1) a vizsgált műveltségi területek közül melyeknél a legjellemzőbb az egymás iránti tisztelet nevelési érték előfordulása (kvantitatív jellegű elemzések); valamint, hogy 2) milyen tartalmi

különbségek vannak az egymás iránti tisztelet megfogalmazásában műveltségi területek szerint (kvalitatív jellegű elemzések).

### **Módszer és minta**

A kutatás módszere kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzés volt *MAXQDA* szoftver használatával. A minta kiválasztásánál rétegzett mintavételi eljárást alkalmaztam, mely során elsőként a 2020-as *Nemzeti Alaptantervet*<sup>1</sup> tíz különálló egységre bontottam: bevezetésre és kilenc műveltségi területre. Mind a tíz egységet öt a priori főkategória mentén kódoltam (tisztességes játék, egymás iránti tisztelet, kiválóságra törekvés és küzdelem árán elért öröm, harmonikus test és szellem, sport és olimpiai oktatás-nevelés), majd a találatok gyakorisága alapján sorba rendeztem őket. Az így kialakított gyakorisági sorrend alapján az egységeket öt rétegre osztottam, majd mindből véletlenszerűen kiválasztottam az egyik műveltségi területet, melyet az 1. táblázatban sötét háttérrel jelöltem (1. táblázat).

1. táblázat: *Műveltségi területek rétegzett mintavétele a 2020-as NAT-ban kódolt szövegszövegmensek száma alapján*

	<b>NAT 2020 egységei (műveltségi területek)</b>	<b>kódolt szöveg- szövegmensek száma (db)</b>
1.	<i>általános bevezetés</i>	5
	<i>matematika</i>	5
2.	<i>magyar nyelv és irodalom</i>	19
	<i>idegen nyelv</i>	22
	<i>technológia</i>	37
3.	<i>történelem és állampolgári ismeretek</i>	51
	<i>etika hit- és erkölcsstan</i>	60
4.	<i>művészetek</i>	69
	<i>természettudomány és földrajz</i>	78
5.	<i>testnevelés és egészségfejlesztés</i>	86

A következő öt műveltségi terület 2020-as kerettanterveit elemeztem három iskolafokon (alsó tagozat, felső tagozat, középiskola): 1) matematika, 2) magyar nyelv és irodalom, 3) történelem és állampolgári ismeretek, 4) etika hit- és erkölcsstan, 5) testnevelés és egészségfejlesztés. A 2. táblázatban „x”-szel jelöltem azokat a tantárgyi kerettanterveket, melyek a kutatás tényleges mintáját képezték, összesen 16 dokumentumot (ezek letöltési lehetőségét az egyéb irodalomban, a tanulmány végén soroltam fel). A műveltségi területek nem azonos számú

<sup>1</sup> 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

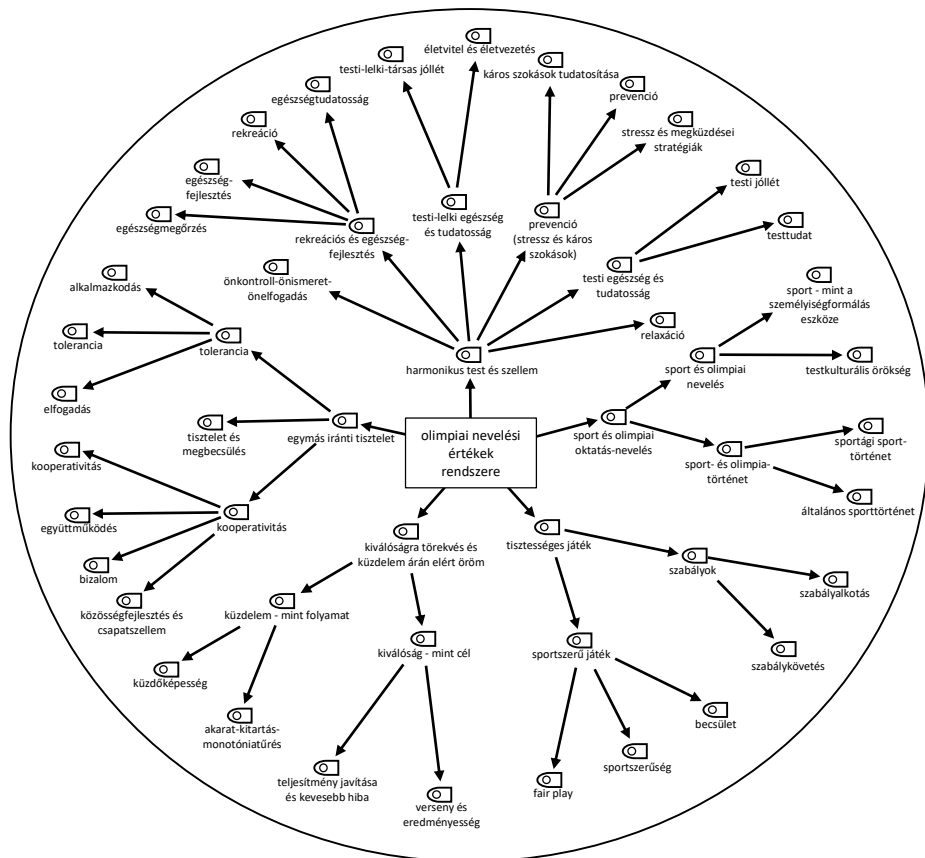
tantárgyat jelölnek, és nem minden tantárgyhoz köthető kerettanterv mindhárom iskolafokon. Az eredmények értelmezésénél az ebből adódó különbségeket is érdemes figyelembe venni (2. táblázat).

2. táblázat: Az elemzett műveltségi területek 16 kerettanterve tantárgyak és iskolafokok szerint

<b>tantárgy / iskolafokok</b>	<b>alsó tagozat</b>	<b>felső tagozat</b>	<b>közép-iskola</b>
<b>1</b> <i>matematika</i>	x	x	x
<b>2</b> <i>magyar nyelv és irodalom</i>	x	x	x
<i>történelem</i>		x	x
<b>3</b> <i>hon- és népismeret</i>		x	
<i>állampolgári ismeretek</i>		8. osztály	12. osztály
<b>4</b> <i>etika</i>	x	x	
<b>5</b> <i>testnevelés</i>	x	x	x

A kerettantervek szövegszegmenseinek kódolásához szükséges kódrendszer megalkotása a korábban megnevezett öt a priori főkategória mentén történt. A kódolások megbízhatóságát intrakódolással biztosítottam ( $k_m=0,84$ ), majd a szükséges módosításokat követően összehangoltam a két kódolás eredményét. Ezt követően szintén intrakódolással a főkategóriákon belül 31 invivo kódot jelöltem, melyet összesen 15 alkódba rendeztem ( $k_m=0,77$ ). A két kódolási eredmény összehangolása után végül megalkottam az 1. ábrán bemutatott kódrendszert (1. ábra).

1. ábra: Az olimpiai nevelési értékek kódrendszere



## Eredmények

Összesen 1043 olimpiai nevelési értékkel kapcsolatos szövegrészletet kódoltam az öt műveltségi területen. Az öt vizsgált fő kategória kódolt szövegszegmenseinek száma csökkenő sorrendben: 1) egymás iránti tisztelet: 460; 2) harmonikus test és szellem: 252; 3) kiválóságra törekvés és küzdelem árán elért öröm: 162; 4) tisztességes játékok: 126; 5) sport és olimpiai oktatás-nevelés: 43. A több mint ezer találat közel fele (44%-a) tartozik az egymás iránti tisztelet nevelési értékhez. Jelen tanulmányban ezeknek a találatoknak az elemzését ismertetem.

Az egymás iránti tisztelet olimpiai nevelési értékben belül három alkódba rendeztem az invivo kódokat: 1) kooperativitás; 2) tolerancia; és 3) tisztelet és megbecsülés. A kvantitatív vizsgálat során az elemzett műveltségi területek közül az etika hit- és erkölcs tan esetében találtam a legtöbb egymás iránti tisztelettel kapcsolatos szövegrészletet (129); ezt követte a történelem és állampolgári ismeretek (104); a testnevelés és egészségfejlesztés (88); a magyar nyelv és

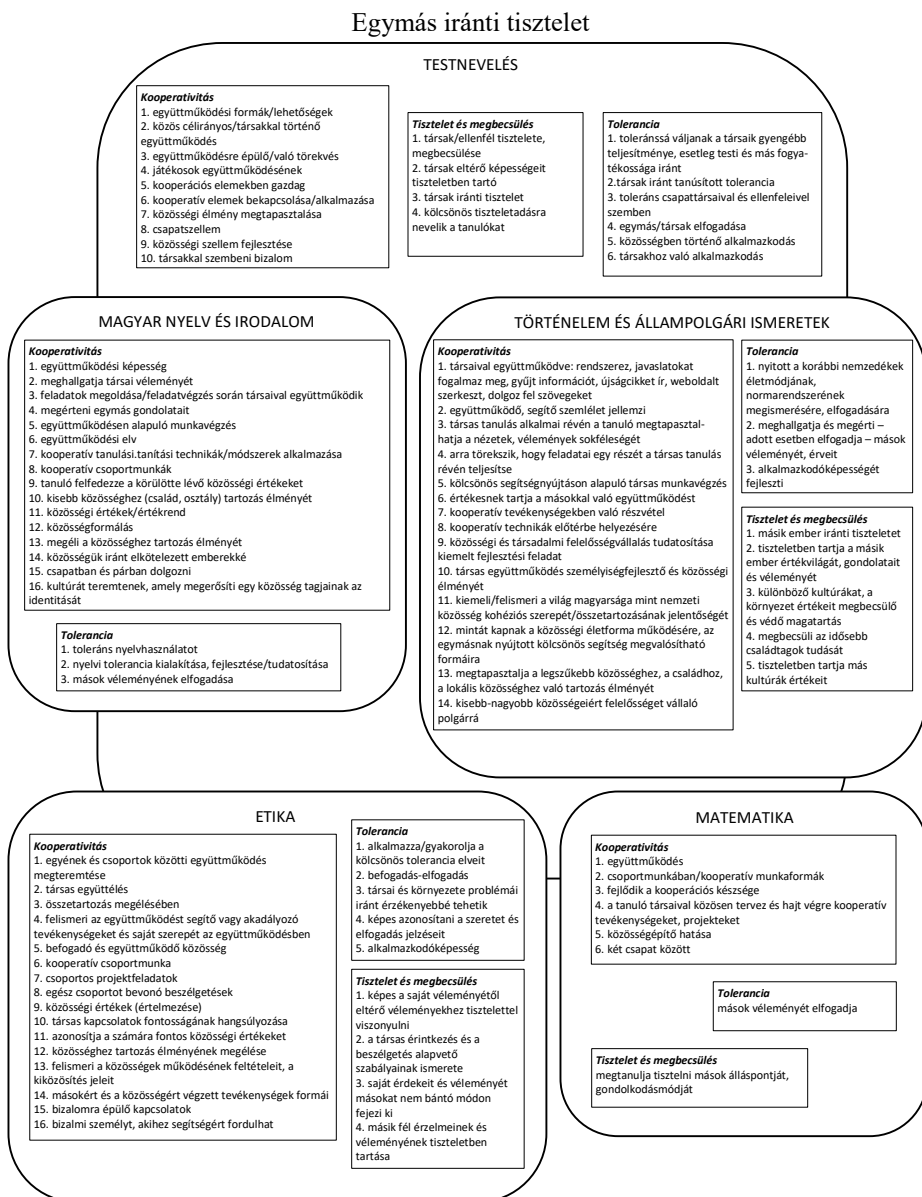
irodalom (80); végül a matematika (59). A szövegszegmensek százalékos aránya műveltségi területek szerint: etika hit- és erkölcsstan 28%, történelem és állampolgári ismeretek 23%, testnevelés és egészségfejlesztés 19%, magyar nyelv és irodalom 17%, matematika 13%. A három alkód (kooperativitás, tolerancia, tisztelet és megbecsülés) közül a kooperativitás igen jelentős számban fordul elő a kerettantervekben (361) a másik két alkódhoz képest (3. táblázat).

3. táblázat: Kódolt szövegszegmensek száma alkódok és műveltségi területek szerint az egymás iránti tisztelet nevelési értéknél

szöveg- szegmensek száma (db)	etika, hit-és erkölcsstan	történelem és állampolgári ismeretek	testnevelés és egészségfejlesztés	magyar nyelv és irodalom	matematika	ÖSSZESEN
<i>kooperativitás</i>	89	87	54	75	56	361
<i>tolerancia</i>	20	4	22	5	1	52
<i>tisztelet és megbecsülés</i>	20	13	12	0	2	47
<b>ÖSSZESEN</b>	129	104	88	80	59	460

A 2. ábrán látható a 2020-as kerettantervek öt elemzett műveltségi területének kvalitatív összefoglalása az egymás iránti tisztelet nevelési érték esetében (2. ábra). Az ábrán bemutatott szövegrészek nem szó szerinti idézetek, hanem az egyes műveltségi területekre jellemző tipikus megfogalmazásokat összesítik. Az ábrán lehetetlen lenne mind a 460 kódolt szövegrészt feltüntetni, ezért egyszerűsítve és csoportosítva jelenítettem meg a tipikus variációkat műveltségi területenként és alkódonként rendezve. (Az egyszerűsítésből adódóan az ábrán látható szövegrészek előtti sorszámok nem felelnek meg az összes variáció darabszámával.)

2. ábra: Az egymás iránti tisztelet jellemző szövegszegmensei tantárgyak és alkódok szerint rendezve



Az eredmények bemutatásánál fontos kiemelni, hogy a kvantitatív és kvalitatív elemzés darabszámai eltérőek, hiszen a kvantitatív eredmények bemutatásánál az összes (akár szóismétlésként) előforduló szövegrészlet jelenti az ismertetett

darabszámot; míg a kvalitatív elemzés esetében a különbözőképpen megfogalmazott szövegrészletek számát adtam össze. A kvalitatív elemzésnél tehát arra fókuszáltam, hogy hányféle megfogalmazásban, milyen változatossággal fordulnak elő a kifejezések. Az ismétlődően ugyanabban vagy hasonló megfogalmazásban előforduló kifejezéseket azonosnak tekintettem.

Jelen tanulmányban csak a *kooperativitás* alkódon belüli invivo kódok szövegszegmenseinek kvalitatív elemzését részletezem, hiszen itt fordult elő a legtöbb kódolt szövegrész (361), illetve tartalmilag szorosan kapcsolódik a csoportmunka témaköréhez. A kooperativitás alkódon belüli invivo kódok a (1) kooperativitás, (2) együttműködés, (3) bizalom, és (4) közösségfejlesztés és csapatszellem. Az alábbiakban az ehhez a négy invivo kódhoz sorolt a szövegrészleteket idézem.

A kooperativitás alkódon belül található (1) kooperativitás invivo kód a történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területen fordul elő a legváltozatosabb megfogalmazásban, tízféleképpen; míg az összes többi műveltségi területen csak négyféleképpen. A történelem és állampolgári ismeretek műveltségi terület esetében például ilyen megfogalmazásban fordul elő a kooperativitás: „*a kooperatív tanulás révén az együttes tevékenység élménnyé válik,*” „*kooperatív tanulási technikák alkalmazása.*” Jelen van azonban a többi műveltségi területen is, a matematikában például így: „*a tanuló társaival közösen tervez és hajt végre kooperatív tevékenységeket, projekteket,*” „*fejlődik a kooperációs készsége;*” míg az etikában ilyen megfogalmazás található: „*csoportos projektfeladatok szervezése.*”

A következő kooperativitás alkódon belüli invivo kód, melynek műveltségi területenkénti példáit bemutatom, az (2) együttműködés. Ez jellemzően az etika hit-és erkölcsstan illetve a történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területen fordul elő a legváltozatosabb megfogalmazásban (10 illetve 16 féleképpen), míg a matematikában csupán kétféleképpen. Példaként itt is a történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területhez köthető tantárgyak kerettanterveiből idézek: „*társaival együttműködve rendszerez, javaslatokat fogalmaz meg, újságcikket ír, információkat gyűjt és értelmez,*” „*arra törekszik, hogy feladatai egy részét a társas tanulás révén teljesítse,*” „*értékesnek tartja a másokkal való együttműködést.*” Az etika hit-és erkölcsstan tantárgyi dokumentumokban pedig ilyen megfogalmazások kerültek kódolásra az együttműködés invivo kódnál: „*egyének és csoportok közti együttműködés megteremtése,*” „*felismeri az együttműködést segítő vagy akadályozó tevékenységeket és saját szerepét az együttműködésben.*”

A harmadik kooperativitáshoz sorolt invivo kód a (3) bizalom, mely a többi alkódhoz képest igen csekély számban fordul elő a kerettantervekben. Az öt műveltségi területen összesen csupán hat megfogalmazás található (négy az etika hit-és erkölcsstan, kettő a testnevelés és egészségfejlesztés műveltségi területen). A következő szövegrészek kerültek kódolásra: „*társakkal szembeni bizalom,*” „*mások iránti bizalom kialakítása*” (testnevelés és egészségfejlesztés); illetve



„bizalom,” „bizalomra épülő kapcsolatok,” „bizalmi kapcsolatainak,” „bizalmi személyt, akihez segítségért fordulhat” (etika hit-és erkölcsstan).

Végül a (4) közösségfejlesztés és csapatszellem invivo kód szövegrészleteit mutatom be. A többi invivo kódhoz képest ennél a kódnál változatosabb megfogalmazások fordulnak elő: a történelem és állampolgári ismeretek esetében 17 féle, az etika hit-és erkölcsstannál 15, míg a magyar nyelv és irodalom műveltségi területen 12 féle. Ezeknél jóval egységesebb a megfogalmazás a testnevelés és egészségfejlesztés területen (ötféle) és a matematikában (kétféle). Minden műveltségi területről bemutatok néhány példát a közösségfejlesztés és csapatszellem invivo kód szemléltetésére. A történelem és állampolgári ismeretek műveltségi terület példái: „közösségért történő felelősségvállalás kialakítása,” „társas együttműködés személyiségfejlesztő közösségi élménye,” „a közösségi és társadalmi felelősségvállalás tudatosítása kiemelt fejlesztési folyamat.” Az etika hit- és erkölcsstan műveltségi területen a következő szövegrészeket kódoltam: „az etika tantárgy alapvető célja az egyéni és közösségi identitás formálása,” „társas kapcsolatok fontosságának hangsúlyozása.” A magyar nyelv és irodalom műveltségi terület különböző megfogalmazásai: „kisebb közösséghez (család, osztály) tartozás élménye,” „[a szövegek témái] közösségük iránt elkötelezett emberekké teszik őket.” A testnevelés és egészségfejlesztés terület példája: „közösséget alakító tényezők (a közös célkitűzések, a közös gyakorlat élménye, a teljesítmény egyént és csapat közösséget formáló szerepe, a csapaton belüli összetartozás és egymásrautaltság stb.)” A matematika műveltségi területen kódolt szövegrész például a „közösségépítő hatás.”

A kvantitatív és kvalitatív eredményeket összevetve arányaiban a legváltozatosabb megfogalmazás a történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területre jellemző. Összesen 87 találatból 43 féle különböző megfogalmazás van. A találatok közel fele (49%), tehát minden második előfordulás hordoz újdonságot. Ezzel szemben a matematika műveltségi terület kerettanterveiben kódolt szövegszegmensek sokkal egységesebbek, ismétlődőbbek az egyforma kifejezések. Az összesen 56 előfordulásból csupán 8 különböző megfogalmazás van (tehát csak a találatok 14%-a hordoz újdonságot, azaz minden 7. találat). A többi műveltségi terület esetében a különböző megfogalmazások aránya az összes találathoz képest: etika hit-és erkölcsstan 33/89 (37%); magyar nyelv és irodalom 24/75 (32%); testnevelés és egészségfejlesztés 17/54 (31%).

### **Megbeszélés és következtetések**

A kutatás során vizsgált öt műveltségi terület kerettanterveiben nagy számban (460 találat) fordulnak elő olyan kifejezések, melyek az egymás iránti tisztelet nevelési értékkel kapcsolatosak. A magyar közoktatás szabályozó dokumentumai alapján tehát ez a nevelési érték nagy jelentőséggel bír, az elvárások és célok szintjén hangsúlyos formában jelenik meg. A vizsgált műveltségi területeken (történelem és állampolgári ismeretek, magyar nyelv és irodalom, matematika,

testnevelés és egészségfejlesztés, etika hit- és erkölcsstan) eltérő számban fordulnak elő az egymás iránti tisztelettel kapcsolatos kifejezések, tehát tantárgyanként változó az elvárás ennek a nevelési értéknek a tanórai hangsúlyával kapcsolatban. A találatok száma alapján kiemelten fontos az etika hit- és erkölcsstan, illetve a történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területeken az egymás iránti tisztelet megismerése, gyakorlása és elsajátítása.

A szövegek részletes elemzésére jelen tanulmányban terjedelmi okok miatt nem vállalkozhattam, így a csoportos tanulásszervezéshez legközelebb álló és a kerettantervekben legnagyobb számban kódolt *kooperativitás* alkódot mutattam be. Sőt, ezt is a teljesség igénye nélkül tettem, mivel a 361 szövegszegmens bemutatása helyett csupán példaként emeltem ki néhányat. A kerettantervekből idézett kifejezések reprezentálják az igen változatos (esetenként tantárgy-függő) megfogalmazásokat. Az elemzésnél figyelembe vettem az összes találat számát és a különbözőképpen megfogalmazott találatok számát is, melyet összevetve arra a következtetésre jutottam, hogy arányaiban a történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területen került legváltozatosabban megfogalmazásra a kooperativitás. A kerettantervekben előforduló különböző nyelvi kifejezéseket tartalmilag sokrétűbbnek és mélyebbnek értekelem, mint a szóismétlés miatt előidézett összes találati adatokat. A matematika műveltségi területen annak ellenére, hogy az összes találat száma 56, csupán 8 féle megfogalmazás van, mely arra utal, hogy az egymás iránti tisztelet ezen a területen nem jelenik meg hangsúlyosan az elvárásokban, a kerettantervek vélhetően más nevelési értékekre fókuszálnak.

Összességében a többi, jelen tanulmányban nem részletezett nevelési érték találati eredményeivel összehasonlítva arra következtetek, hogy az egymás iránti tisztelet a magyar közoktatási dokumentumokban kiemelten fontos (a több mint ezer találat közel fele ezzel az olimpiai nevelési értékkel kapcsolatos). Ebből azonban nem lehet megállapítani, hogy az oktatási-nevelési folyamatban is megvalósul-e ez a hangsúlyos szerep, ehhez további kutatás szükséges.

### **Konklúzió**

Kutatásom során az *OVEP*-ben meghatározott olimpiai nevelési értékek (tisztesleges játék, egymás iránti tisztelet, kiválóságra törekvés, küzdelem árán elért öröm, harmonikus test és szellem) előfordulásának jellemzőit vizsgáltam tartalomelemzés módszerével a 2020-as kerettantervekben öt műveltségi területen (történelem és állampolgári ismeretek, magyar nyelv és irodalom, matematika, testnevelés és egészségfejlesztés, etika hit- és erkölcsstan). Jelen tanulmányban az egymás iránti tisztelet nevelési érték kvantitatív és kvalitatív jellegű elemzési eredményeit mutattam be. Részletesen kitértem a kooperativitás alkód szövegrészleteire, a megfogalmazások változatosságára.

További kutatás során érdemesnek tartom megvizsgálni, hogy a kerettantervekben megjelenő célok mekkora (és milyen) hatással vannak a gyakorlatra. További kérdés, hogy a kooperativitás alkódban tárgyalt szövegszinten

megjelenő szemlélet az együttműködésről és csoportmunkáról megjelenik-e a csoportos tanulás szervezés pedagógiájában (például alkalmazásuk gyakoriságában vagy módszertanában). A kutatás jelentősége egyrészt, hogy a hazai tudományos diskurzusban az olimpiai nevelési értékek témája újszerű; másrészt, hogy az olimpiai nevelési értékek nemzetközi vizsgálata területén nem jellemző az oktatást szabályozó dokumentumokban az elvárások szintjén már eleve jelen lévő nevelési értékek vizsgálata.

### **Irodalom**

- Binder, D. L. (2010): *Teaching Olympism in Schools: Olympic Education as a Focus on Values Education*. University lectures on the Olympics. Bellaterra: Centre d'Estudis Olímpics (UAB). International Chair in Olympism (IOC-UAB).
- Binder, D. L. (2012): *Olympic values education: evolution of a pedagogy*. Educational Review, 64. 3. sz., 275-302.
- Chatziefstathiou, D. (2012): *Olympic Education and beyond: Olympism and value legacies from the Olympic and Paralympic Games*. Educational Review, 64. 3. sz., 385-400.
- Culpan, I. és Stevens, S. (2017): *Olympism, physical education and attitudes and values: what do graduating teachers in Aotearoa, New Zealand know and understand?* Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 8. 3. sz., 259-272.
- Curriculum in Action: *Attitudes and values: Olympic Ideas in Physical Education* (1999). New Zealand Ministry of Education. Letöltés: <https://health.tki.org.nz/Teaching-in-HPE/Health-and-PE-in-the-NZC/Health-and-PE-in-the-NZC-1999/Underlying-concepts/Attitudes-and-values> (2020.10.19.)
- Hsu, L-H. L. és Kohe, G. Z. (2015): *Aligning Olympic education with the liberal arts: a curriculum blueprint from Taiwan*. Physical Education and Sport Pedagogy, 20. 5. sz., 474-489.
- International Olympic Committee. (2017): *The Fundamentals of Olympic Values Education: A Sports-Based Programme*. International Olympic Committee Olympic Foundation for Culture and Heritage Lausanne, Switzerland. Letöltés: <https://www.olympic.org/-/media/Document%20Library/OlympicOrg/IOC/What-We-Do/Promote-Olympism/Olympic-Values-Education-Programme/Toolkit/The-Fundamentals/English.pdf?la=en&hash=C136D160F7C6CFA75856291B57C5B76D1FCC8879> (2020. 09. 28.)
- Knijnik, J. és Tavares, O. (2012): *Educating Copacabana: a critical analysis of the „Second Half”, an Olympic education program of Rio 2016*. Educational Review, 64. 3. sz., 353-368.
- Monnin, E. (2012): *The Olympic Movement's strategy for the integration of the concept of Olympic education into the education system: the French example*. Educational Review, 64. 3. sz., 333-351.
- Nanayakkara, S. (2016): *Human integration through Olympism education: a pragmatic engagement of youths in a war-torn society*. Sport, Education and Society, 21. 4. sz., 623-643.
- Olympic Charter (2020): *International Olympic Committee*.  
Letöltés: <https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/OlympicOrg/General/EN-Olympic-Charter.pdf> (2020. 09. 28.)
- Tóthné Vojtkó Veronika. (2020): *Olympic Education as an Innovation in the New Zealand Curriculum. Conference on Theory and Practice in Lifelong Learning Experiences*, Grosspetersdorf, Ausztria, 2020. május 9-10.

- Tóthné Vojtkó Veronika és Fügedi Balázs. (2018): *Nemzetközi kutatások az olimpiai nevelési programok hatásának vizsgálatában*. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Section Sport, 45. 65-77.
- Tóthné Vojtkó Veronika, Fügedi Balázs és Révész László. (2018a): *Az olimpiai nevelésben kialakult trendek vizsgálata meglévő nemzetközi olimpiai oktatási-nevelési programok rendszerezése alapján*. Oktatás, gazdaság, társadalom: HuCER 2018. Székesfehérvár, 2018. május 24-25.
- Tóthné Vojtkó Veronika, Fügedi Balázs és Révész László. (2018b): *Eredményesség-vizsgálatok (hiánya) az olimpiai nevelési programok kutatásában*. Magyar Sporttudományi Szemle, 75. 3. sz., 90.

## **Egyéb irodalom**

A 16 elemzett kerettanterv letölthető innen (word formátumban):  
[https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat) (2020. 09. 28.)

### Alsó tagozat:

Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára

- Magyar nyelv és irodalom 1-4. évfolyam
- Matematika 1-4. évfolyam
- Etika 1-4. évfolyam
- Testnevelés 1-4. évfolyam

### Felső tagozat:

Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára

- Magyar nyelv és irodalom 5-8. évfolyam
- Matematika 5-8. évfolyam
- Történelem 5-8. évfolyam
- Állampolgári ismeretek 8. évfolyam
- Hon- és népismeret 5-8. évfolyam
- Etika 5-8. évfolyam
- Testnevelés 5-8. évfolyam

### Közéiskola:

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára

- Magyar nyelv és irodalom 9-12. évfolyam
- Matematika 9-12. évfolyam
- Történelem 9-12. évfolyam
- Állampolgári ismeretek 12. évfolyam
- Testnevelés 9-12. évfolyam

## A különböző foglalkoztatási formák alkalmazásának gyakorisága testnevelés órán

*Horváth Cintia*

### **Bevezetés**

Mind a 2012-ben kiadott *Nemzeti Alaptanterv* (2012) Testnevelés és Sport műveltségi területének, mind az új *Nemzeti Alaptanterv* (2020) Testnevelés és Egészségfejlesztés műveltségi területének fontos feladata a tanulók motoros, affektív, szociális és kognitív képességeinek fejlesztése, amely a sportági technikai és taktikai képzésen keresztül megvalósuló személyiségformálásban is kibontakozik, továbbá kiemelt célja az élethosszig tartó, fizikailag aktív és egészségtudatos életmód kialakítása. *Révész és Csányi* (2015) ezt egészségtudatos, jövőorientált életvezetési kompetenciaként említi. A *Kerettanterv* (2012; 2020) konkretizálja a cél- és feladatrendszer, amelyben helyet kapnak a motoros képességek, a mozgáskészség, mozgásműveltség, továbbá a cselekvési biztonság fejlesztésén kívül a prevenció, a testi-lelki károsodások megelőzése, amelyek a tanulót az iskolai és a mindennapi tevékenységei során érhetik, a tanulók egészséges testi fejlődésének támogatása (*Makszin*, 2014), valamint a különböző kompetenciák fejlesztése, úgymint a kreativitás, kooperáció, nemzeti öntudat, egyéni felelősségvállalás, értékelés. A testnevelés tantárgyhoz kapcsolódó fejlesztendő területek sokszínűsége tehát megkívánja a pedagógusoktól, hogy megfelelő szaktárgyi tudással, gazdag szervezési-tervezési, módszertani repertoárral rendelkezzenek.

A minőségi testnevelést tekintve, szabályozásméleti szempontból megkülönböztetünk pedagógusközpontú, valamint tanulóközpontú oktatási stratégiát. A közöttük húzóó határt a felfedezési küszöb mutatja. A tanulóközpontú stratégia esetében a tanulóknak magasabb szintű gondolkodási műveleteket kell alkalmazniuk testnevelés órán, míg a pedagógusközpontú stratégia esetében a pedagógus hoz több döntést, a tanulók a már meglévő tudásukat hívják elő. A felfedezési küszöb holléte azt mutatja, hogy milyen mennyiségű és nehézségű döntést kapnak a tanulók (*Csányi és Révész*, 2015).

A megfelelő oktatási stratégia, tanítási stílus, módszer és tanulószervezési-foglalkoztatási forma kiválasztásakor több szempontot is figyelembe kell venni: az adott oktatási-nevelési célt, az elsajátítandó tananyagot, a kommunikációt, a tanulószervezést és a tanulási környezetet. (*Csányi és Révész*, 2015, *Révész és Csányi*, 2015b; *Barati és mtsai*, 2018). A szakirodalom a tanulószervezési módoknál frontális-, egyéni-, párban folyó-, és csoportmunkát különböztet meg. A pedagógusközpontú oktatási stratégiához tartozó vezénylő tanítási stílus lehetővé teszi az együttes, frontális tanulószervezést, míg az interaktív a differenciált

együttes munkaformát, az állomásos a csoportos foglalkoztatást, míg az önellenőrzéses a csoportos és páros munkaformát. A felfedezési küszöböt átlépve, a tanulóközpontú oktatási stratégiában megvalósítható társtanítás és kooperatív tanítási stílus lehetővé teszi a páros és csoportos foglalkoztatást, a felfedezéses és tanulói tervezéses stílus pedig a páros és egyéni munkaformát (Csányi és Révész, 2015; K. Nagy és Révész, 2019a).

Az együttes, frontális tanulásszervezés az egyik legjellemzőbb, melynek előnye, hogy mindenkit szemmel tudunk tartani, az osztályban folyó munka jól áttekinthető, azonban hátránya, hogy az egyéni képességek fejlesztésére kevésbé nyílik lehetőség. Testnevelés órán gyakran előfordul továbbá csoportmunka, azonban az önálló tanulói tevékenység kevésbé (M. Nádas, 1986; Falus és mtsai, 1988; Csányi és mtsai, 2018), annak ellenére, hogy ezen munkaforma kiválóan támogatja az autonóm gyakorlást, a problémamegoldó gondolkodást és a kreativitás fejlesztését. A testnevelés órán megvalósuló tanulásszervezési módok különböznek az osztálytermi foglalkozásokétól, hiszen a testnevelés órákon állandó a helyváltoztatás. A szervezési feladatokhoz kapcsolódnak az alakzatváltások is, amelyek segítségével változtatni tudjuk a különböző foglalkoztatási formákat, vagy akár a szerek kiosztását, mozgását végezhetjük gyorsan és hatékonyan. A mozgásos cselekvések oktatásánál, így a testnevelés órán, a szervezési feladatok három feladatkörből állnak, a tanulók, a szerek mozgásából és a foglalkoztatási formák megválasztásából (Rétság, 2004).

Akár együttes, akár csoportmunkában tervezzük az órát, nagyon fontos a folyamatos differenciálás (K. Nagy és Révész, 2019b). A differenciálás különbségtevés, a *Pedagógiai Lexikon* (1997) szerint: „a differenciálás a gyerekek, ifjak egyéni sajátosságára tekintettel levő fejlődés és fejlesztés lehetőségeinek biztosítása.” A differenciálás célja tehát, hogy a tanulás hatékonyságát növeljük, figyelembe véve az egyéni sajátosságokat.

Csoportszintű differenciálás során heterogén és homogén csoportokat alakíthatunk ki. Heterogén csoportok kialakításakor arra kell törekedni, hogy a csoportok közel azonos tudású, előképzettségű, hasonló teljesítményre képes csoportokká váljanak. Heterogén csoportalakításnál az egyes tagoknak segíteniük, biztatniuk kell egymást, toleránsnak és empatikusnak kell lenniük annak érdekében, hogy a csapatnak szánt feladatot meg tudják oldani. Testnevelés órán gyakran előfordulnak versenyhelyzetek (sor- és váltóversenyek, csapatjátékok), így különösen fontos, hogy közel azonos képességű csoportokat alakítsunk ki, nehogy egyes csoportok hátrányban érezzék magukat és így veszítsenek motivációjukból. Homogén csoportok kialakításának alapfeltétele, hogy a csoporton belül közel azonos tudású, képességű tanulók legyenek. Ilyen esetekben az egyéni fejlesztés, a tehetséggondozás, felzárkóztatás kerül előtérbe. Egyéni szintű differenciálás során az egyéni sajátosságokat kell figyelembe venni, majd e szerint járhatunk el könnyítéssel vagy nehezítéssel. Az egyéni differenciálás lehetővé teszi az egyéni fejlesztést, amely során hatékonyan javul a tanulók autonóm tanulási képessége, kreativitása, egyéni felelősségvállalása, elfogadják az egymás közötti

különbségeket, elismerik mások erősségeit, továbbá elfogadják saját és társuk gyengeségeit. Amennyiben a differenciálás hatására sikerélményhez jutnak a gyermekek, megnő kötődésük a testneveléshez és a sporthoz (Arday és Tihanyiné, 2008). A testnevelés órán különböző szempontok szerint differenciálhatunk. Csoportokat alakíthatunk ki a tanítási célok szerint, a tananyagon belül, a követelményekben, értékelésben, ellenőrzésben, a munkaformák megválasztásában, a módszerek, eljárások a gyakorlási idő, a terhelés összetevői, vagy akár a tanári szerepvállalás szerint.

Hazai vonatkozásban napjainkban kevés, a sporttudomány területén megjelenő, a testnevelés tanításának gyakorlatában megvalósuló kutatással találkozhatunk a foglalkoztatási formákat tekintve (M. Nádasi, 1998; Révész és Csányi, 2015), azonban kitekintve a tágabb neveléstudományi szakirodalmakba találkozhatunk az oktatási stratégiákra, tanítási stílusokra (H. Ekler, 2015; H. Ekler, 2018; Horváth és H. Ekler, 2019; Mosston és Ashworth 2002; Salvara 2003), és a testnevelés órán megvalósuló differenciálási lehetőségekre vonatkozó publikációkkal (M. Nádasi, 1986; Bíró, 2007; Csányi és Révész, 2015; Nagy, 2016).

Csányi és Révész 2015-ben megjelent könyvében ismerjük meg részletesen az egyes tanítási stílusokat és a hozzájuk köthető munkaformák jellegzetességeit. A vezénylő, tradicionális stílus esetében a frontális osztálymunka valósítható meg, azonban ennek alkalmazásának visszaszorítása javasolt, csak a tanórák egyes részeiben, rövid időre indokolható: együttes bemelegítés vagy levezetés, hiszen a differenciálás legkevésbé oldható meg ennél a munkaformánál. Az interaktív stílus esetében a differenciálásra már van lehetőségünk és javasolt minél több gyakorlat esetében élni vele, a tanulók által adott visszajelzések alapján (Csányi, 2012). Az állomásos stílus a testnevelés órán a tanulók önálló tevékenységének lehetősége miatt az egyik legkedveltebb tanulószervezési megoldás, hiszen lehetőséget biztosít a tanulók autonóm gyakorlására, önálló feladatvégrehajtására. Az önellenőrzéses stílus esetében a tanulók önállóan végrehajtandó feladatokat kapnak, amelyeket önmaguk ellenőriznek egy előre meghatározott szempontrendszer alapján. A gyakorlatokat egyénileg, párban vagy kiscsoportokban is végezhetik. A társtanítás és társtutorálás motiváló és a teljes személyiséget foglalkoztató módszertani eszköz, amelyet páros munkaformában szervezhetünk. A kooperatív tanulást támogató stílus olyan csoportos tanulószervezésben megvalósuló módszer, amely a diákok közötti szociális kapcsolatokban rejlő motivációt használja fel. A csoportoknak egy közös cél érdekében kell együttműködniük, aminek feltétele, hogy minden tanuló hozzátegye a csoportmunkához a saját erőfeszítéseit. A felfedezéses tanulás, mint produktív tanulási lehetőség megvalósulhat kiscsoportos, páros és egyéni munkaformában egyaránt. Sajátossága, hogy a testnevelő tanár nem mutatja meg a tanulási folyamat végére elérendő mozgástevékenységet, hanem a tanulóra bízta annak felfedezését. A tanulók által tervezett tanulás során egyéni, páros vagy csoportos munkaformát alkalmazhatunk, amelyek során a feladatkártyák segítségével terveznek a tanulók gyakorlatokat, gyakorlatsorokat.

Kutatásunk célja, hogy feltérképezzük a testnevelés órákon megjelenő foglalkoztatási formák jellemzőit és gyakoriságát, illetve, hogy különbségvizsgálatot végezzünk a foglalkoztatási formák alkalmazásának gyakorisága és a pedagógusok egyéni jellemzőinek tekintetében, mint a nem, az életkor, a pályán töltött évek száma, az iskola fenntartásának típusa és a tanított iskolafok.

Az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- *Jellemzően az együttes osztályfoglalkoztatás jelenik meg testnevelés órákon.*
- *A pályakezdő testnevelő tanárok inkább a csoportos munkaformát alkalmazzák.*
- *Úgy véljük, nincs különbség a nemek között a különböző munkaformák alkalmazásának gyakoriságát tekintve.*
- *Feltételezzük, hogy különbség van a munkaformák alkalmazásának gyakorisága és a tanár által tanított évfolyamok szintje között.*

### **Anyag és módszerek**

A vizsgálati mintába testnevelő tanárok (n=124) kerültek, az ország minden részéről. A kutatásban részt vevők 64,5 %-a nő (N=80), míg 35,5 %-a férfi (N=44). A vizsgált személyek átlag életkora 43,11 (M=43,11±11,507) év. A mintába kerülő testnevelő tanárok 69,4 %-a állami fenntartású iskolában, 15,3 %-a egyházi, 4 %-a alapítványi, 2,4 %-a sportiskolában, valamint 8,9 %-a egyéb fenntartású iskolában dolgozik. A vizsgálatban részt vevők 34,7 %-a alsó tagozaton, valamint 65,3 %-a felső tagozaton és gimnáziumban tanít.

Az adatfelvétel során az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk, amely zárt és nyílt végű kérdéseket tartalmazott. A demográfiai jellemzőkön túl arra kérdeztünk rá, hogy a kitöltők hány éve vannak a testnevelő tanári pályán, milyen évfolyamokon tanítanak, milyen tanulásszervezési módot, foglalkoztatási formát és módszertani eszközöket alkalmaznak leggyakrabban az óráikon.

Az adatfeldolgozás során az SPSS Statistics 23.0 programot alkalmaztuk, leíró statisztikát számoltunk, valamint többváltozós analízissel megvizsgáltuk a testnevelő tanárok által alkalmazott foglalkoztatási formák gyakoriságát, népszerűségét. Varianciaanalízist alkalmaztunk annak megállapítására, hogy a különböző foglalkoztatási formák alkalmazásának gyakorisága milyen különbségeket mutat a tanításban eltöltött évek, az életkor és a tanított évfolyamok szerint. Kétmintás t-próbával vizsgáltuk a nemek szerinti különbségeket a foglalkoztatási formák alkalmazásának gyakoriságát tekintve.



## Eredmények

A megkérdezett testnevelő tanárok leggyakrabban a csoportos ( $M=3,95\pm 0,623$ ) munkaformát alkalmazzák testnevelés órán, majd az együttes, frontális foglalkoztatási formát ( $M=3,77\pm 1,019$ ), míg legkevésbé a páros ( $M=3,62\pm 0,728$ ) és az egyéni ( $M=2,95\pm 1,066$ ) munkaformát.

Nemek szerinti megoszlásban megállapítottuk, hogy a nők esetében a leggyakrabban alkalmazott foglalkoztatási forma a csoportmunka ( $M=4,04\pm 0,605$ ), míg legritkább az egyéni ( $M=3,05\pm 1,066$ ) foglalkoztatási forma. A férfi testnevelő tanárok leggyakrabban az együttes ( $M=3,80\pm 0,904$ ) és a csoportos ( $M=3,80\pm 0,632$ ) munkaformát alkalmazzák, míg legritkábban az egyéni ( $M=2,77\pm 1,054$ ) foglalkoztatási formát.

1. táblázat: Munkaformák alkalmazásának gyakorisága nemek szerint

Munkaforma	Nem	N (elemszám)	Átlag	Szórás
<b>Egyéni</b>		124	3,77	0,019
	<i>Férfi</i>	44	3,80	0,904
	<i>Nő</i>	80	3,76	1,082
<b>Egyéni differenciált</b>		124	3,70	0,988
	<i>Férfi</i>	44	3,70	0,978
	<i>Nő</i>	80	3,70	0,999
<b>Csoportos</b>		124	3,95	0,623
	<i>Férfi</i>	44	3,80	0,632
	<i>Nő</i>	80	4,04	0,605
<b>Páros</b>		124	3,62	0,728
	<i>Férfi</i>	44	3,41	0,726
	<i>Nő</i>	80	3,74	0,707
<b>Egyéni</b>		124	2,95	1,066
	<i>Férfi</i>	44	2,77	1,054
	<i>Nő</i>	80	3,05	1,066

A foglalkoztatási formák alkalmazásának gyakoriságát vizsgáltuk a nemek szerint. Azt az eredményt kaptuk, hogy szignifikáns különbség van a csoportos és a páros munkaformák alkalmazásának gyakoriságában, miszerint a nők gyakrabban alkalmazzák mind a csoportos ( $t=-2,072$ ;  $p=0,041$ ), mind a páros ( $t=-2,452$ ;  $p=0,016$ ) foglalkoztatási formákat.

A különböző foglalkoztatási formákat tekintve nem találtunk szignifikáns különbséget a testnevelő tanárok munkatapasztalatának mértéke és az iskola fenntartásának típusai között, azonban a testnevelők életkorát és a tanított évfolyamok vizsgálata során igen.

Szignifikáns különbség van a testnevelők életkora között az egyéni munkaformát tekintve ( $F=2,409$ ;  $p=0,049$ ), miszerint a 20-29 éves testnevelők

alkalmazzák leggyakrabban az egyéni foglalkoztatási formát, míg a 30-39 éves testnevelők legritkábban.

Továbbá szignifikáns különbséget találtunk a különböző évfolyamokon tanító pedagógusok között a páros munkaformát tekintve ( $F=3,259$ ;  $p=0,042$ ), ugyanis az alsó tagozatban alkalmazzák legtöbbször, míg a felső tagozatban legkevésbé.

### **Megbeszélés**

Az eredményeink tükrében megvizsgáljuk az alábbi hipotéziseinket:

- *Jellemzően az együttes osztályfoglalkoztatás jelenik meg testnevelés órákon.*

Az első hipotézis nem igazolódott be, hiszen a megkérdezett testnevelő tanárok leggyakrabban a csoportos ( $M=3,95\pm 0,623$ ) munkaformát alkalmazzák testnevelés óráin.

- *A pályakezdő testnevelő tanárok inkább a csoportos munkaformát alkalmazzák.*

A hipotézis nem igazolódott be, hiszen a különböző foglalkoztatási formákat vizsgálva nem találtunk szignifikáns különbséget a testnevelő tanárok munkatapasztalatának mértéke és munkaéveinek száma között.

- *Úgy véljük, nincs különbség a nemek között a különböző munkaformák alkalmazásának gyakoriságát tekintve.*

A hipotézis nem igazolódott be, hiszen szignifikáns különbséget találtunk a csoportos és a páros munkaformák alkalmazásának gyakoriságában a nemek között. A nők gyakrabban alkalmazzák mind a csoportos ( $t=-2,072$ ;  $p=0,041$ ), mind a páros ( $t=-2,452$ ;  $p=0,016$ ) foglalkoztatási formákat.

- *Feltételezzük, hogy különbség van a munkaformák alkalmazásának gyakorisága és a tanár által tanított évfolyamok szintje között.*

Beigazolódott, hiszen az eredmények azt mutatják, hogy szignifikáns különbség van a különböző évfolyamokon tanító pedagógusok között a páros munkaformát tekintve ( $F=3,259$ ;  $p=0,042$ ), ugyanis az alsó tagozaton alkalmazzák legtöbbször, míg a felső tagozaton legkevésbé.

A kutatási tevékenységünk során betekintést nyertünk a téma releváns szakirodalmába, valamint feltártuk a hazai gyakorló testnevelő tanárok által alkalmazott foglalkoztatási formák jellemzőit, gyakoriságát, továbbá különbségvizsgálat során megállapításokat tettünk a nemek, az életkor, a munkaévek, a tanított évfolyamok és az iskola fenntartásának típusa tekintetében. Annak ellenére, hogy az előzetes kutatások eredményei azt mutatták, hogy az együttes, frontális foglalkoztatási forma a legjellemzőbb, kutatásunkban azt az eredményt kaptuk, hogy a csoportos munkaforma a leginkább alkalmazott a megkérdezett hazai testnevelő tanárok körében. Ez az ellentmondás a testnevelés

óra sajátosságai miatt alakulhatott, hiszen a klasszikus tanulási környezetben, az osztályteremben inkább jellemző a frontális osztálymunka, mint a tornateremben.

A kutatási eredményeink arra sarkallnak minket, hogy tovább folytassuk a vizsgálatot a különböző foglalkoztatási formák alkalmazásának gyakoriságát tekintve a különböző tematikus egységekben (labdajátékok, torna, atlétika, stb...), valamint az egyes munkaformák hatékonyságát, eredményességét tekintve.

A kutatásunk korlátjaként tudjuk megemlíteni a mintaválasztás gyengeségét, hiszen a kis elemszám miatt nem tekinthető reprezentatívnak a minta, valamint a nemek aránya sem kiegyensúlyozott, ebből fakadhatnak különbségek az egyes munkaformák alkalmazásának gyakoriságát tekintve.

### **Irodalom**

- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Kormány rendelete a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám; 290-446.
- Arday Lajos, Tihanyiné Hős Ágnes (2008): *Kézikönyv az alsó tagozatos testnevelés tanításához*. Okker Kiadó, Budapest. 97-100.
- Barati Krisztina, Boda Eszter, Bognár József, Boruzs Norbert, Csáki István, Fügedi Balázs, Kövecés Tünde, Lívják Emília, Patakiné Bösze Júlia, Révész László, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Vajda Ildikó, Vajda Tiborné, Varga Attila (2018): *A Testmozgásalapú alprogram koncepciója*. Liceum Kiadó, Eger.
- Báthory Zoltán, Falus Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest. 489.
- Bíró Melinda (2007): *A szervezés módjainak és a foglalkoztatás formáinak megválasztása az úszás-oktatásban*. Az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Közleményei, Új Sorozat XXXIV. Kötet Tanulmányok a sporttudományok köréből. 2: 11-27
- Csányi Tamás (2012): *Komplex intézményi mozgásprogramok a gyermekek egészségmagatartásának formálásában*. In: Darvai Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 92-100.
- Csányi Tamás, Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. 1. kiadás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Csányi Tamás, Révész László, Prihoda Gábor, Vass Zoltán (2018): *Megalapozó tanulmány a testmozgásalapú iskolai programok fejlesztéséhez*. Liceum Kiadó, Eger.
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes (1988): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémia Kiadó, Budapest. 13-16.
- H. Ekler Judit (2018): *Tananyagfeldolgozás projekt módszerrel – a projekttesi*. Sport- és Egészségtudományi füzetek. II. 4.
- H. Ekler Judit (2015): *A hatékony testnevelés módszertani lehetőségei. Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvos-tudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest, 87-105.
- Horváth Cintia, H. Ekler Judit (2019): *Tanítási stílusok alkalmazása és bemutatása az IPOO modellen keresztül a testnevelésben*. Különleges Bánásmód, 5. (3). 39-47. DOI 10.18458/KB.2019.3.39

- K. Nagy Emese, Révész László (2019a): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) metódus, mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*. Líceum Kiadó, Eger.
- K. Nagy Emese, Révész László (2019b): *A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája*. In: Révész László, K. Nagy Emese (2019): *A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére*. Líceum Kiadó Eger.
- M. Nádasi Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó Budapest.
- M. Nádasi Mária (1998): *Az oktatás szervezési módjai és munkaformái*. In: Falus I (szerk.), *Didaktika, Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 368-391.
- Makszin Imre (2014): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Marina I. Salvara (2003): *Elementary School Physical Education Teachers' Representation on Instruction. A Cross-National Comparative Perspective Between Greece and Hungary. Unpublished Doctoral Dissertation (415)*, Semmelweis University, Faculty of PE and Sport Sciences.
- Muska Mosston, Sara Ashworth (2002): *Teaching physical education*. New York.
- Nagy Zsuzsanna (2016): *A differenciálás számszerűsítése tematikus egységenként a testnevelésben*. Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 43. köt.). Tanulmányok a sporttudományok köréből. Vizsgálatok a sporttudomány és az egészségturizmus területén= Acta Academiae Agriensis. Sectio Sport. 43-50.
- Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról* szóló 110/2012. (VI.4) Korm. rendelet
- Rétsági Erzsébet (2004): *A testnevelés tantárgy-pedagógiája*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs. 93-157.
- Révész László, Csányi Tamás (2015a): *Az iskolai testnevelés és sport tudományos alapjai*. In: Révész László, Csányi Tamás (szerk): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-természet- és orvostudományi nézőpontok*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 8-36.
- Révész László, Csányi Tamás (2015b): *A testnevelés tanításának társadalomtudományi aspektusai*. In: Révész László, Csányi Tamás (2015): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához II. kötet: A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 9-20.

**DIGITÁLIS PEDAGÓGIA  
ÉS INNOVÁCIÓ**



## Egy környezeti nevelési oktatócsomag és IKT lehetőségei

*Kraker Anna*

### **Bevezetés**

Tanulmányomban célom bemutatni a környezeti nevelés rövid történetét, valamint néhány megvalósítási színterét, lehetőségét a közoktatásban. A környezeti nevelési munkát egy komplex oktatócsomag segítségével mutatom be. Az *Oktatócsomag a környezettudatosságra, egészséges életmódra neveléshez* című segédanyag két nagy egysége egyszerre célozza meg a diákok élményalapú ismeretszerzési lehetőségét egy környezetismeret tananyag keretében.

### **Elméleti háttér – A környezeti nevelés története**

A XX. század második felében, 1968-ban 25 ország részvételével alakult meg a Római Klub, amely célja volt felmérni, milyen globális problémák vannak jelenleg a Földön, mit lehetne tenni ezek ellen (*Rosta, 2008*).

A népesség rohamos növekedése, az ezzel összefüggő egyre nagyobb erőforrás használat, az ebből következő környezetszennyező tevékenységek számának gyakoriságát összefüggésbe hozták a kétezres évekre gyakorolt környezeti károk mértékével, azok valószínűségével (*Szász, 2010*).

Már 1972-ben Stockholmban megfogalmazásra kerültek olyan alapelvek, amelyek nem csak arra hívták fel a figyelmet, hogy fontos a környezet védelme, a jelenlegi állapotának megóvása, hanem kiemelték, hogy mindehhez az oktatáson keresztül vezethetne az út (*Havas, 2001*).

Ugyanebben az évben *Meadows* és társai *A növekedés határai (The Limits to Growth)* című munkájukban kiemelten kezelték a folyamatosan gazdasági növekedés és a környezetben megfigyelhető változások közötti kapcsolatot (*Láng, 1980*).

AZ ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottsága (*World Commission on Environment and Development – WCED*), más néven a *Brundland-bizottság* 1987-ben kiadta a *Közös Jövőnk (Our Common Future)* című munkáját. Ebben a kiadványban találkozhatunk először a fenntartható fejlődés fogalmával. A Bizottság szerint a fenntartható fejlődés alapelveinek magában kell foglalnia, hogy az emberek úgy élik a mindennapjaikat, hogy a jelenlegi szükségleteik

kielégítésével nem veszélyeztetik ugyanezen erőforrások használatának lehetőségét a jövő generációi számára<sup>1</sup>.

Három fő területet határoztak meg (*Persányi, 1988*), amelyek ennek megvalósulásához nélkülözhetetlenek: Az egyenlőtlen fejlődés, a szegénység, a népesség növekedése súlyos túlélési gondokat okoz, amelyek példátlan módon terhelik bolygónk termőföldjét, erdeit, vizeit és más természeti erőforrásait. A szegénység és a környezetkárosodás lefelé futó spirálja pazarolja a lehetőségeket és az erőforrásokat, köztük főleg az emberi erőforrásokat. Elemzéseink és ajánlásaink alapja a szegénység, az egyenlőtlenség és a környezetkárosodás közötti összefüggések feltárása és megismertetése. Mára a gazdasági növekedés új korszakára van szükség. Olyan növekedésre, amely erőteljes, ugyanakkor társadalmilag és környezetileg egyaránt fenntartható (18. old.)

A következő ENSZ konferencián Rio de Janeiróban az *Agenda 21* dokumentumának elfogadásával olyan fenntarthatóság szempontjából fontos területekre tértek ki, amelyek addig kevésbé voltak megfogalmazva. Ilyen a szegénység elleni küzdelem, a nemzetközi együttműködés támogatása, az egészséges élethez való hozzáállás (*Tilbury és Wortman, 2004*).

Továbbra is lényegesnek tartották a szakértők, hogy az oktatás révén a környezettel szemben támasztott pozitív attitűd formálható, kialakítható lenne. Emiatt is fontos a környezeti nevelés feladatának, céljának szervezett megvalósítása, amely az egyik leghatékonyabban az általános iskolai gyakorlatba történő beépítéssel lehetséges (*Kopnina, 2011*).

*Havas* szerint egy folyamatként tekintünk általában a fenntartható fejlődést, mint célt elérő tanulásra és az oktatásra. Ez azért fontos, mert ezek segítségével érhető el, hogy a diákok megtanulják a személyes döntéseiket meghozni, amellyel elérhető, hogy a későbbi generációk számára is a jóléti, alapvetően a földi ökoszisztéma működését nem befolyásoló életvitelt folytassanak (*Havas, 1997*)

*Németh* véleménye szerint a fenntarthatóságra nevelésre tekinthetünk úgy, hogy az oktatáson keresztül megvalósítjuk a környezeti, társadalmi és gazdasági rendszerek kapcsolódását (*Németh, 2008*).

Erre azért van szükség, mert az általános sémák, vagyis a természetes összefüggések adják a fenntarthatóság pedagógiájának alapját, amelyhez a speciális sémák, azaz a kulturális kötöttségek csak beágyazódva tudnak kapcsolódni (*Fűzsné, 2002*).

Ennek ellenére a mai napig sok helyen a környezeti nevelést és a fenntarthatóság pedagógiájának középpontjának a természet és környezet védelmét tekintik, pedig több olyan terület is akad, amely bár nem közvetlenül kapcsolható a

---

<sup>1</sup> *World Commission on Environment and Development (1987): Our Common Future: The Brundtland Report. Oxford University Press, Oxford. Megtekintés: 2020.10.03. Forrás: <http://bit.ly/1bZJgwk>*



környezetünkhöz, mégis befolyásolja annak állapotát (*Vecsei, Varga, Horváth és Carvalho, 2008*).

A 2005-től 2014-ig tartó időszakot az ENSZ a *Tanulás a fenntarthatóságért évtizedének* nyilvánította, amellyel céljuk volt, hogy az oktatás minden részén elérhető legyen a környezet- és egészségvédelem, fenntarthatóság alapértékeinek átadása (*Havas és Varga, 2005*). Az UNESCO véleménye szerint ez a kezdeményezés a fenntartható jövőkép kialakítása miatt kiemelten fontos, mindamelllett, hogy az egészséges környezet, a gazdaság fenntartható formájának megteremtését is megalapozza (*UNESCO, 2005*).

A 2012-es ENSZ *Fenntartható Fejlődés Konferenciáját* követően megalapult a *HLP (High-Level Panel of Eminent Persons on the Post – 2015 Development Agenda)*. Céljuk a fenntartható fejlődés területén olyan javaslatok készítése, amelyben szerepet kap a civil szféra is. 2015 szeptemberében az ENSZ kezdeményezésére a *Fenntartható Fejlődés Csúcstalálkozón* 193 tagállam elfogadta az *Agenda 2030* programját (*Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*), amely a fenntartható jövőkép kiépítésének egyik fontos egységének tekinti a szegénység felszámolását. A résztvevő országok mind deklarálták, hogy a megvalósítás érdekében olyan feladatokat vállalnak, mint a szegénység okainak feltárása, a gazdasági jólét és növekedés fokozása vagy éppen az egészségügyi, oktatási szükségletek biztosítása, kiemelten kezelve mindeközben a környezetvédelmet (*Faragó, 2015*).

Az *Agenda 2030* legfontosabb központi eleme a *Fenntartható Fejlődési Célok (Sustainable Development Goals, SDG)*. Ez összesen 17 célt, 169 részcélt és közel 230 indikátort foglal magában. Ezekért a célokért az ENSZ munkacsoportja, az *Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators, IAEG-SDGs*<sup>2</sup> felel. Az 1. ábrán látható az a 17 cél, amelynek elérése 2030-ig lett megfogalmazva.

1. ábra: Az Agenda 2030 céljai



Forrás: KSH, Megtekintés: 2020.10.01. Forrás: <https://www.ksh.hu/sdg>

<sup>2</sup> The Sustainable Development Goals Megtekintés: 2020.10.20.

Forrás: <https://unstats.un.org/sdgs/iaeg-sdgs/>

## **Környezeti nevelés a pedagógiában**

*Czippán, Mathias és Victor (2004) úgy fogalmaz: „A környezeti nevelés olyan értékek felismerésének és olyan fogalmak meghatározásának folyamata, amelyek segítenek az ember és kultúrája, valamint az őt körülvevő biofizikai környezet sokrétű kapcsolatának megértéséhez és értékeléséhez szükséges készségek és hozzáállás kifejlesztésében. A környezeti nevelés hatást gyakorol a környezet minőségét érintő döntéshozatalra, személyiségformálásra és egy széles értelemben vett viselkedésmód kialakítására.” (10. old.)*

*Nahalka* szerint ki kell emelnünk a pedagógiai gondolkodásnál, így a környezeti nevelésnél is a konstruktívizmust, mint megvalósítási lehetőséget. A tudást az ember konstrukció által szerzi, azaz az ember a saját tapasztalatainak szerzője, értelmezője, befogadója, ezzel elérve, hogy bizonyos mértékig előre tudja jelezni a jövőbeli állapotokat. Ebből következik, hogy a tanulás egy állandó konstrukció, a belső világunk felépítése. Ehhez nélkülözhetetlen a megismerő folyamatok alkalmazása, az ezáltal szerzett információk feldolgozása, értelmezése, majd valamilyen rendszerben való megjelenítése. Így érhető el a tanulás (*Nahalka*, 1997). Mindez akkor tud a legjobban megvalósulni, ha a felfedezés önálló folyamat (*Nahalka*, 2002). Környezetünk megismerése, a jelenségek felismerése, beépítése a mindennapokba, a környezettel szembeni pozitív cselekvés kialakítása nem csak a tananyag részét kell, hogy képezze, hanem egy szemléletformálás részét kell kitennie (*Nahalka*, 1997).

*Mikházi* úgy véli, hogy nem tekinthetjük önmagában elégnek a környezet általános megismerését, mivel a környezeti nevelés nem fogható fel csupán ismeretátadásnak, ismeretszerzésnek. Ennek oka, hogy a végső cél a szemléletmód, magatartás és az életvitel megváltoztatása (*Mikházi*, 2006).

Ezért lehet a konstruktív pedagógiai nézet jól megvalósítható a környezeti nevelésben és a fenntarthatóság pedagógiájában, mivel az elmélet fontosságát a gyakorlati megvalósítással tudja összekapcsolni (*Nahalka*, 1997).

*Gulyás és Havas* úgy véli, hogy aki környezettudatos életvitelt folytat, annak ismernie kell a környezetvédelmi problémákat, azok megfékezése érdekében tehető cselekvéseket, valamint a környezeti fogalmakkal tisztában kell lennie (*Gulyás és Havas*, 1998). *Péntekné* ugyanakkor úgy véli, nem elegendő a kognitív ismeret a környezettudatos magatartáshoz, nélkülözhetetlenek a megfelelő attitűdök és olyan értékek, amelyek a felelős cselekvés gondolatát táplálják (*Péntekné*, 1999).

### **A környezeti nevelés célja, feladatai**

A környezeti nevelés hosszútávú célja, hogy az emberek rendelkezzenek egy olyan attitűddel, viselkedésmintával, amely alapja a környezettel való együttélés oly módon, hogy ne használjuk ki azt (*Weiland és Morrison* 2013).

*Orgoványi*, illetve *Yang* szerint a környezeti nevelést értelmezhetjük úgy is, hogy annak megfelelően élünk és cselekszünk, amellyel a bioszféra megőrzését

tartjuk szem előtt. Emiatt fontos a pedagógiában a diákok érdeklődésének és kíváncsiságának fenntartása, amely sok esetben egy veleszületett tulajdonság a körülöttük lévő világ megismerése iránt (*Orgoványi, 1999; Yang, 2015*).

Módszerét tekintve a környezeti nevelés tevékenységalapú, élményközpontú, ezzel segítve, hogy a tanulók aktív résztvevői legyenek a tanulás és tanítás folyamatának (*Kostova és Atasoy, 2008*).

*Láng* úgy véli, hogy ahhoz, hogy ilyen módszerek alkalmazása megvalósuljon a pedagógiában, egy cselekvésközpontú oktatás szükséges az ismeretközpontú helyett, így elérve, hogy a passzív tudás helyett aktív ismeretekkel rendelkezzenek a gyermekek (*Láng, 2002*). Ahhoz, hogy a környezeti nevelés cselekvéspedagógiai keretek között valósuljon meg, el kell érni, hogy a cselekvési képességgel rendelkezessenek a diákok (*Jenses és Schank, 1994, idézi: Varga, 2004*). *Varga* véleménye, hogy a cselekvésre nevelés akkor eredményes, ha a tanulók az intézményesített oktatás során olyan lehetőségeket kapnak, ahol valós cselekvések során ismerhetik meg a környezetüket, ezekhez kapcsolódva zajlik az oktatói-nevelői munka (*Varga, 2003*).

A környezetvédelemre is kiemelt figyelmet kell fordítani a környezeti nevelési munka során. *Láng (2002)* úgy véli, a környezetvédelem alatt: „*olyan céltudatos, szervezett, intézményesített emberi (társadalmi) tevékenységet értünk, amelynek célja az ember ipari, mezőgazdasági, bányászati tevékenységéből származó káros következmények kiküszöbölése és megelőzése az élővilág és az ember károsodás nélküli fennmaradásának érdekében.*” (636. old.)

*Kerényi (2003)* véleménye szerint: „*A környezetvédelem a legtágabb értelmében szerint olyan társadalmi tevékenységi rendszer, amelynek célja a bioszféra létének (beleértve az embert, mint biológiai fajt is) és egészséges fejlődésének megőrzése oly módon, hogy környezetünket (és magát az embert is) megóvjuk mindenfajta emberi tevékenység nem szándékolt szennyező és pusztító hatásától. Mesterséges környezetünket úgy alakítjuk, hogy az a természeti környezettel harmóniában legyen; bármiféle emberi tevékenység, ezen belül kiemelten a gazdasági tevékenység végzése során tekintettel vagyunk az élő rendszerek és az egyes élőlények tűrőképességére, és a tűrési határokat tevékenységünk során nem lépjük át.*” (14. old.)

### **A környezeti nevelés színterei**

A környezeti nevelésnek több olyan része van, amely nem csak intézményen belül, hanem intézményen kívül is megvalósítható, ezzel segítve a szélesebb körű kompeteciafejlesztést (*Fernengel, 2002*). A környezeti nevelés során a pedagógus az ember és környezete kapcsolatának összefüggéseit tárja fel, mutatja be (*Lehoczky, 1999*). Mindez megjelenhet tanórán és tanórán kívül, akármilyen tantárgy keretében, illetve intézményi vagy intézményen kívüli helyszínen (*Yang, 2015*). Tanórán bármilyen tantárgy keretén belül foglalkozhatunk a környezeti nevelés témaköreivel, valamennyi ismeretanyagba könnyen beépíthető (*Major,*

2014). Tanórán kívül a szakkörök, jeles napok, környezetvédelmi akciók, tematikus napok-hetek, projektek színesíthetik a módszertani lehetőségeket (Nádai, 2005). Az intézményen kívüli környezeti nevelés során egy-egy alkalommal valós környezetben mélyíthetők el az információk, például egy terepgyakorlat, vagy múzeumi, zoopedagógiai óra keretében (Balogh, 2002).

Az erdei iskolák nevükkel ellentétben nem feltétlen erdős területen valósulnak meg, céljuk sokkal inkább a természetben folyó oktatói-nevelői munka megvalósítása. A környezettel harmóniában, közös tevékenységekkel igyekeznek a környezeti nevelés munkát megvalósítani, ahol az aktív, cselekvő tanulás kap főszerepet (Kurucz, 2012).

A környezeti nevelés színtereinél nem hagyható ki a család, mint a szocializáció elsődleges színtere. Elsődlegesen a kisgyermek a szülői mintát fogja utánozni, beleértve a környezethez, élőlényekhez, a fogyasztás-termelés viszonyához való hozzáállást (Havas, 1998).

Az intézményi környezeti nevelés hatása, hogy az ott elsajátított ismereteket, szemléletet a gyermekek hazaviszik a családjukhoz, ezzel hatva rájuk is (Krakker, 2020).

### **Oktatócsomag fogalma**

Az oktatócsomagokat több szempont alapján csoportosíthatjuk. Ilyen lehet, hogy egy gyakorlati tevékenységet tartalmaznak vagy éppen az általános ismeretátadás a céljuk. Tartalmazhat csupán egy kurzussal kapcsolatos ismeretanyagot, ugyanakkor akár teljes témákat is feldolgozhat (Tompa, 1982; Falus és mtsai, 1977) Falus szerint akkor tekinthető oktatócsomagnak egy kiadvány, ha tartalmaz egy előre megfogalmazott célt, amelyet audiovizuális, nyomtatott és tanulási-tanítási anyagokkal egészít ki, beleértve az értékelést is (Falus, 1980). Nádas véleménye az oktatócsomagok megfogalmazásáról annyiban tér el Falusétól, hogy tartalmaznia kell útmutatót, valamilyen teljesítménymérő eszközt, feladatokat, amelyek az elsajátítandó ismerethez kapcsolódnak<sup>3</sup>.

### **A kutatás**

A kutatásban alkalmazott *Oktatócsomag a környezettudatosságra, egészséges életmódra neveléshez (OCS)* című oktatócsomag két részből áll. Tartalmaz egy hanganyagot és egy azt feldolgozó foglalkoztatófűzetet, amely célja, hogy a diákoknak lehetősége legyen differenciáltan megoldani a játékos, figyelemfelhívó, saját tapasztaláson alapuló feladatokat. Fontos eleme az élményalapúság, így a

<sup>3</sup> Nádasi András: *Oktatáselmélet és technológia. Megtekintés: 2020.10.10.*

Forrás: <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html>

program keretében a hagyományok, népszokások, jeles napok mellett a mindennapi életben is előforduló helyzetek, ismeretek bemutatása, elsajátítása is megvalósul. Az oktatócsomagra épülő alapkutatás 2013 óta zajlik. A mostani kutatásban az oktatócsomag megvalósulását vizsgáltam IKT lehetőséggel kiegészítve. Az elhangzott audiovizuális tartalmak IKT felületeken megvalósítható játékokkal, digitális eszközökkel lettek megerősítve, amelyhez a tanulók otthon is hozzá tudtak férni.

A kutatásban ugyanazon témakör tanítása megvalósult kontroll csoport keretén belül is. Két osztály alkalmazta az oktatócsomagos módszert, két osztály pedig kontroll csoportként a hagyományos oktatási formát követte (1. táblázat)

1. táblázat: A két mérés adatai

2019. szeptember és december		
„A” iskola OCS+IKT alkalmazó	28 fő	46% fiú + 54% lány
„A” iskola kontroll	30 fő	50% fiú + 50% lány
„B” iskola OCS+IKT alkalmazó	30 fő	53% fiú + 47% lány
„B” iskola kontroll	31 fő	51% fiú + 49% lány

Forrás: saját ábra

Mindkét intézmény Budapesten található ökoiskola, közel 120 fő részvételével valósult meg a mérés. A két csoport azonos témakört dolgozott fel, de az egyiknél az oktatócsomag és az IKT eszközök nyújtottak kiegészítő lehetőséget, a másik csoportnál a hagyományos órakeretben megvalósítható tankönyvi, munkafüzeti feladatok. Azonos tankönyvcsaládból tanulnak a vizsgált gyermekek és a tanmenet szerint ugyanabban az időben került sor az új ismeretek bevezetésére.

A primer mérés a tanítási-tanulási folyamat előtt valósult meg, tanórai keretek között, azt vizsgálva, milyen alapismeretek birtokában vannak a diákok a vízparti és virágos növények témakörében. A második, szekunder mérés már a tananyag elsajátítását követően pár héttel történt, így vizsgálva a hosszabbtávon rögzült ismereteket (2. táblázat).

2. táblázat: A kutatás adatai

Primer mérés	Szekunder mérés
ökoiskolák	
online kérdőív tanórán	
3. osztály	
szeptember	december

Forrás: saját ábra

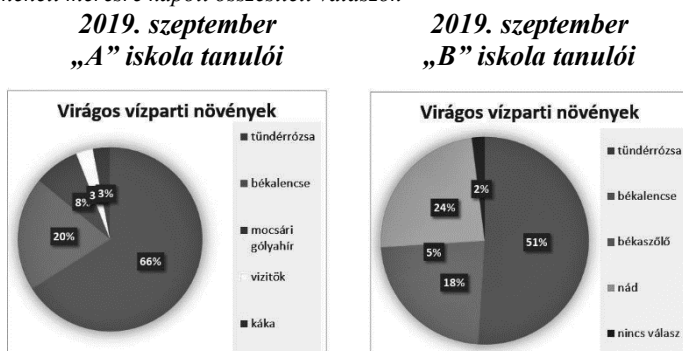
Az oktatócsomag kiegészítő IKT feladatait a diákok az interaktív táblán található programok segítségével érhették el, valamint a LearningApps és az [okosuli.hu](http://okosuli.hu) oldalon.

Egy olyan témakör került vizsgálatra (virágos növények a vízparton), amely ismeretanyagának tárgyai nem tekinthetők meg általában az iskolák környékén, nincs lehetőség a természetben megfigyelni őket a tanulási fázis során, így kiemelten fontos lehet találni olyan módszereket, lehetőségeket, amelyek a passzív tudás helyett az aktív, élményszerű ismeretszerzést teszik lehetővé.

### Kutatás eredményei

Az első mérésből látszott, hogy a vizsgált négy osztály közel azonos ismeretekkel rendelkezik a témakörben. A 2. ábrán látható az oktatócsomagot és IKT lehetőségeket később alkalmazó és a kontroll csoportként szolgáló osztályok összesített eredménye.

2. ábra: Bemeneti mérésre kapott összesített válaszok



Forrás: saját ábra

Ezt követően két osztálynál az oktatócsomaggal kiegészült IKT lehetőségek alkalmazása segítette a tananyag elsajátítását, míg a kontroll csoportokban csak a tankönyvi és munkafüzeti feladatok. Az oktatócsomagot alkalmazó diákok közel 90%-a otthon is használta a digitális felületeket, illetve a pedagógusi visszajelzések alapján szünetben is igénybe vették az interaktív táblás játékokat.

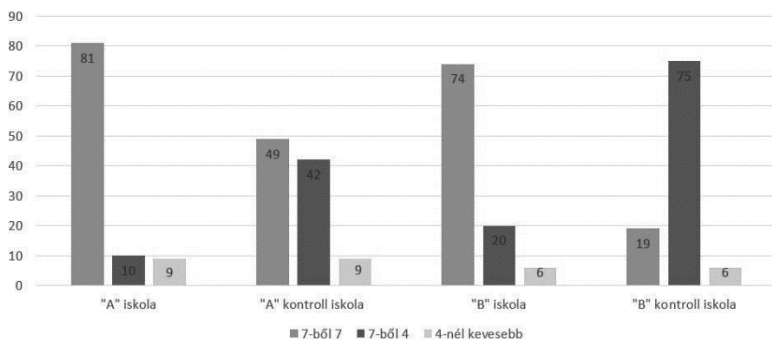
Mind a négy osztálynál megvalósultak egyéni, páros és csoportmunkák is. Az oktatócsomagot alkalmazó diákok több kooperatív, differenciált feladatot kaptak a pedagógusi visszajelzések alapján. Az érintett tanárok véleménye szerint sokat segített a csoportalakításkor is a differenciált feladatmegadás lehetősége, illetve a jobban haladó diákok a csoportokon belül szívesebben segítették a logikai, tapasztalaton alapuló játékos feladatoknál társaikat, mint az oktatócsomagot nem alkalmazó osztályokban.

A decemberi szekunder mérésnél érdekes volt látni, hogy amikor csak fel kellett sorolni a tanult virágos vízparti növények neveit, hétből átlagosan hatot tudtak az oktatócsomagot alkalmazó osztályok, és hétből négyet a kontroll csoport tagjai. Ezzel szemben a 3. ábrán látszik, hogy azok között a diákok között, akik

tapasztalatok alapján, játékosan gyakorolva sajátíthatták el a tankönyvi virágos vízparti növényeket, lényegesen többen voltak, akik emlékeztek hosszabb távon is mind a hét növényre kép és név alapján, mint a kontroll csoportként szolgáló évfolyamtársaik.

3. ábra: Szekunder mérés eredménye

**Tankönyvi virágos vízparti növények  
képeihez a nevük beírása**  
2019. december



Forrás: saját ábra

Azok az osztályok, ahol alkalmazták segédanyagként az oktatócsomagot, később a növények részeinek felsorolásánál is 63%-kal jobban teljesítettek, kevésbé keverték a bibe-porzó-termő fogalmakat, mint az oktatócsomagot nem alkalmazó osztályok. Ennek oka lehet a közösen videófelvétel segítségével elkészített háromdimenziós virágmodell, illetve az ismereteket megerősítő online játékok.

## Összegzés

A bementi mérés során látható volt, hogy a diákok alapvetően rendelkeznek valamilyen előzetes ismerettel a vízparti virágos növények témakörében, amelynek oka lehet, hogy több közülük korábbi olvasmányokban, illetve a környezetismeret tananyagban is előkerül. Mégis a szekunder mérés eredménye azt mutatja, hogy a kevésbé ismert növények (sövényszulák, zergeboglár, kereklevelű harmatfű) neveinek felidézése, illetve a név és ábra párosítás csak azoknál az osztályoknál rögzült mélyebben, ahol nem csak a tankönyvi és munkafüzeti feladatokat oldhatták meg a diákok.

Ez azért lényeges eredmény, mert az előző évek mérései is ugyanilyen eredményeket támasztanak alá (Krakker, 2016, 2017, 2018), miszerint azoknál az ismeretanyagoknál, ahol a diákoknak valamilyen benyomásuk, élményük lehet,

saját maguk alkothatnak, játszva tanulhatnak a hosszútávú ismeretrögzülés jobban megvalósul, ezzel elkerülve a csupán passzív tudást adó ismeretszerzést.

Ezalapján a mérés alapján elmondható, hogy érdemes lenne más témakörökben is, hosszabb távon, több intézmény részvételével vizsgálni az online felületek alkalmazásának kiegészítő lehetőségeit a környezetismeret tananyag keretén belül, ezzel segítve az otthoni tanulás lehetőségének bővítését is a kizárólagos tankönyvimunkafüzeti feladatokkal szemben.

## **Irodalom**

- Balogh Károly Csaba (2002): *Viselkedjünk erdőn-mezőn (is)*. Szaktudás Kiadó Ház Rt., Budapest.
- Czippán Katalin, Mathias Anna és Victor András szerk. (2004): *Segédlet az iskolák környezeti nevelési programjának elkészítéséhez*. Budapest: Oktatási Minisztérium (IUCN, 1970).
- Falus Iván (1980, szerk.): *Oktatástechnológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván, Tompa Klára, Nádasi András, Suba Istvánné és Vári Péter (1977): *Oktatócsomagok készítése és értékelése*. Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest.
- Faragó Tibor (2015): *A fenntartható fejlődés új ENSZ-programja*. Magyar ENSZ Társaság. Megtekintés: 2020.10.20. Forrás: <http://bit.ly/228m8L5>
- Fernengel András (2002): *Iskolai tanórán kívüli környezeti nevelés*. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*, MKNE, Budapest.
- Füzné Kószó Mária (2002): *A környezeti nevelés koncepciói*. Iskolakultúra, 12 (1), 40-50.
- Gulyás Pálné, Havas Péter (1998): *Értékek és alapelvek a környezeti nevelésben*. Cédrus, 1 (1). Megtekintés: 2020.10.19. Forrás: <http://bit.ly/21kU29P>
- Havas Péter (1997): *A természet és a társadalom fenntarthatóságának kihívása a neveléstudományokra-gondolatok a környezeti nevelés identitásáról*. In: Ilosvay György, Szentjóni Szabó Tibor (szerk.) (1997): *Természetvédelem és környezetvédelem a nevelésben*. Természet- és Környezetvédő Tanárok Egyesülete, Budapest. 47-59.
- Havas Péter (2001): *A fenntarthatóság pedagógiai elemei*. Új pedagógiai szemle, 51 (9), 3-15.
- Havas Péter, Varga Attila (2005): *A fenntartható fejlődés iskoláinak kialakítása*. Új Pedagógiai Szemle, 55 (12), 45-64.
- Kerényi Attila (2003): *Környezettan - Természet és társadalom - globális szempontból*. Mezőgazda, Budapest.
- Kopnina, H. (2011): *Kids and cars: Environmental attitudes in children*. *Transport Policy*, 18 (4), 573-578.
- Kostova, Z., Atasoy, E. (2008): *Methods of Successful Learning in Environmental Education*. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (1), 49-78.
- Kracker Anna. (2020): *Ökológiai lábnyom vizsgálat a 12-14 éves korosztály körében*. In: Hideg – Simándi – Virág (szerk.): *Hera Évkönyvek VII*. Budapest, Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutató Egyesülete. 198-211. p.
- Kracker Anna (2016): *Környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés élményalapú módszerekkel kisiskolás korban*. In: Keresztes, Gábor (szerk.) *Tavaszi Szél 2016 = Spring Wind 2016. Tanulmánykötet. IV. kötet*: Pszichológia- és neveléstudomány, sporttudomány, szociológia- és multidiszciplináris társadalomtudomány, történelem- és politikatudomány. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége. 39-46.



- Krakker Anna (2017): *Élményalapú ismeretszerzés egy oktatócsomag segítségével*. In: Keresztes, Gábor (szerk.) *Tavaszi Szél [Spring Wind] 2017: tanulmánykötet*. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége. 219-228.
- Krakker Anna (2018): *Környezeti oktatócsomagok szerepe a magyarországi környezeti nevelésben*. Szeged: Módszertani
- KSH Megtekintés: 2020.10.01. Forrás: <https://www.ksh.hu/sdg>
- Kurucz Lászlóné (szerk.) (2012): *Zöld könyv. Hasznos tanácsok, jó gyakorlatok a környezeti neveléshez*. Erdei Iskola Egyesület, Budapest.
- Láng István (1980): *A környezetvédelem nemzetközi körképe*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Láng István (2002): *Környezet- és Természetvédelmi Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lehoczky János (1998): *Iskola a természetben – avagy A környezeti nevelés gyakorlata*. RAABE, Budapest.
- Major Lenke (2014): *A környezeti nevelés módszertana*. III. Nemzetközi Módszertani Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Mikházi Zsuzsanna (2006): *A környezetvédelem és a környezeti tudatformálás összefüggései*. XII. Nemzetközi Környezetvédelmi és Vidékfejlesztési Diákkonferencia, Mezőtúr
- Nádai Magda (2005): *Erdei ünnepek és hétköznapi gyerekekkel*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Nádasi András: *Oktatáselmélet és technológia*. Megtekintés: 2020.10.10. Forrás: <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmélet/index.html>
- Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (I.)*. Iskolakultúra, 7 (2), 21-33.
- Nahalka István (2002): *Pedagógiai háttér: környezeti nevelés – a fenntarthatóság pedagógiája*. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*, MKNE, Budapest.
- Németh Gáborné Doktor Andrea (2008): *A fenntartható fejlődés koncepciója*. Új Pedagógiai Szemle, 58 (10), 3-16.
- Orgoványi Anikó (1999): *Természetpedagógia*. Új pedagógiai szemle, 49 (9), 84-92.
- Péntekné Szabó Ágota (1999): *Környezeti nevelés*. Egészségvirág Egyesület, Budapest.
- Persányi Miklós, szerk., (1988): *Közös jövőnk. A környezet és fejlődés világbiztonság jelentése*. Budapest: Mezőgazdasági Kiadó Vállalat.
- Rosta István (2008): *A tudomány történetéből - Világproblémák, globalizáció: A Római Klub három jubileuma 2008-ban*. Magyar Tudomány, 169 (12), 1516-1521.
- Szász Tibor (2010): *A fenntartható fejlődés. Debreceni műszaki közlemények: A Debreceni Egyetem Műszaki Kar lapja*, 9 (1), 31-42.
- The Sustainable Development Goals* Megtekintés: 2020.10.20. Forrás: <https://unstats.un.org/sdgs/iaeg-sdgs/>
- Tilbury, D., Wortman, D. (2004): *Engaging People in Sustainability. Commission on Education and Communication IUCN*, Gland, Switzerland and Cambridge, UK. Megtekintés: 2020.10.12. Forrás: <http://bit.ly/1XkWfAQ>
- Tompa Klára (1982): *Oktatócsomag. Köznevelés. XXXI. évf. 35. sz.* In: Tompa Klára (1975): *Az oktatócsomagok típusai*. Pedagógiai Technológia, 3. sz.
- UNESCO (2005): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005- 2014* Megtekintés: 2020.10.02. Forrás: <http://bit.ly/1TVqeQo>
- Varga Attila (2003): *Lehet-e hatása a felnőttoktatásnak az ökológiai lábnyomra?* In: Mayer József (szerk.): *Tanári kulcskompetenciák. Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 5.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Varga Attila (2004): *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

- Vecsei Katalin, Varga Attila, Horváth Dániel, Graça Simoes de Carvalho (2008): *A pedagógusok és pedagógusjelöltek környezeti attitűdjei*. Új Pedagógiai Szemle, 58 (2), 61-75.
- Weiland, I. S., Morrison, J. A. (2013): *The Integration of Environmental Education into Two Elementary Preservice Science Methods Courses: A Content-Based and a Method-Based Approach*. Journal of Science Teacher Education, 24 (6), 1023-1047.
- World Commission on Environment and Development (1987): *Our Common Future: The Brundtland Report*. Oxford University Press, Oxford. Megtekintés: 2020.10.03. Forrás: <http://bit.ly/1bZJgwk>
- Yang, C-P. (2015): *Education for Appreciating Environment – An Example of Curriculum Design of Natural Aesthetic Education in Taiwan*. International Education Studies, 8 (5), 88-100.

## Új szemléletű tanítási és tanulási lehetőségek a technikumokban

Gógh Előd

### *Bevezetés*

A *Szakképzés 4.0* a szakképzés és a felnőttképzés megújításáról szóló, 2019-ben létrehozott stratégia, aminek elsődleges célja a magyar szakképzés megújítása. Megjelenésével és a szakképzés 2020-as átalakításával nem csak a képzések válnak korszerűbbé, hanem merőben új tanítási megközelítések szükségesek a követelmények megvalósításához. Ezek a tanároktól (oktatóktól) is szemléletváltást igényelnek, de a tanulók szempontjából is újfajta gondolkodást várnak el.

A tanulmányban – mely egy deduktív tartalomelemzés – áttekintjük a megújult szakképzéshez kapcsolódó és meghatározó dokumentumok legfőbb pontjait, érintve az élethosszig tartó tanulást, valamint részletezzük és értelmezzük a meglévő és az újszerű tanítási módszerek és tanulásszervezés alkalmazhatóságát, fókuszálva a csoportmunka lehetőségekre is.

A *Szakképzés 4.0* kapcsolódik az *Ipar 4.0* (negyedik ipari forradalom) értelmezéshez, miszerint az ipar gyors fejlődése miatt a munkakörök átalakulnak, elsősorban a rendszerek tervezésével, építésével, üzemeltetésével kapcsolatos munkahelyek száma fog nőni. Magasabb hozzáadott értékű munkakörökre van szükség, amelyekhez megváltozott kompetencia elvárások társulnak, melyeknél a hangsúly a kreativitáson és az emberi együttműködésen van.

Ezek olyan tulajdonságok, amik eddig is fontosak voltak a hatékony munkavégzésnél, azonban mára megkerülhetetlenné váltak és komoly hangsúlyt kapnak. Ezek az első, a kreativitás a problémamegoldáshoz és az innovatív ötletekhez kapcsolódik, míg az emberi együttműködés a csoportként együttműködő kollégák együttesen még hatékonyabb munkavégzéséhez köthető.

A *Szakképzés 4.0* stratégia első néhány bekezdéséből is érezhető, hogy ezek a változások mások, mint az eddigiek. Az oktatási rendszer, ezen belül a szakképzés az elmúlt évtizedekben elég gyakran változott úgy, hogy még új iskolatípusok is létrejöttek. Gondoljunk csak a 2016 szeptemberétől bevezetett szakgimnáziumi rendszerre.

Valószínűsíthető az, hogy a szakgimnáziumok rendszerének rövid időtartama sem azzal indokolható, hogy sikertelennek mutatkozott, hanem egyszerűen egy még átgondoltabb rendszerre volt szükség. (Az tény, hogy a szakgimnáziumot a tanulók 46%-a hagyja el érettségi utáni szakmai végzettség nélkül.) Olyanra, amellyel a munkaerőpiac elvárásainak még inkább megfelelő szakembereket lehet

képezni. Ehhez sajnos nem volt elég a hagyományos képzési szerkezetet és berögzült oktatási módszereket tovább folytató szakképzési rendszer, hanem e tekintetben is változást hozó, modernebb felfogású képzési szerkezetre van szükség.

### ***A szakképzés 4.0 lényeges, változást hozó elemei***

Jelen tanulmány arra koncentrál elsődlegesen, hogy tanítási és tanulási szempontból milyen változások tapasztalhatók a megújult szakképzésben.

Azért lényeges az alábbi újítást jelentő elveket áttekintenünk, hogy megérthessük, hogy milyen alapokon képzelhető el a szakképzés megújítása. A koncepció teljes szövegét nem tekintve, lényeges, a hagyományos oktatási paradigmákkal felhagyó gondolatokkal találkozhatunk, mint:

- *„Lassan el kell tekintenünk attól a gyakorlattól, hogy korcsoportokat képzünk, olyanokat, ahol a korcsoport helyett a képzettségi szintet veszik alapul a képzési csoportok kialakításánál.” (Szakképzés 4.0, 2019, 25. old.)* Ez azt jelenti, hogy teljesen eltérő korosztályú tanulók is lehetnek egy tanulói csoporton belül. Ennek az előnye az lehet, hogy kevésbé differenciáltan is lehet oktatni, hátránya az, hogy a tanári munkában az életkorhoz köthető nevelési elvek másodlagos szerepet töltenek be.
- *„olyan képzési szerkezetre van szükség, amely a gazdaság igényeit jobban tükrözi, mint korábban.” (Szakképzés 4.0, 2019, 26. old.)*

A gazdaság igényeinek megfelelő képzési struktúra kialakítása azért fontos, mert végső soron a gazdaságban fognak elhelyezkedni a végzett szakemberek. Azaz, az alkalmazkodási hajlandóság a képzések oldalán kell, hogy megjelenjen. Ne legyenek felesleges képzések, viszont induljanak a hiányszakmákat szakemberekkel feltöltők. Egyúttal belátható, hogy valóban szükség volt az OKJ rendszer újragondolására.

- *„A megújuló Nemzeti Alaptantervnek tovább kell erősítenie azt az elvárást, hogy az általános iskolai képzésből olyan alapkompétenciákkal lépjenek ki a diákok, amelyre alapozva képesek elsajátítani egy szakmát.” (Szakképzés 4.0, 2019, 29. old.)*

Ez a szakmai képzések belépési pontját jelenti, ahol szükség van a további erősítésre, mert sokszor a diákoktól elvárható alapok valóban olykor meglehetősen hiányosak. Az iskolatípusok közti (általános iskola és középiskolák közötti) lépcsőknek jóval kisebbnek kellene lennie. Mindezt kiegészíti a következő változás

- *„Felvételi helyett számítógépen végzett kompetenciamérés. A klasszikus matematika és magyar felvételi helyett a kulcskompetenciára fókuszáló, a képzési, fejlesztési célokat jobban megalapozó méréssel lehet bekerülni a szakmai képzésbe.” (Szakképzés 4.0, 2019, 45. old.)*

Megvalósulása esetén egy olyan bekerülési rendszer lép életbe, ahol felhagyhatunk azzal, hogy az általános iskolából kikerülő diákok egy egyáltalán nem átgondolt döntés alapján választanak középiskolát és kerülnek be olyan képzésekbe, amik esetleg nem is felelnek meg a kompetenciáiknak és alulmotiváltan tanulnak, ha egyáltalán elvégzik a képzést.

- *„Kimenetként, a technikus szakmai vizsgát követően a diákok a szakmai vizsgájuk eredményétől függően jelentős többlet pontszámot kapnak, ami alapján egyenes út vezet a szakirányú felsőoktatásba.” (Szakképzés 4.0, 2019, 39. old.)*

Több szempontból előnyös ez a megközelítés, mert a felsőoktatás és a szakképzés nem egymás riválisaiként tekinthetnek egymásra, hanem egymás kiegészítéseként.

- *„Az első két év ágazati ismereteket adó képzése után a második ciklusban duális képzés folyik. A képzés időszakában a tanuló szerződés átalakul munkaszerződéssé, amely a képzés alatt jövedelemhez juttatja a tanulót.” (Szakképzés 4.0, 2019, 40. old.)*

Talán nem kell külön taglalni azt, hogy ez milyen szintű motivációt jelent a diákok felé, másrészt már a képzés során megmutatja a jövőbeli perspektívákat.

- *„Az új szakképzési struktúra lényege, hogy mindenki számára rugalmas tanulási utakat, átjárhatóságot biztosít. A tanulmányaikat gimnáziumban, technikumban vagy szakképző iskolában megkezdők is eljuthatnak a felsőoktatásba, illetve versenyképes, alapfokú vagy érettségi végzettségre épülő szakmai képzettséggel léphetnek be a munkaerőpiacra.” (Szakképzés 4.0, 2019, 43. old.)*

Azaz, a nagyon feszes keretek között működő iskolarendszert – mely egyébként pont emiatt a kor igényeinek egyre kevésbé felel meg – felválthatja egy flexibilisebb, sokrétűbb tanulói igényekre alkalmazhatóbb intézménystruktúra.

- *„Jelenleg a szakgimnázium több terhet jelent, mint a gimnázium. Ez jelentősen kedvezőbb lesz, ha négy közismereti tantárgyból kell érettségi vizsgát tenni, az ötödik vizsgatárgyat a szakmai vizsga kiváltja.” (Szakképzés 4.0, 2019, 45. old.)*

### ***A Szakképzés 4.0 tanításhoz, tanuláshoz szorosabban köthető elemei***

Az alábbiakban felsorolt, kiragadott elemek szintén a Szakképzés 4.0-át bemutató dokumentum részei, – azonban az előzőektől szeparáltan tárgyaljuk – tanulási folyamatban konkrétabb formában tetten érhető tényezőkként értelmezhetőek:

- Vonzó tanulási környezet kialakítása: *„A „21. századi szakképző iskola” fejlesztési program eredményeként a diákok vonzó iskolaépületekben, jól felszerelt tanműhelyekben tanulhatnak. A fiatalok az életük szerves részét*

*jelentő digitális környezetben tanulnak, amiben benne vannak az eszközök, a szupergyors WIFI, a digitális tananyag és az érintőképernyős tábla is.” (Szakképzés 4.0, 2019, 45. old.)*

- *„Az iskolai rendszerű szakmai képzésben az informatika tantárgy helyett elsősorban a szakmai tantárgyak oktatása során kell megjelennie a digitalizációnak.” (Szakképzés 4.0, 2019, 49. old.)* Ez a fordulat jelentősen átrendezi a technikumokban zajló informatikai oktatást, ahol a profil nem informatikai ágazathoz köthető.
- *„Az új elvart készségeknek, kompetenciáknak meg kell jelenniük a képzési tartalmakban is.” (Szakképzés 4.0, 2019, 50. old.)* Azaz, korábban is beszéltünk elvart kompetenciákról, de ezután szervezesebben és még inkább a kompetenciákra fókuszálva kell képezni a diákokat.
- *„A munkáltatók elvárásaiban a szakmai tudással azonos szinten jelennek meg a kulcskompetenciák: a komplex problémamegoldás, a kreatív gondolkodás vagy a csapatmunka.” (Szakképzés 4.0, 2019, 50. old.)*

A csapatmunka alapjainak megteremtése olyan szakmódszertani elemekkel történhet, ahol már a képzés során kialakulnak a csoportban történő munkavégzés aspektusai. Triviális módon ez a csoportmunkához köthető tanuláshoz köthető.

- *„Az ágazati szintű képzésekhez korszerű digitális tananyagokat kell biztosítani és folyamatosan gondoskodni kell az aktualizálásukról. Meg kell határozni az iskolai tanműhelyekben zajló szakmai alagyakorlat tartalmát és kötelező eszközzrendszerét.” (Szakképzés 4.0, 2019, 50. old.)*

Nem szükséges különösebb magyarázat ahhoz, hogy a 2020-as év „hozadéka” kapcsán mit gondolunk a digitális oktatásról. Míg korábban ez egy lehetőség volt és nem minden pedagógus alkalmazta, a kényszer egy csapásra egy rendkívül lényeges oktatási móddá tette a digitális tanítást. Úgy gondoljuk, hogy a szükséges tapasztalatokat minden pedagógus meg kellett, hogy szerezze, így ez az átállás egyszerűbben megvalósulhat, mint egy nem kikényszerített és elnyúló átállással.

- *„Komplex strukturális fejlesztés szükséges, amiben az iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli képzések egységes rendszert alkotnak.” (Szakképzés 4.0, 2019, 50. old.)*

### ***A szakmai programok tartalma***

Az alábbi fejezet az „Útmutató a szakmai program készítéséhez” című dokumentum részeinek hivatkozásából és értelmezéséből áll. A cím is jelzi, hogy a hagyományos felfogást valami más váltotta fel a szakképzésben, ami nem más, mint a *tanulási eredmény alapú oktatás*. Ennek valódi megvalósulásához új gondolkodásmódra és új pedagógiai, módszertani és intézményirányítási kultúrára is szükség van, hogy a szakképzés valóban igazodni tudjon a gazdaság elvárásaihoz.

*„A tanulási eredmény alapú szemlélet nem csupán egy új pedagógiai technika, hanem egy olyan korszerű gondolkodásmód, amely az oktatóközpontú kultúrával szemben a tanulást és a tanulót helyezi a középpontba, és ebben az értelemben maga a tanulási folyamat, valamint a tanuló által elért kompetenciafejlődés kerül a fókuszpontba.” (Útmutató, 2020, 3. old.)*

Más szavakkal, a hangsúly áttevődik a tanításról a tanulási eredményekre, jobban összhangba kerülhetnek a munkaerőpiac szükségletei az oktatási és szakképzési szolgáltatásokkal, könnyebbé válik a nemformális és az informális tanulás elismerése, valamint a képesítések átvitele és felhasználása különböző országok, illetve oktatási és képzési rendszerek között.

*„A tanulási eredmény alapú követelmények megvalósításához a különböző, a tanárok által választott tartalmakon, gyakorlatokon, projekteken és módszereken keresztül történik, és a mérés vizsgával valósul meg.” (Útmutató, 2020, 11. old.)* Fontos, hogy az iskola tanuló szervezet legyen, amely folyamatosan tanul, és eközben magát is átalakítja. Ez utóbbi tényező rendkívül lényeges, mert nagyon tömören egy olyan új paradigmának feleltethető meg, amit iskolák esetében nem tapasztaltunk.

A szakmai programok a kimeneti követelmények (KKK) teljesítésére készüljenek. Ennek megfelelően a KKK tanulási eredményei azt határozzák meg, hogy a tanuló a szakmai oktatás elvégzésével

- *„milyen feladatok/tevékenységek ellátására lesz képes,*
- *ezeket milyen önállósági és felelősségi szinten képes elvégezni,*
- *az eredményes és hatékony ellátásukhoz milyen szintű és összetettségű tudással rendelkezik,*
- *milyen – az eredményes munkavégzéshez szükséges – attitűdök jellemzik.” (Útmutató, 2020, 11. old.)*

A tanulási terület kimeneti követelményei négy kategóriában vannak meghatározva.

- *„A képesség kategória: az adott szakmai tevékenység gyakorlati alkalmazását írja le.*
- *A tudás kategória a képesség kategóriában meghatározott tevékenység elvégzéséhez szükséges fogalmakat, tényeket, definíciókat, szabályokat, stb. tartalmazza, a szakmai tevékenységhez szükséges szakmai tudással együtt.*
- *Az attitűd kategória a kívánatos magatartásformákat, a szakmával, a munkával, a tanulással összefüggő érzelmi és értékelő viszonyulásokat, elkötelezettséget, megítélést, szándékokat, törekvéseket stb. határozza meg.*
- *Az autonómia-felelősség a munkavégzés önállóságának és a felelősségvállalás mértékét határozza meg a társas környezetben zajló tevékenységekben. Azt mutatja meg, hogy az egyes munkatevékenységeket*

*milyen önállósági szintre kell fejleszteni a szakképzés során” (Útmutató, 2020, 11. old)*

Nagyon lényeges tényező és a képzés egészének szemléletét áthatja az, hogy *az elmélet és a gyakorlat nem kerül élesen elválasztásra*. A cél, hogy lehetőség legyen a gyakorlat során is elméletet oktatni, hatékonyabbá téve ezzel az oktatást. (Útmutató, 2020, 12. old.)

Az egyes tantárgyaknál történik annak meghatározása, hogy a tantárgy teljes tartalmát tekintve az órakeretnek minimálisan hány százalékát kell gyakorlati körülmények között oktatni. Ez az adott tantárgy egészének gyakorlatigényességét mutatja.

A szakirányú oktatásban a tantárgyakra meghatározott időkeret és tartalom kötelező érvényű, a témakörökre kialakított óraszám, valamint a tantárgyak és témakörök óraszámának évfolyamonkénti megoszlása és sorrendje – a szakmai vizsga követelményeire tekintettel – pedig ajánlás. (Útmutató, 2020, 13. old.)

A rendszer eredményes működtetésében jelentős a szakképző iskola és a duális képzőhely szoros és tényleges együttműködése, mivel a képzési programot közösen kell kidolgozniuk. (Útmutató, 2020, 15. old.)

A tanulási eredmények a tanulási terület tanulásának a végére elérendő követelményeket határozzák meg, a tanulási eredmények eléréséhez vezető utat nem. Ez egyszerre jelent szabadságot és felelősséget a szakképző intézmények és a gyakorlati képzőhelyek számára. A szabadság a kimeneti célok eléréséig a képzők autonómiáját erősíti. A felelősséget pedig azt jelenti, hogy a képző intézmény és a gyakorlati hely együttműködve, *lehetőség szerint projekt alapon szervezi meg az oktatást*, és hatékony tanulási környezetet kell teremteniük. (Útmutató, 2020, 15. old.)

Nincsenek külön, kötelező és egységes közismereti kerettantervek a szakképző intézmények számára. A szabályokból következik, hogy egyetlen egységes közismereti kerettanterv minden, technikumban oktatható szakmára nem készíthető, mert az egyes *szakképző intézmények átcsoportosíthatják az évfolyamok között az óraszámokat, témaköröket*, akár szakmánként másképp. A NAT ki is mondja, hogy a technikumban a gimnáziumi kerettantervet kell alkalmazni. (Útmutató, 2020, 20. old)

Meg kell tervezni a tanulási eredmények eléréséhez vezető utat, és ezen az úton *a tanulót különböző innovatív tanítás-tanulás módszertani megoldásokkal, tanulástámogatással* kell segíteni. A tanulási folyamat közben (esetleg elején) és végén pedig objektív és megbízható módon kell értékelni, hogy a tanuló hol tart a tanulási eredmények elsajátításában, milyen módon tudja bizonyítani és bemutatni az általa birtokolt tanulási eredményeket. (Útmutató, 2020, 21. old.)

A TEA szemléletnek a tantermi és tanműhelyi munkára is hatást kell gyakorolni. *A tanítási stratégiát, a tanítás tartalmát, módszereit, eszközeit, az értékelést a tanulási eredményekből kiindulva kell meghatározni. Azt kell*



*átgondolni, hogy az adott tanulási eredményeket milyen tartalmakkal, módszerekkel, feladatokkal, eszközökkel lehet a legeredményesebben fejleszteni, illetve objektív módon értékelni.* A TEA alapú szakmai program esetében a hagyományos tantárgyi rendszer helyett *eredményesebb a projekt alapú oktatás.* A TEA szemléletű képzési terv *több rugalmasságot ad a differenciált oktatásra.* Ezt biztosítják a javasolt óraszámok is, amelyek egy-egy tanulási eredmény elérésére lehetőséget biztosítanak a minimális és maximális óraszám tervezésére.

A tanítási-tanulási folyamat megtervezésének alapja a tanulási eredmény leírás. A tanulási eredményekre épül a teljes tanítási folyamat (beleértve a vizsgáztatást is). A tanulási eredmények nemcsak az adott tanulási szakasz (tanulási terület) követelményeinek pontosabb meghatározását teszik lehetővé, hanem a tanítási folyamatra, módszerek kiválasztására, értékelési kritériumok és feladatok meghatározására vonatkozóan iránymutatásul is szolgálnak az oktatók számára. A tanulási eredmény alapú képzési program esetében a hagyományos tantárgyi rendszer helyett/mellett eredményesebb a tanulási terület alapú oktatás. Az ilyen jellegű képzési program egyben más tanítási módszertant is igényel.

A tanulót és az intézmény munkáját egyformán segíti a szakma összefüggéseinek az átlátásában, a tantárgyak kapcsolódásában az adott szakma gyakorlásában, *ha nagyobb egységek és komplex feladatok alapján történik a tanulófoglalkoztatás* már az iskolában is, ezért preferált a projekt alapú oktatás. A tantárgyak esetében is lehetőséget ad a szakképzés megújult rendszere a tantárgyak és témakörök nagyobb tananyagegységekbe történő rendezésére. (Útmutató, 2020, 21. old.)

A képzés tervezésénél, a képzési program megalkotásánál a projekteket úgy kell definiálni, hogy a projekt keretében „oktatott” tárgyakkal lefedjék a KKK-ban rögzített kompetenciákat, tananyag tartalmakat. (Útmutató, 2020, 22. old.)

*„A projektek kialakítása során van lehetőség arra, hogy azonos projekten több szakma és/vagy több évfolyam diákjai is dolgozzanak. Például egy komplex munkadarab elkészítése során minden évfolyam a saját tudásszintjének megfelelő részfeladatokat kap. A projekteknél meg kell határozni azt is, hogy a projektmunka intézményen belül vagy vállalati partnernél történik.*

*A projekteken keresztül és a hagyományos tantárgyi keretek között történő oktatás szervezése átgondolt szervezési feladatot jelent. A hatékony szervezéshez szükséges a diákok és az oktatók órarendjének külön történő kezelése, valamint el kell dönteni, hogy az oktatási projektek milyen időszámban valósulhatnak meg.”* (Útmutató, 2020, 22. old.)

*„A tanulási eredmény alapú képzés esetében a hagyományos tantárgyi értékelés nem értelmezhető, így az alábbi értékelési lehetőségek javasoltak:*

- a projekt eredményének adatait (szakmától függően az eredménytermékek fotóját, leírását stb.) egy portfólió tároló rendszerben tárolják el*
- a projektmunkák értékelésénél készüljön szöveges értékelés, amely szintén eltárolásra kerül a portfólió rendszerben*

- *a teljesítmény értékelésére az alábbi lehetőségek közül lehet választani:*
  - *egy osztályzat a projekt feladatban nyújtott teljesítményért,*
  - *egy-egy osztályzat tanulási területenként,*
  - *egy-egy osztályzat tanulási témánként.” (Útmutató, 2020, 24. old.)*

### ***A csoportmunka lehetőségei a technikumokban***

Az elavultnak számító ismeretalapú oktatást és a kompetencialapú oktatást összehasonlítva, az 1. táblázatban szereplő jellemzőket tekintve, láthatjuk, hogy a számos eltérés egyike, hogy a csoportmunkán alapuló oktatás kerül túlsúlyba.

*1. táblázat Az ismeretalapú és a kompetenciaalapú oktatás összehasonlítása*

<b><i>Ismeretalapú oktatás</i></b>	<b><i>Kompetenciaalapú oktatás</i></b>
Ismeretközpontú tanterv	Gyakorlatorientált, kompetenciaközpontú tanterv
Elméletorientált oktatás (tények, adatok, szabályok megtanítása)	Gyakorlatorientált oktatás (készségek, kompetenciák fejlesztése)
Tantárgyakhoz kapcsolódó műveltségterületek	Több tantárgyhoz, több műveltségterülethez kapcsolódó kompetenciák
Tantárgyakra épülő	Moduláris, azaz modulokból felépülő
Hangsúly a tanításon van	Hangsúly a tanuláson van
Tanulói passzivitáson alapuló frontális oktatás túlsúlya	Tanulói aktivitáson alapuló egyéni és csoportmunkán alapuló oktatás túlsúlya
Ismereteket mérő, értékelő számonkérési rendszer	Kompetenciákat mérő, értékelő számonkérési rendszer
Ismeretalapú kimeneti követelmények	Kompetenciaalapú kimeneti követelmények
Tanár: az új ismeretek forrása	Tanár: a tanítási-tanulási folyamat segítője, előmozdítója
Az oktatás tanárközpontú	Az oktatás tanulóközpontú

*Forrás: (Vidékiné, 2008)*

Az eddigi, a tanulási folyamatot érintő változásokat bemutató részekből látható, hogy gyökeres szemléletmód váltásra van szükség a teljesülésükhöz.

A projektmódszer és a csoportmunka összekapcsolhatók, mivel a „*projektmunka páros vagy csoportos feladatok megoldását követeli, amelynek kapcsán a kreatív gondolkodás, a problémamegoldó képesség és a kooperáció fejlődik, amelyek, mint tudjuk, a kulcsképeségek körébe tartoznak.*” (Szilágyi, 2008) Pontosan ezek azok a kompetenciák, amik szükségesek a gazdaság igényeinek kielégítéséhez.

Belátható az is, hogy a nagyfokú rugalmasság a megújult szakképzés terén olyan lehetőségeket nyit meg a pedagógusok, oktatók és a tanulók számára, amire eddig még nem volt példa a magyar oktatásban. Szinte az összes kötöttség megszűnik, csak a kimeneti követelmények azok, amiknek meg kell felelni. A projektfeladatok megoldásával, – ahol még az évfolyamok tekintetében sincs megkötés – a csoportmunka feltételei adják magukat. Lényegében a cél egy életszerű és a jövőbeni szakmai életre felkészítő komplex, tantárgyakon átívelő feladat megoldása, amely az elméleti tudást alkalmazva a gyakorlatban is megvalósul.

### **Összefoglalás**

A *Szakképzés 4.0*-ban leírt stratégiai elvek 2020 szeptemberétől kézzelfoghatóan elérhetővé váltak a szakképzési intézmények esetében, amelyek egyik típusa a technikum.

Ennek előkészítése több, mint egy éven keresztül zajlott és igyekeztek a képzésben részt vevőket és a gazdasági szereplőket és igényeiket közös platformra hozni annak érdekében, hogy egy új alapokon nyugvó, működőképes struktúrát alakítsanak ki.

Az oktatás hagyományos módja 2020-ra már elavultnak hat, nem véletlenül érezzük, hogy a valós igények és teljesülésük mintha nagyon távol lennének egymástól. Ezért a megújult szakképzés szinte minden tekintetben szakít a konvenciókkal és egy tanulási eredmény alapú rendszerrel a kimeneti kompetenciákat rögzíti csak, a hozzá vezető út rugalmassá válik. Azaz nincsenek kőbe vésett, elkülönülő elméleti-gyakorlati tartalmak, kerettantervek, tananyagsorrendek stb.

Sőt, a csoportmunkát előtérbe helyező projektmunkát javasolja elsődlegesen alkalmas tanítási módszernek.

Az elmúlt időszakban a digitális oktatás próbája során szükség volt a pedagógusok szemléletváltására. A szakképzés esetében vázolt újdonságok szintén jelentős gondolkodásmód változtatással működhetnek csak, amely remélhetőleg mindenkinél zavartalanul megtörténik és az elképzelt célokat valóban eléri a szakképzés és sikeres lesz.

## ***Irodalom***

- HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” - *A felnőttképzés módszertani kérdései.* (2008). Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Ismeretlen. (2020. 06 30). *Útmutató a szakmai program készítéséhez - Tanulási Eredmény Alapú oktatás szervezése a szakképzésben.*
- Szakképzés 4.0 - *A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira.* (2019). Budapest.
- Szilágyi, K. (2008). *A csoportos tanulás jellemzői.* In *A felnőttképzés módszertani kérdései.* Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Vidékiné Reményi, J. (2008). *A feladatelemzés és a kompetenciaprofil.* In *A szakképzés rendszere.* Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

## A jelen és a jövő információs társadalmának kompetenciaelvárásai

*Medovarszki István*

### **Bevezetés**

A 20. század második felétől kezdődő rohamos technológiai fejlődés eredménye, hogy az informatikai és kommunikációs eszközök a mindennapi tevékenységeink szerves részeivé váltak. Az IKT eszközök számos – korábban meg nem fogalmazott és el nem képzelt – probléma megoldására adtak lehetőséget. Ezzel párhuzamosan megindult az alkalmazói oldalt megcélzó tartalomfejlesztés is, melynek hatásaként rengeteg olyan feladat és tevékenység került az informatikai eszközökkel támogatott területek közé, melyek korábban csupán analóg módon voltak megoldhatók. Rövid tanulmányunkban bemutatjuk az ISTE tanulói szztenderdeket, és az informatikai kompetenciák fejlesztésének egy hatékonyan gondolt tanulásszervezését.

### **Kihívások**

A 21. századra az IKT eszközök nem csupán az ipar és az informatika területén váltak megkerülhetetlenné, hanem a társadalom tagjainak is új, innovatív megoldásokat és utakat kínáltak, melynek következtében a mindennapi élet szerves részeivé váltak. A korábbi ipari forradalmak lineális fejlődése komoly mértékben befolyásolta az adott kor társadalmának működését, azonban a jelenleg is zajló 4. ipari forradalom exponenciális fejlődési üteme további kihívások elé állítja korunk embereit. (*Lengyelné Molnár, 2019*) A számítástechnika és az Internet fejlődésével természetessé vált az az igény, hogy minél kevesebb idő alatt a lehető legtöbb ismerethez jussanak a társadalom szereplői, ezzel párhuzamosan az informatika önálló tudományágból egy közvetítő szereplővé, kiegészítő és kiegészítő diszciplínává vált. A szociálpszichológiából ismert hatlépésnyi teória szerint minden ember legfeljebb hat kapcsolati távolságra van a többiekől (*Barabási, 2003*), azonban az internet-támogatott világban ezek a lépésszámok tovább csökkenthetők. Az információszerezés és az információ feldolgozásának szabadsága többnyire adott, azonban az egyenlő hozzáférés mértéke és az értelmezés képességének fejlettsége jelentősen eltér a digitális világ szereplőinek körében, ami digitális hasadékokat okoz a technológia-támogatott közösségekben. (*Medovarszki, 2020b*) E kihívások a személyközi interakciók szemszögéből is új gondolkodást igényelnek, ugyanis a „4. ipari forradalom a kommunikációs formákban hozott újabb radikális változást. [...] a technológia már kifejlesztette a következő szintet: egyre több területen jelenik meg a mesterséges intelligencia használata, és ez a kommunikációs folyamatokat sem kíméli [...]” (*Lengyelné Molnár, 2021*)

## **Tanulás-tanítás az információs társadalomban**

A modern társadalmak alapvető bázisát jelentik az oktatás különböző szintjeiről érkező társadalmi rétegek; munkájukkal, tudásukkal tevékenyen járulnak hozzá a közösség további fejlődéséhez, a tudás reprodukálásához, az idősebb korosztály támogatásához és a fiatalabb nemzedékek neveléséhez. Az információs társadalom leírása öt definíciócsoport mentén történhet: technológiai, gazdasági, foglalkoztatási, térszemléletű és kulturális kontextusban (Nádasi, 2013). Mindezeket figyelembe véve az oktatásnak jelentős kihívásokkal kell szembenéznie, mivel a jövő nem mindig világosan látható elvárásaira az intézményesült oktatásnak a jelenben kell válaszokat és stratégiákat kialakítania. Az információs társadalomban alapvető igény az állampolgárokkal szemben, hogy az információs áradatban otthonosan mozogjanak és a szükséges ismereteket több forrásból legyenek képesek beszerezni. Nélkülözhetetlen a rendelkezésre álló információtömeget rendszerezni és kellő kritikával válogatni, ugyanis a kibővült számú csatornák és különböző médiumok nyújtotta adatmennyiség jelentős része korrekcióra szorul. A párhuzamos és szinte végtelen számú információs források megjelenésének fő oka az internet fejlődése és térnyerése. A számítógépek és a hálózatok elképesztő számú kapcsolódásainak eredményeképpen az információ megosztása és igény esetén történő elérése pillanatok alatt megvalósítható, és a hatékony keresőmotoroknak és algoritmusoknak hála minimális számítógépes kapcsolat érintésével és átlépésével realizálható. *„A médiumok új generációja/nemzedéke: az Új Média, – amely a tartalmat világhálón, multimédiás megjelenéssel, interaktívan, egyéni és közösségi cselekvési formákban is feldolgozhatja – eszközzel előállított tartalmak, különböző csatornákon keresztül jutnak el a közönséghez (weboldal, interaktív televízió, mobiltelefon, stb.).”* (Forgó, 2009) Míg korábban az írott információhordozók, majd később a rádió és a televízió jelentették a tudás és a világ megismerésének elemi kiindulópontját, addig mára az internet lett a valóban élményalapú információforrás, ami számos pozitív változásokat indukáló szerepe mellett addiktív és diszruptív jelleggel is bír (Szűts, 2020).

Oktatásunknak a fenti tényeket figyelembe véve alkalmazkodnia kell az információs társadalom kihívásaihoz, ugyanis az iskola és az ott alkalmazott oktatásinformatika társadalomformáló erőnek, a digitális pedagógiai kultúra alapjának tekinthető (Jakab, Alexandrov és Horváth H, 2016). Az iskolának a kollaboráción alapuló közösségi együttműködésekkel kell támogatnia, olyan tanulókat kell oktatnia és nevelnie, akik a tudásmegosztás és a közös munka különböző szinterein hatékonyan lesznek képesek a kooperációra. Manapság a gyermekek egyre korábban találkoznak az informatikai eszközökkel, azok használatát egészen apró korban elkezdik. Ennek hatása az, hogy első látásra úgy tűnik, mintha otthonosan mozognának a technológia világában, azonban a digitális kompetenciák tudatos fejlesztése olyan nevelési szituációk megteremtését igényli, melyben a köznevelés minden szereplője érintett és felelősséggel tartozik a folyamatok iránt (Körösné, 2006). Az elemi kompetenciák fejlesztése során

kiemelt figyelmet kell szentelni az információszerzés képességének, az információ osztályozásának és tudatos értelmezésének. A digitális állampolgárokkal szemben megfogalmazott elvárás, hogy legyenek produktívak, a digitális írásbeliség követelményeinek megfelelően legyenek képesek új tartalmak létrehozására. Minderre online vagy digitális környezetben is képesnek kell lenniük. Ehhez szükséges, hogy ismerjék és értsék a digitális világ működését, a benne zajló folyamatokat meghatározó szabályokat. Legyenek birtokában biztos és alapvető IKT kompetenciáknak, melyek bázisul szolgálnak ahhoz, hogy a digitális társadalmat fejlesztő és fenntartó egyénekké váljanak. E digitális kompetenciák fejlesztése létfontosságú, azonban az intézményesült oktatás-nevelés rendszerében nem csupán a szaktárgyi informatikaórákon kell, hogy megvalósuljon. A digitális társadalom legfiatalabb nemzedékét több szakirodalomban is „*digitális bennszülöttként*” szokás megnevezni (Ohler, 2010), akiknek intézményes fejlesztése, oktatása és nevelése alapvetően és először a köznevelés rendszerében történik meg. Azonban nem mindegy, hogy ez a fejlesztés milyen formában valósul meg, valamint az az elgondolás is túlhaladott, miszerint a digitális kompetenciák fejlesztésének elsődleges színtere az informatikaóra lenne. Az IKT eszközökhöz és alkalmazásokhoz kapcsolódó képzésnek és attitűdformálásnak az iskolai élet szerves részévé kell válni, a szűk értelemben vett fejlesztést váltsa fel a holisztikus szemléletű tanítás-tanulás, melynek legfontosabb eszenciája a tantárgyfüggetlenség. A tantárgyi kötöttségek felszámolása mellett a digitális kompetenciák fejlesztésének egy további sikerességi indikátora lesz az, amikor a pedagógiai közgondolkodás az elemi tanulásszervezés szintjén is képes lesz az újító és nem hétköznapi megoldások elfogadására és adaptálására. Az informatikaoktatás alapvető módszertani kultúrájához jelenleg a tevékenykedtetésen és gyakorláson alapuló individuális munkaformában történő képzés társítható, azonban a 21. századi kompetenciák fejlesztéséhez nélkülözhetetlennek látszik az, hogy ezen a szervezési módon túllépjünk. Miért ne lehetne a digitális írásbeliséghez, az IKT kompetenciák fejlesztéséhez kapcsolódó, formális vagy informális keretek között zajló, az explicit vagy implicit tanulást is támogató tanulási folyamatot – akár a tanteremben, akár online térben zajlik – csoportmunkában megszervezni? Amennyiben a hazai informatikatanítás el tudna mozdulni abba az irányba, hogy a szaktárgyi keretek levetkőzése után az alkalmazó és értékteremtő oldalra fókuszáljon, akkor a digitális kompetenciák fejlesztésének, általa pedig számos olyan képességnek (kollaboráció, team-szemlélet, elfogadás, türelem, monotóniatűrés, szelekció, analízis, szintézis, kutatói felfogás, értékteremtés, kritikus gondolkodás, stb.) a fejlesztése valósulhatna meg, amelyek a hagyományosan az informatikai-számítástechnikai képzéshez kapcsolódó munkaformák esetében kevéssé képzelhető el.

Az digitális világ körülölel bennünket, ha tetszik, ha nem, az információs társadalom tagjaivá váltunk. Ennek tagadása nyilván lehetséges, azonban aki úgy tekint a digitális világra, mint az emberi kapcsolatok végére, a megszokott világ lerombolójára, és negálja ennek a berendezkedésnek a létjogosultságát és valóságosságát, az önmagát csapja be és saját döntésének következtében

önmagának generál hátrányokat. Az IKT-hoz kapcsolódó készségek fejlesztését már az általános iskola alapozó szakaszában el kell kezdeni, természetesen olyan tartalmak közvetítésével és biztosításával, melyek – mint minden más hordozó vagy csatorna esetében is – megfelelnek az életkori sajátosságoknak, a fokozatosságnak és az egymásra épülésnek. A digitális fejlesztés kiválóan megvalósítható csoportos tanulásszervezésben is, erre egy kiváló példa a Békéscsabán található *Jankay Tibor Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában* működő informális csoportorientált foglalkoztató tér, ahol a gyerekek nemcsak csoportokban dolgoznak a tanórákon, hanem ezek a csoportok mindig valami konkrét terület fejlesztését is szolgálják. A hat csoportsziget közül az egyik a tanulók digitális fejlesztését végzi (*IKT foglalkoztató tér*), azonban ezt tantárgyi tartalmak keretei közé igazítva teszi. (Medovarszki, 2020a)

*Vass Vilmos (2006)* a kompetencia tartalmát illetően az alábbiak szerint fogalmaz: „*Ez napjaink egyik legtöbbet idézett fogalma. Általános és pedagógiai értelemben egyaránt széles körben használják. A kompetencia korábbi értelmezése inkább a szakképzéshez és a hétköznapi használathoz áll közelebb. A kompetencia „divathulláma” ez előbbit erősíti, a tudományos értelmezést bonyolítja. A fogalmi tisztázás nem pusztán konceptuális szinten, hanem a kompetencia fejlesztése és értékelése területén is fontos. A kompetenciafogalom további teoretikus megalapozására, kutatására és az eltérő konceptuális nézőpontok egyeztetésére van szükség.*” Az információs társadalom fejlődésével és az információs robbanásnak köszönhetően égető szükség van arra, hogy definiálásra kerüljenek azok az elemi kompetenciák, melyek a digitális írásbeliség és a digitális megértés szintjeihez nélkülözhetetlenek. „*A 21. században elengedhetetlenül fontos olyan elvárások, normák megfogalmazása is, amelyeket a technológiai fejlődés és a felgyorsult mindennapok hívnak életre*” (Ollé és mtsai, 2013), mindegyre a digitális kompetenciák körének meghatározása ad megfelelő választ.

Az alapkészségek deklarálásakor az elemi matematikai, szóbeli és írásbeli szövegértési, szövegalkotási készségek mellett kiemelt hangsúlyt kell fektetni a digitális kompetencia fejlesztésére és az idegen nyelvek minél hatékonyabb tanítására is. Éppen ezért a jelenkor iskolájának arra kell fókuszálnia, hogy a hagyományos értelemben vett alapkészségek fejlesztése mellett ezekre a területekre is kellő figyelmet tudjon fordítani. A digitális pedagógiának nemcsak az informatika vagy a digitális kultúra tantárgyak tanulási folyamataiban szükséges felszínre kerülnie, de a többi szaktantárgy keretében is elvárható lenne a megjelenése.

Az intézményekben alkalmazott digitális pedagógiai megoldások sikerességének kritériumait az *ISTE* sztenderdek, az *International Society for Technology in Education* által kidolgozott szempontrendszer alapján kiválóan és egyértelműen képesek lehetünk identifikálni. Az *ISTE* tanulói sztenderdek kiemelik, hogy a tanulókat fel kell készíteni arra, hogy képesek legyenek boldogulni az állandóan változó információs környezetben. Ennek érdekében hét olyan



konkrét kompetencterület határozható meg, melyeket a sikeresség kritériumaiként lehet értelmezni. (ISTE, 2017)

- *Felelős tanuló* – a tanulók legyenek képesek egyértelműen megfogalmazni és kijelölni saját tanulási céljaikat. Szükséges, hogy olyan stratégiákkal rendelkezzenek, melyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy a tanulási folyamatban sikeresek legyenek és a tanulási eredményeik javuljanak. Alakítsanak ki hálózatokat és kapcsolatokat más tanulókkal, tanárokkal, szakértőkkel vagy egyéb releváns személlyel, valamint a tanulási környezetüket úgy alakítsák ki, hogy az támogassa a tanulási folyamatot és inspiráló legyen.
- *Digitális állampolgár* – a tanulóknak képessé kell válniuk arra, hogy felismerjék a digitális társadalomban őket megillető jogokat, felelőségeket, kötelezettségeket és lehetőségeket.
- *A tudás építője* – a gyerekek kellő kritikával közelítsenek a számtalan információforrás felé, amikor saját ismereteik, tudásuk gyarapítását, építését végzik.
- *Innovatív alkotó* – a tanulók használják ki a technológia adta lehetőségek széles tárházát a produktumok létrehozásának, megalkotásának folyamatában, és legyenek képesek az adott problémák azonosítására és megoldására újszerű, hasznos és a képzelőerőt megmozgató megoldásokkal.
- *Számítógépes gondolkodó* – a tanulók fejlesszenek ki és alkalmazzanak olyan stratégiákat, melyek segítik őket a problémák megértésében és megoldásában. A releváns adatok gyűjtése és azonosítása során digitális eszközök használata tanácsos, miáltal a rendelkezésre álló források analízisékor és megjelenítésekor számos úton eljuthatnak a probléma megoldásához.
- *Kreatív kommunikátor* – a tanulók legyenek képesek különböző módokon és számos különböző céltól motiváltan világosan kommunikálni és kifejezni magukat. E tevékenységük során számos platformot, eszközt, stílust és formátumot alkalmazhatnak és a digitális média minden előnyét kihasználhatják a céljaik megvalósítására.
- *Globális együttműködő* – a tanulóknak azért szükséges digitális eszközöket használniuk, hogy szélesedjen a látókörük és gazdagodjon a tudásuk a másokkal való együttműködés és a helyi vagy globális csapatmunkájuknak köszönhetően.



### **Következtetés**

Az oktatás-nevelésben dolgozó pedagógusok többsége pályája során több forradalmi változással járó korszakot élt át, ami rendkívüli szakmai terhelést jelent(ett) számukra. Jelenleg még nem ismerjük pontosan az eljövendő – csodálatos vagy ijesztő? – világ elvárásait és azokat a szükségleteket sem, melyek kielégítése nélkülözhetetlen lesz az életvezetésben való sikerességhez és eredményességhez. Igazán pontos ismereteink sincsenek azokra a kompetenciákra vonatkozóan, melyek birtoklása 20-30 év múlva majd triviális módon elvárt lesz a népesség tagjaitól. Azonban a jelenben meghatározhatunk olyan általános képességkereteket, melyek megfelelő fejlettsége lehetővé teszi majd a jövő embere számára azt, hogy megállja a helyét az élet kihívásaiban, és sikeresen töltsse be digitális állampolgári szerepét. A képességfejlesztés egyik jelentős színtere az iskola, melynek pontos stratégiákkal kell rendelkeznie azzal kapcsolatban, hogy a

fejlesztést hogyan kívánja megvalósítani, a képzés kimeneti eredményeként pedig milyen embereszményt, embertípust kíván a társadalom rendelkezésére bocsátani. A stratégiák megalkotásakor az alkalmazott tanulószervezési eljárásokat is érdemes tisztázni: a digitális kompetenciák fejlesztésekor hatékonyság szempontjából kiemelkedő szerepe van a csoportmunkának. Természetesen a pedagógiai tervezés során tisztán kell látnunk a fejlesztendő kompetenciákat illetően is, ennek érdekében az ISTE tanulói sztenderdek kiválóan alkalmazhatók a fejlesztés pedagógiai indikátoraiként.

### **Irodalom**

- Barabási Albert-László (2003): *Behálózva – A hálózatok új tudománya*, Magyar Könyvklub, Budapest
- Forgó Sándor (2009): *Az új média és az elektronikus tanulás*, Új Pedagógiai Szemle 2009/8-9., pp. 91-96.
- ISTE NET-S (2017): *National Educational Technology Standards for Students, International Society for Technology in Education*, <https://www.iste.org/standards/for-students>, (letöltés ideje: 2017. október 4.)
- Jakab György, Alexandrov Andrea és Horváth H. Attila (2016): *Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába*, Új Pedagógiai Szemle 2016/3-4., pp. 45-52.
- Kőrösné Mikis Márta (2006): *Én is tudok rajzolni az egerrel...!* In Szabó Mária (szerk. 2006): *A jövő előszobája – Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Lengyelne Molnár Tünde (2019): *A digitális átállás könyvtári aspektusai*, Tudományos és Műszaki Tájékoztatás (66), pp. 645-654.
- Lengyelne Molnár Tünde (2021): *A szemantikus web hatása a könyvtárak információfeldolgozására*, Korunk 2021/2., pp. 85-92.
- Medovarszki István (2020a): *Freinet nyomán az informális csoportorientált foglalkoztató térben*. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute s.r.o., Komárno, pp. 81-90.
- Medovarszki István (2020b): *Lebutítás vagy disszemináció: A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktívizmus és az újmédia szemszögéből*, Új Pedagógiai Szemle 2020/7-8., pp. 76-90.
- Nádasi András (2013): *Az oktatástervezés és technológia aktuális kérdései és trendjei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger
- Ohler, Jason (2010): *Digital Community, digital Citizen*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks, California
- Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Tóth Renáta, Takács Anita és Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Szűts Zoltán (2020): *A digitális pedagógia elmélete*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Vass Vilmos (2006): *A kompetencia fogalmának értelmezései* In Kerber Zoltán (szerk. 2006): *Hidak a tantárgyak között*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest



A kötetben tíz értékes tantárgy-pedagógiai ihletésű tanulmányt olvashat a kedves olvasó. Az írások a reformpedagógiák, az irodalomtanítás, a sport- és a digitális pedagógia kontextusában járják körül a témát.

**A kötet szerzői a megjelenés sorrendjében:**

Medovarszki István  
Hegedűs Renáta  
Kispál Dániel  
Herédi Rebeka  
Kiss Dávid  
Tóthné Vojtkó Veronika  
Horváth Cintia  
Krakker Anna  
Gögh Előd  
Medovarszki István



ISBN: 978-615-00-9952-1